

**Kirjoittaminen ja minäpystyvyys**  
**– lukiolaisten käsityksiä omista**  
**kirjoittamistaidoistaan**

Maisterintutkielma

Sara Osanen

Suomen kieli

Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto

2014



## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Osanen Sara Anniina	
Työn nimi – Title Kirjoittaminen ja minäpystyyvyys – Lukiolaisten käsityksiä omista kirjoittamistaidoistaan	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Kesäkuu 2014	Sivumäärä – Number of pages 109 sivua liitteineen
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkijat ovat todenneet, että opiskelijan käsitykset siitä, miten hän tulee mielestään suoriutumaan kirjoittamistehtävästä, vaikuttavat merkittävästi hänen todelliseen suoriutumiseensa. Taidot eivät siis yksin selitä opiskelijan suoriutumista, vaan taustalla vaikuttaa jopa taitoja vahvemmin opiskelijan <i>minäpystyyvyys</i> eli hänen omat käsityksensä ja uskomuksensa itsestään tehtävän suorittajana. (Bandura 1997. ) Huolestuttavaa tämä on silloin, kun käsitykset eivät ole realistisia vaan omia taitoja ja kykyjä aliarvioivia. Päästäänkö lukiossa äidinkiessä ja kirjallisuudessa opetussuunnitelman (LOPS 2013) mukaiseen tavoitteeseen, joka on saada opiskelija arvioimaan <i>myönteisesti mutta realistisesti</i> taitojaan muun muassa kirjoittamisessa?</p> <p>Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää lukio-opiskelijoiden kirjoittajaminäpystyyvyyttä eli heidän luottamustaan omaan selviytymiseensä kirjoittamistehtävissä. Tutkimuksessa kysyttiin, millaisena nuoret kokevat kirjoittamisen ja itsensä kirjoittajana, mikä heidän minäpystyyvyytensä taso on ja ovatko heidän arvionsa itsestä kirjoittajina realistisia. Tutkimusaineisto koostui kahdesta kyselystä sekä opiskelijoiden kirjoittamista ja opettajan arvioimista esseistä. 61 opiskelijan omia arvioita ja näkemyksiä verrattiin opettajan tekemiin arvioihin. Tutkimuksessa pohdittiin myös sitä, miten suuri vaikutus opiskelijan käsityksillä on varsinaiseen suoriutumiseen.</p> <p>Aineiston laadullisessa analyysissä selvisi, että opiskelijat kokevat kirjoittamisen työläänä ja aikaa vievänä. Se, miten innokkaasti kirjoittamistehtävään tartutaan, riippuu valtaosalla tutkimushenkilöistä tehtävänannosta ja aiheesta. Prosessin aloittaminen ja tekstin jäsentely koettiin erityisen hankalana. Näyttäisi myös siltä, ettei moni lukiolainen ole valmis tekemään töitä menestyäkseen ja saadakseen parempia arvosanoja, vaikka taitoja olisikin. Määrällisen faktorianalyysin perusteella vaikeinta on omien kielellisten kömmähdysten löytäminen tekstistä, mutta opiskelijat luottavat kuitenkin keskimäärin hyvin siihen, että he osaavat kirjoittaa ymmärrettävästi saaden viestinsä perille. Monissa opiskelijoissa kirjoittamistehtävä herättää jopa pelkoa epäonnistumisesta.</p> <p>Minäpystyyvyys oli keskimäärin kohtalaista. Monet tytöt arvioivat omat taitonsa ja pystyyvyytensä epärealistisen alhaisiksi todelliseen suoriutumiseen verrattuna. Tutkimukseen osallistuneilla tytöillä minäpystyyvyys on taitoihin suhteutettuna heikompi kuin pojilla. Kun verrattiin opiskelijoiden ja opettajan arvioita, oli omaa suoriutumista usein vähätelty ja arvioitu heikommaksi kuin todellinen osaamistaso kirjoitetun esseen perusteella oli. Tämä oli yleistä erityisesti tyttöjen kohdalla.</p> <p>Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että omien taitojen realistinen arvioiminen on monille opiskelijoille haastavaa. Erityisesti tytöt arvioivat tasonsa epärealistisen heikoksi. Realistisen ja ennen kaikkea myönteisen käsityksen kehittämiseen tulisi siis panostaa. Tietoisuutta minäpystyyvyyden voimakkaasta vaikutuksesta suoriutumiseen tulisi lisätä opettajien keskuudessa, jotta sen vahvistumista haluttaisiin tukea.</p>	
Asiasanat – Keywords minäpystyyvyys, kirjoittaminen, lukiolaiset, käsitykset, motivaatio, itsearviointi	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, kielen laitos	
Muita tietoja – Additional information	



# SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
1.1	Tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet.....	1
1.2	Suomalaisnuorten kirjoittamistaidot .....	4
1.3	Kirjoittamisen opetus lukiossa.....	6
2	MINÄPYSTYVYYS TUTKIMUSKOHTEENA.....	10
2.1	Minäpystyvyyden määrittelyä.....	10
2.2	Minäpystyvyys ja tehtävästä suoriutuminen .....	13
2.3	Minäpystyvyyden ulottuvuudet .....	15
2.4	Yksilön minäpystyvyyden muodostuminen.....	17
2.5	Aikaisempia tutkimuksia .....	21
3	AINEISTO JA METODI.....	26
3.1	Tutkimushenkilöt .....	26
3.2	Aineiston osat ja sen keruuvaiheet.....	28
3.3	Alkukysely .....	31
3.4	Aineiston analysoinnin tavat.....	33
4	OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ ITSESTÄÄN KIRJOITTAJANA .....	37
4.1	Kirjoittajakuvauksia.....	37
4.2	Kokemuksia kirjoittamistehtävistä.....	41
4.3	Suhtautuminen kirjoittamiseen .....	50
4.4	Yhteenveto.....	54
5	OPISKELIJOIDEN MINÄPYSTYVYYS .....	56
5.1	Yleiskuva minäpystyvyydestä .....	56
5.2	Minäpystyvyyden osa-alueet .....	58
5.3	Tyttöjen ja poikien minäpystyvyys .....	63
6	MINÄPYSTYVYYDEN JA TEHTÄVÄSTÄ SUORIUTUMISEN SUHDE .....	67
6.1	Jälkikyselyn itsearviointi ja opettajan arviot esseistä .....	67
6.2	Tehtävästä suoriutumisen arvioinnin realistisuus .....	69
6.3	Minäpystyvyyksäsitäksen realistisuus .....	72
7	POHDINTA.....	77
7.1	Yhteenveto tuloksista.....	77
7.2	Tutkimuksen arviointia .....	86
7.3	Jatkotutkimusehdotuksia.....	89
7.4	Tutkimuksen implikaatioita .....	92
	LÄHTEET.....	97

LIITTEET

## KUVIOT JA TAULUKOT

Kuvio 1: Pystyvyyssodotusten ja tulosodotusten ero.....	14
Kuvio 2: Heikon ja hyvän minäpystyvyyden vaikutus opiskelijan toimintaan.....	20
Kuvio 3: Tutkimusaineiston osat ja aineistonkeruun vaiheet.....	30
Kuvio 4: Opiskelijan saama yhteispistemäärä mittaristosta.....	57
Kuvio 5: Väittämien keskimääräiset pisteet faktoreittain.....	60
Kuvio 6: Tyttöjen saamat minäpystyvyysepisteet.....	63
Kuvio 7: Poikien saamat minäpystyvyysepisteet.....	64
Kuvio 8: Väittämien saamat pisteet keskimäärin.....	65
Kuvio 9: Kirjoittamisen faktorit sukupuolittain.....	66
Taulukko 1: Esimerkki alkukyselyn tehtävästä A.....	32
Taulukko 2: Opiskelijoiden itsearviointi ja esseestä saatu arvosana .....	68
Taulukko 3: Taidoiltaan samantasoisten opiskelijoiden minäpystyvyytasot.....	73

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet

Lukiolaisten kirjoitustaitojen sanotaan heikentyneen viime vuosikymmenten aikana. Vuonna 2002 äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskoetta arvioivista sensoreista 23 vastasi kyselytutkimukseen, ja heistä 21 oli sitä mieltä, että kokelaiden taidot ovat heikkenet aiempien vuosien ylioppilaskokelaiden kirjoitustaitoihin verrattuna. Myös tilastojen mukaan kokeessa osoitetut taidot alkoivat heikentyä 90-luvun puolivälissä. (Maamies 2002.) Opetushallitus laatii seurantaraportteja suomalaisnuorten oppimisesta, ja vuoden 2010 äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten tarkastelussa selvisi kirjoittamistaitojen heikentymisen lisäksi, että peruskoulunsa päättävien nuorten käsitykset oppiaineen hyödyllisyydestä olivat muuttuneet ”entistä kielteisemmiksi” (Lappalainen 2011: 6). Myös tähän tutkimukseen osallistunut lukion äidinkielen ja kirjallisuuden lehtori kertoi näkemyksensä tilanteesta. Hänen mukaansa monet opiskelijat kokevat esseiden kirjoittamisen äärimmäisen työläänä projektina, ja esseissä vaadittu sanamäärä jopa kauhistuttaa ja tuntuu mahdottomalta saavuttaa osan mielestä. Opettajan mukaan tilanne ei vaikuttanut samanlaiselta vielä joitain vuosia sitten. Nuorten motivaatio, kiinnostus ja oppimissaavutukset näyttävät siis jäävän aiempien vuosien tuloksia heikommiksi.

Heikentyneitä taitoja selittäviä tekijöitä etsittäessä huomioon otetaan harvoin sitä mahdollisuutta, että opiskelijoiden omat käsitykset siitä, miten he kokevat selviävänsä kirjoittamistehtävistä, voisivat vaikuttaa ratkaisevasti heidän suoriutumiseensa. Tutkijat ovat kuitenkin todenneet, että opiskelijoiden uskomukset omasta kirjoittamiskompetenssistaan ovat olennaisia sen kannalta, miten he lopulta suoriutuvat kirjoittajina (Pajares & Valiante 2006). Esimerkiksi kirjoittamisessa taidoiltaan hyvä opiskelija saattaa menestyä heikosti, mikäli hän ei usko omaan kykyihinsä ja suoriutumiseensa.

Vuonna 1977 Bandura esitti yhä ahkerassa käytössä olevan *self-efficacy* -käsitteen, joka tarkoittaa minäpystyvyyttä eli opiskelijan käsityksiä omasta kyvykkyydestään suoriutua tehtävistä. Juuri nämä yksilön omat käsitykset ovat alkaneet kiinnostaa motivaatiotutkijoita, sillä niiden on huomattu vaikuttavan opiskelijoiden varsinaiseen suoriutumiseen taitojen ohella (mm. Pajares & Johnson 1994; Pajares & Valiante 2006). Tutkijoiden mukaan pelkkiä opiskelijan taitoja ei tulisikaan tarkastella irrallisina tämän omista käsityksistä, mikäli

halutaan saada todenmukainen käsitys niistä tekijöistä, jotka johtavat tietyntasoiseen suoriutumiseen.

Koska käsitykset itsestä tehtävän suorittajana voivat vaikuttaa olennaisesti siihen, miten tehtävästä lopulta suoriudutaan, on tärkeää kysyä, millaisia kirjoittajia nuoret kokevat itse olevansa. Tässä tutkimuksessa tutkin lukiolaisten minäpystyvyyttä ja käsityksiä itsestään kirjoittajina. Kyselytutkimuksen avulla selvitän, mitä ajatuksia kirjoittaminen herättää, mikä siinä on vaikeaa, miten hyviä opiskelijat mielestään ovat kirjoittajina ja millaisina he kokevat esseiden kirjoittamisen eri vaiheet. Tutkimuksessa perehdyn erityisesti siihen, kuinka luottavaisesti opiskelijat suhtautuvat kirjoittamistaitoihinsa.

Kuten Pajares, Johnson ja Usher (2007) toteavat, kirjoittamisesta on tehty kognitiivista tutkimusta, mutta se on keskittynyt lähinnä kirjoitustaitoihin ja -kykyihin tai näiden taitojen kehittämiseksi laadittuihin tehtäviin. Ulkomailla ja erityisesti Yhdysvalloissa on kuitenkin tutkittu esimerkiksi peruskoululaisten (esim. Hidi, Ainley, Berndorff & del Favero 2007), yliopisto-opiskelijoiden (esim. Raedts, Rijlaarsdam, Waes & Daems 2007) ja aikuisopiskelijoiden (esim. Prickel 1994) minäpystyvyyden ja kirjoittamisen suhdetta. Suomessa lukiolaisten minäpystyvyyttä ei ole tutkittu kirjoittamisen osalta. Schunk ja Pajares (2009: 49) ovatkin todenneet, että koulumaailmaan liittyvä minäpystyvyydetutkimus on valtaosin Yhdysvaltojen koululaisiin kohdistettua, ja he ilmaisevat tarpeen eri kulttuureista olevien opiskelijoiden tutkimiselle.

Suomessa minäpystyvyyden ja kirjoittamisen tutkimista voidaan pitää hyvin perusteltuna, koska jo lukion opetussuunnitelmassa (LOPS 2003) on yhtenä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteena saada opiskelija arvioimaan *myönteisesti mutta realistisesti* omia taitojaan muun muassa kirjoittamisessa. Minäpystyvyyden ei siis ole vain tutkijoiden mielestä tärkeä opiskelijoiden tuloksia ja saavutuksia selittävä tekijä, vaan siihen liittyy Suomessa myös lukion opetussuunnitelman tavoite. Siksi on tärkeää kysyä, päästäänkö lukiossa tähän tavoitteeseen eli suhtautuvatko nuoret myönteisesti itseensä kirjoittajina. Keskeisin käsite tässä tutkimuksessa on *minäpystyvyyden*, joka tarkoittaa opiskelijoiden käsityksiä omasta kyvykkyydestään suoriutua tehtävistä. *Minäpystyvyyden* käsite puolestaan kuvaa opiskelijan käsitystä omasta minäpystyvyydestään. Koska minäpystyvyyttä tutkitaan kirjoittamisen osalta, käytetään tutkimuksessa käsitettä *kirjoittajaminäpystyvyyden*, jolla kuvataan opiskelijan minäpystyvyyttä nimenomaan kirjoittamistehtävissä.

Tavoitteena on saada käsitys siitä, miten lukiolaiset suhtautuvat kirjoittamiseen, millaisina kirjoittajina he pitävät itseään ja miten hyvin he luottavat kirjoittamistaitoihinsa.



Aiempien, heikentyneitä kirjoittamistaitoja osoittaneiden tutkimustulosten valossa olennaista on selvittää erityisesti sitä, mitkä asiat kirjoittamisessa koetaan vaikeina ja missä asioissa opiskelijat eivät luota taitoihinsa ja osaamiseensa. Tavoitteena on pyrkiä selittämään opiskelijoiden kirjoitustaitojen ja -motivaation taustalla vaikuttavia ajatuksia ja asenteita ja niiden osuutta yhtenä suoriutumisen selittäjänä. Tutkimuksessa määrittelen opiskelijoille heidän omien arvioidensa eli minäpystyvyyksikäsitystensä pohjalta kirjoittajaminäpystyvyyden tason. Aiemmista tutkimustuloksista johtuen hypoteesi on, että monet kokevat olevansa epävarmoja kirjoittajia, jopa aliarvioivat taitojaan ja ilmaisevat kokevansa kirjoittamisprosessin haastavana jo ennen kirjoittamaan ryhtymistä. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia käsityksiä opiskelijoilla on itsestään kirjoittajana?
  - Mitkä asiat kirjoittamisessa koetaan hankalaksi?
  - Mitä opiskelijat ajattelevat kirjoittamisprosessin vaiheista?
2. Millainen opiskelijoiden kirjoittajaminäpystyvyys on?
3. Kuinka realistinen minäpystyvyyksikäsitys opiskelijoilla on?
  - Eroavatko opiskelijan ja opettajan arviot toisistaan? Miten?
4. Onko tyttöjen ja poikien kirjoittajaminäpystyvyydessä ja sen realismisuudessa eroja?

Kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystä keskittyvät minäpystyvyyden kuvaamiseen. Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla on tarkoitus selvittää, ovatko opiskelijoiden arviot yhteneviä heidän todellisen suoriutumisensa kanssa eli onko minäpystyvyyksikäsitys realistinen vai esimerkiksi omaa suoriutumista aliarvioiva. Neljäs tutkimuskysymys liittyy mahdollisiin eroihin tyttöjen ja poikien kirjoittajaminäpystyvyydessä, ja otin sen mukaan, koska sukupuolten erot nostetaan usein esille minäpystyvyydestutkimuksissa. Neljäs tutkimuskysymys liittyy kaikkiin kolmeen ensimmäiseen kysymykseen ja kulkee niiden rinnalla läpi tutkielman.

Tutkimusaineistoon sisältyvät kyselyjen lisäksi myös opiskelijoiden kirjoittamat esseet ja opettajan niistä antamat arviot, jotta voin tutkia opiskelijoiden käsitysten ja opettajan arvioiden kohtaamista. Rajasin tutkimuksen koskemaan lukiolaisia. Heillä sujuvan kirjoitustaidon merkitys korostuu ylioppilaskirjoitusten läpäisemisessä. Äidinkieli ja kirjallisuus on kaikille pakollinen aine paitsi lukio-opinnoissa myös ylioppilaskirjoituksissa, mutta sujuva kirjoitustaito on myös edellytys kaikkien reaaliaineiden ja kielten kokeiden läpäisemiselle. Uskon myös lukiolaisten kykenevän analysoimaan omaa kirjoittajuuttaan

peruskoululaisia tarkemmin, koska he ovat tehneet kirjoitustehtäviä ajallisesti pitempään kuin yläkoululaiset.

Tutkimuksessa pohdin kirjoittamistaitojen ja minäpystyvyyden välistä yhteyttä. Tavoitteena on myös ajatusten herätteleminen kirjoittamisen opetuksen kehittämiseksi, jotta opiskelijoita voitaisiin mahdollisimman hyvin auttaa ja tukea kirjoittajina kehittämisessä. Tutkimuksesta saadun tiedon avulla voidaan kenties pohtia sitä, miten nuorten käsityksiä kirjoittamisesta ja itsestään kirjoittajina voitaisiin kehittää siten, että kirjoittamiseen ryhtyminen ja kirjoittaminen tuntuisivat luontevalta. Toisaalta voidaan pohtia sitä, miten luottamus itseen kirjoittajana saavutetaan ja millaisia harjoituksia koulussa tulisi tehdä, jotta opiskelijat saavuttaisivat tasonsa mukaisen tuloksen ilman, että omat, usein vääristyneet, luulot vaikuttavat taustalla. Jatkotutkimusaiheita ehdotan runsaasti, sillä tutkimusala on Suomessa vielä tuore.

## **1.2 Suomalaisnuorten kirjoittamistaidot**

Kirjoittaminen on perustaito, jota harjoitellaan usein jo ennen lukemisen opettelua ja jota kehitetään ja tarvitaan kaikilla koulutusasteilla (Shanahan 2006). Voidaankin puhua oppiainerajat ylittävästä aktiviteetista, joka palvelee äidinkielen ja kirjallisuuden lisäksi myös muita kouluaineita. Kirjoittamistaito on nuorille edellytys oppivelvollisuuden suorittamiselle ja yhteiskunnassa pärjäämiselle, mutta sillä on tärkeä rooli myös yksilön näkökulmasta psykologisesti tarkasteltaessa, sillä se ”ei ole vain merkitysten luomisen prosessi, vaan myös tapahtuma, jonka kautta yksilöt harjoittavat itseymmärrystä” (Pajares & Valiante 2006: 158).

Tutkijoiden mukaan kirjoittaminen eroaa lukemisesta ja matemaattisten tehtävien ratkaisemisesta opiskelijan roolin erilaisuuden vuoksi (Hidi & Boscolo 2006). Kirjoittamisessa opiskelijan rooli on ikään kuin valmiin, annetun materiaalin kuluttajan sijaan materiaalin tuottaja. Luettaessa käsiteltävä materiaali on valmiina, kun taas kirjoittaessaan opiskelija lähtee työskentelemään varsin vähällä materiaalilla – joskus pelkällä annetulla otsikolla. Kirjoittajan roolia pidetäänkin motivaation näkökulmasta haastavana jo prosessin alkuasetelman vuoksi. (Hidi & Boscolo 2006: 145.)

Kirjoittamisen opetusta eri koulu- ja luokka-asteilla on kritisoitu maailmalla muun muassa siitä, että se rajoittuu vain muutamiin genreihin (Hidi & Boscolo 2007: 3). Tämä voi kenties osaltaan selittää opiskelijoiden kiinnostuneisuuden vähäisyyttä. Boscolon ja Carottin (2003) mukaan vielä alakoulussa tekstit ovat hieman monimuotoisempia, mutta yläkoulussa ja

erityisesti lukiossa kirjoittaminen painottuu vain ainekirjoitukseen ja raportoivaan kirjoittamiseen opettajan ohjeistamia aiheita käyttäen. Koulukirjoittamista on kritisoitu myös siitä, että se korostaa liikaa kirjoittamisen informatiivista puolta eli sen roolia tiedon välittäjänä sillä seurauksella, että ilmaisullinen eli luova kirjoittaminen jää liian vähälle huomiolle. (Hidi & Boscolo 2007: 2–3.) Koulukirjoittamisen yksipuolisuuteen on kiinnitetty huomiota myös Suomessa. Opetushallinnon vuosina 1999–2005 teettämistä oppimistulosarvioiden tutkimuksista tehtiin johtopäätös, että erilaisten tekstityyppien ja -aineistojen harjoittelua ja käyttöä tulisi lisätä kouluissa (OPH 1).

Samalla kun kirjoittamistaitojen merkitys on kasvanut, ovat taidot tutkimusten mukaan heikenneet. Hannu-Pekka Lappalainen (2011) on selvittänyt Opetushallitukselle suomalaisten peruskoululaisten oppimissaavutuksia äidinkielessä ja kirjallisuudessa. Vuonna 2010 tutkimuksissa selvisi, että peruskoulunsa päättävistä 12 prosentilla lukutaito, kirjallisuuden tuntemus ja tekstien tuntemus oli heikkoa. Kielen, sanaston ja peruskäsitteiden tuntemus oli heikkoa 19 prosentilla vastaajista. Suurin prosenttiluku, 22, edusti kuitenkin juuri heikkoja *kirjoittamistaitoja* osoittaneita oppilaita. Sukupuolittain tarkasteltuna tämä tarkoittaa sitä, että kirjoitustaidot osoittautuivat joka kolmannella pojalla heikoiksi. Toisaalta kiitettäviä tuloksia saatiin kirjoittamisessa prosentuaalisesti enemmän kuin millään muulla yksittäisellä osa-alueella. Osaaminen on siis kirjoittamisen kohdalla hyvin vaihtelevaa. Sukupuolten välinen ero kirjoittamisessa on myös huima: tyttöjen taitotaso arvioitiin 19 prosenttiyksikköä poikien taitotasoa korkeammaksi. (Lappalainen 2011: 34, 36.)

Kirjoittamistaitojen todettiin olevan vuosien 1999 ja 2005 välillä lukio-opintoihin suuntautuvilla tytöillä perusopintojen päättövaiheessa keskimäärin hyvät ja pojilla tyydyttävät (OPH 1: 22). Lukiossa ylioppilaskirjoituksilla mitataan opiskelijoiden saavuttamia taitoja. Äidinkielen ja kirjallisuuden kokeessa osoitettuja kirjoitustaitoja on verrattu eri vuosina kirjoittaneiden välillä, ja taitojen heikkeneminen on puhuttanut. Esimerkiksi kirjoitusvirheiden on havaittu lisääntyneen (Lyytikäinen 2000; ks. myös Maamies 2002).

PISA-tutkimus tarjoaa tietoa nuorten menestyksestä äidinkielessä lukutaidon osalta, mutta tutkimus selvittää myös oppilaiden asenteita koulunkäyntiä kohtaan ja suhtautumista opetukseen ja opettajiin. Vuoden 2009 PISA paljasti muun muassa, että suomalaisnuorten asenteet koulunkäyntiä kohtaan olivat heikenneet ja työrauhan toteutumista oppitunneilla arvioitiin kielteisesti. (Väljærvi 2012: 117.) Myös Lappalaisen (2011) oppimissaavutuksia mittaavassa kokeessa selvitettiin erikseen asenteita koulunkäyntiä kohtaan. Yksi tulos oli oppilaiden käsitysten kielteisyys oppiaineen hyödyllisyydestä (Lappalainen 2011: 6).

Kirjoitustaitojen, asenteiden ja työrauhan heikkenemisen syitä ja yhteyttä toisiinsa voidaankin pohtia.

Kuten myöhemmissä luvuissa selviää, saavutetuilla tuloksilla on suuri merkitys tutkittaessa opiskelijoiden käsityksiä itsestään kirjoittajina. Banduran (1977: 195) mukaan opiskelijoiden konkreettiset, aiemmat saavutukset ovat merkittävässä roolissa minäpystyvyyden muodostumisessa, ja aiempi menestys ohjaakin opiskelijan ajattelua tulevissa haasteissa. Koska suomalaisnuorten oppimissaavutukset ovat jääneet viime vuosina verrattain heikoiksi kirjoittamisessa, on perusteltua olettaa, että nuoret ilmaisevat myös kyselyssä epävarmuutta kirjoittamisessa. Oletettavasti epävarmuus vaikuttaa myös opiskelijoiden minäpystyvyyteen sitä heikentävästi.

### **1.3 Kirjoittamisen opetus lukiossa**

Suomalainen lukio-opetus perustuu valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan (LOPS), ja suomalaisilla lukioilla on sekä opetus- että kasvatustehtävä. Voimassa oleva opetussuunnitelma on vuodelta 2003, ja uutta opetussuunnitelmaa aletaan työstää lähivuosien aikana. Lukiokoulutuksen on tarkoitus antaa opiskelijalle laaja-alainen yleissivistys ja tarvittavat valmiudet jatko-opintoja varten. Lisäksi ”Lukio-opetuksen tulee tukea opiskelijan itsetuntemuksen kehittymistä ja hänen myönteistä kasvuaan aikuisuuteen sekä kannustaa opiskelijaa elinikäiseen oppimiseen ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen”. (LOPS 2003: 12.)

Suomalainen lukiokoulutus sisältää tällä hetkellä kuusi pakollista äidinkielen ja kirjallisuuden kurssia. Tämän lisäksi lukiot tarjoavat kolme syventävää kurssia. Soveltavia eli koulukohtaisia kursseja tarjotaan siten, että parhaimmillaan äidinkieltä voi lukiosta riippuen olla tarjolla yli 15 kurssia. Opetussuunnitelmassa puhutaan pakollisten kurssien kohdalla aineen sisäisestä integraatiosta eli eri osa-alueiden (lukemisen, kirjoittamisen, puheviestinnän, kielen, kirjallisuuden ja median) kytkeytymisestä kaikkiin kursseihin. Kirjoittamisen osalta puhutaan kirjoitetun kielen hallinnan syventämisestä sekä kirjoittamisen taitojen kehittämisestä. (LOPS 2003: 33.) Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineelle on asetettu tavoitteita eri osa-alueisiin liittyen.

Kirjoittamisen eri osa-alueisiin liittyvät tavoitteet on listattu alla. Näiden mukaan opiskelijan tulisi:

- oppia käyttämään kieltä entistä tarkoituksenmukaisemmin sekä puheessa että kirjoituksessa
- oppia ymmärtämään ja analysoimaan tekstin ja kontekstin suhdetta
- syventää tekstitaitojaan siten, että hän osaa eritellä, tulkita, arvioida, hyödyntää ja tuottaa erilaisia tekstejä entistä tietoisempina niiden tavoitteista ja konteksteista
- oppia arvioimaan tekstin ilmaisua, esimerkiksi retorisia keinoja ja argumentaatiota, sekä soveltamaan tietojään tekstien vastaanottamiseen ja tuottamiseen
- hallita kirjoitetun kielen normit ja ymmärtää yhteisen kirjakielen tarpeellisuuden (LOPS 2003: 32).

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kävivät parhaillaan äidinkielen ja kirjallisuuden viidettä pakollista kurssia *ÄI5 – Teksti, tyyli ja konteksti*. Kyseisen kurssin kuvaus kertoo, millä tasolla tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden tulisi opetussuunnitelman mukaan olla ja millaisia taitoja heidän tulisi tässä vaiheessa harjoitella. Oletettavaa on myös, että kyselyn vastauksissa mahdollisesti esille nousevat pelot ja epävarmuuden tunne kohdistuvat juuri näihin kirjoittamisen sisältöihin, joita opiskelijat ovat viime aikoina käsitelleet ja joita tällä kurssilla erityisesti harjoitellaan. Kurssin esittely taustoittaa myös tutkimukseen mukaan otettuja opiskelijoiden kirjoittamia esseitä, joiden tehtävänanto oli kurssin kuvauksen mukaan suunniteltu.

Äidinkielen viidettä pakollista kurssia on luonnehdittu lukiokoulutuksen opetussuunnitelmassa sanoin ”Opiskelija oppii tarkastelemaan tekstejä ja niiden tyyliä siten, että hän osaa ottaa huomioon kontekstin merkityksen tulkinnassa ja tekstin tuottamisessa” (LOPS 2003: 35). Kirjoittamisen kannalta olennaisia kuvauksia on tavoitteissa: ”pystyy itsenäiseen kirjoitusprosessiin aiheen ja näkökulman valinnasta, aineiston koonnista ja järjestelystä tekstin muokkaamisen ja tyylin hionnan kautta oman pohdiskelevan tekstin laadintaan” ja ”kehittää omaa ilmaisutapaansa ja kirjallista tyyliään” (LOPS 2003: 36). Kirjoittaminen näkyy myös aineen keskeisissä sisällöissä: ”tyylin aineksien kuten sananvalinnan, sävyn, kielen kuvallisuuden, rytmin ja lauserakenteen vaikutus tekstiin” ja ”oppiaineen sisältöihin liittyvästä aiheesta, itse valitusta näkökulmasta laadittu pohdiskeleva teksti” (LOPS 2003: 36). Myös oman tyylin hiominen ja huoltaminen mainitaan osana keskeistä sisältöä. Oletetaan siis, että opiskelijalle on jo kehittynyt tietty kirjoitustyyli, jota nyt hiotaan ja huolletaan eli kehitetään. Kirjoittamiseen liittyvien tavoitteiden lisäksi

opetussuunnitelman kurssikuvauksessa mainitaan tärkeinä muun muassa erilaisten tekstien tarkastelu ja erittely sekä eri aikakaudet ja tyylit. (LOPS 2003: 36).

Kirjoittamiseen, kuten kaikkeen opiskeluun, liittyy olennaisesti myös opiskelijan työskentelyn ja hänen suoritustensa arviointi, joka kertoo opiskelijalle hänen suoriutumisestaan ja taito- tai tietotasostaan. Opiskelija voi muodostaa käsityksen osaamisestaan saamansa palautteen ja arvioinnin pohjalta. (LOPS 2003: 220.) Tutkimuksessa tarkastellaan myös opiskelijoiden esseiden arviointeja. Tämän vuoksi esille nostetaan myös lukion arviointiperusteet ja arvioinnin tavoitteet eli se, mihin arvioinnin tulisi perustua. Arviointi kertoo myös arvoista eli siitä, mitä esimerkiksi kirjoittamisen taidoissa lukiokoulutuksessa arvostetaan.

Opetussuunnitelmassa arvioinnilla on selvä kasvatuksellinen ja opiskelijan työskentelyä kehittävä tavoite. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opiskelija-arvioinnin pohjana pidetään opetussuunnitelman mukaan (LOPS 2003) opiskelijan tietoa kurssien tavoitteista ja sisällöistä, jotta hän voi seurata omaa edistymistään. Tämä tarkoittanee sitä, että arviointikriteerit tulee selvittää opiskelijoille jo kurssin alussa. Tärkeäksi arvioinnissa nostetaan myös opiskelijan omat tavoitteet ja monitahoinen palaute: ”Henkilökohtainen tavoitteenasettelu ja palaute sekä toisilta opiskelijoilta että opettajalta ovat opiskelijan puheviestinnän ja kirjoittamisen taitojen kehittymisessä tärkeitä.” Tavoitteena on arvioinnin myötä paitsi opiskelijoiden kielelliseen osaamiseen liittyvien taitojen kehittyminen myös heidän itsearviointitaitojensa kehittäminen: ”Opetuksessa tulee kehittää opiskelijan itsearviointitaitoja, joiden avulla hän voi rakentaa myönteistä mutta realistista käsitystä itsestään puhujana, lukijana ja kirjoittajana”. (LOPS 2003: 33.) Edellä mainittu kohta onkin tämän tutkimuksen kannalta olennainen. Voidaan todeta, että ainakin opetussuunnitelman tavoitteisiin sisältyy maininta siitä, että opiskelijan tulisi rakentaa realistinen käsitys itsestään kirjoittajana. Tähän tulisi siis jo opetussuunnitelman mukaan pyrkiä.

Lukiassa ”Äidinkielen kokeessa arvioidaan, miten kokelas on saavuttanut lukion tavoitteiden mukaisen äidinkielen taidon, erityisesti kirjallisen ilmaisun taidon - - .” (YTL 2012: 1). Opiskelijan kirjoittamistaidot siis korostuvat ylioppilaskokeessa. Lukion äidinkielen ylioppilaskokeessa on ainakin toistaiseksi kaksi osaa: tekstitaidon koe ja esseekoe, joissa kokelaan tulee osoittaa kirjoittamistaitojaan tuottamalla tekstiä. Tekstitaidon koetta kuvataan kriittistä ja kulttuurista lukutaitoa mittaavana, jossa kokelaan tulee osata ”eritellä, tulkita, arvioida, hyödyntää ja tuottaa erilaisia tekstejä tietoisena niiden tavoitteista, ilmaisukeinoista ja konteksteista” (YTL 2012: 2). Tehtävät ovat monipuolisia ja opiskelijan tulee hallita

erilaisia tekstien tulkintaan liittyviä taitoja, mutta tehtävänä voi myös olla tietyn tekstilajin tuottaminen, kuten referaatti tai pohjatekstin muuntaminen tai kommentoiminen. (YTL 2012: 3.) Arviointikohteita tekstitaidon kokeessa ovat tehtävänannon noudattaminen, vastaustekstin sisältöaineokset, käsitteiden käyttö, tekstin rakentaminen, kieli sekä kokonaiskuva lukutaidosta. (YTL 2012: 3). Kirjoittamistaitoon sisältyy siis paljon muutakin kuin tekstin tuottamista.

Äidinkielen ylioppilaskokeen jälkimmäinen osa on esseekoe, jossa ”arvioidaan kokelaan yleissivistystä ja kirjallista ilmaisukykyä sekä kykyä kielentää ajatuksiaan ja hallita tiedollisia kokonaisuuksia” (YTL 2012: 7). Taidot liittyvätkin monipuoliseen hallintaan ja ilmaisuun sekä kielentämiseen. Tässä kokeessa aineisto on asiatekstejä ja kaunokirjallisia tekstejä, mutta se voi olla myös kuvia, tilastoja tai taulukoita. Arvioinnin kohteena ovat hyvin samankaltaiset asiat kuin tekstitaidon kokeessakin eli tehtävänannon noudattaminen, sisältöaineokset, jäsenitys ja rakenne, mutta lisäksi muun muassa pohjatekstin käyttö ja tyyli sekä kokonaiskuva kokelaan kirjoitustaidosta. (YTL 2012: 7–8.) Lukiokoulutuksen tulisi siis valmentaa opiskelijoita tätä koetta varten, jossa kirjoittamistaito nähdään hyvin monipuolisena, vahvasti esimerkiksi lukutaitoon ja tiedon soveltamiseen linkittyvänä, taitona.

## 2 MINÄPYSTYVYYS TUTKIMUSKOHTENA

### 2.1 Minäpystyvyyden määrittelyä

Ihmisen toimintaa selittävässä psykologian sosio-kognitiivisessa teoriassa opiskelija nähdään proaktiivisesti sitoutuneena oppimiseen. Teorian ydin on se, että opiskelijan tunteet, uskomukset ja ajatukset vaikuttavat vahvasti hänen menestykseensä ja toisaalta epäonnistumiseen koulumaailmassa. (Pajares & Valiante 2006: 159.) Teoriassa oppiminen esitetään sosiaalisessa kontekstissa tapahtuvaksi, ja siihen on viitattu aktiivisesti juuri koulussa tapahtuvaan oppimiseen liittyvissä tutkimuksissa, erityisesti opiskelijoiden motivaation ja saavutusten tutkimisessa (Schunk & Zimmerman 1998). Sosio-kognitiivisessa teoriassa yksi opiskelijan ajattelua, motivaatiota ja toimintaa selittävä käsite on **minäpystyvyys**, jonka Albert Bandura esitti ensimmäisen kerran vuonna 1977 ja osana sosio-kognitiivista teoriaa vuonna 1986 (Bandura 1997: 34).

Minäpystyvyys, *self-efficacy*, tarkoittaa ihmisen käsityksiä omasta kyvykkyydestään suoriutua erilaisissa tehtävissä. Minäpystyvyyttään (joskus suomennettu myös itsepystyvyydeksi) opiskelija pohtii ajatellessaan: ”*Miten hyvin minä suoriudun tästä tehtävästä?*”. Kyse on siis ihmisen uskosta omaan suoriutumiseensa eli siitä, miten hän ajattelee onnistuvansa esimerkiksi kirjoitustehtävässä. Voidaan puhua esimerkiksi hyvästä ja heikosta minäpystyvyydestä. Jos opiskelijalla on hyvä minäpystyvyys kirjoittamistehtävien osalta, hän uskoo ja luottaa omiin kykyihinsä kirjoittajana ja uskoo suoriutuvansa hänelle annetusta kirjoittamistehtävästä hyvin. Vastaavasti opiskelija, jolla on heikko minäpystyvyys, epäröi omia taitojaan eikä usko siihen, että voisi onnistua tehtävässä. (Bandura 1977; 1997.)

Merkittävää minäpystyvyyden tutkimisesta tekee se, että opiskelijan omien käsitysten on osoitettu ennustavan voimakkaasti sitä, mitä hän ajattelee tehtävästä, kuinka paljon vaivaa hän on valmis näkemään sen suorittamiseksi, kuinka helposti hän antaa periksi ja miten hän tehtävästä lopulta suoriutuu (Bandura 1977). Minäpystyvyydestä onkin kehittynyt yksi psykologian keskeisimmistä tutkimuskohteista, ja sen avulla voidaan selittää paitsi oppijoiden myös esimerkiksi urheilijoiden suoriutumista (Pajares & Schunk 2001; tarkemmin minäpystyvyydestä tutkimusaloittain ks. Schwarzer 1992). Teorian merkittävyyttä kuvaa se, että tutkijat viittaavat yhä minäpystyvyydetutkimuksissa Banduran vuoden 1977 teoriaan.

Minäpystyvyys eroaa muista yksilön odotuksiin liittyvistä tekijöistä kuten *itseluottamuksesta* ja *minäkäsityksestä* siten, että se on **tilanneriippuvaisempi**. Esimerkiksi



itseluottamus kuvaa opiskelijan käsitystä omasta *arvostaan*. Ero on minäpystyvyyteen nähden siinä, että minäpystyvyydessä arvioidaan omaa kykeneväisyyttä ja pystyvyyttä, ei siis omaa arvoa. (Bandura 1997.) Minäkäsitys puolestaan tarkoittaa yksilön yleisiä käsityksiä itsestään jossakin asiassa (Schunk & Meece 2005: 76) – ”Olen huono kirjoittamaan esseitä” on opiskelijan minäkäsitys, kun taas minäpystyvyys, ”en kuitenkaan onnistu tämän esseen kirjoittamisessa”, kuvaa kirjaimellisesti yksilön pystyvyydentunnetta, hänen käsityksiään itsestään *suorittajana* ja *suoriutujana* eri tilanteissa. Puhutaankin siitä, että minäpystyvyys on **tulevaisuusorientoituneempi** kuin minäkäsitys, eli minäpystyvyydessä ajattelu suuntautuu tulevaan (”miten tulen selviämään”) nykyhetken tai menneen sijaan (Bong & Skaalvik 2003).

Tutkijoiden mukaan minäkäsitys ja minäpystyvyys sekoitetaan usein arkikielessä. Vaikka molemmat ennustavatkin opiskelijan motivaatiota, tunteita ja suoriutumista, on niissä selviä eroja. Toisin kuin minäkäsitys, minäpystyvyys vaihtelee tilanteittain ja tehtävästä riippuen ja on huomattavasti alttiimpi muuttumaan kuin minäkäsitys. Tämän lisäksi opiskelijan minäkäsitys muodostuu usein suhteessa muihin opiskelijoihin (”olen yksi parhaita kirjoittajia tässä luokassa”) toisin kuin minäpystyvyys, jonka kohdalla opiskelija ei asetu vertaamaan kyvykkyyttään ja tulevaa suoriutumistaan suhteessa toisiin, vaan arvioi suoriutumistaan esimerkiksi haluttuun tulokseen (Bong & Skaalvik 2003).

Minäpystyvyys ei ole yksittäisellä ihmisellä joko hyvä tai huono, vaan sen **taso vaihtelee** eri tilanteissa ja tehtävissä. Esimerkiksi matematiikassa opiskelijalla voi olla erilainen minäpystyvyys kuin äidinkielessä. Myös äidinkielen oppiaineen sisällä opiskelijalla voi olla erilainen käsitys itsestään tehtävästä riippuen – esseen kirjoittamisesta hän kokee selviävänsä hyvin ja luottaa taitoihinsa, mutta ajatus referaatin tekemisestä tuntuu hankalalta ja ylitsepääsemättömän vaikealta. Voidaankin puhua tilanteittain vaihtuvista **selviytymisodotuksista** eli siitä, miten yksilö odottaa ja uskoo selviävänsä erilaisissa tilanteissa. Minäpystyvyys ei ole pysyvä ominaisuus yhden tietynkään tehtävän kohdalla, vaan se voi kehittyä ja muuttua esimerkiksi erilaisten kokemusten kautta ja taitojen kehittyessä. (Bandura 1977; 1997.)

Minäpystyvyydessä on kyse paitsi opiskelijan uskomuksista omista kyvyistään myös heidän **kognitiivisista** eli todellisista **taidoistaan** ja **motivaatiostaan**. Koska kaikki toimintamme on jollain tavalla motivoitua (Townsend 2011), on myös kirjoittamishalukkuudessa taustalla opiskelijan oma motivaatio. Motivaation ja minäpystyvyyden yhteyttä ovat selittäneet esimerkiksi Pintrich ja Schunk (1996). He kuvaavat motivaatiota prosessina, joka saa ihmiset tekemään ja toimimaan, ja heidän

mukaansa motivoituneet opiskelijat kokevat myös minäpystyvyytensä olevan hyvä (Pintrich & Schunk 1996: 4). Toisaalta hyvä minäpystyvyys saa opiskelijan motivoitumaan tehtävästä, eli kumpi tahansa voi olla seurausta toisesta (esim. Bandura 1997). Tämän lisäksi motivoituneet opiskelijat ovat muun muassa kiinnostuneita heille annettavista tehtävistä, ovat valmiita näkemään vaivaa menestyäkseen ja käyttävät tehokkaita kognitiivisia strategioita. Samat ominaisuudet on yhdistetty myös hyvään minäpystyvyyteen. (Pintrich & Schunk 1996: V.)

