Tuija Anttila

”Vaikka en lakkia saisikaan, niin olenpahan jotain oppinut”

– lukiolaisten opiskelukokemuksilleen antamat merkitykset

Akateeminen väitöskirja,
joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
esitetään julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston Castrèn-salissa
huhtikuun 5. päivänä 2013 kello 12

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

© Tuija Anttila

Taitto: Mikko Saarela

Jakelu: Lapin yliopistokustannus
PL 8123
FI-96101 Rovaniemi

puh. + 358 (0)40 821 4242 , fax + 358 16 362 932
julkaisu@ulapland.fi
www.ulapland.fi/lup

Painettu
ISBN 978-952-484-624-0
ISSN 0788-7604

pdf
ISBN 978-952-484-625-7
ISSN 1796-6310

Esipuhe

Ollessani ensimmäistä kertaa vieraana väitöstilaisuudessa ja nähdessäni työtoverini juhlallisesti laskeutuvan luentosalin portaita alas kustoksen ja vastaväittäjän kanssa muistan ajatelleeni, etten itse ikinä kokisi samaa. Elämä on yllätyksiä täynnä. Toisaalta tämän yllätyksen siemenen kylvivät minuun jo normaalikoulun aikainen työtoverini ja mentorini Sinikka Raappana ja silloinen vieraiden kielten didaktiikan professori Irma Huttunen. Heidän ansiostaan tutkiva ote kuului alusta lähtien opettajuuteeni. Itsellenikin oli yllätys, että se johti näin pitkälle.

Väitöstutkimukseni ohjaaja Anneli Lauriala vertasi kerran ohjaustapaamisessamme tutkimusta palapelin kokoamiseksi. Miten hyvä vertaus se oli: Välillä paloja tuntui puuttuvan tiedoissa, taidoissa ja motivaatiossa. Toisaalta löytyi uusia, aikaisemmin huomaamatta jääneitä paloja.

Usein palapeliä rakentaa jonkun kanssa, jolloin oppiminen ja ymmärtäminen eivät tapahdu yksin. Ohjaajani professori Anneli Laurialan avulla tutustuin symboliseen interaktionismiin ja sen vaikeasti avautuviin käsitteisiin. Hän jaksoi loputtomasti uskoa, että tutkimukseni näkee vielä päivänvalon. Professori Raimo Kaasila ja esitarkastustilanteessa opponenttina toiminut professori Raimo Rajala antoivat rohkaisevaa palautetta, mikä kannusti minua eteenpäin. Kiitän myös esitarkastajiani perusteellisesta paneutumisesta työhöni. Professori Soili Keskisen ansiosta tutkimukseni tieteellinen kieli tarkentui. Professori Jouni Välijärven positiiviset kommentit valoivat minuun uskoa ja auttoivat minua jäsentämään tutkimukseni kieltämättä hieman haastavaa rakennetta paremmin toimivaksi.

Palapeliä olivat osaltaan kokoamassa ”seminaarisisaret” sekä Rovaniemellä että Oulussa. Heiltä sain energiaa ja innostus-

ta joka tapaamisella. Työtoverini Kirsi Raetsaari oli aina innokas lukemaan kirjoittamaani ja kommentoimaan lukemaansa. Hän kuunteli kiinnostuneena - ja mittasi kellolla aikaa - harjoitellessani hänelle konferenssiesityksiäni. Lukiomme äidinkielen opettaja Katri Rauanjoki oikoluki työni. Ystäväni graafikko Mikko Saarela hoiti taiton. Ilman mieheni apua en olisi selvinnyt tietokoneen kanssa, varsinkaan silloin, kun kaikki tiedostot lensivät hetkeksi bittiavaruuteen. Suuri kiitos kuuluu tietysti myös niille opiskelijoille, jotka auliisti osallistuivat tutkimuksen aineiston tuottamiseen. Kiitos myös teille ystäville, että pysyitte ystävinä ja tarjositte aika ajoin rentouttavaa yhdessäoloa keskelle tutkimuksen täyttämää arkea. Ja isältäni pyydän anteeksi, että niin usein asetin tutkimuksen teon hänestä huolehtimisen edelle.

Tutkimuksen loppuvaiheessa huomasin samaistuvani opiskelijoihin: "Vaikka en lakkia saisikaan, niin olenpahan jotain oppinut." Olen oppinut tämän tutkimuksen aikana valtavasti, enkä vähiten itsestäni.

Oulussa 26.2.2013
Tuija Anttila

Tiivistelmä

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lukion ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden kokemuksia opiskelustaan. Tutkimus toteutettiin yhdessä keskisuuressa kaupunkilukiossa, johon tutkija oli siirtynyt opettajaksi hyvin erilaisesta koulusta. Kiinnostus tutkimuksen tekemiseen syntyi opettajan kokemasta kognitiivisesta konfliktista sekä pyrkimyksestä ymmärtää paremmin opiskelijoita uudessa situaatiossa. Tutkimuskysymyksinä olivat 1. Millaisena lukiolaiset kokevat opiskelun? 2. Millaisina opiskelijoina he pitävät itseään? 3. Mitä lukio heille merkitsee? Kyseessä on tulkinnallinen tapaustutkimus, jonka metodologisena ja teoreettisena viitekehyksenä toimi symbolinen interaktionismi. Sen mukaisesti tutkimuksessa tarkastellaan opiskelijoiden opiskelulle antamia merkityksiä ja kokemuksia sekä käsityksiä itsestään lukion opiskelijoina. Tutkimusta voidaan väljästi pitää myös opettaja työnsä tutkijana -lähestymistavan piirteitä omaavana; se toimi merkittävänä opettajan ammatillisen kehittymisen työkaluna. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin opiskelijoiden kirjoitelmia ja haastatteluja. Tutkimusaineisto koostuu 62 kirjoitelmasta ja kuudesta haastattelusta, joiden tehtävänä oli varmistaa ja syventää kirjoitelmista saatua informaatiota. Kirjoitelmat kerättiin ensimmäisen opiskeluvuoden aikana, haastatteluaineisto puolestaan lukion päättövaiheessa, kolmantena opiskeluvuotena. Yläteemat nousivat symbolisesta interaktionismista, kun taas alateemat muodostettiin aineistolähtöisesti.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opiskelu- ja ajattelutaitojen kehittyminen oli tutkittaville lukio-opiskelijoille oppiainesisältöjä tärkeämpää. Tuloksista selviää myös oppimistulosten positiivinen merkitys opiskelijoiden kokemalle minäpystyvyyden tunteelle. Merkittävänä tutkimustuloksena voidaan pitää sitä, että lukiolla on muitakin merkityksiä nuo-

relle kuin ylioppilastutkintoon valmentautuminen. Tuloksista voidaan päätellä, että lukio-opiskelu on auttanut tutkittavia kehittämään opiskelu- ja ajattelutaitojaan, sekä tukenut merkittävästi nuoren kasvua ja itsenäistymistä. Tulosten kuvaaminen ja tulkinta rakentui empirian ja teorian väliselle vuoropuhelulle, missä symbolisen interaktionismi ja oppimisen tutkimus olivat keskeisessä asemassa. Tutkimuksen myötä tapahtunut opettajan ammatillinen kehittyminen – sekä uskomusten että toiminnan muutos – mahdollisti avoimemman opettaja-opiskelija -vuorovaikutuksen, mikä edisti opiskelijoiden elämys- ja kokemusmaailman ymmärtämistä sekä erilaisten opiskelijoiden hyväksymistä. Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin vahvistamaan tiheän, tarkan ja läpinäkyvän tutkimuksen suorittamisen kuvauksen sekä metoditriangulaation ja vertaisarvioinnin avulla. Tulokset ovat siirrettävissä muihin, vastaaviin konteksteihin ja toiset opettajat voivat saada niistä vertailupohjaa omille kokemuksilleen. Tuloksia voidaan hyödyntää lukiopedagogiikan kehittämisessä.

Asiasanat: symbolinen interaktionismi, lukiolaisten opiskelukokemukset, oppimismotivaatio, opiskelustrategiat, metakognitiiviset taidot, minäpystyvyys

Abstract

The purpose of this study was to examine the students' experiences of studying in the upper secondary school. The study was conducted in one medium-size urban school where the researcher had started teaching after working in a very different kind of upper secondary school in terms of students' academic achievements and motivation. The incentive for the study originated from the cognitive conflict experienced by the teacher. The purpose of the research was to aid the teacher to understand the students in the new situation. The research questions are: 1. What kind of meanings do the students give to their studying experiences? 2. What are the students' conceptions of themselves as learners like? 3. What does upper secondary school education mean to the students? The study represents an interpretive case study. Methodological and theoretical guidelines derive from symbolic interactionism. The study also involves features of the "teacher as a researcher" approach, and it can be seen as an important means to the teacher's professional development. The data consisted of 62 students' essays and six interviews. The interviews were conducted to confirm and deepen the preliminary analysis of the data acquired through the students' essays. The essays were collected during the students' first year in upper secondary school and the interviews two years later, just before their graduation. The main themes were based on symbolic interactionism, whereas the subthemes were formed inductively, based on the data.

The results show that the students regarded the development of their studying and cognitive skills as more important than the contents of the different subject domains. The results also indicate the impact of positive learning experiences on the students' sense of self efficacy. One significant result is that,

from the students' point of view, upper secondary education has meanings beyond academic achievements and preparing for the matriculation examination. It can be concluded that studying in upper secondary school has aided the students in developing their meta-cognitive and cognitive skills, as well as supporting their personal growth and the development of independence. In addition, the research process contributed to the teacher's professional development, that is, a change in her pedagogical beliefs and actions. These changes facilitated the interaction between the teacher and the students and thus made it possible for the teacher to better understand the students and their life worlds. The credibility of the study is based on the thick description of the methodical conduct of the research, as well as method triangulation and peer review. The results can be transferred to similar contexts, and other teachers can compare their experiences with the ones described in this study, which denotes a naturalistic generalization and transferability of the findings. The results also have practical implications: they may aid in increasing the understanding of teacher-student relationships as well as in developing a more adequate and sensitive pedagogy in upper secondary schools.

Keywords: symbolic interactionism, studying experiences of upper secondary school students, learning motivation, learning strategies, meta-cognitive skills, self efficacy

SISÄLLYS

1. JOHDANTO....13
2. OPISKELUN JA OPPIMISEN TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA....23
   2.1. Mitä motivaatio on ja miten se ilmenee?....25
   2.2. Sosiokognitiivinen teoria....27
   2.3. Sisäinen ja ulkoinen motivaatio....31
   2.4. Itsesäätely....40
   2.5. Attribuutiot....48
   2.6. Opiskelustrategiat....52
   2.7. Oppimisorientaatiot....57
3. TUTKIMUSKYSYMYKSET....62
4. METODOLOGIA JA MENETELMÄT....64
   4.1. Tutkimuksen teoreettiset ja metodologiset sitoumukset.. 64
   4.2. Epistemologiset ja ontologiset sitoumukset....64
   4.3. Laadullinen tutkimus -paradigma....70
   4.4. Symbolinen interaktionismi....76
   4.5. Tutkimustyyppi ja menetelmät....83
      4.5.1. Tulkinnallinen tapaustutkimus....83
      4.5.2. Aineistonkeruumenetelmät....87
      4.5.3. Aineiston analyysi....93
   4.6. Luotettavuus ja eettiset pohdinnat 101
5. TUTKIMUSTULOKSET....110
   5.1. Millaisena lukiolaiset kokevat opiskelun?....110
   5.2. Millaisina opiskelijoina lukiolaiset pitävät itseään?....153
   5.3. Mitä lukio merkitsee opiskelijoille?....176
6. TUTKIMUKSEN MERKITYS OPETTAJALLE - OMAN AMMATILLISEN KASVUPROSESSIN TARKASTELUA...190
7. POHDINTAA....200
8. LÄHTEET....217

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuksen esittely opiskelijoille..... 238
Liite 2. Esseekysymykset..... 239
Liite 3. Kirjallisesta aineistosta esiin nousseet alustavat teemat..... 240
Liite 4. Haastatteluteemat ja kysymyksiä..... 241
Liite 5. Haastatteluiden koodauksessa syntyneet luokitukset..... 243
Liite 6. Esimerkki aineiston kirjoittamisesta tutkijan kielelle..... 244
Liite 7. Esimerkkejä koulun oppimistuloksista..... 247

TAULUKOT

1. Tutkimusprosessi..... 87

1 JOHDANTO

Koulutuksella on tärkeä merkitys nyky-yhteiskunnassa siitä huolimatta, ettei se enää takaa hyvää tai varmaa työpaikkaa. Yksilöt oppivat erilaisia taitoja myös median avulla koulun ulkopuolella (Aittola 2000), mutta koulu on keskeinen elämänalue, joka parhaimmillaan voi antaa onnistumisen kokemuksia ja näin luoda pohjaa mielekkäiden opiskelu- ja selviytymisstrategioiden omaksumiselle (Aunola 2001.) Koulukokemuksia on syytä pitää merkityksellisinä myöhempää opiskelua ja työelämää ajatellen. Voidaankin kysyä, millaisia ovat nuorten koulukokemukset. Miten nuori lukiolainen kokee opiskelun ja oppimisen? Millainen motivaatio nuorella on? Mitä lukio merkitsee nuorelle itselleen? Onko lukio tie jatko-opintoihin yliopistossa vai onko oppiminen tärkeää sinänsä? Voiko lukion läpäisemisellä olla itseisarvo, olivatpa oppimistulokset millaisia hyvänsä?

Hyvin menestyvillä nuorilla päätös lukio-opinnoista saattaa olla selkeä jo alakoulussa (Klemelä ym. 2007). Toisaalta on paljon nuoria, joilla ei ole tietoa tulevasta. He eivät ole kiinnostuneita lukio-opiskelusta, muttei heillä ole selvyyttä myöskään ammatillisesta suuntautumisestaan. Nuori voi jopa kokea elämäntarkoituksettomuutta (Skinnari 2004, 56; Salmela-Aro 2011). Toisaalta opiskelu voi myös synnyttää kiinnostuksen. Oppija ei ehkä alun perin tee valintoja puhtaasti oman kiinnostuksensa mukaisesti, mutta toimintaan liittyvät asiat voivat vähitellen tulla osaksi häntä. Opiskelija voi esimerkiksi tehdä suunnitelmat jatko-opintojen suhteen pelkästään järkiperustein, mutta hän voi myöhemmin liittää opiskelun mukanaan tuomia asioita omaan persoonaansa ja toimintaansa. (Deci & Ryan 2000; Hidi & Renniger 2006.) Esimerkiksi lukio-opiskelun avulla saavutettu ylioppilaslakki vahvistaa opiskelijan minäkuvaa ja minäpystyvyyden tunnetta

tai ammatillisella puolella saavutettu tutkinto auttaa opiskelijaa myöhemmin työelämässä saamaan haluamansa työpaikan. Opiskeluun liittyy myös sosiaalisen alueen tarpeiden saavuttamista (ks. esim. Deci & Ryan 2000).

Tämän tutkimuksen käynnistäjänä toimi tilanne, johon jouduin vaihdettuani työpaikkaa. Opettajana olin aikaisemmin tottunut opettamisen ja oppimisen positiiviseen kehään (Lehtinen ym. 1995, 24-25; Wager 1996, 94). Opiskelijat, joita olin opettanut, olivat olleet sekä aktiivisia että kunnianhimoisia ja siten saavuttaneet hyviä tuloksia, mikä oli puolestaan vahvistanut käsitystä itsestäni hyvänä opettajana ja saanut minut vastaavasti kannustamaan ja vahvistamaan opiskelijoiden luottamusta itseensä hyvinä oppijoina. Minulle oli siis syntynyt tietty opettajaidentiteetti, jota nyt jouduin kyseenalaistamaan uudessa työympäristössäni.

Uudessa kontekstissa lukio-opiskelun tavoitteet näyttivät olevan ristiriidassa opiskelijoiden taitojen ja tavoitteiden kanssa, joten opettaminen vaikutti huomattavasti aikaisempaa haasteellisemmalta. Kielenopettajana jouduin keskittymään opetuksessa lähinnä kielen perusasioihin (ks. liite 7). Myös resurssit toteuttaa opetusta tuntuivat aikaisempaa rajoitetummilta. Motivaationi työtä kohtaan alkoi heiketä. Lisäksi opiskelijoiden oppimistulokset saivat minut epäilemään kykyjäni opettaa heitä ja saavuttaa vaaditut tavoitteet (ks. esim. Banaji & Prentice 1994, 324).

Seurauksena oli, että opettajana koin kognitiivisen konfliktin odotusteni, aiempien käsitysteni ja opetuskäytänteitteni sekä nykyisessä työympäristössä saamieni kokemusten välillä. Kognitiivinen konflikti tarkoittaa ristiriitaa omien kokemusten, näkemysten ja henkilön kohtaaman todellisuuden välillä (Eteläpelto 2007, 93). Koin epäonnistuneeni, ja sitä en työlleni omistautuneena halunnut hyväksyä. Sikes, Measor & Woods (1985) toteavatkin, että epäonnistumisia on vaikeam-

pi hyväksyä, jos ne johtuvat esimerkiksi opettajan suhteesta opiskelijoihin tai siitä, että toivotut tulokset jäävät saavuttamatta. Nämä ovat asioita, jotka oleellisina kuuluvat opettajan ammattiin. (Mt. 159.)

Oletin aluksi, etteivät opiskelijat olleet motivoituneita opiskelemaan. Pohdin tilannetta jatkuvasti ja tulin siihen tulokseen, etteivät opiskelijat yrittäisi suorittaa hylättyä kurssia yhä uudelleen, ellei heillä olisi motivaatiota. Mikä sai opiskelijat valitsemaan lukion ja jatkamaan opiskeluaan siellä hylätyistä arvosanoista ja kurssien uusimisesta huolimatta? Millaisena tutkimukseen osallistuneet nuoret kokivat lukio-opiskelun ja mikä heitä motivoi opiskelemaan? Valinnat voivat merkitä nuorelle haastetta, mutta vastatessaan erilaisiin haasteisiin nuori muodostaa samalla kuvaa omasta itsestään (Nurmi 1995, 263-264). Aina nuori ei ole itsekään täysin tietoinen valintaansa vaikuttaneista motiiveista ja intresseistä vaan ne saattavat pohjautua kotoa tai kavereilta saatuihin malleihin (mt. 267). Valinnoilla on merkitystä nuoren elämässä, sillä hänen hyvinvointinsa riippuu siitä, kuinka onnistuneita valintoja hän on tehnyt ja miten paljon hän uskoo omiin mahdollisuuksiinsa (mt. 268-269; ks. myös Deci & Ryan 2000). Millaisia merkityksiä nämä haasteelliset valinnat saivat nuoren mielessä? Mitkä tekijät saivat heidät yrittämään vastoinkäymisistä huolimatta? Näihin kysymyksiin keskityn tutkimuksessani.

Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan yksilöllä on luontainen tarve oppia ja olla aktiivinen. Hän haluaa kasvaa ja kehittyä (Rauhala 1992). Yksilöissä on kuitenkin eroja ja erot näyttäytyvät myös oppimisessa. Niiden selityksiä etsittäessä on syytä huomioida, ettei oppiminen ei ole vain kognitiivista. Henkilöt voivat tulkita saman oppimistilanteen eri tavoin. (Lehtinen ym. 1995; ks. myös Järvinen & Vanttaja 2000.) Oppimistilanteessa oppijan asenne ja sitoutuminen itse op-

pimiseen, hänen käyttämänsä opiskelustrategiat ja tietoisuutensa oppimisesta eli metakognitiiviset taitonsa vaikuttavat siihen, kuinka hän tulkitsee oppimistehtävän vaatimukset ja mielekkyyden sekä millaisena hän näkee oppimisen sosiaalisen tilanteen. Tulkintaan vaikuttavat myös hänen aikaisemmat oppimiskokemuksensa. (Lehtinen ym. 1995; Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta 2011.) Halusin tutkimukseni avulla saada selville lukiolaisten ajatuksia opiskelusta ja heistä itsestään opiskelijoina – heidän käsityksiään koulunkäynnistä, opiskelusta, opetuksesta, opettajista ja oppimisesta sekä itsestään lukiolaisina. Tavoitteeni oli ymmärtää opiskelijoita ja heidän opiskelulleen antamia merkityksiä paremmin.

Koulussa tapahtuvilla oppimiskokemuksilla on pitkäaikaisia vaikutuksia. Oppimisen positiivinen kehä johtaa tehtäväorientoituneisuuteen. Tämä ilmenee koulumyönteisyytenä ja hyvinä tuloksina. Vastaavasti oppimisen negatiivisen kehän myötä usko omaan osaamiseen heikkenee, jolloin odotukset muuttuvat negatiivisiksi ja seurauksena voi olla jopa masentuneisuutta tai koulu-uupumusta. (Lehtinen ym. 1995; ks. myös Salmela-Aro 2011.) Mietin etukäteen, oliko tutkimuksen opiskelijoilla mahdollisesti kyse tällaisesta kehitysprosessista.

Kokemukseni vahvistivat tutkimusten esille tuomaa käsitystä opiskelijoiden merkityksestä opettajan roolin määrittäjinä. Sikes, Measor & Woods (1985) muun muassa toteavat, että opiskelijat määrittelevät, millainen opettaja on. Opettajan maine kiirii nopeasti hänen edellään eli opiskelijat viestittävät toisilleen, millaista kenenkin opettajan kanssa on työskennellä (mt. 163). Opiskelijat vaikuttavat osin myös siihen, miten opettaja opetuksensa toteuttaa (mt. 168; ks. myös Lauriala 1995, 63-64; Lehtinen ym. 1995).

Opettajalle yksi tärkeimmistä ja positiivisimmista asioista työssään ovat kontaktit opiskelijoiden kanssa (Lortie

1975). Opettajan tyytyväisyyteen vaikuttaa toisaalta opiskelijoiden valmentaminen suoriutumaan opiskelluista asioista hyvin ja toisaalta heidän valmistaminen aikuisuuteen (Sikes ym. 1985, 155-157). Harjoittelukouluaikaiset kokemukseni, joissa valmistin opiskelijoita lähinnä akateemisia jatko-opintoja varten, tukivat ensin mainittua, jälkimmäinen painottuu nykyisessä koulukontekstissa. Sikes kumppaneineen korostaa, kuinka tärkeää on, että sekä opettaja että opiskelijat ovat tyytyväisiä tilanteeseen (mt.). Opettajan ja opiskelijoiden merkitykset opiskelulle voivat erota toisistaan hyvinkin paljon. Opetustilanteessa tarvitaan avointa, toimivaa vuorovaikutusta opettajan ja opiskelijoiden välillä, joten merkityksiä voidaan joutua neuvottelemaan yhdessä uudelleen (ks. Woods 1990b; 1993), kuten tässä tutkimuksessa ilmenee.

Järvinen ja Vanttaja (2000) puhuvat 'habituksesta' (Bordieu 1990), joka tarkoittaa asenteita ja suhtautumistapoja sekä niitä toiminnan periaatteita, jotka liittävät yksilön elämänhistorian aikaisemmat kokemukset yhteen ja joiden avulla ihmiset tekevät valintojaan. Koulussa menestyminen tai epäonnistuminen vaikuttaa osaltaan siihen, miten nuori asennoituu edessään oleviin mahdollisuuksiin tietyissä valintatilanteissa ja elämän käännekohdissa. Valintatilanteessa peruskoulussa heikosti menestynyt nuori voi pyrkiä välttelemään sellaista kouluympäristöä, jossa on odotettavissa lisää epäonnistumisen kokemuksia. Valintatilanteet eivät siten ole historiattomia, vaan tiettyyn aikaan ja kontekstiin sidottuja. (Lehtinen ym. 1995; Järvinen & Vanttaja 2000; Salmela-Aro 2011.) Tutkimuksen kohteena olevassa lukiossa oli paljon opiskelijoita, jotka minulle opettajana näyttivät tehneen "väärän" valinnan.

Lukiota on tutkittu luokattomuuden, siellä annetun opetuksen ja kustannustehokkuuden näkökulmista (ks. esim. Välijärvi & Tuomi 1994; Mehtäläinen 1998; Yliraudanjoki

2010). Myös lukiolaisnuorista on aikaisempia tutkimuksia. Ahon (1995) tutkimus käsitteli nuorten moraaliajattelua, minäkäsitystä, sosiaalisia suhteita, kouluasenteita ja opiskelumotiiveja sekä niiden muuttumista lukioaikana. Ahon tutkimuksessa näitä seikkoja tarkasteltiin teoriasta johdetuin käsittein ja lähtökohtana oli niiden operationalisointi. Opiskelijoita lähestyttiin etukäteen strukturoidulla kyselyllä, jolloin opiskelijan omat merkitykset eivät tulleet esille. Ajat ovat muuttuneet ja tutkimusten lähestymistavat niiden mukana. Banduran (1993) mukaan esimerkiksi tiukka kognitivismi jätti huomiotta oppijan itsesäätelyprosessit. Tehokas, älyllinen toiminta vaatii muutakin kuin faktuaalisen tiedon ymmärtämistä. Tieto oppijan sosiaalisista, motivationaalisista ja affektiivisista itsesäätelytoiminnoista auttaa ymmärtämään myös kognitiivisia toimintoja paremmin. (Mt.) Uskomusten, arvojen ja tavoitteiden huomioiminen on auttanut ymmärtämään, miksi yksilöt valitsevat tiettyjä toimintoja ja välttävät toisia sekä miten uskomukset, arvot ja tavoitteet ovat suhteessa yksilön tavoitesuuntautuneeseen käyttäytymiseen (Eccles & Wigfield 2002).

Vanttaja (2002) tarkasteli laudaturylioppilaiden kokemuksia ja heidän opiskelulleen antamia merkityksiä, joskin kyse oli pääasiassa lukion jälkeisestä elämänkulusta. Laudaturylioppilailla oli erilaisia taustoja ja syitä hyvään koulumenestykseen. Näin ollen heidän suhtautumisensa opintomenestykseen ja jatko-opiskeluun vaihteli. Kuuden laudaturin ylioppilaiden jatko-opinnot eivät suinkaan kaikkien kohdalla automaattisesti jatkuneet yliopistossa. Myöskään menestyminen elämässä ei ollut automaattista hyvästä koulumenestyksestä huolimatta. Opiskelun jatkuminen oli kiinni myös muista tekijöistä kuin ylioppilastodistuksesta. Osa laudaturylioppilaista koki hyvän lukiomenestyksen taakkana, joka aiheutti paineita. Nuori koki, ettei pystynyt vastaamaan odo-

tuksiin. (Mt.)

Tuijula (2011) tutki lukiolaisten käsityksiä heidän omaan oppimiseensa liittyvistä itsesäätelystrategioista. Itsesäätelyyn vaikuttivat opintojen kulku sekä opiskeluodotukset ja niiden toteutuminen. Opiskelijoista löytyi neljä erilaista ryhmää: menestyvät navigoijat, tavalliset tasapainoilijat, säätelemättömät kulkeutujat ja ylikuormittuneet avuntarvitsijat. Navigoijilla oli toimivat strategiat opiskelunsa itsesäätelyyn. Avuntarvitsijoilla puolestaan oli puutteelliset säätelystrategiat. Tiettyyn itsesäätelyryhmään kuuluminen ei ollut välttämättä pysyvää vaan vaihteli lukioaikana. (Mt.)

Kuten yllä olevista tutkimuksista on nähtävissä, lukiolaisen opiskeluun ja oppimiskokemuksiin vaikuttavat monet tekijät. Opiskelu ei etene samanlaisena vaan on vahvasti situationaalista. Konteksti ja situaatio, eli oppitunnit ja opiskelutilanteet, ovat vuorovaikutuksessa opiskelijan akateemisen minäkäsityksen kanssa. Minäkäsitys on yhteyksissä niihin odotuksiin, joita oppija asettaa opettajan toiminnalle. Opiskelutilanne ja opettajan ja opiskelijan vuorovaikutus voivat joko estää tai edesauttaa opiskelijan osallistumista ja oppimista. Opiskelijat ja opettajat ovat toistensa situationaalisten identiteettien määrittäjiä. (Kukkonen 2000.) Nuoren identiteetti rakentuu prosessissa, jossa hän muodostaa käsityksen itsestään ja omista mahdollisuuksistaan. Tämä tapahtuu sen mukaan, minkälaisia identiteettimalleja on tarjolla. (Vanttaja & Järvinen 2006, 34.)

Tämä tutkimus edustaa tulkinnallista paradigmaa, joka mahdollistaa opiskelijoiden äänen kuulumisen. Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään juuri opiskelijoiden tilanteille antamia merkityksiä. Koska tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtäminen, luovuin alkuperäisestä tavoitteesta tutkia vain opiskeluorientaatioita. Se ei olisi antanut riittävästi ja tarvittavaa tietoa opiskelijoiden kokemuksista ja suhtautumisesta

opiskeluun. Aiemmissa lukio-opiskelijoita koskevissa tutkimuksissa ovat kohteena olleet sekä opiskelijoiden kokemukset että käsitykset itsestä oppijoina. Tämä tutkimus avaa niitä merkityksiä, joita lukion aloittavat opiskelijat antavat opiskelulleen. Kasvava ymmärrys opiskelijoita kohtaan pakotti opettajan tarkastelemaan myös omaa opettajuuttaan, mikä on tärkeää ammatillisen kasvun kannalta.

Oletin, että tutkimuksen avulla saisin tietoa, joka auttaisi minua kehittämään opetustani ja opettajuuttani ja vaikuttamaan positiivisesti myös oppimistuloksiin. Tutkimukseni edustaa siten väljästi myös opettaja tutkijana -lähestymistapaa, koska halusin tutkia omaa opetustani opiskelijoiden kokemuksen kautta sekä kehittyä opettajana. Vaikka tutkimukseni varsinainen tavoite oli selvittää, miten lukion ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat kokivat oman opiskelunsa ja itsensä lukiolaisina minulle uudessa koulukontekstissa, toiseksi rinnalla kulkevaksi ja jatkuvaa reflektiota vaativaksi juonteeksi näytti nousevan opettajana kokemani kognitiivinen konflikti ja sen selvittäminen. Woods (1993, 1-2) korostaa, että kriittiset tapahtumat ilmenevät usein yllättäen. Kriittiset tapahtumat eivät kuitenkaan aina ole negatiivisia; ne voivat olla myös positiivinen haaste ja edistää oppimista ja kasvua. Koen, että opettajana minulle kävi juuri näin; minun oli itse opittava ja kasvettava. Opettajan ammatillisen kehittymisen avain löytyi kohdallani itsetutkiskelusta ja itsekasvatuksesta, joiden on yleisemminkin väitetty olevan jopa opettajana kehittymisen ydinkysymys. Tutkimukseni merkitsee siis myös opettajuuteni ja ammatillisen identiteettini kriittistä tarkastelua, uudelleen rakentumista ja rakentamista (ks. esim. Lauriala 1997).

Tavoitteenani oli havainnoida ja ymmärtää uutta opetus- ja oppimistilannetta ja ”antaa sen puhua ja puhutella minua”. Halusin olla avoin ja katsoa, mikä alkaisi näyttäytyä merkityksellisenä opiskelijoiden ja oman tilanteeni määrittelyssä

ja ymmärtämisessä. Tämä kuvastaa tutkimukseni teoreettisia ja metodologisia lähtökohtia eli symbolista interaktionismia, jossa fokus on sekä yksilön kokemuksilla että sosiaalisella vuorovaikutuksella ja sosiaalisilla suhteilla (Denzin 1992). Symbolisessa interaktionismissa luokan toimintaa ja tapahtumia lähestytään tilanteessa toimijoiden antamien merkitysten kautta; ihmisten välinen vuorovaikutus ymmärretään juuri asioille annettujen merkitysten kautta (Blumer 1986). Ymmärtääkseen tietyn sosiaalisen toiminnan, kuten opetustapahtuman, tutkijan on päästävä käsiksi niihin merkityksiin, joita toimijoilla on. Merkitys on löydettävissä tulkitsemalla, mitä toimijat (kuten opettajat ja oppilaat) tekevät tai miten he tulkitsevat toimintansa. Tulkinnallisen paradigman mukaan opettaja on ”ymmärtävä ammattilainen”, joka tulkitsee tilanteita ja jonka kokemuksellista tietoa tarvitaan opetuksen kehittämisessä. Schwandt (2000, 191.) Tutkimukseni edustaa siis laadullista, tulkinnallista ja spesifimmin interaktionistista lähestymistapaa.

Tutkimuksen päätarkoitus on käsitellä lukionsa aloittaneiden opiskelijoiden kokemuksia ja heidän opiskelulleen antamiaan merkityksiä. Tutkimuksen toisessa luvussa käsittelen tutkimuksen oppimisteoreettista taustoitusta, kuten motivaatiota, opiskelustrategioita ja oppimisorientaatioita sekä opiskelijan itsesäätelyyn liittyviä tekijöitä. Varsinaiset tutkimuskysymykset esittelen kolmannessa luvussa. Neljännessä luvussa kuvaan tutkimuksen metodologiset ja metodiset valinnat sekä tutkimuksen toteuttamisen varsin yksityiskohtaisesti, vaikka käyttämäni aineistohankinnan menetelmät ovat perinteisiä. Tarkan kuvauksen avulla lukijan on kuitenkin mahdollista seurata ”heräämistäni” tutkijana ja nähdä omakohtaisten valintojen merkitysten avautuminen minulle opettaja-tutkijana. Viides luku sisältää tutkimustulokset. Vaikka tutkimus käsitteli lukiolaisia, halusin myös selvittää opettajana kokema-

ni kognitiivisen konfliktin, joten tutkimuksen kuudennessa luvussa pohdin konfliktin avautumista, opettajuudessani tapahtuneita muutoksia tutkimuksen kuluessa sekä tarkastelen yleensäkin opettaja tutkijana -lähestymistapaa. Viimeisessä eli seitsemännessä luvussa tarkastelen tutkimustuloksia, tutkimuksen toteutusta, tutkimuksen merkitystä sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 OPISKELUN JA OPPIMISEN TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA

Yksi opettajana mieltäni askarruttaneista kysymyksistä uudessa koulukontekstissa oli, miksi opiskelijat eivät näyttäneet oppivan, vaikka opettajana pyrin tarjoamaan heille kielenopetuksen lisäksi tietoa myös oppimisesta ja opiskelustrategioista. On kuitenkin niin, että vaikka opettajat voivat pyrkiä saamaan aikaan tietynlaista itsesäätelyyn perustuvaa toimintaa opiskelijoissa, valitettavasti opiskelijoille ei välttämättä itse oppiminen ole koulun ensisijainen tavoite (Kaplan 2008, 483). Lisäksi tänä päivänä yhteiskunnassa tapahtuu muutoksia sellaisella vauhdilla, että oppijan tulee saada taidot elinikäiseen oppimiseen. Myös tätä varten tarvitaan oppimisprosessin tuntemusta. (Lonka, Olkinuora & Mäkinen 2004.) Tarvitsin siis lisää tietoa oppimisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

Se, miten oppiminen ja siihen vaikuttava opetus on nähty, on vaihdellut aikojen kuluessa. Painotus on siirtynyt opetuksesta oppimisprosessiin. Siinä missä behaviorismi korosti opetusta, kognitiivinen psykologia painotti oppimistapahtumaa. Tänä päivänä konstruktivismi näkee oppimisen aktiivisena toimintana eli oppija rakentaa tietonsa itse ja kytkee oppimansa aiemmin opittuun. (Tynjälä 1999; ks. myös Cobb 1994.) Skinnari (2004, 104) kysyy kuitenkin, korostetaanko konstruktivismissa opiskelijan omaehtoisuutta liikaa, jolloin aiheutetaan mahdollisesti turhaa turvattomuuden tunnetta. Sosiokonstruktivismissa oppiminen nähdään ihmisten yhteisenä toimintana, jossa tunteilla ja kontekstilla on merkittävä osuus (ks. esim. Lehtinen ym. 1995; Volet & Jävelä 2001; Järvenoja ym. 2004; Säljö 2004; Järvelä 2010).

Oppiminen on vahvasti situationaalista eli sama opiskelija voi olla eri kontekstissa eli koulussa eri oppitunneilla hyvin erilainen (Kukkonen 2000; Lonka ym. 2004).

Motivationaaliset ja kulttuuriset tekijät sekä perhetausta näkyvät opiskelussa ja oppimisessa. Ne korreloivat selkeästi ja vaikuttavat oppijan yleiseen orientaatioon. Orientaatio voi olla myös tiettyyn kurssiin liittyvä sekä kurssin sisällä yksittäiseen tehtävään ja opittavaan asiaan liittyvä. (Lonka ym. 2004.) Yleinen orientaatio toimii opiskelijan tulkinnallisena viitekehyksenä, jonka perusteella hän tekee valintojaan opiskellessaan (mt. 314). Opiskelija voi tulla lukioon saadakseen valkolakin tai hän voi opiskella kiinnostuksensa vuoksi. Hän saattaa pyrkiä suoriutumaan jostakin kurssista vähäisimmällä mahdollisella panostuksella tai hän on oikeasti kiinnostunut aiheesta ja pyrkii asioiden syvälliseen ymmärtämiseen. Yksittäisellä oppitunnilla opiskelija voi todella kiinnostua jostakin kurssiin kuuluvasta tehtävästä tai asiasta, vaikkei oppiaine välttämättä olisi edes hänelle mieluisin. (Ks. esim. Lehtinen ym. 1995; Tuominen-Soini ym. 2011).

Koulutuksessa ja opetuksessa on perinteisesti nähty, että tietoa siirretään henkilöltä toiselle. Sivistysajattelun näkökulma korostaa kuitenkin ihmisten kohtaamista ja sitä, mitä ihmisessä kohtaamisen ansiosta herää. Ei riitä, että arvioidaan joidenkin tietojen ja taitojen siirtymistä ihmiseltä toiselle, vaan vasta toiminnan ja ajattelun suunta on ratkaiseva. Vapauteen ja vastuuseen kehittyminen ovat ihmisen kasvatuksen olennaisimmat tavoitteet. (Skinnari 2004, 60-66.)

Tavoitteet yksin eivät riitä kertomaan opiskelijan motivaatiosta, eikä motivaatio yksin kerro opiskelun toimivuudesta ja onnistumisesta. Opiskelua voidaan arvioida muun muassa opiskelijan uskomusten, havaintojen, tulkintojen ja odotusten perusteella (Eccles & Wigfield, 2002.) Opetuksen tehokkuus puolestaan pitäisi arvioida sen perusteella, kuinka hyvin se auttaa oppijaa kehittämään kognitiivisia ja motivaatioon liittyviä prosessejaan (Kirjavainen 2008). Koulutus onkin aina interventiota. Sillä pyritään saamaan aikaan muutoksia

muun muassa koulutettavien tiedoissa ja taidoissa, arvoissa ja asenteissa sekä motivaatiossa (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 12).

2.1 Mitä motivaatio on ja miten se ilmenee?

Rauhalan (1992) mukaan ihmisen tajunta on perusluonteeltaan intentionaalista eli tavoitteellista. Motivaatio puolestaan on se prosessi, joka saa aikaan ja ylläpitää tavoitesuuntautunutta käyttäytymistä. Fordin (1992) mukaan motivaatiossa näkyvät yksilön toimintaa suuntaavat tavoitteet, tunteet ja emotionaaliset kokemukset (jotka virittävät tai ehkäisevät toimintaa) sekä odotukset ja yksilön henkilökohtaiset uskomukset omasta pystyvyydestä.

Eri motivaatioteoriat tarkastelevat uskomusten, arvojen ja tavoitteiden suhdetta toimintaan. Odotukset riippuvat niistä uskomuksista, joita oppijalla on kyvyistään päästä tavoitteeseen sekä siitä, kuinka tärkeänä hän pitää tavoitteen saavuttamista. Motivaatioiden tarkastelun hankaluutena on motivaatioteorioiden runsas käsitteistö, joka osittain menee päällekkäin. (Eccles & Wigfield 2002, 127; Lonka ym. 2004.)

Kyvykkyysuskomuksiin kuuluvia teorioita ovat muun muassa minäpystyvyyttä (self efficacy) painottava sosiokognitiivinen teoria sekä erilaiset toiminnan kontrolliteoriat, joissa toiminta on riippuvainen siitä, kuinka paljon oppija itse voi vaikuttaa toimintaansa. Toimintaan vaikuttavia syitä selittää esimerkiksi itsemääräämisen teoria (self determination theory), joka käsittelee sisäistä ja ulkoista motivaatiota. Kiinnostusta tutkivat teoriat selvittävät eroja yksilöstä tai tilanteesta nousevan kiinnostuksen välillä. Tavoiteorientaatiot tutkivat tavoitteiden ja käyttäytymisen suhdetta. Oppijalla voi olla

joko itseen, oppimiseen tai tehtävän suorittamiseen liittyviä tavoitteita. Hän voi suuntautua tehtävään tai siitä pois. Suuntautuessaan tehtävään hän voi haluta lisätä kompetenssiaan eli omaa osaamistaan tai hän voi haluta tunnusta osaamisestaan varsinkin verrattuna toisiin. (Eccles & Wigfield 2002; ks. myös Bandura 1986; Lehtinen ym. 1995; Bandura 1997; Bandura 2006; Hidi & Renniger 2006; Tuominen-Soini ym. 2011.)

Attribuutioteoriat selittävät, miten saavutukset eli onnistumiset ja epäonnistumiset selittyvät. Ne voivat olla oppijasta itsestään riippuvaisia tai johtua oppijan mukaan hänelle ulkopuolisista tekijöistä. Oppija selittää menestymistään tai epäonnistumistaan omien tulkintojensa pohjalta ja tällä on vaikutusta jatkossa tapahtuviin toimintoihin. Teoriat, jotka tarkastelevat odotusten ja tehtävään liittyvien arvojen ja arvostusten välistä suhdetta kuvaavat oppijan odotuksia selviytyä tehtävästä sekä sitä, kuinka paljon hän on valmis näkemään vaivaa tavoitteen saavuttamiseksi. Oppijalle valinnat eivät välttämättä ole helppoja, koska yksi valinta saattaa eliminoida toiset vaihtoehdot. Tavoitteen houkuttelevuus sekä menestymismahdollisuudet ovat siis valinnan perusta. Myös henkinen hyvinvointi ja minäarvostus voivat olla motivaation takana. Oppija haluaa säilyttää myönteisen minäkuvan ja uskomuksen omiin kykyihinsä. (Eccles & Wigfield 2002; ks. myös Weiner 1974a; Deci & Ryan 2000; Hareli & Weiner 2002.)

Teoriat, jotka yhdistävät motivaation ja kognitiot, käsittelevät sitä, kuinka motivaatio ja kognitiot toimivat yhdessä ja vaikuttavat toisiinsa. Ne näkyvät siinä, kuinka oppijat säätelevät toimintaansa tavoitteen saavuttamiseksi. Esimerkiksi motivaation ja volition suhde viittaa siihen, kuinka voimakas oppijan halu suoriutua tehtävistä todella on. Keskittymällä yksilön uskomuksiin, arvoihin ja tavoitteisiin motivaa-

tiotutkijat ovat päässeet selville niistä syistä, jotka selittävät oppijan sitoutumista tehtävään ja tavoitteeseen ja kuinka nämä sitoumukset vaikuttavat hänen toimintaansa ja pyrkimyksiinsä saavuttaa tavoitteet. (Eccles & Wigfield 2002; ks. myös Corno 1993; Corno 2001; Järvenoja, Hurme & Järvelä 2004.) Uudessa koulussa opiskelijoiden toiminta näytti pikemminkin siltä, etteivät opiskelijat olleet sitoutuneita opiskeluun. Tämä ei tietenkään voinut pitää kaikkien kohdalla paikkaansa. Opettajana olin utelias löytämään selityksen sille, mistä opiskelija sai voimaa jatkaa opintojaan vastoinkäymisistä huolimatta. Niinpä tämän tutkimuksen tarkoitus oli päästä selville oppijan tavoitteista, arvoista ja uskomuksista.

2.2 Sosiokognitiivinen teoria

Ihminen ei elä eristyksissä muista ihmisistä. Hän oppii tarkkailemalla muita, ottamalla oppia toisten erehdyksistä ja onnistumisista (Bandura 1986, 283; Bandura 2006; Schunk 2009). Toisten havaittu toiminta ei ole pelkästään informoivaa, vaan sillä on myös motivoiva merkitys (Bandura 1986, 301; 2006). Tarkastelen sosiokognitiivista teoriaa hieman lähemmin, koska siinä korostetaan oppijan lisäksi yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. Siten se on lähellä tutkimukseni teoreettista viitekehystä symbolista interaktionismia. Sosiokognitiivisen teorian mukaan ihmisen toiminta selittyy käyttäytymisen, yksilön kognitiivisten ja persoonaan liittyvien tekijöiden sekä ympäristön vuorovaikutuksen kautta. (Bandura 1986; Schunk 2001.) Oppimisprosessissa oppija asettaa itselleen tavoitteita. Hän käyttää niiden saavuttamiseksi kognitiivisia prosesseja sekä säätelee käyttäytymistään. Oppija miettii, kuinka paljon ja missä määrin hän on valmis käyttämään aikaansa ja energiaansa saavuttaakseen tavoitteensa. Hän miettii, millaisia teh-

täviä hän valitsee. Kyse on myös siitä, kuinka sinnikkäästi hän on valmis työskentelemään tavoitteen eteen. (Bandura 1986; Schunk 2001; ks. myös Lehtinen ym. 1995.)

Oppimisprosessiin vaikuttavat oppijan uskomukset omasta minäpystyvyydestä (self-efficacy beliefs), joka on keskeinen käsite sosiokognitiivisessa teoriassa (Bandura 1993; Bandura 1997; Schunk 2009, 453). Mikäli tavoitteen ja tuloksen välillä ilmenee ristiriitoja, yksilö arvioi toimintaansa eli käyttää metakognitiivisia prosesseja, mikä vastaavasti vaikuttaa sitä seuraavaan toimintaan. Se, missä määrin nämä kolme tekijää (käyttäytyminen, kognitiiviset ja persoonatekijät sekä ympäristö) painottuvat, riippuu yksilöstä, toiminnasta ja tilanteesta. (Bandura 1986, 20-23.) Oppiminen ei niinkään tapahdu sen kautta, millaisia vastauksia yksilö saa kysymyksiinsä, vaan siitä, miten tietoa prosessoidaan ja miten käyttäytymistä peilataan ja arvioidaan (mt. 110; ks. myös Bandura 1993).

Decin ja Ryanin (1987) mukaan tutkimukset ovat osoittaneet, että ongelmanratkaisu on tehokkaampaa ja edellytykset tuloksen saavuttamiseen suuremmat, kun oppiminen tapahtuu pikemminkin yhteistyössä kuin kilpailua edistävässä ilmapiirissä. Yhteistyötä tukevilla olosuhteilla on positiivinen vaikutus sekä sosiaaliseen sopeutumiseen että kognitiiviseen kehittymiseen. (Mt. 258.) Myös Salovaaran (2005) mukaan sosiaalisuus vahvistuu yhteisöllisessä oppimisprosessissa. Niinpä pedagogisen kulttuurin tulisi kannustaa opiskelijoita yhteistyöhön ja sitä kautta rohkaista heitä keksimään ja käyttämään eri strategioita. Opiskelijoiden tulisi voida sisäistää, mitä itsesäätely on ja miten se toimii. Salovaara on sitä mieltä, että toiminnan säätely yhdessä, kuten toisten oppimisen seuraaminen, ideoiden yhdessä kehitteleminen, toiminnan tulkitseminen ja johtopäätöksien tekeminen sekä kaikkien osapuolten tukeminen ja kannustaminen, on optimaalinen

tilaisuus oppia itsesäätelyyn tarvittavia taitoja. Uusilla oppimistavoilla on mahdollisuus vaikuttaa opiskelijan motivaatioon ja vahvistaa kognitiivisten strategioiden käyttöä. (Mt. Ks. myös Bandura 1986.)

Salovaaran (2005) mukaan strategioiden opettelu on syytä liittää pedagogiseen kontekstiin. Esimerkiksi tutkiva oppiminen ohjaa implisiittisesti opiskelijoita pyrkimään asioiden osaamiseen tehtävän suorittamisen sijaan. Samalla opiskelijat käyttävät syväoppimiseen kuuluvia strategioita ja säätelevät itse toimintaansa ja opiskeluaan. Opetussuunnitelmaan tulisi kuulua itsesäätelyyn perustuvan oppimisen huomioiminen. Opiskelijalle tulee myös antaa aikaa ymmärtää oppimisen todellinen luonne (ks. myös Vermunt & Vermetten 2004). Oppiminen on ymmärtämistä ja henkilökohtainen investointi samalla kun opiskelija oppii, miten sosiaalinen tieto rakentuu ja rakennetaan. Salovaara (mt.) jatkaa kysymällä, haluammeko että opiskelijat saavat mahdollisimman paljon tietoa vai haluammeko että he oppivat kehittämään omaa älyään ja sosiaalisia taitojaan. (Ks. myös Bandura 1986; Schunk 2009; Paakkari, Tynjälä & Kannas 2011.)

Koulussa minäpystyvyyden käsite liittyy itse asiassa sekä oppijan että opettajan toimintaan. Oppijoiden uskomukset omiin kykyihinsä suoriutua ja säädellä omaa oppimistaan vaikuttavat heidän pyrkimyksiinsä ja sitä kautta motivaation tasoon. Opettajien minäkäsitykset puolestaan näkyvät heidän uskomuksissaan kykyynsä motivoida ja edesauttaa oppimista. Mikäli he uskovat oman panoksensa vaikuttavuuteen, he mahdollistavat oppimista edistävän oppimisympäristön. Tällainen opettaja osaa esimerkiksi korostaa, että oppiminen on taito, joka on opittavissa. Hän ei myöskään vertaa opiskelijoita keskenään, vaan korostaa oppijan henkilökohtaista edistymistä. Vastaavasti opettajat, jotka ovat epävarmoja tai ovat menettäneet uskonsa itseensä opettajina, sitoutuvat heikom-

min opetustyöhön ja voivat kärsiä työuupumuksesta. (Bandura 1993.)

Koulutuksen tavoite on ennen kaikkea varustaa opiskelijat niillä työkaluilla, joita he tarvitsevat oppimista ajatellen sekä kasvattaa heitä uskomaan itseensä ja opettaa heitä säätelemään omaa oppimistaan, ei vain koulussa vaan läpi elämän (Bandura 1993, 136). Banduran mukaan metakognitiiviset taidot auttavat sekä oppimisen itsesäätelyssä että oppimisessa. Oppija tarkastelee tällöin valitsemiensa tavoitteiden saavuttamisen mahdollisuutta ja strategioiden toimivuutta. Hän testaa omaa ymmärtämistään ja oppimistaan sekä virheitä havaitessaan miettii, miten voi korjata puutteensa. (Mt.) Minäuskomuksilla on yhteyksiä koulussa oppimiseen, mutta nuoruuden valintojen kautta jopa aikuisuuteen ja ammatinvalintaan. Mitä paremmin opiskelijoiden uskomuksia minäpystyvyyteen pystytään tukemaan, sitä enemmän he edistyvät oppimisessaan ja asettavat itselleen jatkossa korkeampia tavoitteita. Vastaavasti mikäli nuori epäilee omia sosiaalisia ja akateemisia kykyjään, hän liittyy toisten samoin ajattelevien nuorten joukkoon. Tämä voi myöhemmin rajoittaa ammatinvalinnanmahdollisuuksia. (Mt. 137-138; ks. myös Deci & Ryan 2000.)

Tulevaisuuden kannalta on siis tärkeää, että se mitä opiskelijat oppivat itsestään lukiossa, on siirrettävissä ja sovellettavissa heidän tulevaisuutensa tavoitteisiin (ks. Bandura 1986, 344). Harjoittelun kautta kehittyy taito monitoroida omaa toimintaa (mt. 369). Lukio tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden oppia jotain sekä itsestään että suoritettavista tehtävistä. Esimerkiksi psykologian pakollinen kurssi, jonka tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat suorittivat, antaa opiskelijoille käsitteitä tarkastella omaa opiskeluaan ja oppimistaan.

2.3 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Ihminen on luonnostaan taipuvainen kehittämään omia kykyjään. Oppiminen perustuu oppijan omaan kiinnostukseen, jota kasvanut osaaminen ruokkii. (Perry, Turner & Meyer 2006, 329; ks. myös Bandura 1993.) Oppijan motivaatio voi olla sisäistä (intrinsic motivation) tai ulkoista (extrinsic motivation). Kun oppijalla itsellään on tarve toteuttaa kykyjään ja ohjata opiskeluaan, hänellä sanotaan olevan sisäinen motivaatio (intrinsic motivation). Sisäinen motivaatio saa aikaan sellaista käyttäytymistä ja psykologisia prosesseja, joiden seurauksena oppija kokee toimivansa tehokkaasti ja itsenäisesti. Oppija kokee aitoa kiinnostusta opittavaa asiaa kohtaan ja saa oppimisesta tyydytyksen tunteen. (Ks. esim. Deci & Ryan 1987; McCormick & Pressley 1997; Pintrich & Schunk 2002.)

Deci ja Ryan (1987, 112) määrittelevät itsemääräytyneeksi, sisäisesti motivoituneeksi opiskelijan, joka toimii oman kiinnostuksensa mukaan, etsii haasteita ja tekee valintoja. Valinnat ovat sopusoinnussa keskenään ja toimintaan nähden. Mitkään vaatimukset tai palkkiot eivät määrää käyttäytymistä. Toisaalta Järvelän ja Niemivirran (2001, 118-119) tutkimustulokset osoittivat, että vastoin odotuksia myös oppimisorientoituneella opiskelijalla, joka yleensä omaa sisäisen motivaation, voi olla ulkokohtainen tavoite eikä tavoitteena ole vain oppiminen sinänsä (ks. myös Lonka ym. 2004).

Ympäristön olosuhteet vaikuttavat sisäiseen motivaatioon joko vahvistaen tai heikentäen sitä. Tämän vuoksi esimerkiksi koulun ilmapiiri on tärkeä. Ympäristö, joka tyydyttää oppijan sisäisiä tarpeita kokea itsensä kyvykkääksi, osaavaksi ja itseohjautuvaksi, vahvistaa sisäistä motivaatiota (Deci & Ryan 2000). Toisaalta oppimiskonteksti voi myös haitata sisäistä motivaatiota, jos se korostaa suorittamista ja asioiden

toistamista ajattelun kehittämisen sijaan (Lonka ym. 2004; Vermunt & Vermetten 2004).

Sisäinen motivaatio on siis herkkä ulkoa tuleville vaikutteille. Opettajat saattavat tietämättään heikentää opiskelijan sisäistä motivaatiota, kun he perinteiseen tapaan varsinkin alakouluissa käyttävät erilaisia tarroja, leimoja ynnä muita palkkioita kannustamaan ja motivoimaan oppilaita. Ulkoisilla palkkioilla on todettu olevan sisäistä motivaatiota heikentävä vaikutus (Deci, Koestner & Ryan 2001). Palkkio voivat liittyä suoritettavaan tehtävään, suorituksen aikaiseen toimintaan tai se voi liittyä suorituksen loppuunsaattamiseen. Palkkion voi myös saada pelkästä osallistumisesta ilman, että lopputuloksella on merkitystä. (Deci, Ryan & Koestner 1999.) Jos oppijaa aletaan palkita suorituksista, sisäinen motivaatio voi muuttua ulkoiseksi eli oppija alkaa tavoitella oppimisen sijaan palkintoa. Ulkoisessa motivaatiossa kimmoke tulee siis ulkoapäin. Osaaminen ei ole enää ensisijainen tavoite, vaan väline palkkion saamiseksi. Palkkioiden kontrolloiva vaikutus ei välttämättä näy suoraan, vaan tapahtuu ikään kuin vaivihkaa ja oppija muuttuu ulkoaohjautuvaksi. (Deci & Ryan 1987, 43-49; Deci ym. 1999.)

Positiivinen suullinen palaute kertoo oppijan kyvykkyydestä, jolloin se luonnollisesti lisää sisäistä motivaatiota. Tapa, jolla palaute annetaan, voidaan kuitenkin kokea myös kontrolloivana, jolloin se rajoittaa toimijan autonomiaa ja näin ollen heikentää sisäistä motivaatiota. (Deci ym. 1999; Deci & Ryan 2000.) Opiskelijalla, joka tähtää hyviin arvosanoihin, on osaamisen taustalla ulkoinen tavoite, mutta arvosanoilla ei silti välttämättä ole instrumentaalista merkitystä, vaan ne yksinkertaisesti osoittavat oppijalle ja muille hyvää osaamista (Tuominen-Soini ym. 2011, 83). Palautteen pelkästään negatiivista vaikutusta sisäiseen motivaatioon on muutoinkin kyseenalaistettu (Hidi & Harackiewicz 2000; Hidi & Renniger

2006).

Positiivinen suullinen palaute siis voidaan kokea kontrolloivana riippuen sanojan tavasta ja sanavalinnasta sekä vastaanottajan tulkinnasta. On myös muistettava, että positiivinen palaute lisää oppijan sisäistä motivaatiota vain sillä edellytyksellä, että toiminta on haastavuudessaan optimaalista. (Deci ym. 1999, 628-629.) Negatiivinen palaute on puolestaan haitallista varsinkin, jos se on jatkuvaa. Negatiivista palautetta saaneet olivat vähemmän motivoituneita kuin henkilöt, jotka eivät saaneet palautetta lainkaan. Negatiivinen palaute koetaan uhkaavana, varsinkin jos henkilö kokee, että palaute liittyy hänen sisäiseen hallintakäsitykseensä (locus of causality). Silloin opiskelija kokee, että kyseessä on pikemminkin hänen ominaisuutensa kuin hänen toimintansa. Toisaalta, jos negatiivinen palaute on hyödynnettävissä tulevissa toiminnoissa, palautetta ei koeta yhtä uhkaavana. (Deci & Ryan 1987, 59-61.; Deci & Ryan 2000.) Jatkuva negatiivinen palaute aiheuttaa sen, että tilanne koetaan mahdottomana. Mutta jos oppijalla on mahdollisuus jossain vaiheessa kokea, että hän pystyy taas itse vaikuttamaan tilanteeseen, hänen motivaationsa voi palata. (Deci & Ryan 1987, 71-72.)

Palautteen vaikutukset näyttävät olevan riippuvaisia vastaanottajan iästä. Lapsiin verrattuna esimerkiksi lukioikäisen kognitiiviset toiminnat ovat kehittyneemmät ja oppija osaa erottaa, onko palaute informoivaa vai kontrolloivaa. (Deci ym. 1999.) Lapsilla konkreettiset palkkiot heikensivät sisäistä motivaatiota ja palkkion metsästämisestä tuli oppimista voimakkaampi tavoite. Lapset alkoivat työskennellä pelkän palkkion toivossa. Suullisella palautteella puolestaan oli vaikutusta vanhempiin opiskelijoihin. Positiivinen palaute vahvisti opiskelijoiden itsenäistä toimintaa ja lisäsi kiinnostusta asiaan. Lapsille suullisella palautteella ei ollut juurikaan merkitystä. (Mt. 638.)

Ulkoisen palkkion vaikutus riippuu toiminnan kompleksisuudesta ja kestosta. Pitkään jatkuva ponnistelu voi vaatia positiivista palautetta, jotta oppija jaksaa jatkaa toimintaa. Niinpä harkittu ulkoisen palkkion käyttö yhdistettynä oppimistilanteen kiinnostavuuteen voi aktivoida aluksi akateemisesti motivoitumatonta opiskelijaa. Opiskelija voi toiminnan yhteydessä löytää tavoitteen ja kiinnostua aidosti opittavasta asiasta. Tätä tukee opiskeluilmapiiri ja opettajan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus. (Deci & Ryan 2000; Hidi & Harackiewicz 2000.) Myönteisen, informoivan palautteen avulla voidaan lisätä oppijan autonomisuuden ja kyvykkyyden tunnetta, millä on vaikutusta oppijan hyvinvointiin (Deci & Ryan 2000; Levesque, Stanek, Zuehlke & Ryan 2004).

Arvosanatkin ovat palkkioita (ks. esim. Black and Wiliam 1998; Segers & Tillema 2011; Tuominen-Soini ym. 2011). Ne voidaan kokea joko informoivina tai kontrolloivina sen mukaan, miten ne on annettu ja pidetäänkö niitä perusteltuina tai oikeudenmukaisina (ks. esim. Segers & Tillema 2011). Kulttuureissa, joissa painotetaan hyviä arvosanoja, arvosanat tulkitaan kontrolloiviksi. (Deci & Ryan 1987, 250.) Kuuluuko suomalainen koulujärjestelmä tällaiseen kulttuuriin? Voisi ainakin olettaa, että korkeita sisäänpääsyvaatimuksia korostavissa kouluissa syntyy kilpaileva koulukulttuuri ja arvosanat voidaan tulkita kontrolloiviksi. Myös opiskelijan oppimishistoria on voinut painottaa arvosanoja, jolloin heikommat arvosanat on koettu epäonnistumisina. (Ks. esim. Lonka ym. 2004.)

Viime vuosikymmeninä oppimisen arvioinnista on siirrytty arviointiin, jonka tarkoitus on pelkän osaamisen arvioinnin sijaan edistää nimenomaan oppimista. Jotta tiedetään, miten arvioinnin avulla voidaan edistää oppimista, täytyy tutkia opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä ja suhtautumista arviointiin (Brown, Irving, Peterson & Hirschfeld 2009; Segers

& Tillema 2011; Havnes, Smith, Dysthe & Ludvigsen 2012). Käsitykset arvioinnista vaikuttavat toimintaan. Uudistukset voivat tapahtua vain, jos opettajat ja opiskelijat jakavat saman käsityksen arvioinnista (Segers & Tillema 2011, 52).

Arvioinnin tehtävänä on auttaa oppimista, joten sen tulee olla selkeää ja rehellistä (Brown ym. 2009; Havnes ym. 2012). Opettajat ja opiskelijat kuitenkin kokevat palautteen hyvin eri tavoin. Pelkkää arvosanaa ei välttämättä koeta selkeänä, sillä Havnesin ja kumppaneiden (2012) tutkimuksessa yllättävän suuri joukko piti kokeen tulosta täysin yhdentekevänä oppimisen kannalta. Työskentelyn yhteydessä saatu palaute sen sijaan koettiin hyödyllisenä. Myös kokeen läpikäyminen palautustilanteessa auttoi oppimista opiskelijoiden mielestä. (Mt.) Mikäli oppija kokee arvioinnin hyödyllisenä, hän kykenee sen avulla säätelemään opiskeluaan kohti tavoitettaan (Brown ym. 2009, 99.) Toisaalta oppijakeskeiset arviointitavat, kuten esimerkiksi portfoliot, voidaan kokea positiivisina pelkästään työskentelyilmapiirin kannalta, mutta niillä ei välttämättä ole perinteisen opettajalta saadun palautteen ja arvioinnin kaltaista merkitystä ja vaikutusta. (Mt.)

