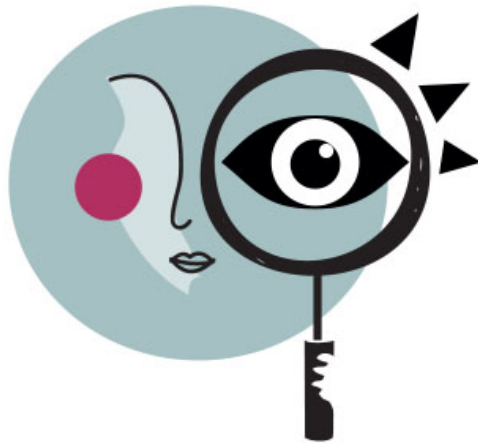
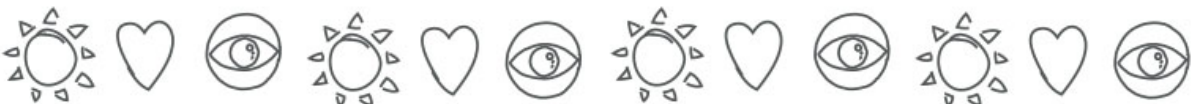


Mari Salmela

*Tie ylioppilastutkinnon  
huippuarvosanoihin  
laudaturylioppilaiden kertomana*



Acta Universitatis Lapponiensis 315



*Mari Salmela*

## **Tie ylioppilastutkinnon huippuarvosanoihin laudaturylioppilaiden kertomana**

Akateeminen väitöskirja,  
joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
esitetään julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston luentosalissa 3  
helmikuun 19. päivänä 2016 klo 12

Ohjaajat:

professori Kaarina Määttä, Lapin yliopisto  
apulaisprofessori Satu Uusiautti, Lapin yliopisto

Esitarkastajat:

professori Kirsi Tirri, Helsingin yliopisto  
professori Marjatta Vanhalakka-Ruoho, Itä-Suomen yliopisto

Vastaväittäjä:

professori Kirsi Tirri

Kustos:

apulaisprofessori Satu Uusiautti



LAPIN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2016



*Mari Salmela*

**Tie ylioppilastutkinnon huippuarvosanoihin  
laudaturylioppilaiden kertomana**



LAPIN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2016

Lapin yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta

© Mari Salmela

Kansi: Katja Määttä  
Taitto: Taittotalo PrintOne

Myynti:  
Lapin yliopistokustannus  
PL 8123  
96101 Rovaniemi  
puh. 040 821 4242  
julkaisu@ulapland.fi  
www.ulapland.fi/lup

Lapin yliopistopaino, Rovaniemi 2016

Painettu:  
Acta Universitatis Lapponiensis 315  
ISBN 978-952-484-874-9  
ISSN 0788-7604

Pdf:  
Acta electronica Universitatis Lapponiensis 183  
ISBN 978-952-484-875-6  
ISSN 1796-6310

*Pojalleni Akulle*



## Tiivistelmä

Mari Salmela

Tie ylioppilastutkinnon huippuarvosanoihin laudaturylioppilaiden kertomana

Rovaniemi: Lapin yliopisto, 2016, 193 sivua

Acta Universitatis Lapponiensis 315

ISBN 978-952-484-874-9

ISSN 0788-7604

Tässä tutkimuksessa annettiin ääni ylioppilastutkinnossa parhaiten menestyneille suomalaisille lukiolaisille, laudaturylioppilaille, ja keskityttiin tarkastelemaan heidän koulupolkujaan. Laudaturylioppilaalla viitataan ylioppilaaseen, joka on suorittanut ylioppilastutkinnossaan vähintään kuusi laudaturia vuosina 2010–2012. Tutkimus rakentui neljän osatutkimuksen varaan ja niille kullekin asetettiin omat tutkimuskysymyksensä. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisista ominaisvahvuuksista laudaturylioppilaiden tarinat kertoivat sekä millaisia vaikeuksia he kohtasivat koulunkäynnissään ja millaisin keinoin laudaturylioppilaat niistä selviytyivät. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös laudaturylioppilaiden kuvauksia parhaista opettajistaan sekä sitä millainen opetus tuki parhaiten heidän vahvuuksiaan ja opintomenestystään.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä toimi positiivinen psykologia. Laudaturylioppilaiden koulupolkuja tarkasteltiin voimavarojen, vahvuuksien ja vahvuusperustaisen opetuksen näkökulmista. Narratiivinen tutkimusote ilmeni tutkimuksessa neljänä tehtävänä. Ensinnäkin narratiivisuus toimi työn metateoreettisena perustana. Toiseksi se toimi aineistonkeruutapana siten, että aineisto kerättiin kirjoitettujen ja kerrottujen tarinoiden avulla 14 suomalaiselta laudaturylioppilaalta. Lisäksi tutkimusaineisto analysoitiin narratiivisilla menetelmillä. Narratiivisuutta hyödynnettiin myös tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa.

Tutkimus osoitti, että laudaturylioppilaat hyödynsivät koulunkäynnissään ominaisvahvuuksiaan, joita kuvattiin tiedonjanon ja oppimisen intohimon, luonteenlujuuden ja aitouden sekä rakkauden vahvuuskokonaisuuksina. Tutkimustulokset osoittivat myös, että lähes kaikki, jopa ylioppilastutkinnossa parhaiten menestyvät laudaturylioppilaat, kohtaavat koulunkäynnissään vaikeuksia ja vastoinkäymisiä. Yhteistä niille näytti olevan huippuoppilaan statuksen mukanaan tuomat ristiriidat vertaissuhteissa, kunnianhimon ja erinomaisuuden taakka sekä laaja-alaisen kiinnostuneisuuden kuormittavuus. Laudaturylioppilaat kertoivat hyödyntäneensä monipuolisesti voimavara- ja vahvuuslähtöisiä ratkaisuja vaikeuksien ja vastoinkäymisten voit-



tamiseksi. Tällaisia ratkaisuja olivat onnistumistarinoiden etsiminen, ponnisteleminen ja aloitteellisuus sekä voimanlähteistä huolehtiminen. Parhaiten opiskelijoiden vahvuuksia ja opintomenestystä tuki laudaturylioppilaiden kertomana opetus, jota ilmensi luottamus, innostuvuus ja innostavuus, palautteen antaminen ja kannustaminen, opiskelijakeskeisyys sekä dialogisuus. Lisäksi aineistosta muodostettiin neljä erilaista koulunkäyntiotetta kuvaavaa tarinaa: itsenäinen, täydellisyyttä tavoitteleva, ihmissuhteita painottava ja koulua työnä kuvaava ote.

Laudaturylioppilaiden tarinat voimavaroistaan ja vahvuuksistaan tarjoavat välineitä kaikille opiskelijoille ja opettajille oman toiminnan reflektointiin sekä haastavat pohtimaan, voisiko suomalainen koulu tukea kaikkien opiskelijoidensa koulupolkuja ja opintomenestystä vahvistamalla opiskelijan voimavaroja ja vahvuuksia. Lisäksi tutkimus antaa aihetta pohtia, miten koulu voisi tukea kaikkia opiskelijoita, jotta he tunnistaisivat omia rajojaan sekä niitä voimavaroja ja vahvuuksia, jotka suojaavat liiallisuuksilta, jatkuvalta suorittamiselta ja kuormittumiselta sekä vahvistavat opiskelijoidensa sosiaalisia suhteita.

Avainsanat: laudaturylioppilas, opintomenestys, positiivinen psykologia, narratiivinen tutkimus, lukio, ylioppilastutkinto, ylioppilaat

## Abstract

Mari Salmela

Paths to the Highest Scores in the Finnish Matriculation Examination as Described by Straight-A Graduates

Rovaniemi: University of Lapland, 2016, 193 pages

Acta Universitatis Lapponiensis 315

ISBN 978-952-484-874-9

ISSN 0788-7604

The purpose of this study was to give voice to students who have performed the best in the Finnish Matriculation Examination—namely, the straight-A graduates—and analyzed their school paths. The term “straight-A graduate” refers to a student who has graduated from the Finnish general upper secondary education with at least six laudatur grades in 2010–2012. The study consists of four sub-studies which each had their own research questions. The purpose was to discover what kinds of character strengths the straight-A graduates’ narratives revealed, and what kinds of difficulties these graduates had faced and how they coped with them. In addition, the straight-A graduates’ descriptions of the best teachers and teaching that supported their strengths and study success were analyzed.

The theoretical framework of the study leaned on positive psychology. The straight-A graduates’ school paths were viewed from the perspectives of strengths, resources, and strength-based teaching. The narrative research approach had four tasks in the study. First, the narrative approach formed the meta-theoretical basis of the study. Second, it served as the data collection method. The data comprised written narratives and interviews of 14 Finnish straight-A graduates. Third, the sets of data were analyzed with narrative data analyzing methods. Fourth, the narrative approach was employed when evaluating the reliability of the study.

The study showed that the straight-A graduates employed ten typical strengths that were further categorized into three key dimensions: the thirst of knowledge and passion for learning, fortitude and authenticity, and love. Furthermore, the findings showed that almost all, even the best students such as the straight-A graduates, face adversities and difficulties during their studies. Due to their statuses as top students, conflicts in social relationships, pressure set by their own ambition and perfectionism, and burden of wide-ranging interests were common to the straight-A graduates. The graduates seemed to employ versatile resource-oriented solutions when coping with

adversities and difficulties. Such solutions were, among others, the search and discovery of success stories, struggle and initiative, and cherishing resources. According to the straight-A graduates' narratives, the core elements of teaching that supported students' strengths and study success were trust, enthusiasm and zeal, appreciation of achievements, student-centeredness, and dialogue. Finally, four meta-narratives that described the straight-A graduates' study paths were an independent study path, study path as a pursuit of perfection, study path with the emphasis on human relationships, and school as work.

The straight-A graduates' narratives about their resources and strengths give all students and teachers reason to analyze their own action and challenge everyone to reflect on whether the Finnish school system could support each and every student's study path and study success by focusing on students' strengths and resources. Moreover, it is worth contemplating how schools could support all students so that they would recognize their own limits and those strengths and resources that protect them from excess, constant performing, and strain, and that strengthen their social relationships.

Key words: straight-A graduate, study success, positive psychology, narrative research, general upper secondary education, matriculation examination, general upper secondary education graduates

## Kiitokseni

Antoisa ja kiehtova tutkimusmatkani on päätöksessään. On kiitosten aika.

Syvimmät ja kauneimmat kiitokseni osoitan väitöskirjatyöni ohjaajille professori Kaarina Määttäälle ja apulaisprofessori Satu Uusiauttille. Kannustitte ja tuitte minua työni eri vaiheissa innostuneella ja tinkimättömällä asenteellanne sekä vahvalla osaamisellanne. Teidän ohjauksessanne oli turvallista tutustua tutkimuksenteon maailmaan ja harjoitella tieteellisten artikkeleiden kirjoittamista. Olen ikuisesti kiitollinen, Kaarina ja Satu, tästä yhteisestä matkastamme. Kiitos, että luotitte ja uskoitte minuun!

Osoitan myös lämpimät kiitokseni työni esitarkastajina toimineille professori Kirsi Tirrille ja professori Marjatta Vanhalakka-Ruoholle työtäni koskevasta arvokkaista ja rohkaisevista huomioistanne. Arvostan syvästi asiantuntemustanne ja tutkimuksianne, joihin minulla oli ilo tutustua tutkimusmatkani varrella. Kiitos!

Työhöni liittyvien artikkeleiden kirjoittamista edistivät lukuisat terävät ja lahjomattomat kommentit, joita antoivat kansainvälisten vertaisarvioitujen lehtien nimettömät arvioitsijat. Kiitos teille kaikille!

Vilpittömät ja nöyrät kiitokseni osoitan teille, hyvät laudaturylioppilaat. Ilman teitä tutkimustani ei olisi edes olemassa. Kiitos luottamuksestanne ja siitä, että jaoitte koulupolkunne ilon- ja onnenhetkiä, suruja ja murheita kanssani! Toivon sydämestäni teille kaikkea hyvää elämänne poluille.

Kauniit kiitokseni myös työni opponenteille professori Raimo Rajalalle ja KM Tiina Johansenille. Tavatessamme seminaarissa elokuun lopussa minulla oli takanani työntäyteinen kevät ja kesä. Rohkaiseva ja rakentava palautteenne antoi minulle voimia. Kiitos työhöni paneutumisesta ja osoittamastanne aidosta kiinnostuneisuudestanne sitä kohtaan!

Osoitan lämpöiset kiitokseni kaikille tohtoriseminaarimme jäsenille. Eliisa Leskisenojaa ja Sanna Hyväristä kiitän ystävyydestä sekä jaetuista kokemuksista ja syvällisistä keskusteluistamme. Ne auttoivat minua jaksamaan ja sain niistä paljon iloa ja puhtia. Toivon, että yhteiset hetkemme jatkuvat! Mari Kilpimaata kiitän yhteisistä valokuva- ja teehetkestä, jotka valmistivat minua Istanbulin konferenssimatkalle. Maarit Lasasta kiitän pienistä, mutta sitäkin merkittävimmistä kohtaamisistamme seminaareissamme. Sinulla on vahva taito aistia ja myötäelää toisen tunteita. Lämmin kiitos koko seminaarimme porukka!

Olen ollut onnekas tutkija. Kiitän Suomen Kulttuurirahastoa, Lapin yliopistoa ja Kasvatusalan monitieteistä valtakunnallista tohtorikoulutusverkostoa (FinEd), jotka

mahdollistivat päätoimisen tutkimustyöskentelyni ja osallistumiseni kansainvälisiin ja kansallisiin tutkimuskonferensseihin.

Kirjani julkaisun takana on niin ikään monen tärkeän ihmisen työpanos. Kiitokseni kuuluvat Lapin yliopistokustannuksen julkaisukoordinaattori Paula Kassiselle julkaisutyöstä, Taittotalo PrintOne'lle taittotyöstä ja Lapin yliopiston graafisen suunnittelun opiskelija Katja Määtälle kirjani kansien luomisesta. Kiitän myös Lapin yliopiston koko kasvatustieteiden tiedekunnan henkilöstöä palveluallttiista yhteistyöstänne tutkimusmatkallani. Yliopistonlehtori Tanja Äärelää kiitän tuesta seikkaillessani apurahaviidakossa.

Lopuksi haluan esittää lämpimät kiitokseni perheelleni ja läheisilleni. Ystäviäni ja tuttaviani kiitän ystävydestänne ja olemassaolostanne. Yhdessäolo kanssanne vapaa-ajalla on tarjonnut rikkautta ja tasapainoa elämääni. Kiitos äiti ja isä, että olitte tukena minun ja perheeni arjessa monin eri tavoin tutkimusmatkani varrella. Tukenne ja läsnäolonne arvoa ei voi määrällisesti mitata. Mika ja Aku, päivittäinen arki kanssanne on korvaamatonta. Se osoittaa, että elämä on muutakin kuin väitöskirjan kirjoittamista. Kiitos Mika rakkaudestasi, tuestasi ja ymmärryksestäsi, mutta myös taidoistasi hassutella ja asettaa asiat oikeisiin mittasuhteisiin. Meillä on monia yhteisiä jaettuja kokemuksia, joista hienoin on poikamme Aku. Omistan Aku tämän kirjan Sinulle. Olet arvokas ja tärkeä juuri sellaisena kuin olet.

Rovaniemellä, joulukuun hiljaisessa hämärässä 2015

## Alkuperäisten julkaisujen luettelo

Väitöstutkimus koostuu yhteenvetoluvuista ja artikkeleista, jotka on numeroitu I–IV.

I Salmela, M. & Uusiautti, S. 2015. A positive psychological viewpoint for success at school – 10 characteristic strengths of the Finnish high-achieving students. *High Ability Studies* 26 (1), 117–137.

II Salmela, M. & Määttä, K. 2015. Even the best have difficulties – A study of Finnish straight-A graduates' resource-oriented solutions. *Gifted Child Quarterly* 59 (2), 124–135.

III Salmela, M., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2015. Finnish high-achieving students' perceptions of the best practices in teaching. *International Journal of Education* 7 (2), 126–145.

IV Salmela, M. & Uusiautti, S. 2013. Finnish straight-A graduates' perceptions of the smoothness of their study paths. *Journal of Studies in Education* 3 (4), 21–41.



# Sisällys

<b>Tiivistelmä</b> .....	7
<b>Abstract</b> .....	9
<b>Kiitokseni</b> .....	11
<b>Alkuperäisten julkaisujen luettelo</b> .....	13
<b>1 Johdanto</b> .....	17
1.1 Tutkimustehtävät .....	19
1.2 Lukiokoulutus Suomessa .....	21
1.2.1 Lukiokoulutus yleissivistävänä toisen asteen koulutuksena .....	21
1.2.2 Ylioppilastutkinto lukiokoulutuksen päättävänä kokeena .....	22
1.2.3 Lukio-opinnot lukiolaisten kokemana .....	23
<b>2 Voimavarat ja vahvuudet opiskelijan koulupolkujen tukena</b> .....	29
2.1 Voimavarat psykososiaalisina resursseina.....	31
2.2 Vahvuudet merkityksellisyttä tuottavina myönteisinä ominaisuuksina ja toimintatapoina .....	34
2.3 Vahvuusperustainen opetus .....	38
2.4 Yhteenvedo tärkeimmistä käsitteistä .....	41
<b>3 Narratiivinen tutkimusprosessi</b> .....	43
3.1 Narratiivisuus metateoreettisena perustana .....	44
3.2 Narratiivisuus aineistonkeruumenetelmänä .....	46
3.2.1 Laudaturylioppilaat narratiivien kertojina .....	46
3.2.2 Narratiivien keruu .....	48
3.3 Narratiivisuus aineiston analyysimenetelmänä .....	53
3.4 Narratiivisuus luotettavuustarkastelujen apuvälineenä.....	60
<b>4 Tulokset</b> .....	69
4.1 Laudaturylioppilaiden ominaisvahvuudet (I) .....	69
4.2 Laudaturylioppilaiden kohtaamat vastoinkäymiset ja niiden ratkaisut (II) .....	71
4.3 Vahvuuksia ja opintomenetystä tukeva opetus laudaturylioppilaiden kertomana (III) .....	74
4.4 Laudaturylioppilaiden koulunkäynnin sujuvuus ja koulunkäyntiote (IV) .....	78
<b>5 Pohdinta</b> .....	85
<b>Lähteet</b> .....	92
<b>Liitteet</b> .....	105
Liite 1. Kirjoituspyyntö .....	105
Liite 2. Haastattelun runko .....	108
Liite 3. Osatutkimukset I – IV .....	110





# 1 Johdanto

Tutkimuksessani mielenkiinto kohdistuu ylioppilastutkinnossa parhaiten menestyneiden suomalaisten lukiolaisten, niin kutsuttujen laudaturylioppilaiden (N=14), koulupolkuihin ja niitä tukeviin voimavaroihin ja vahvuuksiin laudaturylioppilaiden itsensä kertomana. Laudaturylioppilaalla viitataan ylioppilaaseen, joka on suorittanut ylioppilastutkinnossaan vähintään kuusi laudaturia vuosina 2010–2012. Laudaturylioppilaiden tutkintojen taso edustaa huippusuoritusta, ja he muodostavat opintomenestykseltään poikkeuksellisen ja erityisen opiskelijaryhmän suomalaisten lukiolaisten keskuudessa (ks. Ylioppilastutkintolautakunta 2012, 2015a).

Tutkin laudaturylioppilaiden koulupolkuja narratiivisuuden avulla. Kohdistan huomioni laudaturylioppilaiden koulupoluistaan kirjoittamiin ja kertomiin tarinoin. Tarinansa kertomalla tutkimukseeni osallistuvat laudaturylioppilaat antavat merkityksiä menneille kokemuksilleen. (Carter 1993; Clandinin & Rosiek 2007; Connelly & Clandinin 1990; Elbaz-Luwish 2005; Heikkinen 2010; Pinnegar & Daynes 2007; Riessman 2008; Spector-Mersel 2010.)

Tutkimukseni aihe on ajankohtainen PISA 2012 -tutkimustulosten näkökulmasta. PISA-ohjelma (*Programme for International Student Assessment*) on OECD-maiden joka kolmas vuosi toteuttama 15-vuotiaiden koulutaitoja mittaava tutkimus, johon osallistuu noin 70 maata. Ohjelmaa on toteutettu vuodesta 2000 alkaen. Tutkimuksessa arvioidaan nuorten osaamista matematiikassa, luonnontieteissä ja lukutaidossa. PISA kertoo laajasti myös nuorten asenteista, uskomuksista, koulukokemuksista ja tulevaisuuden odotuksista siinä vaiheessa, kun he jättävät taakseen pakollisen perusopetuksen ja alkavat kantaa itse vastuuta opiskelustaan. PISA-tutkimuksessa ei ainoastaan selvitetä, osaavatko nuoret toistaa oppimaansa, vaan tutkitaan ennen kaikkea sitä, miten hyvin he osaavat yleistää ja soveltaa oppimiaan tietoja ja taitoja todellisen elämän tilanteisiin koulussa ja koulun ulkopuolella. Lähes 90 % PISA-tutkimuksen kohdejoukosta on yhdeksäsluokkalaista. Näin ollen PISA-tulokset ovat tilinpäätös siitä, millaisen osaamisen tason ja sen vaihtelun peruskoulu tuottaa keskeisimmillä opetussuunnitelman tiedollisilla tavoitealueilla. (OECD 2014, 3; Välijärvi 2014, 6.)

Kansainväliset vertailut ovat osoittaneet suomalaisessa koulutuksessa monia erinomaisia piirteitä (OECD 2014; Sahlberg 2014, 11; Välijärvi 2014, 45). Opiskelijoiden hyvän lukutaidon, matematiikan ja luonnontieteiden osaamisen lisäksi suomalainen koulutus erottuu muista maista tasa-arvoisuudessa ja tehokkuudessa. Koulutus on kuitenkin tienhaarassa, eikä erinomaiseksi suitsutettu peruskoulu välttämättä toimi entiseen malliin. (Sahlberg 2014, 11; Välijärvi 2014, 45.) Opiskelijoiden heiken-

tyneitä oppimistuloksia matematiikassa ja lukutaidossa on selitetty muun muassa suomalaisnuorten kielteisellä suhtautumisella kouluun sekä sinnikkyuden puutteella (Arffman & Nissinen 2015, 39–40; Kupari & Nissinen 2015, 20, 23). Suomalaisten opiskelijoiden vastauksissa ilmeni myös muiden maiden opiskelijoita selkeämmin kokemukset koulutyötä haittaavista opiskelijoiden poissaoloista ja häiriöistä tunneilla sekä toisten opiskelijoiden uhkailu ja kiusaaminen (Vettenranta 2015; 88–89; Välijärvi 2015, 222–223, 229). Lisäksi opettajien ja opiskelijoiden välisissä suhteissa on opiskelijoiden mielestä Suomessa selvästi enemmän ongelmia kuin OECD-maissa keskimäärin. Monet kokevat opettajien olevan melko vähän kiinnostuneita heidän hyvinvoinnistaan ja kuuntelevan mitä heillä on sanottavaa. Kansainvälisessä vertailussa opettajien koettiin kannustavan opiskelijoita tunneilla verraten vähän. (Välijärvi 2015, 222.)

Viimeisimmän valtakunnallisen Kouluterveyskyselyn tulokset (Luopa, Kivimäki, Matikka, Vilkki, Jokela, Laukkarinen & Paananen 2014, 3, 75) osoittavat, että suomalaisten nuorten hyvinvointi on kohentunut. Esimerkiksi nuoret kokevat terveydentilansa paremmaksi kuin 2000-luvun alussa, koulun fyysiset työolot ja työilmapiiriin liittyvät tekijät ovat parantuneet ja suhteet vanhempiin ovat kehittyneet myönteisesti. Huolestuttavaa on kuitenkin se, että erilaisten oireiden kokeminen on pysytellyt suunnilleen samalla tasolla reilun kymmenen vuoden aikana. Tytöt kertovat poikia yleisemmin erilaisista mielialaan liittyvistä ongelmista, masentuneisuudesta ja sosiaalisesta ahdistuneisuudesta. Pojilla ongelmat saattavat ilmetä muulla tavoin, kuten muiden kiusaamisena koulussa tai päihteiden käyttönä. Ilmiö ei ole pelkästään kansallinen, vaan kouluun liittyvä stressi ja stressiin yhteydessä olevat terveysongelmat ovat lisääntyneet merkittävästi myös muissa Pohjoismaissa (Schrami, Peski, Grossi & Simonsson-Sarnecki 2011).

Lasten ja nuorten kouluviihtyminen ja motivaatio on nostettu yhdeksi keskeiseksi opetus- ja kulttuuriministeriön kehittämishankkeeksi Suomessa. Tulevaisuuden peruskoulu – Uuteen nousuun! -hankkeen tavoitteena on selvittää peruskoulun nykytilaa ja oppimistulosten (PISA) heikkenemisen syitä, kaventaa tyttöjen ja poikien oppimistuloseroja sekä löytää keinoja opiskelijoiden kouluviihtyvyyden ja motivaation parantamiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Suomen menestymisen kannalta olennainen tekijä on, kuinka koulu pystyy tulevaisuudessa auttamaan nykyistä useampia opiskelijoita kiinnostumaan opiskelusta, oppimisesta ja itsensä kehittämisestä. Suomella on koulussa mielenkiintoinen ristiriita: peruskoululaiset ovat oppimistuloksissa maailman huipulla, mutta he eivät sitoudu koulussa tapahtuvaan opiskeluun eivätkä pidä koulua mitenkään erityisen innostavana paikkana. (Sahlberg 2014, 14.) Tutkimukseni vastaa tähän haasteeseen tarkastelemalla koulupolkuja ja opintomenestystä voimavarojen ja vahvuuksien näkökulmasta ylioppilastutkinnossa parhaiten menestyneiden suomalaisten lukiolaisten, laudaturylioppilaiden, kertomana. Tutkimukseni tarkoituksena on, että laudaturylioppilaiden kertomista tarinoista

löydettävistä menestystekijöistä hyötyisivät kaikki opiskelijat opintomenestyksestä riippumatta. Tarkoituksena on tarjota välineitä sekä opiskelijoille että heidän opettajilleen oman toiminnan reflektointiin ja haastaa pohtimaan, miten koulu voisi tukea kaikkien opiskelijoidensa sitoutumista ja kiinnostumista opiskeluun vahvistamalla opiskelijan voimavaroja ja vahvuuksia.

Aiemmissa tutkimuksissa koulupolkuja on tarkasteltu useista eri näkökulmista, kuten vertailemalla lukiosta valmistuneiden ja lukion keskeyttäneiden koulupolkuja (Barrington & Hendricks 1989; Ehrenreich, Reeves, Corley & Orpinas 2012; Hickman, Bartholomew, Mathwig & Heinrich 2008; Jimerson, Anderson & Whipple 2002) sekä tutkimalla perhetaustan yhteyttä opiskelijan valintoihin ja opintoihin (Carvalho & Novo 2012; Norberg-Schonfeldt 2008; Walkerdine, Lucey & Melody 2001). Tutkimukseni rajautuu tarkastelemaan ilmiötä opiskelijan voimavarojen ja vahvuuksien näkökulmasta. Tutkimukseni lähtökohta nojautuu tutkimuksiin, joiden mukaan opiskelijan voimavarojen ja vahvuuksien kehittäminen sekä myönteisten puolien painottaminen johtavat hyvin oppimistuloksiin, sitoutumiseen sekä hyvinvointiin verrattuna menetelmiin, jotka keskittyvät heikkouksien hälventämiseen (Carman 2005; Gable & Haidt 2005; Duckworth & Seligman 2005; Linkins, Niemiec, Gillham & Mayerson 2014; Linley, Nielsen, Gillett & Biswas-Diener 2010a; Lopez & Louis 2009; Wood, Linley, Maltby, Kashdan & Hurling 2011; Yeager, Fisher & Shearon 2011).

Tutkimukseni jakautuu viiteen päälukuun. Johdannossa esittelen tutkimukseni lähtökohtia ja tutkimustehtävät. Luonnehdin suomalaista lukiokoulutusta ja koulutuksen päättävää ylioppilastutkintoa sekä kuvaan aiempaa tutkimusta lukiossa opiskelusta. Luku 2 muodostaa tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen, jossa esittelen positiivisen psykologian tarjoamat käsitteet sekä sen varaan rakentuvan vahvuuksiin ja voimavaroihin perustuvan opetuksen. Narratiivisuus toimii tutkimukseni ontologisena, epistemologisena ja metodologisena perustana. Luvussa 3 tarkastelen narratiivisuuden tehtäviä tutkimuksessani sekä narratiivista tutkimusprosessiani. Tutkimustuloksina kuvaan laudatorylioppilaiden koulupolkuja neljään osatutkimukseen (I–IV) ja tutkimuksista julkaistuihin tutkimusartikkeleihin pohjautuen. Lopuksi kokoan osatutkimusten tulokset ja pohdin, miten koulupolkuja ja opintomenestystä voitaisiin tukea tutkimustulosteni perusteella. Lisäksi esitän jatkotutkimusaiheita ja arvioin tutkimukseni luotettavuutta.

## 1.1 Tutkimustehtävät

Väitöskirjatyöni koostuu neljästä osatutkimuksesta (I–IV), jotka on julkaistu artikkeleina kansainvälisissä vertaisarvioituissa lehdissä (ks. alkuperäisten julkaisujen luettelo). Jokaisella osatutkimuksella on omat tutkimustehtävänsä. Tutkimustehtävät

ovat muotoutuneet ja kehittyneet tutkimusprosessin edetessä. Esittelen tutkimustehtävät myös tutkimusartikkeleissa sekä luvussa 4, jossa raportoin osatutkimusten (I–IV) tulokset tiivistetysti.

### **Osatutkimus I:**

Osatutkimuksen tarkoituksena on kuvata laudaturylioppilaiden koulunkäyntiä opiskelijan vahvuuksien näkökulmasta. Ilmiötä lähestytään seuraavien kysymysten avulla:

- Millaisista ominaisvahvuuksista laudaturylioppilaiden tarinat kertoivat?
- Miten ominaisvahvuudet ilmenivät käytännössä laudaturylioppilaiden tarinoissa?

### **Osatutkimus II:**

Osatutkimuksen tarkoituksena on kuvata laudaturylioppilaiden koulunkäynnissä kohtaamia vaikeuksia ja vastoinkäymisiä voimavarojen näkökulmasta. Osatutkimuksessa kysytään:

- Millaisia vaikeuksia ja vastoinkäymisiä laudaturylioppilaat kohtasivat koulunkäynnissään?
- Millaisin keinoin laudaturylioppilaat vaikeuksista ja vastoinkäymisistä selviytyivät?

### **Osatutkimus III:**

Osatutkimuksen tarkoituksena on kuvata opiskelijoiden vahvuuksia ja opintomenestystä tukevaa opetusta ja opettajia laudaturylioppilaiden kertomana. Tutkimuskysymykset ovat:

- Miten laudaturylioppilaat kuvailevat parhaita opettajiaan ja heidän opetustaan?
- Millainen opetus tuki parhaiten laudaturylioppilaiden vahvuuksia ja opintomenestystä?

Tarkoituksena on analysoida opetuksesta saatuja myönteisiä ja kielteisiä kokemuksia. Tarkoituksena on tarjota laudaturylioppilaiden tarinoiden avulla ideoita ja välineitä opettajille oman toiminnan reflektointiin sekä haastaa pohtimaan, miten opetusta voisi kehittää siten, että se tukisi entistä paremmin opiskelijoiden vahvuuksia ja opintomenestystä.

### **Osatutkimus IV:**

Osatutkimuksen tarkoituksena on kuvata laudaturylioppilaiden koulunkäynnin sujuvuutta sekä koulunkäyntiotetta. Kysymystä tarkastellaan kahden alakysymyksen avulla:

- Millaiset tekijät edistivät ja tukivat laudaturylioppilaiden koulunkäyntiä?

- Millaiset tekijät vaikeuttivat tai hankaloittivat laudaturylioppilaiden koulunkäyntiä?

Lisäksi osatutkimuksen tarkoituksena on kuvata laudaturylioppilaiden koulunkäyntiä aineistoon pohjautuvin metanarratiivein.

## 1.2 Lukiokoulutus Suomessa

### 1.2.1 Lukiokoulutus yleissivistävänä toisen asteen koulutuksena

Suomalainen lukio jatkaa yhdeksänvuotisen perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävää ja se rakentuu peruskoulun oppimäärälle. Lukiokoulutus on luonteeltaan yleissivistävää, ylioppilastutkintoon valmentavaa toisen asteen koulutusta, joka päättyy ylioppilastutkintoon. (Opetushallitus 2003, 12, 2011, 248.) Lukionkäynti on yleistynyt Suomessa voimakkaasti 1960-luvulta lähtien. Kun 1960-luvun alkupuolella lukioon meni joka viides nuori, on lukionkäynnin aloittaminen vakiintunut noin 60–70 prosenttiin ikäluokasta 1900-luvun lopulla. Lukiolaisista valtaosa (60 %) on tyttöjä. (Rinne 2007, 207.) Ikäluokka koostuu pääsääntöisesti 15–19-vuotiaista nuorista (Laitinen 2012, 10). Lukion asema perusopetuksen jälkeen tapahtuvan, oppilaita ensimmäisen kerran eri koulutuspoluille ohjaavan valinnan suosituimpana vaihtoehtona on säilynyt vuosikymmeniä (Olkinuora, Tuittu, Klemelä, Leppänen & Aro 2007, 49). Nuoret arvostavat ylioppilastutkintoa edelleen, vaikka toisen asteen ammatillinen koulutus on lisännyt suosiotaan heidän keskuudessaan (Koistinen 2010, 27).

Lukion pääasiallisena tehtävänä on antaa opiskelijalle riittävät valmiudet lukion oppimäärään perustuviin jatko-opintoihin yliopistossa, ammattikorkeakoulussa tai ammatillisessa koulutuksessa. (Opetushallitus 2003, 12). Voimassa oleva lukiolaki (1998/629) määrittelee lukion tarkoituksiksi yleissivistyksen syventämisen ja korkeakouluvalmiuksien antamisen. Lukiokoulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden kasvamista hyviksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi. Sen tulee antaa opiskelijoille jatko-opintojen, työelämän, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lukion tulee kehittää opiskelijoiden valmiuksia vastata yhteiskunnan ja ympäristön haasteisiin sekä taitoa tarkastella asioita eri näkökulmista. Opiskelijoita tulee ohjata toimimaan vastuuntuntoisina ja velvollisuuksistaan huolehtivina kansalaisina yhteiskunnassa ja tulevaisuuden työelämässä. (Opetushallitus 2003, 12.) Lukiokoulutuksen tulee myös tukea opiskelijoiden itsetuntemuksen kehittymistä ja myönteistä kasvua aikuisuuteen. Sen tulee kannustaa opiskelijoiden edellytyksiä elinikäiseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen. (Lukiolaki 1998/629.)

Keskeisin lukion sisällöllinen uudistus oli luokattomuuden toteuttaminen 1990-luvulla (Klemelä, Tuittu, Olkinuora, Rinne, Leppänen & Aro 2007, 13).

Opiskelijoiden oikeutta ja samalla myös vastuuta päättää opintojensa etenemisestä lisättiin siirtymällä luokattomaan lukioon ja mahdollistamalla ylioppilaskirjoitusten suorittaminen hajautetusti. Käytännössä luokattomuus näkyy lukio-opinnoissa siten, että opintoja ei ole sidottu tiettyyn vuosiluokkaan, vaan opiskelijan itsenäiseen valintaan. Lukion oppimäärä on laajuudeltaan kolmivuotinen, mutta opiskeluaikaa voi halutessaan lyhentää tai pidentää. Opiskelija valitsee itse opiskeluryhmänsä ja oppiaineissa etenemisen tahdin. (Olkinuora ym. 2007, 64.) Opiskelijat suunnittelevat lukujärjestyksensä lukion tarjoaman kurssitarjottimen puitteissa ja päättävät, suorittavatko he lukion oppimäärän kahdessa, kolmessa vai neljässä vuodessa. Näin ollen lukiossa ei ole pysyviä opetusryhmiä. (Koistinen 2010, 18; Laitinen 2012, 10.) Opiskelija on suorittanut lukion oppimäärän silloin, kun hän on suorittanut oppiaineiden oppimäärät hyväksytysti ja lukion vähimmäiskurssimäärä, 75 kurssia, täyttyy (Opetushallitus 2011, 248).

### **1.2.2 Ylioppilastutkinto lukiokoulutuksen päättävänä kokeena**

Lukiokoulutuksen päätteeksi järjestetään ylioppilastutkinto, valtakunnallinen päätötesti. Ylioppilastutkinnon avulla selvitetään, ovatko opiskelijat omaksuneet lukion opetussuunnitelman mukaiset tiedot ja taidot sekä saavuttaneet lukiokoulutuksen tavoitteiden mukaisen riittävän kypsyys. (Opetushallitus 2011, 249.) Ylioppilastutkinto ohjaa lukio-opetusta merkittävästi (Hautamäki, Säkkinen, Tenhunen, Ursin, Vuorinen, Kamppi & Knubb-Manninen 2012, 30) ja antaa yleisen kelpoisuuden korkeakouluopintoihin. Ylioppilastutkintoon kuuluu vähintään neljä koetta. Tutkintoon osallistuvan kokelaan on suoritettava äidinkielessä ja kirjallisuudessa järjestettävä koe sekä valintansa mukaan kolme koetta ryhmästä, johon kuuluvat toisessa kotimaisessa kielessä, yhdessä vieraassa kielessä, matematiikassa ja reaaliaineissa järjestettävä koe. Pakollisten kokeiden lisäksi tutkintoon osallistuva voi suorittaa yhden tai useamman ylimääräisen kokeen. Keskimäärin ylioppilaskokelaat suorittavat viisi koetta. (Lukiolaki 1998/629; Opetushallitus 2011, 249; Ylioppilastutkintolautakunta 2012.)

Hajauttaminen eli ylioppilastutkinnon suorittamisen jakaminen enintään kolmelle peräkkäiselle tutkintokerralle on ollut mahdollista vuodesta 1996 alkaen. Hajauttamisen suosio on kasvanut ja enää vajaa kahdeksannes ylioppilaskokelaista suorittaa tutkinnon yhdellä kerralla. Kokelaat pyrkivät yleensä suorittamaan yhden tai kaksi koetta lukion kolmannen vuoden syksyllä ja loput seuraavana keväänä. Keskimäärin kokelaat osallistuvat keväisin noin neljään eri kokeeseen ja syksyllä noin kahteen kokeeseen. (Ylioppilastutkintolautakunta 2012, 26.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö nimeää kolmeksi vuodeksi kerrallaan ylioppilastutkintolautakunnan, joka vastaa ylioppilastutkinnon johtamisesta, koetehtävien laatimisesta ja koesuoritusten arvostelusta. Ylioppilastutkinto arvostellaan arvostanoin (ylimmästä alimpaan) laudatur (L), eximia cum laude approbatur (E), magna cum laude approbatur (M), cum laude approbatur (C), lubenter approbatur (B) ja

approbatur (A) sekä improbatur (I), joka on hylätty arvosana. Ylioppilastutkintolautakunta päättää kokekohtaiset arvosanojen pisterajat sitten, kun arvostelutyö on saatu päätökseen, kullakin tutkintokerralla erikseen. Eri arvosanojen suhteelliset osuudet pyritään kuitenkin pitämään jokseenkin samalla tasolla. Kokeista annetaan arvosanoja jotakuinkin seuraavasti: L 5 %, E 15 %, M 20 %, C 24 %, B 20 %, A 11 %, I 5 %. Näin ollen laudatur-arvosana annetaan keskimäärin parhaalle viidelle prosentille kuhunkin kokeeseen osallistuneista. Kukin arvosana tuottaa arvosanapisteitä seuraavasti: L on 7, E on 6, M on 5, C on 4, B on 3, A on 2 ja I on nolla (0) pistettä. Vuonna 2011 ylioppilastutkinnon suorittaneet saivat kokeistaan keskimäärin 4,27 arvosanapistettä, mikä vastaa hieman yli cum laude approbaturin keskiarvoa. (Ylioppilastutkintolautakunta 2012, 41.)

Vuosittain Suomessa pääsee ylioppilaaksi noin 30 000 henkilöä. Heistä 56–104 (0,19–0,35 %) kokelasta kirjoittaa tutkinnossaan vähintään kuusi laudaturia (Ylioppilastutkintolautakunta 2012, 59; 2015a, 1–30). Tutkimukseni kohdistuu tähän pieneen joukkoon ylioppilaita, joita voidaan pitää ylioppilaskirjoituksissa menestyneiden lukiolaisten terävimpänä kärkenä ja jotka täyttävät erinomaisesti yleissivistävän lukiokoulutuksen vaatimukset (ks. myös Vanttaja 2002, 30). Näistä vähintään kuusi laudaturia ylioppilastutkinnossaan suorittaneista ylioppilaista, niin kutsutuista laudatorylioppilaista, kerron tarkemmin luvussa 3.2.1 esitellessäni tutkimukseeni osallistuvat henkilöt.

