



Ohjauksen koulutus-
ja tutkimusyksikkö

Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä

ISSN 1796-4717



Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos

TIIVISTELMÄ

Oittila, Leena

Alisuoriutuminen lukiolaisilla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Opettajankoulutuslaitos. Ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikkö, 2007, 35s.

Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä.

ISSN 1796-4717

Kehittämishankkeen tarkoituksena oli muokata aiempien tutkimusten pohjalta kyselylomake, jolla voi selvittää lukiolaisten mahdollista alisuoriutumista ja käsityksiä omasta oppimisestaan.

Tutkimus on survey-tutkimus. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella nimettömänä oppitunnin aikana lokakuussa 2006. Tutkimuksen kohteena olevan paikkakunnan ruotsinkielisestä lukiosta kyselyyn vastasivat kaikki ensimmäisen luokan oppilaat, suomenkielisestä lukiosta yksi satunnaisesti valittu oppilasryhmä. Jokainen paikalla ollut oppilas vastasi kyselyyn. Aineistoa analysoitiin sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti.

Tutkimustulosten mukaan suuri osa lukiolaisista kuvaili itseään myönteisesti ja heillä on varsin myönteinen minäkäsitys. Ruotsinkielisten joukossa minäkäsitys ja itsetunto olivat myönteisempiä ja heillä opiskelijoiden itsensä arvioimat käsitykset todellisesta ja ihanneminästään olivat toisiaan lähellä. Suomenkielisten joukossa ero todellisen ja ihanneminän välillä oli suurempi. Myös suomenkieliset kuvailivat itseään myönteisesti, mutta heillä kielteisiä minäarvioita oli kuitenkin enemmän kuin ruotsinkielisillä. Suomenkielisillä ujous oli yleisempää. Sekä suomen- että ruotsinkielisistä n. 30%:lla oli taipumus valita helppoja tehtäviä epäonnistumista välttääkseen ja hyvin suoriutuakseen. Tämä viittaa jonkinasteiseen alisuoriutumisalttiuteen.

Aiempien tutkimusten mukaan opettajien on vaikea havaita alisuoriutujia. Luokattomassa lukiossa ja aineopettajajärjestelmässä oppilaantuntemus jää helposti pinnalliseksi ja siten alisuoriutujan havaitseminen on haastavaa. Tähän työhön käytettyä kyselylomaketta voi käyttää tukena mahdollisten alisuoriutujien havaitsemisessa ja sitä kautta heidän opintojensa tukemiseen ja oppimiskäsitystensä kehittämiseen. Lomake toi esiin ainakin selvimmät alisuoriutujat, mutta yksittäisten opiskelijoiden löytämiseen on kysely teetettävä nimellisenä. Kaikkien opiskelijoiden metakognitiivisia taitoja tulee pyrkiä kehittämään ja lisäämään heidän tietoisuuttaan omaa oppimista heikentävistä kausaaliattribuutioista. Näin voidaan vähentää alisuoriutumista, joka tulee kalliiksi sekä yksilölle itselleen että yhteiskunnalle esimerkiksi keskeyttämisinä ja virhevalintoina.

Avainsanat: alisuoriutuminen, minäkäsitys, itsetunto, kausaaliattribuutiot

ABSTRACT

Oittila, Leena

Underachievement among Upper Secondary Students. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Department of Teacher Education. Guidance and Counselling Education and Research Unit, 2007, 32p.

Guidance and counselling Development Projects and Practices.

ISSN 1796-4717

The purpose of the study was to compile a questionnaire based on earlier studies in order to collect information on underachievement among upper secondary students and also to learn about their perspectives on their own learning.

The data for this survey study was collected with the help of the questionnaire during one lesson in October 2006. The students answered anonymously. All the first grade students of a Swedish speaking high school and one randomly selected class of a Finnish speaking high school of the same town answered the questionnaire. Each student who was present during the lesson answered the questionnaire. The data was analysed both qualitatively and quantitatively.

According to the results a large number of the students described themselves positively and had a positive self-concept. Among the Swedish speaking students both self-concept and self-esteem were more positive and the students' evaluations on their real and ideal self-concepts were closer together than among the Finnish speaking students. The Finnish speaking students also described themselves positively but there were more negative self-evaluations among them than among the Swedish speaking students. Shyness was also more common among the Finnish speaking students. Approximately 30% of all students had a tendency to choose easy tasks in order to do well and to avoid failure. This points to an underachievement tendency.

According to earlier studies it is difficult for a teacher to notice underachievers. It is challenging for a teacher to notice an underachiever in the current upper secondary school system where there are few permanent groups and subject teachers often learn to know their students only "skin deep". The questionnaire used in this study can be used as a tool to notice potential underachievers and to support them in their studies and to develop their own learning attitudes. The questionnaire brought out at least the most potential underachievers but in order to be able to identify and support them, the student has to fill in his or her name in the questionnaire. It is important to try to develop students' metacognitive skills and to increase their awareness of such causal attributions that impair their learning. This is one way to decrease underachievement. Underachievement has a high price for both the individual in question as well as for society (e.g. drop-outs).

Key words: underachievement, self-concept, self-esteem, causal attributions

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ
ABSTRACT

| | |
|---|-----------|
| 1 JOHDANTO | 5 |
| 2 MITÄ ALISUORIUTUMINEN ON? | 7 |
| 3 MONENLAISIA ALISUORIUTUJIA | 9 |
| 4 ALISUORIUTUMISEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ..... | 10 |
| 4.1. Alisuoriutujan perhe | 10 |
| 4. 2 Alisuoriutujan ominaisuuksia | 11 |
| 4.2.1 Alisuoriutujan minäkäsitys ja itsetunto | 13 |
| 4.2.2 Alisuoriutujan motivaatio | 14 |
| 4.3 Koulu ja opettajat | 15 |
| 5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN | 17 |
| 6 TULOKSET | 18 |
| 6.1. Lukiolaisten minäkäsitys | 18 |
| 6.2 Lukiolaisten motivaatio | 22 |
| 7 POHDINTA..... | 25 |
| LÄHTEET..... | 27 |
| LIITE 1 | 29 |
| LIITE 2 | 32 |
| LIITE 3..... | 35 |

1 JOHDANTO

Alisuoriutuminen on oppilaan opittu tapa reagoida oppimistilanteisiin. Se voi johtaa kielteiseen noidankehään ja pahimmillaan syrjäytymiseen, jos oppilas ei enää välitä tai usko omiin kykyihinsä ja kadottaa oman elämänsä hallinnan tunteen. Sekä alisuoriutujan itsensä että hänen tulevaisuutensa kannalta on tärkeä miettiä, miten alisuoriutuminen voitaisiin havaita mahdollisimman varhain, ymmärtää mitkä tekijät siihen vaikuttavat ja pohtia millaisilla interventiokeinoilla asiaan voisi puuttua. Alisuoriutajat tarvitsisivat erityistä tukea opintojensa tukemiseen, mutta koska opettajien on tutkimusten mukaan hyvin vaikea havaita alisuoriutujia, jäävät he useimmiten tarvitsemaansa tukea vaille.

Oppimisen ja koulunkäynnin ongelma alisuoriutuminen on etenkin siksi, että se lisää väärin valintojen tekemistä oppimispoluilla, keskeyttämisiä ja sitä, että oppilas ei kykene saavuttamaan omia optimaalisia oppimistavoitteitaan. Esimerkiksi lukiolaisella tämä voi näkyä siten, että hän varmuuden vuoksi valitsee mahdollisimman vähän ja suppeita kursseja, jotta hän välttyisi mahdollisilta epäonnistumisen tunteilta. Koska alisuoriutumista pidetään opittuna reagoititapana oppimistilanteisiin, on tärkeää miettiä, miten opiskelijoita voisi mahdollisimman hyvin tukea ja ohjata opinnoissaan siten, että he pystyisivät poisoppimaan kokonaan tai osittain kyseisestä reagoititavasta tai saisivat alun alkaenkin vahvemman uskon omaan oppimiseensa ja omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa omissa opiskeluihin ja oppimiseen liittyvissä valinnoissaan. Työn tarkoituksena on antaa opettajille ja ohjaajille yksi keino sellaisten opiskelijoiden havaitsemiseen, joiden käsitykset omasta oppimisesta ja omista kyvyistä ovat alisuoriutujille tyypillisen negatiiviset.

Koulujen ja opettajien kannalta alisuoriutuja on haasteellinen juuri siksi, että useiden tutkimusten mukaan (Annala 1986; Aho 1992; Aho 1995; Kontoniemi 2003) opettajat eivät havaitse alisuoriutujaa. Aho (1992) viittaa Rauman opettajankoulutuslaitoksessa tehtyihin projektitöihin ja toteaa, että opettajien on hyvin vaikea tunnistaa kykyjään alittavaa oppilasta. Opettajien havainnoissa tulivat ilmi vain kaikkein selvimmät alisuoriutujapojat. Luokattomassa jaksojärjestelmäisessä lukiossa oppilaantuntemus jää helposti pinnalliseksi ja tämä vaikeuttaa alisuoriutujan havaitsemista entisestään. Siksi tämän työn tarkoituksena onkin perehtyä tarkemmin alisuoriutumiseen ja koota aiempia tutkimuksia hyödyntäen kyselylomake, jonka avulla kerätään tähän työhön tietoa lukiolaisten omaa oppimistaan koskevista käsityksistä ja erityisesti alisuoriutujille tyypillisestä suhtautumisesta oppimiseen. Tulevaisuudessa kyselylomaketta voi käyttää potentiaalisten alisuoriutujien löytämiseen ja tarkempaan opintojen ohjaukseen. Opiskelijoiden omien oppimisasenteiden ja oppimiseen liittyvän minäkäsityksen tiedostaminen ja näiden myönteisemmäksi muovaaminen on tärkeää alisuoriutujien opiskelua tuettaessa. Kyselylomakkeen esiin tuomat mahdolliset alisuoriutujat on syytä ohjata henkilökohtaiseen ohjaukseen ja tarvittaessa tukitoimien piiriin. Tämä vaatii tietenkin sen, että jatkossa kysely teetätetään nimellisenä eikä anonyminä, kuten tässä kehittämishankkeessa.

Monissa tutkimuksissa (esim. Aho 1992; Aho 1995) on eräänä mittarina alisuoriutujan määrittämiseksi käytetty koulusaavutusten ja älykkyystestitulosten eroja, toisin sanoen, jos oppilaan koulusaavutukset ovat heikommät kuin mitä häneltä hänen älykkyystestitulostensa perusteella odotettaisiin, katsotaan hänen alisuoriutuvan.

Älykkyystestien teettäminen koko ikäluokalla ei ole nykyresursseilla mahdollista eikä tule tulevaisuudessakaan olemaan eikä olisi edes järkevää, sillä kouluosaavutuksiin vaikuttavat älykkyyden lisäksi monet muutkin tekijät, kuten esimerkiksi motivaatio.

Alisuoriutuminen voi olla lievää tai vaikeaa, mutta sillä on aina paljon merkitystä alisuoriutujalle itselleen ja hänen opiskelusaavutuksilleen, työuralleen, jatko-opintomahdollisuuksilleen ja myös itsetunnolle. Tämän lisäksi alisuoriutuminen maksaa myös yhteiskunnalle esimerkiksi opintojen keskeyttämisinä ja pahimmillaan syrjäytymisenä. Seuraavassa luvussa käsitellään tarkemmin alisuoriutumista ilmiönä.

2 MITÄ ALISUORIUTUMINEN ON?

Kiianmaan (2001, 42-43) mukaan alisuoriutuminen on selkeä ongelma n. 20%:lle peruskoululaisista. Eri tutkimuksissa alisuoriutujien määrä on vaihdellut 15-34%:n välillä (Kontoniemi 2003, 18). Ahon (1992, 107) tutkimuksessa 24-25% lukiolaisista alisuoriutui opinnoissaan. Takalan (1992, 34) mukaan moni nuori suhtautuu välinpitämättömästi kouluun eikä vaivaudu yrittämään parastaan, vaan alisuoriutuu, kärsii motivaatio-ongelmista, mahdollisesti käytöshäiriöistä ja jopa kouluallergiasta. Kouluille, opettajille ja opinto-ohjaajille alisuoriutujat ovat haaste, sillä tavoitteena on tukea nuoria yrittämään parastaan ilman epäonnistumisen pelkoa, joka alisuoriutujilla yleensä on suurempi kuin toive onnistumisesta.

Alisuoriutumista määritellään usealla eri tavalla. Tämä johtuu ainakin osittain siitä, että alisuoriutumista on hyvin monenlaista ja se on vaikeasti mitattavaa. Siksi tässä työssä käytettävä kyselylomake pohjautuu aiemmin luotettaviksi havaittuihin kyselyihin. Alisuoriutuminen on yleensä pitkäaikainen prosessi, joka liittyy alisuoriutujan koko kehityshistoriaan. Siihen johtavat toimintatavat saavat alkunsa jo ennen kouluikää. Alisuoriutuminen voi olla myös tilapäistä ja lyhytaikaista esimerkiksi nuorta kohdanneen kriisin seurauksena (esim. vanhempien avioero, läheisen kuolema) tai kroonista. Myös alisuoriutumisen aste vaihtelee; se voi olla vakavaa ja kattavaa (oppilas alittaa kykynsä kaikissa tilanteissa) tai lievempää (oppilas esim. alisuoriutuu vain tietyssä oppiaineessa). Mikään yksittäinen tekijä ei kuitenkaan selitä alisuoriutumista yksinään, vaan se johtuu monien eri tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi kodin ja vanhempien ja sisarusten vaikutus, yksilön omat ominaisuudet, elämäntilanteet, yhteiskunnan muutokset sekä kaverit, opettajat ja koulu kokonaisuudessaan usealla eri tavalla. (Kontoniemi 2003, 22-34.)