Minäpystyvyyden muodostumiseen liittyvät olennaisesti myös **itsesäätelytaidot** ja **kiinnostus** (Bandura 1977). Itsesäätelytaidoilla tarkoitetaan kirjoittamisen näkökulmasta sitä, että opiskelija osaa kontrolloida käytöstään, kuten ajankäyttöään, osaa valita sopivan ympäristön kirjoittamista varten ja miettii järkeviä ratkaisuja sekä arvioi tekstiään jo sitä tehdessään (Hidi & Boscolo 2007: 8). Kiinnostuksella tarkoitetaan tässä kiinnostusta juuri kyseistä tehtävää ja sen suorittamista kohtaan. Esimerkiksi Hidi ja Boscolo (2006) ovat löytäneet yhteyden minäpystyvyyden ja kiinnostuksen välillä ja todenneet, että ne voivat vaikuttaa toistensa kehitykseen. Kirjoitustuloksen eli todellisen suoriutumisen kannalta juuri minäpystyvyys ja kiinnostus ovat tärkeitä tekijöitä (Hidi ym. 2007). Hyvä minäpystyvyys saa opiskelijan sitoutumaan tehtäviin ja luottamaan itseensä, kun taas huono minäpystyvyys saa hänet helposti välttelemään tehtäviä, koska hän uskoo niiden olevan itselleen liian haastavia (esim. Bandura 1977).

Tutkimukset ovat osoittaneet opiskelijoiden käsitysten ja uskomusten eli minäpystyvyyssuskon vaikuttavan lopulta itse suoriutumiseen (esim. Schunk & Schwartz 1993; Pajares & Johnson 1996; Pajares & Valiante 1997). Opiskelijan kognitiiviset taidot eivät siis ole ainoa suoriutumista määrittävä tekijä, vaan hänen omat ajatuksensa ja oletuksensa itsestään tehtävän suorittajana vaikuttavat siihen, millaiseen suoritukseen hän kykenee. Minäpystyvyyden on osoitettu ennustavan koulutehtävistä suoriutumista jopa paremmin kuin muiden motivaatiotekijöiden, kuten itseluottamuksen ja minäkäsityksen (Schunk & Pajares 2009: 49). Banduran (1977) mukaan minäpystyvyyden vaikutus on niin vahva, että se voi ennustaa opiskelijoiden tulevaa suoriutumista jopa paremmin kuin heidän aiemmat saavutuksensa, tietämyksensä ja taitonsa. Sen on myös todettu olevan niin sanottu perususkomus, joka kulttuurista ja sosiaalisesta taustasta riippumatta on jokaisella ihmisellä (Luszczynska, Gutierrez-Donâ & Schwarzer 2005).

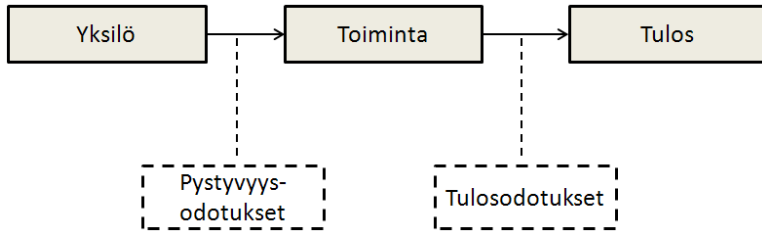
Oppimisen tuloksena ihminen saavuttaa kognitiivisia taitoja eli tietoja ja kykyjä, mutta motivaatioon ja omaan toimintaan vaikuttaa minäpystyvyys. Minäpystyvyyttä tarkastellaan

tässä tutkimuksessa tietyssä kontekstissa. Teorialuvussa esimerkkeinä käytetään opiskelijoita, lukiolaisia, ja heidän opiskelumailmaansa liittyviä tilanteita ja asioita minäpystyvyyden kuvaamisessa. Tässä tutkimuksessa minäpystyvyys viittaa lukiolaisten käsityksiin omista taidoistaan ja luottamuksesta itseensä kirjoittajina. Käsite **kirjoittajaminäpystyvyys** toistuu tässä tutkimuksessa, ja se tarkoittaa opiskelijoiden minäpystyvyyttä kirjoittamisessa eli heidän luottamustaan itseensä kirjoittajina ja käsityksiään itsestään kirjoittajana.

## 2.2 Minäpystyvyys ja tehtävästä suoriutuminen

Minäpystyvyydellä tarkoitetaan niitä odotuksia, joita opiskelijalla on sekä lopputulosta että tehtävästä selviytymistä kohtaan. Tämän lisäksi puhutaan selviytymiseen liittyvästä odotuksesta eli **pystyvyysodotuksesta**, joka puolestaan tarkoittaa sitä, että opiskelija odottaa voivansa toimia onnistuneesti saavuttaakseen tietyn suoritustason. Pystyvyysodotuksia seuraavat lopputulokseen liittyvät **tulosodotukset**, joilla tarkoitetaan opiskelijan oletuksia *seurauksista*, joita hänen toiminnallaan on.

Nämä tulosodotukset ja pystyvyysodotukset voidaan erottaa selvästi toisistaan, sillä ne vaikuttavat eri tavalla opiskelijan toimintaan. Opiskelija voi esimerkiksi uskoa ja tietää (tulosodotukset), että tietynlainen toiminta johtaisi haluttuun lopputulokseen (tulos), mutta jos hän epäilee suuresti omaa pystyvyyttään (pystyvyysodotukset), tämä tieto suoriutumisen mahdollisuudesta (eli tulosodotukset) ei vaikutakaan hänen käytökseensä, vaan tekemistä ohjaavat omat epäilyt. Voidaan siis todeta, että tulosodotuksia vahvempia ovat pystyvyysodotukset, jotka määräävät lopullisen tuloksen eli tehtävästä suoriutumisen. (Bandura 1977: 193.) Vahingollisen tilanteesta tekee se, jos epäilyt ovat turhia eli pystyvyysodotukset kohtuuttoman alhaisia. Turhat epäilyt johtavat luonnollisesti myös heikompaan suoriutumiseen kuin mihin opiskelija todellisuudessa kykenisi. Odotusten erot on kuvattu seuraavan sivun kaaviossa (kuvio 1).



**Kuvio 1.** Pystyvyysodotusten ja tulosodotusten ero (Bandura 1977). Hyvätkin tulosodotukset menettävät merkityksensä pystyvyysodotusten ollessa heikkoja.

Esimerkiksi opiskelija A tietää, että koska hän on päässyt lukioon ja osasi hyvin kirjoittaa yläkoulussa, hänellä on kaikki edellytykset läpäistä äidinkielen ja kirjallisuuden ensimmäinen kurssi (tulosodotus). Nähtyään kurssilla kirjoitettavan esseiden aiheet hän epäilee, muistaako sittenkään mitään kesän jäljiltä ja ajattelee kuitenkin kirjoittavansa huonon ensimmäisen esseiden (pystyvyysodotus). Tällöin opiskelijan tulosodotukset hälvenevät, ja käyttäytymistä määräävät heikot pystyvyysodotukset. Opiskelija ei todennäköisesti yllä tasoisensa suoritukseen omien epäilystensä vuoksi, vaikka taitoja olisikin, koska heikentyneen minäpystyvyyden vuoksi myös hänen panostuksensa tehtävään on ollut vähäisempää (Bandura 1977: 194). Hän on siis ajatellut, ettei kuitenkaan kykene suoriutumaan tehtävästä hyvin, on siksi alisuoriutunut eikä ole edes yrittänyt parastaan eli päässyt osoittamaan taitojaan parhaimmillaan.

Odotukset omasta pystyvyydestä vaikuttavat itse tehtävässä toisaalta heti alussa jo ennen tehtävään ryhtymistä mutta myös opiskelijan sisukkuuteen läpi tehtävän tekemisen aina sen valmiiksi saamiseen saakka. Pystyvyysodotukset todennäköisesti vaikuttavat jo siihen, ryhtyykö opiskelija edes yrittämään annetun tehtävän suorittamista. Ihmiset pelkäävät ja välttelevät yleensäkin tilanteita ja tehtäviä, jotka heidän omien arvioidensa mukaan ylittävät heidän suoriutumiskyvykkyytensä. Sen sijaan tehtävä otetaan vastaan ja oma toiminta on varmaa, kun pystyvyysodotus on hyvä, vaikka tehtävä itsessään olisikin pelottava tai arveluttava. (Bandura 1977: 193–194.) Pystyvyysodotus vaikuttaa myös siihen, kuinka paljon vaivaa opiskelija on valmis näkemään ja kuinka paljon hän sietää vastoinkäymisiä ja muita negatiivisia tunteita. Mitä voimakkaammasta minäpystyvyydestä on kysymys, sitä viitseliäämpi opiskelija on eli sitä enemmän hän on valmis tekemään töitä saavuttaakseen päämääränsä. (Bandura 1977: 194.)

Minäpystyvyys ei ole pysyvä ominaisuus tai suhtautumistapa, vaan se voi muuttua ja sitä on mahdollista myös kehittää jopa tiedostamattaan. Tämä on mahdollista esimerkiksi silloin, kun opiskelija suoriutuukin itselleen pelottavana näyttäneestä tehtävästä, joka on

verrattain turvallinen eli esimerkiksi saavutettavissa opiskelijan taitojen puolesta. Tilanne tarjoaa niin sanotun **korjaavan kokemuksen**, joka vahvistaa minäpystyvyyttä siten, että vähitellen opiskelija pääsee eroon puolustelevasta, tehtäviä välttävästä käyttäytymisestä. (Bandura 1977: 194.) Olennaista ja tärkeää onkin, että omaa, jopa vääristynyttä minäpystyvyyssuskkoa on mahdollista kehittää.

Bandura muistuttaa, etteivät omat odotukset yksin määrää sitä, miten tehtävästä suoriudutaan. Haluttuun suoriutumiseen ei päästä hyvälläkään minäpystyvyyssuskolla, jos tehtävässä tarvittava taito puuttuu. Kun sen sijaan omat taidot ja kannustimet ovat riittävät, määrittävät pystyvyyssodotukset suuresti sitä, mitä opiskelija on valmis tekemään, kuinka paljon vaivaa hän on valmis näkemään ja kuinka pitkään työskentelyyn hän jaksaa panostaa stressaavissa tilanteissa. (Bandura 1977: 194.)

### 2.3 Minäpystyvyyden ulottuvuudet

Pystyvyyssodotukset vaihtelevat **laajuudeltaan** (magnitude), **voimakkuudeltaan** (strength) ja **yleistettävyydeltään** (generality). Nämä kaikki vaikuttavat suoriutumiseen. **Laajuudella** tarkoitetaan minäpystyvyyssuskon ulottumista eritasoisiin tehtäviin helposta vaikeaan eli opiskelijan käsitystä siitä, miten hän suoriutuu eritasoisista tehtävistä. Opiskelija A voi esimerkiksi ajatella selviävänsä vain helpoista tehtävistä, kuten lyhyen tarinan kirjoittamisesta, kun taas vähänkin haastavammat tehtävät arveluttavat ja epäilyttävät häntä. Opiskelijalla B käsitys itsestä suoriutujana on erilainen – hän on mielestään valmis ja kykeneväinen selviytymään paitsi lyhyen tarinan kirjoittamisesta myös haastavista tehtävistä, kuten laajan, pohtivan esseen kirjoittamisesta. Heidän minäpystyvyytensä on siis laajuudeltaan tällä osa-alueella erilainen siten, että opiskelijan B minäpystyvyys on kirjoittamisessa hyvä laajasti erilaisissa tehtävissä toisin kuin opiskelijalla A, jolla pystyvyyssusko rajoittuu yhdenlaisiin tehtäviin. (Bandura 1977: 194; Bandura 2006: 313.)

Pystyvyyssodotuksen **voimakkuus** näkyy siten, että heikko pystyvyyssusko heikkenee entisestään epävarmoiksi koetuissa tilanteissa, kun taas vahva pystyvyyssusko omiin taitoihin vahvistuu entisestään epämukavienkin tilanteiden kautta (Bandura 1977: 194). Esimerkiksi opiskelijan A minäpystyvyys, joka on jo lähtökohtaisesti heikko, on altis muuttumaan yhä heikommaksi aina, kun hän kohtaa tilanteita, joissa on vähänkin epävarma. Mikäli hänen tulisi kirjoittaa laaja, pohtiva essee, hänen minäpystyvyytensä heikkenee ja hän myös todennäköisesti työskentelee heikommin lopputuloksen saavuttamiseksi. Sen sijaan opiskelija

B, jolla on vahva minäpystyvyys, ei ahdistu haastavista tilanteista, vaan luottaa itseensä, ottaa tehtävät positiivisina haasteina vastaan ja niistä suoriutuessaan vahvistaa entisestään vahvaa minäpystyvyysuskooaan. Minäpystyvyydessä voimakkuuksien ero on siis siinä, miten epävarmoihin hetkiin ja tilanteisiin reagoidaan ja miten ne muokkaavat omaa minäpystyvyyttä toisaalta vahventavasti ja toisaalta heikentävästi.

Yksittäisen esseän kirjoittaminen voi aiheuttaa muutoksia opiskelijan minäpystyvyydessä. **Yleistettävyyys** tarkoittaakin yksittäisistä suoriutumisista seurannutta minäpystyvyysuskoa ja sitä, yleistävätkö opiskelijat tällaiset suoriutumiset koskemaan osaamistaan yleensä. Käsitys omasta suoriutumisesta voi tuottaa kahdenlaisia odotuksia suorittajalleen. Toiset kokemukset aiheuttavat hetkellisiä odotuksia opiskelijalle, jolloin yksittäinen suoriutuminen vaikuttaa vain hetken esimerkiksi heikentävästi hänen minäpystyvyyteensä: ”olinpas minä tällä kertaa tässä suorituksessa huono”. Toisaalta jotkin kokemukset ovat sellaisia, jotka iskostavat opiskelijalle yleistävän käsityksen omasta pystyvyydestä. Yksittäisestä menestyksestä tai epäonnistumisesta tulee siis tällöin koko yleisen minäpystyvyyden määrittäjä eli suoritus laajenee koskemaan omaa suoriutumista yleensä. Esimerkiksi yhden epäonnistuneen esseän jälkeen opiskelijan minäpystyvyys yleistyy koskemaan omaa pystyvyyttä kirjoittamisessa yleensä: ”olen huono kirjoittamaan (mitään)”. Osa kokemuksista vaikuttaa siis vain hetkellisesti minäpystyvyyteen, kun taas toiset saavat aikaan suurempia, omaa tasoa yleistäviä muutoksia uskossa itseen. (Bandura 1977: 194.)

Näitä kolmea elementtiä – voimakkuutta, laajuutta ja yleistettävyyttä – voidaan tarkastella minäpystyvyyttä analysoitaessa. Sekä selviytymisodotuksia ennen kirjoitusprosessia että opiskelijan lopullista suorituskykyä tulisi arvioida, kuten tässä tutkimuksessa, jotta voitaisiin pohtia niiden vaikutusta toisiinsa. Pystyvyysodotus vaikuttaa suorituskykyyn ja esimerkiksi siihen, miten paljon vaivaa opiskelija on tehtävän eteen valmis näkemään. Minäpystyvyydessä kyse onkin juuri siitä, että se saa tasostaan riippuen opiskelijan joko sinnikkäästi tavoittelemaan päämääräänsä tai vastaavasti heikentää tämän halukkuutta työskennellä tavoitteensa saavuttamiseksi. (Bandura 1977: 194.) Opiskelijat sitoutuvat tehtäviin, joista he uskovat selviytyvänsä ja joiden he uskovat johtavan hyvään suoritukseen. Sen sijaan he välttelevät tilanteita, joiden he näkevät etukäteen aiheuttavan itselleen negatiivisia kokemuksia. (Schunk & Meece 2005: 73.)

## 2.4 Yksilön minäpystyvyyden muodostuminen

Minäpystyvyyssuskomukset alkavat kehittyä jo varhaislapsuudessa perheen tarjoamien kokemusten myötä (Schunk & Meece 2005). Perheolot ovat luonnollisesti erilaisia, ja Schunkin ja Meeceen (2005) mukaan minäpystyvyyden suotuisan kehityksen kannalta olisikin tärkeää, että perheessä motivoitaisiin lasta ottamaan haasteita vastaan ja tarjottaisiin strategioita, joilla haasteista voi selvitä. Vielä aikuisenakin koettu minäpystyvyys voi selittyä lapsuuden kokemusten kautta. Tämän tutkimuksen kannalta on olennaista huomioida paitsi jo lapsuudesta asti kertyneiden kokemusten vaikutus minäpystyvyyteen myös tutkimushenkilöiden tämänhetkisen vaiheen eli nuoruusiän suhde minäpystyvyyden.

Nuoruutta pidetään minäpystyvyyden kehittymisen kannalta erityisen kriittisenä vaiheena, koska nuoruusvaiheeseen liittyy merkittäviä fyysisiä, kognitiivisia, sosiaalisia ja emotionaalisia elämänmuutoksia (Schunk & Meece 2005: 72–74). On huomioitava se, että nuorten minäpystyvyys on ehtinyt kehittyä jo kauan kirjoittamisen osalta. Heillä on useita opiskeluvuosia takanaan ja useita tekstejä kirjoitettuna. Lukiossa saatujen kirjoittamiskokemusten lisäksi taustalla ovat aina lapsuudesta saakka kerätyt kokemukset.

Ensimmäiset kokemukset kaikessa, esimerkiksi kirjoittamisen opetteluun aloittaminen, vaikuttavat merkittävästi minäpystyvyyteen, koska uuden tehtävän tekemisen alkuvaiheessa aletaan muodostaa kuvaa itsestä kyseisen tehtävän suorittajana, minkä vuoksi epäonnistuminen heti alkuvaiheessa aiheuttaa pystyvyyssodotusten rajua heikkenemistä (esim. Bandura 1977: 195). Nämä ensimmäiset kokemukset kirjoittamisesta ovat luonnollisesti tutkimushenkilöillä jo takana ja kirjoittamisesta on tullut todennäköisesti jokapäiväistä. Koska nuoruuteen liittyy vahvasti yksilön oma epävarmuus, muodostuu minäpystyvyys nuoruusiässä pitkälti ikätovereihin vertaamisen kautta. Toisten samanikäisten käyttäytyminen on nuorelle heitä lähinnä oleva malli muun, tarkemman tiedon puuttuessa. (Schunk & Meece 2005: 75). Ihmisen elämässä on siis selviä minäpystyvyyden kehittymisen kannalta kriittisiä vaiheita, joista nuoruus on merkittävä.

Yksilön minäpystyvyys muodostuu Banduran (1977; 1997) mukaan neljästä eri tekijästä: 1. onnistumisista eli tilanteiden hallinnan kokemuksista (*mastery experience*), 2. malleista eli toisten henkilöiden onnistumisista (*vicarious experience*), 3. sosiaalisesta tuesta eli kannustuksesta (*verbal persuasion*) ja 4. fysiologisista tekijöistä (*physiological states; emotional arousal*). (Bandura 1977: 195.) Seuraavat kappaleet käsittelevät näitä neljää osatekijää tarkemmin.

**Onnistumiset** eli tilanteiden hallinnan kokemukset (1) ovat tärkeässä roolissa minäpystyvyyden muodostumisessa, sillä ne perustuvat yksilön aitoihin ja henkilökohtaisiin kokemuksiin. Menestystä ja tyytyväisyyttä aiempiin suorituksiinsa kokevien opiskelijoiden minäpystyvyys on usein parempi kuin niiden, jotka arvioivat olleensa tyytymättömiä ja menestyneensä heikosti. Aiempi onnistuminen, esimerkiksi hyvät arvosanat, nostaa opiskelijan selviytymisodotuksia, kun taas toistuvat epäonnistumiset, kuten alhaiset arvosanat, laskevat niitä.

Erityisen merkittävästi selviytymisodotukset voivat laskea silloin, kun epäonnistumisen kokemuksia sattuu jo jonkin asian opetteluun, esimerkiksi kirjoittamisen opetteluun, alkuvaiheessa. Sen sijaan silloin, kun selviytymisodotuksista on useiden onnistumisten myötä tullut vahvoja, yksittäisen epäonnistumisen kokeminen ei vaikuta yhtä voimakkaasti – jos lainkaan – minäpystyvyyden muuttumiseen. Mikäli opiskelija on saanut aina mielestään hyviä arvosanoja, mutta saakin yllättäen yhden heikomman, hän saattaa ajatella tämän olleen vain yksittäinen kirjoittamisen kannalta huono päivä. Runsaiden positiivisten kokemusten vuoksi yhden heikomman suorituksen jälkeen opiskelija luottaa jälleen kirjoittavansa seuraavalla kerralla tuttuun tapaan onnistuneen kirjoitelman. Tällaisten satunnaisten epäonnistumisten kokeminen ja ennen kaikkea sen kokeminen, että näistä tapauksista selviää, saattaa olla erittäin hyödyllinen kokemus ja jopa vahvistaa entisestään omia selviytymisodotuksia. (Bandura 1977: 195.)

Ihmiset eivät Banduran mukaan luota ainoastaan itse kokemaansa menestymiseen oman minäpystyvyytensä tason suhteen. **Malleilla** eli toisten henkilöiden onnistumisilla (2) tarkoitetaan muiden henkilöiden osoittamaa mallia eli sitä, että yksilö vertaa omia suoriutumismahdollisuuksiaan toisten suoriutumiseen. Toisten antamien esimerkkien avulla muodostetaan monia odotuksia itselle. Se, että opiskelija näkee toisen suoriutuvan epäilyttävästä tehtävästä ilman negatiivisia seurauksia, saattaa muodostaa tilannetta tarkkailleessa opiskelijassa odotuksia siitä, että hän voisi itsekin kehittyä ja päästä samaan tulokseen, mikäli olisi valmis näkemään enemmän vaivaa suoriutumisen eteen. (Bandura 1977: 197.) Tällöin opiskelija ajattelee, että jos muut kykenevät suoriutumaan tilanteesta, voisi hän itsekin kyetä saavuttamaan edes jonkinlaista menestystä suorituksessaan.

Oleennaista on tietysti se, että henkilöt, joilta mallia otetaan, ovat verrattavissa itseen eli ovat kyseisessä tehtävässä samantasoisia tai muuten suoritukseltaan verrattavissa itseen. (Bandura 1977.) Mallien on osoitettu olevan yksi tärkeistä opiskelijoiden minäpystyvyyksikäsitteisiin ja oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Erityistä vaikutusta



minäpystyvyyden kehittymisen kannalta on tutkimusten mukaan tilanteilla, joissa opiskelija ottaa mallia toisesta, itsensä kanssa osaamistasoltaan samankaltaisesta opiskelijasta. (Schunk 2003.) Kun opiskelija näkee opiskelukaverinsa onnistuvan, käsitys myös oman onnistumisen mahdollisuudesta voimistuu. Toisten esimerkit ovat kuitenkin vähemmän luotettava lähde kyvykkyyden ja suoriutumisen arvioinnille kuin selvät tulokset omista, aiemmista suoriutumisista. Tämän vuoksi muiden esimerkkejä mallintamalla syntyneet suoriutumisodotukset ovat oletettavasti heikompia ja myös alttiimpia muuttumaan. (Bandura 1977: 197.)

**Sosiaalinen tuki** eli kannustus (3) on konkreettisesti yksilön muilta saamia kehotuksia ja kannustuksia. Tuen etuina on pidetty sen helppoutta ja sitä, että sitä on usein saatavilla. Kannustamisen avulla voi suullisesti johdatella opiskelijan siihen ajatteluun, että hänen on mahdollista voittaa haasteet. Tuen vastaanottajalta puuttuu tällöin kuitenkin autenttinen, kokemuksellinen pohja, minkä vuoksi sosiaalista tukea pidetään mallien (2) tavoin hieman heikompana minäpystyvyyden osatekijänä kuin omia onnistumisia (1). Sosiaalisen tuen merkittävyyttä on ollut myös vaikea tutkia, ja tuloksia on saatu liittyen ennemminkin odotuksiin lopputuloksen suhteen kuin varsinaisen suoriutumisen suhteen. (Bandura 1977: 198.)

Sosiaalista tukea sivuavia tuloksia ovat saaneet Zumbrunn, Bruning, Kauffman ja Hayes (2010), jotka muistuttavat kirjoittamisen olevan hyvin henkilökohtainen aktiviteetti, minkä vuoksi voimakas kritiikki eli työstä saatu negatiivinen palaute saattaa hyvinkin musertaa opiskelijan kirjoittajaminäpystyvyyssuskoa. Schunkin (2003) mukaan opiskelijoiden minäpystyvyyttä voitaisiin kehittää antamalla runsaasti kehuja, jotka on kohdennettu erityisesti heidän kirjoittamisessa näkemäänsä vaivaan ja pitkäjänteiseen työskentelyyn. Schunk ja Meece (2005: 73) ovat puolestaan todenneet, että sosiaalinen tuki voi nostaa minäpystyvyyttä, mutta he lisäävät, että kannustamisen positiivinen vaikutus voi myös poistua, mikäli opiskelija on ensin saanut kannustusta suorittamassaan tehtävässä, mutta joka ei lopulta vastaakaan odotuksia.

**Fysiologisia tekijöitä** (4) on tarkemmin kuvattu tunnevireenä (*emotional arousal*). Stressaavat tilanteet aiheuttavat tunnevireen, jonka herättämät tuntemukset voivat selittää opiskelijan kompetenssia eli suoriutumiskyvykkyyttä. Esimerkiksi epäilyttävässä ja pelottavassa tilanteessa syntyvä tunnevire voi vaikuttaa koettuun minäpystyvyyteen. Liika yrittäminen ja levottomuus heikentävät usein suorituskyyä. Todennäköisemmin opiskelija odottaakin menestystä silloin, kun yliyrittämisen tunnetta, levottomuutta ja kireyttä ei ole.

Luomalla itselleen pelkoa herättäviä ajatuksia taitamattomuudesta opiskelija kasvattaa ahdistuneisuuttaan ja pelkoaan. Etukäteen itse luotu tunnetila voi olla paljon voimakkaampi kuin pelon määrä, joka varsinaisessa uhkaavassa tilanteessa koetaan. Tunneviirettä pidetäänkin yhtenä **välttelemiskäytöksen** aiheuttajana. Välttelemiskäytöksellä tarkoitetaan sitä, kun opiskelija välttelee tehtäviä tai tilanteita, joista hänellä on negatiivisia kokemuksia, tunteita tai ajatuksia entuudestaan. Aiempien negatiivisten kokemusten vuoksi opiskelija pyrkii välttelemään niitä jatkossakin. (Bandura 1977: 198–199.) Minäpystyvyyden ollessa hyvä opiskelijan tarvitsee harvemmin olla huolissaan negatiivisista fysiologisista tunteista, sillä kirjoittajien on osoitettu kokevan vähäisempää stressiä ja pelkoa minäpystyvyyden kehittyessä (Meyer & Turner 2002).

Nämä edellä mainitut neljä tekijää (onnistumiset, mallit, sosiaalinen tuki ja fysiologiset tekijät) selittävät minäpystyvyyden muodostumista. Niistä tärkeimpänä ja luotettavimpana pidetään aiempaan suoriutumiseen perustuvaa kokemusta eli onnistumisia (esim. Bandura 1977; Schunk & Meece 2005: 87; Pajares, Johnson & Usher 2007: 114). Näiden kaikkien neljän kanavan kautta opiskelija saa vaikutteita paitsi koulussa myös kotona ja sosiaalisessa ympäristössään. Opiskelijat yhdistelevät ja arvioivat näitä kokemuksia ja tietoja muodostaen samalla minäpystyvyyksiään. (Schunk & Meece 2005: 87.) Kaavio (kuvio 2) kuvaa hyvän ja heikon minäpystyvyyden piirteitä ja vaikutuksia opiskelijan suoriutumiseen.

<b>HEIKKO MINÄPYSTYVYYS saa opiskelijan...</b>	<b>HYVÄ MINÄPYSTYVYYS saa opiskelijan...</b>
välttelemään vaikeita tehtäviä	lähestymään vaikeita tehtäviä haasteina välteltävien uhkien sijaan
luovuttamaan helposti tehtävässä	näkemään vaivaa tehtävien eteen
keskittymään siihen, mitä arvelee epäonnistumisesta seuraavan	kiinnostuksen kasvamaan
asettamaan tavoitteet matalalle	asettamaan itselleen haastavia tavoitteita ja sitoutumaan niihin
<b>Hän alisuoriutuu usein, koska...</b>	<b>Hän suoriutuu hyvin, koska...</b>
kokee helposti stressiä ja masentuneisuutta	ei koe helposti stressiä
palautuu hitaasti huonosta kokemuksesta, esimerkiksi heikosti menneestä esseekirjoitelmasta	toipuu nopeasti yksittäisen epäonnistumisen jälkeen
ei kykene tehokkaaseen ajatteluun	hänen ajattelunsa on strategista

**Kuvio 2.** Heikon ja hyvän minäpystyvyyden vaikutus opiskelijan toimintaan ja suoriutumiseen. Kuvio on rakennettu Banduran (1997) teorian pohjalta.

Yksilön minäpystyvyyttä kartoitettaessa on tärkeää ottaa huomioon myös esimerkiksi taidot, ikä, sisukkuus, asiantuntijuus sekä suoritettavien tehtävien vaikeus (Bandura 1977: 199), joilla kaikilla voi olla osuutta minäpystyvyyteen. Näistä tekijöistä kerrotaan enemmän seuraavassa alaluvussa.

## 2.5 Aikaisempia tutkimuksia

Minäpystyvyys on yhteydessä kiinnostukseen, ja nämä kaksi voivat myös vaikuttaa keskeisesti toistensa kehitykseen (Hidi, Berndorff & Ainley 2002). Kirjoittamisessa minäpystyvyyden kannalta yksi tärkeä tekijä on siis opiskelijan motivaatio. Lappalaisen (2011) tutkimuksessa selvisi, että oppilaiden käsitykset äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen hyödyllisyydestä olivat heikentyneet entisestään edellisiin tutkimustuloksiin verrattuna (Lappalainen 2011: 6). Myös Hidi ja Boscolo (2007) tuovat teoksessaan esille opettajien ilmaiseman huolen opiskelijoiden kirjoittamishalukkuuden heikentymisestä viime vuosina. Tutkimuksen kannalta tämä on merkittävää, sillä halukkuus tai haluttomuus kirjoittaa liittyy selvästi kirjoittajan käsitykseen omasta kyvykkyydestään (Hidi & Boscolo 2007: 2). Esimerkiksi Hidin ym. (2002) tutkimuksessa kuudesluokkalaisten yleinen kiinnostus kirjoittamiseen, kirjoittamisen mielekkäänä pitäminen sekä minäpystyvyys erilaisten tekstien kirjoittamisessa näyttivät korreloivan selvästi keskenään.

Motivaatio on siis tärkeä tekijä minäpystyvyyden muodostumisessa ja sen selittämisessä. Kirjoittamista ja motivaatiota yhdistävää tutkimusta on tehty Hidin ja Boscolon (2007) jaottelun mukaan kolmelta tutkimuskentältä. Ensimmäinen näistä käsittelee motiiveja, kuten päämäärätietoisuutta, arvoja, tarpeita ja kiinnostuksenkohteita, jotka motivoivat opiskelijan toimintaa. Toinen tutkimuskenttä liittyy opiskelijan omiin käsityksiin kyvystään kirjoittaa suhteessa tehtävän vaativuuteen. Kolmas ja viimeinen tutkimuskenttä on koskenut opiskelijoiden käyttämiä strategioita tehtävistä suoriutuakseen. Tutkijoiden mukaan nämä kolme kenttää limittyvät keskenään siten, että ne kaikki ovat yhteydessä toisiinsa. Hidi ja Boscolo kuitenkin toteavat, että kirjoittamista ja motivaatiota yhdistävää tutkimusta on toistaiseksi tutkittu vain osittain. Tutkimus on keskittynyt opiskelijoiden yleiseen motivaatioon tietyn kohteen tarkastelemisen sijaan, mikä olisi minäpystyvyyden kannalta olennaista. (Hidi & Boscolo 2007: 4.)

Vähäistä kirjoitusmotivaatiota, ja siten osaltaan myös alhaista minäpystyvyyttä, on pyritty selittämään kirjoittamisprosessin kompleksisuudella. Prosessin monimutkaisuuden

nähdään aiheuttavan kirjoittajille haasteita, joiden parissa erityisesti noviisit joutuvat kamppailemaan. (Hidi & Boscolo 2007: 2–3.) Yksi kirjoitusmotivaatiota heikentävä tekijä voi olla myös kirjoittamisen kokeminen liian yksipuoliseksi. Kuten jo aiemmin todettiin, koulukirjoittamista on kritisoitu sen yksipuolisuudesta sekä maailmalla että Suomessa (esim. Boscolo & Carrotti 2003). Kirjoittamismotivaatiota tutkittaessa on selvitetty esimerkiksi kirjoittajaa kiinnostavan otsikon vaikutusta lopputulokseen. Tutkijat (esim. Benton, Corkill, Sharp, Downey & Khramtsova 1995; Hidi, Ainley, Berndorff & Del Favero 2007) ovat löytäneet yhteyden otsikkoon kohdistuneen kiinnostuneisuuden ja kirjoitettujen tekstien laadun välillä. Tutkimuksen mukaan (Benton ym. 1995) myös kiinnostus tehtävänantoa kohtaan on siis ratkaisevassa asemassa motivoituneisuuden ja siten minäpystyvyyden kannalta. Näissä edellä luetelluissa tutkimuksissa on kuitenkin kyse tapauskohtaisesta kiinnostuneisuudesta ja motivaatiosta eli yksittäisen tehtävänannon, otsikon, vaikutuksesta hetkelliseen kiinnostukseen.

Hidi, Berndorff ja Ainley (2002) pohtivat puolestaan sitä, voisiko kirjoitusprosessin itsessään tehdä mielekkääksi muutoin kuin pelkän otsikon avulla. He tutkivat siis sitä, voisiko opiskelijoiden motivaation saavuttaa pelkän houkuttelevan otsikon tarjoamisen sijaan kokonaisvaltaisemmalla tavalla. Heidän lähestymistapansa oli pyrkiä tekemään kirjoitusprosessista sinällään mielekäs opiskelijoille, ja tätä kautta herättää opiskelijoissa kiinnostus kirjoittamiseen. Tutkijat ehdottavat, että kun opiskelijoille tarjotaan tehtävää, jonka a) he kokevat hyödyllisenä, b) jossa aineistona on tärkeä teksti, c) jota voi suunnitella yhdessä tai d) jossa on mahdollisuus käyttää kirjoittamista tavallisesta poikkeavalla tavalla, tuloksena on kiinnostus tehtävää kohtaan. Saamalla uudenlaisen kokemuksen ja nauttimalla kirjoittamisesta opiskelija tuntee itsensä myös kykeneväisemmäksi sekä kirjoittamaan että kohtaamaan kirjoittamisen vaikeudet, jolloin myös minäpystyvyys paranee. (Hidi & Boscolo 2007: 6.)

Kirjoittamisen ja minäpystyvyyden suotuisan kehityksen kannalta optimaalisin oppimisympäristö on sellainen, jossa opiskelijoille annetaan vaativuudeltaan ja itsenäisen työskentelyn suhteen sopivantasoisia tehtäviä (Bruning & Horn 2000). On tärkeää, että opiskelija voi kokea olevansa kykeneväinen selviytymään haastavista mutta kuitenkin suoritettavissa olevista tehtävistä, sillä tämä ”auttaa opiskelijoita luomaan käsityksen itsestään kompetenttina oppijana” (Hidi & Boscolo 2007: 6). Tehtävien sopiva taso on tärkeä; liian helpot tehtävät vain turhauttavat, koska opiskelija ei niitä tekemällä ja niistä suoriutumalla koe saavuttaneensa mitään merkittävää. Minäpystyvyys ei siis pääse kehittymään. Opiskelijan

tulisi voida haastaa itsensä, mutta sopivalla tasolla. Liian haastavat tehtävät nimittäin turhauttavat ja tuottavat usein myös epäonnistumisen kokemuksia, jotka taas Banduran (1977: 195) mukaan usein toistuneina laskevat minäpystyvyyssuskoa. Kun opiskelija saa onnistumisen kokemuksia eli kokee olevansa kompetentti, nämä käsitykset sitouttavat ja motivoivat kirjoittamistehtäviin myös jatkossa (esim. Guthrie & Wigfield 2000).

Schunk ja Schwartz (1993) tutkivat neljäs- ja viidesluokkalaisten kirjoittajaminäpystyvyyttä. He totesivat oppilaiden minäpystyvyyden ennustavan selvästi myös varsinaisia kirjoittamistaitoja ja kirjoittamisessa käytettyjä toimintatapoja. Minäpystyvyydeltään vahvojen oppilaiden todettiin menestyvän kirjoitustehtävissä paremmin kuin niiden, joiden minäpystyvyys oli heikko. Saman ovat huomanneet myös Pajares ja Johnson (1994) yliopisto-opiskelijoiden kohdalla; kirjoittajaminäpystyvyys ja todellinen suoriutuminen kirjoitustehtävistä korreloivat. Pajares, Valiante & Cheong (2007: 142) toteavatkin, että opiskelijoiden kirjoittajaminäpystyvyyssuskojen ja heidän osoittamansa kirjoittamistaitojen on toistuvasti osoitettu liittyvän toisiinsa. Koululaisten minäpystyvyyttä on tutkittu myös pitkittäistutkimusten avulla (esim. Pajares ym. 2007), ja sen on muun muassa todettu heikentyvän alakoulusta yläkouluun siirryttäessä ja tämän yläkoulutason sittemmin säilyvän lukiossa. Ristiriitaisen tuloksesta tekee se, että opiskelijoiden taidot kehittyvät jatkuvasti läpi heidän koulu- ja opiskeluaikansa, minkä vuoksi myös pystyvyyssodotusten luulisi koulussa etenemisen myötä kasvavan. Toisaalta kognitiivisten taitojen kehittymisen myötä myös tehtävät muuttuvat yhä haastavammiksi. Kriittisin vaihe minäpystyvyyden laskun kannalta näyttäisi joka tapauksessa yhdysvaltalais- ja brittiläistutkimusten (Pajares ym. 2007; Wigfield, Eccles & Pintrich 1996) mukaan sijoittuvan juuri yläkouluikään.

Tyttöjen ja poikien minäpystyvyyssuskäsitteitä on tutkittu sukupuolten välisten erojen havaitsemiseksi. Suurella osalla näitä tutkimuksia tyttöjen käsitykset omasta kykeneväisyydestään on todettu heikommiksi kuin poikien (esim. Wigfield, Eccles & Pintrich 1996). Yllättävää tästä tuloksesta tekee se, että kun on tutkittu varsinaisia saavutuksia ja tuloksia oppimisessa, poikien on osoitettu pärjäävän keskimäärin heikommin kuin tyttöjen (Pintrich & Schunk 1996). Näyttäisi siis siltä, että vaikka pojat ovat todellisilta taidoiltaan keskimäärin heikompia kuin tytöt, he kuitenkin luottavat omiin taitoihinsa ja pärjäämiseensä enemmän kuin tytöt. Todelliset taidot ja oma minäpystyvyyssuskäsitteily eivät siis aina korreloi. Muun muassa Pajares (2002) onkin todennut, että pojat arvioivat usein minäpystyvyytensä paremmaksi kuin tytöt. Kun on tutkittu minäpystyvyydeltään samantasoisia tyttöjä ja poikia, tyttöjen todelliset taidot ovat kuitenkin osoittautuneet poikien taitoja paremmiksi samasta

minäpystyvyyden tasosta huolimatta (Wigfield, Eccles & Pintrich 1996). Kun sukupuolten välisiä eroja on tutkittu, niiden on todettu myös esiintyvän jo hyvin varhaisessa iässä (Pajares Valiante & Cheong 2007). Toisaalta sukupuolten väliset erot eivät ole yksiselitteisiä eikä sukupuolten ero ole aina osoittautunut selväksi – Pajares, Valiante & Cheong (2007: 144) toteavat, että osa tutkijoista ei ole löytänyt eroja minäpystyvyydessä ja kirjoittamisessa eri sukupuolten välillä. Esimerkiksi Hidi ym. (2007: 209) eivät tutkimuksessaan löytäneet merkittävää eroa sukupuolten välillä. Täysin eroavia tutkimustuloksia ovat saaneet Pajares, Johnson & Usher (2007), sillä heidän tutkimuksessaan tyttöjen minäpystyvyys oli vahvempi kuin poikien. Vaikka sukupuolten erot minäpystyvyydessä ovat kompleksisia, voidaan merkittävänä yksittäisenä tutkimustuloksena pitää sitä, että nimenomaan tyttöjen kirjoittajaminäpystyvyyden on todettu heikkenevän alakoulun ja yläkoulun siirtymävaiheen lisäksi (Pajares ym. 2007) myös heidän siirtyessään lukioon (Pajares ym. 2007: 144; Bruning & Horn 2000).

Myös oppimisvaikeuksien ja minäpystyvyyden yhteyttä on tutkittu. Omien taitojen realistisen arvioinnin ja tulevan suoriutumisen ennustamisen on todettu olevan vaikeaa niillä nuorilla, joilla on oppimisvaikeuksia. Näiden opiskelijoiden on todettu arvioivan omia taitojaan epärealistisesti, minkä on puolestaan todettu johtavan puutteelliseen valmistautumiseen ja heikkoon suoriutumiseen. (Klassen 2006.)

Tutkijat ovat pyrkineet selvittämään, mikä olisi kaikkein paras keino vahvistaa minäpystyvyyttä ja mikä hyvään kirjoittajaminäpystyvyyteen johtaa. Kiinnostuksen ja minäpystyvyyden yhteydestä on todettu, että mikäli opiskelijat luottavat kykyihinsä kirjoittaa ja toisaalta ovat kiinnostuneita kirjoitustehtävän aiheesta, he kirjoittavat hyviä esseitä (Hidi ym. 2007). Myös Hawthorne (2008) on tutkimuksessaan todennut, että kiinnostuneisuus aiheesta – tai tehtävän pitäminen relevanttina ylipäänsä – on kaikkein ratkaisevin tekijä oppilaiden sitouttamisessa kirjoitustehtävään.

Tutkijat (Hidi ym. 2007) nostavat esille erityisesti kolme tekijää, joiden positiivinen vaikutus tulisi muistaa kirjoittamisen opetuksessa. Nämä kolme tärkeinä pidettyä tekijää ovat hyvä minäpystyvyys, kyseessä olevaan aiheeseen liittyvä tarpeellinen tietämys sekä aihe, joka kiinnostaa opiskelijoita läpi tehtävän suorittamisen. (Hidi ym. 2007: 217.) Myös itsesäätelytaitojen (ks s. 15) opettamisen on tutkimuksissa osoitettu kehittävän opiskelijoiden suoriutumista, minäpystyvyyttä ja asennetta kirjoittamista kohtaan (Zimmerman 2002). Itsenäisen työskentelyn lisäksi kirjoittamishalukkuuden ja kiinnostuksen, ja näiden kautta minäpystyvyyden, parantamiseen liittyy olennaisesti myös mahdollisuus työskennellä yhdessä

toisten opiskelijoiden kanssa, kuten De Bernardin ja Antolinin (2007) tutkimus on osoittanut. Yhteistyö edisti opiskelijoiden motivaatiota, laski epävarmuuden tunnetta tehtävää kohtaan ja kehitti minäpystyvyydentunnetta (De Bernardi & Antolini 2007: 183).