Opiskelijat näkevät arvioinnin joko oppimista edistävänä tai vertailuna, kun opettajat puolestaan eivät tee eroa vertailun ja oppimisen edistämisen välillä. Opettajilla on tapana arvioida osaamista ja tehtävien suorittamista koko ajan arvosanojen näkökulmasta. (Segers & Tillema 2011.) Ehkä tämä tapahtuu alitajuisesti ja perustuu opettajan rooliin arvioijana sekä siihen, että opettajalla on tiedossa opetussuunnitelman kriteerit. Arvioinnin osuus ja laatu oli opiskelijoiden mukaan riippuvainen yksittäisestä opettajasta (Havnes ym. 2012).

Havnesin ja kumppaneiden (mt.) tutkimuksessa opettajat uskoivat opiskelijan hyödyntävän palautetta enemmän kuin todellisuudessa tapahtui. Lisäksi opettajat olivat sitä mieltä, että juuri passiiviset ja heikot opiskelijat eivät osanneet

ottaa palautetta vastaan. Toimiva palaute kertoo arviointikriteerit selkeästi, jotta opiskelija tietää, mitä häneltä odotetaan ja kuinka hän voi parantaa suoritustaan. (Mt.)

Itsemääräämismahdollisuus (self-determination) tarkoittaa valinnan mahdollisuuksia ja kykyä tehdä valintoja. Valintoihin sisältyvään päätöksentekoon liittyvät läheisesti käsitteet tahto (volitio), tarkoituksenmukaisuus (intentionality) ja halu (will). Vaikka itsemääräämisen ei ole sama asia kuin oman toiminnan kontrolloiminen, ne liittyvät yhteen siten, että oppijalla täytyy olla mahdollisuus vaikuttaa oppimisen tuloksiin ollakseen itsemääräytyvä. Oman toiminnan kontrolli yksin ei tuota itsemääräytyvää oppimista, mutta toisaalta oman kontrollin puuttuminen haittaa pyrkimystä itsemääräytyvään oppimiseen. (Deci & Ryan 1987, 35-37; ks. myös Deci 1992.)

Vaikka sisäinen motivaatio on herkkä ulkoa tuleville vaikutteille, Hidi ja Harackiewicz (2000) eivät suhtaudu yhtä kielteisesti ulkoiseen motivaatioon kuin esimerkiksi Deci ja kumppanit (1999). Hidi ja Harackiewicz painottavat kiinnostuksen ja tavoitteiden merkitystä. Heidän mukaansa oppimistilanteessa tulisi arvostaa, mitä suoritusorientaatio, ulkoinen motivaatio ja tilanteen luoma kiinnostus voivat saada aikaan. Kiinnostus sisältää sekä kognitiivisen että affektiivisen ulottuvuuden ja se voidaan jakaa oppijan henkilökohtaiseen kiinnostukseen (individual interest) ja tilanteessa syntyvään kiinnostukseen (situational interest). (Mt.)

Deci ja Ryan (2000) näkevät, että motivaation taustalla olevat sisäänrakennetut psykologiset tarpeet ovat autonomisuuden (autonomy), kyvykkyyden (competence) ja toisten kanssa yhteenkuulumisen (relatedness) tarpeet. Näiden tarpeiden toteutuessa oppija on henkisesti hyvinvoiva ja hänen on mahdollista kokea sisäistä motivaatiota tai vähintäänkin integroitua ulkoista motivaatiota. Tämä tarkoittaa sitä, ettei tekijä, joka saa aikaan ulkoisen motivaation, ole ristiriidassa

oppijan omien arvojen kanssa. Tavoitteellinen toiminta riippuu siitä, kuinka paljon oppija itse voi siihen vaikuttaa tai kuinka paljon hänellä on vaihtoehtoja. Joko sisäinen motivaatio tai integroitu ulkoinen motivaatio ovat itsemääräämisen edellytyksiä. (Mt.)

Oppijalle tulee antaa valinnanmahdollisuuksia, ettei hän koe olevansa liikaa kontrollin alainen. Siitä huolimatta oppimis- ja opiskelutilanteissa voi syntyä konflikteja, jos esimerkiksi oppijan tarpeet ja tunteet eivät ole keskenään tasapainossa (Deci ja Ryan 1987, 88-90). Esimerkiksi lapset eivät aina innostu ja ole motivoituneita kaikkiin tehtäviin koulussa, mutta jos heille selitetään harjoituksen tarpeellisuus ja perustellaan se, lapset eivät koe olevansa kontrollin alaisia. On tärkeää huomioida, että vaikka oppilaille tulee tarjota mahdollisuuksia itseohjautuvaan opiskeluun, se ei tarkoita, että he saavat tehdä mitä haluavat. Opettaja tekee aloitteen ja ohjaa oppilaita aktiivisesti tiettyyn suuntaan. (Mt.) Opettajat voivat auttaa oppijaa pitämään yllä herännyttä kiinnostusta antamalla sellaista palautetta, joka vahvistaa oppijaa. Opettajien tulisi antaa opiskelijoille mahdollisuus tehdä aiheeseen liittyviä kysymyksiä ja tarjota oppimistilanteita, joissa opiskelijat voivat käyttää oppijakeskeisiä työtapoja ja ongelmaratkaisulähestymistapoja. (Hidi & Renniger 2006, 121.)

Kun oppija ymmärtää toimintansa merkityksen itselleen ja omalle oppimiselleen, ulkoinen motivaatio voi muuttua sisäiseksi. Tällöin oppija sisäistää oppimisprosessin tärkeyden, muttei välttämättä koe sitä vielä omanaan tai itseään kiinnostavana, vaan tekee sen esimerkiksi velvollisuudentunnosta. Vähitellen hän yhä enemmän sisäistää oppimisprosessin tarpeellisuuden ja pystyy hyväksymään sen paremmin omanaan. Kun oppija oppii säätelemään oppimisprosessiaan, hänelle voi kehittyä sisäinen motivaatio. Sisäinen motivaatio tulee mahdolliseksi, jos oppija kokee saavansa valinnan mahdolli-

suuksia. Tällöin hän kokee itse hallitsevansa oppimistaan eli hän voi toimia autonomisesti. (Deci & Ryan 1987, 55-57; Deci 1992; Deci & Ryan 2000; Levesque ym. 2004; ks. myös Pintrich ja McKeachie 2000.)

Hidi ja Renniger (2006) ovat kehittäneet neliportaisen mallin, jolla kuvataan, kuinka tilanteesta nouseva kiinnostus voi johtaa oppijan itsesäätelyyn ja oppimiseen. Tilanteessa heräävä kiinnostus tarkoittaa, että sen laukaisee joku ulkopuolinen tekijä ja se näyttäytyy sillä hetkellä keskittyneenä huomiona ja affektiivisina reaktioina (mt. 113). Malli sisältää siis sekä affektiivisia että kognitiivisia tekijöitä. Vaiheissa ilmenee vaihtelua esimerkiksi oppijan minäpystyvyyden tunteessa, panostamisen voimakkuudessa, tavoitteen asettelussa ja toiminnan itsesäätelyssä. (Mt. 114.) Yleensä ensimmäisessä vaiheessa jokin ulkoinen tekijä saa kiinnostuksen heräämään. Se voi olla oppimistilanne tai oppimisympäristön herättämä kiinnostus (ks. myös Boekaerts & Niemivirta 2000; Järvelä & Niemivirta 2001; Salovaara 2005). Seuraavaksi oppija keskittyy mielenkiintoisena pitämäänsä tehtävään eli ylläpitää kiinnostustaan. Tämän jälkeen kiinnostus laajenee oppijan henkilökohtaiseksi kiinnostukseksi. Hän liittää tehtävän aikaisempiin tietoihinsa, kokee positiivisia tunteita, mutta vielä tässäkin vaiheessa hänen kiinnostustaan tuetaan ulkoapäin. Siinä vaiheessa kun oppija työskentelee tehtävän parissa itsenäisesti käyttäen syväoppimisen strategioita, voidaan katsoa oppijassa heränneen henkilökohtaisen kiinnostuksen. Erona ulkoiseen motivaatioon on, ettei sisäisessä motivaatiossa oppimisympäristöllä ole väliä, kuten situationaalisen kiinnostuksen herättämässä toiminnassa. (Mt.)

Tilanteen herättämä kiinnostus pysyy suhteellisen tasaisena opiskelun ajan, joskin sen lähteet voivat vaihdella opiskelujakson aikana. Korkeimmillaan se on opiskelun alussa, jolloin uusi tehtävä herättää opiskelijan mielenkiinnon.

Näyttää siltä, että opiskeluun liittyvä puuttuva tieto laukaisee uteliaisuuden ja halun oppia siitä enemmän. Situationaalisella kiinnostuksella ja akateemisella lopputuloksella ei ole kuitenkaan suoraa yhteyttä, vaan innostus vaikuttaa työskentelyyn ja työskentely puolestaan lopputulokseen. (Rotgans & Schmidt 2011.)

Opettajilla on taipumus, usein tahtomattaan, painostaa opiskelijoita hyviin suorituksiin. Deci ja Ryan (1987, 251-252) kuitenkin muistuttavat, että koulun tulisi sallia opiskelijoiden epäonnistuminen antaakseen tilaa sisäisen motivaation ja opiskelijan itseohjautuvuuden kehittymiselle. Toisaalta opettajat voivat itse kokea olevansa paineen alla, esimerkiksi ylioppilaskirjoitusten takia, ja tämä voi vaikuttaa siten, että he käyttäytyvät kontrolloivasti. (Mt.)

Niin toivottavaa kuin itseohjautuvuus olisikin, opiskelijoita ei voi pakottaa siihen. Itseohjautuvuus on mahdollista vain tarjoamalla informoivaa palautetta ja valinnanmahdollisuuksia. Jotta palaute toimisi, tehtävän pitää olla riittävän haasteellinen ja siitä saatu palaute informatiivista ja relevanttia. (Deci & Ryan 1987, 96-98.) Kun opiskelijalle annetaan palautetta, sen tulisi tapahtua ilman painostusta vaadittaviin suorituksiin (mt. 268). Arviointiin liittyvät vertailevat ja vaatimuksia korostavat kommentit koetaan helposti kontrolloivina. Opettaja voi kehua opiskelijan tulosta, mutta mikäli hän esittää sen tavalla, joka korostaa, että opiskelijan tulisi jatkaa samaan tapaan, hän samalla painostaa opiskelijaa. Palaute, jossa opettaja kertoi tulokset ja ilmoitti, että ne sijoittuivat keskitason yläpuolelle, ei sisältänyt vaatimusta opiskelijan näkökulmasta. (Ryan 1982.)

2.4 Itsesäätely

Itsesäätely (self-regulation) tarkoittaa kykyä säädellä omaa toimintaa (Zimmerman 2000). Itsesäätelyä kuvaavissa teorioissa käsitteet menevät päällekkäin, ja itsesäätelystä puhutaan myös käyttäen termiä itseohjautuvuus (self-direction). Käsitteet 'oppimistyyli' (Vermunt & Vermetten 2004) sekä 'itsemääräämineni' (Deci & Ryan 1987) liittyvät myös itsesäätelyyn. (Vermunt & Vermetten 2004, 360; Kaplan 2008; Tuijula 2011, 43.) Yksi itsesäätelyä kuvaava teoria on sosiokognitiivinen teoria (Bandura 1986), jossa vuorovaikutuksessa keskenään ovat yksilö, toiminta ja ympäristö. Yksilön itse tuottamat ajatukset, tunteet ja toiminta ovat lähtökohtana henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamiselle. Itsesäätely on syklistä, koska persoonatekijät, käyttäytyminen ja ympäristö muokkaavat toisiaan jatkuvasti. Kyse ei siis ole pelkästään yksilön ominaispiirteestä tai metakognitiivisesta kyvykkyydestä. (Bandura 1986, 391; Zimmerman 2000, 14-15; ks. myös McCormick & Pressley 1997.)

Cornon (1993; 2001, 191-194) mukaan itsesäätely tarkoittaa niitä toimia, jotka oppija tekee mahdollistaakseen aikomuksensa. Luokassa tapahtuvan opetuksen näkökulmasta on tarpeen ymmärtää niitä tekijöitä, jotka selittävät eroja yksilöiden välisessä oppimisessa. (Mt.) Sitä varten on syytä eritellä eri oppimistyyleihin liittyvät konstruktiot: kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset rakenteet. Kognitiiviset rakenteet ovat tiedonkäsittelyprosesseja, jotka liittyvät havaitsemiseen, käsitysten muodostamiseen, niiden arvioimiseen ja järkeilyyn. Tunne on reaktio opittavaa asiaa kohtaan. Siihen kuuluvat myös mielialat ja temperamentti. Konatiiviset konstruktiot viittaavat niihin mielen prosesseihin, jotka auttavat yksilöä kehittymään. Niihin kuuluvat impulssi, halu, tahto ja tietoinen pyrkimys. Konatiiviset konstruktiot jakautuvat siis moti-

vaatio- ja volitionaalisiin tekijöihin. (Ruohotie 2000a.) Motivaatiotekijät auttavat määrittämään tavoitteet, volitionaaliset tekijät auttavat saavuttamaan tavoitteen (Corno 1993).

Sosiokognitiivisen teorian keskeinen käsite on 'minäpystyvyys'. Osaaminen sisältää sekä taitoja että uskomuksia omista kyvyistä suoriutua tehtävästä tietyissä olosuhteissa. Koska usko omiin kykyihin on hyvin herkkä asia, epävarmuus omista kyvyistä voi rajoittaa toimintaa, joten ulkopuolelta tuleva kannustus on sen vuoksi tärkeää. (Bandura 1986, 399.)

Kun kuvataan ja arvioidaan opiskelijan motivaatiota ja itseohjautuvaa oppimista, huomioidaan oppijan kognitiiviset, motivationaaliset ja affektiiviset tekijät sekä sosiaalinen konteksti (Pintrich 2004). Lähestymistapa tarjoaa tiheän kuvauksen oppimisesta ja motivaatiosta. Kuten on jo aikaisemmin sekä ihmis- että oppimiskäsityksen yhteydessä tullut esille, myös itsesäätelyn teoria pitää oppijaa aktiivisena osallistujana oppimisprosessissa eli oppija rakentaa omat merkityksensä, asettaa tavoitteensa ja päättää strategioistaan. Itsesäätelevällä oppijalla edellytetään olevan riittävästi tietoa ja taitoa tarkkailla ja kontrolloida omaa suoriutumistaan ja oppimistaan, siihen liittyvää tiedonkäsittelyä, motivaatiota ja toimintaa sekä oppimisympäristöä. (Mt.)

Itsesäätelyyn kykenevällä oppijalla on olemassa myös jonkinlainen käsitys tavoitteensa onnistumisen kriteereistä, joihin hän peilaa oppimistaan ja onnistumistaan. Mikäli oppiminen vaatii toimenpiteiden muutosta, itsesäätelevä oppija kykenee itsenäisesti tekemään tarvittavia muutoksia. Oppijalla voi itse asiassa olla useita tavoitteita. Itsesäätelytoiminnat ovat apuna oppijan ja ympäristön sekä tavoitteen saavuttamiseksi tarvittavien toimien yhteen sovittamisessa. Yksin oppijan omaan persoonaan liittyvät tai kontekstiin liittyvät piirteet eivät siis muokkaa toimintaa, vaan sitä tekevät itsesäätelytoimintojen kautta kaikki tekijät yhdessä. (Mt. 386-388.)

Pintrichin (mt.) mallissa ensimmäinen vaihe käsittää tavoitteen asettamisen ja toiminnan suunnittelun. Samalla aktivoituu aikaisempi tehtävään liittyvä tieto sekä oppimisympäristön ja oppijan suhde tavoitteeseen. Toinen vaihe edustaa metakognitiivisia toimintoja kuten toimintojen toimivuuden seuraamista ja oppimisen onnistumisen tarkkailua. Tämä vaihe liittyy niin oppijaan, tehtävään kuin kontekstiinkin. Tähän vaiheeseen liittyy volitio, jota käsittelen myöhemmin enemmän tässä luvussa. Oppija tarkastelee tavoitteen tärkeyttä ja mielekkyyttä itselleen sekä tehtävän vaikeustasoa ja omia kykyjään suhteessa siihen. Kolmannessa vaiheessa pyritään kontrolloimaan toimintaa ja säätelemään oppijaan, tehtävään ja kontekstiin liittyviä piirteitä. Esimerkiksi itsesäätelevät oppijat tietävät, kuinka paljon heidän tarvitsee paneutua tehtävään. Toisaalta he myös tietävät, missä vaiheessa, miksi ja keneltä pyytää apua, jos toiminta ei onnistu. Tässä ilmenee myös oppimisen sosiaalinen luonne. Lopuksi, neljännessä vaiheessa, oppija reagoi ja reflektoi itseään, tehtävää ja kontekstia. Nämä vaiheet eivät kuitenkaan ole hierarkkisia tai lineaarisia. (Mt. 389; ks. myös Järvelä & Niemivirta 2001, 109.)

Kuten itseohjautuva oppiminen, myös itsesäätely vaatii toteutuakseen että opiskelijalla on mahdollisuus tehdä valintoja. Opiskelijan valinnat vaikuttavat siihen, kuinka vahvana itsesäätely ilmenee. (Pintrich & Schunk 2002, 176; Pintrich 2004, 387.) Psykologisesta näkökulmasta katsottuna motivaatio ja itsesäätely syntyvät sivutuotteina siitä, mitä yksilö itsestään uskoo (McCombs 2001, 86-87). Opiskelija tarkkailee ja arvioi itseään: kuinka hän todella toimii, vastaako tilanne hänen uskomuksiaan, kuinka nykytoiminta vastaa tavoitteen saavuttamista ja miten hän reagoi tilanteeseen. Negatiivinenkaan reagointi omaa toimintaa kohtaan ei alenna motivaatiota, jos opiskelijalla on usko, että hän kykenee parempaan ja osaa järjestää oppimistilanteet suotuisiksi esimerkiksi valit-

semalla huolellisesti opiskeluympäristönsä tai turvautumalla tarvittaessa apuun. (Pintrich & Schunk 2002, 176-177.)

Itsesäätely kehittyy sitä mukaa, kun opiskelija oppii oppimaan ja osaa käyttää oppimisen taitojaan. Kun hän on sisäistänyt oppimaan oppimisen taidot ja käyttää niitä soveltaen, hänen voi sanoa toimivan itsesäätelevästi. (Mt. 181.) Mikäli oppijalla ei ole kykyä itsesäätelyyn, sillä on taipumus näkyä heikkoina oppimistuloksina. Ongelmat esiintyvät yleensä aikomusvaiheessa sekä toiminnan kontrollistrategioissa. Oppijalta puuttuu sosiaalisia oppimisen kokemuksia tai hän ei koe tarvetta ponnistella tavoitteiden eteen. Hän saattaa vältellä oppimista ja pyrkiä toisten samoin ajattelevien seuraan, jolloin oppimiseen vaikuttavat heikosti toimivat mallit vain vahvistuvat. Toimivien mallien löytyminen on siis tärkeää oppimisen kannalta. (Zimmerman 2000; ks. myös Nurmi & Aunola 2001.)

Perheen kesken tapahtuvalla vuorovaikutuksella on merkitystä suoritusstrategioiden kehittymiselle, millä puolestaan on vaikutusta kouluun sopeutumiseen ja opiskelussa menestymiseen. Opiskelijan heikko menestys opinnoissa ja käytöshäiriöt koulussa johtuvat usein puutteista näissä strategioissa. Negatiivinen suhtautuminen ja pessimistiset odotukset omia saavutuksia kohtaan aiheuttavat ongelmia koulussa, sekä opinnoissa että suhteissa opettajiin. Se näkyy pojilla käytöshäiriöinä ja tytöillä henkisinä ongelmina, kuten masentuneisuutena. Niinpä suoritusstrategioilla on suuri merkitys opiskelijoiden hyvinvointiin. Vaikka koulu ei ole vastuussa näiden strategioiden kehittymisestä, sillä on mahdollisuus puuttua ja katkaista kierre. (Deci & Ryan 1987, 246; Aunola 2001; ks. myös Deci & Ryan 2000.)

Koulu voi puuttua opiskelijan suoritusstrategioiden muuttamiseen ja pyrkiä ohjaamaan itsesäätelevää oppimista, mutta se ei ole ongelmatonta. Opiskelijat eivät välttämättä

pysty juurikaan vaikuttamaan kontekstiin ja tehtäviin liittyviin seikkoihin, ellei luokkahuonetta ja opetusta ole suunniteltu erityisen oppijalähtöisesti (ks. esim. Salovaara 2004). Opettaja on yleensä se, joka asettaa tavoitteet oppimiselle ja joka valvoo, onko opiskeltava asia opittu. Näin ollen oppija oppii jättämään vastuun opettajalle. Opiskelija ei myöskään usein aidosti tiedä omia tarpeitaan suhteessa oppimiseen eikä hän välttämättä koe aitoa tarvetta saavuttaa tietoja ja taitoja. Opettaja voi tietysti pyrkiä tarjoamaan erilaisia oppimistilaisuuksia, mutta opiskelija ei välttämättä halua hyödyntää niitä. (Boekaerts & Niemivirta 2000, 419; ks. myös Vermetten, Vermunt & Lodewijks 2002; Pintrich 2004.)

Se, miten opiskelija reagoi oppimistilanteeseen, riippuu siitä, millaisena hän näkee tehtävän ja kontekstin. Sama oppimistilanne voidaan tulkita eri tavoin ja sitä seuraavat toiminnat ovat erilaisia. Oppimistilanne voidaan esimerkiksi kokea haasteena, jolloin opiskelijalla on halu laajentaa omaa osaamistaan ja tietojaan. Tilanne voidaan kokea myös uhkana, jolloin opiskelijan pyrkimyksenä on suojella egoaan. Aikaisemmilla oppimiskokemuksilla on vaikutusta tilanteessa reagointiin. (Boekaerts & Niemivirta 2000, 424.) Opettajan olisi hyvä erottaa, vältteleekö opiskelija tehtävää järki- vai tunneperustein. Jos opiskelija kokee tehtävän uhkana omalle egolleen, hän ei välttämättä mieti tehtävän vaikeustasoa eikä sitä, miten pystyisi voittamaan vaikeudet. (Mt. 422.)

Kun opiskelija oppii ymmärtämään oman vastuunsa ja kontrollin merkityksen ja kun hänet saadaan uskomaan omiin mahdollisuuksiinsa, hänelle voi kehittyä sisäinen motivaatio. On toivottavaa, että sisäisen motivaation avulla saavutetut oppimistulokset johtavat syväsuuntautuneeseen oppimiseen ja opittuja taitoja ja strategioita osataan käyttää myös koulun ulkopuolella (Pintrich & McKeachie 2000: Pintrich 2004). Pintrich ja McKeachie (2000, 31) myöntävät, että ongelma,

kuinka ohjata opiskelijoista aktiivisia, motivoituneita ja opiskeluaan itse sääteleviä, puhuttaa edelleen. Itsesäätelyn kehittyminen on myös ikä- ja kokemuskysymys (Vermunt & Vermetten 2004).

Ruohotie (2000a, 26) lainaa McCombsia ja muistuttaa, että metakognitiiviset taidot ovat avainasemassa, kun kehitetään kykyjä oppimisen itsesäätelyyn. Opiskelijoille tulisi varta vasten näyttää, mitkä opiskelumenetelmät toimivat ja sopivat mihinkin tarkoitukseen. Pintrich ja McKeachie (2000, 32) puolestaan muistuttavat, ettei kognitiivisia taitoja opita motivaatiosta irrallaan. Esimerkiksi opiskelija, joka näkee vaikean tehtävän pikemminkin haasteena kuin lannistavana, on valmiimpi kokeilemaan erilaisia strategioita tehtävän suorittamiseen. Eri motivaatiomallit antavat ymmärtää, että positiivisesti motivoituneet opiskelijat yrittävät enemmän ja pitäytyvät tehtävässä sitkeämmin. Toisaalta, jotkut opiskelijat opiskelevat ahkerasti, mutta mikäli he käyttävät toimimattomia strategioita, he eivät menesty kuten toimivia opiskelustrategioita käyttävät opiskelijat. Motivoitunut opiskelija ilman tarvittavia kognitiivisia taitoja ei menesty, kuten ei taitava opiskelijakaan ilman motivaatiota. (Mt.)

Bandura (1986; 2006) näkee, että ympäristö on yksi niistä kolmesta tekijästä, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään, kun pyritään kartoittamaan motivaation ja oppimisen suhdetta. Salovaara (2005, 60-65) osoittaa, että opiskelijat soveltavat kognitiivisia oppimisstrategioitaan ja pyrkimyksiään itsesäätelyyn suhteessa siihen, millaisia vaatimuksia oppimiskonteksti heille asettaa. Näyttää siltä, että strateginen oppiminen ja kognitiivinen itsesäätely sopeutuvat kulloiseenkin opiskelukontekstiin. Näin ollen koulukontekstin tulisi tarjota mahdollisuuksia kehittää itsesäätelyä ja kognitiivisten strategioiden käyttöä.

Itsesäätelyä voi siis harjoitella, ja silloin opettajan apu on

tarpeen. Opiskelijoita tulee opettaa tunnistamaan ja ymmärtämään omaa toimintaansa. Opiskelutapoihin puuttuminen tulee tehdä mahdollisimman oppijakeskeisesti, painottaen oppijan positiivista kehittymistä ja omaa vastuuta osallistua oppimisprosesseihin aktiivisesti. (McCombs 2001, 109-110.) Ongelmana on, että opettajien käsitykset oppimaan oppimisesta vaihtelevat. Opettajat, joilla on kapea käsitys oppimaan oppimisesta ja siihen ohjaamisesta, tarjoavat vain vihjeitä ja neuvoja. He eivät varsinaisesti usko opiskelijan kykyyn ottaa vastuuta oppimisestaan. Opettajat, jotka näkevät käsitteen laajemmin ja pitävät sitä tärkeänä, pyrkivät ohjaamaan opiskelijoita saavuttamaan korkeamman tason ajattelutaitoja. He luottavat opiskelijoihin ja antavat heille enemmän vapautta löytää itse ratkaisuja. He näkevät oppimaan oppimisen henkilökohtaisena ja jatkuvana prosessina. (Waeytens, Lens & Vandenberghe 2002; Paakkari ym. 2011.)

Volitio

Volitiota kuvataan esimerkiksi adjektiiveilla tietoinen, itseohjautuva, kurinalainen ja kekseliäs. Se on siis enemmän kuin pelkkää tavoitesuuntautunutta käyttäytymistä tai sinnikkyyttä. Kun yksilö toimii volitionaalisesti, hän on vapaa ulkoisista paineista ja toimii oman kekseliäisyytensä ja pyrkimyksiensä pohjalta. (Corno 1993.) Volitio, eli tahdonalaisten tekojen kontrolli, voidaan jakaa kahteen vaiheeseen. Päätöstä edeltää valintamotivaation vaihe, jossa oppija punnitsee vaihtoehtojaan omien ennakkokäsitystensä ja kiinnostuksensa valossa ja jonka aikana hän tekee valinnan siitä, millaisiin tavoitteisiin hän tähtää. Sitä seuraa päätöksen jälkeinen, toimeenpanevan motivaation vaihe, jonka aikana oppija pyrkii säätelemään ja ylläpitämään motivaatiotaan ja toimintaansa kohti tavoitetta. Hän siis sitoutuu tavoitteeseensa. Oppijalla on erilaisia vaih-

toehtoja toimia. Oppija voi tukeutua esimerkiksi rutiiniin tai hän kääntyy toisten puoleen apua tarvitessaan. Hän voi vaihtaa tehtävää tai toimintaa. Hän voi myös pyrkiä tekemään tylsästä toiminnasta kiinnostavampaa itselleen. (Järvenoja & Järvelä 2006; Järvenoja ym. 2004.)

Pintrich ja Schunk (2002, 182; ks. myös Corno 1993) huomauttavat, että koulussa opiskelijoilla on vain vähän valinnanvaraa päättää aktiviteeteistaan, joten ennen toimintaa liittyvään vaiheeseen opiskelijat eivät helposti pääse mukaan. Toisaalta on muistettava, ettei volitio ole tarpeen sellaisten tavoitteiden kohdalla, joiden saavuttaminen ei vaadi ponnisteluja (mt).

Luokkatilanteessa opettajan määräämä tehtävä ei välttämättä ole yksiselitteinen. Opiskelijat eivät ehkä ymmärrä opettajan antamaa tehtävää riittävän hyvin tai he eivät innostu siitä. Heitä voi ahdistaa, etteivät he mahdollisesti suoriudu tehtävästä riittävän nopeasti. Nämä käyttäytymismallit kuuluvat valintamotivaation vaiheeseen. (Järvenoja & Järvelä 2006.) Luokassa tilanne vaatii uudelleen neuvottelua toteutuakseen. Asiansa osaava opettaja selkeyttää tavoitetta ja sen saavuttamiseen vaadittavia toimenpiteitä opiskelijoilta tulleiden reaktioiden mukaisesti (ks. esim. Havnes ym. 2012). Kun opiskelijat kokevat tulevansa huomioiduiksi, heidän hyvinvoinnin tarpeensa tyydyttyy (Deci & Ryan 2001). Tämän jälkeen opiskelijat voivat siirtyä toimeenpanevan motivaation vaiheeseen eli he alkavat työskennellä tavoitetta kohti: he keräävät tarvittavaa materiaalia, huolehtivat ajankäytöstään ja auttavat mahdollisesti toisiaan suoriutuakseen tehtävästä. (Corno 1993.)

Järvenoja ja Järvelä (2006, 88) puhuvat volition yhteydessä suomalaisesta sisusta. Yksilö kontrolloi tahdonalaisesti tekijöitä, jotka voivat viedä hänen mielenkiintoaan pois oppimistehtävästä. Corno (2001, 191-194) muistuttaa, että kou-

lussa vaaditaan itse asiassa jatkuvasti volitionaalista kontrollia. Opiskelijan täytyy muun muassa pysyä tarkkana, kuunnella ohjeita ja osallistua opetukseen, tehdä pari- ja ryhmätyötä muiden kanssa. Tilanne vaati eri opiskelijoilta eri asioita ja opiskelijoilla on erilainen kyky ja motivaatio opettajien asettamia tavoitteita kohtaan. Opiskelijoiden tulisi opiskella myös silloin, kun häiriötekijät vaikeuttavat oppimista tai kun heillä on pelkkä ulkoinen motivaatio. (Mt.) Motivaatiota voi joutua ylläpitämään esimerkiksi jos luottamus omiin kykyihin horjuu. Mitä enemmän oppijan on itse otettava vastuuta omasta oppimisestaan ja mitä kaukaisempi tai vaikeammin hahmotettava oppimistehtävä on, sitä haastavampaa on motivaation ylläpitäminen (Järvenoja & Järvelä 2006, 87). Volitio onneksi kehittyy sitä mukaa, kun nuori tulee tietoisemmaksi omasta toiminnastaan, johon kuuluvat kognitiiviset toiminnat, motivaatio ja tunteet. (Corno 2001, 197-200.)

Oppimistilanteessa volitiota voidaan kuvailla psykologisten prosessien kontrolliksi, joka suojaa keskittymistä ja tavoitteellista toimintaa henkilökohtaisilta tai ympäristön aiheuttamilta häiriöiltä (Corno 1993). Itsesäätelyä tarvitsevat myös opiskelijat, joilla on keskitasoa paremmat kognitiiviset kyvyt. Itsesäätely ei siis ole ainoastaan kognitiivinen ja motivaatioon liittyvä, vaan sillä on myös volitionaalisia aspekteja. (Corno 2001, 191-194.)

2.5 Attribuutiot

Attribuutiot selittävät toimintaa ja toiminnan tulosta, joskin ne vaihtelevat ihmisestä ja kulttuurista riippuen (Schunk & Zimmerman 2006, 354-356). Ihmisellä on tarve ymmärtää ja järkeistää maailmaansa, joten hän pyrkii löytämään selityksiä onnistumiselleen tai epäonnistumiselleen. Attribuutiot liitty-

vät toisaalta oppimiseen, toisaalta uusien tilanteiden hallintaan. (Deci & Ryan 1987, 190.) Attribuutiot voidaan luokitella niiden kolmen eri ominaisuuden mukaan: 1) sijainti, 2) pysyvyys ja 3) kontrolloitavuus (Weiner 1974a). Attribuutioteoriassa on selkeästi erotettavissa kaksi osapuolta; toimija (actor, tämän tutkimuksen tapauksessa opiskelija) ja tarkkailija (observer, tässä tapauksessa opettaja). Toimijoilla on tarkempaa tietoa käyttäytymisestään ja sen syistä kuin tarkkailijalla. (Pintrich & Schunk 2002, 98.)

Oppija voi kokea joko itse hallitsevansa toimintaansa ja oppimistaan tai hän voi kokea ulkopuolisten tekijöiden hallitsevan häntä (locus of control eli hallintakäsitys). Opiskelija voi esimerkiksi selittää onnistumistaan sillä, että hän on kyvykäs, tai sillä, että hän on paneutunut asiaan ja valmistautunut hyvin. Toisaalta hän saattaa selittää, että kokeen vaikeustaso on hänelle sopiva tai että hänellä sattui olemaan huono tuuri, jolloin koe oli hänelle vaikea ja hän epäonnistui. Sekä kyky että paneutuminen ovat opiskelijan persoonaan kuuluvia ominaisuuksia, kun taas tehtävän vaikeustaso ja hyvä tai huono onni ovat oppijan vaikutuksen ulkopuolella olevia tekijöitä. Vaikka kyky ja paneutuminen ovat oppijan persoonaan liittyviä ominaisuuksia, niiden pysyvyys ja kontrolloitavuus eroavat toisistaan. Kyky nähdään pysyvänä ja tahattomana ominaisuutena eli siihen ei voi vaikuttaa. Tehtävään paneutuminen vaihtelee ja on siten muuttuva ominaisuus, joka riippuu opiskelijasta itsestään. (Weiner 1974a, 17-19.) Opiskelija attribuoi onnistumisen tai epäonnistumisen johtuvaksi tehtävään paneutumisesta, jolloin hän uskoo itse voivansa vaikuttaa siihen.

Toiminnan onnistumista tai epäonnistumista seuraavalla palautteella on vaikutusta attribuutioihin. Opiskelijan epäonnistuessa on tärkeää, että palautteessa kiinnitetään huomio nimenomaan kontrolloitavissa oleviin syihin eikä oppijan ominaisuuksiin. Opiskelijan tulisi palautteen avulla oppia

ymmärtämään, kuinka hänen on mahdollista päästä parempaan suoritukseen. (Pintrich & Schunk 2002, 136-140.)

Attribuutioiden ei tarvitse kuitenkaan olla pysyviä. Opiskelijoiden motivaatioon voidaan vaikuttaa muuttamalla heidän käsityksiään menestymiseen ja epäonnistumiseen johtaneista syistä (Schunk & Zimmerman 2006, 355.) Tutkimustulokset osoittavat, että opiskelijoita, jotka eivät ole valmiita ottamaan haasteita vastaan, voidaan rohkaista muuttamaan käsityksiään omista epäonnistumisistaan. Kun opiskelija ymmärtää, että kyky on pysyvä ja paneutuminen puolestaan muutettavissa oleva piirre, hänen kannattaa pyrkiä vaikuttamaan nimenomaan muutettavissa olevaan piirteeseen. Opiskelijoiden attribuutioiden muuttuminen voi vaatia kannustusta ja tukea ja se on pitkäjännitteistä työtä. Opiskelijan kannalta on tärkeää, että epäonnistuessaan (tai onnistuessaan) hän itse huomaa syy-seuraus -suhteen, koska se vaikuttaa hänen minäpystyvyyden tunteeseensa ja onnistumisen odotuksiinsa jatkossa. Tällä on yleensä motivoiva vaikutus. (Weiner & Sierad 1974, 149; Pintrich ja Schunk 2002, 136-140.)

Pystyvyysominaisuudet vaikuttavat odotettavissa olevaan menestykseen. Jos oppija kokee koko ajan, ettei hän voi itse vaikuttaa tuloksiin, hänen motivaationsa kärsii. Toisaalta hallintakäsitys näkyy saavutuksiin suhtautumisessa. Jos opiskelija olisi voinut paneutua tehtävään paremmin, muttei tehnyt sitä, hän saattaa kokea suurempaa häpeän tunnetta epäonnistumisestaan. Jos tehtävään paneutuminen ei vaatinut opiskelijalta paljon, hän ei pysty täysin kokemaan ylpeyttä tuloksistaan, toisin kuin jos opiskelu olisi vaatinut häneltä ponnistuksia. Jos opiskelija kokee, että hän voi itse vaikuttaa omaan opiskeluunsa, hän on valmiimpi paneutumaan siihen ja jatkaa vaikeuksien ilmaantuessa sitkeämmin työskentelyä saavuttaakseen haluamansa tuloksen. (Schunk & Zimmerman 2006, 355.)

Näkökulma, jonka mukaan attribuutioita tarkastellaan, on tärkeä. Sama attribuutio aiheuttaa erilaisia tuntemuksia riippuen siitä, onko kyseessä itse toimija (opiskelija) vai onko toiminta suhteessa toisiin mukana oleviin (opettaja tai opiskelijatoverit). Sekä oppija että opettaja näkevät onnistumisen ja menestymisen positiivisena saavutuksena, jota seuraa ylpeyden tunne. Myös opiskelijatoverit voivat tuntea ylpeyttä toveristaan, mutta yhtä hyvin he voivat olla kateellisia. Epäonnistuminen voi aiheuttaa toivottomuuden tunnetta oppijassa, myötätuntoa opettajassa ja toisissa opiskelijoissa tai opiskelijatoverit voivat halveksia epäonnistujaa. (Hareli & Weiner 2002.)

Opettajan on hyvä olla tietoinen omista asenteistaan ja nähdä uskomustensa vaikutus omaan toimintaansa luokassa. Opettajat, jotka ovat epävarmoja omista kyvyistään tukea opiskelijoiden oppimista, ylläpitävät helposti negatiivisia mielikuvia opiskelijoista. Opiskelijat nähdään oppimattomina ja laiskoina ja lisäksi näitä ominaisuuksia pidetään opiskelijoiden pysyvinä ominaisuuksina. Negatiivisten uskomusten vahvistuessa motivaatio heikkenee. Jos opettaja uskoo attribuutioiden pysyvyyteen ja siihen, että ne ovat oman kontrollin ulottumattomissa, hän on vaarassa menettää uskonsa opiskelijoiden selviytymiseen. (Hareli & Weiner 2002, 191; Pintrich & Schunk 2002, 135.) Opettajat, jotka luottavat ja uskovat kykyihinsä opettaa, näkevät opiskelijat motivoituneina oppimaan. Opettajat uskovat voivansa vaikuttaa opiskelijoihinsa ja se välittyy opiskelijallekin. Opettajien tulisi siksi etsiä oikeita attribuutioita opiskelijoiden käyttäytymisen syihin. (Pintrich & Schunk 2002, 140; ks. myös Paakkari ym. 2011.) Siitähän tässä tutkimuksessakin on kyse.

Attribuutioiden muuttamiseen pyrittäessä, kuten itsesäätelevän oppimisen ohjaamisessakin, opettajat ovat avainasemassa, sillä heidän odotuksensa ovat yhteydessä opiskelijoiden

toimintaan. Empaattiset opettajat, jotka uskovat opiskelijoiden kykyihin, näyttävät menestyvän hyvin pyrkiessään edistämään oppimista. Tämä johtaa joustavien kognitiivisten taitojen käyttöön ja opiskelijoiden itsetunnon vahvistamiseen. Negatiivinen palautekaan ei välttämättä ole haitallista, jos se ohjaa opiskelijaa ymmärtämään, kuinka hän voi suoriutua paremmin. Opiskelija oppii luottamaan omiin kykyihinsä sitä paremmin, mitä enemmän hän oppii omalla toiminnallaan vaikuttamaan oppimistulokseensa. (Deci & Ryan 1987, 247-248.)

2.6 Opiskelustrategiat

Yhteiskunta on muuttunut niin, että tänä päivänä tarvitaan kykyä elinikäiseen oppimiseen. Sitä varten on ymmärrettävä oppimisprosesseja. (Lonka ym. 2004, 301.) Myös oppimisen käsite on laajentunut. Oppimista ei enää nähdä vain tietojen ja taitojen hankkimisena, vaan myös tunteiden, asenteiden ja sosiaalisten normien omaksumisena. Motivaatio ja oppiminen ovat yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen liittyviä prosesseja. (Järvelä 2001, 3-4; ks. myös Pintrich & Ruohotie 2000; Lonka ym. 2004.) Jotta voisi ymmärtää oppijoiden tiedollisiin konstruointiprosesseihin liittyviä vaihtoehtoja, ja myös opetustilanteen kannalta epätarkoituksenmukaisia konstruointiprosesseja, opetusta tulisi tarkastella paitsi tiedollisten rakenteiden välitystapahtumana myös laajempana sosiaalisten rakenteiden ja yksilöllisten tulkintojen systeeminä. Opetukseen osallistuvalle oppijalle on jo ehtinyt muodostua tietynlainen toiminta- ja tulkintatendenssien kokonaisuus, joka ohjaa eri tilanteille annettavia kognitiivisia ja emotionaalisia merkityksiä. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 236; ks. myös Vauras, Salonen, Lehtinen & Lepola 2001; Schunk 2009.)

Mercier (1995, 1-4, 19) muistuttaa, että vaikka tieto on yksilön päässä, se ei ole muodostunut sinne itsestään, vaan kielen avulla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppiakseen yksilön on osattava kysyä saadakseen tietoa ja osattava selittää jakaakseen sitä. Tieto ei vain lisäänny, vaan se muokkautuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Mt.) Tätä kyseisen tutkimuksen teoreettinen viitekehys, symbolinen interaktionismikin, korostaa.

Oppijan toiminta- ja tulkintatendenssit näkyvät opiskelijan käyttämissä erilaisissa opiskelustrategioissa. Oxfordin (1990, 8) määritelmän mukaan opiskelustrategiat ovat toimintoja, joita oppija käyttää tehdäkseen opiskelusta helpompaa, nopeampaa, mukavampaa, itseohjautuvampaa ja tehokkaampaa sekä helpommin sovellettavaa uusiin tilanteisiin. Valittu strategia on yhteydessä oppimisorientaatioon ja näkyy sitä kautta oppimistuloksissa. (Mt. Lehtinen ym. 1995; Boekaerts & Niemivirta 2000; Lonka ym. 2004.)

Opiskelustrategiat ovat yhteydessä myös tiedonkäsitykseen. Tutkimuksen mukaan opiskelutehtävät, jotka tähtäsivät ymmärtämiseen, eli elaborointia ja organisointia vaativat tehtävät, liittyivät relativistiseen ja konstruktivistiseen ajatukseen tiedon rakenteesta. Opettajajohtoinen opetus tuottaa toistoon perustuvaa oppimista, kun taas oppijakeskeinen lähestymistapa tuottaa syvällisempää oppimista, jossa tietoa konstruoidaan. Uudet oppimisympäristöt, kuten tietokoneavusteinen tai ongelmanratkaisuun perustuva oppiminen, vaativat uusia lähestymistapoja opiskeluun ja oppimiseen. Pelkkä tiedon toistaminen ei enää toimi, vaan oppijan tulisi olla aktiivisessa roolissa tiedon tuottamisessa. (Lonka ym. 2004; Vermunt & Vermetten 2004.)

Koulutusalojen välillä on eroja suhteessa tiedonkäsitykseen. Toiset koulutusalat korostavat suoriutumista, toiset syvällistä oppimista ja ymmärtämistä. Noviisit vaihtelevat alus-

sa syvä- ja pintaoppimisen välillä, mutta se ei välttämättä ole huono asia. Yliopistosta valmistumisessa on nimittäin havaittavissa suuria eroja. Opiskelijat, jotka olivat työelämäorientoituneita kuten esimerkiksi taloustieteitä ja lakia opiskelevat, opiskelivat mahdollisimman nopeasti, kun taas oppimisesta kiinnostuneet, joiden tavoite oli oppia mahdollisimman laajasti ja syvällisesti, eivät näyttäneet saavan opintojaan lainkaan valmiiksi. Yliopisto-opiskelussa jonkinlainen strateginen lähestymistapa, joka huomioi sekä oppimisen luonteen että tuloksen, olisi siis toivottavaa. (Lonka ym. 2004; Vermunt & Vermetten 2004.)

Vermetten ja kumppanit (1999) toteavat, että opiskelustrategiat näyttävät vaihtelevan kurssista toiseen. Niinpä strategioita voidaan pitää kontekstispesifeinä. Toisaalta on myös näyttöä siitä, että opiskelijoiden strategiat ovat yhteneväisiä eri kursseilla, mikä viittaa strategioiden olevan yksilöön liittyviä. (Ks. myös Tuominen-Soini ym. 2011.) Opiskelijoiden strategiat jakautuvat selkeästi neljään eri tyyppiin: strategioihin, joilla ei ole suuntaa, tuottamiseen perustuviin strategioihin, merkitystä korostaviin strategioihin ja soveltamiseen tähtääviin strategioihin. Strategiat heijastavat opiskelijoiden oppimiskäsityksiä, oppimisorientaatioita sekä toimintastrategioita. (Vermunt & Vermetten 2004, 378-379.)

Pintrich (2000, 38-39) huomauttaa, ettei pelkkä kognitiivisten strategioiden käyttö opiskelussa johda parempaan tulokseen. Vain jos opiskelija käyttää strategioita motivoituneesti ja tavoitteellisesti, hän voi odottaa suoritustensa paranevan. Hyvä opiskelija ymmärtää, milloin hänen täytyy panostaa enemmän ja toimia pitkäjännitteisesti. (Mt.) Lukiolainen toteaa usein kokeen saatuaan ja siinä epäonnistuttuaan, että pitäisi ”lukea enemmän”. Se yksin ei siis riitä. Pelkkä yrittämisen määrä ei johda tuloksiin, vaan opiskelijan tulisi kokeilla erilaisia opiskelustrategioita motivoituneesti.

Pintrich ja McKeachie (2000, 45) muistuttavat, että voi olla tarpeen pyytää apua toisilta. Oma kokemukseni tästä on esimerkiksi, että osa opiskelijoista pyytää kertaustunteja ennen koetta, mutta saattaa käydä niin, ettei opiskelija kuitenkaan ilmesty kertaustunnille. Ei siis yksinomaan riitä, että pyytää apua, vaan opiskelijan täytyy myös sitoutua itse toimimaan aktiivisesti. Vermettenin ja kumppaneiden mukaan pitäisi ensin pyrkiä vaikuttamaan opiskelu- ja oppimisstrategioihin, jos oppimisprosessia halutaan parantaa. Se voi onnistua, jos oppijalle tarjotaan mahdollisuuksia itseohjautuvaan oppimiseen ja painotetaan syväoppimista ja kriittistä ajattelua. (Vermetten ym. 2002.)

Opiskelijat, jotka uskovat kykyihinsä suoriutua hyvin, eli joilla on vahva minäpystyvyyden tunne, yleensä käyttävät erilaisia opiskelustrategioita. Tällaiset opiskelijat käyttävät samalla enemmän kognitiivisia taitojaan opiskellessaan verrattuna opiskelijoihin, joiden minäpystyvyyden tunne on heikko. Usko omiin kykyihin vaikuttaa positiivisesti siihen, kuinka opiskelija itse säätelee opiskeluaan ja oppimistaan esimerkiksi suunnittelemalla ja seuraamalla toimintaansa (Pintrich 2000, 58-59.) Myös Ruohotie ja Nokelainen (2000, 141-143) ovat sitä mieltä, että minäkäsitys, motivaatio ja kyky säädellä omaa oppimista ovat oleellisia tekijöitä menestymisen kannalta. Kaksi opiskelijaa voi olla yhtä motivoituneita oppimaan, mutta he saattavat erota siinä, kuinka he ajattelevat itsestään sekä kuinka he suhtautuvat tehtävään ja tavoitteeseen.

Taitava-taitamaton opiskelija

Ruohotien (2000a) mukaan opiskelijat voidaan jakaa niin sanottuihin taitaviin ja taitamattomiin oppijoihin heidän strategioiden käyttönsä perusteella. Taitamattomilla oppijoilla tavoitteet ovat liian yleisiä, mikä vaikeuttaa tavoitteisiin si-

toutumista. Heiltä puuttuu kyky toimia tehokkaasti ja siksi he pyrkivät välttämään mahdollisuuksia, joita tarjoutuu oppimiseen. He pyrkivät vain suoriutumaan tilanteesta. Taitavat oppijat puolestaan pyrkivät nimenomaan opittavan asian osaamiseen. He arvostavat oppimista sen itsensä vuoksi. He osaavat asettaa selkeitä tavoitteita ja osaavat jakaa suuremman tavoitteen pienempiin osiin (ks. Schunk 2001). He myös hakeutuvat oppimismahdollisuuksien pariin ja panostavat opiskeluun. He eivät anna periksi ongelmien ilmaantuessa, vaan kokevat ongelmat haasteina. Heidän selityksensä huonoon tulokseen on, että he valitsivat väärän ja toimimattoman strategian tai panostivat liian vähän. Tämä on muutettavissa seuraavalla kerralla, jolloin tavoitteeseen pääseminen on jälleen mahdollista. Taitamattomat oppijat puolestaan vetoavat omiin riittämättömiin taitoihinsa, jolloin oppimiseen on vaikeampi vaikuttaa. (Ruohotie 2000a, 10-13; ks. myös Lehtinen ym. 1995.)

Taitavilla ja taitamattomilla oppijoilla on erilaiset käsitykset omasta minäpystyvyydestään ja opittavan asian merkityksestä. Nämä käsitykset näkyvät heidän oppimisorientaatioissaan. Ne voivat suuntautua tehtävään tai siitä pois. Opiskelijan tavoite voi olla oppia tai hänen mielenkiintonsa suuntautuu vain tehtävän suorittamiseen. Nämä käsitykset vaikuttavat oppimismotivaatioon ja ennen kaikkea volitioon. (Järvelä & Niemivirta 2001, 113). Oppimisorientoitunut käyttää oppimiseen keskittyviä strategioita, mikä näkyy hyvinä oppimistuloksina (mt. 116-117). Vermunt ja Vermetten (2004) puhuvat oppimistyyleistä. Oppimisstrategiat, käsitykset oppimisesta ja oppimisorientaatiot näkyvät oppimisessa ja sen tuloksissa. (Mt.)

Marton ja Säljö (1976; 1984) esittelivät käsitteet pinta- ja syväsuuntautunut oppiminen. Nämä käsitteet kuvaavat oppimisen laadullisia eroja. (Mt.) Pintasuuntutuneet oppijat

tähtäävät muistamiseen ja tiedon toistamiseen. Heille myös opettajan ohjeet ovat tärkeitä. Pintasuuntautuneiden oppijoiden ajattelutoiminnat eivät pääse kehittymään, koska heillä on ulkoinen motivaatio ja he ovat riippuvaisia ulkoisista tekijöistä. Lisäksi heidän tavoitteensa on ensisijaisesti suoriutua tehtävästä, ei oppia. Tästä seuraa, että opitut asiat unohdetaan nopeasti. Syväsuuntautuneet oppijat puolestaan pyrkivät ymmärtämään ja soveltamaan oppimaansa. Heille oppimisella on henkilökohtainen merkitys. Siksi he suhtautuvat kriittisesti oppimisen sisältöön. He opiskelevat käsitteet ja niiden välisen logiikan. Tämän seurauksena heidän ajatteluprosessinsa ja kykynsä kriittiseen ajatteluun kehittyvät. (Pintrich & Ruohotie 2000, 157; ks. myös Vermetten ym. 2002.) Toisaalta joskus opiskeltaessa on esimerkiksi aikataulujen vuoksi tarpeen hyödyntää sekä pinta- että syväoppimista (Lonka ym. 2004).

2.6 Oppimisorientaatiot

Opiskelijan orientaatio voi kohdistua oppimisen hallintaan, jolloin hän painottaa kyvykkyyttä. Toisaalta oppija voi painottaa pelkästään tehtävän suorittamista. Opiskelija voi myös nähdä ainoastaan opiskeltavan asian haasteellisuuden ja hänen energiansa menee tehtävän suorittamisen sijaan minän puolustamiseen. Riippuvuusorientoitunut opiskelija haluaa oppia. Hän ei kuitenkaan toimi itsenäisesti, vaan hakee apua, tukea ja hyväksyntää. (Lehtinen ym. 1995.) Yhteistä oppimisorientaatioille on, että ne ovat suhteellisen pysyviä (Tuominen-Soini ym. 2011).

Motivaation määrän sijaan tarkastellaan opiskelijoiden tavoiteorientaatioiden laadullisia eroja, jotka ilmentävät, miten opiskelija on motivoitunut. On muistettava, ettei eri tavoiteorientaatioita pidetä toisiaan poissulkevina ulottuvuuk-

sina (Veermans & Tapola 2006, 66-67). Niemivirran (2000) mukaan peruskoulussa tytöt ovat keskimäärin oppimishakuisempia kuin pojat ja pojat taas tyttöjä suoritus- ja välttämissuuntautuneempia. Tytöt menestyvät poikia paremmin, mutta pojat uskovat enemmän omiin kykyihinsä. (Mt.)

Tavoite ja tavoitteellinen toiminta ovat oppimisorientaatioiden taustalla. Tavoitteen sisältö voi olla spesifi, mutta tavoitteen luonteeseen vaikuttavat persoonalliset tekijät. Tavoitteen asetteluun vaikuttaa se, tuleeko aloite henkilöstä itsestään vai onko se ympäristöstä peräisin eli onko kyseessä aktiivinen toiminta vai tilanteeseen sopeutuminen. (Lehtinen ym.1995; Lehtinen & Kuusinen 2001, 233-234.) Perusjako orientaatioihin vaikuttaviin tekijöihin voidaan jakaa henkilökohtaisiin tekijöihin ja uskomuksiin vaikuttaviin tekijöihin (Lehtinen ym. 1995; Vauras ym. 2001, 296).

Aikaisempi oppimisen tutkimus keskittyi kongitiivisiin toimintoihin, mutta nykyään oppimistilanne nähdään monimutkaisena sosiaalisena ja emotionaalisena haasteena oppijalle. Lehtinen kumppaneineen (1995) lainaa Snowta ja toteaa, että oppijan oppiminen ja kehittyminen tapahtuvat sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, mutta oppijan perspektiivit ja tulkinnat näissä tilanteissa eivät ole jaettuja kulttuurisia kokemuksia, vaan vahvasti yksilöllisiä. Oppija muodostaa itselleen selviytymisstrategian, joka näkyy orientaationa suhteessa tavoitteeseen. Selviytymisstrategioihin vaikuttavat ympäristön haasteet ja sen tarjoamat mahdollisuudet. Oppija voi olla tehtäväorientoitunut, jolloin hänen tavoitteenaan on oppia. Hän voi olla joko sosiaalisesti riippuvainen toisista tai hän voi pyrkiä suojelemaan minäänsä. Orientaatiot saavat alkunsa oppimistilanteessa luokassa, mutta näkyvät ja vahvistuvat vastaavissa tilanteissa myöhemmin. Jos oppimiseen halutaan vaikuttaa, kognitiivisia strategioita tulee muuttaa. Mutta ennen kuin strategioiden muutos on mahdollinen, on selviytymis-

strategioita muutettava ensin. (Mt. 21-22.)

Orientaatio voi olla joko tehtävään tai tehtävästä pois suuntautunutta. Tehtäväorientoitunut on motivoitunut ja hän uskoo, että tehtävä on hänelle mahdollinen eli hänellä on tehtävän suhteen minäpystyvyyden ja hallinnan tunne. Kun hän selviytyy tehtävästä, hänen odotuksensa täyttyvät ja hänen minäpystyvyytensä tunne vahvistuu, jolloin hän on valmis kohti uusia haasteita. Hänen strategiansa on suunnattu tehtävää ja siinä suoriutumista kohti. Minää puolustava ei koe osaavansa ja näkee mahdollisuutensa suoriutua heikkoina. Hänet valtaa ahdistuksen tunne ja epäonnistumisen pelko. Niinpä hän pyrkii helpottamaan ahdistustaan välttelemällä tehtävää. Hänen välttämisstrategiansa voivat helpottaa ahdistusta hetkellisesti, mutta vahvistavat samalla hänen käsitystään heikosta minäpystyvyydestä. Sosiaalisesti riippuvainen oppija hakee uusissa tehtävissä apua jo ennen kuin hänellä on todellista avuntarvetta. Hän tarkkailee tilanteen sosiaalisia vihjeitä, jotta voi vakuuttua olevansa menossa oikeaan suuntaan. Hänen odotuksensa ovat korkealla, mutta tavoite ei ole niinkään oppiminen, vaan opettajalta saatu hyväksyminen ja palkkiot, jotka vahvistavat hänen onnistumisen tunnettaan. Koska hän on riippuvainen sosiaalisista vihjeistä, hän ei kehity työskentelemään itsenäisesti ja systemaattisesti. Hän kokee riittävää tyydytyksen tunnetta kun hän vastaa oikein, vaikka vastaus olisi arvaus eikä perustuisi oppimiseen. (Mt.)

Yläkoululaisia ja lukiolaisia tutkineet Tuominen-Soini, Salmela-Aro ja Niemivirta (2011) löysivät neljä motivationaalista profiilia opiskelijoissa: 1) joukon, jonka orientaatiot jakautuivat sekä osaamisen, suoriutumisen että välttämisen kesken, 2) menestysorientoituneet, 3) osaamisorientoituneet ja 4) välttämisorientoituneet. Lisäksi esiintyi erilaisia yhdistelmiä. Oppimisorientaatio jakautui sisäiseen ja ulkoiseen, joista edellisessä tavoitteena oli oppiminen ja kompetenssi, jälkim-

mäisessä arvosanat ja menestys. Suoriutuminen jakautui lähestymis- ja välttämisnäkökulmaan. Suoriutumisella haluttiin näyttää, että oppija osasi muita paremmin. Oppija saattoi myös pyrkiä tilanteeseen, jossa hänen ei tarvinnut paljastaa osaamattomuuttaan. Välttämisorientaatiossa oppija pyrki suoriutumaan mahdollisimman vähällä vaivannäöllä mahdollisimman nopeasti. Jako oli samanlainen sekä peruskoululaisten että lukiolaisten joukossa ja orientaatioiden välillä tapahtui hyvin vähän vaihtelua pitkittäistutkimuksen aikana. (Mt. 91-96.)

Orientaatio näkyi myös suhtautumisessa opiskeluun ja kouluun. Menestysorientoituneet arvostivat koulutusta ja viihtyivät koulussa eivätkä kokeneet epäonnistumisenpelkoa. Vaikka oppiminen ja menestyminen olivatkin tavoitteena suoriutumisorientaatiossa, viihtyvyyttä haittasi epäonnistumisen pelko. Negatiivisimmin koulunkäyntiin suhtautuivat välttämisorientoituneet. (Mt. 89.)

Opettaja, opetustilanne ja oppija ovat vuorovaikutuksessa ja luokassa tämä vuorovaikutus vahvistaa oppijatyyppejä ja heidän selviytymisstrategioitaan. Opettaja luottaa tehtäväorientoituneeseen opiskelijaan ja mahdollistaa tämän itsenäisen työskentelyn. Opettaja ohjaa häntä antamalla selkeää palautetta, koska tehtäväorientoitunut ottaa palautteen informatiivisena eikä koe sitä uhkana. Minää puolustava eli egodefensiivinen opiskelija häiriköi tai on passiivinen. Opettaja joko painostaa häntä opiskelemaan tai jättää rauhaan. Painostuksen alla opiskelija ahdistuu. Jos opiskelija jätetään rauhaan, hän kokee, että hänen selviytymisstrategiansa toimii, muttei se edesauta hänen oppimistaan. Sosiaalisesti riippuvaisen käyttäytyminen vahvistuu, koska opettaja roolinsa mukaisesti kannustaa, kehuu ja auttaa. Opiskelija ei näin ollen voi kehittyä itsenäiseksi. Hän joutuu käyttämään strategiaansa yhä enemmän, sillä hän ei ole oppinut opittavaa asiaa, koska on

vain selviytynyt sosiaalisten vihjeiden avulla tehtävistä. (Lehtinen ym. 1995, 24-25; ks. myös Tuominen-Soini ym. 2011.) Opettaja pystyi kyllä helpottamaan minää puolustavan opiskelijan ahdistusta, mutta tuli samalla tukeneeksi tämän sosiaalista riippuvuutta (mt. 30). Orientaatioiden tunnistaminen on tärkeää, sillä se auttaa opettajia ymmärtämään opiskelijoita, jotka eivät käyttäydy tai opi odotusten mukaisesti (Lehtinen ym. 1995, 34).

Oppimisorientaatio on opiskelijan tulkinnallinen viitekehys, joka perustuu henkilökohtaiseen kiinnostuneisuuteen. Orientaatioiden perusteella voi ennustaa opintojen sujumisen (keskeyttäminen, alanvaihto). Orientaatiot ovat siis indikaattoreita opintojen merkityksestä ja vaikuttavat opiskelijan oppimistavoitteisiin ja siihen miten he suunnittelevat ja organisoivat opintonsa. Perhetausta vähinäänkin epäsuorasti indikoi oppimisorientaatioita ja oppimistuloksia. (Lonka ym. 2004, 314) Oppimisen järjestelyt saattoivat aiheuttaa dissonanssia eli opiskelija koki, että hänen oppimisorientaationsa ja tarjotut opetusjärjestelyt eivät olleet tasapainossa. Tällöin opiskelija koki opiskelunsa säätelemisen ja oppimisen yleensäkin vaikeana. (Mt. 310; Vermunt & Vermetten 2004, 373.)