Koulun kannalta alisuoriutuminen on ongelmallinen siksi, että opettajat eivät yleensä tunnista alisuoriutujia (Aho 1992, 23,54). Aineopettajajärjestelmässä ja jaksojärjestelmää noudattavassa luokattomassa lukiossa tämä korostuu entisestään oppilaiden suuren määrän vuoksi. Tästä syystä aineopettajan oppilaantuntemus jää yleensä väistämättä pinnalliseksi. Koska opettajat eivät tunnista alisuoriutujaa, eivät he myöskään kykene tukemaan alisuoriutujaa hänen opinnoissaan parhaalla mahdollisella tavalla. Vaikka alisuoriutuminen onkin usein jo lapsuudesta alkanut pitkäkestoinen opittu reagointitapa, niin opettaja pystyy kuitenkin asian tiedostettuaan tukemaan alisuoriutujaa koulussa. Opettajien tiedostettujen ja/tai tiedostamattomien odotusten on todettu vaikuttavan oppilaiden oppimistuloksiin (Annala 1986, Aunola 2001, Aunola 2002). Opettaja voi parhaimmillaan rohkaista oppilaan ottamaan kaikki kykynsä käyttöön ja pahimmillaan opettaja voi vahvistaa oppilaan kielteisiä käsityksiä omista oppimiskyvyistään odottamalla alun alkaenkin häneltä vähemmän kuin muilta.

Kontoniemen (2003) mukaan alisuoriutumista ei pidä päätellä yksinomaan koulusaavutusten perusteella. Koulusaavutusten lisäksi tietoa alisuoriutumisesta tulee kerätä oppilasta havainnoimalla, vanhempia ja opettajia haastatteleamalla ja oppilaan koulutuotoksia tarkastelemalla. Alisuoriutumisen toteamisessa tulee huomioida niin oppilaan kyvyt, luovuus, saavutukset, tunne-elämä kuin opiskelumotivaatiokin, sillä kaikilla näillä alueilla oppilas saattaa jättää kykynsä käyttämättä tai kehittämättä (Uusikylä 1994,152). Alisuoriutumisen havaitseminen näin monella tasolla vaatii opettajalta sitoutumista, pitkäjänteisyyttä ja hyvää oppilaantuntemusta. Tämän työn kyselylomakkeen tarkoituksena on antaa opettajille ja opinto-ohjaajille helppo- ja nopeakäyttöinen apu, jolla toivottavasti ainakin selvimmät alisuoriutujat saadaan esiin.

Muu havainnointi ja tiedonkeruu riippuu aina muun muassa vallitsevista olosuhteista, henkilöiden sitoutuneisuusasteesta ja yhteistyöstä niin kodin ja koulun kuin eri opettajien ja muun opetushenkilökunnan kesken. Moniammatillisuus ja pitkäjänteinen yhteistyö ovat keskeisiä käsitteitä kaikessa opiskelua tukevassa toiminnassa, mutta erityisen keskeisiä ne ovat potentiaalisen alisuoriutujan opiskelua tuettaessa.

Keltikangas-Järvinen (1994, 192-194) tuo esiin sen, että oppilaiden oppimistyylien kartoittaminen voi auttaa opettajaa huomaamaan luokan alisuoriutujat. Oppimistyyli on oppilaan yksilöllinen tapa oppia ja oppilaan tiettyjen biologisten ja kehityksellisten ominaisuuksien joukko. Alisuoriutujien oppimistyyli eivät sovi koulun opetusmenetelmiin, ja siksi alisuoriutujat usein turhautuvat eivätkä yritä kykyjensä mukaan. Koulussa ei Keltikangas-Järvisen (1992,192-194) mielestä kiinnitetä tarpeeksi huomiota erilaisiin oppimistyyliihin, vaan suositaan pitkälle muistin varassa toimivia oppimistyyliä, joista ei myöhemmässä elämässä ole juuri hyötyä. Tässä on varmasti tapahtunut muutoksia myönteisempään ja oppilaskeskeisempään suuntaan. Toisaalta on otettava huomioon myös se, että oppilasaines muuttuu yhä heterogeenisemmäksi monissa kouluissa. Osittain tähän vaikuttaa nykyinen inklusioon/integraatioon tähtäävä pedagogiikka. Suurin osa oppilaista suoriutuu koulussa hyvin sekä tiedollisesti, taidollisesti että sosiaalisesti, mutta toisaalta erityisopetuksen tarve on selvästi opettajien mielestä lisääntynyt, etenkin tarkkaavaisuus- ja keskittymisvaikeudet sekä sosiaaliset ja mielenterveysongelmat (Laaksola 2006, 30-31). Koska erityistukea tarvitsevien oppilaiden määrä on lisääntynyt, saattaa tämä osaltaan vähentää opettajan kykyä huomata alisuoriutuja, joka myös olisi erityistuen tarpeessa. Vaikka lukioasteella osa opiskelijoista on jo valikoitunut muualle, niin myös lukioyhtymät ovat silti heterogeenisiä ja oppilaiden tarpeet ovat erilaisia.

Alisuoriutuminen on omaksuttu toimintatapa ja vuorovaikutuksessa opittu selviytymiskeino, joka henkilön itsensä kannalta on mielekäs ja jonka avulla hän voi suojella omaa minäänsä mahdollisilta tulevilta epäonnistumisilta ja säädellä suhdetta ympäristöönsä (Kontoniemi 2003, 16.) On opittava ymmärtämään tällaisen keinon mielekkyys oppilaille, jotta suoriutumista voitaisiin parantaa (Kiiänmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 15). Koska alisuoriutuja usein ennakoivat ja pelkäävät tehtävässä epäonnistumista jo etukäteen, on tärkeää pyrkiä luomaan opiskelulle mahdollisimman turvallinen ja luottamusta herättävä ilmapiiri, jotta alisuoriutujakin uskaltaisi tavoitella onnistumista koko kykypotentiaaliaan käyttäen ja unohtaisi epäonnistumisen pelkonsa. Hyvä oppilaantuntemus auttaa opettajaa tukemaan kutakin yksittäistä oppilasta mahdollisimman hyvin.

3 MONENLAISIA ALISUORIUTUJIA

Alisuoriutajat ovat hyvin heterogeeninen joukko. Heidän kotitaustoissaan, luonteenpiirteissään ja älykkyystasoissaan on suuria eroja. Osa alisuoriutujista on ujoja ja hiljaisia, kun taas jotkut omaksuvat luokan häirikön tai pellen roolin. Osa alisuoriutujista saattaa olla huippuälykkäitä tai erityislahjakkaita, mutta alisuoriutujia on myös keskiverto-oppilaissa ja vähemmän lahjakkaissakin. Vaikka alisuoriutujia onkin kaikilla älykkyuden ja koulusaavutusten tasolla, arvioidaan sitä kuitenkin eniten olevan lahjakkailla oppilailla. (Kontoniemi 2003, Uusikylä 1994.)

Karkeasti alisuoriutajat voidaan jakaa kahteen ryhmään: hiljaisiin ja vetäytyviin sekä äänekkäisiin ja vastustaviin. Tyttöjä on enemmän vetäytyvissä. Vetäytyvillä on usein motivaation puutetta ja kielteinen minäkäsitys. (Kontoniemi 2003, 15-21.) Tyttöjen ja poikien alisuoriutumisen eroja, sillä pojat ovat yleensä jo alaluokilla alisuoriutujia, kun tyttöjen alisuoriutuminen alkaa yleensä alakoulun viimeisillä luokilla, murrosiässä tai vasta aikuisena. Pojissa alisuoriutujia on noin kaksi kertaa enemmän kuin tytöissä. Vaikka tyttöjen alisuoriutuminen yleensä alkaa poikia myöhemmin, niin se on myös pysyvämpää. Uusikylä (1994) toteaa, että koulussa tytöt menestyvät poikia paremmin, kun taas aikuisiässä naiset ovat huomattavasti useammin alisuoriutujia, etenkin jos kriteerinä käytetään esimerkiksi urakehitystä ja palkkaa. (Uusikylä 1994, 152-153.) *Tytöt ovat koulussa, mutta eivät välttämättä elämässä selviytyjiä*, totesi Kuula (2000) syrjäytymisvaarassa olevia koululaisia tutkiessaan. Kuulan (2000, 171,182) tutkimuksessa tytöillä ei opettajien mielestä ollut käyttäytymishäiriöitä koulupinnausta lukuun ottamatta, vaan he olivat sopeutuvia. He selviytyivät koulussa, mutta heitä syrjäytyi odotettua enemmän ja rajummin, sillä he jäivät usein tukitoimien ulkopuolelle. Alisuoriutumisen jonkinasteinen sukupuolisidonnaisuus vaatii sekä opettajilta, ryhmänohjaajilta että opinto-ohjaajilta tietynlaista sukupuolisensitiivistä ohjausta. Uusissa opetussuunnitelmissa opinto-ohjaus kuuluu kaikille opiskelijaa opettaville, ei vain opinto-ohjaajille. Tämä toivottavasti lisää kaikkien opettajien kiinnostusta ja vastuuta opiskelijoidensa opintojen tukemiseen.

Tyttöjen passiivista, sisäänpäin suuntautunutta oireilua pidetään liian usein hyväksyttynä tapana, koska se ei aiheuta juurikaan häiriöitä luokan työskentelyyn, kun taas poikien äänekkäämpään ja vastustavampaan oireiluun puututaan helpommin ja siten he pääsevät kenties ongelmiaan tyttöjä helpommin tukitoimien piiriin. Tyttöjen ja poikien erilaiset tavat alisuoriutua lienevät ainakin osaksi perinteisen kasvatuksen tulosta, jossa tytöille on ollut hyväksytympää sopeutua ilman äänekkästä vastustusta, kun taas pojilta on ehkä suvaittu enemmän vastaansanomista ja kapinoimista. Koulun tulisikin opettaa vetäytyviä ja hiljaisia oppilaita ilmaisemaan mielipiteensä ristiriitatilanteissa ja viemään asioitaan itsenäisesti eteenpäin ja toisaalta opettaa äänekkäitä ja puheliaita oppilaita myös kuuntelemaan ja toimimaan yhteistyössä. Tämä saattaisi osaltaan vähentää alisuoriutumistakin, jos minäkuvaltaan ja sosiaalisilta suhteiltaan heikommät ja alisuoriutumiseen alttiit oppilaatkin rohkaistuisivat osallistumaan enemmän ja saisivat sitä kautta onnistumisen tunteita ja lisää rohkeutta. Useimmilla alisuoriutujillahan taustalla on juuri kielteinen minäkäsitys, heikko itsetunto ja puutteita vuorovaikutustaidoissa. (Annala 1986, 18-25.) Nämä ovat niitä piirteitä, joissa opettajat ja opinto-ohjaajat voivat pyrkiä oppilaitaan kehittämään. Tämä tietysti vaatii sen, että opettajat ja ohjaajat ovat tietoisia oppilaiden omalle oppimiselleen asettamista esteistä.

4 ALISUORIUTUMISEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ

Alisuoriutuminen on monen tekijän summa ja yleensä siihen johtavat toimintatavat saavat alkunsa jo paljon ennen kouluikää. Koululla, opettajilla ja luokkatovereilla on kuitenkin suuri merkitys oppilaan käsitykselle omasta oppimisestaan ja omista kyvyistään. Kiireettömällä alkuopetuksella tutussa, turvallisessa ja kannustavassa oppimisilmapiirissä on todettu olevan pitkäkestoinen vaikutus oppilaan koulusuoriutumiseen ja motivaatiolle (Annala 1986, 24-25). Todennäköistä on, että vastaava ilmapiiri millä tahansa asteella edistää kaikkien oppilaiden oppimista, myös alisuoriutujien. Aineenopettajajärjestelmässä ja esimerkiksi luokattomassa lukiossa ryhmien kokoonpano saattaa vaihtua jaksosta ja opettajasta toiseen, ja tämä asettaa entistä suurempia haasteita opettajille siihen, millaisen ilmapiirin he saavat uuteen ryhmäänsä muokattua. Tutun ja turvallisen ilmapiirin aikaansaaminen voi vaatia opettajalta yhä parempia tunne- ja vuorovaikutustaitoja ja oman persoonan yhä suurempaa ”peliin laittamista”, jotta ilmapiiri vapautuisi oppimiselle mahdollisimman myönteiseksi. Seuraavassa luvussa käsitellään tarkemmin eri alisuoriutumiseen vaikuttavia tekijöitä.

