

KUUDESLUOKKALAISTEN OPPILAIDEN KÄSITYKSIÄ MENESTYKSESTÄ

Ilkka Miettinen

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma

Kevät 2014

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Miettinen, I. 2014. Kuudesluokkalaisten oppilaiden käsityksiä menestyksestä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 89 sivua.

Tutkimuksessa tutkittiin kuudesluokkalaisten oppilaiden menestys-käsityksiä. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää mitä menestys on oppilaille, miten sitä voi saavuttaa sekä kuinka koulu voi tukea oppilaiden menestystä ja onnellista elämää. Menestys on keskeisessä osassa länsimaisessa kulttuurissa. Oppilaiden menestys-käsityksiä ei kuitenkaan ole aikaisemmin tutkittu, joten se oli tärkeä tutkimuskohde. Tutkin oppilaiden menestys-käsityksiä puolistrukturoidulla haastattelulla. Haastattelin yksilöllisesti erään kuudennen luokan kymmentä oppilasta. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti, tutkimalla oppilaiden puheiden ilmaisemia merkityksiä. Käsitykset on jäsennely sisällön perusteella niitä kuvaaviin teemoihin ja luokkiin. Teemojen ja luokittelun kautta on muodostettu tulokokonaisuus, joka kuvaa ja selittää oppilaiden menestys-käsityksiä.

Tutkimustulosten perusteella suurin osa oppilaista käsitti menestyksenä taitavuuden ja paremmaksi kehittymisen sekä haluttuun päämäärään pyrkimisen ja sen saavuttamisen. Menestyksen osa-alueena arvostettiin pääasiassa taitoa ja lahjakkuutta koulun oppiaineissa, harrastuksissa ja työssä. Pojat arvostivat myös sosiaalisia taitoja. Oppilaiden käsitykset heijastivat vahvasti oppilaiden arvomaailmaa, jossa korostui yksilökeskeisyys ja oma rooli keskeisenä menestyksen rakentajana. Menestystä voi saavuttaa ennen kaikkea oman ahkeruuden, sinnikkyuden ja määrätietoisuuden kautta. Menestys käsitettiin pääasiassa asiana, joka rakentuu suhteessa muihin ihmisiin. Yksilön oma menestys on siis henkilön itsensä lisäksi myös muiden arvioitavissa.

Koulu voi edistää oppilaan menestystä ja hyvää elämää auttamalla oppilasta löytämään ja tiedostamaan yksilökohtaiset vahvuudet, taidot ja niihin yhdistyvän mielenkiintoisen tekemisen. Omat kykynsä tiedostava yksilö löytää todennäköisesti myöhemmin myös paikkansa työelämässä. Opetustyössä tulee korostaa oppilaan kohtaamista, oppilaan uteliaisuuden herättämistä oppimiseen ja oppilaan aktiivista roolia oppimisessa. Tällaista lähestymistapaa tarjoaa esimerkiksi tutkiva oppiminen.

Avainsanoja: Arvot, hyvä elämä, kulttuuri, menestys, onnellisuus, työ, yksilö

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 MENESTYS JA ONNELLINEN ELÄMÄ.....	7
2.1 Tutkimuksen tausta ja tutkimustehtävän muotoutuminen.....	7
2.2 Menestys-käsitys	10
2.3 Hyvä ja onnellinen elämä.....	14
2.4 Aikaisempia tutkimuksia lasten ja nuorten hyvästä elämästä	17
3 TUTKIMUSMENETELMÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	22
3.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenografia	22
3.2 Merkityksen tutkiminen.....	24
3.3 Aineiston keruu.....	28
3.3.1 Tutkimuksesta tiedottaminen ja haastateltavien valinta	28
3.3.2 Yksilöhaastattelun suunnittelu	30
3.3.3 Haastattelun kulku.....	31
3.4 Aineiston analyysi.....	32
3.5 Tutkimuksen luotettavuus ja toistettavuus	37
3.6 Tutkimuksen eettisyys.....	41
4 TULOKSET	44
4.1 Mitä menestys on alakoululaiselle?.....	45
4.2 Minkälainen on menestynyt luokkatoveri?.....	47
4.3 Mitä vaikutuskeinoja oppilaalla on omaan menestykseensä?.....	49
4.4 Yhteenvedo tuloksista.....	50
5 POHDINTA.....	52
5.1 Käsitykset ja niiden ilmentämät arvot.....	52
5.2 Koulu erilaisten arvojen ilmentymistilana.....	53
5.2.1 Menestyksen sisältö	57
5.2.2 Oppilaiden erilaiset perheet.....	58
5.3 Ahkeruuden ja työn rooli länsimaisessa kulttuurissa	60
5.4 Yksilöt huomioiva koulu.....	64
5.4.1 Kohti yksilöiden kohtaamista	66
5.4.2 Kohti motivoivaa opetusta	68
5.5 Johtopäätökset.....	71
5.6 Jatkotutkimusaiheet.....	74
LÄHTEET.....	76
LIITTEET	85
LIITE 1	85
LIITE 2	87
LIITE 3	88