Ylioppilastutkintoa on uudistettu viime vuosikymmenen aikana moneen otteeseen. Reaalikoe uudistui kevään 2006 tutkinnosta lähtien. Koe uudistettiin jakamalla vanha reaalikoe yksittäisten reaaliaineiden kokeiksi. Vuodesta 2006 lähtien ylioppilaskokelas on voinut suorittaa vain yhden tai halutessaan useampia reaaliaineiden kokeita. Toinen 2000-luvun keskeinen uudistus oli äidinkielen jakaminen kahteen erilliseen kokeeseen: tekstitaidon kokeeseen ja esseekokeeseen. (Hautamäki ym. 2012, 30–31.) Ylioppilaskokeen sähköistäminen on kolmas merkittävä uudistus ylioppilastutkinnossa. Sähköistäminen tapahtuu vaiheittain vuosina 2016–2019. (Ylioppilastutkintolautakunta 2015b.)

### **1.2.3 Lukio-opinnot lukiolaisten kokemana**

Mehtäläistä (2001, 76) mukaillen voitaneen todeta, että suomalaiset lukiolaiset viihtyvät lukiossa ja elo ja olo siellä vastaavat opiskelijoiden odotuksia. Suurin osa lukioon hakeutuneista nuorista myös tietää ja tuntee olevansa oikeassa paikassa (Laitinen 2012, 56). Lukiolaisten hyvinvointitutkimus (Laitinen 2012) osoittaa, että valtaosa suomalaisista lukiolaisista voi hyvin ja suhtautuu tulevaisuuteen toiveikkaasti (43 %). Kyselyyn vastanneista lukiolaisista noin 70 % kokee oman terveydentilansa erittäin hyväksi tai melko hyväksi. Koetulla terveydentilalla ja oppilaan keskiarvolla todettiin olevan yhteyttä siten, että terveydentilansa parhaimmaksi arvioivat 9,5–10 keskiarvoon yltävät lukiolaiset. Heistä lähes joka viides (19 %) arvioi terveydentilan-



sa erittäin hyväksi ja melko hyväksi 60 %. Lukiolaisista suurin osa ilmoittaa myös mielialansa olevan hyvä ja valoisa. Pojista näin kokee 86 %, tytöistä 79 %. (Laitinen 2012, 26–30.)

Lukiolaisten yleinen viihtyvyys oppilaitoksissaan on myös korkeaa luokkaa ja heidän suhteensa opettajiin ja kouluun ovat yleensä ottaen hyvät (Mehtäläinen 2001, 72, 75). Koulunkäynnistä myös pidetään lukiossa. Hyvinvointitutkimuksen (Laitinen 2012) kyselyyn vastanneista pojista 97,5 % ja tytöistä 97,8 % kertoo pitävänsä koulunkäynnistä. Koulunkäynnistä pitäminen on kasvanut koko 2000-luvun, ja erot sukupuolten välillä tasoittuvat toisella ja erityisesti kolmannella vuosikursilla. Koulunkäynnistä pitämistä ja lukiossa viihtymistä selittänee osaltaan se, että nuoret ovat toiselle asteelle siirryttäessä voineet ensimmäistä kertaa valita omia taitoja ja motivaatiota vastaavan oppimisympäristön, osaltaan koulun ilmapiiri. Lukiolaisista 92 % ilmoittaa pitävänsä koulunsa ilmapiiriä hyvänä. (Laitinen 2012, 14.)

Lisäksi koulun sosiaaliseen ympäristöön linkittyvä kiusaaminen on lukioissa peruskouluun ja ammattikouluihin verrattuna harvinaista. Lukiolaisten hyvinvointitutkimukseen (Laitinen 2012) osallistuneista lukiolaisista vain kuusi vastaajaa (0,2 %) ilmoittaa kokeneensa kiusaamista useita kertoja viikossa. Noin kerran viikossa kiusaamista kokee 1,1 % vastaajista. Harvemmin kiusatuksi joutuu 9,4 % vastaajista. Kiusaaminen on myös laadultaan erilaista verrattuna yläkouluun. Yläkoulussa kiusaaminen on sekoitus henkistä ja fyysistä kiusaamista. Lukiossa kiusaaminen on luonteeltaan henkistä, ja se näyttäytyy lähinnä piikittelynä, porukasta poissulkemisena, juoruiluna ja arvosanoista kuittailuna. (Laitinen 2012, 16, 56.) Hyvät ikätoverit ja sosiaaliset suhteet auttavatkin nuoria kestämään koulutuksellisia haasteita ja paineita (Salmela-Aro 2010, 452; vrt: Pomerantz, Altermatt & Saxon 2002; Rose 2002). Nuorten kouluinnon kannalta on tärkeää, että he kokevat saavuttavansa itselle tärkeitä asioita yhdessä muiden kanssa (Deci & Ryan 2000). Opiskelijat, jotka tuntevat kuuluvansa ryhmään, viihtyvät koulussa muita paremmin eivätkä keskeytä opintojaan (Ryan, Stiller & Lynch 1994).

Toisaalta lukiokoulutus mielletään Suomessa myös vaativaksi ja aikaa vieväksi koulutusmuodoksi, jota kuvaa itsenäisyys. Lukiossa akateemiset vaatimukset tiukkenevat, kilpailu lisääntyy, arvosanojen merkitys kasvaa sekä yhteisöllisyys ja emotionaalisen tuen määrä opettajilta vähenevät (Salmela-Aro 2014, 287). 1990-luvun puolivälissä toteutettu lukion sisällöllinen uudistus, luokaton lukio (Kuusela 2003), mahdollistaa myös aiempaa laajemman valinnaisuuden (Vahtera 2007, 12). Lukiolaisilta odotetaan itsenäisiä päätöksiä ja vastuunkantoa muun muassa kurssi- ja jatko-opintovalintojen suhteen. Paineita tuovat myös menestyminen ja suoriutuminen ylioppilaskokeissa. Oppilaat suunnittelevat itse lukujärjestyksensä ja päättävät, suorittavatko lukion oppimäärän kahdessa, kolmessa vai neljässä vuodessa. Käytännössä luokattomuus näkyy siten, että lukiossa ei ole pysyviä opetusryhmiä. (Koistinen 2010, 18; Laitinen 2012, 10, 56.)

Lukiolaisten hyvinvointitutkimuksen (Laitinen 2012) tulokset kertovat, että noin puolet kyselyyn vastanneista lukiolaisista pitää lukion työmäärää liian suurena. Tytöt pitävät koulutyöhön liittyvää työmäärää poikia suurempana. Tytöistä 55 % ja pojista 42 % kokee lukiokoulutuksen sisältämän työmäärän jatkuvasti liian suurena tai melko usein liian suurena. Työmäärää liian suurena pitävät erityisesti alle kahdeksikokeskisarvon tytöt. Kokemus liian suuresta työmäärästä on yleisin toista vuosikurssia käyvien keskuudessa. (Laitinen 2012, 27–28.) Vastaavista tutkimustuloksista kertoo Mehtäläisen (2001, 75) tutkimus 2000-luvun alussa. Suuri osa lukiolaisista kokee opiskelun lukiossa raskaaksi (67 %) ja kiireiseksi (73 %). Lukiolaisten kokemat fyysiset oireet ovatkin lisääntyneet 2000-luvulla. Väsymyksen tunne on oireista yleisin. Viikoittain väsymyksen kanssa taistelee 70 % kyselyyn vastanneista lukiolaisista. Stressi koettelee viikoittain lähes puolta (48 %) lukiolaisista. Viikoittaisia univaikeuksia on 30 %:lla kyselyyn vastanneista lukiolaisista. Oireiden kokemisessa korostuu sukupuolten välinen ero. Tytöt ilmoittavat kärsivänsä viikoittaisista oireista noin kaksi kertaa useammin kuin pojat. Hyvät arvosanat ja opintomenestys eivät suojaa fyysisiltä oireilta. Opinnoissaan hyvin menestyvät yli 9,5 keskiarvon oppilaat kokevat viikoittaista stressiä sekä vatsakipuja heikommin menestyviä enemmän. (Laitinen 2012, 30.)

Korppaan (2007, 154–155) mukaan neljännes lukiolaisista myös uupuu opinnoissaan. Koulu-uupumus kertoo koulunkäyntiin liittyvästä pitkittyneestä stressin aiheuttamasta stressioireyhtymästä. Se on pitkäkestoinen tila, joka koostuu kolmesta osa-alueesta: kyynisyydestä koulunkäyntiä kohtaan, emotionaalisesta väsymyksestä ja riittämättömyyden tunteesta. (Salmela-Aro & Näätänen 2005.) Korppaan tulos on samansuuntainen Salmela-Aron ja Tynkkysen (2012) tutkimustuloksen kanssa. Lukion lopussa yli 20 prosenttia tytöistä on uupuneita. Yli puolet lukiolaistytöistä pitää koulutyön määrää liian suurena. Menestyksen tavoittelu uuvuttaa erityisesti tyttöjä. Pojat sen sijaan kyynistyvät kohdatessaan opiskelupaineita lukiossa, ja kokevat usein ongelman olevan itsensä ulkopuolella koulussa tai yhteiskunnan instituutioissa. (Salmela-Aro 2014, 287–288; ks. myös Tuominen-Soini 2012.)

Tuoreen tutkimuksen (Tuominen-Soini & Salmela-Aro 2014; Salmela-Aro 2014, 284–285) mukaan suomalaiset lukiolaiset voidaan jakaa neljään ryhmään heidän kouluinnostuksensa ja -uupumuksensa perusteella. Ryhmät eroavat toisistaan merkittävästi koulumenestyksen, motivaation ja hyvinvoinnin suhteen. Suurin ryhmä (44 %) on opiskeluinnostuneiden ryhmä. Ryhmään kuuluvat lukiolaiset ovat innostuneita opiskelusta, eivätkä kärsi koulu-uupumuksesta. Nämä lukiolaiset pitävät koulunkäyntiä mielekkäänä, menestyvät opinnoissa ja voivat muutenkin hyvin. Lisäksi he eivät luovuta vaativissakaan tehtävissä eivätkä pyri pääsemään opiskelusta mahdollisimman vähällä vaivalla. Toinen lukiolaisten ryhmä (28 %) on opiskeluinnostuneiden ryhmän tavoin innostunut opiskelusta, mutta kokee samanaikaisesti uupumusasteista väsymystä ja riittämättömyyden tunteita opiskelijana. Innostuneet mutta väsymystä kokevat lukiolaiset ovat alttiimpia lukio-opiskeluun liittyvälle kuormittumiselle ja stressille

sekä taipuvaisempia pelkäämään epäonnistumista opinnoissa. He ovat sitoutuneita opiskeluun, kokevat koulunkäynnin mielekkäänä ja menestyvät opinnoissaan hyvin. Tähän ryhmään kuuluvien opiskelijoiden itsetunto on kuitenkin huonompi ja he kokevat enemmän masentuneisuuden oireita kuin opiskeluinnostuneiden ryhmään kuuluvat lukiolaiset. Tulokset osoittavat, että suoritus- ja menestyshakuiset opiskelijat ovat alttiita uupumaan koulunkäynnin mielekkyydestä ja hyvästä opintomenestyksestä huolimatta.

Kolmanteen ja neljänteen ryhmään kuuluvat lukiolaiset eivät ole innostuneita opiskelusta lukiossa, kokevat lukion vähemmän mielekkääksi, pyrkivät selviytymään opiskelusta lukiossa mahdollisimman vähällä vaivalla ja pärjäävät muita heikommin opinnoissa. Kyynisten ryhmälle (14 %) on tyypillistä kielteinen suhtautuminen lukioon ja lukion merkityksen kyseenalaistaminen. Opiskelu-uupumusryhmä (14 %) kokee kaikkia koulu-uupumuksen osatekijöitä: väsymystä, kyynisyyttä ja riittämättömyyttä opiskelijana. Tutkimustulokset osoittavat, että pojille on tyypillistä kuulua kyynisten ryhmään, kun taas tytöt kuuluvat tyypillisesti innostuneiden mutta väsyneiden ryhmään. (Salmela-Aro 2014, 284–285; Tuominen-Soini & Salmela-Aro 2014.)

Lukiokoulutus ajoittuu myös elämänvaiheeseen, joka voidaan nähdä heräävänä aikuisuutena (Arnett 2004, 8–16). Elämänvaiheelle on ominaista oman minän etsiminen, jatkuva muutos sekä tunne jonkun välissä olemisesta ja mahdollisuuksien moninaisuudesta. Heräävän aikuisuuden vaihe merkitsee myös kasvavia akateemisia haasteita ja niihin liittyviä uhkia epäonnistumisesta (Robins & Pals 2002, 314). Myös yhteiskunnallisesti tarkasteltuna lukiolaisten voidaan katsoa elävän epävarmuuden, paineiden ja jatkuvan kilpailun keskellä, sillä lukion suorittaminen ei takaa koulutus- ja työpaikkaa (Korppas 2007, 177). Osa uusista ylioppilaista ei yrityksistään huolimatta saa jatkokoulutuspaikkaa yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa, eikä ylioppilastodistus yksinään ole kovin suureksi hyödyksi työpaikan haussa. Kilpailu arvosanoista ja jatkokoulutuspaikoista on kovaa. Lukiolaisten on totuttava ajatukseen, että vuosien uurastus ei välttämättä tuo toivottua tulosta, vaan tulevaisuuden suunnitelmia on mietittävä uudelleen. Tämänkaltaisen yhteiskunnallinen ilmapiiri lienee osaltaan lukiolaisten stressin, uupumuksen ja pahoinvoinnin taustalla. Uupua voi niin heikosti kuin hyvin koulussa menestyvä nuori. (Korppas 2007, 177–178.)

Tasapaino opiskelijan resurssien, lukiokoulutuksen ja yhteiskunnallisten vaatimusten välillä voi johtaa sitoutumiseen tai uupumukseen. Kouluinto ja sitoutuminen ennustavat onnistunutta siirtymää lukion jälkeisiin jatko-opintoihin ja vaikuttavat nuoren mahdollisuuksiin edetä niissä ajallaan. Sitä vastoin koulu-uupumus lukiossa vaikeuttaa tätä ja on riski syrjäytymiskehitykselle. (Hickman ym. 2008; Salmela-Aro 2014, 288; Vasalampi 2012; Warburton, Bugarin & Nuñez 2001.) Erityisesti kyynisyys ennustaa syrjäytymisriskiä ja koulutusjärjestelmästä putoamista. Kyynisillä opiskelijoilla on lähes nelinkertainen riski jättää opinnot kesken, kun taas lukiossa

opiskelusta innostuneet opiskelijat onnistuvat pääsykokeissa ja pitävät harvemmin väli vuosia. Innostus kantaa eteenpäin. (Salmela-Aro 2014, 288.) Suomessa onkin esitetty huolestuneita mielipiteitä siitä, että opiskeluaikojen venyminen jo lukiovaiheessa vaikeuttaa koulupolkujen luontevaa jatkumista myöhemmissä jatko-opinnoissa sekä lyhentää nuorten tulevia työssäolovuosia (Klemelä ym. 2007; Salmela-Aro 2011). Toisaalta huomionarvoista on myös se, että lukionjälkeinen väli vuosi voi vaikuttaa myönteisesti. Suoraan lukiosta tulevat opiskelijat ovat usein epävarmoja urasuunnittelijoita. Järkevästi käytetty väli vuosi voi auttaa löytämään oikean opiskelualan, jolloin opinnot suoritetaan nopeammin ja työelämään siirrytään ilman suurempia katkoksia. (Kuurila 2014.)

Lukiokoulutus osana opiskelijan koulupolkua ei ole askel askeleelta tasaisesti etenevä prosessi. Opiskelijan olisikin tärkeä oppia kohtaamaan stressiä ja kuormitusta, vaikeuksia ja vastoin käymisiä, odottamattomia tapahtumia ja epävarmuutta. Näin ollen opiskelijan koko koulupolkujen ja opintomenestyksen kannalta on tärkeää, miten ja millaisin keinoin opiskelija ratkoo eteen tulevia vaikeuksia ja vastoin käymisiä sekä pyrkiikö hän ratkoessaan ylipäätään lähestymään vai välttelemään niitä. Koulupolkujen kannalta on myös oleellista, miten ja millaisiksi opiskelija tunnistaa ja arvioi omat voimavaransa ja vahvuutensa sekä ongelmanratkaisutaitonsa ja kykynsä. Tunnistaminen ja arvioiminen eivät pelkästään vaikuta opinnoissa selviytymiseen ja menestymiseen, vaan myös opiskelijan psykologiseen sopeutumiseen. (Heppner & Lee 2009.) Tästä näkökulmasta onkin kiinnostavaa ja tärkeää tutkia, millaisia vahvuuksia laudaturylioppilailta on käytössään koulunkäyntinsä tukena sekä millaisia vaikeuksia ja vastoin käymisiä he ovat kohdanneet koulunkäynnissään ja millaisia voimavaroja he hyödyntävät niiden voittamiseksi.



## 2 Voimavarat ja vahvuudet opiskelijan koulupolkujen tukena

Tutkimuksessani tarkastelen ylioppilastutkinnoissa parhaiten menestyneiden suomalaisten lukiolaisten, laudaturylioppilaiden, koulupolkuja. Koulupolun käsite mukailee Hickmanin ja kumppaneiden (2008) kehityksellisen polun (*developmental pathway*) käsitettä. Käsite viittaa siihen, että koulupolut ovat kehityksellisiä prosesseja, ei yksittäisiä tapahtumia opiskelijan elämässä (ks. myös Alexander, Entwisle & Horsey 1997; Garnier, Stein & Jacobs 1997; Jimerson ym. 2002). Opiskelija toimii ja kehittyy aina osana monisyistä persoonan ja ympäristön muodostamaa järjestelmää (Magnusson & Mahoney 2006, 235). Näin ollen koulupolut määrittyvät opiskelijan ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa, ei erillisten osien vaikutuksesta kokonaisuuteen. Koulupolkuja ja erilaisia opiskeluprosesseja on tutkittu runsaasti niin kansallisesti kuin kansainvälisesti.

Tarkastellessani laudaturylioppilaiden koulupolkuja hyödynnän Määtän ja Uusiauttin (2012a, 51–54) jaottelua neljästä koulupolkujen sujuvuutta suuntaavasta ydintekijästä. Ensimmäinen ydintekijä on opiskelija itse kognitiivisine tietoineen ja taitoineen. Tästä näkökulmasta koulupolkujen sujuvuuteen on etsitty vastauksia esimerkiksi vertailemalla lukiosta valmistuneiden ja lukion keskeyttäneiden kehityksellisiä koulupolkuja (Barrington & Hendricks 1989; Ehrenreich ym. 2012; Hickman ym. 2008). On todettu, että esimerkiksi opiskelijan luku- ja kirjoitustaidot, muistamisen taito, keskittymiskyky sekä looginen ajattelu- ja päättelykyky joko innoittavat opiskeluun tai luovat epävarmuutta koulupolulle (Perrone, Wright, Ksiazak, Crane & Vannatter 2010). Lisäksi on esitetty, että minäpystyvyydellä (Bandura 1997; Hsieh, Sullivan & Guerra 2007; Weiser & Riggio 2010), opiskelumotivaatiolla (Elliot & McGregor 2001; Pajares 2001; Perrone ym. 2010; Ryan & Deci 2000), kehittyneemmällä itesesätelyllä (Tuijula 2011) ja optimistisilla ajattelu- ja toimintastrategioilla (Vahtera 2007) on selvä yhteys koulupolkujen sujuvuuteen ja opintomenestykseen. Oppimisorientoituneet nuoret korostavat kouluun liittyvissä pyrkimyksissään uusien asioiden oppimista ja tiedonhallintaa. Tämä on vuorostaan yhteydessä koulunkäynnin mielekkäänä kokemiseen, koulutustavoitteisiin sitoutumiseen ja hyvään opintomenestykseen sekä hyvinvointiin. (Tuominen-Soini 2012; ks. myös Green, Liem, Martin, Colmar, Marsh & McNerney 2012.) Näin ollen opiskelija itse on tärkeä koulupolkuun suuntaava ydintekijä rakentaessaan opiskelutietojensa ja -taitojensa, motivaationsa ja tavoitteidensa avulla käsitystä itsestään opiskelijana.

Opiskelija ei kuitenkaan ole koulupolullaan yksin. Myös opiskelijayhteisö voi vahvistaa tai heikentää opiskelijan koulupolun sujuvuutta (Määttä & Uusiautti 2012a, 52–53). Koulun opiskeluilmapiiri voi vaihdella avoimesta ja innostavasta opiskelijoiden ja opettajien välisestä vuorovaikutuksesta etäiseen ja muodolliseen. Lisäksi opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus vaikuttaa koulupolkujen sujuvuuteen. Ilmapiiri opiskelijoiden keskuudessa voi vaihdella kilpailua ja suorituksia korostavasta yhteistyöhön ja sitoutumiseen nojaavaan.

Eittämättä myös muut yhteisölliset ja kulttuuriset tekijät suuntaavat osaltaan opiskelijan koulupolkua. Aihetta on lähestytty tutkimalla muun muassa perhetaustan yhteyttä opiskelijan koulupolulla tekemiin valintoihin ja opintomenestykseen. On esitetty, että perheen sosiaalinen asema ja vanhempien koulutustaso määrittävät opintomenestystä siten, että keskiluokkaisten perheiden lapset menestyvät koulussa verrattain hyvin (Carvalho & Novo 2012; Hickman ym. 2008; Norberg-Schonfeldt 2008; Rinne 2007; Walkerdine ym. 2001; Warburton ym. 2001; vrt. Baker 2009). Vanhemmat, joilla on korkeakoulututkinto, tukevat lapsen ja nuoren koulunkäyntiä osallistumalla oppimiseen ja kokeisiin valmistautumiseen (Ahvensalmi & Vanhalakka-Ruoho 2012, 28; ks. myös Naumanen & Silvennoinen 2010, 75). Kyse on myös siitä, kuinka paljon vanhemmilla on aikaa paneutua lapsen koulukysymyksiin. Vanhempien kiinnostus lapsen etenemisestä, luottamus hänen taitoihinsa ja kykyihinsä sekä kyky osoittaa tunnistavansa lapsen vahvuuksia lisäävät lapsen sisäsyntyistä motivaatiota ja innostusta oppimiseen sekä heijastuvat myönteisesti lapsen käsitykseen itsestään oppijana (Natale 2007). Vanhempien kyky ja halu tukea lapsensa koulupolkua eivätkä siten selity pelkästään esimerkiksi vanhempien koulutustasolla.

Kolmas koulupolkujen sujuvuutta suuntaava ydintekijä on opetussuunnitelma (Määttä & Uusiautti 2012a, 53). Se asettaa selkeät tavoitteet niin opiskelijalle kuin opettajalle määriteltäessä muun muassa opetuksen ja oppimisen tavoitteet, opetuksen sisällön, työmäärän ja arvioinnin periaatteet kullekin oppiaineelle. Neljäs ydintekijä on opettaja opetustaitoineen ja pedagogisine pätevyyksineen sekä hänen sitoutuneisuutensa opetustyöhön (Määttä & Uusiautti 2012a, 53–54).

Edellä esitetty jaottelu osoittaa, että koulupolut ovat luonteeltaan holistisia (ks. myös Magnusson & Mahoney 2006). Tässä tutkimuksessa rajaan näkökulman niin, että tarkastelen laudaturylioppilaiden koulupolkuja opiskelijan voimavarojen ja vahvuuksien sekä koulussa tapahtuvan opetuksen näkökulmiin tiedostaen, että opiskelijan koulupolkuihin vaikuttavat monet muutkin tekijät ja että koulupolut ovat enemmän kuin osiensa summa.

Seuraavissa alaluvuissa esittelen voimavarojen ja vahvuuksien käsitteitä sekä kuvaan vahvuusperustaista opetusta. Tutkimukseni teoreettinen perusta nojaa positiiviseen psykologiaan. Mielenkiintoni kohdistuu koulupolulla kohdattujen ongelmien ja haasteiden sijaan siihen, mikä laudaturylioppilaiden koulupoluilla toimii ja millaisia he ovat parhaimmillaan (Seligman 2002). Lähtökohtana on, että opiskelijan voi-

mavarojen ja vahvuuksien kehittäminen sekä myönteisten puolien painottaminen johtavat hyvään opintomenestykseen ja sitoutumiseen (Gable & Haidt 2005; Lopez & Louis 2009).

## 2.1 Voimavarat psykososiaalisina resursseina

Tutkijat määrittelevät voimavaran käsitteen eri tavoin. Taylor (2011, 65–74) puhuu yksilön psykososiaalisista resursseista (*psychosocial resources*) (ks. myös Folkman & Moskowitz 2004; Scheier & Carver 2003). Psykososiaaliset resurssit ovat uskomuksia, kykyjä ja yksilöllisiä persoonatekijöitä, jotka yhdessä vaikuttavat siihen, miten yksilö suoriutuu vaikeista tilanteista ja tapahtumista. Niihin sisältyvät niin optimismi, itsetuottamus ja hallinnantunne kuin aktiiviset selviytymisen strategiat, kuten sosiaalinen tuki, tunteiden kanssa työskentely sekä tiedonetsintä ja toiminta. Psykososiaaliset resurssit auttavat yksilöä arvioimaan mahdollisia stressitekijöitä suotuisalla tavalla, selviämään väistämättömistä, kuormittavista tilanteista ja tukevat yksilön sinnikkyyttä vaikeuksien ja vastoinkäymisten edessä (Taylor 2011, 65).

Määttä ja Uusiautti (2012b) vuorostaan jaottelevat yksilön perusvoimavarat (*fundamental human resources*) neljään ulottuvuuteen: emotionaaliin, sosiaaliin, kognitiiviin ja toiminnallisiin voimavaroihin. Jokainen ulottuvuus on arvokas ja tärkeä. Ulottuvuudet yhdessä mahdollistavat parhaimmillaan sekä menestymisen ja asiantuntijuuden kehittymisen että yksilön onnellisuuden ja hyvinvoinnin.

Myönteiset tunteet, kuten ilo, innostus, kiitollisuus, tyytyväisyys ja seesteisyys toimivat yksilön *emotionaalisina voimavaroina* (Määttä & Uusiautti 2012b, 39). Emotionaalisia voimavaroja voidaan tarkastella Fredricksonin ja Kurtzin (2011) luoman myönteisten tunteiden laajentamisen ja rakentamisen teorian (*the broaden-and-build theory of positive emotions*) näkökulmasta. Teorian mukaan myönteiset tunteet laajentavat (*the broaden effect*) yksilön tietoisuutta ja ajattelua (Fredrickson & Kurtz 2011, 36). Tietoisuuden ja ajattelun kognitiivinen laajentuminen auttaa yksilöä näkemään kokonaiskuvan tilanteesta sekä olemaan luova tavalla, joka avaa uusia mahdollisuuksia ja toimintaideoita. Myönteiset tunteet kumoavat myös pitkäjänteisiä kielteisiä tunteita (*the undo effect*) ja lisäävät yksilön sinnikkyyttä vaikeuksien edessä (Fredrickson & Kurtz 2011, 37). Laajentunut tietoisuus ja ajattelu vuorostaan muovaavat ja edistävät yksilön henkilökohtaista kasvua (*the build effect*) ja auttavat yksilöä löytämään ja rakentamaan selviytymistä edistäviä muita henkilökohtaisia voimavaroja. Nämä voimavarat voivat olla (1) kognitiivisia, kuten yksilön kyky lähestyä tavoitetta eri näkökulmista; (2) psykologisia, kuten kyky säilyttää hallinnantunne tai olla sinnikäs haasteiden edessä; (3) sosiaalisia, kuten kyky antaa ja vastaanottaa rakkautta ja sosiaalista tukea tai (4) fyysisiä, kuten kyky nukkua hyvin. Näin myönteiset tunteet auttavat yksilöä kohtaamaan paremmin vaikeuksia ja vastoinkäymisiä. (Fredrickson & Kurtz 2011, 35–36, 39.)



Myönteiset tunteet ovat opiskelijalle yksi mahdollinen voimavarojen lähde kohdatessa vaikeuksia ja vastoinkäymisiä. Positiivisuus rohkaisee ja tukee opiskelijan joustavaa, avomielistä kognitiivista prosessointia, minkä seurauksena opiskelija pystyy tekemään sen, mikä on tehtävissä (Isen 2006, 187–191). Myönteiset tunteet vähentävät myös puolustautuvaa asennoitumista ja auttavat opiskelijaa näkemään asiat realistisesti. Lisäksi myönteiset tunteet voivat parantaa ihmisten välistä vuorovaikutusta ja läheisyyttä lisätessään opiskelijoiden ja opettajien keskinäistä avuliaisuutta, anteliaisuutta ja sosiaalista vastuunottoa. (Fredrickson & Kurtz 2011, 35–39; Määttä & Uusiautti 2012b, 39.)

*Sosiaalisia voimavaroja* ovat hyvät vuorovaikutustaidot, empatia, joustavuus ja kärsivällisyys (Määttä & Uusiautti 2012b, 39). Nämä voimavarat auttavat opiskelijaa kestämaan koulutuksellisia haasteita ja paineita sekä edistävät hyvien ja läheisten ihmissuhteiden säilymistä (ks. myös Salmela-Aro 2011, 4; Zeidner & Endler 1996). Lisäksi sosiaaliset voimavarat vähentävät yksilön kielteisiä tunteita kuormittavissa elämäntilanteissa edistäen psykologista sopeutumista (Taylor 2011, 66). Sosiaalisissa voimavaroissa voidaan erottaa toisistaan oletettu (*perceived social support*) ja vastaanotettu sosiaalinen tuki (*received social support*) (Pierce, Sarason & Sarason 1996). Oletettu sosiaalinen tuki merkitsee yksilön oletusta siitä, että vaikeissa elämäntilanteissa hänen ympärillään on tukea ja apua antavia ihmisiä. Vastaanotettu sosiaalinen tuki merkitsee nimensä mukaisesti todellista saatua sosiaalista tukea. Huomionarvoista koulupolkujen ja niiden sujuvuuden näkökulmasta on se, että ne opiskelijat, jotka kokevat voivansa tarvittaessa turvautua läheistensä apuun, näyttäisivät käyttävän tätä mahdollisuutta vähemmän kuin opiskelijat, joilta puuttuu läheisten tuki (Pierce ym. 1996). Vähäisen sosiaalisen tuen tarpeen on ajateltu johtuvan siitä, että opiskelijoille, joilla on läheistensä muodostaman sosiaalisen verkoston tuki, on kehittynyt usein korkea itseluottamus ja he osaavat hyödyntää myös muita voimavaroja ja selviytymiskeinoja vastoinkäymisiä kohdatessaan (Pierce ym. 1996). Toisaalta on tärkeää ymmärtää, että sosiaalinen ryhmä, jossa ei tueta toisia, on riski opiskelijan jaksamiselle. Erityisesti tyttöjen kaveriporukoissa voidaan voimaannuttavan sosiaalisen tuen puuttuessa jumittua väsymykseen ja kuormitukseen, mikä voi lisätä opiskelijoiden uupumuksen tunnetta. Läheisten ihmissuhteiden tuleekin olla vuorovaikutukseltaan vastavuoroisia ja kouluintoon kannustavia, jotta ne toimisivat opiskelijan sosiaalisina voimavaroina. (Ahvensalmi & Vanhalakka-Ruoho 2012, 29; Rose 2002; Salmela-Aro 2011, 4.)

*Kognitiiviset voimavarat* muodostuvat tahdonvoimasta, itsesäätelystä, itsearvostuksesta sekä sisäisestä motivaatiosta (Määttä & Uusiautti 2012b, 39). Zeidner ja Endler (1996) puhuvat ongelmien uudelleenmuotoilusta (*reframing*). Ongelmien uudelleenmuotoilu säätelee tarkoituksenmukaisella tavalla haastavaan tilanteeseen liittyviä kielteisiä tunteita ja auttaa siten sietämään tilannetta. Ongelmien uudelleenmuotoilussa ongelmaa tarkastellaan esimerkiksi vaihtoehtoista, mutta optimistisesta

näkökulmasta ja pyritään löytämään ongelmasta mahdolliset edut ja hyödyt. (ks. myös Lechner, Tennen & Affleck 2009.)

Yksilön kognitiiviset voimavarat ovat yhteydessä minäpystyvyyteen. Banduran (1997) mukaan minäpystyvyys (*self-efficacy*) viittaa yksilön uskomuksiin kyvystään organisoida ja toteuttaa onnistuneesti toimintaansa ja tehtäviensä. Useat tutkijat ovat osoittaneet, että korkea minäpystyvyys kognitiivisena voimavarana on positiivisesti yhteydessä hyvään opintomenestykseen, koulukäynnin mielekkyyden kokemiseen, koulutustavoitteisiin sitoutumiseen sekä opiskelijan hyvinvointiin. (Bandura 1997; Hsieh ym. 2007; Tuominen-Soini 2012; Weiser & Riggio 2010.) Opiskelijoilla, joilla on korkea minäpystyvyydentunne, on taipumus tarttua tehtäviin epäroimättä, asettaa itselle haastavia tavoitteita ja panostaa niiden saavuttamiseen sekä jatkaa toimintaansa ja tavoitteidensa tavoittelua mahdollisista vaikeuksista ja vastoinkäymisistä huolimatta. Sitä vastoin opiskelijoilla, joilla on alhainen minäpystyvyydentunne ja jotka ennakoivat epäonnistuvansa, on taipumus vältellä tehtäviä sekä luovuttaa kohdatessaan vaikeuksia. (Bandura 1997.)

Lisäksi sisäinen motivaatio on osa kognitiivisia voimavaroja (Deci & Ryan 2008). Decin ja Ryanin (2000) itseohjautuvuusteorian (*self-determination theory*) johtoajatus on, että yksilö ei vain passiivisesti reagoi ympäristön vaatimuksiin, vaan pikemminkin hakeutuu aktiivisesti ja itseohjautuvasti itseä kiinnostavien asioiden pariin. Sisäinen motivaatio kumpuaa yksilön sisältä. Tekeminen itsessään innostaa ja yksilö kokee tehtävän mielenkiintoiseksi, arvokkaaksi tai muuten sellaiseksi, että hän tekee sitä mielellään ja omasta tahdostaan. Näin sisäinen motivaatio kognitiivisena voimavarana liittyy läheisesti motivationaalisiin tavoiteorientaatioihin (*goal orientation*) (Elliot & McGregor 2001; Pajares 2001). Tavoiteorientaatiot toimivat ikään kuin yksilön tulkinnallisina linssinä suoritustilanteessa (Tuominen-Soini 2014, 244). Opiskelijat, jotka ovat oppimisorientoituneita sitoutuvat opiskeluun oppiakseen uutta, ymmärtääkseen ja hallitakseen opiskeltavat asiat. Heille oppiminen on itseisarvo. Sitä vastoin suoritusorientoituneet opiskelijat opiskelevat hakeakseen hyviä arvosanoja tai ulkoisia palkkioita, koska haluavat näyttää ja osoittaa kykynsä muille. Suoritusorientoituneiden opiskelijoiden tavoitteena voi olla pärjätä paremmin kuin muut. Näin oppiminen on väline, ei tavoite. Välttämisorientaatio tarkoittaa sitä, että opiskelija ei usko omiin kykyihinsä ja hänen tavoitteenaan voi olla epäonnistumisen tunteen ja minän kannalta kielteisten asioiden välttäminen. (Elliot & McGregor 2001, 502; Pajares 2001, 28.) Covingtonin (1992) mukaan jopa huipputuloksiin tähtäävät opiskelijat voivat vältellä epäonnistumista. Hän on esitellyt itsearvoteorian (*self-worth theory*), jonka mukaan yksilöiden ajatellaan olevan ihmisenä juuri sen arvoisia kuin heidän saavutuksensa ovat. Jos epäonnistuminen näyttää mahdolliselta, opiskelija saattaa kehittää epäonnistumista välttäviä strategioita, kuten lakata yrittämästä, vältellä haastavia tehtäviä tai keksiä tekosyitä, ylläpitääkseen itsearvoaan omissa ja muiden silmissä.

Pajaresin (2001) mukaan oppimisorientoituneet opiskelijat ovat sinnikkäitä vaikeuksien edessä sekä selittävät onnistumisensa ja menestymisensä johtuvan heidän omista ponnisteluistaan ja yrittämisestään. Tämä vuorostaan kertoo optimismista, jolla tarkoitetaan myönteistä ja toiveikasta elämänsäntunnetta ja taipumusta uskoa, että elämä tuo itselle ennemminkin hyviä kuin huonoja asioita (Carver, Scheier, Miller & Fulford 2009; Peterson & Steen 2009; Seligman 1991). Optimismin on todettu ennustavan myös parempaa opintomenestystä. Suoritusorientaatiot ovat vuorostaan yhteydessä pessimismiin, jossa epäonnistumisia selitetään omien taitojen puutteellisuudella ja joka ilmenee esimerkiksi sinnikkyuden puutteena ja luovuttamisena.

*Toiminnalliset voimavarat* viittaavat toimintahaluun ja -kykyyn (Määttä & Uusi-autti 2012b, 39–40). Parhaimmillaan opiskelija voi kokea oppimiseniloa ja -imua, kun hänellä on mahdollisuus kehittyä sille tasolle, jolla hän on valmis työskentelemään kykyjensä rajoilla. Toiminnalliset voimavarat ilmenevät esimerkiksi vastuunottona ongelmanratkaisusta, luotettavan tiedon tai avun etsimisestä sekä realistisen toimintasuunnitelman laatimisena ja sen toteuttamisena. (Zeidner & Endler 1996).

Edellä esitetty selvittää, kuinka monitahoisesta ilmiöstä opiskelijoiden voimavaroissa on kyse. Tutkimukseni kannalta erityisen kiinnostavaa on selvittää, millaisia vaikeuksia ja vastoinkäymisiä laudaturylioppilaat kohtasivat koulunkäynnissään ja kuinka he niistä selviytyivät voimavarojen näkökulmasta tarkasteltuna.

## 2.2 Vahvuudet merkityksellisyyttä tuottavina myönteisinä ominaisuuksina ja toimintatapoina

Positiivisessa psykologiassa vahvuuksia tarkastellaan erilaisten luokittelujen avulla. Luokittelut eroavat toisistaan niin alkuperiltään ja päämääriltään kuin määrittelyiltään ja termistöiltään (Quinlan, Swain & Vella-Brodrick 2012, 1146). Petersonin ja Seligmanin (2004) hyveiden luokittelu (*the Values in Action, VIA*) toimii perustana monille positiivisen psykologian sovelluksille (Uusitalo-Malmivaara 2014, 65). VIA-luokittelun avulla on mahdollista tunnistaa ihmisen hyveet sekä eritellä miten luontevahvuudet mahdollistavat hyvän elämän (Peterson & Park 2004, 435). Kattona luokittelussa toimivat kuusi *hyvettä* (*virtues*): viisaus ja tieto, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. Hyveitä ilmennetään käytännössä 24 myönteisenä luontevahvuutena (*character strengths*). (Peterson & Seligman 2004, 53–107.)

*Viisauden* hyve koostuu kognitiivisista luontevahvuuksista, jotka tekevät mahdolliseksi tiedon hankinnan ja käytön. Tällaisia vahvuuksia ovat esimerkiksi uteliaisuus, ennakkoluulottomuus ja oppimishalu. (Peterson & Seligman 2004, 95–107.) *Rohkeuden* hyve ilmenee emotionaalisina luontevahvuuksina, jotka auttavat ihmisiä saavuttamaan tavoitteensa sisäisestä tai ulkoisesta vastustuksesta huolimatta.

ta. Näihin vahvuuksiin lukeutuvat muun muassa aitous, sinnikkyys ja elämänhalu. (Peterson & Seligman 2004, 199–212.) *Inhimillisyyden* hyve koostuu sosiaalisista luonteenvahvuuksista, joita tarvitaan sosiaalisten suhteiden rakentamiseen ja toisista huolehtimiseen. Kyseisiä vahvuuksia ovat kyky rakastaa, ystävällisyys ja sosiaalinen älykkyys. (Peterson & Seligman 2004, 293–302.) *Oikeudenmukaisuuden* hyve viittaa luonteenvahvuuksiin, joita tarvitaan yhteisössä elämiseen ja jotka luovat pohjan terveille yhteiskunnalle. Näitä vahvuuksia ovat reiluus, johtajuus ja ryhmätyötaidot. (Peterson & Seligman 2004, 357–368.) *Kohtuullisuuden* hyve ilmenee luonteenvahvuuksina, jotka suojelevat ihmistä liioittelulta ja ylilyönneiltä. Vahvuudet, kuten vaatimattomuus, kyky antaa anteeksi ja itsesäätely, kertovat halujen ja tarpeiden asianmukaisesta ja hillitystä ilmaisemisesta sekä tunteiden säätelystä. (Peterson & Seligman 2004, 431–444.) *Henkisyiden* hyve koostuu luonteenvahvuuksista, joiden avulla ilmiöille annetaan laajempia merkityksiä. Tällaisia vahvuuksia ovat esimerkiksi kauneuden ja erinomaisuuden arvostaminen, kiitollisuus, toiveikkuus ja huumori. Hyvettä ilmentävät luonteenvahvuudet ulottuvat siten itsen ulkopuolelle ja itseä laajemmalle. (Peterson & Seligman 2004, 519–535.)