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Opettajan työssä opiskelijoiden kohtaaminen, pedagoginen toiminta ja oppimisen ohjaaminen edellyttävät, että opettaja tuntee opiskelijat ja ymmärtää heidän tarpeitaan. Tutkimuksen pyrkimyksenä on selvittää, miten opiskelijat kokivat oman opiskelunsa sekä millaisia merkityksiä he sille antoivat. Tavoitteena oli myös selvittää ulkoisesti havaittavissa olevan käyttäytymisen taustalla olevia tekijöitä kuten opiskelijoiden kiinnostuksia, arvoja ja huolenaiheita. Näiden tekijöiden voidaan olettaa auttavan ymmärtämään, mitkä tekijät ovat merkityksellisiä opiskelijoiden opiskelumotivaatiolle, -toiminnalle ja -tuloksille. (Woods 1990a, 8-9.) Tutkimusta ohjasivat seuraavat kysymykset:

1. Millaisena lukiolaiset kokevat opiskelun?
2. Millaisina opiskelijoina he pitävät itseään?
3. Mitä lukio heille merkitsee?

Koulun ja opetuksen kehittämisessä on usein unohdettu oppija itse (ks. esim. Rudduck ym. 1996). On kuitenkin tärkeää saada oppijoiden, tässä tutkimuksessa lukiolaisten, itsensä ääni kuuluviin, kun halutaan kehittää lukion pedagogiikkaa (mt.). Tämän vuoksi oppijoiden omien kokemusten tutkimista voidaan pitää perusteltuna. Lukuisat tutkimukset osoittavat opiskelijoiden minäuskomusten olevan keskeisiä oppimismotivaation ja -tulosten määrittäjiä (ks. esim. Lonka ym. 2004; Kukkonen 2000; Schunk 2009). Minäkäsityksellä on merkitystä oppijan käyttäytymiseen ja sen säätelemiseen (ks. esim. Higgins 1996; Oyserman 2004).

Edellä esitettyjen kysymysten avulla tutkimuksessa pyritään saamaan selville, millaisia merkityksiä opiskelijat antavat opiskelulleen ja millaisten prosessien kautta se tapah-

tuu. Tavoitteena oli, että uuden ymmärryksen valossa tutkija opettajana pystyisi tarkastelemaan kokemaansa kognitiivista konfliktia sekä selvittämään, miten omat opetukselle ja opiskelulle annetut merkitykset, opettajaperspektiivi, kohtaavat opiskelijoiden itsensä oppimiselle antamat merkitykset. Tutkimusintressinä on siten ymmärtäminen ja tulkinta, ja niiden kautta mahdollisesti yhteisymmärryksen saavuttaminen ja pedagogisen toiminnan kehittäminen.

Kuten Cuba ja Lincoln (1994, 106) sanovat, inhimillistä käyttäytymistä ei voi ymmärtää ilman viittauksia niihin merkityksiin ja tarkoituksiin, joita toimijat antavat toiminnalleen vuorovaikutuksessa keskenään (ks. myös Blumer 1986; Miller ja Glassner 2004). Tutkimuskysymysten selkiydyttyä symbolinen interaktionismi oli luonteva teoreettinen viitekehys tälle tutkimukselle. Symbolinen interaktionismi huomioi sekä yksilölliset merkitykset ja perspektiivit että strategiat ja situaatiot. Symbolisen interaktionismin keskeiset käsitteet ottavat huomioon sekä yksilön että kulttuurin tasolla tapahtuvat määrittelyt. Jälkimmäinen oli tässä tutkimuksessa tarpeen, koska opettaja oli vaihtanut koulua, ja samalla kohtasi erilaisen koulu- ja opiskelukulttuurin kuin mihin oli tottunut. Tarkastelun kohteena ovat siis opiskelijoiden kokemukset ja merkitykset, joita tarkastellaan situationaalisina ja osin tiettyyn kulttuuriseen kontekstiin sidoksissa olevina. (Blumer 1986; Woods 1992.)

4 METODOLOGIA JA MENETELMÄT

Tässä luvussa esittelen ja perustelen tutkimukseeni liittyvät teoreettiset sitoumukset sekä kuvailen tutkimuksen kulun. Vaikka käyttämäni tutkimusmenetelmät ovat kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tavanomaisia, kuvaan tutkimuksen taustoja ja kulkua suhteellisen tarkasti. Näin lukija voi seurata, kuinka merkitykset avautuivat ja missä määrin kieltenopettajasta kehittyi tutkimuksen kuluessa myös kasvatustieteilijä ja tutkija.

4.1 Tutkimuksen teoreettiset ja metodologiset sitoumukset

Tutkimuksen aluksi tutkijan on selvitettävä, miten hän käsittää ihmisenä olemisen ja millaisena hän näkee sosiaalisen maailman luonteen. Humanistisissa teorioissa uskotaan yksilön kyvykkyyteen tehdä valintoja sekä yksilön pyrkimykseen hallita elämäänsä. Ihmisen toiminta on tarkoituksenmukaista ja intentionaalista. Tutkijan on selvitettävä tutkimuksen tavoite sekä miten on mahdollista ymmärtää ihmisten toimintaa, koska se vaikuttaa tutkimuksen jokaiseen vaiheeseen eli epistemologiaan, metodologiaan ja validiteettiin. (Schunk & Zimmerman 2006, 191.)

4.2 Epistemologiset ja ontologiset sitoumukset

Ymmärtävän ihmistieteen lähtökohtana on ajatus, että inhimillistä toimijaa tai yhteisöä on tutkittava tämän omasta näkökulmasta ja ihmistieteiden tutkima todellisuus on merkityksellistä (Raatikainen 2004; Schwandt 2000). Tutkijan

tulee pyrkiä ja ymmärtämään tutkittavan subjektiivisia merkityksiä. Tutkijan on tällöin päästävä irti omasta subjektiivisuudestaan. (Schwandt 2000, 192.) Mutta onko edes mahdollista täysin ymmärtää, miten toimija kokee ja mikä on hänen kokemuksensa ja tulkintansa tutkittavana olevasta ilmiöstä tai tapahtumasta? Epistemologisesti on tärkeää pohtia, millainen suhde tietäjän ja todellisuuden välillä on. Mitä tutkija tulkitsee toisen ihmisen kertomasta? Tulkinnallisessa tutkimuksessa tutkija ja tutkittava ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja vaikuttavat toinen toisiinsa, jolloin tieto ja tulkinnat rakentuvat osin yhteisesti. Tulokset rakentuvat ja tarkentuvat tutkimuksen edetessä. Tavallaan perinteinen jako ontologian ja epistemologian välillä hälvenee. Pyrkimyksenä on tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen ja tulkinta, jonka avulla käytäntöjä voi kehittää. (Cuba & Lincoln 1994, 110-111.)

Kun tulkitaan kokemuksia, on syytä pysähtyä miettimään, mitä totuus tarkoittaa ja miten se ilmenee. Ontologia on pohdintaa siitä, millaisena todellisuus näyttäytyy ja miten sitä voi tutkia. Tutkin tässä tapauksessa sitä, miten lukiolaiset suhtautuvat omaan opiskeluunsa, millaisena lukio-opiskelu heille näyttäytyy. En oleta löytäväni mitään absoluuttista totuutta vaan pyrkimyksenäni on syventää näkemyksiäni opiskelijoista kyseisessä koulukontekstissa ja oman opettajuuteni näkökulmasta. Tulosten yleistettävyyttä tärkeämpää tapaustutkimuksessa onkin niiden käyttökelpoisuus arkielämässä (Stenhouse 1990, 53).

Interaktionistinen lähestymistapa kuuluu humanistisiin teorioihin, joissa ihminen nähdään aktiivisena, omaan elämäänsä vaikuttavana toimijana. Tutkijan tulee pyrkiä ymmärtämään ihmisten syitä ja motiiveja siihen, miten nämä käyttäytyvät sekä yksin että suhteessa toisiinsa ja vuorovaikutuksessa keskenään. Tärkeää on selvittää myös, miten ihminen muodostaa syyt ja motiivit, joilla hän selittää toimintansa tois-

ten ihmisten kanssa. Ihmiset luovat historiaa, joka vastaavasti muokkaa myös heitä itseään. Näitä inhimillisiä prosesseja voi vain tulkita, niitä ei voi mitata. Jotta ymmärrettäisiin, miksi ihmiset käyttäytyvät kuten he tekevät, tarvitaan ymmärrystä ihmisten toiminnasta, tuntemuksista ja ajatuksista. (Denzin 1992, 22-24.) Tämän tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää lukiolaisten toimintaa heidän omasta näkökulmastaan. Luokkahuoneessa opettajan ja opiskelijoiden toiminta on keskenään vuorovaikutuksessa, joten he vaikuttavat toistensa toimintaan, käsityksiin ja tuntemuksiin. Niinpä tutkimuksen aikana, pyrkiessäni ymmärtämään lukiolaisia, jouduin myös itse opettajana peilaamaan toimintaani ja ajatuksiani suhteessa aikaisempiin kokemuksiini ja nyt heihin.

Symbolinen interaktionismi korostaa empiriaa. Empiiristä maailmaa voidaan havainnoida, tutkia ja analysoida. Symbolisen interaktionismin mukaan empiirinen maailma koostuu siitä, miten ihmiset näkevät ja hahmottavat maailman. Empiirinen maailma uusiutuu koko ajan uusien kokemuksien ja tulkintojen myötä. On kuitenkin muistettava, että tieto, jota tutkija tulkitsee, on subjektiivista. (Blumer 1986, 47-48.) Symbolisen interaktionismin etuna pidetään, että se mahdollistaa sekä yksilöllisen kokemuksen että laajojen sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden yhtäaikaisen tarkastelun ja myös sen tutkimisen, miten ne ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja vaikuttavat toinen toisiinsa. Tutkimukset, joissa on interaktionistinen lähestymistapa, ovat antaneet käsitteitä, joiden avulla on helpompi analysoida esimerkiksi koulussa tapahtuvan toiminnan prosesseja. Toiminnan taustalla olevat realiteetit ovat usein erilaisia kuin oletetaan. Käytännössä tämä tarkoittaa, että se mitä väitetään, ei ole yhdenmukaista sen kanssa, miten toimitaan. Yksi syy tähän voi olla, ettei käytäntö vastaa ihannetta tai että kommunikoinnin ja sen tulkinnan välillä on epäselvyyksiä. Usein opettajan ja opiskelijan välisen

konfliktin taustalta löytyy eroja siinä, miten he määrittelevät tilanteen ja mikä merkitys sillä heille on. (Woods 1992, 359.) Sosiaalisen elämän ymmärtäminen ylipäätään vaatii, että asetamme itsemme tilanteessa olevien ihmisten asemaan (taking the role of the other). Heidän tilanteensa ei välttämättä ole sama kuin omamme tai se, mitä kuvittelemme sen olevan. (Mt. 350-351.)

Minän (self) tutkiminen on haastavaa, koska sen osat subjektiminä (I) ja objektiminä (Me) ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Jotta subjektiminä olisi ymmärrettävissä, täytyy päästä käsiksi ihmisten sisimpiin tunteisiin. Se on vaikeaa, koska silloin ollaan tekemisissä myös affektiivisen ja alitajuisen minän, ei niinkään kognitiivisen ja tietoisen minän, kanssa. Keskityttäessä subjektiminään täytyy ottaa huomioon henkilön kiinnostuksen kohteet ja taustat, koska kiinnostuksen kohteet ovat minän ilmentymiä. (Mt. 363-365.) Tätä ei välttämättä ole vielä kouluopiskelussa ja opetuksessa huomioitu; opiskelijan ääni on jäänyt usein kuulumattomaksi.

Symbolisen interaktionistisen tutkimuksen on katsottu pohjautuvan introspektiivisyyteen. Tutkijan on jatkuvasti otettava huomioon oma osuutensa tutkimusprosessissa. Tutkimusmetodi tarvitsee myös tutkijan minää: innovatiivinen ja impulsiivinen subjektiminä käsitteellistää ja löytää asioiden muodostamia yhteenliittymiä, joita objektiminä reflektoi ottaessaan aineiston tarkempaan käsittelyyn. (Woods 1992.) Tätä jälkimmäistä ilmentää myös tämän tutkimuksen tekeminen.

Vaikka tutkijan oma tausta voi vaikuttaa tutkimuksen aiheen valintaan, tutkimuksen on edettävä kurinalaisesti ja systemaattisesti. Aineiston läpikäyminen on tehtävä syvällisesti siihen asti, että saturaatio on nähtävissä. Tutkimuksen kaikissa vaiheissa on huomioitava ja tarkasteltava tutkijan

osuutta ja roolia. Aineiston luotettavan analyysin ja johtopäätösten oikeutuksen edistämiseksi on etsittävä aineistosta ilmenevät ristiriidat. Loppujen lopuksi tutkimus on silti tutkijan konstruktio, koska tulkinnat aineistosta tekee juuri tutkija itse. (Woods 1992, 373; Schwandt 1994, 118.) Tässä tutkimuksessa tietäjä on opiskelija. Tutkijana pyrin tulkinnan avulla kuvaamaan ja ymmärtämään, mitä opiskelija haluaa sanoa. Haastattelutilanteessa saatoin tutkijana syventää epäselviä kohtia tai varmistaa, olenko ymmärtänyt oikein, mutta lopulta on kuitenkin vain luotettava siihen, mitä yhteistyössä haastateltavan kanssa on tullut ilmiöistä ja asioista esille. Interaktionistisessa tutkimuksessa tutkija on yleensä asianomaisen yhteisön ulkopuolinen jäsen, mutta tässä tutkimuksessa olen itse osallisena prosessissa, opettaja-tutkijan roolissa.

Denzin (1989) on vienyt symbolista interaktionismia eteenpäin tulkinnallisen interaktionismin suuntaan. Hänen mukaansa interaktionismi on yhtä aikaa tulkinnallista ja analyyttista, rakenteellista ja vuorovaikutteista. Se on teoria sekä siitä, miten koemme jonkun asian että teoria sosiaalisista rakenteista. (Mt.) Tulkinta ja ymmärtäminen ovat sosiaalisen elämän keskeisiä piirteitä. Ihmiset tekevät jatkuvasti tulkintoja omasta ja toisten käyttäytymisestä sekä arvioivat näitä tulkintoja. Tulkinnat voivat olla myös virheellisiä (Denzin 1989, 11; ks. myös Woods 1992). Näin ollen pyrkiessään autenttiseen ymmärtämiseen tutkijan tulee tietää tulkintaprosessin haastavuus ja ymmärtää, että silti tulkinta saattaa jäädä epätäydelliseksi (Denzin 1989, 8).

Tutkimuksen tavoite on tavoittaa intersubjektiiviset merkitykset ja toiminta, joista sosiaalinen elämä muodostuu (Swandt 1994, 120). Tässä tutkimuksessa kyse on koululle ja opiskelulle annetuista merkityksistä sekä koulussa tapahtuvasta oletetusta toiminnasta. Blumerin (1986, 47) mukaan symbolinen interaktionismi on metodologisesti hyvin maan-

läheinen lähestymistapa, kun tutkitaan ihmisten käyttäytymistä ryhmässä ja ryhmänä. Ryhmän empiirinen maailma on luonnollinen, esimerkiksi juuri koulussa opettajat ja opiskelijat sekä heidän toimintansa. Empiiristä maailmaa voidaan lähestyä suoraan. Interaktionistit ottavat huomioon sen, ettei mieltä voi mitata tai ettei ihmisen keho ole kone, joka toimii tietyllä tavalla (Denzin 1992, 24). Interaktionistit ymmärtävät yhteiskunnan olevan jotain, mikä tapahtuu ja joka eletään tässä ja nyt. Ihmiset kantavat menneisyydestä perittyä ainesta tähän hetkeen. Yhteiskunta muuttuu koko ajan ja interaktionistit tutkivat, kuinka ihmiset tuottavat omat tilanteeseen liittyvät versionsa yhteiskunnasta (mt. 23). Tämän tutkimuksen konteksti on lukio, mutta koska koulu toimii aina tietyssä yhteiskunnallisessa, historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, vaikuttavat – symbolisen interaktionismin mukaan – sen rakenteet ja tekijät myös koulussa tapahtuvaan toimintaan (ks. esim. Woods, 1990). Tutkimuksella voi olla myös vaikutusta yhteiskunnalliseen toimintaan ja mielestäni on tärkeää tuoda esille tulosten koulutuspoliittisiakin implikaatioita.

Tämä tutkimus on tulkinnallinen interaktionistinen tutkimus, joka pyrkii kuvaamaan opiskelijoiden elämismaailmaa (ihmisen kokemustodellisuus). Tämän saavuttaakseni tulkitsen lukiolaisten opiskelukokemuksien kuvauksia. Työni tavoitteena on tuoda näitä tulkintoja itseni lisäksi myös muiden tarkasteltavaksi. Tulkinnallinen interaktionismihan pyrkii tavoittamaan tutkittavien toimijoiden äänet, tunteet ja teot (Denzin 1989, 10; ks. myös Rudduck ym. 1996). Tämän tutkimuksen tavoite on tuoda esiin myös jossain määrin niitä paineita ja ongelmia, joita opetustilanteessa opettajan ja opiskelijoiden välisissä suhteissa ilmenee (ks. Denzin 1989, 17). Paineet voivat johtaa pahimmillaan jopa opettajan työssä uupumiseen tai opiskelijoiden kouluväsymykseen. Uupumista pidetään psykologisena tilana, mutta Woodsin (1992, 364)

mukaan se voi ilmentää myös ongelmia itseä koskevien käsitysten, oman minäkäsityksen, ylläpidosta tietyissä olosuhteissa (ks. myös Higgins 1996).

Tutkimusta varten tekemissäni haastatteluissa lukiolaiset selittivät käyttäytymistään ja tapaansa hahmottaa sekä koulumaailmaa että itseään opiskelijoina. Koin, että inhimillinen maailma reaalistui näissä keskustelussa (Kvale 1996, 36-37), ja niiden pohjalta ymmärsin opiskelijoitani paremmin. Niinpä haastattelu ei ole vain keino hankkia informaatiota vaan se on prosessi, jossa sekä tutkija että tutkittava kohde ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja rakentavat yhdessä merkityksiä. (Cuba & Lincoln 1994, 109-111; ks. myös Woods 1992, 372; Gubrium & Holstein 2002, 15-16). Haastateltava voi löytää itsestään uusia asioita, jolloin haastattelu voi olla myös voimaannuttava kokemus. (Woods 1992, 372.) Varsinkin yksi haastattelu oli selkeä esimerkki tällaisesta kokemuksesta opiskelijalle. Opiskelija kiitti haastattelun jälkeen tekstiviestillä mahdollisuudesta saada osallistua haastatteluun. Toisaalta myös minä opettajana koin haastattelut voimaannuttavina, koska ne avasivat aivan uusia piirteitä opiskelijoista ja saivat minut näkemään kouluelämän ja opettajuuteni ilmiöitä ja tilanteita uudella tavalla.

4.3 Laadullinen tutkimus -paradigma

Cuba ja Lincoln (1994, 105-106) määrittelevät tutkimusparadigman uskomuksista koostuvaksi systeemiksi tai näkökulmaksi katsoa maailmaa. Nämä uskomukset tai näkökulma ohjaavat tutkijaa, eivät vain metodin valinnassa vaan myös ontologisesti ja epistemologisesti. Ihmisen käyttäytymistä ei voida ymmärtää ilman, että huomioidaan käyttäytymiselle annetut tarkoitukset ja merkitykset. Sen vuoksi laadullinen

tutkimusparadigma voi tarjota syvällisemmän mahdollisuuden päästä ihmisen käyttäytymisen ytimeen. Laadullisen tutkimuksen tavoite on ymmärtää osallistujien elämää heidän omien kuvauksiensa kautta (Eder & Fingerson 2002, 181; Tiernay & Dilley 2002, 455).

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan erottaa eri näkökulmia pyrkiä ymmärtämään ihmisen toimintaa (Schwandt 2000, 190). Tulkinnallisessa näkökulmassa ollaan kiinnostuneita siitä, mitä sosiaalinen maailma on ja miten se muodostuu: kuinka ihmiset rakentavat omat kokemuksensa ja maailmansa sekä mistä todellisuuden rakentaminen saa muotonsa ja mihin se perustuu. Gubrium ja Holstein (2000, 488-489) lainaavat Schutzia huomauttaessaan, että sosiaalitieteissä pitäisi keskittyä siihen, miten ihmiset kokevat elämismaailmansa (subjectivity of the life world). Yksilöt tuovat elämismaailmaansa mukanaan aikaisemmat tietonsa, uskomuksensa, arvonsa ja asenteensa sekä sosiaalisen alkuperänsä. Oletamme ymmärtävämme toisiamme, koska jaamme saman todellisuuden. (Mt.) Tässä tutkimuksessa sivuttu opettajan kokema kognitiivinen konflikti osoitti, ettei intersubjektiviteettia tule pitää itsestäänselvyytenä. Opettajan ja opiskelijan tulkinnat esimerkiksi oppimisesta tai kannustamisen merkityksestä ja sen kokemisesta voivat näyttäytyä hyvin erilaisina, kun niitä aletaan tarkastella lähemmin – kuunnellen opiskelijoiden ääntä, heidän mielipiteitään ja aitoja tuntemuksia.

Laadullinen tutkimus koulukontekstissa

Elliottin (1992, 10) mukaan koulutusta ei voi mitata vain sen mukaan, miten oletettu tulos vastaa siihen suunnattua toimintaa. Niitä ominaisuuksia, jotka kuuluvat oppimiseen, ei voi mitata vaan ainoastaan kuvata ja arvioida. Opettamisen painopiste on oppimisen prosessissa eikä oppimisen tuotok-

sessa. Oppiminen on dialektinen prosessi ja tähtää opiskelijan omaan aktivoitumiseen, omistautumiseen, haasteiden vastaanottamiseen ja ihmismielen haastamiseen. (Mt.) Tutkimalla opiskelijoiden käsityksiä itsestään oppijoina ja heidän kokemuksiaan lukio-opiskelusta minun oli mahdollista päästä käsiksi osin heidän läpikäymiinsä opiskeluprosesseihin. Heidän kuvaamansa prosessit eivät vastanneet täysin sitä kuvaa, jonka sain heistä esimerkiksi koe- ja kurssiarvioinnin tai tuntikäyttäytymisen perusteella. Tutkimus opetti minulle heistä uusia ja erilaisia asioita sekä monipuolisti ja syvensi kuvaani heistä.

Cochran-Smith ja Lytle (1993, 6) pitävät opettamista kompleksisena kokonaisuutena, joka on sidottu kontekstiin ja sisältää vuorovaikutteista toimintaa. Niinpä opettamista tulee tutkia laadullisin, interaktiivisin menetelmin, jotta saadaan yksityiskohtaisia kuvauksia koulun ja luokan tapahtumista. Tapahtumat valaisevat niitä merkityksiä, joita toimintaan osallistujilla on (ks. esim. Rudduck, Chaplain & Wallace 1994).

Tein yhteistyötä koulumme psykologian opettajan kanssa, joka toimi myös opinto-ohjaajana. Kaksi hänen psykologian ensimmäisen kurssin opetusryhmäänsä valittiin tutkimukseen mukaan lukuvuonna 2005 – 2006. Kurssit toteutuivat syyslukukauden aikana. Kun koulun toinen psykologian opettaja kuuli tutkimuksestani, myös hän oli kiinnostunut antamaan oman ryhmänsä mukaan tutkimuksen piiriin ja näiltä opiskelijoilta aineisto kerättiin kevätlukukauden aikana. Näin sain lähes kaikilta lukionsa aloittaneilta opiskelijoilta kirjoitelman aineistoa varten.

Psykologian ensimmäinen kurssi on tarkoitettu lukion aloittaneille opiskelijoille ja se käsittelee oppimista, opiskelua ja tutkimuksen tekemistä. Ensimmäisen vuoden opiskelija voi kuitenkin jättää kyseisen kurssin toiselle opiskeluvuodel-

le, joten kaikkia kyseisenä lukuvuonna lukionsa aloittaneita ei saatu mukaan. Kun tarkastelee kirjallisen aineiston ja lukion aloittaneiden lukumääriä, näyttää siltä, että noin 25 prosenttia opiskelijoista jätti psykologian kurssin toiselle lukuvuodelle. Kursseilla olleiden toisen vuosikurssin opiskelijoiden vastauksia ei otettu mukaan tähän tutkimukseen, koska heidän muistikuvansa lukion alkutaipaleelta eivät välttämättä enää olleet tarkkoja ja opiskelu lukiossa oli jo mahdollisesti vaikuttanut heidän kokemustensa kuvaukseen. Ensimmäinen osa tutkimusaineistoa perustui siis pelkästään ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden kirjoitelmiin (n=62).

Kirjoitelma tehtiin kurssikokeen yhteydessä koeviikolla. Päädyimme psykologian opettajien kanssa tähän ratkaisuun, koska kurssin tuntimäärästä ei ollut aikaa käytettävissä kirjoitelman kirjoittamiseen. Opiskelijoiden sitoutuminen kotitehtäviin oli heikkoa, joten en halunnut teettää tehtävää kotiaineena. Kurssikokeen yhteydessä aikaa oli riittävästi, joten opiskelijat saattoivat keskittyä kirjoitelman kirjoittamiseen rauhassa. Tämä oli tärkeää, koska kirjoitelma käsitteli heidän kurssilla oppimiaan asioita nyt nähtynä henkilökohtaisesta perspektiivistä. Kirjallisen aineiston käsittelyn jälkeen oli vuorossa yksilöhaastattelu (n=6), jossa syvensin kirjallisessa aineistossa esiin tulleita asioita. Koska suunnitelmat elävät ja todellisuus asettaa tutkimuksellekin omat rajansa, haastattelut viivästyivät niin, että tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat jo ehtineet abiturienteiksi vuonna 2008. En näe tätäkään ongelmana, sillä minulle opettajana ja tutkijana avautui mahdollisuus seurata opiskelijoissa tapahtunutta muutosta, vaikkei se ollut tutkimuksen ensisijainen tavoite.

Opettaja tutkijana

Opettaja tutkijana -lähestymistapa liittyy epistemologisesti

opettajan praktiseen tietoon ja teoriaan. Praktinen tieto, johon kuuluvat teoreettinen tieto ja uskomukset, on käytännössä ja toiminnassa syntyvää, kehittyvää ja toiminnassa testautuvaa tietoa. Opettajan praktisen tiedon lähteet ovat jokaisen opettajan oman elämän- ja työhistorian sekä kulttuurin synnyttämissä kokemuksissa. (Mt. 21; ks. myös Ball & Goodson 1985; Woods 1990b; 1993; Lauriala 1995.)

Kun opettaja toimii itse tutkijana, hän tuntee kontekstin, jota tutkii. Opettaja pystyy tarkkailemaan opiskelijoitaan riittävän pitkään erilaisissa akateemisissa ja sosiaalisissa tilanteissa sekä valitsemaan tutkimusaiheikseen työssään merkityksellisiä ja tärkeitä ongelmakohtia tai kehittämishaasteita. Opettajatutkimuksen avulla voidaan päästä sisälle luokkatilanteeseen havaitsemaan, miten ja miksi asiat toimivat niin kuin ne toimivat kyseisessä kontekstissa. Tulkinnallista tutkimusta tekevien tutkijoiden mielestä yhden luokkahuoneen toimintojen ymmärtäminen auttaa paremmin ymmärtämään muitakin luokkahuoneita. Opettajatutkimus heijastaa opettajien halua päästä selville omista kokemuksistaan. Opettajat haluavat tehdä elämän luokkahuoneessa näkyväksi ja avoimeksi. Samalla opettajat tekevät näkyväksi ja määrittävät uudelleen sen, mikä on jo olemassa tai kyseenalaistavat jo olemassa olevan. (Cochran-Smith & Lytle 1993, 14, 24-25; Niikko 1996b, 17, 29; ks. myös Bullough & Pinnegar 2001.)

Cochran-Smithin ja Lytlen (1993, 64) mukaan tutkimuksen tekeminen on opettajien keino oppia ymmärtämään, kuinka he ja heidän opiskelijansa rakentavat yhä uudelleen käsityksiään luokassa tapahtuvasta opetuksesta ja oppimisesta. Tämä jälleen kerran puolustaa symbolisen interaktionismin valintaa tämän tutkimuksen teoreettiseksi viitekehykseksi; tavoitteenani on kuvata ja tulkita opiskelijoiden käsityksiä, mutta sivujuonteena avautuvat myös opettajan työlleen antamat merkitykset ja niiden rakentaminen.

Opettamisen, tiedon ja tutkimuksen dialoginen suhde merkitsee opettajien muuttumista vastaanottajista tutkijoiksi, käyttäjistä tietäjiksi ja objekteista osallistujiksi (Niikko 1996a, 116; ks. myös Bullough & Pinnegar 2001). Opettajan työssä yhdistyvät opettajan oma persoonallinen tietämys, yleisesti hyväksytyt käsitykset ja toiminnallinen tieto. Asioiden selvittäminen ja tutkiminen ovat viime kädessä oman ajattelun, toiminnan ja kokemuksen rikastamista ja oppimista. (Niikko 1996a, 109.) Lisäksi opettajan praktinen tieto on koko ajan muuttuvaa ja kehittyvää, koska se on sidoksissa opettajan elämän- ja työhistorian kokemuksiin (Niikko 1996a, 113).

Kincheloen (1991, 2-3) mukaan kasvatustieteellisessä tutkimuksessa myös kriittinen konstruktivistinen opettajatutkimus (critical constructivist teacher research) painottaa itsereflektiota. Sen seurauksena tapahtuu muutoksia asenteissa. Kincheloe (mt.) tukeutuu Habermasiin ja on sitä mieltä, että kun ihminen tulee tietoiseksi niistä prosesseista, joihin hänen näkökantansa perustuvat, ihminen oppii tuntemaan itsensä. Tämän seurauksena on mahdollista muuttaa niitä epäkohtia, joista on tullut tietoiseksi. Kohosen (1993, 67) mukaan opettajan tulee uskaltaa tarttua ilmeneviin ongelmiin ja kyseenalaistaa omia uskomuksiaan ja käsityksiään.

Kriittinen tutkimus painottaa teorian ja käytännön yhteyttä. Jotta opettajan tekemä työ olisi laadullisesti korkeatasoista, opettajan on oltava samalla tutkija. Tämä näkökulma on leimaa antava suomalaiselle opettajankoulutukselle tänä päivänä (ks. esim. Niemi & Jakku-Sihvonen 2006). Tutkimuksen kautta opettaja voi tunnistaa ja ottaa huomioon mitä opiskelijoilla on sanottavanaan, ja tätä kautta voidaan päästä parempaan vuorovaikutukseen ja oppimistuloksiin. Kun opettaja näkee, miten hän ja hänen opiskelijansa ymmärtävät opiskelun ja oppimisen prosesseja, opettaja voi saada itsensä ja sitä kautta myös opiskelijansa uudistamaan ajatteluaan ja

toimintatapojaan. (Kincheloe 1991, 16; ks. myös Rudduck, Chaplain & Wallace 1996a; Hargreaves 1998; Tolonen 2001).

Kriittisen paradigman mukaan opettajuutta käsittelevän tutkimuksen tärkein tehtävä on opettajan voimaannuttaminen (Kincheloe 1991, 18; Niemi 1993, 53), sillä tutkimuksen avulla opettaja määrittelee oman työnsä olosuhteet ja voi siten vaikuttaa niihin (Kincheloe 1991, 23). Opettajan tulee nähdä opetustyönsä yhteiskunnallisesti merkittävänä. Siirtäessään tietoja ja taitoja opiskelijoille opettaja mahdollistaa sen, että myös opiskelija aikanaan kykenee aktiivisesti vaikuttamaan haluamiinsa muutoksiin. Kriittinen paradigma näkee siis tutkimuksen ja opetuksen merkityksen emansipatorisena. (Kincheloe 1991, 24; 70.) Yhteiskunta kuitenkin rajoittaa tutkimuksen ja opetuksen vuoropuhelua, sillä se ohjaa kouluja koko ajan tulospainotteisuuteen, vaikka edes tuloksellisuuden kriteerit eivät ole selkeät. Pelkät ylioppilaskoetulokset eivät voi olla ainoa mittari sille, kuinka yhteiskunnallisti merkittävä koulu voi olla. (Kirjavainen 2008.)

Kohosen (1993, 67) mukaan opettaja asettaa työlleen eettisiä tavoitteita, pyrkii edistämään tasa-arvoa ja yksilön henkistä kasvua ja itsenäistymistä. Tällaiseen laaja-alaiseen näkemykseen pyrkii kokonaisvaltaisen oppimisen pedagoginen viitekehys. Pyrin tutkimuksessani tarkastelemaan opiskelijoiden kokemuksia oppimisen lisäksi myös laajemmasta koko persoonallisuuden kasvun näkökulmasta. Kokonaisvaltainen kasvu koskee oppijan koko olemusta (mt.).

4.4 Symbolinen interaktionismi

Seuraavaksi avaan symbolisen interaktionismin peruskäsitteitä. Tämän tutkimuksen kohteena olivat peruskoulusta lukioon

siirtyneet nuoret. Heillä oli edessään uusi tilanne, jota he joutuivat arvioimaan ja pohtimaan aikaisempien kokemustensa valossa. Nuorten oli kehitettävä ja/tai valittava tietyt strategiat selviytyäkseen lukiossa. He myös rakensivat opiskelulle uusia merkityksiä yhdessä toisten opiskelijoiden kanssa. Yhdessä muokatut merkitykset vaikuttivat opiskelijoiden toimintaan ja muokkasivat heidän minäänsä, joten lukion päättyessä he olivat hyvin erilaisia ihmisiä kuin lukioon tullessaan.

Myös minä opettajana olin uudessa tilanteessa, koska olin vaihtanut koulua. Konteksti oli täysin erilainen aikaisempaan verrattuna, eivätkä entiset toimintatapani näyttäneet toimivan. Tukeuduin tiettyihin strategioihin selviytyäkseni, mutta ikäväkseni koin, etteivät valitsemani opettajajohtoiset opetusstrategiat näyttäneet toimivan haluamallani tavalla. Tarkastellessani lukiolaisten kokemuksia opiskelusta ja sen merkityksestä symbolisen interaktionismin avulla aloin paremmin ymmärtää, miksi olin valinnut tiettyjä toimintamalleja ja miksi ne eivät toimineet. Woods (1992, 342-344) muistuttaa, että toimintamme riippuu siitä, miten koemme toisten toiminnan eri tilanteissa. Symbolisen interaktionismin tarkoitus on paljastaa ne piilossa olevat säännöt, jotka määräävät tulkintoja ja siten käyttäytymistämme. (Woods 1980, 9; Blumer 1986.) Honkosen (1993, 231) mukaan ”symbolisen interaktionismin periaatteiden mukaisesti tehty tutkimus kohdistuu kasvatuksen kannalta tärkeisiin kysymyksiin ja tulokset ovat kasvatuksen teorian ja käytännön kannalta olennaisia”. Kun tutkimuskohteena ovat yksilön (opiskelija tai opettaja) käsitykset sekä toiminta, joka perustuu näihin käsityksiin (opettaminen tai opiskelu), on tärkeää ymmärtää ne merkitykset, jotka yksilö määrittelee näille objekteille. (Honkonen 1993, 238-239.)

Maailma, joka ihmisille näyttäytyy, koostuu objekteista. Objekti voi olla fyysinen, sosiaalinen tai abstrakti. Samal-

la objektilla voi olla eri merkitys eri yksilölle. (Woods 1983, 1; Blumer 1986.) Tutkimuksen kohteena olevassa tilanteessa esimerkiksi minulla opettajana ja opiskelijoilla oli erilainen suhtautuminen englantiin oppiaineena. Aineenopettajalla on yleensä opetettavaan aineeseensa intohimoinen suhde, kun taas monelle opiskelijalle uudessa koulukontekstissa oppiaine näyttäytyi vaikeana ja jopa epämieluisana.

Ihminen voi olla myös itselleen objekti (Mead 1934). Se, kuten mikä tahansa objekti, saa merkityksensä vuorovaikutuksessa. (Blumer 1986, 10-12.) Toisten ihmisten avulla yksilö määrittelee 'minäänsä' ja pystyy näkemään itsensä 'objektina' kyseessä olevassa tilanteessa ja ympäristössä. Me saamme tietoa toisten kautta siitä, keitä olemme ja mitä teemme. (Wager 1996, 9; Charon 1998, 72.) Minäkuvamme on muuttuva. Minäkuvaamme kohdistuvilla ristiriidoilla voi olla merkittäviä vaikutuksia sen muotoutumiselle ja uudelleen rakentumiselle. Muiden käsityksellä meistä ei kuitenkaan ole ratkaisevaa merkitystä sellaisenaan. Olennaista on, miten itse tulkitsemme toisten välittämät mielikuvat meistä ja miten suhtaudumme näihin mielikuviin. Voimme esimerkiksi jättää toisten negatiivisen mielikuvan tai käsityksen omaan arvoonsa ja olla välittämättä siitä. (Charon 1998, 82-83.) Koulussa opettajat määrittelevät opiskelijoita ja voivat vaikuttaa heidän minäkuvaansa opiskelijoina, mutta myös opiskelijat määrittelevät opettajaa. Opiskelijoilla voi olla hyvinkin stereotyyppisiä määritelmiä opettajista; erilaista opettajaa ei välttämättä ymmärretä tai hyväksytä. Kouluissa on myös paljon kulttuurisesti yhteisiä määritelmiä, jotka ohjaavat osapuolten toimintaa.

Tilanne eli situaatio ei ole vain toiminnan näyttämö vaan sillä on vaikutusta itse toimintaan (Woods 1983, 6; Blumer 1986). Toimiakseen henkilön on ensin määriteltävä tilanne, jossa hän on. Tätä varten hänen on tulkittava toisten tilanteessa toimijoiden antamia merkityksiä (ks. Charon 1998, 152).

Näiden tulkintojen pohjalta yksilö tekee päätökset omasta toiminnastaan. (Blumer 1986, 15-16.) Jos toimijoiden tulkinnassa on ristiriitaisuuksia, toiminta voi estyä tai vääristyä (Blumer 2004, 24-26).

Perspektiivi on viitekehys, jonka läpi katsomalla ihminen ymmärtää maailmaa (Blumer 1986). Opettajat ja opiskelijat rakentavat todellisuuttaan ja määrittelevät tilanteita näkökulmiensa värittäminä (Woods 1983, 6-7). Se, miten näkökulmamme eli perspektiivimme muodostuu ja miten tulkitsemme tilanteita, syntyy aikaisemman sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena. Tulkintaperspektiivi koostuu niistä arvoista ja uskomuksista, jotka kontrolloivat käyttäytymistämme. Uusi tilanne voi vaatia tulkintaperspektiivin muutoksen, mutta jos emme ole valmiita siihen, vanhat tulkintaperspektiivit voivat estää tilanteen ymmärtämisen. Emme vastaa todellisuuteen niin kuin se on vaan niin kuin näemme sen. (Charon 1998, 28.) Aikaisemmat kokemukseni opettajana olivat vaikuttaneet käsityksiini lukiolaisista. Uudessa työpaikassani käsitykseni joutuivat ristiriitaan. Tulkitsin, että aikaisemmista opiskelijoistani poiketen uuden kouluni opiskelijat olivat motivoitumattomia ja päämäärättömiä ajelehtijoita, vaikka todellisuudessa heiltä löytyikin motivaatiota, mutta samalla ilmeni heidän kokemansa suuri kannustuksen ja tuen tarve, jota en ollut tunnistanut ja johon en ollut osannut vastata.

Meitä ei siis määrää pelkästään se, mitä olemme aikaisemmin kokeneet, vaan toimintaamme vaikuttaa myös se, miten määrittelemme ja tulkitsemme uuden tilanteen. Se, miten määrittelemme näkemämme tilanteen vaikuttaa tilanteessa toimimiseemme. Löytääksemme sopivan toimintatavan käymme vuoropuhelua joko 'minän' kanssa ajattelemalla tai olemalla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Charon 1998, 136.)

Kulttuuri on perspektiivi sinänsä (Charon 1998, 179).

Kulttuuri viittaa johonkin itsestään selvään, mutta joka kuitenkin on problemaattisten merkitysten verkko. Ihmiset luovat näitä merkityksiä ja käyttävät niitä apunaan toimiessaan yhdessä (Denzin 1992, 73-74). Samaan kulttuuriin kuuluvat jakavat suuressa määrin yhteisen käsityksensä kulttuurista: käsityksen kielestä, kulttuurista ja niitä määräävistä säännöistä. Kulttuuri on siten myös ryhmän ja 'yleistetyn toisen' (generalized other) perspektiivi. Perspektiivi tarkoittaa, että kulttuuri on yhteinen todellisuus kaikille siinä oleville. 'Yleistetty toinen' tarkoittaa kulttuurissa vallitsevia yhteisiä sääntöjä ja toimintatapoja. Vuorovaikutuksen kautta yksilö oppii 'yleistetyn toisen', joka ohjaa hänen toimiaan ja 'minän' määrittelyään. (Charon 1998, 179.)

Kulttuuri syntyy implisiittisesti, kun ihmiset kokoontuvat yhteen tiettyjä tarkoituksia varten (Woods 1983). Opiskelijat esimerkiksi oppivat lukio-opiskelijan roolin lukiossa. Eri kouluissa tämä rooli – yhteisistä piirteistä huolimatta – voi näyttäytyä erilaisena. Koulujen kulttuurit eroavat toisistaan. Muutos tapahtuu seuraamalla toisten toimintaa, sopeutumalla paikkaan ja kulttuuriin tarkastelemalla sekä havainnoimalla siinä tärkeänä pidettyjä asioita (mt. 8).

Oysermanin (2004) mukaan "Kuka minä olen?", "Mihin minä kuulun?" ja "Kuinka minä sopeudun joukkoon?" ovat kysymyksiä, joita yksilö esittää halutessaan määritellä identiteettiään. Hän tarvitsee identiteettiä tunteakseen itsensä ja kehittääkseen sekä muuttaakseen itseään. Mielikuvamme siitä, millaisia voimme olla, oletamme olevamme tai pelkäämme olevamme, vaikuttavat sen hetkiseen käyttäytymiseemme ja värittävät ymmärrystämme. Minäkäsitykset ovat kompleksisia. Niissä on eroja esimerkiksi positiivisen ja negatiivisen minään liittyvän tiedon käsittelemisessä sekä siinä, missä suhteessa henkilö pyrkii sinnikkyyteen tai tilanteen välttämiseen. Myös yleinen tyytyväisyys tai tyytymättömyys riippuu

minäkäsityksistä. Minään liittyvä ajattelu, tunteiden säätely ja motivaatio ovat esimerkkejä minän toiminnasta. (Mt. 5-6; ks. myös Boekaerts & Niemivirta 2000.)

Sosiaalinen minä viittaa minään, joka kuvaa millaisena ryhmän jäsenenä henkilö pitää itseään. Ryhmän jäsenyys on tärkeä tekijä yksilön identiteetissä ja yksilö näkee mielellään ryhmänsä positiivisessa valossa ja muista ryhmistä poikkeavana. Sosiaalisen identiteetin teorioissa korostetaan tarvetta ottaa huomioon ryhmän jäsenyyden lisäksi se, miten ryhmä on muodostunut verrattuna muihin ryhmiin. (Oyserman 2004, 8; 17.)

Higginsin (1996) mukaan 'self' ei voi olla vain kuvaus siitä, millainen yksilö on, vaan mikä on hänen mahdollinen minänsä. Yksilö voi tavoitella mahdollista minää ja säädellä omaa toimintaansa siihen pääsemiseksi. Kyseessä ei ole vain pohdinta siitä kuka olen, vaan mikä on suhteeni maailmaan: millaisena haluan itseni, millaisena muut haluavat minut. Mitä paremmin minää ymmärtää, sitä paremmin voi säädellä omaa toimintaansa. (Mt.)

Lauriala ja Kukkonen (2002) ovat määritelleet minän eri puolia Straumanin ja Higginsin mukaan. *Ihanne eli ideaaliminä* viittaa minän siihen alueeseen, joka edustaa yksilön omia tai tärkeiden toisten henkilöiden yksilöön kohdistamia toiveita tai tavoitteita. Periaatteessa ideaaliminä voi tavoitella mahdottomia. *Mahdollinen minä* puolestaan viittaa sellaisiin käsityksiin itsestä, joita yksilö toivoisi tai uskoisi itsellään olevan ja jotka ovat realistisia visioita. *Normiminä* viittaa minän alueeseen, joka edustaa yksilön omia tai tärkeiden toisten henkilöiden käsityksiä kyseisen henkilön velvollisuuksista ja vastuista. *Yksilön aktuaali eli todellinen minä* sopeutuu tavalla tai toisella tilanteen ja ajankohdan vaatimusten mukaisesti. Higginsin (1996, 1075) mukaan ihmisellä voi olla tarvetta parantaa aktuaaliminäänsä, mikäli hän ajattelee, että toisilla

on hänestä tiettyjä odotuksia ja toiset uskovat häneen. Esimerkiksi opettaja voi vaikuttaa siihen, että opiskelija alkaa uskoa itseensä ja sitä kautta alkaa säädellä toimiaan vastatakseen opettajan odotuksiin. Mikäli eri identiteettien välillä on ristiriitaa, seurauksena voi olla konflikti, joka vaikuttaa emootioihin ja motivaatioon. Ristiriita todellisen minän ja ihanneminän välillä voi aiheuttaa turhautumista, todellisen minän ja normiminän ristiriita puolestaan ahdistusta. (Higgins 1996, 1066.)

Perspektiivit ja *strategiat* edustavat symbolisen interaktionismin keskeisiä käsitteitä. Tulkintaperspektiivit muodostuvat kulttuureista ja näkyvät toimintastrategioina. Strategia voi olla myös kulissien ylläpitämistä eli strategia ei välttämättä paljasta todellisia aikeita (Woods 1983, 9-10). Woods (1980, 18-19) määrittelee strategiat tunnistettaviksi toiminnoiksi, joilla pyritään laajoihin, yleisiin tavoitteisiin. Mitä monimutkaisempi tavoite on, sitä monimutkaisempia ovat myös strategiat. Seesteisessä tilanteessa strategia muuttuu suoraviivaiseksi rutiiniksi. Mitä nopeampi muutos on, sitä enemmän aiheutuu hankalia uusia tilanteita, joissa vanhat strategiat eivät toimi. Strategiat ovatkin situationaalisia, kulttuurisia ja vastaavat yksilön tarpeisiin. Ne syntyvät ihmisten välisen vuorovaikutuksen tuloksena. (Mt. 24-26.) Evetts (1990, 63) määrittelee strategian kapeammin toimenpiteeksi, jolla saavutetaan jotakin.

Strategioiden kehittyminen ja omaksuminen eivät tapahdu suoraviivaisesti. Muodostuvatko ne tietoisen pohdinnan tuloksena vai ovatko ne alitajunnan ja sattuman tulosta? Jos strategioiden katsotaan syntyvän tietoisen toiminnan tuloksena, kuten interaktionismi asian näkee, opettaja valitsee toimintansa pohdittuaan eri vaihtoehtojen seurauksia. Toisaalta, jos strategiat syntyvät alitajuisesti, strategia ei vaadi reflektointia vaan toteutuu, jos se sattuu sopimaan tilanteeseen.

(Lauriala 1995, 12-13.) Evettsin (1990) johtopäätöksen mukaan strategian synty johtuu molemmista; toisaalta harkitusti, toisaalta sattumalta.

Symbolinen interaktionismi on tutkimukseni teoreettinen viitekehys, mutta se toimii myös metodologisena työkaluna tarjoten käsitteet, joiden avulla on mahdollista työstää aineistoa.

4.5 Tutkimustyyppi ja menetelmät

Aineisto kertoo opiskelijoiden kokemuksista. Tutkimuksen tavoite on näistä kokemuksista muodostuneiden merkitysten tulkitsemisen avulla ymmärtää paremmin koulussa tapahtuvaa vuorovaikutusta.

4.5.1 Tulkinnallinen tapaustutkimus

Tapaustutkimuksessa kiinnostuksen kohde on yksittäinen tapaus, jonka avulla on mahdollista lisätä ymmärrystä muistakin samantapaisista tilanteista (Stake 1994). Myös Karjalainen ja Siljander korostavat, että vaikka tutkimus on idiografinen (pohjautuu yksittäiseen tapaukseen), yksilöiden kautta ymmärretään yleisiä merkitysjärjestelmiä (1991, 358). Tapaustutkimuksen tekijöiden teoriatausta pohjautuu usein fenomenologiaan tai symboliseen interaktionismiin, koska nämä lähestymistavat painottavat kokemuksen merkitystä (Stenhouse 1990, 53). Kuten on jo tullut ilmi, tutkimukseni teoreettinen viitekehys on symbolinen interaktionismi. Vaikka tapaustutkimus on yksittäinen tapaus, tarkoituksena on, että lukija kykenee kuvailun perusteella tekemään omia johtopäätöksiään. Toisin sanoen tutkija odottaa lukijan pystyvän ymmärtämään tutkijan tulkinnat, mutta hän odottaa lukijan

tekevän myös omia tulkintojaan. (Stake 1994, 243.)

Siinä missä positivistit pitivät itsensä erillään tutkittavasta maailmasta, tulkinnallista menetelmää käyttävät tukijat osallistuvat tutkimaansa sosiaaliseen maailmaan ymmärtääkseen sen piirteitä (Denzin 1989, 25). Tulkinnallista menetelmää käyttäviä tutkijoita kehotetaan tutkimaan itselleen tuttuja aiheita (mt. 108; Woods 1992, 373). Sen tähden on eduksi, että juuri opettajat tutkivat kouluelämää tapaustutkimuksen tyyppisesti (Stenhouse 1990, 50-53). Tutkijan oma tausta kiinnostuksen kohteineen, uskomuksineen ja arvoineen vaikuttaa tutkimuksen kulkuun (Woods 1992, 373). Laadullisessa tapaustutkimuksessa tutkija viettää aikaa tutkimuksen kohteena olevassa ympäristössä ja on henkilökohtaisesti läsnä toiminnassa reflektoiden ja tarkastellen, mitä tapahtuu (Stake 1994, 242; Woods 1992, 352). Kouluun sijoittuvissa tapaustutkimuksissa opettajat tutkivat omissa luokkahuoneissaan tai omassa koulussaan tapahtuvaa toimintaa. Tutkimukseen liittyy tällöin tiettyjä ongelmia, mutta myös etuja. Tämä johtuu siitä, että tutkija on itse myös toimija kyseisessä ympäristössä eli osa kontekstia (Stenhouse 1990, 50). Toisaalta tieto on subjektiivista (Cuba & Lincoln 1994, 110-111). Tässä tutkimuksessa opettajana pyrin ensin havainnoimaan ja määrittelemään tilannetta ja kontekstia. Tutkijana lähdin purkamaan havaintojani ja hakemaan niille selityksiä opiskelijoiden kokemusten kautta (Stake 1994, 242).

Tämän tutkimuksen kohteena oleva koulu on keskisuuri lukio, joka sijaitsee kaupungin keskustan ulkopuolella. Lukuvuosi on kaupungin lukioissa jaettu viiteen jaksoon. Opiskelija suoriutuu lukio-opinnoistaan keskimäärin kolmessa vuodessa. Tämän tutkimuksen kohteena olevassa lukiossa opiskelijoilla on taipumusta pikemminkin pidentää kuin lyhentää opiskeluaikaansa. Suurin osa suoriutuu kuitenkin tavanomaisessa ajassa. Opiskelijat suorittavat vähintään 75 kurssia. Yksi kurssi

koostuu 38 oppitunnista. Eri oppiaineissa on eri määrä kursseja. Lukio-opinnot muodostuvat valtioneuvoston antaman asetuksen mukaisesti pakollisista, syventävistä ja soveltavista kursseista. Syventävät kurssit ovat opiskelijalle valinnaisia, oppiaineen pakollisiin kursseihin liittyviä kursseja. Soveltavat kurssit ovat eheyttäviä kursseja, jotka sisältävät aineksia eri oppiaineista, menetelmäkursseja tai saman ja muun koulutuksen järjestäjän järjestämiä ammatillisia opintoja tai lukion tehtävään soveltuvia muita opintoja. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.) Tässä tutkimuksessa olevan lukion painopistealue näkyy soveltavissa, koulukohtaisissa kursseissa; tavoitteena on auttaa opiskelua ja lukiolaisten sopeutumista kouluun. Koulukohtaisen opetussuunnitelman mukaiset erilaiset tuki- ja kertauskurssit auttavat opiskelussa ilmenevissä puutteissa. Liikuntapainotteisissa kursseissa on tarkoitus edesauttaa hyvän yhteishengen luomista ja antaa opiskelijalle mahdollisuus kokea uusia haasteita ja elämyksiä.

Vaikka suomalaisessa lukiossa opiskelijat periaatteessa tekevät omat kurssivalintansa, tämän tutkimuksen kohteena olevassa lukiossa ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoille tarjottiin valmis suunnitelma pakollisten kurssien osalta, koska aikaisemmin oli havaittu, että lukio-opiskelujen aloittaminen luokattomassa lukiossa on yleensä opiskelijoille haastavaa ja vaati tukea.

Lukio päättyy ylioppilaskirjoituksiin, joka on valtakunnallinen lukion päättökoe. Opiskelija suorittaa ylioppilaskirjoituksissa vähintään neljän oppiaineen kokeet. Nykyään ainoa pakollinen koe on äidinkieli ja loput opiskelija voi valita oman mielensä ja kiinnostuksensa mukaan, kunhan ainakin yksi koe mittaa ylintä eli A-tason osaamista. Esimerkiksi opiskelija voi halutessaan kirjoittaa joko pitkän matematiikan tai A-tason englannin. (ks. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.) Lukioissa, joissa opiskelijat yleensä menestyvät

hyvin, on tavallista, että opiskelijat suorittavat kuusi koetta tai enemmän. Keskimääräinen koekertymä tämän tutkimuksen kohteena olevassa lukiossa on viisi kirjoitettua ainetta.

Lukion tasosta kertoo jotain se, että sen sisäänpääsyraja oli aineistonkeruuvuonnakin kaupungin alhaisin (ks. liite 7). Siitä huolimatta suurin osa opiskelijoista kykeni läpäisemään ylioppilaskirjoitukset hyväksytysti. Lukiot laitetaan usein paremmuusjärjestykseen ylioppilaskirjoituksissa menestymisen mukaan, mutta se ei kerro koko totuutta lukioiden tasosta. Lukion paremmuus tulisi mitata siten, että verrataan sisäänpääsykeskiarvoa päättötuloksiin sen sijaan, että tarkastellaan vain ylioppilaskirjoitustuloksia (Kirjavainen 2009). Näillä laajemmilla kriteereillä tämän tutkimuksen lukion voi katsoa tekevän hyvää työtä.

Vaikka varsinainen tutkimus käsitteli nimenomaan lukio-opiskelua, opiskelijoiden asenteisiin oli vaikuttanut myös perusopetus. Lukio-opiskelijat mielsivät itsensä oppilaiksi puhuessaan itsestään ja opinnoistaan, enkä muuttanut käsitteitä lainatessani opiskelijan puhetta. Tutkimuksessani käytän termejä oppilas ja opiskelija sen mukaan, kummasta kouluasteesta on kyse. Perusopetuksen yhteydessä puhun oppilaista (Perusopetuslaki 628/1998) ja lukion yhteydessä opiskelijoista (Lukiolaki 629/1998).

4.5.2 Aineistonkeruumenetelmät

Tutkimusprosessi eteni seuraavasti:

Taulukko 1. Tutkimusprosessi

Ajankohta	Tutkimuksen vaihe
2005 (syyslukukausi) - 2006 (kevätlukukausi)	- kirjoitelmien kerääminen, tutkimusaiheen esittely kasvatustieteen päivillä
2007	- kirjoitelmiin perehtyminen, alustava analyysi, teorioihin tutustumista, haastattelujen suunnittelu
2008	- haastattelut, haastatteluiden litterointi, työn esittelyä ISATT esikonferenssissa (näkökulmana 'opettaja tutkijana')
2009	- aineiston kirjoittaminen tutkijan kielelle, aineiston analyysi, työn esittelyä ISATT esikonferenssissa (näkökulmana opiskelijoiden lukiokokemukset)
2010	- tutkimustulokset, työn esittelyä kasvatustieteen päivillä (näkökulmana opettajan ammatillisen identiteetin uudelleen rakentuminen), tutkimuksen raportointi
2011	- tutkimus esitarkastukseen hyväksyttäväksi

Keräsin tutkimukseni aineistoa sekä kirjallisesti (n=62) että suullisesti (n=6). Puhtaaksikirjoitettua aineistoa syntyi 129 sivua. Lisäksi tutkimusaineistona toimivat opettajana tekemäni havainnot ja tutkijana kirjoittamani kenttämuistiinpanot ja tutkimuspäiväkirjani, joita en erikseen puhtaaksikirjoittanut. Opiskelijoiden kirjoitelmien määrään vaikutti opiskelijoiden lukumäärä: keräsin ne jokaiselta ensimmäisen

vuosikurssin opiskelijalta, joka osallistui psykologian ensimmäiselle kurssille. Kaikki opiskelijat eivät suorita kurssia ensimmäisenä opiskeluvuotenaan, joten lukumäärä oli vähäisempi kuin lukion aloittaneiden määrä (aloittaneiden määrä n. 80 opiskelijaa). Vaikka aineistoa kertyi suhteellisen vähän, saturaatiopiste oli nähtävissä useimmiten jo ennen kaikkien vastausten läpikäymistä.

Haastateltavien lukumäärä rajoittui kuuteen, koska tutkimuksessa täytyi ottaa huomioon taloudelliset ja ajalliset resurssit. Haastatteluaineisto koostui oppimisessaan eri tasoa ja eri sukupuolta olevista opiskelijoita. Valittu teoria, symbolinen interaktionismi, vaikutti jonkin verran kirjoitelma- ja haastattelukysymyksien aihepiireihin. Halusin saada tietoa muun muassa koulun ilmapiiristä, opiskelijoiden opiskelukokemuksista ja käsityksistä itsestään oppijoina sekä lukion merkityksestä. Keräsin opiskelijoiden kirjoitelmista ja haastatteluista kootun aineiston vuosina 2006 - 2008.

Kirjoitelmat

Aineiston ensimmäinen osa käsitti psykologian ensimmäisen kurssin kurssikokeen yhteydessä kirjoitettavan kirjoitelman. Siinä opiskelijoita pyydettiin tarkastelemaan itseään opiskelijoina ja kertomaan kokemuksistaan lukiossa. Kurssilla oli käyty läpi opiskeluun liittyvää asioita ja käsitteitä, joten opiskelijoilla oli oletettavasti riittävästi kykyä pohtia omaa opiskeluaan tässä vaiheessa. Tehtävän ohjeenanto on Liitteessä 2.

Sain opiskelijoilta 62 kirjoitelmaa. Psykologian opettajat olivat koodanneet kirjoitelmat minulle valmiiksi seuraavalla tavalla kolmen ryhmän kesken: 010-025, 030-054 ja 060-080. Vaikka olin itse opettanut lähes kaikkia tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita oman aineeni oppitunneilla, en koodien ansiosta tiennyt, mikä vastaus kuului kenellekin opiskelijalle.

Lyhimmät käsin kirjoitetut kirjoitelmat olivat alle puoli konseptisivua. Keskimäärin vastaukset olivat kahden sivun mittaisia. Muutama vastaus oli yli kolmesivuinen.

Luin kirjoitelmat läpi ensimmäisen kerran ilman minkäänlaista ennakkoasennetta. Yllätyin kirjoitelmien avoimuudesta ja pohdinnan laajuudesta (ks. myös Rudduck, Chaplain & Wallace 1996a, 8). Opettajana olin arvioinut, etteivät opiskelijat välttämättä osaisi reflektoida oppimistaan syvällisesti. Tutkimuspäiväkirjani muistiinpanot kertoivat, kuinka yllättynyt olin:

"Opiskelijoilla on sanottavaa. Opiskelijan ääni kuuluu. He ovat kypsempiä ajattelemaan kuin mitä olin kuvitellut. Oma näkökulmani on muuttumassa. Minua hämmästyttävät positiiviset mielipiteet koulun ilmapiiristä ja opettajista. Opiskelijat ovat kiinnostuneita itse oppimisesta. Kuulostavat jopa motivoituneilta!"

Seuraavaksi käyn läpi aineiston analyysin, jossa sovelsin aineistolähtöistä analyysia, vaikka tietyt teemat olivat näkyvissä jo haastattelukysymysten johdattelemina.

Haastattelut

Kirjoitelmista koostuvan aineiston alustavan analyysin jälkeen oli tarpeellista syventää kirjoitelmista saatua tietoa (ks. Blumer 1986, 52). Kokemus osoitti, että koska nuoria ei välttämättä ole helppo saada keskustelemaan, päätin valmistautua teemoihin edeltä laadituin kysymyksin. Haastattelu ei siten ollut puhtaasti teemahaastattelu (Kvale 1996), vaan tutkijan roolini oli johdatteleva (Fontana & Frey 2000, 653). En kuitenkaan esittänyt kysymyksiä aina samassa järjestyksessä ja samassa muodossa, vaan niiden tehtävänä oli toimia tarpeen mukaan keskustelun apuna.

Alun pitäen oli tarkoitus valita opiskelijat heidän kir-

joitelmavastaustensa perusteella ja syventää juuri niissä esiin tulleita asioita, mutta koodiavain vastausten kirjoittajan jäljittämiseen katosi opinto-ohjaajan työhuoneen muuton yhteydessä. Kasvokkain tapahtuvaa nauhoitettavaa haastattelua varten päädyin valitsemaan kuusi opiskelijaa: kolme tyttöä ja kolme poikaa. Informantit voidaan valita satunnaisesti tai tutkimuksen teoria voi vaikuttaa heidän valintaansa, mutta molemmissa tapauksissa heidän tulisi olla asiantuntijoita alueella, josta tutkija on kiinnostunut (Silverman 2006, 306). Tässä tapaustutkimuksessa valitsin opiskelijat siten, että he edustivat erilaisia ja eri tasoa olevia opiskelijoita. Opiskelijoita valitessani käytin apunani toisia opettajia, koska kielten opettajana saamani kuva opiskelijoista kertoi vain yhden näkökulman heistä. Toinen psykologian opettajista tunsi opiskelijat paremmin, koska toimi myös opinto-ohjaajana. Myös ryhmänohjaajilla oli minua selkeämpi ja monipuolisempi kuva ryhmänsä opiskelijoista.

Seuraavaksi kuvailen lyhyesti haastateltavat. Tunsin kyseiset opiskelijat, koska olin opettanut heitä omassa oppiaineessani. Kaksi opiskelijaa menestyi lukio-opinnoissaan opiskelusuoritusten perusteella suhteellisen hyvin, kaksi edusti toista ääripäätä eli heillä oli selkeästi vaikeuksia suoriutua opinnoista. Kurssiarvosanat olivat heikkoja. Kaksi opiskelijaa kuudesta kuului niin sanottuun keskivertoryhmään. Joka tasolla oli edustettuna sekä poika että tyttö. Vaikka haastateltavat analyysivaiheessa koodattiin (H1=haastateltava 1, H2… H6), annoin heille keksityt nimet myöhempää käsittelyä varten.