## 3 AINEISTO JA METODI

### 3.1 Tutkimushenkilöt

Keräsin aineiston kolmessa osassa joulukuun 2013 ja tammikuun 2014 aikana kuudensadan opiskelijan eteläsuomalaisessa lukiossa. Koska halusin tarkastella opiskelijoiden minäpystyvyyttä kirjoittamisessa muun muassa kokonaisia esseitä tarkastelemalla, oli tutkimushenkilöiden määrä pidettävä sen kokoisena, että aineistoon olisi mahdollista perehtyä tarkasti. Lopulta lukion kahden eri äidinkielen opetusryhmän opiskelijamäärä osoittautui sopivaksi, sillä vastaajia olisi runsaasti mutta yksityiskohtainenkin analyysi olisi vielä mahdollista. Mikäli tutkimus olisi ollut täysin kvantitatiivinen, olisi osallistujamäärä voinut olla huomattavasti suurempi. Tarkka, lopullinen osallistujamäärä selittyi kurseille osallistuneiden opiskelijoiden määrällä, joka sattui olemaan yhteensä 61. Opiskelijoista 44 oli tyttöjä ja 17 poikia, eli sukupuolijakauma oli epätasainen. Tyttöjen suurempi osuus on ymmärrettävä, koska esimerkiksi lukuvuonna 2011–2012 Suomen lukioissa opiskeli yhteensä 107 400 opiskelijaa, joista 57 prosenttia oli tyttöjä, ja tyttöjen osuus lukiolaisista on viime vuosina jatkuvasti ollut suurempi (Tilastokeskus 2013). Tilastot siis selittävät epätasaisuutta, mutteivät poista sitä tosiasiaa, että epätasainen jakauma aiheuttaa haasteita sukupuolittain tehtävälle tulosten tarkastelulle.

Kaikki vastaajat olivat äidinkieleltään suomalaisia. Suomi toisena kielenä -opiskelijoita ei sattunut olemaan vastaajien joukossa. Opiskelijat olivat iältään 16–18-vuotiaita, pääosin lukion toisen vuosikurssin opiskelijoita. Schunkin ja Meeceen (2005: 72) mukaan minäpystyvyyden kehittymisen nuoruusaika (*adolescence*) sijoittuu teini-ikästä muutaman vuoden yli kahdenkymmenen (*early 20's*), jolloin kaikkien tutkimushenkilöiden voidaan todeta kuuluvan minäpystyvyyden kehityksen kannalta juuri nuoruusvaiheeseen. Opiskelijat ovat sijoittaneet itsensä jo varsin varhain kirjoittamisen tehtävissä odotustensa osalta ikään kuin skaalaan. Kriittisin vaihe, kirjoittamisen harjoittelun alkuvaihe, on heillä siis ohi, mutta toisaalta nuoruuden epävarma vaihe aiheuttaa horjuntaa minäpystyvyydessä. (Schunk & Meece 2005.)

Tutkimushenkilöiksi valitsin toisen vuosikurssin opiskelijoita, jotta vastaajilla olisi tutkimukseen osallistuessaan jo jonkin verran lukion äidinkielen kurseja suoritettuna. Opiskeluryhmät ovat opiskelijoiden tekemien kurssivalintojen pohjalta satunnaisesti muodostuneita, eli kyseessä ei ollut mikään tietty ryhmä, vaan satunnainen joukko lukiolaisia,



jotka kävivät äidinkielen ja kirjallisuuden viidettä kurssia. Kyselyyn vastanneilla opiskelijoilla olikin keskimäärin noin puolitoista vuotta lukio-opintoja suoritettuna. Mukana oli myös muutamia abiturienteja, joilta kyseinen kurssi oli vielä suorittamatta. Valitsin tutkimushenkilöiksi juuri toisen vuosikurssin opiskelijat, sillä ensimmäistä vuotta lukiota käyvät olisivat saattaneet peilata osaamistaan vielä yläkoulun kirjoittamiseen, kun taas toisen vuosikurssin opiskelijoiden voidaan ajatella sosiaalistuneen jo lukion käytänteisiin kirjoittamisessa ja tulosten näin ollen palvelevan paremmin tätä tutkimusta. Kolmannen vuosikurssin opiskelijoilla opinnot ovat sen sijaan jo hajanaisia ja läsnäolo vaihtelevaa lähestyvien kirjoitusten vuoksi, jolloin tutkimuksen tekeminen kolmessa osassa ja yhtä suurelle määrälle opiskelijoita olisi ollut haastavaa.

Opiskelijoille ei paljastettu tutkimuksen tarkkaa tutkimuskohdetta eli minäpystyvyyttä, vaan kysely esiteltiin heille kirjoittamiseen liittyvien käsitysten tutkimisena yleensä. Tämä tietoinen valinta varmisti sen, ettei kyselyn fokuksen selviäminen johdattelisi opiskelijoita mihinkään suuntaan vastauksia miettiessään. Opiskelijat allekirjoittivat tutkimuslupalomakkeen aineiston eli kyselyn ja esseen tutkimuskäyttöä varten. Myöhemmin opiskelijat saivat tietää paitsi omat tuloksensa kyselyssä myös tarkan tutkimuskohteen ja tietoa minäpystyvyydestä.

Molemmilla tutkimukseen osallistuneilla opetusryhmillä oli meneillään lukiolaisille pakollinen ÄI5-kurssi, ja kursseilla oli sama opettaja. Kyseisellä kurssilla käsitellään essee-tekstejä ja kirjoittamista monesta näkökulmasta, minkä vuoksi se sopi lukion lehtorin mielestä hyvin tämän tutkimuksen aineistonkeruuta varten. Ennen tutkimusta kurssin opettaja vahvisti, että molemmat ryhmät olivat jopa harvinaisen heterogeenisiä opiskelijoiden aiempien äidinkielen ja kirjallisuuden kurssien arvosanojen perusteella. Tämä teki tutkimusasetelmasta mielenkiintoisen ja oli tutkimusaineiston monipuolisuuden ja todennäköisen hajonnan kannalta hyödyllistä.

Opettajan mukaan heterogeeninen ryhmä osoittautui juuri sellaiseksi. Tutkimushenkilöiden tuli kyselyn taustatiedoissa ilmoittaa edellisen äidinkielenkurssinsa arvosana, jotka saatujen vastausten perusteella vaihtelivat numerosta 4 numeroon 9. Kaikki numerot neljästä yhdeksään oli mainittu, ja kaikkia numeroita oli vastausten joukossa useampi kuin yksi. Otanta oli siis hyvin heterogeeninen. Ilmoitettujen arvosanojen perusteella poikien edellisten kurssien arvosanojen keskiarvo oli 6,9 ja tyttöjen 7,7, eli tyttöjen todelliset taidot olivat keskimäärin paremmat kuin poikien taidot. Yksityiskohtaisempaa analyysia varten

tarkasteltiin myös opiskelijoiden keskiarvoa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa, jotka vaihtelivat viidestä yhdeksään.

Tutkimusaineistoa sain paitsi opiskelijoilta myös heidän opettajaltaan, joka tarkasti tutkimuskäyttöön luovutettavat, opiskelijoiden kirjoittamat esseet ja antoi niistä palautetta. Kummankin opetusryhmän eli tutkimuksen kaikkien tutkimushenkilöiden esseet tarkasti sama opettaja, eli opiskelijoiden arvioinnissa on käytetty samoja kriteereitä<sup>1</sup>. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta oli myös olennaista, että arvioinnit tehnyt opettaja on pätevä ja kokenut. Hän on valmistunut äidinkielen ja kirjallisuuden lehtoriksi vuonna 1992 pääaineenaan suomen kieli ja sivuaineenaan kotimainen kirjallisuus. Opettajan työt hän on aloittanut 1980-luvulla opintojen ohessa ja lukion opettajana hän on toiminut tauotta vuodesta 1993. Nykyiseen työpaikkaansa opettaja on tullut vuonna 1998.

### **3.2 Aineiston osat ja sen keruuvaiheet**

Aineisto koostui kolmesta osasta, jotka olivat alkukysely (1), opiskelijoiden kirjoittamat esseet sekä opettajan palaute (2) ja jälkikysely (3). Tarkempi esittely aineiston eri osista on kuviossa 3 sivulla 32. Keräsin aineistoa sekä määrällistä että laadullista analyysia varten siten, että ne tukivat ja selittivät toinen toistaan. Määrällisellä aineistolla halusin selvittää opiskelijoiden minäpystyvyyden tason ja laadullisella kuulla opiskelijoiden mielteitä kirjoittamisesta yleensä sekä tutkimukseen liittyvästä esseestä.

Tutkimusaineiston päätin kerätä esseitä lukuun ottamatta kyselyn avulla, joka on myös yksi yleisimmistä tavoista kerätä laadullista aineistoa (Tuomi & Sarajärvi 2013: 71). Halusin selvittää opiskelijoiden käsityksiä itsestään kirjoittajina, suhtautumista kirjoittamistehtäviin ja heidän ajatuksiaan tulevasta kirjoittamistehtävästä. Kysely on tällöin looginen valinta, sillä sen avulla voi kysyä suoraan ihmiseltä itseltään tämän ajatuksia (Tuomi & Sarajärvi 2013: 72). Koska vastaajia oli tarkoitus saada mahdollisimman paljon, oli kysely helpoin tapa suorittaa tiedonkeruu, sillä vastaavan tiedon kerääminen haastattelemalla olisi vienyt kohtuuttoman paljon aikaa. Lisäksi haastattelussa opiskelijat olisivat kenties jättäneet vastaamatta täysin omien tuntemustensa mukaisesti tutkijan läsnäolon vuoksi, jolloin aitous kärsii (esimerkiksi myöhemmin aineistosta ilmeni voimasanojen käyttö, joka kuvastaa opiskelijan tuntemusten vahvuutta, mutta joka ehkä helposti olisi jätetty pois vieraan tutkijan

---

<sup>1</sup> Opettajan käyttämät arviointikriteerit ovat nähtävissä liitteessä 3

ollessa läsnä). Halutun tiedon saaminen on minäpystyvyyttä tutkittaessa mielekkäämpää tehdä haastattelun sijaan kyselyllä, jolloin opiskelija saa itse vastata useisiin väittämiin rauhassa omaa tahtiaan (esim. Bandura 1997; 2006). Tärkeää oli myös se, että kysely mahdollistaa anonymiteetin tutkimustilanteessa toisin kuin haastattelu.

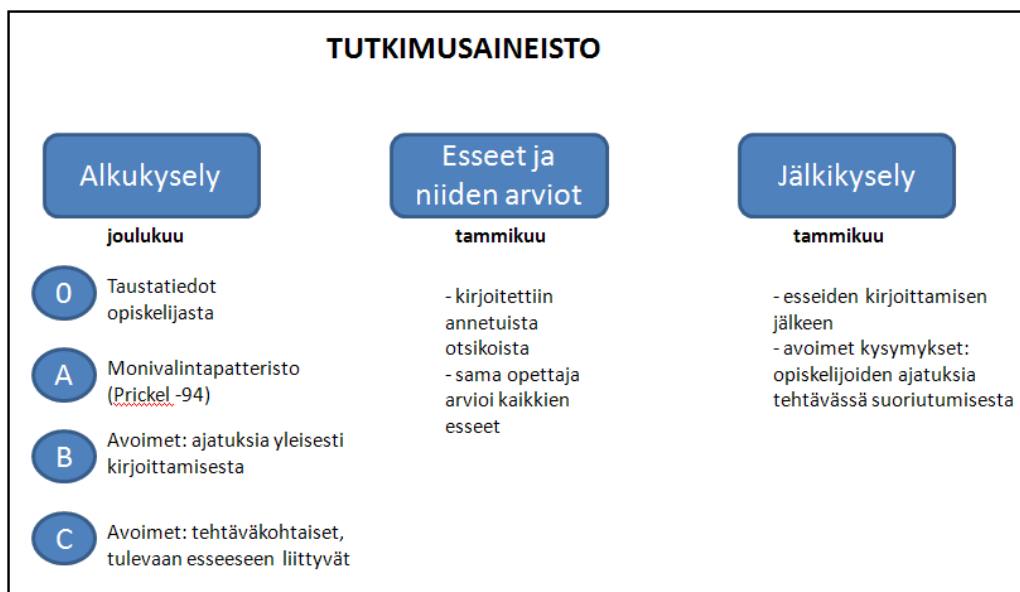
Aineiston keruun **ensimmäisessä vaiheessa** opiskelijat vastasivat kolmiosaiseen alkukyselyyn (liite 1), joka sisälsi sekä valmiit vastausvaihtoehdot sisältävän eli strukturoidun osion että avoimia kysymyksiä. Kyselyyn vastattiin äidinkielen oppitunnilla, jossa olin itse kurssin opettajan lisäksi paikalla, jotta opiskelijat pystyivät kyselyyn vastatessaan kysymään mahdollisia tarkentavia kysymyksiä. Opiskelijat vastasivat ensin kohtiin A ja B. Nämä osiot sisälsivät strukturoituja monivalintakysymyksiä (A) ja avokysymyksiä (B) koskien kirjoittamista yleensä. Kohtien A ja B jälkeen opiskelijoille paljastettiin opettajan laatimat esseetsikot, joista heidän tulisi kirjoittaa kurssilla essee. Aihevaihtoehtojen tarkastelun jälkeen opiskelijat vastasivat kyselyn viimeiseen kohtaan (C), jossa kysyttiin avoimia kysymyksiä nimenomaan tähän tulevaan kirjoitustehtävään liittyen.

Halusin teettää alkukyselyn kahdessa osassa (ensin A ja B, sitten C), koska halusin saada tietoa sekä kirjoittamisesta yleensä että mielipiteitä ja tunteuksia juuri tästä kyseisestä, tulevasta kirjoitustehtävästä. Mikäli esseen aiheet olisi näytetty opiskelijoille ennen kyselyn tekemistä, olisivat he saattaneet vastata kyselyn kaikkiin osioihin mielessään juuri tämä tuleva, yksittäinen kirjoitustehtävä. Vastaamalla ensin kohtiin A ja B pyrittiin varmistamaan, että opiskelijat ajattelisivat kirjoittamista yleensä sen tarkemmin mihinkään tehtävään sidottuna, mutta toisaalta kohdassa C pystyisivät pohtimaan yksittäistä kirjoittamistehtävää. Minäpystyvyyttä tulisikin tutkia tehtäväsidonnaisesti tarkemman analyysin saamiseksi (Bandura 2006: 307–308). Alkukyselyn rakenteesta ja sisällöstä kerrotaan tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Alkukyselyä seurannut **toinen vaihe** oli esseen kirjoittaminen. Esseetä varten opiskelijat saivat opettajalta valmiit aiheet, joita oli 16 (liite 2). Mihinkään tehtävään ei liittynyt aineistoa. Opiskelijat kirjoittivat esseetä sekä koulussa että kotona. Esseet palautettiin opettajalle, joka korjasi ja arvioi ne. Opettaja antoi jokaisesta esseestä myös kirjallisen palautteen. Esseen arviointikriteerit ovat nähtävissä tarkemmin liitteessä 3. Arviointi tehtiin myös opiskelijoille läpinäkyväksi eli heillä oli tiedossaan se, mitä esseeltä odotettiin. Opettaja kävi tulevan esseen arviointikriteerit läpi opiskelijoidensa kanssa samalla oppitunnilla, jolla alkukysely suoritettiin eli ennen kirjoittamisen aloittamista. Esseet otettiin mukaan tutkimukseen, koska niistä saatuja arvosanoja ja kirjallista palautetta verrattiin opiskelijoiden

kyselyssä antamiin vastauksiin eli käsityksiin itsestä kirjoittajana sekä minäpystyvyyden tasoon. Esseiden avulla pyrittiin vastaamaan erityisesti tutkimuskysymykseen 3, jolla haluttiin selvittää eroja opiskelijoiden itsearvioiden ja opettajan arvioiden välillä kirjoittamisen arvioinnissa.

Aineiston keruun viimeinen eli **kolmas vaihe** oli jälkikysely, johon opiskelijat vastasivat esseen kirjoittamisen jälkeen. Kyselyllä haluttiin selvittää opiskelijoiden tuntemuksia nyt jo suoritetusta kirjoittamistehtävästä erityisesti siltä kannalta, olivatko heidän ajatuksensa esseen kirjoittamisesta samanlaisia kuin ennen kirjoitusprosessia. Jälkikysely oli kaikkein vapaamuotoisin kyselyn eri osista. Opiskelijat saivat omin sanoin apukysymysten avulla kertoa tuntemuksistaan ja arvioida menestymistään. Apukysymyksiä olivat: *Miten suoriuduit mielestäsi kirjoittamisesta? Suoriuduitko oman aiemman tasosi mukaisesti? Miltä kirjoittaminen tuntui?*



**Kuvio 3.** Tutkimusaineiston osat ja aineistonkeruun vaiheet

### 3.3 Alkukysely

Tässä alaluvussa käsittelen erikseen alkukyselyn rakennetta, koska se oli huomattavasti laajin ja monipuolisin kolmesta aineiston osasta (ks. kuvio 3). Minäpystyvyyden kartoittamiseksi laadin neljä osiota sisältävän alkukyselyn (liite 1), joiden osien oli tarkoitus kartoittaa minäpystyvyyttä ja kirjoittamista keskenään hieman eri näkökulmista. **Ensimmäinen osio** koski vastaajien taustatietoja. Lomakkeessa kysyttiin opiskelijan koko nimi, jotta yksittäisen vastaajan vastaukset osattaisiin myöhemmin yhdistää muihin, tutkimusaineiston seuraaviin osioihin. Muut kuin tutkija eivät nähneet yksittäisen vastaajan tietoja.

Kuten Bandura (1977: 199) on huomauttanut, on yksilön minäpystyvyyttä analysoitaessa tärkeää ottaa huomioon esimerkiksi tämän taidot ja ikä, jotka kumpikin selittävät minäpystyvyyttä. Siksi kyselyn taustatiedoissa kysyttiin opiskelijan ikää ja aiempaa menestystä äidinkielessä ja kirjallisuudessa eli edellisen äidinkielen kurssin arvosanaa. Lisäksi kysyttiin opiskelijan omaa mielipidettä tasostaan kyseisessä aineessa lukioaikana. Arvosanat kysyttiin, jotta niiden avulla voitaisiin vastata tutkimuskysymykseen 3 eli verrata opiskelijoiden omaa käsitystä ja heidän todellista suoriutumistaan lopullisen minäpystyvyyksanalyysin tekemisessä. Lisäksi halusin tietää, missä asemassa suomen kieli oli vastaajalle. Mikäli suomi ei olisi ollut kaikkien vastaajien äidinkieli, voisi jo se aiempien tutkimusten perusteella osaltaan selittää mahdollista epävarmuuden tunnetta kirjoittamista kohtaan (ks. esim. Prickel 1994). Viimeisessä kohdassa opiskelija sai valmiiden vaihtoehtojen sijaan itse kuvata vapaasti, millainen hän mielestään on kirjoittajana.

Halusin tarkastella minäpystyvyyttä myös määrällisesti tätä tarkoitusta varten kehitetyn mittariston avulla, joka otettiin kyselyyn **tehtäväksi A**. Minäpystyvyyttä on tutkittu kirjoittamisen näkökulmasta Yhdysvalloissa jo aiemmin, ja kyselyiden laatimista varten on olemassa ohjeistuksia (esim. Bandura 2006). Tutkimuskysymysteni kannalta soveltuvimmaksi osoittautui Donald O. Prickelin (1994) väitöstutkimuksessaan kehittänyt minäpystyvyyden tasoa mittaava 25 kysymyksen strukturoitu mittaristo. Alkuperäinen kysely on englanninkielinen, ja se suomennettiin tätä tutkimusta varten. Mittariston väittämiin (taulukko 1) vastattiin asteikolla 1–5, jossa 1 on vahvasti eri mieltä, 3 epävarma ja 5 vahvasti samaa mieltä. Väittämissä toistuvasti minäpystyvyykskyselyille tyypilliseen tapaan sanat *luotan* ja *en luota* sekä *osaan* ja *en osaa*, koska niillä kartoitetaan vastaajan luottamusta ja käsityksiä omasta osaamisesta. Väittämät oli esitetty joko myönteisessä (21. *Osaan käyttää sanoja*

*monipuolisesti ja luovasti*) tai kielteisessä muodossa (22. *En luota siihen, että löydän tekstistä tekemäni kirjoitusvirheet*).

**Taulukko 1.** Esimerkki alkukyselyn tehtävästä A

	1 vahvasti eri mieltä	2 eri mieltä	3 epä- varma	4 samaa mieltä	5 vahvasti samaa mieltä
1. Luotan siihen, että osaan keksiä tekstiini sopivan lopetuksen.					
2. Kun kirjoitan, minun on vaikea löytää sopivia sanoja ilmaisemaan ajatuksiani.					

Prickel (1994) on laatinut mittariston tieteellisen testauksen avulla. Väitöskirjassaan Prickel muodosti ensin 156 väittämää sisältävän kyselyn, joiden joukosta hän pyrki faktorianalyysin avulla löytämään parhaiten minäpystyvyyttä mittaavat kysymykset. Faktorianalyysissa samaa asiaa mittaavat muuttujat ryhmitellään omaksi kokonaisuudekseen, koska jokin tekijä yhdistää niitä (Kananen 2008: 67). Prickel siis karsi päällekkäisiä ja liian samankaltaisia väittämiä ja tiivisti tavalla tai toisella päällekkäisiä väitettä yhdeksi, ne kaikki sisällöllisesti kattavaksi. Alla on viisi esimerkkiväittämää, jotka olivat mukana alkuperäisessä 156 kysymyksen mittaristossa.

77. I am confident in knowing when and where to use commas (,).

78. I am confident in knowing when and where to use semi-colons(;).

79. I am confident in knowing when and where to use colons (:).

80. I am confident in knowing when and where to use periods (.

81. I am confident in knowing when and where to use exclamation points (!).

(Prickel 1994: 221)

Nämä viisi esimerkkikysymystä ovat kyllä yksityiskohtaisia, mutta tiivistyivät Prickelin lopullisessa kyselyssä faktorianalyysin myötä väitteessä 19: *Uskon siihen, että osaan rakentaa selkeitä virkkeitä*. Prickel luokitteli faktorianalyysin avulla väittämät neljään faktoriin, jotka ovat 1. kirjoittaminen yleensä (*General Writing*), 2. ideointi ja tekstin rakentaminen (*Idea & Sentence Generation*), 3. tekstin tuottaminen (*Paragraph/Story Generation*) sekä 4. tekstin muokkaaminen ja oikoluku (*Editing/Revising*) (Prickel 1994: 299–300). Päätin tutkia kyselyn tuloksia analysoidessani näitä neljää kirjoittamisen osa-

aluetta myös omassa tutkimuksessani. Käyttämässäni kyselyssä väitteet jakautuivat kirjoittamisen eri osa-alueisiin siten, että niistä 10 koski kirjoittamista yleensä, 11 ideointia ja tekstin rakentamista, 2 tekstin tuottamista ja 2 muokkaamista ja oikolukua. Kysymykset eivät siis ole jakautuneet tasaisesti eri faktoreille, mutta Prickel päätyi kuitenkin väitöskirjassaan tällaiseen jaotteluun, sillä faktorianalyysi osoitti minäpystyvyyden olevan mitattavissa tekstin tuottamisen sekä muokkaamisen ja oikoluvun osalta jo näillä muutamilla kysymyksillä.

Kyselyn toinen varsinainen osio, **tehtävä B**, kartoitti opiskelijoiden tuntemuksia ja ajatuksia kirjoittamisesta. Ensimmäisen tehtävän sijaan toinen tehtävä oli avokysymystehtävä, jolla mahdollistettiin omin sanoin kuvaileminen. B-osio sisälsi kolme kysymystä, jotka koskivat kirjoittamista yleensä. Apuna näiden kysymysten suunnittelussa käytin kysymyksiä, joita Prickel oli oman kyselynsä yhteydessä esittänyt opiskelijoille. Omassa tutkimuksessani käytin yhtä samaa kysymystä kuin Prickel oli käyttänyt omassa tutkimuksessaan. Lopulliset kysymykseni olivat:

- 1) Miltä sinusta tuntuu, kun joku pyytää sinua kirjoittamaan tekstin? Mitkä ovat ensimmäiset tuntemuksesi ja reaktiosi? (*suomennettu Prickel 1994: 218*)
- 2) Pidätkö kirjoittamisesta? Miksi pidät tai et pidä?
- 3) Onko jokin asia tekstin kirjoittamisessa vaikeaa? Mikä?

**Tehtävä C**, alkukyselyn viimeinen kohta, kohdistui tulevaan kirjoitustehtävään. Kuten Bandura (1977: 195) on todennut, minäpystyvyyttä on mielekkäintä testata johonkin tiettyyn tehtävään kohdistettuna. Tällöin opiskelijalla on jokin konkreettinen tilanne ja tehtävä, josta hän voi esittää ajatuksensa. Kysely on jo itsessään minäpystyvyyttä kirjoittamisen kannalta käsittelevä, mutta viimeinen osio kohdennettiin opiskelijoiden tulevaa kirjoitustehtävää käsitteleväksi. Opiskelijoille näytettiin kyselyvaiheessa tulevan kirjoitustehtävän aiheet. Nämä nähtyään he kuvailivat ensireaktioitaan ja ajatuksiaan siitä, miten he tulisivat mielestään tehtävästä selviämään (tehtävä C). Nämä alkukyselyn viimeiset, tehtävään kohdistetut kysymykset olivat tärkeitä aineiston seuraavien osioiden, esseen ja jälkikyselyn vuoksi, sillä niitä vertailtiin tutkimuksessa toisiinsa.

### 3.4 Aineiston analysoinnin tavat

Käytin sisällönanalyysia avovastausten analysointiin. Sisällönanalyysin avulla toteutettuja tutkimuksia on kritisoitu ja tällaisia tutkimuksia sanottu muun muassa ”keskeneräisiksi” (Tuomi & Sarajärvi 2013: 103). Kritiikki on kohdennettu johtopäätöksien mielekkyyteen,

joiden on ajateltu olevan vain tilannetta kuvaavia ja järjestetyn aineiston esittelyä tuloksina. Vaikka kritiikki sisällönanalyysia kohtaan voidaan nähdä turhana (Tuomi & Sarajärvi 2013: 103), halusin silti sisällyttää tähän tutkimukseen laadullisen osion lisäksi myös perinteisemmän, määrällisen osion. Tutkimuksessa pyrin saamaan määrällisen tutkimuksen menetelmien avulla mahdollisimman konkreettisia tuloksia, jota laadullinen osio tukee ja selittää. Kummallakin osiolla on siis oma tehtävänsä; opiskelijoiden omien kuvausten, esseiden ja niiden arviointien on tarkoitus tukea ja selittää määrällisiä, väittämiä sisältävän mittariston avulla saatuja tuloksia ja toisin päin.

Määrällistä analyysia tein minäpystyvyyden tason määrittelyssä (tehtävä A) ja tietojen esittämisessä. Aineiston laadullisessa analyysissa käytin sisällönanalyysia eli tekstianalyysia, jossa erittelin ja tiivistin tekstimuotoista aineistoa ja jonka sisällöistä etsin eroja ja yhtäläisyyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2013). Kyselyn laadulliseen osaan (tehtävät B ja C) saadut opiskelijoiden vastaukset ryhmittelin eli klusteroin sisällön perusteella analyysia varten. Laadullinen ja määrällinen tutkimus yhdistyvät tässä tutkimuksessa, mutta ovat osittain päällekkäisiä myös keskenään. Tuomen ja Sarajärven (2013) mukaan voidaan puhua sisällönanalyysista ja sisällön erittelystä, joita tässäkin tutkimuksessa käytin. Näistä ensimmäiseksi mainittu, sisällönanalyysi tarkoittaa analyysin osioiden esittämistä sanallisesti, kun taas esittäminen määrällisessä muodossa on sisällön erittelyä (Tuomi & Sarajärvi 2013: 106).

Mittaristolla kartoitettiin opiskelijan minäpystyvyyden laatua, ja analysointi (tehtävä A) tapahtui Prickeliä (1994) mukailten. Väittämissä oli kussakin viisi vastausvaihtoehtoa (1–5), ja myös pisteitys oli yhdestä viiteen pistettä jokaisesta kohdasta. Koska mittaristo sisälsi 25 kysymystä, oli siis enimmäispistemäärä 125 pistettä (5x25), kuten Prickelillä. Opiskelijan antamat vastaukset pisteitettiin siten, että merkitykseltään positiivisiksi muotoilluista väittämistä, esim. *Osaan kirjoittaa esseitä*, sai vastausvaihtoehdosta 1 (*vahvasti eri mieltä*) yhden pisteen, vaihtoehdosta 2 kaksi pistettä, vaihtoehdosta 3 kolme pistettä, vaihtoehdosta 4 neljä pistettä ja vaihtoehdosta 5 viisi pistettä. Tämä ei tietysti olisi toiminut negatiivisesti muotoiltujen väittämien kohdalla (esim. *En osaa kirjoittaa esseitä*), minkä vuoksi pisteityksen tuli näissä väittämissä olla päinvastainen: vaihtoehdosta 1 saikin viisi pistettä, vaihtoehdosta 2 neljä pistettä ja niin edelleen. Mitä enemmän pisteitä monivalintaosiosta sai, sen parempi minäpystyvyyssusko opiskelijalla voidaan sanoa olevan eli sen luottavaisemmin hän suhtautuu itseensä kirjoittajana.



Lopuksi opiskelijan saamat pisteet laskettiin yhteen. Opiskelija saattoi saada esimerkiksi 80 pistettä. Tämän jälkeen opiskelijan tulos muutettiin sanalliseksi kuvaukseksi hänen minäpystyvyydestään, jota on kuvattu aiemmissa tutkimuksissa vahvuudeltaan kolmiportaisena (esim. Prickel 1994). Myös tässä tutkimuksessa minäpystyvyydellä nähdään olevan kolme tasoa: **heikko**, **kohtalainen** ja **hyvä**. Minäpystyvyys luokitellaan heikoksi, kun vastaaja on vastannut kyselyn kysymyksiin siten, että hän on saanut keskimäärin korkeintaan alle 3 pistettä positiivisesti muotoilluissa väittämässä (Esim. *Osaan kirjoittaa hyviä esseitä* – 2 pistettä = eri mieltä). Kohtalaista minäpystyvyys on, kun vastausvaihtoehdot ovat olleet keskimäärin yli 3 mutta alle 4 pistettä (epävarma), ja hyvää minäpystyvyys on, kun pistemäärät ovat olleet neljästä viiteen pistettä keskimäärin (samaa mieltä – vahvasti samaa mieltä), kuten Prickelin (1994) tutkimuksessa.

Peruspisteityksen tein siis samoin kuin Prickel, mutta erityistapauksissa jouduin keksimään itse ratkaisun. Vastausvaihtoehdot olivat 1–5, mutta muutamassa tapauksessa opiskelija oli valinnut vastausvaihtoehdon selvästi tarkoituksella kahden vaihtoehdoissa annetun numeron välistä. Tällöin päädyin antamaan myös puolikkaita pisteitä siten, että esimerkiksi numeron 3 ja 4 välille tehty valinta tarkoitti pisteityksessä kolmea ja puolta pistettä. Kaikkien saatujen vastausten joukossa oli myös 5 tyhjäksi jätettyä kohtaa, kaikki eri opiskelijoilla. Näissä tapauksissa päädyin antamaan opiskelijalle kohdasta kolme pistettä, jolloin mahdollinen heitto todellisuudesta on korkeintaan kaksi pistettä eikä siten vääristä opiskelijan tulosta merkittävästi.

Asennemittausten vastausten analysoimisessa on pidetty ongelmallisena vastausportaikon keskimmäistä vaihtoehtoa, jonka esimerkiksi Kananen (2008: 24) mainitsee voivan tarkoittaa ääripäiden keskipistettä. Monesti oikeassa ja vasemmassa laidassa ovat selvät, puolesta tai vastaan -vaihtoehdot, mutta keskellä oleva vastausvaihtoehto on joiden näiden väliltä ja sanoitettu esimerkiksi ”En osaa sanoa”. Kananen (2008: 24) mukaan nämä vastaajan tekemät valinnat ovat kuitenkin merkitykseltään erilaisia: ”vastaukset sekoittuvat niihin vastauksiin, joissa vastaajan mielipide sijoittuu vaihtoehtojen puoliväliin”.

Tässä tutkimuksessa tältä ongelmalta vältyttiin, sillä asteikon keskimäinen vaihtoehto on sanoitettu ”epävarma”. Vastausvaihtoehdoissa ei siis ole vaihtoehtoa, joka näyttäisi siltä, ettei vastaaja ole osannut sanoa mitään tai olla mitään mieltä asiasta. Tällöin pidin myös oikeutettuna pisteittää kohdan kolmella pisteellä eli pisteasteikon puolivälillä. Vastausvaihtoehdon *epävarma* voidaan esimerkiksi väitteessä ”Osaan kirjoittaa hyviä esseitä” todeta olevan minäpystyvyyden kannalta selvästi huonompi vaihtoehto kuin *vahvasti samaa*

*mieltä* tai *samaa mieltä*, joissa vastaaja on suoraan pystynyt olevansa samaa mieltä. Toisaalta *epävarma* on parempi vaihtoehto kuin *vahvasti eri mieltä* tai *eri mieltä*, sillä epävarmaksi itsensä kokeva ei ainakaan suoraan osaa sanoa, että kokisi olevansa eri mieltä eli ei ikään kuin ainakaan heti tyrmää taitojaan. Minäpystyvyyden kannalta on siis parempi, että vastaaja joutuu epäröimään kuin että hän kykenee suoraan sanomaan olevansa väitteen kanssa eri mieltä eli kokee pohtimatta olevansa kysytyssä asiassa heikko.

Tarkastelin kirjoittamista myös neljän eri faktorin kannalta, koska halusin selvittää, millä osa-alueella opiskelijat kokevat keskimäärin itsensä kirjoittajina kaikkein epävarmimmiksi. Faktoreita oli painotettu kysymysten määrän osalta eri tavalla; faktorit 1 ja 2 olivat kysymysmäärältään laajoja verrattuna faktoreihin 3 ja 4. Faktorit suhteutettiin tarkastelussa kuitenkin siten, että pystyin laskemaan niistä keskiarvot väittämien eri määrästä huolimatta, ja sain faktorit järjestykseen. Excel-taulukossa erottelin myös tyttöjen ja poikien vastauksia, jotta tarkastelu onnistuisi sukupuolittain. Lisäksi laskin yksittäisten väittämien saamia kokonaispisteitä ja keskimäärin saamia pisteitä.

Aineiston analyysi käsitellään seuraavissa kolmessa pääluvussa siten, että ensimmäisessä esitellään opiskelijoiden omia arvioita itsestään, toisessa tarkastellaan minäpystyvyyttä määrällisesti ja viimeisessä tutkitaan minäpystyvyyksiksiä suhteessa todelliseen suoriutumiseen. Vertailua tyttöjen ja poikien vastausten välillä tehdään jokaisessa luvussa. Esiteltävässä aineistossa vastaajilla on koodinimet siten, että jokainen vastaaja on saanut koodikseen kirjaimen P (poika) tai T (tyttö) sekä numeron. Numerot on annettu satunnaisesti pojille välillä 1–17 ja tytöillä välillä 1–44 vastaajien määrän mukaan. Koodista ei siis ole nähtävissä vastanneen opiskelijan sukupuolen lisäksi muuta tietoa. Tuloksia tarkasteltaessa on muistettava, ettei kyselyn avulla saada tietää suoraan opiskelijan minäpystyvyyttä, vaan hänen *käsityksensä* omasta pystyvyydestään. Opiskelija siis arvioi kyselyssä itse omaa minäpystyvyyttään.

## 4 OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ ITSESTÄÄN KIRJOITAJANA

Tässä luvussa käsitellään alkukyselyllä (liite 1) saatua aineistoa laadullisesti. Luku on sisällöllisesti ensimmäistä tutkimuskysymystä eli opiskelijoiden omia käsityksiä laadullisesti tarkasteleva, ja osiossa esitellään opiskelijoiden kuvailujen avulla tehtyjä päätelmiä heidän minäpystyvyydestään suhteessa kirjoittamiseen. Tarkoitus on muodostaa yleiskuvaa siitä, millaisina kirjoittajina lukiolaiset keskimäärin näkevät itsensä ja millaisia pelkoja ja odotuksia heillä on kirjoittamista kohtaan. Luku etenee kyselyn avointen kysymysten mukaan, ja opiskelijoiden vastaukset esitetään ryhmiteltyinä sisällöllisesti samankaltaisiin joukkoihin. Luku taustoittaa seuraavassa luvussa (luku 5) tulevaa määrällistä analyysia.

### 4.1 Kirjoittajakuvauksia

Opiskelijoiden tuli taustatiedoissa arvioida omaa tasoaan äidinkielessä lukioaikana. Vaihtoehdot olivat erinomainen, hyvä, tyydyttävä ja heikko. Vastaajista 1 kuvasi tasonsa äidinkielessä erinomaiseksi, 34 hyväksi, 22 tyydyttäväksi ja 2 heikoksi. Kaksi vastaajaa oli ympäröinyt annetuista vaihtoehdoista kaksi vierekkäistä, toinen hyvän ja tyydyttävän ja toinen erinomaisen ja hyvän. Opiskelijoiden valitsemat kuvaukset eivät useissa tapauksissa täsmänneet heidän aiemman numeerisen menestyksensä kanssa. Esimerkiksi tyttö, joka oli saanut edellisestä kurssistaan arvosanan 9, ilmoitti tasonsa *tyydyttäväksi*. Samantasoiseksi eli taidoiltaan *tyydyttäväksi* itsensä oli arvioinut myös poika, joka oli saanut edellisestä äidinkielen kurssistaan arvosanan 4, ja sai myös esseestä saman arvosanan. Poika, joka oli saanut edellisestä kurssista arvosanan 5, ja jolla myös kyseinen kurssi sujui lopulta hyvin heikosti, ilmoitti tasonsa *hyväksi*. Numeeriset ja sanalliset taitotasokuvaukset olivat siis joidenkin kohdalla varsin ristiriitaisia ja omien taitojen arviointi näyttäisi olevan haastavaa.

Taustatietojen viimeisessä kohdassa tuli jatkaa lausetta: ”*kirjoittajana olen...*”. Tämän avulla oli tarkoitus saada yleiskuvaa opiskelijoiden ajatuksista itsestään kirjoittajina ja kartoittaa samalla jo minäpystyvyyttä. Opiskelijoiden antamia kuvauksia verrattiin myös heidän ilmoittamiinsa aiempien kurssien arvosanoihin, jotta omia käsityksiä ja todellista suoriutumista saataisiin verrattua. Lomakkeessa vastaajaa ohjeistettiin kuvailemaan vapaasti, millainen kirjoittaja hän kokee olevansa. Opiskelijat olivat käyttäneet tässä kohdassa

mielikuvitustaan. Tyhjäksi kohdan oli jättänyt kaksi vastaajaa, molemmat tyttöjä. Monipuoliset vastaukset päädyttiin tyyppitelemään (Tuomi & Sarajärvi 2013: 94–95) sisällön mukaan, koska niistä muodostui selvästi kaksi eri ryhmää eli tapaa kuvata omaa osaamistaan; osa kuvasi itseään selvästi **taitojensa ja osaamisensa kautta** asteikolla huonosta hyvään ja toiset vastaukset olivat kuvailevampia, eli opiskelijat olivat luonnehtineet **ominaisuuksiaan kirjoittajana**. Suurin osa oli vastannut yhdellä tai muutamalla sanalla, mutta osa oli vastannut pitemmin kokonaisella virkkeellä erilaisia ominaisuuksiaan ja taitojaan kuvaten. Vastauksissa toistui selvästi joitakin kuvauksia. Ensimmäisessä esimerkissä (esimerkki 1) on esitetty opiskelijoiden vastauksia, joissa itseä on kuvattu kirjoittajana kuvaamalla omaa **taitotasoa**.

#### **Esimerkki 1**

hyvä, ihan hyvä, suhteellisen hyvä, melko hyvä, ihan okei, erittäin keskivertoinen, keskinkertainen, keskivertotasoa, kohtalainen, ihan kohtalainen, en kauhean hyvä, melko huono, heikko, huono

Taitotasoa kuvattiin hyvästä keskinkertaiseen ja kohtalaiseen sekä huonoon ja heikkoon. Monesti opiskelijoiden kuvaukset saivat mukaansa ehtoja tai tarkennuksia, kuten ”*hyvä, mutta virheitä tulee...*”(T28). Erityisen usein nämä ehdot tai tarkennukset seurasivat juuri positiivista kuvailua, eli opiskelija kertoi taidoistaan, mutta koki tarpeelliseksi tarkentaa, ettei se kuitenkaan ole ainoa totuus. Vaikuttaa siis siltä, että jostain syystä juuri positiivisia adjektiiveja on tarve vähätellä tai muistuttaa niiden yhteydessä myös heikkouksista. Monet adjektiivit saivat myös eteensä adjektiivin määritteitä, kuten *melko*, *ihan* ja *erittäin*. Mielenkiintoinen yksittäinen vastaus oli esimerkiksi kuvaus *vielä huono* (T10). Opiskelija näyttäisi olevan sanavalinnan perusteella sitä mieltä, että hän on tällä hetkellä huono, mutta sana *vielä* viittaa siihen, että tilanne on hänen mielestään muuttumassa ja hän aikoo tai haluaa kehittyä.

Yksi yleinen kuvaustapa oli keskinkertaisuuden ilmaiseminen. Tätä ilmaisutapaa käytti muodossa tai toisessa kuusi opiskelija, eli se esiintyi aineistossa suhteellisen monta kertaa. Opiskelijat käyttivät sanoja *keskinkertainen*, *keskivertotasoa*, *keskivertoinen* ja *erittäin keskivertoinen*. Tällaisissa vastauksissa itseä arvioitiin siis suhteessa muihin. Mielenkiintoista oli tarkastella näiden keskinkertaisuuden kautta itsensä määrittelevien äidinkielen arvosanoja eli sitä, minkä arvosanan saaneet opiskelijat luokittelevat itsensä tähän ryhmään kuuluviksi. Keskinkertaisuuden avulla itseään kuvanneet opiskelijat olivat ilmoittaneet edellisen kurssinsa numeroiksi numeroita 7–9 eli he ovat monentasoisia. Kun tarkastellaan näiden kyseisten arvosanojen kuvauksia arvioinnissa yleensä, on 7 tyydyttävä, 8 hyvä ja 9 kiitettävä. Tällöin

erään opiskelijan vastauksessa esiintyneet numero 9 ja kuvaus *keskinkertainen* vaikuttaisivat olevan hyvin ristiriitaisia. Näinkin hyviä arvosanoja saaneet opiskelijat voivat siis määrittellä itsensä vain keskinkertaisiksi. Mielenkiintoista oli se, ettei yksikään arvosanan 6 tai huonomman saanut määritellyt itseään enää keskinkertaiseksi, vaan adjektiivit olivat näissä tapauksissa merkitykseltään negatiivisempia.

Osa opiskelijoista oli kuvannut itseään taitotason sijaan **ominaisuuksiensa kautta**. Alla on esimerkkejä sanoista, joilla itseä kuvattiin kirjoittajana (esimerkki 2).