Peterson ja Park (2009, 31) huomauttavat, että ihminen ei ilmennä kaikkia 24 luonteenvahvuutta yhtä voimakkaasti, vaan jokaiselle on löydettävissä omat tyypilliset vahvuutensa. Määritellessään luonteenvahvuuksia Peterson ja Park (2004, 435–436; ks. myös Peterson & Park 2011, 52) esittävät muiden muassa seuraavia luonteenvahvuuden ilmenemisen kriteerejä:

1. *Luonteenvahvuus näkyy yksilön käytöksessä, ajatuksissa, tunteissa ja/tai toiminnassa siten, että sitä voidaan arvioida.* Vahvuuden on oltava riittävästi yleistettävissä eri tilanteissa ja ajallisesti pysyvä. Osa vahvuuksista ilmenee jatkuvasti, kuten ystävällisyys ja innokkuus, osa tulee esiin vain joissain tilanteissa, kuten rohkeus (Uusitalo-Malmivaara 2014, 68).
2. *Luonteenvahvuudella on merkitystä täyttymyksellisen ja hyvän elämän rakentumisessa yksilölle itselleen ja muille.* Vahvuuksien ansiosta yksilö voi kokea täyttymystä sen sijaan, että tuntisi saavuttaneensa ainoastaan tuskasta tai häiriöstä vapaan tilan.
3. *Jokainen luonteenvahvuus on moraalisesti arvostettu sen itsensä vuoksi ilman, että siitä on hyötyä.* Vahvuuksien seurauksia ovat esimerkiksi subjektiivisen hyvinvoinnin lisääntyminen, oman itsen hyväksyminen tai toisten kunnioitus (Uusitalo-Malmivaara 2014, 67). Tietyt vahvuudet, kuten huumorintaju ja innostus, eivät ole moraalisesti arvostettuja sinänsä, mutta niistä tulee sellaisia yhdistyessään johonkin toiseen vahvuuteen. Esimerkiksi huumorintajuinen ihminen on hauska, mutta huumorintajuinen ja ystävällinen henkilö on moraalisesti arvostettu. (Peterson & Park 2009, 27.) Luonteenvahvuuksien moraalinen kriteeri erottaakin toisistaan vahvuudet ja lahjakkuudet. Luonteenvahvuudet eivät voi mennä hukkaan, kun taas lah-

jakkuuksia voidaan haaskata, ellei niitä käytetä. Fyysisesti taitavan henkilön lahjat tuhlautuvat, mikäli hän ei pääse hyödyntämään niitä, mutta ketään ei kritisoida siitä, että toiveikkaus tai aitous valuisi hukkaan. Vahvuudet ovat myös tahdonalaisia. On mahdollista valita, milloin vahvuutta käyttää tai haluaako kehittää sitä. Sen sijaan lahjakkuutta ei voi hankkia pelkällä tahdonvoimalla. (Seligman 2002, 164.)

4. *Luonteenvahvuuden näyttäminen ei mitätöi toisia, vaan ennemminkin nostattaa muiden läsnäolijoiden mielialoja.* Yhden ihmisen osoittama vahvuus innostaa ja elähdyttää sivustakatsojia (Seligman 2002, 167). Luonteenvahvuuden näkyminen herättää muissa ihailua, ei kateutta tai katkeruutta, sillä luonteenvahvuudet ovat mahdollisia kaikille: mitä enemmän yksilö kohtaa esimerkiksi ystävällisiä tai uteliaita ihmisiä ympärillään, sitä todennäköisemmin hän alkaa toimia vastaavalla tavalla.
5. *Yhteiskunta ja kulttuuri tukevat luonteenvahvuuksia luomalla ja tarjoamalla mahdollisuuksia kehittää niitä.* Erilaisista instituutioista erityisesti koulu tarjoaa lapsille ja nuorille tilaisuuksia näyttää ja kehittää luonteenvahvuuksia turvallisessa ympäristössä ja ohjauksessa (Seligman 2002, 168).
6. *Luonteenvahvuudet näkyvät laajasti hyväksytyissä esikuvissa.* Kulttuurin roolimallit ja esikuvat havainnollistavat vahvuutta vakuuttavasti (Seligman 2002, 168). Tarinat, vertauskuvat ja motot sisältävät hahmoja, joissa luonteenvahvuudet näkyvät. Myös tosielämässä vahvuudenkantajia on helppo tunnistaa.

Luonteenvahvuuksien oleellisin kriteeri on, että ne ovat lähtökohtaisesti myönteisiä ja opetettavissa olevia (Peterson & Seligman 2004, 53–107).

Popov (1997) vuorostaan näkee hyveet luonteenlahjoina (*gifts*), joita yksilö toteuttaa luonnostaan. Luonteenlahjoja on yhteensä 52, kuten ahkeruus, jäämäkkyys, määrätietoisuus, vastuullisuus ja suvaitsevaisuus. Hyveet tarvitsevat vahvistamista esimerkiksi kiinnittämällä huomiota myönteiseen ja tavoiteltuun toimintaan, sillä hyveet vahvistuvat ainoastaan niitä käyttämällä. Hyveiden käyttäminen vuorostaan edistää yksilön hyvinvointia. Popov (1997) rohkaiseekin tunnistamaan ja käyttämään kaikkia 52 hyvettä.

Linley, Willars ja Biswas-Diener (2010b, 65–70) määrittelevät vahvuudet yksilön olemassa oleviksi kyvyiksi käyttäytyä, ajatella ja tuntea tavalla, joka voimaannuttaa ja mahdollistaa yksilön optimaalisen toiminnan, kehityksen ja suorituskyvyn. Nämä kaksi ulottuvuutta yhdessä, energia ja suorituskyky, luonnehtivat vahvuuksia. Vahvuuttaan hyödyntäessään yksilö kokee olonsa energiseksi ja tuntee, että ”tämä on juuri minua itseäni parhaimmillani”. Linley ja kumppanit (2010b, 69–70) luonnehtivat vahvuuksia myös niiden käytön perusteella. Toteutuneita vahvuuksia (*realised strengths*) ovat ne, joita yksilö tunnistaa ja käyttää toistuvasti. Hänellä on myös toteutumattomia vah-

vuuksia (*unrealised strengths*), joita yksilö ei tunnista, koska hänellä ei ole tilaisuutta tai mahdollisuutta hyödyntää niitä. Petersonin ja Seligmanin (2004) tavoin Linley ja kumppanit (2010b, 69, 71) kehottavat suuntaamaan huomion toteutuneisiin vahvuuksiin sekä niihin toteutumattomiin vahvuuksiin, joiden tunnistaminen ja hyödyntäminen auttavat yksilöä kehittymään.

Rath (2007, 20–21) puolestaan erottaa kyvyt (*talent*) ja vahvuudet toisistaan. Kyvyillä hän viittaa yksilön luontaisiin ja persoonallisiin tapoihin ajatella, tuntea ja käyttäytyä. Tietyillä kyvyillä on myös jotain yhteistä. Esimerkiksi kykyjä jakaa ajatuksia, luoda lumoavia tarinoita ja löytää tilanteeseen sopivia sanoja yhdistää viestinnän teema. Kykyjä yhdistäviä teemoja on yhteensä 34. Niitä ovat viestinnän lisäksi esimerkiksi mukautumiskyky, analyttisyys, johdonmukaisuus, itsekuri ja empatia. Kykyjen rakentaminen todelliseksi vahvuudeksi edellyttää panostusta (*investment*) tietojen ja taitojen kehittämiseen ja harjoitteluun. Ilman panostusta kyvyt jäävät käyttämättömiksi. Petersonin ja Seligmanin (2004) tavoin Rath (2007) uskoo, että jokaisella ihmisellä on omat hallitsevat persoonalliset kykynsä, joiden vahvistamiseen yksilön kannattaa keskittyä kypsyttämättömien kykyjensä sijaan. Hallitsevien kykyjen kehittäminen vahvistaa ja lisää yksilön itseluottamusta, toiveikkuutta ja ystävällisyyttä muita ihmisiä kohtaan.

Useiden edellä mainittujen määrittelyjen perusteella voidaan todeta, että vahvuus-tutkijat lähestyvät inhimillisten vahvuuksien luonnetta eri käsittein. He puhuvat niin hyveistä, vahvuuksista, luonteenlahjoista kuin kyvyistä. Yhteistä eri vahvuusmääritelmille on kuitenkin se, että vahvuus nähdään myönteisenä ominaisuutena, joka kertoo siitä, missä asioissa yksilö on luontaisesti hyvä ja aidoimmillaan ja kuinka niiden ominaisuuksien harjoittaminen synnyttää innostuksen, ilon ja virkistäytymisen tunteita uupumuksen ja väsymyksen sijaan (Linley ym. 2010b; Rath 2007; Seligman 2002). Lisäksi vahvuustutkijat jakavat näkemyksen siitä, että vahvuudet ovat muuttuvia ja mukautuvaisia, opeteltavissa ja opetettavissa olevia taitoja ja ne ovat mahdollisia kaikille (Tough 2012, 59; Yeager ym. 2011, 29).

Yhteistä inhimillisten vahvuuksien tutkimukselle on myös käsitys siitä, että vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen on yhteydessä tavoitteisiin sitoutumiseen ja niiden saavuttamiseen sekä tehokkaaseen ja korkealaatuiseen toimintaan (Linley ym. 2010a; Quinlan ym. 2012; Wood ym. 2011). On osoitettu, että kohtuullisuutta ilmentävät vahvuudet (Park, Peterson & Seligman 2004), esimerkiksi itsensäätely (Duckworth & Seligman 2005), ennustavat akateemista menestystä paremmin kuin älykkyydosamäärä. Yksi mahdollinen selitys tähän on vahvuuksien ja motivaation välinen suhde (Linley ym. 2010a, 8).

Lisäksi inhimillisten vahvuuksien tutkimusta yhdistää näkemys siitä, että vahvuuksien käyttäminen lisää yksilön hyvinvointia, myönteisiä tunteita, tyytyväisyyttä ja onnellisuutta (ks. Linley 2010a; Quinlan ym. 2012; Wood ym. 2011). Omien ominaisvahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen mahdollistavat onnellisuu-

den ja täyttymyksen tuottaessaan mielihyvää ja tyydytystä. Esimerkiksi saadessaan koulussa tukea omien ominaisvahvuksiensa löytämiseen ja tunnistamiseen sekä niiden hyödyntämiseen opiskelussaan opiskelijan onnellisuus ja hyvinvointi kasvavat ja samalla koulutyytyväisyys ja tuottavuus. (Huebner, Gilman, Reschly & Hall 2009; Schreiner, Hulme, Hetzel & Lopez 2009; Seligman, Steen, Park & Peterson 2005.) Tietyt luonteen vahvuudet, kuten toiveikkuus, sosiaalinen älykkyys ja itsensäätely, toimivat myös suojaavina puskureina kielteisissä elämän tapahtumissa ja auttavat säilyttämään tai jopa lisäämään hyvinvointia ja menestymistä haasteista huolimatta (Peterson & Park 2011, 57; ks. myös Hickman ym. 2008).

Tutkimuksessani käytän käsitteitä ”vahvuus” ja ”ominaisvahvuus”. Viittaan niillä jokaisessa opiskelijassa ja jokaisen opiskelijan tavoitettavissa oleviin myönteisiin ominaisuuksiin ja toimintatapoihin, joita voi yhdistellä, muokata ja houkutella esiin eri tilanteissa parhaan lopputuloksen ja mielihyvän saamiseksi (Yeager ym. 2011). Esimerkiksi opiskelijan urheutta ja sinnikkyyttä, ennakkoluulottomuutta ja reiluuutta voidaan kehittää ja tukea koulussa riittävällä harjoittelulla niin, että nämä vahvuudet alkavat juurtua ja kukoistaa opiskelijassa heikoistakin lähtökohdista ponnistaen. Opiskelija, joka ei usko omaan suoriutumiseensa koulussa, hyötyy, kun hänelle muistutetaan konkreettisin esimerkein niistä kerroista, jolloin hän on osoittanut sinnikkyyttä (Uusitalo-Malmivaara 2014, 78). Laudaturylioppilaiden tarinat koulupoluistaan kertovat, millaisia ominaisvahvuuksia laudaturylioppilaat hyödyntävät koulunkäynnissään ja haastavat pohtimaan, miten kaikkien opiskelijoiden koulupolkuja voitaisiin tukea ja edistää tunnistamalla ja hyödyntämällä jokaisen opiskelijan vahvuuksia.

### 2.3 Vahvuusperustainen opetus

Vahvuusperustaisen opetuksen (*the strength-based teaching*) (Carman 2005; Linkins ym. 2014; O’Connell 2006; ks. myös Liesveld, Miller & Robinson 2005; Lopez & Louis 2009; Yeager ym. 2011) teoreettinen perusta nojaa positiiviseen psykologiaan. Positiivinen psykologia on kiinnostunut erityisesti niistä inhimillisistä olosuhteista ja prosesseista, jotka vaikuttavat suotuisasti ihmisten, ryhmien ja instituutioiden toimintaan. Sen pyrkimyksenä on ohjata vallitsevia ajattelu- ja toimintamalleja pois ongelmakeskeisyydestä tutkimalla miten voitaisiin tunnistaa, tukea ja kehittää hyvinvointia ja myönteistä kehitystä yksilöissä ja instituutioissa. Koulu on instituutio, joka tavoittaa valtaosan lapsista ja nuorista. Näin koululla ja siellä tapahtuvalla opetuksella on hyvät edellytykset edistää ja tukea opiskelijoidensa menestystä ja hyvinvointia. (Donaldson & Ko 2010, 177; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009, 295.)

Vahvuusperustaisen opetuksen perusajatus on, että jokaisella opiskelijalla on vahvuuksia ja voimavaroja sekä kykyjä selviytyä vaikeuksista – ne vain täytyy pyrkiä

tunnistamaan ja ottamaan käyttöön (Carman 2005, 105–110; Linkins ym. 2014, 65; O’Connell 2006, 1–2). Opettajan tehtävä on auttaa opiskelijaa löytämään yksilölliset vahvuutensa ja voimavaransa (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 234), jotka näkyvät opiskelijan ajatuksissa, tunteissa ja toiminnassa (Yeager ym. 2011, 29). Vahvuudet ilmenevät muun muassa opiskelijan kyvyssä soveltaa joustavasti ja tilanteenmukaisesti erilaisia resursseja ja taitoja ongelmanratkaisuun ja tavoitteiden saavuttamiseen (Aspinwall & Staudinger 2006, 26). Vahvuuksien tunnistaminen auttaa opiskelijaa luottamaan omiin kykyihinsä toimia erilaisissa tilanteissa sekä vahvistaa opiskelijan myönteistä käsitystä itsestä. Vahvuudet toimivat vahvuusperustaisessa opetuksessa oppimisen resursseina, ja niiden tunnistaminen ohjaa pedagogista toimintaa. Vahvuusperustaisen opetuksen tavoitteena on tukea opiskelijan oppimisen ohella myös hänen hyvinvointiaan. (Kumpulainen ym. 2014, 225; Linkins ym. 2014, 65; O’Connell 2006.)

Vahvuusperustaisessa opetuksessa huomio suunnataan opiskelijan voimavaroihin ja vahvuuksiin (Carman 2005, 105–110). Opetussuunnitelmat tavoitteineen, sisältöineen ja arvioitineen saattavat aiheuttaa sen, että opettaja näkee opiskelijassa ensisijaisesti sen, mitä opiskelija ei osaa ja mitä hänen tulisi osata (Viskari 2003, 173). Tällöin opetus rakentuu opiskelijan puutteiden ja heikkouksien varaan. Vahvuusperustaisessa opetuksessa opettaja pyrkii näkemään opiskelijan ainutlaatuiset vahvuudet ja mahdollisuudet ja antamaan niille tilaa. (Linkins ym. 2014, 65.) Näkökulma perustuu ajatukseen, että puutteisiin ja heikkouksiin keskittyminen synnyttää opiskelijassa pelkoa ja epävarmuutta sekä epäluottamusta osaamiseensa, mikä heijastuu kielteisesti opiskelumotivaatioon ja koko oppimisprosessiin (Carman 2005, 108; Liesveld ym. 2005, 24). Sitä vastoin voimavarojen ja vahvuuksien tunnistaminen ja niiden hyödyntäminen opetuksessa synnyttävät opiskelijassa myönteisiä tunteita ja ruokkivat opiskelumotivaatiota (Carman 2005, 105–110). Myönteisissä, miellyttävissä tunnetiloissa opiskelijat omaksuvat helpommin laaja-alaisen ymmärryksen asioista, kykenevät paremmin arvioimaan käyttäytymistään ja omaksuvat uusia näkökulmia (Kumpulainen ym. 2014, 229). Taustalla on ajatus siitä, että yksilö pystyy vaikuttamaan omiin tunnetiloihinsa (Fredrickson & Kurtz 2011). Vahvuusperustaisessa opetuksessa korostetaan opiskelijan kykyä tunnistaa asiat, jotka tuottavat hänelle iloa ja hyvää oloa ja jotka saavat hänet innostumaan, luottamaan omiin kykyihinsä ja tuntemaan itsensä hyväksytyksi (Kumpulainen ym. 2014, 232). Myönteisten kokemusten tunnistamisesta voi seurata myönteisten tunteiden kierre, joka johtaa opiskelijaa henkilökohtaiseen kasvuun ja hyvinvointiin (Fredrickson & Kurtz 2011, 39).

Vahvuusperustainen opetus ei jätä huomiotta vaikeuksien ja vastoinkäymisten, kielteisten tunteiden ja haasteelliseksi koettujen asioiden merkitystä osana oppimista, vaan lähestyy niitä myönteisestä näkökulmasta. Vaikeudet eivät välttämättä ole opiskelijaa lamaanuttavia, vaan ne voivat kasvattaa ja eheyttää. (Kumpulainen ym. 2014, 228–229; Lopez & Louis 2009, 2.) Pikemminkin kyse on siitä, mikä on myönteisten



ja kielteisten kokemusten suhde toisiinsa. Olennaista on, että myönteisiä kokemuksia omasta osaamisesta ja onnistumisesta on niin paljon, että epäonnistumisiin suhtautuu haasteina, joista uskoo selviytyvänsä. (Aspinwall & Staudinger 2006, 29.)

Vahvuusperustaisessa opetuksessa kielen käyttö perustuu konstruktivistiseen näkökulmaan, jossa kieli on tärkeä merkitysten rakentamisen väline. Sanat eivät ole vain todellisuutta edustavia merkkejä, vaan niiden avulla myös rakennetaan todellisuutta. (Bruner 1990.) Vahvuusperustaisen opetuksen kielen avulla opiskelijassa nähdään mahdollisuuksia, toivoa ja ratkaisuja pelkkien ongelmien, toivottomuuden ja puutteiden sijaan. Opettaja voi myös hyödyntää opetuksessa opiskelijoidensa tarinoita vaikeuksien ja vastoinkäymisten ratkaisun välineinä. Hän voi kiittää ja kannustaa opiskelijoita heidän taidoissaan, luoda tilanteita erilaisten taitojen osoittamiseksi ja saada opiskelijat vakuuttumaan omista vahvuuksistaan. (O’Connell 2006, 1; ks. myös Peavy 1996, 2000.)

Vahvuusperustainen opetus painottaa sosiaalisten suhteiden merkitystä oppimisessa (van Huizen, van Oers & Wubbels 2005). Tällöin opetuksen tarkastelu kiinnittyy opettajan ja opiskelijan väliseen toimintaan ja vuorovaikutukseen, jaettuihin käytänteisiin ja merkityksenantoon (Kumpulainen ym. 2014, 227). Vahvuusperustaisessa opetuksessa opettajan ja opiskelijan välinen luottamus on suotuisan kehityksen edellytys. Luottamus luo toivoa ja toimii emotionaalisenä liimana, joka kannattelee opiskelijaa myös vaikeuksien ja vastoinkäymisten edessä ja auttaa häntä saavuttamaan tavoitteensa sekä vahvistaa opiskelijan uskoa itseensä ja osaamiseensa. (Carman 2005, 185.) Luottamus syntyy opettajan osoittamasta välittämisestä ja läheisyydestä riippumatta opintomenestyksestä (Carman 2005, 150; Liesveld ym. 2005, 31; van Manen 2002; Yeager ym. 2011, 60). Opettaja voi haastaa opiskelijaa nostamaan osaamistaan uusiin mittasuhteisiin ilman puutteiden ja heikkouksien etsimistä sekä epäonnistumisen pelon tunnetta (Carman 2005, 25–27; Yeager ym. 2011, 60). Opettaja voi edistää myös opiskelijoiden välisiä keskinäisiä suhteita.

Vahvuusperustaisen opetuksen lähtökohtana on opiskelijan toimijuus ja osallisuus. Opiskelija, opiskelijan arki ja hänen elämänsä kokonaisuus ovat kaiken toiminnan lähtökohtana siten, että opiskelijan ajatellaan olevan erottamaton osa sosiaalista ympäristöään. Vahvuusperustaisen opetuksen tavoite on ymmärtää opiskelijaa ja opiskelijan elämää hänen omien tilojensa ja mielenmaisemansa näkökulmasta. (Kumpulainen ym. 2014, 229; ks. myös Magnusson & Mahoney 2006, 235.) Opettajan tehtävä on luoda ja tarjota sellaiset oppimisen olosuhteet, jotka kannustavat, rohkaisevat ja ruokkivat opiskelijan myönteistä kasvua ja kehitystä ja auttavat opiskelijaa osallistumaan ja kehittymään yksilöllisesti osana yhteisöä (Kumpulainen ym. 2014, 231; Linkins ym. 2014, 65). Tällöin opetuksen painopiste siirtyy ulkoisesta kontrollista ja opettajakeskeisestä opetuksesta opiskelijakeskeiseen opetukseen (Kumpulainen ym. 2014, 233). Painopisteen muutos kannustaa opiskelijaa ottamaan vastuuta ja valtaa oppimisestaan (Carman 2005, 99–100) sekä auttaa opiskelijaa vahvistamaan vahvuuksiaan niin, että

hänen valinnanvapautensa ja vapausasteensa lisääntyvät (Peavy 1996, 2000). Tämä lähestymistapa luo yhteistoimijuuden ilmapiiriä, tunnetta yhteisöllisyydestä ja ryhmään kuulumisesta (Kumpulainen ym. 2014, 233; Liesveld ym. 2005, 34).

*Penn Resiliency Programme* (PRP) (Seligman ym. 2009) ja ”*You Can Do It!*” (YCDI) (Bernard & Walton 2011) ovat esimerkkejä Yhdysvalloissa ja Australiassa toteutetuista opetussuunnitelma-perustaisista hankkeista, joiden tavoitteena on tukea opiskelijoiden opintomenestystä ja hyvinvointia vahvuusperustaisen opetuksen avulla (Waters 2011, 81). Suomessa vahvuusperustaisen opetuksen ja positiivisen pedagogiikan käytännön toteutukset sovelluksineen vaihtelevat lyhytkestoisista, tavoitteiltaan tarkasti rajatuista projekteista pitkäkestoisiin päiväkotien ja koulujen arkeen sulautuviin käytäntöihin (Kumpulainen ym. 2014, 235). Syvien vahvuuksien koulu -hanke (Räsänen 2014) on yksi esimerkki vahvuusperustaisen opetuksen kehittämishankkeista Suomessa. Yksittäisiä, luokkakohtaisia tutkimuksia edustaa esimerkiksi Eliisa Leskisenojan väitöskirjatutkimus Seligmanin hyvinvointiteorian hyödyntämisestä luokkahuoneessa (esim. Leskisenoja & Uusiautti 2015).

Positiiviseen psykologiaan nojautuvaa vahvuusperustaista opetusta ei tule sekoittaa ei-teoreettiseen positiiviseen ajatteluun tai ylitiöpositiiviseen hyödyn lupaamiseen. Vahvuusperustainen opetus on pikemminkin filosofinen näkökulma ja päivittäinen käytäntö, joka muoaa niin opettajan kuin opiskelijan käsitystä opettamisesta, oppimisesta ja oppijasta itsestään (Lopez & Louis 2009: ks. myös Tirri & Kuusisto 2013, 92). Tutkimuksessani vahvuusperustainen opetus on opetusta, jossa kognitiivisten tietojen ja taitojen rinnalla painotetaan myös vuorovaikutuksellisia olosuhteita. Vuorovaikutukselliset olosuhteet tukevat opiskelijaa löytämään omat voimavaransa ja vahvuutensa ja käyttämään niitä siten, että ne mahdollistavat kognitiivisten tietojen ja taitojen hyödyntämisen laaja-alaisesti, auttavat opiskelijaa luottamaan omiin kykyihinsä, vahvistavat hänen myönteistä käsitystä itsestään ja näin tukevat myös opiskelijan hyvinvointia.

## 2.4 Yhteenveto tärkeimmistä käsitteistä

Olen tarkastellut edellä voimavarojen, vahvuuksien ja vahvuusperustaisen opetuksen käsitteitä positiivisen psykologian tarjoamassa viitekehyksessä. Tarkastelu osoittaa, että tutkijat käyttävät käsitteitä hieman eri tavoin ja että voimavarojen, vahvuuksien ja vahvuusperustaisen opetuksen käsitteet kietoutuvat toisiinsa. Esittelen nyt, miten käsitteitä käytetään tutkimuksessani.

*Voimavarat* antavat opiskelijalle puhtia ja auttavat häntä selviytymään koulupolulla kohtaamistaan vaikeuksista ja vastoinkäymisistä. Opiskelijan voimavarat voivat olla *myönteisiä tunteita*, kuten iloa ja innostusta, rakkautta, kiitollisuutta ja hyväksyntää. Myönteiset tunteet antavat opiskelijalle tilaa tarkkailla laajasti ympäristöään. Ne

johtavat myönteiseen käyttäytymiseen, kuten luovuuteen ja vaikeuksien ja vastoinkäymisten rohkeaan ja ratkaisujen löytämiseen luottavaan lähestymiseen päinvastoin kuin kielteiset tunteet. Kielteiset tunteet, kuten viha, inho ja häpeä, kohdistavat opiskelijan huomion ongelmaan ja johtavat vaikeuksien ja vastoinkäymisten murehtimiseen, ratkaisualoitteellisuuden puutteellisuuteen sekä vetäytymiseen. Opiskelijan voimavarat voivat olla myös *sosiaalisia*. Sosiaalisia voimavarojaan hyödyntävä opiskelija on erilaisten ryhmien jäsen ja tarvittaessa keskustelelee vaikeuksistaan, hakee tukea ja saa apua luotettavilta ja läheisiltä ihmisiltä. Opiskelijan *yksilölliset tavoitteet, motivaatio ja hallinnantunne* ovat myös opiskelijan voimavaroja johdattaessaan häntä sellaiseen tekemiseen, jonka hän itse kokee innostavaksi, tärkeäksi ja mielenkiintoiseksi. Opiskelija, joka hyödyntää *toiminnallisia* voimavarojaan, tarttuu vaikeuksiin ja vastoinkäymisiin hankkimalla tietoa, suunnittelemalla toimintaansa ja asettamalla asioita tärkeysjärjestykseen sekä purkamalla kuormitusta esimerkiksi liikunnalla tai rentoutuen.

Tutkimuksessani *vahvuudet*, kuten oppimisen ilo, uteliaisuus, sinnikkyys, ystävällisyys ja ryhmätyötaidot, harkitsevuus ja itsesäätely, ovat niin ikään osa opiskelijan voimavaroja. Ne tuottavat opiskelijalle mielihyvää ja tyydytystä sekä johtavat parhaaseen mahdolliseen toimintaan ja suorituskykyyn. Ominaisvahvuudet näkyvät opiskelijan ajatuksissa, tunteissa ja toiminnassa hänen toimiessaan parhaimmillaan.

Tutkimukseni lähtökohtana on usko opiskelijan mahdollisuuksiin vaikuttaa koulupolkunsa kulkuun. Opiskelija, joka hyödyntää voimavarojaan ja vahvuuksiaan saa koulupolkunsa sujumaan, ottaa vaikeudet ja vastoinkäymiset haasteina eikä luovuta tai peräydy heti. Voimavarat ja vahvuudet eivät kulu, vaan uusiutuvat jatkuvasti. Jokaisella opiskelijalla on voimavaroja ja vahvuuksia, jotka tulee löytää ja tunnistaa. *Vahvuusperustainen opetus* painottaa opiskelijoiden voimavaroja ja vahvuuksia ongelmakeskeisyyden sijaan. Opettaja on innostaja, joka vuorovaikutuksen ja luottamuksen avulla auttaa opiskelijaa tunnistamaan ja käyttämään hänellä itsellään olevia voimavaroja ja vahvuuksia, jotka myös tukevat hänen opintomenestystään.

### 3 Narratiivinen tutkimusprosessi

Määrittelen tutkimukseni narratiiviseksi tutkimukseksi. Narratiivisuus viittaa lähestymistapaan, joka kohdistaa huomionsa kertomuksiin tiedon välittäjinä ja rakentajina (ks. esim. Carter 1993; Clandinin & Rosiek 2007; Connelly & Clandinin 1990; Heikkinen 2010; Pinnegar & Daynes 2007; Spector-Mersel 2010). Bruner (1986, 11) toteaa, että ihminen muodostaa tietoa eli konstruoi todellisuutta narratiivisesti ja paradigmaattisesti. Narratiivisella ajattelulla yksilö pyrkii kuvailemaan inhimillistä todellisuuttaan sekä ymmärtämään toimintaansa ja siihen liittyviä uskomuksiaan, odotuksiaan ja toiveitaan. Lisäksi narratiivisen ajattelun avulla pyritään etsimään kontekstuaalista ja subjektiivista tietoa sekä ymmärtämään yksittäisiä tapahtumia ja näiden tapahtumien välisiä suhteita. Pyrkimyksenä narratiivisessa tutkimuksessa on elämänkaltaisuus ja vahva todentuntu (Syrjälä 2001). Paradigmaattinen tietäminen on puolestaan logiikalle ja matematiikalle tyypillinen tietämisen tapa, jossa ominaista on täsmällinen, muodollinen ja loogisten propositioiden välityksellä rakentuva argumentaatio sekä käsitteiden täsmällinen määrittelemine ja luokittelujen tekeminen (ks. myös Spector-Mersel 2010, 209). Brunerin (1986) mukaan molemmat tiedon muodostamistavat, sekä narratiivinen että paradigmaattinen tietäminen, tuottavat pätevää tietoa. Tutkimuksessani pyydän laudaturylioppilaita kertomaan koulupoluistaan, jolloin he antavat niistä narratiivisen kuvauksen paradigmaattisen selityksen sijaan. Narratiivisen ajattelun avulla laudaturylioppilaat pyrkivät ymmärtämään kokemustaan muodostamalla siitä symbolisen, tarinallisen representaation (Tolska 2003, 31).

Lähestymistapana narratiivisuus ei ole yhtenäinen teoreettis-metodologinen suuntaus, vaan pikemminkin väljä metodinen viitekehys tai hajanainen muodostelma kertomuksiin liittyvää tutkimusta (Heikkinen 2002a, 185, 2010, 145), jossa erilaiset koulukunnat jakavat metodejaan ja näkökulmiaan (Hänninen 2004, 69; Pinnegar & Daynes 2007, 4–5). Esimerkiksi Spector-Mersel (2010) määrittelee narratiivisen paradigman yksityiskohdista kiinnostuneeksi tulkinnallis-laadulliseksi paradigmatoksi, jossa etsitään ilmiöiden laajempaa ymmärrystä yksilöllisten tapausten pohjalta. Tulkinnallis-laadullinen paradigma haastaa positivistisen ja postpositivistisen paradigman, jossa pyritään luomaan ilmiötä hallitsevia ja ennustavia sääntöjä.

Narratiivinen lähestymistapa voidaan ajatella myös tieteiden välisenä keskusteluverkostona, jota yhdistää tarinan käsite. Itse tarinan käsite voidaan eri yhteyksissä ymmärtää eri tavoin. (Laitinen & Uusitalo 2008, 110.) Hänninen (1999, 20, 2004, 70) tarkoittaa *tarinalla* merkityskokonaisuutta, jolla on alku, keskikohta ja loppu. Tarinan juoni muodostaa kokonaisuuden, johon nähden tarinan erilliset osat saavat

merkityksensä (Hänninen 1999, 20). Tarinaa esitettäessä syntyy *kertomus*, joka voi viitata ihmisen itsestään toisille kertomaan tarinaan, *julkistettuun tarinaan*. Yksi kertomus voi sisältää tarinan tai joukon minitarinoita, joita voidaan tulkita monella tavalla. (Hänninen 1999, 20, 2004, 77.) Hännisen mukaan (1999, 2004) on olemassa myös *sisäinen tarina*. Se viittaa ihmisen mielen sisäiseen prosessiin, jossa ihminen tulkitsee itseään ja elämäänsä sekä tilanteensa tarjoamia mahdollisuuksia ja rajoja sosiaalisesta tarinavarannosta omaksumiensa tarinallisten mallien avulla. Sisäistä tarinaa pääsääntöisesti eletään, ei reflektoida. Näin sisäinen tarina ei ole suoraan havaittavissa, eikä kertomus esitä ihmisen sisäistä tarinaa kokonaan, ainoastaan katkelmia siitä. Näin sisäinen tarina jää osittain piiloon. (Hänninen 2004, 74.)

Hänninen (1999, 14–15) kutsuukin narratiiviseksi tutkimukseksi kaikkea sellaista tutkimusta, jossa ymmärryksen välineenä käytetään narratiivin, tarinan tai kertomuksen käsitteitä ja jossa aineisto koostuu kirjoitetuista ja/tai puhutuista tarinoista (ks. myös Lieblich, Tuval-Maschiach & Zilber 1998, 2). Tutkimuksessani käytän Heikkisen (2010, 143) tavoin *narratiivioia*, kertomusta ja tarinaa väljästi toistensa synonyymeina kuitenkin siten, että narratiivi ja narratiivisuus viittaavat tutkimukseni narratiiviseen lähestymistapaan. Viitatessani muihin narratiivisiin tutkijoihin käytän narratiivin, tarinan ja kertomuksen käsitteitä siten, miten he ovat niitä omista tutkimuksissaan käyttäneet (Uitto 2011, 37). Seuraavassa esittelen narratiivisen lähestymistavan ja sen käsitteiden moninaista olemusta (Heikkinen 2002a, 185; Spector-Mersel 2010) sekä oman tutkimukseni paikallistumista narratiivisuuden kentässä esittelemällä, millaiset neljä eri tehtävää narratiivisuus saa tutkimuksessani. Se toimii tutkimukseni (1) metateoreettisena perustana ja (2) aineistonkeruumenetelmänä sekä (3) aineiston analyysimenetelmänä ja (4) luotettavuustarkastelujen apuvälineenä (ks. myös Heikkinen 2002a).

### 3.1 Narratiivisuus metateoreettisena perustana

Ensimmäiseksi narratiivisuus viittaa tutkimuksessani sekä tiedonmuodostusprosessiin, tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen että käsityksiin ihmisen olemassaolosta. Narratiivisuus nojaa konstruktivistiseen paradigmaan, jossa korostuu näkemys siitä, että ihmiset rakentavat – konstruoivat – sekä tietonsa että identiteettinsä tarinoiden välityksellä (Bruner 1990; Heikkinen 2002b; Polkinghorne 1995; Spector-Mersel 2010). Tieto maailmasta ja käsitys itsestä on alati uudelleen kehkeytyvä kertomus, joka rakentuu ja muuttaa muotoaan koko ajan, sillä narratiivit ovat sidoksissa kertojan tilanteeseen (Hänninen 2004, 74; Spector-Mersel 2010, 212). Tarinat menneestä ja tulevasta kerrotaan aina tietystä aikaan ja paikkaan sidoksissa olevasta näkökulmasta. Yksikään tarina ei sisällä kaikkea, vaan jokainen tarina on tietoisien ja tiedostamattomien valintojen tulos. (Spector-Mersel 2010, 212.) Chase (2008) ilmaiseekin,

että narratiivista tutkimusta kuvaa kaksoiskäsitys: yhtäältä yksilön ja todellisuuden konstruktioiden luovuus, monimutkaisuus ja muuttuvuus, toisaalta historialliset, sosiaaliset, kulttuuriset ja vuorovaikutukselliset olosuhteet, jotka muotoilevat yksilön ja todellisuuden konstruktioita tietyssä ajassa ja paikassa.

Hatchin ja Wisniewskin (1995, 118) mukaan keskeisin ero laadullisen ja narratiivisen tutkimuksen välillä onkin tietämisen subjektiivisuus. Siinä missä laadullinen tutkimus on valtaosin tieteellistä sanan empiristisessä merkityksessä, narratiivinen tutkimus ei pyri objektiiviseen tai yleistettävään tietoon. Tutkimuksen tieto muodostuu moniäänisenä ja kerroksellisena joukkona pieniä tarinoita, eikä pelkisty yhteen universaaliin ”suureen kertomukseen”. (Heikkinen 2002a, 188–189.) Ymmärryksen katsotaan kasvavan narratiivisessa lähestymistavassa hermeneuttisen spiraalin tavoin, jolloin tieto ja käsitys itsestä rakentuvat aiempien kokemusten uudelleen tulkinnan kautta (Bruner 1991, 7–8). Tutkimuksessani tämä tarkoittaa sitä, että laudaturylioppilaiden kertomat tarinat eivät ainoastaan jäljittele heidän koulupolkujensa tapahtumia ja kokemuksia, vaan tarinoissaan he jäsentävät uudelleen tapahtumille ja kokemuksille antamiaan merkityksiä. Näin laudaturylioppilaiden tarinoiden ja kokemusten välille syntyy kehä, joka spiraalimaisesti kuljettaa kerrontaa eteenpäin. Tarinoissa laudaturylioppilaiden jokainen kokemus, tapahtuma, tunne ja toiminta edeltää seuraavaa ja vie kerrontaa eteenpäin. Kokemukset ja niistä kertominen rikastuttavat toisiaan vastavuoroisesti ja antavat uuden tulkintakehyksen vuoroin toisilleen (Heikkinen & Huttunen 2002, 174). Tapahtumat ja niiden kuvaukset eivät ole identtisiä keskenään, vaan pikemminkin niiden suhde on monimutkainen tulkintaprosessi. Eletty elämä vaikuttaa siihen, mitä laudaturylioppilaat kertovat tarinoissaan, ja vastavuoroisesti kerrottu kertomus vaikuttaa siihen, miten he elämänsä, itsensä ja koulupolkunsa kokevat.

Narratiivisesta lähestymistavasta katsottuna tutkimukseni tuottama tieto on tarinoiden kudelma, joka saa jatkuvasti uutta materiaalia alati uusiutuvasta kulttuurisesta tarinavarannosta liittyäkseen siihen uudelleen takaisin. Tutkimukseni alkaa viittauksilla aiempiin tutkimuksiin ja rakentaa niiden sekä laudaturylioppilaiden tarinoiden pohjalta uuden, laudaturylioppilaiden voimavaroihin ja vahvuuksiin perustuvan tarinan koulupoluista. Tutkijana liikun laudaturylioppilaiden tarinoiden ja aiempien tutkimusten sisällä kehämäisesti tulkiten laudaturylioppilaiden tarinoiden ydinkohtia yhä uudelleen muodostaen sen sisältämille tapahtumille merkityksiä kokonaisuuden kannalta (Partanen 2011, 46). Tarina, jonka tutkimukseni avulla tuotan, ei ole suora jäljennös tai kuvaus laudaturylioppilaiden tarinoista. Se on pikemminkin epätäydellinen ja osittainen, tietystä näkökulmasta tuotettu ja kirjoitettu rekonstruktio (Elbaz-Luwisch 2005), jota voi tulkita monin eri tavoin riippuen tulkitsijasta ja tulkinnan viitekehyksestä (Bruner 1991, 10–11). Tämä erottaa narratiivisen paradigman positivistisesta paradigmasta, jossa tutkija nähdään neutraalina, ennakkoluulottomana ja objektiivisena narratiivisen paradigman korostaessa sitä, että tutkija lukee

tutkimukseensa osallistuvien tarinoita tiettyjen arvojen, stereotyyppien, mielikuvien ja taipumusten valossa (Spector-Mersel 2010, 216–217). Näin tutkimukseni liittyy uudelleen tutkimustiedon kertomusvarantoon, tieteelliseen keskusteluun, jossa tutkimukseni tuloksia ja luomaani todellisuutta haastetaan alati uusiutuvien kertomusten avulla loputtomasti (Heikkinen 2010, 146–147). Tutkimukseni kertoo vain osittaisen version todellisuudesta, eikä se ole sen enempää oikea tai tosi kuin laudaturylioppilaiden tarinat tai jonkun muun tutkijan tekemät tulkinnat tutkimusaineistostani (Pinnegar & Daynes 2007).

### **3.2 Narratiivisuus aineistonkeruun menetelmänä**

Narratiivisessa tutkimuksessa tutkimukseen osallistuvat henkilöt kertovat oman tarinansa, jota tutkija kuuntelee. Tavoitteena on, että tutkittavat saavat puhua asioista omin sanoin. Keskeistä on nimenomaan se, miten tutkittavat hahmottavat tutkimuksen kohteena olevan ilmiön. (Connelly & Clandinin 1990, 4.) Narratiiviset tutkijat pitävät narratiivia, olipa se suullinen tai kirjoitettu, erillisenä, selkeänä diskurssin muotona. Narratiivi on retrospektiivistä merkityksen antoa – menneen kokemuksen muotoilua ja järjestelyä. (Bruner 1986; Chase 2008; Polkinghorne 1995.) Ihmisten autenttisia kertomuksia korostava tutkimusote erottaa narratiivisen tutkimuksen esimerkiksi niistä laadullisen tutkimuksen tavoista, joissa tietoa kerätään ennalta suunnitelluilla tiedonkeruumenetelmillä, kuten teemahaastattelulla ja kyselylomakkeilla. Näissä tutkimusotteissa merkityksenanto perustuu pitkälti tutkijan tulkintaan, kun taas narratiivisessa tutkimuksessa korostetaan tutkittavien ”äänen” löytämistä (Pinnegar & Daynes 2007, 15). Narratiivisessa tutkimuksessa tieto muodostuu keskustellen tutkittavien ihmisten kanssa dialogisesti. Tarkoituksena on, että kertoja ja tutkija saavuttavat yhteisen ymmärryksen, jossa kertoja antaa merkityksiä asioille omalla äänellään. (Hatch & Wisniewski 1995, 113–117.)