> H1 eli Maija on selvästi sisäisesti motivoitunut. Hän oppii tekemällä ja itse aktiivisesti osallistumalla. Hän menestyy hyvin niissä opinnoissa, jotka kiinnostavat häntä. Hänellä on selkeät suunnitelmat ja hän on realistinen

opintojensa ja suunnitelmiensa suhteen. Hän säätelee itse oppimistaan.

H2 eli Matti on voimakkaasti tunneihminen ja korostaa lukioaikana kypsymistään opiskelijana ja ihmisenä. Hän osallistuu aktiivisesti oppitunneilla, joista pitää. Hän menestyy kohtalaisen hyvin opinnoissaan, mutta osaamiseen näyttää vaikuttavan moni ulkopuolinen seikka, kuten esimerkiksi se, pitääkö hän opettajasta. Hän haluaa näyttää osaamisensa.

H3 eli Virpi on hyvin myönteinen opiskelija ja hän yrittää tehdä opiskelustaan mukavaa. Hän on realistinen oman osaamisensa suhteen ja hän pyrkii olemaan mahdollisimman yritteliäs. Hän on selvästi visuaalinen oppija. Hän menestyy vaihtelevasti opinnoissaan.

H4 eli Olli keskittyy opiskeluunsa yksin ja itsenäisesti. Hän menestyy lukio-opinnoissaan huomattavasti paremmin kuin aikanaan peruskoulussa ja hänen koulumenestyksensä on hyvä. Hän säätelee itse opiskeluaan.

H5 eli Aino on sisukas parhaansa yrittäjä. Hän ei osallistu aktiivisesti oppitunneilla, koska pitää lukio-opintoja vaikeina. Hän oppii opettajan teettämistä muistiinpanoista, koska ei osaa tehdä muistiinpanoja itsenäisesti. Myös yksityiskohtien yhdisteleminen kokonaisuudeksi on hänelle vaikeaa. Vaikka hän selvästi ymmärtää eri opiskelumenetelmien kokeilemisen tärkeyden, hän ei osaa kokeilla eri strategioita. Hänellä on heikko koulumenestys.

H6 eli Jaakko vaikuttaa ajelehtijalta. Hänellä on ongel-

mia motivaation suhteen, mutta ennen kaikkea tahtotilan eli volition suhteen. Hänen opiskelunsa on suhteellisen pinnallista ja opiskelulla on hänelle välinearvo. Hänellä on heikko koulumenestys ja henkilökohtaisia ongelmia.

Jokainen haastattelu kesti noin puoli tuntia, mikä sinänsä ei ole pitkä aika. Haastattelupaikka ja itse haastattelutilanne muokkaavat keskustelua (Fontana & Frey 2000, 663). Tämän tutkimuksen haastattelut pidettiin koulussa rehtorin kansliassa. Kyseinen paikka valittiin sen vuoksi, että haastattelut voitiin pitää siellä rauhassa ilman häiriöitä. Lukiossa rehtorin kansiaan ei liity samanlaisia rangaistuksiin liittyviä mielikuvia kuin perusopetuksessa. Huoneen sisustus mahdollisti sen, että haastattelija ja haastateltava saattoivat istua leppoisasti sohvalla vastatusten juttelemassa. Koulu paikkana toimi hyvin, koska opiskelijoiden oli helppo järjestää aika haastattelua varten. He saattoivat tulla hyppytunnilla tai oppitunnin aikana. Haastattelut äänitettiin, mutta ei videoitu, koska opiskelijat kokivat ajatuksen videoinnista häiritsevänä.

Vaikka olin tutkija, olin myös opiskelijoiden opettaja, mikä saattoi aluksi tuntua opiskelijoista oudolta (Miller & Glassner 2004, 127-128). Yllättäen opiskelijat kuitenkin näkivät minut selvästi tutkijan roolissa, eikä opettajuus häirinnyt tai tuntunut vaikuttavan heidän vastauksiinsa. Opiskelijat keskustelivat avoimesti ja innostuneesti teemoista. Tutkijana olen sitä mieltä, että intersubjektiviteetti saavutettiin. Olin kiinnostunut siitä, mitä opiskelijat halusivat kertoa ja siten opiskelijat saivat olla asiantuntijan roolissa (mt. 132). Kvale (1996, 35) sanookin, että haastattelutilanne voi olla positiivinen kokemus haastattelun molemmille osapuolille, koska he jakavat saman älyllisen uteliaisuuden ja kunnioittavat toisiaan. Sain vaikutelman, että opiskelijat kokivat tulevansa kuulluiksi

ja että heillä oli arvokasta annettavaa tutkimusta varten.

Haastattelu voi olla hyvin rikastuttava kokemus haastateltavalle, koska haastattelutilannetta ei yleensä tapahdu kovin usein tavallisessa elämässä. Haastattelussa haastateltava pääsee puhumaan itsestään ja saa samalla tilaisuuden pyrkiä ymmärtämään itseään (Kvale 1996, 36). Haastatteluiden joukossa oli yksi selkeä esimerkki tällaisesta. Aino lähetti vielä haastattelun jälkeen minulle tekstiviestin, jossa halusi tarkentaa joitakin keskustelumme kohtia, jotta varmasti ymmärsin oikein, mitä hän oli tarkoittanut. Sitten hän kiitti siitä, että oli päässyt haastateltavaksi. Toisaalta haastattelu voi myös aiheuttaa ahdistusta ja aktivoida puolustusmekanismit (mt. 35). Olisin halunnut haastatella yhden tietyn opiskelijapojan, joka vaikutti siltä, että opiskelu vaati häneltä suuria ponnisteluja. Samalla hänestä sai sen vaikutelman, ettei hän kokenut onnistumisen kokemuksia. Olisin halunnut haastatella häntä saadakseni selville, mistä hän sai voimaa jatkaa ponnisteluja vaativaa opiskeluaan. Aluksi poika suostui suullisesti haastattelupyyntööni, mutta sen jälkeen kaikki yhteydenottoyritykset epäonnistuivat. Yrittäessäni sopia haastatteluaikaa hän ei vastannut puhelimeen eikä myöskään vastannut jättämiini soittopyyntöihini. Katsoin siten parhaakseni jättää hänet rauhaan, vaikka tutkijana minua harmitti, etten päässyt haastattelemaan häntä.

4.5.3 Aineiston analyysi

Tämä tutkimus on sekä aineisto- että teorialähtöinen. Lähestyin tutkimusta aineistolähtöisesti, mutta aineistoanalyysissa symbolisen interaktionismin keskeiset käsitteet toimivat laajana teemaattisena viitekehyksenä. Perttula (1998, 88) fenomenologina on sitä mieltä, ettei tutkija saa tutustua teoriaan, joka koskee empiiristä ilmiötä. Näin teoria ei rajoita millään

tavalla tutkijan analyysiä. Aineistolähtöisen tutkimusmetodologian kehittäjät Strauss ja Corbin (1990, 41 - 42) ovat puolestaan sitä mieltä, että teoreettinen herkkyys perustuu eri lähteisiin, joista yksi on kirjallisuus. Lukemalla teoriaa ja aiempia tutkimuksia tutkijalle kertyy tietoa, joka lisää sensitiivisyyttä aineistoa ja siihen liittyviä ilmiöitä kohtaan. Tutkimuksen alussa tarvitsin metodologista ja teoreettista tietoa löytääkseni tutkittavan ilmiön kannalta keskeisiä käsitteitä ja kyetäkseni muodostamaan relevantit tutkimuskysymykset sekä valitsemaan aineistoni tulkintaan parhaiten soveltuvan teorian.

Toinen lähde teoreettiseen herkkyyteen on ammatillinen kokemus. Vuosien kokemuksen jälkeen on mahdollista saavuttaa ymmärrys toimivista käytänteistä omalla alalla. (Straus & Corbin 1990, 42; Ruohotie 2000b.) Opetettuani toistakymmentä vuotta kolmessa eri koulussa minulla oli kokemusta ja käsitys siitä, mitä koulussa tapahtuu eri olosuhteissa. Lisäksi opettajana olin ollut jo pitempään kiinnostunut oppimis- ja opiskelustrategioista ja olin perehtynyt niihin aikaisempien projektien puitteissa. Tällä oli vaikutusta lukiessani kirjoitelmista koostuvaa aineistoa ensimmäisiä kertoja. Aineistoa tutkiessani kiinnitin huomiota ennen kaikkea oppimisesta kertoviin kohtiin ja minulta jäi aluksi huomiotta muita opiskelijoille merkittäviä kokemuksia. Tultuani tietoiseksi tästä, pyrin aineistoa uudelleen lukiessani pysymään avoimempana.

Ote tutkimuspäiväkirjasta 20.3.2011: *”Alussa uteliaana luin aineiston nopeasti ahmien kaikkea sitä, mikä tuki omaa pedagogista ajatteluani. Kun teoria tuli myös työkaluksi, näin aineiston keskeisten käsitteiden kautta. Kun teoria vielä tarkentui ja identiteetit nousivat pintaan, aineisto näyttäytyi taas uudessa valossa.”*

Aineiston ensimmäisellä lukukerralla tarkoitukseni oli saada pelkästään yleisvaikutelma. Sen jälkeen analysoin ai-

neistoni N'Vivo- tietokoneohjelmaa apuna käyttäen. Koodasin ja luokittelin aineiston. Aluksi minulla oli vaikeuksia hahmottaa, mitä olin hakemassa. Luokittelua varten muodostin aluksi varsin laajoja luokkia, esimerkiksi 'opiskelu', 'opettajat ja opetus'.

Koodatessa oli toisinaan vaikea päättää, mihin luokkaan tietyt merkitysyksiköt kuuluivat. Jotkut merkitysyksiköt tuntuivat kuuluvan useampaankin luokkaan (ks. Tesch 1990). Esimerkiksi merkitysyksikkö "Motivaationi on kasvanut, koska tiedän kuinka tärkeää lukio-opiskelu on tulevaisuuden kannalta" näytti kuuluvan sekä luokkaan 'lukion merkitys' että luokkaan 'opiskelu'. Lukio-opiskelu oli motivoivaa ja motivaatiolla puolestaan oli vaikutusta opiskeluun ja oppimiseen.

Alussa luokkia tuli paljon. Turner (1994, 200-210) kuitenkin paljastaa, että moni tutkija pitää hänen omaa koodausprosessiaan laajana ja sekavana. Hänen mielestään toimivin muoto on lopulta se, joka sopii sekä tutkijalle että tutkimusongelmaan. Turnerin (mt.) mukaan laajahkonkin aineiston voi pitää kurissa jakamalla sen pienempiin kokonaisuuksiin tai rajoittamalla sitä. Silloin siitä on mahdollista löytää se, mikä vaatii jatkotyöstämistä.

Vaikka tämän tutkimuksen aineisto ei ollut laaja, minun täytyi silti jakaa se pienempiin osiin. Esimerkiksi luokka 'opiskelu' jakautui selkeästi alaluokkiin a) opiskelu peruskoulussa ja b) opiskelu lukiossa. Aineiston tarkastelun edetessä 'opiskelu' –luokan alle tarkentui alaluokkia kuten muun muassa opiskelustrategiat, opiskelumotivaatio. Sellaisinaan opiskelun a) ja b) luokat eivät vaikuttaneet kiinnostavilta, koska ne kuvasivat pääasiassa työmäärän ja opiskelutavan muutosta. Kuitenkin näiden kahden aluksi lähes merkityksettömältä vaikuttavan alaluokan avulla huomasin, kuinka tärkeänä opiskelijat kokivat kannustuksen ja tuen lukiossakin. Tutkimuspäiväkirjani merkintä (1.8.2007) paljastaa, kuinka ymmärrykseni opet-

tajana oli avautumassa tutkimuksen avulla: *”Aineiston avulla vasta olen tullut ajatelleeksi tuen ja kannustuksen merkitystä, joka lienee erityisen tärkeää meidän lukion opiskelijoille.”*

Kun olin luokitellut merkitysyksiköt, aineistosta alkoi löytyä luokkien avulla eri teemoja. Vaikka opiskelijoille annettu instruktio ohjasi teemojen syntyä, yritin pysyä ”tietoisesti naiivina” ollakseni mahdollisimman avoin ja löytääkseni erilaisia ilmiöitä aineistosta (Kvale 1996, 33). Toisinaan tutkijoilla on varsin vapaat ja laajat teemat, jotka he jakavat alateemoihin, mutta tässä tutkimuksessa yhdistelin pienempiä teemoja yhteen. On vaikea sanoa, miksi toimin näin. Ehkä taustalla on kokemattomuuteni laadullisesta tutkimuksesta. Toisaalta tämä ilmentää laadulliselle tutkimukselle tyypillistä bricoleur-metodia (Denzin 1994). Se tarkoittaa sitä, että jokainen tutkija lopulta luo oman metodinsa. Ryan ja Bernard (2000,780) lohduttavat, että teemat ovat abstrakteja ja usein epämääräisiä rakennelmia, joita tutkija jäsentää pitkin aineiston keruuta ja käsittelyä.

Luokkien tarkastelu johti uusiin yhdistelmiin ja kokonaisuuksiin ja vähitellen oli nähtävissä aineistosta nousevia teemoja (Liite 3). Yksi teemoista käsitteli esimerkiksi motivaatiota, sen merkitystä opiskelulle ja sitä, miten opiskelija motivoitui saatuaan valinnanvapautta ja vastuuta. Opettajien ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus heijastui koulun ilmapiirin teemaan. Opiskelijat tunnustivat avoimesti tuen tarpeensa ja uskalsivat myös pyytää sitä. Opiskelijat myös kokivat olevansa tasavertaisia. Ilmapiirin yhteydessä mainittiin usein kiusaamisen puuttuminen. Se oli yllätys, koska en ollut osannut odottaa näitä mainintoja lukiota koskevassa tutkimuksessa. Moni opiskelija korosti nimenomaan kiusaamisen puuttumisen positiivista vaikutusta. Kiusaaminen on opiskelijoille varmasti valitettavasti tutumpaa kuin mitä opettajat luulevatkaan.

Eri ryhmien opiskelijoiden vastauksissa oli havaittavissa eroja. Kaksi opiskelijaryhmää painotti koulun positiivista ilmapiiriä ja avointa vuorovaikutusta ihmisten välillä. Yksi ryhmistä oli selkeästi erilainen kuin kaksi muuta. Se oli erittäin passiivinen ja opettajan oli lähes mahdotonta saada selville, mitä opiskelijoiden mielessä liikkui. Ryhmää opettavien opettajien yleinen kommentti oli, etteivät he olleet koskaan opettaneet niin erikoista ja ”raskassoutuista” ryhmää. Opiskelijoilla ei näyttänyt olevan minkäänlaista vuorovaikutusta keskenään. Oli yllättävää, ettei tämä ryhmä kuitenkaan maininnut mitään vuorovaikutuksen puuttumisesta. Toinen yllättävä seikka oli, että ryhmän vastaukset olivat hyvin pohdiskelevia. Kouluilmapiiristä puhuttaessa tämä ryhmä oli ainoa, joka painotti ilmapiiriin vaikuttavista seikoista koulun fyysisiä ominaisuuksia, kuten ankeita tiiliseiniä ja istuimien puuttumista käytävätiloissa. Oliko ohjeiden annossa ollut eroa näiden ryhmien välillä? Ajattelin aineiston käsittelyvaiheessa, että olisi mielenkiintoista saada selville, miksi ulkoiset puitteet mainittiin niin usein. Eri kouluelämää koskeviin tutkimuksiin tutustuessani sainkin vastauksen mieltäni askarruttaneeseen kysymykseen. Käsittelen sitä tutkimuksen tulosluvussa.

Koska olin opintovapaalla alustavan analyysin aikaan, sain vaadittavaa etäisyyttä opetustyöhön ja opiskelijoihin. Kävin opintovapaalla kuitenkin koulussa esittelemässä alustavia tuloksia 29.8.2007. Se tapahtui jälleen psykologian oppitunnilla. Asia nivoutui tälläkin kertaa hyvin kurssin aiheeseen, joka käsitteli motivaatiota ja sen tutkimista. Ikävä kyllä, kovin moni tutkimukseen osallistunut opiskelija ei ollut tullut paikalle. Muutama tutkimuksessa mukana ollut opiskelija oli kyseisellä kurssilla, mutta keskustelu oli laimeaa. Sen vuoksi päätin valmistautua todella huolellisesti haastatteluja varten ja edetä strukturoidun haastattelun menetelmää soveltaen. Laadin listan kysymyksiä etukäteen. Tutkijana minua kuitenkin

rohkaisi se, että lukion uusi psykologian opettaja oli kiinnostunut tutkimuksestani.

Alustavan analyysin jälkeen oli tarvetta tarkentaa eräitä kirjoitelmissa esiin tulleita asioita ja niistä muodostuneita teemoja haastattelujen avulla. (Ks. haastattelurunko, Liite 4. Kirjoitelmissa mainittiin usein ”valkolakki”, joka sanana kuulosti mielestäni vanhanaikaiselta. Miksi opiskelijat puhuivat ylioppilaslakista eivätkä ylioppilastodistuksista ja jatko-opintomahdollisuuksista? Tutkijana halusin myös selvittää, miten opiskelijat ymmärsivät yleissivistyksen. Olivatko he maininneet yleissivistyksen vain osana opetussuunnitelman tavoitteita vai merkitsikö se oikeasti jotain opiskelijoille? He tuntuivat kuitenkin kirjoitelmissaan arvostavan lukion tarjoamaa yleissivistystä.

Nauhoitettuani litteroin haastattelut. Muutin puhekielen ilmaisuja jonkin verran lähemmäs yleiskieltä lukemisen helpottamiseksi, mutten puuttunut kielioppivirheisiin, kuten en ollut tehnyt kirjoitelmienkaan kohdalla kirjoittaessani niitä puhtaaksi. Poistin esimerkiksi puhekielen ilmaisuja kuten ”tota noin” ja ”niinku”. Koodasin haastattelut haastattelujen järjestyksen mukaan: H1, H2…H6, mutta annoin koodeille sittemmin keksityt nimet. Haastatteluihin oli merkitty, oliko kyseessä tyttö vai poika. Sukupuolella ei lopulta näyttänyt olevan merkitystä. Sukupuolierojen tarkastelun suhteen haastatteluaineisto olisi sitä paitsi ollut liian suppea. Tein analyysin samalla tavalla kuin kirjallisen aineiston yhteydessä. Analysoin kirjallisen aineiston kuitenkin horisontaalisti, kun taas haastattelut kävin läpi sekä horisontaalisti että yksitellen. Haastatteluista esiin tulleet luokitukset löytyvät Liitteestä 5.

Opiskelijoiden äänestä tutkijan kielelle

Aineiston keräämisen ja järjestelyn jälkeen kirjoitin merkitys-

yksiköt tutkijan kielelle. Tämä vaihe pohjautuu fenomenologiseen metodiin (Giorgi 1996) ja varmisti sen, ettei aineisto enää puhutellut minua opettajana vaan tutkijana. Samalla vastauksissa rivien välistä tunnistettavat seikat poistuivat. Tutkijan kielelle kirjoittamisen jälkeen aineisto muuttui neutraalimmaksi ja saattoi periaatteessa viitata mihin tahansa vastaavan tasoiseen kouluun. Kuitenkin mitä pitemmälle tulkitsin aineistoa, sitä vähemmän koulun opiskelijoiden osaamisen tasolla näytti enää olevan merkitystä tutkimustulosten kannalta.

Kirjoittaessani aineistoa tutkijan kielelle jouduin käymään aineiston jälleen kerran läpi hyvin tarkasti. Opettajana olin halunnut kiirehtiä aineiston lukemisen kanssa, etsiä sieltä itseäni kiinnostavia asioita ja päästä nopeasti tekemään johtopäätöksiä. Denzin (1989, 121) varoittaa tutkijaa ryntäämästä aineiston kimppuun liian pinnallisesti ja yrittäen eläytyä toisten kokemuksiin tai heijastelemalla omaa ymmärrystään niitä kohtaan. Tutkijana minulla oli aivan aiheellisesti pelko siitä, että opettajana eläytyisin liikaa omiin opiskelijoihini tai keskittyisin ainoastaan opettajana itseäni kiinnostaviin seikkoihin. Onneksi tämä pelko hälveni tutkijankielelle kirjoittamisen myötä. ”Kääntämisprosessi” vaati olemaan tarkkana, mitä mikin merkitysyksikkö todella tarkoitti. Kvale (1996, 32) muistuttaa, että laadullisen tutkimuksen haastattelu pyrkii saamaan selville sekä faktoja että merkityksiä.

Käsiteltyäni kirjallisen aineiston tein saman vaiheen haastatteluista saadulle aineistolle (n=6). Esimerkkejä tutkijan kielelle kirjoittamisesta löytyy Liitteestä 6.

Kun kirjallinen aineisto (n=62) oli käännetty tutkijan kielelle, luokkia muodostui kuusi: kokemukset 1) opettajista, 2) opetuksesta, 3) oppimisesta, 4) lukion merkityksestä, 5) koulun ilmapiiristä ja 6) lukion opiskelijoista. Näistä luokista alkoi hahmottua kaksi pääteemaa: koulun ilmapiiri ja opis-

kelumotivaatio. Haastatteluaineistosta muodostui seuraavat luokat: 1) kokemukset lukiosta, 2) tulevaisuuden suunnitelmat, 3) motivaatio, 4) lukion opiskelukokemukset verrattuna peruskoulun opiskelukokemuksiin, 5) arviointi ja arvosanat, 6) mielikuva hyvästä opiskelijasta, 7) koulun ilmapiiri, 8) lukio-opiskelun merkitys ja 9) yleissivistys. Tässä vaiheessa tarkastelin koko aineistoa horisontaalisti.

Haastatteluaineiston luokissa oli luonnollisesti yhtymäkohtia kirjoitelmista saatuihin teemoihin, jotka tarkentuivat. Esimerkiksi haastattelujen yhteydessä motivaatiosta puhuttaessa nousi esiin nimenomaa metakognitiivisten taitojen merkitys, vaikkei sitä erikseen kysytty. Kirjallisessa aineistossa mainittu yleissivistys paljastui tiedoiksi ja taidoiksi, joilla on merkitystä jokapäiväisesssä elämässä ja vuorovaikutuksessa. Lukion merkitys -luokka piti sisällään lukion vaikutuksen tulevaisuuden suunnitelmien selkiytymiseen. Opiskelijat arvostivat opiskelussa pikemminkin sinnikyyttä kuin opintomenestystä. Opintomenestys ei näyttänyt olevan myöskään mikään mittari arvioitaessa opiskelutovereita.

Aineistojen yhdistäminen ja teemojen hahmottuminen

Seuraavaksi yhdistin kirjoitelmista saadun aineiston ja haastatteluaineiston. Kun tutkija löytää teemoja tai käsitteitä, hänen tehtävänsä on miettiä, miten ne liittyvät yhteen ja kuinka teoria selittää ilmiötä. Kun malli alkaa hahmottua, tutkijan täytyy etsiä myös negatiivisia tapauksia, jotka haastavat teorian toimivuuden ja johdattavat uusien päätelmien tekemiseen. (Miles & Huberman 1994). Aineistosta löytyi seikkoja, joita en ollut odottanut. Aineistojen yhdistämisen jälkeen teemat muuttuivat ja syvenivät seuraavasti:

tuen ja kannustuksen merkitys: itseluottamuksen kasvu

aikalisä: identiteetin ja itseluottamuksen etsiminen ja vahvistaminen, tulevaisuus
metakognitiivisten taitojen merkitys: motivaatio, volitio, itsesäätely, itseohjautuvuus
koulun ilmapiiri: vuorovaikutuksen merkitys oppimiselle ja itseluottamuksen vahvistumiselle

Tutkimustulokset selkiytyivät kirjoittamisprosessin aikana: teemat muuttivat muotoaan ja tiivistyivät sekä liittyivät toisiinsa yhä loogisemmin teorian tukemina. Itse kirjoittamisprosessia voidaan pitää osana aineiston keräämistä ja analyysia (Richardson 1994, 516).

4.6 Luotettavuus ja eettiset pohdinnat

Luotettavuus

Tulkinnallisen tutkimuksen luotettavuuden määrittely ei ole yksinkertaista. Niinpä tutkija joutuu käsittelemään tutkimuksen luotettavuutta jokaisen vaiheen yhteydessä. (Peräkylä 2004, 283.) Tutkijan täytyy pystyä esittämään, mihin hän väitteensä perustaa. Hänen tulee selvittää, kuinka hän keräsi aineiston, miten hän sitä käsitteli ja miten tieto tutkimusprosessissa rakentui. (Altheide & Johnson 1994.) Samaakin aineistoa voidaan varmasti tulkita eri aikoina ja eri tutkijoiden toimesta monin tavoin, mutta tutkimuksen tietyt piirteet, kuten konteksti ja tutkimukseen osallistujat tai tutkimuksen vaiheiden eteneminen, eivät muutu ja vaikuta tulkintaan (mt. 496).

Tässä tutkimuksessa analyysin alussa oli vaikea päästä eroon kirjoitelmien ja haastatteluiden teemoista, jotka muodostuivat opiskelijoille esitetyistä kysymyksistä. Ne tuntuivat

ohjaavan liikaa aineiston analyysia. Vasta kun aloin tarkastella aineistoa hyödyntäen symbolista interaktionismia myös metodologisena taustateoriana, teemat alkoivat nousta käsitteellisemmälle tasolle ja muodostua laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Denzinin (1994, 501) mielestä ne metodit, joilla tutkija yrittää päästä perille aineistostaan, ovat aina persoonakohtaisia. Tutkija yrittää tulkita meneillään olevaa analyysia itselleen sopivin metodein ja omaan tutkimukseensa eri metodeja luovasti soveltaen (bricoleur).

Yksityiskohtaisen tarkan raportoinnin ja niin kutsutun tiheän kuvauksen (Morse 1994, 224) lisäksi tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä on metoditriangulaatio (Silverman 2006). Triangulaatiota ei pidä käsittää vain tutkimuksen luotettavuuden varmistajana vaan sen tarkoitus on tuottaa enemmän ja syvempää tietoa tutkittavasta aiheesta (mt. 292). Tutkimukseni aineisto koostui opiskelijoiden kirjoittamista kirjoitelmista, haastatteluista sekä opettajana tekemistäni huomioista ja tutkijana kirjoittamastani tutkimuspäiväkirjasta. Esittelin työtäni sen eri vaiheissa Kasvatustieteen päivillä ja ISATT-konferenssien (International Study Association on Teachers and Teaching) jatko-opiskelijoille suunnatuissa tilaisuuksissa. Jokainen esityskerta syvensi ja tiivisti aikaisemmin opittua. Esitysten yhteydessä käydyt keskustelut toivat sekä uusia näkökulmia että toisaalta myös vahvistivat tekemiäni tulkintoja (ks. esim. Denzin 1994). Tämä edustaa niin kutsuttua 'peer review' – menetelmää ja kommunikatiivista validiteettia. (Ks. esim. Woods 1992, 375-376.) Tutkimusaihe kiinnosti kuulijoita, mikä motivoi minua tutkijana. Koin, että tuloksillani oli merkitystä ja että ne toimivat muillekin opettajille "silmiä avaavina" kokemuksina. Pidin tätä tärkeänä, koska työni lähtökohta oli selkeästi pragmaattinen luonteeltaan.

Janesick (2000, 522) puhuu luotettavuuden sijaan tie-

don kristallisoitumisesta. Kristalli, tässä tapauksessa tulkinta, ja sen heijastukset muuttuvat, jolloin syntyy uusia värejä ja muotoja. Mitä tutkimuksessa näemme, riippuu siitä näkökulmasta, josta katsomme. Kristallisoituminen antaa meille syvällisemmän ymmärryksen tutkimuskohteesta, mutta meidän on muistettava, että tuo ymmärrys on vain osa monimutkaista kokonaisuutta. (Mt.) Koin myös, että aineiston ja kenttämuistiinpanojen lukeminen yhä uudelleen aina uuden kehkeytyneen ymmärryksen valossa kiteyttää havaintoja (Janesick 2000). Näin tutkija on vuorovaikutuksessa aineistonsa ja ajatustensa kanssa ja luo tekstiä, joka pyrkii myös kuvaamaan, mitä tutkimuksen kuluessa, aineistoon perehtymisen myötä on opittu.

Aineiston analyysiluku kertoo, kuinka tekstit jaettiin merkitysyksiköihin ja luokiteltiin analyysia varten. Tulkintavaiheessa oli havaittavissa kaksi pääteemaa: 1) uusi situaatio ja sen vaatimat strategiat sekä 2) opiskelumotivaatio ja siihen vaikuttavat tekijät, jotka näyttivät olevan vahvasti situationaalisia. Ensimmäinen pääteema muotoutui kirjoitelmien perusteella. Haastatteluissa korostui opiskelumotivaation merkitys. Tutkimuspäiväkirjan avulla jäsensin teoriaa ja aineistoa itselleni sekä peilasin luokassa tekemiäni havaintoja tuloksiin.

Aineisto syveni jokaisella lukukerralla näyttäen yhä uusia piirteitä ja tutkittavia asioita (ks. esim. Miles & Huberman 1994; Janesick 2000). Kun tutkimus oli jo loppuvaiheessa, oli mielenkiintoista verrata aineiston ensimmäisten lukukertojen analyysiä ja tulkintaa siihen ymmärrykseen, joka oli kristallisoitunut tutkimuksen edetessä. Aineisto tuntui kertovan lopussa jo aivan eri tarinaa, niin kuin se tietysti tavallaan tekikin. Kasvanut teorian tuntemukseni ja jatkuva aineistoon palaaminen uuden teorian ja löydösten valossa sai aineiston paljastamaan paljon enemmän kuin ensilukemalla olin odottanut (ks. Janesick 2000).

Kirjoitelmista koostuvan aineiston luotettavuutta pohtiessani minun tuli ottaa huomioon muutamia seikkoja. Vaikka kirjoitelmat tulivat minulle anonyymeinä, psykologian opettajilla oli tiedossa opiskelijoiden nimet. Tämä on voinut vaikuttaa vastausten rehellisyyteen. Myös se seikka, että olin itse opettanut kyseisiä opiskelijoita omassa aineessani ja tunsin heidät hyvin, saattoi jonkin verran vaikuttaa. Opiskelijat tiesivät vastausten tulevan minulle. Opiskelija on voinut pyrkiä vastaamaan sosiaalisesti opettajien odotusten ja psykologian kurssivaatimusten mukaisesti (ks. esim. Miller & Glassner 2004; Kaasila 2008). Kirjoitelmissa kielen sanamuodot olivat esimerkiksi selvästi saaneet vaikutteita psykologian oppikirjasta (Lukion psykologia 1):

034: ”Minulle alkoi muodostua skeema, että koulunkäynti oli pelkkää pakkopullaa, joka ei sisältänyt minkäänlaista mielekkyyttä oppimiseen… Minulla oli välttämisorientaatio, epäonnistumisen pelko motivoi minua. Olinkin yleensä se toisiin tukeutuja. Jäljittelin muiden toimintaa ja olin riippuvainen muista.”

Opiskelija ei ollut myöskään siihen mennessä välttämättä tottunut kuvaamaan omia oppimiskokemuksiaan, joten tieto ei ollut aina kovin yksityiskohtaista.

023:”Lukiossa on haastavampaa kuin peruskoulussa, mutta opiskelu on silti aika helppoa. Koulun ilmapiiri on mielestäni aika rauhallinen ja hyvä. Peruskoulussa luin kokeisiin vähemmän kuin nyt lukiossa, en tehnyt monestikaan läksyjä, luen tunnilla käsitellyt asiat useammin kuin ennen. Tärkeintä lukiossa on mielestäni oppiminen tulevaisuutta varten ja tiedon hallinnan kunnolla oppiminen, hyvien arvosanojen saaminen, jotta pääsen opiskelemaan sinne minne haluaisin eniten.”

Yllä oleva näyte käsittää koko kirjoitelman. Toisaalta, vaikka edellä esitelty kirjoitelma on lyhyt, sekin tuki aineistos-

ta esiin tulleita asioita. Mitä pidemmälle etenin teoriaan tutustumisessa, sitä selvemmin näin myös lyhyissä kirjoitelmissa merkitysten rakentumisen, vaikka aluksi olin pitänyt lyhyitä kirjoitelmia vain merkkinä reflektointitaidon rajallisuudesta.

Haastattelutuokioiden tarkoituksena oli syventää kirjoitelmista saamaani tietoa. Haastatteluissa opiskelijoiden kanssa käymieni keskustelujen perusteella varmistuin, että tulkintani opiskelijoiden ajatuksista olivat oikean suuntaisia. Tutkimuspäiväkirjastani saatoin myös seurata ajatusteni ja tulkintojeni sekä teoriantuntemukseni kehittymistä. Sekä aineistosta saatu tieto että tutkimuspäiväkirjan merkinnät oikaisivat opettajana tekemiäni havaintoja, jotka nyt jälkikäteen vaikuttavat yksipuolisilta. Mitä enemmän luin teoriaa ja tutustuin muihin tutkimuksiin, sitä enemmän sain monessa suhteessa vahvistusta aineistosta esiin nousseiden ilmiöiden uskottavuudelle.

Haastatteluissa kaikki kuusi opiskelijaa vastasivat mielestäni avoimesti omaa opiskeluaan koskeviin kysymyksiin, vaikkeivät vastaukset aina ilmentäneetkään kovin syvällistä pohdintaa (vrt. Kukkonen 2000).

Aineiston luotettavuuteen vaikuttaa myös haastatteluiden ilmapiiri ja läheisyydentunne 'rapport' (ks. Woods 1992, 375-376). Innostuin ensimmäisen haastateltavan kanssa, koska hän oli halukas keskustelemaan ja kykeni varsin perusteellisesti ja syvällisesti reflektoimaan omaa opiskeluaan. Pohdimme opiskelijan kanssa joitakin teemoja liiankin perusteellisesti ja osa teemoista unohtui kokonaan tai niitä sivuttiin vain ohimennen. Vaikka ensimmäinen haastattelu oli inspiroiva, olin sitä mieltä, että minun oli ryhdistäydyttävä seuraavia haastatteluita varten. Koin, että minun oli otettava tutkijamaisempi asenne, muuten haastattelut eivät ehkä olisi verrattavissa toisiinsa. Toisaalta haastattelun nähdään syntyvän haastattelijan ja haastateltavan yhdessä tapahtuvana neuvotteluna (Fontana & Frey 2000, 663). Intersubjektiviteetti on yksi keskeinen

laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri (ks. Lauriala 1997, 62-63). Vaikka ensimmäinen haastattelu ei kulkenut suunnittelemiani uria, se kuitenkin lisäsi innostustani tutkimustani kohtaan ja antoi paljon arvokasta tietoa, joka muuten olisi ehkä jäänyt saavuttamatta, varsinkin jos haastattelija olisi tullut koulun ulkopuolelta.

Olennaista intersubjektiviteetin kannalta on se, että tutkija on tietoinen omista lähtökohdistaan ja että hän pyrkii todella kuuntelemaan, mitä tutkittavilla on sanottavanaan. Lisäksi intersubjektivisuutta lisää se, että tutkija ja tutkittavat tuntevat toisensa – mielellään pitkältä ajalta – ja se, että tutkija saavuttaa tutkittavien luottamuksen ja pääsee avoimeen ja autenttiseen keskusteluun heidän kanssaan. (Lauriala 1997, 63.) Edellä mainituista kriteereistä useimmat täyttyivät tässä tutkimuksessa, ja koin, että opiskelijat avautuivat kertomaan kokemuksiaan avoimesti; keskustelussa he samalla tulivat tietoisemmiksi itsestään ja pystyivät lausumaan ääneen opiskelua koskevia ajatuksiaan ja tuntemuksiaan.

Tutkittavan ilmiön suhteen aineistonkeruumenetelmäni sopivat aineiston käsittelyyn ja tukevat siten tutkimustulosten luotettavuutta, mutta aineistojen vertailun ja yhdistämisen osalta tutkimuksessani on puutteita. Kirjoitelmien nimikoodin jouduttua hukkaan jouduin valitsemaan haastateltavat summittaisemmin kuin oli ollut tarkoitus. Myöskään haastattelut eivät sujuneet tiukasti kaavan mukaan, joten niiden vertailukelpoisuutta joudun hieman kyseenalaistamaan.

Tämä tutkimus ei kerro, eikä pyrikään kertomaan, mitään absoluuttista totuutta (ks. Altheide & Johnson 1994, 487- 488; Richardson 1994, 517). Sen tehtävänä oli tutustuttaa minut opiskelijoihini ja auttaa minua ymmärtämään heidän rakentamiaan merkityksiä paremmin. Siinä tutkimus mielestäni onnistui.

Tutkimaani tapausta ei voi yleistää, vaikka samantasoi-

sia lukioita Suomessa löytyykin. Tällä hetkellä on nähtävissä suuntaus, jossa ammatillisen koulutuksen houkuttelevuus on aikaisempaa suurempi ja tietyille linjoille vaaditaan korkea keskiarvo. Tulevaisuudessa voi jopa olla, että lukioihin hakeutuu aikaisempaa enemmän opiskelijoita, joilla on keskimääräistä alhaisempi keskiarvo. Kuka tahansa opettaja voi joutua kriittisen kokemuksen eteen jossakin vaiheessa työuraansa. Tällä tutkimuksella voin valaista yhtä tällaista kokemusta ja keinoja selviytyä siitä. Kyseessä ei ole pelkästään opiskelijoiden tai opettajan äänen kuuleminen, vaan tarkoituksena on kyetä analysoimaan näitä ääniä ja valaista ilmiötä teoreettisesti (Altheide & Johnson 1994, 491). Ote tutkimuspäiväkirjastani 7.5.2008 paljastaa tämän aukenemisen minulle:

”Laadullinen tutkimus on siitä kummallista, että kun lukee hyvin tehtyjä tutkimuksia, ainakin niitä, jotka koskevat kouluelämää, tulee lukiessa tunne, että noinhan se on, itsestään selviä asioita. Mutta onko se sitä tiedostamattoman tiedostetuksi tekemistä, tehdä ’tacit knowledge’ kuuluvaksi? Arjen selittämistä teorian tasolla?”

Tulokset eivät siis ole sellaisenaan yleistettävissä, mutta niillä voi olla kaikupohjaa useiden opettajien kokemuksiin.

Tutkimukseni aineiston keruu ja koko tutkimusprosessi kestivät alkuperäistä suunnitelmaa pitempään, mutta en näe sen olleen haitaksi, koska samalla kypsyin itse tutkijana. Tutkimus oli aikaa vievää, koska teoriaa ja aineistoa oli vertailtava koko ajan. Löysin kuitenkin tutkimuksen edetessä uusia asioita aineistosta sekä näin jo löydettyjä asioita uudesta näkökulmasta (ks. esim. Tesch 1990; Woods 1992; Bryman & Burgess 1994; Cuba & Lincoln 1994).

Intersubjektiviteetti

Saavuttaakseni luottamuksen vierailin ensin tutkijan ominai-

suudessa psykologian oppitunnilla (ks. Liite 1). Selitin tutkimuksen tavoitteet ja esittelin tutkimussuunnitelman. Tämän jälkeen tiedustelin opiskelijoiden suostumusta osallistua tutkimukseen. Tutkimuksen tekeminen ja opiskelustrategiat kuuluvat kyseiseen psykologian kurssiin (Lukion psykologia 1), joten käytännössä tutkimuksen tekoon tutustuminen sopi kurssiin hyvin. Näin opiskelijat saivat hieman konkreettisemman käsityksen itse tutkimusprosessista ja pääsivät tutkimuksen yhteydessä peilaamaan omia opiskelukokemuksiaan. Tutkijana olin iloinen, että opiskelijat antoivat mielellään suostumuksensa. Virallinen lupa tutkimusta varten käsiteltiin ja myönnettiin opettajankokouksessa 28.8.2007.

Haastattelijan ja haastateltavan välillä on oltava vuorovaikutussuhde (Janesick 1994; Kvale 1996). Luottamus on rakennettava jopa kirjallisessa muodossa tapahtuvaa haastattelua varten, mutta kasvokkain tapahtuvassa haastattelussa se on entistä tärkeämpää haastattelun sujuvuuden takaamiseksi. Luottamuksen saavuttaminen näkyi mielestäni opiskelijoiden vastausten avoimuudessa. Meillä oli yhteinen tausta, mikä lisäsi intersubjektiivisuutta. Opiskelijoiden motivaatiota kertoa kokemuksistaan lisäsi oletettavasti se, että he kokivat heidän tietoaan arvostettavan. Heille tutkijan roolini ei näyttäytynyt ongelmana. Yhdessä työskentelevät ihmiset jakavat ajatuksiaan ja ymmärtävät toisiaan. (Tudge & Rogoff 1989, 22.)

Koen, että tutkimuksen tulokset, yksityiskohtaiset kuvaukset ja tulkinnat ovat siirrettävissä ja naturalistisesti yleistettävissä (Stake 1994), vaikkei tilastollista yleistettävyyttä tapaustutkimuksella voikaan olla. Toiset opettajat voivat samastua kokemuksiini samalla tavalla kuin itse koin lukiessani muita opettajuuteen ja kouluelämään liittyviä tutkimuksia. (Ks. Olson, J. & Osborne, J. 1991, 341).

Eettiset seikat

Kvale (1996, 111) muistuttaa, että osallistujien luottamus täytyy aina ensin varmistaa (ks. myös Janesick 1994, 211). Kerroin tutkimukseni suunnitellun kulun opiskelijoille ja selvitin heidän osuutensa tutkimukseen. Kuten olin opiskelijoille luvannut, käsittelin opiskelijoiden vastaukset luottamuksellisesti. Varmistin anonymiteetin siten, että tutkijana sain vastaukset pelkkinä koodeina. Näin ollen opiskelijoille ei tulisi haittaa siitä, että he osallistuivat tutkimukseen. Opiskelijat pikemminkin hyötyisivät osallistumisestaan, koska saisivat tilaisuuden pohtia omaa opiskeluaan keskittyneesti.

Aloittelevana tutkijana minua huoletti aluksi, että opiskelijoiden vastauksissa mainitsemat opettajien nimet ja muut tunnistettavat seikat paljastuisivat tutkimusraportissa, mutta aineiston koodaaminen ja vastausten kirjoittaminen tutkijan kielelle poistivat tämän ongelman (ks. Kvale 1996, 114; Silverman 2006, 315). Samalla vaiheet etäännyttivät minua riittävästi aineistosta. Mitä pidemmälle teoriantuntemukseni eteni, sitä merkityksettömämmiksi kävivät pohdinnat siitä, kenen ajatuksista mahtoi olla kyse. Vain opiskelijan rakentamat merkitykset kiinnostivat ja olivat tärkeitä.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Symbolinen interaktionismi auttoi moninaisen aineiston jäsentelemisessä. Se tuntui kattavan hyvin teemat, jotka nousivat esiin opiskelijoiden kokemuksista. Käsittelen tutkimustulokset symbolisen interaktionismin keskeisten käsitteiden mukaan siten, että ensin pohdin opiskelijan tilannetta; kuinka opiskelijat määrittelivät omien peruskouluaikaisten perspektiiviensä valossa lukio-opiskelun alkuvaiheen, millaisia strategioita he ottivat käyttöönsä selviytyäkseen uudessa tilanteessa ja millaisiksi heidän perspektiivinsä muuttuivat lukio-opiskelun edetessä. Näin pyrin selvittämään, miten opiskelijat kokivat lukio-opiskelun ja millaisina opiskelijoina he itseään pitivät sekä mikä oli lukion merkitys opiskelijoille.

5.1 Millaisena lukiolaiset kokevat opiskelun?

Kun opiskelija saa lukiosta opiskelupaikan, hän on uuden edessä. Opiskelijan peruskoulukokemukset värittävät hänen käsityksiään opiskelusta. Hän olisi uuden edessä myös muissa toisen asteen oppilaitoksissa, mutta lukion opettajana ja oman työni kehittäjänä olin kiinnostunut opiskelijan situaatiosta nimenomaan lukiossa. Lisäksi olin kiinnostunut erityisesti tämän tapaustutkimuksen opiskelijoista, koska työskentelin juuri heidän parissaan. Tämän tutkimuksen kohteena oleva lukio hyväksyi opiskelijat kaupungin alhaisimmilla keskiarvoilla. Esimerkiksi vuonna 2006 alin sisäänpääsyyn riittävä keskiarvo oli 6,9. Koulussa oli toki myös opiskelijoita, joilla oli korkeampi keskiarvo.

Olkinuora kumppaneineen (2007) on havainnut, että erittäin hyvän keskiarvon omaava opiskelija on usein jo alakoulussa tehnyt päätöksen jatkaa opintojaan lukiossa. Mitä

huonompi keskiarvo, sitä varmemmin päätös lukiossa jatkamisesta siirtyy yhdeksännelle luokalle eli perusopetuksen päättövaiheeseen. Päätökset jatkaa lukiossa näkyvät myös lukion valinnassa ja sijainnissa. Olkinuoran ja kumppaneiden tutkimuksen mukaan keskustan lukiot houkuttelevat hyvän keskiarvon omaavia opiskelijoita. Ydinkeskustan lukioissa opiskelevat ovat siis tienneet jo varhaisemmassa vaiheessa jatkavansa lukioon kuin ydinkeskustan ulkopuolella opiskelevat. (Mt. 54-55.) Tämän tutkimuksen kohteena oleva koulu sijaitsi keskustan ulkopuolella.

Siirtyminen perusopetuksesta lukioon

Matti: ”Kun ala-asteelta siirtyi yläasteelle, niin kavereita vaihtui aika paljon ja opiskelu muuttui oikeastaan tekniikaltaan vaikeammaksi ja tuli uusi kieli, ruotsi. Se oli aika hankalaa minulle.”

Olli: ”Ala-asteelta en edes muista hirveästi, mutta se meni aika nopeaa. Yläasteella lopahti kiinnostus, niin kuin varmaan aika monella muullakin yläastelaisella. Varmaan se murrosikä kun tulee.”

Jaakko: ”Ala-asteella meni paremmin kuin yläasteella. Yläasteella tuli lintsattua aika paljon. Se oli se murrosikä varmaan. Sitten halusi nukkua aika pitkään. Tuli valvottua paljon pitempään kuin ala-asteella.”

034:”Aluksi koulunkäynti lähti mukavasti liikkeelle, mutta seuraavan lukuvuoden alkaessa mielenkiinto koulua kohtaan hiipui lähes kokonaan. Minulle alkoi muodostua skeema, että koulunkäynti oli pelkkää pakkopullaa, joka ei sisältänyt minkäänlaista mielekkyyttä oppimiseen… Heikkojen oppi-

mismenetelmien alkaessa heijastua koetuloksiin ja arvosanoihin, syytin opettajaa, koekysymyksiä… Minulla oli välttämisorientaatio, epäonnistumisen pelko motivoi minua. Olinkin yleensä se toisiin tukeutuja. Jäljittelin muiden toimintaa ja olin riippuvainen muista."

Opiskelijan aikaisemmat opiskelukokemukset liittyivät perusopetuksen ala- ja yläluokille. Monen nuoren kohdalla perspektiivi koulua ja opiskelua kohtaan muuttui myönteisestä kielteisemmäksi alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Opiskelu näyttäytyi vaativampana. Tyypillinen piirre haastateltavien mukaan oli, että yläluokilla opiskelijat menettivät mielenkiintonsa opiskelua kohtaan. Toisaalta opiskelijoiden attribuutiot liittyivät ikävaiheeseen; he selittivät mielenkiinnon vähenemisen johtuvan murrosiän aiheuttamasta kuohunnasta. He antoivat periksi häiriötekijöille. Halu viettää vapaa-aikaa kavereiden kanssa voitti opiskelun. Pahimmillaan kuohuntavaihe johti koulusta poissaoloihin, koska valvottuaan myöhään oppilas ei jaksanut herätä aamulla kouluun. Tällaisen oppilaan hallintakäsitys vaikutti siltä, että hänen kontrollinsa ulkopuolella olevat tekijät vaikuttivat hänen opiskeluunsa (ks. esim. Weiner 1974a; Deci & Ryan 1987).

Symbolisen interaktionismin mukaan perspektiivi muodostuu opiskelijan kokemuksista, käsityksistä, uskomuksista, arvoista ja asenteista (ks. esim. Blumer 1986; Woods 1983; Eccles & Wigfield 2002).

071:"Peruskoulussa niitä läksyjä ei tullut luettua. Siellä pääsee seuraavalle luokalle kun käy suurin piirtein tunneilla. Pärjää edes jotenkuten kokeissa. Ei siellä kukaan minun mielestä kiinnittänyt huomiota, jos ei aina tehnyt läksyjä."

010: "Peruskoulussa ilman tehtävien tekoa tai läksyjen luke-

mista pärjäsi hyvin."

Vastauksista kävi ilmi, että useimmat oppilaat olivat saaneet peruskoulussa sen käsityksen, ettei opiskelua tarvinnut ottaa vakavasti selviytyäkseen siitä. Luokalta toiselle näytti selviävän vähällä vaivalla ja oppilas kehitti itselleen toimivan selviytymisstrategian. Peruskoulukokemukset kertoivat karusti, kuinka vähän koulu oli merkinnyt monelle opiskelijalle. Aineistosta jäi vaikutelma, että oppilaan perspektiivi peruskoulua kohtaan muodostui pakosta ja tärkeintä oli selviytyä koulunkäynnistä ilman kunnianhimoisia tavoitteita ja mahdollisimman vähin ponnisteluin (välttämisorientaatiosta ks. luku 2.6.). Symbolisen interaktionismin mukaan tilanteen määrittely vaikuttaa oppilaan toimintaorientaatioon ja valittuihin toimintastrategioihin (ks. esim. Charon 1998). Jos oppilas kokee koulun opetussuunnitelman oppisisällöt jatkuvasti itselleen täysin epämielekkäiksi, hän ei voi viihtyä koulussa eikä hänelle synny positiivisia motivoivia asenteita koulua kohtaan (Byman 2006, 121).

Aineistossa löytyi esimerkkejä myös oppilaista, joilla opiskelu sujui hyvin ja jotka olivat viihtyneet yläkoulussa. Maija ja Virpi olivat tyytyväisiä koulukokemuksiinsa:

Maija: "Semmoinen kiitettävä oppilas olen aina ollut. Että silloin kiinnosti lukea ja yläasteellakin aika paljon ysejä oli ja semmoinen motivaatio oli. Eivät vanhemmat ikinä painostaneet, että pitäisi lukea, että olen ihan vapaasti saanut valita, että luenko minä vai en. Aina kun näytti hyvää numeroa, niin vanhemmat tuli hyvälle mielelle ja ne palkitsivat sitten aina jollakin tavalla."

Virpi: "Kun oli oma luokka, tunsi kaikki ja oli mukavampi opiskella."

Suorituksiin liittyvillä emotionaalisilla kokemuksilla on suuri merkitys omaa pystyvyyttä koskevien käsitysten muodostumiselle. Minäpystyvyys ei määräydy vain konkreettisten suorituskokemusten kautta vaan siihen vaikuttavat myös olennaisesti kasvatuksen ja muun sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta välittyneet uskomukset (Lehtinen & Kuusinen 2001, 226). Positiivisten kokemusten kautta on mahdollista kehittyä tavoiteorientoitunut oppija, joka suhtautuu tavoitteellisesti ja myönteisesti opiskeluun ja koulunkäyntiin (Deci & Ryan 1987, 55 - 57).

Haastatteluissa (kirjoitelmien kohdalla sukupuoli ei valitettavasti tullut esille) pojat kokivat koulun negatiivisempana kuin tytöt, mutta tämän tutkimuksen aineisto on liian suppea, että siitä voisi tehdä sukupuolten suhteen mitään johtopäätöksiä. Niemivirran (2004) tutkimuksen mukaan tytöt ovat keskimäärin poikia oppimishaluisempia peruskoulussa.

Seuraavaksi opiskelijat kertovat, mikä sai heidät valitsemaan tutkimuksen kohteena olevan lukion.

Maija: ”Lähellä. Ei minulle niin kuin mitään se, että onko se joku Lyseo. Olisin minä niin kuin päässyt Lyseoon, jos olisin halunnut.”

Matti: ”Lyhyt matka minulle. Olisin kyllä päässyt tasokkaampaankin lukioon, mutta tämä nyt oli paras vaihtoehto, kun täällä on vielä vanhoja kavereita. Kiintyi aika paljon tähän laitokseen. Kaksitoista vuotta on ollut täällä, niin mitä sitten kun lähtee pois.”

Olli: ”Lähellä. Sitten minä tykkään, että kun nuo tuolla keskustassa on niin, ne on semmoisia, en minä tiedä, jotenkin minusta vaan tuntuu, että tämä on paras vaihtoehto.”

Olin opettajana saanut sellaisen vaikutelman, että suurin osa peruskoulussa opiskelusta kiinnostuneista ja päättötodistuksen perusteella koulussa hyvin menestyvistä oppilaista hakeutui lukioihin, joissa opiskeli toisia yhtä kunnianhimoisia opiskelijoita. Yleensä tällaiset koulut sijaitsevat keskustassa (ks. Olkinuora ym. 2007, 54-55). Osa tällaisista opiskelijoista valitsi kuitenkin lähialueen lukion, vaikka olisi keskiarvonsa perusteella päässyt muuallekin. Opiskelijat valitsivat lukion osin lyhyen välimatkan takia, mutta myös tuttuuden ja ilmapiirin vuoksi. Kiinnostavaa mielestäni oli, että opiskelusuoritusten perusteella hyvin menestyviin kuuluvat opiskelijat korostivat seikkaa, että he olivat omasta vapaasta tahdostaan jääneet kyseiseen lukioon. Olihan kyseinen lukio tavallaan heidän 'aktuaaliminänsä' vastainen koulu, koska siellä keskiverto-opiskelijat olivat heitä heikompia (ks. Higgins 1996).

Lukioon tulon aiheuttama uusi tilanne, sen määrittely ja mielikuvien muuttuminen

064: "Alussa tuntui, että ei lukiossa ole yhtään sen vaativampaa kuin peruskoulussa. Toinen koeviikko yllättikin minut täysin. Tajusin vasta sitten, mitä lukion käynti on."

078: "Lukio-opiskelujen alussa olisin voinut olla ahkerampi ja panostaa enemmän oppimiseen. Kun aloitin lukion, en oikein tiennyt, kuinka rankkaa lukio on. Otin pari ensimmäistä jaksoa liian löysästi."

Peruskoulun oppimäärä kuuluu oppivelvollisuuteen, joten varsinkin kapinoiva nuori kokee helposti koulun pakkona eikä sitoudu opiskeluun. Kokemukset peruskoulun oppimiskulttuurista vaikuttivat luonnollisesti aluksi siihen, miten lukio-opiskeluun orientoiduttiin. Virallinen koulu opetus-

suunnitelmineen näyttäytyi nuorille perusopetuksesta opitun oppilaskulttuurin läpi. Nuoret aloittivat lukio-opiskelun samalla strategialla, jolla olivat suoriutuneet peruskoulussa. Tolosen (2001, 256) mukaan koulun virallinen kulttuuri ei toteudu sellaisenaan, koska nuorten sosiaaliset taustat, kulttuurit ja kokemukset kulkeutuvat kouluun. Myös tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys, symbolinen interaktionismi, tukee tätä näkemystä. Tolonen (mt. 256) jatkaa, että koulusta tulee nuorten arkea, mutta he myös itse vaikuttavat siihen. Nuorten tapa määrittää koulun sosiaalisuus saattaa jopa hallita koulua. Kaverit ovat tärkeitä (ks. Woods 1983, 96; Kiuru 2008). Välijärven ja Tuomen (1994, 134) mukaan peruskoulusta keskimääräistä heikommin arvosanoin lukioon tulleet eivät heti koe tarvetta kehittää opiskelustrategioitaan.

031: ”Kokonaiskuvaltaan tämä koko koulu ja sen ilmapiiri on saanut minut motivoituneeksi enemmän nyt lukiossa kuin yläasteella. Lukioon verrattuna yläaste oli paljon löysempää, mutta kun tulin lukioon minun täytyi miettiä enemmän opiskelutekniikkaani… Omat hyvät saavutukset ovat tärkeitä, sillä hyvät opiskelutulokset motivoivat opiskelemaan.”

032: ”Minun on helpompi ymmärtää itse kirjoittamaani tekstiä kuin jotain asiakielistä ja sivistynyttä tekstiä. Teen mielelläni esimerkkejä ja käytän arkisia asioita apunani. Jos en onnistu tekemään käytännön esimerkkejä, joita on hankala käyttää vaikkapa historiassa, asiat eivät tahdo ”takoutua” päähäni… Yläasteella en koskaan lukenut lukuläksyjä, mutta lukiossa huomaa, kun lukee oikeasti läksyt, ei kokeeseen lukeminen ole kuin vanhan kertaamista. Kertaamisella on hyvä pohja, kun koko alueen on jo kertaalleen lukenut läpi. Opiskelen koko ajan enemmän ja enemmän, koska tiedän lukion vaikeutuvan mitä lähemmäksi kirjoitukset tulevat. Si-

säistetyt asiat eivät unohdu, ei tarvitse kuin kerrata asioita ja kirjoituksetkin onnistuvat."

011: "Kotonakin kavereiden sijaan menen omaan huoneeseen koulukirjojen ääreen."

Vaikka opiskelijat saattoivat aluksi jatkaa peruskoulusta opitulla tavalla, he alkoivat kuitenkin pohtia omaa oppimistaan, mikä muutti heidän asenteitaan ja toimintaansa. Opiskeltuaan lukiossa jonkin aikaa opiskelijoille tuli tarve muutokseen. He joutuivat tarkastelemaan omia opiskelustrategioitaan ja asennettaan opiskeluun. Tutkimukset osoittavat, että opiskelijan tulee ensin oppia, mitä uusi instituutio pitää sisällään ja millaisia rutiineja se vaatii. Sen jälkeen hän voi sopeutua ja yrittää sisäistää nämä rutiinit selviytyäkseen opiskelustaan. Nämä rutiinit eivät kuulu pelkästään koulun seinien sisälle, vaan koskevat myös hänen koulun ulkopuolista toimintaansa. (Rudduck 1996.)

015: "Kun sain tietää ensimmäisen jakson aikana, että loppukokeet pidetään siksi, että olemmeko ymmärtäneet kurssin asian, mietitytti että miten menestyn kokeissa, koska yläasteella yritettiin vain muistaa ulkoa. Lukiossa opiskelu on siis auttanut minua ymmärtämään asioita niin, että olen soveltanut niitä ja jopa miettinyt niiden todenperäisyyttä eli kritisoinut asioita, kuten syväsuuntautuneen opiskelun tuloksena kuuluukin. Esim. terveystiedon kurssin jälkeen olen oppinut asioita liikunnasta mitä olen käyttänyt oman liikunnan harrastamisessa."

Uusi tilanne vaati opiskelijoita suhtautumaan opiskeluun pitkäjänteisesti sekä sisällöllisesti että siihen käytettävän ajan suhteen. Lisäksi asioiden ymmärtäminen ja kriittisyys

korostuivat. Oppiminen ei jakaudu vain jaksoihin ja kursseihin. Opettajilta tämä vaatii sitä, että dialogi opettajien ja opiskelijoiden välillä on mahdollista. Rudduck (1998, 25-26; ks. myös esim. Lonka ym. 2004; Vermunt & Vermetten 2004) korostaa, että opettajien tulee alkaa vähitellen johdattaa opiskelijoita sitoutumaan opiskeluun ja opettelemaan uusia opiskelumenetelmiä heti alusta lähtien.

061:" Vasta myöhemmissä kursseissa olen todella ymmärtänyt vanhempieni, opettajien ja yhteiskunnan asettamat sosiaaliset paineet, jotka motivoivat aika paljon."

Lukio-opiskelijan odotetaan opiskelevan ja suhtautuvan opiskeluunsa aivan eri tavalla kuin peruskoululaisen. 'Aktuaaliminä' on onneksi hyvin joustava. Perspektiivin ohella 'minä' (self) on symbolisen interaktionismin keskeisiä käsitteitä (Blumer 1986). Muutos peruskoululaisesta lukiolaiseksi on koettu merkityksellisenä ja sillä oli vaikutusta opiskelijan identiteettiin. Opiskelijan 'normiminä' ja 'aktuaaliminä' voivat joutua törmäyskurssille, jos ulkopuolelta tulevat odotukset kasvavat suuriksi. (Ks. esim. Banaji & Prentice 1994; Higgins 1996; Lauriala ja Kukkonen 2001).

016: "Aluksi luulin lukion olevan todellakin ankaraa opiskelua, mutta olen päätynyt tulokseen, että lukio on sellaista, millaiseksi sen itse tekee...
Olen kokenut oman opiskeluni lukiossa melko tuskattomaksi, koska tähtäimeni ei ole korkealla."

Normatiivisiin odotuksiin saatettiin siis myös suhtautua toisin ja pyrkiä vain omiin tavoitteisiin. Eri asia on, onko järkevää jättää tähtäin matalammalle kuin mihin ehkä pystyisi. Aineistossa näkyi mielestäni odotettua vähemmän viittauk-

sia 'normiminään'. Tämä saattoi johtua siitä, että esimerkiksi perheiden traditiot koulutuksen suhteen eivät aiheuttaneet paineita. Kuudesta haastatellusta opiskelijasta neljä osoittautui perheen tai jopa suvun ensimmäiseksi ylioppilaaksi. Toinen syy oli varmaankin se, että opiskelijat olivat keskenään samantasoisia ja tiesivät itse, että heidän sisäänpääsykeskiarvonsa olivat olleet suhteellisen alhaisia.

010: "Piti alkaa omaksua paljon tietoa lyhyessä ajassa verrattuna peruskouluun, jossa ilman tehtävien tekoa tai läksyjen lukemista pärjäsi hyvin… Vaikeinta on ollut se, että pintasuuntautunut oppiminen ei riitä vaan on siirryttävä koko ajan syväsuuntautumiseen päin, varsinkin kun on opiskellut yhdeksän ensimmäistä vuotta pintasuuntautuneesti."

051: "Opiskeluni on muuttunut rutkasti verrattuna yläasteeseen. Nykyään tekee mieli tulla kouluun senkin takia, ettei jää jälkeen muista. Ennen en voinut laittaa samaan lauseeseen sanoja 'koulu ja työ', mutta nykyään teen koulun eteen työtä eikä se ole hidastanut elämääni millään tavalla."