1 JOHDANTO

Menestys on keskeisessä osassa länsimaisessa kulttuurissa. Menestyneistä ihmisiä arvostetaan ja eri mediat pitävät esillä menestyneistä henkilöitä. Huippu-urheilijoita ihaillaan avoimesti, moni pitää varakasta elämäntyyliä ja varallisuutta ilmaisevia esineitä tavoittelemisen arvoisina asioina. Medioissa tosi-TV sarjat ovat yleistyneet ja esimerkiksi useissa lauluohjelmissä voi seurata kuinka kilpailija aloittaa ohjelman alkukarsinnoista, selviää pitkän tien jälkeen finaaliin ja voittaa sen. Yksilö rakentaa oman menestystarinansa, pudotuspelissä muut kilpailijat ovat pudonneet pois. Länsimaisessa kulttuurissa ja sen useissa medioissa korostetaan kilpailua, yksilöiden välistä vertailua ja varallisuutta. Yksilön onnistuminen kilpailutilanteissa ja suuri varallisuus siis ymmärretään arvokkaina asioina sekä menestyksenä, mutta miksi näin on?

Nykyaikaisessa länsimaisessa yhteiskunnassa yksilöllisyys-ajattelu on kasvanut ja korostunut verrattuna aikaisempiin yhteiskuntiin (ks. esim. Bauman 2001, Beck 1995). Beckin (1995) mukaan yksilöllistyminen tarkoittaa sitä, että muuttuvissa olosuhteissa henkilö itse suunnittelee ja ohjaa “oman elämäkertansa” häntä ympäröivien yhteisöjen ja instituutioiden sääntöjen määrittämässä rajoissa. Tämä “oma elämäkerta” sisältää kaiken oman identiteetin rakentamisesta erilaisiin valintoihin ja sitoutumiseen. (Beck 1995, 28-29.) Myös nuoret rakentavat suunnitelmallisesti identiteettiään esimerkiksi opiskelemalla sosiaalisten taitojen ja karisman kehittämistä sekä muokkaamalla ulkonäköään (Helve 2008, 295).

Itsensä kehittäminen ja oma panos nähdään siis tärkeinä asioina tavoiteltaessa menestystä. Uskontotieteen dosentti ja tulevaisuuden tutkija Matti Kamppisen (2003, 78) mukaan länsimaisessa kulttuurissa laatuaika ymmärretään työaikana, jonka vuoksi myös työkiireinen ihminen käsitetään onnellisena sekä

hyvänä kansalaisena. Menestyksen täytyy olla osa hyvää elämää, muuten sitä ei ole järkevä tavoitella ahnaasti. Onko nykyaikana hyvä elämä siis työn täyttämää elämää?

Kuitenkin samaan aikaan jatkuva kiire, pitkät työpäivät ja menestyksen pakonomainen tavoittelu saavat monissa ihmisissä aikaan suorituspaineita, riittämättömyyden tunnetta ja uupumista. Vastapainona tälle kehitykselle on ilmestynyt lukuisia ympäröivän kulttuurin arvoja haastavia elämäntapaoppaita, jotka runsaslukuisuudessaan ovat jo ilmiö itsessään (ks. esim. Davis 2010, Hodgkinson 2007, Naish 2009, Simonen 2012). Yhteistä edellä mainituille teoksille on erityisesti työn suuren roolin kyseenalaistaminen. Kirjat kehottavat lukijaansa pohtimaan uudelleen omia arvojaan ja mitä elämältä todella toivoo. Elämänmuutoksen tavoite on keskittää enemmän huomiota itselle todella tärkeisiin sekä merkityksellisiin asioihin ja näin kohentaa elämänlaatua.