#### **3.2.1 Laudaturylioppilaat narratiivien kertojina**

Tutkimuksessani annan äänen ylioppilastutkinnossa parhaiten menestyneille suomalaisille lukiolaisille, niin kutsutuille laudaturylioppilaille. Laudaturylioppilas on tutkimuksessani henkilö, joka on suorittanut ylioppilastutkinnossaan vähintään kuusi laudaturia. Vuosittain Suomessa kirjoittaa ylioppilaaksi noin 30 000 henkilöä, joista noin 56–104 (0,19–0,35 %) henkilöä kirjoittaa tutkinnossaan vähintään kuusi laudaturia (ks. Taulukko 1) (Ylioppilastutkintolautakunta 2012, 59, 2015a, 1–30). Näin tutkimukseeni osallistuvat ylioppilaat edustavat ikäryhmänsä pientä erityisryhmää ja muodostavat erityisen joukkonsa suomalaisten lukiolaisten ja ylioppilaiden keskuudessa: noin 40–70 ylioppilasta kirjoittaa vuosittain ylioppilastutkinnossaan kuusi laudaturia, kahdeksan laudaturin ylioppilaita ollessa enintään kymmenkunta henkilöä

vuosittain. Vain yksittäinen lukiolainen kirjoittaa vuosittain ylioppilastutkinnossaan enemmän kuin kahdeksan laudaturia.

**Taulukko 1.** Laudaturylioppilaat tutkintokerroittain 2005–2014. (Ylioppilastutkintolautakunta 2012, 59; 2015a, 1–30.)

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Yht.
11 L						1				1	2
10 L									1		1
9 L				1	1	1		2	2	1	8
8 L		5	6	5	2	11	4	4	4	4	45
7 L	11	8	16	31	24	21	11	12	15	22	171
6 L	45	47	66	67	50	52	41	54	52	49	523
Yht.	56	60	88	104	77	86	56	72	74	77	750

Tutkimukseeni osallistuvia laudaturylioppilaita on 14. He ovat kirjoittaneet ylioppilaksi eri puolella Suomea sijaitsevista lukioista vuosina 2010–2012 siten, että valtaosa (N=10) tutkimukseeni osallistuvista laudaturylioppilaista on suorittanut ylioppilastutkintonsa vuonna 2012. Kaksi laudaturylioppilasta on suorittanut ylioppilastutkintonsa vuonna 2011 ja kaksi henkilöä vuonna 2010. Tutkimushenkilöiden edustaessa ikäryhmänsä marginaaliryhmää on tarpeen suojella heidän henkilöllisyytään huolella. En yksilöi tarkemmin heidän laudaturtasojaan, vaan totean ainoastaan, että jokaisella on ylioppilastutkinnossa vähintään kuusi laudaturia. Enemmistö tutkimukseeni osallistuvista laudaturylioppilaista on naisia (N=11). Miehiä on kolme. Sukupuolijakaumaa selittänee osaltaan se, että naiset saavat keskimäärin miehiä korkeampia arvosanoja ylioppilastutkinnossa (Ylioppilastutkintolautakunta 2012, 2015a). Lisäksi valtaosa (60 %) suomalaisista lukiolaisista on tyttöjä (Rinne 2007).

Miten päädyin valitsemaan tutkimushenkilöikseni laudaturylioppilaat? Tutkimukseni teoreettinen perusta nojaa positiiviseen psykologiaan. Positiiviseen psykologiaan nojautuvissa tutkimuksissa tutkimuksen kohteeksi valikoidaan usein henkilöitä, joiden voidaan katsoa toimivan myönteisesti yhdellä tai useammalla elämän osa-alueella (Magnusson & Mahoney 2006, 247). Pohtiessani tutkimushenkilöiden valintaa otaksuin, että laudaturylioppilailta on kokemusta onnistumisen ja osaamisen hetkistä koulussa. Ylioppilastutkinnon arvosanat ovat merkki ulkopuolisesta tunnustuksesta heidän onnistumisestaan ja osaamisestaan. Laudaturylioppilaiden koulupolut kiinnostivat myös sen vuoksi, että tutkimustulosten mukaan lukio on vaativa koulutusmuoto (Korppas 2007; Laitinen 2012; Mehtäläinen 2001; Salmela-Aro & Näätänen 2005). Otaksuin, että laudaturylioppilaiden koulupolkuihin on täytynyt sisältyä paljon työtä mutta myös onnistumisia sekä erilaisia vaikeuksia, vastoinkäymisiä ja



esteitä. Lukion vaativuudesta ja erilaisista mahdollisista paineista huolimatta laudaturylioppilaat ovat selvittäneet tiensä lukiossa poikkeuksellisen menestyksekkäästi. Heidän tarinansa koulupolkujensa vaiheista sekä voimavaroistaan ja vahvuuksistaan antavat asiantuntevan näkökulman menestykselliseen koulunkäyntiin, mutta tarjoavat myös mahdollisuuden kaikille opiskelijoille ja opiskelijoiden kanssa työskenteleville pohdiskella omaa toimintaansa, omia voimavarojaan ja vahvuuksiaan sekä sitä, miten voimavarojen ja vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen voisivat tukea ja edistää opiskelijan koulupolkuja.

### 3.2.2 Narratiivien keruu

Narratiivisessa tutkimuksessa on erilaisia aineistonkeruumenetelmiä. Aineisto voi koostua esimerkiksi haastattelu-, aikakauslehti- tai päiväkirjatalenteista, tutkijan kenttämuistiinpanoista, kirjeistä tai kirjoituspyyntöjen avulla kerätystä aineistosta. Narratiivinen aineisto voi myös olla omaelämäkerrallisia kertomuksia. (Connelly & Clandinin 1990, 5–6.) Narratiiviselta aineistolta edellytetään kertomuksen tunnuspiirteitä, kuten sitä, että tarinalla on selkeä alku, keskikohta ja loppu sekä ajassa etenevä juoni (Polkinghorne 1995, 7–8). Tämä pohjautuu Brunerin (1986, 11–13) näkemykseen narratiivisen tiedon ja tietämisen muodosta. Narratiivinen tietäminen on temaattisesti ja johdonmukaisesti etenevän kertomuksen tuottamista yksittäisistä tapahtumista. Connelly ja Clandinin (1990) pitävät keskeisinä narratiivisina termeinä ajallisuutta, näyttämöä, juonta, henkilöahmoa ja tutkijan/kirjoittajan moniäänisyyttä. Aika, paikka ja juoni yhdessä muodostavat tarinan, jossa tietyt henkilöt elävät elämäänsä.

Toisaalta Polkinghornen (1995) mukaan narratiivisena aineistona voidaan kuitenkin pitää mitä tahansa kerrontaan perustuvaa aineistoa, jolle ei välttämättä aseteta vaatimuksia eheiden, juonellisten kertomusten tuottamisesta. Myös Andrews (2010, 154–155) kyseenalaistaa, voiko narratiiviselta aineistolta edellyttää johdonmukaista rakennetta ja muotoa, sillä elämä itsessään on ikuisen jatkuvuuden tila. Ihmiset ainoastaan järjestävät jälkikäteen elettyä elämäänsä rakenteellisesti eteneviin tapahtumiin, koska se tekee kaaosmaisesta elämästä hallittavissa olevan (ks. myös Hänninen 2004, 72). Elbaz-Luwisch (2005, 41–42) puhuukin tutkijan tarkkaavaisuudesta. Tällä hän viittaa siihen, että myös niillä tarinoilla on merkitys, joilla ei ole selviä kertomuksen tunnuspiirteitä, eikä niitä voi jättää huomiotta.

Tutkimukseni aineisto on kertomusmuotoista, sillä laudaturylioppilaiden kieltä ja kulttuuria kuvaava tutkimusaineisto muodostuu kirjoitetuista tarinoista ja henkilökohtaisista haastatteluista, kerrotuista tarinoista. Laudaturylioppilaiden tarinoihin sisältyy kertojan kuvausta siitä, mitä laudaturylioppilaiden koulupoluilla tapahtui heidän ilmaisunsa, ajatustensa ja tulkintansa näkökulmista. Tutkimuksessani laudaturylioppilaiden tarinat edustavat tapaa ymmärtää omaa ja muiden toimintaa, tapaa organisoida tapahtunutta merkitykselliseksi kokonaisuudeksi sekä tapaa yhdistää

toimintojen seuraukset. (Bruner 1986; Holstein & Gubrium 2012; Polkinghorne 1995). Yksittäisen laudatorylioppilaan tarina sisältää tarinoita, jotka täyttävät perinteisen kertomuksen tunnusmerkit sekä tarinoita, jotka ovat pieniä pilkahduksia ja palasia laudatorylioppilaiden koulupoluista (Uitto 2011, 38). Laudatorylioppilaiden tarinat ovat myös tarinankerronnan situaatioita, joiden aikana laudatorylioppilaat antavat merkityksiä eletyille kokemuksilleen (Hänninen 2004, 74; Uitto 2011, 16). Tutkimukseni aineisto on pala tutkittavaa maailmaa, ikään kuin näyte siitä kielellisestä kulttuurista, jossa laudatorylioppilaat elävät (Alasuutari 1994, 84–88). Narratiivisuus luo väylän tarkastella laudatorylioppilaiden koulupolkuja, sillä sanat ja tarinat ilmaisevat yksilön elämää ja henkilökohtaista kokemusta (Liebllich ym. 1998, 7–8). Seuraavaksi esittelen tutkimukseni aineistonkeruuta ja tutkimusaineistoa.

### ***Kirjoitetut tarinat***

Tutkimukseni aineistonkeruun ensimmäinen vaihe alkoi kirjoituspyynnön (Liite 1) suunnittelemisella keväällä 2012. Suunnitellessani tutustuin aiempiin tutkimuksiin (ks. Kujala 2006; Marjala 2009; Savukoski 2008; Timonen 2009; Uusiautti 2008), joissa oli sovellettu narratiivisia aineistonkeruumenetelmiä. Näin sain muodostettua yleiskuvaa siitä, miten voisin hyödyntää narratiivisia aineistonkeruumenetelmiä tutkimuksessani. Aiempiin tutkimuksiin tutustuminen auttoi hahmottamaan, miten saisin laudatorylioppilaat kirjoittamaan ja kertomaan parhaalla mahdollisella tavalla koulupoluistaan jotain sellaista, joka on heille itselleen merkityksellistä.

Kirjoituspyyntöä suunnitellessani kiinnitin tietoisesti huomiota siihen, miten muotoilen sanani pyynnössä niin, että ne samanaikaisesti jättävät laudatorylioppilaiden päätettäväksi, mitä ja mistä kirjoittavat, mutta myös ”vaativat” laudatorylioppilaita kertomaan tutkimukseni keskiössä olevasta ilmiöstä, koulupoluista voimavarojen ja vahvuuksien näkökulmasta (Saastamoinen 1999, 178–179; Uusiautti 2008, 143; ks. Vanttaja 2002, 86). Yhtäältä toivoin, että laudatorylioppilaat kirjoittaisivat vapaamuotoisesti koulupoluistaan alaluokilta ylioppilastutkintoon pohtien kaikkia niitä tapahtumia ja ihmisiä, kokemuksia, ajatuksia ja tunteita, jotka olivat olleet heille tärkeitä ja merkityksellisiä. Toisaalta päädyin antamaan esimerkkejä teemoista, joista laudatorylioppilaat halutessaan voisivat kirjoittaa. Ehdotin, että he voisivat kirjoittaa koulunkäyntiin liittyneistä odotuksista ja toiveista sekä kouluaikojensa huippuhetkistä. Lisäksi he voisivat pohtia ominaisuuksiaan ja tilanteita, jotka olivat toisaalta tukeneet mutta myös vaikeuttaneet koulupolkuja, itseään koululaisena ja opiskelijana sekä koulun osuutta elämässään. Korostin pyynnössä, että laudatorylioppilaat saavat edetä tarinoissaan antamieni esimerkkien avulla tai valita vapaasti oman tapansa ja asioiden järjestyksen kertomuksilleen.

Kirjoituspyyntöä suunnitellessani kiinnitin huomiota myös siihen, millaisia sanoja pyynnössä käytän. Tarinan käsite sisältää konnotaation, joka viittaa epätodennukaiseen, mielikuvitukselliseen tai tunneperäiseen kertomiseen (Polkinghorne 1995, 7).

Tästä syystä vältin käyttämästä tarinan käsitettä, jotta se ei hämmentäisi tai aiheuttaisi epäselvyyttä kirjoituspyynnön tehtävänannossa (Kujala 2006, 33). Tarinan käsitteen sijaan käytin teksti- tai kertomus-sanaa. Valitsin tietoisesti kirjoituspyyntöön myös positiivisen psykologian käsitteitä, kuten voimavarat ja vahvuudet, onnistumiset ja huippuhetket sekä vastoinikäymiset ja selviytyminen. Toivoin, että käsitteet osaltaan ohjaisivat laudaturylioppilaiden tarinan kirjoittamista niin, että ne toisivat kirjoitettuja tarinoita lähelle tutkittavana olevaa ilmiötä. (Saastamoinen 1999, 180.)

Kesäkuussa 2012 lähetin 13 kirjoituspyyntöä ylioppilaille, jotka olivat kirjoittaneet ylioppilastutkinnossaan vähintään kuusi laudaturia vuosina 2011–2012. Pyyntö tuotti 11 kirjoitettua tarinaa. Ilahduin suuresti saamastani myönteisestä vastaanotosta. Laudaturylioppilaat olivat tarttuneet pyyntöni ja nähneet vaivaa vastatakseen. Aineiston täydentämiseksi päätin silti laajentaa aineistonkeruuta vielä vuoden 2010 laudaturylioppilailta. Etsiessäni vuoden 2010 laudaturylioppilaita löysin yhden laudaturylioppilaan lisää myös vuodelta 2012. Niinpä elokuun lopussa 2012 lähetin viisi uutta kirjoituspyyntöä, neljä pyyntöä vuoden 2010 laudaturylioppilaille ja yhden pyynnön vuoden 2012 laudaturylioppilalle. Yhteydenotot tuottivat kolme tarinaa. Joulukuussa 2012 lähetin vielä kirjoituspyynnön yhdelle vuoden 2012 laudaturylioppilalle, mutta pyyntöni ei tuottanut tulosta.

Vuoden 2012 lopussa minulla oli 14 ainutlaatuista ja yksilöllistä kirjoitettua tarinaa laudaturylioppilaiden koulupoluista. Ensimmäinen tarina saapui heinäkuussa ja viimeinen lokakuussa 2012. Aineistonkeruumatkalle lähtiessäni luotin siihen, että kirjoituspyyntö aineistonkeruumenetelmänä soveltuu laudaturylioppilaille, koska he ovat koulussa menestyneinä tottuneet ilmaisemaan ajatuksiaan, kokemuksiaan, tunteitaan ja näkemyksiään kirjoittamalla. Luotin myös siihen, että kirjoituspyyntö antoi tutkimushenkilöilleni mahdollisuuden osallistua tutkimukseeni silloin kun se heille itselleen parhaiten sopi. 19 laudaturylioppilaasta 14 (74 %) vastasi kirjoituspyyntöni, mikä osaltaan kertonee aineistonkeruumenetelmän soveltuvuudesta suhteessa laudaturylioppilaisiin tutkimushenkilöinä, mutta myös siitä, miten merkityksellisinä laudaturylioppilaat näkivät tutkimukseeni osallistumisen. Jokaisella oli eittämättä myös omat syynsä osallistua tutkimukseeni. Jotkut laudaturylioppilaita ilmaisivat halunsa auttaa tutkijaa tutkimusmatkallaan, kun taas toiset pitivät tutkimusaihetta tärkeänä ja johon osallistuminen mahdollisti heille elettyjen koulupolkujensa tarkastelemisen ja pohtimisen. Aineistokeruumenetelmän soveltuvuutta ja tutkimukseeni osallistumisen syitä kuvaavat seuraavat kaksi aineisto-otetta:

*”... olen aina paljon mieluummin ilmaissut itseäni paperilla. Kirjoittaminen ja asioiden huolellinen pohdiskelu ovat aina olleet minulle huomattavasti luontaisempia keinoja käsitellä maailman menoa ja oppia uusia asioita.”* (laudaturylioppilas4, kirjoitettu tarina, heinäkuu 2012)

*”Ilahduin itse suuresti siitä, että minut haluttiin mukaan tutkimukseen, ja vastaustekstin laatiminen on antanut minulle loistavan mahdollisuuden syventyä omaan opiskeluhistoriaani ja itseeni oppijana.”* (laudaturylioppilas5, kirjoitettu tarina, heinäkuu 2012)

Jokaisen kirjoitetun tarinan saavuttua lähetin kullekin tarinansa kirjoittaneelle laudaturylioppilaalle sähköpostiviestin, jossa kiitin kirjoitetusta tarinasta. Lisäksi kerroin muutamalla sanalla tutkimuksestani sekä rohkaisin heitä ottamaan minuun yhteyttä, jos haluaisivat vielä kertoa jotain lisää. Viestini jälkeen en kuitenkaan enää saanut kirjoitettuja tarinoita täydentäviä viestejä. Kirjoitetut tarinat ovat sisällöltään rikkaita ja syvällisiä tarinoita, joiden pituus vaihtelee kahdesta 15 sivuun koneella kirjoitettua tekstiä (yhteensä 75,5 sivua). Kirjoitetut tarinat muodostavat selvän tekstimuotoisen aineiston, jota voin hyvin kuvata empiirisen tutkimukseni laadulliseksi ja narratiiviseksi aineistoksi (Peura 2008, 32). Osatutkimus IV:n tutkimustulokset pohjautuvat tähän aineistoon.

### ***Kerrotut tarinat***

Aineistonkeruun toinen vaihe käynnistyi toukokuussa 2013, jolloin lähetin jokaiselle tarinansa kirjoittaneelle laudaturylioppilaalle (N=14) haastattelupyynnön. Kirjoituspyyntöön oli ollut mahdollista vastata nimettömänä, mutta kaikki tarinansa kirjoittaneet laudaturylioppilaat vastasivat pyyntöön omalla nimellään ja kertoivat yhteystietonsa. Yhteystietonsa antamalla laudaturylioppilaat antoivat minulle luvan olla heihin uudestaan yhteydessä mahdollisia jatkokysymyksiä tai haastattelua varten.

Tarinan kertominen on inhimillinen tapa jäsentää elämänmuutoksia, ylläpitää jatkuvuutta, luoda identiteettiä ja omaa paikkaa sosiaalisten suhteiden kentässä. Kaikki eivät kuitenkaan kykene samalla tavalla tarinansa kirjoittamiseen tai puhumiseen. (Laitinen & Uusitalo 2008, 122.) Haastattelupyynnöllä halusin antaa sekä kirjallisesti että suullisesti itseään ilmaiseksi laudaturylioppilaille mahdollisuuden jäsentää itseään ja elämäänsä heille itselleen luontaisella tavalla. Haastattelupyynnöllä halusin tarjota laudaturylioppilaille mahdollisuuden ajatella ääneen, täydentää kirjoittamia tarinoita ja pohtia koulupolkuja eri näkökulmista. Kirjoitettu tarina on aina tiivistys, jossa pyritään tietynlaiseen rakenteeseen tai juoneen, kun taas puhe voi olla hyvinkin laaja-alaista, jopa rönsyilevää (ks. Kujala 2006, 39–40). Lisäksi ajattelin, että haastattelun avulla minulla tutkijana on mahdollisuus esittää laudaturylioppilaille kirjoitettuja tarinoita jatkavia kysymyksiä ja suunnata kiinnostusta myös uusiin näkökulmiin (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 196).

Narratiivinen haastattelu merkitsee puhtaimmillaan yhden aloituskysymyksen haastattelua. Tutkijan kysymys suo haastateltavalle tilaisuuden muotoilla yhtenäinen tarina tutkittavana olevasta ilmiöstä. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005; Saastamoinen 1999, 178.) Aloituskysymys tulisi kuitenkin osata laatia sellaiseksi,

että kysymys ei vie tarinaa liian kauas tutkittavana olevasta ilmiöstä. Tämä vaatii vain aloituskysymykseen valmistautuneelta tutkijalta paljon haastattelukokemusta. (Laitinen & Uusitalo 2008, 123; Saastamoinen 1999, 178–180.) Haastattelua suunnitelllessani päädyin toteuttamaan haastattelut episodisella menetelmällä. Batesin (2004, 18) mukaan episodinen haastattelu on narratiivisen haastattelun tekniikkatai tyyllilaji, jonka avulla saadaan kuvauksia haastateltavan päivittäiseen elämään liittyvistä episodeista. Episodinen haastattelu hyväksyy lähtökohtaisesti ajatuksen, että todellisuutta tuottavat narratiivit eivät useinkaan ole yhtenäisiä tarinoita. Sitä vastoin ne voivat rakentua monista lyhyistä aihealueiltaan rajatuista narratiiveista eli episodeista. (Saastamoinen 1999, 186–187.) Episodinen haastattelu mahdollisti valmistautumiseni haastattelutilanteisiin siten, että pystyin käyttämään kirjoitettuja tarinoita haastattelun tukiaineistona (Laitinen & Uusitalo 2008, 124) ja laatimaan itselleni niiden pohjalta haastattelurungon (ks. Liite 2). Haastattelurungon turvin mieleissäni pysyi jäsenys siitä, millaisista asioista toivon laudaturylioppilaiden minulle kertovan, jotta löydän vastauksia tutkimuskysymyksiini (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 193). Lisäksi haastattelurunko toimi haastattelutilanteissa turvana niitä tilanteita varten, jos en onnistuisi luomaan luontevaa keskusteluyhteyttä haastateltaviin tai haastateltava ei tietäisi, mistä aloittaa ja mitä puhua (Laitinen & Uusitalo 2008, 12).

Aloitin jokaisen haastattelun kertomalla lyhyesti itsestäni, omasta koulupolustani ja työhistoriastani, tutkimukseni tarkoituksesta ja siitä, että nauhoitan haastattelut. Kerroin jokaiselle laudaturylioppilalle olevani kiinnostunut hänen ainutlaatuisista näkemyksistään ja että kysymyksiini ei ole oikeita tai vääriä vastauksia. (ks. Bates 2004, 18.) Kertomusmuotoista aineistoa sain aloittamalla jokaisen haastattelun avoimella pyynnöllä: ”Kerro minulle, miten Sinusta tuli laudaturylioppilas.” Haastattelun edetessä esitin lisää kerro-tyylisiä pyyntöjä, kuten ”Kerro minulle kouluikasi huippuhetkestä” tai ”Kerro minulle lisää oppitunneista ja opettajista, joista pidit”. Kerro-tyylisten pyyntöjen avulla kannustin laudaturylioppilaita tuottamaan kertomusmuotoista tarinaa ja kertomaan vapaasti sellaisista kokemuksista, henkilöistä ja asioista, jotka olivat heidän mielestään keskeisiä heidän koulupoluillaan. (Bates 2004, 27; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 200; Kaasila 2008, 45–46; Spector-Mersel 2010, 214.) Haastattelun edetessä tein tarvittaessa laudaturylioppilaiden suullisista tarinoista nousevia lisäkysymyksiä ja viittasin myös laudaturylioppilaiden kirjoittamiin tarinoihin toteamalla esimerkiksi: ”Kirjoitit tekstissäsi, että... Voitko kertoa siitä hieman lisää.” Näin laudaturylioppilaat saivat päättää haastattelurungosta huolimatta, mitä kertovat ja millä tasolla kertovat (Eskola & Vastamäki 2010, 38; Hänninen 2010, 164). Episodinen haastattelu sopi tutkimukseeni, sillä tutkimukseni kohdistuu pieneen määrään ihmisiä ja sen tarkoitus on kuvailla ja ymmärtää tutkimukseni kohteena olevaa ilmiötä laudaturylioppilaiden näkökulmasta (Bates 2004, 27). Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005, 192) toteavatkin, että ei ole olemassa yhtä

tapaa tehdä oikein narratiivista, kerronnallista haastattelua. Haastattelun voi tehdä monella tavoin ”väärin” ja saada silti kiinnostavia ja tärkeitä tuloksia.

Puolet (N=7; 4 naista, 3 miestä) tarinansa kirjoittaneista laudaturylioppilaista osallistui henkilökohtaiseen haastatteluun toukokuun ja heinäkuun 2013 välisenä aikana. Haastattelupaikaksi ehdotin laudaturylioppilaille mahdollisimman luontevia ja neutraaleja tiloja. Kolmen laudaturylioppilaan kanssa tapasimme kirjastossa, jossa meillä oli mahdollisuus keskustella kahden kesken luentosalissa, musiikki- tai tutkijanhuoneessa. Yhden laudaturylioppilaan kanssa tapasimme varuskunnan ruokalan yksityistiloissa ja yhden laudaturylioppilaan kanssa uimahallin kokoustilassa. Kahden laudaturylioppilaan kanssa olin heidän ehdotuksestaan Skype-näköpuhelin-yhteydessä niin, että molemmat olimme kotonamme. Jännitin hieman etukäteen, miten kyseiset kaksi haastattelua sujuisivat äänitystekniikan ja verkkoyhteyksien osalta, mutta tämä huoli osoittautui aiheettomaksi. Kaikki seitsemän haastattelutilannetta olivat miellyttäviä ja aistin, että kukin laudaturylioppilas halusi parhaalla mahdollisella tavalla olla auttamassa minua tutkimusmatkallani kertomalla omasta koulupolustaan. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 7 tuntia ja 32 minuuttia (87 sivua litteroitua tekstiä) siten, että lyhin haastattelu kesti noin neljäkymmentä minuuttia ja pisin yhden tunnin ja viisitoista minuuttia. Osatutkimusten I–III tulokset pohjautuvat haastatteluaineiston, kerrottujen tarinoiden, lisäksi kirjoitettuihin tarinoihin.

### 3.3 Narratiivisuus aineiston analyysimenetelmänä

Narratiivisuus viittaa tutkimukseni aineiston analyysiin. Narratiiviset analyysimenetelmät pohjautuvat aristoteeliseen tutkimusperinteeseen, jossa ei pyritä luonnon-tieteellisen tutkimuksen tapaan objektiivisuuteen, kausaliiteettien löytämiseen tai tutkittavan ilmiön selittämiseen. Aristoteelinen tutkimusperinne on subjektiivista ja intentionaalista, jossa pyritään ilmiön selittämisen sijaan ymmärtämään tutkittavan asian merkitys. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 27–30.)

Narratiivista analyysiäkin on mahdollista tehdä monella tavalla. Eräs tapa jaotella narratiivisen tutkimuksen analyysimenetelmiä on se, ollaanko analyysissa kiinnostuneita *kertomuksen sisällöstä* vai *kertomuksen muodosta* (Chase 2008, 66–67; Holstein & Gubrium 2012, 7–8; Riessman 2008, 19). Toisin sanoen voidaan erottaa, tutkitaanko merkityksiä vai sitä, miten merkityksiä tuotetaan. Merkitysten tutkiminen on temaat-tinen lähestymistapa, kun taas analyysissa, jossa ollaan kiinnostuneita merkitysten tuottamisesta, korostetaan narratiivien tuotannon prosessia. Toinen lähtökohta on jaotella narratiivisen tutkimuksen analyysimenetelmiä sen mukaan, analysoidaanko *kertomuksia kokonaisuuksina* vai *osina*: toimiiko tutkimuksen analyysiyksikkönä kertomus kokonaisuutena vai yksittäinen lausahdus tai ajatuskokonaisuus. Liebllich ja kumppanit (1998, 12–13) esittävät, että narratiivista aineistoa voidaan lähestyä näiden

kahden perusulottuvuuden avulla: sisältö vs. muoto sekä holistinen vs. kategorinen (ks. myös Riessman 2008, 19). Näiden kahden ulottuvuuden perusteella narratiivisen tutkimuksen analyysia voidaan suorittaa neljällä tavalla.

*Holistisessa sisällönanalyysissa* huomioidaan koko kertomus ja keskitytään sen sisältöön. Yksilön elämätarinaa tarkastellaan kokonaisuutena ja elämätarinan osia suhteessa kertomuksen muiden osien kontekstiin. *Holistisessa muodonanalyysissa* keskitytään sisällön sijaan tarkastelemaan kokonaisen elämätarinan juonta tai rakennetta. Tutkija voi esimerkiksi etsiä kertomuksen huippu- tai käännekohtia tai tarkastella kertomuksen juonta sen mukaan, kehittykö juoni esimerkiksi komedialle, romanssille tai tragedialle ominaisin kääntein. (Lieblich ym. 1998, 13, 15–16.)

*Kategorinen sisällönanalyysi* muistuttaa perinteistä sisällönanalyysia. Aineistosta kerätään erillisiä lausahduksia tai ajatuskokonaisuuksia, joita luokitellaan ja kerätään kategorioiksi. *Kategorisessa muodonanalyysissa* keskitytään sitä vastoin narratiivin määrättyjen osien tyyllisiin ja kielellisiin piirteisiin. Tutkija voi esimerkiksi tutkia, millaisia metaforia, aikamuotoja tai adjektiiveja kertoja käyttää kertomuksessaan tai kuinka useasti kertoja käyttää passiivisia ja aktiivisia ilmaisuja. (Lieblich ym. 1998, 13.) Kelchtermansin (1994, 99) mukaan tutkimusaineiston temaattisessa analyysissa on kyse horisontaalisesta analyysistä. Siinä analyysi johtaa aineistosta löytyviin yleisiin teemoihin ja toistuviin malleihin. Hänninen (2010, 166) huomauttaa kuitenkin, että kategorinen analyysi, olipa se sisällöllistä tai muodollista, ei kuitenkaan ole analyysitapana varsinaisesti narratiivinen, sillä kategorisessa analyysissa jätetään huomiotta kertomusten tarinaluonne ja juonellinen kokonaisuus.

Edelleen Polkinghorne (1995, 12) jakaa narratiivisen aineiston analyysimenetelmät kahteen kategoriaan. Hän erottelee narratiivien analyysin (*analysis of narratives*) ja narratiivisen analyysin (*narrative analysis*). *Narratiivien analyysi* kohdistaa huomion kertomusten luokitteluun erilaisiin luokkiin esimerkiksi metaforien tai kategorioiden avulla. *Narratiivisessa analyysissa* painopiste on uuden kertomuksen tuottamisessa tutkimusaineiston kertomusten perusteella aineiston luokittelun sijaan. (Heikkinen 2002a, 191.) Narratiivien analyysissa liikutaan tarinoista yleisiin elementteihin, kun taas narratiivisessa analyysissa on kyse tarinan yksittäisten elementtien yhdistämisestä kokonaisuudeksi juonen avulla. Narratiivisessa analyysissa on siten kyse enemmän tutkimusaineiston synteesisestä kuin tutkimusaineiston ainesosien erottelusta eri osiin ja luokkiin. (Polkinghorne 1995, 13–16.) Jaottelu perustuu Jerome Brunerin (1986) tapaan erotella kaksi erilaista tietämisen tapaa, paradigmaattinen tietäminen ja narratiivinen tietäminen. Polkinghornen (1995, 21) mukaan narratiivien analyysissa sovelletaan paradigmaattista tietämistä, kun taas narratiivisessa analyysissa narratiivista tietämistä.

McAdams (2012, 15) lähestyy narratiivisen tutkimuksen analyysimenetelmiä toteamalla, että ihmiset konstruoivat ja sisäistävät tarinoita tehdäkseen selkoa elämästään. Narratiivisia selontekoja voidaan analysoida kahdesta eri lähtökohdasta (McAdams

2012, 15–16). Sisällön havainnoinnissa (*the context of discovery*) narratiivisten selonte-kojen pohjalta teemoitellaan erilaisia teemoja, laadullisia luokitteluja ja luodaan niiden pohjalta uusia teorioita. Tutkimusprosessi on lähtökohdiltaan induktiivinen. Tutkija aloittaa ilmiön konkreettisen havainnoinnin ja pyrkii kehittämään ilmiöstä abstraktimman kuvauksen tai teorian. Tutkijalla ei ole etukäteen valmiita vastauksia ongelmiin tai kysymyksiin, korkeintaan aavistuksia aiemmin lukemansa ja koke- mustensa perusteella. Tavoitteena on saavuttaa jotain uutta, ei vahvistaa ennalta määriteltyjä kategorioita. (McAdams 2012, 17–18.) Ilmiön testaamiseen (*the context of justification*) pohjautuvassa tutkimuksessa testataan teorioiden, hypoteesien tai näkökulmien valideittia tai totuudellisuutta. Ilmiön testaamisessa analyysiyksikkö tulee olla selvästi määritelty ja ilmaistu, päinvastoin kuin sisällön havainnoinnissa. (McAdams 2012, 21–22.)

Sovellan narratiivisia analyysimenetelmiä kuhunkin osatutkimukseen (I–IV) sopi- valla tavalla (Holstein & Gubrium 2012, 9; Riessman 2008, 18). Taulukko 2 kokoa osatutkimusten aineistot ja analyysimenetelmät. Soveltamani analyysimenetelmät eivät ole hierarkkisia, arvottavia tai toisiaan poissulkevia. Sen sijaan annan vaihdellen analyyttistä etusijaa eri analyysimenetelmille. Lincoln ja Denzin (1994, 584) puhuvat *bricoleurista*, jossa tutkija käyttää luovasti erilaisia menetelmiä (Heikkinen 2010, 151). Jokaisessa väitöskirjatyöhöni sisältyvässä neljässä artikkelissa kuvataan kunkin osatutkimuksen (I–IV) analyysimenetelmiä.

**Taulukko 2.** Tutkimuksen aineistot ja analyysimenetelmät

Osatutkimus	Tutkimusaineisto	Analyysimenetelmä
I	kirjoitetut ja kerrotut tarinat	narratiivien analyysi kategorinen sisällönanalyysi teoriaohjaava sisällönanalyysi
II	kirjoitetut ja kerrotut tarinat	narratiivien analyysi kategorinen sisällönanalyysi
III	kirjoitetut ja kerrotut tarinat	sisällön havainnointi ( <i>the context of discovery</i> ) erottelujärjestelmien analyysi
IV	kirjoitetut tarinat	narratiivien analyysi kategorinen sisällönanalyysi narratiivinen analyysi

Tutkimukseeni osallistuvat laudaturylioppilaat on koodattu satunnaisesti juok- sevalla numerolla alkaen numero ykkösestä päättyen numeroon neljätoista (lau- daturylioppilas1 – laudaturylioppilas14). Tämä koodausnumero on myös kirjattu osatutkimuksissa (I–IV) esiintyvien aineisto-otteiden perään osoittaen tietoa siitä, kenen kirjoitetusta tai kerrotusta tarinasta kulloinenkin aineisto-ote on peräisin.



Seuraavassa esittelen vaihe vaiheelta kunkin osatutkimuksen analyysiprosessin.

### ***Osatutkimus I***

Osatutkimuksen analyysi kohdistui laudaturylioppilaiden kuvaamiin ominaisvahvuuksiinsa kirjoitetuissa tarinoissa (N=14) ja haastatteluissa (N=7). Jokaisen kirjoitetun tarinan ensiluonta tapahtui heti tarinan saavuttua minulle. Ensiluennan avulla tarinoista piirtyi yleiskuva, mutta myös joitakin yksityiskohtia jäi mieleeni. (Peura 2008, 59.) Ensimmäisellä varsinaisella lukukierroksella antauduin uudelleen kunkin kirjoitetun tarinan vietäväksi. Toisella varsinaisella lukukierroksella tarinoiden kirjoittajat ja sisältö olivat tulleet minulle jossain määrin tutuiksi ja pystyin tunnus-telemaan, millaisia vivahteita kustakin kirjoitetusta tarinasta oli mahdollista löytää. (ks. Hänninen 2010, 167.)

Ensikosketus haastatteluaineistoon tapahtui kirjoitettujen tarinoiden lailla heti haastattelun jälkeen, jolloin ryhdyin litteroimaan tuoreeltaan kunkin haastattelun kerrallaan. Näin sain jälleen alkutuntumaa aineistoon. Saadessani haastatteluaineiston keräämisen ja litterointityön päätökseen, aloitin varsinaisen koko aineistoa käsittelevän lukuvaiheen. Rakensin analyysin laudaturylioppilaiden ominaisvahvuuksia kuvaavien ajatuskokonaisuuksien varaan siten, että analyysia ohjasivat taustalla erilaiset vahvuusmäärittelyt luokitteluineen (ks. luku 2.2). Luin laudaturylioppilaiden tarinoita avoimella ja tarkkaavaisella mielellä etsien myös ajatuskokonaisuuksia, jotka eivät suoranaisesti sisältyneet vahvuusmäärittelyihin ja -luokitteluihin, mutta näyttäytyivät erityisen keskeisinä ja toistuvina.

Osatutkimuksen analyysiprosessi saa piirteitä Polkinghornen (1995, 13) narratiivien analyysistä sekä Lieblichin ja kumppaneiden (1998, 13) kategorisesta sisällönanalyysistä luokitellessaan ja ryhmitellessään laudaturylioppilaiden tarinoissa esiintyviä ominaisvahvuuksia kuvaavia ajatuskokonaisuuksia teema-alueiksi. Lisäksi analyysissa on tunnistettavissa piirteitä teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117). Analyysitapa oli aineistolähtöinen, mutta siten, että tarkastelin aineistoa tietystä teoreettisesta näkökulmasta löytääkseni siitä ominaisvahvuuksia kuvaavia ajatuskokonaisuuksia. Analyysin tarkoituksena ei kuitenkaan ollut vahvistaa ennalta määriteltyjä kategorioita tai testata teoriaa. Sitä vastoin teoreettiset kytkennät toimivat analyysin toteuttamisen työvälineinä. (McAdams 2012, 18.)

Poimin kustakin laudaturylioppilaan tarinasta ominaisvahvuuksia kuvaavia ajatuskokonaisuuksia, *alkuperäisilmauksia*, erilliseen Word-asiakirjaan. *Nimesin* kunkin ajatuskokonaisuuden mahdollisimman selkeällä termillä. Tämän jälkeen, kun jokaisen laudaturylioppilaan tarina oli omana vahvuuksia kuvaavana ajatuskokonaisuuksien listana, aloin lukea listoja huolellisesti läpi useaan kertaan. Löytäessäni tulkintani mukaan samaa ominaisvahvuutta kuvaavia ilmauksia, *ryhmittelin* ne tietyn teema-alueen alle ja annoin niille ominaisvahvuutta kuvaavan nimen. Ryhmittelyn avulla muodostin *kymmenen alaluokkaa*, jotka tiivistin *kolmeen yläluokkaan*. Yhdessä nämä

kuvaavat *pääluokkaa* eli laudaturylioppilaiden kymmentä ominaisvahvuutta. (Tontti 2008, 143–147; Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–112.)

### ***Osatutkimus II***

Osatutkimuksen analyysi kohdistui laudaturylioppilaiden kohtaamiin vastoinkäymisiin ja niistä selviytymiseen. Lähtökohtana olivat laudaturylioppilaiden kirjoittamat tarinat (N=14) ja haastattelut (N=7). Analyysi muistuttaa ensimmäisen osatutkimuksen (I) analyysia. Koko tutkimusaineistoa käsittelevän lukuprosessin aikana kirjasin marginaaliin muutamilla sanoilla, mitä kussakin tekstikohdassa käsiteltiin, ja jätin tarinoiden muodon havaintojeni ulkopuolelle keskittyen tarinoiden sisältöön (Chase 2008, 66–67; Holstein & Gubrium 2012, 7).

Alkaessani analysoida aineistoa luokittelin sen kahteen luokkaan. Poimin aineistosta kahteen erilliseen Word-asiakirjaan ajatuskokonaisuuksia, joissa laudaturylioppilaat kuvasivat yhtäältä kohtaamiaan vaikeuksia ja vastoinkäymisiä, toisaalta keinoja, joiden avulla he niistä selvisivät. Analysoin näitä ajatuskokonaisuuksia kuvaavia listoja ominaan. Hyödynsin analyysissa sekä Polkinghornen (1995, 13) narratiivien analyysia että Lieblichin ja kumppaneiden (1998, 13) kategorista sisällönanalyysia. Analyysin pyrkimyksenä oli löytää laudaturylioppilaiden tarinoiden sisältämiä yhteisiä piirteitä, teemoja ja säännönmukaisuuksia, jotka vastaavat osatutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Jaoin jokaisen laudaturylioppilaan tarinan osiin ja lopuksi kokosin kaikkien laudaturylioppilaiden tuottamat tiettyyn teemaan kuuluvat ajatuskokonaisuudet yhteen. Näin sain muodostettua kolme laudaturylioppilaiden kohtaamia vaikeuksia ja vastoinkäymisiä kuvaavaa teema-aluetta: ristiriidat vertais-suhteissa, kunnianhimon ja erinomaisuuden taakka sekä laaja-alaisen kiinnostuneisuuden kuormittavuus. Ryhmittelyn avulla muodostin myös kolme vaikeuksista selviytymisen keinoja kuvaavaa teema-aluetta: onnistumistarinoiden etsiminen ja löytäminen, ponnisteleminen ja aloitteellinen toiminta sekä voimanlähteistä huolehtiminen. Yhdessä nämä muodostivat pääluokan, joka kuvaa laudaturylioppilaiden voimavaralähtöisiä ratkaisuja.