062: "Minua ihan oikeasti nolottaa paljastaa, etten aluksi osannut tai oikeastaan halunnut muuttaa hyväksi havaittuja peruskoulun oppimistapojani. Vasta ensimmäisen koeviikon aikana rupesi päässä raksuttamaan oikein kunnolla ja aloin tosissani etsimään parempia, lukioon sopivia opiskelutapoja."

Suuri osa opiskelijoista ymmärsi lukio-opiskelun asettamat vaatimukset ja näytti sopeuttavan 'aktuaaliminänsä' ja toimintansa niiden mukaisesti. Vaikka minäkäsitystä pidetään suhteellisen muuttumattomana, opiskelijan minäkäsitykseen voidaan silti vaikuttaa. Minäkäsityksen ydin tuo pysyvyyttä

identiteettiin vähemmän keskeisten minäkäsitysten muuttuessa tilanteen mukaan. (Ng 2001, 2.) Banaji ja Prentice (1994, 324-325) ymmärtävät identiteetin muutokset joko tilanteesta riippuvina tai pidempiaikaisena identiteetin rakentumisena, esimerkiksi elämäntilanteen muutoksen myötä. Viitaten Straumaniin Lauriala ja Kukkonen (2001) näkevät, että minän muuttumattomimmat käsitykset liittyvät 'ideaaliminään' tai 'normiminään', eli piirteisiin, jotka ovat toiveita tai vaatimuksia yksilöä kohtaan. Higginsin mukaan 'aktuaaliminä' ei ole yhtä pysyvä vaan muuttuu ajan ja tilanteiden mukaan (1996). Woods (1992) muistuttaa, että opettajan tai opiskelijan kuva itsestä ei ole irrallaan koulun jokapäiväisestä vuorovaikutuksesta vaan se rakennetaan vuorovaikutuksen kautta. Vuorovaikutuksesta huolimatta opettaja ja opiskelijat eivät välttämättä anna samoja tulkintoja ja merkityksiä tilanteille. Laurialan ja Kukkosen (2000) tutkimuksissa kävi ilmi, että 'ideaaliminä' ja 'aktuaaliminä' ovat vuorovaikutuksessa keskenään.

049: "Kokemukset uudessa lukiossa ovat olleet odotusteni vastaisia: ympäristö, luokkakaverit, luokkahenki, kaikki ovat olleet hyviä."

034: "Voisin pitää itseäni onnekkaana päästessäni lukioon opiskelemaan noinkin surkeilla lähtökohdilla."

024: "Opiskeluni lukiossa on parantanut arvosanojani yläasteen numeroista, vaikka toisin pelkäsin. Pienenä luulin, että lukio on vain yhtä lukemista, muttei se todellakaan ole."

041: "Kun tulin lukioon, taustatekijät eivät olleet kovin hyvät. En ollut opiskellut yläasteella kovinkaan hyvin eli aikaisemmin opittu ei ollut kovin vahvalla pohjalla. Oma

tunne-elämä oli sekaisin ja muutenkin elämäntavat ei niin säännöllisiä kesäloman jälkeen. Omat havaintoni kuitenkin olivat, että haluan oppia… Loppujen lopuksi, kun ajattelee, minulla on hyvät mahdollisuudet oppia ja opiskella."

Aineistossa oli opiskelijoita, joille lukiossa opiskelu oli positiivinen yllätys. He olivat suhtautuneet epäillen uuteen ympäristöön, omaa taustaansa ja kykyynsä vastata lukion vaativuuteen. Vaikka kokemukset peruskoulussa olivat olleet vähemmän myönteisiä, tämän tutkimuksen opiskelijat olivat tyytyväisiä itseensä lukiolaisina ja kokivat edistyneensä opiskelussaan. Heidän 'ideaaliminänsä' antoi vaikutteita heidän 'aktuaaliminäänsä'. Tilanteeseen liittyvät kokemukset, kuten onnistuminen lukio-opinnoissa, saattavat olla merkittäviä, jos ne tukevat 'ideaaliminää'. Positiiviset ja merkittävät tilanteet lisäävät motivaatiota saavuttaa tavoitteita, kun opiskelija huomaa, että hänen 'aktuaaliminänsä' voi yltää hänen 'ideaaliminäänsä', mutta myös 'ideaaliminä' voi saada aikaan halun muuttaa identiteettiä. (Higgins 1996). Uskomukset omista kyvyistä (Bandura 1986) liittyvät keskeisesti sekä haluun oppia että opiskelun onnistumiseen.

Useimmilla tämän tutkimuksen opiskelijoilla lukioaikana tapahtunut muutos identiteetissä näytti olevan positiivinen. Voisiko se olla niin vahva, että se kantaa tulevaisuuteen? Ainakin tällaisesta oli viitteitä erään (tutkimusaineiston ulkopuolelta tulevan) ylioppilaan puheessa joulukuussa 2010:

"Saimme aloittaa puhtaalta pöydältä…Ajan myötä olemme oppineet arvostamaan mahdollisuutta, joka meille on täällä tarjottu. Tuskin itse olisin tätä lakkia päähäni muualla saanut painaa... Haluaisin myös kiittää paria opettajaa, jotka ovat luoneet uskoa, että ehkä minusta sittenkin on johonkin. Teidän vuoksi olen innostunut asioista, joista en koskaan ku-

vitellut innostuvani."

Muutoksia toimintastrategioissa

049: "Peruskoulussa en käyttänyt minkäänlaisia opiskelumenetelmiä kokeisiin lukiessani. Täällä näin esimerkiksi yhden tavan ja ajattelin käyttää sitä: luin koealueen läpi ja katsoin vain otsikot ja mietin päässäni, mitä tämä kappale sisälsi. Se auttoi aika paljon muistamaan. Tällä hetkellä yritän pitää asioita tärkeysjärjestyksessä, opiskelu tulee kavereita ennen."

013: "Ennen, kun oli koe, jätin siihen lukemisen viimeiseen iltaan. Nykyään luen pitkin viikkoa, sillä alueet ovat isoja, eikä niitä voi opiskella yhdessä illassa."

012: "Opiskeluni on muuttunut suuresti yläasteen jälkeen. Apua oppimiseen on tuonut juuri Psykologian ykköskurssi. Olen oppinut käyttämään opiskelussa uusia oppimistapoja. Yläasteella opiskeluni oli pintasuuntautunutta, jossa keskityin yksityiskohtiin ja asioiden toistamiseen. Nyt lukiossa olen oppinut miten syväsuuntautuneessa opiskelussa oppii paremmin. Syväsuuntautuneessa opiskelussa pyrin tajuamaan asioiden kokonaisuuden ja kaiken lukemani. Jos jotakin asiaa en tajua, otan asian esille seuraavalla tunnilla ja pyydän opettajan käymään asian uudelleen läpi."

Aineiston mukaan suurin osa opiskelijoista oli valmiita muuttumaan ja sitä varten heidän oli opittava säätelemään omaa toimintaansa. He onnistuivat löytämään uusia, itselleen sopivia opiskelutapoja ja -strategioita (ks. esim. Oxford 1990; Lonka ym.2004), joita he kokeilivat onnistuneesti. Opiskelijat alkoivat seurata paremmin opetusta. He olivat valmiita tekemään aikaisempaa enemmän työtä selvitäkseen opinnoistaan

hyvin lukion kiivaasta etenemistahdista ja opittavien asioiden laajuudesta huolimatta. Lukio-opiskelun normit ja kulttuuri alkoivat muotoutua, vaikka opiskelijan ei ollut helppoa tasapainoilla koulun tuomien erilaisten paineiden ja vapaa-ajan houkutusten välillä. Suurin osa opiskelijoista sopeutui hyvin ja lukio-opintojen edetessä he olivat valmiita muuttamaan opiskelutapojaan.

016: ”Oma opiskeluni on pysynyt suunnilleen samanlaisena kuin peruskoulussa. Olen kokenut oman opiskeluni lukiossa melko tuskattomaksi, koska tähtäimeni ei ole korkealla… Ilmapiiri on rento, ei painostava, mutta mielestäni painostava ilmapiiri olisi parempi, sillä se pistäisi lukemaan parempiin numeroihin… Opiskeluni ei ole tosiaan muuttunut paljon peruskouluun nähden, opiskelen samalla tavalla kuin aina ennenkin, mutta luulen että opiskeluni muuttuu tässä lukion aikana.”

054: ”Hakiessani tänne lukioon tiesin ihan alusta asti, että opiskelu lukiossa tulee olemaan hankalaa ja raskasta, koska en ollut oppinut vielä sitä, että lukiossa pitää tehdä paljon enemmän työtä kuin esimerkiksi yläasteella. Nyt olen sen viimein tajunnut, että kuinka paljon lukion eteen pitää tehdä työtä, että pääsisi kurssit ja kokeet läpi. En ole vieläkään tyytyväinen omaan lukion opiskeluun.”

061: ”Nyt tuntuu että olen ottanut ensimmäisen vuoden liian rennosti. Aluksi ajattelin että kunhan pääsen kurssit läpi ei haittaa jos joku yksittäinen jäisi suorittamatta ja jäisi odottamaan seuraavaa vuotta. Olinkin liian vahvasti omaksunut minun ja kavereiden tavan käydä koulua aikaisempina vuosina ylä-asteella, ja käyttänyt tätä sisäistä mallia lukiossa ollessani tosin vähän positiivisemmalla asenteella…Vasta myö-

hemmissä kursseissa olen todella ymmärtänyt vanhempieni, opettajien ja yhteiskunnan asettamat sosiaaliset paineet jotka motivoivat aika paljon. Toisaalta taas syvemmin omaksuttu laiskuus vei voiton."

Osa opiskelijoista jatkoi samaan tapaan kuin peruskoulussa, mutta hekin ymmärsivät muutoksen tarpeellisuuden (ks. Välijärvi & Tuomi 1994, 134).

044: "En pidä itseäni kovinkaan hyvänä opiskelijana, koska olen laiska lukemaan. Ajattelen aina etten kuitenkaan osaa ja siksi en jaksa panostaa kouluun enemmän. Tästä syystä en koskaan osaakaan. Aikaa menee myös harrastuksiin eikä koululle jää enää kovin paljon aikaa… Koulussamme on myös hyvät opettajat, mikä on hyvä koska moni tulee kouluumme huonoilla papereilla. Se on myös minulle tosi hyvä koska en kotona jaksa lukea kovinkaan paljon… Nyt täytyy lukea paljon enemmän saadakseen hyviä arvosanoja. Minulle se taas ei hirveän hyvin sovi."

068: "Olen opiskellut lukiossa nyt vuoden ja pakko myöntää, että opiskeluni on ollut melko pinnallista. Tämä tarkoittaa että minulla ei juuri ole ollut mitään hirveitä tavoitteita muuta kuin se, että kurssi menee läpi. En ole suunnitellut ajan käyttöä hirveästi läksyjen ja kokeiden lukemisen kanssa, mikä kyllä näkyykin numeroissa."

068: "Itse vain huomasin, että lukio ei ole niin sanotusti 'mun paikka', joten mitä todennäköisimmin kouluni vaihtuu."

Jotkut opiskelijat eivät halunneet tai pystyneet mukautumaan uusiin vaatimuksiin. Heitä oli kuitenkin odotettua vähemmän. Näillä opiskelijoilla vaikutti olevan sekä välttämis–

orientaatio että heikko minäpystyvyys. Tämä vaikutti heidän käyttämiinsä opiskelustrategioihin. Valitut opiskelustrategiat puolestaan vaikuttivat siihen, etteivät oppimistulokset olleet tyydyttäviä. (Ks. esim. Bandura 1986; Schunk 2009; Ruohotie 2000a). Osa opiskelijoista teki tietoisen päätöksen lopettaa lukio-opiskelunsa ensimmäisen vuoden kokemusten jälkeen. Se ei välttämättä ole nuoren kannalta huono asia, koska motivaatio muihin opintoihin on voinut löytyä (ks. Mehtäläinen 1998).

Aineiston perusteella oli siis nähtävissä kolmea tapaa suhtautua opiskeluun uudessa tilanteessa: 1) perspektiivissä tapahtuu muutos, 2) perspektiivissä ei tapahdu muutosta tai 3) opiskelija jättää lukion kesken. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelija alkoi menestyä opinnoissaan, opiskelijalle tuli vaikeuksia suorittaa lukio loppuun tai opiskelija keskeytti opiskelun lukiossa joko pakon edessä tai hakeutumalla toisenlaiseen oppilaitokseen.

Tuijula (2011) jaottelee lukiolaiset neljään ryhmään: menestyvät navigoijat, tavalliset tasapainoilijat, säätelemättömät kulkeutujat ja ylikuormittuneet avuntarvitsijat. Tämän tutkimuksen opiskelijoiden voisi olettaa kuuluvan lähinnä kahteen viimeksi mainittuun ryhmään. Opiskeluvaikeuksiensa takia koulunsa keskeyttäneet kuuluivat mielestäni viimeksi mainittuun ryhmään puutteellisten säätelystrategioittensa takia. Heillä oli ulkoinen motivaatio ja he kyseenalaistivat koko lukiossa opiskelunsa (mt. 109). Säätelemättömillä kulkijoilla itsesäätelytaidot ovat matalalla, joten tämän tutkimuksen opiskelijoita kuuluu varmasti tähän ryhmään. Opiskelijat eivät välttämättä tunnista avun tarvettaan, eivätkä siten osaa apua hakea. Heillä on myös motivaatio-ongelmia. (Mt. 105-106.) Vaikka Tuijulan (mt.) lukiolaisten keskiarvot ovat korkeammat kuin tämän tutkimuksen opiskelijoilla, on esimerkiksi haastateltavissa Maijalla menestyvän navigoijan ominaisuuk-

sia. Menestyvät navigoijat tunnistavat ja hallitsevat omat tavoitteensa ja resurssinsa (mt. 100). Virpi puolestaan kuuluisi tavallisiin tasapainoilijoihin. Tasapainoilijat säätelevät itse opintojaan, mutta tarvitsevat ulkopuolista apua ja motivointia (mt. 103).

Monella opiskelijalla oli ollut joko omia ennakkokäsityksiä ja uskomuksia tai muiden kertomaan perustuvia mielikuvia siitä, että opiskelu lukiossa olisi erilaista ja huomattavasti vaativampaa kuin peruskoulussa. Nyt jälkikäteen minua sekä tutkijana että opettajana kiinnostaisi tietää, kuinka tietoisina nämä opiskelijat olivat ottaneet haasteen vastaan.

Opiskelijoiden määritelmät omasta lukiosta

> *073: ”Alhainen keskiarvovaatimus houkuttelee tänne ne, jotka eivät pärjänneet peruskoulussa hyvin ja eivät tiedä mitä tekisivät elämällään. Sen johdosta tänne on muotoutunut sellainen tapa, että harva jaksaa tehdä töitä menestyksen eteen. Kun on muita ns. huonosti menestyneitä, niin tuntuu itsekin helposti liukuvan pois koulutöistä, vaikka ymmärrän, että se ei ole järkevää.”*

Opettajana määrittelin tutkimuksen kohteena olevan koulun merkittävimmäksi piirteeksi sen, että opiskelijat olivat tyytyneet pelkästään selviytymään peruskoulussa. Tulkitsin heidän toimintansa siten, etteivät he asettaneet itselleen kunnianhimoisia tavoitteita (ks. esim. Olkinuora ym. 2007). Toisaalta myös opiskelijat itse määrittelivät itseään ja toisia opiskelijoita. Opiskelijat määrittelevät itseään kontekstiin ja tilanteeseen liittyvien seikkojen perusteella. ’Minä’ muodostuu symbolisen interaktionismin mukaan aina suhteessa toisiin, joko määrättyihin tärkeisiin toisiin ihmisiin (significant others) tai yleistettyihin toisiin (generalized other). Näin ollen opiskelu-

tovereiden asenteet ja työskentelytavat vaikuttavat myös opiskelijaan itseensä (Blumer 1986; Woods 1992; Charon 1998; Kiuru 2008).

012: ”Oppimiseen voi vaikuttaa myös opettajat. Koulussamme on opettajia, joilla on käytössään perinteinen opetus- ja oppimiskulttuuri, jossa opettaja puhuu ja oppilaat yrittävät jaksaa kuunnella. Puhumisen jälkeen opettaja näyttää kalvon ja pyytää kirjoittamaan. Tämä oppimiskulttuuri ei tehoa minuun ja olen huomannut sen arvosanoistani. Eräät opettajat ovat siirtymässä koko ajan entistä enemmän tutkivan oppimisen kulttuuriin, jossa opettaja käyttää erilaisia oppimismenetelmiä, mikä tekee tunnista mielekkäämmän. Tällöin oppimista tapahtuu ja ennen kaikkea se on mukavaa. Niille tunneille, joissa opettaja käyttää tutkivan oppimisen kulttuuria, on kiva mennä ja luokassa vallitsee muutenkin yhteistyö.”

012 jatkaa: ”Yhteistyö on koulussa hyvin tärkeää. Mielestäni koulussa vallitsee hyvä ilmapiiri. En ole huomannut kiusaamista tai halveksivia katseita keneltäkään. Tuntuu siltä, että myös yläasteella on kiva olla tässä koulussa. He voivat käyttäytyä ihan normaalisti käytävillä, eikä heidän tarvitse esittää mitään.”

Koulukontekstissa on kanssaopiskelijoiden lisäksi useita muita tekijöitä, jotka vaikuttavat opiskelijan muodostamiin merkityksiin. Kuten esimerkki kertoo, tekijät pitävät sisällään koulun ilmapiirin, opettajat, opettajien käyttämät opetusmenetelmät sekä toiset opiskelijat. Opiskelijan oma sen hetkinen tunnetila vaikuttaa myös:

013: ”Välillä opiskelen ahkerasti, luen paljon ja seuraan tun-

nilla. Toisinaan taas opiskelu ei innosta ollenkaan. Opiskeluni riippuu joskus mielialasta. Jos itsellä on jotain huolia, niin opiskelu ei suju. Olisi siis tärkeää saada purkaa huolensa, jotta ne eivät vaikuttaisi koulun käyntiin liikaa."

Aineistossa nousi esiin juuri situaation merkitys opiskelijan opiskelukokemuksiin (ks. Kukkonen 2000). Opiskelijan määrittelemä situaatio vaikuttaa hänen toimintaorientaatioonsa ja ratkaisee, mitä strategioita hän ottaa tilanteessa käyttöönsä (Charon 1998). Situaatio sekä valitut strategiat vaikuttavat puolestaan opiskelijan minäkuvaan (Banaji & Prentice 1994, 310).

Oppimisen kannalta situaatiolla on merkitystä esimerkiksi sosiaalisten mallien kautta. Kun opiskelija näkee toisten samantasoisten opiskelijoiden onnistuvan, hän uskoo itsekin kykenevänsä saavuttamaan tuloksia. (Banaji & Prentice 1994, 300; Pintrich & Schunk 2002, 171). Tarkkailemalla toisia samantasoisia opiskelijoita heidän onnistuessaan kasvaa myös tarkkailijan kyky säädellä omia motivaatioon liittyviä prosessejaan. Hän esimerkiksi miettii, kuinka paljon on valmis panostamaan oppiakseen, millaisia tehtäviä valitsee suoritettavakseen ja niin edelleen. Kun opiskelija huomaa osaavansa jotain, hän motivoituu yrittämään, eikä silloin esimerkiksi edes menestyksen puute tai hidas eteneminen heikennä uskoa minäpystyvyyteen. (Pintrich & Schunk 2002, 170.) Opiskelijan tahtotila voi myös vahvistua (Corno 2001). Jos muutkin haluavat suoriutua lukio-opinnoista, se motivoi yksittäistä opiskelijaa, mutta jos ympärillä on paljon "laiskoja" opiskelijoita, opiskelija saattaa ajautua helposti heidän opiskelutyylinsä vietäväksi (Pintrich ja Schunk 2002, 382-384).

Olli: "No, on minulla vähän kavereita, joita saanut niin kuin 'patistaa'. Olen minä ainakin yhden saanut silleen, että

se on alkanut käymään koulua, kun minä olen sanonut... Se sanoi itsekin että, kun on kolmen porukka, minä ja sitten kaks muuta, niin kun se kolmas sano sille toiselle, niin se vaan naureskeli, mutta sitten kun minä olin sanonut, niin sille tuli heti huono omatunto, kun sille sanoi, että et ole ollut koulussa vähään aikaan."

Läheiset opiskelijatoverit (significant others) muokkaavat opiskeluun liittyviä normeja. Olli oli siinä määrin tärkeä ihminen koulusta "pinnaavalle" kaverilleen, että Ollin taholta tullut sosiaalinen paine kasvoi ja koulusta poissaolot vähenivät. Opiskelija mukautui normiin. Ihmisellä on sekä oma identiteettinsä että sosiaalinen identiteettinsä eli millainen hän on ryhmän jäsenenä (Banaji & Prentice 1994, 310). Aineistossa oli vain muutama esimerkki tällaisesta oman ja sosiaalisen identiteetin ristiriidasta. Olin opettajana odottanut niitä olevan enemmän. Odotukseni johtuivat ilmeisesti siitä, että opettajana ja oman perspektiivini muokkaamana odotin lukio-opiskelijalta enemmän paneutumista opiskeluun kuin mitä koulussa näin. Opiskelijoilla oli kuitenkin itsensä suhteen erilaiset odotukset, jotka olivat sopusoinnussa heidän opiskeluun liittyvien perspektiiviensä ja akateemisen identiteettinsä kanssa (ks. Lauriala & Kukkonen 2001; 2002).

070: "Koulumme ilmapiiri on mielestäni erittäin hyvä siten, että ketään ei kiusata ja kavereita voi olla ylemmiltäkin luokilta sekä ketään ei katsota halveksuvasti käytävillä. Oman luokan ilmapiiri on ehkä erilainen kuin koko koulun, koska kaikki ei ainakaan vielä ole kavereita, mutta se ei kuitenkaan vaikuta mitenkään koulunkäyntiin."

Vaikka oman opetusryhmän henki ei tukisi opiskelua, sen ei välttämättä tarvitse antaa leimata koko koulun ilmapii-

riä tai vaikuttaa omaan asenteeseen opiskelua kohtaan. Koulun ilmapiiri tai toiset opiskelutoverit eivät ratkaise kaikkea, sillä kyse on myös opiskelijan omista persoonatekijöistä (Bandura 1986).

Kulttuuri on perspektiivi sinänsä (Charon 1998, 179). Vaikka koulun kulttuurista oli negatiivisia mainintoja, enemmistö piti koulun kulttuuria positiivisena. Oli mielenkiintoista, että koulussa koettiin olevan kaksi täysin vastakkaista kulttuuria. Voisiko olla, että ryhmä 'yleistettynä toisena' määritti näin voimakkaasti kulttuuria? Negatiivisimmat mielipiteet tulivat ryhmästä, jossa ryhmähenki toimi heikommin. Kaksi muuta ryhmää kehuivat yhteishenkeä. Oliko sen seurausta, että he myös kokivat koulun toimivana ja miellyttävänä paikkana?

Koulun ilmapiirillä näytti olevan suuri merkitys opiskelumotivaatioon. Opettajana aineiston parasta antia oli lukea, kuinka opiskelijat arvostivat koulunsa ilmapiiriä. Koulun hyvä ilmapiiri oli yksi syy myös tutkijaksi ryhtymiseeni. Olin kokemastani kognitiivisesta konfliktista huolimatta aistinut koulun henkisen voimavaran ja halusin päästä osalliseksi siitä sekä olla mukana sitä rakentamassa. Tämä merkitsi myös aiemman opettajaidentiteettini – ainakin osittaista – uudelleen rakentumista. Koska minulla oli kokemusta myös muista kouluista, saatoin yhtyä opiskelijoiden mielipiteeseen, ettei muissa kouluissa välttämättä ollut yhtä hyvää yhteishenkeä. Koska ryhmän jäsenyys on tärkeä tekijä yksilön identiteetissä, yksilö näkee mielellään ryhmänsä positiivisessa valossa ja muista ryhmistä poikkeavana (Oyserman 2004). Luokaton lukio voi myös olla yksi syy siihen, että koko koulun ilmapiiri nousee merkittäväksi. Koska enää ei opiskella luokkina, eikä perusopetusryhmä korvaa omaa luokkaa, pyritään koko koulun yhteisen hengen luomiseen. (Yliraudanjoki 2010, 149).

Voisi myös ajatella, että opiskelijoiden heikko perus-

koulun keskiarvotausta sai opiskelijat korostamaan lukion hyvää ilmapiiriä, jotta heillä olisi joku merkittävä tekijä erottua muiden lukioiden paremmin menestyvistä opiskelijoista. Olin itse opettajana tietyllä tavalla samassa tilanteessa. Olin opettanut aikaisemmin lukioissa, joissa oppimistulokset olivat olleet erinomaisia. Nyt tulokset olivat heikompia. Opiskelijat ja heidän asennoitumisensa vaikuttivat opetusmenetelmiini, lähinnä rajoittaen niiden valintaa. Koska en kokenut voivani toteuttaa opettajaideaaliani, vastapainoksi koin ilmapiirin merkittävänä tekijänä oman viihtymiseni kannalta. Keskustellessani muiden koulujen opettajien kanssa sain vahvistusta siitä, että koulussamme vallitsi poikkeuksellisen hyvä ilmapiiri eikä se ollut pelkkä koulussa toimijoiden itse rakentama mielikuva. Tämän tutkimuksen myötä arvostukseni hyvän ilmapiirin merkityksestä kasvoi viihtyvyyden lisäksi myös sen pedagogisen merkityksen kannalta. (Ks. esim. Hargreaves 1998; Deci & Ryan 2000.)

Opiskelijat oppivat toisiltaan sosiaalisten mallien kautta, mutta asenne oppimiseen riippuu myös persoonatekijöistä ja identiteetistä. Tarkkailemalla toisia opiskelijan metakognitiiviset taidot kehittyvät. Minäpystyvyyden kasvu motivoi ja vaikuttaa tahtotilaan. Koulukulttuurilla ja varsinkin koulun ilmapiirillä voi olla ratkaisevasti myönteinen merkitys opiskelijalle. Seuraavaksi tarkastelen situaatioon vaikuttavia tekijöitä yksityiskohtaisemmin sosiaalisten, sosioemotionaalisten ja fyysisten tekijöiden näkökulmasta.

Situaation sosiaaliset tekijät

011: ”Myös koulu, oppilaat ja opettajat vaikuttavat oppimiseen. Jos on kiva ja hyvä yhteishenki luokassa, niin kuin meidän luokalla on, kouluun on kiva tulla… Ryhmät sekoittuvat toisella luokalla ja näin ollen ei enää riitä, että omassa

luokassa on kiva olla vaan myös koulun muiden oppilaiden kanssa pitää tulla juttuun. Ainakin mitä nyt tunnen meidän koululaisia, enimmäkseen ykkösluokkalaisia, niin uskon, että siinä ei tule olemaan mitään ongelmaa."

031: "Opettajilla ja oppilailla pitää olla vuorovaikutusta toistensa välillä, jolloin oppilaat voisivat päästä parhaaseen oppimiseen. Kun opettajat ja oppilaat käyvät keskustelua jostakin aiheesta, se asia ymmärretään, eikä ole epäselvyyksiä niin paljon, kuin jos opiskelisi yksin ilman kenenkään apua."

043: "Opettajien täytyy olla erityisen tarkkoja siitä, että kaikki varmasti tajuavat kaikki asiat."

Aineistossa tuli vahvasti esiin koulun ilmapiiri. Ilmapiiri koettiin hyväksi, rennoksi ja viihtyisäksi. Viihtyisyyteen vaikutti vuorovaikutus opettajien ja opiskelijoiden kesken. Vuorovaikutus opettajan ja opiskelijoiden välillä myös edesauttoi oppimista. Opiskelijat arvostivat tasavertaista kohtelua ja sitä, että he pystyivät keskustelemaan opettajiensa kanssa. (Ks. esim. Woods 1990; Tatar 1998; Värri 2004; Salmela-Aro 2011; Kautto-Knape 2012.) Hyvän ilmapiirin aikaansaamiseksi ja opiskelumotivaation löytymiseksi koulussa toimijoilla eli opettajilla ja opiskelijoilla tulee olla vuorovaikutusta keskenään (Kutnick and Jules 1993; Danielsen, Samdal & Bente 2009). Woods (1983, 176) kiteyttää:"Good teaching is nothing if it is not communicating".

Opettajat ovat opiskelijoille tärkeitä ja läheisiä (significant other), koska he tarjoavat tukeaan ja auttavat opiskelijoita muokkaamaan käsityksiään itsestään (Tatar 1998, 223). Tatarin (mt. 223-224) tutkimuksesta tosin käy ilmi, etteivät kaikki opiskelijat näe opettajia yhtä tärkeinä. Hänen mukaansa pojilla oli enemmän taipumusta nähdä opettaja ne-

gatiivisemmassa valossa kuin tytöillä, jotka etsivät opettajan hyväksyntää ja huomiota. Tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollista taustatietojen puuttumisen vuoksi tarkastella sukupuolen merkitystä.

> *034: ”Koulukulttuurimme lukiossa painottaa opiskelijan tietojen ja taitojen omaksumista ja myös jossain määrin sosiaalista toimintaa. Esimerkiksi ryhmässä toimiminen valmentaa työyhteisössä toimimiseen.”*

Opiskelijat näkivät, että koulun kulttuuri piti tärkeänä sosiaalisuutta, mutta he myös ymmärsivät normien ja sääntöjen merkityksen. Jos käyttäytyminen ja roolit määräytyvät vain ulkoisten normien ja sääntöjen mukaan, persoonalla ja suhteilla on vähemmän merkitystä. Jos ne tehdään yhdessä, niiden merkitys on suuri. (Woods 1983, 127).

Woods (1990b, 78-79) määrittelee alueen, jossa opiskelijoiden ja opettajien täysin erilaiset kulttuurit kohtaavat, kahden kulttuurin väliseksi tilaksi (middle ground). Se on sosiaalinen tila, jonka opiskelijat ja opettajat jakavat. Siinä he ovat tasa-arvoisia keskenään ja heidän välillään vallitsee avoimuus ja joustavuus. Tila, johon vuorovaikutus perustuu, ei välttämättä näy heti. Siihen täytyy pyrkiä ja se täytyy rakentaa. Uudessa koulussa en heti tunnistanut tilaa, mutta vaistosin sen olemassaolon ja näin siihen pääsyn tavoittelemisen arvoisena. Olin suorastaan kateellinen toisille opettajille, jotka osasivat olla luontevasti opiskelijoiden kanssa. He osasivat johdonmukaisesti olla riittävän vaativia, mutta myös kannustavia ja lempeitä. Minun oli aluksi vaikea nähdä opiskelijoita kovinkaan hyvässä valossa. Niinpä koin, että keinoni päästä tähän tilaan olivat rajalliset, koska en vielä hahmottanut sitä; olin uudessa kontekstissa, eivätkä sen kulttuuriset koodit olleet avautuneet minulle. Vähitellen tila kuitenkin jäsentyi tämän tutkimuk-

sen avulla ja lopulta koin mahdollisuuden löytää tien opiskelijoiden kanssa jaettavaan yhteiseen sosiaaliseen tilaan. (Ks. Woods 1990b.)

Monesta tutkimuksesta (esim. Välijärvi & Tuomi 1994; Kirjavainen 2008) käy ilmi, että yleensä opiskelijat kokevat vuorovaikutuksen opettajien kanssa puuttuvan tai sen olevan liian vähäistä, mutta tämän tutkimuksen piiriin kuuluvat opettajat ja opiskelijat olivat paljon vuorovaikutuksessa keskenään.

Sosioemotionaaliset tekijät

019: ”Lukion ilmapiiri on ihan hyvä, ei painosteta liikaa opiskelemaan vaan antaa opiskelijan päättää haluaako oppia vai ei. Kun alkaa miettiä niin eihän painostamalla opi asioita. Opiskelijalla itsellään täytyy olla halu oppia uutta, muuten opiskelija ei opi tärkeitä asioita joita hänen juuri pitäisi oppia.”

013: ”Mielestäni lukiossa on tärkeintä se, että saa itse suunnitella opintonsa.”

011: ”Vaikka työtä on enemmän täällä ihmiset jaksavat huomattavasti paremmin opiskella kuin yläasteella. Ainakin suurin osa. Tämä lienee johtuu siitä, että opiskelijat ovat itse valinneet tulevansa tänne, ja näin ollen motivaatio kasvaa. Ei ajatella enää niin kuin yläasteella: ’pakko käydä koulua’ vaan nyt ajatusmaailma on muuttunut positiivisempaan suuntaan: ’saan käydä koulua’. Kaikki tietävät, että oppiminen tai opiskelu on vain itsestä kiinni. Tämä korostuu enemmän lukiossa kuin yläasteella, koska yläasteella opettajat seuraavat vielä tiiviisti esim. oppilaiden läksyjen tekemistä. Lukiossa päävastuu kuuluu ennen muuta itselle.”

Sosiaaliset tekijät liittyvät läheisesti yhteen sosioemotionaalisten tekijöiden kanssa. Vuorovaikutus ja myönteinen ilmapiiri edesauttoivat viihtymistä. Lukio-opiskelu itsessään koettiin motivoivampana kuin peruskouluopiskelu. Opiskelijat olivat lukiossa omasta tahdostaan ja lukion kulttuuri mahdollisti sen, että he saattoivat tehdä omia valintojaan. Heidän tuli toimia itsenäisemmin ja ottaa vastuuta opiskelustaan. (Ks. esim. Bandura 1986; Mehtäläinen 1998; Ruohotie 2000a; Pintrich ja Schunk 2002.)

022: ”Tämä kilpailuhengen lähes kokonaan puuttuminen on mielestäni vaikuttanut opiskeluuni myönteisesti. Opiskeluni on muuttunut lyhyessä lukioajassani melko paljon. Nykyisin teen paljon enemmän töitä, esim. matematiikassa lasken kotitehtäviä monta kertaa enemmän kuin peruskoulussa… Tärkeintä lukiossa on mielestäni se, että on hyvää opetusta ja opetusryhmä, jonka kanssa tulee hyvin toimeen eikä ketään jätettäisi ryhmässä ulkopuolelle. Myös opettajien tuki ja kannustus ovat jossain vaiheessa tärkeitä.”

032: ”Koulun ilmapiiri on hyvä oppimiselle. Ei synny turhaa nahistelua eikä mitään älyttömiä toisen alentamisia. Koulun keskiarvo on sitä luokkaa, että opiskelussa ei ole kilpailua. Kaikki opiskelevat omien taitojensa mukaan eikä koulu vaadi turhan paljon. Esimerkiksi meidän luokalla on tosi hyvä luokkahenki ja kaikki pystyvät juttelemaan kaikkien kanssa. Syntyy tiettyä kannustusta luokan kesken. Monet ovat tyytyväisiä, että pääsevät läpi kokeistaan. Kaverit pitävät yhtä, auttavat ja neuvovat toisiaan.”

Tämän tutkimuksen koulun opiskelunormiksi oli muodostunut kilpailun ja painostuksen puuttuminen. Kilpailuti-

lanteen puuttuminen opiskelijoiden välillä mainittiin yhtenä koulun positiivisimmista puolista. Opiskelijoilla oli mahdollista opiskella rauhassa oman tasonsa mukaisesti ilman ulkopuolelta tulevia paineita, joten opiskelun saattoi ottaa rennosti. Opettajien ja opiskelutovereiden tuki ja kannustus nähtiin tärkeinä (ks. esim. Deci & Ryan 2000).

075: ”Alhainen keskiarvovaatimus houkuttelee tänne ne, jotka eivät pärjänneet peruskoulussa hyvin ja eivät tiedä mitä tekisivät elämällään. Sen johdosta tänne on muotoutunut sellainen tapa, että harva jaksaa tehdä töitä menestyksen eteen. Kun on muita ns. huonosti menestyneitä niin tuntuu itsekin helposti liukuvan pois koulutöistä, vaikka ymmärrän, että se ei ole järkevää.”

Toisaalta edellinen esimerkki paljastaa, että kilpailutilanteen ja painostuksen puuttumisella saattoi olla myös huono vaikutus.

034: ”Luokan ilmapiirissä opettajien painostusta ilmenee, mutta tämä on vain opiskelijaa itseänsä varten, jotta hänen opiskeluillaan olisi päämäärä. Esim. myöhästymissä ollaan hyvin tarkkoja, mutta sen vuoksi oma myöhästelynikin on rajoittunut paljon.”

Koulun kulttuuri näkyi selkeinä ja järkevinä sääntöinä (ks. Woods 1983), joilla oli vaikutusta opiskelijan toimintastrategioihin.

030: ”Tähän mennessä en ole nähnyt, että kukaan olisi notkunut käytävillä yksin, vain siksi että on erilainen kuin muut.”

032:”Kaikki pystyvät juttelemaan kaikkien kanssa.”

034:” Luokkahenki- ja myös koulun keskeinen henki on suhteellisen hyvä, sillä esim. peruskouluun verrattuna täällä suvaitsevaisuus ja yksilön hyväksyntä vaikuttavat olevan paremmalla mallilla. Kiusaamista en ole havainnut.

039:”Tutustuin heti ensimmäisenä päivänä moneen uuteen kaveriin.”

043:”Ketään ei syrjitä eikä mitenkään paheksuta tai nimitellä.”

Viihtyisyyttä lisäsi se, että opiskelijat olivat keskenään vuorovaikutuksessa sekä se, että opiskelijat olivat suvaitsevaisia toisiaan kohtaan. Se varmasti edesauttoi turvallisuuden tunnetta. Turvallisuuden tunne oli lukio-opiskelijallekin ilmeisen tärkeä, sillä hyvin usein aineistossa mainittiin kiusaamisen puuttuminen. Tutkijana en ollut osannut lainkaan odottaa kiusaamiseen liittyviä kommentteja lukioon sijoittuvassa tutkimuksessa. Myönteistä aineistossa oli, että koulun ilmapiirin yhteydessä korostettiin juuri kiusaamisen puuttumista. Peruskoulussa nämä opiskelijat oletettavasti olivat kokeneet tai nähneet kiusaamista. Uudessa tilanteessa opiskelijat olivat epävarmoja, mikä on kiusaamiselle otollista maaperää. Chaplain (1996a, 111) havaitsi peruskouluikäisiä koskevassa tutkimuksessaan, että opiskeluunsa vähemmän sitoutuneet oppilaat joutuvat tekemisiin kiusaamisen kanssa muita useammin. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden sisäänpääsykeskiarvo heijastanee sitä, etteivät opiskelijat ainakaan perusopetuksessa ole osoittaneet suurta sitoutumista koulutyöhön. Senkö vuoksi kiusaamiseen liittyviä mainintoja oli niin runsaasti?

Myönteinen ja turvallinen ilmapiiri antaa tilaa opiskelijoille olla oma itsensä ja kilpailun puuttuminen mahdollistaa vuorovaikutuksen ja auttamisenhalun opiskelijoiden kesken (Chaplain 1996b, 125). Kuvatessaan toimivan koulun ominaisuuksia Wallace (1996a, 30) lainaa Cooperin tutkimustuloksia: selkeästi toimiva koulu, turvallinen ympäristö, luottamus opiskelijoiden ja opettajien kesken, opettajien ja opiskelijoiden yhteiset päämäärät ja henkilökohtainen panostus oppimiseen ovat erittäin tärkeitä tekijöitä, jotta oppiminen on mahdollista ja koulussa viihtyy. Opiskelijoiden omien odotusten ja rooliodotusten ei pidä olla ristiriidassa (Backman 1988). Erikoistuminen ja erinomaisuuden eetos puolestaan luovat pohjaa kilpailulle ja muille negatiivisille ilmiöille koulussa (Simola 2001). Sitä paitsi, jos kouluja ja siellä opiskelevia lapsia ja nuoria jatkuvasti verrataan, miten he oppivat arvostamaan yhteistyön ja verkostoitumisen synergiaetuja, kysyvät Lonka, Hakkarainen, Paavola ja Wirtanen (2006).

061: ”Koulun ilmapiiri ei ole paras mahdollinen. Muut opiskelijat tai ainakin suurin osa heistä on laiskoja opiskelijoita ja joilta puuttuu kaksi tärkeää asiaa; motivaatio ja positiivinen asenne koulua kohtaan. Tämä on tietenkin heidän oma asiansa, mutta olen huomannut miten se tiedostamattomasti ja tietoisesti vaikuttaa myös omaan opiskeluuni… Oppimiskulttuuri ei ole hyvä, koska se kärsii laiskoista opiskelijoista. Vaikka olisi innokas ja ahkera opiskelija, mutta luokkatovereilla kielteinen asenne opiskelua kohtaan ja monenlaisia stereotypioita hyviä oppilaita kohtaan, voi olla tunnilla aktiivisena olon kynnys korkeampi.”

077: ”Mielestäni koulun ilmapiiri on heikko. En ole vielä tutustunut hirveän moneen ihmiseen tässä koulussa. Ainoat, joihin olen kunnolla tutustunut, on meidän luokan tytöt.

Luokassani on myös huono luokkahenki. Aina on hiljaista, koska kukaan ei uskalla puhua. Tytöt ja pojat eivät ole puhuneet paljon toisilleen. Se vaikuttaa opiskeluuni, koska en tunne kaikkia ihmisiä hyvin ja olen ujo, niin tuntiaktiivisuus on vähäistä sekä jännitän ja stressaan ryhmätyötä ja esityksiä. Joskus jopa pelkään äänessä olemista."

Koska koulun ilmapiiriä kehuttiin paljon, kiinnitin erityisesti huomiota aineistossa oleviin muutamiin negatiivisiin vastauksiin. Tutkimusaineisto koostui kolmesta opetusryhmästä. Kaksi ryhmää piti pääsääntöisesti koulun ilmapiiriä erittäin hyvänä. Heidän mukaansa kaikki tunsivat toisensa ja opiskelijat auttoivat toinen toistaan. Tämän vuoksi heillä oli positiivinen asenne opiskelua kohtaan. Koodin mukaan yllä olevat näytteet tulivat ryhmästä, joka erottui kahdesta muusta ryhmästä.

Käsitys koulun ilmapiiristä on merkittävä. Koulu-uupumus on yhteydessä perhetaustaan ja ongelmiin sosiaalisissa suhteissa. Opiskelijoilla, jotka eivät koe uupuvansa, ei ole ongelmia suhteissaan opettajiin ja opiskelijatovereihin. Koulu-uupumuksen lisääntyessä myös sosiaalisten suhteiden ongelmat lisääntyvät. (Korppas 2007, 169; ks. myös Salmela-Aro 2011.) Ydinkeskustan ulkopuolella olevissa lukioissa näyttää olevan enemmän niitä opiskelijoita, jotka eivät pode koulu-uupumusta (mt. 164). Tämän tutkimuksen osallistuneiden opiskelijoiden yleinen mielipide oli, että ilmapiiri oli hyvä eikä opiskelijoilla näyttänyt olevan koulu-uupumusta, vaikka osa heistä joutui useinkin suorittamaan kursseja uudestaan hylätyn arvosanan takia.

Woods (1990b, 18) puhuu koulun eetoksesta. Hänen mukaansa koulun eetos ei muodostu säännöistä tai malleista vaan vuorovaikutuksesta, joka näkyy kielessä ja käyttäytymisessä. Koulussa se tarkoittaa pedagogista orientoitumista tai

esimerkiksi palkitsevuus- ja rangaistuskäytänteitä. Tämän tutkimuksen kohteena olevan koulun koulukohtaiset kurssit heijastavat koulun eetosta. Ne pyrkivät palvelemaan yhteishengen kehittymistä ja positiivisten elämysten kokemista. Liikunnalliset kurssit pyrkivät tähän haastamalla opiskelijoita selviytymään yhdessä ja kokemaan ainutlaatuisia elämyksiä esimerkiksi vaelluskurssin avulla. Lukion aloittavien peruskouluoppimäärän kertauskurssit matematiikassa ja kielissä sekä ylioppilaskirjoituksissa kirjoitettavien oppiaineiden kertauskurssit viestivät sitä, että koulu ottaa huomioon opiskelijoiden tarpeet ja sitä kautta pyrkii tarjoamaan opiskelijoille onnistumisen kokemuksia.

Tämän tutkimuksen kohteena oleva koulu näyttäisi kuuluvan Simolan (2001, 283) mainitsemiin ”riittävän hyviin” kouluihin, joihin suurin osa maamme kouluista kuuluu. Simola ehdottaa, että koulutuspolitiikankin olisi syytä erinomaisuuden sijaan pyrkiä riittävyyden suuntaan ja kouluissa tulisi vallita riittävyyden eetos. Erinomaisuuden eetokselle perustuvan koulutuspolitiikan vaikutuksia tutkittaessa on paljastunut, että niistä löytyy hyvin vähän näyttöä myönteisistä vaikutuksista. Erinomaisten joukkoon mahtuu loppujen lopuksi hyvin harva koulu todellisuudessa. Erinomaisuuden korostamisen seurauksena on pikemminkin muun muassa turhautumista, vieraantuneisuutta, liiallisia odotuksia ja ammatillisen keskustelun vähenemistä. Simola muistuttaa, että ”erinomaisuus koskee vain muutamia oppilaitoksia, riittävyyden diskurssi sulkee sisäänsä kaikki”. (Mt. 294-295.)

Kouluille asetetaan jatkuvasti uusia vaatimuksia ja muutospaineet ovat kovat. Toisaalta olisi hyvä pysähtyä myös miettimään, missä tahdissa muutoksiin tarvitsee mukautua. Koulu, joka ei kulje muutoksen eturintamassa vaan opettaa sopeutumaan yhteiskuntaan ja painottaa sosiaalisia taitoja, voi toimia eräänlaisena turvapaikkana sitä tarvitseville opiskeli-

joille. (Kunnari 1998, 271; Perret-Clermont 2000, 8). Tällaisena voisi pitää tämän tutkimuksen kohteena olevaa koulua. Se ottaa huomioon opiskelija-aineksen tarpeet. Emotionaalinen suhde opettajan ja opiskelijan välillä kertoo välittämisestä, jonka avulla kasvatetaan tasapainoisia, ”kunnon” ihmisiä. Välittämisen kautta voidaan päästä myös akateemisiin tuloksiin (Hargreaves 1998, 845; ks. myös Värri 2004).

Edes lukiossa, jossa välitetään opiskelijoista, ei voida välttyä siltä, ettei kaikkia tukea tarvitsevia pystytä huomaamaan ja auttamaan. Aineistossa oli yksi esimerkki, joka selvästi erosi muista vastauksista. Tämä esimerkki panee miettimään lukion aineenopettajan mahdollisuuksia tunnistaa opiskelijoita, jotka kuuluisivat opiskelijahuollon piiriin. Mitä suuremmat opetusryhmät, sitä vaikeampaa tunnistaminen varmasti on. Kuitenkin suuntauksena tällä hetkellä on pyrkiä yhdistämään pieniä ja keskisuuria lukioita suuriksi yksiköiksi. Valitettavasti Hargreavesin (mt. 836) mukaan poliittiset ja institutionaaliset voimat muokkaavat opetusta ottamatta huomioon opetukseen kuuluvia emotionaalisia seikkoja.

066: ”Lukioon tulo oli aluksi jännittävää, mutta ajan kuluessa huomasi eräitä harmittavia asioita. Kavereita tulee niukasti, jos ollenkaan. Hankala olla rentona ja opiskella ilman tukea. Opiskelu muuttuu todellakin pyristelyksi ja alkaa maistua puulta. Muut opiskelijat ovat suhteellisen tuntemattomia ja ympärillä oleva paine kasvaa. Ilmapiiri on epämiellyttävä, kouluun meno tuntuu pahalta. Onhan koulussa tietty hyviäkin asioita mutta ne tuppaavat unohtumaan.
Yläasteella lähti mielellään aamulla kouluun, koska tiesi kavereiden olevan vastassa. Eikä opiskelu ollut niin vaativaa kuin lukiossa… Ensimmäisen jakson aikana en ole käynyt kertaakaan kaverin kanssa ulkona. Näin iso muutos elämässä syö ihmistä… Kaikki opiskelu on minulle vain sitä pinnal-

lista, minä vaan yritän painaa asiat mieleen valmistumista varten."

Myös tämä opiskelija kuului koodinsa perusteella opetusryhmään, joka oli erittäin passiivinen. Lähes kaikkien sitä ryhmää opettaneiden opettajien mielestä tätä ryhmää oli erittäin raskasta opettaa. Ei siten ollut mikään yllätys, että kielteisimmät kommentit koulun ilmapiiristä tulivat juuri tästä ryhmästä. Ryhmähengen puuttuessa myös opiskelu koettiin ankeampana (ks. Korppas 2007). Tosin tämäkin ryhmä piti pääsääntöisesti ilmapiiriä hyvänä, mitä en opettajana ollut osannut odottaa. Woods (1983, 96; ks. myös Deci & Ryan 2000) sanoo, että ystävyyssuhteet ovat opiskelijalle kaikkein tärkeintä. Edellä mainittu opiskelija on surullinen esimerkki opiskelijasta, jolta nämä puuttuvat (ks. Kiuru 2008, 43). Lisäksi opiskelija oli todennäköisesti tullut lukioon hakemaan lisäaikaa, jolloin hänen motivaationsa saattoi olla heikko. Hänen päätöksensä hakeutua lukioon oli todennäköisesti syntynyt vasta peruskoulun lopussa, joten hän koki lukio-opinnot varsin vähän mielekkäinä varsinkin, jos tavoitteet tuntuivat epävarmoilta tai epäselviltä. Tällaisilla opiskelijoilla on keskimäärin enemmän opiskeluvaikeuksia, heikommat itseohjautuvuusvalmiudet ja suuremmat ohjaustarpeet. (Olkinuora ym. 2007, 108.)

Fyysinen ympäristö

062: "Jossain vaiheessa syksyä rupesi hieman ahdistamaan, sillä koulun jollain tasolla karu ympäristö vaikutti vähän omassa pikku mielessäni koulun ilmapiiriin. Voi tuntua ulkopuolisesta hieman typerältä ajattelulta, mutta jotenkin koulun karu ulkokuori vaikutti hieman negatiivisesti omassa mielessä tapahtuvan koulun ilmapiirin 'muotoutumiseen.'

Opettajat vaikuttivat aluksi persoonattomilta, mutta kun opettajat ja oppilaat alkoi olla jollain tasolla tuttuja, tunsin päässeeni sisään lukion ilmapiiriin, johon en meinannut tottua sitten millään."

071: "Koulun ilmapiiristä voisi sanoa, että se on tunkkainen. Käytävät ovat pimeitä varsinkin talvisin. Sekin vaikuttaa, kun täällä ei ole minkäänlaisia kunnon istuimia oppilaille. Onhan tuolla seinän viertä menevät penkit ja muutama natiseva pitkä penkki. Jos minä saisin valita niin maalaisin seinät vaaleammiksi, asentaisin kunnon lamput ja ostaisin muutaman sohvan. Ne tekisivät ihmeitä."

073: "Koulussa oleminen saattaa joskus tuottaa tuskaa. Kun ensimmäisen kerran tulin kouluun, niin mieleeni tuli lähinnä vankila. Koulun ulkonäkö on hyvin masentava. Sisällä ei ole sohvia ja pään yläpuolella on rumien putkistojen meri. Viihtyvyyttä voisi parantaa."

Kolmas tapa määritellä situaatiota on fyysinen ympäristö. Juuri siinä ryhmässä, jonka opettaminen oli opettajien mielestä opiskelijoiden passiivisuuden vuoksi haastavaa, poikkeuksellisen moni opiskelija kuvasi koulun fyysisiä ominaisuuksia käsitellessään koulun ilmapiiriä. Epäilin aluksi, että ohjeiden antamisessa oli ollut eroja ryhmien välillä. Teoriaan ja toisiin tutkimuksiin tutustuttuani ymmärsin, että koulu kokemuksena ja koulu rakennuksena eivät ole erotettavissa. Kuten Tolonen (2001, 77) sanoo, fyysiset tilat, ruumiilliset tilakokemukset ja mielikuvat nivoutuvat yhteen. Jos koulussa ei viihdy, saattaa rakennuskin näyttää "tylsältä". Opiskelijat mainitsivat usein myös koulun käytävät. Ne kuuluvat heidän omaan tilaansa, jossa voi rentoutua. Mitä enemmän ihmisellä on eroja minäkäsityksen ja rooliodotusten välillä, sitä suurempi tarve

on hakea kompensaatiota tilanteen ulkopuolelta. Opettajat hakeutuvat välituntisin toistensa seuraan opettajanhuoneessa, opiskelijat tapaavat välitunnilla käytävässä. (Woods 1983, 14 - 15).

Käsitykset opettajista ja opetuksesta

Aino: ”Täällä lukiossa otetaan paljon enemmän huomioon se, mitä mieltä on jostakin asioista… No, täällä on todella kannustavia opettajia… Minähän tykkään tosi paljon X:stä. Siinä on niin ihana opettaja, joka osaa opettaa. Ja sitten se niin kuin kannustaa.”

Virpi: ”Tämä on niin pieni koulu, niin täällä on sitten hyvä ilmapiiri. Ja sitten opettajatkin on mukavia. Ei nyt kuitenkaan ihan kaikki mutta (nauraa)…”

013: ”Omaan opiskeluuni vaikuttaa opettaja ja opiskeltava aine. Jos aine on kiinnostava, niin silloin myös teen läksyt mielelläni. Esim. terveystieto on mielestäni kiinnostavaa. Poimin kaikki mahdolliset asiat ja painan ne muistiin. Se taas vaikuttaa tuntiaktiivisuuteeni, kun muistan asioista paljon, niin minun on helppo osallistua tunnilla keskusteluihin… Opettaja vaikuttaa aika paljon opiskeluuni. Jos en erityisemmin tykkää jostain opettajasta, niin en jaksa keskittyä tunnilla, enkä jaksa kuunnella opetusta. Kotona tulee sitten ongelmia, kun en osaa tehdä läksyjä, kun en ole kuunnellut. Se taas johtaa siihen, että en jaksa edes yrittää tehdä läksyjä. Kun opettaja kysyy jotain tunnilla, niin en osaa vastata siihen. Koeviikolla tulee ongelmia, kun ei halua lukea jotain ainetta ja pyrkii vain siihen, että pääsisi kurssin läpi.
Opettaja voi myös vaikuttaa positiivisesti opiskeluuni. Jos jokin aine ei ole kiinnostava, mutta opettaja on mukava, niin

silloin yleensä yritän lukea, vaikkei minua kiinnostaisikaan. Yleensä tulee myös helpommin kysyttyä neuvoa."

Opettajan innostamana opiskelijasta voi kehittyä tavoite–orientoitunut opiskelija, jolle oppiminen on tärkeää (ks. Kohonen 1993). Opiskelija voi toisaalta tulla myös riippuvaiseksi opettajasta ja tämän hyväksynnästä. Päinvastaisessa tapauksessa hänestä tulee välttelevä (ks. esim. Kautto-Knape 2012). Opiskelu on situationaalista eli tilanteesta riippuvaa ja motivaatio kytkeytyy moniin asioihin. Motivaatioon vaikuttavat sekä opiskeltava oppiaine että opettaja. (Kukkonen 2000). Motivaatio voi olla sisäistä tai ulkoista ja siitä riippuu, millainen asenne opiskelijalle tulee oppiainetta kohtaan ja millaisia opiskelustrategioita hän käyttää oppiakseen tai pelkästään selviytyäkseen (ks. esim. Deci ja Ryan 1987; Oxford 1990; Lehtinen ym. 1995; Boekaerts & Niemivirta 2000; Pintrich ja Ruohotie 2000).

Husu ja Jyrhämä (2006, 7) toteavat, että oppija oppii, jos hän uskoo kykyihinsä ja suostuu opiskelemaan. Woods (1983, 11) sanoo, että parhaiten oppimishalun virittää opettaja, joka arvostaa opiskelijoitaan ja heidän erilaisuuttaan. Opiskelijoiden koulusaavutukset riippuvat ennen kaikkea opettajan ja opiskelijan välisestä vuorovaikutuksesta. Woodin mukaan koulussa neuvotellaan jatkuvasti. Neuvottelu ei ole sanallista vaan toiminallista, mikä näkyy asioiden tunnistamisena, tulkitsemisena ja valintoina.

Vaikka Husu ja Jyrhämä (mt.) viittaavat perusopetukseen, sama pätee tämän tutkimuksen perusteella myös lukiossa. Opiskelijan lainaus *(030): "Lukiossamme ilmapiiri on sopivan leppoisa, mutta myös sopivassa suhteessa painostava… Opettajien painostusta ilmenee, mutta tämä on vain opiskelijaa itseänsä varten, jotta hänen opiskeluillaan olisi päämäärä."* kertonee siitä, että opettajat ja opiskelijat olivat onnistuneet

neuvottelemaan tasapainon. Jos opettajat painostavat sopivassa suhteessa, kertoo se siitä, että he myös välittävät opiskelijoistaan, eivätkä opiskelijat koe painostusta negatiivisena (ks. myös Hargreaves 1998, Värri 2004).

Opiskelijoiden perspektiivit opettajista olivat enimmäkseen hyvin positiivisia. Opiskelijat muodostavat omat perspektiivinsä opettajista. Joku esimerkiksi pitää kurin, on inhimillinen, saa opiskelijat tekemään töitä ja niin edelleen. (Woods 1983, 54.) Opiskelijat määrittävät opiskelun opettaja-opiskelija -suhteen mukaan, eivätkä opetuksen sisällön ja työmäärän mukaan (Woods 1983, 96; Ollila 2011). Opiskelijoille on koulussa tärkeää opintomenestyksestä riippumatta vapaus, hyvä ilmapiiri sekä opettajien ja koulun joustavuus (Mehtäläinen 1998, 80).

060: ”Toinen tärkeä seikka lukiossa on se, että ihmisiä pidetään ihmisinä, toisin kuin peruskoulussa.”

080:”Tavoitteena selviytyä lukiosta kolmessa vuodessa on sekä oppilaiden että opettajien yhteinen projekti.”

Opettajan ja opiskelijoiden välinen intersubjektiivisuus näkyy siinä, kuinka opettaja voittaa opiskelijoiden luottamuksen ja kunnioituksen olemalla avoin, aito ja rehellinen. Opiskelijoiden mukaan ihanneopettaja keskustelee opiskelijoiden kanssa, kohtelee heitä aikuismaisesti ja pitää heitä tärkeinä (Wallace 1996a, 32; Tatar 1998). ”Hyvä opettaja” on opiskelijoiden mielestä sellainen, joka on inhimillinen, osaa opettaa, saa opiskelijan töihin, osaa pitää opiskelijat kontrollissa ja kunnioittaa opiskelijoita. Opiskelijan pitää pystyä lähestymään opettajaa. (Woods 1990, 17-18; Rudduck, Chaplain & Wallace 1996b, 175; Tatar 1998, 218.)

012: ”Koulussamme on opettajia, joilla on käytössään perinteinen opetus- ja oppimiskulttuuri, jossa opettaja puhuu ja oppilaat yrittävät jaksaa kuunnella. Puhumisen jälkeen opettaja näyttää kalvon ja pyytää kirjoittamaan.”

024: ”Opettajan yleisin tehtävä on vain selittää luokan edessä yleensä tylsiä asioita, mutta tämänkin voi tehdä mielenkiintoisesti ja oppilaiden mukaan samalla kuitenkin pitäen kurin luokassa.”

052: ”Tämän rauhallisuuden ja suunnitelmallisuuden vuoksi oppiminen on ollut tehokasta.”

Opetus saatettiin nähdä perinteisenä eli sellaisena, jossa opettaja etsii tietoa ja jakaa sen opiskelijoille, jotka puolestaan kuuntelevat ja kirjoittavat muistiinpanot. Opiskelijat olivat kuitenkin sitä mieltä, että perinteisessäkin opetuksessa voi olla hyvät puolensa.

017: ”Oppimiskulttuuri ei ole mitenkään täysin perinteinen vaan oppitunneilla käytetään ihan kivasti ryhmä- ja pariharjoituksia ja myös muita opiskelumenetelmiä.”

032: ”Keskustelua parin kanssa on monesti, erityisesti kielissä, joissa vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä.”

Perinteisestä opettamiskulttuurista huolimatta oli opettajia, jotka käyttivät erilaisia opetusmenetelmiä. Silloin oppitunneilla työskenneltiin yhdessä. Siellä keskusteltiin ja vaihdettiin mielipiteitä. Opettaja ei siis vain opeta asiaa vaan toimii pikemminkin kärsivällisesti oppimisen ohjaajana opiskelijoista huolehtien (Raehalme & Talib 2006, 74).

Vaikka opiskelijat kritisoivat opetusmenetelmiä, he olivat

suurimmaksi osaksi tyytyväisiä koulun oppimiskulttuuriin, luultavasti juuri opettajien ja opiskelijoiden välillä tapahtuvan vuorovaikutuksen ansiosta. Tutkijana pidin mielenkiintoisena havaintoa, että käsitykset opetuksesta olivat niin vastakkaisia. Joko opetusta pidettiin perinteisenä ja mielenkiinnottomana tai vastaukset antoivat ymmärtää, että opetus oli vuorovaikutteista ja opiskelijat olivat tyytyväisiä opetukseen ja pitivät sitä tehokkaana. Vaikuttavatko opiskelijan oma asenne ja näkökulma lukio-opiskelua kohtaan näihin näkemyseroihin? Onko niin, että opiskelijat, jotka eivät ole motivoituneita oppimaan, kokevat kaikenlaisen opetuksen mielenkiinnottomana ja muistavat vain tavanomaiset oppitunnit. Jos opiskelija ei ole valmis muuttamaan tulkintaperspektiiviään, se voi estää tilanteen ymmärtämisen (Charon 1998, 28). Opiskelijan parhaaksi muokattu opetus saatetaan kokea tylsinä vaatimuksina. Arvostavatko sellaiset opiskelijat, joita oppiminen kiinnostaa, erilaisia opiskelumahdollisuuksia niin, että myös huomioivat ne? Vaikuttaako opiskelijan perspektiivi näin selvästi näihin tulkintoihin?