#### **Esimerkki 2**

melko mielikuvituksellinen, yritteliäs, luova, kuvaileva, ironinen, sarkastinen, provosoiva, hidas, nopea, monipuolinen, pohtiva, luova, luonteva, huolimaton

Monet opiskelijat kuvasivat itseään myös sen mukaan, miten paljon he ovat valmiita näkemään vaivaa eli tekemään töitä kirjoittamisen eteen. Vain yksi opiskelija oli kuvannut itseään *yritteliääksi*, kun taas moni kuvasi itseään *laiskaksi*. Sana *laiska* esiintyi kuvauksissa yhteensä 6 kertaa joko yksin tai osana muuta kuvausta itsestä. Tämä näyttäisi olevan siis suhteellisen yleinen käsitys itsestä. Mielenkiintoisen tästä tekee se, että moni itsensä taidoiltaan hyväksi arvioinut opiskelija ilmoitti samassa virkkeessä laiskuudestaan: ”*melko hyvä, mutta laiska*” (T34). Vaikuttaa siis siltä, että opiskelijan mielestä – ja kyseisellä opiskelijalla myös aiempien arvosanojen perusteella – hänellä on taitoja, mutta hän haluaa tuoda esille myös laiskuuden ja näkee sen kenties tuloksiaan heikentävänä tekijänä.

Yksittäisistä sanoista vahvat, tekstin tyyliin ja sävyyn liittyvät kuvaukset *ironinen*, *sarkastinen* ja *provosoiva* mainittiin kukin vain kerran, kaikki kolme yhden vastaajan kuvauksessa. Kyseinen vastaaja ilmoitti edellisen kurssin arvosanakseen 9 ja olikin todella taitava, kypsä kirjoittaja myös aineistoon sisältyneen esseensä perusteella, josta hän sai arvosanan 10. Opiskelijan mainitsemat kolme adjektiivia vaativat jo jonkin verran taitoja kirjoittajaltaan, ja olikin luonnollista, että ne esiintyivät vahvan, taitavan kirjoittajan vastauksessa.

Myös nopeus tai hitaus nostettiin ominaisuutena esille (esimerkki 3). Sana *hidas* mainittiin kaksi kertaa ja sen vastapari *nopea* kolmessa vastauksessa. Näihin ominaisuuksiin liitettiin myös tarkennuksia (esimerkki 3). Esimerkiksi nopeus nähtiin virheitä aiheuttavana piirteenä. Hitaus näyttäisi liittyvän juuri aloitukseen, kuten ideoiden keksimiseen.

**Esimerkki 3**

alussa hidas (T13), hidas keksimään ideoita ja huomaamaan kielioppivirheitä (T14) nopea, kirjoitan nopeammin kuin ajatus tulee paljon tekstiä, paljon asiaa (T19), hyvä, mutta virheitä tulee, jos kirjoitan liian nopeasti (T27), nopea ja kekseliäs (P15)

Yksi tapa kuvata itseään kirjoittajana oli oman diagnoosin avulla selittäminen. Muun muassa Schunk ja Meece (2005: 74) sekä Klassen (2006) ovat todenneet, että oppimisvaikeudet voivat kertoa opiskelijan kyvykkyyden heikkouksista ja laskea minäpystyvyyden tasoa. Yksi vastaaja kuvaili itseään seuraavasti: ”*nopea, kirjoitan nopeammin kuin ajatus tulee paljon tekstiä, paljon asiaa. **Lukihäiriönkin** vuoksi teksti hieman sekavaa*” (T19). Opiskelija siis mainitsi suoraan lukihäiriöstään ja pystyi ikään kuin perustelemaan tekstin sekavuutta tällä tavalla. Eräällä toisellakin kyselyyn vastanneella oli lukihäiriö, mutta hän ei ottanut sitä vielä tämän kohdan vastauksessaan esille. Lukihäiriön hän mainitsi tutkimuksen toisessa tehtävässä. Vaikkei lukihäiriötä vastauksessa ollutkaan mainittu, hänenkin kuvauksensa itsestään kirjoittajana oli sisällöltään samankaltainen kuin edeltävän. Vastaaja kuvasi itseään sanoin: *random, sekava* (T33).

Pohdittavaksi jää se, ovatko vastaajat saaneet palautetta tekstinsä sekavuudesta, tuntuuko kirjoittaminen vain siltä vai onko taustalla saatu diagnoosi ja sen avulla omien taitojen määrittely – tai kenties kaikki näistä. T25 ilmoitti olevansa kirjoittajana *melko huono*, ja mainitsi myöhemmin tutkimuksessa lukihäiriön. Vastakohtana näille edellisille, negatiivisille kuvauksille oli neljännen kyselyssä lukihäiriönsä esille nostaneen vastaajan kuvaus *luova* (T27). Aina lukihäiriö ei siis näytä määrävän päällimmäisiä ajatuksia itsestä kirjoittajana. Kolmella neljästä omat käsitykset vaikuttaisivat kuitenkin minäpystyvyyden kannalta negatiivisilta.

Itseä määriteltiin kirjoittajana myös **eri tekstien kautta**. Omaa kyvykkyyttä ei vastauksen perusteella nähdä muuttumattomana, vaan tehtävisidonnaisena, tehtävästä riippuen vaihtelevana: ”*parempi esim. tarinoissa, asiateksteissä huonompi!*” (T36). Myös toinen vastaaja nosti esille taitojen erot teksteistä riippuvina: ”*luova ja kuvaileva (vähemmän asiatekstejä)*” (T8). Vastaus on monitulkintainen, mutta kenties vastaaja tarkoittaa, että hän on luova ja kuvaileva teksteissä, jotka eivät ole asiatekstejä tai että hän on luova ja kuvaileva, mutta kokee nämä ominaisuudet vähemmän asiateksteihin liittyviksi.

**Epävarmana** itseään piti 5 opiskelijaa. Moni epävarmaksi itsensä määritellyt kirjoittaja oli kuitenkin ilmoittanut edellisen äidinkielen kurssin arvosanakseen vähintään numeron 7. Aiemmissa kursseissa osoitetut taidot näyttäisivät siis kuvaavan vähintään tyydyttävää tasoa.

Kaksi tyttöä ilmoitti kysytyyn arvosanan kohdalla saaneensa edellisestä kurssista numeron 8, mutta kuvasivat silti itseään epävarmaksi kirjoittajaksi. Mielenkiintoista on myös se, että sana *epävarma* esiintyi ainoastaan tyttöjen vastauksissa. **Itsekriittiseksi** itsensä määritteli yksi vastaaja. Hän ilmoitti edellisen äidinkielen kurssinsa arvosanaksi numeron 8. Taidot vastaavat siis kuvaukseltaan hyviä taitoja, mutta kirjoittaja tunnistaa olevansa kriittinen itseään kohtaan. Tässä kohdassa voidaan siis jo puhua tiedostavasta oman ajattelun tarkastelusta.

Opiskelijat, erityisesti pojat, olivat arvioineet itseään myös ideointiin ja tekstin rakentamiseen liittyen (esimerkki 4).

#### **Esimerkki 4**

Huolimaton, mutta täynnä ideoita (P12), nopea ja kekseliäs (P15), luova tarinoija (P17), huono, tekstin muodostaminen vaikeaa. ideoita löytyy (P11)

Tässä kohdassa huomio kiinnittyikin juuri poikien vastauksiin. Kaksi vastaajaa ilmoitti ideoita löytyvän, mutta mainitsi samalla huolimattomuuden tai tekstin muodostamisen vaikeuden. Kolmas luonnehti itseään *kekseliääksi* ja neljäs *luovaksi tarinoijaksi*. Ideoita ja mielikuvitusta pojilta omien käsitystensä mukaan siis löytyy, mutta vastauksissa on myös nähtävissä käsitys omasta huolimattomuudesta tai tekstin muodostamisen vaikeudesta. Luottamus omiin taitoihin riippuu siis siitä, mistä kirjoittamisen osa-alueesta on kyse.

## **4.2 Kokemuksia kirjoittamistehtävistä**

Tässä alaluvussa analysoidaan lukiolaisten käsityksiä ja uskomuksia kirjoittamisen osa-alueittain muodostaen samalla kuvaa siitä, mitä lukiolaiset ylipäättään ajattelevat kirjoittamisesta. Aineistoa lähestytään aihealueittain kyselyn tehtävän B mukaisesti. Tässä tehtävässä opiskelijoita pyydettiin ajattelemaan tuntemuksia, uskomuksia ja asenteita kirjoittamisesta yleensä. Tehtävässä oli kolme kysymystä ja tulokset käsitellään kysymyksittäin. Esitysjärjestys muodostuu sisällönanalyysin menetelmää käyttämällä muodostuneesta jaottelusta.

Ensimmäisen kysymyksen tarkoitus oli saada opiskelijat miettimään konkreettisesti sitä hetkeä, kun heitä pyydetään kirjoittamaan teksti: ”1) *Miltä sinusta tuntuu, kun joku pyytää sinua kirjoittamaan tekstin? Mitkä ovat ensimmäiset tuntemuksesi ja reaktiosi?*”. Kysymyksen avulla haluttiin saada kuva siitä, millaisena kirjoittamista pidetään yleensä,

ennen varsinaisen prosessin aloittamista ja tarkempaa tehtävänantoa eli millaisia ennakoasenteita opiskelijoilla on. Kaikki tutkimushenkilöt olivat vastanneet tähän kysymykseen. Vastauksissa kuvattiin omia tuntemuksia, ja yleistäen voidaan todeta, että vastaukset olivat sisällöltään joko *pidän, en pidä* tai *riippuu tekijästä X*. Kukaan ei ollut vastannut kohtaan sanoin ”en tiedä” tai ”en osaa sanoa”, eli jokaisella vastaajalla näyttäisi olevan selvä käsitys siitä, millainen oma reaktio kuvatussa tilanteessa olisi.

Todella moni oli ilmaissut tavalla tai toisella, että oma ensireaktio **riippuu jostakin tekijästä** (esimerkki 5). Usein oma pitäminen ja tehtävään sitoutuminen riippuu aineiston perusteella siitä, mikä aihe on tai millainen teksti opiskelijan on kirjoitettava. Kohdassa tuli esille minäpystyvyyden kolmesta ulottuvuudesta sen **laajuus** eli se, että minäpystyvyys vaihtelee tehtävästä tai tekstistä riippuen – joidenkin tekstien osalta opiskelijat luottavat itseensä, kun taas toiset tekstit aiheuttavat epäilyksiä omasta suoriutumisesta. Nähtävissä on siis se, että minäpystyvyys on tilanneriippuvainen (toisin kuin sen lähikäsite minäkäsitys).

#### **Esimerkki 5**

Tuntemukset vaihtelevat sen mukaan, mistä aiheesta joudun kirjoittamaan (P17)

Riippuu minkälainen teksti. Esim. runon kirjoittaminen on tylsää ja vaikeaa (P13)

Riippuu aiheesta, jos aihe ei tunnu kivalta, tuntuu kirjoittaminenkin vaikealta. (T39)

Riippuen mikä on tekstin aihe. En ole kuitenkaan kovin innoissani. (T26)

Mielenkiintoinen näkökulma on muun muassa vastaajalla T4: ”*Toivon aiheen olevan mielenkiintoinen, jotta voin panostaa siihen.*” Hän siis näkee tilanteen siten, että kykenee panostamaan tehtävään vain, jos aihe on mielenkiintoinen. Vielä jyrkempi kuvaus oli vastaajalla P1: ”*Riippuu aiheesta, tylsistä aiheista en jaksaa kirjoittaa sanaakaan*”. Aiheen ollessa hänen mielestään *tylsä* mielenkiinto sammuu saman tien. Kyseessä näyttäisi tämän pojan kohdalla olevan oma viitsiminen ja jaksaminen. Jopa ne, jotka ilmaisivat ajattelevansa positiivisesti kirjoittamisesta, sisällyttivät suhtautumiseensa ehtoja: ”*Ihan hyvältä – jos aiheet ovat mukavat!*” (T28) ja ”*Jos aihe miellyttää, reaktion on positiivinen*” (T22). Heikosta minäpystyvyydestä kertoo vastaajan T36 antama kuvaus: ”*jos tehtävänanto kuulostaa epäselvältä ja vaikealta, ajattelen etten kuitenkaan onnistu*”. Tässä esimerkissä vastaajan pystyvyysodotus näyttäisi olevan huono, eli hän ei luota selviävänsä, vaan tuomitsee mahdollisuutensa onnistua jo ennen kuin on aloittanutkaan tekstiään. Kyseisen tytön menestys äidinkielellä oli kuitenkin ollut hyvää, eli hänen minäpystyvyytensä voitaisiin olettaa aiemman kokemuksen perusteella olevan hyvä. Silti pystyvyysodotusten vaikuttaessa näin



heikoilta tyttö häivyttää niillä hyvätkin tulosodotukset, ja tehtävässä omantasoisesti onnistuminen hankaloituu oman ennakkoluuloisen ajattelun vuoksi.

Osa vastaajista ei pohtinut muiden tekijöiden vaikutusta, vaan kertoi ajattelevansa kirjoittamisesta **positiivisesti** (esimerkki 6). Pelkästään positiiviseen sävyyn tilanteesta riippumatta reagoivia vastaajia oli kuitenkin yhteensä vain viisi. Heistä yksi ilmaisi aloittavansa heti ajatustyön kirjoittelmaa varten. Huomioitavaa on T18:n toteamus siitä, että tehtävänanto motivoi kirjoittamaan, eikä hän ole asettanut ehtoja sille, millainen tehtävänanto häntä motivoi. Hyvän minäpystyvyyden piirteitä näyttäisi siis olevan ainakin joissain vastauksissa: ”*Uskon selviäväni ihan hyvin*” (T34) ja ”*odotan sitä uteliaana*” (T40).

#### **Esimerkki 6**

Tottakai! Mistä kirjoitan? (P10)

Innostun, alan heti pohtimaan mahdollisia aiheita (T9)

Pidän kirjoittamisesta ja tehtävänanto tms. motivoi kirjoittamaan (T18)

Osa ilmaisi hieman laimeammin, mutta kuitenkin enemmän positiiviseen kuin negatiiviseen sävyyn, kirjoittamiseen liittyvät ensireaktionsa. Esimerkiksi T2, T24 ja T27 olivat kumpikin kuvanneet tilannetta samoin sanoin: ”*Mielestäni se on) ihan kivaa*”. Samaan tapaan ilmaisi tuntemuksensa myös T19: ”*Se on ok. ei ongelmaa, aina yrittää parhaansa*”. Suurin osa vastaajista ilmoitti kuitenkin tavalla tai toisella reaktionsa kirjoittamistehtävää kohtaan olevan negatiivinen (esimerkki 7).

#### **Esimerkki 7**

negatiivisia tuntemuksia (T30)

suoraasanotusti vituttaa haluan vaan pois. - - (P11)

En kirjoita kovin mielellään. (T11)

Varmasti kieltäytyisin ja varmistaisin asiaa, että onko henkilö ihan varma (T14)

Reaktioita kuvataan siis jopa hyvin voimakkaina. P3 oli kuvannut tilanteesta seuraavia negatiivisia tuntemuksiaan sanoin: ”*Yleensä tulee vaivaantunut olo*”. T41 puolestaan totesi kirjoittamisen olevan ”*Epämiellyttävää, en halua/osaa*”. Yksi vastaajista oli kuvannut suoraan omat ajatuksensa: ”*Ei taas*” (P6). Ilmeisesti kyseessä on pojan mielestä liian usein toistuva tekeminen, josta hän ei välittäisi. Toisen pojan mielestä kirjoittaessa ”*tulee tylsää*” (P12), ja kolmas ilmoitti suoraan: ”*en pidä*” (P16). Opiskelijat käyttivät kuvauksissaan myös sanaa *pakko*: ”*En tykkää ajatuksesta, kirjoitan kuitenkin kun on pakko*” (T10). Pakon kautta oli

tuntemuksiaan kuvaillut myös P14: ”*Teen yleensä tekstejä vain koska on pakko, mutta nekin on toisaalta saatava alta pois*”. Tehtävän tekemistä näyttäisi siis motivoivan ainoastaan se, että se on välttämätöntä tehdä esimerkiksi kurssin suorittamiseksi.

Negatiivisista suhtautumisista erityistä huomiota herättivät usein toistuneet kommentit, joissa omaa negatiivista suhtautumista selitettiin kuvaamalla kirjoittamista tavalla tai toisella **turhana ja suuritöisenä**, jopa ajanhukkana (esimerkki 8).

#### **Esimerkki 8**

Että tulee tylsää ja **menee aikaa hukkaan** (P12)

Yleensä kirjoittaminen **tuntuu työläältä** ja siitä syystä herättää negatiivisia tunteita. (T15)

Siinä on **iso työ**, joten hieman suhtaudun negatiivisesti. Toivon kuitenkin, että teksti onnistuu. (T1)

Innostun, sillä tykkään kirjoittaa, mutta toisaalta aina **en jaksaisi** (T3)

Saatan hieman kavahtaa ajatusta siitä että **joudun näkemään vaivaa** (T7)

Hieman **työläältä** aluksi (T29)

ei kiinnosta, **en millään jaksaisi** (P9)

Näin vastanneet opiskelijat näyttävät kokevan kirjoittamisen negatiivisena sen työläyden vuoksi. Kirjoittaminen nähdään suuritöisenä prosessina ja sen vuoksi negatiivisena aktiviteettina. Esimerkiksi T3:n vastaus (esimerkissä 8) kuvaa hyvin sitä, että kirjoittaminen sinällään saattaa kiinnostaa ja siitä saatetaan pitää, eli motivaatio kirjoittamista kohtaan yleensä olisi hyvä, mutta muistettaessa sen työläys ja ajankäyttöön sekä omaan viitsimiseen liittyvät tekijät, tilanne muuttuu.

Moniin vastauksiin oli sisällytetty **huoli, pelko** tai **epäilevä asenne** omaa suoriutumista kohtaan (esimerkit 9 ja 10). Esimerkissä 9 vastaajien huoli kohdistuu aiheeseen tai kirjoittelun pituuteen. Esimerkissä 10 huoli ja pelko kohdistuu omaan suoriutumiseen yleensä ja esille on nostettu asioita, jotka ovat juuri minäpystyvyyden kannalta hyvin keskeisiä. Nämä vastaajat ajattelivat selvästi kirjoittamistehtävää jo pidemmälle, sillä pystyivät nimeämään asioita, jotka heitä pelottivat tai alkoivat heti epäilyttää. Minäpystyvyyden kannalta tarkasteltuna kyseessä oli heikkoon minäpystyvyyteen viittaavia merkkejä.

#### **Esimerkki 9**

Miten voin saada siitä niin pitkän? (P7)

Ajattelen, että toivottavasti aihe ei ole kovin vaikea (P8)

Että osaanko pysyä aiheessa. (T37)

Ensimmäisenä aihe aiheuttaa paineita (T17)

**Esimerkki 10**

Mietin, mitä odotetaan ja pystynkö siihen. (T35)

Olo on aina tuskainen ja tiedän, etten saa tekstiä kumminkaan valmiiksi. Ideoita lähtee pyörimään aiheesta kamalasti, mutten saa niitä järjestykseen. Työstä tulee heti kamalan raskas kuva ja se alkaa ahdistaa. (T16)

Tiedän sen olevan isompi juttu minulle kuin oikeasti onkaan ja ahdistun. (T5)

- - olen kyllä innoissani mutta samalla peloissani miten pärjään ja jo valmiiksi pettynyt enkä saa aikaiseksi aloittaa sen takia. (T8)

jos tehtävänanto kuulostaa epäselvältä ja vaikealta, ajattelen etten kuitenkaan onnistu. (T36)

Hiukan vastenmielisyyden tunnetta ja pelkoa epäonnistumisesta (T25)

Näiden huolta ilmaisevien kommenttien määrä oli yllättävän suuri. Todella moni nosti esille paitsi tuntemuksensa tai reaktionsa kirjoittamistehtävää kohtaan myös jo samalla huolen tulevasta. Huolta aiheuttavat erilaiset asiat, muun muassa kirjoitelman pituus (P7), aihe (T17, P8, T37), sisältö (T13) ja oma pystyvyys (T35, T16, T36, T25). Selvästi tehtävää ajateltiin myös edellisiin suoriutuksiin peilaten. Esimerkiksi P5 ”*Vaivautunut, sillä esseet eivät ole oikein onnistunut*” näyttää rakentavan käsityksensä Banduran nelimallissakin (ks. s. 17) yleisimmäksi luetelluimman tekijän eli aiempien kokemusten ohjaamana; koska edelliset esseet eivät ole oikein onnistuneet, hänellä on *vaivautunut* (vaivaantunut) olo jo ennen tehtävän aloittamista. Myös T38:n vastaus viittaa aiempiin suoriutumisiin, joiden perusteella hän näyttäisi muodostaneen kuvan itsestään: ”*En ole siinä hyvä*”. Kysymys koski ensireaktiota, ja on harmillista, kun se on monilla heti oman osaamattomuuden ajattelemisen.

T16 toteaa olon olevan *aina tuskainen* ja *tietävänsä*, ettei saa tekstiä valmiiksi. Tunne perustuu varmasti aiempiin kokemuksiin, mutta on todella vahva ja vaikuttaa varmasti tytön minäpystyvyyteen sitä heikentävästi. Tällaiset ensireaktiot heijastuvat myös itse kirjoittamiseen – jos tyttö toteaa heti, ettei saa tekstiä valmiiksi, määrittelee hän samalla mahdollisuuksiaan todellisessa suoriutumisessa. Vaikka tulosodotukset olisivat hyvät, hänen pystyvyyssodotuksensa kumoaa ne (ks. taulukko s. 14). Minäpystyvyyden ulottuvuuksista voimakkuus liittyy tähän. Tytöllä selvästi oleva heikko pystyvyyssusko on erittäin altis heikkenemän entisestään epävarmoissa tilanteissa, jollaiseksi tyttö näyttäisi tilanteensa kuvaavan. Jo valmiiksi hyvin heikon minäpystyvyyden ei toivoisi enää heikentyvän, mutta omalla ajattelullaan tyttö luo tälle mahdollisuuden. T25 kuvasi puolestaan kokevansa *pelkoa epäonnistumisesta*, eli tunteet ovat vahvat, ja hänelläkin on selvästi vaara heikentää mahdollisuuksiaan kehittyä luottavaiseksi kirjoittajaksi. Heikosta pystyvyyssuskosta on kyse

myös opiskelijan T8 vastauksessa: ”*Olen - - jo valmiiksi pettynyt*”. Jälleen kyse on omista odotuksista ennen tehtävän suorittamista. Tyttö pelkää jo etukäteen ja asennoituu jo valmiiksi pettymykseen. Todellista taitotasoa vastaavaa suoritusta on hankala tavoittaa pystyvyyssodotusten heikkouden vuoksi. Kaiken kaikkiaan tunteet kuvattiin siis hyvin vahvoiksi.

Tuntemukset eivät aina olleet vain yhdenlaisia (esimerkki 11). Osa kuvasi vastauksessaan **monenlaisia tunteita**. Ne oli kuvattu vastauksissa myös vaihteleviksi, muuttuviksi ja kehittyviksi. Osa vastaajista oli kuvannut hyvinkin tarkasti, prosessin tavoin, tuntemuksiaan ja ajatuksiaan. Oletettavasti he ovat vastausta miettiessään pohtineet aiempia suorituksiaan, sillä he olivat osanneet kuvailla hyvinkin tarkasti ja monivaiheisesti prosessin, jonka he mielestään kävisivät läpi tällä(kin) kertaa kirjoitustehtävän kanssa. He olivat siis ikään kuin muodostaneet mallin, jonka mukaan tilanne etenisi.

#### **Esimerkki 11**

Ensin vähän epäröin mutta lopulta fiilikset ihan ok (T42)

Ensin neutraali suhtautuminen, sitten tulee ideoita, mutta mikään ei oo tarpeeksi hyvä (P2)

”Mikä teksti? Minne? Voi ei, no ehkä mä selviän” (T20)

Alussa ei tunnu oikeen miltään ja säästän paniikin myöhempään (T12)

Aluksi melko positiivinen tunne, sitten laiskottaa. (T6)

- - olen kyllä innoissani mutta samalla peloissani miten pärjään ja jo valmiiksi pettynyt enkä saa aikaiseksi aloittaa sen takia. (T8)

Yksittäiset opiskelijat olivat kuvanneet vastauksessaan keskenään hyvin ristiriitaisia tunteita. Esimerkiksi vastaajan T8 kuvauksessa esiintyivät sanat: *innoissani*, *peloissani* ja *valmiiksi pettynyt*. Tunteet vaihtelevat siis paljon yhdelläkin opiskelijalla. Taustalla vaikuttavat varmasti aiemmat suoriutumiset eli tilanteiden hallinnan kokemukset ja niiden pohjalta muodostettu minäpystyvyys. Tuntemukset voivat aineiston perusteella kehittyä monella tavalla – osalla alun positiivisista ajatuksista negatiivisiin (T6, T12, P2) ja osalla alun negatiivisista ajatuksista lopulta luottavaisempiin (T42). Toisaalta osa vastaajista ilmaisi myös, ettei mieti asiaa sen enempää tai tunne erityisen vahvoja tunteita asiaa kohtaan tai ainakaan säikähdä tehtävää (esimerkki 12).

#### **Esimerkki 12**

Normaalilta, alan vain kirjoittaa (T32)

En hirveästi ajattele asiaa - - (T36)

En säikähdä. (T4)

Suhtaudun melko neutraalin mielin (T43)

Kaiken kaikkiaan valtaosa kuvasi ensireaktioidensa riippuvan siitä, millainen tehtävänanto on: tehtävän aihe, siinä käytettävä teksti tai kyseessä oleva tekstilaji. Esille nostettiin myös tekstin kirjoittamiseen kuluva aika, ja kirjoittamisen kuvattiinkin vievän aikaa ja vaivaa. Huomiota herättävä havainto on, että moni kirjoittamiseen kuluva aikaa vastauksessaan harmitteleva oli ilmoittanut olevansa äidinkielellä kuitenkin hyvä ja edellisen kurssinsa arvosanaksi jopa 8 tai 9. Myös vahvat kirjoittajat kokevat siis kirjoittamisen työlääksi ja aikaa vieväksi: ”*En jaksaisi*” (T3). Vastausten perusteella kirjoittamiseen kohdistuu myös paljon epävarmuutta, oman pystyvyyden epäilemistä ja jopa epäonnistumisen pelkoa. Omia taitoja ja suoriutumista siis epäillään, ja huolestuttavaa on se, että nämä epäilyt kohdistuvat omaan suoriutumiseen jo ennen kuin varsinaista tehtävää on edes aloitettu. Tällaisten ajatusten toivoisi ilmestyvän vasta tehtävää jo tehdessä tai sitä oikoluettaessa, jos silloinkaan, muttei ainakaan ennen kuin yhtään kirjainta on muotoiltu paperille.

Pelot ja epäilyt kohdistuvat aina tarvittavan sanamäärän saavuttamisesta aiheesta pysymiseen ja ylipäätään omaan pystyvyyteen. Minäpystyvyyden heikkoudesta kertovia ilmauksia oli paljon, esimerkiksi T36: ”*ajattelen etten kuitenkaan onnistu*”, T8: ”*Olen - - peloissani miten pärjään ja jo valmiiksi pettynyt*”. Oma suoriutuminen siis ikään kuin määritetään jo ennen kuin yhtäkään sanaa on kirjoitettu paperille. Pystyvyyssodotukset ovat selvästi todella heikkoja eikä onnistumisen mahdollisuutta mainita.

Tehtävän B kolmas ja viimeinen kysymys koski kirjoittamisen haasteita. Kysymys oli muotoiltu siten, että oli mahdollista todeta, ettei mikään kirjoittamisessa ole haastavaa itselle (”Onko jokin asia tekstin kirjoittamisessa vaikeaa? Mikä?”). Vastaja ei siis pakotettu nimeämään jotakin asiaa vaikeaksi, vaikka kysymys olikin hyvin ohjailtu. Oletus oli kuitenkin, että jokainen olisi kirjoittaessaan kohdannut ainakin jonkin asian, jonka kanssa oli joutunut kamppailemaan. Tämän kysymyksen vastausrivin oli yksi vastaja jättänyt tyhjäksi.

**Aloitus, lopetus ja otsikko** tuotiin vastauksissa esille. Näistä vaikeaksi mainittiin aloitus yhteensä 9 kertaa, lopetus 3 kertaa ja otsikko 2 kertaa. Sanoja *aloitus* ja *aloittaminen* oli kumpaakin käytetty vastauksissa, ja niitä ei ole analyysissä erikseen tulkittu. Aloitus voitaisiin tulkita tekstin ensimmäisen kappaleen kirjoittamista tarkoittavaksi ja aloittaminen ylipäätään koko prosessin aloittamiseksi, mutta varmuutta termien käytöstä eli niiden merkityksestä tässä yhteydessä ei luonnollisesti ole. Aloitus ja aloittaminen tarkoittivat joissain vastauksissa kenties aloituskappaletta ja toisissa vastauksissa ylipäätään

kirjoittamisprosessin aloittamista, alkuun pääsemistä. Selvää on kuitenkin, että erityisesti alku – tavalla tai toisella – koetaan hankalana (esimerkki 13).

#### **Esimerkki 13**

Aloittaminen. se on vaikeinta, kun ei yhtään jaksaisi aloittaa, mutta kyllä kirjoittaminen sujuu kunhan saa aloitettua. (T6)

Lopetuskappaleita on välillä hankalaa keksiä. Myös otsikkojen keksiminen on vaikeaa. (T2)

Aloittaminen ja suunnittelu. (P3)

Eniten mainintoja sai kuitenkin tekstin **rakenne, jäsentely ja selkeys**. Yhteensä 17 opiskelijaa toi esille tämän puolen kirjoittamisesta. Osa ilmaisi, että on vaikeaa ”kirjoittaa sanoiksi mitä ajattelen”. Tekstin jakaminen kappaleiksi ja selkeä rakenne mainittiin useassa vastauksessa. T36 ilmaisi, että vaikeaa on ”ymmärrettävästi kirjoittaminen”. Vastauksissa puhuttiin *järkevistä etenemisestä (T12), järkevistä järjestyksestä (P7), kappaleiden aiheitten rytmittämisestä (P2), sanojen ja lauseiden muodostamisesta järkevaksi (P6) ja jäsentelystä ja selkeydestä (P9)*. Osa kuvasi pitkästikin vaikeuksia tuottavia asioita (esimerkki 14).

#### **Esimerkki 14**

saada selkeä jäsentely pitkään tekstiin(P17)

Joskus ajatusten jäsentäminen ja tekstin rakenne vaatii todella paljon hiomista, varsinkin jos ajatuksia on paljon (T18)

Keksi(n) kamalasti asioita joista kirjoittaa, mutten pysty jäsentämään niitä niin, että pointti tulisi selväksi. (T16)

Myös aiheessa pysyminen (T37, P2, T4) ja tarvittavan sanamäärän saavuttaminen tai tekstin pituus (P4, P7, T10) mainittiin hankalaksi. Sisällön saaminen esseeseen huolestutti joitakin vastaajia (esimerkki 15).

#### **Esimerkki 15**

Ehkä en välttämättä löydä kaikkea olennaista, mitä tekstiin kuuluisi kirjoittaa. (P8)

keksiä hyvä juoni, ettei ole samaa lallattamista joka kappaleessa (T41)

Jos aiheesta ei yksinkertaisesti saa mitään irti. (T40)

Usein tekstin kirjoittamisessa on vaikea keksiä mitä ja mistä näkökulmasta kirjoittaa. (T15)

**Oikeakielisyys** aiheuttaa opiskelijoille hankaluuksia. Yhteensä 10 opiskelijaa mainitsi kielenhuoltoon liittyvät ongelmat vastauksessaan. Näihin ongelmiin on laskettu lukeutuviksi

opiskelijoiden antamat vastaukset, joissa puhuttiin *kielivirheistä, kirjoitussäännöistä, kirjoitusvirheistä, kielellisistä virheistä, kielioppiasioista, yhdyssanoista, tavutuksesta ja pilkuista*. Osa oli kuvannut monisanaisesti vaikeita asioita (esimerkki 16). Esimerkiksi P16:n vastaus osoittaa heikkoa minäpystyvyyttä, sillä hän on sanonut *suurimman osan* olevan vaikeaa kirjoittamisessa.

#### **Esimerkki 16**

suurin osa on vaikeaa, esim kielioppi (P16)

Yhdyssanat, tavutus ja pilkut. En voi välttyä virheiltä, vaikka luen tekstin uudelleen. (P1)

Kirjoitus virheiden huomaaminen, mutta se johtuu lukihäiriöstä. Ja yhdyssanat ovat vaikeita hahmottaa. (T27)

Kirjoittamista pidetään osan mielestä ylipäätään jopa *turhan* normitettuna. Erilaiset säännöt aiheuttavat kirjoittamisen muodostumisen *rajatuksi*: ”*Pitää muistaa kaikki säännöt ja sen takia se tuntuu rajatulta*” (T38). ”*No se kielioppi ja kun ollaan liian tiukkoja kieliästä ja että onko nyt varmasti teesit jne.*” (T21).

Haasteet liittyvät osalla kirjoittajista jo **yksityiskohtaisempiin** asioihin, kuten ilmaisutapoihin ja sisältöön: ”*Välillä se että ei paljasta omia ajatuksia liian yksityiskohtaisesti vaan ikään kuin heittää pallon lukijalle*”. (T9) Osa vastaajista ei sen sijaan kokenut juuri kohtaavansa haasteita kirjoittamisessa. Huomiota kiinnitti kuitenkin se, ettei kukaan vastaajista todennut pelkästään kirjoittamisen olevan helppoa, vaan näihin suhteellisen positiivisiin ja luottavaisiin kommentteihin sisältyi aina jokin ehto: ”*Ei oikeastaan, taas riippuu aiheesta*” (P13). ”*Jos on selvät ohjeet, niin ei mikään*” (P12). ”*Kirjoittaminen on minusta helppoa, kun tietää mistä kirjoittaa ja ymmärtää asian*” (T29). Joillekin kirjoittaminen on siis helppoa, mutta muutamien opiskelijoiden vastaukset heijastelevat heikkoa minäpystyvyyttä, sillä he totesivat tavalla tai toisella haasteita olevan lähes kaikessa (esimerkki 17).

#### **Esimerkki 17**

suurin osa on vaikeaa, esim kielioppi (P16)

kokonaisuus kaikki (P11)

Melkein kaikki, oikeiden sanojen löytäminen, kirjoitusvirheet, se että ymmärtävätkö muut mitä tarkoitan tekstilläni ja kappalejakokin. (T25)

Osalla heikko minäpystyvyys kävi ilmi kuvailtuina pelkoina ja häpeämisenä. ”*Asia-aineet koulussa, koska pelkään etteivät argumentit ole riittäviä, tai jäsentely toimivaa. (kyllä pidän niistä silti)*” (T8). ”*Etenkin jos tekstit pitää lukea/esittää muille*” (T33). Tässä esimerkissä vastaaja selvästi kokee paineita silloin, kun tekstit pitää lukea tai esittää muille. Vastaus heijastaa siis myös epävarmuutta omasta tekstistä. Heikkoa minäpystyvyyttä osoitti erityisesti opiskelijan T16 vastaus: ”*Alan myös hävetä tekstiä niin paljon, etten halua palauttaa tekstejäni. Minulla ei ole tarpeeksi tietoa oikein mistään.*”

### 4.3 Suhtautuminen kirjoittamiseen

Toisella kysymyksellä ”Pidätkö kirjoittamisesta? Miksi pidät tai et pidä?” haluttiin lähestyä opiskelijoiden yleisiä käsityksiä kirjoittamisesta. Ensireaktion sijaan pyrittiin saamaan kokonaiskuva kirjoittamiseen suhtautumisesta. Myös tähän kohtaan oli jokainen tutkimushenkilöistä vastannut. Vastaukset vaihtelivat selvästi pitämisestä ja pitämättömyydestä aina rajattuun pitämiseen. Rajattu pitäminen tarkoittaa tässä sitä, että opiskelija ilmoitti pitävänsä kirjoittamisesta tiettyjen ehtojen toteutuessa (*Pidän jos/ mikäli/ silloin kun*).

Kirjoittamisesta pidettiin, koska *saa olla hauska* (P10), *saa tuoda omia ajatuksia esille* (T44), *pystyy ilmaisemaan, kertomaan asioita* (T19), *sisällön tuottaminen on ihan mukavaa* (P3), *siinä saa luotua lennokasta tekstiä ja se on helpompaa kuin puhuminen* (T35). Monisanaisemmin pitämistä oli kuvattu esimerkin 18 vastauksissa. Tavalla tai toisella itsensä ilmaisemiseen liittyviä kuvauksia oli eniten. Kirjoittamisen todettiin olevan esimerkiksi tapa purkaa tunteita tai ajatuksiaan.

#### **Esimerkki 18**

Kirjoittaminen on mielestäni mukavaa niin asiatekstien, kuin omien tuotostenkin kannalta (T40)

Pidän kirjoittamisesta, sillä se vaatii jonkinlaista luovuutta (T27)

Juu. Pystyy ilmaisemaan, kertomaan asioita. monipuolinen taito (T19)

Pidän. Se on minulle mm. tapa ”purkautua”. Kirjoittaminen on pienestä asti ollut minulle mielekästä ja luontevaa. (T18)

Yleensä pidän, sillä ei tarvitse ajatella mitään kummempia, tekstiä vain virtaa (T13)

Pidän. Siinä on oma ulottuvuutensa, se on itsensä ilmaisua. Tekstin voi jättää avoimesti luettavaksi kelle vaan. Teksti saa erilaisia ääniä aikaan eri ihmisissä. (T9)



Osa opiskelijoista kertoi pitävänsä kirjoittamisesta ja selitti tätä sillä, että he kokivat kirjoittamisen olevan helppoa tai olevansa hyvä siinä (esimerkki 19). Näillä opiskelijoilla on takanaan onnistumisen kokemuksia ja luottamusta itseensä kirjoittajina – kun onnistuneita suoriutumisia on kertynyt, on myös minäpystyvyys kehittynyt ja kirjoittamiseen suhtaudutaan helpommin positiivisesti. Nähtävissä oli nimenomaan minäpystyvyyteen liittyviä piirteitä, kuten se, että omaa suoriutumista ei verrata muiden opiskelijoiden suoriutumisiin tai taitoihin (vrt. minäkäsitys) vaan esimerkiksi omiin taitoihin jossakin toisessa oppiaineessa (esimerkiksi T2).

#### **Esimerkki 19**

Pidän, koska olen siinä ihan hyvä. Olen parempi kirjoittamaan kuin vaikka laskemaan matikkaa. (T2)

Pidän, koska se on ihan helppoa. - - (T37)

pidän, koska se ei ole erityisen vaikeaa (T32)

Rajattua kirjoittamisesta pitäminen oli muun muassa jälleen aiheesta johtuen. Kirjoittaminen on opiskelijoista mukavaa, mikäli aihe on *vapaa* (P2, T26), *itselle tärkeä* (P1), *mielenkiintoinen* (P17) ja *kiinnostava* (P13, T24). Kirjoittaminen on myös ”*mukavaa, jos tietää mistä kirjoittaa*” (P15) ja ”*ihan kivaa, kunhan sitä ei ole liikaa*” (P14). Esimerkiksi T37 kuvasi pitävänsä kirjoittamisesta, koska se on *ihan helppoa*. Hän lisäsi kuitenkin, ettei osittain pidä siitä, koska ei huomaa kirjoitusvirheitään. T22 pitää kirjoittamisesta, jos keksii *hyviä pointteja* tekstiinsä. Tekstin tulee saada olla *luova* ja *mielikuvituksellinen* (T36). Kirjoittamisen *ei* tule olla ” - - *liian tiukkaa vaan saa kirjoittaa niin, miten ikinä itse haluaa*” (T21). Myös tekstilaji ja kirjoitustapa (esimerkki 20) vaikuttavat siihen, onko kirjoittaminen itselle mieleistä. Tässä kohdassa näkyi, että opiskelijoiden minäpystyvyyden laajuus on jollain tavalla rajattu eli oma pystyvyys on vahva vain tiettyjä tekstejä kirjoitettaessa ja luottamus omaan tekemiseen horjuu toisissa teksteissä.

#### **Esimerkki 20**

Mielipidekirjoituksesta kyllä, sillä se on vapaampaa. (P7)

- - En pidä liian tylsästä faktapohjaisen tekstin kirjoittamisesta. (T29)

- - mutta asiatekstit tuottavat ongelmia. (T26)

Omatoimisesta, koneella kirjoitetusta pidän. (T33)

Pidän, jos se on vapaaluontoista kirjoittamista, eikä ennalta määrättyä aihetta tai ohjetta, jonka mukaan pitää kirjoittaa (P12)

Rajattua kirjoittamisesta pitäminen näytti olevan erityisesti koulutehtävien osalta. Muutama opiskelija ilmaisi pitävänsä kirjoittamisesta, mutta *koulukirjoittamisen* sijaan vapaa-ajan kirjoittaminen koetaan mielekkääksi (esimerkki 21).

#### **Esimerkki 21**

Pidän, mutta monet koulussa tehtävät kirjoitukset eivät ole yhtä mielenkiintoisia kuin ne voisivat olla. Aiheissa ja tavoissa tulisi aina olla valinnanvaraa. (T4)

Pidän, nautin vapaudesta, jonka kirjoittaminen tuo. Varsinkin itse kun kirjoitan itselleni, koulutehtäviä en aina tykkää kirjoittaa. (T3)

Pidän kirjoittamisesta vapaa-ajalla omista aiheista (T15)

Kirjoittamisesta pitämättömyyttä oli ilmaistu eri tavoilla (esimerkki 22). Suurin yksittäinen joukko vastauksista näytti olevan niitä, joissa omaa pitämättömyyttä perusteltiin tavalla tai toisella omilla, puutteellisiksi koetuilla taidoilla. Taidoilla, kiinnostuksella (pitämisellä) ja minäpystyvyydellä onkin aiemmissa tutkimuksissa todettu yhteys. Seuraavat esimerkit (esimerkki 22) ovat niitä, joissa on todettu, ettei kirjoittamisesta pidetä ja joissa on selitetty tätä näkemyksellä **omien taitojen puutteellisuudesta**. Kyse on siis aiemmista negatiivisista kokemuksista tai heikosta suoriutumista, joka useiden tutkijoiden (mm. Bandura 1977; 1997) mukaan on suurin minäpystyvyyden heikentäjä.

#### **Esimerkki 22**

En koska en osaa kirjoittaa kunnollisia tekstejä (T38)

En pidä kirjoittamisesta. Kirjoittaminen on minulle turhauttavaa ja vaikeaa. Puhuminen on helpompaa koska kirjoittaminen ei onnistu. Vaikka tykkäisinkin kirjoittaa ajatuksiani jne. (T25)

En pidä. Inhoan avata ajatusmaailmaani jollekin toiselle, sillä se on lapsellinen. Minulle tulee alemmuuskompleksi. (T16)

- - en niinkään ((pidä)) koulukirjoitelmista, sillä aiheet ovat usein työläitä ja vaativat pätkäilyä. (T15)

En oikeastaan. Joskus voi olla ihan mukavaa, mutta yleensä puuttuu motivaatio ja inspiraatio (T12)

En pidä, siinä on jotakin hankalaa, ja en saa melkein koskaan hyviä arvosanoja teksteistäni. (T10)

Vastauksissa näkyi kirjoittamisen kokeminen hankalana ja työläänä. Myös opiskelijan T17 vastaus on minäpystyvyyden tutkimisen kannalta hyvin olennainen. Hän kuvaa pitämistään sanoin: ”*Kirjoittaminen on ihan mukavaa jos saa kirjoittaa aiheesta josta pitää, arvostelu lyttää aina hyvältäkin tuntuneen kirjoituksen*”. Opiskelijasta kirjoittaminen tuntuu hyvältä, mutta saatu palaute *lyttää kirjoituksen*. Sana *aina* viittaa siihen, että arvostelu poikkeuksetta lannistaa kirjoittajan. Omien, positiivisten tuntemusten jälkeen saatu negatiivinen palaute

aiheuttaa varmasti minäpystyvyyden heikentymisen varsinkin, kun palaute tuntuu todella masentavalta ja sellaista saa toistuvasti (esim. Schunk & Meece 2005: 74).