### ***Osatutkimus III***

Osatutkimuksen analyysi kohdistui ensimmäisen ja toisen osatutkimuksen tavoin kirjoitettuihin tarinoihin (N=14) ja haastatteluihin (N=7). Etsin aineistosta opettajiin ja heidän toimintaansa liittyviä sekä myönteisiä että kielteisiä lausumia. Osatutkimuksen analyysi sai piirteitä niin McAdamsin (2012, 15) sisällön havainnoinnista (*the context of discovery*) kuin erottelujärjestelmien analyysista (Alasuutari 1994, 95) rakentaessaan aineistosta yksittäisiin lausumiin liittyviä opettajiin ja heidän toimintaansa kohdistuvia ajatuskokonaisuuksia ja erontekoja uusiksi teema-alueiksi. Analyysissa yhdistyvät tutkijana luomani luokittelut (*the context of discovery*) sekä aineistossa itsessään olevien luokittelujen tutkiminen (erottelujärjestelmien analyysi).

*Sisällön havainnointi* muistuttaa läheisesti temaattista analyysia, jossa ollaan kiinnostuneita kertomusten sisällöstä: mitä laudaturylioppilaat kertoivat tarinoissaan parhaista opettajistaan ja heidän toiminnastaan (Chase 2008, 66–67; Holstein & Gubrium 2012, 7). Etenin analyysissa alhaalta ylös siten, että aloitin analyysin aineistosta ja etenin askel askeleelta kohti temaattisia abstraktioita. Toki minulla oli teoreettisia ennakko-oletuksia, jotka auttoivat löytämään aineistosta opettajiin ja heidän toimintaansa kohdistuvia ajatuskokonaisuuksia (McAdams 2012, 17). Listasin ajatuskokonaisuudet erilliseen Word-asiakirjaan.

*Erottelujärjestelmien analyysissa* (Alasuutari 1994, 95–97) vuorostaan erittelin, millaisia erontekoja itse tutkimusaineisto sisälsi. Etsin aineistosta erontekoja, joiden varassa laudaturylioppilaat kuvasivat parhaita opettajiaan ja heidän toimintaansa. Seuraava aineisto-ote kuvaa esimerkkinä, miten laudaturylioppilaat tuottivat tarinoissaan merkityksiä parhaista opettajistaan ja heidän toiminnastaan tekemällä eroja päinvastaisesti toimiviin opettajiin:

*”Ne [opettajat] oli toisaalta tosi vaativia, mut sit hirveen reiluja. Ja niistä huomas, et ne oli itte tosi kiinnostuneita siitä omasta aiheestaan, ihan selkeesti haki tietoja [oppiaineesta] ja yritti välillä jotain omaa tuoda siihen. Et ei se pelkästään ollu sitä, et pelkää kirjaa tai kaikkea mitä tunneilla käytiin läpi. Ei se ollu pelkästään siitä kirjasta, vaan oli jotain muutakin siellä.”* (laudaturylioppilas2, henkilökohtainen haastattelu, heinäkuu 2013)

Aineisto-otteessa laudaturylioppilas kuvaa parhaita opettajia reiluiksi ja sellaisiksi, jotka ovat kiinnostuneita omasta oppiaineestaan ja pyrkivät tuomaan opetukseen mukaan oppikirjojen ulkopuolista tietoa sen sijaan, että tyytyisivät opetuksessaan ainoastaan oppikirjan sisältämiin tietoihin. Listasin aineistosta kaikki erontekoa kuvaavat lausumat samaan listaan opettajiin ja heidän toimintaansa kohdistuvien ajatuskokonaisuuksien kanssa. Tämän jälkeen ryhmittelin ajatuskokonaisuuksia ja erontekoja niin, että muodostin viisi teema-alueita, yläluokkaa: luottamus, innostuvuus ja innostavuus, palautteen antaminen ja kannustaminen, opiskelijälähtöisyys sekä dialogisuus. Nämä yhdessä ilmentävät opiskelijan vahvuuksia ja opintomenestystä kuvaavia opetuksen ydinulottuvuuksia.

#### ***Osatutkimus IV***

Osatutkimuksen analyysi kohdistui kirjoitettuihin tarinoin (N=14). Tämä analyysi tehtiin ensimmäisenä, vaiheessa, jolloin haastatteluaineistoa ei vielä ollut. Kirjoitetuista tarinoista käsittelevän lukuvaiheen jälkeen aloin vähitellen hahmottaa tarinoista ajatuskokonaisuuksia, jotka kuvasivat koulunkäynnin sujuvuutta ja koulunkäyntiotetta ja jotka siten vastasivat aineistolleni esittämiini tutkimuskysymyksiin. Poimin koulunkäyntiä edistäneitä ja tukeneita tekijöitä sekä koulunkäyntiä vaikeuttaneita

tai hankaloittaneita tekijöitä kuvaavia ajatuskokonaisuuksia kustakin kirjoitetusta tarinasta omaan Word-asiakirjaan ja annoin alkuperäisilmauksille niitä kuvaavan *pelkistetyn ilmauksen* (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110; ks. myös Eskola 2010, 191–192). Tämän jälkeen luin ajatuskokonaisuuksia kuvaavia listoja läpi useaan kertaan ja kiinnitin huomiota eri listoissa ilmeneviin samankaltaisuuksiin. Löytäessäni listoista usein toistuvia ja tulkintani mukaan samaa asiaa kuvaavia ajatuskokonaisuuksia, *ryhmittelin* ne tietyn teema-alueen alle ja annoin niille teemaa kuvaavan nimen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–111.) Seuraavat kaksi aineisto-otetta kuvaavat, millaisia ajatuskokonaisuuksia kokosin esimerkiksi kiinnostusta, tiedonjanoa ja oppimisenhalua kuvaavaan teema-alueeseen.

*”Suuri tekijä oppimisessäni on se, että olen hyvin kiinnostunut ympäröivään maailman ilmiöistä laidasta laitaan. Alakoulussa olin innoissani tähtitieteestä, myöhemmin fysiikasta, välillä kielistä, yhteiskunnallisista asioista, taloudesta ja urheilusta. Tämän takia valintatilanteet ovat aina olleet vaikeita, olen aina halunnut tehdä vähän kaikkea ja olla hyvä monessa asiassa. Kun olen asioista kiinnostunut, ne myös jäävät mieleeni hyvin.”* (laudaturylioppilas14, kirjoitettu tarina, heinäkuu 2012)

*”Muistan lapsena odottaneeni kovasti pääseväni kouluun. Äitini opetti minut lukemaan ja kirjoittamaan kolmen–neljän vuoden iässä, sillä olin itse ollut todella kiinnostunut kyseisten taitojen oppimisesta ja raahannut hänelle jatkuvasti kirjoja, jotka halusin itse osata lukea. Kyseinen esimerkki osoittaa, että olen ollut innostunut oppimaan heti pienestä pitäen ja olen myös tavoitteellisesti työskennellyt oppiakseni. Minua ei koskaan ole tarvinnut patistaa opiskelemaan.”* (laudaturylioppilas9, kirjoitettu tarina, heinäkuu 2012)

Ryhmittelyn avulla muodostin kahdeksan teema-alueetta, *yläluokkaa*, joista kuusi kuvasi koulunkäyntiä edistäneitä ja tukeneita tekijöitä ja kaksi koulunkäyntiä vaikeuttaneita tai hankaloittaneita tekijöitä. Näin sain muodostettua kaksi *pääluokkaa*, koulunkäyntiä edistäneet ja tukeneet tekijät ja niillä kohdatut vaikeudet. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111–112).

Tähän mennessä olin kiinnittänyt analyysissä huomiota ainoastaan ajatuskokonaisuuksia kuvaavissa listoissa oleviin samankaltaisuuksiin. Tutkimukseni nojaa kuitenkin narratiiviseen lähestymistapaan, josta katsottuna jokaisen laudaturylioppilaan tarina on yksilöllinen ja ainutlaatuinen heidän tarinoita yhdistävistä tekijöistä huolimatta. (Bruner 1986; 1990; Heikkinen 2001, 14, 146.) Tutkin jälleen kutakin kirjoitetun tarinan pohjalta muodostamaani ajatuskokonaisuuksia kuvaavaa listaa. Luin listoja läpi kysyen, mitä erityistä kussakin listassa oli verrattuna muihin listoihin ja mitkä löytämistäni kahdeksasta teema-alueesta nousivat etualalle ja mitkä jäivät taka-alalle. Kirjasin ylös tukkimiehen kirjanpidon avulla vastaukset esittämiini kysymyksiini

jokaisesta listasta erikseen arvioiden kunkin teema-alueen antoisuutta kussakin listassa *erittäin antoisa* (+++) – *ei kerro mitään* (-) -matriisin avulla (ks. Eskola 2010, 193; Tontti 2008, 146–147).

Erityisyyttä etsiessäni vertailin ajatuskokonaisuuksia kuvaavia listoja toisiinsa. Huomasin, etteivät ne poikenneet toisistaan kovinkaan suuresti, joten täysin toisistaan poikkeavia tarinoita oli vaikea löytää. Erot listoissa näyttivät syntyvän pikemminkin siten, että tietyt teema-alueet nousivat vahvemmin esille jossain toisessa listassa kuin toisessa. Vastaavasti tietyt teema-alueet jäivät taka-alalle selvemmin jossain toisessa listassa kuin toisessa. Muodostamani matriisin avulla kokosin kuitenkin samankaltaista erityisyyttä kuvaavat ajatuskokonaisuuksien listat omiksi ryhmikseen. (Ylijoki 1998, 238–239.) Näin sain muodostettua neljä toisistaan hieman poikkeavaa tarinaa laudaturylioppilaiden koulunkäyntiotteista: itsenäinen, täydellisyyttä tavoitteleva, ihmissuhteita painottava ja koulua työnä kuvaava koulunkäyntiote. Kyseiset tarinat eivät ole toisiaan poissulkevia ja limittyvät toisiinsa. Silti ne osoittavat koulunkäynnin painopisteen erilaisuuden.

Osatutkimuksen analyysiprosessi oli kaksivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa on piirteitä niin Polkinghornen (1995) narratiivien analyysistä kuin Lieblichin ja kumppaneiden (1998) kategorisesta sisällönanalyysistä. Analyysissä luokittelin ja ryhmittelin laudaturylioppilaiden tarinoita teema-alueisiin tarinoiden sisällön ja tarinoissa ilmenevien ajatuskokonaisuuksien perusteella. Tämän analyysivaiheen tarkoituksena oli paljastaa aineistossa esiintyviä yhteisiä piirteitä (Polkinghorne 1995, 5–6.) Analyysin toinen vaihe sai vuorostaan piirteitä Polkinghornen (1995) narratiivisesta analyysistä yhdistäessäni laudaturylioppilaiden tarinoissa esiintyviä yksittäisiä ajatuskokonaisuuksia ja niistä johdettuja teema-alueita uusiksi tarinoiksi. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luokittelin aineistoa koko henkilöryhmän, eli tutkimukseen osallistuvien laudaturylioppilaiden näkökulmasta, kun taas toisessa vaiheessa kiinnitin huomiota yksittäisten laudaturylioppilaiden tarinoihin (Lieblich ym. 1998, 12–13).

### **3.4 Narratiivisuus luotettavuustarkastelujen apuvälineenä**

Tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta niin ikään narratiivisuuden avulla. Perinteisesti tutkimustyön tärkeimpiä kysymyksiä on, ovatko tulokset tosia tai luotettavia. Tutkimuksen luotettavuuden pohdinnassa päädytään filosofisiin kysymyksiin, jotka perinteisesti kuuluvat tietoteorian eli epistemologian alaan. Tietoteorian oleellinen kysymys on, miten tietoa voidaan saavuttaa tai millä perusteella tieto on totta. Kysymys totuudesta pohjautuu kysymykseen siitä, onko totuus yhtä kuin vallitsevien asiaintilojen tosi kuvaus vai voidaanko ajatella, että ihmiset luovat käsityksen todellisuudesta keskustellessaan. (Heikkinen, Huttunen, Kakkori & Tynjälä 2006, 163.)

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan usein validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä, jotka perustuvat realistiseen ajattelutapaan. Realismin mukaan todellisuus on olemassa ihmisen tajunnasta ja tietämisestä riippumatta ja tosiasiat vallitsevat maailmassa riippumatta kielestä tai ihmisten välisistä merkitysneuvotteluista. (Heikkinen ym. 2006, 163.) *Validiteetti* tarkoittaa tutkimusmenetelmän ja -kohteen yhteensopivuutta: miten menetelmä sopii juuri sen ilmiön tutkimiseen, jota sillä on tarkoitus tutkia. Validiteetin käsite perustuu korrespondenssiteoriaan. Totta on sellainen väite tai kuvaus, joka vastaa tosiasioiden tilaa eli on vastaavuussuhteessa tosiasioihin. (Kvale 1996, 238.) *Reliabiliteetin* eli toistettavuuden käsitteellä arvioidaan tulosten pysyvyyttä ja alttiutta satunnaisvaihtelulle (Heikkinen & Syrjälä 2006, 147–148).

Narratiivinen lähestymistapa nojaa konstruktivistiseen ajattelutapaan, joka puolestaan perustuu siihen, että tieto rakentuu ihmisten mielissä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Todellisuuden ajatellaan rakentuvan kielen, puheen ja tarinoiden välityksellä. Jokainen rakentaa tietonsa aikaisempien kokemustensa, käsitteidensä ja tietorakenteidensa perustalle vuorovaikutuksessa muiden ihmisten, kulttuurin ja perinteen kanssa. Näin tieto ei ole tietäjästään riippumaton objektiivinen kuvaus maailmasta, vaan yksilön ja yhteisöjen rakentamaa. (Heikkinen ym. 2006, 164.) Tällöin realismiin nojautuvat validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet ja niiden käyttö eivät tue narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia (Heikkinen, Huttunen, Syrjälä & Pesonen 2012, 12).

Narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseen on esitetty erilaisia näkökulmia ja käsitteitä. Heikkinen ja kumppanit (2012; ks. myös Heikkinen & Syrjälä 2006, 149) käyttävät validiteetin sijasta *validointi*-käsitettä arvioidessaan narratiivisen tutkimuksen luotettavuutta. Validoinnilla Kvale (1996) tarkoittaa prosessia, jossa ymmärrys maailmasta kehkeytyy vähitellen. Validointi on ensinnäkin *tutkijan ammattitaidon laatua (validity as quality of craftsmanship)*, joka heijastuu uskottavuutena ja tutkijan taitona käsitellä aineistoa. Tutkijan tulisi kyetä kyseenalaistamaan ja teoretisoimaan omaa ajatteluaan ja tuloksiaan uudelleentarkistuksilla. (Kvale 1996, 241–244.) Toiseksi validointi on *kommunikatiivisuutta (communicative validity)*, jolla Kvale (1996, 244–248) tarkoittaa sitä, että tulosten pätevyyttä testataan dialogissa aiemman kirjallisuuden ja tiedeyhteisön parissa sekä tutkimusraportin lukijoiden kanssa. Tähän liittyy näkemys tieteen itseään korjaavasta luonteesta. Kolmanneksi validointi on *pragmaattisuutta (pragmatic validity)*: saatiinko tutkimuksella uutta tietoa ja miten tietoa voitaisiin hyödyntää. Näin validointi ei liity pelkästään metodologisiin kysymyksiin, vaan tuottaa myös lisäkysymyksiä tutkittavasta ilmiöstä. Kvalen (1996, 245) mielestä totuuden saavuttaminen on dialogisen ja kommunikatiivisen validoinnin tulos ja totuus on kontekstisidonnainen. Rakentamamme totuudet ovat olemassa tietyille yhteisöille tietyissä paikoissa rajoitetuissa historiallisissa olosuhteissa.

Heikkinen ja kumppanit (2012) ehdottavatkin viittä tutkimuksen validointiperiaatetta, joilla arvioidaan narratiivisen tutkimuksen luotettavuutta. Nämä ovat

historiallisen jatkuvuuden, refleksiivisyyden, dialektisuuden, havahduttavuuden sekä toimivuuden ja eettisyyden periaatteet. Narratiivisessa tutkimuksessa subjektiivisuus on läsnä ja tutkijan rooli nähdään oleellisena (Pinnegar & Daynes 2007.) *Refleksiivisyysperiaate* viittaa siihen, että tutkija ilmaisee tutkimuksensa ontologiset ja epistemologiset oletukset (Heikkinen ym. 2012, 8–9). Olen pohtinut tutkimukseni metateoreettisia taustaoletuksia luvussa 3.1. Narratiivisen lähestymistavan metateoreettiset oletukset heijastuvat tavassani tarkastella laudaturylioppilaiden tarinoita ja tarinan kerrontaa. On esitetty (Eskola & Suoranta 2000, 122), että haastatteluun verrattuna kirjoittaminen on tilanteena toisenlainen. Tarinoita kirjoittaessaan ihmiset ovat yksin ajatustensa, kokemustensa, motivaationsa ja kirjoitusvälineidensä kanssa, eikä haastattelijan ja haastateltavan välinen vuorovaikutussuhde häiritse häntä. Esimerkiksi omaelämäkertaa pidetään pidäkkeettömänä mahdollisuutena purkautua tai tunnustaa, tarinana, joka kerrotaan ikään kuin omalle ystävälle, johon voi täysin luottaa ja jolta ei salata mitään. Hall, Robinson ja Crawford (2000) pitivät kuitenkin kaikkea kirjoitettua toimintaa sosiaalisesti neuvoteltuna. Tutkimuksessani tämä merkitsee sitä, että kirjoitetut tarinat ovat kerrottujen tarinoiden lailla sosiaalisesti neuvoteltuja. Tarinoita kirjoittaessaan laudaturylioppilaat ovat ottaneet huomioon muun muassa kirjoituspyynnössä ilmaistun tehtävänannon sekä pohtineet omaa kirjoitustyyliään ja sanavalintojaan suhteessa kirjoituspyyntöön. Kirjoittaessaan laudaturylioppilaat eivät ole voineet mennä suoraan asiaan, vaan heidän on täytynyt pohtia, mitä tutkija heistä mahdollisesti jo tietää tai ei tiedä ja mitä tutkija mahdollisesti haluaa tietää lisää, ja siten he asettavat itsensä lukijan asemaan. (Hall ym. 2000, ks. myös Uitto 2011, 48.) Näin tutkijan rooli kirjoituspyynnön välityksellä on vaikuttanut haastattelutilanteiden lailla siihen, millaisia tarinoita laudaturylioppilaat kertovat kirjoitetuissa tarinoissaan (Laitinen & Uusitalo 2008, 130) ja miten esittelevät elettyä elämäänsä koulupoluillaan (Goffman 1959).

Refleksiivisyysperiaatteen toteutumista tutkimuksessani voidaan pohtia myös sen kannalta, minkä tarinan laudaturylioppilaat ovat kerrottavakseen valinneet, eli millaisista voimavaroista ja vahvuuksista sekä vaikeuksista ja vastoinkäymisistä laudaturylioppilaat ovat kirjoitetuissa ja kerrotuissa tarinoissaan halunneet kertoa ja millaisista vuorostaan vaieta. Peterson, Duncan ja Canady (2009) totesivat tutkimuksessaan, että lahjakkaat nuoret nostivat haastavimmiksi elämäkokemuksiksi opintomenestykseen, koulusiirtymiin, vertaissuhteisiin sekä ylisitoutumiseen liittyvät tilanteet siitäkin huolimatta, että he olivat kohdanneet koulupolkujensa varrella monia muita kielteisiä ja vakavia elämäntapahtumia, kuten perheensisäisiä menetyksiä, onnettomuuksia ja sairastumisia. Suomessa muun muassa Kujala (2006), Roos (1987) ja Vanttaja (2002) ovat puolestaan pohtineet, että erilaiset ihmiset elämänhistorioineen ja taustoineen vaikuttavat osaltaan siihen, millaisia tarinoita kerrotaan: esimerkiksi koulutus tai kotitausta voi rajata kertomisen avoimuutta siten, että mitä enemmän kertojalla on koulutusta, sitä enemmän kertomista rajaa abstrakti sosiaalinen kontrolli, periaate, että kaikkea ei voi paljastaa.

Siten laudatorylioppilaiden tarinat koulupoluistaan, niin kirjoitetut kuin kerrotut, ovat tietyssä ympäristössä tuotettuja, täynnä valintaa ja tulkintaa olevia kuvauksia todellisuudesta. Tarinat olisivat todennäköisesti olleet erilaisia, jos laudatorylioppilaat olisivat kertoneet ja jakaneet tarinoitaan esimerkiksi omien ystäviensä kesken. Tutkimusaineistoni koostuu ”paljastetuista, jaetuista tarinoista” (*elicited stories*), jotka on kerrottu tutkijaa varten, ei luonnollisessa keskustelussa ja ympäristössä. (Riessman 2008, 6; Spector-Mersel 2010, 213–216.) Näin tutkimukseni aineisto ei ole puhdas sanan varsinaisessa merkityksessä, vaan ennemminkin tutkijan ja laudatorylioppilaiden yhteinen konstruktio. Blumenfeld-Jonesin (1995, 25–35) mukaan narratiivinen tutkimus onkin aina välissä olemista, joka ilmenee sekä tutkijan ja subjektin että tarinan ja tarinan kontekstin välisten yhteyksien myöntämisenä.

Lisäksi olen pyrkinyt tuomaan esille tutkimukseni refleksiivisyyttä pohtimalla tutkimusaiheen ja tutkimustulosten suhdetta laajempaan tutkimusaiheesta käytävään tieteelliseen keskusteluun osatutkimuksissa (I–IV) ja tässä yhteenvedossa (luvut 2 ja 5) (Heikkinen ym. 2012, 8–9). Refleksiivisyys merkitsee myös tutkimukseni läpinäkyvyyttä (Heikkinen ym. 2012, 8–9). Olen kuvannut tutkimusprosessin etenemistä ja kehittymistä vaihe vaiheelta niin osatutkimuksissa (I–IV) kuin tässä metodologisessa yhteenvedossa (luvut 3.2–3.3). Tutkimustulosten yhteydessä esitän myös aineisto-otteita osoittaakseni tekemieni tulkintojen pätevyyttä. Näillä ratkaisuilta olen pyrkinyt varmistamaan, että tutkimuksen lukijalla on mahdollisuus arvioida, miten ideat ovat syntyneet ja millaiseen empiiriseen näyttöön ne perustuvat (Heikkinen ym. 2012, 8–9). Refleksiivisyyden periaate kietoutuu *historiallisen jatkuvuuden periaatteeseen*. Olen pyrkinyt juonellistamaan tapahtumien kulun tutkimuksessani niin, että raportista tulee loogisesti etenevä kokonaisuus. Tarkoitukseni on, että tutkimustani lukiessa lukija voi ymmärtää tapahtumien kulun ja sen, miksi toimintaa vietiin tutkimukseni osoittamaan suuntaan. (Heikkinen ym. 2012, 8.) Olen myös tarkastellut lukiokoulutusta osana suomalaista koulutusjärjestelmää paikallista näin tutkimukseni yhteiskunnalliseen yhteyteen (luku 2).

*Dialektisuusperiaatetta* noudattavassa tutkimuksessa pyritään välittämään eri äänten ja ajatusten polyfonia, jossa sosiaalinen todellisuus hahmottuu moniäänisenä puheena, toisiinsa kietoutuvina ääninä (Heikkinen ym. 2012, 9). Tutkimuksessani lähestyin laudatorylioppilaiden koulupolkuja positiivisen psykologian tarjoamien käsitteiden, voimavarojen ja vahvuuksien, näkökulmasta. Analysoin myös laudatorylioppilaiden koulupoluillaan kohtaamia vaikeuksia ja vastoinkäymisiä sekä opetukseen liittyviä kokemuksia. Olen myös hyödyntänyt narratiivisen tutkimuksen erilaisia analysointitapoja osatutkimuksissani, mikä osaltaan ilmentää eri äänten ja ajatusten polyfoniaa tutkimuksessani.

Dialektisuusperiaatteeseen sisältyy ajatus myös siitä, että tutkijan tulisi keskustella tekemistään tulkinnoista tutkimukseen osallistuneiden ihmisten kanssa, sillä tutkimuksen tieto muodostuu dialogissa tutkimushenkilöiden kanssa (Heikkinen



ym. 2012, 9). Ihanteena on, että tutkija ja tutkimukseen osallistuvat työskentelisivät läheisesti pitkän ajan ja keskustelisivat paljon (Hatch & Wisniewski 1995, 113–117). Myös Harré ja Secord (1972) ovat esittäneet, että tutkijan tulisi aidosti neuvotella omista selonteostaan tutkimukseen osallistuvien ihmisten kanssa. Laudaturylioppilaaat eivät lukeneet osatutkimusten tuloksia ennen niiden julkaisemista, eivätkä tätä tutkimukseni yhteenveto-osaa. Näin äänivalta tutkimuksellisten ratkaisujen ja tulkintojen osalta on ollut tutkijalla. Olen kuitenkin pyrkinyt lisäämään tekemieni tulkintojen pätevyyttä keskustelemalla niistä osatutkimuksiin liittyvien artikkeleiden kirjoittajatiimin kanssa. Lisäksi jokainen tutkimukseeni sisältyvä osatutkimusta raportoiva artikkeli on läpäissyt oman vertaisarviointiprosessinsa kansainvälisissä lehdissä. Näistä prosesseista saatu palaute ja keskustelu ovat olleet tärkeitä tutkimukseni dialektisuutta vahvistavia tekijöitä.

On myös esitetty, että tutkimukseen osallistuvien henkilöiden osallistuminen tutkimusaineistosta tehtyjen tulkintojen konstruoimiseen ei ole mutkatonta. Josselsonin (2007, 549) mukaan tutkimus on aina tutkijan tekemää tulkintaa tarinoista siten, että tutkimuksen tarkoitus ei ole kertoa tutkittavista sinänsä, vaan pikemminkin tutkijan merkityksenannoista. Oleellista tutkimukseni totuudellisuuden näkökulmasta on se, että joku toinen olisi voinut tehdä toisenlaisia tulkintoja tutkimusaineistostani. Dialektisuusperiaate ei siis tarkoita tutkimuksessani ehdottomien totuusväittämien etsimistä ja esittämistä asioiden tiloista (Heikkinen 2001, 193), vaan se mahdollistaa useita perusteltuja tulkintoja (Ylijoki 1998, 220). Voin kuitenkin todeta, että esittämäni laudaturylioppilaiden voimavarat ja vahvuudet sekä vaikeudet ja vastoinkäymiset esiintyvät aineistossani. Dialektisuusperiaatteen näkökulmasta katsottuna tutkimustulokseni ovat tulkittavia, ei selittäviä. Tutkijana voin vain antaa erilaisia tulkintoja ja ääniä laudaturylioppilaiden kertomille tarinoille ja luoda omaa todellisuutta näiden tarinoiden avulla (Tolska 2003).

Dialektisuusperiaate liittyy läheisesti *havahduttavuusperiaatteeseen*, jolla Heikkinen ja kumppanit (2012, 10) viittaavat siihen, miten tutkimus onnistuu herättämään tutkittavaan ilmiöön liittyviä mielikuvia, muistoja ja tunteita. Bruneriin (1986) nojaten Heikkinen (2002b, 24–25) puhuu *todentunnusta* (*verisimilitude*) totuuden (*truth*) sijaan. Todentuntu perustuu siihen, että kuulija tai lukija eläytyy tarinaan ja kokee ikään kuin todellisuuden simulaationa (Bruner 1986, 11–13). Kun tarina on todentuntuinen, ei ole väliä ovatko tapahtumat todella tapahtuneet jossain todellisessa paikassa. Sitä vastoin on tärkeää, että tarinan maailma avautuu kuulijoille tai lukijoille uskottavana siten, että he alkavat eläytyä tarinan henkilöiden asemaan ja ymmärtää heidän toimintansa vaikuttimia niissä olosuhteissa, joissa he elävät. Todentuntuinen simulaatio saattaa avata myös jotain uutta niin, että kuulijoille tai lukijoille avautuu parhaimmillaan kokonaan uusi ymmärrys maailmasta. (Heikkinen 2001, 192–193; 2002b, 24–25.)

Tutkimukseni tavoitteena on ollut tuottaa aidontuntuisia ja elämänläheisiä kuvia laudaturylioppilaiden koulupoluista voimavarojen ja vahvuuksien näkökulmasta.

Tavoitteeni on ollut tuottaa tutkimustuloksina sellaista tulkintaa, johon lukijan tai vaikkapa laudaturylioppilaiden itsensä on helppo eläytyä, vaikka eivät täysin oma-kohtaisesti tekemiini tulkintoihin sitoutuisikaan. Minulla on ollut mahdollisuus esitellä alustavia tutkimustuloksia tutkimusprosessini eri vaiheissa erilaisissa yhteyksissä, kuten kansainvälisissä konferensseissa, kasvatustieteen päivillä, opettajille suunnatussa täydennyskoulutuksessa sekä vapaamuotoisissa keskusteluissa. Olen huomannut, että tulkintani herättävät kuulijoissa ajatuksia, kokemuksia ja tunteita omista koulupoluistaan niin opettajan kuin opiskelijan näkökulmista. Tämä osaltaan on vahvistanut, että tekemäni tulkinnat koskettavat kuulijoita emotionaalisella tasolla. (ks. myös Uitto 2011, 86–87.)

Havahduttavuusperiaate sivuaa *retorista kriteeriä* (Ylijoki 1998, 224) ja *resonanssia* (Clandinin & Connelly 2000) viitatessaan tutkimuksen retoriseen voimaan. Näin tutkimukseni uskottavuus ilmenee paitsi tutkimukseni tuottaman tarinan kunnollisena kuvauksena myös resonointina tarinan yleisön kokemusten kanssa (Blumenfeld-Jones 1995, 25–35). Narratiivisesta näkökulmasta katsottuna hyvässä tarinassa on jotain tuttua, samuutta, mutta myös jotain uutta, toiseutta. Samuus kutsuu kuulijaa tai lukijaa tarinaan, kun taas toiseus takaa kokemuksen laajenemisen. (Heikkinen 2001, 207.) On perusteltua kysyä, mikä on tutkimukseni toiseus, joka takaa kokemuksen laajenemisen? Mikä tekemieni tulkintojen lisäarvo on ja rohkaisevatko ne tarkastelemaan koulupolkuja uudesta näkökulmasta? Esittämäni kysymykset liittyvät *toimivuus- ja eettisyysperiaatteeseen* (Heikkinen ym. 2012, 9–10), joka perustuu erityisesti narratiivisen toimintatutkimuksen historiallisiin juuriin, pragmatismiin. Toimivuutta tarkastellessa arvioidaan tutkimuksen käytännön vaikutuksia, kuten hyötyä tai osallistujien voimaantumista. Toimivuus on myös sen arvioimista, millaista keskustelua tutkimus onnistuu herättämään. Tutkimukseni toimivuutta tarkastelen luvussa 5 tuodessani esille ideoita siitä, miten tutkimustuloksia voitaisiin hyödyntää suomalaisessa koulussa ja opetuksessa.

Toimivuusperiaatetta syvennetään pohtimalla tutkimuksen eettisyyttä, kuten sitä, miten tutkimus vaikuttaa tutkittaviin, tutkijoihin, tiedeyhteisöön ja yhteiskuntaan (Heikkinen ym. 2012, 9–10). Anonymiteetin suojeleminen on osa tutkimuksen eettisyyttä. Laudaturylioppilaiden anonymiteetin suojelemiseksi olen poistanut osatutkimuksiin ja tähän yhteenveto-osaan sisältyvistä aineisto-otteista henkilöiden ja paikkakuntien nimet. Lisäksi olen jättänyt aineisto-otteista pois muita sellaisia tietoja, kuten laudaturien määrän kunkin tutkimukseeni osallistuvan henkilön ylioppilastutkinnoissa ja tarkemmat kuvaukset harrastuslajeista, joiden perusteella olisi mahdollista tunnistaa tutkimukseeni osallistuvia henkilöitä.

Laudaturylioppilaiden tarinat eivät kuitenkaan kerro pelkästään tarinan päähenkilöistä itsestään. Tarinoissa on mukana muita ihmisiä, jotka eivät välttämättä olisi halunneet osallistua tutkimukseeni välillisesti. Narratiivisen tutkimuksen luonteenmukaisesti he ovat todennäköisesti myös kokeneet laudaturylioppilaiden tarinoissa

ilmenevät asiat omalla tavallaan, mikä saattaa poiketa laudaturylioppilaiden kokemuksista. (Josselson 2007, 554; Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto 2006, 193–195.) Laudaturylioppilaiden tarinat, voimavarojen ja vahvuuksien näkökulmasta huolimatta, paljastavat samalla myös hetkiä, jotka eivät välttämättä ole olleet niitä valoisimpia ja onnistuneimpia hetkiä niin laudaturylioppilaille kuin muille tarinaan liittyville ihmisille, kuten opettajille ja luokkatovereille, vanhemmille, sisaruksille ja ystäville. Näin anonyymiteetin vaatimus koskettaa tutkimuksessani myös heitä, jotka esiintyvät laudaturylioppilaiden tarinoissa.

Eettisyysperiaate on myös muutakin kuin tutkimukseen osallistuvien ja heidän tarinoihin liittyvien muiden henkilöiden anonyymiteetin suojelemista. Josselson (2007, 538) puhuu eettisestä asenteesta, Noddings (2005, 173–180) vuorostaan välittämisen etiikasta kahden henkilön välisenä kohtaamisena. Tutkimus on pitkälti tasapainottelua tutkijan ja tutkittavien intressien välillä, mikä heijastuu tutkittavien ja tutkijan välisiin suhteisiin. Suhteissa kohtaaminen edellyttää jatkuvaa kommunikointia ja neuvotteluja rooleista ja vastuista sekä tutkimuksellisten ratkaisujen pohtimista (Josselson 2007, 538; Syrjälä ym. 2006, 188).

Tutkijana tiedostan, että jokaisella laudaturylioppilaalla on oma tarinansa, jota olen pyrkinyt tarkastelemaan sensitiivisesti ja ymmärtäen. Olen pyrkinyt pysymään uskollisena ja rehellisenä laudaturylioppilaiden tarinoille ja niissä esiintyville äänille. Olen kuitenkin tietoinen siitä, että tutkijana olen käyttänyt valtaa ja tutkijan ääneni kuuluu eittämättä tutkimuksessani tekemänäni ratkaisuina ja päätöksinä. Olen esimerkiksi päättänyt, mitä ja millaisia aineisto-otteita lopulta liitän osaksi osatutkimuksia ja tutkimuksen yhteenvedo-osaa, kuka laudaturylioppilaista saa eniten puheenvuoroja tutkimusraportissani ja miten keräämiäni tarinoita tulkitseen. Elbaz-Luwisch (2005) puhuu tutkijan tarkkaavaisuudesta, jolla hän viittaa siihen, että tutkija on herkempi toisille äänille kuin toisille. Näin tutkijana olen voinut jättää tutkimukseni ulkopuolelle sellaisia ääniä, jotka eivät välttämättä ole tärkeitä tutkimukseni aiheen näkökulmasta, mutta ovat olleet ensisijaisen tärkeitä laudaturylioppilaille. Lisäksi tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen valinta on ollut eettinen valinta, koska se on tuonut tetyt käsitteet ja tavoitteet tutkimukseni keskiöön. (Syrjälä ym. 2006, 186–187.) Näin olen saattanut käyttää tarinoita sellaisessa viitekehyksessä, joka on vastoin laudaturylioppilaiden ajattelua tai tuntuu heistä muutoin epäsovelialta. Kirjoittaessani osatutkimuksia ja tätä yhteenvedo-osaa en ole vain tallentanut laudaturylioppilaiden tarinoita koulupoluista, vaan olen luonut ja rakentanut niitä uudestaan. Tekemäni tutkimukselliset ratkaisut ja tulkinnat palautuvat eettiseen kysymykseen siitä, kuka omistaa luomani tarinan laudaturylioppilaiden koulupoluista voimavarojen ja vahvuuksien näkökulmasta, kenen ehdoilla olen sen tehnyt ja onko tarinoiden luominen riippunut tutkijasta vai tutkimukseeni osallistuneista laudaturylioppilaista. (Syrjälä ym. 2006, 193.)

Heikkinen ja kumppanit (2012, 11, 19) täsmentävät, että narratiivisen tutkimuksen viisi validointiperiaatetta ovat yleisiä suuntaviivoja, jotka tutkijan tulisi huomioida

tutkimuksen tekemisen jokaisessa vaiheessa. Siten tutkimukseni luotettavuutta ei ole tarkoitus arvioida kriteeri kerrallaan, toisistaan erillään, vaan luotettavuus on enemmän ja toisenlainen kuin osiensa summa. Validointiperiaatteet eivät myöskään ole lopullisia narratiivisen tutkimuksen arviointikriteereitä, vaan enemminkin ehdotuksia ja jatkuvassa muutoksessa olevia. Connelly ja Clandinin (1990, 7; ks. myös Josselsson 2007, 538) toteavatkin, että jokaisen tutkijan on etsittävä ja määriteltävä, mitkä narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointikriteerit sopivat parhaiten omaan tutkimukseen. Tämä on edellyttänyt minultakin tutkijana jatkuvaa reflektiota ja valppautta (ks. myös Clandinin & Connelly 2000, 184).



## 4 Tulokset

### 4.1 Laudaturylioppilaiden ominaisvahvuudet (I)

Ensimmäisessä osatutkimuksessa keskityttiin laudaturylioppilaiden ominaisvahvuuksiin: *millaisista ominaisvahvuuksista laudaturylioppilaiden tarinat kertoivat ja miten ominaisvahvuudet ilmenivät käytännössä heidän tarinoissaan?* Osatutkimuksen tulokset osoittivat, että laudaturylioppilaat hyödynsivät koulunkäynnissään ominaisvahvuuksia, jotka ryhmiteltiin kolmeksi ulottuvuudeksi: (1) tiedonjano ja oppimisen intohimo, (2) luonteenlujus ja aitous sekä (3) rakkaus. Esittelen seuraavaksi näihin ulottuvuuksiin sisältyneitä ominaisvahvuuksia.

Rakkaus oppimiseen, uteliaisuus ja monipuolisen taidokkuuden arvostus muodostivat *tiedonjano ja oppimisen intohimo* -ulottuvuuden. Valtaosa (N=11) laudaturylioppilaista kuvasi, miten uusien asioiden oppiminen oli nautinnollinen kokemus. Halu oppia uutta oli intohimo, joka tuotti suunnatonta iloa ja mielihyvää. Laudaturylioppilaat (N=10) kertoivat tiedonjanostaan monin tavoin. Heitä kiinnosti ympäröivän maailman eri ilmiöt kaikessa kirjavuudessaan ja laajuudessaan eikä laudaturylioppilaiden tiedonjanolla ollut loppua. Koulu, opiskeleminen ja koulussa menestyminen olivat keskeinen osa laudaturylioppilaiden elämää. Lisäksi he (N=10) kertoivat arvostavansa monipuolista osaamista ja kavahtavansa kapea-alaisuutta tai yksipuolisuutta. Urheilu ja taide olivat myös tärkeitä laudaturylioppilaille. He menestyivät liikunnassa ja taideaineissa, mikä osoittaa laudaturylioppilaiden laaja-alaista lahjakkuutta ja luovuutta.

Tiedonjano ja oppimisen intohimo -ulottuvuus sai osatutkimuksessa tukea Decin ja Ryanin (2000, ks. myös Elliot & McGregor 2001; Pajares 2001) itseohjautuvuus-teoriasta, jonka mukaan motivaation laatu on tärkeämpää kuin motivaation määrä puhuttaessa yksilön suorituskyvystä ja menestymisestä sekä subjektiivisesta hyvinvoinnista ja terveydestä. Verrattuna ulkoisesti motivoituneeseen opiskelijaan, laudaturylioppilaat osoittivat tarinoissaan kiinnostusta ja nautintoa itse opiskelutehtäviä kohtaan ulkoisten palkkioiden ja tunnustusten jäädessä taka-alalle. Laudaturylioppilaat opiskelivat, koska tahtoivat tietää ja olivat aidosti ja laaja-alaisesti kiinnostuneita ympärillään olevista asioista. Csikszentmihalyi (1997, 116–118) puhuu autotelisestä persoonallisuudesta, jolla hän viittaa yksilön taipumukseen toteuttaa tehtävää sen itsensä vuoksi, ei toiminnasta seuraavien tulosten tähden. Lisäksi aito kiinnostuneisuus tuki laudaturylioppilaiden sisäistä motivaatiota, minkä johdosta oppiminen oli vaivanarvoista ja tarkoituksellista (ks. myös Seligman ym. 2009).