Vaikka Elliott (1992, 50) on sitä mieltä, ettei opetuksella ja oppimisella ole suoraa yhteyttä, opettajan käyttämillä opetusmenetelmillä näyttää olevan merkitystä opiskelijan motivaatioon ja sitä kautta oppimiseen eli opiskelijan omin sanoin *016: ”millainen on menetelmä, sellainen on tulos.”*

> *Virpi: ”Huonoimmin opin ehkä X:n tunnilla, kun se opettaja vaan paasaa siellä eikä se ikinä teetä mitään ryhmätöitä. Sitten ehkä just Y ja Z, niin niissä sitten on mukava, kun opettaja tekee niistä tunneista mukavia ja sitten siellä on vähän niin kuin rennompaa ja tehdään kaikkea erilaista siellä tunnilla.”*

Elliottin (mt.) mukaan opettajan tulee nähdä oppiminen

tuotoksen sijaan prosessina ja koulussa opettajien tulee tarjota opiskelijoilleen tilaisuuksia näyttää ja kehittää kykyjään (ks. myös Salovaara 2005; Lonka ym. 2006; Paakkari ym. 2011). Kuten Virpin puheesta käy ilmi, luennoiva opettaja ei helposti tarjoa opiskelijoilleen tilaisuutta tähän. Myös Wallacen (1996b, 60) tutkimuksessa opettajia, jotka vain luennoivat, pidettiin tylsinä. He kuitenkin muistuttavat, ettei ”paasaamista” pidä sekoittaa ohjeiden antamiseen. Opiskelijoiden pitää saada tietää, mitä ollaan tekemässä ja miksi, joten opettaja voi joutua käyttämään osan puhumiseen käytetystä ajasta ohjeiden antamiseen ja oppimaan oppimisen opettamiseen. Itse jouduin kieltenopettajana usein selittämään asioita äidinkielellä. Se sai aikaan syyllisyydentunteen siitä, etten käyttänyt oppituntia tehokkaasti vieraan kielen harjoitteluun. Toisaalta, harjoitusten lähtökohtien on tultava selväksi, ennen kuin harjoittelu voi tuottaa tulosta ja tapahtua tarkoituksenmukaisella tavalla.

Olli: ”Taululle kun opettaja kirjoittaa, niin tulee semmoinen olo, että se tekee itsekin. Kyllä se kalvokin käy, mutta kun se vaan laittaa sen. Monesti kun opettaja kirjoittaa taululle, niin sitten sen jälkeen se selittää sen. Ei sillä lailla, että laittaa sen kalvon ja selittää. Samaan aikaa pitää yrittää kuunnella ja kirjoittaa.”

Oppitunnin huolellinen valmisteleminen viesti opiskelijoille, että opettajat arvostivat opiskelijoita ja ottivat heidän tarpeensa huomioon. Tämä oli opiskelijoiden mielestä tärkeää (ks. myös Rudduck ym. 1996b, 176). Opetuksen autenttisuus näkyy parhaiten siinä, miten opettaja vastaa opiskelijoiden tarpeisiin (Raehalme ja Talib 2006, 74).

025: ”Koulumme on rento ja opettajat mukavia sekä tar-

peeksi päteviä. Monet hehkuttavat sitä, että koulumme on yksi Suomen huonoimpia kouluja, ja että opettajat eivät osaa opettaa. Tämä on minusta väärin päätelty, koska opettajat ovat hyviä opettamaan."

Maija: "Kun tänne otetaan tavallaan alemmalla keskiarvolla niin se, että opettajat panostaa ihan hirveän paljon, että ne huonommatkin oppilaat pärjäisivät täällä. Minun mielestä opettajat on varmasti täällä – niin ei tietenkään ole tutkittu, mutta varmaan tuntuisi siltä, että ne vois olla parempia, kun ne huonotkin oppilaat kuitenkin pääsee läpi. Vaikka niin kuin Lyseossa opettajien ei tarvitse tehdä niin paljon sen eteen, ne luottavat niin kuin siihen, että ne oppilaat itse lukevat. Että niin kuin siinä mielessä tuntuu, että opettajat täällä olisi ehkä parempiakin."

Opettajat olivat oppineet ottamaan opiskelijoiden tason huomioon siten, että opiskelijat kokivat saavansa opiskella omalla tasollaan ilman ulkopuolisia paineita (ks. esim. Deci & Ryan 2000). Tutkimuksen kohteena olevan lukion opiskelija-aineksen kirjavuudesta johtuen opettajan täytyi hallita hyvin erilaisia lähestymistapoja ja menetelmiä. Koulun maine värittyi sisäänpääsykeskiarvosta ja joskus ihmiset erehtyivät pitämään myös sen opettajia epäpätevinä tai taidoiltaan puutteellisina. Opiskelijoiden käsitykset kuitenkin ilmensivät arvostusta opettajia kohtaan ja he ymmärsivät opettajien pedagogiset haasteet. (Ks. Mehtäläinen 1998, 20-21.)

046: "Oppimiskulttuuri meidän koulussamme saattaa olla hieman erilaisempaa kuin muualla, sillä kouluun pääsyn keskiarvo on melko matalalla muihin lukioihin verrattuna, niin opiskelutapamme on varmasti erilaisempaa kuin muualla. Monet opettajat myös mahdollistavat sen, että oppiminen on

erilaisempaa ja joskus myös hauskaa."

072: "Opettajat ovat reiluja ja tunneilla jaksaa yleensä keskittyä hyvin. Tietenkin tarkkaavaisuus saattaa joskus olla vähän niin ja näin. Koululla on ollut sisäänpääsyvaatimuksissa hiukan muita kouluja alempi keskiarvo ja opettajat eivät sen vuoksi vaadi niin korkeita arvosanoja kuin koulut, joilla on korkeampi sisäänpääsyn keskiarvo."

044: "Koulussamme on myös hyvät opettajat, mikä on hyvä koska moni tulee kouluumme huonoilla papereilla. Se on myös minulle tosi hyvä koska en kotona jaksa lukea kovinkaan paljon."

024: "Vaikka täällä oppilaat eivät mitenkään loistakaan, ovat monet opettajat todella taitavia ja oppilaiden mieleen."

Opiskelijat määrittelivät situaation myös opiskelija-aineksen suhteen hyvin realistisesti. Opiskelijat myönsivät itsekin, että heidän taidoissaan ja oppimistuloksissaan oli puutteita. Toisaalta, jos oppimista arvioidaan vain koetulosten perusteella, jää huomioimatta opiskelijan tietoisuudessa ja henkilökohtaisessa oppimisessa tapahtunut kehitys (Wallace 1996b, 67). Hargreavesin mukaan (1998, 845, 850) moraaliset saavutukset ovat yhtä arvokkaita kuin akateemiset. Opetusta ei voi määrittää vain suorituksina ja oppimistuloksina, koska opetus sisältää emotionaalisen aspektin, jota ei voi mitata.

Vaikka ihmissuhteiden perusta tulisi olla luotu jo kotona, koulu voi monin tavoin murtaa tai vahvistaa kotoa saatua perustaa. Koulun tehtävä on tukea opiskelijaa muodostamaan maailmankuvaansa samalla, kun opiskelija syventää tietojaan ja taitojaan (ks. Hautala 1994, 5-6; Skinnari 2004). Lukion

opetussuunnitelman perusteiden (2003, 12) mukaan lukiokoulutuksen yksi tehtävä on ohjata opiskelijaa toimimaan vastuuntuntoisesti ja velvollisuuksistaan huolehtivana kansalaisena yhteiskunnassa ja tulevaisuuden työelämässä. Opetussuunnitelma näyttää tukevan Kohosen (1993) kokonaisvaltaisen kasvun tavoitteita. Lukioilla on opiskelija-aineksesta riippuen eri painopistealueita tavoitteiden suhteen ja tämä tulisi ottaa huomioon lukioiden toiminnan arviointijärjestelmiä rakennettaessa (Mehtäläinen 1998, 22).

Opiskelijoiden mielestä koulu oli viihtyisä, koska he kokivat olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi. Rakennuksena koulu oli ikävä. Toisaalta opiskelijan asenne koulua kohtaan vaikutti siihen, miten viihtyisältä koulu rakennuksena tuntui. Opiskelu lukiossa oli motivoivaa, koska opiskelijat eivät kokeneet kilpailua ja opetus oli hyvää. Osa opiskelijoista piti opetusta perinteisenä, mutta osa näki opetuksen vuorovaikutteisena ja tulevaisuuden vaatimuksiin valmentavana. Opettajat olivat vaativia, mutta kannustavia ja osasivat opettaa siten, että opetus vastasi opiskelijoiden tarpeita. Opiskeluilmapiirin turvallisuus ja avoimuus ovat eittämättä opiskelumotivaatiota edistäviä tekijöitä (ks. esim. Deci & Ryan 1987; Deci 1992).

Opetusmenetelmät opettajan näkökulmasta

Opettajan kannalta opetusmenetelmät voivat olla selviytymisstrategioita. Opettaja turvautuu helposti opettajajohtoiseen opetukseen, koska se on opettajan näkökulmasta tehokasta ja nopeaa. Englannin kielessä puhutaan 'chalk and talk' metodista (ks. esim. Woods 1983; Lauriala 1995). Itsekin turvauduin uuden opiskelija-aineksen edessä aikaisemmasta poiketen opettajajohtoiseen opetustapaan, koska minusta tuntui, että olin yksin vastuussa opiskelijoiden oppimisesta. Tuntui turhalta käyttää aikaa erilaisiin opiskelijoita aktivoiviin opis-

kelumenetelmiin, koska toimintoihin ohjaaminen vei aikaa ja oppimisen tulos näytti vähäiseltä. Aineisto ei kuitenkaan tukenut näkemystäni:

030: ”Opettajat eivät pelkästään käske meitä kuuntelemaan itseään vaan he antavat myös meille mahdollisuuden pohtia ja miettiä itse omia ratkaisuja.”

Matti: ”No se, että opettaja kertoo asiasta ja sitten tehdään semmoinen keskustelutuokio… Se laajentaa ainakin näkökulmaa, että mitä muut ajattelee. Kun esseekokeissa tulee kysymys, että erittele, niin sitten piti keskustella, että piti silleen eritellä ryhmissä. Siitä minä sitten muistin, mitä muut oli kysynyt multa ja se auttoi vastaamaan hyvin.”

Aineiston perusteella tuli selväksi, että opiskelijat kokivat oppivansa vähiten opettajajohtoisessa opetuksessa, vaikka opettajan silmin tunti näyttikin sujuvan (ks. Chaplain 1996a, 112). Opiskelijoita aktivoivat menetelmät olivat parempia, koska silloin opiskelijoiden mielestä heissä tapahtui oppimista ja he kokivat opiskelun mielekkäämpänä.

5.2 Millaisina opiskelijoina lukiolaiset pitävät itseään?

Symbolisen interaktionismin mukaan yksilö alkaa määritellä itseään uudessa tilanteessa vuorovaikutuksesta saamansa palautteen ja omien havaintojensa perusteella.

Minäkäsitys ja minäpystyvyys

Jaakko: ”Mutta ysiluokalla sitten aloin parantaa sitä koulun-

käyntiä… Varmaan just sitä, että pitäisi vähän parantaa, että pääsee jatkoon johonkin.”

Olli: ”Viimeiset puoli vuotta kävin ja nostin numerot, että pääsin lukioon.”

Peruskoulun päättöluokalla asenne opiskelua kohtaan näytti muuttuneen tavoitteellisemmaksi, mikä muutti myös käsitystä itsestä oppijana. Moni opiskelija tuntui olevan valmis hakeutumaan lukioon, koska oli onnistunut peruskoulussa nostamaan viimeisellä luokalla arvosanojaan jatko-opiskelupaikan varmistamiseksi. Tämä oli antanut uskoa, että opiskelusta selviää, jos on halua. Kuten Charon (1998, 136) sanoo, aikaisemmin kokemamme ei yksin määrää toimintaamme, vaan siihen vaikuttaa myös se, miten näemme uuden tilanteen. Näin ollen peruskouluaikaiset kokemukset ovat vain yksi osa opiskelijan perspektiiviä lukio-opiskelusta. Opiskelijan näkemykset tulevaisuudesta ja itsestä oppijana vaikuttavat hänen toimintaansa niiden strategioiden kautta, joita opiskelija valitsee.

035: ”Oppiminen vaatii aikaa ja jaksamista. Aina ei voi olla paras, mutta itseään voi kehittää.”

043: ”Lukiossa pärjää, jos vain riittää mielenkiintoa ja jaksaa opiskella. Lukea, harjoitella päivittäin asioita ja aineita. Lukematta ei varmasti pärjää.”

045: ”Matematiikassa olen huomannut erittäin hyvin sen piirteen, että lahjakkuus ja äly evät välttämättä ratkaise, vaan se miten itse orientoituu siihen.”

Jaakko: ”Kyllä kai sitä oppisi varmaan vaikka mitä ainetta,

kun jaksaisi vaan hirveästi keskittyä ja tehdä, jaksaisi kiinnostus riittää… Paljon paremmin voisi mennä, kunhan jaksaisin tehdä enemmän töitä…"

011: "Kaikki tietävät, että opiskelu on vain itsestä kiinni."

Opiskelijat uskoivat saavuttavansa tavoitteensa myös lukiossa, mikäli he panostivat opiskeluun. Jussila (2006, 53), jonka tutkimus käsittelee perusopetusta, sanoo että oppimisessa painottuu asioiden syvällinen ymmärtäminen. Se mahdollistaa opitun siirtämisen uuteen tilanteeseen. Hänen mukaansa oppiminen ei ole yhteydessä vain lahjakkuuteen.

073: "Peruskoulun jälkeen minua ahdisti jatko-opiskelut. En tiennyt mitä halusin tehdä, joten olin hakenut lähinnä eri lukioihin. Yläasteen kokemusten perusteella osasin kuitenkin jo katsoa tulevaisuuteeni. Jos en saa otettua itseäni niskasta kiinni, niin tuskin selviän lukiosta…Ensimmäinen jakso ei liiemmin aiheuttanut tuskaa...Yläaste oli jättänyt jälkensä: työn tekeminen tuntui paitsi vaikealta, myös turhalta. Koko ensimmäisessä vuodessa ei minun osaltani ole liiemmin hurraamista. Joihinkin koeviikkoihin en ole onnistunut valmistautumaan lainkaan.
Aloitekykyni lähentelee nykyään nollaa; jos homma ei ole mielekäs, niin sen aloittaminen tuntuu mahdottomalta, vaikka haluaisin sen saada hoidettua... Lukio on melkeinpä turha porskuttaa läpi huonoilla arvosanoilla, mutta näin minulla tulee käymään jos tämän loppuun käyn."

Kaikki opiskelijat eivät uskoneet itseensä. Minäkäsitys saattoi olla hyvin negatiivinen. Opiskelijan hallintakäsitys viesti, että hän koki hyvien suoritusten olevan oman kontrollinsa ulkopuolella. Myös usko minäpystyvyyteen oli heikko.

Pitkään jatkuvana koulunkäyntiin liittyvä stressi voi johtaa koulu-uupumukseen, joka koostuu juuri emotionaalisesta väsymyksestä, kyynisyydestä koulunkäyntiä kohtaan ja riittämättömyyden tunteesta (Korppas 2007, 153). Kognitiivisia taitoja ei opita motivaatiosta irrallaan (ks. esim. Pintrich 2004). Motivaatio ei myöskään yksin riitä, koska päätöksentekovaihetta seuraa volitionaalinen vaihe, jossa toimintaa tulisi säädellä siten, että oppija jaksaa ylläpitää motivaatiotaan (ks. esim. Ruohotie 2000a; Järvenoja ym. 2004).

054: ”Hakiessani tänne lukioon tiesin ihan alusta asti, että opiskelu lukiossa tulee olemaan hankalaa ja raskasta, koska en ollut oppinut vielä sitä, että lukiossa pitää tehdä paljon enemmän työtä kuin esimerkiksi yläasteella.”

044: ”Ajattelen aina, etten kuitenkaan osaa ja siksi en jaksa panostaa kouluun enemmän. Tästä syystä en koskaan osaakaan.”

018: ”Tuntuu, että opiskelisin äitini takia ja saan huonoja numeroita kokeista, koska minulla ei ole potentiaalia opiskella ahkerammin.”

Joidenkin opiskelijoiden uskomukset omiin kykyihinsä (minäpystyvyys) olivat heikot ja heidän attribuutionsa vahvistivat heidän uskomuksiaan. Koska heillä oli ulkopuolinen hallintakäsitys, he luovuttivat eivätkä panostaneet opiskeluun, jolloin heikot tulokset edelleen vahvistivat heikkoa minäkäsitystä. Oma motivaatio oli hukassa, koska opiskelun takana oli toisten odotusten tyydyttämisen tarve. Silloin suhde opiskeluun muodostuu välineelliseksi (ks. esim. Lehtinen ja Kuusinen 2001).

050: ”Opiskeluni on muuttunut myönteisemmäksi lukiossa. Ennen minulla oli hirveä välttämisorientaatio matikkaa kohtaan, mutta nykyään olen yksi luokan aktiivisimmista oppilaista ja arvosanat ovat nousseet vitosesta kasiin, ellei jopa parempaan. En tiedä, mistä syystä, vai onko minulla itsestään syntynyt oppimisorientaatio matikkaa kohtaan.”

Minäkäsitys voi muuttua. Opiskelijan positiiviset kokemukset matematiikassa muuttivat oppiainekohtaista minäkäsitystä ja vahvistivat sitä positiivisempaan suuntaan. Opiskelijoiden itsetuntemus eli mitä he itsestään ajattelevat, uskovat ja tuntevat, vaikuttaa heidän käyttäytymiseensä. Positiivinen asenne saa opiskelijan uskomaan itseensä, mikä puolestaan vaikuttaa hänen motivaatioonsa opiskelun suhteen. Motivoituneena hän uskoo omiin kykyihinsä ja valitsee toimivat strategiat. (Bandura 1986; Boekaerts & Niemivirta 2000.) Minäkäsitys vaihtelee myös oppiaineittain (ks. Kukkonen 2000; Ng 2001). Opiskelijan oppiainekohtainen minäkäsitys voi määrittää, kuinka opiskelija paneutuu opiskeluun. Opiskelija, jolla on positiivinen minäkuva oppiaineen suhteen, sitoutuu opiskeluun sisäisesti motivoituneena. Negatiivisesti suhtautuva opiskelija tarvitsee ulkoisia kimmokkeita ja aloitteita jaksaakseen pitäytyä opiskelussa. Minäkäsitys oppiaineen suhteen vaikuttaa oppimistuloksiin, jotka puolestaan vahvistavat minäkäsitystä. (Ng 2001, 6; ks. myös Hidi & Harackiewicz 2000; Hidi & Renniger 2006.) Minäkäsitys voi myös olla stabiili:

019: ”Ajattelen olevani ihan keskiverto opiskelijana, vaikkei kokeitten tai kurssien numerot aina siltä näytä.”

Tämän tutkimuksen myötä olen oppinut katsomaan opiskelijoita uudesta näkökulmasta. Koen nyt, että minun

opettajana tulee tunnistaa juuri opiskelijan oma normiminäkäsitys. Jos opiskelijan aktuaali- ja normi-identiteetti ovat tasapainossa, hän on tyytyväinen (ks. Higgins 1996).

Virpi: ”No, en minä tiedä, kertooko se keskiarvo sillä lailla. Onhan meidän koulussa semmoisia tosi hyviä opiskelijoita. Joskus tuntuu, että ne eivät mitään muuta tee kuin käyvät sitä koulua. Minun mielestä jokainen on omalla tavallaan hyvä.”

Olli: ”Mietin, että onko sillä nyt merkitystä kuin hyvä, kyllä se on enemmän, mitä he ovat ihmisinä.”

Maija: ”Ei se koulu vaikuta siihen, millainen ihminen minä olen. Koulu on vain sellainen, millainen sinä olet opiskelijana.”

Akateeminen minäkuva ei ollut edellisten mielipiteiden esittäjille tärkeä. Banajin ja Prenticin (1994, 306-307) mukaan itsetunto määrittelee sen, kuinka yksilö esittäytyy muille. Vahvan itsetunnon omaava ei tarvitse ulkoista tukea, vaan hänelle riittävät omat käsitykset.

Maija: ”Aina kun (peruskoulussa) näytti hyvää numeroa niille (vanhemmille), niin ne tulivat hyvälle mielelle ja palkitsi sitten aina jollakin tavalla… Kai se merkitsee ehkä enemmän se, mitä mieltä itse on, mutta totta kai, kun opettaja on kuitenkin semmoinen auktoriteetti, on se mukava, jos saa hyvän numeron.”

Jopa hyvin menestyvät opiskelijat kokivat tarvetta saada positiivista palautetta, koska se vahvisti ja auttoi ylläpitämään positiivista minäkuvaa ja silloin opiskelijan on helpompi ta-

voitella ideaaliminäänsä (Banaji & Prentice 1994, 298; Tuominen-Soini ym. 2011, 83; ks. myös Deci & Ryan 2000).

Maija: ”Se on tuossa lähellä. Ei minulle niin kuin mitään se, että onko se joku Lyseo. Olisin minä päässyt Lyseoon, jos olisin halunnut. Mutta kun en minä halunnut, kun tuntui, että siellä sitten se ilmapiiri voisi olla semmoinen kilpaileva, jos siellä kaikki on niin hyviä… Ei minulle silleen ole väliä, yli-oppilaskirjoitukset ovat samat kaikilla. On ihan sama, että mikä koulu se on.”

Matti: ”No, lähtökohtana oli se, että lyhyt matka minulle… Olisin kyllä päästy tasokkaampaankin lukioon, mutta tämä nyt oli paras vaihtoehto, kun täällä on vielä vanhoja kavereita.”

Olli: ”No, lähellä ja sitten mitä nuo (lukiot) tuolla keskustassa on, niin ne ovat semmoisia, en minä tiedä, jotenkin minusta vaan tuntui, että tämä on paras vaihtoehto.”

Kurssiarvosanojen perusteella hyvin menestyvät opiskelijat ja tämän tutkimuksen kohteena olevan lukion maine olivat ristiriidassa. Niinpä oli luonnollista, että paremmin menestyvät opiskelijat halusivat korostaa, etteivät kuuluneet huonon maineen aiheuttaneisiin opiskelijoihin. He olisivat voineet valita lukion, johon vaadittiin korkeampi sisäänpääsykeskiarvo. He eivät kuitenkaan hakeutuneet muualle, koska eivät halunneet kilpailua korostavaa ilmapiiriä, vaan kokivat haluavansa opiskella rauhassa ilman paineita. Opiskelijat halusivat tutun ja turvallisen lähilukion. Oletettavasti moni opiskelija tämän tutkimuksen kohteena olevassa lukiossa olisi jättänyt lukio-opinnot valitsematta, ellei koulu olisi ollut peruskoulusta tai kavereiden puolesta tuttu ja sijainnut lähellä.

Minäpystyvyys on keskeinen asia, kun tarkastellaan oppimista. Opiskelijat olivat sitä mieltä, että he oppivat, jos vain halusivat. Positiiviset kokemukset saattoivat jopa muuttaa oppiainekohtaista minäkäsitystä. Toisaalta joillakin minäkäsitys pysyi muuttumattomana, vaikkeivät suoritukset onnistuneetkaan halutulla tavalla. Minäpystyvyyden tunnetta vahvisti tuttu ja turvallinen koulu.

Motivaatio ja volitio

Maija: ”No, aika silleen ehkä motivoitunut sisäisesti, kun minulla on tavoitteena liikuntapedagogiikkaa lähteä lukemaan, niin niihin terveystiedon kirjoituksiin hirveästi satsasin ja kun minulla on liikunnasta kymppejä ja ’ysejä’ ja minulla on sellainen sisäinen motivaatio siitä, että kukaan ei ole minua pakottamassa tekemään sitä.”

Maija: ”Minulla tulee joku 82 kurssia. Ihan oman itseni takia luen, että eihän minun edes tarvitsisi lukea niin paljon, jos mää en haluaisi. Että joissakin aineissa se vaan kiinnostaa itse se aine, että sitä sitten tulee kotonakin luettua ihan, siihen liittyviä juttuja niin kuin paljon netistä katsottua ja silleen. En minä tiedä, sitä vaan jostakin jaksaa repiä sitä aikaa, vaikkei se tahdo riittää…”

Olli: ”Kai se on, no suurin osa aineista kiinnostaa. En minä tiedä, minulla on vaan jotenkin tullut semmoinen kiinnostus, että opiskelu onkin ollut mukavaa. En tiedä, mikä siinä on. Paljon semmoisia aineita, oikeastaan melkein kaikki aineet olivat heikompia yläasteella. Melko monessa on noussut numerot. En tiedä, mikä siinä sitten on. On ollut vaan mukavampaa. Tullut semmoinen asenne, että nyt tehdään töitä.”

Minäkäsitys, motivaatio ja kyky säädellä omaa oppimista ovat oleellisia tekijöitä menestymisen kannalta. Kaksi opiskelijaa voi olla yhtä motivoituneita, mutta he suoriutuvat eri tavoin. Heikommin menestyvä voi olla yhtä motivoitunut kuin vaikkapa keskitason opiskelija. Eroja syntyy siitä, mitä he ajattelevat itsestään ja suoritettavasta tehtävästä tai kuinka spesifisti tai yleisesti he määrittelevät tavoitteensa. (Banaji ja Prentice 1994, 30; Ruohotie & Nokelainen 2000, 141-143.)

Kartoittaessani opiskelijoiden mielikuvaa hyvästä opiskelijasta, sain vastauksen, joka aluksi jäi vaivaamaan mieltäni sekä opettajana että tutkijana:

Olli: ”Kait se on sitä, että käy täällä koulussa ainakin. Ja ahkera, vaikka se kuulostaakin niin…en minä tiedä, olenko minä itse niin ahkera…Minun mielestä ne ovat huonompia oppilaita, jotka eivät käy täällä koulussa.”

Arvioidessaan hyvän opiskelijan ominaisuuksia opiskelija mainitsi, etteivät hyvät opiskelijat ole pois koulusta. Opiskelija oli itse hyvin käyttäytyvä nuori, jolla ei ollut turhia poissaoloja. Koska hän ei ollut luonteeltaan mitenkään moralisoiva, ihmettelin, miksi hän viittasi poissaoloihin. Vasta teorian kanssa tutkimustuloksia tarkastellessani oivalsin, ettei hän määritellyt ”koulussa käymistä” poissaolojen määrän ja sääntöjen noudattamisen kannalta vaan, että hyvä opiskelija sisäisesti motivoituneena otti kaiken irti oppimismahdollisuuksista. Taitavana opiskelijana hän arvosti oppitunneilla saamaansa opetusta. (Ks. esim. Ruohotie 1998.)

Jaakko: ”Hmm, vähän vaikea sanoa, että mistä saa innostusta opiskeluun. No, varmaan aika pitkälti siitä, kun pääsee sitten hyviin töihin.”

Lukio-opiskelulla saattoi olla opiskelijalle pelkästään välineellinen arvo, jolloin hänellä oli ulkoinen motivaatio.

Virpi: ”No, lukuaineissa on kehittynyt lukemaan paremmin ja sitten se, että tykkää vapaa-ajallakin tehdä sen aineen eteen jotakin, että sillä lailla on kehittynyt. Ja onhan sitä ainakin henkisesti kasvanut (nauraa), että osaa vähän järjen kanssa ajatella asioita. Aiemmin ykkös-, kakkosluokilla lukiossa ajatteli vaan, että on tullut tänne lukioon, että pitää yrittää saada läpi nämä kurssit.”

Matti: ”No, se näkyy muun muassa siinä, että tunnilla jaksaa kiinnostua asioista ja olla niin kuin aktiivinen siellä. Sitten tullee tehtyä ne kotitehtävät ja ei tule oltua tunniltakaan pois niin paljon. Sattuu niitä myöhästymisiä…Jos on vaikka äidinkieltä aamulla, niin sitä herää paljon virkeämmin, että en tiedä miksi mutta…”

Sisäinen motivaatio saattoi kuitenkin syntyä opintojen myötä. Kun opiskelija ymmärtää toimintansa merkityksen itselleen ja omalle oppimiselleen, hän voi muuttaa ulkoisen motivaation sisäiseksi ja oppia säätelemään oppimisprosessiaan (ks. Deci & Ryan 1987; ks. myös Deci 1992; Deci & Ryan 2000; Hidi & Harakiewicz 2000; Hidi & Renniger 2006). Sisäisesti motivoituneille opiskelijoille oppimisella on henkilökohtaista merkitystä ja he ovat valmiita soveltamaan ja käyttämään oppimaansa. Oppiminen vaikuttaa heidän ajatteluprosesseihinsa (ks. Pintrich & Ruohotie 2000). Opiskelija, joka jaksaa ylläpitää motivaatiotaan eli toimii volitionaalisesti, osaa toimia siten, ettei hän anna opiskelua haittaaville houkutuksille periksi. Jos opiskelija toimii volitionaalisesti, hän kykenee pitämään motivaatiotaan yllä ja pyrkii poistamaan häiriötekijöitä sen mukaan, millaisia merkityksiä hän antaa

oppiaineelle. (Corno 2001, 191-194; ks. myös Järvenoja & Järvelä 2006.)

Jaakko: ”Kyllä kai sitä oppisi varmaan vaikka mitä ainetta, kun jaksaisi vaan hirveästi keskittyä ja tehdä, jaksaisi kiinnostus riittää…Paljon paremmin voisi mennä kunhan jaksaisin tehdä enemmän töitä… Välillä kyllä tekee, mutta sitten kun välillä ei tuo työnteko... Mutta olen pärjännyt silleen ihan hyvin, vaikka en niin paljon tehnytkään hommia… Niin. Varmaan pitäisi olla paljon enemmän kämpillä.”

Kaikki opiskelijat eivät jaksaneet keskittyä tai he eivät halunneet muokata omia elämäntapojaan opiskelumyönteisemmiksi vaan antoivat periksi, jolloin he toimivat ei-volitionaalisesti. Virpi oli sitä mieltä, että *”jos jää aina semmoinen hirveän negatiivinen kuva, ei siitä jaksa sitten kiinnostua muutenkaan.”* Motivaatioon vaikuttivat siis myös affektiiviset tekijät.

037: ”Lähdin aika hyvillä mielin käymään lukiota. Yksi syy siihen oli, että haluan saada valkolakin päähäni kolmen vuoden päästä. Se motivoi minua.”

065: ”Lukiossa jo läksyjen määrä aiheuttaa sen, että tehtävää on enemmän ja aikaa kuluu. Mutta aina, kun tekee jotain lukion eteen iltaisin harrastusten jälkeen ja väsyttää hirveästi, täytyy muistaa, ettei lukio ole pakollinen ja itse halusin tulla tänne.”

Suurimmalla osalla opiskelijoista oli nähtävissä positiivinen asenne opiskelua kohtaan lukiossa, koska nyt opiskelu oli vapaaehtoista ja selkeä tavoite vahvisti motivaatiota. Ongelmia tuli, jos tavoitteet olivat liian yleisluontoisia:

Aino: ” …Ei pidä koskaan pitää mitään itsestäänselvyytenä, että aina pyrkii siihen parempaan. Että ei tyydy siihen mitä on, vaan aina pyrkii parempaan.”

Jaakko: ”Yleensä selviydyn vaan. Yritän päästä läpi. (naurahtaa) Yritän saada hyvän numeron, mutta yleensä se ei niin hyvä ole. Mutta yritän kuitenkin.”

Aino: ”Sitä on vaan pärjättävä.”

Jaakko: ”Niin, voi olla justiinsa, että minä olen aika pitkälti panostanut sillä lailla, että ne aineet mitä minä hyvin osaan ja kiinnostaa, minä enemmän niihin paneudun. Jos sattuu, että minulla on vaikka viisi kurssia ja kaksi niistä on matikkaa ja kemiaa, niin saattaa olla ihan hyvin, että minä en tee kuin matikan ja kemian läksyt koko aikana.”

Jaakko: ”Esimerkiksi englanti minulla menee päähän jotenkin, sillä lailla menee päähän, että oppii ja ymmärtää jonkun verran, mutta ruotsi sitten taas, en minä osaa sitä ollenkaan. Se on varmaan kun tietää, ettei siitä hirveästi edes ole hyötyä tulevaisuudessa, että englannista on paljon enemmän hyötyä ja toiseksi, kun ei natsaa se. Ei tykkää siitä ollenkaan.”

Opiskelijat saattoivat pyrkiä sisukkaasti parempaan tai panostivat vain niihin oppiaineisiin, jotka jo sujuivat ilman ponnistuksia tai joilla oli välineellistä arvoa. Opiskelija ei voi menestyä, ellei hän ole valmis kokeilemaan eri opiskelustrategioita päästäkseen tavoitteeseen (Deci & Ryan 1987; Pintrich 2000). Tavoitteen tulee olla mahdollinen, riittävän määritelty ja sen vaikeusaste motivoiva eli riittävän haasteellinen (Pintrich & Schunk 2002, 165). Järvenoja ja Järvelä (2006, 87) ovat havainneet, että mitä enemmän oppijan on itse otettava vas-

tuuta omasta oppimisestaan ja mitä kaukaisempi tai vaikeammin hahmotettava oppimistehtävä on, sitä haastavampaa on motivaation ylläpitäminen. Uudessa koulukontekstissa olen huomannut, että erityisesti opinnoissaan heikosti menestyvät opiskelijat saattavat tarvita opettajajohtoista opetusta ja itseohjautuvuuteen ja vastuuseen tulisi ohjata vähitellen.

Oppimisorientaatiot ja opiskelustrategiat

Maija: ”Elämänkatsomustietoa ei ole kuin ne kolme pakollista. Kun minä kirjoitan (ylioppilaskirjoituksissa) sen, niin minä joudun itse lukemaan ne kolme ylimäärästä kurssia.”

Maija: ”Jos opettajalla on semmoinen opetustyyli, joka ei sovi minulle, niin minun on hirveän hankalaa päästä siihen mukaan, minun tarvitsee itse tehdä tosi paljon sen eteen. Minullakin on se, että minun pitää itse kirjoittaa. Jos me kopioidaan suoraan kalvolta, niin minä en muista sitä, että minun pitää itse hankkia se tieto siitä kirjasta, itse lukea ja kirjoittaa ja itse ajatella ja prosessoida se tieto.

Maija: ”Jos on vaikka semmoinen aine, joka ei kiinnosta, se näkyy kyllä itselläkin numeroissa. Jos ei kiinnosta, niin hyvä että läpi pääsee. Mutta kuitenkin sen verran lukee, että läpi pääsee.”

Maija: ”Semmoiset aineet, jotka ei ole tulevaisuuden kannalta millään tavalla tärkeitä, joilla ei ole mitään merkitystä, niin jos minulle kelpaa vaikka viitonen historiasta niin silloin se kelpaa. Ja minä tiedän tarpeeksi historiasta ja minulle passaa se numero. Silloin ei ole väliä, mitä opettaja on mieltä asiasta.”

Olli: ”Pyrin seuraamaan, mutta aina ei pysty, se ei kiinnosta niin paljon. Kyllä minä yritän. Sen minä olen oppinut, että mitä enemmän on tunnilla mukana, sen helpompi on oppia se…Kait se on, että muistaa aina juttuja. Minä olen oppinut sisäistämään sen, opin kaikki paremmin. Kun seuraa tunnilla, mieluummin istuu edessä kuin takana. Seuraa. Ja sitten kun kokeeseen lukee, niin se ei ole uuden opettelua vaan että kertaisi, kun osaa ne asiat jo.”

Monet opiskelijat osasivat säädellä omaa opiskeluaan. Opiskelijoilla oli vuoroin oppimisorientaatio tai saavutusorientaatio oman tarpeensa mukaan. Kun he kokivat oppiaineen motivoivaksi, he paneutuivat sen oppimiseen. Kun he joutuivat opiskelemaan oppiainetta, johon heillä ei ollut motivaatiota tai se oli vähäinen, he panostivat aineeseen juuri sen verran kuin oli tarpeellista. Yhteistä molemmissa orientaatioissa näiden opiskelijoiden kohdalla oli se, että heidän oma mielipiteensä ratkaisi. Heidän omat tavoitteensa riittivät heille eivätkä he piitanneet opettajien, opiskelijatoverien tai vanhempien odotuksista. Opiskelijat toimivat itsesäätelevästi. (Pintrich & Schunk 2002.) Jaakko, joka ei osannut toimia strategisesti, teki juuri päinvastoin ja käytti elämäntapaansa attribuutiona tekemättömille tehtäville.

Jaakko: ” Varmaan pitäisi olla paljon enemmän kämpillä. Ymm. Yleensä tulee liian myöhään kotia, sitten ei enää jaksa tehdä läksyjä.”

Jaakko: ”Yläasteella tuli oltua pois tunneilta aika paljon. Se oli se murrosikä varmaan. Sitten halusi nukkua aika pitkään. Tuli valvottua paljon pitempään kuin ala-asteella. Yläasteella tuli just sen takia aika paljon ’lintsattua’ niitä aamutunteja, kun sitä valvo niin myöhään ja nukkui niin pitkään…

Kyllähän se (muutos) monesti kävi mielessä, mutta kyllä se (opiskelu, kokeet) läpi kuitenkin meni."

Opiskelutottumuksia oli vaikea muuttaa, jos ne olivat muotoutuneet jo aikaisemmin ja jos omalla minimipanostuksella oli tottunut selviytymään. Opiskelija toimi välttämisorientaation mukaisesti eli pyrki selviytymään pienimmällä mahdollisella panostuksella (Lehtinen & Kuusinen 2001; ks. myös Lehtinen ym. 1995; Tuominen-Soini ym. 2011).

Kun aineiston opiskelijoita vertasi keskenään, heidän välillään näytti olevan eroja motivaatiossa, tavoitteiden asettelussa, opiskelussa tarvittavien strategioiden käytössä sekä oman toiminnan kontrolloimisessa. Oppijat voidaan jakaa niin sanottuihin 'taitamattomiin' ja 'taitaviin' oppijoihin strategioiden käytön perusteella (Ruohotie 2000a; Ruohotie 2000b). Toisaalta minäpystyvyys on tavallaan kaiken takana, koska sillä on merkitystä esimerkiksi siihen, millaisia tavoitteita yksilö valitsee, minkälaisiin tehtäviin hän ryhtyy tavoitteen saavuttamiseksi ja kuinka sinnikkäästi hän oli valmis työskentelemään (Schunk 2009, 80).

Matti: "No, lähinnä siitä, että minulla on myös ollut sillä lailla, että minä haluan niin kuin täyttää muittenkin odotukset, ettei niin kuin vaan omia. Siitä se tulee se semmoinen innostus, että haluaa näyttää toisille, että osaa jotakin. Sitten tietenkin haluaa taata tulevaisuutta kanssa samalla siinä."

Matti: "Joo, siis minä just kunnioitan sitä, että näytetään se oma hyvyys eikä peitellä sitä. On esimerkiksi näitä hiljaisia, jotka osaa, niitten pitäisi nostaa se käsi ylös siellä tunnilla. Minä olen sitä mieltä."

Opiskelijat saattoivat panostaa paljonkin opiskeluun,

mutta päätavoite ei välttämättä ollut osaaminen. Suoritusorientoitunut opiskelija haluaa suoriutua tehtävästä paremmin kuin toiset opiskelijat (Lehtinen ym. 1995; Lehtinen & Kuusinen 2001; Tuominen-Soini ym. 2011). Toisaalta hyvät numerot eivät välttämättä riittäneet, vaan myös sosiaalinen hyväksyntä oli tärkeää:

Matti: ”No, se palkitsee aina kun saa kehuja. Se vielä innostaa enemmän kuin se työ itse siinä.”

Aino: ”No se, että se opettajakin näkee, että on yrittänyt tosiaan parhaansa.”

041: ”Haluan saada hyviä numeroita ja haluan myös, että äiti on onnellinen puolestani.”

Riippuvuusorientoitunut opiskelija voi ulkopuolisen silmin näyttää erittäin motivoituneelta, joten tällaisen opiskelijan heikot suoritukset saattavat tulla yllätyksenä. Tämä johtuu siitä, etteivät riippuvuusorientoituneen oppijan käyttämät opiskelustrategiat pyri niinkään hyvään osaamiseen kuin hyväksynnän saamiseen. (Lehtinen & Kuusinen 2001.)

Aino: ”Hyvä opiskelija. No, mitä tässä on sillä lailla tarkkaillut, niin kyllä sen huomaa, että hyvät opiskelijat käyttävät niitä opiskelumenetelmiä, erilaisia. No, siis ainakin minun mielestä käyttää siis useimmat hyvät oppilaat enemmän niitä erilaisia menetelmiä.”

Aino: ”Opiskelutapa? No, se että kirjoittaa muistiinpanot, se auttaa tosi paljon. Käsitekarttojen teko on vähän sekavaa, siinä just kun ei osaa yhdistellä niitä asioita, niin se on ehkä vähän huono menetelmä. Mutta tosiaan ne muistiinpanot ja

se että alleviivaa ne tärkeät sanat kappaleesta.

Jaakko: ”Ne ryhmätyöt ovat minun mielestä ehkä sellaisia, että niissä ei niin hyvin opi, koska kun lähdetään kerään jotain materiaalia, jos vaikka neljä on ryhmässä, kaikki kerää eri puolilta. Kaikki oppii vaan sen yhden alueen, mitä itse sitten kerää ja näin poispäin, että ei sillä lailla sitten opi toiselta. Kyllä se opettaja, jos se selittäisi ja hirveästi keskittyy, niin sitten se on varmaan kaikista paras.”

Vaikkei Aino hallinnutkaan syväsuuntautuneita ja monipuolisia opiskelustrategioita hän ymmärsi, että ne olivat hyvin menestyvien opiskelijoiden menestyksen takana. Pintasuuntautuneet opiskelijat tähtäsivät muistamiseen ja tiedon toistamiseen ilman, että se vaikutti opiskeluun ja asioiden syvällisempään pohdintaan. Näiden opiskelijoiden tavoitteena oli selviytyminen. Se ei johtanut heidän ajattelutoiminnassaan muutokseen, joten he eivät osanneet soveltaa oppimaansa (ks. Pintrich & Ruohotie 2000; Zimmerman 2000; Lonka ym. 2004; Vermunt & Vermetten 2004). Pintrich ja Ruohotie (mt.) muistuttavat, että orientaatioilla on vaikutuksensa opiskelustrategioiden valintaan. Heidän mukaansa tehtävä- ja tavoiteorientoitunut opiskelija on sisäisesti motivoitunut ja pyrkii valitsemaan syväsuuntautuneita opiskelumenetelmiä. Suoritus-, riippuvuus- tai välttämisorientoitunut opiskelija puolestaan turvautuu usein pintasuuntautuneisiin menetelmiin. Heidän opiskelustrategiansa perustuvat opettajan ohjaamaan toimintaan.

Maija: ”Tietenkin sitä on ajattelu ja lukutekniikka paljon kehittynyt.”

Olli: ”Kai se sitten on semmoista jokapäiväistä. Kun lukee sa-

nomalehdestä, tietää mitä se tarkoittaa. Kyllä meidän äidillä on ollut se, kun se ei ole lukiota käynyt, niin vähän huomaa, että mielipiteen suhteen jostakin asiasta, niin huomaa, ettei sillä ei ole tarpeeksi tietoa siitä."

Aino: "Yleissivistyksen. No, minun mielestä se on vähän yliliioiteltua se yleissivistys. Että tuskin kovinkaan moni tulee vaan sen takia lukioon opiskelemaan."

Jaakko: "No, enpä nyt tiedä, yleissivistys. Onhan täällä aika paljon yleissivistystä. Justiinsa esimerkiksi tämä historia, uskonto, tämmöiset. Periaatteessa jollakin uskonnolla, eihän sillä ole minkäänlaista merkitystä."

Suhtautuminen yleissivistykseen paljasti selkeitä eroja opiskelijoiden välillä. Taitavat opiskelijat, kuten Maija ja Olli, yleensä ymmärsivät lukion yleissivistävän tavoitteen ajattelutoiminnan kehittymisenä eli tietoina ja taitoina ja arvostivat lukion tärkeimpänä antina juuri ajattelutoiminnassa tapahtuneita muutoksia kun taas pintasuuntautuneet opiskelijat pitivät yleissivistystä Ainon ja Jaakon tavoin suhteellisen turhana. Lukiolaisen maailmankuva muuttuu hänen keskustellessaan asioista lukiossa. Ollin äiti toimi esimerkkinä siitä, miten koulutuksen puute rajoitti myös kommunikaatiota. Sosiokonstruktivismin mukaan kieli on osa sosiaalista toimintaa. Vuorovaikutuksellaan ihmiset rakentavat maailmankuvaansa. (Burr, 1995, 6-8.) Toisaalta myös heikompia arvosanoja saaneet ja pintasuuntautuneet opiskelijat saattoivat osoittaa jonkinlaisia merkkejä sisäisestä kiinnostuksesta ja tiedon vaikutuksesta ajatteluun. Jaakko totesi, että pidemmän oppitunnin aikana pystyi perehtymään opittavaan asiaan:

"75-minuutin tunnilla joutuu syvemmälle sen tunnin aikana

siirtymään”

Metakognitiiviset taidot ja niiden oppiminen

077: ”Koulussamme on hyvä oppimiskulttuuri ja hyvät opettajat. Opiskeltavat asiat käydään hyvin ja tarkasti läpi eri oppimismenetelmillä. Lukiossa olen oppinut ja ymmärtänyt asiat paremmin. Opiskeluni lukion aikana on muuttunut. Kuuntelen enemmän tunnilla käsiteltäviä asioita ja läksyt teen paremmin. Olen oppinut uusia keinoja, miten opin kokeisiin tulevat asiat.”

049: ”Peruskoulussa ollessani en käyttänyt minkäänlaisia opiskelumenetelmiä kokeisiin lukiessani. Täällä olen oppinut jotain ja ajattelin käyttää sitä. Eli kun luin koealueen läpi ja sitten katsoin vain otsikot ja mietin päässäni mitä tämä kappale sisälsi, se auttoi aika paljon muistamaan.”

034: ”Koulukulttuurimme lukiossa painottaa opiskelijan tietojen ja taitojen omaksumiseen ja myös joissain määrin sosiaaliseen toimintaan esim. ryhmässä toimiminen joka valmentaa työyhteisössä toimimista varten. Tämä vaikuttaa omaan oppimiseeni siten, että opin käyttämään sosiaalisia taitojani ja kehittämään niitä.”

070: ”Oppilaita myös voidaan ohjata henkilökohtaisesti oppimaan paremmin. Omaan oppimiseeni tämä on vaikuttanut vain positiivisesti ja en lähtisi enää vaihtamaan koulua sen perusteella, mitä olen kuullut kavereilta muiden koulujen opetustavoista tai ilmapiiristä.”

Erityisesti tämän tutkimuksen kohteen kaltaisessa lukiossa opettajan oli syytä pohtia opettamistaan ja nähdä opetus

laajemminkin kuin aineenopetuksena. Opiskelijan täytyy ensin oppia opiskelemaan, ennen kuin hänen on mahdollista omaksua lukion oppimäärän vaatimia tavoitteita (Kunnari 2008, 271).

012: ”Opiskeluni on muuttunut suuresti ylä-asteen jälkeen. Apua oppimiseen (on) tuonut juuri Psykologian ykköskurssi. Olen oppinut käyttämään opiskelussa uusia oppimistapoja. Ylä-asteella opiskeluni oli pintasuuntautunutta, jossa keskityin yksityiskohtiin ja asioiden toistamiseen. Nyt lukiossa olen oppinut miten syväsuuntautuneessa opiskelussa oppii paremmin. Syväsuuntautuneessa opiskelussa pyrin tajuamaan asioiden kokonaisuuden ja kaiken lukemani. Jos jotakin asiaa en tajua, otan asian esille seuraavalla tunnilla ja pyydän opettajan käymään asian uudelleen läpi…
Oppimiseen voi vaikuttaa myös opettajat. Koulussamme on opettajia joilla on käytössään perinteinen opetus- ja oppimiskulttuuri, jossa opettaja puhuu ja oppilaat yrittävät jaksaa kuunnella. Puhumisen jälkeen opettaja näyttää kalvon ja pyytää kirjoittamaan. Tämä oppimiskulttuuri ei tehoa minuun ja olen huomannut sen arvosanoistani. Eräät opettajat ovat siirtymässä koko ajan entistä enemmän tutkivan oppimisen kulttuuriin, jossa opettaja käyttää erilaisia oppimismenetelmiä, mikä tekee tunnista mielekkäämpää. Tällöin oppimista tapahtuu ja ennen kaikkea se on mukavaa. Niille tunneille, joissa opettaja käyttää tutkivan oppimisen kulttuuria on kiva mennä ja luokassa vallitsee muutenkin yhteistyön halu.”

030: ”Sanotaan, että lukiossa opiskeleminen sivistää ihmistä, mutta ei se pelkästään sivistä, vaan se opettaa motivoitumaan ja asiat oppii ikään kuin itsestään, kun jaksaa pohtia/ajatella ja olla sekä huolellinen että tarkkaavainen opiskelija… Olen huomannut, että opiskeluni on muuttunut oma-aloitteisem-

paan suuntaan. Osaan myös itse ajatella enkä ole koko aikaa riippuvainen opettajan mielipiteistä tai ystävien kommenteista."

Psykologian kurssi, jonka yhteydessä aineiston kirjoitelmat kerättiin, auttoi osaltaan opiskelijoita määrittelemään itseään. Kurssilla pyrittiin auttamaan opiskelijoita ymmärtämään oppimisen ja opiskelun problematiikkaa ja tutkimaan itseään oppijana, jotta he saivat keinoja oppia oppimaan. Osallistuminen tutkimukseen sai opiskelijat ehkä pohtimaan omaa opiskeluaan ja oppimistaan vielä tarkemmin kuin normaalilla kurssilla olisi tapahtunut. Vastauksissa näkyi opiskelijoiden pohdintaa ja sitä, kuinka he tulivat paremmin tietoisiksi opiskelustaan ja toiminnastaan. Identiteetin muutosta oli havaittavissa. Opiskelijat alkoivat uskoa itseensä ja sitä mukaa he osoittivat itsenäistymisen merkkejä.

Maija: "Minä luin ne kirjat tosi hyvin. Joka kuukausi minä otin ne kirjat ja luin tosi hyvin läpi. Sitten minä itse kävin lainaan kirjastosta liikuntalääketieteen kirjan, joka on viisisataasivuinen. Minua niin hirveästi kiinnosti, minä vaan luin menemään sitä. Itsessään jo kiinnosti se asia, ei ollut mikään pakko."

Maija suoritti itsenäisesti terveystiedon syventäviä kursseja, joita koulu ei pystynyt tarjoamaan puutteellisten taloudellisten resurssien vuoksi. Hänen tavoitteensa liikuntatieteelliseen oli selvä ja sitä varten hän järjesti itselleen aikaa ja oppimistilaisuuksia lukemalla kirjastossa lisämateriaalia. Negatiiviset reaktiot, kuten oppikirjan viisisataa sivua, eivät lannistaneet häntä (ks. Deci & Ryan 1987; Pintrich & Schunk 2002). Oppiminen oli sekä tärkeää että kiinnostavaa ja hän myös tarkkaili omaa edistymistään. Näitä itsesäätelyn toimia,

eli kuinka voimakkaasti opiskelija on valmis sitoutumaan tavoitteen saavuttamiseksi, kutsutaan volitionaalisiksi (Corno 2001).

Taitavat opiskelijat, kuten Maija, ymmärtävät, milloin lisäpanostusta tarvitaan ja osaavat toimia pitkäjännitteisesti (Pintrich 2000). Opiskelijat, joilla on vahva sisäinen motivaatio, ovat valmiita työskentelemään monipuolisesti eri tavoin ja he jaksavat käyttää aikaansa tavoitteen saavuttamiseksi, koska oppiminen itsessään tuottaa iloa ja opittua tietoa voi soveltaa omassa elämässä. Nämä opiskelijat myös ymmärtävät tiedon merkityksen omaa ajatteluaan varten. Opiskelijat osaavat mukautua tilanteisiin ja ovat joustavia (Backman 1988, 245). Oppiminen kiinnostaa aidosti ja tuottaa heille tyydytystä (Woods 1983).

Aina motivaatio ei näyttänyt riittävän eikä tulos miellyttävän:

Virpi: ”No, joskus on se, että se on oikeasti vaikea aine ja sitten toisaalta, ettei jaksa itse siihen panostaa ollenkaan. Joitakin se opettaja että niin tympäsee, että on niin hirveen tiukkoja…”

Virpi: ”No, kyllä minä silleen, että jokaisen numeron on tavallaan ansainnut. Itsehän sen tietää, että jos saa vitosen niin missä on vika. Mutta en minä tiedä kertooko ne numerot sitten sitä… voi olla ehkä, ettei jaksanut just silloin lukea siihen kokeeseen. On joku viimeinen koe viikolla, niin sitten ei jaksa lukea siihen ja saa jonkun huonon. Kertooko se, että jos saa huonon, että onko sitä sitten tosiaankin niin huono. Voihan sitä muutenkin tietää asioista, vaikka ehkä onkin numerot huonoja.”

Heikkoihin tuloksiin johtaneita syitä määriteltiin erilai-

sin attribuutioin, joista osa koettiin oman kontrollin ulkopuolisiksi (Deci & Ryan 1987). Toisaalta, toimijoilla itsellään on tarkempaa tietoa käyttäytymisestään (Pintrich & Schunk 2002; ks. myös Brown ym. 2009; Segers & Tillema 2011).

Matti: ”Mutta aina sitä haluaa saada sitä palautetta, että sitä tietää, missä sitä parantaa.”

Virpi: ”Itse kyllä kehtaan sanoa, jos tulee nelonen. Sitä vähän tympäsee ja sillä lailla, mutta koettaa sitten vain itseä kannustaa, että tekee sitten enemmän seuraavalla kerralla… Kyllä sitä toivoisi, että opettaja laittaa siihen sitä kirjallista palautetta, ja suullista, niin se auttaa, että itse hoksaa sitten omat virheet. Monet vain jakavat kokeet.”

Heikonkin tuloksen palaute voi auttaa opiskelijaa kehittämään metakognitiivisia taitojaan, jos palaute on informoivaa. Jos palaute on negatiivista, on tärkeää, että huomio kiinnitettään kontrolloitavissa oleviin syihin, joihin opiskelija voi toiminnoillaan vaikuttaa (Deci & Ryan 1987).

Erilaiset opetusmenetelmät johdattelevat opiskelijoita löytämään itselleen sopivia opiskelutapoja. Vuorovaikutus opettajan ja opiskelijoiden välillä mahdollistaa keskustelun ja opetus voi helpommin muuttua ohjaamiseksi ja opiskelijaa yksilöllisemmin tukevaksi. Psykologian kurssilla opiskelija tutustuu opiskeluun teoreettisesti ja saa sitä kautta myös konkreettista apua opiskeluun. Tämän osan yhteenvedoksi lainaan opiskelijan tekemää tiivistystä oppimisen kulmakivistä:

032: ”Kärsivällisyys, ahkeruus ja motivaatio.”

Opiskelija ottaa tässä huomioon motivaation lisäksi tarvittavat volitionaaliset tekijät, koska kärsivällinen opiskelija ei

jätä opintojaan kesken. Kärsivällisyys ja ahkeruus pitävät mielestäni sisällään myös opiskelijan oman toiminnan arviointia. Jos toiminta vaatii työstämistä, opiskelija jatkaa kärsivällisesti ahkerointia. Tämä vastaavasti lisää hänen minäpystyvyyden tunnettaan, mikä vahvistaa motivaatiota, joka auttaa ahkeroimaan enemmän. Tiivistyksessä näkyy tavallaan oppimisen syklimäinen luonne.

5.3 Mitä lukio merkitsee opiskelijoille?

Olli: ”Joulutodistuksen jälkeen, olin siinä vaiheessa vielä menossa ammattikouluun, mutta sitten tuli jotenkin semmoinen olo, etten halua sinne. Sitten aloin käymään koulua, viimeiset puoli vuotta kävin ja nostin numerot, että pääsin lukioon ja sitten tulin tänne.”

Lukioon sisäänpääsyyn vaadittava keskiarvo oli tämän tutkimuksen kohteena olevassa koulussa kaupungin alhaisin (joskus jopa alle 7, kun ydinkeskustan lukioihin vaaditaan yleensä vähintään 8,5). Eikö ammattikoulu, josta valmistuisi suoraan ammattiin, olisi ollut parempi vaihtoehto monelle tämän tutkimuksen opiskelijalle?

010: ”…se valkolakki siellä hamassa tulevaisuudessa.”

Lukiolla näytti olevan jokin erityinen hohto. Opiskelijalla oli jonkinlainen haavekuva tulevaisuudesta ja ’ideaaliminästään’, joka olisi ehkä mahdollista saavuttaa lukioaikana (ks. esim. Banaji & Prentice 1994; Higgins 1996; Lauriala & Kukkonen 2001). Tieto itsestä saa yksilön muokkaamaan käyttäytymistään siten, että hän alkaa käyttäytyä tavoitteellisesti tai hän saa uutta perspektiiviä menneeseen ja oppii tul-

kitsemaan esimerkiksi aikaisempia epäonnistumisia uudella tavalla (ks. Banaji & Prentice 1994; Higgins 1996; Oyserman 2004).

Maija: ”Tietenkin minä olin alussa vastaan, että kun he sanoivat, että mene lukioon, niin minä, etten varmasti mene… Sitä vanhempien vastustusta se oli, ettei minua niin kuin opiskelu sillä lailla…muka yritin vastustaa, mutta kuitenkin halusin.”

018: ”Tuntuu, että opiskelisin äitini takia ja saan huonoja numeroita kokeista, koska minulla ei ole potentiaalia opiskella ahkerammin.”

Maijan esimerkissä on nähtävissä, kuinka normiodotukset vaikuttavat minäkäsitykseen. Peruskoulun päättövaiheen valinnat saattavat olla nuoren keino pyrkiä itsenäistymään. Maija harkitsi ensin ammattikouluvaihtoehtoa vastalauseena vanhemmilleen, muttei löytänyt itselleen sopivaa alavaihtoehtoa. Nuori, joka puolestaan ei ole riittävästi itsenäistynyt vanhemmistaan, voi olla vaikeuksissa miettiessään tulevaisuutta koskevia valintoja. Hän saattaa ottaa liikaa huomioon, mitä vanhemmat ajattelevat ja opiskella heitä varten (ks. Kasurinen & Nummenmaa 1994). Jaakko puolestaan halusi lukion avulla ”päästä hyviin töihin”. Woodsin (1983, 88) mukaan koulutuksella on joko symbolinen tai instrumentaalinen arvo. Jos koulutuksella on symbolinen arvo, kulttuuriset tekijät ja tieto itsessään ovat merkitseviä. Instrumentaalinen arvostus merkitsee opiskelijalle taitoa, joka valmistaa johonkin, jonka avulla saavutetaan jotakin.

063: ”Ammattikoulu ei luultavasti olisi ollut minun juttuni, sillä en tiennyt, mille linjalle olisin mennyt.”

072:" Lukio oli minulle ensin vain joku valinta, koska en tiennyt, mihin ammatilliseen kouluun olisin mennyt ja minkäänlaista mielikuvaa tulevasta ammatista ei ollut."

Osa opiskelijoista ei tiennyt, mitä olisi ammatillisella puolella opiskellut, joten lukiovalinta oli eräänlainen sijaisratkaisu. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella lukiovalintaan oli monenlaisia syitä. Aineistosta esiin nousseita perusteita motivaatiolle ei voi aivan yksiselitteisesti jakaa Woodsin (1983, 88) tapaan symbolisen tai instrumentaalisen arvon mukaan.

020:"Tähän lukioon tulin siksi, etten päässyt muualle."

Joidenkin opiskelijoiden keskiarvo ei yksinkertaisesti riittänyt muualle kuin tutkimuksen kohteena olevaan lukioon. Tänä päivänä kilpailu on kovaa myös ammatillisen koulutuksen puolella ja suosituille aloille vaaditaan korkeaa keskiarvoa (ks. esim. Lukiolaiset vaativat lukion päivitystä 2011.) Niinpä saattoi olla, ettei opiskelijalla ollut muuta vaihtoehtoa.

Matti: "Ammattikoulu ei oikeastaan kiinnostanut. Ei tiennyt, mitä tulevaisuudessa haluaa tehdä, niin lukio oli hyvä vaihtoehto."

Maija: "Vanhemmat ovat käyneet lukion. Ne sanoivat, että kannattaa mennä lukioon. Saa aikaa miettiä sen kolme vuotta… Yritin kovasti keksiä, mitä haluaisin tehdä siellä ammattikoulussa. En keksinyt mitään."

010: "Lukiossa saa niin hyvän pohjan kaikkiin aineisiin, että niistä on helppo jatkaa eteenpäin. Myös oppimistekniikkaa hiotaan lukiossa enemmän kuin yläasteella tai ammattikou-

lussa."

050: "Lukion avulla rakennan tulevaisuutta."

Osa opiskelijoista ei vielä tiennyt, mitä tulevaisuudeltaan halusi. Lukio oli toivottu aikalisä, jonka aikana opiskelija saattoi miettiä tulevaisuuttaan rauhassa. Saihan lukiossa myös kattavan yleissivistyksen, joten käytetty aika ei menisi hukkaan. Toiset syyt olivat selkeästi instrumentaalisia. Osa opiskelijoista näki, että lukio-opiskelu oli sijoitus tulevaisuuteen ja jatkokoulutuksen edellytys (ks. myös Olkinuora ym. 2007).

Virpi: "Se ammatti, mihin olen halunnut, niin pitäisi käydä lukio. Ja sitten ei oikein ammattikoulussa ollut semmoista alaa, mihin olisin tosiaan halunnut. Minähän hain ammatilliseen ja pääsinkin, mutta minä kuitenkin sitten ajattelin, että annan sen minun paikan sellaiselle, joka oikeasti tykkää siitä. En kyllä ole katunut yhtään, että olen tullut lukioon."

072: "Luulen nyt jo tietäväni, mihin haen lukion jälkeen ja mitä opiskelen, joten lukio oli kuitenkin se oikea vaihtoehto."

Joillekin opiskelijoille lukiokoulutus oli tulevaisuuden kannalta jopa välttämättömyys.

Aino: "Ysiluokan jälkeen menin sitten kymppiluokalle… Minullahan oli tosiaan haaveena lukio ja että tähtäisin ylempään tasoon. Ja sitten kun pääsin tänne, niin sehän oli tosi hyvä juttu."

Lukio saattoi olla myös selkeä tavoite, vaikkei opiskelija osannut tarkemmin määritellä tarvettaan käydä lukiota.