Esille nousi myös kirjoittamisen tylsäksi tai työlääksi kokeminen sekä laiskuus tai jaksamattomuus (esimerkki 23). Vastauksissa puhuttiin jopa ajan menemisestä hukkaan kirjoittaessa. Näyttäisi siltä, että opiskelijat eivät jaksaa sitoutua tekstin kirjoittamiseen, mikäli se on heistä esimerkiksi ”*pitkä essee*”.

#### **Esimerkki 23**

En pidä, koska se on tylsää, vaikeaa ja vie ajan joltain paljon hauskemmalta (P11)

en pidä koska ei jaksaa (P16)

En pidä, sillä joskus tekstiä ei saa kirjoitettua millään ja aikaa menee liikaa hukkaan. (P6)

Useimmiten en koska se on työläs prosessi. (T43)

En kamalasti, varsinkaan pitkät essee vastaukset ei ole mieleeni (T42)

En pidä, ei löydy tarpeeksi mielikuvitusta/innostusta kirjoittamiseen, se on tylsää. (T41)

- - en taas pidä jos kirjoittamisessa on joku aihe/säännöt (T20)

Valtaosa vastaajista totesi kirjoittamisen olevan helpompaa, kun aihe on vapaavalintainen tai vähintään itselle mieleinen tai kiinnostava. Vastauksista kävi kuitenkin ilmi opiskelijoiden erilaisuus. He ovat yksilöitä sen suhteen, millaisesta tehtävänannosta on helpoin kirjoittaa (esimerkki 24); vaikka suurin osa haluaisi ehdottomasti mieluummin valita itse, mistä aiheesta kirjoittaa, osa haluaisi tietyn, määrätyn aiheen ja kokee itsenäisesti tehtävän aiheen päättämisen hankalaksi.

#### **Esimerkki 24**

Pidän kirjoittamisesta faktatiedoista perustellusti, niinkuin myös mielipidekirjoituksista. Omasta päästä esseiden kirjoittaminen on hankalaa. (T5)

Pidän kirjoittamisesta jos aihe on vapaa. Mutta asiatekstit tuottavat ongelmia. (T26)

Koulusta toiseen vaihtaminen on minäpystyvyydestutkimuksissa nimetty vaiheeksi, jolloin oma pystyvyysusko saattaa horjua ja muuttua, koska monet tekijät, kuten opettaja, luokkatoverit, oppitunnit ja arviointi, muuttuvat (Schunk & Meece 2005: 74–75). Myös tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat toivat vastauksissaan esille havaitsemiaan eroja menestyksessään yläkoulussa ja lukiossa sekä suhtautumisessaan kirjoittamiseen.

Tilannettaan kuvaava tyttö kertoo esimerkissä 25, että kirjoittaminen sujui hänen mielestään paremmin vielä yläasteella.

#### **Esimerkki 25**

Pidän kirjoittamisesta ja yläasteella olin siinä ihan hyväkin, nykyään harjoituksen puutteesta johtuen olen mielestäni aika huono. (T6)

Mielenkiintoista on, että tyttö puhuu kärsivänsä harjoituksen puutteesta nimenomaan lukiossa eli kokee kirjoittaneensa enemmän yläasteella. Toisaalta ainakin hän myöntää juuri harjoittelun olevan tie menestykseen kirjoittamisessa.

## **4.4 Yhteenveto**

Aineiston laadullisessa tarkastelussa eli avointen kysymysten vastauksissa huomion kiinnitti jo se, että opiskelijoiden ilmoittamat äidinkielen arvosanat ja toisaalta heidän kuvailunsa omasta tasostaan eivät näyttäneet useissa tapauksissa kohtaavan. Keskenään saman arvosanan saaneiden opiskelijoiden kuvauksissa oli paljon eroja. Esimerkiksi arvosanan 8 saanut vastaaja määritteli itsensä *keskinkertaiseksi*, mutta toinen saman arvosanan saanut vastaaja oli määritellyt itsensä *melko hyväksi* ja kolmas *hyväksi*. Hajontaa oli siis selvästi eli samalle arvosanalle oli löydetty keskenään hyvin ristiriitaisia kuvauksia. Numeroon nähden ristiriitaisia kuvauksia oli annettu kumpaankin suuntaan – hyvälle numerolle heikkoja suhteettoman heikkoja kuvauksia mutta myös heikolle numerolle yllättävän hyviä kuvauksia.

Vastauksissa, joissa opiskelijat olivat kuvailleet itseään kirjoittajana, huomio kiinnittyi tiettyjen sanojen toistuvuuteen. Usein mainittuja sanoja olivat: laiska (6), hyvä (5), epävarma (5), huono (4), keskinkertainen (ja sisällöllisesti täysin vastaavat muodot) (4). Sulkeissa on ilmoitettu kyseisen sanan saamien mainintojen määrä. Erityistä huomiota kiinnittivät sanat *laiska* ja *epävarma*, joista ensimmäinen yllätti esiintymismääränsä vuoksi. Lisäksi se esiintyi itseään hyväksikin kirjoittajaksi kuvanneilla jopa samassa virkkeessä. *Epävarma* oli mainittu useaan kertaan, ja sen maininnet olivat saaneet arvosanaksi edellisestä äidinkielen kurssista vähintään numeron 7.

Se, miten uuteen kirjoittamistehtävään suhtaudutaan, riippuu valtaosalla siitä, millainen teksti tulee kirjoittaa. Osalla kiinnostuneisuuteen vaikutti tekstilaji ja toisilla tehtävänanto tai aihe. Kirjoittaminen koetaan monen mielestä hyvin suuritöisenä ja aikaa vievänä prosessina. Ensireaktioksi oli kuvattu myös pelkoja ja huolia, eli moni opiskelija näyttäisi heti

tehtävänannon nähtyään muodostavan epäileviä ajatuksia tulevasta menestyksestään. Pystyvyyssodotusten kannalta tämä on huolestuttavaa ja jo alussa koettu pelko tai epävarmuus heikentää helposti opiskelijan minäpystyvyyttä.

Vaikeinta kirjoittamisessa näyttäisi olevan opiskelijoiden mielestä aloittaminen, jonka todella suuri osa nosti vastauksessaan esille. Jo heti tehtävän alussa esille nostettu epäily, epätoivo ja epävarmuus viittaisivat heikkoihin pystyvyyssodotuksiin. Kysehän on tällöin siitä, että vaikeudet nähdään ennen kuin on yritetty vielä mitään. Hankaluus ei siis esimerkiksi niinkään liity tekstin muokkausvaiheeseen, vaan juuri tehtävän suorittamisen alkuun, vaikeutena tehtävään tarttumisessa. Kirjoittaminen nähdään siis haasteena etukäteen. Toisaalta haastavina pidettiin myös sisältöä ja jäsentelyä, jotka saivat eniten mainintoja, sekä oikeinkirjoitusta.

Tyttöjen ja poikien vastauksissa oli havaittavissa joitakin eroja. Erityisesti pojat kuvailivat itseään kirjoittajana tekstin ideointiin liittyen. Kaikki pojat, jotka ideoinnin toivat esille, esittivät sen nimenomaan omana vahvuutenaan. Toisaalta pojat kokivat useissa kohdissa haastavaksi oikeakielisyyden. Huomio kiinnittyi myös siihen, että sana *epävarma* esiintyi vain tyttöjen vastauksissa eikä siis saanut yhtään mainintaa pojilta. Tytöille ominaista näyttäisi olevan omien taitojen aliarviointi ja vahva suhtautuminen kirjoittamiseen erityisesti pelon ja epävarmuuden tunteena.

Huomiota herättivät kaikissa vastauksissa erityisesti opiskelijoiden negatiiviset tunteet ja omien taitojen epäröinti. Esimerkiksi T16 puhui siitä, että hän alkaa *hävetä* tekstiään. Luottamuksen puutteeseen – ja siten myös minäpystyvyyden heikkouteen – viittaavia sanoja käytettiin paljon, muun muassa: *en keksi, en osaa, en löydä, ei ole tarpeeksi tietoa ja ymmärtävätkö muut mitä tarkoitan.*

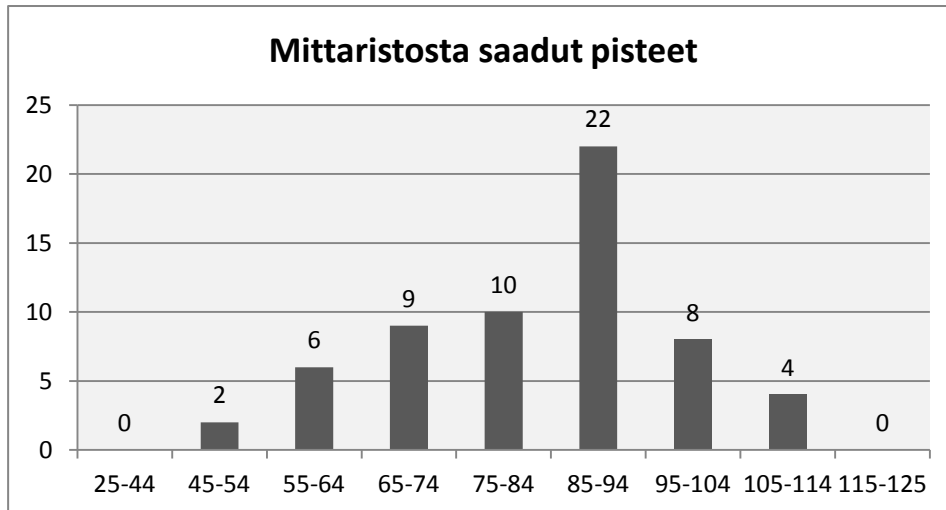
## 5 OPISKELIJOIDEN MINÄPYSTYVYYS

Tässä luvussa tarkastellaan opiskelijoiden minäpystyvyyttä määrällisesti eli heidän minäpystyvyytensä taso esitetään alkukyselyn tehtävän A mittariston vastausten mukaan laskettuna. Opiskelijoiden minäpystyvyyden tasojen esittelemisen lisäksi tarkastellaan tuloksia kirjoittamisen neljän eri faktorin perusteella sekä muodostetaan kuva siitä, millä osa-alueilla opiskelijat luottavat itseensä parhaiten ja missä asioissa he vastaavasti kokevat keskimäärin kaikkein eniten epävarmuutta. Luvussa pohditaan myös piirteitä, jotka näyttävät liittyvän ainoastaan heikkoon ja ainoastaan hyvään minäpystyvyyteen sekä vertaillaan tyttöjen ja poikien saamia tuloksia. Viimeisessä analyysiluvussa (luku 6) vertaillaan opiskelijoiden omia näkemyksiä heidän todelliseen suoriutumiseensa.

### 5.1 Yleiskuva minäpystyvyydestä

Alhaisimmat mittaristosta saadut pisteet olivat pojalla, 49/125 pistettä, ja korkeimmat kahdella tytöllä, 108/125 pistettä. Alin mahdollinen pistemäärä olisi ollut 25, sillä jokaisesta väittämästä sai vähintään yhden pisteen. Kukaan ei siis saanut alimpia tai korkeimpia mahdollisia pisteitä tai päässyt edes viidentoista pisteen päähän näistä ääripäiden pisteistä. Mittaristolla kartoitettiin opiskelijan minäpystyvyyden laatua kolmiportaisesti välillä hyvä – kohtalainen – heikko (kuten esim. Prickel 1994). Mitä enemmän pisteitä monivalintaosiesta sai, sen parempi minäpystyvyys opiskelijalla voidaan sanoa olevan eli sen luottavaisemmin hän suhtautuu itseensä kirjoittajana.

Kaikkien vastaajien saamien pisteiden keskiarvo oli 82,9 ja mediaani 86 pistettä, kumpikin kohtalaista minäpystyvyyden tasoa kuvaavia lukuja. Tällaisen pistemäärän saadessaan opiskelija on antanut keskimäärin reilut 3 pistettä kutakin väittämää kohden. Asteikolla numero 3 oli sanallisesti *epävarma*, jolloin voidaan todeta, että keskimäärin opiskelijat kokevat olevansa epävarmoja kirjoittamisessa. Pisteityksen perusteella opiskelijoista 17:llä todettiin heikko minäpystyvyys, 38:lla kohtalainen minäpystyvyys ja 6:lla hyvä minäpystyvyys. Prosentuaalisesti tämä tarkoittaa sitä, että heikko minäpystyvyys oli **28 %**:lla, kohtalainen **62 %**:lla ja hyvä minäpystyvyys **10 %**:lla. Pylväsdiagrammissa (kuvio 4) on esitetty tarkemmin opiskelijoiden jakautuminen eri pistemäärille. Diagrammi antaa yleiskuvan tutkimushenkilöiden jakautumisesta minäpystyvyyden eri pistemäärille.



**Kuvio 4.** Opiskelijan saama yhteispistemäärä mittaristosta. Pistemäärät liikkuvat vaakasuorassa, pylväiden päissä on ilmoitettu kyseiselle pistealueelle sijoittuneiden opiskelijoiden lukumäärä. Mitä paremmat pisteet, sen parempi minäpystyvyys. 25–74 pistettä = heikko, 75–99 = kohtalainen, 100–125 = hyvä minäpystyvyys.

Valtaosalla minäpystyvyys on kohtalaista eli he ovat jokseenkin epävarmoja taidoistaan. Merkittävää on kuitenkin se, että minäpystyvyys oli mittariston perusteella heikkoa suuremmalla osalla vastaajista kuin hyvää. Tulokset ovat kuitenkin monitulkintaisia. Esimerkiksi Prickelin (1994) mukaan hyvä minäpystyvyys on niillä, jotka vastaavat positiivisiin väittämiin vastausvaihtoehdoin 4 ja 5 (*samaa mieltä* ja *vahvasti samaa mieltä*). Pelkästään näitä kahta numeroa ei kuitenkaan tarvinnut antaa osoittaakseen hyvää minäpystyvyyttä, vaan sen osoittamiseen riitti, kun sai keskiarvoksi arvon välillä 4.0 ja 5.0. Kun tarkastellaan kaikkien tutkimushenkilöiden vastauksia, voidaan todeta, ettei yksikään heistä ollut vastannut mittaristoon antamalla ainoastaan numeroita 4 ja 5, jotka viittaavat puhtaasti hyvään minäpystyvyyteen. Jokainen opiskelija oli siis ainakin jossain kohdassa todennut olevansa vähintään *epävarma* eli oli valinnut numeron 3 vastauksekseen. Tutkimushenkilöiden vastausten perusteella voidaan siis sanoa, että heistä jokainen on epävarma taidoistaan vähintään jollain osa-alueella. Toisaalta myös monet heikkoa minäpystyvyyttä osoittaneista olivat jollain yksittäisellä osa-alueella osoittaneet luottamusta itseensä eli olivat valinneet parempia numeroita kuin 1 ja 2, koska minäpystyvyyden taso laskettiin keskiarvon avulla.

## 5.2 Minäpystyvyyden osa-alueet

Minäpystyvyyden tason lisäksi tarkasteltiin osaamista ja luottamista kirjoittamisen aihealueittain eli sitä, mitkä väittämät olivat saaneet yhteensä eniten ja mitkä vähiten pisteitä. Näin saatiin selville, missä asioissa opiskelijat keskimäärin luottavat ja missä kohdissa eivät luota taitoihinsa. Tarkastelua varten laskettiin koko vastaajajoukon antamien pisteiden keskiarvo kullekin väittämälle.

Vähiten pisteitä eli vähiten luottavaisuutta opiskelijat kokivat keskimäärin väittämän 23 (*Kun viimeistelen tekstiäni, luotan siihen, että löydän kielelliset kömmähdykseni tekstistä*) kohdalla. Kohta sai yhteensä 169 pistettä, kun kaikkien opiskelijoiden antamat pisteet laskettiin yhteen. On otettava huomioon, että juuri tässä kohdassa kaksi opiskelijaa oli jättänyt vastaamatta. Kohdan pistesaldo voisi siis olla parhaimmillaan  $169 + (2 \times 5)$  eli 179. Kun tämä mahdollisuus otetaan huomioon, voisi huonoimmat pisteet olla kohdalla 22 (*En luota siihen, että löydän tekstistä tekemäni kirjoitusvirheet*), joka sai yhteensä 176 pistettä opiskelijoilta. Piste-ero näiden kahden väittämän välillä on joka tapauksessa hyvin pieni. Vaikka huomioon otetaan tyhjäksi jääneet vastaukset ja mahdollisuus, että niistä olisi annettu korkeimmat mahdolliset pisteet, keräsivät nämä kaksi väittämää silti kaikkein vähäisimmät pisteet opiskelijoilta. Lisäksi sisällöllisesti väittämiä tarkasteltaessa voidaan todeta, että nämä kaksi kohtaa ovat käytännössä samansisältöiset. Ne olivat kyselyssä peräkkäiset kysymykset, ja mittaavat kirjoittamisen nelifaktorissa samaa osa-aluetta (faktori 3) eli tekstin tuottamista. Näyttää siis siltä, että oikeinkirjoitus ja omien virheiden tai kömmähdysten löytäminen tekstistä herättää vähiten itseluottamusta opiskelijoissa eli minäpystyvyys on tältä osin keskimäärin heikointa.

Kielenhuoltoon liittyvien kohtien jälkeen seuraavaksi vähiten pisteitä ja siten myös seuraavaksi vähiten luottamusta taitoihin oli väittämän 20 kohdalla: *Luotan kykyyni kirjoittaa luovan kirjoittamisen tehtäviä, kuten runoja, näytelmiä ja novelleja*. Kohta sai opiskelijoilta yhteensä 181,5 pistettä. Näyttäisi siis siltä, että luova kirjoittaminen koetaan varsin vieraaksi. Tämä kohta liittyi faktoriin 2 eli ideointiin ja tekstin rakentamiseen. Varsinkin se, että kohdassa puhutaan näytelmien ja novellien kirjoittamisesta, voisi selittää tämän kohdan opiskelijoissa herättämää epävarmuutta. Nämä tekstilajit saattavat olla opiskelijoille vieraita siitä näkökulmasta, että he osaisivat kirjoittaa niitä itse niiden tarkastelun sijaan. Tulos on yhtenevä aiempien tutkimustulosten kanssa, joissa on todettu monipuolisten tekstien

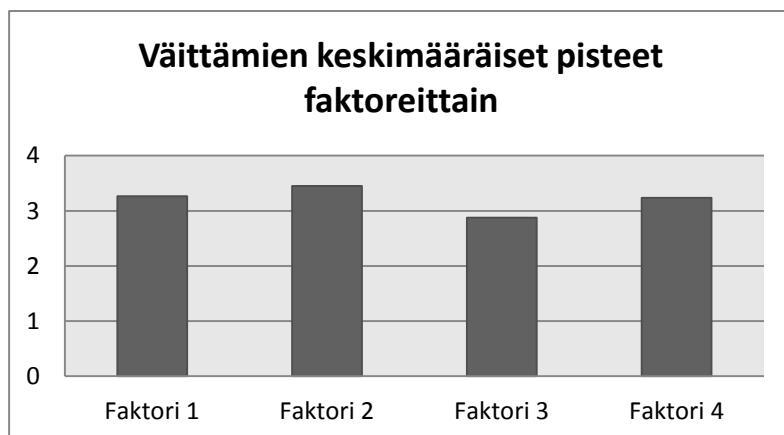


tarkastelun ja kirjoittamisen jäävän koulussa varsin vähälle huomiolle eli kirjoittamisen harjoittelun keskittyvän vain muutamaasi genreihin (ks. sivu 7, esim. Hidi & Boscolo 2007).

Parhaat pisteet tulivat eli osaamiseltaan keskimäärin varmimmaksi opiskelijat kokivat itsensä kohdassa 17: *Osaan kirjoittaa tarinoita*. Kohta sai yhteensä 231 pistettä opiskelijoilta. Opiskelijat siis osaavat mielestään kirjoittaa tarinoita, mutteivät luota runojen, näytelmien ja novellien kirjoittamiseen. Osa-alueiden luulisi olevan hyvin lähellä toisiaan, mutta ne herättävät hyvin eritasoista luottamusta opiskelijoissa. Tarinat ovat ilmeisesti tutumpia tekstejä kuin runot, näytelmät ja novellit. Myös valtaosa niistä opiskelijoista, joiden minäpystyvyys osoittautui kyselyn perusteella heikoksi, olivat kuitenkin olleet tämän kohdan kanssa samaa mieltä. Vain muutama heistä oli kokenut myös tarinoiden kirjoittamisen haastavaksi.

Toiseksi parhaat pisteet keräsivät väittämät 18: *Luotan siihen, että saan ilmaistua tekstissani sen, minkä haluankin* ja 12: *Luotan siihen, että lukija ymmärtää kirjoittamaani tekstiä*. Kumpikin väittämä keräsi 227 pistettä opiskelijoilta. Jälleen voidaan todeta, että samansisältöiset väittämät keräsivät samankaltaisia pisteitä, sillä sekä kohta 12 että 18 ovat faktorin 2 väittämiä (ideointi ja tekstin rakentaminen). Opiskelijat näyttävät siis kokevan ainakin keskimäärin vahvasti, että saavat esimerkiksi kielellisistä kömmähdyksistä huolimatta kuitenkin asiansa ilmaistua ja tulevat ymmärretyiksi. Tässä vaiheessa voidaan todeta, että saman faktorin eri kirjoittamisprosessin osa-alueen sisälläkin opiskelijat voivat kokea hyvin erivahvuista luottamusta tekemistään kohtaan – faktorissa 2 oli sekä heikointa että vahvinta luottamusta osoittaneita kohtia.

Tilannetta voidaan tarkastella myös nelifaktorin näkökulmasta, eli siten, millä kirjoittamisen osa-alueella opiskelijat kokivat keskimäärin luottamusta enemmän kuin toisilla. Eri faktoreista tehtiin pylväsdiagrammi opiskelijoiden vastausten perusteella (kuvio 5).



**Kuvio 5.** Opiskelijoiden keskimäärin antamat pisteet faktoreittain eli kirjoittamisen osa-alueittain (1 kirjoittaminen yleensä – 2 ideointi ja tekstin rakentaminen – 3 tekstin tuottaminen ja 4 tekstin muokkaaminen ja oikoluku.)

Opiskelijat antoivat keskimäärin pisteitä jokaiseen faktoriin alle kolmesta lähes kolmeen ja puoleen pisteeseen. Faktoreista kolmas, tekstin tuottaminen, keräsi selvästi heikoimmat pisteet, keskimäärin 2,87 pistettä opiskelijalta. Hyvin tasaisesti opiskelijat antoivat pisteitä faktoreille 1 (kirjoittaminen yleensä, keskimäärin 3,26 pistettä) ja 4 (tekstin muokkaaminen ja oikoluku, keskimäärin 3,23 pistettä). Keskimäärin parhaat pisteet annettiin faktorille 2 (ideointi ja tekstin rakentaminen, keskimäärin 3,45 pistettä).

Opiskelijoiden kokemaa minäpystyvyyttä voidaan verrata myös heidän suullisiin vastauksiinsa (edellisen luvun laadulliseen minäpystyvyyden tarkasteluun). Vaikeuksia he sanoivat kyselyn avoimissa kysymyksissä kokevansa erityisesti aloittamisessa, tekstinsä jäsentämisessä ja kielenhuoltoon liittyvissä asioissa. Kuten faktoreista kävi ilmi, heikointa luottamus näyttäisi olevan juuri tekstin muokkaamisen eli muun muassa kirjoitusvirheiden löytämisen osalta. Aloittamiseen liittyviä väittämiä oli kyselyssä yksi, väittämä 8: *Ensimmäisen virkkeen keksiminen on minulle vaikeaa*. Väittämä sai yhteensä 199 pistettä opiskelijoilta, ja sitä vähemmän pisteitä keränneitä väittämiä oli kuitenkin 11, eli keskimääräisesti se ei kuitenkaan ollut erityisen vähän pisteitä (eli uskoa omaan tekemiseen) kerännyt kohta. Kuitenkin 21 opiskelijaa oli ollut samaa mieltä tai vahvasti samaa mieltä tämän väittämän kanssa, eli noin kolmasosa kaikista vastanneista pitää ensimmäisen virkkeen keksimistä vaikeana.

Viimeinen, erityisen monta mainintaa kyselyn kirjallisessa osiossa saanut osa-alue oli jäsentäminen. Mittaristossa kaksi kysymystä liittyi tähän: 7. *En luota siihen, että osaan jäsentää ajatuksiani* ja 9. *Kirjoittaessani tekstiä en osaa jäsentää ajatuksiani*. Väittämä 7 olikin saanut neljänneksi huonoimmat yhteispisteet, 189 pistettä, opiskelijoilta. 17 opiskelijaa

oli samaa tai vahvasti samaa mieltä väittämän 7 kanssa, eli heidän minäpystyvyytensä on tältä osin heikko. Väittäjä 9 oli saanut lähes yhtä heikot yhteispisteet, kaikkien väittäjien joukossa kuudenneksi heikoimmat, 191 pistettä. Vastausten perusteella 16 opiskelijaa oli samaa tai vahvasti samaa mieltä tämän väitteen kanssa.

Yksittäisistä, laadullisessa analyysissä esille nousseista asioista voidaan nostaa esille lukihäiriö ja minäpystyvyys. Kyselyssä ei erikseen pyydetty kertomaan mahdollisesta lukihäiriöstä, mutta yhteensä 4 opiskelijaa toi sen itse esille. Nämä opiskelijat olivat yhtä lukuun ottamatta kuvanneet olevansa ”sekavia” kirjoittajia. Neljästä lukihäiriön maininneesta opiskelijasta kahden minäpystyvyys oli heikko ja kahden kohtalainen. Sattumalta heikkoa minäpystyvyyttä osoittaneet olivat kumpikin saaneet kyselystä yhteensä 56 pistettä ja näillä pisteillä he olivat koko vastaajajoukon kolmanneksi heikoimmat minäpystyvyydeltään. Kohtalaista minäpystyvyyttä osoittaneet vastaajat saivat sen sijaan kumpikin 89 pistettä. Toinen kohtalaiseen minäpystyvyyteen pisteiden perusteella sijoittuneesta vastaajasta olikin samalla ainoa neljästä, joka oli kuvannut kyselyssä itseään *luovaksi* eli positiivisella adjektiivilla toisin kuin loput kolme vastaajaa.

Toinen, laadullisessa analyysissä erikseen esille nostettu ryhmä olivat ne opiskelijat, jotka olivat todenneet itsensä *laiskoiksi*. Näiden opiskelijoiden joukossa oli useita sellaisia, jotka mainitsivat kuitenkin pärjänneensä äidinkielen oppiaineessa hyvin. Koska he totesivat kuitenkin olevansa myös laiskoja, on minäpystyvyyden taso mielenkiintoista selvittää. Taitojen puolesta sen voisi olettaa olevan hyvä, mutta laiskuus viittaa vähäiseen työmäärään esseen suhteen, mikä voisi johtaa heikkoon tulokseen ja siten minäpystyvyydenkin heikkouteen. Kuusi opiskelijaa oli kuvannut itseään laiskaksi, ja heidän saamansa minäpystyvyydspisteet vaihtelivat 65 pisteestä 94 pisteeseen. Vain yhden (65 pistettä) minäpystyvyys jäi kyselyn mukaan heikoksi ja kaikilla muilla se oli kohtalaista tai lähes hyvää. Laiskuus ei siis näyttäisi yksin ohjailevan minäpystyvyyttä millekään tietylle tasolle.

Myös kolmas kuvaustapa, *epävarmuus*, nousi esille minäpystyvyyden laadullisessa tarkastelussa. Tähän ryhmään kuuluvien minäpystyvyyden tarkastelu on mielenkiintoista, sillä opiskelijat ovat itse pystyneet toteamaan olevansa epävarmoja eli tunnistavat tilanteensa. Epävarmuuden kokeminen viittaisi kuitenkin siihen, että näin vastanneiden opiskelijoiden minäpystyvyys olisi korkeintaan kohtalaista. Kyselyn perusteella näin olikin – viidestä epävarmaksi itsensä kuvanneesta kolmen minäpystyvyys oli heikkoa (pisteet välillä 51–66) ja kahdella kohtalaista (pisteet 82 ja 89).

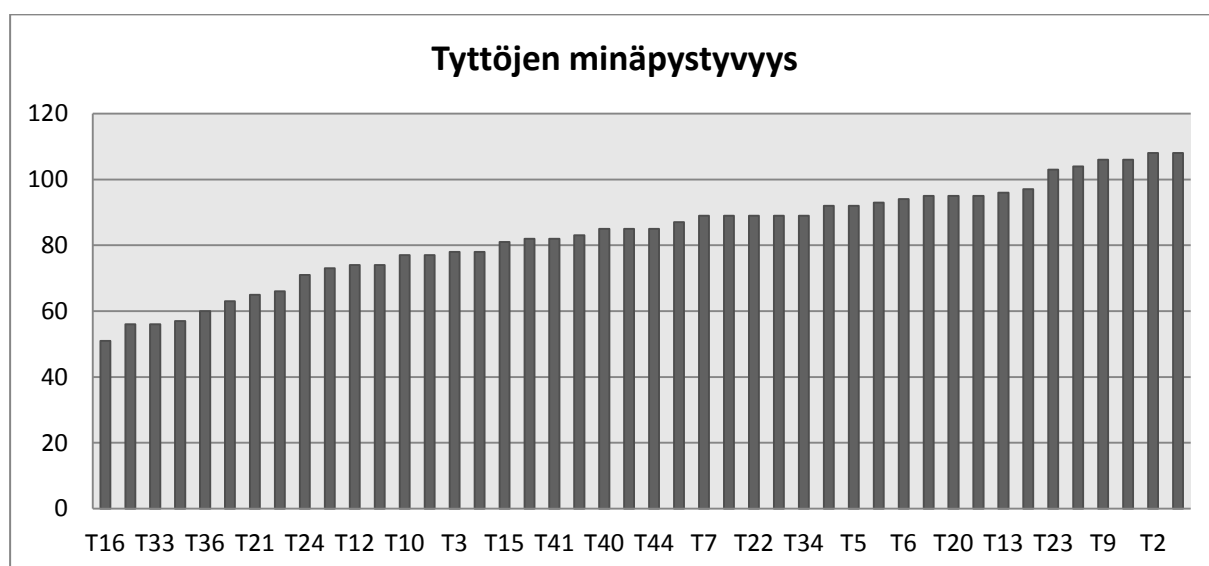
Kun tarkastellaan kaikkien heikkoa minäpystyvyyttä osoittaneiden opiskelijoiden vastauksia, mielenkiintoista oli, että kahta lukuun ottamatta kaikki niistä opiskelijoista, joiden kokonaisminäpystyvyys oli kyselyn perusteella heikko, olivat olleet samaa mieltä väittämän 7 (ajatusten jäsentämisen vaikeaksi kokeminen) kanssa. Kaikille heikon minäpystyvyyden kyselyssä saaneille näyttäisi olevan yhteistä epäluottamus itseensä juuri ajatusten jäsentäjänä. Väittämän 10 (*Minun on vaikea esittää pääajatusta selvästi, kun kirjoitan tekstini kappaleita*) kanssa kaikki heikkoa minäpystyvyyttä osoittaneet opiskelijat olivat olleet vahvasti samaa mieltä, samaa mieltä tai epävarmoja. Minäpystyvyydeltään heikot opiskelijat näyttäisivät siis luottavan vähiten omaan pystyvyyteensä juuri ajatusten jäsentämisessä ja asioidensa esittämisessä. Sen sijaan heikkoa minäpystyvyyttä osoittaneiden kesken esimerkiksi kirjoitusvirheiden löytämiseen suhtauduttiin keskimäärin jo hieman luottavaisemmin.

Hyvää minäpystyvyyttä osoittaneet opiskelijat muodostavatkin mielenkiintoisen vastaparin heikkoa minäpystyvyyttä osoittaneille, sillä heistä kaikki olivat vastanneet väittämään 2 (*Kun kirjoitan, minun on vaikea löytää sopivia sanoja ilmaisemaan ajatuksiani*) olevansa eri mieltä tai vahvasti eri mieltä. Toisin sanoen kaikki hyvää minäpystyvyyttä osoittaneet olivat sitä mieltä, että sopivien sanojen löytäminen ajatusten ilmaisemiseksi *ei* ole vaikeaa. Kaikki heistä olivat olleet samaa tai vahvasti samaa mieltä myös väittämän 19 (*Luotan siihen, että osaan rakentaa selkeitä virkkeitä*) kanssa. Jokainen hyvää minäpystyvyyttä osoittanut opiskelija oli eri mieltä tai vahvasti eri mieltä väittämän 7 kanssa (*En luota siihen, että osaan jäsentää ajatuksiani*), eli heistä kaikki luottavat osaavansa jäsentää ajatuksiaan (vrt. heikot, joilla täysin päinvastoin).

Kaikki kyselyn perusteella hyvään minäpystyvyyteen yltäneet opiskelijat luottavat keksivänsä sopivan lopetuksen (väittäjä 1), heistä *ei* ole vaikeaa löytää perusteluja näkökannalleen (väittäjä 4) ja he kaikki luottavat löytävänsä oikeat sanat esittääkseen asiansa (väittäjä 13). Näissä edellä mainituissa kohdissa kaikkien hyvää minäpystyvyyttä osoittaneiden vastaajien pisteet olivat siis täysin yhteneviä. Toisaalta hyväkin minäpystyvyys horjuu eli kaikki vastaajat eivät aina olleet vastanneet samalla tavalla väittämiin. Erityisesti hajontaa oli väittämässä 22 ja 23, jotka liittyivät kielenhuoltoon ja tekstin muokkaamiseen. Tällä yleisestikin heikoiten pisteitä saaneella faktorilla (faktori 3) myös hyvää minäpystyvyyttä osoittaneet kokevat siis haasteita. Epävarmuutta koki usea hyvän minäpystyvyyden pisteille päässyt opiskelija myös väittämässä 8, *Ensimmäisen virkkeen keksiminen on minulle vaikeaa*.

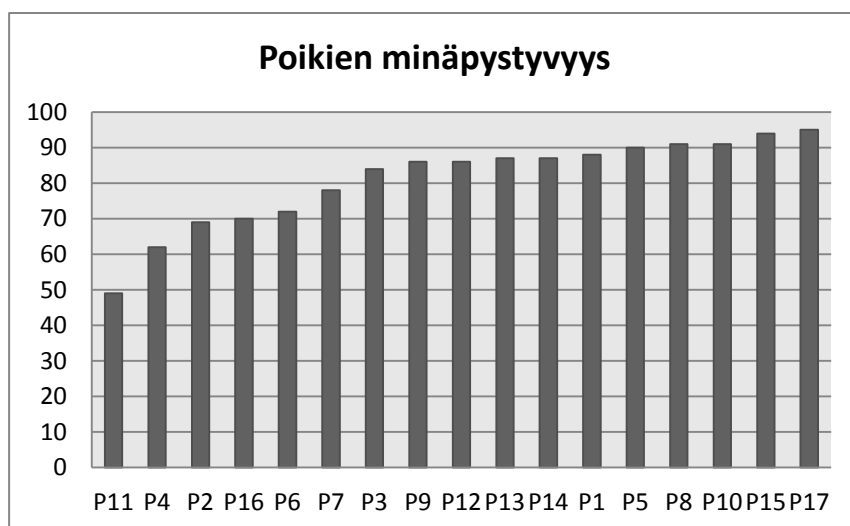
### 5.3 Tyttöjen ja poikien minäpystyvyys

Kaikkein heikoimmat minäpystyvyyss pisteet mittaristosta sai poika (P11), 49 pistettä, ja korkeimmat pisteet, 108, sai kaksi tyttöä (T4 ja T2). Vaikka kaikkein heikoimmat minäpystyvyyss pisteet saikin poika, olivat järjestyksessä seuraavat kuusi heikoimmat minäpystyvyyss pisteet saaneet tyttöjä. Kaiken kaikkiaan kymmenestä heikoimman minäpystyvyyden saaneista 2 oli poikia ja 8 tyttöjä. Minäpystyvyyss pisteiltään kahdeksan parasta oli tyttöjä, ja yhdeksänneksi paras oli ensimmäinen poika. Seuraavissa kuvioissa (6 ja 7) on esitetty tyttöjen ja poikien mittariston perusteella saamat minäpystyvyyss pisteet.



**Kuvio 6.** Tyttöjen saamat minäpystyvyyss pisteet.

Tytöillä minäpystyvyyss pisteet vaihtelivat 51 pisteestä 108 pisteeseen. Parhaimmatkin tyttöjen saamat pisteet jäivät 17 pisteen päähän maksimipistemäärästä, ja heikoimmat saadut pisteet olivat 26 pisteen päässä heikoimmasta mahdollisesta pistemäärästä. Keskimäärin tytöt saivat mittaristosta 83,5 pistettä, ja 80–89 pistettä saaneet tytöt muodostivatkin suurimman yksittäisen vastaajajoukon pisteitä kymmenittäin vertailtaessa. Tytöistä 50–59 pistettä sai neljä opiskelijaa, 60–69 pistettä saaneita oli myös neljä ja 70 – 79 pistettä sai kahdeksan vastaajaa. 80–89 pistettä sai 13 tyttöä, 90–99 pisteeseen pääsi yhdeksän vastaajaa ja kuusi tyttöä sai yhteispistemääräksi sata tai enemmän.



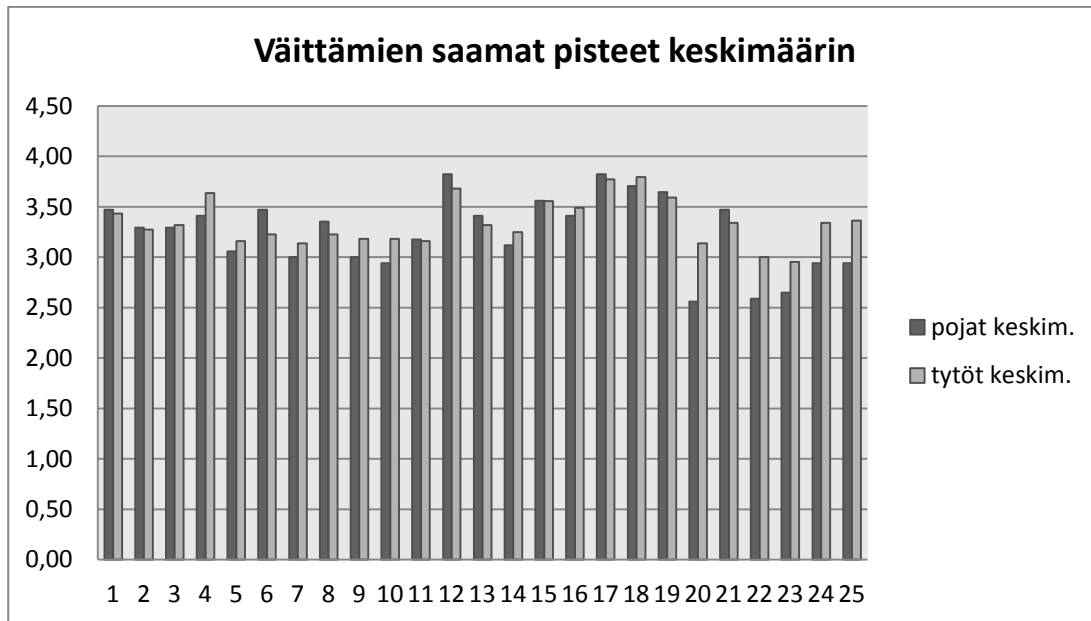
**Kuvio 7.** Poikien saamat minäpystyvyyspisteet.

Poikien minäpystyvyys vaihteli 49 pisteestä 95 pisteeseen (kuvio 7). Parhaimmatkin minäpystyvyyspisteet jäivät siis 30 pisteen päähän maksimipistemäärästä. Toisaalta myös heikoimmat pisteet olivat 24 pisteen päässä minimipisteistä. Keskimäärin pojat saivat mittaristosta 81,10 pistettä. Tyttöjen minäpystyvyyden taso oli siis keskimäärin hieman parempi kuin poikien (tyttöillä 83,5 pistettä), mutta ero on hyvin pieni, kun otetaan huomioon, että pistemäärä liikkui 25 ja 125 pisteen välillä. Lisäksi on muistettava hyvin epätasainen sukupuolijakauma.

Poikien joukossa ero heikoimpien ja toiseksi heikoimpien minäpystyvyyspisteiden välillä on melko suuri – heikoimmat pisteet olivat 49 ja toiseksi heikoimmat kuitenkin jo 62. Poikien minäpystyvyyspisteet olivat ylipäätään suhteessa tasaisemmin jakautuneet kuin tyttöjen minäpystyvyyspisteet. Pojista alle 50 pisteeseen jäi yksi vastaaja, 50–59 pistettä ei saanut kukaan ja 60–69 pistettä sai kaksi poikaa. 70–79 pistettä keräsi kolme poikaa, ja kuusi poikaa sai yhteispistemääräksi 80–89 pistettä. Yli yhdeksänkymmentä pistettä saaneita oli viisi, mutta kukaan pojista ei saanut sataa pistettä tai sitä enempää.

Yhteistä sekä tyttöjen että poikien minäpystyvyyspisteille oli se, ettei kummankaan sukupuolen yli 90 pistettä keränneistä vastaajista yksikään ollut saanut mistään mittariston yksittäisestä kohdasta heikointa pistemäärää, yhtä pistettä. Sen sijaan kakkosia oli saatu yhdeksänkymmeneen pisteeseen päässeiden joukossa ja jopa yli sata pistettä saaneiden keskuudessa.

Myös yksittäisiä väittämiä tarkasteltiin sukupuolittain. Kuviossa 8 on vaakasuorassa numeroituna jokainen kyselyn väittämä, ja pystysuorassa on nähtävissä pistemäärät. Tumma pylväs kuvaa poikien ja vaalea tyttöjen antamaa keskimääräistä pistemäärää väittämälle.