Laudaturylioppilaiden tarinat ilmensivät, että koulunkäynti ei aina kuitenkaan ollut pelkkää innostuneisuutta ja inspiroitumista, uuden oppimisen iloa ja uteliaisuutta, vaan edellytti myös itsekuria ja tinkimättömyyttä sekä rohkeutta olla oma itsensä. Tätä ulottuvuutta kutsuttiin osatutkimuksessa *luonteenlujuuksi ja aitoudeksi*. Kaikki (N=14) laudaturylioppilaat kuvasivat, miten heidän tapansa ei ollut mennä sieltä, mistä aita oli matalin tai jättää asioita kesken. Harkitsevuus ilmeni laudaturylioppilaiden tarinoissa sitoutumisena, haluna antaa kaikkensa asialle, johon he uskoivat. Enemmistö (N=10) laudaturylioppilaista kuvasi itseään myös sisukkaaksi ja peräänantamattomaksi. He eivät mielellään luovuttaneet vaikeuksienkaan edessä, vaan pikemminkin nauttivat tunteesta, joka syntyy visaisen pulman ratkaisemisesta. Merkittävimmät onnistumisen ja osaamisen kokemukset näyttivätkin laudaturylioppilaille syntyvän siitä, kun he saivat kunniakkaasti päätökseen jonkin vaivalloisen tai pitkää aprikointia vaatineen projektin. Laudaturylioppilaat panostivat opiskeluun oppiakseen ja ymmärtääkseen opiskeltavat asiat sekä tavoittelivat samalla mahdollisimman hyviä tuloksia. Laudaturylioppilaat (N=10) halusivat siis menestyä: he pohtivat tarinoissaan, miksi tehdä asiat puoliteholla tai tyytyä keskinkertaisiin arvosanoihin, kun pienellä työllä ja vaivalla saattoi saada erinomaisen. Puolet (N=7) laudaturylioppilaista kuvasi myös määrätietoisuutta ja itsenäisyyttä kertomalla halustaan ottaa asioista itsenäisesti selvää ja tehdä niihin liittyviä päätöksiä omaehtoisesti. Heille tuntui luontevalta edetä opinnoissa omaan tahtiin ja olla suhteellisen riippumaton luokkatovereiden tekemisistä. Aitous vuorostaan ilmeni laudaturylioppilaiden tarinoissa siten, että liki puolet (N=6) kuvasi olevansa avoimesti ylpeitä työstään, ponnisteluistaan ja saavutuksistaan. Laudaturylioppilaat kertoivat pyrkimyksistään kuunnella omaa sisintään ja löytää asiat, jotka olivat heille itselleen tärkeitä.

Luonteenlujuus ja aitous -ulottuvuus sai vahvistusta Sheldonin ja Elliotin (1999) itsekorkordanssi-mallista: uteliaisuuden ja kiinnostuneisuuden ohella oleellista laudaturylioppilaiden onnistumisessa näytti olevan se, että he tiesivät mitä tahtoivat ja että asetetut tavoitteet olivat yhtäpitäviä omien arvojen ja kiinnostuksenkohteiden kanssa. Tämä ruokki sinnikästä yrittämistä ja tavoitteiden saavuttamista (Linley ym. 2010a). Huomionarvoista laudaturylioppilaiden tarinoissa oli myös se, että he kertoivat arvostavansa työllä ja sisukkuudella ansaittua onnistumista helpoin keinoin saavutetun menestyksen sijaan (ks. Peterson 1999).

*Rakkaus*-ulottuvuus koostui sellaisista laudaturylioppilaiden ominaisvahvuuksista, jotka liittyivät läheisten ihmissuhteiden arvostamiseen ja reiluuteen. Laudaturylioppilaista (N=9) tuntui tärkeältä, että lähipiirissä oli ihmisiä, niin vanhempia, sisarusia, opettajia kuin ystäviä ja kavereita, joiden kanssa he pystyivät olemaan omia itseään ja jakamaan onnistumisen ja ilon hetkiään. Näistä ihmissuhteista he kertoivat saavansa tukea ja rohkaisua myös vastoinkäymisten hetkinä. Laudaturylioppilaiden monipuolinen taidokkuus ja halu menestyä elämässä eivät tapahtuneet toisten ihmisten kustannuksella, vaan he halusivat ottaa huomioon toiminnassaan muut ihmiset ja kertoivat

välittävänsä heidän tunteistaan. Puolet (N=7) laudaturylioppilaista kertoi halustaan ”olla hyvä tyyppi”, joka oli reilu ja luotettava muita kohtaan. He korostivat tarinoissaan täyttymyksen ja merkityksellisyyden sekä itsensä voittamisen tunteita sen sijaan, että olisivat saaneet tyydytystä vertaistensa päihittämisestä tai itsensä nostamisesta muiden yläpuolelle. (ks. Peterson 1999.) Näin ollen kiintymyksellä, huomaavaisilla teoilla ja ystävällisillä sanoilla oli sijansa laudaturylioppilaiden koulunkäynnissä.

Esitellyt kolme ulottuvuutta ominaisvahvuuksineen olivat osittain päällekkäisiä sekä toisiaan vahvistavia ja täydentäviä. Tiedonjanoa ja oppimisen intohimoa ilmentävät vahvuudet, rakkaus oppimiseen, uteliaisuus ja monipuolisen taidokkuuden arvostus, olivat sellaisia kognitiivisia tietoja ja taitoja, jotka mahdollistivat tiedon etsimisen ja prosessoinnin (Park & Peterson 2009, 67). Nämä ominaisvahvuudet tuottivat laudaturylioppilaille tyydytyksen tunteen heidän saavuttaessaan menestystä opinnoissaan. Tiedonjano ja oppimisen intohimo edellyttivät myös luonteenlujuutta ja aitoutta (ks. myös Park & Peterson 2009, 67) ilmentäviä vahvuuksia, kuten harkitsevaisuutta, sinnikkyyttä ja urheutta, halua menestyä, määrätietoisuutta ja itsenäisyyttä sekä aitoutta. Nämä ominaisvahvuudet auttoivat laudaturylioppilaita saavuttamaan tavoitteensa mahdollisista vaikeuksista ja vastoinkäymisistä huolimatta ja olemaan aidosti oma itsensä. Aiemmat onnistumisen ja osaamisen kokemukset ruokkivat rohkeutta, sinnikkyyttä ja itsetutkiskelua. Rakkaus-ulottuvuus toi vuorostaan kuvaan mukaan ominaisvahvuuksia, jotka olivat yhteydessä laudaturylioppilaiden ihmissuhteisiin, ystävällisyyteen ja suvaitsevaisuuteen (Park & Peterson 2009, 67; ks. myös Määttä & Uusiautti 2012b). Rakkautta ilmentävät ominaisvahvuudet, läheisten ihmissuhteiden arvostus ja reiluus, toimivat tärkeinä sosiaalisen tuen kanavina, jotka ohjasivat laudaturylioppilaita löytämään kognitiivisia ja emotionaalisia ominaisvahvuuksia. Toiset ihmiset toimivat peileinä, jotka auttoivat laudaturylioppilaita löytämään omat mielenkiinnon kohteensa, kykynsä, vahvuutensa ja heikkoutensa. Monet ominaisvahvuudet liittyivät toinen toisiinsa ja tukivat toisiaan. Esimerkiksi luonteenlujuus ja aitous vahvistivat ihmissuhteiden ominaisvahvuutta.

## **4.2 Laudaturylioppilaiden kohtaamat vastoinkäymiset ja niiden ratkaisut (II)**

Toisessa osatutkimuksessa kysyttiin, *millaisia vaikeuksia ja vastoinkäymisiä laudaturylioppilaat kohtasivat koulunkäynnissään* ja oltiin erityisesti kiinnostuneita selvittämään, *millaisin keinoin laudaturylioppilaat vaikeuksista ja vastoinkäymisistä selviytyivät*.

Valtaosa (N=10) laudaturylioppilaista kuvasi tarinoissaan *vertaissuhteisiin liittyviä ristiriitoja*. Vertaissuhteet olivat tärkeä tuki koulunkäynnissä, mutta samanaikaisesti huippuoppilaan status synnytti ulkopuolisuuden tunnetta, eivätkä laudaturylioppilaat tunteneet aina oloaan kotoisaksi muiden opiskelijoiden keskuudessa. Eräs



laudaturylioppilas (laudaturylioppilas7, kirjoitettu tarina, heinäkuu 2012) kuvasi ulkopuolisuuden tunnetta arvelemalla, että häntä pidettiin superihmisenä, jonka kanssa kukaan ei ajatellutkaan ystäväystävönsä sen paremmin. Naljailut koulumesteyksestä ja ulkopuolisuuden tunne nakersivat vuosien varrella myös itsetuntoa. Laudaturylioppilaiden tarinat vertaissuhteisiin liittyvistä ristiriidoista saivat tukea Grossin (2000) tutkimuksesta, joka osoitti, että opinnoissaan laaja-alaisesti menestyvät opiskelijat odottavat ystävydeltä vastavuoroista luottamusta, lojaaliutta ja hyväksyntää herkemmin kuin ikätoverinsa. Koska laudaturylioppilailta oli erilaiset odotukset niin ystävyttä ja vertaisuutta kuin myös koulunkäyntiä kohtaan, he kokivat ulkopuolisuutta ja ulkopuolelle jäämistä.

Laudaturylioppilaat ovat opiskelijoita, jotka olivat menestyneet laaja-alaisesti opinnoissaan koulupolkujensa alusta lähtien. He oppivat odottamaan korkeita arvosanoja itseltään ja niitä odottivat usein ulkopuolisetkin. Yhdeksän (N=9) laudaturylioppilasta kuvasi kantaneensa *kunnianhimon ja erinomaisuuden taakkaa*, tunnetta siitä, miten aina täytyi suoriutua parhaalla mahdollisella tavalla. Häviäminen tai epäonnistuminen ei näyttänyt laudaturylioppilaiden tarinoissa vaihtoehtona, vaan pienetkin epäonnistumiset tuntuivat isoina menetyksinä, jotka saattoivat jäädä vaivaamaan mieltä pitkäksi aikaa. Kunnianhimon ja erinomaisuuden taakka heijastui myös omaan arvoon ihmisenä siten, että menestys näyttäytyi ihmisarvon mittana.

Laudaturylioppilaiden laaja-alainen kiinnostuneisuus ympäröivän maailman eri ilmiöihin oli myös kaksiteräinen miekka. Se oli vahvuus, joka edisti ja tuki heitä koulunkäynnissä. Toisaalta kahdeksan (N=8) laudaturylioppilasta kuvasi, miten *laaja-alainen kiinnostuneisuus* ajoi heidät valitsemaan lukio-opintojen aikana pakollisen vähimmäiskurssimäärän (75 kurssia) lisäksi runsaasti erilaisia syventäviä ja soveltavia kursseja. Kurssit tarjosivat opiskelijoilleen paljon mielekästä sisältöä, mutta ne myös kuormittivat ja synnyttivät ajoittain kovaa stressiä vaadittavine työmäärineen.

Merkillepantavaa tutkimusaineistossa oli, että laudaturylioppilaat eivät ilmentäneet tarinoissaan vaikeuksia ja vastoinkäymisiä välttäviä strategioita, kuten tehtävien välttelmistä, viivyttelystä, alisuoriutumista tai luovuttamista – siitäkään huolimatta, että he kantoivat mukanaan kunnianhimon ja erinomaisuuden taakkaa sekä laaja-alaisen kiinnostuneisuuden kuormittavuutta. Sitä vastoin nimeämiensä vaikeuksien ja vastoinkäymisten voittamiseksi laudaturylioppilaat näyttivät hyödyntävän monipuolisesti erilaisia voimavaroja. Heidän tarinoissa piirtyivät taipumukset osallistua epäröimättä, asettaa itselle haastavia tavoitteita ja jatkaa toimintaa ja tavoitteiden tavoittelua mahdollisista esteistä huolimatta (ks. Bandura 1997; Elliot 1999; Hsieh ym. 2007; Pajares 2001; Weiser & Riggio 2010). Aineistossa esiintyvät voimavarat jaettiin seitsemään kategoriaan, joita yhdessä kutsuttiin laudaturylioppilaiden *voimavaralähtöisiksi ratkaisuuksi*. Nämä seitsemän ratkaisua tiivistyivät kolmeen ulottuvuuteen.

Ensimmäistä ulottuvuutta kutsuttiin *onnistumistarinoiden etsimiseksi ja löytämiseksi*. Ulottuvuus koostui kolmesta voimavaralähtöisestä ratkaisusta: (1) huomion suuntaami-

nen hyvään, (2) vaikeuksien näkeminen itsetuntemusta ja -arvostusta edistävänä sekä (3) toiveikkuus ja tulevaisuuteen suuntautuminen. Vaikeuksien ja vastoinkäymisten edessä laudaturylioppilaat suuntasivat tietoisesti huomiota hyvään pyrkien unohtamaan kielteiset asiat ja keskittämällä ajatukset myönteisiin seikkoihin. Uutta näkökulmaa vaikeuksiin haettiin esimerkiksi etsimällä ”*jees-juttuja jostain muualta*” (laudaturylioppilas14, kirjoitettu tarina, heinäkuu 2012), kuten harrastuksista ja ystävistä. Lisäksi laudaturylioppilaat ilmaisivat, miten erilaiset vaikeudet ja vastoinkäymiset opettivat antamaan arvoa omille mielipiteille, tarpeille ja toiveille sekä tunnustamaan oman arvon ihmisenä. Piti oppia olemaan armollinen itselle. Laudaturylioppilaat kuvasivat tarinoissaan myös toiveikkuutta ja tulevaisuuteen suuntautumista. Toiveikkuus on yksi yksilön inhimillisistä ominaisvahvuuksista (Peterson & Park 2011, 53), joka heijastui laudaturylioppilaiden myönteisenä suhtautumisena elämään ja siihen kuuluviin vaikeuksiin. Vaikeudet ja vastoinkäymiset näyttäytyivät laudaturylioppilaiden tarinoissa usein käännekohtina, jotka tarjosivat uusia tilaisuuksia ja mahdollisuuksia.

Esteiden voittaminen ei merkitse pelkästään sitä, että jaksaa toistuvasti tarkastella hankaluuksien valoisia puolia ja suunnata ajatuksia toiveikkaasti tulevaan. Sitä vastoin vaikeuksien ja vastoinkäymisten voittaminen on usein kovaa työtä: sitä että vaikeuksista huolimatta aloitettu tehtävä tai tilanne saatetaan loppuun ja voitetaan houkutus jättää asia kesken (ks. Peterson & Park 2011). Toista voimavaralähtöisten ratkaisujen ulottuvuutta kutsuttiin osatutkimuksessa *ponnistelemiseksi ja aloitteelliseksi toiminnaksi*. Ulottuvuus piirtyi laudaturylioppilaiden tarinoissa (4) sinnikkyytenä sekä (5) oman toiminnan suunnittelemisena ja organisoimisena. Sinnikkyyttä pidetään toiveikkuuden tavoin yhtenä inhimillisenä ominaisvahvuutena (Peterson & Park 2011, 53). Se näkyi laudaturylioppilaiden tarinoissa taipumuksena saattaa loppuun vaativat ja vaikeat tehtävät huolimatta mahdollisista vastoinkäymisistä. Luovuttaminen ei ollut koskaan ensisijainen vaihtoehto, vaan vaikeuksien ylittäminen tuntui laudaturylioppilaista palkitsevalta jo sinänsä. Lisäksi vaikeudet ja vastoinkäymiset saivat parhaimmillaan ”*panostamaan seuraavalla kerralla enemmän*” (laudaturylioppilas10, kirjoitettu tarina, heinäkuu 2012).

Kuormittavissa elämäntilanteissa vaikeudet ja vastoinkäymiset tuntuvat usein uhkilta ja ylitsepääsemättömiltä esteiltä, eivät mielenkiintoisilta haasteilta. Toiveikkailla ja tulevaisuuteen suuntautuvilla ihmisillä on kuitenkin taipumus ottaa vastuu omasta toiminnasta ja tehdä kaikki mahdollinen ongelman ratkaisemiseksi (Carver ym. 2009, 305). Aloitteellinen toiminta kuvastui laudaturylioppilaiden tarinoissa konkreettisina ongelmanratkaisukeinoina. Näitä olivat esimerkiksi toimintasuunnitelmien laatiminen, uusien tavoitteiden asettelu ja asioiden priorisointi. Erilaiset ongelmanratkaisukeinot eivät välttämättä käytännössä onnistuneet tai toteutuneet siten kuin laudaturylioppilaat olivat alun perin suunnitelleet. Tilanteen arvioiminen omaa toimintaa suunnittelella, sopeuttamalla ja organisoimalla kuitenkin kevensi esimerkiksi opintoihin liittyvää kuormittavuutta ja stressiä.

Kolmas ulottuvuus voimavaralähtöisissä ratkaisuisissa oli *voimanlähteistä huolehtiminen* (ks. Katajainen, Lipponen & Litovaara 2009, 109). Vaikeuksissa ja vastoinkäymisissä laudaturylioppilaat huolehtivat sellaisten asioiden tekemisestä, jotka tuottivat heille hyvää mieltä sekä iloa ja innostusta synnyttäen ja vahvistaen myönteisiä tunteita. Laudaturylioppilaiden nimeämiä voimanlähteitä olivat (6) ystävät ja muut läheiset ihmissuhteet sekä (7) harrastuksiin keskittyminen. Nämä voimanlähteet tarjosivat tukea ja hengähdystaukoa kuormittavissa elämäntilanteissa ja auttoivat ottamaan vaikeuksiin etäisyyttä. Ystävien ja muiden läheisten ihmisten, kuten vanhempien, sisarusten ja opettajien, seurassa heidän oli mahdollista uskoutua syvistä ja henkilökohtaisista tunteista, ajatuksista ja kokemuksista: ”Hän [ystävä] on ollut pelastusrenkaani hukkumisen hetkillä ja siksi merkittävä tekijä koulupolullani.” (laudaturylioppilas4, kirjoitettu tarina, heinäkuu 2012). Laudaturylioppilaiden tarinat osoittivat, miten ystävät ja muut läheiset ihmissuhteet voivat parhaimmillaan vahvistaa yksilön luottamusta kyvystään selviytyä vaikeuksista ja vastoinkäymisistä (Cohen & Wills 1985; Holahan & Moos 1986; Taylor 2011). Ihmissuhteiden ohella harrastukset, kuten liikunta ja musiikki, tarjosivat laudaturylioppilaille mahdollisuuden ladata omaa sisäistä akkua tarjoamalla iloa ja virkistystä sekä lepoa ja etäisyyttä koulu- ja opiskeluvaatimuksista ja -odotuksista. Harrastusten avulla oli mahdollista hälventää vaikeuksiin ja vastoinkäymisiin liittyviä kielteisiä tunteita harrastusten synnyttäessä ja vahvistaessa myönteisiä tunteita.

Osatutkimus osoitti, että laudaturylioppilaiden voimavaralähtöiset ratkaisut olivat vastavuoroisia siten, että rajat ulottuvuuksien välillä olivat häilyviä ja toisiinsa limittyviä. Ponnisteleminen ja aloitteellinen toiminta loivat ja vahvistivat onnistumistarinoita. Vastaavasti onnistumistarinoiden etsiminen ja löytäminen omasta elämästä kannusti ja rohkaisi laudaturylioppilaita ponnistelemaan ja toimimaan aloitteellisesti ja aktiivisesti vaikeuksia ja vastoinkäymisiä kohdatessa. Lisäksi voimavaroista huolehtiminen synnytti myönteisiä tunteita, kuten toiveikkuutta ja innostusta, sekä auttoivat laudaturylioppilaita näkemään vaikeiden hetkien hyviä puolia ja ponnistelemaan niiden edessä.

### **4.3 Vahvuuksia ja opintomenetystä tukeva opetus laudaturylioppilaiden kertomana (III)**

Kolmas osatutkimus keskittyi selvittämään, *millainen opetus tuki opiskelijoiden vahvuuksia ja opintomenetystä laudaturylioppilaiden kertomana*. Osatutkimuksen tarkoituksena oli *kuvata laudaturylioppilaiden mielestä parhaiden opettajien toimintaa*. Tarkoituksena oli analysoida sekä opetuksen myönteisiä että kielteisiä kokemuksia ja tarjota laudaturylioppilaiden tarinoiden avulla ideoita ja malleja siitä, miten opetusta voisi suomalaisessa koulussa kehittää edelleen opiskelijoiden vahvuuksia ja opintomenetystä tukevaksi.

Laudaturylioppilaiden tarinoista jäsenyi viisi opiskelijan vahvuuksia ja opintomenestystä tukevaa opetuksen ydinulottuvuutta. Ensimmäinen ulottuvuus oli *luottamus*. Laudaturylioppilaille (N=13) parhaimmat kokemukset syntyivät opettajista, joihin muodostui luottamuksellinen suhde. Opettaja asetti selkeät päämäärät sekä välitti opiskelijoista. Hän vaati opiskelijoiltaan tiukkaa työntekoa, mutta samanaikaisesti myös innosti oppimisprosessia tuntemalla opiskelijat nimeltä, kyselemällä kuulumisia ja osoittamalla kiinnostusta opiskelijoiden tarpeisiin, toiveisiin ja odotuksiin. Lisäksi laudaturylioppilaat kuvasivat, miten opiskelumotivaation kannalta tuntui tärkeältä, että opettaja kohteli opiskelijoitaan tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti. Opettajan epäreiluna koettu toiminta heijastui puolestaan kielteisesti opiskelijoiden opiskelumotivaatioon ja loi etäisyyttä opettajan ja opiskelijoiden välille rikkoessaan opettajan ja opiskelijoiden keskinäistä kunnioitusta ja luottamusta. Laudaturylioppilaat ilmaisivat tarinoissaan, kuinka vaikea oli ymmärtää, kuunnella, keskittyä tai yleensä opiskella oppiainetta, jollei opettaja aidosti välittänyt opiskelijoista ja heidän tunteistaan. Tätä kuvasi eräs laudaturylioppilas pohtimalla, että epäreilu opettaja onnistuu tappamaan innostuksen oppiaineeseen hetkessä (laudaturylioppilas10, kirjoitettu tarina, heinäkuu 2012).

Laudaturylioppilaiden tarinat luottamuksesta ilmensivät myönteisten suhteiden voimaa (Carman 2005, 185). Myönteisiä muutoksia esiintyy aidossa vuorovaikutussuhteissa (O'Connell 2006). Opiskelijoiden tulee voida luottaa siihen, että heillä on kannustavia ja välittäviä ihmissuhteita koulussa – suhteita, jotka heijastavat luottamusta, kunnioitusta ja tuomitsemattomuutta. Myönteisten suhteiden avulla laudaturylioppilaat rakensivat myös toivoa ja optimismia.

Toinen opiskelijan vahvuuksia ja opintomenestystä tukevan opetuksen ydinulottuvuus oli opettajan asennoituminen omaan työhönsä. Laudaturylioppilaat (N=10) kuvasivat, miten opettajan heittäytyminen, innostunut uteliaisuus ja työstään tuntema ilo välittyivät opiskelijoille ja herättivät mielenkiintoa oppiainetta kohtaan. Opettajan *innostavuus ja innostavuus* heijastuivat myönteisesti myös laudaturylioppilaiden työskentelyyn. Tämä tuntui erityisen tärkeältä silloin, jos oppiaine ei lähtökohdiltaan kiinnostanut laudaturylioppilaita itseään. Vastakohtaisesti laudaturylioppilaat toivat tarinoissaan esille, miten opettajan koulutus, kokemus ja asiahallinta menettivät nopeasti merkityksensä ilman opettajan tuntemaa ja osoittamaa innostuneisuutta oppiainettaan kohtaan.

*”Hän [opettaja] kerto omista matkoistaan Ranskassa ja Venäjällä. Hän oli hirveen innostunut siitä omasta opetusaineestaan, että se oli hyvin tärkeä. Tietenkin, että opettaja nauttii omasta työstään, että se näkyy kyllä heti oppilaalle. Sen pystyy aistimaan. Se oli, ehkä niitä aineita luki ahkerammin kotona ja kuunteli tunnilla. – Sit taas aineet, mistä ei oikein pitäny, oli just äidinkieli. En nyt oo ollu mikään hirvee lukijatyyppi ikinä, mutta siellä se ilmapiiri oli niin orientoitunu*

*siihen yo-hommaan, ylioppilaskirjotuksiin. Ja sitte se [opettaja] vaan yritti takoa meidän päähän kaikki ne hommat. Mä en tiedä harrastaaks se opettaja ylipäätään kirjallisuutta, koska häneltä puuttu täysin se intobimo siihen. Hän yritti niitä perusasioita, niitä opetussuunnitelmajuttuja tehdä, mut ei hän saanu innostettua ollenkaan siihen opiskeluun. Se on hyvin tärkeä opettajan rooli, että oma mielenkiinto on osa sitä [opetusta]. Opettaja pystyy omalla toiminnallaan tosi pitkälti vaikuttamaan siihen, mitä oppilas kokee mielenkiintoseks.” (laudaturylioppilas1, henkilökohtainen haastattelu, kesäkuu 2013)*

Laudaturylioppilaiden tarinat osoittivat, että opettaja ei ole vain tietojen ja taitojen opettaja, vaan myös oppimisen kannustaja ja rohkaisija. Hän on myös malli, joka voi osoittaa omalla toiminnallaan ja innostavuudellaan kykyä rakastaa tietoa ja viisautta ja tartuttaa opiskelijoihin saman innon. (Liesveld ym. 2005, 20–22.)

Kolmas opiskelijan vahvuuksia ja opintomenestystä tukevan opetuksen ydinlottuvuus oli *palautteen antaminen ja kannustaminen*. Laudaturylioppilaat (N=9) kuvasivat, miten heistä tuntui tärkeältä, että opetuksessa oli mukana vaatimuksia, velvoitteita ja tulostavoitteita. Ne auttoivat opiskelijaa venyttämään osaamistaan uusiin mittasuhteisiin. Vastakohtaisesti laudaturylioppilaat kuvasivat, miten matalat odotukset opettajien taholta seisauttivat kehityksen, eivätkä auttaneet opiskelijaa ylittämään omia kykyjään ja kehittämään uusia tietoja ja taitoja. Laudaturylioppilaat toivoivat kuitenkin opetukseen lisää ”*innostusta ja buustausta*” (laudaturylioppilas14, henkilökohtainen haastattelu, heinäkuu, 2013). Heistä tuntui tärkeältä, että opettaja uskoi opiskelijan vahvuuksiin tämän epäonnistumistenkin hetkillä ja auttoi opiskelijaa tunnistamaan, missä asioissa hän oli hyvä. Laudaturylioppilaat kuvasivat, miten vastoinkäymisiä kohdatessa opettajan myönteiset odotukset opiskelijan osaamista ja vahvuuksia kohtaan auttoivat opiskelijaa antamaan arvon osaamiselleen ja irtautumaan haitallisista tai rajoittavista itseään ja osaamistaan koskevista uskomuksista.

*”Konkreettisia esimerkkejä jälkimmäisestä ovat lukioaikaiset matematiikan opettajani. Lukion pitkän matematiikan toisesta kurssista sain kokeen uusittuani arvosanaksi viitosen, ja siitä lähtien itsetuntoni matematiikan opiskelijana vaihteli rajusti. – Matematiikkaa sävytti mielessäni hyvin negatiivinen käsitys itsestäni aineen oppijana, mikä luultavasti osaltaan esti minua todella yrittämästä matematiikan suhteen ja kiinnostumasta siitä. Kahteen lukioaikaiseen matematiikan opettajaani hyvin vaihteleva matematiikan opintomenestykseni ja huono aineeseen liittyvä itsetuntoni ei kuitenkaan vaikuttanut: heidän suhtautumisensa minuun, kannustuksensa sekä luottamuksensa kykyihini ei näyttänyt riippuvan siitä, minä kurssiarvosanan sain, vaan he olivat aina yhtä halukkaita auttamaan minua ongelmieni ja valamaan minuun uskoa osaamiseeni.” (laudaturylioppilas5, kirjoitettu tarina, heinäkuu 2012)*

Laudaturylioppilaiden tarinat kiittämisen ja arvostuksen tärkeydestä saivat tukea Yeagerin ja kumppaneiden (2011, 31–32) havainnosta, jonka mukaan opiskelija, jonka usko osaamiseensa horjuu, hyötyy siitä, että opettaja muistuttaa häntä konkreettisin esimerkein niistä kerroista, jolloin opiskelija on onnistunut ja osoittanut sinnikkyyttä. Tunnustuksen antaminen on tehokas motivaattori, erityisesti julkisesti annettuna ja silloin, kun tunnustus annetaan saavutuksesta, josta opiskelija itse on todella ylpeä (Liesveld ym. 2005, 27–28).

Neljäs opiskelijan vahvuuksia ja opintomenestystä tukevan opetuksen ydinulottuvuuksista oli *opiskelijakeskeisyys* (N=9). Se ilmeni tavassa, jolla opettaja otti opetuksessa huomioon opiskelijoiden tarpeet, mielenkiinnon kohteet ja kokemusmaailman. Laudaturylioppilaiden tarinoissa opiskelijakeskeisyys ilmeni osallistavina opetusmenetelminä sekä sisällöltään vaihtelevina oppitunteina. Sellaiset oppitunnit tuottivat innostumisen ja ilon hetkiä koulussa. He kuvasivat opiskelijakeskeisyyttä esimerkiksi siten, miten opettaja saattoi haastaa opiskelijoita oppituntien sisällönluojiksi antamalla heille projektiluontoisia tehtäviä, joissa opiskelijoilla oli mahdollisuus yhdistää laaja-alaisesti tietoaan ja taitojaan ja luoda tätä kautta jotain uutta, kuten kirjallinen esitelmä, kuunnelma tai näytelmä tietyistä aihealueista. Laudaturylioppilaat ilmensivät tarinoissaan opiskelijakeskeisyyden tärkeyttä tekemällä myös eroa opettajajohtoisiin oppitunteihin. Opettajajohtoisilla oppitunneilla painottui samankaltaisena toistuva järjestys ja rakenne: tunneilla kuunneltiin opettajaa, kopioitiin lauseita taululta ja tarkistettiin läksyjä eli etsittiin ja hiottiin oikeita vastauksia ja korjattiin virheellisiä. Laudaturylioppilaat kuvasivat, miten samankaltaisina toistuvat rutiinimaiset oppitunnit turhauttavat ja heikensivät opiskelijan opiskelumotivaatiota, opintomenestyksestä riippumatta.

Laudaturylioppilaiden tarinat kertoivat siitä, miten tärkeää on, että opettaja rakentaa opetuksen lähtökohdan sen varaan, mikä on tärkeää opiskelijoille (Carman 2005, 159–160). Opiskelijoiden tarpeiden, mielenkiinnon kohteiden ja kokemusmaailman hyödyntämisen tarkoitus ei ole viihdyttää ja hauskuuttaa opiskelijoita, vaan herättää kiinnostus. Joustavia rakenteita ja sisältöjä luomalla opettaja myös kannustaa ja rohkaisee opiskelijoita osallistumaan ja ottamaan vastuuta ja valtaa omasta oppimisestaan. (Liesveld ym. 2005, 33–34.)

Viides opiskelijan vahvuuksia ja opintomenestystä tukevan opetuksen ydinulottuvuuksista oli opettajan ja opiskelijan välillä käytävä keskustelu, *dialogisuus*. Puolet laudaturylioppilaista (N=7) kuvasi tarinoissaan, miten sekä opettajalla että opiskelijoilla oli tärkeää annettavaa opetus- ja oppimisprosessille. Tässä prosessissa molemmilla osapuolilla oli mahdollisuus olla aktiivinen, luova ja älykkääseen ajatteluun ja keskusteluun pystyvä toimija. Laudaturylioppilaat toivat tarinoissaan esille toiveita siitä, että opettajan ja opiskelijoiden välisessä keskustelussa sovellettaisiin dialogin periaatetta sen turvaamiseksi, että tieto ja keskustelu kulkisivat molempiin suuntiin, opettajalta opiskelijoille ja opiskelijoilta opettajalle. Vastakohtaisesti dialogin ja autoritatiivisen keskustelun välistä erontekoa heijastivat laudaturylioppilaiden tarinoissa kuvaukset

oppitunneista, joilla vallitsi ”*minä opetan ja te olette oppilaita, eikä semmonen, missä oppilaat ja opettaja on kuitenkin ihmisinä samalla viivalla*” (ylioppilas1, henkilökohtainen haastattelu, kesäkuu 2013) -ilmapiiri. Autoritatiivisen keskustelun ja dialogin välistä erontekoa osoittivat laudaturylioppilaiden tarinoissa myös kuvaukset, joissa toivottiin aikuismaisempaa keskustelun ilmapiiriä lukion opetukseen peruskoulumaisen opetuksen sijaan. Tätä kuvasi eräs laudaturylioppilas (ylioppilas6, kirjoitettu tarina, heinäkuu 2012) luonnehtimalla, miten opettajat tuntuivat toisinaan unohtavan, miten lukiossa keskustellaan. Opettajat huomauttelivat edelleen opiskelijoiden päässä olevista hatuista ja kännyköiden käyttämisestä sekä kyselivät poissaolovihkojen perään. Esimerkki kuvasi autoritatiivista keskustelua, jossa opettaja kontrolloi keskustelua kertomalla, mitä lukiossa tehdään, miten asiat siellä hoidetaan ja millaiset säännöt siellä vallitsevat sen sijaan, että hän kutsuisi opiskelijoita yhteiseen keskusteluun siitä, miten luokkahuonetilanteissa voitaisiin käyttäytyä ja miten jatkossa voitaisiin toimia yhteisen työrauhan turvaamiseksi.

Nämä viisi opiskelijan vahvuuksia ja opintomenestystä tukevaa opetuksen ydinulottuvuutta kuvasivat niitä opetuksessa ilmeneviä olosuhteita ja seikkoja, joita luomalla, ylläpitämällä ja vahvistamalla opettaja voi tukea opiskelijaa löytämään sisäistä motivaatiotaan ja uskoaan omiin vahvuuksiinsa ja osaamiseensa laudaturylioppilaiden kertomana. Tarinat osoittivat, ettei opettajalta vaadita suuria tekoja tai toimenpiteitä. Kyse oli toiminta- ja ajattelutavoista, jotka ilmenivät opettajan päivittäisissä toiminnoissa ja käytännöissä sekä hänen suhtautumisessaan opetukseen, oppimiseen ja opiskelijoihin. Viisi opiskelijan vahvuuksia ja opintomenestystä tukevaa opetuksen ydinulottuvuutta vastaavat tarpeeseen luoda koulun arkeen käytänteitä, jotka tukevat opiskelijoiden oppimista, motivaatiota ja opintomenestystä. Samalla ydinulottuvuudet tarjoavat ideoita siitä, miten opetusta voisi suomalaisessa koulussa kehittää ja painottaa niin, että se tukee myös opiskelijan hyvinvointia, myönteisiä käsityksiä itsestä ja myönteisiä sosiaalisia suhteita.

#### **4.4 Laudaturylioppilaiden koulunkäynnin sujuvuus ja koulunkäyntiote (IV)**

Osatutkimuksen tarkoituksena oli kuvata laudaturylioppilaiden koulunkäynnin kulkua ja koulunkäyntiotetta heidän itsensä kertomana. Kysymystä tarkasteltiin kahden alakysymyksen avulla: *millaiset tekijät edistivät ja tukivat laudaturylioppilaiden koulunkäyntiä ja millaiset tekijät vaikeuttivat tai hankaloittivat laudaturylioppilaiden koulunkäyntiä?* Lisäksi osatutkimuksen tarkoituksena oli *kuvata laudaturylioppilaiden koulunkäyntiotetta*.

Narratiivien analyysin avulla löysin aineistosta kuusi tekijää, jotka edistivät ja tukivat laudaturylioppilaiden koulunkäyntiä. Ne olivat laudaturylioppilaiden oma

uteliaisuus ja kiinnostuneisuus, vanhempien tuki ja kannustus, harrastukset, opettajat, vertaissuhteet ja ulkomailla vietetty aika joko vaihto-oppilaana ollen tai perheen kanssa asuen ja siellä koulua käyden. Kirjoituspyynnöissä pyysin laudaturylioppilaita kertomaan myös koulunkäyntiä hankaloittaneista asioista. Niitä laudaturylioppilaita kuvasivat aineistossa koulunkäyntiä edistäneitä ja tukeneita tekijöitä vähemmän joutu-  
tuen osittain siitä, että heistä tuntui vaikealta ”*muistella mitään suuria vastoinkäymisiä koulupolulta, sillä mitään suurempia ongelmia ei ole osunut kohdalleni.*” (laudaturylioppilas2, kirjoitettu tarina, heinäkuu 2012). Keskeisiksi koulunkäynnin vaikeuksiksi laudaturylioppilaita nimesivät kuitenkin vertaissuhteisiin liittyvät ristiriidat (N=7) ja huolen omasta epäonnistumisestaan (N=7).

Tutkimuksen tarkoituksena oli myös kuvata laudaturylioppilaiden koulunkäynti-otetta uusien tarinoiden valossa. Narratiivisen analyysin avulla loin aineistosta neljä koulunkäyntiotetta kuvaavaa tarinaa: itsenäinen, täydellisyttä tavoitteleva, ihmissuhteita painottava ja koulua työnä kuvaava ote. Tarinat eivät kuvaa laudaturylioppilaiden koulupolkuja kehityksellisinä prosesseina, jotka kertoisivat siitä, miten ja millaisten vaiheiden kautta laudaturylioppilaksi tullaan. Sitä vastoin niissä tiivistyvät aineistossa esiintyneet koulunkäyntiä edistäneet ja tukeneet tekijät sekä koulunkäyntiä vaikeuttaneet ja hankaloittaneet tekijät. Sijoittamalla jokaisen laudaturylioppilaiden tarina tarinassa esiintyvien teemojen ja niiden painotuserojen mukaan vain yhteen tarinaluokkaan, halusin korostaa jokaisen koulunkäyntiotteen erityisyyttä ja ainutlaatuisuutta. Rajat näiden neljän tarinan välillä ovat kuitenkin liukuvia, eikä elävässä elämässä yksittäinen laudaturylioppilas edusta puhtaasti yksittäistä koulunkäyntiotetta kuvaavaa tarinaluokkaa (ks. Vanttaja 2002, 238–239). Neljä tarinaa onkin eräänlaisia pysäytettyjä kuvia, joissa kuvaan laudaturylioppilaiden koulunkäynnin kulkua ja koulunkäyntiotteita tarinoiden kirjoittamishetken näkökulmasta (ks. Vanttaja 2002, 239; Magnusson & Mahoney 2006, 248). Seuraavassa esittelen nämä neljä tarinaa.