Opiskelijoilla oli jonkinlaisia ennalta määrittelemättömiä odotuksia lukio-opiskelua kohtaan ja he halusivat saada ”valkolakkinsa”. Lukion ensimmäinen vuosi antoi opiskelijoille suhteellisen selkeän kuvan siitä, millaiset mahdollisuudet heillä olisi toteuttaa tavoitteensa (ks. Mehtäläinen 1998, 20-21). Nurmi (1994,5) sanoo, että elämänsuunnittelu sisältää paljon tiedostamatonta ja automatisoitua prosessointia sekä emotionaalisia aineksia. Ihmisen käyttäytyminen on suureksi osaksi intentionaalista. Käyttäytymistä säätelee se, millaisia tavoitteita yksilö itselleen asettaa ja miten yksilö arvioi oman toimintansa sopivan näihin tavoitteisiin. (Bandura 1986.)

Opettajana olin pitänyt opiskelijoita ajelehtijoina, jotka olivat valinneet lukion tarvitessaan lisäaikaa. Aineiston perusteella näyttääkin siltä, että lukioon tulo oli osin sijaisratkaisu, tarvittu aikalisä tai vaihtoehtojen puutteesta johtuva valinta. Jopa kuuden laudaturin kirjoittajilla saattoi lukioon tulon syynä olla aikalisän tarve (Vanttaja 2002, 105). Opin kuitenkin sen, että vaikka lukio antaa nuorelle lisää aikaa miettiä tulevaisuutta, se ei ole hukkaan heitettyä aikaa. Lukiolaisella voi olla tavoitteita, mutta ne ovat hänelle itselleenkin tiedostamattomia vielä tässä vaiheessa. Lukio auttaa nuorta kehittämään itseään ja antaa yleissivistävän pohjan. Siten nuorella on aikanaan laajemmat valinnanmahdollisuudet jatko-opintojen suhteen. (Ks. esim. Ross & Buehler 2004; Nurmi 2005.)

Osa opiskelijoista oli tullut lukioon selkeämmät tulevaisuuden näkymät mielessään. He tarvitsivat lukiokoulutuksen jatko-opintojaan varten. Jos tulevaisuuden suunnitelmat eivät vielä olleet selvillä, opiskelijat kuitenkin kokivat, että lukio-opiskelu oli joka tapauksessa sijoitus tulevaisuuteen. Lukiossa he oppivat opiskelemaan, löysivät uusia kiinnostuksen kohteita ja saivat laajemman pohjan pyrkiä eri aloille kuin mitä heillä olisi ollut suoraan peruskoulusta. Koulutusta voidaan pitää myös interventiona, jolla pyritään muutokseen tiedois-

sa, taidoissa, asenteissa ja arvoissa (Rauste-von Wright & von Wright 1994).

Opiskelijoiden lukio-opiskelulle antamia merkityksiä

Matti: ”No, se merkkaa sitä, että on saavuttanut jotakin semmoista, mikä on vapaaehtoista. Koska koulusta puhutaan, niin se ei monesti miellytä kovin montaakaan, niin sitten kun sen saa saavutettua niin sitä uskoo ehkä enemmän itseensä ja haluaa päästä sitten eteenpäin, en tiedä.”

Virpi: ” Se, että on jaksanut opiskella.”

Jaakko: ”No, en minä tiedä, ehkä sitä kolmen neljän vuoden uurastusta ja että siitä pääsee sitten pois ja pääsee eteenpäin elämässä. En tiedä, ehkäpä se (hiljaisuus), että on jaksanut olla täällä. Että ei ole lopettanut kesken.”

Lähdin tutkimaan lukiolaisten opiskelukokemuksia, koska olin tullut siihen johtopäätökseen, että minun tuli tarkentaa käsityksiäni opiskelijoista ja oppia tuntemaan opiskelijoiden opiskelulleen antamia merkityksiä. Tämän tutkimuksen avulla perspektiivini muuttuivat. Tutkimuksen edetessä ilmeni, etteivät opiskelijat kärsineet motivaation puutteesta. Heille opiskelu ja lukion suorittaminen merkitsivät eri asioita kuin mitä minä opettajana ymmärsin. Opiskelun tehokkuutta pitää arvioida opiskelijan uskomusten, tulkintojen ja odotusten perusteella (Eccles & Wigfield 2002). Olin tehnyt virheen tulkitsemalla opiskelun tehokkuutta vain virallisen opetussuunnitelman näkökulmasta. Opiskelua arvioitaessa täytyy kiinnittää huomiota moniin eri seikkoihin, kuten esimerkiksi opiskelijoiden uskomuksiin ja havaintoihin oppimisestaan sekä opettajien käyttäytymiseen ja toimintaan luokassa. (Mc-

Cormic & Pressley 1997, 30.)

Opetussuunnitelman tavoitteet ovat yksiselitteiset: ”Lukiokoulutuksen tehtävänä on antaa laaja-alainen yleissivistys. Sen tulee antaa riittävät valmiudet lukion oppimäärään perustuviin jatko-opintoihin” (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 12). Monen opiskelijan kohdalla laaja-alainen yleissivistys tuntui kaukaiselta tavoitteelta ja oli vaikea kuvitella opiskelijaa ammattikorkeakouluun tai yliopistoon jatkamaan opintojaan. Opiskelija itse koki lukion oppimäärän suorittamisen eri näkökulmasta: opiskelija oli itse asettanut tavoitteen ja oli ylpeä, kun pystyi sen sisun avulla saavuttamaan. Opiskelijalla ei ollut niinkään akateemisia tavoitteita.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden mahdollinen minäkuva ei heidän lukioon tullessaan vaikuttanut erityisen vahvalta, mutta päämäärä eli ylioppilaaksitulo oli motivoinut. Ylioppilaaksitulon merkki eli ”valkolakki” symboloi sitä sisukkuutta, jolla he olivat päässeet tavoitteeseensa yhdessä toisten opiskelijoiden kanssa. Sen jälkeen opiskelijoilla oli tulevaisuudessa paremmat mahdollisuudet jatko-opintoihin kuin mitä heillä olisi ollut suoraan peruskoulusta valmistuttuaan. Opiskelijan tavoite oli selviytyä, näyttää ennen kaikkea itselleen, että hän pystyisi opintoihin. Hänen ideaaliminänsä toteutui (Higgins 1996). Samalla hänen minäpystyvyyden tunteensa vahvistui ja juuri sillä oli merkitystä opiskelijan motivaatioon ja toimintaan jatkossa (Bandura 1986). Lukio oli opettanut sosiaalisia taitoja ja tarjonnut positiivisia opiskelukokemuksia. Ennen kaikkea lukiossa opiskelu oli vahvistanut identiteettiä, koska nuori on kokenut vieneensä vapaaehtoisesti päätökseen itse asettamansa tavoitteen (ks. myös Vanttaja 2002). Asettamalla tavoitteita ja arvioimalla niitä nuori luo oman narratiivisen identiteettitarinansa (Nurmi 1994).

Ylioppilasarvosanoja tärkeämpää opiskelijalle oli hänen minäkäsityksensä ja koulun sitä tukeva turvallinen ja tasa-

arvoinen oppimisympäristö. Näin selittyi, miksi opiskelijat eivät lannistuneet saamiensa arvosanojen edessä. Heillä oli usko omasta osaamisestaan ja heidän omat tavoitteensa olivat suhteessa heidän taitoihinsa. Kurssin läpäisy saattoi itsessään olla jollekin riittävä tavoite. Minäpystyvyyden tunteen vahvuudesta kertoi se, että opiskelijoiden mielestä heidän oma arviointinsa merkitsi opettajan arviointia enemmän. Opettajan arvioinnilla oli tietysti merkitystä siinä mielessä, että siitä saattoi ottaa oppia eli se toimi informoivana palautteena (Deci & Ryan 1987; ks. myös Brown ym. 2009; Havnes ym. 2012).

Nurmen (1994, 5-6) mukaan nuori etsii elämäntavoitettaan vertailemalla mieltymyksiään normatiivisiin odotuksiin. Valintoja ja päätöksiä nuori tekee instituutioiden, kuten esimerkiksi koulun, luomien toimintamahdollisuuksien kautta. Nurmi (mt.) sanoo: *”Asettaessaan tavoitteita, miettiessään niiden ratkaisukeinoja ja arvioidessaan omaa menestystään tässä tapahtumakulussa nuori muodostaa käsityksiä omasta itsestään, kyvykkyydestään ja menestyksestään. Tätä prosessia voidaan kuvata identiteetin muodostumisena. Kyseessä ei ole pysyvä ominaisuus vaan elämänkaaren normatiivisten ja satunnaisten tapahtumien johdosta jatkuvasti muuttuva rakenne. Kerran muotouduttuaan ’minäidentiteetti’ ohjaa myös myöhempää elämänsuunnittelua tietyssä sosiaalisessa ympäristössä”.*

Koulun tehtävä on tukea ’potentiaalista minäkuvaa’. Se tarkoittaa ideaalia, joka on mahdollista saavuttaa. McCormick ym. (1997, 41) sanovat vedoten Markukseen ja Nuriukseen, että nuori voi nähdä uusia mahdollisuuksia, joita alkaa tavoitella. Opiskelijan mahdollinen minäkuva antaa suunnan ja energiaa siihen, että välimatka nykyisen minäkuvan ja mahdollisen minäkuvan välillä lyhenee. Myös sillä, että opiskelijat ovat samantasoisia, on merkitystä. Opiskelija voi alkaa uskoa itseensä, kun näkee toisten samantasoisten selviytyvän (Pint-

rich & Schunk 2002, 171).

Tapasin tässä tutkimuksessa mukana olleen koulussa hyvin menestyneen opiskelijan hänen lukiovuosiensa jälkeen. Hänen uravalintansa ei mielestäni vastannut hänen resurssejaan. Hänellä olisi mielestäni ollut kykyjä akateemisiin opintoihin. Jäin miettimään, oliko hän oikeasti kiinnostunut valitsemastaan ammatista. Itse epäilen, ettei opiskelija ollut uskaltanut tähdätä korkeammalle mallien puuttumisen vuoksi. Vanhemmat eivät ehkä olleet osanneet kannustaa nuorta eteenpäin (ks. Pintrich & Schunk 2002; Vanttaja 2002). Vanhempien mielipiteet ja arvostukset työelämästä välittyvät heidän lapsilleen. Toisaalta nämä nuoret ovat aikanaan itse vanhempia, joten heidän esimerkkinsä opiskelun suhteen voivat auttaa heidän omia lapsiaan (Kasurinen & Nummenmaa 1994, 39; ks. myös Nori 2011).

078: ”Tässä koulussa opettajat tekevät kaikkensa jotta oppilaat oppisivat ja että he menestyisivät. Ne opettajat, jotka rohkaisevat oppilaitaan, että kyllä te osaatte, niin silloin oppilaillekin tulee sellainen olo, että he osaavat. Mutta joillakin opettajilla puuttuu se kannustus oppilaita kohtaan, mikä sitten voi masentaa oppilaita ennen koetta.”

046: ”Koulussamme on onneksi useita sellaisia opettajia, jotka jaksavat kannustaa meitä ja ovat innostuneita opettamaan itse aihetta, vaikka moneen kertaan, jos asiaa ei heti ymmärtänyt.”

071: ”Jotkut nimeltä mainitsemattomat opettajat ovat sellaisia, että “Sun on nyt pakko osata nämä jutut” tai he olettavat, että sitä osaa ne asiat, vaikka kukaan ei ole niitä opettanut. Tai että ne asiat muistaa kesän jälkeenkin. Toiset opettajat sitten kannustavat tekemään sitä ja tätä, että ne asiat oppii

paremmin.”

Tämän tutkimuksen myötä minulle opettajana avautui, kuinka paljon kannustus ja tuki merkitsevät opiskelijoille, ainakin tutkimuksen kohteena olevassa koulussa. Olin pitänyt itseäni opettajana, joka rohkaisee ja kannustaa opiskelijaa. Vasta tämän tutkimuksen kautta minulle paljastui, että kannustukseni oli ollut kehumista hyvästä suorituksesta, jolloin sen saattoi kokea myös kontrolloivana. Tutkimus avasi minut ymmärtämään, että opiskelijat tarvitsivat kannustusta ja tukea jo ennen suorituksiin ryhtymistä uskoakseen omiin kykyihinsä, eivät vasta suorituksen jälkeen. Opiskelijat, jotka eivät ole vahvasti sitoutuneita opiskeluun tai joilla on vaikeuksia oppimisessa, eivät pidä siitä, etteivät opettajat ota heitä huomioon (Chaplain 1996, 107). Toisaalta, jos opiskelija kokee, että joku toinen uskoo hänen selviytyvän, hän saattaa alkaa toimia odotusten mukaisesti (ks. esim. Backman 1988). Palautteen tekee ongelmalliseksi se, että se voidaan kokea kontrolloivana, vaikka se olisi hyvääkin palautetta (Deci & Ryan 1987). Niinpä oppimiseen tulisi pyrkiä vaikuttamaan jo ennen suoritusta.

Opiskelijoiden koulutyytyväisyys ei liittynyt oppimiseen. Aineistosta kävi ilmi, että opiskelijat olivat kouluunsa tyytyväisiä sen hyvän yhteishengen vuoksi eli he viihtyivät lukiossa, toisin kuin aikanaan peruskoulussa. Ruohotien mukaan (1998, 47) tyytyväisyys koulutukseen edellyttää sitä, että koulutus jotenkin vastaa yksilön odotuksia. Opettajana minulla näyttää olleen hyvin erilaiset odotukset kuin opiskelijoilla. Opiskelija voi itse olla tyytyväinen, jos opetus auttaa häntä saavuttamaan sellaiset arvosanat, joilla hän selviytyy kurssista. Opiskelijalla ei välttämättä ole sitä kunnianhimoisempia tavoitteita. Pyrkimykseni oli tukea opetuksellani mielekästä ja syvällistä oppimista ja sen prosessoimista. Uuden koulukon-

tekstin opiskelijat eivät kaivanneet reflektointia siinä muodossa ja mittakaavassa, johon olin aikaisemmissa työpaikoissa tottunut opiskelijoiden kanssa (ks. Välijärvi & Tuomi 1994).

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (1999, 171) ovat sitä mieltä, että opettajan ja kouluyhteisön vastuulla on tukea opiskelijan metakognitioiden kehittymistä (ks. myös Luukkainen 2004). Kehittyminen vaatii tietoista ponnistelua sekä opettajalta että opiskelijalta itseltään, sillä se vaatii aktiivista osallistumista. Opettajan näkökulmasta tämä merkinnee, että opiskelijalle tulee järjestää tilanteita, joissa tehtävänä on pohtia omia toiveita ja odotuksia sekä ilmaista niitä joko keskustelemalla muiden kanssa tai kirjoittamalla (Kukkonen 2000, 28).

Opiskelijan suoritusta tulee tarkasteltava prosessuaalisesti, tilanteessa virittyvistä tulkinnoista ja pyrkimyksistä käsin. Eivät vain onnistuneet ja korkeatasoiset suoritukset vaan myös heikot ja epäonnistuneet ratkaisuyritykset tähtäävät yksilön tavoitteleman päämäärän toteutumiseen ja niiden taustalla on jokin lopputulokseen johtava vaiheittainen kognitiivinen prosessi. On myös muistettava, etteivät opiskelijan tilanteessa tavoittelemat päämäärät ole välttämättä samoja kuin mitä tehtävän antaja on tarkoittanut. (Lauriala & Kukkonen 2001, 237.)

Aineisto oli suppea, eikä sen perusteella voi tehdä minkäänlaisia yleistyksiä, mutta silti minulle tutkijana tuli yllätyksenä, että puolet haastateltavista tulisi olemaan perheen tai jopa suvun ensimmäisiä ylioppilaita. Opiskelijoilla ei siis ollut akateemista kotitaustaa (ks. Kiuru 2008, 38). Mutta nämä opiskelijat ovat tulevaisuudessa lukion käyneitä ja he ovat malleina omille lapsilleen (ks. myös Vanttaja 2002). Pintrich ja Schunk (2002) tiivistävät eri tutkimustuloksia ja toteavat, että vanhemmat, jotka osaavat ottaa lastensa mielipiteet huomioon kasvatuksessa, osaavat ilmaista odotuksia ilman vaa-

tivaa sävyä. Heidän mukaansa varsinkin, jos äidit uskovat lastensa kykyihin ja arvostavat koulutusta, heidän lapsilleen kehittyy positiivisia uskomuksia minän ja koulutuksen merkityksen suhteen. On siis oletettavaa, että lukion käyneinä nämä opiskelijat asennoituvat koulutukseen eri tavalla kuin heidän vanhempansa.

Opiskelijat vaikuttivat aineiston perusteella loogisilta ja realistisilta nuorilta. Näin ollen heitä ei voi luokitella Tuijulan (2011, 117) ylikuormittuneisiin avuntarvitsijoihin. He kyllä tarvitsivat tukea ja apua opinnoissaan, mutteivät he kokeneet uupuvansa ja he osasivat itse hakea apua. Toisaalta opiskelijat olivat epävarmoja itsestään ja tulevaisuudestaan, joten opiskelulla ja koulun ilmapiirillä oli merkitystä heidän identiteetilleen. Lukiossa opiskelijalla on mahdollista oppia metakognitiivisia taitoja, jotka eivät vaikuta ainoastaan tiedolliseen osaamiseen vaan oppimisen kautta myös identiteettiin vahvistavasti (ks. Nurmi 1994; Pintrich & Schunk 2002). Lukioaikana myös tulevaisuuden suunnitelmat olivat monella nuorella selvinneet ja lukion päättötodistus avasi laajemmat valinnanmahdollisuudet jatko-opiskelun suhteen.

Nykyään näen lukiokoulutuksella myös muita arvoja kuin hyvin menestyvien opiskelijoiden jatko-opiskelupaikan varmistamisen (ks. esim. Mehtäläinen 1998; Simola 2001). Lukiolla on merkitystä nuoren minäkäsitykselle, olipa hänen akateeminen saavutuksensa millainen hyvänsä (ks. esim. Niemi 1996). Yhteiskunnallisesti nuoren minäkäsitys on yhteydessä nuorten syrjäytymisongelmiin (ks. esim. Lähes 50 000 nuorta heitteillä 2007; Satatuhatta nuorta on yhteiskunnalta kateissa 2007). Monelle tämän tutkimuksen nuorelle oli ensisijaisen tärkeää, että koulu oli niin sanottu lähikoulu. Osa tuskin olisi hakeutunut lukioon, jos heidän olisi täytynyt lähteä kauemmas tutuista ympyröistä. Myös koulun koko merkitsi sitä, että se oli turvallinen ja siellä oli helppo tutustua tosiin

opiskelijoihin ja opettajiin.

Opettajat tarjoavat sosiaalista ja emotionaalista tukea opiskelijoille ja vaikuttavat sitä kautta heidän minäkäsityksiinsä. Ehtona tosin on, että opettajan ominaisuuksien tulee olla sellaisia, joita opiskelijat arvostavat, eli opettajan tulee ottaa opiskelijat vakavasti ja luottaa opiskelijoihin. (Tatar 1998.) Tällaista tukea tämän tutkimuksen opiskelijat kokivat saavansa. Toki on muistettava, että opettaja voi vaikuttaa niin hyvässä kuin pahassa.

Vastoin aikaisempia odotuksia huomasin aineistoa tarkastellessani, ettei kurssiarvosanojen perusteella nähtävä koulumenestys vaikuttanut siihen, kuinka paljon tai avoimesti opiskelija pohti ja jäsensi kokemuksiaan. Jopa välinpitämättömiltä vaikuttavilla opiskelijoilla oli tulevaisuudensuunnitelmia ja tavoitteita ja kaikentasoiset opiskelijat arvostivat oppimista. Ylioppilaaksitulo tarkoitti tietysti oppimista, mutta erityisesti se näytti merkitsevän sosiaalista arvonnousua, jolla puolestaan oli vaikutusta itseluottamukseen (ks. myös Vanttaja 2002, 252-253). Akateemisessa mielessä ylioppilaaksitulolla ei näyttänyt olevan henkilökohtaista merkitystä (ks. McCormick ym. 1997, 36-37).

053: ”Lukiossa on tärkeää tietty se, että jaksaa lukea ja tehdä töitä sen eteen. Itse voin myöntää sen, että en ole tehnyt niin paljon hommia kuin olisi kannattanut tehdä. Ja tällä hetkellä olen myös huomannut sen, että lukio ei ole välttämättä minun paikkani, sillä kaipaan sitä, että saan tehdä käsillä ja liikkua, että saa tehdä sitä, mitä haluaa ja olenkin sitten laittamassa paperit liikunnanohjaajakoulutukseen.”

054: ”Huomasin myös tässä viime aikoina, että lukio ei ole ihan minun paikka. Sitten kun yhteishaut alkaa tässä kohta, niin haen uudelleen.”

Mehtäläinen (1998, 20-21) huomauttaa, ettei lukio välttämättä ole huono valinta, vaikkeivät opinnot alkaisikaan sujua. Opiskelija voi löytää omat mielenkiinnon kohteensa ja varmistua niistä lukio-opiskelun aikana. Keskeytyneet lukio-opinnot eivät merkitse epäonnistumista. Mehtäläisen (mt.) mukaan opiskelijoiden tavoitteenasettelu voi olla moninaisempi, vaikka opettajien työnkuvan kannalta lukio on ensisijaisesti ylioppilaskirjoituksiin johtava oppilaitos. Osa lukiolaisista aloittaa opinnot ilman vakavampia aikeita ja ylioppilaskirjoitukset ovat varsin kaukana ajatuksissa. Opettajana tiesin, että tällaisia opiskelijoita oli paljon tämän tutkimuksen kohteena olevassa lukiossa. Osa opiskelijoista onnistui kuitenkin selkiyttämään uravalintaansa ja jatko-opintoaikeitaan lukion aikana, vaikka se merkitsi lukion keskeyttämistä.

Lukioita ei voi asettaa samalle viivalle. Millaisia opiskelijoita lukioon hakeutuu, riippuu lukion sijainnista ja maineesta. Joissakin lukioissa osa olennaista tulosta voi olla, että opiskelija löytää oman tavoitteensa ja siirtyy toiseen oppilaitokseen. (Mehtäläinen 1998, 22.)

Niemi (1996, 31) vetää sen johtopäätöksen eri tutkijoiden kannanotoista, että koulun ja opettajien laatu ovat keskeisiä resursseja, kun etsitään vastauksia muuttuvan yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksiin. Koululle ja yhteiskunnan järjestämälle koulutukselle lankeaa suuri vastuu siitä, miten erilaisten opiskelijoiden oppimisen taidot kehittyvät ja miten oppimista voidaan edistää sekä koulussa että sen ulkopuolella.

6. Tutkimuksen merkitys opettajalle - oman ammatillisen kasvuprosessin tarkastelua

Kuten johdannosta jo käy ilmi, tutkimuksen käynnistävä tekijä oli uudessa koulukontekstissa kokemani kognitiivinen konflikti. Tutkimuksen kautta saavutetun ymmärryksen avulla minun oli mahdollista analysoida siihen johtaneita syitä ja pohtia, miten voisin selviytyä kokemastani konfliktista. Vaikka tutkimuskysymykset käsittelivät opiskelijoiden käsityksiä lukio-opiskelusta, koko tutkimusprosessin ajan jouduin kriittisesti pohtimaan myös omia käsityksiäni ja toimintaani opettajana. Peilasin niitä sekä opiskelijoilta keräämäni aineiston että lukemani teoriatiedon valossa. Teorian ja käytännön välinen dialogi oli siis ammatillisessa kasvussani tärkeä elementti. (Ks. esim. Fish 2009.)

Yksi konfliktin laukaiseva tekijä oli, etten kokenut osaavani opettaa opiskelijoita tavalla, jolla he yltäisivät mielestäni riittävän hyviin tuloksiin. Opettajalle tyydytystä tuova asia on, että saa opetuksellaan opiskelijat menestymään (Sikes ym. 1985, 156). Koetulosten perusteella en ollut varma, oliko opetuksessani jotain vialla vai eivätkö opiskelijat viitsineet opiskella. Saattaa olla, että opettajana ymmärsin väärin opiskelijoiden käyttäytymisen ja koin itseni uhatuksi tai testatuksi, vaikka opiskelijat vain noudattivat omia tavanomaisia käyttäytymisen normejaan (ks. Sikes ym. 1985, 162). Hargreaves (1998, 839) toteaakin, että opetustyö on täynnä väärinymmärryksiä.

Minusta alkoi tuntua, että jouduin jatkuvasti tasapainoilemaan pedagogisten ihanteideni, mahdollisuuksien ja tilanteen aiheuttamien rajoitteiden välillä (ks. esim. Woods 1990b). Olin muuttumassa opettajaksi, joka koki opettamisen olevan oman kontrollinsa ulottumattomissa. Koin, että jouduin pohtimaan työtäni ”vain” kasvatuksellisista näkökul-

mista, mihin minun ei ollut tarvinnut aikaisemmin juurikaan kiinnittää huomiota. On myönnettävä, että ajatukseni oli absurdi, sillä opettajan ammatin vastuu ja moraalinen eetos edellyttävät opettajaa sitoutumaan työhönsä, välittämään opiskelijoistaan ja olemaan juuri heitä varten (Värri 2004; Gholami & Husu 2010, 1524-1535). Aikaisemmissa työpaikoissa saamieni positiivisten kokemusten olisi pitänyt auttaa minua säilyttämään ihanteeni silloinkin, kun työssä tuli vähemmän myönteisiä hetkiä (Woods, 1993, 3). Uudessa koulukontekstissa koin kuitenkin onnistumisen tunteen puuttuvan ja aloin turhautua opetustyöhön.

Opiskelijoilla on suuri vaikutus opettajan käyttäytymiseen (Sikes ym. 1985, 173). Symbolisen interaktionismin mukaan kriittiset tilanteet haastavat opettajan kehittämään strategioita kompromissin löytämiseksi (Woods1990b). Opetukseni muuttui opettajajohtoiseksi, josta englanninkielisessä kontekstissa käytetään nimitystä ”talk and chalk” (ks. Woods 1990b). Samalla tulin luoneeksi asetelman, jossa opettaja piti itseään opiskelijoita ylempänä olevana auktoriteettina. Auktoriteettina opettaja tiesi opetussuunnitelman tavoitteet ja kuinka ne pedagogisesti saavutettaisiin. Asetelma ei mahdollistanut molemminpuolista vuorovaikutusta (ks. esim. Pintrich & Schunk 2002, 163; Husu & Jyrhämä 2006, 7), vaan merkitsi asymmetristä suhdetta opettajan ja opiskelijoiden välillä ja oli omiaan korostamaan opettajan valta-asemaa (ks. esim. Ingram & Worrall 1993, 8 - 9). Opettajan ei kuitenkaan tule ottaa kaikkea vastuuta onnistumisesta. Decin ja Ryanin (1987, 251-252) mukaan koulun tulisi nimenomaan sallia opiskelijoiden epäonnistuminen, jotta he saisivat mahdollisuuden kehittää sisäistä motivaatiotaan ja itseohjautuvuutta.

Olin kuvitellut, että minun opettajana tuli olla opettajajohtoinen ja tiukka (normiminä, Higgins 1996; ks. myös Sikes ym. 1985), koska opiskelijat itse eivät osoittaneet kiin-

nostusta opiskelua kohtaan, eivätkä saaneet odotettua tulosta aikaan. Vaikka opettajajohtoinen opetustapa oli vastoin ihanteitani ja periaatteitani, opettajana selviytyminen oli välillä tärkeämpää kuin opiskelijoiden oppiminen (Gholami & Husu 2010, 1527; ks. myös Woods 1990b). Valitettavaa on, että opiskelijat jäivät silloin vaille emotionaalista tukea, joka on olennaista sekä opettajan että opiskelijoiden hyvinvoinnille (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2010, 74; ks. myös Kautto-Knape 2012).

Woodsin (1990b, 99) termein käyttämäni strategia oli dominoimista. Dominoiminen oli kuitenkin vastoin opettajaihannettani. Kun todellisuuden ja ideaaliminän välille tulee ristiriitaa, siitä seuraa turhautumista ja masennusta. (Higgins 1996.) Turhautumista seurasi tunne, ettei työlläni ollut merkitystä (ks. Hargreaves 1998, 841). Opetustyö on ihmissuhdetyötä, jossa opettajan on jatkuvasti jaettava itseään (Raehalme & Talib 2006), mikä on jo vaativaa sellaisenaankin ilman ylimääräisiä paineita. Kokemani turhautuminen oli siten hyvinkin ymmärrettävä.

Hargreavesin (1998, 835-836) mukaan hyvään opettajuuteen kuuluvat positiiviset tunteet. Kyse ei ole vain substanssiosaamisesta, tehokkuudesta ja didaktisesta osaamisesta vaan hyvä opettaja haluaa saavuttaa yhteyden opiskelijoihin. Siitähän tämä tutkimus sai alkunsa. Emotionaaliset piirteet, kuten intuitio ja välittäminen, ovat olennainen osa opettajan persoonaa ja praktista tietoa. Emotionaalinen ymmärrys auttaa opettajaa havaitsemaan omia tunteitaan, tulkitsemaan niitä ja arvioimaan niiden todenperäisyyttä. (Hargreaves 1998, 839.) Esimerkiksi turhautumisesta syntyvä ärtymys voi olla vaikea asia kohdata ja hyväksyä itsessä. Kuinka paljon on sopivaa osoittaa omia tunteitaan työssään? (Measor 1985, 75.) Opettajan ammatin emotionaalisuuteen on vasta vuosituhannen vaihteessa alettu kiinnittää huomiota (ks. esim. Hargrea-

ves 1998).

Myös Lauriala ja Kukkonen (2001) muistuttavat, että opettajan ja opiskelijan identiteetin rakentaminen sisältävät tunnepitoisia elementtejä. Koulussa ja luokkatilanteessa tapahtuvaan vuorovaikutukseen liittyvät tunteet heijastavat osallistujien tarpeita tai aikaisempia kokemuksia samanlaisissa tilanteissa. Kun opettajan tietty näkemys itsestään yhdistetään hänen näkemykseensä opiskelijasta, vuorovaikutukseen ladataan tunneperäisiä odotuksia, jotka voivat heijastua nuoren minäkuvaan opiskelijana (akateeminen minäkuva). (Mt.) Stereotyyppiset näkemykset, joita minulla oli aluksi, voivat olla este opettajan ja opiskelijoiden väliselle luontevalle vuorovaikutukselle.

Tutkimuskirjallisuuden, oman kokemuksen ja tutkimusaineiston kautta minulle selkeni, ettei valitsemani strategia ollut oikea. Opiskelijaa ei voi pakottaa oppimaan. Yksi opiskelija (019) kirjoittikin: *”Kun alkaa miettiä, niin eihän painostamalla opi asioita”.* Opiskelijan sisäinen motivaatio syntyy hänessä itsessään, ei ulkopuolelta tulevien vaatimusten painostuksesta (Deci & Ryan 1987, 268). Valitsemani selviytymisstrategiat aiheuttivat minulle opettajana identiteettikriisin ja sitä kautta varmasti vaikeuttivat opiskelijoiden oppimista ja lannistivat heidän minäkäsitystään. Tunteiden epäsuhta johti muutoksen tarpeeseen (Backman 1988, 239). Kongruenssiteorian (mt. 240) mukaan ihmiset pyrkivät rakentamaan sosiaalisen maailmansa siten, että syntyy yhteneväisyys eri käsitysten, ihanteiden ja toiminnan välillä. Reagointini uudessa koulukontekstissa oli näkynyt sekä käyttäytymisessäni että minäkäsityksessäni (mt. 232). Yksilön identiteetti saa piirteensä ympäröivästä kulttuurista, ja nämä piirteet yksilö tuo mukanaan uuteen suhteeseen (opettaja - uudet opiskelijat), mutta ne on neuvoteltava uudelleen kyseisessä kulttuurissa (ks. myös Eteläpelto 2007, 94). Tämä tilanne oli kohdallani hyvin selvästi

nähtävissä.

Ojasen (1996, 11) mukaan on tärkeää, että opettaja kysyy itseltään, mitkä ovat ne pedagogiset lainalaisuudet, joiden mukaan hän toimii tai miten hänestä kehittyi sellainen ammattilainen kuin kehittyi. Opettajan tulee nähdä oma roolinsa ja kasvattajan identiteettinsä siinä kontekstissa, jossa hän toimii (mt.). Konfliktin riski on sitä suurempi, mitä suurempi ero opettajalla ja opiskelijoilla on kulttuurisesti tai mitä vähemmän yhteisymmärrystä löytyy (Sikes ym. 1985, 161). Näen tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen symbolisen interaktionismin sen brittiläisen tradition mukaisena. Siinä opetus nähdään konfliktiherkkänä opettajan selviytymisenä luokassa. Amerikkalainen traditio näkee opettajan enemmänkin valtavirran edustajana vastassaan opiskelijoiden etniset tai alueelliset alakulttuurit (Atkinson, Delamont & Hammersley 1993, 18). Toisaalta opiskelijoiden sosioekonominen tausta ja perusopetuksen päättötodistusten arvosanat tekevät heistä keskivertolukiolaisista poikkeavan ryhmän, joten siinä mielessä tutkimukseni voisi kuulua myös amerikkalaisen traditi-on piiriin suomalaisesta näkökulmasta.

Vaikka konstruktivismi korostaa oppimista aktiivisena ja päämääräsuuntautuneena prosessina (Rauste-von Wright & von Wright 1994; Tynjälä 1999), Skinnari (2004, 104-105) kysyy, korostetaanko siinä liikaa oppimista kokonaisvaltaisen kehityksen kustannuksella. Hän (mt.) epäilee, että kognitiivisen alueen toimintaa korostetaan tunteiden ja toiminnallisuuden kustannuksella (ks. myös Renninger 1992, 3-4; Puolimatka 1999). Koska en tuntenut uuden koulukonteks-tin opiskelijoita riittävän hyvin, pyrin ohjaamaan heitä itsenäiseen työskentelyyn ja vastuunottoon ottamatta huomioon heidän todellisia tarpeitaan ja aikaisempia opiskelu- ja oppimiskokemuksiaan (ks. Pintrich 2004; Pintrich & Schunk 2002). Vaatimalla opiskelijoita toimimaan omaehtoisesti olin

jättänyt huomioimatta oppijan omat valinnat, arvot ja tavoitteet (ks. Eccles & Wigfield 2002).

Tavoitteeni oli edistää syväsuuntautunutta oppimista (ks. esim. Lonka ym. 2006). Olin asettanut tavoitteet opettajan näkökulmasta, jolloin opiskelijan oli vaikea sitoutua niihin (ks. Renninger 1992, 3-4). Opiskelijan perspektiivit eli uskomukset, asenteet, kokemukset ja odotukset ovat ensisijaisen tärkeitä ja tulevat opettajalle näkyviin vain aidon vuorovaikutuksen kautta, kuten tutkimustulokset osoittavat.

Tutkimustulokset sivusivat, miten opiskelijat kokivat oppisisältöjen mielekkyyden. Hakkaraisen ja kumppaneiden (1999, 171-172) mukaan opettajan ja opiskelijoiden välillä on metakognitiivinen työnjako, jossa perinteisesti vastuu on ollut opettajalla. Opettaja suunnittelee, ohjaa ja arvioi toimintaa luokassa. Tämä perusasetelma ei muutu, vaikka opettaja toteuttaisi erilaisia suoritustapoja tai puuttuisi sisältöihin. Opiskelijoiden tulisi saada vähitellen kasvaa vastuuseen sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti. Kun he oppivat tiedostamaan omia ja toisten metakognitiivisia prosesseja sekä omia odotuksiaan oppimista ja opettajia kohtaan, metakognitiivinen työ siirtyy enemmän heidän omalle vastuulleen. (Ks. esim. Bandura 1993; Zimmerman 2000; Pintrich 2004.)

Perinteistä koulukulttuuria voidaan kuvata määritelmällä 'rajoittunut opettaja-ammatillisuus'. Siinä opettajan tietoperusta rajoittuu pelkästään omaan opetustyöhön eli koskee oppiaineen hallintaa ja didaktiikkaa (Kunnari 2008, 279; ks. myös Shulman 1987; Ball 2000). Kokemani kognitiivinen konflikti paljasti, ettei tällainen opettajuus riitä. Kriittiselle opettajalle opiskelija on keskeinen huomion kohde, ei tieto. Kriittinen opettaja ottaa huomioon opiskelijan tarpeet sekä sen, millainen opiskelijan identiteetti on ja miten se on rakentunut. (Värri 2004.) Tässä tutkimuksessa opiskelijat esimerkiksi määrittelivät opiskelijan hyviksi ominaisuuksiksi

sosiaalisuuden, mikä vastasi myös koulun arvoja ja vallitsevaa ilmapiiriä. Arvosanat eivät kertoneet opiskelijasta muuta kuin millainen hän oli opiskelijana tietyllä kurssilla.

Tutkimuksen myötä suhtautumiseni palautteeseen tarkentui: mikä on palautteen merkitys, millaisia ovat sen eri muodot ja miten sen voi tulkita. Annoin mielestäni palautetta usein ja toisinaan hyvin perusteellisesti, mutta ilmeisesti opiskelijat uudessa kontekstissa kokivat informatiiviseksi tarkoitetun palautteen lähinnä kontrolloivana (ks. esim. Deci & Ryan 1987). Tarkoitukseni oli, että palautteen avulla opiskelijat pystyisivät selvittämään tehdyt virheet ja korjaamaan esiintyneet puutteet, mutta he todennäköisesti kokivat palautteen uusina vaatimuksina, joihin oli vaikea vastata. Palautteen tulkintaan saattoi vaikuttaa myös opiskelijoiden oppimishistoria, jossa ehkä arvioinnilla ei ollut ollut oppimista ohjaavaa tarkoitusta (ks. esim. Brown ym. 2009), vaan summatiivinen arviointi oli osoittanut opiskelijan paikan ja suorituksen tason yksiselitteisesti (Black & Wiliam 1998).

Päinvastoin kuin olin luullut, moni tutkimukseen osallistunut opiskelija oli selkeästi motivoitunut ja halukas suoriutumaan opinnoistaan, mutta nimenomaan motivaation ylläpitäminen näytti tuottavan hankaluuksia. Opettajana minun tulisi keskittyä oppimiseen ohjatessani nimenomaan päätöksenteon jälkeiseen vaiheeseen eli volitioon, koska volitioon kuuluvat strategiat ovat harjoitettavissa. Aikomus ja motivoituminen eivät sellaisenaan automaattisesti johda tulokseen. (Corno 2001.) Opiskelijaa on myös mahdollista ohjata muuttamaan ulkoinen motivaatio sisäiseksi. Kannustuksen avulla opiskelijan minäkuva voi muuttua positiivisemmaksi ja kun hän saa mahdollisuuden itse päättää omista tavoitteistaan ja toiminnoistaan, hänestä tulee itseohjautuvampi. Kun opiskelijalla alkaa olla riittävän kehittyneet metakognitiiviset taidot ja sisäinen motivaatio, hän kykenee tekemään itselleen oikeita

valintoja. (Deci & Ryan 1987.)

Opettajan tehtävä on ohjata opiskelijoita tarkastelemaan omia metakognitiivisia prosessejaan. Omalla kohdallani muutosta vaativat ensisijaisesti siihen asti käyttämäni ohjaustavat. Corno (2001, 208) viittaa Shapiron 80-luvulla tehtyihin tutkimuksiin, joiden mukaan tutkiva oppiminen voi olla opiskelijoille liian vaativaa, mutta opettajan ei tarvitse jättää hyväksi havaittuja tavoitteita vaan hän voi mallintamalla ohjata opiskelijoita. Cornon (mt.) mukaan heikommin menestyvät opiskelijat oppivat erityisesti juuri opettajan mallintamisen avulla, kun taas tutkivan oppimisen tulokset jäävät heikoiksi.

Jos haluaa auttaa opiskelijoita pääsemään vaikeuksista ja kehittymään oppijoina, heitä tulee rohkaista näkemään eri tavalla menestymisen ja epäonnistumisen syyt. Opiskelija voi itse vaikuttaa niihin. (Weiner 1974b; Deci & Ryan 1987; Chaplain 1996, 113-114.) Tärkeää näyttää olevan myös, että vältetään opiskelijoiden välistä vertailua ja kilpailuasenteita. Kehuessani joitakin opiskelijoita, kuinka he näyttivät oppivan muita ryhmiä nopeammin, toin tahtomattani esiin kilpailuasetelman. Deci ja Ryan (1987, 268) muistuttavat, ettei opiskelijoita saa vertailla tosiinsa tai vaadittuihin suorituksiin nähden. Eri taitotasoja tulee tietysti avata opiskelijoille, mutta jos ne esitetään ja tulkitaan vaatimuksina, ei ole ihme, että osa opiskelijoista kokee esimerkiksi ylioppilaskirjoituksista puhumisen ahdistavana.

Minun täytyi oppia soveltamaan pedagogisia näkemyksiäni uudella tavalla, jotta ne sopivat uuteen tilanteeseen (Lauriala 1995, 14-15; ks. myös Northfield & Loughran 1997). Opettajan ammatti-identiteettini eheytyessä ja muuttuessa (vrt. Lauriala 1995, 39) 'ihanneminä' ja 'todellinen minä' alkoivat taas lähentyä toisiaan ja löytää tasapainon, minkä seurauksena aloin jälleen pitää työstäni. Tämän tutkimuksen myötä opiskelijoita koskevat attribuutioni muuttuivat:

20.8.2007. Tutkimusaineiston myötä jaksaa jo tässä vaiheessa aivan eri tavalla kohdata opiskelijat. Ymmärrän ja arvostan heitä – ja juuri sitähän he tarvitsevat ja juuri siitä on kyse. Vasta sen jälkeen on merkitystä esim. didaktiikalla.

Olen tutkimukseni kautta oppinut ymmärtämään, että opettajan tulisi ensisijaisesti ottaa huomioon opiskelijan tarpeet. Opiskelijan tulisi oppia sekä oppimaan että luottamaan itseensä oppijana. Niinpä oppiaineen opetussuunnitelman asettamat tavoitteet eivät saisi olla luokassa tapahtuvan toiminnan ainoa lähtökohta. Yleisemminkin on todettu, että kun opettajat tutkimuksen myötä joutuvat tarkentamaan käsityksiään opettamisesta ja oppimisesta, he alkavat suhtautua uudella tavalla luokkahuoneeseen ja tarjoavat opiskelijoilleen uusia tapoja oppimiseen ja tietämiseen (Cochran-Smith & Lytle 1993, 52; Wideen ym. 1996, 188).

Opettaja tutkijana

Tutkimuksen edetessä sain huomata, että opettajana ainutkertaisiksi luulemani kokemukset olivatkin hyvin tyypillisiä opettajan kehityskaareen kuuluvia (Sikes 1985). Opettajan ja tutkijan kaksoisrooli oli puolestaan tutkimuksen tekemisen kannalta hämmentävää. Koin itseni varsinkin alussa selvästi enemmän opettajaksi kuin tutkijaksi, vaikka asennoitumiseni opettajan työhön on aina ollut analyyttinen ja reflektoiva. Kun luin enemmän tutkimuksen eri lajeista, hyväksyin itseni paremmin myös tutkijana. En ollut tekemisissä teoreettisen tutkimuksen kanssa vaan tutkimukseni oli selvästi käytäntöpainotteinen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008). Haluni ja tapani ilmaista asioita olivat kuitenkin pitkään opettajan puhetta toisille opettajille ja jouduin tekemään paljon työtä

tieteellisen tarkkuuden eteen, jotta tutkimus täyttäisi myös tiedeyhteisön vaatimukset.

Opettajuudesta oli sekä etua että haittaa tutkimuksen tekemisessä. Vaikka tulkinnallisen interaktionismin mukaisesti saamani johtopäätökset ovat subjektiivisia, juuri subjektiivisuuteni ansiosta saatoin kuvata kontekstin monimuotoisuutta. Yhteisen taustan avulla ymmärsin opiskelijoita, mutta aineistoa analysoidessa tasapainoilu tutkijan ja opettajan roolien välillä ei ollut helppoa. Usein opettajuus pyrki esiin tutkijaa voimakkaammin ja aineistossa tiukasti pitäytyminen oli haastavaa. Tiesin opiskelijoista ja koulun toimintaperiaatteista enemmän kuin mitä aineisto paljasti ja tein jatkuvasti yleistyksiä perustaen ne yleiseen käsitykseeni pikemminkin kuin aineistoon. Näin ollen minun oli verrattava aineistoa ja tuloksia jatkuvasti tiukan kurinalaisesti. Tietoisuus opettajan ja tutkijan välisestä ristiriitaisuudesta vaati minua ottamaan saamani palautteen vakavasti ja kehittymään tutkijana.

Toisaalta tuttu koulukonteksti mahdollisti tutkimustulosten luotettavuuden varmistamisen helposti. Annoin säännöllisesti psykologianopettaja-opinto-ohjaajalle luettavaksi sekä tutkimukseen liittyviä esitelmiäni että tuloslukuja, joita hän kommentoi ja joita hän piti totuudenmukaisina. Hän tunsi koulun opiskelijat ehkä opettajista parhaiten. Koulun äidinkielenopettaja oikoluki tutkimuksen kieliasun ja oli kanssani yhtä mieltä myös tutkimustuloksista.

Mielestäni opettajia voi kannustaa tutkijoiksi, kunhan he ovat tietoisia opettaja tutkijana -suhteen aiheuttamista ristiriidoista ja huomioivat ne tutkimustyössään. Vaikka tutkimuskohteeni oli lukiolaiset, tutkimuksesta saatu tieto ja ymmärrys ovat hyödyttäneet minua myös opettajana, sekä vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa että opetuskäytänteissä.

7 Pohdintaa

Maassamme ei ole aikaisemmin tehty opiskelijoiden oppimiseen, opettamiseen ja opettajan kehittymiseen liittyvää tutkimusta symbolisen interaktionismin näkökulmasta. En ole juurikaan nähnyt tutkimuksia, joissa opettajan omaa ammatillista kehittymistä olisi tarkasteltu yhteydessä opiskelijoiden kokemuksiin opiskelusta ja oppimisesta. Opettajaksi ja opettajan kehittymistä on kyllä jossain määrin tutkittu symbolisen interaktionismin viitekehyksessä (Lauriala 1995; Jeronen 2003). Opettaja- ja opiskelijanäkökulmien yhdistäminen olisi kuitenkin opetustyön ja opettajuuden kehittämisen kannalta tärkeää. Tulisihan opettajan ammatillisen kehittymisen ja uudistumisen kriteerinä viime kädessä olla opiskelijoiden oppimisen ja kehittymisen edistäminen. Symbolinen interaktionismi tarjoaa työkaluja tarkastella niitä prosesseja ja tekijöitä, jotka vaikuttavat opiskelijan ja opettajan merkitysten rakentumiseen.

Tutkimukseni käsittelee lukiolaisten itsensä antamia merkityksiä opiskelulleen, mutta tämän tiedon kautta saavuttamani uusi ymmärrys opiskelijoita kohtaan vaikutti myös omaan käsitykseeni opettajuudesta ja sitä kautta myötävaikutti ammatillisen identiteettini kehittymiseen. Oman opettajuuteni tarkastelu kulki siis tutkimusprosessissa sivujuonteena varsinaisten tutkimuskysymysten tarkastelun rinnalla. Halusin tuoda oman opettajuuteni kehittymisen ja sen pohdinnan tutkimukseen mukaan, olihan tutkimuksen lähtökohta ollut juuri oman opettajuuteni murros; ammatillisen osaamiseni ja identiteettini kyseenalaistaminen. Samalla haluan tuoda muille opettajille kokemustietoani, jonka kautta he voivat pohtia omaa opettajuuttaan ja löytää mahdollisesti aineksia toimintansa kehittämiseen ja opiskelijoiden oppimisen edistämiseen - kuten omalla kohdallani kävi.

Opettajan identiteetti muodostuu suurelta osin luokan sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, arjen situaatioissa, joissa opiskelijoiden viesteillä ja palautteella on keskeinen merkitys. Opettaja ja opiskelijat ovat peileinä toisilleen. Usein viestit ovat nonverbaalisia ja niitä tulkitaan subjektiivisesti. Vähitellen muodostuu kuitenkin myös yhteisiä merkityksiä, normeja ja kulttuuri. Opettaja tulee opiskelijoiden eteen omine perspektiiveineen, tavoitteineen, uskomuksineen, asenteineen, arvoineen ja toiminnallisine lähestymistapoineen. (Ks. esim. Zimmerman & Schunk 2003.) Merkittävää on kuitenkin se, miten opiskelijat kokevat nämä perspektiivit ja miten ne sopivat yhteen opiskelijoiden perspektiivien kanssa (Woods 1992). Jos perspektiivit eivät ole yhteneväisiä, yhteisymmärrystä ei synny ja opettajan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus vaikeutuu. Yhteisymmärrykseen pääsemiseksi merkityksiä pitää ryhtyä neuvottelemaan uudelleen. Tämä tutkimus lähti liikkeelle halustani löytää opiskelijoiden opiskelulle ja lukiolle antamia merkityksiä ja siten ymmärtää, miten opiskelijat kokivat opiskelunsa lukiossa. Tässä on Tudgen ja Rogoffin mukaan (1989, 22) intersubjektiivisen ymmärtämisen ydin.

Opettajan näkökulmasta attribuutioteoriat näkyvät uskomuksina opiskelijoiden kykyyn suoriutua tehtävistä. Opettajan tulisi tiedostaa omat asenteensa opiskelijoita kohtaan, sillä hänen uskomuksensa näkyvät hänen opetuksessaan. Attribuutiot opiskelijoita kohtaan vaikuttavat myös opettajan omaan työssä jaksamiseen. Tässä tutkimuksessa pyrin tutkijana löytämään syvempää ymmärrystä opiskelijoiden toiminnalle. Ennen tutkimusta minusta näytti opettajana, etteivät opiskelijoiden taso ja lukio-opiskelun asettamat vaatimukset olleet tasapainossa. Tutkimuksen edetessä minun oli opettajana mahdollista muuttaa alun perin varsin negatiiviset attribuutioni vastaamaan todellisuutta ja kykenin näkemään opiskelijat ja oman työni merkityksen positiivisemmassa valossa.

(Vrt. Deci & Ryan 1987; Hareli & Weiner 2002; Pintrich & Schunk 2002.)

Tutkimukseni pyrki tarkastelemaan opiskelijoiden kognitiivisia, motivationaalisia ja affektiivisia tekijöitä oppimisen sosiaalisessa kontekstissa (Pintrich 2004). Tutkimustuloksissa oli nähtävissä, kuinka tärkeää opiskelijoille oli mahdollisuus tehdä itse valintoja. Luokkatilanteessa opettajan antamat tehtävät ja valinnanmahdollisuudet eivät kuitenkaan aina ole yksiselitteisiä opiskelijalle. Opiskelijalla saattaa olla vaikeuksia ymmärtää tehtävää, jolloin sen suorittaminen saattaa aiheuttaa epätietoisuutta ja mahdollisesti jopa ahdistusta. Opettajan pyrkiessä ohjaamaan opiskelijoitaan itseohjautuviksi ja itsesääteleviksi hänen tulee ymmärtää, kuinka vaativa tämä kehitysprosessi voi olla opiskelijalle.

Teoreettiset ja metodologiset lähtökohdat ja niiden kehittyminen

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä ja metodologisena työkaluna toimi symbolinen interaktionismi (ks. esim. Blumer 1986; Woods 1992). Sekä opettaja että opiskelijat olivat uuden tilanteen edessä, kun opiskelijat aloittivat peruskoulun jälkeen lukion ja opettaja oli vaihtanut työpaikkaa. Molempien toimintaan vaikutti se, mitä he itsestään uskoivat ja millaiseksi heidän identiteettinsä ja perspektiivinsä olivat muodostaneet aiemmissa konteksteissa. Nyt nämä perspektiivit oli sovitettava toimimaan keskenään. Uudessa tilanteessa opettajan ja opiskelijoiden oli tarkasteltava aiempia käsityksiään, tavoitteitaan ja asenteitaan sekä arvostuksiaan ja samalla he joutuivat testaamaan niiden tarkoituksenmukaisuutta tai sopivuutta. Molempien osalta menestyksekäs toiminta vaati strategioiden sovittamista uuden tilanteen vaatimuksiin. Koska tutkimus perustui kokemuksiin, tutkijana saatoin vain tul-

kita opiskelijoiden kertomaa. Niinpä tutkimus nojaa ennen kaikkea tulkinnalliseen interaktionismiin (Denzin 1989).

Symbolinen interaktionismi teoreettisena työkaluna ja empiria toimivat hyvin vuoropuhelussa keskenään. Tutkimus toi selvästi esille sen, miten opetustilanteessa opettaja vaikuttaa opiskelijoiden uskomuksiin ja toimintoihin. Aineisto osoittaa myös sen, miten opiskelijat määrittelevät opettajaa, joka puolestaan pyrkii huomioimaan toiminnassaan opiskelijoiden odotuksia, määritelmiä ja heiltä saamaansa palautetta. Teoreettisen viitekehyksen keskeiset käsitteet eli perspektiivit, minä, situaatio ja strategiat toimivat myös aineiston analyysin työkaluina. Ne auttoivat jäsentämään aineistoa ja esimerkiksi perspektiivi laaja-alaisena käsitteenä (ks. esim. Woods 1983; 1992; 1993) auttoi tunnistamaan niitä moninaisia tekijöitä ja prosesseja, jotka opiskelijoiden opiskelutoiminnalle ovat merkityksellisiä. Pystyin valottamaan yksilöllisten kokemusten lisäksi myös luokkatilanteiden sosiaalisia ja kulttuurisia rakenteita ja prosesseja (Blumer 1986).

Koska kyseessä olivat opiskelukokemukset, oppimisteoreettinen tausta oli tutkimuksessa tarkoituksenmukainen ja tarpeellinen kehys. Oppimisteoreettinen tieto toimi hyvin vuoropuhelussa aineiston kanssa ja loi sille hedelmällisen tulkintaperustan. Teorian osalta esimerkiksi motivaatiota voidaan tarkastella monesta näkökulmasta: sen ilmenemistä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Attribuutioteoriat tulivat mukaan muun muassa siinä vaiheessa, kun aineisto toi esiin opiskelulle annettuja merkityksiä ja opiskeluorientaatioita. Osin näytti siltä, että opiskelijat halusivat suoriutua tehtävistä vähimmällä mahdollisella ponnistelulla, mutta he näyttivät ymmärtävän myös sen, ettei näin toimimalla voinut odottaa hyviä tuloksia. Toisaalta heikommin menestyvillä opiskelijoilla oli asenne, ettei opiskelu kannata eikä heillä ollut sen edellyttämiä kykyjä tai tahtoa. Sosiokognitiivisen teorian peruskäsite

’minäpystyvyys’ näyttäytyi myös tässä tutkimuksessa keskeisenä. Aineistosta paljastuva jatkuva tarve kannustukseen sai minut tutkimaan palautteen merkitystä ja vaikutusta opiskeluun. Opiskelun onnistuminen edellyttää opiskelijalta kykyä itsesäätelyyn ja erilaisten opiskelustrategioiden tuntemusta, jonka perusteella opiskelijat voidaan jakaa taitaviin tai taitamattomiin opiskelijoihin. Myös tutkimuksen haastateltavat jakautuivat selkeästi näihin kahteen ryhmään opiskelutaitojensa ja oppimistulostensa perusteella.

Metodinen toteutus

Vaikka kirjoitelmien (62) ja haastattelujen (6) määrä ei ollut suuri, aineistoa näytti olevan riittävästi, koska saturaatio oli mahdollista saavuttaa jo ennen koko aineiston käsittelyä. Aineiston riittävyydestä kertoo myös se, että sen perusteella oli mahdollista löytää vastaukset asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Haastattelut vahvistivat jo kirjoitelmien kautta saavutettua tietoa, mutta toivat esille myös uusia merkityksiä. Haastattelutilanteet toivat erityisesti esille sen, kuinka tärkeänä opiskelijat pitivät sitä, että saivat kertoa omista kokemuksistaan, että heitä kuunneltiin ja näin voidaan todeta, että intersubjektiviteetti saavutettiin (Tudge & Rogoff 1989).

Valitettavaa oli, ettei pitkittäisaineiston kerääminen onnistunut opiskelijakoodien kadottua. Lisähaastattelut, esimerkiksi opiskelijoiden mielipiteet ja näkemykset tutkimustuloksista, olisivat voineet antaa lisätietoa ja auttaa varmentamaan tulosten uskottavuutta, mutta tutkimukseen osallistuneet opiskelijat eivät enää olleet koulussa vaan olivat siirtyneet jatko-opintojensa pariin tai työelämään. Toisaalta toiset tutkimukset sekä keskustelut ja vertaispalaute esimerkiksi konferensseissa tukivat löydöksiäni. Tutkimukseni luki myös kaksi koulun opettajaa, joiden mielestä tulokset olivat yhdenmu-

kaisia heidän käsitystensä ja kokemustensa kanssa.

Pyrin toteuttamaan tutkimuksen mahdollisimman tarkkaan laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti. Raportoin tutkimukseni etenemisen yksityiskohtaisesti, jotta lukijan olisi mahdollista seurata tutkimuksen etenemistä ja tehdä omat johtopäätöksensä. Tämä niin sanottu läpinäkyvyyden periaate onkin yksi keskeisiä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden osoittamisen kriteereitä (Morse 1994). Tutkimukseen valittu teoreettinen viitekehys, symbolinen interaktionismi, toimi erinomaisesti myös metodologisena työkaluna. Symbolisen interaktionismin avulla tutkimusaineiston eri osien väliset yhteydet ja rakenne tulivat selkeästi näkyviin ja aineiston jäsentäminen helpottui.

Tutkimustulosten luotettavuus on osittain aineistonäytteiden varassa. Tässä tutkimuksessa on käytetty runsaasti otteita aineistosta, jotta lukija voisi arvioida tutkijan johtopäätösten oikeutuksen. Rikkaan, tiheän kuvauksen tarkoituksena on ollut myös tuoda opiskelijan ääni kuuluviin ja helpottaa lukijaa tekemään omia johtopäätöksiä tutkimustuloksista. Opiskelijan ääni tekee tutkimuksen toivottavasti kiinnostavammaksi lukea ja näin tutkimus tarjoaa opettajille samaistumismahdollisuuksia – he voivat verrata omia opiskelijoita koskevia näkemyksiään ja kokemuksiaan tutkimuksessa esille tuotuihin käsityksiin ja kokemuksiin. Käytäntöön orientoituvana tutkijana toivon, että tutkimustuloksista olisi hyötyä ennen kaikkea toisille opettajille.

En pysty olemaan täysin puolueeton tutkimukseni suhteen, olenhan osa tutkimaani ilmiötä ja yhteisöä. Denzin lohduttaa (1989, 23), ettei ole olemassa täysin puolueetonta tutkimusta, vaan tutkimus on aina jonkun ideologian värittämää. Tutkijan on vain huolehdittava, että hän on tietoinen omistaan ja tekee ne näkyviksi yrittäessään kuvata ympäröivää maailmaa.

Tulokset

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää, miten opiskelijat kokevat opiskelunsa, millaisina opiskelijoina he itseään pitävät ja mitä lukio merkitsee heille. Keräämäni aineiston perusteella oli mahdollista löytää vastaukset esittämiini kysymyksiin. Vastoin odotuksiani opettajana, opiskelijat olivat omasta mielestään ahkeria opiskelijoita ja kokivat pääsääntöisesti onnistuvansa opinnoissaan. Lukio edusti heille uudenlaista vapautta ja mahdollisuutta todistaa minäpystyvyyttään. Lukioon tulo oli heidän oma valintansa ja he arvostivat sitä, että lukiossa he saattoivat itse vaikuttaa opintojensa suunnitteluun. (Ks. esim. Pintrich 2004.)

Opinnoissaan hyviä arvosanoja saavuttaneet kokivat myös vastuuta opinnoistaan. Osa opiskelijoista kasvoi lukion edetessä vastuullisemmiksi opiskelijoiksi. Opiskelijat, jotka jatkoivat opiskeluaan peruskoulusta opitun mallin mukaisesti, kokivat opiskelun raskaana. Osa heistä ei opiskellutkaan lukiossa omasta tahdostaan, vaan pikemminkin vanhempiaan miellyttääkseen. Oppimisen suhteen opiskelijat uskoivat pystyvänsä itseään tyydyttäviin tuloksiin, jos vain jaksaisivat ponnistella riittävästi. Opiskelijoilla näytti olevan motivaatiota, mutta opiskelun onnistumisen kannalta oleellinen volitio näytti monen kohdalla heikolta eivätkä opiskelijat jaksaneet riittävästi pitää motivaatiotaan yllä, vaan he usein antoivat periksi vaiheessa, jossa sinnikkyyttä olisi tarvittu.

Lukion suorittaminen loppuun on osoitus minäpystyvyydestä ja ylioppilaslakki on tärkeä symboli, joka osoittaa sen konkreettisesti. Ylioppilaskirjoitusten tuloksilla tai päättötodistuksen arvosanoilla ei näyttänyt olevan näille opiskelijoille niin suurta merkitystä.

Kun jäsensin aineistoa ja pääsin eteenpäin tutkimuksessani, minua alkoi kiinnostaa, millaisin odotuksin opiskelijat

olivat tulleet lukioon. Minua jäivät vaivaamaan varsinkin ne opiskelijat, jotka eivät olleet valmiita muuttamaan opiskelutapojaan lukion vaatimusten mukaisesti. Miksi he kuitenkin jatkoivat lukiossa? Sen täytyi olla raskasta eikä se todennäköisesti vahvistanut heidän itsetuntoaan. Tämän suhteen tutkimukseeni jäi valitettavasti aukko, jonka paikkaaminen myöhemmin ei enää onnistunut, koska opiskelijoiden koodiavain oli joutunut kadoksiin.

Opin, että minulle uudessa kontekstissa olevilla lukiolaisilla oli opiskelulleen minulle näkymättömiä merkityksiä. Alun perin attribuutioni opiskelijoita kohtaan muodostuivat suhteellisen negatiivisiksi. Minun ja opiskelijoiden perspektiivit eivät näyttäneet olevan yhteneväisiä. Tämä tutkimus auttoi minua tuntemaan paremmin opiskelijoiden opiskelulleen antamia merkityksiä. Merkitysten avauduttua minun oli mahdollista tarkistaa käsityksiäni opiskelijoista ja perspektiivejäni opettajan työstä. Sen seuraukseni minun oli opetuksessani helpompi nähdä ja ymmärtää opiskelijoiden tarpeita sekä auttaa ja tukea heitä.