4.1. Alisuoriutujan perhe

Koti on lapsen ensimmäinen sosiaalistaja ja sieltä lapsi omaksuu vanhempiensa käyttäytymistavat ja arvot, jotka heijastuvat hänen koulutyöskentelynsäkin. Samoin kotona lapsi oppii myös sosiaalisen elämän pelisäännöt ja vastuullista käyttäytymistä, jotka auttavat häntä koulumaailmassa. Tosin lapsi ei aina käyttäydy kotona oppimallaan tavalla, vaan eri ympäristöissä hänen motiivinsa ja tavoitteensa voivat olla erilaisia. (Kontoniemi 2003, 22-25.) Uusikylän (1994, 157-160) mukaan kodin kasvatus- ja tunneilmasto vaikuttaa suuresti alisuoriutumiseen. Varhaislapsuudessa alisuoriutujien vanhemmat eivät ole asettaneet lapsen käyttäytymiselle riittävästi rajoja, vaikka muuten olivatkin lapsikeskeisiä. Myöhemmin alisuoriutujien vanhempien kasvatustyyli muuttui usein epäjohdonmukaisemmaksi ja perheissä esiintyi erilaisia liittoutumia. Sisarkateus ja epäterve kilpailu sisarusten kesken oli myös tyypillistä alisuoriutujille. Vanhemmat kantoivat huolta lastensa koulusaavutuksista, mutta viestittivät silti huomaamattaan koulukielteisiä ajatuksia ja tunteita lapselleen. (Uusikylä 1994, 157-160.) Vanhempien myönteinen suhtautuminen ja osallistuminen lapsen koulunkäyntiin ja lapsen autonomian tukeminen ja luottamus lapsen kykyyn suoriutua puolestaan parantavat lapsen koulumenestystä ja ennen kaikkea lisäävät lapsen uskoa omiin kykyihinsä (Malmberg & Little 2002, 128-132; Aunola 2002, 115-117).

Nuori, joka joutuu kohtaamaan eri kulttuurien (esim. maahanmuuttaja- tai vähemmistöryhmään kuuluva perhe) ristiriitaiset odotukset, kokee helposti omien valintojen tekemisen tavallista vaikeammaksi ja kyseisissä ryhmissä alisuoriutuminen onkin varsin yleistä (Kontoniemi 2003, 91). Suomenruotsalaiset ovat siitä poikkeuksellinen vähemmistöryhmä, että monissa tilastoissa heidän keskuudessaan sekä elämäntyytyväisyys, tulevaisuudenusko ja jopa elinikäennusteet ylittävät enemmistöryhmän vastaavat tulokset. Tähän oletetaan vaikuttavan yhteisöllisyyden ja sitä kautta sosiaalisen pääoman suurempi määrä suomenkielisiin verrattuna. Tämän työn yksi tarkoitus on verrata onko suomen- ja ruotsinkielisten opiskelijoiden käsityksissä omasta oppimisestaan eroja.

Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ovat vähemmistönä maassamme ja heidän opintojensa tukeminen ja mahdolliseen alisuoriutumiseen ja sen syihin vaikuttaminen on erityisen tärkeää heidän tulevaisuudelleen esimerkiksi työelämässä. Maahanmuuttajataustaisen oppilaan opintojen tukeminen ja alisuoriutumisen ehkäiseminen voi säästää pitkällä tähtäimellä paljon yhteiskunnan resursseja ja samalla kohentaa yksilön elämänhallinnan tunnetta.

Alisuoriutuminen on tyypillistä myös masentuneelle nuorelle tai nuorelle, jota pahoinpidellään kotona. Pahoinpidellyillä on itsetunnon ja motivaation puutetta eikä kotiympäristökään ehkä kannusta älyllisiin suorituksiin tai tue lasten sosio-emotionaalista kehitystä, joten kaikki tämä johtaa helposti alisuoriutumiseen ja kielteiseen noidankehään. (Räsänen 2000, 94, 193-194.) Tällaisten oppilaiden kanssa tarvitaan pitkäjänteistä moniammatillista yhteistyötä.

Uusikylä (1994, 158) on koonnut yhteen eri tutkimustuloksia seuraavaan taulukkoon, jossa hän vertailee alisuoriutuvien ja lahjakkaiden menestyjien perhetaustoja. Taulukosta 1 ilmenee, että alisuoriutujien perheissä vuorovaikutuksessa on usein ongelmia, vanhemmat ovat usein itse tyytymättömiä ammatinvalintaansa tai uraansa ja viestittävät huomaamattaan kielteisiä asenteita koulua ja työelämää kohtaan. Myös kodin ja koulun välillä on alisuoriutujaperheissä enemmän ongelmia ja vanhemmat eivät luota lapsensa kykyyn selviytyä itsenäisesti koulutöistään. (Uusikylä 1994, 158.) Kodin ja koulun yhteistyön parantaminen on tärkeä askel oikeaan suuntaan.

4. 2 Alisuoriutujan ominaisuuksia

Kontoniemi (2003, 25) toteaa, että alisuoriutujien ominaisuuksien ja käyttäytymisen kuvaileminen on hankalaa siksi, että monet heihin kohdistuneet tutkimukset ovat melko vanhoja ja koska eri aikoina odotetaan erilaista suoriutumista, oppivat oppilaatkin vastaamaan vallitsevan ajan odotuksiin ajankohtaan tyypillisellä tavalla. Alisuoriutumiseen altistavien piirteiden, kuten itsekeskeisyyden, itsekurin puutteen, ponnistusten välttämisen, lyhytjänteisyyden ja voimakkaiden elämysten tavoittelun, on väitetty lisääntyneen länsimaissa viime aikoina. Ahon (1992, 26-36) mukaan oppilaan kouluosuoriutumiseen vaikuttavat muun muassa seuraavat tekijät: oppilaan kotitausta, yleinen kehitystaso (kognitiiviset tiedot ja taidot), motivaatio, kouluasenne, kausaaliattribuutit, minäkuva ja sosiaaliset suhteet muihin oppilaisiin. Näiden laatu joko johtaa alisuoriutumiseen tai koko kykypotentiaalin käyttöönottoon. Kontoniemi (2003, 26) viittaa Annalan tutkimukseen, jossa todettiin, että alisuoriutumista selittävät eniten affektiiviset tekijät, erityisesti oppilaan minäkäsitys ja motivaatio. Näitä käsitellään tarkemmin seuraavassa.

TAULUKKO 1. Alisuoriutujille ja lahjakkaille tyypillisiä perhepiirteitä

| Piirre | Lahjakkaat menestyjät | Alisuoriutajat |
|---|--|---|
| Perheen yleispiirteitä perheen koko syntymäjärjestys tytöt/poikia ottolapsia perheessä vanhempien ikä vanhempien koulutus avioerot | pieni yli puolet esikoisia enemmän poikia ei keskimääräistä vanhempia korkeatasoinen vähän avioeroja | pieni yli puolet esikoisia enemmän poikia muutamia keskimääräistä vanhempia korkeatasoinen vähän avioeroja |
| Perheen ilmasto lapsikeskeisyys turvallisudentunne | tärkeä kasvatuseriaate vaihtelee, taiteilijoilla traumoja, tiedemiehillä turvallinen tausta | tärkeää (hyvin varhain) paljon epäsopeaa |
| Kasvatustyyli | vaihteleva, ei kuitenkaan autoritääriäinen, johdonmukainen | varhain vapaa, myöhemmin vaihteleva |
| Perheen ihmissuhteet isä/äiti lapsi/äiti lapsi/isä lapsi/sisarukset | yleensä erittäin hyvä yleensä hyvä yleensä hyvä yleensä hyvät | joskus hyvä, joskus huono usein huono usein huono epäselvät |
| Perheen rakenne | pysyvä ja ennustettava | epäselvä, usein lapsi manipuloi toista vanhempaa tai molempia vanhempiaan |
| Vanhempien piirteitä saavutuskorosteisuus kouluvaatimukset virikemäärä ja harrastukset pikkulapsena lasten sosiaalinen sopeutuminen vanhempien vireystaso isän ura äidin ura lapsen samastuminen samaa sukupuolta olevaan vanhempaan koulun ja kodin suhde itsenäisyys kotiläksyissä sisäinen oppimishalu | arvostavat työtä ja saavutuksia kohtuulliset, ei painostusta paljon vaihteleva hyvin korkea yleensä isä omistautunut positiivisesti uralleen usein tyytyväisiä kotiaiteja, joilla paljon harrastuksia tutkimustulokset ristiriitaisia, usein sekä tytöt että pojat samastuvat isään saavutustensa suhteen yleensä hyvä itsenäistä työtä, lisätehtäviä, vanhemmat valvovat kohtuullisesti usein opittu vanhemmilta | arvostavat työtä ja saavutuksia kohtuulliset, ei painostusta paljon usein tovereiden torjuma yleensä kohtuullinen paljon työhön liittyvää tyytymättömyyttä usein kiireisiä, tyytymättömiä kotiaiteja harvat pojat samastuvat isään, harvat tytöt äitiin paljon ongelmia kotityö epäitsenäistä, vanhempien valvomaa vanhemmat harvoin malleina |

(Uusikylä 1994, 158)

4.2.1 Alisuoriutujan minäkäsitys ja itsetunto

Minäkäsityksen voidaan ymmärtää pitävän sisällään kaiken sen, mitä tiedämme ja uskomme itsestämme. Kontoniemen (2003, 26) mukaan myönteisen minäkäsityksen aikaansaamista voidaan pitää kaiken kasvatustehtävän perustana, sillä minäkäsitys vaikuttaa ihmisen odotuksiin ja toimintaan siten, että aiemmat onnistumisen ja epäonnistumisen tunteet ja se millaista palautetta henkilö on näistä saanut, vaikuttavat hänen käsitykseensä itsestään. Minäkäsitys muovautuu kotona, mutta päivähoitossa ja koulussa se muokkautuu erilaisten arviointien, palkintojen ja rangaistusten sekä koulukavereiden ja opettajan antaman palautteen perusteella. Minäkäsitys on siten tietoinen ja subjektiivinen käsitys itsestä, joka on syntynyt yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen tuloksena. Eniten minäkäsitykseen vaikuttavat ihmiselle tärkeitä toiset ihmiset, kuten vanhemmat, sisarukset, opettajat ja toverit. (Aho 1996, 28.)

Alisuoriutujien kouluminäkuva on koko kouluajan suoriutujia heikompi ja heillä todellisen minän ja ihanneminän ero on suurempi, samoin heidän tavoitetasonsa on usein epärealistinen (Aho 1992, 30). Siksi alisuoriutuja helposti reagoi defensiivisesti, aloitkevyttömästi, vältellen tai ahdistuen, sillä hän ei osaa ennakoita ympäristön suhtautumista ja kokee siksi olonsa helposti haavoittuvaksi. Alisuoriutujan minäkäsitys voi tosin olla vahvakin, jos vanhemmat uskovat lapsen kykyihin, mutta eivät arvosta koulua, ja siten seurauksena voi olla lapsen alisuoriutuminen lapsen vahvasta minäkäsityksestä huolimatta. (Kontoniemi 2003, 26-28.)

Nuori, jolla on myönteinen minäkäsitys ja joka luottaa kykyihinsä, yrittää sitkeästi hankalankin tehtävän selvittämistä, ja tulkitsee mahdollisen epäonnistumisen seuraukseksi oman yrittämisen riittämättömyydestä ja yrittää jatkossa enemmän. Sen sijaan nuori, joka epäilee omia kykyjään ja ennakoii epäonnistumistaan onnistumisen sijasta luovuttaa helposti heti vaikeuden kohdatessaan välttääkseen mahdollisen epäonnistumisen. Oppilaan kykyuskomukset ja onnistumisodotukset ennustavatkin oppilaiden arvosanoja ja suoriutumista paremmin kuin aikaisempi suoriutuminen tai subjektiiviset arvostukset. Epävarmuus ja epäonnistumisen odottaminen aiheuttavat heikompaan menestymistä koulussa, kun taas kykyihinsä uskovat ja onnistumista ennakoivat oppilaat kehittyvät kyseessä olevissa taidoissa muita paremmin. Erityisesti nämä ennako-odotukset ja uskomukset pätevät matemaattisten taitojen oppimisessa. Myös vanhempien myönteiset odotukset lapsensa oppimisen suhteen heijastuvat parempina oppimistuloksina (Aunola 2002, 105-124; Dweck 2003.)

Kuusinen (1991, 208-210) mainitsee erilaisia suoriutumiseen ja minäkuvaan liittyviä strategioita, joista opittu avuttomuus, itseä vahingoittava strategia ja defensiivinen pessimismi ovat alisuoriutujalle tyypillisiä keinoja. Opitussa avuttomuudessa on kyse siitä, että yksilö katsoo oman onnistumisen johtuvan ulkoisista tekijöistä tai hyvästä onnesta ja epäonnistumisen sisäisistä tekijöistä (esim. taitojen tai kykyjen riittämättömyys). Näitä kutsutaan myös kausaaliattribuutioiksi. Myönteisen minäkuvan syntyminen tällaisessa ajatuskaavassa on lähes mahdotonta, sillä onnistumisen tunnetta ei tule, koska onnistuminen johtuu ulkoisista tekijöistä. Sen sijaan minäkuva on vaarassa muuttua kielteiseksi, koska epäonnistumisen katsotaan johtuvan aina itsestä ja sisäisistä tekijöistä. Defensiivisessä pessimismissä yksilö laskee tavoitetasonsa jo ennakoita varmistaakseen onnistumisen ja myönteisen minäkäsityksen säilymisen. Yleensä tämä strategia lisää ahdistuneisuutta ja alisuoriutumista, kun tehtävään keskittymisen sijasta keskitytään minään. Itseä vahingoittavassa strategiassa on kyse siitä, että yksilö välttää ponnistelua ja yrittämistä, jolloin hän voi vedota epäonnistuessaan siihen, ettei edes yrittänyt ja onnistuessaan ajatella onnistuneensa

yrittämättäkin. Yleensä tällainen tapa lisää epäonnistumisen todennäköisyyttä ja siten se vahvistaa ja pitää yllä kielteistä minäkäsitystä. (Kuusinen 1991, 208-210.) Tällaiset välttämistavoitteet ovat tyypillisiä alisuoriutujille ja oppilaille, jotka eniten tarvitsisivat apua. Mitä voimakkaammat välttämistavoitteet oppilaalla on, sitä vähemmän hän hakee apua erehtyessään ja sitä suurempi on esim. heidän koeahdistuksensa. (Malmberg & Little 2002, 132.) Suuri koeahdistus taas mitä todennäköisimmin heikentää suoritusta ja näkyy siten alisuoriutumisenä. Aho (1996, 35) toteaa, että kielteisiä käsityksiä itsestä on erityisen vaikea muuttaa. Hyvällä oppilaantuntemuksella ja ohjauksella voidaan kuitenkin pyrkiä muuttamaan tällaisten oppilaiden ennakkokäsityksiä myönteisempään suuntaan.