Länsimaissa vallitsevaa arvomaailmaa on siis kyseenalaistettu ja myös yksilöllistävää kehitystä kohtaan on esitetty kritiikkiä. Kulttuuriantropologian emeritusprofessori Matti Sarmela linjaa Helsingin Sanomissa (Pallari 2009), että häpeämättömyys on entistä tyypillisempää länsimaalaisille. Muihin kulttuureihin verrattuna on omituista kuinka länsimaissa ei enää tunneta moraaliala, omaatuntoa tai syntiä. Sarmelan mukaan tilalle on tullut pakonomainen tarve menestyä ja menestyjä ei voi huomioida muita, vaan heidät on nujerrettava. (Pallari 2009.) Esimerkiksi tämä kirjoitus herättelee pohtimaan vallitsevia arvoja. Taitavia yksilöitä on varmasti aina arvostettu mutta ovatko he nykyaikana vielä enemmän esillä?

Olen edellä kuvannut menestystä ilmiönä, johon yhdistyy yksilöllisyys, työ ja hyvän elämän tavoittelu. Ne herättelevät ajatusta siitä, mitä menestys oikeastaan on, mistä se rakentuu, mitä sen eteen ollaan valmiita tekemään ja kuinka se liittyy hyvään elämään? Halusin ymmärtää paremmin ilmiötä. Tulevana kasvatusalan toimijana minua kiinnosti erityisesti ovatko käsitykset sidoksissa ikään ja näkykö ympäristön vaikutus jo lapsissa. Pro gradu-tutkielmani tarkoitus on selvittää

kuudesluokkalaisten oppilaiden menestys-käsityksiä. Pohjimmiltaan kysymys on tutkimusmatkasta, jossa etsitään menestyksen olomuotoa lasten maailmassa ja pohditaan miten nämä käsitykset muodostuvat. Oppilaiden ajatuksia tarkastelemalla oma ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä kasvaisi ja voisin löytää tärkeää tietoa, joka hyödyttäisi minua sekä muita kasvatusalalla toimijoita oppilaiden kohtaamisessa ja opetuksen kehittämisessä.

2 MENESTYS JA ONNELLINEN ELÄMÄ

2.1 Tutkimuksen tausta ja tutkimustehtävän muotoutuminen

Kandidaatin tutkielmani oli tapaustutkimus, jossa tutkin kilpailun ilmenemistä eräällä normaalikoulun neljännellä luokalla. Valitsin aiheen, koska tulevana luokanopettajana ja erityisopettajana halusin tutkimuksen avulla saada paremman käsityksen oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta, ja tämän oppimisen myötä konkreettista arkipäivään liittyvää hyötyä minulle sekä muille kasvatusalalla toimijoille. Tutkin, kuinka kilpailu on läsnä luokassa ja miten se ilmenee yksilölle, minkälaisia tunteita kilpailuun liittyy sekä pohdin kuinka vallitsevaa tilannetta voisi kehittää paremmaksi. Keräsin tutkielman aineiston observoimalla oppilaiden luokkatyöskentelyä ja haastatteleamalla yksilöllisesti kuutta oppilasta.

Kandidaatin tutkielmassa olin siis hyvin kiinnostunut oppilaiden arkipäivän toiminnasta, lasten erilaisista yksilöllisistä kokemusmaailmoista ja siitä kuinka he käsittävät itsensä suhteessa muihin. Pohtiessani pro gradun aihetta kiinnostus oppilaiden käsitysten tutkimiseen säilyi, mutta halusin nyt päästä käsiksi heidän ajatuksiinsa vielä koulumaailmaa laajemmin. Johtavana ajatuksena oli se, että käsitteitä tutkittaessa koulu ja muu elämä eivät ole toisistaan erillisiä, vaan eri yksilöiden käsitysten muodostumiseen on vaikuttanut tietysti myös koulun ulkopuolinen elämä. Tahdoin edelleen tutkia aihetta, jonka avulla olisi mahdollista saada selville sellaista tietoa, joka voisi auttaa minua ja muita opettajia vaikuttamaan koulun kehitykseen entistä terveempänä sosiaalisena toimintaympäristönä. Kaikkein eniten halusin ymmärtää lapsia paremmin. On oletettavaa, että yksilöiden menestyskäsitysten tutkiminen antaisi tietoa, joka auttaisi huomattavasti myös ruohonjuuritasolla tapahtuvaa yksilön hyvää ja täsmällistä kohtaamista.