Itsenäinen koulunkäyntiotte (N=4)

*Laudaturylioppilas odotti innostuneena koulun alkamista. Hän oli oppinut luke-  
maan omin päin hyvissä ajoin ennen koulun alkua. Ensimmäiset kouluvuodet tun-  
tuivat osittain turhauttavilta muiden opetellessa tavujen ääntämistä ja tavaamista  
aapisesta laudaturylioppilaan lueskellessa kotona jo tietokirjoja ja Harry Pottereita.  
Hän viihtyi kuitenkin koulussa hyvin ja koko alakoulu oli pelkkää hauskaa oleskelua  
opiskelun osalta. Erityisiä tavoitteita tai odotuksia koulun suhteen laudaturylioppi-  
laalla ei ollut ensimmäisten kouluvuosien aikana. Hän halusi yksinkertaisesti vain  
tietää kaiken mahdollisen. Numeroarvostelun alettua tavoitteet opiskelussa alkoivat  
olla kuitenkin selvät ja hänelle kelpasivat kokeista vain kaksinumeroiset arvosanat.*

*Laudaturylioppilas koki, että alakoulussa hän oli samanlainen koululainen kuin  
muutkin ikäisensä, luokan huippua tosin, sillä löytyihän jokaiselta luokalta aina*



*ne pari pakollista ”hikettä”. Yläkoulussa alkoi ilmetä, että hän oli oikeasti lahjakas. Ero luokkatovereihin oli tuolloin suurimmillaan. Joukosta erottautuminen ei ollut aina etu, sillä opintomenestys oli joidenkin oppilaiden mielestä kaikkea muuta kuin hienoa. Laudaturylioppilas sai osakseen nälvimistä, koulukiusaamistaakin. Hän pystyi kuitenkin pitämään nämä kokemukset erillään koulutyöstä keskittymällä iloitsemaan myönteisistä asioista. Lisäksi erilaiset harrastukset tuottivat mielihyvää. Vastoinkäymiset opettivat laudaturylioppilasta myös olemaan avoimesti oma itsensä.*

*Lukio oli laudaturylioppilaalle merkittävä käännekohta. Se oli koulupolun parasta aikaa. Lukio-opinnot tarjosivat laudaturylioppilaan kaipaamaa haasteellisuutta. Lisäksi nopea etenemistahti opetuksessa tuntui hyvältä. Lukioista löytyi myös samanhenkistä porukkaa, joka osasi arvostaa laudaturylioppilaan lailla opintomenestystä. Laudaturylioppilaalla oli kuitenkin tarve olla itsenäinen. Hän koki olevansa oppijana onnellisimmillaan ja tehokkaimmillaan silloin, kun hän itse pystyi vaikuttamaan siihen missä ja miten hän opiskelee. Laudaturylioppilas ei kaiwannut ohjeita tekemisiinsä ja päätöksiinsä. Hän myös kavahti opo-tunneilla esitettyjä niksejä opiskelutekniikoista. Sitä vastoin hän luki sen verran ja sillä intensiteetillä, jonka tiesi riittävän haluttuun lopputulokseen, kymppiin, ja se siitä.*

*Laudaturylioppilaalle koulun merkitys oli suuri. Se oli hänelle ympäristö, jossa hän pystyi toteuttamaan osaamistaan parhaalla tavalla ja kehittymään asioissa, joista oli kiinnostunut. Tärkeimmät onnistumisen kokemukset hän koki koulussa. Ylioppilaskirjoitusten tulosten tultua laudaturylioppilas oli tyytyväinen – hän oli päässyt siihen, mitä oli tavoitellut ja minkä koki itselleen myös kuuluvaksi.*

#### Täydellisyttä tavoitteleva koulunkäyntiote (N=5)

*Ajatus kouluunmenosta kutitteli seitsemän vuotiaan koululaisen vatsassa niin, että laudaturylioppilas tuskin malttoi odottaa koulun alkua. Hän oli ollut pienestä pitäen varsin utelias ja halukas oppimaan uusia asioita. Hän piti myös haasteista ja asioiden tutkimisesta. Ensimmäisestä luokasta lähtien laudaturylioppilaalle oli itsestäänselvyys, että läksyt tehdään ja kokeisiin luetaan, nimenomaan kunnolla. Hän ei pitänyt epäonnistumisesta ja väärät vastaukset kokeissa tai tunneilla saattoivat jäädä kummittelemaan mieleen pitkäksi aikaa. Siksi olikin tärkeää valmistautua ja lukea hyvin sekä pyrkiä tekemään parhaansa, jotta ei ainakaan voisi syyttää itseään yrittämisen puutteesta. Laudaturylioppilas oli tietoinen, että hän sai läpi kouluajan paljon erinomaisia arvosanoja, tuloksia, joihin ei moni muu yltänyt. Hän ei kuitenkaan kokenut sitä poikkeavaksi lahjakkuudeksi, vaan hyvät arvosanat olivat kovan työn, ahkeruuden ja itsekurin, toisiaan tuurinkin, tulosta.*

*Yläkouluun siirtyminen oli laudaturylioppilalle kova paikka. Tutut piirit ja kaverit jäivät taakse alakoulun tiiviin ystäväporukan hajotessa eri luokille. Uusi koulu tuntui kolkolta ja vieraalta. Yläkoulun opiskelutyö oli hänelle kuitenkin alakoulua luontevampaa. Hän oli aina tykännyt kirjoittamisesta ja kokeissa alkoi olla usein jo esseitä. Alakoulun yhteishenki, kaverit ja ystävät olivat silti poissa. Hän rupesi keskittymään omiin arvosanoihinsa ja kilpailemaan itseään vastaan yhä enemmän.*

*Lukiassa täydellisyysdentavoittelu oli huipussaan. Kaiken piti olla kymppiä. Huoli omasta epäonnistumisesta kalvoi välillä niin, että yöunet menivät ja koko ajan oli palan tunne kurkussa. Oma jaksaminen oli ääri rajoilla. Stressistä ja paineista huolimatta laudaturylioppilas koki suunnatonta oppimisen iloa lähes aineessa kuin aineessa. Mikään oppiaine ei tuottanut ongelmia – ja haasteistakin oli mahdollista selvittää kovalla työllä ja sisulla. Pikkuhiljaa arvosanat alkoivat olla toissijaisia sen rinnalla, että laudaturylioppilas alkoi löytää itseään. Kaikki kouluun liittyvä kiinnosti: hän rakasti kirjoittaa, opiskella kieliä ja vieraita kulttuureja, historiaa ja matikkaa. Abivuonna hän osasi silloin tällöin ottaa rennostikin, mikä oli melkoinen muutos aiempaan verrattuna, ja etsiä iloa ja voimaa musiikista ja urheilusta sekä omien ajatusten, tunteiden ja kokemusten ilmaisemisesta kirjoittamalla. Lisäksi muutamalla koulusta saadulla ystävällä oli sanoinkuvaamaton merkitys niin opintomenestykselle kuin omalle selviytymiselle.*

*Ylioppilaskirjoitusten jälkeen laudaturylioppilas totesi, että koululla oli ollut suuri rooli hänen elämässään, joskus jopa niin suuri, että antoi sen määrittellä omaa minuuttiaan ja ihmisarvoaan. Kouluvuosien kaikki tai ei mitään – asenne oli auttanut häntä saavuttamaan asioita, joihin oli ryhtynyt, mutta myös tiedostamaan omat rajansa ja vähitellen hyväksymään ne. Ylioppilaskirjoitusten jälkeen tuntui, että kaikki oli ollut vaiivan arvoista.*

### Ihmissuhteita painottava koulunkäyntiote (N=3)

*Jo ensimmäisestä koulupäivästä alkaen laudaturylioppilas rakasti koulun tunnelmaa. Hän piti lukemisesta ja kirjoittamisesta sekä uusien kirjojen tuoksusta. Uuden oppiminen ja omaksuminen eivät tuottaneet missään koulupolun vaiheessa vaikeuksia, vaan laudaturylioppilas oppi nopeasti ja vaivattomasti. Kouluvuosien myötä yläkoulussa, viimeistään lukiossa, laudaturylioppilas oivalsi, että on oikeasti hyvä koulussa ja pystyy ylittämään itsensä. Lisäksi hän huomasi, että hänen tavoitteensa olivat korkeammalla kuin muilla luokkakavereilla.*

*Parhaat muistot koulusta eivät kuitenkaan liittyneet itse kouluun ja opiskeluun, vaan koulun sosiaaliseen elämään. Laudaturylioppilas koki olleensa aina suhteellisen*

*ujo. Koulussa hän oppi tuntemaan uusia ihmisiä. Uusien ystävien saaminen olikin parasta elämässä. Hän muisti tubansia hetkiä, jolloin oli nauranut kovaan ääneen ja viettänyt mukavia yhteisiä tuokioita opiskelijakavereidensa parissa. Erityisesti lukiossa kaveripiiri laajeni tavattomasti. Sieltä löytyi niin omanhenkistä seuraa, ettei hän parempaa olisi voinut edes kuvitella. Lukion yhteishenki oli kokonaisuudessaan mahtava. Ympärillä oli niin vertaisia kuin opettajia, jotka kannustivat ja motivoivat häntä menestymään koulussa ja joiden kanssa pystyi aidosti myös jakamaan opinnoissa onnistumisen hetkiä. Kukaan ei pitänyt häntä kummajaisena, vaikka hän oli tunnetusti se, joka aina sai kympejä ja tiesi vastaukset kysymyksiin. Vertaissuhteiden lisäksi koti ja vanhemmat olivat merkittävä tuki laudaturylioppilaan koulupolulla. Hän koki, että kotona sai huoletta elää nuoruusvuosia ja nauttia turvallisesta ympäristöstä. Kouluun liittyvien päivittäisten kuulumisten, ilojen ja murheiden jakaminen vanhempien kanssa tuntui tärkeältä.*

*Koulun rooli oli laudaturylioppilaan elämässä varsin suuri ja hän vietti siellä paljon myös koulun ulkopuolista aikaa ihan vain hengailakseen kavereidensa kanssa. Hän oli aktiivisesti mukana järjestämässä koulun erilaisia teemapäiviä ja bileitä tai edustamassa omaa koulua pelaamalla milloin mitään lajia koulujen välisissä turnauksissa. Lisäksi harrastukset olivat tärkeitä. Ne opettivat hyödyllisiä asioita, kuten kärsivällisyyttä ja vastuunkantoa omasta tekemisestä. Ensisijaisesti harrastukset kuitenkin tarjosivat vastapainoa opiskelulle. Ylioppilaskirjoitusten päätyttyä laudaturylioppilas saattoi todeta, että koko koulu-aika oli huippuhetki.*

#### Koulua työnä kuvaava koulunkäyntiote (N=2)

*Vapaus ja huolettomuus leimasivat laudaturylioppilaan ensimmäisiä kouluvuosia. Alakoulussa hän ei ollut kovin ahkera läksyjen teossa, vaan niillä oli taipumusta jäädä viime tippaan. Ne tulivat kuitenkin tehtyä kohtuullisen tunnollisesti ja ajallaan, niin hyvin kuin laudaturylioppilas osasi. Kouluvihkojen ja käsialan suhteenkin kuulemma saattoi olla parantamisen varaa, mutta hän ei halunnut turhaa käyttää aikaa sellaiseen. Laudaturylioppilasta kiinnostivat koulua enemmän erilaiset leikit ja pallopelit, asioiden tutkiminen ja kirjojen lukeminen. Ala- ja yläkoulussa tavoitteena oli saada ainoastaan kohtuullisen hyviä numeroita. Hän menestyi koulussa, koska hänen oli helppo keskittyä opetukseen oppitunneilla. Saattoi toki siinä olla mukana ripaus laudaturylioppilaan omaa lahjakkuuttakin.*

*Lukiossa laudaturylioppilas alkoi ajatella laajemmin koulunkäynnin merkitystä. Hän valitsi mahdollisimman kattavasti aineita oman kiinnostuksen mukaan pannaan enemmän niihin aineisiin, joista ajatteli olevan hyötyä jatko-opintoihin hakeutumisessa. Tavoite oli opiskella niin, ettei se tulevaisuudessa harmittaisi.*

*Arvosanojen ei kuitenkaan tarvinnut olla sen paremmat kuin että pääsee lukion jälkeen opiskelemaan siihen kouluun, mihin haluaa.*

*Ympärillä olevat ihmissuhteet niin kotona, koulussa kuin vapaa-ajalla tukivat kukin omalla tavallaan laudaturylioppilaan koulupolkua. Kotona ja koulussa opiskelun tärkeyttä korostettiin, mutta vanhemmat ja opettajat eivät asettaneet minkäänlaisia paineita koulun ja opiskelun suhteen. Lisäksi erilaiset kaveripiirit ja harrastukset tukivat laudaturylioppilaan koulupolkua tarjoamalla vastapainoa ja etäisyyttä opiskeluun. Kaverit myös kannustivat ottamaan rennommin ja subtautumaan kouluun leppoisaemmin. Opiskelu lukiossa sujuikin ilman suurempia vastoinkäymisiä, siitä huolimatta, että välillä opiskelussa oli tiukkoja aikoja ja rentoutumiselle ei jäänyt aikaa. Stressi ja työmäärä veivät toisinaan oman veronsa ja aiheuttivat väsymystä. Tämä ei kuitenkaan lannistanut laudaturylioppilasta, vaan hän ajatteli, että ei auta muu kuin tehdä töitä kunkin jakson loppuun asti.*

*Koululla ja opiskelulla oli kohtuullisen merkittävä asema laudaturylioppilaan koulupolulla. Päivittäinen arki ei kuitenkaan koskaan ollut erityisen kouluorientoitunutta. Sitä vastoin koulu oli yksi osa laudaturylioppilaan elämää: se oli työtä.*

Neljä koulunkäyntiotetta osoitti, että koulunkäynti on luonteeltaan holistista siten, että kunkin laudaturylioppilaan opintomenestys oli enemmän kuin osiensa summa (Magnusson & Mahoney 2006, 235–237, 243). Laudaturylioppilaiden koulunkäynnin sujuvuus koostui monista muistakin tekijöistä kuin opiskelijasta itsestään, opiskelijan tavoitteista ja odotuksista (ks. myös Huebner, Gilman & Furlong 2009, 3–8; Magnusson & Mahoney 2006, 235–237; Pedrotti, Edwards & Lopez 2009, 49–58). Ne koostuivat toimivista vertaissuhteista, perhe-elämästä, kannustavista opettajista, mielenkiintoisista harrastuksista sekä monipuolisesta ja rentouttavasta vapaa-ajasta (ks. Lowe & Gayle 2007). Näin laudaturylioppilaiden käsitykset itsestään, mahdollisuuksistaan, taidoistaan ja heille sopivista vaihtoehdoista muotoutuivat vuorovaikutuksessa ympärillä olevien ihmisten kanssa ja siinä kulttuurissa, jossa he elivät (Vanttaja 2002, 251).

Neljä tarinaa kertoi myös, että lähes kaikki kohtaavat jossain koulunkäynnin vaiheessa erilaisia vaikeuksia ja vastoinkäymisiä. Ne kuuluvat myönteisen kehityksen prosessiin (Larsen, Hemenover, Norris & Cacioppo 2003) ja antavat itsensä löytämisen ja voittamisen kokemuksia (ks. Peura 2008). Toisten laudaturylioppilaiden koulutyössä vaikeudet saivat enemmän sijaa kuin toisten. Niille näytti kuitenkin olevan yhteistä vertaissuhteisiin liittyvät ristiriidat ja huoli omasta epäonnistumisesta. Osa laudaturylioppilaista kulki koulupolkinsa kaivaten vertaissuhteiden tarjoamaa tukea ja yhteenkuuluvuuden tunnetta (vrt. Green ym. 2012; Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski 1999), kun taas osalle yksin työskenteleminen ja itsenäisyys olivat luontevia

tapoja olla ja työskennellä. Painotuserot vertaissuhteissa ilmenevistä ristiriidoista näyttivätkin syntyvän osittain siitä, että osalle yksin tekeminen ja itsenäisyys olivat vapaaehtoinen valinta, kun taas osalle ne olivat vastentahtoista (ks. myös Vaarala, Uusiautti & Määttä 2013).

Koulunkäyntiotetta kuvaavat tarinat osoittivat, miten opintomenestyksestä saattaa tulla rasite. Osa laudaturylioppilaista näytti ajautuvan, ainakin hetkellisesti, pakonomaisen suorittamisen ja menestymisen polulle uusien asioiden oppimisen ja tiedonhallinnan sijaan. Monissa täydellisyyttä tavoittelevien laudaturylioppilaiden tarinoissa koulunkäyntiä leimasivat huolen ja ahdistuksen sekä pelon ja jännityksen tunteet. Koulutyön parissa ahkeroidessa myös tärkeät vertaissuhteet jäivät syystä tai toisesta taka-alalle. (Vanttaja 2002, 244; ks. Tuominen-Soini 2012.) Oleellista tutkimusaineistossa oli kuitenkin se, että kukaan laudaturylioppilaista ei katunut omistautumistaan, vaan kukin oli lopulta tyytyväinen selvittyään vuosien luku-urakasta ja ylioppilaskirjoituksista (ks. Peura 2008).

## 5 Pohdinta

Tutkimukseni keskeisenä tehtävänä oli kuvata ylioppilastutkinnossa parhaiten menestyneiden suomalaisten lukiolaisten, laudaturylioppilaiden, koulupolkuja voimavarojen ja vahvuuksien näkökulmasta. Tarkastelin polkuja kysymällä, millaisista ominaisvahvuuksista laudaturylioppilaiden tarinat kertoivat. Lisäksi kysyin, millaisia vaikeuksia ja vastoinkäymisiä he kohtasivat koulunkäynnissään ja millaisin keinoin laudaturylioppilaat niistä selviytyivät. Olin myös kiinnostunut siitä, millainen opetus tukee opiskelijoiden vahvuuksia ja opintomenestystä laudaturylioppilaiden kertomana. Tutkimukseni tehtävänä oli niin ikään kuvata laudaturylioppilaiden koulunkäynnin sujuvuutta ja koulunkäyntiotetta. Vastasin tutkimuskysymyksiin neljän osatutkimuksen (I–IV) avulla. Tutkimukseeni osallistuneet laudaturylioppilaat ja heidän kertomansa tarinat muodostivat ainutlaatuisen aineiston. Ne kertoivat onnistumisen huippuhetkestä, ilosta ja riemusta koulussa, mutta myös koulunkäynnin vaikeuksista ja vastoinkäymisistä sekä niistä selviämisestä.

Laudaturylioppilaat edustavat selkeää ikäryhmänsä marginaaliryhmää Suomessa (Ylioppilastutkintolautakunta 2012, 59; 2015a). Ryhmänä heitä yhdistää hyvä opintomenestys läpi kouluvuosien ja huippuarvosanat ylioppilastutkinnossa. Yksilöinä he ovat erilaisia, kuten kaikki koululaiset ja opiskelijat (ks. esim. Anttila 2013; Pekrun, Elliot & Maier 2006; Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta 2011; Vasalampi 2012). Jokaisen laudaturylioppilaan tarina itsessään on esimerkki yhdestä mahdollisesta koulupolusta, eikä kenenkään polku ole täsmälleen samanlainen kuin toisen (ks. myös Uusiautti 2008, 218). Tiivistin kuitenkin laudaturylioppilaiden tarinat neljään erilaista koulunkäyntiotetta kuvaavaan tarinaan (osatutkimus IV): itsenäinen, täydellisyyttä tavoitteleva, ihmissuhteita painottava ja koulua työnä kuvaava ote. Tarinat tarjoavat toisistaan hieman poikkeavia esimerkkejä koulunkäynnin sujuvuudesta ja koulunkäyntiotteista (ks. myös Hänninen 2004).

Kaikki neljä tarinaa (osatutkimus IV) osoittavat, että laudaturylioppilaita yhdistää vahva koulumyönteisyys ja sitoutuneisuus. Heitä voidaan ryhmänä pitää oppimisorientoituneina (Elliot & McGregor 2001; Pajares 2001; Tuominen-Soini 2012) ja opiskeluinnostuneina (Salmela-Aro 2014, 284; ks. myös Tirri & Nokelainen 2011) heidän tarinoissaan (osatutkimukset I–II) ilmenneiden voimavarojen ja ominaisvahvuuksien perusteella. Laudaturylioppilaat kertoivat kokevansa koulunkäynnin mielekkäänä ja olevansa tiedonjanoisia ja intohimoisia pyrkimyksissään oppia uutta, ymmärtää ja kehittyä. He myös menestyivät hyvin koulussa alaluokilta ylioppilastutkintoon. Lisäksi oppimisorientoituneisuutta ja opiskeluinnostuneisuutta

ilmensivät ponnistelemista ja aloitteellista toimintaa kuvaavat voimavaralähtöiset ratkaisut, kuten sinnikkyys (osatutkimus II) sekä luonteenlujuutta ja aitoutta kuvaavat ominaisvahvuudet, kuten harkitsevuus, määrätietoisuus ja aitous (osatutkimus I). Laudaturylioppilaat kertoivat, miten he eivät luovuttaneet vaativienkaan opiskeluun liittyvien haasteiden edessä, vaan pikemminkin kokivat vaativat tehtävät mielekkäinä haasteina ja mahdollisuuksina koetella omia kykyjä ja taitoja (ks. Tirri & Nokelainen 2011). Laudaturylioppilailla, erityisesti itsenäistä koulunkäyntiotetta kuvaavilla (osatutkimus IV), oli myös taipumus edetä vaativissa tehtävissä oma-aloitteisesti ja itseohjautuvasti (ks. Tirri & Nokelainen 2011, 29). Oppimisen ja kehittymisen rinnalla laudaturylioppilaat asettivat itselleen korkeita tavoitteita sekä tavoittelivat hyviä arvosanoja (ks. Nokelainen, Tirri & Merenti-Välimäki 2007, 78). Vertailu muiden opiskelijoiden saamiin arvosanoihin ei kuitenkaan noussut keskeiseksi laudaturylioppilaiden tarinoissa, vaan hyvät arvosanat olivat heille itselle merkinä opiskellun asian oppimisesta.

Laudaturylioppilaiden tarinat vastaavat tutkimustuloksia, joissa on todettu, että pyrkimys ymmärtävään uuden oppimiseen on yhteydessä opiskeluuntoon ja kiinnostukseen (Tuominen-Soini 2012) sekä perfektionismiin eli korkeiden tavoitteiden asettamiseen, koulutustavoitteisiin sitoutumiseen, niihin panostamiseen ja niissä edistymiseen (Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta 2008). Lisäksi laudaturylioppilaiden tarinat saavat tukea tutkimuksista, joissa on todettu, että oppimisorientaatio on yhteydessä myönteisten tunteiden kokemiseen kouluympäristössä (Pekrun ym. 2006). Myönteisten tunteiden ilmenemistä kuvastivat laudaturylioppilaiden onnistumistarinoiden etsimistä ja löytämistä ilmentävät voimavarat, kuten toiveikkaus ja huomion suuntaaminen vaikeuksien äärellä hyvään (osatutkimus II) sekä aitouden ominaisvahvuus (osatutkimus I). Laudaturylioppilaat olivat avoimesti ylpeitä ponnisteluistaan ja saavutuksistaan. Oppimisorientoituneina ja opiskeluinnotuneina opiskelijoina laudaturylioppilaat näyttivät myös suhtautuvan myönteisesti ja luottavaisesti opiskeluun liittyviin haasteisiin (ks. myös Tirri & Nokelainen 2011, 30; Tuominen-Soini 2014, 249).

Tutkimukseni osoittaa kuitenkin, että menestyneimmänkin opiskelijan koulunkäyntiin liittyy vaikeuksia ja vastoinkäymisiä, joista osasta vaietaan. Koulussa hyvin menestyvien, kuten laudaturylioppilaiden, motivaatio, aktiivisuus ja opiskeluun sitoutuminen on kiistatonta. He ovat innostuneita ja sitoutuneita opiskelijoita, jopa siinä määrin, että opiskelusta saattaa seurata väsymystä, stressiä ja ahdistuneisuutta. (Tuominen-Soini 2014, 258.) Keskeisimmät laudaturylioppilaiden koulunkäynnissään kohtaamat vaikeudet ja vastoinkäymiset näyttivätkin liittyvän vertaisuuhteissa ilmeneviin ristiriitoihin, epäonnistumisen pelkoon sekä kunnianhimon ja erinomaisuuden taakkaan (osatutkimukset II ja IV). Nämä vaikeudet ja vastoinkäymiset nousivat esille erityisesti täydellisyyttä tavoittelevien laudaturylioppilaiden (osatutkimus IV) koulunkäyntiotteissa, joissa heijastuivat riittämättömyyden tunteet, stressi

ja ahdistuneisuus. Ne viestivät suoritusorientoituneisuudesta (Elliot & McGregor 2001; Pajares 2001; Tuominen-Soini 2012). Suoritusorientoituneisuus tuottaa oppimisorientoituneisuuden ja opiskeluinnostuneisuuden lailla tuloksia, kuten laudaturylioppilaiden tarinat hyvin osoittavat. Se on yhtäältä yhteydessä oppimisen kannalta myönteisiin seikkoihin, kuten vaivannäköön, sinnikkyuteen, ylpeyteen saavutuksista ja hyviin oppimistuloksiin (Elliot, McGregor & Gable 1999; Pekrun ym. 2006). Toisaalta suoritusorientoituneisuus on yhteydessä oppimisen kannalta kielteisiin seikkoihin, kuten pintasuuntautuneeseen oppimiseen, epäonnistumisen pelkoon, ahdistuneisuuteen ja stressiin (Tuominen-Soini ym. 2011). Näiden opiskelijoiden hyvä opintomenestys ja ulospäin myönteiseltä näyttävä motivaatio saattavat kuitenkin vaikeuttaa heidän mahdollisen väsymyksen ja ahdistuneisuuden huomaamista koulussa (Tuominen-Soini 2014, 258). Tutkimukseni tulokset saavat tukea Petersonin ja kumppaneiden (2012) tutkimustuloksista. He totesivat, että lahjakkaat nuoret eivät välttämättä ilmaise ahdinkoan aikuisille, kuten opettajille ja vanhemmille, vaan saattavat hiljaa kärsiä korkeasta stressitasosta tai kantaa mukanaan erilaisia huolia. Näin nekin opiskelijat, joille koulu ja opiskelu ovat olleet alun perin mielekkäitä, saattavat väsyä ja ahdistua (Tuominen-Soini 2014, 259).

Huomionarvoista tutkimukseni valossa oli kuitenkin se, että laudaturylioppilailla näytti olevan käytössään monipuolisia voimavaroja ratkaisuja vaikeuksien ja vastoinkäymisten voittamiseksi (osatutkimus II). *Onnistumistarinoiden etsimistä ja löytämistä* kuvasivat huomion suuntaaminen vaikeuksien äärellä hyvään, vaikeuksien näkeminen itsetuntemusta ja -arvostusta edistävänä sekä toiveikkaus ja tulevaisuuteen suuntautuminen. *Ponnisteleminen ja aloitteellinen toiminta* näkyivät laudaturylioppilaiden tarinoissa sinnikkyutenä sekä oman toiminnan suunnittelemisena ja organisoimisena, kuten konkreettisina ongelmanratkaisukeinoina. *Voimanlähteistään* laudaturylioppilaat pyrkivät *huolehtimaan* viettämällä aikaa ystävien ja muiden läheisten ihmisten kanssa sekä keskittymällä harrastuksiin. Sosiaaliset suhteet ja harrastukset tuottivat hyvää mieltä vahvistaen myönteisiä tunteita vaikeuksien ja vastoinkäymisten äärellä.

Lisäksi laudaturylioppilaiden ominaisvahvuuksia kartoittanut osatutkimus (I) osoitti, että laudaturylioppilailla on käytössään monia koulupolkujen ja opintomenestyksen kannalta tärkeitä ominaisvahvuuksia (ks. myös Duckworth & Seligman 2005; Proctor, Maltby & Linley 2011; Tough 2012, 52–54). *Tiedonjanoa ja oppimisen intohimoa* ilmensivät rakkaus oppimiseen, uteliaisuus ja monipuolisen taidokkuuden arvostus. *Luonteenlujuutta ja aitoutta* kuvasivat vuorostaan harkitsevuus, sinnikkyys ja urheus, halu kukoistaa ja menestyä, määrätietoisuus ja itsenäisyys sekä aitous. *Rakkautta* heijastivat laudaturylioppilaiden tarinoissa läheisten ihmissuhteiden arvostus ja reiluus.

Tutkimukseni valossa on tärkeää todeta, että ihmiset eivät ole täydellisiä. Näin myös jokaisella vahvuudella on kääntöpuolensa (ks. Linley 2010b, 79–80), eikä niistä



yksikään ole joka tilanteessa erinomainen (Grant & Schwartz 2011; ks. myös Mullola 2012, 3). Grant ja Schwartz (2011) puhuvat käänteisen U-kirjaimen mallista, jolla he tarkoittavat vahvuuden vähäisen tai liiallisen käytön epäedullisuudesta suhteessa yksilön optimaaliselle toiminnalle. Laudatorylioppilaiden tarinat kertovat esimerkkejä siitä, miten ominaisvahvuus voi vaihtua sietämättömäksi ja suistaa äärimilleen vietyinä opiskelijan raiteiltaan. Luonteenlujuutta ja aitoutta ilmentävät ominaisvahvuudet, kuten sinnikkyys ja määrätietoisuus, rajoittivat laudatorylioppilaiden mahdollisuuksia nauttia ja iloita saavutuksista sekä estivät rentoutumasta, kun opiskelupäivät venyivät pitkiksi. Sinnikkyys, erityisesti täydellisyyttä tavoittelevaa koulunkäyntiotetta kuvaavissa tarinoissa (osatutkimus IV), liittyi myös kielteiseen perfektionismiin, siihen, miten kaiken piti olla virheetöntä. Erinomaisuuden tavoittelu ja kunnianhimo sekä omana aitona itsenä olemisen johtivat ristiriitoihin vertaissuhteissa sekä synnyttivät ulkopuolelle jäämisen kokemuksia ja tunteita. Tiedonjanoa ja oppimisen intohimoa ilmentävät ominaisvahvuudet, kuten uteliaisuus ja monipuolisen taidokkuuden arvostus, johtivat vuorostaan äärimillään musertavan työläisiin opintoihin.

Tutkimukseni osoittaa myös, että opiskelijan koulupolkujen sujuvuuteen ja opintomenestykseen eivät vaikuta ainoastaan opiskelijan yksilölliset voimavarat ja ominaisvahvuudet. Innostava ja tukeva sosiaalinen ympäristö koulussa on myös keskeinen koulunkäyntiin yhteydessä oleva tekijä. Parhaita opettajia ja heidän toimintaansa kuvannut osatutkimus (III) kertoi viidestä opiskelijan vahvuuksia ja opintomenetystä tukevasta opetuksen ydinulottuvuudesta. Laudatorylioppilaat toivoivat opettajiltaan *luottamusta, innostavuutta ja innostavuutta, palautteen antamista ja kannustamista, opiskelijakeskeisyyttä ja dialogisuutta*. Voimaannuttavat, oikeudenmukaiset ja kannustavat opettajat innostavat omalla toiminnallaan opiskelijoita, kun taas epäoikeudenmukaisuus, aiheeton kritiikki, kiire ja aikapaineet voivat nujertaa innostuksen (Salmela-Aro 2014, 290).

Mielenkiintoista oli havaita, että laudatorylioppilaiden tarinoista nousevat opetuksen ydinulottuvuudet ovat varsin samansuuntaisia kuin suomalaisten nuorten vankien (17–21-vuotiaat) kertomukset siitä, miten he kehittäisivät koulua omien kokemustensa pohjalta (Äärelä 2012). Laudatorylioppilaita ja nuoria vankeja voittaneen pitää opintomenestyksen ja eriarvoistumiskehityksen ääripäinä. Äärelän (2012, 237–238) tutkimustulokset kertovat, että nuorten vankien avainsanoiksi koulun kehittämistyössä nousivat välittäminen, hyväksyntä ja kokonaisvaltainen huolenpito. He toivoivat opettajilta myönteistä palautetta, inhimillisyyttä ja aikuisuutta sekä tunnetta huolehtimisesta, välittämisestä ja yhteenkuuluvuudesta (ks. myös Cassidy & Bates 2005; Souto 2014). Niin ikään opettajan asennoituminen omaan työhönsä nousi keskeiseksi ulottuvuudeksi nuorten vankien kertomuksissa (Äärelä 2012). Niin laudatorylioppilaiden tarinat opetuksesta ja opettajista kuin nuorten vankien kertomukset (Äärelä 2012) vahvistavat niiden tutkimusten viestiä, jotka kertovat, että suomalaiset opiskelijat, niin peruskoulussa kuin toisella asteella, toivovat opettajilta

kannustusta ja kiinnostuksen osoittamista (Souto 2014; Välijärvi 2014, 2015; ks. Tirri & Nokelainen 2011, 30). Opiskelijat kokevat, että välittäminen ja huolenpito ovat tärkeintä, mitä opettaja voi oppilaalle koulussa antaa (Vehviläinen & Koramo 2013, 109–110; Äärelä 2012, 246–247).

Mitä suomalainen koulu voisi tehdä opiskelijoiden koulupolkujen ja opintomenestyksen tukemiseksi? Tutkimukseni tulosten pohjalta ei voida antaa suosituksia koulutuspoliittisten päätösten tueksi. Nämä päätökset tarvitsevat avukseen koulutuspolitiikkaa paremmin palvelevaa tietoa. Sitä vastoin tutkimukseni tarjoaa välineitä opiskelijoille ja opettajille oman toiminnan reflektointiin ja haastaa pohtimaan koulutyöhön sitoutumista ja opiskeluinnostuneisuuden herättämistä, ylläpitämistä ja tukemista opiskelijan voimavarojen ja vahvuuksien näkökulmasta (Heikkinen & Syrjälä 2006, 156–157). Tutkimukseni saa tukea aiemmista tutkimuksista (ks. esim. Duckworth & Seligman 2005; Linley ym. 2010a; Wood ym. 2011), jotka toteavat, että yksilöllisten voimavarojen ja vahvuuksien hyödyntäminen koulussa tukee opiskelijoiden opintomenestystä, sitoutumista ja motivaatiota opiskeluun.

Opiskeluinnostuneen, mutta myös suoritusorientoituneen opiskelijan koulupolkua ja opintomenestystä voisi tukea virheiden ja erehdysten tunnistaminen ja tunnustaminen luonnollisena osana oppimisprosessia (Tuominen-Soini 2014, 259). Menestys ja uuden oppiminen ja oivaltaminen ovat usein seurausta vaikeuksien, virheiden ja epäonnistumisten voittamisesta. Opinnoissaan hyvin menestyvien ja opintoihin tiiviisti sitoutuvien nuorten ympärillä olevilla aikuisilla onkin keskeinen sija nuorten koulupolun sujuvuuden ja opintomenestyksen kannalta (ks. Tirri & Kuusisto 2013, 92; Tirri & Nokelainen 2011, 30). Heidän tulisi osoittaa kokonaisvaltaista kiinnostusta opiskelijoita kohtaan kyselemällä kuulumisia ja tunteita ilman suorittamiseen ja kilpailuun liittyviä vaateita ja nostaa esille jokaisen nuoren yksilöllisiä voimavaroja. Monilla pienillä arkisillakin tekijöillä on tärkeitä koulupolkuja ja opintomenestystä tukevia ja edistäviä vaikutuksia. Tällaisia ovat opiskelijan onnistumistarinoiden vahvistaminen ja voimanlähteiden tukeminen sekä kannustaminen ponnisteluun ja aloitteelliseen toimintaan. Vaikeuksia ja vastoinkäymisiä kohdatessaan opiskelija voi omaksua uusia taitoja ulkoisen maailman hallintaan. Taito voi olla todellista taitoa, laajentunutta tietoa tai tietoisuutta. Lisäksi se voi merkitä entistä parempaa sosiaalista verkostoa ja verkoston tukea. Uusien taitojen ansiosta opiskelija on valmiimpi vastaamaan opiskelussa eteen tuleviin haasteisiin ja valintatilanteisiin. (Carver ym. 2009.)

Tutkimukseni osoittaa, että laudaturylioppilaat näyttäsivät eroavan lukiolaisista, jotka jatkavat opiskeluaan lukiossa peruskoulussa opitun mallin mukaisesti (Anttila 2013, 206). Näillä opiskelijoilla on motivaatiota laudaturylioppilaiden lailla, mutta he antavat usein periksi vaiheessa, jossa sinnikkyyttä tarvitaan. Heckman ja Rubinstein (2001) ilmaisevat huolensa, että koulussa opetetaan kognitiivisia taitoja, vaikka niillä yksinään ei päästä parhaaseen lopputulokseen. He huomauttavat, että koulussa pitäisi keskittyä kognitiivisten tietojen ja taitojen ohella myös sinnikkyuden ja pitkäjänteis-

syiden opettamiseen, jotka ovat oleellisia elämässä menestymisen tekijöitä. (ks. myös Tirri & Kuusisto 2013, 92–93.)

Ensiarvoista tutkimukseni tulosten perusteella olisi myös se, että opiskelija saisi koulussa tukea niiden vahvuuksien tunnistamiseen ja hyödyntämiseen, jotka tasapainottavat suorittamiseen ja erinomaisuuteen liittyviä vahvuuksia, suojaavat liiallisuudelta, vahvistavat opiskelijan sosiaalisia suhteita ja auttavat hänen mahdollisuuksiaan luoda tukevia ja pitkäaikaisia ihmissuhteita. Näitä vahvuuksia ovat muun muassa rakkaus, ystävällisyys, ryhmätyötaidot, kiitollisuus ja anteeksiantavuus. (Park & Peterson 2009; Popov 2000; Seligman ym. 2005). Linley ja kumppanit (2010b, 79–80) toteavat, että vahvuuksien hyödyntämisessä oleellista on juuri se, että oikeaa vahvuutta käytetään oikealla tavalla, oikeaan aikaan, oikeassa paikassa ja sopivassa määrin. Näin ollen opiskelijan on tärkeä saada koulussa tukea myös sokeiden pisteidensä tunnistamiseen (Rath 2007, 24). Keskeistä koulupolkujen ja opintomenestyksen kannalta onkin ymmärtää, milloin vahvuudet liittyvät myönteisiin tuloksiin opinnoissa sekä milloin eivät ja miksi eivät (ks. Aspinwall & Staudinger 2006, 33).

On myös tärkeää, että opettajat ja muut opiskelijoiden kanssa työskentelevät ymmärtävät, että opiskelijoiden koulunkäyntiotteet ovat erilaisia (ks. Tirri & Nokelainen 2011, 30). Neljää koulunkäyntiotetta kuvaavaa tarinaa voidaan käyttää koulupolkujen jäsentämisen ja tarkastelun apuna siten, että niiden avulla esimerkiksi sekä opettajan että opiskelijan on mahdollista ennakoita ja arvioida, miten eri koulupolut kulkevat ja mikä on tyypillistä kullekin koulukäyntiotteelle (ks. myös Hänninen 2004; Ylijoki 1998). Neljä tarinaa tarjoaa myönteisiä malleja toimintaan sekä kriittiseen reflektointiin: mitä opiskelu kussakin koulunkäyntiotteessa merkitsee opiskelijalleen, mitä opiskelu hänelle antaa ja mitä se häneltä vaatii sekä mihin opiskelulla kussakin otteessa tähdätään? Lisäksi tarinat toimivat esimerkkeinä kertoessaan, miten vaikeudet ja vastoinkäymiset ovat luonnollinen osa kaikkien koulupolkuja ja antaessaan virikkeitä tarkastella koulupolkuja ja koulunkäyntiotteita voimavaraletoitusten ratkaisujen ja ominaisvahvuuksien valossa. Tarinat vaikeuksineen ja vastoinkäymisineen tarjoavat tämän tutkimuksen lukijalle myös mahdollisuuden pohtia ja tarkastella omia voimavaraletoitisi ratkaisuja ja ominaisvahvuuksia.

Lisäksi tutkimukseni kertoi vahvuusperustaisesta opetuksesta ja opintomenestystä tukevista pedagogisista käytänteistä laudaturylioppilaiden tulkitsemana. Tutkimukseni ei tarjoa toimintatutkimuksen tavoin uutta interventiomallia suomalaisen koulun ja koulussa tapahtuvan opetuksen kehittämiseksi, vaan pikemminkin korostaa voimavarojen ja vahvuuksien tunnistamisen ja hyödyntämisen merkitystä opiskelijan koulupolulla. Jatkossa olisi tarpeen tutkia syvällisemmin vahvuusperustaisen opetuksen mahdollisuuksia. Opiskelijan vahvuuksia ja opintomenestystä tukevan viiden opetuksen ydinolottuvuuden tarkoituksena on kuitenkin synnyttää etäisyyttä tutusta ja tarjota välineitä koulupolkujen kriittiseen tarkasteluun: mitä suomalaisessa koulussa ja opetuksessa voisi jatkossa kenties muuttaa ja mihin suuntaan? Tutkimustuloksista

on myös mahdollista seuloa ne näkökulmat, jotka tämän tutkimusraportin lukijat kokevat omikseen tai voivat muokata niitä itselleen sopiviksi.

Positiiviseen psykologiaan nojautuvassa vahvuusperustaisessa opetuksessa opintomenestyksen ja opiskelijan hyvinvoinnin tukeminen koulussa edellyttävät myös sitä, että opettaja tunnistaa omat voimavaransa ja vahvuutensa sekä voi hyvin. Opettajan tiedostaessa omat voimavaransa ja vahvuutensa, hän myös havaitsee niitä opiskelijoissa. (Liesveld ym. 2005; Yeager ym. 2011.) Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia, millaisista voimavaroista ja vahvuuksista opettajien tarinat työstään kertovat ja miten ne ovat yhteydessä laudaturylioppilaiden tarinoissa ilmenneisiin koulupolkujen sujuvuutta ja opintomenestystä tukeviin voimavaroihin ja vahvuuksiin. On myös tärkeä ymmärtää, että vaikka osatutkimus III keskittyi tarkastelemaan opettajan toimintaa opiskelijan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa, opiskelijoiden vahvuuksia ja opintomenestystä tukevaa opetusta voitaisiin soveltaa laajemmin luokahuone- ja koulutasolla (O'Connell 2006). Jatkossa olisi kiinnostavaa myös tutkia, miten vahvuuksia ja opintomenestystä tukevan opetuksen ydinolottuvuudet näkyvät opiskelijoiden välisissä suhteissa tai tarkastella, miten ydinolottuvuudet heijastuvat koulun hallinnon toiminnassa ja yhteistyösuhteissa. Näin ollen vahvuuksia ja opintomenestystä tukevan opetuksen ydinolottuvuuksia ei tule irrottaa ympäristöstään, eikä osatutkimuksen tarkoituksena ollut väittää, että suomalaislasten ja -nuorten osaamistaso ja kouluviihtyminen vahvistuvat kiinnittämällä huomiota pelkästään opettajan työhön liittyviin muutos- ja kehittämistarpeisiin.

Lisäksi huomionarvoista on todeta, että vahvuusperustainen opetus (Carman 2005; Linkins ym. 2014; O'Connell 2006; ks. myös Liesveld ym. 2005; Lopez & Louis 2009; Yeager ym. 2011) perustuu konstruktivistiseen näkökulmaan, jossa kieli on tärkeä merkitysten rakentamisen väline (Bruner 1990) siten, että opettaja hyödyntää opetuksessaan mahdollisuuksia, toivoa ja ratkaisuja luovaa ja ylläpitävää kieltä. Myönteisen kielen käyttäminen opetuksessa ei noussut esille tutkimusaineistossani. Tästä syystä osatutkimus III ei voinut kuvata vahvuuksia ja opintomenestystä tukevaa opetusta myönteisen kielen käyttämisen näkökulmasta. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia, miten opettajat puhuvat opiskelijoille ja opiskelijoiden kanssa vahvistaessaan opiskelijoiden vahvuuksia ja opintomenestystä.