Minäkäsitykseen liittyy läheisesti itsetunto, joka tarkoittaa itsensä tuntemista ja hyväksymistä ja siihen liittyy tunne omasta arvosta. Itsetunnolla puolestaan on keskeinen merkitys kaikessa opiskelussa, ja alisuoriutujilla se on usein heikko. Alisuoriutuja ei usko onnistuvansa ja väheksyy itseään ja omia suorituksiaan. Suorituskeskeisessä yhteiskunnassa suoritusitsetuntoa arvostetaan paljon ja vähemmälle huomiolle ja ilman arvostusta jää esimerkiksi tunne sosiaalisesta selviytymisestä tai sosiaalisesta suosiosta, vaikka niistä yleensä seuraa itsearvostusta, joka ilmenee elämään tyytyväisyytenä tai tasapainoisuutena. (Kontoniemi 2003, 28.) Ihmisen itsetunto ja hänen suorituksensa eivät ole sama asia. Heikko itsetunto saattaa ajaa ihmistä jatkuvaan suorittamiseen ilman, että yksilö kuitenkaan tuntisi onnistuneensa tai hän saattaa jättää yrittämättä epäonnistumisen pelosta. Alisuoriutujalla epäonnistumisen pelko on liikkeelle panevampi voima kuin onnistumisen toivo. (Keltikangas-Järvinen 1994, 38-39.) Oppilaan itsetuntemusta, metakognitiivisia taitoja ja vuorovaikutustaitoja voidaan ohjauksen avulla pyrkiä parantamaan ja siten myös lieventää hänen epäonnistumisen pelkoaan.

Jos lapsuudessa vanhemmat ja sisarukset vaikuttavat vahvasti lapsen itsetuntoon, niin nuoruudessa vertaisryhmän ja ikätoverien merkitys minäkäsitykselle ja itsetunnolle tulee tärkeämmäksi. Kontoniemi (2003, 29-30) viittaa Ahon itsetuntomalliin, jossa itsetunnon osa-alueita ovat turvallisuus, itsensä tiedostaminen, liittyminen (esim. sosiaalisten taitojen tiedostaminen ja ylläpitäminen), tehtävätietoisuus ja pätevyys ja toteaa, että näihin osa-alueisiin panostamalla voidaan alisuoriutumista ehkäistä ja vähentää.

4.2.2 Alisuoriutujan motivaatio

Motivaatioteorioita ja motivaation määritelmiä on useita. Yleensä motiivilla tarkoitetaan syytä, vaikutinta tai kannustinta, joka ylläpitää tai virittää tietynlaista käyttäytymistä. Motiiveja ei aina tiedosteta. Motivaatio on motiivien aikaansaama tila, joka voi vaihdella tilanteesta toiseen. Alisuoriutujan motiivina on usein epäonnistumisen välttäminen eli hän jättää mieluummin asian kokonaan tekemättä kuin ottaa riskin epäonnistua tehtävässä. (Kontoniemi 2003, 30-33.) Erityisesti tämä korostuu kilpailutilanteissa tai oppilaan kilpailuhenkisiksi kokemissa tilanteissa. Tämä ongelma tulisi myös ottaa huomioon opetustilanteissa, sillä kilpailuhengen lietsominen saattaa parantaa joidenkin oppilaiden ponnistelua parantaa, mutta etenkin alisuoriutujat mieluiten vain luovuttavat kilpailutilanteissa.

Motivaatio voi olla sisäistä tai ulkoista ja se vaikuttavaa siihen millaisia tavoitteita yksilö itselleen asettaa. Sisäisesti motivoituneen ihmisen tavoitteet ovat häntä itseä kiinnostavia, ilman ulkoista palkkiotakin, kun taas ulkoisesti motivoituneelle ihmiselle ulkoiset seikat (palkkiot, suosio, hyväksyntä ja rangaistusten välttäminen) ovat

oppimista tai työtä itseään tärkeämpiä. Yleistetysti sanoen ulkoisesti motivoituneelle se, mitä muut haluavat on tärkeämpää kuin se, mitä itse haluaa. Sisäinen motivaatio on luonteeltaan varsin pysyvää ja etenkin alakoulussa se on yhteydessä hyvään koulumenestykseen. (Malmberg & Little 2002, 128-130.)

Verrattaessa alisuoriutujia koulussa hyvin pärjääviin huomataan, että alisuoriutujilta puuttuu suoritustamotivaatiota. Heillä ei ole kunnianhimoa, tai jos onkin, he luovuttavat epäonnistumisen pelossa vaikeampien tehtävien edessä tai valitsevat hyvin helppoja tehtäviä. (Kontoniemi 2003, 30-33.) Lukiossa tämä voi näkyä esimerkiksi siten, että oppilas epäonnistumisen tunteita välttääkseen valitsee minimimäärän kursseja tai mahdollisimman helpot kurssit. Tällaiset valinnat vaikuttavat hänen myöhempään jatko-opintomahdollisuuksiinsa.

4.3 Koulu ja opettajat

Kontoniemen (2003, 38) mukaan alisuoriutumisen korjaamiseen voidaan parhaiten puuttua koulussa, jossa alisuoriutuminen tulee näkyville. Opettajalla on tärkeä rooli sekä alisuoriutumisen ehkäisyssä että sen lieventämisessä. Opettajan mahdollisimman myönteinen ja hyväksyvä suhtautuminen kaikkiin oppilaisiin on tärkeää. Samoin se, että opettaja pyrkii omalla käyttäytymisellään luomaan ryhmään mahdollisimman turvallisen ja luotettavan ilmapiirin, jotta alisuoriutumiseen taipuvaisetkin uskaltavat yrittää. Oppilaantuntemuksen merkitys on myös keskeinen. (Kontoniemi 2003, 36-44.) Tässä on aineenopettajajärjestelmän ja luokattoman lukion heikkous. Opettajien oppilaantuntemus jää usein pinnalliseksi ja siten ryhmänohjaajan ja opinto-ohjaajan merkitys korostuu. Keskitasoa heikommalle oppilaalle luokaton lukio ja jaksojärjestelmä on todennäköisesti raskaampi kuin entinen luokkamuoiton lukio, sillä silloin ryhmä oli pysyvä ja kaikki etenivät pääsääntöisesti samaan tahtiin. Lisäksi ryhmän tutuus sai kenties heikommankin opiskelijan ponnistelemaan enemmän, kun energiaa ei mennyt aina uuteen ryhmään sopeutumiseen. Potentiaaliselle alisuoriutujalle, jolle turvallinen ja tuttu oppimisilmapiiri on tärkeää, asettaa luokaton lukio lisähaasteita.

Palautteen antamisella on suuri merkitys alisuoriutujan minäkuvalle. Opettajan antamalla positiivisella palautteella on todettu olevan myönteinen vaikutus oppilaan hyvään minäkuvaan. Arvioinnin tulisi olla mahdollisimman monipuolista ja rakentavaa eikä keskittyä pelkkiin arvosanojen antamiseen. Opettajan on myös hyvä muistaa tiedostamattoman palautteen merkitys, sillä oppilas mittaa työnsä arvoa ja merkitystä opettajalle opettajan suhtautumista arvioimalla. (Kontoniemi 2003, 36-44.) Kilpailua ja suorittamista korostava opettaja lisää helposti alisuoriutumista, sillä erityisesti kilpailutilanteissa alisuoriutuja kokee minänsä uhatuksi ja siksi hän häviämisen pelossa jättää yrittämättä.

Hyvin opettajajohtoinen opetus ja kykyerojen julkinen arviointi tai palkitseminen voivat olla vahingollisia oppilaan sisäisen motivaation ja omiin kykyihin uskomisen kannalta. Ryhmissä, joissa opettaja välttää oppilaiden vertailua ja arvostelua, ovat oppilaiden käsitykset itsestään parempia kuin päinvastaisissa ryhmissä. Samoin oppilaiden motivaatio on parempi vertailua välttävän opettajan ryhmässä. Oppilas, jota opettaja pitää taitavana, uskoo enemmän omiin kykyihinsä ja menestyy paremmin kuin oppilas, joka todellisilta taidoiltaan on yhtä hyvä, mutta jota opettaja pitää vähemmän kyvykkäänä. (Aunola 2002, 118.) Opettajalla on siten suuri valta ja vastuu alisuoriutumisessa, sillä hän voi omalla käsityksellään ja käyttäytymisellään joko tukea

tai horjuttaa alisuoriutujan minäkäsitystä ja itsetuntoa. Opettajien tiedostamattomilla tai tiedostetuilla odotuksilla oppilaan oppimiskyvyistä on todettu olevan vaikutusta oppilaan oppimistuloksiin joko niitä parantaen tai heikentäen opettajan odotusten laadusta riippuen. (Annala 1986; Aunola 2001; Aunola 2002.)

5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Työn tarkoituksena on kerätä tietoa lukiolaisten käsityksistä omasta oppimisestaan ja opiskeluistaan huomioiden erityisesti alisuoriutujille tyypilliset piirteet. Tarkoituksena on myös tarkastella onko oppilaiden käsityksissä eroja suomen- ja ruotsinkielisen koulun välillä. Kyselylomakkeeseen on poimittu aiemmista alisuoriutumiseen, minäkäsitykseen, itsetuntoon ja kausaaliattribuutioihin liittyvistä tutkimuksista sellaisia kohtia, joiden toivotaan tuovan esiin alisuoriutujille tyypillisiä omaan oppimiseen ja itsetuntoon liittyviä käsityksiä. Kyselylomakkeen pohjana on käytetty Ahon (1992; 1995), Dweckin (2000) ja Puukarin (2003) tutkimuksia.

Kysely teetettiin nimettömänä, joten sen pohjalta ei voi nostaa yksittäisiä opiskelijoita tarkempaan opintojen ohjaukseen, vaan tuloksena on yhden paikkakunnan suomen- ja ruotsinkielisten lukiolaisten käsityksiä omasta oppimisestaan ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Mahdollisia eroja eri kieliryhmien vastausten välillä on myös tarkoitus verrata.

Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

1. Millainen on lukiolaisten käsitys itsestään ja omasta oppimisestaan?
2. Onko lukiolaisilla alisuoriutujille tyypillisiä piirteitä?
3. Onko suomenkielisten ja ruotsinkielisten opiskelijoiden käsityksissä eroja?

Aineisto hankittiin puolistrukturoidulla kyselylomakkeella. Strukturoituja kysymyksiä oli 38kpl ja strukturoimattomia 2. Aineisto analysoitiin määrällisesti ja laadullisesti. Kyselyyn vastasivat paikallisen suomenkielisen lukion yhden satunnaisesti valitun ensimmäisen luokan paikalla olleet opiskelijat (n=29) ja kaikki paikallisen ruotsinkielisen lukion ensimmäisen luokan oppilaat (n=45). Suomenkielisen lukion kaikki luokat ovat heterogeenisiä. Luokkajakoja ei siten ole tehty esimerkiksi oppilaiden matematiikan tai kielivalintojen mukaan. Kysely teetettiin lokakuussa samana päivänä molemmissa lukioissa ja opiskelijoille kerrottiin suullisesti, että kyselylomakkeella on tarkoitus kerätä tietoa heidän käsityksistään omasta oppimisestaan ja siihen vaikuttavista syistä. Vastaamisen kerrottiin olevan vapaaehtoista. Kukaan paikalla olleista ei kieltäytynyt vastaamasta.

Kysely toteutettiin nimettömänä, jolloin oppilaat ehkä vastasivat rehellisemmin eivätkä kaunistelleet vastauksiaan. Kyselyllä saatiin yleistä tietoa oppilaiden minäkäsityksestä, kausaaliattribuutioista ja omaan oppimiseensa liittyvistä käsityksistä. Nimettömänä kyselyn teettämisessä on se huono puoli, että oppilaita ei voi poimia tarkempaan opintojen ohjaukseen ja omien oppimiskäsitysten pohtimiseen. Jatkossa kyselylomake voisi sen jälkeen, kun siihen on korjattu tämän työn pohjalta havaitut puutteet, toimia karkeana arviona potentiaalisten alisuoriutujien havaitsemisessa ja olla näin opettajien, ryhmänohjaajien ja opinto-ohjaajien työn tukena.

6 TULOKSET

Opiskelijoiden minäkäsitys, itsetunto, motivaatio ja heidän käyttämänsä kausaaliattibuutiot vaikuttavat paljon heidän oppimiseensa heidän kognitiivisten kykyjensä lisäksi. Ne myös värittävät heidän suhtautumistaan omiin onnistumisiin ja epäonnistumisiin ja näiden taustalla oleviin syihin. Työn tarkoituksena oli selvittää lukiolaisten käsityksiä omasta oppimisestaan ja siihen vaikuttavista tekijöistä ja selvittää onko heillä alisuoriutujille tyypillisiä piirteitä.