Kun mietin pro gradun aihetta, palasin jälleen lukemaan kandidaatin tutkielmani haastatteluaineistoa. Kaikkein mielenkiintoisimpana teemoina aineistosta nousivat esiin haastateltujen oppilaiden näkemykset omasta asemasta ja heidän kertomansa erittelyt niihin syihin, joiden vuoksi joku oppilas on suosittu muiden vertaisten keskuudessa. Kandidaatintutkielmani aineistossa eräs kuvaus suositusta oppilaasta oli tiivistetysti seuraava: ”Se on joku, joka menestyy”. Lause herätti minussa mielenkiinnon ja vähitellen aloin laajemmin pohtia käsitteen ‘menestys’ merkitystä kulttuurissamme, ja mitä se oikeastaan tarkoittaa meille aikuisille sekä erityisesti minkälaisia merkityksiä lapsi siihen liittää. Minkälaisia käsityksiä on kaiken kaikkiaan olemassa ja kuinka suuresti ne toisistaan eroavat? Se vaikutti aiheena erittäin mielenkiintoiselta myös siksi, että sitä ei oltu aikaisemmin tutkittu niin, että lasten ääni pääsee esille.

Menestys-käsitykset kiinnostivat minua aiheena myös länsimaissa vallitsevan laman ja monien säästötoimenpiteiden näkökulmasta. Yhteiskuntamme tarvitsee tulevaisuudessa talouttamme nostavia menestyviä yrityksiä, jotta säilytämme asemamme globaalissa taloudessa ja voimme pitää yllä hyvinvointivaltion palveluita. On kiinnostavaa, miten yhteiskunnan tilanne mahdollisesti näkyy koulussa ja oppilaissa. Oppilaiden käsitykset voisivat paljastaa jonkinlaista tietoa yhteiskunnan ja koulun välisestä vuorovaikutuksesta. Tulokset todennäköisesti antaisivat myös joitakin vihjeitä siitä, mihin suuntaan yhteiskunta on kehittymässä tulevaisuudessa. Päätin siis tutkia oppilaiden menestys-käsityksiä.

Kuten edellä käy ilmi, kandidaatintutkielmani aineistossa puhuttiin paljon suosioista. Menestyksen lisäksi minua kiinnosti sen rinnalla tutkia myös menestykseen mahdollisesti liittyvän osa-alueen, suosittuuden ja suositun oppilaan tutkiminen. Aikaisempaan tutkimukseen perehtyminen kuitenkin osoitti, ettei pelkästään suosioon ja sosiaaliseen statukseen kaverien keskuudessa ole järkevää keskittyä koska minua kiinnostavia alueita oli jo kartoitettu. Leppäsen (2001) mukaan suositut lapset ovat

esimerkiksi kognitiivisesti kyvykkäämpiä verrattuna muihin oppilaisiin. Myös kouluvaikeuksia omaavat lapset ovat usein sosiaalisesti epäsuosittuja luokkakavereiden keskuudessa (Flicek & Landau 1985; Frederickson & Furnham 2001). Varmistaakseni riittävän uuden näkökulman aikaisempiin tutkimuksiin, otin suosion tutkimisessa fokuksesi selvittää, minkälainen yhteys menestyksellä ja suosiolla on, mistä oppilaan suosio rakentuu sekä miten suosiota voi saavuttaa.

Lähdin siis aluksi tutkimaan menestys-käsitysten lisäksi suosittuutta. Tämä johtui osaksi myös siitä syystä, että suosio ja suosittuus todennäköisesti olisivat alakoululaisille menestystä helpommin ymmärrettäviä käsitteitä. Näin varmistin samalla, että saisin riittävän laajan aineiston. Aineistoa analysoidessani jätin suosittuuden kuitenkin tutkimuksen ulkopuolelle. Koska aineisto antoi monipuolisia näkemyksiä menestys-käsitykseen, päätin keskittyä vain niiden tulkitsemiseen.