## Lähteet

- Ahvensalmi, S. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2012. Opinnoissa menestyvien lukiotyttöjen koulu-uupumus elämänhistorian kontekstissa. *Nuorisotutkimus* 30 (4), 21–33.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. painos. Tampere: Vastapaino
- Alexander, K. A., Entwisle, D. R. & Horsey, C. S. 1997. From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education* 70 (2), 87–107.
- Andrews, M. 2010. Beyond narrative. The shape of traumatic testimony. Teoksessa M. Hyvärinen, L. – C. Hydén, M. Saarenheimo & M. Tamboukou (toim.) *Beyond narrative coherence*. Philadelphia, John Benjamins Pub. Company, 147–166.
- Anttila, T. 2013. ”Vaikka en lakkia saisikaan, niin olenpahan jotain oppinut.” Lukiolaisten opiskelukoemuksilleen antamat merkitykset. *Acta Universitatis Lapponiensis* 253. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Arffman, I. & Nissinen, K. 2015. Lukutaidon kehitys PISA-tutkimuksissa. Teoksessa J. Välijärvi & P. Kupari (toim.) *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 28–49.
- Arnett, J. J. 2004. *Emerging adulthood. The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford: Oxford University Press.
- Aspinwall, L. G. & Staudinger, U. M. 2006. Ihmisen vahvuuksien psykologia: Kehittyvän tutkimuskentän kysymyksiä. Teoksessa L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (toim.) *Ihmisen vahvuuksien psykologia*. Suom. J. Pöhlö. Helsinki: Edita, 21–33.
- Baker, J. G. 2009. Class, ability, mobility: Economic and academic paths from middle school to early adulthood. *Journal of Education Finance* 34 (4), 355–371.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Barrington, B. L. & Hendricks, B. 1989. Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts, and non-graduates. *The Journal of Educational Research* 82 (6), 309–319.
- Bates, J. A. 2004. Use of narrative interviewing in everyday information behavior research. *Library & Information Science Research* 26, 15–28.
- Bernard, M. E. & Walton, K. 2011. The effect of You Can Do It! Education in six schools on student perceptions of wellbeing, teaching, learning and relationships. *Journal of Student Wellbeing* 5 (1), 22–37.
- Blumenfeld-Jones, D. 1995. Fidelity as a criterion for practicing and evaluating narrative inquiry. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer, 25–35.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. 1991. Narrative construction of reality. *Critical Inquiry* 18 (1), 1–21.
- Carman, T. J. 2005. *Strength-based teaching: The affective teacher, No Child Left Behind*. Oxford: ScarecrowEducation.

- Carter, K. 1993. The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Research* 22 (1), 5–12, 18.
- Carvalho, R. G. & Novo, R. F. 2012. Family socioeconomic status and student adaptation to school life: Looking beyond grades. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 10 (3), 1209–1222.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., Miller, C. J. & Fulford, D. 2009. Optimism. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford handbook of positive psychology*. 2<sup>nd</sup> edition. Oxford, England: Oxford University Press, 303–311.
- Cassidy, W. & Bates, A. 2005. “Drop-outs” and “push-outs”: Finding hope at a school that actualizes the ethic of care. *American Journal of Education* 112 (1), 66–102.
- Chase, S. E. 2008. Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. 3<sup>rd</sup> edition. London: Sage, 57–94.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 2000. Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J. & Rosiek, J. 2007. Mapping a landscape of narrative inquiry. Borderland spaces and tensions. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.) *Handbook of narrative inquiry*. London: Sage, 35–75.
- Cohen, S. & Wills, T. A. 1985. Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin* 98 (2), 310–357.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1990. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher* 19 (5), 2–14.
- Covington, M. V. 1992. *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. 1997. *Finding flow: the psychology of engagement with everyday life*. New York, NY: Basic Books.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227–268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2008. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. *Canadian Psychology* 49 (1), 14–23.
- Donaldson, S. I. & Ko, I. 2010. Positive organizational psychology, behavior, and scholarship: A review of the emerging literature and evidence base. *The Journal of Positive Psychology* 5 (3), 177–191.
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. 2005. Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science* 16 (12), 939–944.
- Ehrenreich, H., Reeves, P. M., Corley, S. & Orpinas, P. 2012. With graduation in sight: Perceptions of high- and low-aggression students of the journey to high school completion. *School Psychology Quarterly* 27 (4), 198–209.
- Elbaz-Luwisch, F. 2005. *Teachers’ voices: Storytelling and possibility*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Elliot, A. J. 1999. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist* 34 (3), 169–189.
- Elliot A. J. & McGregor, H. A. 2001. A 2 X 2 Achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology* 80 (3), 501–519.

- Elliot, A. J., McGregor, H. A. & Gable, S. 1999. Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology* 91 (3), 549–563.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Juva: PS-kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: PS-Kustannus, 26–44.
- Folkman, S. & Moskowitz, J. T. 2004. Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology* 55 (1), 745–774.
- Fredrickson, B. L. & Kurtz, L. E. 2011. Cultivating positive emotions to enhance human flourishing. Teoksessa S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi & J. Nakamura (toim.) *Applied positive psychology. Improving everyday life, health, schools, work, and society*. New York, NY: Routledge, 35–47.
- Gable, S. L. & Haidt, J. 2005. What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology* 9 (2), 103–110.
- Garnier, H. E., Stein, J. A. & Jacobs, J. K. 1997. The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal* 34 (2), 395–419.
- Goffman, E. 1959. *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday Anchor Books.
- Grant, A. M. & Schwartz, B. 2011. Too much of a good thing: The challenge and opportunity of the inverted U. *Perspectives on Psychological Science* 6 (1), 61–76.
- Green, J., Liem, G. A., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W. & McInerney, D. 2012. Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence* 35 (5), 1111–1122.
- Gross, M. U. M. 2000. Exceptionally and profoundly gifted students: An underserved population. *Understanding Our Gifted* 12 (2), 3–9.
- Hall, N., Robinson, A. & Crawford, L. 2000. Young children's explorations of letter writing. Teoksessa D. Barton & N. Hall (toim.) *Letter writing as a social practice*. Philadelphia: John Benjamins Pub. Company, 131–149.
- Harré, R. & Secord, P. F. 1972. *The explanation of social behaviour*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hatch, J. A. & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative: Questions, issues, and exemplary works. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer, 113–135.
- Hautamäki, J., Säkkinen, T., Tenhunen, M. – L., Ursin, J., Vuorinen, J., Kamppi, P. & Knubb-Manninen, G. 2012. Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet korkeakoulutuksen näkökulmasta. *Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu* 59. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Heckman, J. J. & Rubinstein Y. 2001. The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. *American Economic Review* 9 (2), 145–149.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittämisen opettajakoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 175. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Heikkinen, H. L. T. 2002a. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. 3. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184–197.
- Heikkinen, H. L. T. 2002b. Whatever is narrative research? Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Narrative research. Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: SoPhi, 13–28.
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. painos. Juva: PS-kustannus, 143–159.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2002. Tulla siksi mitä olen. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. 3. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–183.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Kakkori, L. & Tynjälä, P. 2006. Totuuden ongelma. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–183.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Syrjälä, L. & Pesonen, J. 2012. Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. *Educational Action Research* 20 (1), 5–21.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2006. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.
- Heppner, P. P. & Lee, D. 2009. Problem-solving appraisal and psychological adjustment. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford handbook of positive psychology*. 2<sup>nd</sup> edition. Oxford, England: Oxford University Press, 345–355.
- Hickman, G. P., Bartholomew, M., Mathwig, J. & Heinrich, R. S. 2008. Differential developmental pathways of high school dropouts and graduates. *Journal of Educational Research* 102 (1), 3–14.
- Hodges, E. V., Boivin, M., Vitaro, F. & Bukowski, W. M. 1999. The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology* 35 (1), 94–101.
- Holahan, C. J. & Moos, R. H. 1986. Personality, coping and family resources in stress resistance: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology* 51 (2), 389–395.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 2012. *Varieties of narrative analysis*. London: Sage.
- Hsieh, P., Sullivan, J. R. & Guerra, N. S. 2007. A closer look at college students: Self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics* 18 (3), 454–476.
- Huebner, E. S., Gilman, R. & Furlong, M. J. 2009. A conceptual model for research in positive psychology in children and youth. Teoksessa R. Gilman, E. S. Hubner & M. J. Furlong (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*. New York, NY: Routledge, 3–8.
- Huebner, E. S., Gilman, R., Reschly, A. L. & Hall, R. 2009. Positive schools. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford handbook of positive psychology*. 2<sup>nd</sup> edition. Oxford, England: Oxford University Press, 561–568.
- van Huizen, P., van Oers, B. & Wubbels, T. 2005. A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies* 37 (3), 267–290.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & T. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–222.



- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. *Acta Universitatis Tamperensis* 696. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hänninen, V. 2004. A model of narrative circulation. *Narrative Inquiry* 14 (1), 69–85.
- Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Juva: PS-kustannus, 160–178.
- Isen, A. M. 2006. Myönteinen tunne ihmisen vahvuuden lähteenä. Teoksessa L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (toim.) *Ihmisen vahvuuksien psykologia*. Suom. J. Pöhlö. Helsinki: Edita, 186–201.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E. & Whipple, A. D. 2002. Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools* 39 (4), 441–457.
- Josselson, R. 2007. The ethical attitude in narrative research. Principles and practicalities. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.) *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. London: Sage, 536–566.
- Kaasila, R. 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 41–66.
- Katajainen, A., Lipponen, K. & Litovaara, A. 2009. Voimaa! Oman tarinan mahdollisuudet. 2. painos. Porvoo: Duodecim.
- Kelchtermans, G. 1994. Biographical methods in the study of teachers' professional development. Teoksessa I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (toim.) *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice*. London: The Farmer Press, 93–108.
- Klemelä, K., Tuittu, A., Olkinuora, E., Rinne, R., Leppänen, R. & Aro, K. 2007. Muuttuva lukio tutkimuskohteena. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) *Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 206. Turku: Turun yliopisto, 11–38.
- Koistinen, M. 2010. Nuorten hyvinvointi, opiskelu ja opinto-ohjaus erityisen koulutustehtävän saaneessa lukiossa. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos 319. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Korppas, M. 2007. Opintojen kuormittavuus ja nuorten koulu-uupumus. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) *Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 206. Turku: Turun yliopisto, 153–179.
- Kujala, T. 2006. ”Ei pirise enää koulun kello” – Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista. *Acta Universitatis Tamperensis* 1195. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Juva: PS-Kustannus, 224–242.
- Kupari, P. & Nissinen, K. 2015. Matematiikan osaamisen taustatekijät. Teoksessa J. Välijärvi & P. Kupari (toim.) *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 10–27.
- Kuurila, E. 2014. Uraohjaus ja urasuunnittelu ammattikorkeakoulussa. Turun yliopiston julkaisuja 384. Turku: Turun yliopisto.

- Kuusela, A. 2003. Luokaton vai luokallinen, valikointi vai valtauttaminen. *Kamppailu koulutus- ja opetuskäsityksen jouston ja eriytymisen rajoista lukiossa osana nuorisosaasteen koulutusjärjestelmän uudistamista*. Turun yliopiston julkaisuja 205. Turku: Turun yliopisto.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publications.
- Laitinen, L. 2012. *Onnelliset opintieillä?: lukiolaisten hyvinvointitutkimus 2012*. Helsinki: Suomen Lukiolaisten Liitto.
- Laitinen, M. & Uusitalo, T. 2008. Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimisessa. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 106–150.
- Larsen, J. F., Hemenover, S. H., Norris, C. J. & Cacioppo, J. T. 2003. Turning adversity to advantage. On the virtues of the coactivation of positive and negative emotions. Teoksessa L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (toim.) *A psychology of human strengths. Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 211–226.
- Lechner, S. C., Tennen, H. & Affleck, G. 2009. Benefit-finding and growth. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford handbook of positive psychology*. 2<sup>nd</sup> edition. Oxford, England: Oxford University Press, 633–640.
- Leskisenoja, E. & Uusiautti, S. 2015. PERMA-based teaching methods as the way to enhance well-being and engagement in students. *New Ways to Teach and Learn for Student Engagement*, Stanford University, California, USA, 21–22 April 2015.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. London: Sage.
- Liesveld, R., Miller, J. A. & Robinson, J. 2005. *Teach with your strengths. How great teachers inspire their students*. New York, NY: Gallup Press.
- Lincoln, Y. & Denzin, N. 1994. The fifth moment. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 575–586.
- Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J. & Mayerson, D. 2014. Through the lens of strength: A framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology* 10 (1), 64–68.
- Linley, A., Nielsen, K. M., Gillet, R. & Biswas-Diener, R. 2010a. Using signature strengths in pursuit of goals: Effects on goal progress, need satisfaction, and well-being and, implications for coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review* 5 (1), 6–15.
- Linley, A., Willars, J. & Biswas-Diener, R. 2010b. *The strengths book. Be confident, be successful, and enjoy better relationships by realising the best of you*. Coventry: CAPP Press.
- Lopez, S. J. & Louis, M. C. 2009. The principles of strengths-based education. *Journal of College & Character* 10 (4), 1–8.
- Lowe, J. & Gayle, V. 2007. Exploring the work/life/study balance: the experience of higher education students in a Scottish further education college. *Journal of Further and Higher Education* 31 (3), 225–238.
- Lukiolaki 1998/629.
- Luopa, P., Kivimäki, H., Matikka, A., Vilkki, S., Jokela, J., Laukkarinen, E. & Paananen, R. 2014. *Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000–2013. Kouluterveyskyselyn tulokset*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Magnusson, D. & Mahoney, J. L. 2006. Holistinen lähestymistapa myönteisen kehityksen tutkimuksessa. Teoksessa L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (toim.) Ihmisen vahvuuksien psykologia. Suom. J. Pöhlö. Helsinki: Edita, 232–250.

van Manen, M. 2002. The tone of teaching. The language of pedagogy. 2<sup>nd</sup> edition. London: The Althouse Press.

Marjala, P. 2009. Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisisa prosesseina – narratiivinen arviointitutkimus. Oulu: Oulun yliopisto.

McAdams, D. P. 2012. Exploring psychological themes through life-narrative accounts. Teoksessa J. A. Holstein & J. F. Gubrium (toim.) Varieties of narrative analysis. London: Sage, 15–32.

Mehtäläinen, J. 2001. Joustavat koulutusväylät ja uranvalinta. Osaraportti I: Koulutusväylän valinta ja ensimmäinen lukuvuosi toisella asteella. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A12. Helsinki: Helsingin kaupunki.

Mullola, S. 2012. Teachability and school achievement – is student temperament associated with school grades? Research Report 341. Helsinki: University of Helsinki.

Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012a. How to enhance the smoothness of university students' study paths? International Journal of Research Studies in Education 1 (1), 47–60.

Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012b. The four-leaf clover of human resources. Research Journal in Organizational Psychology & Educational Studies 1 (1), 37–42.

Natale, K. 2007. Parents' causal attributions concerning their children's academic achievement. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 309. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Naumanen, P. & Silvennoinen, H. 2010. Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus. Teoksessa J. Erola (toim.) Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 67–88.

Noddings, N. 2005. The challenge to care in schools. An alternative approach to education. 2<sup>nd</sup> edition. New York, NY: Teachers College Press.

Nokelainen, P., Tirri, K. & Merenti-Välimäki, H. – L. 2007. Investigating the influence of attribution styles on the development of mathematical talent. Gifted Child Quarterly 51 (1), 64–81.

Norberg-Schonfeldt, M. 2008. Children's school achievement and parental work: An analysis for Sweden. Education Economics 16 (1), 1–17.

O'Connell, D. 2006. Brief literature review on strength-based teaching and counselling. Ontario: Research and draft prepared for the Metropolitan Action Committee on Violence Against Women and Children (METRAC). Saatavissa: <http://www.strengthsineducation.ca/uploads/2/2/0/0/22003628/strength.based.learning.lit.review.pdf>. Luettu 15.6.2014.

Olkinuora, E., Tuittu, A., Klemelä, K., Leppänen, R. & Aro, K. 2007. Lukiossa opiskelu opiskelijoiden näkökulmasta. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 206. Turku: Turun yliopisto, 41–122.

Opetushallitus 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2011. Koulutusopas 2012. Ammatillinen koulutus ja lukiokoulutus sekä vapaa sivistystyö. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Tulevaisuuden peruskoulu – Uuteen nousuun! Saatavissa: [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/tulevaisuuden\\_peruskoulu/liitteet/Tulevaisuuden\\_peruskoulu.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/tulevaisuuden_peruskoulu/liitteet/Tulevaisuuden_peruskoulu.pdf). Luettu 24.11.2014.
- Organisation for Economic Cooperation and Development 2014. PISA 2012 results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know. Saatavissa: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>. Luettu 15.12.2014.
- Pajares, F. 2001. Toward a positive psychology of academic motivation. *Journal of Educational Research* 95 (1), 27-35.
- Park, N. & Peterson, C. 2009. Strengths of character in schools. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*. New York, NY: Routledge, 65–76.
- Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. E. P. 2004. Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology* 23 (5), 603–619.
- Partanen, A. 2011. ”Kyllä minä tästä selviän”. Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Peavy, R. V. 1996. Counselling as a culture of healing. *British Journal of Guidance and Counselling* 24 (1), 141–150.
- Peavy, R. V. 2000. Sociodynamic perspective and the practice of counselling. Presented in the Annual Conference of the National Consultation on Career Development, Ottawa, Ontario, 24–26 January 2000.
- Pedrotti, J. T., Edwards, L. M. & Lopez, S. J. 2009. Positive psychology within a cultural context. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford handbook of positive psychology*. 2<sup>nd</sup> edition. Oxford, England: Oxford University Press, 49–58.
- Pekrun, R., Elliot, A. J. & Maier, M. A. 2006. Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology* 98 (3), 583–597.
- Perrone, K. M., Wright, S. L., Ksiazak, T. M., Crane, A. L. & Vannater, A. 2010. Looking back on lessons learned: Gifted adults reflect on their experiences in advanced classes. *Roeper Review* 32 (2), 127–139.
- Peterson, C. & Park, N. 2004. Classification and measurement of character strengths: Implications for practice. Teoksessa P. A. Linley & S. Joseph (toim.) *Positive psychology in practice*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 433–446.
- Peterson, C. & Park, N. 2009. Classifying and measuring strengths of character. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford handbook of positive psychology*. 2<sup>nd</sup> edition. Oxford, England: Oxford University Press, 25–33.
- Peterson, C. & Park, N. 2011. Character strengths and virtues: Their role in well-being. Teoksessa S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi & J. Nakamura (toim.) *Applied positive psychology. Improving everyday life, health, schools, work, and society*. New York, NY: Psychology Press, 49–62.
- Peterson C. & Seligman, M. E. P. 2004. *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Peterson, C. & Steen, T. 2009. Optimistic explanatory style. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford handbook of positive psychology*. 2<sup>nd</sup> edition. Oxford, England: Oxford University Press, 313–321.

- Peterson, J. S. 1999. Gifted – Through whose cultural lens? An application of the postpositivistic mode of inquiry. *Journal for the Education of the Gifted* 22 (4), 354–383.
- Peterson, J., Duncan, N. & Canady, K. 2012. A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly* 53 (1), 34–49.
- Peura, A. 2008. Tohtoriksi tulemisen tarina. *Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 219. Helsinki: University of Helsinki.
- Pierce, G., Sarason, I. & Sarason, B. 1996. Coping and social support. Teoksessa M. Zeidner & N. Endler (toim.) *Handbook of coping: Theory, research, applications*. New York, NY: Wiley, 434–451.
- Pinnegar, S. & Daynes J. G. 2007. Locating narrative inquiry historically. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.) *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. London: Sage, 3–34.
- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer, 5–23.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R. & Saxon, J. L. 2002. Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology* 94 (2), 396–404.
- Popov, K. L. 1997. *The family virtues guide. Simple ways to bring out the best in our children and ourselves*. New York, NY: Penguin Group.
- Proctor, C., Maltby, J. & Linley, P. A. 2011. Strengths use as a predictor of well-being and health-related quality of life. *Journal of Happiness Studies* 12 (1), 153–169.
- Quinlan, D., Swain, N. & Vella-Brodrick, D. A. 2012. Character strengths interventions: Building on what we know for improved outcomes. *Journal of Happiness Studies* 13 (6), 1145–1163.
- Rath, T. 2007. *StrengthsFinder 2.0*. New York, NY: Gallup Press.
- Riessman, C. K. 2008. *Narrative methods for the human sciences*. London: Sage.
- Rinne, R. 2007. Lukionkäynti vanhempien näkemänä. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) *Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja* 206. Turku: Turun yliopisto, 207–260.
- Robins, R. W. & Pals, J. L. 2002. Implicit self-theories in the academic domain: Implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change. *Self and Identity* 1 (4), 313–336.
- Roos, J. P. 1987. *Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Rose, A. J. 2002. Co-rumination in the friendships of girls and boys. *Child Development* 73 (6), 1830–1843.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55 (1), 68–78.
- Ryan, R. M., Stiller, J. & Lynch, J. H. 1994. Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence* 14 (2), 226–249.
- Räsänen, J. 2014. *Kasvamaan havahtuminen. Koulun kehityskertomus ja uudistaminen. Oikeus luonteeseen*. Järvenpää: Julkiviestintä.

- Saastamoinen, M. 1999. Narratiivinen sosiaalipsykologia – teoriaa ja menetelmiä. Teoksessa J. Eskola (toim.) *Hegelistä Harréen, narratiivista Nudistiin*. Kuopion yliopiston selvityksiä, Yhteiskuntatieteet 10. Kuopio: Kuopion yliopisto, 165–192.
- Sahlberg, P. 2014. Uusi utelias koulu. Teoksessa Suomen Lukiolaisten Liitto ry (toim.) *Edu-topia 2050*. Kirjoituksia koulutuksen tulevaisuudesta. Helsinki: Suomen Lukiolaisten Liitto ry, 11–22. Saatavissa: <http://lukio.fi/wp-content/uploads/2015/04/sll-edutopia2050.pdf>. Luettu 16.9.2014.
- Salmela-Aro, K. 2010. Koulu-uupumus sosiaalisessa kontekstissa: koulu, koti ja kaveripiiri. *Psykologia* 45 (5-6), 448–459.
- Salmela-Aro, K. 2011. Mikä nuoria liikuttaa? Uupumuksesta intoon. *Tieteessä tapahtuu* 29 (4–5), 3–6.
- Salmela-Aro, K. 2014. Taitoa ja tahtoa – opiskeluinnosta työn imuun. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Juva: PS-Kustannus, 281–292.
- Salmela-Aro, K. & Näätänen, P. 2005. Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10. Helsinki: Edita.
- Salmela-Aro, K. & Tynkkynen, L. 2012. Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence* 35 (4), 929–939.
- Savukoski, M. 2008. Vapaaksi anoreksian kahleista. Narratiivinen tutkimus selviytymispoluista. *Acta Universitatis Lapponiensis* 142. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. 2003. Self-regulatory processes and responses to health threats: Effects of optimism on wellbeing. Teoksessa J. Suls & K. A. Wallston (toim.) *Social psychological foundations of health*. Oxford, England: Blackwell, 395–428.
- Schrami, K., Peski, A., Grossi, G. & Simonsson-Sarnecki, M. 2011. Stress symptoms among adolescents: The role of subjective psychosocial conditions, life style, and self-esteem. *Journal of Adolescence* 34 (5), 987–996.
- Schreiner, L. A., Hulme, E., Hetzel, R. & Lopez, S. J. 2009. Positive psychology on campus. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford handbook of positive psychology*. 2<sup>nd</sup> edition. Oxford, England: Oxford University Press, 569–578.
- Seligman, M. E. P. 1991. *Learned optimism*. New York, NY: Knopf.
- Seligman, M. E. P. 2002. Aito onnellisuus. Positiivisen psykologian keinoin täyteen elämään. Suom. M. Lång. Jyväskylä: Art House.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* 35 (3), 293–311.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. 2005. Positive psychology progress. Empirical validation of interventions. *American Psychologist* 60 (5), 410–421.
- Sheldon, K. M. & Elliot, A. J. 1999. Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: the self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology* 76 (3), 482–497.
- Souto, A. – M. 2014. ”Kukaan ei kysy, mitä mulle kuuluu”. Koulutuksen keskeyttäjät ja ammatilliseen koulutukseen kuulumisen ehdot. *Nuorisotutkimus* 32 (4), 19–35.
- Spector-Mersel, G. 2010. Narrative research. Time for a paradigm. *Narrative Inquiry* 20 (1), 204–224.
- Syrjälä, L. 2001. Tarinat ja elämäkerrat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 203–217.

- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto, S. – L. 2006. Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 181–202.
- Taylor, S. E. 2011. How psychosocial resources enhance health and well-being. Teoksessa S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi & J. Nakamura (toim.) *Applied positive psychology. Improving everyday life, health, schools, work, and society*. New York, NY: Routledge, 65–77.
- Timonen, H. 2009. Omin sanoin. Elämän ja muutoksen tarinat vankilasta vapauteen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 133. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Tirri, K. & Kuusisto, E. 2013. How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted* 36 (1), 84–96.
- Tirri, K. & Nokelainen, P. 2011. The influence of self-perception of abilities and attribution styles on academic choices: Implications for gifted education. *Roeper Review* 33 (1), 26–32.
- Tolska, T. 2003. Narratiivinen ajattelu ja kasvatustieteellinen tutkimus Jerome Brunerin psykologiassa. *Kasvatus* 34 (1), 30–42.
- Tontti, J. 2008. Monimielinen masennus. Arjen reseptejä elämäntaudin hoitoon. Tampere: Vastapaino.
- Tough, P. 2012. How children succeed. Grit, curiosity, and the hidden power of character. Boston: Mariner Books.
- Tuujula, T. 2011. ”Jos tietää mitä haluaa.” Seurantatutkimus lukio-opiskelijoiden itsesäätelystä, opiskelun kulusta ja odotusten toteutumisesta. Turun yliopiston julkaisuja 316. Turku: Turun yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. painos. Jyväskylä: Tammi.
- Tuominen-Soini, H. 2012. Student motivation and well-being. Achievement goal orientation profiles, temporal stability and academic and socio-emotional outcomes. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*, Helsingin yliopisto, käyttätymistieteiden laitos 245. Helsinki: University of Helsinki.
- Tuominen-Soini, H. 2014. Onko nuorella kaikki hyvin, jos koulussa menee hyvin? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Juva: PS-Kustannus, 243–263.
- Tuominen-Soini, H. & Salmela-Aro, K. 2014. Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology* 50 (3), 649–662.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. 2008. Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction* 18 (3), 251–266.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. 2011. Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology* 36 (2), 82–100.
- Uitto, M. 2011. Storied relationships: students recall their teachers. *Acta Universitatis Ouluensis Scientiae rerum socialium* 122. Oulu: Oulun yliopisto.
- Uusiautti, S. 2008. ”Tänään teen elämäni parhaan työn”. Työmenestys Vuoden Työntekijöiden kertomana. *Acta Universitatis Lapponiensis* 138. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Hyveet ja luonteenvahvuudet. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Juva: PS-Kustannus, 63–84.
- Vaarala, M., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2013. College students’ experiences of and coping with loneliness – possibilities of peer support. *International Journal of Research Studies in Education* 2 (4), 13–28.

- Vahtera, S. 2007. Optimistit opintiellä. Opinnoissaan menestyvien nuorten hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 310. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vanttaja, M. 2002. Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. *Kasvatustieteen tutkimuksia* 8. Turku: Turun yliopisto.
- Vasalampi, K. 2012. Appraisals of education-related goals during educational transitions in late adolescence. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 445. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vehviläinen, J. & Koramo, M. 2013. Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma vuosina 2011–2012. Seurantatutkimuksen raportti. Tampere: Opetushallitus.
- Vettenranta, J. 2015. Koulutuksellinen tasa-arvo. Teoksessa J. Välijärvi & P. Kupari (toim.) *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 72 – 93.
- Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & Viskari, S. (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 155–177.
- Välijärvi, J. 2014. Osaaminen kestäväällä perustalla. Suomen PISA-tulosten kehitys vuosina 2000–2009. Tilannekatsaus helmikuu 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Välijärvi, J. 2015. Peruskoulun rakenteet ja toiminta. Teoksessa J. Välijärvi & P. Kupari (toim.) *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 178–231.
- Walkerdine, V., Lucey, H. & Melody, J. 2001. *Growing up girl – psychosocial explorations of gender and class*. London: Palgrave.
- Warburton, E. C., Bugarin, R. & Nuñez, A. – M. 2001. Bridging the gap: Academic preparation and postsecondary success of first-generation students. *Education Statistics Quarterly* 3 (3), 73–77.
- Waters, L. 2011. A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist* 28 (2), 75–90.
- Weiser, D. A. & Riggio, H. R. 2010. Family background and academic achievement: Does self-efficacy mediate outcomes? *Social Psychology of Education* 13 (3), 367–383.
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B. & Hurling, R. 2011. Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences* 50 (1), 15–19.
- Yeager, J. M., Fisher, S. W. & Shearon, D. N. 2011. *Smart strengths. A parent-teacher-coach guide to building character, resilience, and relationships in youth*. New York, NY: Kravis Publishing.
- Ylijoki, O. – H. 1998. *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisaatio*. Tampere: Vastapaino.
- Ylioppilastutkintolautakunta 2012. *Ylioppilastutkinto 2011. Tilastoja ylioppilastutkinnosta*. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta.
- Ylioppilastutkintolautakunta 2015a. *Laudaturien lukumäärä. Ylioppilastutkintolautakunta*. Saatavissa: [https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston\\_tiedostot/stat/FS2014A2012T4003.pdf](https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/stat/FS2014A2012T4003.pdf). Luettu 25.8.2015.
- Ylioppilastutkintolautakunta 2015b. *Sähköisen ylioppilaskokeen järjestämisohje. Ylioppilastutkintolautakunta*. Saatavissa: [https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston\\_tiedostot/Ohjeet/Digabi/fi\\_ytl\\_jarjestamisohje\\_2015\\_03\\_31\\_fi.pdf](https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Digabi/fi_ytl_jarjestamisohje_2015_03_31_fi.pdf). Luettu 4.5.2015.



Zeidner, M. & Endler, N. 1996. Handbook of coping: Theory, research, applications. New York, NY: Wiley.

Äärelä, T. 2012. ”Aika paljón vaikuttaa minkäläinen ilime opettajalla on naamalla.” Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Acta Universitatis Lapponiensis 242. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

# Liitteet

## Liite 1. Kirjoituspyyntö

Rovaniemellä 14.6.2012

Hyvä ylioppilas!

Teen väitöskirjatutkimusta koulumenestyksestä. Lähestyn aihetta inhimillisten voimavarojen ja vahvuuksien näkökulmasta. Tutkimukseeni osallistuvat ovat henkilöitä, jotka ovat suorittaneet vähintään kuusi laudaturia ylioppilastutkinnossa vuosina 2011 ja 2012. Ohjaajana toimii kasvatuspsykologian professori, vararehtori Kaarina Määttä Lapin yliopistosta.

Käännyinkin nyt Sinun puoleesi, hyvä laudaturylioppilas. Olet saanut tunnustusta koulumenestyksestäsi hienon ylioppilastutkintosaavutuksesi myötä. Tutkijana olen kiinnostunut siitä, miten onnistuit saavuttamaan menestyksekkään koulupolkusi. Se tuskin on ollut pelkkää päivänpaistetta, vaan siihen on mahtunut paljon työtä, osaaamista, lahjakkuuttasi ja toisten ihmisten tukea. Onnistumiset ovat ehkä kannustaneet eniten, mutta varmasti olet kokenut myös epäonnistumisia ja niistä selviytymistä sekä niiden kautta uusien haasteiden asettamista ja voittamista.

Miten Sinusta tuli laudaturylioppilas? Millainen oli koulupolkusi ja mitkä tekijät olivat siinä ratkaisevia? Toivon Sinun kirjoittavan vapaamuotoisesti kouluajoistasi alaluokilta ylioppilastutkintoon sekä siihen liittyvistä ajatuksistasi ja kokemuksistasi pohtien juuri tätä hienoon ylioppilastutkintotulokseen yltämistä. Voit kirjoittaa kaikista niistä tapahtumista, kokemuksista ja ihmisistä, jotka ovat olleet Sinulle tärkeitä ja merkityksellisiä laudaturylioppilaan tavoitteen saavuttamiseksi.

Laadin oheen kysymysluetteloa ohjaamaan kirjoittamistasi. Voit edetä niiden mukaan tai valita oman tapasi ja asioiden järjestyksen kertomuksellesi.

### 1. Koulunkäynnin odotukset ensipäivästä lähtien

Millainen oli ensimmäinen koulupäiväsi – mitä odotuksia, pelkoja ja toiveita Sinulle on jäänyt mieleen? Entä miten koulua koskevat tavoitteesi muokkaantuivat tulevien kouluvuosien myötä? Mihin tähtäsit/mikä oli koulutyössäsi tärkeää? Muuttuivatko koululle ja opiskelulle asettamasi tavoitteet koulupolkusi aikana? Miksi?

**2. Kouluaikani huippuhetket**

Mitkä ovat olleet kouluaikasi huippuhetkiä – merkittävimmät onnistumisen ja osaamisen kokemuksesi? Millaisia ne olivat ja miten ne syntyivät? Missä opintojen vaiheessa koit olevasi parhaimmillasi ja miksi? Mikä tuotti oppimisen iloa? Mikä koulutyössä palkitsi ja miksi?

**3. Minä koululaisena/opiskelijana**

Millainen koululainen/opiskelija olit? Miten opit parhaiten ja mieluiten? Mikä oli Sinulle luontaisin tapa hankkia ja ottaa vastaan uutta tietoa sekä käsitellä sitä? Millaisia opiskelumenetelmiä käytit? Entä suunnittelitko ajankäyttöäsi ja miten? Mistä oppiaineista pidit ja miksi? Mitä Sinulle jäi niistä päällimmäisenä mieleen? Entä millainen opettaja sai sinut innostumaan ja miksi?

**4. Menestystäni tukeneet ominaisuuteni/piirteeni**

Mitkä ovat tärkeimmät vahvuutesi? Millaisin sanoin kuvailisit ominaisuuksiasi ja vahvuuksiasi (esimerkiksi luova, ennakkoluuloton, oppimishaluinen, optimistinen, sinnikäs, innostunut, ystävällinen, reilu, sosiaalinen, luottavainen, toiveikas)? Miten vahvuutesi ilmenivät koulutyössä? Muistatko esimerkiksi jonkin tapahtuman, jossa jostakin vahvuudestasi oli Sinulle erityistä hyötyä koulupolullasi? Mitä vahvuuksia haluaisit kehittää itsessäsi ja miksi?

**5. Menestystäni vaikeuttaneet tilanteet ja piirteeni**

Millaiset vastoinkäymiset ja valintatilanteet ovat jääneet koulupolultasi mieleen? Miten suhtauduit vastoinkäymisiin ja valintatilanteisiin? Miten ne vaikuttivat koulutyöhösi? Miten ja millaisin keinoin sekä kenen/keiden avulla niistä selvisit? Entä synnyttivätkö vastoinkäymiset ja valintatilanteet myöhemmin jotain hyvää – sellaista mistä olet ylpeä?

**6. Koulun osa elämässäni**

Millainen osa koululla oli elämässäsi? Millainen rooli vanhemmillasi, sisaruksillasi, sukulaisillasi, ystävilläsi, opettajillasi ja/tai muilla ihmisillä (kenellä?) oli koulupolullasi? Entä millainen rooli koulukavereillasi ja luokkahengellä oli koulupolullasi? Tai millainen merkitys mahdollisilla harrastuksillasi oli koulutielläsi? Oliko kenties jollakin yksittäisellä tapahtumalla, sattumalla tai henkilöllä erityinen merkitys menestyksekkäällä koulupolullasi?

Voit itse päättää, mitä kirjoitat, mistä aloitat kirjoittamisen ja missä järjestyksessä kirjoitat. Lisäksi voit vapaasti valita tekstin pituuden, muodon ja mahdollisen otsikoinnin.

Käsittelen tekstiäsi ehdottoman luottamuksellisesti vain tutkimukseni tarpeisiin. Toivon, että liittäisit mukaan yhteystietosi mahdollista myöhempää haastattelua tai yhteydenottoa varten. Tutkimukseeni osallistuvien henkilöllisyys ei kuitenkaan paljastu missään tutkimusprosessin vaiheessa. Ellet halua kirjoittaa omalla nimelläsi, toivon, että ilmoitat sukupuolesi sekä ylioppilaskirjoituksissa saamasi laudaturien määrän.

Tutkimuspyyntöni vastaaminen vie aikaasi jonkin verran, mutta silti vetoan Sinuun ja pyydän, että käyttäisit hetken aikaasi tähän vastaamiseen. Osallistumisesi on ensiarvoisen tärkeää, sillä juuri Sinun kokemuksesi ovat ensiarvoisia halutessamme tukea koululaitosta, ihmisten osaamista ja sitä kautta yhteiskuntaamme. Tutkimukseni koskettaa jokaista koululaista ja antaa ymmärrystä siitä, mikä synnyttää onnistumisen kokemuksia, iloa ja riemua koulussa. Laudaturylioppilaana Sinä olet malli, jonka kokemuksista ja ajatuksista on hyötyä tulevien ylioppilaiden koulutietä ja opetusta kehitettäessä.

Lupaani lähettää väitöskirjani tiivistelmän kaikille tutkimuspyyntöni vastanneille. Tiivistelmä antaa Sinulle tietoa itsestä suhteessa muihin samanlaisessa elämäntilanteessa oleviin.

Pyydän ystävällisesti palauttamaan tekstin mieluiten kahden viikon kuluessa ja viimeistään 4.7.2012 mennessä joko sähköpostitse tai oheisella palautuskuorella.

Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin. Minut tavoittaa parhaiten sähköpostitse. Olen saanut yhteystietosi etsimällä lukiokohtaisesti tietoja eri puolella Suomea vähintään kuusi laudaturia suorittaneista ylioppilaista vuosina 2011–2012.

Sydämellinen kiitos jo etukäteen arvokkaasta vaivannäöstäsi!

Mari Salmela, KM

Osoite

Puh.

Sähköposti

## Liite 2. Haastattelun runko

Itseni ja tutkimukseni esittely.

1. Kerro minulle, miten Sinusta tuli laudaturylioppilas?
  - millaiset tekijät tekivät Sinusta laudaturylioppilaan?
2. Kerro minulle koulupolkusi huippuhetkistä.
  - millaiset asiat tuottivat Sinulle iloa ja riemua? mikä oli mukavinta peruskoulussa? miksi? entä lukiossa? miksi?
  - millaisia onnistumisen ja osaamisen hetkiä Sinulla oli?
3. Kerro minulle koulupolkusi vaikeuksista ja vastoinkäymisistä.
  - millaisia ikäviä muistoja tai synkkiä hetkiä sinulle on jäänyt mieleen peruskoulusta? entä lukiosta?
  - kohtasitko vaikeuksia? millaisia? miten selvisit niistä?
4. Kerro minulle koulupolkusi valintatilanteista.
  - millaisia valintatilanteita kohtasit?
  - jouduitko tekemään joitain erityisen vaikeita valintoja? millaisia?
  - miten valintatilanteet vaikuttivat koulumenestykseesi?
5. Kerro minulle ajatuksiasi ja kokemuksiasi opetuksesta ja opettajista.
  - mitä Sinulle jäi päällimmäisenä mieleen oppitunneista, joista pidit? entä niistä, joista et pitänyt?
  - mitä Sinulle jäi päällimmäisenä mieleen opettajista, joista pidit? entä niistä, joista et pitänyt?
  - millaisia asioita olisit toivonut ja odottanut opettajiltasi? miksi?
  - saitko opettajiltasi sellaista tukea, mitä odotit ja toivoit? millaista?
6. Kerro minulle ajatuksiasi ja kokemuksiasi itsestäsi oppijana ja oppilaana.
  - miten opiskelit ja opit?
  - mikä sinua ilahdutti oppijana ja oppilaana? mikä sinua tympäisi? miksi?

7. Kerro minulle ajatuksiasi ja kokemuksiasi koulun/luokan ilmapiiristä ja koulukavereistasi.
  - millainen oma luokkasi oli peruskoulussa? mitä hyvää siinä oli? miksi? millaisen olisit toivonut sen olevan? miksi?
  - millainen suhde Sinulla ja luokkakavereillasi oli? mitä hyvää siinä oli? miksi? millaisen olisit sen toivonut olevan? miksi?
8. Kerro minulle ajatuksiasi ja kokemuksiasi kodin ja koulun yhteistyöstä.
  - millaista se oli?
  - mikä yhteistyössä oli hyvää? millaista sen olisit toivonut ja odottanut olevan?
9. Kerro, miten koulu on vaikuttanut myöhempään elämääsi?
10. Millaisia vinkkejä haluaisit antaa tulevaisuuden opettajille? millaisia asioita heidän kannattaisi ottaa huomioon työssään opettajana?
11. Mitä muita ajatuksia, kokemuksia ja tunteita haluaisit tuoda esille kouluun, opetukseen, itseesi oppijana ja oppilaana, opettajiin ja koulun ilmapiiriin liittyen?

Lämmin kiitos Sinulle. Olet auttanut minua suuresti tutkimusmatkallani.

### **Liite 3. Osatutkimukset I–IV**

[Väitöskirjan osatutkimukset sisältyvät painettuun kirjaan, ISBN 978-952-484-874-9]