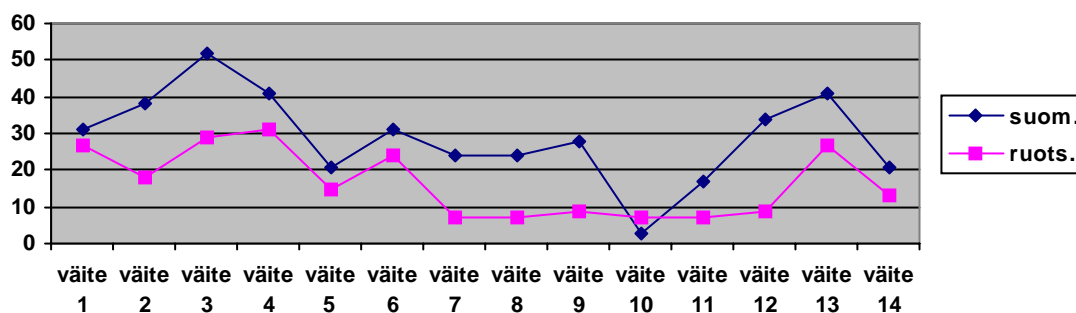
6.1. Lukiolaisten minäkäsitys

Se, miten ihminen kuvailee itseään, kertoo paljon hänen minäkäsityksestään. Ensimmäisessä tehtävässä opiskelijat arvioivat todellista minäänsä ja ihanneminäänsä reagoimalla kouluminää, minäkäsitystä ja itsetuntoa kuvaaviin väittämiin (väittämät 1-14). Alisuoriutujalla todellisen minän ja ihanneminän välillä on usein eroja, joskus suuriakin (Aho 1992, 27-30). Tehtävän tarkoituksena oli saada näkyviin ne opiskelijat, joilla ero todellisen minän ja ihanneminän välillä on suuri joko yhdellä tai usealla osaluueella (esim. itsetunto, yleinen minäkäsitys, kouluminäkuva)

Kuviossa 1 näkyy suomen- ja ruotsinkielisten opiskelijoiden arviot heidän todellisesta ja ihanneminästään. Jos opiskelija on arvioinut todellisen ja ihanneminänsä samoiksi tai siten, että todellinen ja ihanneminä ovat olleet vierekkäisillä arviointiviivoilla, on tämä tulkittu niin, että todellinen ja ihanneminä ovat riittävän lähellä toisiaan ja kyseisiä vastauksia ei ole laskettu kuvioon mukaan. Tätä suuremmat erot on otettu mukaan laskettaessa kuinka suurella osalla opiskelijoista kummassakin kieliryhmässä on selvä ero heidän arvioidessaan todellista ja ihanneminäänsä. Kuviossa näkyy jokaisen väittämän kohdalla kuinka suurella prosentuaalisella osalla kaikista kieliryhmänsä opiskelijoista oli ero todellisen ja ihanneminän välillä. Ero oman todellisen minän ja ihanneminän välillä kertoo myös itsetunnosta. Mitä heikompi itsetunto, sitä suurempi on yleensä ero todellisen ja ihanneminän välillä.

Ero suomenkielisten ja ruotsinkielisten opiskelijoiden arvioiden (kuvio 1) välillä on suuri ja näkyy kaikissa väittämissä yhtä lukuun ottamatta siten, että huomattavasti useammalla suomenkielisellä opiskelijalla on selvä ero todellisen minän ja ihanneminän välillä kuin ruotsinkielisellä. Selvimmin erot näkyvät sosiaalisten taitojen ja minäkuvan osalta. Koulussa pelkääminen ja jännittäminen, oma epävarmuus, tyytymättömyys omaan ulkonäköön, sosiaalisuus ja se kuinka pidetyksi kokee itsensä ryhmässä ja opettajien taholta olivat tekijöitä, joissa suomenkielisillä ihanneminäarvio oli kaukana todellisen minän arviosta. Ruotsinkielisillä nämä arviot menivät hyvin lähelle toisiaan. Tämä heijastuu myös taulukossa 1, jossa näkyy opiskelijoiden useimmin itsestään käyttämät adjektiivit. Myös siinä sosiaalisuus ja positiivisuus olivat ruotsinkielisillä suurempia. Ero todellisen ja ihanneminän arvioinnissa oli suomenkielisillä suuri ja voi altistaa alisuoriutumislle useitakin opiskelijoita.

Kuvio 1 Todellisen ja ihanneminän välinen ero suomenkielisten ja ruotsinkielisten opiskelijoiden arvioimana



Taulukossa 1 näkyvät ne adjektiivit, joita opiskelijat useimmin käyttivät itseään kuvatessaan. Jokainen opiskelija sai kuvata itseään vapaasti viidellä eri adjektiivilla. Prosenttiluvut kertovat vain sen, kuinka suuri prosentuaalinen osuus kummastakin opiskelijaryhmästä käytti kyseistä adjektiivia; prosenttilukujen yhteissummaksi ei muodostu sataa. Taulukossa 1 opiskelijoiden yleisimmin mainitsemien adjektiivien lisäksi oli lukuisia yksittäisiä adjektiivimainintoja sekä myönteisesti että kielteisesti omaa minää kuvaavista adjektiiveista (mm. aloitteellinen, kohtelias, värikäs, epäilyttävä, vaikea, huonoitsetuntoinen, pelokas, valittava).

TAULUKKO 1. Millainen minä olen? Opiskelijoiden useimmin itsestään käyttämät adjektiivit ja niiden esiintymismäärät

| adjektiivi | suomenkielinen (n=29) | | ruotsinkielinen (n=45) | |
|------------------|-----------------------|------|------------------------|-------------|
| | f | % | f | % |
| positiivinen | 2 | 7 % | 10 | 22 % |
| sosiaalinen | 3 | 10 % | 13 | 29 % |
| kiltti | 1 | 3 % | 14 | 31 % |
| luotettava | 4 | 14 % | 4 | 9 % |
| käytännöllinen | 1 | 3 % | 3 | 7 % |
| iloinen | 9 | 31 % | 23 | 51 % |
| hauska | 9 | 31 % | 14 | 31 % |
| viisas | 5 | 17 % | 12 | 27 % |
| huumorintajuinen | 2 | 7 % | 8 | 18 % |
| ystävällinen | 4 | 14 % | 5 | 11 % |
| huomaavainen | 2 | 7 % | 6 | 13 % |
| auttavainen | 2 | 7 % | 3 | 7 % |
| luova | 1 | 3 % | 3 | 7 % |
| väsynyt | 2 | 7 % | 5 | 11 % |
| laiska | 4 | 14 % | 4 | 9 % |
| ujo | 7 | 24 % | 3 | 7 % |
| ahkera | 3 | 10 % | 2 | 4 % |

Suomenkielisten itsestään useimmin käyttämät adjektiivit olivat seuraavat (taulukko 1): *iloinen*, *hauska*, *ujo*, *viisas*, *ystävällinen*, *laiska*, *luotettava*, *ahkera* ja *sosiaalinen*. Adjektiivit ovat tässä niiden esiintymistiheyden mukaisessa järjestyksessä siten, että useimmin mainitut adjektiivit ovat ensin mainittuina. Ruotsinkielisten

yleisimmin käyttämät adjektiivit olivat seuraavat: *iloinen, kiltti, sosiaalinen, viisas, positiivinen, huumorintajuinen, huomaavainen, väsynyt ja ystävällinen*. Ruotsinkielisillä adjektiivit *iloinen, kiltti, sosiaalinen* ja *positiivinen* esiintyivät selvästi suomenkielisiä enemmän, vaikka suomenkielisilläkin oli *iloinen* ja *hauska* useimmin mainittuna. Samoin esim. *ujoksi* itsensä kuvasi reilu viidesosa suomenkielisistä, mutta vain reilu 5% ruotsinkielisistä. Merkille pantavaa oli myös se, että noin kymmenesosa kaikista vastaajista kuvasi itseään adjektiivilla *väsynyt*.

Ruotsinkielisten vastaukset olivat jonkin verran enemmän keskittyneitä tiettyihin samoihin adjektiiveihin, mikä saattaa jonkin verran värittää tuloksia, suomenkielisillä oli jonkin verran enemmän hajontaa valituissa adjektiiveissa. Yksittäismainituista adjektiiveista myönteiseksi ja kielteiseksi luokiteltavia oli melko tasaisesti molemmissa ryhmissä, vaikkakin suomenkielisillä kielteiseksi luokiteltavia oli jonkin verran enemmän (esim. *valittava, vaikea*).

Kyseinen osio antoi opiskelijoille mahdollisuuden vapaasti kuvata itseään ja siten vastaukset ovat ainakin suuntaa antavia heidän minäkäsityksistään. Myönteistä oli se, että pääsääntöisesti opiskelijat kuvasivat itseään myönteisesti. Ruotsinkielisillä tämä tuli ilmi vielä vahvemmin, niin että iloisuus, sosiaalisuus ja positiivisuus korostuivat suomenkielisiä enemmän.

Taulukossa 2 näkyy yhteenvetona opiskelijoiden vastaukset kieliryhmittäin tiettyihin itsetuntoa, kouluminäkuvaa ja kausaaliattribuutioihin liittyviä väittämiä. Vajaa kolmasosa suomenkielisistä oli sitä mieltä, että koulunkäynti ei ole mukavaa, ruotsinkielisistä vajaa viidesosa oli tätä mieltä. Toisaalta reilu puolet molemmista kieliryhmistä oli sitä mieltä, että koulunkäynti on mukavaa. *Olisin mieluummin kotona kuin menisin kouluun* – väitteen kanssa oli samaa mieltä reilu kolmasosa suomenkielisistä ja reilu viidesosa ruotsinkielisistä ja reilu neljäsosa molemmista kieliryhmistä oli väitteen kanssa eri mieltä. Kouluviihtyminen on siten tämän osion mukaan varsin kahtia jakautunutta, johon oletettavasti koulumenestyksellä on osavaikutuksensa. Koulun koki raskaaksi melkein neljä viidesosa suomenkielisistä ja vajaa puolet ruotsinkielisistä. Tässä saattaa osittain näkyä suomenkielisen pienemmästä otoksesta johtuva satunnaisvaihtelu, mutta olennaista on, että suuri osa oppilaista koki lukion raskaaksi.

Opettajien odotuksiin opiskelijoiden oli selvästi vaikea ottaa kantaa, sillä yli puolet kaikista vastaajista käytti tässä *en osaa sanoa* -vaihtoehtoa. Väittämät eivät erotelleet riittävän selkeästi vastauksia. Ruotsinkielisistä noin kolmasosa ja suomenkielisistä reilu kymmenesosa oli sitä mieltä, että he ovat opettajien mielestä hyviä oppilaita. Opettajien odotuksilla on todettu olevan vaikutusta oppilaiden oppimiseen ja siksi opettajien myönteisiksi koetut odotukset yleensä parantavat oppimistuloksiakin (Annala 1986; Aunola 2001; Aunola 2002). Ehkä kyseisen väitteen vastaamisen vaikeudessa heijastuu sekä opettajien pinnallinen oppilaantuntemus että oppilaiden pinnallinen opettajantuntemus.

TAULUKKO 2. Opiskelijoiden vastaukset kyselylomakkeen väittämiin 1-17
suomenkielinen lukio n = 29
ruotsinkielinen lukio n = 45, vastaukset lihavoitu