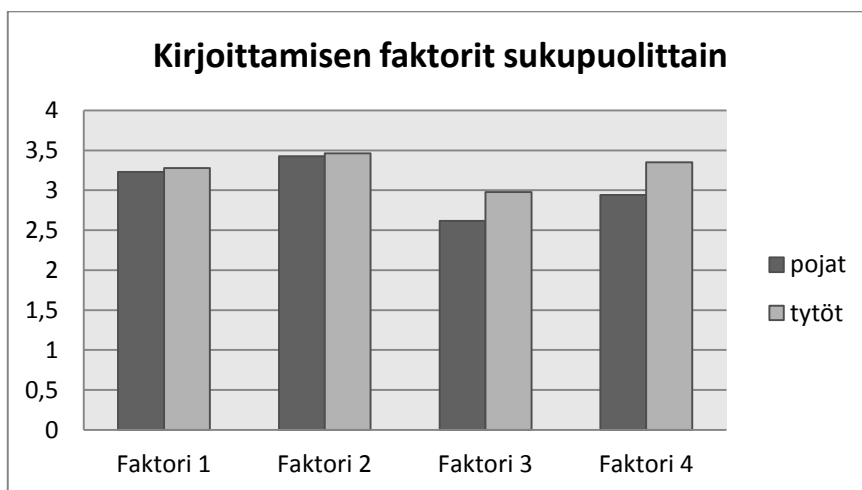


**Kuvio 8.** Kyselyn väittämien (1–25) saama pistemäärä (0–5) keskimäärin sukupuolittain eroteltuna.

Sukupuolittain väittämiä tarkasteltaessa voidaan todeta, että pojat osoittivat heikointa minäpystyvyyttä väittämässä 20 (*Luotan kykyyni kirjoittaa luovan kirjoittamisen tehtäviä, kuten runoja, näytelmiä ja novelleja*), toiseksi heikointa kohdassa 22 (*En luota siihen, että löydän tekstistä tekemäni kirjoitusvirheet*) ja kolmanneksi heikointa väittämässä 23 (*Kun viimeistelen tekstiäni, luotan siihen, että löydän kielelliset kömmähdykseni tekstistä*). Tyttöillä minäpystyvyys on heikointa keskimäärin väittämän 23 kohdalla, toiseksi heikointa väittämän 22 kohdalla ja kolmanneksi heikointa väittämissä 7 (*En luota siihen, että osaan jäsentää ajatuksiani*) ja 20. Heikointa minäpystyvyys on siis sukupuolesta riippumatta kohdissa 20, 22 ja 23, ja vain näiden heikommusjärjestys vaihtelee, kun sukupuoli huomioidaan. Toisaalta tytöillä minäpystyvyys on heikkoa myös kohdassa 7, ajatusten jäsentämisessä, joka poikien huonommuuskärjestä puuttuu.

Myös kirjoittamisen nelifaktoria tarkasteltiin sukupuolittain, ja faktoreista pystyi havaitsemaan eroja poikien ja tyttöjen antamien pisteiden välillä. Kaksi ensimmäistä faktoria ovat hyvin tasaiset sukupuolesta riippumatta, mutta kolmas ja neljäs aiheuttavat pienen eron tyttöjen ja poikien välillä pisteityksen kannalta. Faktoriin 3 (tekstin tuottaminen) pojat antoivat keskimäärin 2,6 ja tytöt 3 pistettä. Faktoriin 4 (tekstin muokkaaminen ja oikoluku)

pojat antoivat keskimäärin 2,9 ja tytöt 3,4 pistettä. Näyttäisi siis siltä, että pojat luottavat vielä hieman tyttöjä heikommin itseensä, kun kyse on tekstin tuottamisesta (faktori 3) ja oman tekstin muokkaamisesta (faktori 4). Tämä tulos on yhtenäinen poikien antamien kirjallisten kuvausten kanssa, joissa moni nosti esille sen, että heillä olisi kyllä ideoita ja sanottavaa, mutta kielenhuollolliset asiat (esillä faktoreissa 3 ja 4) koetaan hankalina.



**Kuvio 9.** Opiskelijoiden keskimäärin antama pistemäärä kirjoittamisen osa-alueittain tarkasteltuna: 1 kirjoittaminen yleensä – 2 ideointi ja tekstin rakentaminen – 3 tekstin tuottaminen ja 4 tekstin muokkaaminen ja oikoluku.



## 6 MINÄPYSTYVYYDEN JA TEHTÄVÄSTÄ SUORIUTUMISEN SUHDE

Tässä luvussa verrataan opiskelijoiden käsityksiä itsestään kirjoittajina heidän todelliseen suoriutumiseensa ja tarkastellaan sitä, kuinka realistisesti opiskelijat kykenivät kyselyssä arvioimaan itseään eli kuinka realistinen heidän minäpystyvyyksensä on. Opiskelijoiden minäpystyvyyden vahvuutta verrattiin aiempien äidinkielen ja kirjallisuuden kurssien arvosanoihin sekä opettajan esseistä antamiin kommentteihin ja arvosanoihin. Luvussa tarkastellaan siis sitä, kohtaavatko opiskelijan ja opettajan arviointi.

Analyysiin on otettu vertailtavaksi palasia tutkimusaineiston kaikista kolmesta vaiheesta, jotka olivat (1) alkukysely, erityisesti kohta C eli arvio omasta, tulevasta suoriutumisesta, (2) opiskelijoiden kirjoittamat esseet arvioineen sekä (3) jälkikysely, jossa opiskelijat analysoivat omaa suoriutumistaan esseen kirjoittamisen jälkeen. Aineiston eri osien vastausten ja suoriutumisen perusteella opiskelijat voitiin jakaa ryhmiin: tasonsa realistisesti arvioineisiin, tasonsa todellista menestystään heikommaksi arvioineisiin ja tasonsa todellista suoriutumistaan paremmaksi arvioineisiin opiskelijoihin. Jokaisesta ryhmästä annetaan esimerkkejä.

### 6.1 Jälkikyselyn itsearviointi ja opettajan arviot esseistä

Jälkikyselyssä kysyttiin opiskelijan mielipidettä hänen jo kirjoittamastaan esseestä. Kyselyssä sana oli vapaa, mutta ohjeistavia kysymyksiä olivat: *Miten suoriduit mielestäsi kirjoittamisesta? Suoriduitko oman aiemman tasosi mukaisesti? Miltä kirjoittaminen tuntui?* Tutkimuksessa analysoitiin opiskelijoiden vastauksia heidän myöhemmin saamiinsa esseen arvosanoihin, jotta saatiin vertailtua opiskelijoiden ajatuksia menestyksestään ja toisaalta heidän todellista suoriutumistaan. Taulukossa 2 on esitetty opiskelijoiden yleisimpiä kommentteja esseen kirjoittamisen jälkeen ja havainnollistettu oman suorituksen realistista ja epärealistista arviointia. Taulukossa on myös esimerkkejä opiskelijoiden vastauksissaan antamista syistä, joiden vuoksi he arvelivat esseen sujuneen tietyllä tavalla. Jälkikyselyssä opiskelijat toivat esille samoja teemoja, jotka nousivat esille jo alkukyselyssä.

**Taulukko 2.** Opiskelijoiden itsearviointi esseen kirjoittamisen jälkeen ja esseestä saatu arvosana

OPISKELIJA	OMA ARVIOINTI JÄLKIKYSELYSSÄ	ARVO-SANA	HUOMIOITAVAA
T3	”Meni paaaaljon huonommin kuin yleensä”	8 ½	Edellinen kurssi 8
P3	”Kirjoittaminen sujui ihan kivasti, mutta tekstin palautin myöhässä enkä ollut valmistautunut siihen kunnolla”	7-	
P4	”On ongelmia kirjoitustehtävissä”	4 (1. versio)	
P6	”Kieli vähän huonoa, mutta hyvää asiategstiä”	7 ½	
T4	”Kirjoitustehtävä, tai oikeastaan ajatus siitä voi olla stressaava, mutta ne menevät kuitenkin aina hyvin. Kun aiheita saa miettiä vähän etukäteen, on myös itse tekstin kirjoitus helppoa. Aikataulutuksen olisin voinut miettiä paremmin, vaikkei minulle varsinaista kiirettä tullutkaan.	9-	
T9	” Ei ehtiny valmistautua mutta se on oma vika, kun kirjoitustunnista kuitenkin ilmoitettiin ajoissa. Olisin voinut kai paneutua huolellisemmin tekemiseen. Olisin voinut panostaa enemmän. Ei tiennyt minkä ((aiheen)) olisi halunnut ottaa käsittelyyn eniten.”	10	
P11	”Onnistuin mielestäni hyvä”	7-	Edellinen kurssi 6
P12	”Aihe oli vaikea”	6 ½	
T21	”Aiheet olivat parempia kuin ennen, teksti oli parempi”	7-	Edellinen kurssi 6
T22	”Esseen kanssa tuli kiire ja essee meni huonosti”	7	
T23	” Mielestäni onnistuin kirjoitustehtävissä oman tasoni mukaisesti (hyvin)”	9	Edellinen kurssi 9
T25	”Kirjoitustehtävät on aina vaikeita joten en niiden kirjoittamisesta pidä. En usko että meni niin hyvin kuin ehkä voisi mennä.”	7+	Edellinen kurssi 8
T29	”Meni ihan keskinkertaisesti. Olisin keskittymällä päässyt parempaan.”	8+	
T32	”Mielestäni onnistuin hyvin. Aihe oli kiinnostava, mikä lisäsi panostamista”	9	
T34	”En osaa sanoa, olin laiska ja palautin tekstin myöhässä”	9 ½	
T35	”Odotan 7 tai 8”	9+	

Yksi useita mainintoja saanut asia oli *aihe*. Jälkikyselyssä aiheen avulla selitettiin sekä onnistumisen tunnetta että epäonnistumista esseen kirjoittamisessa (ks. P12, T21 ja T32). Nähtävissä on myös se, että tytöt aliarvioivat omia suorituksiaan (ks. T3, T9, T34, T35 ja vertaa esseestä saatuun arvosanaan). Esimerkiksi T3 arvioi, että essee sujui paljon huonommin kuin yleensä, mutta sai siitä 8 ½ ja edellinen kurssi oli ollut 8. Omaan tasoonsa nähden kirjoittaminen ei siis sujunut huonommin vaan jopa paremmin kuin edellinen kurssi

antaisi ymmärtää. Oma arviointi ei siis osunut kohdalleen vaan oli vähättelevää. T35 sanoi odottavansa arvosanaa 7 tai 8, mutta opettajan arvio oli 9+. Osa oli kyennyt arvioimaan suoriutumistaan realistisestikin, kuten T32, joka onnistui mielestään hyvin ja saikin esseestään arvosanan 9. Hän oli yksi niistä, jotka selittivät menestystään sillä, että aihe oli ollut kiinnostava. Esille nousi useiden vastaajien kohdalla myös jokin ajankäyttöön ja suunnitelmallisuuteen liittyvä ongelma, kuten se, ettei esseeseen ollut omasta mielestä käytetty tarpeeksi aikaa (T4), sen tekemisessä oli tullut kiire (T22), sen tekemiseen ei ollut keskitytty (T29) tai se oli palautettu myöhässä (T34).

Opiskelijoille esseen kirjoittaminen oli yksi lukioajan monista kirjoittamistehtävistä. Omaa kirjoittajaminäpystyvyyttä on muodostettu jo kauan, mutta eroja on siinä, miten vahvasti yksittäinen opiskelija reagoi suoriutumisensa jälkeen itseensä kirjoittajana. Minäpystyvyyden kannalta olisi tärkeää, ettei opiskelija antaisi yhden heikon suoriutumisen vaikuttaa minäpystyvyyteensä sitä heikentävästi. Muutama opiskelija selittikin epäonnistumistaan laiskuudella tai tekstin myöhässä palautamisella sen sijaan, että olisi todennut olevansa yhtäkkiä aiemmasta menestyksestä huolimatta *huono kirjoittamaan*. He osoittivat siis siinä mielessä hyvää minäpystyvyyttä, etteivät yleistä yksittäistä heikosti mennyttä tekstiä koskemaan koko käsitystä itsestä kirjoittajana, mistä minäpystyvyyden *yleistettävyydessä* on kyse.

## 6.2 Tehtävästä suoriutumisen arvioinnin realistisuus

Lopulta verrattiin jälkikyselyn ja esseen arvosanan lisäksi myös opiskelijoiden alkukyselyn aineistoa, jotta saatiin tehtyä yhteenvetoja eri opiskelijoiden prosesseista. Alkukyselyn tehtävässä C oli kaksi kysymystä tulevaan esseeseen liittyen. Kysymykset olivat 1) *Mikä on ensireaktiosi: mitä ajattelet tehtävästä? (Esim. tuleeko kirjoittaminen olemaan sinulle helppoa?)* ja 2) *Luotatko siihen, että pystyt tekemään hyvän esseen jostakin näistä aiheista? Suoriudutko oman tasosi mukaisesti vai kenties heikommin tai paremmin kuin yleensä?* Näihin kysymyksiin saatuja vastauksia verrattiin esseestä saatuun palautteeseen ja jälkikyselyyn. Seuraavaksi esitellään minäpystyvyyden kannalta mielenkiintoisia opiskelijoita heiltä saatujen tutkimusaineiston osien avulla. Esiteltävien opiskelijoiden omia ajatuksia ja todellista suoriutumista verrataan ja näin muodostuvaa kokonaisuutta arvioidaan minäpystyvyyden näkökulmasta.

T7 oli arvioinut itseään alkukyselyssä sanoin ”*vähän liian epävarma*”. Hän oli ilmoittanut saaneensa edellisestä kurssista arvosanan 8, hyvä. Tehtävässä C, jossa tuli pohtia juuri paljastettuja esseiden otsikoita arvioiden omaa suoriutumista kirjoittamisesta, tyttö oli todennut, että ”*kirjoittaminen saattaa olla vaikeaa, mutta ei mahdotonta*”. Toiseen kysymykseen hän oli vastannut: ”*Toivottavasti tasoni mukaisesti suoriudun, mutta on mahdollista että heikommin*”. Hän ei siis nähnyt tai ainakaan ilmaissut minään vaihtoehtona tavallista parempaa menestymistä. Opiskelija oli myös sanonut alkukyselyssä, että ”- - *joskus en osaa esittää ajatuksiani niin selkeästi kuin haluaisin*” ja että esseiden kirjoittamisessa vaikeaa on ”*selkeä ajatusten jäsentely*”. Hänen minäpystyvyytensä taso oli 89 pisteellä kohtalainen. Esseestä tyttö oli kuitenkin saanut 9+. Opettaja oli kommentoinut esseessä tytön ilmaisevan itseään selvästi. Etukäteen tehty itsearviointi osoittautui siis vähätteleväksi. Toisaalta tyttö näyttää tunnistaneen oman epävarmuutensa eli näyttäisi tiedostavan, että ei vain luota taitoihin, joita hänellä olisi, koska oli kommentoinut olevansa ”*vähän liian epävarma*”. Minäpystyvyys on siis todelliseen suoriutumiseen nähden turhan alhainen, mutta tyttö näyttäisi tiedostavan suhtautuvansa itseensä epävarmasti.

T18 oli ilmoittanut edellisen äidinkielen kurssin arvosanakseen 9. Kirjoitusaiheet nähtyään hän oli arvioinut omaa luottamustaan seuraavasti: ”*Uskon että saan ihan hyvän tekstin jostakin aiheesta*”. Tytön käyttämä sanavalinta *ihan hyvän tekstin* on kuitenkin melko laimea, kun ottaa huomioon, että hän sai lopulta esseestään arvosanan 10-. Minäpystyvyysepisteet olivat 97 eli jäivät hieman alle hyvän minäpystyvyyden. Kun oma aiempi taso on ollut kiitettävä, voisi ajatella tytön arvioivan tulevaakin suoritustaan optimistisemmin ja positiivisemmalla adjektiivilla kuin *hyvä*.

Optimistisesti mutta myös todella realistisesti itseään arvioi T3, joka oli ilmoittanut edellisen kurssinsa arvosanaksi 8. Hän oli alkukyselyssä tulevan tekstin aihevaihtoehdot nähtyään todennut, että ”*kirjoittamisesta tulee mukavaa. Aiheet ovat mielenkiintoisia ja niistä saa paljon tekstiä*”. Lisäksi hän ilmaisi, että ”*Luotan siihen, että pärjään tasoni mukaisesti, ellen paremminkin*”. Tämä arvio suoriutumisesta oli kaikkien vastanneiden arvioiden joukossa ainoa, jossa opiskelija oli uskaltanut arvioida suoriutuvansa jopa aiempaa tasoaan paremmin. Oma arvio näytti osuvan hyvinkin oikeaan, sillä tyttö sai esseestään arvosanan 8 ½, siis hieman paremman kuin edellisen kurssin lopullinen arvosana. Hänen minäpystyvyytensä oli kuitenkin 78 pisteellä vain kohtalaista ja alle kaikkien vastaajien keskiarvon. Omat sanalliset arviot ja minäpystyvyyden taso ovat siis ristiriitaiset.

T37 oli ilmoittanut alkukyselyssä ensireaktiokseen ”*että osaanko pysyä aiheessa*”. Vaikeaksi hän oli ilmoittanut omien kirjoitusvirheiden huomaamisen ja asiassa pysymisen. Edellisen kurssin arvosana oli hänen mukaansa ollut 7. Minäpystyvyysskyselystä hän sai 74 pistettä eli pystyvyys näyttäisi olevan kohtalaista, mikä vaikuttaisi loogiselta tytön ajatuksiin ja edelliseen arvosanaan verrattuna. Arvioituun esseeseen opettaja oli sattumalta kommentoinut muun palautteen lisäksi juuri opiskelijassa huolta herättäneitä asioita sanoin: ”*Pysyt hyvin aiheessa*” sekä ”*Puutteita lähinnä kielessä*”. Kielessä näyttäisi olevan siis sekä opiskelijan itsensä että opettajan mukaan vielä paranneltavaa (opiskelijan minäpystyvyys vaikuttaisi olevan tämän suhteen realistinen), mutta aiheessa pysyminen näytti olleen ainakin tällä kertaa turha huoli opiskelijalla, joka sai esseestään 8+.

T8 oli saanut edellisestä kurssista arvosanan 7. Alkukyselyssä, esseetehtävänannot nähtyään hän oli arvellut tulevaa menestymistään: ”*Ehkä ((suoriudun oman tasoisesti)). Voi olla että suoriudun myös huonosti jos en saakaan ajoissa aikaiseksi tarttua tehtävään, kun tekee mieli kirjoittaa muuta*”. Vaikuttaisi siis siltä, että tyttö kirjoittaa vapaa-ajallaan. Hän oli kuitenkin nostanut sen esille negatiivisena asiana, sillä koulukirjoitelma saattaisi jäädä oman kirjoittamisen vuoksi sivuun. 93 pistettä mittaristosta on vielä kohtalaisen minäpystyvyyden paikkeilla, muttei kovin kaukana hyvästä minäpystyvyydestä. Tehtävänantovaihtoehtoja hän piti omien sanojensa mukaan mielenkiintoisina ja totesi, että ”*tästä tulee kivaa!*”. Esseen kirjoitettuaan tyttö ilmoitti jälkikyselyssä, että ”*esseen näkökulma jäi liian kapeaksi ja tekstin sävy oli vedetty vähän provosoivaksi epävarmuuden peittämiseksi. En ole tyytyväinen*”. Opettaja arvioi esseen kuitenkin arvosanalla 9+. Minäpystyvyys näyttäisi siis horjuvan; toisaalta opiskelija oli ollut motivoitunut aiheista ja tehtävänannosta, mutta oli epäillyt suoriutumistaan sekä esseen kirjoittamista ennen että vielä sen jälkeenkin. Pystyvyysodotukset ja varsinainen suoriutuminen eivät siis kohdanneet, vaan tyttö oli aliarvioinut suoriutumistaan. Toisaalta kyse voi olla myös siitä, ettei opiskelija tunne täysin arviointikriteerejä tai esimerkiksi sitä, ettei provosoiminen ole välttämättä esseetekstissä lainkaan huono piirre.

T6 oli puhunut alkukyselyssä useaan otteeseen laiskuudesta ja jaksamattomuudesta. Ensireaktiokseen hän oli kuvannut kaksi tunnetta: ensin tehtävä tuntuu hänestä mukavalta, sitten ”*laiskottaa, ei jaksaisi*”. Hän ilmoitti kyselyssä myös, että oli yläkoulussa mielestään ”*vielä hyvä*”, mutta lukiossa ”*harjoituksen puutteen vuoksi*” oma taso oli laskenut. Minäpystyvyyden taso oli kyselyn perusteella kohtalaista, hieman alle hyvän minäpystyvyyden pistemäärän. Tehtävänannot nähtyään tyttö suhtautui luottavaisesti tulevaan

tehtävään. Jälkikyselyssä hän kuitenkin totesi, että ”*vähemmän aikaa käytin, ei tasoiseni teksti*”. Opettaja oli arvioinut esseen arvosanalla 8 ½. Aiemman kurssin arvosana 8 viittaisi siihen, että opiskelija kuitenkin pääsi omalle tasolleen, vaikkei itse niin uskonutkaan. Myös tässä tapauksessa suoritus oli lopulta parempi kuin oma minäpystyvyyden antoi odottaa.

Myös poikien joukossa oli merkkejä heikosta minäpystyvyydestä. P13 oli arvioinut tulevaa esseetään alkukyselyssä tehtävänannot nähtyään varsin epäluottavaisesti: ”*saan aikaan jonkinlaisen esseen, mutta mahdollisesti tavallista heikomman*”. Edellisen kurssin arvosana oli ollut 8, minkä voisi luulla vaikuttavan positiivisesti minäpystyvyyteen eli aiemman, positiivisen kokemuksen myötä oma luottamus voisi olla korkeampikin. Poika oli kuvannut olevansa kirjoittajana *keskinkertainen*, mikä on ristiriidassa aiemman arvosanan kanssa, joka on arviointikriteereissä määritelty *hyväksi*. 87 pisteellä pojan minäpystyvyyden sijoittuu kohtalaiseen tasoon, mikä on yhteneväinen pojan sanallisten arvioiden kanssa. Vielä esseen kirjoittamisen jälkeenkin poika ajatteli, että essee olisi mahdollisesti *tavallista heikompia*. Poika sai kuitenkin esseestään 9-. Oma arvio oli siis todella ristiriitainen opettajan arvion kanssa ja pojan minäpystyvyyden vaikuttaa suhteettoman heikolta.

Omaa huonoa menestystä syytettiin muustakin kuin omasta toiminnasta johtuvaksi. T33 sanoi jälkikyselyssä, että ”*Aiheet olivat syvältä, enkä siis kyennyt kirjoittamaan hyvin*”. Hän arvioi etukäteen esseiden kirjoittamista sanoen ”*Ei tule olemaan helppoa, numero ei ole hyvä*” ja omasta luottamuksestaan hän totesi: ”*En luota. huonompi kuin yleensä*”. Minäpystyvyyden taso oli 56 eli kolmanneksi heikoin (toisen vastaajan kanssa) tutkimushenkilöiden tuloksista. Tyttö sai esseestään arvosanan 6+. Huomioonotettavaa on se, että opettaja kommentoi palautteessaan esseiden jääneen turhan lyhyeksi. Tytön toiminta viittaisi heikkojen pystyvyyssodotusten johtaneen vähempään panostukseen ja sitoutumiseen esseiden kirjoittamisessa ja tulos on todennäköisesti selitettävissä osin tämän vuoksi kognitiivisten taitojen puutteen sijaan.

### **6.3 Minäpystyvyyksäityksen realistisuus**

Opiskelijoiden minäpystyvyyksäityksessä saamat pisteet saavat uuden merkityksen, kun niitä tarkastellaan yhdessä heidän menestyksensä, todellisen suoriutumisen kanssa. Pelkkiä minäpystyvyyksäityspisteitä tarkastelemalla ei voida juuri todeta, keillä minäpystyvyyden on heikko tai hyvä, sillä minäpystyvyyden liittyy olennaisesti todellisiin taitoihin, joiden yhteydessä sitä tulisi tarkastella. Seuraavalla sivulla olevaan taulukkoon (taulukko 3) on koottu vertailuun

edellisestä äidinkielen kurssistaan ja esseestään arvosanan 7 (+, -, ½) saaneet opiskelijat. Mukana on myös kaksi tyttöä, joilta esseetä ei saatu, mutta joiden aiempi menestys oli vertailukelpoista. Arvioidulta kirjoittamistasoltaan taulukon opiskelijat ovat siis hyvin samantasoisia ja vertailukelpoisia keskenään. Täydelliset, kaikkien opiskelijoiden tulokset sisältävät taulukot ovat nähtävissä liitteinä 6 ja 7. Taulukossa on esitetty opiskelijoiden menestys edellisen kurssin arvosanan ja tutkimusaineistoon sisältyneen esseen arvosanan osalta. Lisäksi taulukossa on ilmoitettu opiskelijoiden kyselyssä saamat minäpystyvyysepisteet. Omat käsitykset itsestä kirjoittajana ja opettajien taitotason arvio on siis yhdistetty.

**Taulukko 3.** Taidoiltaan samantasoisien opiskelijoiden minäpystyvyysetasot.

Opiskelija	ed. kurssi	Essee	Minäpystyvyysepisteet
P2	7	7+	69
P3	7	7-	84
P5	7	7	90
P10	7	7	91
P14	7	7+	87
P17	7	7 ½	95
T5	7	7-	92
T10	7	7-	77
T26	7	X	63
T36	7	X	60

Taulukko havainnollistaa sitä, että taidoiltaan hyvin samantasoisien opiskelijoiden minäpystyvyys voi vaihdella suuresti. Taulukossa esitettyjen opiskelijoiden minäpystyvyysepisteet vaihtelevat 60 pisteestä eli *heikosta* 95 pisteeseen, lähes *hyvään*. Taulukko havainnollistaa myös sitä, miten tilanne eroaa sukupuolittain. Heikoimmat minäpystyvyysepisteet on saanut tyttö ja parhaat poika, mikä voisi tietysti olla myös sattumaa. Keskiarvo taulukon poikien minäpystyvyydelle on kuitenkin 86 ja tytöille 73 pistettä. Kun lasketaan kaikkien arvosanan 7 edellisestä äidinkielen kurssistaan saaneiden opiskelijoiden keskimääräinen minäpystyvyys sukupuolittain, on poikien keskiarvo 86 pistettä ja tyttöjen 74 pistettä. Tilanne pätee siis myös suuremmalla, vertailukelpoisella otoksella.

Samantasoisia opiskelijoita on minäpystyvyyden kannalta vertailtu aiemmin, ja esimerkiksi Pajares (2002) on todennut, että minäpystyvyydeltään samantasoisista tytöistä ja pojista tytöt osoittavat yleensä parempia kirjoittamistaitoja. Tässä taulukossa havainnollistuu samankaltainen tilanne ja yhtenevyys aiemman tutkimuksen kanssa, mutta nyt niin päin, että

*taidoiltaan* samantasoisista tytöistä ja pojista juuri pojalla on kaikkein vahvin minäpystyvyys, ja poikien minäpystyvyys on muutenkin keskimäärin korkeampi kuin saman taitotason tytöillä.

Edellisestä kurssistaan arvosanan 8 saaneiden opiskelijoiden minäpystyvyyksiä verrattaessa eri pisteille jakautumisessa on jo todella suuri ero: heikoimmat minäpystyvyysepisteet olivat 51 ja parhaat 108 pistettä. Minäpystyvyys vaihteli siis *heikosta keskinkertaiseen* ja *hyvään* eli kaikki minäpystyvyyden tasot olivat edustettuina näiden opiskelijoiden keskuudessa. Arvosanan 8 saaneista heikoimmat minäpystyvyysepisteet, 51, olivat tytöllä. Pojista heikoin minäpystyvyys oli tasoltaan 72 pistettä. On kuitenkin huomioitava, että joukossa oli myös tyttöjä, jotka olivat saaneet hyviä tuloksia eli esimerkiksi koko tutkimushenkilöjoukon parhaat minäpystyvyysepisteet, 108. Läheskään kaikki tytöt eivät siis arvioi minäpystyvyyttään heikommaksi kuin vastaavan taitotason pojat, mutta heillä aliarviointi on yleistä. On myös huomioitava, että taidoiltaan hyvällä tasolla olevalla pojalla, joka sai 72 pistettä mittaristossa, voisi olla parempi minäpystyvyys. Myös osa pojista sai siis taitoihinsa nähden turhan alhaisia tuloksia. Tytöt nousevat kuitenkin helpommin esiin, koska heillä epärealistisuus on huomattavasti räikeämpää ja minäpystyvyyden tasot aivan alhaalla taitoihin nähden, kun pojilla ne olivat suhteessa taitoihin varsin realistisia.

Kun kaikkien opiskelijoiden minäpystyvyyden tasoja tarkastellaan ja verrataan heidän todelliseen suoriutumiseensa, voidaan huomata, että erityisesti tytöt näyttäisivät aliarvioivan taitojaan. Pojat arvioivat siis useammin minäpystyvyytensä realistisesti kuin tytöt. Toisaalta osan minäpystyvyys on suhteessa menestykseen yllättävänkin hyvä (esim. P17). Pojat eivät siis toisiinsaakaan verrattuna olleet osaamisensa perusteella loogisessa järjestyksessä minäpystyvyytensä tasolla. Esimerkki tästä on koko vastaajajoukon alhaisimmat minäpystyvyysepisteet saanut opiskelija, poika P11 (49 pistettä), jonka voisi heikoimmat pisteet saaneena olettaa olevan todella heikko äidinkiessä. Hänen keskiarvonsa äidinkielen kurseista oli kuitenkin 6, ja esseestä hän sai arvosanan 7-. Minäpystyvyyden ei siis odottaisi olevan erityisen hyvä, muttei joukon huonoinkaan, sillä hän ei todellisuudessa ollut keskiarvoltaan heikoin ja essee sujui keskiarvoon nähden vielä paremmin.

Tätä poikaa voidaan verrata esimerkiksi toiseen poikaan, joka sai ensimmäisestä palauttamastaan esseestä arvosanan 4, ja jonka edellinen kurssi oli arvioitu arvosanalla 5. Hänen minäpystyvyysepisteensä olivat kuitenkin vasta seitsemänneksi alhaisimmat. Toiseksi heikoin minäpystyvyys oli pisteiden perusteella tytöllä T16, joka sai 51 pistettä. Edellisestä äidinkielen kurssista hän oli kuitenkin saanut arvosanan 8 ja esseestä hän sai 8 ½.



Kolmanneksi huonoimmat minäpystyvyysepisteet sai (toisen vastaajan kanssa) tyttö, T25, joka sai esseestään 7+ ja jonka edellisen kurssin arvosana oli 8. Näitä opiskelijoita heikomman arvosanan sai kuitenkin esseestään yhteensä 30 opiskelijaa. Mikäli minäpystyvyyden taso siis määriteltäisiin suoraan opiskelijoiden osaamisen tason avulla, tässä tapauksessa opiskelijoiden esseistä saatuja arvosanoja käyttäen, tulisi näitä kahta tyttöä heikommat minäpystyvyysepisteet olla 30 opiskelijalla. Minäpystyvyys ja todellinen taitotaso eivät siis tyttöjen kohdalla täsmää. Jo arvosanan 8, joka sanallisesti määritellään *hyväksi*, saaminen luulisi antavan tytöille kuvan siitä, että he ovat taidoiltaan hyviä. Silti oma minäpystyvyys jää kolmen heikoimman joukkoon ja on saatujen pisteiden perusteella todella heikko.

Tytöistä kaikkein alhaisimmat minäpystyvyysepisteet saanut T16 on tapauksena hyvä esimerkki heikkoa minäpystyvyyttä osoittavasta opiskelijasta, jonka taidot oikeasti olisivat hyvät. Jo hänen vastauksensa kyselyn avoimiin kysymyksiin viittaavat heikkoon minäpystyvyyteen. Kirjoittajana hän kuvasi itseään hyvin epävarmaksi. Ensireaktiotaan hän kuvasi sanoin: ”*Olo on aina tuskainen ja tiedän, etten saa tekstiä kumminkaan valmiiksi. Ideoita lähtee pyörimään aiheesta kamalasti, mutten saa niitä järjestykseen. Työstä tulee heti kamalan raskas kuva ja se alkaa ahdistaa*”. Tuskaista oloaan hän on korostanut sanalla *aina*. Ideoiden puutteesta tyttö ei siis mielestään kärsi, mutta hän kokee, ettei saa niitä jäsennettyä. Tyttö puhuu ahdistuksesta. Siihen, pitääkö hän kirjoittamisesta, oli vastaus: ”*En pidä. Inhoan avata ajatusmaailmani jollekin toiselle, sillä se on lapsellinen. Minulle tulee alemmuuskompleksi*”. Hän siis kokee, etteivät hänen ajatuksensa ole tarpeeksi kypsiä ja totesi, että ”*Alan myös hävetä tekstiä niin paljon, etten halua palauttaa tekstejäni*”. Tuntemukset ovat siis hyvin vahvoja eikä tyttö luota suoriutumiseensa. Tällaisten vastausten jälkeen saadut heikot pisteet minäpystyvyyssmittaristosta eivät yllätä, mutta turhauttavat varmasti äidinkielenopettajaa, joka tietää, että tyttö osaisi kyllä.

Kun tilannetta tarkastellaan toisesta päästä eli parhaimpiin pisteisiin yltäneiden kannalta, näyttää se realistisemmalta. Parhaat minäpystyvyysepisteet saivat tytöt T2 ja T4, kumpikin 108 pistettä. Molemmat tytöt olivat saaneet edellisestä äidinkielen kurssistaan arvosanan 9. T2 sai esseestä 9- ja T4 tasan 9. Heillä taidot ovat siis kiitettävät, ja luonnollisesti myös minäpystyvyys on hyvä. Toiseksi parhaat pisteet, 106 pistettä, saivat T29 ja T9, joista ensimmäinen sai esseestään arvosanan 8+ ja jälkimmäinen arvosanan 10. Hyvää minäpystyvyyttä kuvaavien opiskelijoiden tulokset ovat loogisia, mutteivät välttämättä suoraan esseiden arvosanoja ja aiempaa menestystä vastaavassa järjestyksessä. Olennaisinta ei kuitenkaan ole järjestys, vaan taitojen ja minäpystyvyyden kohtaaminen ylipäätään.

Parhaat minäpystyvyyss pisteet saaneista järjestyksessä kahdeksan ensimmäistä on tyttöjä. Parhaat minäpystyvyyss pisteet saanut poika, P17 (95 pistettä), oli kaikista tutkimushenkilöistä järjestyksessä yhdeksäs. Hän sai esseestään 7 ½. Aiemmat kurssit olivat kuitenkin menneet varsin heikosti. Hän siis onnistui selvästi aiempaa tasoaan paremmin tässä kyseisessä esseessä. Kolme muutakin poikaa oli saanut saman arvosanan esseestään ja yksi oli saanut selvästi paremman, 9-. Mikäli poikien minäpystyvyys vastaisi heidän aiempaa menestystään äidinkielessä, kuuluisi P17:ää parempi minäpystyvyys olla yhdellätoista pojalla.

On otettava huomioon, että P17 minäpystyvyys oli pisteiden perusteella kuvaukseltaan *kohtalainen* eli ei hyvä, vaikka tulos poikien keskuudessa paras olikin. Silti olisi loogista, että pojat vertaisivat aiempaan menestykseensä ja monella pojalla minäpystyvyys olisi parempi tähän poikaan verrattuna ja jokaista yksilönä tarkastellen. Esimerkiksi P9 oli saanut edellisestä kurssistaan arvosanan 8, mutta hänen minäpystyvyytensä oli pisteiden perusteella vain *kohtalaista* ja yhdeksän poikaa sai häntä paremmat minäpystyvyyss pisteet, joista neljällä aiempi menestys oli heikompaa kuin hänellä. Samanlainen tilanne oli vastaajalla P13; kahdeksalla pojalla oli pisteiden perusteella parempi minäpystyvyys kuin hänellä, vaikka näistä neljällä aiempi menestys oli heikompaa ja lopuillakin keskiarvo äidinkielessä oli sama kuin hänellä. Toisaalta ehkä tässä näkyy yksi minäpystyvyyden ominaisuus – sen tulevaisuusorientoituneisuus. Menneen sijaan opiskelija keskittyy kuitenkin tulevaan, vaikka aiempi menestys omiin ajatuksiin vaikuttaakin.

Lähes jokainen vastaaja oli syystä tai toisesta sanonut alkukyselyssä esseen otsikkovaihtoehdot nähtyään, että tulisi suoriutumaan oman tasoisesti tai normaalia huonommin. Vain yksi opiskelija oli etukäteen arvioinut, että tulisi kenties suoriutumaan jopa tavallista menestystään paremmin, vaikka tällaisia tapauksia oli lopulta monia. Näyttäisi siis olevan helpompaa todeta suoriutuvansa oman tasonsa tai sitä alhaisemman tason mukaisesti kuin arvioida, että kirjoittamisesta tulisi helppoa tai jopa helpompaa kuin yleensä. Ehkä tavallista parempaa menestystä on myös vaikeampi määritellä etukäteen. Vielä jälkikyselyssäkin, eli esseen kirjoittamisen ja palauttamisen jälkeen, opiskelijat tuntuivat vähättelevän suoriutumistaan. Osa oli todennut, että essee oli tuntunut omantasoisesti ja osa oli maininnut, että essee oli sujunut hyvin eli omantasoisesti, mutta ”*vielä olisi parannettavaa*”. Yllättävän moni oli ilmaissut tämän keskeneräisyyden. Minäpystyvyyss käsitykset eroavat osalla merkittävästi heidän todellisesta tasostaan. Osalla käsitykset ovat todella epärealistisia ja erot taidoiltaan samantasoisten opiskelijoiden minäpystyvyyksissä ovat suuria.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Yhteenveto tuloksista

Opiskelijan minäpystyvyyksikäsitusten sanotaan ennustavan hänen suoriutumistaan kirjoittamistehtävistä jopa kognitiivisia taitoja ja aiempaa menestystä vahvemmin (Bandura 1997). Ongelmallista tämä on silloin, kun omat pystyvyysodotukset ovat epärealistisia eli omaan tekemiseen ei luoteta. Nuorille suunnatussa lukion opetussuunnitelmassa yksi kirjoittamisen tavoitteista onkin *myönteisen mutta realistisen kuvan rakentaminen itsestään kirjoittajana* (LOPS 2003: 33). Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää opiskelijoiden kirjoittajaminäpystyvyyttä eli opiskelijoiden käsityksiä kyvystään suoriutua kirjoittamistehtävistä. Opiskelijoiden minäpystyvyyden tason määrittämisen lisäksi haluttiin sanallista arviointia opiskelijoilta itseltään, ja minäpystyvyyden realistisuuden tarkastelemiseksi opiskelijoiden suorituksia vertailtiin opettajan heille antamiin arvioihin.

Tutkimus oli sekä laadullista että määrällistä. Suomessa lukiolaisten kirjoittajaminäpystyvyydestä ei ole toistaiseksi tutkimuksia, joiden perusteella hypoteeseja olisi voitu asettaa. Koska Suomen lukiolaisten kirjoitustaitojen puhutaan heikentyneen ja asenteiden oppiainetta kohtaan muuttuneen kielteisemmiksi viime vuosina (esim. Lappalainen 2011), voitiin kuitenkin olettaa, että opiskelijat kokisivat epävarmuutta kirjoittajina. Aiempien yhdysvaltalais tutkimusten ja muiden kansainvälisten tutkimusten valossa tyttöjen voitiin esimerkiksi olettaa suhtautuvan itseensä erityisen kriittisesti (esim. Wigfield, Eccles & Pintrich 1996).

Tutkimuksessa selvisi, että opiskelijoiden minäpystyvyys on asteikolla heikosta hyvään keskimäärin *kohtalaista*. Opiskelija sai keskimäärin 83 pistettä väittämiä sisältäneestä mittaristosta, jossa alhaisimmat mahdolliset olisivat olleet 25 ja korkeimmat 125 pistettä. Minäpystyvyyden tason määrittelemisen lisäksi tärkeä tulos oli, että taidoiltaan samantasoiset opiskelijat saivat minäpystyvyydsmittaristosta hyvin keskenään ristiriitaisia pistemääriä. Esimerkiksi arvosanan 8 saaneiden opiskelijoiden minäpystyvyys vaihteli 51 pisteestä 108 pisteeseen eli tasoltaan heikosta hyvään. Minäpystyvyyksikäsitukset vaihtelevat suuresti ja ovat osalla tutkimushenkilöistä merkittävän epärealistisia, nimenomaan omia taitoja aliarvioivia. Epävarmuus ilmenikin minäpystyvyyden heikkoutena suhteessa todelliseen suoriutumiseen ja omien taitojen vähättelynä, kun arvioita verrattiin aiempaan menestykseen ja tutkimuksessa tarkasteltuun esseeseen. Tärkeimpiä tuloksia olikin nuorten minäpystyvyyden ja todellisen

suoriutumisen tasojen kohtaamattomuus ja toisaalta suuret erot taidoiltaan samantasoisten opiskelijoiden minäpystyvyyksien välillä. Kaikki hyvät minäpystyvyysepisteet saaneet opiskelijat osoittivat myös taidoiltaan vähintään hyvää ja usein kiitettävää osaamista äidinkielessä, mutta sen sijaan heikointa minäpystyvyyttä osoittaneet olivat usein taidoiltaan todellisuudessa hyviä tai ainakin huomattavasti parempia kuin minäpystyvyysepisteet antaisivat odottaa. Toisin kuin voisi olettaa, tutkimushenkilöistä todellisilta taidoiltaan heikoimmat kirjoittajat eivät siis saaneet joukon heikoimpia minäpystyvyysepisteitä. Jos opiskelijat laitettaisiin järjestykseen minäpystyvyytensä mukaan heikoimmasta parhaimpaan ja sama tehtäisiin todellisten taitojen osalta, olisivat käyrät osin hyvin ristiriitaiset. Sellaiset opiskelijat, joiden kuuluisi olla taitojensa puolesta käyrän huipulla, olisivatkin minäpystyvyytensä osalta aivan pohjalla.

Opiskelijoiden minäpystyvyyden ja todellisen suoriutumisen kohtaamattomuus ihmetyttää. Aiempien tutkimusten vuoksi oli oletettavaa, että tytöt saattaisivat arvioida osaamistaan turhan kriittisesti. Sen sijaan yllättävä tulos oli se, miten vaikeaa omaa tasoa on määrittellä sanallisesti ja numeerisesti. Toisaalta yliarvioidaan ja toisaalta aliarvioidaan omia taitoja, eli heittoa todellisuuteen tapahtuu kumpaankin suuntaan. Oudolta tuntuu myös se, että alkukyselyn taustatiedoissa sama opiskelija voi ilmoittaa toisessa kohdassa edellisen kurssin arvosanakseen 5 ja määrittellä seuraavassa kohdassa tasonsa *hyväksi*. Miten opiskelijat päätyvät tällaiseen, ristiriitaiseen omien taitojen arviointiin? Yksi tärkeä, eroja mahdollisesti selittävä tekijä saatettaisiin löytää, kun huomioitaisiin se, *mihin* opiskelijat vertaavat itseään. Jos arvosanan 5 saanut opiskelija on mielestään taidoiltaan hyvä, suhteuttaako hän taitonsa kyseisen opiskeluryhmän muihin opiskelijoihin, muihin saman sukupuolen edustajiin, koko ikäryhmään, kyseisen koulun kaikkiin opiskelijoihin vai suhteessa omaan, aiempaan menestykseensä? On siis otettava huomioon myös se, että arviointi tehdään tietyssä kontekstissa, mikä saattaa hyvinkin vaikuttaa opiskelijan tekemän arvioinnin pätevyYTEEN. On siis pohdittava sitä, missä kontekstissa opiskelija arvioi itseään, vaikka tilanteesta huolimatta tulisikin kyetä realistiseen arviointiin.