Alkuperäinen tulkintani, että opiskelijat eivät olisi motivoituneita, osoittautui virheelliseksi. Opiskelijat olivat kyllä motivoituneita ja heillä oli tavoitteensa, mutta ne erosivat opettajana asettamistani tavoitteista. Opiskelijoille oli tärkeää osoittaa itselleen minäpystyvyytensä (Bandura 1986). Heillä oli ideaaliminä, jota kohti he pyrkivät. Monellakaan päämääränä eivät olleet akateemiset tavoitteet, vaan he halusivat ennen kaikkea todistaa itselleen pystyvänsä viemään itse asettamansa tavoitteet loppuun. Lukion perustavoitteet eli yleissivistys ja mahdollisuudet jatko-opintoihin saavutettiin, koska lukioaikana opiskelijoiden mielestä heidän opiskelu- ja ajattelutaitonsa olivat kehittyneet. Ennen kaikkea kuitenkin lukiolaisten minäpystyvyyden kokemukset olivat vahvistuneet. Lukio-opiskelu oli siten tarjonnut mahdollisuuden oppia jo-

tain itsestä.

Opin ymmärtämään, että opiskelijoiden oppiminen riippuu paljolti heidän minäkäsityksestään ja minäpystyvyyden tunteestaan. Opettajan panostus tai didaktinen taitavuus eivät yksin riitä. Opettajalla on kuitenkin tärkeä merkitys opiskelijoiden minäkäsitysten ja oppimisasenteiden muodostumisessa. Opetuksen tulisikin ensisijaisesti tukea näitä seikkoja eikä perustua vain pyrkimykseen saada opiskelijoita menestymään kokeissa ja saavuttamaan hyviä oppimistuloksia. Hyvä opettajuus määrittyikin siten laajempana kuin vain opettajan didaktisena osaamisena, mihin aiemmin olin keskittynyt työssäni. Vaikka olin uudessa koulukontekstissa epäillyt tärkeinä pitämieni metakognitiivisten taitojen opettamisen tarpeellisuutta, tutkimustulokset osoittivat myös opiskelijoiden ymmärtävän niiden merkitysten ja pitävän niitä opiskelun kulmakivinä.

Opettajan asiantuntijuuteen liitetään kyky oppia ja uudistaa toimintaansa (ks. Ruohotie 2006). Tutkimusaineiston perusteella jouduin määrittelemään ”hyvän opettajan” uudelleen. Aikaisempi tehokkaan ja hyviin tuloksiin pyrkivän opettajan mielikuva vaihtui ymmärtäväisempään, opiskelijan tarpeet huomioon ottavaan opettajaan. Aineenopettajan näkökulman sijaan jouduin laajentamaan perspektiiviäni vastaamaan kokonaisvaltaisen oppimisen ja kasvatuksen näkökulmaa (ks. Kohonen 1993). Kehityin mielestäni pedagogisesti taitavammaksi opettajaksi.

Tutkimuksen kuluessa myös käsitys ”hyvästä lukiosta” muuttui. Mitä itse asiassa tarkoittaa ”hyvä lukio”? Millainen on ”hyvä lukio”? Koulujen paremmuusjärjestyslistat eivät huomioi opiskelijoiden lähtökohtia ja tarpeita. Lukiot, joiden keskiarvovaatimukset eivät ole korkealla, tekevät hyvää työtä tukiessaan nuoria löytämään paikkansa yhteiskunnassa. Opetuksen tehokkuutta ei siis pitäisi arvioida todistusten perusteella vaan sen mukaan, kuinka hyvin koulu auttaa oppijaa

kehittämään kognitiivisia ja motivaatioon liittyviä prosesseja (Kirjavainen 2008). Lukion tarjoamat mahdollisuudet valinnanvapauteen ja itsenäisyyteen tukevat itseohjautuvuuteen oppimista. Avoin vuorovaikutus mahdollistaa tuen tilanteissa, joissa motivaatio ja oppiminen joutuvat koetukselle. Yhteistyötä tukevilla olosuhteilla on positiivinen vaikutus sosiaaliseen sopeutumiseen ja kognitiiviseen kehittymiseen (Deci & Ryan 1987). Sitä paitsi koulu voi katkaista huonon kierteen, koska suoritusstrategioilla on merkitystä nuoren yleiseen hyvinvointiin (Aunola 2001).

Motivaatio ja itsesäätely syntyvät sivutuotteina siitä, mitä nuori itsestään uskoo (Mc Combs 2001). Hyvä koulu ymmärtää, että opiskelijoille on annettava aikaa ja mahdollisuuksia rakentaa itsenäistä tulkintaa (Lehtinen ym. 1995). Opetuksen tavoitteena ei pidä siten olla vain produkti, jota paremmuuslistat mittaavat, vaan prosessi eli kyse on siitä, miten opettajat tarjoavat opiskelijoille tilaisuuksia näyttää ja kehittää inhimillisiä kykyjään (Elliott 1992).

Merkityksellistä tässä tutkimuksessa oli myös se, mitä minulle opettajana tapahtui tutkimusprosessin aikana. Vuorovaikutus opettajan ja opiskelijoiden sekä käytännön ja teorian välillä oli tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen, symbolisen interaktionismin, mukaista. Symbolinen interaktionismi painottaa sitä, miten yksilöt kehittyvät keskinäisessä vuorovaikutuksessa havaintojen, tulkinnan ja toimintastrategioiden kokeilun kautta. Olennaista on huomioida sekä yksilölliset että sosiaalisen situaation ja kontekstin tekijät. Opettajat ja opiskelijat ovat 'toisilleen tärkeitä henkilöitä' (significant others), ja on tarpeen pyrkiä kuvaamaan tutkimuksen tasolla heidän resiprookkista vaikutusta, siihen kytkeytyviä prosesseja ja niiden merkitystä.

Merkitys tutkijalle

Tutkimustuloksia tarkastellessani vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden merkitys nousi voimakkaasti esiin. Avoimen vuorovaikutuksen tarve ja yhteisöllisyys näkyivät aineistossa koko ajan. Vaikka olin aikaisemminkin pitänyt niitä tärkeinä, nyt niiden merkitys alkoi hahmottua kaiken opetus- ja oppimistoiminnan perustana. Yksilön tulee saada kokea olevansa arvokas sellaisenaan. Koulussa tapahtuva avoin vuorovaikutus ja opiskelijoiden kokema yhteenkuuluvuuden tunne voivat auttaa yksilöä tunnistamaan vahvuuksiaan, joilla hän pystyy kompensoimaan heikkouksiaan. Tutkimuksen kautta vahvistui käsitys, että koulun tulisi arvostaa ja pyrkiä vahvistamaan siinä ilmeneviä hyviä piirteitä, kuten esimerkiksi suvaitsevaisuutta ja tasa-arvoa, turvallisuutta ja kilpailusta vapaata ilmapiiriä. Tämän suhteen tutkimukseni vahvistaa jo aiempia koulun vuorovaikutustutkimuksia. (Ks. esim. Soini, Pyhältö & Pietarinen 2010; Kautto-Knape 2012.)

Tutkimusprosessin alussa pidin ongelmana opiskelijoiden lähtötasoa. Mielenkiintoista tutkimuksen edetessä oli havaita, että opiskelijoiden opiskelulleen antamat merkitykset ja se, miten ne olivat muodostuneet, nousivat keskeisiksi ja oppimisen taso sinänsä menetti merkityksensä. En nähnyt opiskelijoita enää laiskoina vaan ymmärsin, että he tarvitsevat ennen kaikkea tukea ja kannustusta jaksaakseen ponnistella opiskelun eteen. Tämä ilmiö ei koske vain tässä tutkimuksessa mukana ollutta lukiota vaan on laajempi. Tänä päivänä korostetaan perusopetuksessa inklusiivisuutta ja erilaisia yksilöllisiä tuen tasoja ja muotoja. Lukioihin onkin viime vuosina tullut yhä enemmän apua erityistarpeita varten, esimerkiksi lukioissa on nykyään peruskoulun tapaan erityisopettajan palveluja. Olisi kuitenkin tärkeää, että myös kaikilla opettajilla olisi inklusiivisen kasvatuksen edellyttämiä taitoja ja asenteita.

Tutkimuksen merkitys itselleni opettajana on ensisijaisen tärkeä. Se antoi käsitteitä tarkastella turhautumistani ja kognitiivista konfliktiani teoreettisesti. Symbolisen interaktionismin avulla pystyin jäsentämään tilannetta ja näkemään siihen johtaneet tekijät. Tutkimustulosten avulla ymmärrykseni opiskelijoita kohtaan kasvoi ja minun oli mahdollista muuttaa perspektiivejäni ja toimintastrategioitani. Pääsin turhautumisestani ja työ tuntui taas palkitsevalta, mutta palkitsevuuden luonne muuttui verrattuna aikaisempiin opettajakokemuksiin. Kyky tukea opiskelijaa alkoi merkitä minulle vähitellen tutkimuksen myötä enemmän kuin oppimistulokset, sillä arviointiskaalalla heikoiksi luokiteltavat tulokset saattoivat olla jonkun kohdalla todella suuren ponnistelun tulos, johon päästiin opettajan ja opiskelijan hedelmällisellä yhteistyöllä.

Tulosten merkitys ja käytännön implikaatiot

Tämän tutkimuksen avulla pystyin tekemään näkyväksi koulussa tapahtuvaa toimintaa ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Samalla lukijan on mahdollista löytää uusia näkemyksiä ja työkaluja omaan työhönsä yleisemminkin. (Ks. Northfield & Loughran 1997.) Toiset opettajat voivat saada vahvistusta omille kokemuksilleen ja tulkinnoilleen, kuten itse koin lukiessani aiempia tutkimuksia.

Tutkimukseni kautta opin myös kriittisyyttä koulua ja omaa toimintaani kohtaan. Opin ymmärtämään muun muassa, että koulussa tapahtuva toiminta on täynnä itsestäänselvyyksiä, joita on syytä tarkastella lähemmin ja kriittisesti. Uuden oppiminen avaa vaihtoehtoisia toimintamahdollisuuksia ja opettajan ammattitaito vahvistuu. Opettajan on mahdollista tutkimuksen kautta siirtyä teoreettisemmalle tasolle tarkastelemaan omaa työtään. Tämä taas on tärkeää opettajan kehittymisen kannalta. Periaatteessa opettaja on edelleen päi-

vittäisessä työssään luokassa yksin, vaikka tiimityö onkin tullut koulun ja opettajan työn tueksi.

Tässä tapauksessa voidaan puhua tilastollisen yleistämisen sijasta luonnollisesta tai naturalistisesta yleistämisestä (Stake 1994). Raportti on kirjoitettu niin, että toisten opettajien on mahdollista samaistua tutkimuksessa kuvattuihin tilanteisiin. Opettajan tekemän tutkimuksen aihe on yleensä opettajan oman työn kannalta merkittävä, mutta tutkimuksen tulisi houkutella toisiakin opettajia tarkastelemaan ja pohtimaan sen avulla työtään. Opettajan tekemä tutkimus avaa siten dialogin mahdollisuuden opettajille, mutta myös opiskelijoille ja kodeille. Näin tutkimus voi luoda uusia intersubjektiivisia merkityksiä. Yksilön kokemukset tietyssä kontekstissa ja ennen kaikkea yksilön ja kokemusten vuorovaikutus tarjoavat mahdollisuuden ymmärtää yleisemminkin koulussa tapahtuvaa vuorovaikutusta eli mitä koulussa tapahtuu ja miksi. Rutiinien ja käytäntöjen kyseenalaistamisessa ja kriittisessä reflektoinnissa piilee muuttuvan opettajuuden ydin. Tätä kautta voidaan myös löytää näkökulmia opettaja-opiskelija -vuorovaikutuksen kehittämiselle. Tämä tutkimus antoi viitteitä siitä, että on mahdollista päästä autenttisempaan ja opiskelijoita paremmin ymmärtävään ja kunnioittavaan vuorovaikutukseen, mutta se edellytti opettajan muuttumista.

Tulosten koulutuspoliittiset implikaatiot

Nykypäivänä on vaarana, että kouluihin tullut uusliberaali filosofia tulkitsee maailman taistelu- ja kilpakentäksi. Se pakottaa ihmiset jatkuvaan suorittamiseen ja keskinäiseen kilpailuun, mikä voi kostautua oman sietokyvyn kestämättömyytenä. (Värri 2006, 198.) Lapinoja ja Heikkinen (2006, 144) muistuttavat, kuinka vaarallista on, jos koulutusta kehitetään vain talouden ja teknologian näkemysten pohjalta.

Silloin kasvatusta pidetään vain välineenä ja näkemys kasvatuksesta kapenee. Samalla rajoitetaan opettajan autonomiaa. Opettajalta viedään mahdollisuudet auttaa kasvatuksen avulla löytämään uusia tapoja olla, elää ja toimia tilanteessa, jossa nykykäytänteet ja ajattelutavat eivät toimi (mt. 176). Lapin–oja ja Heikkinen ovat sitä mieltä, ettei kasvatuksella pyritä toteuttamaan vain taloudellisia ja teknisiä päämääriä vaan etsimään kokonaisvaltaisesti tietä hyvään elämään. Opettajan ei kuulu vain vastata yhteiskunnan toiveisiin vaan hänen on uskallettava tarpeen vaatiessa vastustaa sitä tahoa, jonka palvelijaksi hänet usein mielletään. (2006, 149).

Tolosen (2001, 78; ks. myös Kunnari 2008; Giroux & Purpel 1983) mukaan virallinen koulu määritellään koulujen opetussuunnitelmissa ja muissa koulunkäyntiä koskevissa asiakirjoissa. Koulun arkipäivässä se näyttäytyy opetusmenetelminä, oppimateriaaleina, oppikirjoina, opetuksen sisältöinä ja opetuksen ympärille rakentuvana luokkahuoneen vuorovaikutuksena. Virallinen koulu viittaa myös koulun sääntöihin ja kouluinstituution muodolliseen hierarkiaan opettajien, koulun muun henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä. Informaalilla koululla tarkoitetaan epävirallista vuorovaikutusta oppitunneilla ja niiden ulkopuolella. Siihen kuuluvat oppilaskulttuurit ja sosiaaliset hierarkiat. (Mt.) Tämän tutkimuksen kohteena olevan lukion opiskelijat hyväksyivät virallisen koulun tavoitteet. Opiskelijat pitivät lukiota tasavertaisena muiden lukioiden kanssa lukioon pääsyn alhaisista keskiarvoista huolimatta, koska se tarjosi samaa opetusta kuin muutkin lukiot. Maija totesi:

> *”… ylioppilaskirjoitukset on samat kaikilla. On ihan sama, että mikä se koulu on.”*

Yllä oleva kommentti tukee Suomen koulutuspoliittista

periaatetta, jonka mukaan maassamme pyritään koulutukselliseen tasa-arvoon. Kaikkialla maassamme noudatetaan samaa opetussuunnitelmaa ja kaikilla opiskelijoilla on samat mahdollisuudet opiskella. (Sulkunen & Välijärvi 2012.)

Ammatillisen koulutuksen ja lukion suosio ovat viime aikoina tasoittuneet (Kumpulainen 2012, 84). Tämän taustalla ovat nuorten muuttuneet arvostukset ja odotukset koulutuksen suhteen. Uraodotusten sijaan nuorten opiskelua koskevat merkityskokemukset ohjaavat aikaisempaa enemmän nuorten koulutusvalintoja. (Ks. esim. Lukiolaiset vaativat lukion päivitystä 2011.) Ammattikoulujen vaatimat sisäänpääsykeskiarvot ovat viime vuosina nousseet. Mitä tapahtuu nuorelle, joka ei pääse ammattikouluun? Mitä tapahtuu tällaiselle nuorelle, jos hän ei pääse keskiarvollaan lukioonkaan? Tai ei uskalla edes hakeutua lukioon, joka on opiskelijamäärältään suuri tai ei ole niin sanottu lähikoulu? Ennen oli mahdollista löytää työtä ilman koulutusta, mutta nyky-yhteiskunnassa sellaista työtä ei enää löydy. Yhteiskunnan ja työelämän nopea muutos edellyttää osaamisen jatkuvaa päivittämistä. Lukio on paikka, jossa nuori oppii opiskelusta, itsestään ja toisten kanssa vuorovaikutuksessa olemisesta, vaikka saisikin alhaisimmat mahdolliset arvosanat. Niinpä lukiolaisen omalle opiskelulleen antamat merkitykset ovat entistä keskeisempiä pyrittäessä kehittämään lukiopedagogiikkaa ja lukiokoulutusta.

Jatkotutkimusehdotukset

Mukana olleita opiskelijoita ja heidän elämänkulkuaan voisi seurata myös jatkossa. Tulokset osoittivat, että nuorten mahdollisuus tehdä omia valintoja koetaan tärkeänä. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten tutkittavat ovat selvinneet elämässään ja miten heidän tekemänsä valinnat ja opiskelukokemukset ovat vaikuttaneet heidän tulevaisuuteensa. Toisaalta tämän

tutkimuksen opiskelijoiden kokemuksia olisi mielenkiintoista verrata toisten, erilaisten lukioiden opiskelijoiden kokemuksiin. Näin saataisiin lisää tietoa lukion kehittämistä varten, erityisesti opiskelija toimijana -näkökulmasta.

Lukio-opiskelua voisi myös tarkastella osana nuoren identiteetin rakentumista. Tämä tutkimus osoitti, että lukiolla oli merkitystä opiskelijan identiteetille, erityisesti opiskelijan minäpystyvyyden tunne vahvistui ja hänen oli mahdollista päästä lähemmäs ideaaliminäänsä. Olisi kiinnostavaa tutkia lisää, kuinka lukio vaikuttaa nuoren identiteettiin.

Tässä tutkimuksessa opettajan ammatillinen kasvu oli varsinaisen tutkimuksen sivujuonteena. Tutkimus tarjoaa lähtökohtia systemaattisemmalle ja syvällisemmälle opettajan ammatilliselle kehittymiselle opettaja tutkijana -lähestymistapaa käyttäen. Seuraava tutkimus voisi keskittyä nimenomaan opettajan ammatilliseen kasvuun.

Saavuttamani tutkimustulokset paljastivat metakognitiivisten taitojen tarpeellisuuden. Käytännön opetustyön kannalta olisi tarpeellista tutkia, miten opiskelijoita voisi parhaiten ohjata oppimisen itsesäätelyn tiellä ja mitä opiskelijoiden oppimisessa tapahtuu sitä mukaa, kun he edistyvät metakognitiivisissa taidoissaan. Tutkimukset opettajien ja opinto-ohjaajien yhteistyön ja yleensäkin ainerajat ylittävän toiminnan vaikutuksista palvelisivat lukiolaista. Lukio-opiskelijoiden yksilöllisen ohjauksen ja tuen tarve kävi ilmeiseksi. Miten opettajien ammatillista osaamista voitaisiin kehittää niin, että samoin kuin perusasteella myös lukioissa voisi toimia inklusiivisuuden periaate, jonka mukaisesti erilaiset oppijat voisivat toimia omine vahvuuksineen, oppimistyyleineen ja taipumuksineen ja saada onnistumisen kokemuksia ja edetä opiskelussa tavoitteiden mukaisesti? Tämä vaatii kuitenkin sekä koulun rakenteiden, prosessien että opettajankoulutuksen uudistamista.

8 LÄHTEET

Aho, S. 1995. *Lukiolainen nuori. Nuorten moraaliajattelu, minäkäsitys, sosiaaliset suhteet, kouluasenteet ja opiskelumotiivit sekä niiden muuttuminen lukioaikana.* Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:172.

Aittola, T. 2000. Nuorten arkipäivän oppimisympäristöt. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana: kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina.* Jyväskylä: Atena, 172-189.

Altheide, D. L. & Johnson, J. M. 1994. Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks: Sage Publications, 485-499.

Atkinson, P., Delamont, S. & Hammersley, M. 1993. Qualitative research traditions. Teoksessa Hammersley, M. (toim.) *Educational research. Current issues.* London: Paul Chapman Publishing, 16-31.

Aunola Kaisa. 2001. Lasten ja nuorten suoritusstrategiat koulu- ja perheympäristössä. *Nuorisotutkimus,* 4, 40-45.

Backman C. W. 1988. The self: a dialectical approach. Teoksessa L. Berkowitz (toim.) *Advances in experimental social psychology*, 21. London: Academic Press, 229-260.

Ball, D. L. 2000. Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 241-247.

Ball, S. J. & I. F. Goodson, I. F. (toim.) 1985. *Teachers' lives and careers.* East Sussex: Falmer Press.

Banaji, M. & Prentice, D. 1994. The self in social contexts. *Annual Review of Psychology,* 45, 297-332.

Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory.* New Jersey: Prentice Hall.

Bandura, A. 1993. Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist,* 28 (2), 117-148.

Bandura, A. 1997. *Self-Efficacy: The exercise of control.* New York: W.H. Freeman.

Bandura, A. 2006. Going Global with Social Cognitive Theory: From Prospect to Paydirt. Teoksessa S. I. Donaldson, D. E. Berger & K. Pezdek (toim.) *Applied psychology. New frontiers and rewarding career.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 53-80.

Black, P., & Wiliam, D. 1998. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education,* 5, 7-74.

Blumer, H., 1986. *Symbolic interaction. Perspective and method.* Berkeley, CA: University of California Press.

Boekaerts, M. & Niemivirta, M. 2000. Self-regulated learning. Finding balance between learning and ego-protective goals. Teoksessa M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeihner (toim.) *Handbook of self-regulation.* San Diego, CA: Academic Press, 417-450.

Bordieu, P. 1990. *In other words: Essays towards a reflexive sociology.* Stanford: University Press.

Brewer, M. B. & Hewstone, M. (toim.) 2004. *Self and social identity.* Malden (Mass.): Blackwell Publishing.

Brown, G. T. L., Irving, S. E., Peterson, E. R. & Hirschfeld, G. H. F. 2009. Use of interactive-informal assessment practices: New Zealand secondary students' conceptions of assessment. *Learning and Instruction,* 19, 97-111.

Bryman, A. & Burgess, R. G. 1994. Reflections on qualitative data analysis. Teoksessa A. Bryman & R. G. Burgess (toim.) *Analyzing qualitative data.* London: Routledge, 216-226.

Bullough, Jr. R. V. & Pinnegar, S. 2001. Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher,* 30(3), 13-21.

Burr, V. 1995. *An introduction to social constructionism.* London:Routledge.

Byman, Reijo. 2006. Onko opetus suostuttelemista oppimaan? Teoksessa J. Husu ja R. Jyrhämä (toim.) *Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta.* Juva: Opetus 2000, 115-

126.
Chaplain, R. 1996a. Making a strategic withdrawal: disengagement and self-worth protection in male pupils. Teoksessa J. Rudduck, R. Chaplain & G. Wallace (toim.) *School improvement. What can pupils tell us?* London: David Fulton Publishers, 101-115.
Chaplain, R. 1996b. Pupils under pressure: coping with stress at school. Teoksessa J. Rudduck, R. Chaplain & G. Wallace (toim.) *School improvement. What can pupils tell us?* London: David Fulton Publishers, 118-132.
Charon, J. M. 1998. *Symbolic interactionism. An introduction, an interpretation, an integration.* USA: Prentice Hall.
Cobb, P. 1994. Where Is the Mind? Constructivist and Sociocultural Perspectives on Mathematical Development. *Educational Researcher,* 23(7), 13-20.
Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. 1993. *Inside/outside teacher research and knowledge.* New York: Teachers College Press.
Corno, L. 1993. The Best-Laid Plans. Modern Conceptions of Volition and Educational Research. *Educational Researcher,* 22(2), 14-22.
Corno, L. 2001. Volitional Aspects of Self-Regulated Learning. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives.* New York: Lawrence Erlbaum Associates, 191-225.
Cuba, E. G. and Lincoln, Y. S. 1994. Competing paradigms in Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks: Sage Publications, 105-117.
Danielsen, A. G., Oddrun Samdal, J. H. & Bente, W. 2009. School-Related Social Support and Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research,* 102(4), 303-318.
Deci, E. L. 1992. The relation of interest to the motivation of behaviour: A self-determination theory perspective. Teoksessa K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (toim.) *The role of interest in learning and development.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 43-70.

Deci, E., L., Koestner, R. & Ryan, R., M. 2001. Extrinsic rewards and intrinsic motivation in Education: reconsidered once again. *Review of Educational Research,* 71(1), 1- 27.

Deci, E. L. & Ryan, R.M. 1987. *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 Need and the Self-determination of Behavior. *Psychological Inquiry,* 11(4), 227-268.

Deci, E. L., Ryan, R. M. & Koestner, R. 1999. A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin,* 125(6), 627-668.

Denzin, N. K. 1989. *Interpretive interactionism.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Denzin, N. K. 1992. *Symbolic interactionism and cultural studies. The politics of interpretation.* Oxford: Blackwell.

Eccles, J. S. & Wigfield, A. 2002. Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology,* 53, 109-132.

Eder, D. & Fingerson, L. 2002. Interviewing children and adolescents. Teoksessa J. Gubrium & J. Holstein (toim.) *Handbook of interview research. Context and methods.* Thousand Oaks: Sage, 181-202.

Elliott, J. 1992. *Action research for educational change.* Milton Keynes: Open university press.

Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektius rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen Jaana (toim.). *Työ, identiteetti ja oppiminen.* Helsinki: WSOY, 90-142.

Evetts, J. 1990. *Women in primary teaching: careers, contexts and strategies.* London: Unwin Hyman.

Fish, D. 2009. Research as a practice: unpredictable means, unforeseeable ends. Teoksessa B. Green (toim.). *Understanding and researching professional practice.* Rotterdam: Sense Publishers, 134-151.

Fontana, A. & Frey, J. H. 2000. The interview: From structured

questions to negotiated text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks: Sage Publications, 645-672.

Ford, M. E. 1992. *Motivating humans. Goals, emotions and personal agency beliefs.* Newbury Park: Sage Publications.

Gholami, K. & Husu, J. 2010. How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education,* 26(8), 1520-1529.

Giroux, H. & Purpel, D. (toim.) 1983. *The Hidden Curriculum and Moral Education.* Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.

Goodson, I. & Sikes, P. 2001. *Life history research in educational settings. Learning from lives.* Buckingham: Open university press.

Gubrium, J. F. & Holstein, J. 2002. From the individual interview to the interview society. Teoksessa J. Gubrium & J. Holstein (toim.) *Handbook of interview research. Context and methods.* Thousand Oaks: Sage, 3-32.

Gubrium, J. F & Holstein, J. 2000. Analyzing interpretive practice. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research.* Second edition. Thousand Oaks: Sage Publications, 487-508.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. *Tutkiva oppiminen: älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen.* Porvoo: WSOY.

Hargreaves, A. 1998. The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education,* 14(8), 835-854.

Hareli, S. & Weiner, B. 2002. Social Emotions and Personality Inferences: A Scaffold or a New Direction in the Study of Achievement Motivation. *Educational Psychologist,* 37(3), 183-193.

Hautala, M. 1994. Erik Ahlmanin kasvatusajattelu. Teoksessa M. Hautala, J. Hilpelä, S. Skinnari, J. Suortti ja K. Väyrynen (toim.) *Näkökulmia kasvatusfilosofiaan.* Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, sarja B: opetusmonisteita ja selosteita, 3, 1-12.

Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O. & Ludvigsen, K. 2012. Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation,* 38(1), 21-27.

Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. 2000. Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research,* 70(2), 151-179.

Hidi, S. & Renniger, K. A. 2006. The Four-Phase Model of In–terest Development. *Educational Psychologist,* 4(2), 111-127.

Higgins, E. T. 1996. Attitudes and Social cognition. The "Self-digest": Self-knowledge serving self-regultarory functions. *Journal of Personality and Social Psychology,* 71(6), 1062-1083.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. *Tutki ja kirjoita.* Helsinki: Tammi.

Honkonen, R. 1993. Symbolinen interaktionismi ja kasvatuksen tutkimus. *Kasvatus*, 24 (3), 231-241.

Huk, T. & Ludwigs, S. 2009. Combining cognitive and affective support in order to promote learning. *Learning and Instruction,* 19, 495-505.

J. Husu, J. & Jyrhämä, R. (toim.) *Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta.* Juva: Opetus 2000.

Ingram, J. & Worrall, N. 1993. *Teacher-child partnership – the negotiating classroom.* London: David Fulton.

Janesick, V. J. 1994. The Dance of Qualitative Research Design. Metapohore, Methodology and Meaning. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks: Sage Publications, 209-219.

Janesick, V. J. 2000. The choreography of qualitative research design. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks: Sage Publications, 379-399.

Jeronen, E. 2003. *Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisten käsitysten kehittyminen päättöharjoittelujakson biologian ja maantieteenopetuksessa.* Oulu: Oulun yliopisto.

Jussila, J. 2006. Perusopetuksen laatu ja tuottavuus? Teoksessa J. Husu ja R. Jyrhämä (toim.) *Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti ope-*

tuksesta ja kasvatuksesta. Juva: Opetus 2000, 47-56.

Järvelä, S. 2010. Socioemotional Aspects of Technology-Supported learning. Teoksessa S. Järvelä (toim.) *Social and emotional aspects of learning.* Elsevier: Academic Press, 263-268.

Järvelä, S. 2001. Shifting Research on Motivation and Cognition to an Integrated Approach on Learning and Motivation in Context. Teoksessa S. Volet & S. Järvelä (toim.) *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications.* Amsterdam: Pergamon, 3-14.

Järvelä, S. & Niemivirta, M. 2001. Motivation in Context: Challenges and Possibilities in Studying the Role of Motivation in New Pedagogical Cultures. Teoksessa S. Volet & S. Järvelä (toim.) *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications.* Amsterdam: Pergamon, 105-127.

Järvenoja, H., Hurme, T. & Järvelä, S. 2004. Oppimisen motivaatio ja volitionaaliset prosessit verkostoperusteisessa matematiikan opiskelussa. *Kasvatus,* 4, 379-392.

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

Järvinen, T. ja Vanttaja, M. 2000. Koulutuksen hyvä- ja huonoosaiset. Laudaturylioppilaiden ja koulutuksesta karsiutuneiden kotitaustat. *Kasvatus* 3(3), 205-216.

Kaasila, R. 2000. *”Eläydyin oppilaiden asemaan”: luokanopettajiksi opiskelevien kouluaikaisten muistikuvien merkitys matematiikkaa koskevien käsitysten ja opetuskäytäntöjen muotoutumisessa.* Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Kaplan, A. 2008. Clarifying Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: What’s the Purpose? *Educational Psychological Review,* 20, 477-484.

Karjalainen, A. & Siljander, P. 1997. Pedagogisen tietoisuuden paradoksi. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sosialisaatio.* Helsinki: Gaudeamus, 66-104.

Kasurinen, H. & Nummenmaa, A. R. 1994. Perhe ja nuoren uravalinta suomalaisessa tutkimuksessa. *Nuorisotutkimus,* 12(1), 38-41.

Kautto-Knape, E. 2012. *Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Aineistoperustainen teoria oppilaan näkökulmasta.* Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, No 438.

Kincheloe, J. L. 1991. *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment.* London: Falmer press.

Kirjavainen, T. 2008. *Understanding Efficiency Differences of Schools: Practitioners' Views on Students, Staff Relations, School Management and Curriculum.* VATT-discussions papers no. 450. Helsinki: Government Institute for Economic Research.

Kiuru, N. 2008. *The Role of Adolescents Peer Groups in the School Context.* Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Klemelä, K., Olkinuora, E., Rinne, R. & Virta, A. (toim.) 2007. *Lukio nuorten opiskelureittinä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa.* Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:206.

Klemelä, K., Tuittu, A., Olkinuora, E., Rinne, R., Leppänen, R. ja Aro, K. 2007. Muuttuva lukio tutkimuskohteena. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A.Virta (toim.) 2007. *Lukio nuorten opiskelureittinä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa.* Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:206, 11-38.

Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisön uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina.* Helsinki: Hakapaino, 66-89.

Korppas, M. 2007. Opintojen kuormittavuus ja nuorten kouluuupumus. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A.Virta (toim.) 2007. *Lukio nuorten opiskelureittinä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa.* Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan

julkaisuja A:206, 153-179.
Kukkonen, M. 2000. *Lukiolaisen käsitys itsestään oppijana ja odotukset opettajan toimintaa kohtaan: tapaustutkimus eri oppiaineiden konteksteissa.* Oulu:Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
Kumpulainen, T. (toim.) 2012. *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011.* Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit, 5.
Kunnari, E. 2008. *Kohti ulkorajoja. Lukioin toimintakulttuurikuvaus ohjauksen ja johtamisen näkökulmasta.* Helsinki: Yliopistopaino.
Kutnick P. & Jules, V. 1993. Pupils' perceptions of a good teacher: a developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology,* 63(3), 400-413.
Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing.* Thousand Oaks: Sage Publications.
Lapinoja, K-P. & Heikkinen, H. L. T. 2006. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim). *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu.* Aikuiskasvatuksen 46.vuosikirja. Vantaa: Dark oy, 144-161.
Lauriala, A. 1997. *Development and change of professional cognitions and action orientations of Finnish teachers.* Oulu: Oulun yliopisto.
Lauriala, A. 1995. *Student teaching in a different environment. Examining the development of students' craft knowledge in the framework of interactionist approact to teacher socialization.* Reports, 96. Oulu: University of Oulu.
Lauriala, A. & Kukkonen, M. 2001. *Teacher and student identities as situated cognitions.* Paper presented at ISATT 2001 confe–rence. Portugal: Faro. 21-25.9.
Lauriala, A. & Kukkonen, M. 2002. *The development of teachers' and students' identities through reflective practices: conceptual considerations.* Paper presented at Eten conference. England: Greenwich 19.3.
Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. *Kasvatuspsykologia.* Helsinki: WSOY

Lehtinen, E., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Kinnunen, R. 1995. Long-Term Development of Learning Activity: Motivational, Cognitive, and Social Interaction. *Educational Psychologist,* 30(1), 21-35.

Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R. & Ryan, R. M. 2004. Autonomy and Competence in German and American University Students: A Comparative Study Based on Self-Determination Theory. *Journal of Educational Psychology,* 96(1), 8-84.

Lindblom-Ylänne, S., Niemelä, R., Päivänsalo, T. & Tynjälä, P. 2004. *Lukion psykologia 1*. Keuruu: Otava.

Lonka, K., Hakkarainen, K., Paavola, S & Wirtanen, S. 2006. Kollektiivinen luovuus – and all that jazz? Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) *Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta.* Juva: Opetus 2000, 139-158.

Lonka, K., Olkinuora, E. & Mäkinen, J. 2004. Aspects and Prospects of Measuring Studying and Learning in Higher Education. *Educational Psychology Review,* 15(4), 301-323.

Lortie, D. 1975. *Schoolteacher: A sociological study.* Chicago (IL): University of Chicago Press.

Lukiolaiset vaativat lukion päivitystä. 2011. *Helsingin Sanomat* 7.2.

L 21.8.1998/629. Lukiolaki.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus.

Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä.* Acta Universitas Tamperensis 968.

Lähes 50 000 nuorta heitteillä. 2007. *Kaleva* 10.08.

Marton, F., & Säljö, R. 1984. Approaches to learning. Teoksessa F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (toim.) *The Experience of Learning.* Edinburgh: Scottish Academic Press, 36-55.

Marton, F., & Säljö, R. 1976. On qualitative differences in learning: Outcome and process. *British Educational Psychology,* 46, 4-11.

McCombs, B. L. 2001. Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.) *Self-Regulated Learning and Academic*

Achievement. Theoretical Perspectives. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 67-118.
McCormick, C. B. & Pressley, M. 1997. *Educational Psychology. Learning, Instruction, Assessment.* New York: Longman.
Mead, G. H. 1934. *Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviorist.* Chicago: University of Chicago Press.
Measor, L. 1985. Critical incidents in the classroom: identities, choices and careers. Teoksessa S. J. Ball & I. F. Goodson (toim.) *Teachers' lives and careers.* East Sussex: Falmer press, 61-77.
Mehtäläinen, J. 1998. *Luokattomuuden syvintä olemusta etsimässä. Luokattomuus lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa.* Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
Mercier, N.1995. *The guided construction of knowledge.* Talk amongst teachers and learners. Clevedon: Multilingual matters Ltd.
Miles, M. B. & Huberman, A. M.1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Thousand Oaks: Sage.
Miller, J. & Glassner, B. 2004. The "inside" and the "outside". Finding realities in interviews. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research. Theory, method and practice.* Los Angeles: Sage, 125-139.
Morse, J. 1994. Designing funded qualitative research. Teoksessa N. Denzin, & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 220-235.
Ng, C. 2001. *Towards a Self-schema Theory of Motivation and Learning.* Paper presented at the 9th Biennial European Conference for Research on Learning and Instruction.
Niemi, H.1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja* 2. Tampere: Tammer-Paino, 31-43.
Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. 2006. Research-based teacher education. In R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) *Research-based teacher education in Finland. Reflections by Finnish teacher educators.* Finnish Educational Research Association. Research in Educational Sciences 25. Turku: Painosalama Oy, 31-50.

Niemivirta, M. 2004. *Habits of Mind and Academic Endeavors. The Correlates and Consequences of Achievement Goal Orientations.* Helsinki: Helsinki University Press.

Niikko, A. 1996a. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja* 2, Tampere: Tammer-Paino, 107-121.

Niikko, A. 1996b. *Opettajista opettaja-tutkijoiksi.* Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 13. Jyväskylä.

Nori, H. 2011. *Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa.* Turku: Turun yliopisto.

Northfield, J. & Loughran, J. 1997. *Developing quality criteria for teacher research.* Paper presented at the International Study Association on Teacher Thinking (ISATT) conference, Kiel, Germany. October.

Nurmi, J-E.1994. Identiteetti ja sen tutkimusmenetelmät. *Nuorisotutkimus,* 12(1), 3-10.

Nurmi, Jan-Erik.1995. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan.* Porvoo: WSOY, 256-274.

Nurmi, J-E. & Aunola, K. 2001. How does academic achievement come about: cross-cultural and methodological notes. *International Journal of Educational Research,* 35, 403-409.

Ojanen, S.1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja* 2. Tampere: Tammer-Paino, 51-61.

Olkinuora, E., Tuittu, A., Klemelä, K., Leppänen, R. & Aro, K. 2007. Lukiossa opiskelu opiskelijoiden näkökulmasta. Teoksessa Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A.Virta (toim.) 2007. *Lukio nuorten opiskelureittinä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa.* Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:206, 41-122.

Olson, J. & Osborne, J. (1991). Learning to teach: The first year.

Teaching and Teacher Education, 7, 331-343.
Oxford, R. 1990. Language learning strategies. What every teacher should know. Boston. Massachusetts: Heinle & Heinle publishers.
Oyserman, D. 2004. Self-concept and Identity. Teoksessa M. B. Brewer & M. Hewstone (toim.) *Self and social identity.* Malden (Mass.): Blackwell Publishing, 5-24.
Paakkari, L., Tynjälä, P. & Kannas, L. 2011. Critical aspects of student teachers' conceptions of learning. *Learning and Instruction,* 21, 705-714.
Perret-Clermont, A-N. 2000. Thinking spaces of the young. Teoksessa A-N. Perret-Clermont et al. *Joining society. Social interaction and learning in adolescence and youth*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-10.
Perry, N. E., Turner, J. C. & Meyer, D. K. 2006. Classrooms as contexts for motivating learning. Teoksessa P. A. Alexander & P. H.Winne (toim.) *Handbook of Educational Psychology.* Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates, 327-367.
Perttula, J. 1998. *The Experienced Life-Fabrics of Young Men.* Jyväskylä: University of Jyväskylä.
L. 21.8.1998/628. Perusopetuslaki.
Peräkylä, A. 2004. Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research. Theory, Method and Practice.* London: Sage Publications, 283-304.
Pintrich, P. R. 2004. A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review,* 16(4), 385-405.
Pintrich, P. 2000. The role of motivation in self-regulated learning. Teoksessa P. Pintrich & P. Ruohotie (toim.) *Conative structures and self-regulated learning.* Research centre for vocational education. HML. Finland, 51-66.
Pintrich, P. & Ruohotie, P. (toim.) 2000. *Conative structures and self-regulated learning.* Research centre for vocational education. HML. Finland.

Pintrich, P. & McKeachie, J. 2000. A framework for conceptualizing student motivation and self-regulated learning in the college classroom. Teoksessa P. Pintrich & P. Ruohotie (toim.) *Conative structures and self-regulated learning.* Research centre for vocational education. HML. Finland. 31-50.

Pintrich, P. & Schunk, D. H. 2002. *Motivation in education. Theory, research and applications.* Upper Saddle River (N.J.): Merrill Prentice Hall.

Puolimatka, T. 1999. Constructivism, Knowledge, and Manipulation. *Philosophy of Education,* 294-301.

Raatikainen, P. 2004. *Ihmistieteet ja filosofia.* Helsinki: Gaudeamus.

Rauhala, L. 1992. *Henkinen ihmisessä.* Helsinki:Yliopistopaino.

Raehalme, O. & Talib, M. 2006. Opettajan käytännön luovuus – vieläkö kansankynttilän liekki palaa? Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) *Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta.* Juva: Opetus 2000, 69-80.

Rauste-von Wright, M. & von Wright J. 1994. *Oppiminen ja koulutus.* WSOY: Porvoo.

Renninger, K. A. 1992. **Individual interest and development: Implications for theory and practice.** Teoksessa K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (toim.) *The role of interest in learning and development.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 361-395.

Richardson, L.1994. Writing. A method of inquiry. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 516-529.

Rotgans, J. I. & Schmidt, H. G. 2011. Situational interest and academic achievement in the active-learning classroom. *Learning and Instruction,* 21, 58-67.

Rudduck, J. 1996. Going to 'the big school': the turbulence of transition. Teoksessa J. Rudduck, R. Chaplain & G. Wallace (toim.) *School improvement. What can pupils tell us?* London: David Fulton Publishers, 19-28.

Rudduck, J., Chaplain, R. & Wallace, G. (toim.) 1996. *School improvement. What can pupils tell us?* London: David Fulton

Publishers.
Rudduck, J., Chaplain, R. & Wallace G. 1996a. Pupil voices and school improvement. Teoksessa J. Rudduck, R. Chaplain & G. Wallace (toim.) *School improvement. What can pupils tell us?* London: David Fulton Publishers, 1-11.
Rudduck, J., Chaplain R. & Wallace G. 1996b. Reviewing the conditions of learning in schools. Teoksessa J. Rudduck, R. Chaplain & G. Wallace (toim.) *School improvement. What can pupils tell us?* London: David Fulton Publishers, 172-178.
Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen.* Helsinki: Edita.
Ruohotie, P. 2000a. Conative constructs in learning. Teoksessa P. Pintrich & P. Ruohotie (toim.) *Conative structures and self-regulated learning.* Research centre for vocational education. HML. Finland, 1-30.
Ruohotie, P. 2000b. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu.* Juva: WSOY.
Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.). *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu.* Aikuiskasvatusken 46. vuosikirja. Vantaa: Dark oy, 106-122.
Ruohotie, P. & Nokelainen, P. 2000. Modern modeling of student motivation and self-regulated learning. Teoksessa P. Pintrich & P. Ruohotie (toim.) *Conative structures and self-regulated learning.* Research centre for vocational education. HML. Finland. 141-190
Ryan, R. M. 1982. Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology,* 43, 450-461.
Ryan, G. W. & Bernard, H. R. 2000. Data management and analysis methods. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks: Sage Publications, 769-802.
Salmela-Aro, K. 2011. Mikä nuoria liikuttaa? Uupumuksesta intoon. *Tieteessä tapahtuu,* 4-5.

Salovaara, H. 2005. *Achievement goals and cognitivie learning strategies in dynamic contexts of learning.* Oulu: Oulu university press.

Satatuhatta nuorta on yhteiskunnalta kateissa. 2007. *Aamulehti* 18.06.

Schunk, D. H. 2001. Social Cognitive Theory and Self-Regu–lated Learning. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives.* New York: Lawrence Erlbaum Associates, 125-150.

Schunk, D. H. 2009. *Learning theories. An educational Perspective.* London: Prentice Hall.

Schunk, D. H. & Zimmerman B. J. 2006. Competence and control beliefs: distinguishing the means and ends. Teoksessa P. A. Alexander & P. H. Winne (toim.) *Handbook of Educational Psychology.* Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates, 349-367.

Schwandt, T. A. 1994. Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln(toim.) *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks: Sage Publications, 118-137.

Schwandt, T. A. 2000. Three epistemological stances for qualitative inquiery. **Interpretivism, hermeneutics and social constructionism.** Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 189-213.

Segers, M. & Tillema, H. 2011. How do Dutch secondary teachers and students conceive the purpose of assessment? *Studies in Educational Evaluation,* 37, 49-54.

Sfard, A. & Prusak, A. 2005. Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher,* 34(4), 14-22.

Shulman, L. S. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review,* 57(1), 1-22.

Sikes, P. 1985. The Life Cycle of the Teacher. Teoksessa S. J. Ball

& I. F. Goodson (toim.) *Teachers' lives and careers.* East Sussex: Falmer press, 27-60.
Sikes, P. J., Measor, L. & Woods, P. 1985. *Teacher careers. Crises and continuities.* London. Falmer Press.
Silverman, D. 2006. *Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk, text and interaction.* London: Sage Publications.
Simola, H. 2001. Koulutuspolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus*, 3, 290-297.
Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen rakkaus.* Juva: Opetus 2000.
Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2010. Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: theory and practice,* 16(6), 735-750.
Stake, R. E. 1994. Case Studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks: Sage Publications, 236-247.
Stenhouse, L.1990. Case study methods. Teoksessa J. P. Keeves (toim.) *Educational research, methodology and measurement: An international Handbook.* Oxford: Pergamon Press, 49-53.
Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
Sulkunen, S. & Välijärvi, J. (toim.) 2012. *Pisa 09. Kestääkö osaamisen pohja?* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
Säljö, R. 2000 (suomennos 2001). *Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma.* Juva: WSOY.
Tatar, M. 1998. Teachers as significant others: gender differences in secondary school pupils' perceptions. *British Journal of Educational Psychology,* 68(2), 217-227.
Tesch, R. 1990. *Qualitative Research: Analysis types and Sofware Tools.* New York: Falmer Press.
Tierney, W. G, & Dilley, P. 2002. Interviewing in education. Teoksessa J. Gubrium & J. Holstein (toim.) *Handbook of interview research. Context and methods.* Thousand Oaks: Sage, 453-472.
Tolonen, T. 2001. *Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset.* Helsinki:Gaudeamus.

Tudge, J. & Rogoff, B. 1989. Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives. Teoksessa M. Bronstein & J. Bruner (toim.) *Interaction in human development*. Hillsdale (N.J.): Erlbaum, 17-40.

Tuijula, Tiina. 2011. *"Jos tietää mitä haluaa": seurantatutkimus lukio-opiskelijoiden itsesäätelystä, opiskelun kulusta ja odotusten toteutumisesta.* Turku: Turun yliopisto.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. 2011. Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology,* 36, 82-100.

Turner, B. A. 1994. Patterns of crisis behaviour: a qualitative inquiry. Teoksessa A. Bryman & R. G. Burgess (toim.) *Analyzing Qualitative Data.* London: Routledge, 195-215.

Tynjälä, P. 1999. Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in university. *International Journal of Educational Research,* 31(5), 357-442.

Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E. L. 2006. Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.

Vanttaja, M. 2002. *Koulumenestyjät.* Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen.* Jyväskylä: PS-kustannus, 27-42.

Vauras, M., Salonen, P., Lehtinen E. & Lepola J. 2001. Long-term development of motivation and cognition in family and school context. Teoksessa S. Volet & S. Järvelä (toim.) *Motivation in Learning Contexts.* Amsterdam: Pergamon, 295-315.

Veermans, M. & Tapola, A. 2006. Motivaatio ja kiinnostuneisuus. Teoksessa S. Järvelä P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö.* Porvoo: WSOY Oppi-

materiaalit, 65-84.
Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G. & Vermunt, J. D. 1999.Consistency and variability of learning strategies in different university courses. *Higher Education*, 37, 1-21.
Vermetten, Y. J., Vermunt, J. D. & Lodewijks, H. G. 2002. Powerful learning environments? How university students differ in their response to instructional measures. *Learning and Instruction*, 12, 263-284.
Vermunt, J. D. & Vermetten, Y. J. 2004. Patterns in Student Learning: Relationships between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359-384.
Volet, S. & Järvelä, S. (toim.). 2001. *Motivation in Learning Contexts.* Amsterdam: Pergamon.
Välijärvi, J. & Tuomi, P. 1994. Lukion oppimisympäristö ja kouluelämän laatu opiskelijoiden arvioimana. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (toim.) Lukion tila. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 121-148.
Värri, V-M. 2004. *Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään.* Tampere: Tampereen yliopistopaino.
Värri, V-M. 2006. Tehtävä napapiirillä: opettajankoulutuksen intellektualisointi! Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) *Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta.* Juva: Opetus 2000, 195-214.
Wager, M. 1996. Kuka minä olen?: Identiteetti teoreettisena ja empiirisenä tutkimuskohteena. *Psykologia: Tiedepoliittinen Aikakauslehti*, 31(2) 91-97, 158-159.
Wallace, G.1996a. Relating to teachers. Teoksessa J. Rudduck, R. Chaplain & G. Wallace (toim.) *School improvement. What can pupils tell us?* London: David Fulton Publishers, 29-40.
Wallace G. 1996b. Engaging with learning. Teoksessa J. Rudduck, R. Chaplain & G. Wallace (toim.) *School improvement. What can pupils tell us?* London: David Fulton Publishers, 56-69.
Waeytens, K., Lens, W. & Vandenberghe, R. 2002. 'Learning to learn': teachers' conceptions of their supporting role. *Learning*

and Instruction, 12, 305-322.
Weiner, B. 1974a. Achievement motivation as conceptualized by an attribution theorist. Teoksessa Weiner Bernard (toim.) *Achievement motivation and attribution theory.* New Jersey: General learning press, 3-48.
Weiner, B. 1974b. Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. Teoksessa B. Weiner (toim.) *Achievement motivation and attribution theory.* New Jersey: General learning press, 185-195.
Weiner, B. & Jack Sierad, J. 1974. Misattribution for failure and the enhancement of achievement strivings: a preliminary report. Teoksessa B. Weiner (toim.) *Achievement motivation and attribution theory.* New Jersey: General learning press, 140-150
Wideen, M. F., Mayer-Smith, J. A. & Moon, B.J. 1996. Knowledge, teacher development and change. Teoksessa I. F. Goodson & A. Hargreaves (toim.) *Teachers' professional lives.* London: Falmer Press, 187-204.
Woods, P. 1980. Strategies in teaching and learning. Teoksessa P. Woods (toim.) *Teacher strategies. Explorations in the sociology of the school.* London: Croom Helm, 18-33.
Woods, P.1983. *Sociology and the school. An interactionist viewpoint.* London: Routledge & Kegan Paul .
Woods, P. 1990a. *The Happiest Days? How pupils cope with school.* London: Falmer press.
Woods P. 1990b. *Teacher skills and strategies.* London: Falmer press.
Woods, P. 1992. Symbolic interactionism. Teoksessa M. LeCompte, M. Millroy & J. Preissle (toim.) *The Handbook of qualitative research in education.* San Diego, CA: Harcourt Brace & Company. 337-404.
Woods, P. 1993. *Critical events in teaching and learning.* London: Falmer Press.
Yliraudanjoki, V. 2010. *Mikä luokaton lukio? Feministinen kouluetnografia luokattomuuden järjestyksissä.* Viitattu 14.3.2011. http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/67120/Ylirau-

danjoki%20DORIA.pdf?sequence=1.
Zimmerman, B. J. 2000. Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. Teoksessa M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeihner (toim.) *Handbook of self-regulation.* San Diego, CA: Academic Press, 13-39.

muut lähteet:
Ollila, Maija-Riitta. 2011. *Paremman elämän valinnat.* Luento Pohjois-Suomen OPI-päivillä 22.1.2011.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuksen esittely opiskelijoille

Tutkimusongelma:

- tutkimustuloksia kouluviihtyvyydestä: ei viihdytä
- opiskelijoiden ajatuksia opiskelusta, koulun merkityksestä, opiskelumotivaatiosta

Tutkimusmenetelmät:

- tutkimusote: kuvaileva, laadullinen (ilmiön selvittäminen, ilmiön syvempi ymmärtäminen, miten ihmiset kokevat asioita)
- tiedonkeruutapa: opiskelijoiden psykologian 1-kurssin koe-esseevastaukset (Opettaja selvittää ohjeet tarkemmin oppimista käsittelevän kappaleen yhteydessä: kysymyksissä sekä oppimiseen liittyvää teoriaa että omakohtaisia kokemuksia ja ajatuksia)
- nimistä koodeiksi
- opiskelijoiden haastattelu tai ryhmäkeskustelu? mahdollisuus lukea oppimispäiväkirjoja?
- tutkittavat henkilöt: lukion ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat (aihe sopii kurssiin)

Aineiston analyysi ja tulosten julkaiseminen:

- joko kaikki vastaukset tai osa (selviää analyysin yhteydessä: esimerkkejä erilaisista näkökulmista, vastausten määrä ei ratkaiseva tekijä välttämättä ymmärtämiselle)
- perusopiskelijalla yliopistossa gradu, jatko-opiskelijalla lisensiaatin tutkinto tai väitöskirja, jatko-opiskelijan opintoihin kuuluu tieteellinen kirjoittaminen eli tutkija jakaa tutkimustuloksiaan esim. artikkeleina alan julkaisuissa tai konferensseissa

Vaiheita:

- kiinnostus aiheeseen tai tutkimusongelma
- aikaisemmat tutkimukset, teorioita > asiantuntemus
- ohjaaja tutkimukselle: merkittävä! Innostaja tai ”eteenpäin potkija” tarvittaessa, apua tiedonsaantiin, lähteisiin, aikaisempiin tutkimuksiin
- tutkimussuunnitelman hyväksyttäminen
- aineiston kokoaminen
- aineiston analysoiminen
- tutkimuksen raportoiminen

Liite 2. Esseekysymykset

Psykologia 1

Käsittele esseevastauksessasi kaikkia kysymyksiä. Ota huomioon kysymyksissä sekä a) että
b) kohta.

Millaisena olet kokenut oman opiskelusi lukiossa?

a) Millainen on koulumme ilmapiiri?
b) Millainen on mielestäsi koulumme oppimiskulttuuri ja miten se vaikuttaa omaan oppimiseesi?
Miten opiskelusi on muuttunut lukion aikana? (esimerkiksi, mitä teet eri tavalla kuin peruskouluaikana)

Mikä sinusta on tärkeintä lukiossa?

Liite 3. Kirjallisesta aineistosta esiin nousseet alustavat teemat

- kokemukset peruskoulussa
- kokemukset lukiossa
- opettajat ja opetus
- koulun ilmapiiri
- lukio-opiskelun merkitys opiskelijalle
- koulun säännöt ja käytänteet
- opiskelijat ja opiskelu

Liite 4. Haastatteluteemat/runko

Peruskouluaika:
Miten peruskoulu aikanaan sujui? Millainen asenne sinulla silloin oli opiskeluun ja koulunkäyntiin?

Lukiovalinta:
Miksi aikanaan valitsit lukiovaihtoehdon?
Miksi tulit juuri tähän lukioon?
Millaista opiskelu on ollut? Onko vastannut odotuksia? Onko sujunut odotusten ja osaamisesi mukaan?
Muistatko, mitä vastasit silloin esseessä psykologian kurssilla?
Mitkä seikat lukiossamme tukevat opiskelua eli miksi tämä lukio on ollut sinulle hyvä valinta?
Onko ollut haittatekijöitä? Onko asioita, jotka voisivat olla eri lailla, jos olisit valinnut eri lukion?
Lukio-opiskelu:
Mistä saat innostusta opiskeluun?
Mistä olet kiinnostunut opiskelussa? Miten se näkyy? / Miten sen puute näkyy?
Mistä huomaat edistyneesi, oppineesi?
Milloin sinulla on opiskelussa ollut flow-kokemus? Mikä siihen vaikutti? (Oliko opettajalla osuutta?)
Milloin sinulla on ollut tosi kivaa koulussa? Kerro joku tilanne tai tapahtuma.

Millaisella tavalla opit parhaiten? Esimerkiksi millä tunneilla opit parhaiten, millä huonommin? Voitko kuvailla tilanteen, jossa oppiminen sujuu, opiskelu maistuu ja päinvastoin?
Millainen opetus sopii sinulle? Miksi?

Millainen opiskelija mielestäsi olet? Oletko hyvä, huono? Millainen on hyvä opiskelija?
Millainen olet verrattuna kavereihisi?
Millaisia muut ryhmissäsi yleensä ovat?
Saako sinusta koulussamme näyttää, että on hyvä ja saa hyviä numeroita?

Arvosanoista:
Mitä ajattelet numeroarvosanoista?
Kenen arviointi on tärkeää? (opettaja, itse)

Kirjallisesta aineistosta esiin tullutta:
Mitä kaikkea merkitsee ‘valkolakki’ sinulle?
Mitä tarkoittaa yleissivistys?

Lukioon merkitys:
Mikä sinulle on henkilökohtaisesti ollut tärkein asia tähän mennessä lukiossa?
Mikä lukiossa on ollut tähän mennessä tärkeintä tulevaisuutesi kannalta?
Mihin haluat lukion jälkeen?

Mitä muuta haluaisit sanoa koulusta, opiskelusta tai elämästäsi?

KIITOS

Liite 5. Haastatteluiden koodauksesta syntyneet luokitukset

1. peruskoulukokemukset
2. lukiokokemukset
3. haastateltava opiskelijana
4. opiskelijatoverit haastateltavaan verrattuna
5. opiskelumotivaatio
6. lukio-opiskelun merkitys
7. koulun ilmapiiri
8. hyvän opiskelijan mielikuva
9. yleissivistyksen merkitys
10. arvioinnin ja arvosanojen merkitys
11. tulevaisuuden suunnitelmat

Liite 6. Esimerkki aineiston kirjoittamisesta tutkijan kielelle

Esimerkki kirjoittamisesta aineiston tutkijan kielelle. Vasemmalla puolella on aineiston merkitysyksikkö, jossa kuuluu opiskelijan ääni.

Oikealla puolella on merkitysyksikkö kirjoitettuna tutkijan kielelle.
Esimerkki haastatteluaineiston luokasta: hyvä opiskelija

Hyvän opiskelijan ei tarvi olla täydellinen, elikkä ei pijä olla kaikkia kymppejä aina.// Pittää olla sillai ommaaki elämää koulun lisäksi, että ko koulu on vaan yksi vaihe ja elämä jatkuu senkin jälkeen.	Hyvä opiskelija ei ole sellainen, jolla on pelkästään kiitettäviä numeroita. Koulu muodostaa vain yhden osan elämää.
Ite motivoitunut että ei semmosta ulkoista motivaatiota, //haluais oikeesti ite oppia ne asiat, eikä opiskelis vanhempien takia.// Pitäs saaha itekin irti jotakin, // että opiskelu, jos lukio vie kolme vuotta, jos on vaan semmosta hampaitten kiristystä koko ajan, niin ei siitä saa niinku mittään irti oikeestaan. Pitäs olla myös kivvaaki.	Opiskelijalla tulee olla sisäinen motivaatio. Opiskelun tulee olla itselle hyödyllistä ja mieluisaa, eikä se saa vaatia liian suurta panostusta. Koulun tulee olla vain osa elämää, opiskelijalla täytyy olla elämää myös koulun ulkopuolella.

Esimerkki kirjoitelma-aineiston luokasta, joka käsitteli opettajia ja tässä tapauksessa heidän hyviä piirteitään. Merkitysyksiköt on otettu eri opiskelijoiden kirjoitelmista.

ankaraa ja rentoa ja siltä väliltä/ ei paljon moitittavaa/ jos opettajien kanssa tulee juttuun täällä on mukavaa//	Koulussa on monenlaisia opettajia ja heidän kanssaan voi olla vuorovaikutuksessa. Opiskelijat suhtautuvat opettajiin myönteisesti.
ammattitaitoisia/ tarpeeksi päteviä/ todella taitavia muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, // painostavat opiskelijan hyväksi, // jaksavat kannustaa, //innostuneita opettamaan kärsivällisesti, //eivät vaadi korkeita arvosanoja, //tavoite saada oppilaat ylioppilaiksi, //hyvät opettajat, tekevät kaikkensa	Opettajat ovat yleisesti ottaen taitavia ja paneutuvat kärsivällisesti ja innostuneesti opettamiseen itseään säästelemättä opiskelijan parhaaksi. He ymmärtävät opiskelijoiden tason ja kannustavat opiskelijoita pääsemään tavoitteeseen
mukavia/ oppilaiden mieleen/ eivät suosi/ persoonallisia/ reiluja	Opettajat ovat opiskelijoiden mieleen, koska he ovat mukavia ja persoonallisia sekä kohtelevat opiskelijoita tasavertaisina.

Esimerkki kirjoitelma-aineiston luokasta, joka käsitteli opettajia ja tässä tapauksessa opiskelijoiden negatiivisena kokemia piirteitä.

tiukempia kuin muissa kouluissa	Opettajat ovat tiukempia kuin muissa kouluissa.
kaikki eivät ole innostavia/ vaikuttivat alussa persoonatto-milta yhtä poikkeusta lukuunotta-matta/	Kaikki opettajat eivät ole innos-tavia persoonallisuuksia, vaikka poikkeuksiakin on
opettajan armoa antava asenne esim. poissaolokäytänteissä/ ”sun on nyt pakko osata nämä jutut” eli olettavat että asiat on opetettu perusasteella eivätkä ole unohtuneet	Opettajat katsovat läpi sormien joissakin tapauksissa. He olet-tavat opiskelijoiden osaavan ja muistavan peruskoulussa opete-tun aineksen

Liite 7. Esimerkkejä koulun oppimistuloksista

Alin hyväksytty kouluuntulokeskiarvo:
2006: 6,9/2010: 7,08/ 2011: 7,15
Ylioppilaskirjoitusten tulosten jakautuminen vuonna 2009:
A: 17/B: 22/C: 21/M: 18/E: 9/L: 3
keskeyttänyt: 1/mitätöity: 1

Englannin pakollisten kurssien keskiarvoja
Vanhamuotoisen opetussuunnitelman mukaisia:
2004-2005: E4 6,69
2005-2006: E4 6,63
2005-2006: E5 5,91
2005-2006: E6 6,95
Uuden opetussuunnitelman mukaisia:
2005-2006: E1 6,76
2005-2006: E2 6,00
2006-2007: E1 6,68
2006-2007: E2 6,43
2008-2009: E3 5,86