| väite | täysin eri mieltä | | jokseenkin eri mieltä | | en osaa sanoa | | jokseenkin samaa mieltä | | täysin samaa mieltä | |
|---|-------------------|------------|-----------------------|------------|---------------|------------|-------------------------|------------|---------------------|------------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| koulunkäynti on mukavaa | 2 | 7% | 6 | 21% | 4 | 14% | 16 | 55% | 1 | 3% |
| | 2 | 4% | 6 | 13% | 13 | 29% | 20 | 44% | 4 | 9% |
| koulunkäynti on raskasta | 1 | 3% | 1 | 3% | 4 | 14% | 14 | 48% | 9 | 31% |
| | 1 | 2% | 8 | 18% | 14 | 31% | 14 | 31% | 8 | 18% |
| kotitehtäviä annetaan liian vähän | 13 | 45% | 12 | 41% | 3 | 10% | 1 | 3% | - | - |
| | 19 | 42% | 12 | 27% | 11 | 24% | 3 | 7% | - | - |
| opettajat odottavat minulta liikaa | 3 | 10% | 10 | 34% | 13 | 45% | 2 | 7% | 1 | 3% |
| | 2 | 4% | 12 | 27% | 23 | 51% | 6 | 13% | 2 | 4% |
| en pidä kotitehtävistä | 1 | 3% | 7 | 24% | 9 | 31% | 5 | 17% | 7 | 24% |
| | 1 | 2% | 5 | 11% | 10 | 22% | 14 | 31% | 15 | 33% |
| en pysty millään saamaan hyviä arvosanoja | 10 | 34% | 13 | 45% | 4 | 14% | 2 | 7% | - | - |
| | 15 | 33% | 13 | 29% | 8 | 18% | 6 | 13% | 3 | 7% |
| minulla on paljon ystäviä koulussa | 1 | 3% | 3 | 10% | 3 | 10% | 16 | 55% | 6 | 21% |
| | 1 | 2% | 6 | 13% | 6 | 13% | 13 | 29% | 19 | 42% |
| matematiikka on minulle tärkeä oppiaine | 6 | 21% | 3 | 10% | 5 | 17% | 7 | 24% | 8 | 28% |
| | 8 | 18% | 5 | 11% | 12 | 27% | 14 | 31% | 6 | 13% |
| opettajat uskovat että olen hyvä oppilas (RN=42) | - | - | 5 | 17% | 20 | 69% | 4 | 14% | - | - |
| | 2 | 5% | 2 | 5% | 25 | 60% | 10 | 24% | 3 | 7% |
| kielet ovat hyödyllisiä | - | - | - | - | - | - | 10 | 35% | 19 | 66% |
| | - | - | 3 | 7% | 6 | 13% | 16 | 36% | 20 | 44% |
| kokeet ovat epämiellyttäviä | 2 | 7% | 8 | 28% | 5 | 17% | 7 | 24% | 7 | 24% |
| | 2 | 4% | 8 | 18% | 17 | 38% | 11 | 24% | 7 | 16% |
| olisin mieluummin kotona kuin menisin kouluun | 4 | 14% | 10 | 35% | 5 | 17% | 4 | 14% | 6 | 21% |
| | 11 | 24% | 9 | 20% | 14 | 31% | 8 | 18% | 3 | 7% |
| koulussa ystävän löytäminen on vaikeaa | 8 | 28% | 13 | 45% | 5 | 17% | 3 | 10% | - | - |
| | 20 | 44% | 10 | 22% | 9 | 20% | 5 | 11% | 1 | 2% |
| yrityn aktiivisesti vain minulle helpoissa aineissa (RN=44) | 4 | 14% | 9 | 31% | 9 | 31% | 7 | 24% | - | - |
| | 5 | 11% | 11 | 25% | 18 | 41% | 9 | 20% | 1 | 2% |
| jos kotitehtävät ovat vaikeita, jätän ne tekemättä | 2 | 7% | 10 | 35% | 5 | 17% | 9 | 31% | 3 | 10% |
| | 7 | 16% | 13 | 29% | 11 | 24% | 11 | 24% | 3 | 7% |
| minulle on tärkeämpää oppia paljon koulussa kuin saada parhaita numeroita (RN=44) | 1 | 3% | 5 | 17% | 9 | 31% | 10 | 34% | 4 | 14% |
| | 2 | 5% | 10 | 23% | 14 | 31% | 17 | 39% | 1 | 2% |
| ajattelen usein että en ehkä opi uusia opetettavia asioita koulussa | 3 | 10% | 8 | 28% | 11 | 38% | 6 | 21% | 1 | 3% |
| | 15 | 33% | 12 | 27% | 10 | 22% | 5 | 11% | 3 | 7% |

6.2 Lukiolaisten motivaatio

Opiskelijoiden motivaatiosta ja heidän käyttämistään kausaaliattribuutioista löytyi alisuoriutujille tyypillisiä piirteitä. Ruotsinkielisistä lähes viideosa ja suomenkielisistä vajaa kymmenesosa oli sitä mieltä, että he eivät mitenkään pysty saamaan hyviä arvosanoja. Tämä kertoo alisuoriutujalle tyypillisestä epäonnistumisen ennakkoodotuksesta, toisaalta reilu 60% ruotsinkielisistä ja jopa n.79% suomenkielisistä oli väitteen kanssa eri mieltä. Tämän väitteen tuloksia saattaa vääristää se, että opiskelijoiden käsitykset hyvästä arvosanasta voivat vaihdella paljonkin. Väite olisikin hyvä muotoilla tarkemmin. Tämän tuloksen myös jossain määrin kumoaa väitteen *ajattelen usein että en ehkä opi uusia opetettavia asioita koulussa* vastaukset. Noin 60% ruotsinkielisistä oli väitteen kanssa eri mieltä ja jopa reilu kolmasosa oli täysin eri mieltä. Suomenkielisistä vajaa neljäsosa oli väitteen kanssa eri mieltä ja reilu viidesosa oli samaa mieltä. Toisin sanoen tämän väitteen mukaan ruotsinkielisillä usko omaan oppimiskykyihin oli suurempi ja siten riski alisuoriutumiseen pienempi. Tätä tulosta tukee se, että reilu neljäsosa suomenkielisistä ilmoitti jättävänsä vaikeat läksyt tekemättä; ruotsinkielisillä vastaava luku oli noin kolmasosa. Toisaalta molemmista kieliryhmistä reilu neljäsosa oli asiasta eri mieltä. Tulos heijastaa kuitenkin alisuoriutujalle tyypillistä käyttäytymistä, tavasta luovuttaa hankalan tehtävän edessä (Kontoniemi 2003, 26-30).

Sisäsyntyisestä motivaatiosta kertoo se, että suomenkielisistä vajaa viidesosa ja ruotsinkielisistä noin neljäsosa oli sitä mieltä, että se, että oppii mahdollisimman paljon on tärkeämpää heille kuin saada parhaita numeroita. Tämä kertoo siitä, että opiskelu ei ole heille pelkästään välineellistä. Toisaalta kysyttäessä avoimella kysymyksellä, mikä opiskelijoille on tärkeintä lukio-opiskelussa oli suurimmalla osalla vastauksena mahdollisimman hyvien arvosanojen saaminen jatko-opintoja varten ja läpipääseminen kirjoituksista. Vain muutama mainitsi vastauksessaan halun oppia uusia asioita. Tässä saattaa heijastua väitteen johdattelevuus ja sidotut vaihtoehdot, itsenäisesti asiaa pohtiessaan arkielämän vaatimukset (kuten ylioppilastutkinnon ja päästötodistuksen merkitys jatko-opiskelupaikan saamisessa) välittyivät vastauksissa selvemmin.

Lisäksi voisi mainita sen, että kielten hyödyllisyydestä oltiin lähes yhtä mieltä molemmissa kieliryhmissä; suomenkielisistä jopa kaikki vastaajat olivat tätä mieltä. Matematiikkaan suhtautuminen jakoi vastauksia enemmän, suomenkielisistä yli puolet ja ruotsinkielisistä reilu neljäsosa piti matematiikkaa tärkeänä. Noin kolmasosa molemmista kieliryhmistä oli asiasta eri mieltä. Toisaalta tulosten ero voi johtua myös väitteiden erilaisuudesta. Matematiikasta kysyttiin onko matematiikka henkilökohtaisesti tärkeä oppiaine, kun kielten kohdalla väite oli yleisempi (kielet ovat hyödyllisiä). Vastauksissa voi heijastua yleisen ja henkilökohtaisen näkemyksen ero.

Taulukosta 3 näkyy, millaiset tehtävät opiskelijoita motivoivat. Alisuoriutujalle on tyypillistä valita sellaisia tehtäviä, joissa epäonnistumisen riski on mahdollisimman pieni ja onnistumisen todennäköisyys suuri. Suomen- ja ruotsinkielisten yhteenlasketuissa tuloksissa noin kolmasosa oppilaista valitsisi mieluiten helppoja tehtäviä, joissa voisi suoriutua hyvin tai tehtäviä, jotka eivät ole liian vaikeita eivätkä siten altistaisi epäonnistumiselle. Tämän voi katsoa olevan alisuoriutujille tyypillistä tehtäväsuuntautuneisuutta, vaikka yhden kyselylomakkeen tehtävän perusteella ei pidäkään tehdä liian pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Suuntaa antavina vastauksia voidaan kuitenkin pitää ja kyseinen prosenttiosuus on lähellä aiempia tutkimustuloksia (esim. Aho 1992; Aho 1995)

TAULUKKO 3. Opiskelijoiden opiskelumotiiveja

| väite | suomenkielinen n=23 | | ruotsinkielinen n=35 | | kaikki yhteensä n=58 | |
|---|------------------------|-----|-------------------------|-----|----------------------------|-----|
| | f | % | f | % | f | % |
| haluaisin tehtäviä, jotka eivät ole liian vaikeita, jotta en saisi niin monta väärin | 1 | 4% | 8 | 23% | 9 | 16% |
| haluaisin tehtäviä, joista opin jotain, vaikka ne olisivatkin niin vaikeita, että saan monia väärin | 12 | 52% | 11 | 31% | 23 | 40% |
| haluaisin tehtäviä, jotka ovat melko helppoja niin, että suoriudun hyvin | 4 | 17% | 5 | 14% | 9 | 16% |
| haluaisin tehtäviä, jotka ovat riittävän vaikeita osoittamaan, että olen älykäs | 6 | 26% | 11 | 31% | 17 | 29% |

Melkein neljäsosalla kaikista opiskelijoista oli kyseisen osion mukaan sisäsyntyinen motivaatio, toisin sanoen he valitsisivat mieluiten tehtäviä, joista oppii, vaikka ne olisivatkin vaikeita ja altistaisivat siten myös epäonnistumisille. Noin kolmasosalla kaikista opiskelijoista oli enemmän ulkokohtainen motivaatio. He valitsisivat mieluiten tehtäviä, jotka olisivat riittävän vaikeita osoittamaan heidän älykkyytensä. Toisin sanoen ulkoinen palkkio (esim. muiden huomio, kehu, arvosana) on heille sisäistä (esim. onnistumisen tunne, oppimisen ilo) palkkiota tärkeämpi.

Motivaation ja itsetunnon lisäksi opiskelijoiden oppimiskäsityksiin ja sitä kautta myös omaan oppimiseen vaikuttavat ne kausaaliattribuutiot, joilla he selittävät omaa oppinnoissa onnistumista tai epäonnistumista. Alisuoriutujalle on tyypillistä se, että hän selittää oman onnistumisensa johtuvan ulkoisista tekijöistä (esim. tehtävät/koe oli helppo, oli hyvä tuuri) ja oman epäonnistumisensa hän usein selittää sisäisillä syillä (esim. ei osaa/opi uutta asiaa, ei ole tarpeeksi älykäs). Aitoa onnistumisen tunnetta syntyy alisuoriutujalle siksi äärimmäisen harvoin, jos onnistuminen johtuu ulkoisista syistä. Samoin epäonnistumisen pelko kasvaa helposti, sillä epäonnistuminen selitetään sisäisillä tekijöillä, esimerkiksi älykkyyden puutteella. (Dweck 2003.) Näistä syistä äärimmilleen vietyinä saattaa alisuoriutuja helposti langeta opittuun avuttomuuteen, jossa oma tavoitetaso lasketaan jo etukäteen mahdollisimman alas ja koska epäonnistumista aletaan pitää itsestäänselvytenä, ei oman oppimisen eteen myöskään enää panosteta, ja tämä väistämättä yleensä ennemmin tai myöhemmin johtaa epäonnistumiseen ja sitä kautta vahvistaa kielteisiä oletuksia entisestään. (Kuusinen 1991, 208-210.) Opiskelijan olisi hyvä olla tietoinen omista käyttämisistään kausaaliattribuutioistaan ja niiden merkityksestä omaan oppimiseen ja motivaatioon. Siinä tämän työn kyselylomakkeen käyttö jatkossa voi antaa opettajille ja ohjaajille välineen kausaaliattribuutioiden näkyväksi tekemiseen.

Liitteenä olevassa taulukossa 4 näkyvät opiskelijoiden vastaukset erilaisiin omaan onnistumista ja epäonnistumista koskeviin väitteisiin. Väitteet näkyvät liitteenä olevissa kyselylomakkeissa (liite 1 suomenkielinen kyselylomake, liite 2 ruotsinkielinen kyselylomake). Joissakin väitteissä vastausten määrä ei ole sama kuin kokonaisopiskelijamäärä oli, koska yksi oppilas oli jättänyt yhden väitteen vastaamatta ja yksi oli yhdessä kysymyksessä ympäröinyt useamman kohdan. Tämä on huomioitu

frekvenssejä ja prosentteja laskettaessa ja siksi sama frekvenssimäärä on toisessa kohdassa voinut antaa eri prosenttimäärän kuin toisessa. Tehtävän ohje olisi ollut hyvä tarkentaa (ympyröi **yksi** sopiva vaihtoehto).

Käsittelen suomen- ja ruotsinkielisten vastaukset pääosin yhdessä, sillä vastaukset olivat suurelta osin melko yhteneväiset. Opiskelijoiden vastauksista kävi ilmi, että opiskelijat selittivät melko usein oman onnistumisensa omalla ahkeruudellaan, taidoillaan ja työnteollaan. Tällainen onnistumisen selittäminen omilla sisäisillä ominaisuuksilla ei ole tyypillistä alisuoriutujille. Muutamissa osioissa tuli tosin selvästi esiin myös alisuoriutumiseen viittaavia piirteitä. Opettajan kysymykseen oikein vastaamisen katsoi noin viidesosa opiskelijoista johtuvan vain hyvästä tuuristaan. Oman onnistumisen ulkoistaminen on tyypillistä alisuoriutujille. Suomenkielisistä opiskelijoista vajaa viidesosa ja ruotsinkielisistä n. 4% oli sitä mieltä, että opettajalta saatu positiivinen palaute tunnin lopussa johtuu sattumasta. Kaiken kaikkiaan kyseisessä tehtävässä ei kausaaliattribuutioiden suhteen tullut selvää alisuoriutumiselle tyypillistä tendenssiä, mutta yksittäisillä opiskelijoilla tällaista tuli selvästi molemmissa kieliryhmissä esiin.