Minäpystyvyyden tutkiminen sukupuolittain on mielenkiintoista, koska tulokset ovat olleet jopa ristiriitaisia. Osa tutkijoista on saanut tuloksia, joiden mukaan tyttöjen minäpystyvyys on keskimäärin heikompi kuin poikien, ja pitäneet tätä hyvin yleistettävänä totuutena (esim. Wigfield, Eccles & Pintrich 1996). Osa on todennut, ettei eroja välttämättä löydy (esim. Hidi ym. 2007; Pajares, Valiante & Cheong 2007: 144). Kolmas ryhmä on löytänyt eroja niin päin, että tyttöjen minäpystyvyys on keskimäärin parempi kuin poikien ja

ovat viitanneet aiempiin, samanlaisiin tutkimustuloksiin (esim. Pajares, Johnson & Usher 2007). Näiden tulosten valossa oli mielenkiintoista nähdä, mitä tulokset tällä kertaa osoittaisivat. Tässä tutkimuksessa tyttöjen minäpystyvyys oli keskimäärin vain hieman parempi kuin poikien (tyttöjen keskiarvo 83,52 pistettä ja poikien keskiarvo 81,12 pistettä mittaristosta). Ero on kuitenkin hyvin pieni ja sukupuolijakauma epätasainen. Tätä tulosta paljon olennaisempi löydös onkin se, että kun puhutaan minäpystyvyyden *realistisuudesta* eli siitä, miten se vastaa opiskelijoiden todellista suoriutumista, on tyttöjen minäpystyvyys keskimäärin huomattavasti heikompi.

Tytöt ovat huomattavasti kriittisempiä ja epäilevät taitojaan, vaikka menestyvätkin suhteessa paremmin kuin pojat. Pojat arvioivat siis tasonsa taitoihinsa nähden usein hyvin realistisesti tai hieman optimistisesti, mutta tytöt vähättelevät usein taitojaan ja kokevat epäluottamusta, vaikka taidot oikeasti ovat hyvät. Monilla tytöillä on kohtuuttoman heikko minäpystyvyys verrattuna heidän suoriutumiseensa – tässä tutkimuksessa edellisen kurssin arvosanaan ja esseestä saatuun arvosanaan. Koko vastaajajoukon heikoin minäpystyvyys oli pojalla, mutta hänen jälkeensä heikon minäpystyvyyden saaneissa tuli heti useita tyttöjä, joilla taidot olivat hyvät mutta minäpystyvyys heikkoa.

Vaikka arvosanat olivat monilla pojilla heikkoja, ei minäpystyvyys ollut samassa suhteessa heikko. Voidaan ajatella, että aiemmat, heikot suoriutumiset johtavat myös heikon minäpystyvyyden muodostumiseen (esim. Bandura 1997). Joillain pojilla minäpystyvyys oli kuitenkin yllättävänkin hyvä suhteessa heidän taitoihinsa. Tulos on mielenkiintoinen, mutta oli jokseenkin odotettavissa aiempien tutkimustulosten (esim. Pajares 2002) perusteella, joiden mukaan minäpystyvyydeltään samantasoisista tytöistä ja pojista usein juuri tytöt pärjäävät todellisuudessa paremmin. Epäluottavaisimmat tulokset saaneet olivat yhtä lukuun ottamatta tyttöjä, vaikka aiempien arvosanojen perusteella näin ei olisi tullut olla. Tyttöjen osuus vastaajista oli huomattavasti suurempi kuin poikien, mutta sekään ei selittänyt tilannetta itsensä heikoksi kokeneiden tyttöjen osalta, sillä tutkimushenkilöiden arvosanojen perusteella monien poikien minäpystyvyyden olisi olettanut olevan heikompi kuin näiden heikot minäpystyvyydspisteet saaneiden tyttöjen.

Yksi mielenkiintoinen ja mahdollisesti sukupuolten tekemien arviointien eroja selittävä tekijä oli jo opiskelijoiden taustatietojen joukossa. Opiskelijoita pyydettiin kuvaamaan itseään kirjoittajana, ja kuvaus ”epävarma” esiintyi monissa vastauksissa. Mielenkiintoista oli se, että nämä esiintymät olivat kaikki tyttöjen antamissa vastauksissa. Yksikään poika ei siis ilmaissut olevansa kirjoittajana epävarma. Pojat olivat kuvanneet itseään usein luovuuteen ja

kekseliäisyyteen liittyvillä sanoilla. Miksi vain tytöt ilmaisevat epävarmuuden? Taitotasoltaan moni poika olisi ollut näitä epävarmoiksi itseään kuvanneita tyttöjä heikompi, eli eivätkö he myönnä epävarmuutta vai eivätkö he yksinkertaisesti koe olevansa epävarmoja? Onko vain sattumaa, ettei kukaan pojista ollut kuvannut itseään epävarmaksi, vai voiko tämäkin liittyä sukupuolten välisiin eroihin, joita minäpystyvyydessä on tutkitusti todettu esiintyvän? Monet pojat ilmaisivat kyselyssä, ettei kirjoittaminen kiinnosta, mutteivät kuitenkaan arvioineet minäpystyvyyttään suhteessa yhtä heikoksi taitoihinsa nähden kuin tytöt. Näyttäisi siltä, että omiin taitoihin uskotaan ja luotetaan silti keskimäärin paremmin kuin tytöt. Onko pojista noloa myöntää olevansa epävarma? Halutaanko peittää oma taitamattomuus? Onko helpompi selittää, ettei välitä koko aineesta ja ettei kiinnosta, kuin tunnustaa avoimesti, että en myöskään *luota* kykyihini? Vai ovatko tyttöjen arviot suhteessa niin paljon todellisuuteen verrattuna vääristyneitä, että poikien arviot tuntuvat vain yllättävän hyviltä?

Tutkimuksessa saatiin tuloksia myös yllättäviltä osa-alueilta, kun heikkoa ja hyvää minäpystyvyyttä osoittaneiden tuloksia tarkasteltiin erikseen. Heikkoa ja toisaalta hyvää minäpystyvyyttä kyselyn perusteella osoittaneet eivät vastanneet automaattisesti kaikkiin kysymyksiin tasostaan riippuen samalla tavalla. Tutkimuksessa löytyi kuitenkin osa-alueita, jotka näyttäisivät selvästi liittyvän juuri vain heikkoon tai vain hyvään minäpystyvyyteen. Joissain väittämässä lähes poikkeuksetta kaikki minäpystyvyydeltään ryhmään ”heikko” tai ”hyvä” kuuluneet olivat siis vastanneet samalla tavalla. Heikkoa minäpystyvyyttä osoittaneet arvioivat lähes poikkeuksetta ongelmia olevan juuri ajatusten jäsentämisessä ja asioiden kielentämisessä eli ilmaisemisessa. Sen sijaan hyvää minäpystyvyyttä osoittaneista kaikki arvioivat juuri näiden osa-alueiden olevan heille helppoja. Ryhmät siis eroavat toisistaan selkeimmin juuri ajatusten jäsentämisestä ja niiden esittämisestä puhuttaessa. Ovatko nämä ajatuksiin ja ilmaisuun liittyvät asiat niitä, joissa epäluottamuksen tai luottamuksen kokeminen merkittävimmin johtaa opiskelijan minäpystyvyyden heikkouteen tai hyvyyteen? Olisiko jäsentelyn ja ilmaisun harjoittelu erityisen tärkeää? Tulisiko juuri näitä asioita vahvistaa enemmän koulussa? Kyseessä ei ole helposti lähestyttävä konkreettinen taito, mutta ajatusten ja tekstin jäsentämiseen liittyviä harjoituksia voitaisiin varmasti lisätä, mikäli se erottaa näin selvästi minäpystyvyyksien eri tasot toisistaan.

Faktoreittain eli kirjoittamisen osa-alueittain tarkasteltuna saatiin selville, että opiskelijat kokevat itsensä epävarmimmaksi tekstin tuottamisen osalta eli heikoin faktoreista oli numero 3. Mittariston luotettavuutta kuvaa se, että ne kaksi väittämää, jotka saivat keskimäärin kaikkein vähiten pisteitä, kuuluivat keskenään samaan faktoriin (3: tekstin

tuottaminen). On loogista, että opiskelijat kokevat epäluottamusta tietyllä, yksittäisellä osa-alueella. Vaikeinta näyttäisi olevan omien *kielellisten kömmähdysten* löytäminen tekstistä. Faktoreittain tarkasteltuna kaikkien tutkimushenkilöiden kesken juuri omien virheiden löytäminen tekstistä koetaan kaikkein vaikeimmaksi. Sen kokivat vaikeaksi myös monet hyvää minäpystyvyyttä osoittaneet opiskelijat. Vaikka tilannetta tarkasteltiin sukupuolittain, oli tämä kolmanteen faktoriin eli tekstin tuottamiseen kuuluva kirjoittamisen osa-alue molempien sukupuolten huoli. Tähän voitaisiinkin opetuksessa tarttua. Sen sijaan faktoreiden perusteella lohdullista on se, että kaikkein eniten pisteitä eli luottamusta opiskelijoissa herättävien kohtien joukossa oli kaksi väittämää, jotka mittasivat sitä, luottavatko opiskelijat kuitenkin siihen, saavatko he sanomansa perille. Opiskelijat kokevat siis kuitenkin tulevana teksteillään ymmärretyksi.

Aineiston laadullinen tarkastelu tukee edellä lueteltuja määrällisiä tuloksia. Opiskelijat tuntevat itsensä sen suhteen, millaisia tunteita uuden kirjoitustehtävän saaminen heissä aiheuttaa. Opiskelijoille on siis selvästi ehtinyt muodostua tietty malli tästä. Osa pystyi kuvailemaan hyvinkin yksityiskohtaisesti omia tuntemuksiaan ja niiden vaihtumista kirjoittamisprosessin edetessä. Omat tunteet osataan kuvata, ja vaikeita asioita pystytään nimeämään. Todella monilla kirjoittaminen herättää heti aluksi epäonnistumisen pelkoon liittyviä tunteita ja moni totesi miettivänsä heti, tuleeko omasta kirjoittamisesta mitään. Opiskelijat käyttivät kuvailuissaan vahvoja sanoja, kuten *pelko* ja *ahdistus*. Juuri näiden negatiivisten ennakoajatusten määrä yllätti. Mielenkiintoista on myös se, miten tarkkaan opiskelijat tuntevat itsensä sen suhteen, millaisia ajatuksia ja tunteita kirjoittaminen herättää ja miten prosessi heidän kohdallaan etenee samaan aikaan kun omien *taitojen* realistinen arviointi on heille hankalaa.

Kirjoitusprosessin vaiheista erityisesti aloittaminen koetaan monien opiskelijoiden mukaan hankalana. Kirjoittamisen aloittaminen koetaan vaikeaksi paitsi heikkoa minäpystyvyyttä myös hyvää minäpystyvyyttä osoittaneiden opiskelijoiden joukossa. Erityisesti ensimmäisen virkkeen keksimisessä luottamus horjuu sekä hyvää että heikkoa minäpystyvyyttä osoittaneiden kesken. On luonnollista, että aloittaminen tuntuu hankalalta, koska prosessi on vasta alkamassa eikä tällöin ole vielä saatu aikaan mitään konkreettista. Hidin ja Boscolon (2006: 145) mukaan kirjoittamisen haasteellisuus liittyykin juuri sen alkuasetelmaan, jossa opiskelijan tulee itse tuottaa tekstiä sen käsittelemisen sijaan. Ei siis ole ihme, että opiskelijatkin nostavat aloittamisen esille hankalana asiana. Tunne on kuitenkin harmillinen, koska epäilysten herätessä heti tehtävän alussa tilanteittain herkästi muuttuvat

pystyvyyssodotukset ovat alttiita laskemaan. Opiskelijat siis saattavat helposti menettää luottamuksen itseensä kirjoittajina vain alun pelästymisen ja ennakkoluulojen vuoksi. Jollain tavalla kouluissa tulisi tarjota opiskelijalle välineitä alkuun pääsemiseen. Tulisiko kirjoittamistehtävän aiheiden esittelyn jälkeen esimerkiksi keskustella niistä parin kanssa, ryhmissä tai yhdessä koko opetusryhmän kesken? Tulisiko opiskelijoita pyytää ensimmäiseksi lähestymään aihetta tekemällä miellekartta, listaamalla mieleen tulevia asioita, piirtämällä tai tekemällä jotain muuta, jotta ajatukset lähtevät liikkeelle? Aloittamisen vaikeaksi kokeminen liittyy ajatusten jäsentämiseen, joka oli heikkoa minäpystyvyyttä osoittaneille hankalaa. Opiskelijoiden *tehtävään sitouttamiseen* tulisi siis panostaa jatkossa opetuksessa.

Aloittamisen kanssa kiinteässä yhteydessä olevaa asiaa, *tekstin aihetta*, lukiolaiset pitivät kirjoittamistehtävästä kiinnostumisessa olennaisimpana. Aiheen tulisi vastanneiden mukaan olla sellainen, josta heillä *on sanottavaa*. Aiemmista tutkimuksista saatujen tulosten perusteella ei olekaan mikään ihme, että valtaosa nosti esille juuri aiheen, sillä sitä on pidetty erittäin ratkaisevana tekijänä opiskelijoiden sitouttamisessa kirjoittamistehtävään (esim. Hawthorne 2008). Aihevaihtoehtoja oli opiskelijoiden esseetehtävässä 16, joista valita. Monet olivat hyvin luovia otsikoita eli eivät rajanneet mahdollisuuksia esimerkiksi eri näkökulmilta (ks. liite 2). Muutama minäpystyvyydeltään vahva kirjoittaja olikin todennut aiheet nähtyään, että niiden joukosta oli jopa vaikea valita yhtä, koska moni otsikko kiinnosti. Silti hyvin suuri osa koki, ettei mistään aiheesta löytynyt sanottavaa. Tämä kuulostaa huolestuttavalta. Eräs poika totesi aiheista vain yhden olevan sellainen, josta ”*vois saada edes pari asiaa. Muttei tästäkään tarpeeksi*”.

Miten opiskelijat saadaan tarttumaan helpommin aiheisiin? Ehdotukset ovat samoja kuin aloittamisen osalta – tulisiko aiheita käydä yhdessä tunnilla läpi esimerkiksi siten, että opettaja herättelisi opiskelijoiden mielikuvitusta ja ajatuksia eri aiheista? Tulisiko esimerkiksi parin kanssa pohtia, mitä aiheista tulee mieleen? Yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa tekemisen on kuitenkin todettu helpottavan opiskelijoiden epävarmuuden tunnetta ja kasvattavan motivaatiota (De Bernardi & Antolini 2007: 201). Kuten tutkijat ovat todenneet, tehtävien tulee olla opiskelijoille sopivan haastavia, heidän tasolleen kohdennettuja. Tutkimuksessa opettajan opiskelijoilleen tarjoamissa otsikoissa oli varmasti valinnanvaraa, ne olivat monipuolisia ja selvästi nuorelle kirjoittajalle suunnattuja (esimerkiksi yksi aihe käsitteli Internetissä kirjoittamista). Tehtävänannon kyseenalaistamisen sijaan tulisi siis pohtia sitä, miksi nuoret suhtautuvat niihin nihkeästi? Tulisiko koulussa harjoitella enemmän *aiheeseen tarttumista*: miten lähestyn valmista otsikkoa? Miten lähdän pohtimaan aihetta



eteenpäin? Onko kyseessä jopa malttamattomuus – jos aihe ei heti synnytä suuria ajatuksia, opiskelija hylkää sen ja lukee seuraavan ja taas seuraavan. Kirjoitettavan työn otsikon näkeminen on koko prosessin ensimmäisiä vaiheita, ja jos jo sen kohdalla koetaan turhautumista, ei minäpystyvyys varmasti ole hyvä ennen kirjoittamisen aloittamista.

Hyvä esimerkki aiheen kiinnostavuuden merkityksestä ja sen vaikutuksesta suoriutumiseen oli tässä tutkimuksessa vastaaja P17. Hänen aiempi menestyksensä äidinkielessä oli varsin heikkoa. Esseensä hän kirjoitti vaihtoehdosta *rakkaudesta urheiluun*. Poika on itse urheilija, ja omakohtainen aihe sai pojan kirjoittamaan aiempaan tasoonsa nähden todella onnistuneen esseen, arvosanaltaan 7 ½. Kielenhuollollisesti esseessä oli vielä hiomista, mutta sisältö oli opettajan mukaan hyvä ja pohtiva. Myös esseen pituus oli kohdillaan. Opettaja oli kommentoinut esseeseen juuri omakohtaisuuden näkymisestä. Uskon, että hyvä suoriutuminen johtui juuri siitä, että aihe oli pojalle hyvin läheinen. Kiinnostava aihe siis motivoi.

Kirjoittajaminäpystyvyyttä voitaisiin varmasti vahvistaa sillä, että opiskelijoiden annettaisiin kirjoittamisen harjoittelun alkutaipaleella kirjoittaa mahdollisimman heitä lähellä olevista ja kiinnostavista aiheista. Jokaisella on omat mielenkiinnon kohteensa, mutta esimerkiksi useiden otsikkovaihtoehtojen avulla voitaisiin varmistaa, että kiinnostuksen erilaisia kohteita olisi otettu huomioon. Kun aihe on kiinnostava, motivaatio kirjoittamistehtävää kohtaan kasvaa. Kirjoittamishalukkuuden herätessä voi kasvaa myös opiskelijan pystyvyysodotus, jolloin hän jaksaa panostaa työhön. Aiheesta, joka kiinnostaa, tulee tekstiin myös helpommin pituutta. Kun opiskelija saa tekstistään positiivista palautetta, vahvistuu minäpystyvyys.

Ei kuitenkaan ole järkevää, että opiskelijat saisivat koko kouluikänsä ajan kirjoittaa vain itselleen mielekkäistä aiheista – sehän ei valmentaisi tulevaisuutta varten, jolloin tulee voida käsitellä aiheita, joista itsellä ei ole sanottavaa. Lukio valmentaa tulevia haasteita varten, ja työelämässä harvoin saa päättää aihetta, josta kirjoittaa. Opiskelijan tulisi siis tietysti myös oppia kirjoittamaan niistä itselle epämieluisistakin aiheista. Jossain vaiheessa tämä mukavuusalueelta pois siirtyminen tulee siis kohdata. Uskoisin, että kun näitä aiheeltaan mielenkiintoisia tekstejä on kirjoitettu paljon ja kauan, on minäpystyvyys todennäköisesti kehittynyt hyväksi. Lapsi tai nuori on huomannut, että osaa kirjoittaa ja luottaa itseensä sekä kokee kirjoittamisen mielekkäänä. Vähitellen voitaisiin siirtyä haastavampiin aiheisiin ja tarjota vähemmän vaihtoehtoja, mutta koska minäpystyvyys on kehittynyt, ajattelisi opiskelija kuitenkin kykenevänsä, koska ”olen aiemminkin osannut ja pärjännyt hyvin!”. Koska omat,

aiemmat onnistumisen kokemukset Banduran mukaan ovat lopulta neljästä eri minäpystyvyyden muodostavasta tekijästä olennaisimpia, vaikuttaisi tässäkin juuri oma aiempi kokemus. Kenties olisi helpompi tarttua nyt haastaviin aiheisiin. Tämä kaava ei tietenkään toimi kaikkien kohdalla, mutta tarjoaisi varmasti valtaosalle reitin kohti parempaa minäpystyvyyttä ja uskoa taitoihin otsikosta ja aiheesta riippumatta.

Kuinka paljon minäpystyvyys vaikuttaa lopulliseen suoriutumiseen? Banduran (mm. 1977, 1997) mukaan heikko minäpystyvyys ennustaa opiskelijan suoriutumista. Heikko minäpystyvyys ohjailee opiskelijan toimintaa siten, että hän suoriutuu heikommin, kuin kognitiivisilla taidoilla voisi olla mahdollista. Tässä tutkimuksessa opiskelija, jolla on varsin heikko minäpystyvyys, saattoi kuitenkin päästä hyvään suoriutumiseen, mikä saattaa tuntua teoriaan nähden ristiriitaiselta ja jopa mahdottomalta. Kyse on kuitenkin siitä, että heikon minäpystyvyyden ajatellaan *heikentävän* tulosta, ei aiheuttavan totaalista epäonnistumista. Esimerkiksi tytön, jonka minäpystyvyys oli heikko ja joka siitä huolimatta sai arvosanan 8 ½, voidaan ajatella taidoiltaan olevan kykenevä vielä parempiin suorituksiin. Arvosana 8 ½ on kyllä hyvä, mutta minäpystyvyysteorian avulla voidaan ajatella, että tytön todelliset taidot mahdollistaisivat yhä paremman suoriutumisen, jota heikot pystyvyysodotukset kuitenkin estävät, sillä tyttö jo omien sanojensa mukaan kokee pelkoa ja paniikkia etukäteen, ennen esseen kirjoittamista. Heikko minäpystyvyys ei siis estä hyvien arvosanojen saamista, mutta voidaan ajatella, että tulokset voisivat olla vielä parempia, mikäli pystyvyysodotukset olisivat realistiset.

Analyysissa esille nousi T33, joka alkukyselyssä ilmaisi epäluottamuksen tulevan esseen onnistumista kohtaan ja jälkikyselyssä arvioi epäonnistumisensa johtuvan aiheista, jotka hänen mukaansa ”*olivat syvältä*”. Minäpystyvyyden taso oli vastaajajoukon kolmanneksi heikoin (toisen vastaajan kanssa) ja esseestään hän sai arvosanan 6+. Tällaisessa tapauksessa herää kysymys, miten suuri vaikutus tytön asenteella, eli suhtautumisella kyseiseen tehtävään jo ennen sen tekemistä, oli lopputuloksen kannalta? Tyttö selvästi ikään kuin päätti jo heti aiheet nähtyään, ettei tehtävä tule olemaan helppo, totesi, ettei numero tule olemaan hyvä ja ilmaisi, ettei hän luota suoriutumiseensa. Minäpystyvyys on heikko tytön omien, sanallisten arvioiden ja mittariston mukaan. Vielä kun essee jäi lyhyemmäksi kuin pyydetty pituus oli, herää kysymys, oliko tyttö luovuttanut? Ei ole mahdollista mitata sitä, millaiseen tulokseen tyttö olisi päässyt erilaisella asenteella ja paremmalla minäpystyvyydellä, mutta aiempien tutkimusten mukaan juuri nämä negatiiviset asenteet ja

huono minäpystyvyys vaikuttavat suuresti lopputulokseen. Banduran (1977) mukaan minäpystyvyyden rooli kun on jopa merkittävämpi kuin aiemmat arvosanat ja kokemukset.

Erityistä huolta herätti T16, joka on hyvä esimerkki todellisten taitojen ja minäpystyvyyden kohtaamattomuudesta ja taitojen aliarvioimisesta. Jo alkukysely ennusti todella heikkoa minäpystyvyyttä, ja näin lopulta olikin. Hän sai toiseksi heikoimmat pisteet tutkimushenkilöiden joukosta, vaikka oli taidoiltaan hyvä. Tyttö oli kuvannut olonsa olevan ”aina tuskainen” ja tietävänsä ”etten saa tekstiä kumminkaan valmiiksi”. Tyttö oli itsekin kokenut, että kirjoittamisesta tulee ”heti kamalan raskas kuva ja se alkaa ahdistaa”. Tyttö puhui myös häpeämisestä ja lapsellisesta ajatusmaailmastaan. Kuten tytön esimerkki osoittaa, heikko minäpystyvyys tekee työstä raskaan ja saa opiskelijan jopa ahdistumaan. Juuri tämä tyttö on esimerkki siitä, miten tärkeää realistinen minäpystyvyys olisi. Tytön sanallisten kuvailujen jälkeen mittaristosta saadut heikot pisteet eivät yllätä, mutta turhauttavat varmasti äidinkielenopettajaa, joka tietää, että tyttö osaisi kyllä. Tyttö kommentoi jälkikyselyssä esseetään ”*Meni huonosti, mutta niin on mennyt aiemmatkin. Sain tämän kuitenkin jotenkin hoidettua*”. Vielä kirjoittamisen jälkeenkin hän koki esseen menneen huonosti ja vertasi aiempaan: ”*mutta niin on mennyt aiemmatkin*”, vaikka totuus on aivan muuta. Arvosana esseestä oli 8½. Koska heikot pystyvyyssodotukset vaikuttavat suoriutumiseen myös sitä heikentävästi, herää kysymys, millaisiin tuloksiin tytön olisi mahdollista päästä, jos hän ei jo etukäteen tuomitsisi itseään ja tekstiään?

Oman, heikon minäpystyvyyden tai negatiivisten ennakoasenteiden lisäksi yksi heikkoja tuloksia aiheuttava tekijä näyttäisi olevan opiskelijoiden toimintatapa, suhtautuminen: *laiskuus*, kuten opiskelijat ilmaisivat. Moni ilmaisi tavalla tai toisella olevansa laiska. Vastauksissa todettiin esimerkiksi, että: ”*Ei jaksaisi kirjoittaa*”. Herää kysymys, millaisiin tuloksiin nämä monet laiskaksi itsensä kuvanneet opiskelijat pääsisivät, jos vain viitsisivät ja jaksaisivat panostaa enemmän. Tehtävän kokeminen relevanttina on tärkeää opiskelijan kirjoittamiseen sitoutumisen kannalta (Hawthorne 2008). Mikäli opiskelija ei koe tehtävää tarpeeksi relevanttina, jäävät tuloksetkin helposti heikoiksi tehtävään sitoutumattomuuden vuoksi. Esimerkiksi ilmaus ”*hyvä mutta laiska*” vaikuttaa siltä, että opiskelija itsekin tiedostaa taitonsa, mutta myös sen, että laiskuus vaikuttaa kirjoittajuuteen ja huonontaa tuloksia. Myös piittaamattomuus tai välinpitämättömyys tehtävää kohtaan näkyi vastauksista (esim. ”*olisi parempaakin tekemistä*”). Opiskelijat tulisi saada sitoutettua kirjoittamiseen tavalla tai toisella – aiheella, tehtävän mielekkyydellä tai millä tahansa.

Piittaamattomuus ja laiskuus selittävät varmasti tuloksia jättäen alleen sen, mihin opiskelijoilla olisi mahdollisuus päästä, mikäli he yrittäisivät parhaansa.

## 7.2 Tutkimuksen arviointia

Aiempi kirjoittamisen ja minäpystyvyyden tutkimus on keskittynyt Yhdysvaltoihin. Tutkijat ovat kuitenkin esittäneet toiveen näiden kahden tutkimisesta maantieteellisesti ja kulttuurisesti erilaisessa kontekstissa. 61 lukio-opiskelijaa osallistui tähän tutkimukseen, jossa haluttiin kartoittaa suomalaisten lukiolaisten käsityksiä kirjoittamisesta ja selvittää heidän kirjoittajaminäpystyvyyttään. Opiskelijoiden minäpystyvyys haluttiin suhteuttaa myös heidän todelliseen menestykseensä, jotta saataisiin tietoa siitä, ovatko heidän käsityksensä realistisia.

Tutkimusasetelmaa tuli pohtia harkiten, sillä osallistujia haluttiin mahdollisimman paljon, jotta tuloksista voitaisiin tehdä yleistyksiä. Toisaalta aineistoa haluttiin runsaasti myös yksittäisiltä tutkimushenkilöiltä yksityiskohtaisemman, laadullisen analyysin vuoksi. Yhden opiskelijan minäpystyvyyttä ei haluttu testata vain määrällisesti, vaan haluttiin yhdistää hänen minäpystyvyytensä laskennallinen taso myös hänen omiin ajatuksiinsa ennen ja jälkeen esseen kirjoittamisen ja toisaalta hänen kirjoittamaansa esseeseen sekä opettajan arviointiin. Aineistoltaan laajana tutkimuksena satojen opiskelijoiden testaaminen olisi ollut haastavaa. Tällaisena toteutettava tutkimus päädyttiin toteuttamaan kahden äidinkielen kurssin opiskelijoilla, ja lopullinen määrä oli 61. Tutkimustulosten yleistettävyyden edelle nousikin yksittäisten henkilöiden kirjoittamisprosessin tarkastelu eli eri vaiheista saatava vertailu ja tämän myötä nimenomaan minäpystyvyyksikäsitusten *realistisuuden* tutkiminen.

Pohdittavaa aiheutti aineiston kerääminen ajallisesti kolmessa eri vaiheessa. Tällöin haasteena oli saada kaikilta tutkimushenkilöiltä aineiston kaikki osat. Tuli siis ajatella, että opiskelija, joka on vastannut ensimmäiseen kyselyyn, ei välttämättä olisi sairauden tai muun syyn vuoksi paikalla toisena aineistonkeruupäivänä. Lopulta vain kolmelta opiskelijalta jäi essee palauttamatta kurssin keskeyttämisen tai muun syyn vuoksi. Heidät sisällytettiin silti tutkimukseen alkukyselyn osalta, eli pois rajautui vain mahdollisuus verrata heidän kyselyn perusteella muodostettua minäpystyvyyden tasoaan heidän todelliseen suoriutumiseensa (essee). Ratkaisuja tuli tehdä myös mittariston pisteittämisessä, sillä osa opiskelijoista oli jättänyt jonkin kyselyn kohdan tyhjäksi. Tähän löytyi onneksi tieteellisesti toimiva ratkaisu, joka ei merkittävästi vääristä yhden vastaajan kokonaispisteitä. Kukaan yksittäinen opiskelija

ei ollut jättänyt kuin korkeintaan yhden kohdan tyhjäksi lomakkeestaan, jolloin yksittäisen opiskelijan kokonaispistemäärä ei ole heittänyt kuin pahimmillaan kahdella pisteellä.

Tutkimuksessa olisi voitu tehdä ratkaisuja toisinkin. Esimerkiksi kysely olisi luultavasti kannattanut tehdä sähköiseksi siten, että opiskelijat olisivat vastanneet siihen tietokoneella. Aineiston käsittely olisi varmasti ollut huomattavasti helpompaa. Nyt opiskelijoiden vastaukset siirrettiin erikseen sähköiseen muotoon. Toisaalta voidaan ajatella, että paperisessa kyselyssä opiskelija herkemmin palaa takaisin vastauksiinsa, mikäli hän keksii lisää sanottavaa jostakin aiheesta. Hänellä on koko ajan konkreettisesti kaikki kysymykset nähtävissä ja hän voi palata helposti toiseen kohtaan tai hypätä vastauksen yli ilman, että esimerkiksi tietokone pakottaisi vastaamaan. Paperisia kyselyjä oli myös helppo lajitella sisältöjen mukaan eri tarkoituksiin tutkimuksen edetessä. Kyselyn täyttämisen lisäksi opiskelijoiden tuli opettajan pyynnöstä kirjoittaa myös essee käsin. Sekin on yksi valinta ja lähtökohta tehtävään ja tutkimukseen, ja vaihtoehtoinen suoritustapa olisi kenties tuottanut erilaisia tuloksia.

Vastaajien lukumäärä ei oikeuta yleistämään tuloksia koko Suomen lukiolaisia koskeviksi. Tutkimushenkilöitä oli siis vähän, jotta voitaisiin tehdä yleistyksiä. Vaikka vastaajaryhmät olivat opiskelijoiden aiemman menestyksen perusteella varsin heterogeenisia, tulisi silti vastaajajoukkoa kasvattaa luotettavampien ja monipuolisempien tulosten saamiseksi. Suuntaa tulokset kuitenkin antanevat. Tyttöjen ja poikien suhde oli myös epätasapainossa. Poikia oli huomattavasti vähemmän, mikä tekee sukupuolten vertailusta haastavaa.

Numeroilla ilmaistuihin määriin ja tasoihin ei tule keskittyä liikaa – tutkimuksessa käytetyn mittariston on todettu mittaavan relevantisti juuri minäpystyvyyttä kirjoittamisessa ja pistemäärien todettu kertovan siitä, miten luottavainen opiskelija on itseensä. Luotettavuutta arvuutellaessa mielipiteitä voi toki olla siitä, mihin kohtaan tarkasti sijoitetaan eri tasoisten minäpystyvyyksien raja. Miksi minäpystyvyys on hyvä juuri silloin, kun on saanut keskimäärin 4 tai 5 pistettä vastauksistaan? Prickel (1994) oli omassa tutkimuksessaan käyttänyt mittaristoa näin, ja siksi samaan luokitteluun oli helppo päätyä tässäkin tutkimuksessa. Erityisen hankalia tulkittavia ovat luonnollisesti ne, jotka sijoittuivat aivan kahden minäpystyvyydestason rajalle. Pisteiden avulla minäpystyvyyden määrittäminen on haastavaa. Selvää ja jo aiemmin tieteellisesti todistettua on kuitenkin se, että mitä suurempi pistemäärä minäpystyvyyksikyselyn mittariston perusteella on, sen parempi on opiskelijan minäpystyvyys. Nämä pistemäärät antavat siis jo kuvaa opiskelijan luottamuksen tasosta.

Opiskelijan kyselystä saama kokonaispistemäärä on siis olennainen ja kuvaava. Kaikkein olennaisinta on tietysti tarkastella kokonaisuutta: opiskelijoiden omia kuvailuja, tuntemuksia, mahdollista pelkoa ja ahdistusta sekä verrata sitä opiskelijan kirjoittamaan esseeseen ja opettajan arvioon laajan käsityksen saamiseksi.

Alkukyselyn taustatiedoissa opiskelijan tuli arvioida omaa tasoaan äidinkielessä lukion aikana asteikolla erinomainen – hyvä – tyydyttävä – heikko. Yllättävää oli se, että vain kaksi opiskelijaa oli joutunut ympeyrimään kaksi annetuista vaihtoehdoista kompromissina eli mitä ilmeisimmin kuvataksaan tasonsa näiden kahden annetun tason välille. Asteikko on todella haastava, sillä se ei vastaa opiskelijoille kouluarvosanoista tuttuja kuvauksia. Skaalasta puuttuvat esimerkiksi opiskelijoille tutut kuvaukset *kiitettävä* ja *välttävä*. Tällä supistetulla skaalalla pyrittiin rajaamaan hajontaa ja toisaalta saamaan opiskelijat miettimään muuten kuin kouluasteikolla menestymistään, mutta se ei ehkä palvellut kaikkein parhaiten tarkoitustaan näin. Esimerkiksi minäpystyvyyden kvantitatiiviseen mittaamiseen nämä arviot eivät kuitenkaan vaikuttaneet eli eivät voineet vääristää osion tuloksia.

Täysin arvuuttelun varaan jää myös se, ovatko opiskelijat ymmärtäneet kaikki kysymykset toivotulla tavalla. Avointen kysymysten vastaukset paljastavat sen, onko ne ymmärretty oikein vai onko vastaaja vastannut ohi aiheen, mutta strukturoituun osioon eli monivalintamittaristoon piirretyt rastit ovat saattaneet lipsahtaa joskus myös väärään kohtaan. Tällaiseen tilanteeseen saattaa johtaa esimerkiksi negatiiviseen muotoon kirjoitettu väittämä, kuten *En usko siihen, että osaan kirjoittaa*, joka voi olla vaikeasti tulkittavissa varsinkin, kun yksi vaihtoehdoista on ”*olen eri mieltä*”. Tämä kaksinkertainen kielteinen muoto saa kenties opiskelijan lukemaan kysymyksen uudestaan ja miettimään, mitä näiden kahden yhdistelmä lopulta tarkoittaa.

Muutama opiskelija jätti mittaristossa jonkin kohdan tyhjäksi. Tällainen on tutkimuksen kannalta hankala tilanne – miten nämä kohdat pisteitetään? Periaatteessa opiskelija ei voi mistään kohdasta saada nollaa pistettä, koska vähimmäispistemäärä per kohta on yksi piste. Tutkimuksessa nämä kohdat päädyttiin pisteittämään kolmella pisteellä, jolloin heitto todellisuuteen on mahdollisimman pieni. Tällaisia tyhjäksi jätettyjä kohtia oli kuitenkin varsin vähän, yhteensä kaikkien opiskelijoiden vastauslomakkeiden joukossa vain viisi, jotka olivat eri opiskelijoilta. Koska kukaan ei ollut jättänyt enempää kuin korkeintaan yhden kohdan vastaamatta koko lomakkeesta, ei yksittäisen opiskelijan tulos voi vääristyä kuin korkeintaan kahdella pisteellä, jolloin luotettavuus ei kärsi merkittävästi. Tämän olisi voinut yrittää estää

jo tutkimustilanteessa kehottamalla opiskelijoita tarkistamaan vastaamisen lopuksi, että he ovat vastanneet lomakkeen jokaiseen kohtaan.

Tässä tutkimuksessa käytetty mittaristo on laadittu Yhdysvalloissa. Kysymykset olivat siis hyvin yleispäteviä eivätkä keskittyneet erityisesti tiettyihin tekstilajeihin. Valtaosa kysymyksistä keskittyi tekstin tuottamiseen yleensä, kielenhuollollisiin asioihin ja tekstin jäsentelyyn ja rakentamiseen. Tämä mahdollistaa kyselyn käyttämisen monissa kulttuureissa, mutta jättää luonnollisesti ulkopuolelle yksityiskohtaisemmat, tarkemmat kulttuuriset erot, joita olisi mielenkiintoista tutkia. Mikäli minäpystyvyysskyselyyn haluttaisiin sisällyttää vielä selvemmin juuri suomalaisen lukion kirjoittamiskäytänteisiin liittyviä kysymyksiä, voisi mittaristoa hieman muokata Suomen oloihin sopivammaksi esimerkiksi siten, että ne kohdistettaisiin vielä selvemmin lukion eri tekstilajeihin liittyviksi.

Laadullista tutkimusta tehtäessä yksi arvioinnin kohde tulee olla myös tutkimuksen objektiivisuuden toteutuminen. Tutkija tarkastelee aina tuloksia tietystä kulttuurisesta näkökulmastaan, ja tulkintoihin voivat vaikuttaa omat aiemmat kokemukset ja tausta. (Tuomi & Sarajärvi 2013: 134–136.) Kyseisiä opiskelijoita tutkimuksen toteuttamisen jälkeen opettaneena on hankala väittää, etteivätkö omat ajatukset olisi vaikuttaneet tulosten pohdintaan. Pelkkien T- ja P-kirjainten ja numerosarjojen sijaan tutkimushenkilöiden huomasi konkreettisesti olevan aitoja opiskelijoita, joilla on oikeat nimet. Tämän tiedostaminen sitoutti tutkimusaiheeseen entistä enemmän ja sai yhä enemmän kiinnostumaan tuloksista sekä syistä minäpystyvyyksien taustalla, mikä ei varmasti tutkimuksen kannalta ole negatiivinen asia. Valintoja tuli kyllä tehdä silloin, kun olisi tehnyt mieli sisällyttää tutkimukseen taustoittavaa tietoa tai opetuksessa myöhemmin ilmenneitä asioita. Oli ymmärrettävä jättää pois kaikki muu kuin tutkimusaineiston avulla saatu materiaali.

### **7.3 Jatkotutkimusehdotuksia**

Tutkimuksen tarkoitus oli luoda pohjaa lukiolaisten minäpystyvyyden ja kirjoittamisen kansallisten tutkimusten aloittamiselle. Tutkimus antaa suuntaa siitä, mitä asioita minäpystyvyyteen liittyen voidaan tutkia ja taustaoletuksia tulevalle tutkimukselle. Tutkimus tarjosi paloja sekä laadullisesta että määrällisestä minäpystyvyydestä kirjoittamisen näkökulmasta. Se osoitti joidenkin kansainvälisesti tehtyjen havaintojen (kuten sukupuoli ja minäpystyvyys sekä oppimisvaikeudet ja minäpystyvyys) todennäköisen pätemisen myös Suomessa. Toisaalta tuloksia saatiin opiskelijoiden luottamuseroista eri faktoreiden välillä ja

esille tuotiin sitä, millä osa-alueilla juuri suomalaisnuoret kokevat vähiten luottamusta itseensä kirjoittajina ja mikä heille on vaikeaa. Tutkimus tarjosi myös näkökulmia ominaisuuksiin, jotka näyttäisivät liittyvän vain heikkoon ja toisaalta vain hyvään minäpystyvyyteen. Tutkittavaa ja mahdollisia tutkimusasetelmia kuitenkin riittää. Yksin tätä tutkimusta varten kerätty aineisto voisi tarjota vielä paljon lisätutkittavaa.

Mikäli haluttaisiin selvittää laajemmin suomalaisten lukiolaisten minäpystyvyyttä kirjoittamisen osalta, sama kysely voitaisiin tehdä suuremmalle otokselle opiskelijoita. Suurella otoksella olisi kenties haastavaa tai ainakin aikaa vievää toteuttaa tutkimus kolmivaiheisena sisältäen esseen ja avokysymykset, mutta ainakin väittämät sisältäneen monivalintaosuuden voisi hyvin teettää paljon suuremmalle vastaajajoukolle. Tällöin myös tulosten yleistettävyys olisi helpompaa. Olisi hyödyllistä tutkia minäpystyvyyttä myös muissa oppiaineissa. Erityisesti luovat aineet voisivat olla minäpystyvyyden kannalta kiinnostavia tutkittavia, koska niissä opiskelijat usein kokevat jakautuvansa vielä helpommin taidoiltaan eri tasoille – esimerkiksi musikaalisiin ja epämusikaalisiin.

Koska minäpystyvyys ei ole pysyvä ominaisuus (esim. Bandura 1997), mielenkiintoista olisi pitkittäistutkimuksen avulla saada tuloksia myös siitä, miten se kehittyy opiskelijoilla suuntaan tai toiseen lukion aikana. Tutkimusta voisi tietysti laajentaa aina alakoulusta yläkouluun ja lukioon ulottuvaksi siten, että saataisiin selville näiden eri vaiheiden vaikutus minäpystyvyyteen. Koska aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet minäpystyvyyden heikentyvän erityisesti tytöillä yläkoulun aikana, olisi tärkeää tutkia sitä, mistä tämä voisi johtua eli mitä omalle luottamukselle tapahtuu. Onko kyse nuoruuden aiheuttamasta minäpystyvyyden heittämisestä (esim. Schunk & Meece 2005) vai löytyisikö selittäviä tekijöitä esimerkiksi kirjoittamiskäytännöistä?

Koska minäpystyvyys alkaa muodostua jo varhaislapsuudessa (Schunk & Meece 2005), olisi tärkeää tehdä tutkimusta myös siitä, millä keinoilla sitä saataisiin parhaiten kehittymään pienestä pitäen. Ensimmäiset kirjoittamiskokemukset ovat ratkaisevia, koska silloin omaa minäpystyvyyttä kyseisessä tehtävässä aletaan muodostaa (Bandura 1997). Olisi tärkeää, että oppilaille voitaisiin tarjota mahdollisimman turvallisia ja onnistumisen tunnetta takaavia kokemuksia kirjoittamisessa sen harjoittelun alkuvaiheessa. Tutkimusta voitaisiin tehdä siis siitä, millä keinoin minäpystyvyyden saisi alusta asti hyväksi. Voitaisiko kirjoittamiseen liittyen löytää tiettyjä tehtävätyyppejä, joilla onnistumisen tunne voitaisiin taata kaikille?

Jatkossa voitaisiin tutkia myös yläkoulun oppilaita kirjoittamisen ja minäpystyvyyden kannalta. Todennäköisesti erot olisivat vielä kirjavampia kuin lukiolaisten pystyvyydessä,



sillä yläkoulussa oppilasaines on taitotasojen osalta ikään kuin kattavampi kaikkien ikäluokkansa edustajien vuoksi. Lukiossa tilanne on toinen – sinne ovat menneet ne, jotka ovat halunneet jatkaa juuri yleissivistävään koulutukseen käytännönläheisempien ammattiopintojen sijaan. Tietyn keskiarvon edellyttäminen lukioon haettaessa rajaa siis jonkin verran sinne pääsevien ja siten siellä opiskelevien määrää. Tässä tutkimuksessa kukaan opiskelijoista ei kyselyn perusteella yltänyt kaikkein heikoimpaan mahdolliseen muttei toisaalta kaikkein parhaimpaankaan minäpystyvyyteen. Yläkoulussa tilanne saattaisi olla toinen ja tulokset yhä vaihtelevampia.