Opiskelijoita, joilla oli kaikkia kyselylomakkeessa etsittyjä alisuoriutujalle tyypillisiä piirteitä, oli molemmissa kieliryhmissä kuusi eli suomenkielisellä puolella vajaa viidesosa ja ruotsinkielisellä puolella reilu kymmenesosa kyselyyn vastanneista. Eri tutkimuksissa alisuoriutujien määrä on vaihdellut 15-34%:n välillä (Kontoniemi 2003, 18). Tämän työn tulos vastaa siten aiempien tutkimusten tuloksia.

7 POHDINTA

Alisuoriutumiseen vaikuttavat monet seikat ja sen perusta luodaan usein jo ennen kouluikää. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettajat voivat kouluissa vain todeta, että mitään ei ole tehtävissä. Opettajan käyttäytymisellä on suuri merkitys ryhmän ilmapiiriin ja siihen, miten turvallisesti oppilas olonsa luokassa tuntee. Mitä turvallisemmaksi alisuoriutuja olonsa tuntee, sitä vähemmän hänen tarvitsee pelätä epäonnistumista ja sitä paremmin hän voi ottaa kykynsä parhaansa mukaan käyttöön. Oppilaskeskeisillä työtavoilla, hyvällä opettaja-oppilassuhteella, avoimella ja rohkaisevalla ilmapiirillä ja vertaisryhmän tuella voidaan saada paljon hyvää aikaan alisuoriutumisen vähentämiseksi. (Kontoniemi 2003, 46). Unohtaa ei sovi myöskään ryhmänohjaajan ja opinto-ohjauksen merkitystä ja muidenkin tukitoimien saatavuutta opintojen tueksi (erityisopettaja, koulupsykologi, kuraattori jne.) Valtakunnallisesti lukio-opiskelijat ovat hyvin eriarvoisessa asemassa siinä, kuinka paljon tukitoimia ja resursseja kullakin koululla on käytettävissään ja siten kunkin opiskelijan saatavilla.

Kyselylomake oli puolistrukturoitu, jossa kuitenkin strukturoitujen (38kpl) kysymysten määrä oli selvästi strukturoimattomia (2kpl) kysymyksiä suurempi. Kyselylomake olisi ollut hyvä esiteltävä, sillä lomakkeessa oli muutamia kysymyksiä (esim. väittämä 9: opettajat uskovat että olen hyvä oppilas), joihin opiskelijat eivät joko osanneet tai halunneet vastata. Samoin vastausvaihtoehto *en osaa sanoa* olisi myös ollut hyvä vaihtaa esimerkiksi vaihtoehtoksi *neutraali suhtautuminen*. Molemmat kieliryhmät käyttivät melko runsaasti *en osaa sanoa* -vaihtoehtoa, mutta ruotsinkieliset vielä jonkin verran enemmän. Kyselylomakkeen tehtävät olisi myös pitänyt selkeämmin numeroida, jolloin tulosten käsittely olisi ollut helpompaa.

Taustatekijöistä sukupuoli olisi ehdottomasti pitänyt kysyä lomakkeessa, sillä alisuoriutumisessa on aiempien tutkimusten mukaan (esim. Kontoniemi 2003; Aho 1992; Aho 1995) tiettyjä sukupuolisidonnaisia eroja. Alisuoriutumisen on todettu olevan pojilla yleisempää kuin tytöillä. Tämän työn tarkoituksena oli kerätä yleisesti tietoa alisuoriutumisesta ja verrata onko suomen- ja ruotsinkielisten opiskelijoiden välisissä vastauksissa eroja. Alunperin työ oli tarkoitus teetättää nimellisenä, jolloin nimen myötä myös vastaajan sukupuoli olisi tullut ilmi. Nimettömään kyselyyn päätyminen myötä jäi sukupuolen kysyminen kyselylomakkeesta pois, joka on selvä puute työssä, mutta on toisaalta helppo korjata myöhemmin lomaketta käytettäessä. Tämän työn suomenkielinen otos oli pienempi kuin ruotsinkielisen puolen, josta vastasivat kaikki lukion ensimmäisellä luokalla olevat. Suomenkieliseltä puolelta olisi ollut hyvä ottaa yhden luokan sijasta esimerkiksi kaksi luokkaa mukaan. Tämä olisi lisännyt vastausten yleistettävyyttä.

Muutamaan lomakkeen osioon olisi ollut myös hyvä korostaa sitä, että vain yksi rasti/osio, sillä muutama opiskelija oli valinnut tietyistä osioista useamman kohdan, jotka saattoivat olla toistensa kanssa ristiriitaisia ja siten tekivät tulkinnasta mahdottoman ja siksi kyseiset vastaukset jäivät tuloksista pois.

Edellä mainituista puutteista huolimatta kyselylomake toi kuitenkin esiin tärkeää tietoa alisuoriutumisesta lukioasteella ja lukiolaisten käsityksistä omasta oppimisestaan. Suuri osa opiskelijoista arvioi itseään ja omia oppimiskykyjään myönteisesti, mutta joukossa oli myös opiskelijoita, joilla oli useita alisuoriutujille tyypillisiä piirteitä. Jos kysely olisi teetetty nimellisenä, olisi molemmista kieliryhmistä ollut syytä ohjata ainakin kuusi opiskelijaa tukitoimien ja tarkemman ohjauksen piiriin. Heillä oli kasautuneesti useita alisuoriutujalle tyypillisiä piirteitä: heikko itsetunto, suuri ristiriita todellisen ja ihanneminän välillä, ulkoinen motivaatio ja taipumus valita helpoimmat

tehtävät epäonnistumisen pelosta, kausaaliattribuutio, joka selittää onnistumisen ulkoisilla tekijöillä ja epäonnistumisen sisäisillä tekijöillä. Heillä onnistumisen tunteen syntyminen opinnoissa on vaikeaa. Jatkossa kyselyn teettäminen nimellisenä mahdollistaa opiskelijoiden ohjaamisen erityisen tuen piiriin (esim. opinto-ohjaaja, koulupsykologi, erityisopettaja, kuraattori).

Ehkä suurimpana erona kieliryhmien välillä nousi juuri käsitys todellisesta ja ihanneminästä. Ruotsinkielisillä nämä olivat huomattavasti lähempänä toisiaan, mikä viittaa parempaan itsetuntoon. Sekä koulun raskaaksi kokeminen että kouluviihtyvyys oli opiskelijoiden keskuudessa selvästi kahtiajakautunutta siten, että vastausvaihtoehtojen ääripäihin tuli vastauksia eniten.

Tulevaisuudessa mahdollisia alisuoriutujia voi tämän työn kyselyllä kartoittaa melko helposti, halvalla ja nopeasti. Tärkeää on, että nimellisenä kyselyn suorittamisessa saadaan aikaiseksi luottamuksellinen ilmapiiri, jotta opiskelijat uskaltavat vastata avoimesti. Tärkeää on myös se, että saadulla tiedolla pyritään oikeasti tukemaan opiskelijoita ja kehittämään heidän itsetuntoaan, sisäsyntyistä motivaatiotaan, kouluminäkuvaansa, metakognitiivisia taitojaan ja muokkaamaan heidän kausaaliattribuutioitaan vähemmän itseä ja omaa oppimista vahingoittavaan suuntaan. Nämä kaikki ovat keskeisiä alisuoriutumisen ehkäisyssä ja vähentämisessä.

Itsetunnon tukeminen on keskeistä, sillä alisuoriutumisessa on usein kyse juuri hataran itsetunnon suojelemisesta epäonnistumisen tunteilta. Vanhempien kiinnostuksella ja luottavaisella suhtautumisella oppilaan opiskeluun ja hänen kykyihinsä on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia myös koulusuorituksiin, ei pelkästään oppilaan itsetunnolle. (Malmberg & Little 2002, 131). Vaikka lukioikäinen on lähestymässä aikuisuutta ja täysi-ikäisyyttä, myös heille aikuisten ja luokkatovereiden suhtautuminen on tärkeää. Kilpailua ja vertailua muiden kanssa korostava ilmapiiri kotona tai koulussa saa monen alisuoriutumiselle taipuvaisen aina varmemmin alisuoriutumaan. Luottamuksellinen ja turvallinen ilmapiiri edesauttaa kaikkea oppimista ja erityisesti alisuoriutujan oppimista. Alisuoriutujien koulusuoritusten paraneminen on tietenkin tärkeää nuoren tulevaisuuden ja onnistumisen tunteiden kannalta, mutta vielä tärkeämpää on auttaa alisuoriutujaa uskomaan itseensä, omiin kykyihinsä ja omaan ihmisarvoonsa suorituksista riippumatta. Ne auttavat häntä myöhemmissä jatko-opinnoissa, työelämässä ja oman elämän hallinnassa.

LÄHTEET

Aho, S. 1992. Ali- ja ylisuoriutuminen peruskoulun ala-asteella ja lukiossa. Ali- ja ylisuoriutumisen esiintyminen sekä sen yhteydet oppilaiden moraaliseen kehitystasoon, minäkuvaan, koulumotivaatioon ja sosiaalisiin suhteisiin luokassa. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisusarja A:154.

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

Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.

Annala, H. 1986. Alisuoriutumiseen liittyvistä tekijöistä ja niihin vaikuttamisesta. Odotusvaikutusteorian sovellus alisuoriutumisen lieventämiseen. Oulun yliopiston käyttäytymistieteiden julkaisusarja E:4.

Aunola, K. 2001. Children's and Adolescents' Achievement Strategies, School Adjustment and Family Environment. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 178.

Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa K. Salmela-

Aro ja J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 105-126.

Dweck, C. S. 2000. Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development. Essays in Social Psychology. Philadelphia: Psychology Press.

Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.

Kiianmaa, K. 2001. Alisuoriutuminen koulussa. Opettaja-lehti 47/2001, 42-43.

Kiianmaa, K. ja Trygg-Jouttijärvi, A-M. 2001. Alis. Kyvyt käyttöön. Helsinki: LK-kirjat.

Kontoniemi, M. 2003. Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni? Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 210.

Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 61.

Kuusinen, K-L. 1997. Motivaatio. Teoksessa Kuusinen, J. (toim.) Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY, 203-213.

Laaksola, H. 2006. Oppilailla keskittymis- ja mielenterveysongelmia. Opettaja-lehti 1-2/2006, 30-31.

Malmberg, L-E. ja Little, T. 2002. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aroja J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 127-144.

Puukari, S. 2003. Video Programmes as Learning Tools. Teaching the Gas Laws and Behaviour of Gases in Finnish and Canadian Senior High Schools. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 216.

Räsänen, E. 2000. Mielialahäiriöt ja itsetuhokäyttäytyminen. Teoksessa E. Räsänen, I. Moilanen, T. Tamminen ja F. Almqvist. (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. 2. uudistettu painos. Helsinki: Duodecim, 201-213.

Takala, M. 1992. ”Kouluallergia” –yksilön ja yhteiskunnan ongelmana. Acta Universitatis Temperansis A 335.

Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatus. Juva: WSOY.

LIITE 1

KYSELYLOMAKE

Nimi _____

Alla on käyttäytymistä, persoonaa ja taitoja kuvaavia toteamuksia. Millainen sinä olet?

Tee rasteja toteamusten välisille viivoille sitä lähemmäksi sitä päätä, kumpi paremmin kuvaa sinua. Vastauksesi ovat luottamuksellisia.

| | | |
|----------------------------------|---------------------|-----------------------------|
| 1. Olen hyvä koulussa | ___ ___ ___ ___ ___ | heikko koulussa |
| 2. Olen hyvä äidinkielessä | ___ ___ ___ ___ ___ | huono äidinkielessä |
| 3. Olen hyvä matematiikassa | ___ ___ ___ ___ ___ | huono matematiikassa |
| 4. Olen heikko kielissä | ___ ___ ___ ___ ___ | hyvä kielissä |
| 5. Olen viisas (älykäs) | ___ ___ ___ ___ ___ | olen tyhmä |
| 6. Onnistun koulutehtävissä | ___ ___ ___ ___ ___ | epäonnistun koulutehtävissä |
| 7. Olen pidetty ryhmässä | ___ ___ ___ ___ ___ | en ole pidetty ryhmässä |
| 8. Opettajani pitävät minusta | ___ ___ ___ ___ ___ | eivät pidä minusta |
| 9. Olen sosiaalinen | ___ ___ ___ ___ ___ | epäsosiaalinen |
| 10. Olen määräilevä | ___ ___ ___ ___ ___ | alistuva |
| 11. Pelkään ja jännitän koulussa | ___ ___ ___ ___ ___ | en pelkää enkä jännitä |
| 12. Olen epävarma | ___ ___ ___ ___ ___ | varma |
| 13. Olen tyytymätön ulkonäkööni | ___ ___ ___ ___ ___ | tyytyväinen ulkonäkööni |
| 14. Olen iloinen | ___ ___ ___ ___ ___ | surullinen (masentunut) |

Käy kysymykset uudelleen läpi ja kerro, millainen haluaisit olla. Merkitse viivoille ympyrä sen mukaan, millainen haluaisit olla. Ympyrä voi tulla samalle kohdalle kuin olet jo merkinnyt rastin.

Esim. iloinen X O ___ ___ ___ surullinen (masentunut)

Kuvaile itseäsi viidellä adjektiivilla.

Jatka lausetta. Minulle tärkeintä lukio-opiskelussani on...

Mieti seuraavia väittämiä huolellisesti ja valitse vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa omaa kokemustasi. Ympyröi valitsemasi vaihtoehto (vain yksi ympyrä jokaiseen väittämään).