Koska uskon, että positiivinen palaute on avainasemassa minäpystyvyyden parantamisessa, olisi hyödyllistä saada tutkimustuloksia myös sen todellisesta vaikutuksesta. Esimerkiksi tapaustutkimuksen avulla jonkin lukior ryhmän opettajan voitaisiin sopia antavan tavallista enemmän positiivista palautetta opiskelijoilleen parannusehdotusten lisäksi. Opiskelijoiden minäpystyvyyttä voitaisiin testata ennen tätä kokeilua ja jopa parin vuoden päästä kokeilun jälkeen. Toki vaikeaa voisi olla sen toteaminen, mitkä kaikki tekijät lopulta ovat muokanneet minäpystyvyyttä. Suuntaa tulokset varmasti antaisivat, ja opiskelijoilta voitaisiin erityisesti kysyä sitä, mitä mieltä he ovat palautteen vaikutuksesta omaan kiinnostuneisuuteensa ja motivaatioonsa ja siten minäpystyvyyteen.

Myös uuden opetussuunnitelman myötä voitaisiin tutkia opiskelijoiden minäpystyvyyttä. Kirjoittamiskäytänteet saattavat muuttua paljon. Millaisia kirjoitustaitoja tuleva opetussuunnitelma tavoittelee opiskelijoilta? Aiheuttavatko harjoiteltavat tekstit ja tekstilajit samanlaisia tunteita kuin nykyiset? Se, millaisia tekstejä opiskelijoiden tulee kirjoittaa ja millaisia taitoja heidän tulee harjoitella vaikuttaa luonnollisesti omaan minäpystyvyyteen ja kiinnostukseen sekä osaamistunteeseen. Nyt opiskelijat pohtivat luottamustaan itseensä esimerkkinä esseetekstit. Mikäli tulevaisuudessa kirjoitetaan aivan toisenlaisia tekstejä, saattaa suhtautuminenkin olla erilaista.

Tutkimuksessa selvisi ainakin tällä otoksella hyvään ja heikkoon minäpystyvyyteen liittyviä piirteitä. Jatkotutkimus voisi hyvin kohdistua myös sen selvittämiseen, liittyykö minäpystyvyyden eri tasoille tiettyjä piirteitä eli luottavatko tietyntasoiset opiskelijat yleensä itseensä kirjoittamisen tietyillä osa-alueilla. Tämä voisi tarjota tärkeää tietoa kirjoittamisen opettajille, mikäli esimerkiksi minäpystyvyydeltään heikot opiskelijat näyttävät suuremmallakin otoksella luottavan heikoimmin ajatustensa jäsentämiseen ja kielelliseen ilmaisuun, kuten tämän tutkimuksen otoksella kävi ilmi.

## 7.4 Tutkimuksen implikaatioita

Tutkimustulosten perusteella opiskelijoiden, erityisesti tyttöjen, minäpystyvyydessä olisi kehitettävää. Ennen hyvän minäpystyvyyden tavoittelua tulisi kuitenkin pysähtyä pohtimaan opiskelijoiden itsearviointitaitojen realistisuutta. Monilla opiskelijoilla oman taitotason kuvaus ei osunut yksiin oman arvioinnin kanssa. Huolestuttavin ryhmä olivat ne opiskelijat, jotka osoittivat hyviä kognitiivisia taitoja mutta joiden minäpystyvyys oli vastaajajoukon alhaisimpia ja jotka eivät uskoneet omaan tekemiseensä. Opiskelijan edellisestä kurssista saama arvosana 8, hänen kommenttinsa ”*Meni huonosti mutta niin on mennyt aiemmatkin*” ja esseen arvosana 8 ½ eivät osoita hyviä itsearviointitaitoja.

Teen eron heikon minäpystyvyyden ja heikkojen itsearviointitaitojen välille, koska usein heikko minäpystyvyys johtuu aiemmista epäonnistumisista, kognitiivisten taitojen puutteesta tai jostakin konkreettisesta syystä, joka on johtanut opiskelijan minäpystyvyyden heikkenemiseen. Minäpystyvyyden ei siis tulisi edes olla heikko opiskelijalla, jolla on onnistumisia ja kognitiivisia taitoja. Mikäli minäpystyvyys on silti heikko, on mielestäni kyse jo itsearvioinnin epärealistisuudesta eli oman ajattelun sumentuneisuudesta. Uskon siis, että on eri asia lähteä kehittämään heikkojen kirjoittajien heikkoa minäpystyvyyttä, joilla todella on hankaluuksia, kuin taitavien kirjoittajien heikkoa minäpystyvyyttä, jotka eivät vain usko kykyihinsä. Näistä jälkimmäisten osalta tulisi kiinnittää huomiota realistiseen itsearviointiin.

Alakoulussa tehdään itsearviointia vähintään lukukausittain, kun oppilas arvioi välitodistukseensa omaa osaamistaan ennen opettajan tekemiä arvioita. Ilmeisesti tätä ei tehdä enää yläkoulussa tai lukiassa. Oppilaiden tulisi harjoitella itsearvioiden tekemistä jo varhain ja myös jatkuvasti läpi koulutuspolkunsä. Oppilas tulisi varhain totuttaa oman työn ja työskentelyn arviointiin ja jollain tavalla tulisi herätellä niitä opiskelijoita ajoissa, joilla arviointi tuntuu olevan ristiriitaista todellisiin taitoihin nähden. Mitä haittaa epärealistisesta itsearvioinnista on, jos opiskelija kuitenkin pärjää?

Toistuvasti todellista tasoaan heikommaksi itsensä arvioivan minäpystyvyyuskään tuskin on hyvä, kuten tässä tutkimuksessa esille nostetut opiskelijat osoittivat. Tällä epärealistisella itsearvioinnilla on selvä vaikutus opiskelijan ajatuksiin itsestään, onnistumisen mahdollisuuksistaan ja toimintatavastaan. Vaikka opiskelija pääsisikin hyviin tuloksiin, voidaan ajatella hänen todellisuudessa kykenevän vielä parempaan, koska heikko minäpystyvyys vähentää opiskelijan vaivannäköä, sillä hän ”ei kuitenkaan onnistu” mielestään. Tässä tutkimuksessa heikosti itseään arvioivalle tytölle esseen kirjoittamisesta

muodostui niin ikävä asia vain omien epäilysten vuoksi, ettei hän olisi halunnut palauttaa työtään lainkaan. Itsearviointin takana vaikuttaakin varmasti myös minäkäsitys ja itseluottamus.

Kun puhutaan puhtaasti minäpystyvyyden kehittämistä, kenen avulla opiskelijat sen tekevät? Lukiolaissa todetaan, että ”opiskelijan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua” (Lukiolaki 629/1998). Arvioinnin tarkoitus ei siis ole (ainoastaan) opiskelijan tason määrittely, vaan jo lain mukaan tämän ohjaaminen eteenpäin ja kannustaminen. Motivointi ja kannustaminen, Banduran (1977; 1997) mukaan suullinen eli sosiaalinen tuki, on tärkeässä roolissa minäpystyvyyden muodostumisessa. Bruning ja Horn (2000) ovat puhuneet muun muassa opettajan antaman tuen, ohjauksen ja palautteen lisäksi kirjoittamisen strategioiden opettamisesta ja kirjoittamisen kognitiivisten ja sosiaalisten ulottuvuuksien tuomisesta esille opiskelijoiden kanssa käytävissä keskusteluissa, joiden myötä opettaja rakentaa opiskelijoiden kirjoittajaminäpystyvyyttä. Heidän mukaansa myös se, että opiskelijat asettavat itselleen tavoitteita opettajan ohjauksella, on tärkeää. Kannustamisen merkitystä ei tule vähätellä. Sen tärkeydestä on saatu tuloksia myös kotimaisessa pro gradussa, jossa lukio-opiskelijat itse olivat todenneet motivoinnin, positiivisen palautteen ja kannustamisen tärkeiksi kirjoittamistaitojen kehityksen kannalta (Kuronen 2013).

Eräs opiskelija mainitsi kurssin päätteeksi kerätyssä palautteessaan, että: ”*oli kiva, kun annoit esseestä myös positiivista palautetta*”. Positiivisella palautteella näyttäisi siis todella olevan vaikutusta opiskelijaan siten, että hän muisti mainita yksittäisestä esseestä saadusta positiivisesta palautteesta vielä kurssin lopussa. Arvioinnissa puhutaankin arkikielessä hampurilaismallista, jossa ensimmäiseksi ja viimeiseksi tulevat sämpylät ovat positiivista palautetta, ja keskellä oleva pihvi parannusehdotuksia. Todella heikosta esseestä on varmasti joskus vaikea muistaa antaa positiivista palautetta, mutta se olisi varmasti ratkaisevassa asemassa opiskelijan kirjoittamismotivaation kannalta. Positiivinen palaute heikossa esseessä tuskin vääristäisi minäpystyvyyttä siten, että opiskelija alkaisi uskoa itsestään kirjoittajana liikoja – positiivinen ei tarkoita samaa kuin epärealistinen. Sopivan neuvomisen ja auttamisen määrää saa kuitenkin hakea, sillä Schunk ja Meece (2005: 74) ovat todenneet, että toisaalta liika, toistuva auttaminen saattaa antaa opiskelijalle kuvan, että hän on todella heikko ja siksi jatkuvan ohjeistuksen saaja. Tasapainoilu liian vähäisen ja liian suuren auttamisen välillä onkin haaste. Yksilöt kokevat varmasti hyvin erilailta sen, mikä on sopiva auttamisen määrä.

Opettajien rooli minäpystyvyyden kehittämisen tukijoina tulee muistaa. Esimerkiksi Hughey (2010) korostaa opettajien osaamisentunteen tärkeyttä kirjoittamisen opettamisessa ja

on laatinut opettajille apuvälineen oman kirjoittamisen opettamisen tutkiskeluun. ”*Development of a teaching writing self-efficacy scale*” -nimisessä työssään hän esittelee mittariston, jolla opettaja voi testata omaa käsitystään itsestään kirjoittamisen opettajana. Kyseessä on siis minäpystyvyysskysely opettajille, jotka voivat tämän työkalun avulla testata, luottavatko he itseensä kirjoittamisen opettajina. Tilanne lähtee siis jo opettajasta – jos hän ei koe luottamusta omaan pedagogiseen osaamiseensa, on opiskelijoiden luottamuksen herättäminen hyvin haastavaa. Hughey korostaakin opettajien kehittymisen tärkeyttä ja omaan opetukseen luottamista, joiden kautta opettaja voi tukea opiskelijoitaan paremmin.

Opettajien lisäksi myös vanhemmat ovat niitä, jotka voivat luoda opiskelijaa tukevan ilmapiirin (Schunk & Meece 2005: 89). Schunk ja Meece (2005) muistuttavat, että myös vanhempien vastuu nuorten lastensa oppimisesta tulee huomioida. Nuorten ensimmäiset minäpystyvyysskäsitykset ovat syntyneet jo varhaislapsuudessa vanhempien tarjoamien kokemusten myötä. Yhä nuortenkin minäpystyvyyteen vanhemmat voivat vaikuttaa. Heidän tulisi opettaa nuorelle ajankäytön strategioita sekä valvoa kotitehtävien ja kokeeseen lukemisen edistymistä. (Schunk & Meece 2005: 88.) Vanhemmat voivat siis opettaa tekemään töitä koulun eteen ja osoittaa kiinnostusta nuorten opiskelua kohtaan rakentaen sitä kautta opiskelijan minäpystyvyyttä. Schunk ja Meece puhuvat ylipäätään ”tehokkaiden elämäntaitojen opettamisesta”: itsehillinnästä, konfliktien hallitsemisesta ja päätösten teosta (Schunk & Meece 2005: 89).

Vastuu on ennen kaikkea opiskelijoilla itsellään. Jälkikyselyssä opiskelijat saivat kertoa tuntemuksistaan esseen kirjoittamisen jälkeen. Monessa paperissa luki tavalla tai toisella, että oma taso oli alitettu. Tapa, jolla omaa tasoa alhaisempi suoritus syntyi, ei kuitenkaan saanut muutamaa vastausta lukuun ottamatta selityksiä ulkopuolisista tekijöistä, vaan opiskelijat kuvasivat syyn olevan ”*oma vika*” ja syitä olevan monia, kuten: ”*jätin viime tippaan tekstin kirjoittamisen*”, ”*Olisin keskittymällä saanut paremman*”, ”*en käyttänyt tarpeeksi aikaa*” tai ”*essee meni vähän hutiloiden*”. Moni totesi tavalla tai toisella nähneensä liian vähän vaivaa kirjoittamisen eteen. Opiskelijat puhuivat kiireestä, hutiloimisesta, ajan loppumisesta kesken ja omasta laiskuudesta. Omalle tasolle pääsemättömyys saattaa siis monen kohdalla olla juuri aikataulutukseen liittyvä – kirjoittamisessa ei osata jättää tarpeeksi aikaa työn muokkaamiseen ja työstämiseen.

Opiskelijat eivät ehkä osaa varata tarpeeksi aikaa koko prosessiin. Voidaan miettiä siis myös sitä, osoittivatko opiskelijat esseen kirjoittamisessa parhaansa? Koska moni totesi itsekkin pystyvänsä parempaan, voidaan laajemmin pohtia sitä, kuinka usein esimerkiksi

kirjoitettu essee on opiskelijan paras mahdollinen suoritus. Kuinka usein minäpystyvyys on heikentynyt näiden ”hutiloiduista” esseistä saatujen palautteiden vuoksi, vaikka todellisuudessa taidot olisivat paremmat ja palaute parempaa? Tulisiko opiskelijoille opettaa ajankäytöstä lähtien kirjoittamista? Ehkä tulisi ainakin kiinnittää enemmän huomiota siihen, minkä verran työtä yksi essee yleensä vaatii. Lukiossa opiskelu on jo itsenäisempää ja vastuu yhä enemmän opiskelijalla itsellään, mutta tulisiko tässä asiassa vielä kasvattaa lukiolaisia ja ohjeistaa konkreettisesti työnteon vaiheisiin ja ajankäytön suunnitteluun?

Jotta minäpystyvyyttä voitaisiin kehittää, tulisi karsia sitä heikentävät tekijät pois opiskelijasta itsestään ja hänen ympäristöstään ja saada tilalle sitä vahvistavia tekijöitä. Liikkeelle voidaan lähteä siitä, että minäpystyvyys muodostuu *onnistumisista, toisten onnistumisista, sosiaalisesta tuesta ja fysiologisista tekijöistä* (Bandura 1997). Opiskelijoille tulee siis tarjota onnistumisen kokemuksia, heidän tulisi nähdä toisten onnistuvan, heitä tulisi kannustaa ja minimoida epämiellyttävät tunteet, kuten stressi. Jo näissä neljässä on haastetta, vaikei minäpystyvyys vielä näilläkään ole taattu. Myös kiinnostuksen ja motivaation tulee olla kunnossa. Vielä näinkään yksiselitteinen tilanne ei ole, sillä kiinnostus ja motivaatio vaikuttavat minäpystyvyyden muodostumiseen, mutta minäpystyvyys vaikuttaa myös näihin kahteen. On siis vaikea erottaa sitä, mikä on seurausta mistä. Koska minäpystyvyys tulee ikään kuin kaupan päälle luontaisen kiinnostuneisuuden ja motivaation myötä, ja koska nuori tulisi sitouttaa opiskeluun, jotta hän saavuttaisi hyvän minäpystyvyyden?

Minäpystyvyyden kehittäminen onkin mielestäni kiinnostava haaste juuri sen moniulotteisuuden vuoksi. Sen vaikutus on varmasti aliarvioitu siihen nähden, että se kuitenkin ennustaa opiskelijan suoriutumista jopa paremmin kuin hänen aiemmat suoriutumiseensa ja kognitiiviset taitonsa (Bandura 1997). Eikö tämä tieto kannustaisi ja motivoisi opettajia kiinnittämään enemmän huomiota opiskelijoiden itsearviointiin, onnistumisten kokemusten tuottamiseen ja kannustamiseen, kun näiden avulla voi jopa kaikkein merkittävimmin vaikuttaa opiskelijan pystyvyydentunteeseen ja siten hänen todelliseen suoriutumiseensa?

Tulevaisuudessa voitaisiin kiinnittää huomiota realistiseen itsearviointiin, jotta suhde omaan tekemiseen olisi järkevä ja totuudenmukainen. Jo lasten tulisi harjoitella itsearviointia ja sitä tulisi harjoittaa läpi koulutuselämän, jotta oppilas kasvaa oman työn tarkasteluun ja arviointiin. Minäpystyvyyden kehittämisessä tärkeää olisi positiivisen palautteen antaminen ja kannustaminen, sillä onnistumisten kokemusten kautta opiskelija voi kehittää minäpystyvyyttään (esim. Bandura 1997). Tämän lisäksi niin opettaja kuin opiskelijan

vanhemmatkin voivat opettaa nuorelleen strategioita, joiden avulla haasteista voi selvitä. Tärkein rooli on kuitenkin opiskelijalla itsellään. Monet opiskelijat toivat esille liian vähäisen panostamisen esseen tekemiseen. Tähän tulisi kiinnittää tulevaisuudessa huomiota ja ohjata opiskelijoita ajankäytön suunnittelussa, jottei oma suoriutuminen heikkene ainakaan ajanpuutteen ja kiireen vuoksi. Yksi päätelmä onkin, että monet opiskelijoista pääsisivät parempiin tuloksiin, jos yrittäisivät parhaansa eli käyttäisivät kirjoittamiseen tarpeeksi aikaa. On harmi, että moni toteaa olevansa taidoiltaan hyvä, mutta laiskuuden tai ajanpuutteen haittaavan omantasoisiin tuloksiin pääsyä. Nämä selittävät tekijät tulisi karsia, jotta päästäisiin tarkastelemaan niitä taitoja, joita opiskelijoilla oikeasti olisi esittää.

Nuoruus on minäpystyvyyden kannalta haastavaa aikaa. Erityisesti minäpystyvyyttä horjuttavia tekijöitä on nuoren elämässä tällöin monia. Näkisin, että minäpystyvyyden kehityksen mahdollistaa se, että opiskelija osaa suhtautua nykyiseen osaamistasoonsa realistisesti. Tärkeää ei mielestäni ole niinkään se, että opiskelija osaisi sijoittaa itsensä jollekin skaalalle – arvioida taitojaan esimerkiksi asteikolla yhdestä kymmeneen – vaan niiden asioiden tunnistaminen, joissa kehitystä tulisi tapahtua ja toisaalta niistä asioista itsensä muistuttaminen ja niiden asioiden tiedostaminen, jotka hän jo osaa.

## LÄHTEET

- Bandura, Albert 1977: Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. – *Psychological Review* 84 s. 191–215.
- 1997: *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- 2006: *Guide for constructing self-efficacy scales*. – Frank Pajares & Tim Urdan (toim.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* s. 307–337.
- Benton, Stephen; Corkill, Alice; Sharp, Janet; Downey, Ronald & Khramtsova, Irina 1995: Knowledge, interest, and narrative writing. – *Journal of Educational Psychology* 87 (1) s. 66–79.
- De Bernardi, Bianca & Antolini, Emanuela 2007: Fostering students' willingness and interest in argumentative writing: an intervention study. – Suzanne Hidi & Pietro Boscolo (toim.), *Studies in Writing, Volume 19, Writing and Motivation* s. 183–201. Oxford: Elsevier.
- Bong, Mimi & Skaalvik, Einar M. 2003: Academic Self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review* 15 (1), s. 1–40.
- Boscolo, Pietro & Carotti, Laura 2003: Does writing contribute to improving high school students' approach to literature? – *L1 – Educational Studies in Language and Literature* 3 s. 197–224.
- Bruning, Roger & Horn, Christy 2000: Developing motivation to write. – *Educational Psychologist* 35 (1) s. 25–38.
- Guthrie, John & Wigfield, Allan 2000: Engagement and motivation in reading. – Michael Kamil, Peter Mosenthal, P. David Pearson, Rebecca Barr (toim.), *Handbook of reading research* 3, s. 403–422. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hawthorne, Sean 2008: Students' beliefs about barriers to engagement with writing in secondary school English: A focus group study. *Australian Journal of Language and Literacy* Vol 3 (1) s. 30–42.
- Hidi, Suzanne; Berndorff, Dagmar & Ainley, Mary 2002: Children's argument writing, interest, and self-efficacy: An intervention study. – *Learning and Instruction* 12 (4) s. 429–446.
- Hidi, Suzanne & Boscolo, Pietro 2006: Motivation and writing. – Charles MacArthur, Steve Graham & Jill Fitzgerald (toim.), *Handbook of writing research* s. 144–157. New York: Guilford Press.
- Hidi, Suzanne; Ainley, Mary; Berndorff, Dagmar & Del Favero, Laura 2007: The role of interest and self-efficacy in science-related expository writing. – Suzanne Hidi & Pietro Bocolo (toim.), *Studies in Writing, Volume 19, Writing and Motivation* s. 203–217. Oxford: Elsevier.
- Hughey, Stacy 2010: *Development of a teaching writing self-efficacy scale*. Väitöstudium. The University of Alabama, Tuscaloosa, Department of Educational Studies.
- Kananen, Jorma 2008: *Kvantti – kvantitatiivinen tutkimus alusta loppuun*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Klassen, Robert 2006: Too much confidence? The self-efficacy beliefs of adolescents with learning disabilities. – Frank Pajares & Tim Urdan (toim.), *Self-efficacy beliefs of Adolescents* s. 181–200. Greenwich: Information Age.
- Kuronen, Henriikka 2013: ”Tietenkään pieni kannustaminen ei ole pahasta” – Lukiolaisten ajatuksia kirjoittamisesta annetusta palautteesta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Lappalainen, Hannu-Pekka 2011: *Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010*. Helsinki: Opetushallitus.
- LOPS 2003 = *Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus  
[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/lukiokoulu\\_tus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulu_tus)
- Lukiolaki 629/1998 = lukiolaki 629/1998, 17 § 1 mom. [verkkajulkaisu].  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629> 1.5.2014
- Luszczynska, Aleksandra; Gutiérrez-Doña, Benicio & Schwarzer, Ralf 2005: General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. – *International Journal of Psychology* 40 (2) s. 80–89.
- Lyytikäinen, Erkki 2000: Ylioppilaisaineiden kielivirheet – lisääntymään päin? – *Virittäjä* 104 (4). Kotikielen Seuran aikakauslehti. Helsinki.
- Maamies, Sari 2002: Ylioppilaisaine ja ajan henki – sensorien ajatuksia aineista. – *Kielikello* 2/2002. [verkkajulkaisu]. - <http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=1338> 10.5.2014
- Meyer Debra & Turner Julianne 2006: Reconceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. – *Educational Psychology Review*, 18 (4), s. 377–390.

- OPH 1 = *Peruskoululaisten kirjoitustaidot kansallisissa oppimistulosarvioinneissa vuosina 1999–2005*. [verkkojulkaisu] [http://www.oph.fi/download/31322\\_uusi\\_kirjoitus\\_3.pdf](http://www.oph.fi/download/31322_uusi_kirjoitus_3.pdf) 5.5.2014
- Pajares, Frank 2002: Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning.- *Theory into practice*, 41 (2) s. 116–125.
- Pajares, Frank & Johnson, Margaret 1994: Confidence and competence in writing: The role of writing self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. – *Research in the Teaching of English* 28 (3) s. 313–331.
- Pajares, Frank & Johnson, Margaret 1996: Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. – *Psychology in the Schools* 33 (2) s. 163–175.
- Pajares, Frank, Johnson, Margaret & Usher, Ellen 2007: Sources of Writing Self-Efficacy Beliefs of Elementary, Middle, and High School Students. – *Teaching of English*, 42 (1). s. 104–120.
- Pajares, Frank & Schunk Dale 2001: Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. – R Riding & S Rayner (toim.), *Self Perception* s. 239–265. USA: Greenwood Publishing Group.
- Pajares, Frank & Valiante, Giovanni 1997: The predictive and meditational role of the writing self-efficacy beliefs of upper elementary students. – *Journal of Educational Research* 90 (6) s. 353–360.
- Pajares, Frank & Valiante, Giovanni 2006: Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. – Charles MacArthur, Steve Graham & Jill Fitzgerald (toim.), *Handbook of writing research* s. 158–170. New York: Guilford Press.
- Pajares, Frank; Valiante, Giovanni & Cheong, Yuk Fai 2007: Writing self-efficacy and its relation to gender, writing motivation, and writing competence: a developmental perspective. – Suzanne Hidi & Pietro Boscolo (toim.), *Studies in Writing, Volume 19, Writing and Motivation* s. 141–159. Oxford: Elsevier
- Pintrich, Paul & Schunk, Dale 1996: *Motivation in education. Theory, research, and applications*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Prickel, Donald 1994: *The development and validation of a writing self-efficacy scale for adult basic writers and its use in correlational analysis*. Väitöstutkimus. Oregon State University, Department of Education.
- Raedts, Mariet; Rijlaarsdam, Gert; van Waes, Luuk; Daems, Frans 2007: Observational Learning through Video-based models: impact on students' accuracy of Self-efficacy beliefs, task knowledge and writing performances. – Suzanne Hidi & Pietro Bocolo (toim.), *Studies in Writing, Volume 19, Writing and Motivation* s. 219–238. Oxford: Elsevier.
- Schunk, Dale 2003: Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal-setting, and self-evaluation. – *Reading and Writing Quarterly*, 19, s. 159–172.
- Schunk, Dale & Meece, Judith 2005: *Self-efficacy development in adolescences*. – Frank Pajares & Tim Urdan (toim.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* s. 71–96. Greenwich: Information Age Publishing.
- Schunk, Dale & Pajares, Frank 2009: Self-efficacy theory. – Kathryn Wentzel & Allan Wigfield (toim.), *Handbook of Motivation at School* s. 35–53. New York: Routledge.
- Schunk, Dale & Zimmerman, Barry (toim.) 1998: *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Schwarzer, Ralf (toim.) 1992: *Self-efficacy: thought control of action*. Washington, Philadelphia & London: Hemisphere publishing corporation.
- Shanahan, Timothy 2006: Relations among oral language, reading and writing development. – Charles MacArthur, Steve Graham & Jill Fitzgerald (toim.), *Handbook of writing research* s. 171–183. New York: Guilford Press.
- Tilastokeskus 2013 = Suomen virallinen tilasto (SVT): *lukiokoulutus*. [verkkojulkaisu]. <http://www.stat.fi/til/lop/index.html> 22.5.2014.
- Townsend, Michael 2011: Motivation, learning and instruction. – Christine Rubie-Davies (toim.), *Educational psychology. Concepts, research and challenges* s. 118–133. London: Routledge
- Tuomi, Jouni & Sarajarvi, Anneli 2013: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Väljjarvi, Jouni 2012: Suomalainen koulu oppimisen mahdollistajana ja kannustajana. – Sari Sulkunen & Jouni Väljjarvi 2010 (toim.), PISA 2009 -tutkimuksen pääraportti. *Kestävä osaamisen pohja?* s. 90 – 125. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12.
- Wigfield, Allan; Eccles, Jacquelynne & Pintrich, Paul 1996: Development between the ages of 11 and 25. – David Berliner & Robert Calfee (toim.), *The handbook of educational psychology* s. 148–185. New York: Macmillan Publishing.



YTL 2012 = Ylioppilastutkintolautakunnan äidinkielen kokeen määräykset. [verkojulkaisu].

[http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston\\_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/fi\\_maaraykset\\_aidinkieli.pdf](http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/fi_maaraykset_aidinkieli.pdf). 22.4.2014.

Zimmermann, Barry 2002: Becoming a self-regulated learner: An overview. – *Theory into practice*, Vol 41 (2) s. 64–70.

Zumbrunn, Sharon; Bruning, Roger; Kauffman, Douglas & Hayes, Mary 2010: *Explaining determinants of confidence and success in the elementary writing classroom*. [verkojulkaisu]. [http://www.academia.edu/2527077/Explaining\\_determinants\\_of\\_confidence\\_and\\_success\\_in\\_the\\_elementary\\_writing\\_classroom](http://www.academia.edu/2527077/Explaining_determinants_of_confidence_and_success_in_the_elementary_writing_classroom) Luettu 5.5.2014.

Aineistolähteinä käytetty opiskelijoiden kirjoittamia esseitä ja opettajan niistä antamia arvioita.

**LIITE 1.** Alkukysely – minäpystyvyyškysely.

## KYSELY LUKIOLAISILLE

Hyvä opiskelija,  
olet vastaamassa kyselyyn, joka on osa tutkimusta, jolla kartoitetaan lukiolaisten käsityksiä itsestään kirjoittajina. Vastaathan rehellisesti jokaiseen kohtaan omien tuntemustesi perusteella. Kukaan muu kuin tutkija ei näe antamiasi vastauksia nimellisinä. Oma opettaja ei näe vastauksia eivätkä vastaukset vaikuta kurssin arviointiin. Tutkimuslupa kysytään erillisellä lomakkeella.

**Taustatiedot**

1. Nimi\*: \_\_\_\_\_

\* muutetaan myöhemmin tunnistamattomaksi koodiksi

2. Sukupuoli tyttö  poika

3. Onko suomi äidinkielenä? Kyllä  Ei

4. Ikä: \_\_\_\_\_ vuotta

5. Edellisen äidinkielen kurssin arvosana \_\_\_\_\_

6. Tasoni äidinkielenä lukioaikana (ympyröi): Erinomainen   Hyvä   Tyydyttävä   Heikko

7. Kirjoittajana olen \_\_\_\_\_ (millainen, kuvaa vapaasti)

**LIITE 1** (jatkuu)**Tehtävä A**

Vastaa kysymyksiin asteikolla 1–5. Merkitse rasti sopivan vaihtoehdon kohdalle.

- 1 - vahvasti eri mieltä; sinusta ei koskaan tunnu tältä
- 2 - eri mieltä; sinusta ei tunnu tältä usein
- 3 - epävarma; et osaa päättää
- 4 - samaa mieltä; tunnet enimmäkseen tällä tavalla
- 5 - vahvasti samaa mieltä; sinusta tuntuu aina tältä

\*Esseellä tarkoitetaan tässä kyselyssä koulussa kirjoitettavaa kirjoitelmaa.

	1 vahvasti eri mieltä	2 eri mieltä	3 epä- varma	4 samaa mieltä	5 vahvasti samaa mieltä
1. Luotan siihen, että osaan keksiä tekstiini sopivan lopetuksen.					
2. Kun kirjoitan, minun on vaikea löytää sopivia sanoja ilmaisemaan ajatuksiani.					
3. Olen epävarma esseen* kirjoittaja.					
4. Kun kirjoitan, minun on hankala löytää perusteluja näkökannalleni.					
5. En luota siihen, että olen hyvä kirjoittaja.					
6. En luota siihen, että osaan kirjoittaa selkeitä koevastauksia.					
7. En luota siihen, että osaan jäsentää ajatuksiani.					
8. Ensimmäisen virkkeen keksiminen on minulle vaikeaa.					
9. Kirjoittaessani tekstiä en osaa jäsentää ajatuksiani.					
10. Minun on vaikea esittää pääajatusta selvästi, kun kirjoitan tekstini kappaleita.					
11. Osaan kirjoittaa hyviä esseitä.					
12. Luotan siihen, että lukija ymmärtää kirjoittamaani tekstiä.					
13. Kirjoittaessani luotan siihen, että löydän oikeat sanat esittäökseni asiani.					

**LIITE 1** (jatkuu)

	1 vahvasti eri mieltä	2 eri mieltä	3 epä- varma	4 samaa mieltä	5 vahvasti samaa mieltä
14. Osaan tuottaa sidosteista tekstiä eli lauseet ja virkkeet liittyvät hyvin toisiinsa.					
15. Luotan kykyyni argumentoida ja perustella näkökantaani.					
16. Luotan siihen, että käyttämäni perustelut tukevat hyvin esittämääni ideaa.					
17. Osaan kirjoittaa tarinoita.					
18. Luotan siihen, että saan ilmaistua tekstissäni sen, minkä haluankin.					
19. Uskon siihen, että osaan rakentaa selkeitä virkkeitä.					
20. Luotan kykyyni kirjoittaa luovan kirjoittamisen tehtäviä, kuten runoja, näytelmiä ja novelleja.					
21. Osaan käyttää sanoja monipuolisesti ja luovasti.					
22. En luota siihen, että löydän tekstistä tekemäni kirjoitusvirheet.					
23. Kun viimeistelen tekstiäni, luotan siihen, että löydän kielelliset kömmähdykseni tekstistä.					
24. Uskon, että kielivirheet ovat este sille, että voisin olla hyvä kirjoittaja.					
25. En luota siihen, että osaisin korjata tekemäni virheet.					

**LIITE 1** (jatkuu)**Tehtävä B**

Ajattele tuntemuksiasi, reaktioitasi, uskomuksiasi sekä asenteitasi kirjoittamisesta yleensä.

1) Miltä sinusta tuntuu, kun joku pyytää sinua kirjoittamaan tekstin? Mitkä ovat ensimmäiset tuntemuksesi ja reaktiosi?

---

2) Pidätkö kirjoittamisesta? Miksi pidät tai et pidä?

---

---

3) Onko jokin asia tekstin kirjoittamisessa vaikeaa? Mikä?

---

---

**Tehtävä C**

Sait nähdä tulevan kirjoitustehtävän aihevaihtoehdot. Kun mietit niitä...

1) Mikä on ensireaktiosi: mitä ajattelet tehtävästä? (Esim. tuleeko kirjoittaminen olemaan helppoa?)

---

---

2) Luotatko siihen, että pystyt tekemään hyvän esseen jostakin näistä aiheista? Suoriudutko oman tasosi mukaisesti vai kenties heikommin tai paremmin?

---

---

**LIITE 2.** Esseiden otsikkovaihtoehdot.

**5. kurssi**      **Ylioppilasesseiden aiheita**      *(Opettajan nimi poistettu)*      **2013**

Valitse jokin oheisista tehtävistä ja kirjoita pohtiva essee (450 – 600 sanaa). Valmiit otsikot on lihavoitu.

1. Mitä olen oppinut rakkaudesta kirjallisuutta lukemalla? ( yo 2006 / kevät)
  2. Väreillä on merkitystä esimerkiksi luonnossa, taiteessa, mainonnassa, muodissa. Valitse näkökulmasi ja kirjoita aiheesta. ( yo 2010 / syksy)
  3. **Musiikki sillanrakentajana ihmisten ja kulttuurien välillä** (yo 2009 / syksy)
  4. Pohdi, mitä mahdollista ristiriitaa on median oikeudessa sananvapauteen ja ihmisen oikeudessa yksityiselämään. (yo 2006 / kevät)
  5. Pitääkö verkossa kirjoittavan esiintyä omalla nimellään? (yo 2010 / kevät)
  6. Mitä koulussa voi oppia työelämää varten? (yo 2012 / kevät)
  7. Joukosta kannattaa erottua (yo 2011 / syksy)
  8. **Nykyajan sankaruus** (yo 2012 / kevät)
  9. Kuka on luova? (yo 2008 / syksy)
  10. Mitä on nykyajan yleissivistys? (yo 2010 / syksy)
  11. **Sattumaa vai suunnitelmaa?** (yo 2007 / kevät)
  12. Kauppakeskuksissa on kaikkea, mitä voimme toivoa, jopa kappeli. Mitä se kertoo yhteiskunnastamme? (yo 2010 / syksy)
  13. Muuttavatko maahanmuuttajat maata? (yo 2011 / syksy)
  14. **Rakkaudesta urheiluun** (yo 2011 / syksy)
  15. Kuormittaako urheilu ympäristöä? (yo 2011 / kevät)
  16. Kirjoita nuoruudesta. Valitse otsikoksi yksi nuoruutta kuvaavista aforismeista. (yo 2008 / kevät)
- "On parempi tuhjata nuoruus kuin jättää se käyttämättä."** (Georges Courteline)
- "Olen aina inhonnut nuoria ja erityisesti silloin kun itse olin nuori."** (Eugene Ionesco)
- "Älkää naurako nuorten ihastuksille. Kasvo kasvolta he yrittävät löytää omat kasvonsa."** (Logan Pearsall Smith)
- "Joskus luulee olevansa epätäydellinen, mutta onkin vain nuori."** (Italo Calvino)
- "Kauniilla nuorella tytöllä on aina hankaluuksia."** (Agatha Christie)
- "Nuoruus on se aika, jolloin huomaat millaisia naamioita sinun tulee kantaa."** (Aksel Sandemose)
- "Jalat kasvavat usein järkeä nopeammin."** (Itämainen viisaus)

**LIITE 3.** Esseiden arviointikriteerit.

(tiivistetty aineistonkeruutunnilla opiskelijoille jaetun ja suullisesti yhdessä käsitellyn monisteen pohjalta)

Ylioppilasessee annetuista aiheista

- laaja (450–600 sanaa) pohtiva kirjoitelma
- valmiit aiheet, kirjoitetaan konseptiin

Esseen arviointi

- tehtävänanto on arvioinnin lähtökohta
- rakenne: aloitus ja lopetus hallittuja, selkeä kappalejako, johdonmukainen eteneminen (johtojatetus), sidosteisuus
- kieli ja ilmaisu: ilmaisu normien mukaista (hyvä asiatyyli), tarkoitukseen sopiva ja yhtenäinen tyyli. Pahoja puutteita: puhekielisyys, virke- ja lauserakenteiden sekavuus, epämääräinen ja epätasallinen ilmaisu, kielenvastaisuus
- sisältö: tehtävän mukainen, runsaasti sanottavaa ja esimerkkejä = havainnollinen, väitteet perusteltuja, olennainen erottuu epäolennaisesta, asiatiedot pitävät paikkansa, ajattelun kehittyneisyys (kypsyys-naiivius), omaperäisyys, kekseliäisyys, kiinnostavuus

Pääpaino arvioinnissa

- arvioinnissa pääpaino esseemäisyydessä: pohtivuus, omaperäisyys (sisältö ja tyyli), sisällön painavuus, havainnollisuus

**LIITE 4.** Tutkimuslupalomake.

Kielten laitos – Suomen kieli

**Tutkimusaineiston luovutus- ja käyttö lupa**

Annan luvan siihen, että luovuttamani aineisto (kysely-/tekstiaineisto) luovutetaan Jyväskylän yliopiston suomen kielen oppiaineelle tutkimuskäyttöön. Aineistoa ei esitetä julkisesti eikä käytetä muuten kuin tutkimustarkoitukseen. Aineistoa luovuttaneiden henkilöiden tietosuoja turvataan muuttamalla nimet ja muut tunnistamisen mahdollistavat tiedot kaikessa julkaistavassa tutkimusmateriaalissa.

Päiväys: \_\_\_\_\_

Allekirjoitus:

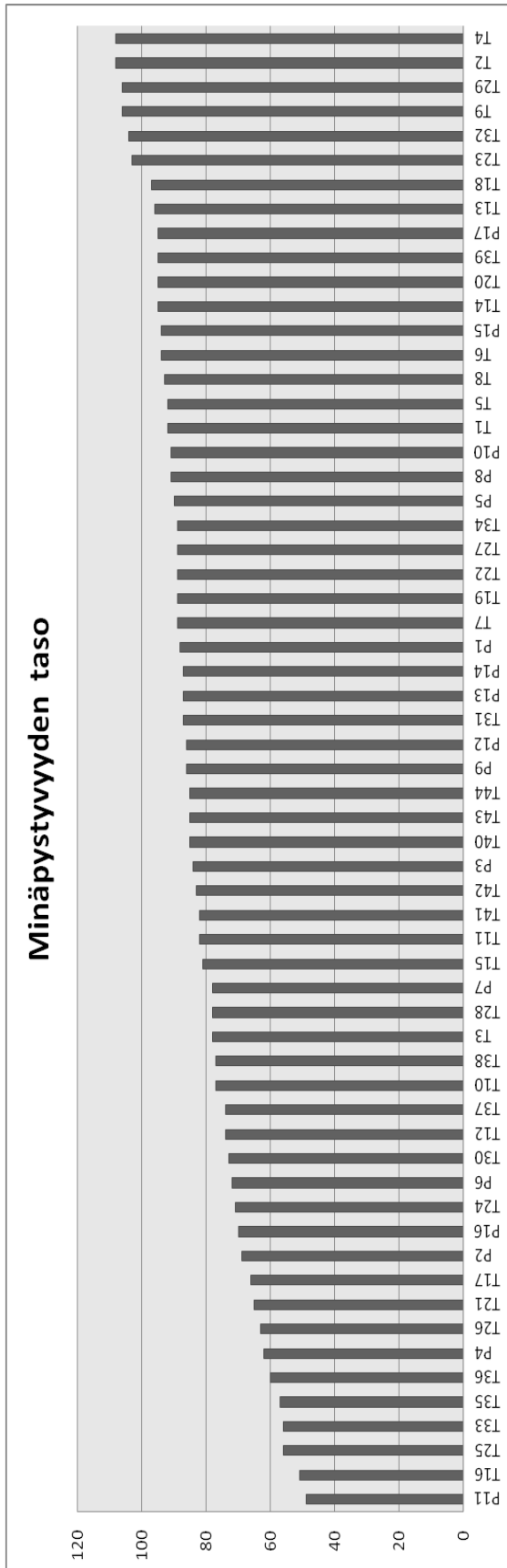
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Opettajan allekirjoitus ja nimen selvennys:  
nimen selvennys:

Aineiston kerääjän allekirjoitus ja



**LIITE 5. Opiskelijoiden minäpystyvyyden tasot heikoimmasta parhaimpaan.**



**LIITE 6.** Poikien todellinen suoriutuminen ja minäpystyvyys.

Opiskelija	Edellinen kurssi	Essee	Minäpystyvyyspisteet
P1	8	7 ½	88
P2	7	7+	69
P3	7	7-	84
P4	5	4 (1.versio)	62
P5	7	7	90
P6	8	7 ½	72
P7	4	6 ½	78
P8	8	7 ½	91
P9	8	6	86
P10	7	7	91
P11	6	7-	49
P12	7	6 ½	86
P13	8	9-	87
P14	7	7+	87
P15	8	7+	94
P16	6	5 ½	70
P17	7	7 ½	95

<74 = heikko minäpystyvyys

75–99 = kohtalainen minäpystyvyys

100–125 = hyvä minäpystyvyys

**LIITE 7.** Tyttöjen todellinen suoriutuminen ja minäpystyvyys.

&lt;74 = heikko ; 75–99 = kohtalainen ; 100–125 = hyvä minäpystyvyys

Opiskelija	Edellinen kurssi	Essee	Minäpystyvyyspisteet
T1	8	8	92
T2	8	9	108
T3	8	8 ½	78
T4	9	9-	108
T5	7	7-	92
T6	8	8 ½	94
T7	8	9+	89
T8	7	9+	93
T9	8	10	106
T10	7	7-	77
T 11	7	5 ½	82
T12	7	6+	74
T13	8	8+	96
T14	8	7	95
T15	9	8+	81
T16	8	8 ½	51
T17	7	5 ½	66
T18	9	10-	97
T19	7	6+	89
T20	8	6+	95
T21	6	7-	65
T22	7	7	89
T23	9	9	103
T24	7	6 ½	71
T25	8	7+	56
T26	7	X	63
T27	7	5 ½	89
T28	8	9+	78
T29	9	8+	106
T30	8	8	73
T31	7	6 ½	87
T32	8	9	104
T33	8	6+	56
T34	8	9 ½	89
T35	8	9+	57
T36	7	X	60
T37	7	8+	74
T38	7	6+	77
T39	8	9+	95
T 40	8	X	85
T41	7	6+	82
T42	8	7-	83
T43	8	7+	85
T44	8	9-	85