Vaihtoehdot :

- 1= täysin eri mieltä
 2= jokseenkin eri mieltä
 3= en osaa sanoa
 4= jokseenkin samaa mieltä
 5= täysin samaa mieltä

| | |
|---|-----------|
| 1. Koulunkäynti on mukavaa | 1 2 3 4 5 |
| 2. Koulunkäynti on raskasta | 1 2 3 4 5 |
| 3. Kotitehtäviä annetaan liian vähän | 1 2 3 4 5 |
| 4. Opettajat odottavat minulta liikaa | 1 2 3 4 5 |
| 5. En pidä kotitehtävistä | 1 2 3 4 5 |
| 6. En pysty millään saamaan hyviä arvosanoja | 1 2 3 4 5 |
| 7. Minulla on paljon ystäviä koulussa | 1 2 3 4 5 |
| 8. Matematiikka on minulle tärkeä oppiaine | 1 2 3 4 5 |
| 9. Opettajat uskovat, että olen hyvä oppilas | 1 2 3 4 5 |
| 10. Kielet ovat hyödyllisiä | 1 2 3 4 5 |
| 11. Kokeet ovat epämiellyttäviä | 1 2 3 4 5 |
| 12. Olisin mieluummin kotona kuin menisin kouluun | 1 2 3 4 5 |
| 13. Koulussa ystävän löytäminen on vaikeaa | 1 2 3 4 5 |
| 14. Yritän aktiivisesti vain minulle helppoissa aineissa | 1 2 3 4 5 |
| 15. Jos kotitehtävät ovat vaikeita, jätän ne tekemättä | 1 2 3 4 5 |
| 16. Minulle on tärkeämpää oppia paljon koulussa kuin saada parhaita numeroita | 1 2 3 4 5 |
| 17. Ajattelen usein, että en ehkä opi uusia opetettavia asioita koulussa | 1 2 3 4 5 |

Millaisia tehtäviä mieluiten haluaisit tehdä. Valitse ja merkitse yksi vaihtoehto rastilla. Haluaisin :

- 1) ___ Tehtäviä, jotka eivät ole liian vaikeita, jotta en saisi niin monta väärin
- 2) ___ Tehtäviä, joista opin jotain, vaikka ne olisivatkin niin vaikeita, että saan monia väärin
- 3) ___ Tehtäviä, jotka ovat melko helppoja niin, että suoriudun hyvin
- 4) ___ Tehtäviä, jotka ovat riittävän vaikeita osoittamaan, että olen älykäs

Ympyröi jokaisesta kysymyksestä mielestäsi sopivin vaihtoehto.

1. Kuvittele, että seuraava todistuksesi on parempi kuin viime todistus. Mistä arvelet sen johtuvan?

- a) olen oppinut uudet asiat hyvin
- b) olen yrittänyt opiskella ahkerasti
- c) oppiaineet ovat olleet kiinnostavia
- d) minulla on ollut hyvä tuuri
- e) muu syy, mikä _____

2. Kuvittele, että vastaat opettajan kysymykseen väärin. Mistä luulet tämän johtuvan?

- a) en osaa uutta asiaa
- b) en yrittänyt tarpeeksi
- c) kysymys oli vaikea
- d) minulla oli huono tuuri
- f) muu syy, mikä _____

3. Ajattele sellaista tilannetta, että selviydyt nopeasti kotitehtävistä. Mistä luulet sen johtuvan?

- a) olen oppinut uuden asian hyvin
- b) olen yrittänyt opiskella ahkerasti
- c) minulla oli hyvä tuuri
- d) tehtävät olivat helppoja
- e) muu syy, mikä _____

4. Ajattele tilannetta, että opettaja kehuu sinua tunnin loputtua. Mistä arvelet sen johtuvan?

- a) olen yrittänyt olla tunnilla aktiivinen
- b) opettaja pitää minusta
- c) sattumasta
- d) olen fiksu oppilas
- e) muu syy, mikä _____

5. Kuvittele ettet ymmärrä joitakin kotiläksyjäsi. Mistä luulet sen johtuvan?

- a) en ole miettinyt tehtäviä tarpeeksi
- b) en ole oppinut tehtäviin liittyviä asioita
- c) tehtävä ei ollut kiinnostava
- d) minulla oli huono tuuri
- e) muu syy, mikä _____

6. Kuvittele, että opettaja kysyy tunnilla sinulta vaikeaa asiaa ja vastaat oikein. Mistä luulet sen johtuvan?

- a) minulla oli hyvä tuuri
- b) olen lukenut ahkerasti
- c) olen älykäs
- d) kysymys oli mielenkiintoinen ja siksi minulle helppo
- e) muu syy, mikä _____

LIITE 2

Namn _____

Läs igenom påståendena som beskriver beteende, personlighet och kunskaper. Hurdan är du? Utmärk med ett kryss den linje som bäst beskriver dig. Dina svar är konfidentiella.

| | | |
|---------------------------------------|-----------|-------------------------------------|
| 1.Jag är bra i skolan | — — — — — | svag i skolan |
| 2.Jag är bra i modersmålet | — — — — — | dålig i modersmålet |
| 3.Jag är bra i matematik | — — — — — | dålig i matematik |
| 4.Jag är svag i språk | — — — — — | bra i språk |
| 5.Jag är klok (intelligent) | — — — — — | jag är dum |
| 6.Jag lyckas i skolarbetet | — — — — — | jag misslyckas i skolarbetet |
| 7.Jag är omtyckt bland | — — — — — | inte omtyckt bland andra studerande |
| 8.Mina lärare tycker om mig | — — — — — | mina lärare tycker inte om mig |
| 9.Jag är social | — — — — — | osocial |
| 10.Jag är dominant | — — — — — | undergiven |
| 11.Jag är rädd och nervös i skolan | — — — — — | jag är inte rädd eller nervös |
| 12.Jag är osäker | — — — — — | säker |
| 13. Jag är missnöjd med mitt utseende | — — — — — | nöjd med mitt utseende |
| 14.Jag är glad | — — — — — | ledsen (deprimerad) |

Läs frågorna igen och berätta hurdan du skulle vilja vara. Utmärk med en cirkel den linje som bäst beskriver dig. Cirkeln kan vara på samma plats som du redan har utmärkts med ett kryss.

T.ex. glad X O — — — ledsn (deprimerad)

Beskriv dig själv med fem adjektiv.

Fortsätt satsen. Det viktigaste för mig i mina studier i gymnasiet är...

Tänk efter följande påstående och utmärk med en cirkel det påstående som bäst beskriver din egen åsikt (bara en cirkel / påstående)

Alternativ:

- 1 = helt av annan åsikt
 2 = delvis av annan åsikt
 3 = svårt att säga
 4 = delvis av samma åsikt
 5 = helt av samma åsikt

- | | |
|---|-----------|
| 1. Jag tycker om att gå i skolan | 1 2 3 4 5 |
| 2. Det är tungt att gå i skolan | 1 2 3 4 5 |
| 3. Man får för lite läxor i skolan | 1 2 3 4 5 |
| 4. Lärarna väntar för mycket av mig | 1 2 3 4 5 |
| 5. Jag tycker inte om läxor | 1 2 3 4 5 |
| 6. Det är omöjligt för mig att få bra vitsord | 1 2 3 4 5 |
| 7. Jag har många vänner i skolan | 1 2 3 4 5 |
| 8. Matematik är ett viktigt ämne för mig | 1 2 3 4 5 |
| 9. Lärarna anser att jag är en bra studerande | 1 2 3 4 5 |
| 10. Språk är nyttiga | 1 2 3 4 5 |
| 11. Prov är obehagliga | 1 2 3 4 5 |
| 12. Jag skulle hellre stanna hemma än gå i skolan | 1 2 3 4 5 |
| 13. Det är svårt att skaffa vänner i skolan | 1 2 3 4 5 |
| 14. Jag jobbar aktivt bara i de ämnen som är lätta för mig | 1 2 3 4 5 |
| 15. Om läxorna är svåra, så låter jag bli | 1 2 3 4 5 |
| 16. Det är viktigare för mig att lära mig mycket i skolan än att få bästa vitsord | 1 2 3 4 5 |
| 17. När nya saker lärs ut i skolan, tänker jag ofta att jag inte kan lära mig dem | 1 2 3 4 5 |

Hurdana övningar skulle du helst vilja göra. Utmärk med ETT kryss.

Jag skulle vilja ha:

- 1) ____ Övningar som inte är för svåra så att jag inte får så många av dem fel
- 2) ____ Övningar som jag lär mig av fast de skulle vara så svåra att jag får många av dem fel
- 3) ____ Övningar som är ganska lätta så att jag klarar väl
- 4) ____ Övningar som är tillräckligt svåra, för att bevisa att jag är intelligent

Utmärk med EN cirkel ett lämpligt påstående.

1. Föreställ dig att ditt nästa betyg är bättre än förra betyget. Vad tror du det beror på?

- g) jag har lärt mig de nya sakerna väl
- h) jag har försökt att studera flitigt
- i) ämnena har varit intressanta
- j) jag har haft god tur
- k) annan orsak, vilken _____

2. Föreställ dig att du svarar fel på lärarens fråga. Vad tror du det beror på?

- e) jag har inte förstått
- f) jag försökte inte tillräckligt
- g) frågan var svår
- h) jag hade otur
- l) annan orsak, vilken _____

3. Du har gjort dina läxor snabbt. Vad tror du det beror på?

- f) jag har lärt mig den nya saken väl
- g) jag har försökt att studera flitigt
- h) jag hade god tur
- i) övningarna var lätta
- j) annan orsak, vilken _____

4. Din lärare ger dig positiv feedback efter lektionen. Vad tror du det beror på?

- f) jag har försökt vara aktiv under lektionen
- g) läraren tycker om mig
- h) av en slump
- i) jag är en fiffig elev
- j) annan orsak, vilken _____

5. Föreställ dig en situation där du inte förstår vissa hemläxor. Vad tror du det beror på?

- f) jag har inte tänkt efter tillräckligt
- g) jag har inte lärt mig de saker som behövs för dem
- h) övningen var inte intressant
- i) jag hade otur
- j) annan orsak, vilken _____

6. Föreställ dig att läraren frågar någonting svårt av dig under lektionen och du svarar rätt. Vad tror du det beror på?

- f) jag hade god tur
- g) jag har studerat flitigt
- h) jag är intelligent
- i) frågan var intressant och den var därför lätt för mig
- j) annan orsak, vilken _____

LIITE 3

TAULUKKO 4. Opiskelijoiden käyttämät kausaaliattribuutiot

| väite | suomenkielinen N=29 | ruotsinkielinen N=43 | kaikki N=72 |
|-------|------------------------|-------------------------|----------------|
| 1. a) | 6 (20,68%) | 5 (11,62%) | 11 (15,27%) |
| 1. b) | 11 (37,93%) | 18 (41,86%) | 29 (40,27%) |
| 1. c) | 9 (31,03%) | 15 (34,88%) | 24 (33,33%) |
| 1. d) | 1 (3,44%) | 3 (6,97%) | 4 (5,55%) |
| 1. e) | 2 (6,89%) | 2 (9,65%) | 4 (5,55%) |
| 2. a) | 14 (48,27%) | 22 (51,16%) | 36 (50%) |
| 2. b) | 4 (13,79%) | 5 (11,62%) | 9 (12,50%) |
| 2. c) | 6 (20,68%) | 11 (25,58%) | 17 (23,61%) |
| 2. d) | 4 (13,79%) | 3 (6,97%) | 7 (9,72%) |
| 2. e) | 1 (3,44%) | 2 (4,65%) | 3 (4,16%) |
| 3. a) | 12 (41,37%) | 15 (34,88%) | 27 (37,50%) |
| 3. b) | 2 (6,89%) | 8 (18,60%) | 10 (13,88%) |
| 3. c) | 2 (6,89%) | 1 (2,32%) | 3 (4,16%) |
| 3. d) | 12 (41,37%) | 17 (39,53%) | 29 (40,27%) |
| 3. e) | 1 (3,44%) | 2 (4,65%) | 3 (4,16%) |
| 4. a) | 16 (55,17%) | 33 (76,74%) | 49 (68,05%) |
| 4. b) | 2 (6,89%) | 2 (4,65%) | 4 (5,55%) |
| 4. c) | 5 (17,24%) | 2 (4,65%) | 7 (9,72%) |
| 4. d) | 5 (17,24%) | 5 (11,62%) | 10 (13,88%) |
| 4. e) | 1 (3,44%) | 1 (2,32%) | 2 (2,77%) |
| 5. a) | 12 (41,37%) | 11 (25,58%) | 23 (31,94%) |
| 5. b) | 14 (48,27%) | 23 (53,48%) | 37 (51,38%) |
| 5. c) | 2 (6,89%) | 6 (13,95%) | 8 (11,11%) |
| 5. d) | 1 (3,44%) | 1 (2,32%) | 2 (2,77%) |
| 5. e) | - | 2 (4,65%) | 2 (2,77%) |
| 6. a) | 6 (20,68%) | 9 (20,93%) | 15 (20,83%) |
| 6. b) | 10 (34,48%) | 9 (20,93%) | 19 (26,38%) |
| 6. c) | 4 (13,79%) | 8 (18,60%) | 12 (16,66%) |
| 6. d) | 9 (31,03%) | 16 (37,20%) | 25 (34,72%) |
| 6. e) | - | 1 (2,32%) | 1 (1,38%) |