Aineiston analyysin pohjalta tutkielman lopulliseksi tutkimustehtäväksi muodostui tutkia 6. luokan oppilaiden menestys-käsityksiä ja selittää niiden ilmaisemia merkityksiä. Tarkemmin eriteltyä tutkimus selvittää, mikä on menestyksen merkitys oppilaille, mistä se muodostuu, miten sitä voi saavuttaa ja kuinka koulu voi tukea oppilaiden menestystä ja onnellista elämää. Tutkimus keskittyy ensisijaisesti yksilöiden erilaisten näkökulmien ja käsitysten selittämiseen, eli kuvaamaan mistä ne pohjimmiltaan kertovat.

Oppilaiden menestys-käsitysten ilmaisemia merkityksiä selitetään teorian tiedon ja haastateltavia ympäröivän kulttuurin vaikutuksen kautta. Merkitysten pohjalta on luonnosteltu ehdotuksia koulun tilan kehittämiseen sellaiseen suuntaan, jossa se entistä paremmin edistää yksilöiden hyvää elämää. Lopulliset tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä menestys on alakoululaiselle?
2. Miten menestystä voi saavuttaa?
3. Kuinka koulu voi tukea oppilaan menestystä ja onnellista elämää?

Tutkimusraportti etenee seuraavasti. Luvussa 2.2 tarkastelen menestys-käsitystä ja tuon esiin erilaisia merkityksiä, joita siihen tavallisesti liitetään länsimaisessa kulttuuripiirissä. Tämän jälkeen tarkastelen menestykseen kytköksissä olevia lähikäsitteitä, sekä viimeaikaisia tutkimuksia. Luvussa 3 kuvaan käytetyn tutkimusmenetelmän ja tutkimuksen toteuttamisen sekä aineiston keruun ja aineiston analyysin. Osion lopuksi käsitelen tutkimuksen luotettavuutta ja tutkimuksen eettisyyttä. Tulokset esittelen luvussa 4, jossa selitän mistä oppilaiden käsitykset kertovat. Pohdinnassa käsitelen tutkimuksen keskeisiä löydöksiä ja teen johtopäätökset tutkimuksen tuottamasta tiedosta. Lopuksi kerron jatkotutkimusmahdollisuuksista.

2.2 Menestys-käsitys

Yksilön menestykselle antama määritelmä kertoo paljon tästä henkilöstä ja yleensä myös kyseistä yksilöä ympäröivästä yhteiskunnasta. Mitä siis on tämä menestys ja mitä se tarkoittaa käytännössä? Oppilaiden menestys-käsityksien kannalta on syytä tarkastella kulttuurissamme vallalla olevia jaettuja menestyksen määritelmiä. Tämä luku etenee seuraavasti: esittelen ensiksi sanakirjojen määritelmiä menestyksestä. Tämän jälkeen käsitelen lyhyesti taloustieteen ja psykologian teorioiden valossa sitä, kuinka menestys yleisesti käsitetään länsimaisessa kulttuuripiirissä. Teoriat ja näkökulma keskittyvät työtä koskevaan menestykseen, ja menestyksen rakentumiseen yksilön sekä yhteisön kautta. Tavoitteeni on tämän käsittelyn avulla havainnollistaa länsimaissa vallitsevia arvoja.

Yleisessä kielenkäytössä menestys ymmärretään monesti jonkinlaisena onnistumisena ja halutun tavoitteen saavuttamisena esimerkiksi omassa työssä. Verbi 'menestyä' viittaa tulokselliseen tai onnekaaseen toimintaan ja on ikivanhan mennä-verbin johdos. Suomen kirjakiellessä sana on esiintynyt Agricolasta lähtien (Häkkinen 2013, 700). Tietosanakirjojen määritelmät ovat kehittyneet historian saatossa ja ovat

jossain määrin ihmisten yleisen näkemyksen tulos. Tietosanakirjat määrittelevät sanan 'menestys' seuraavasti:

- 1) Menestys = Onni, onnistuminen, myötäkäyminen, menestyminen. Esimerkiksi hyvä kilpailu- tai koulumenestys. (Haarala ym. 2001, 189.)
- 2) Menestys = Ponnistelun myönteinen tulos, tavoitellun päämäärän saavuttaminen. Esimerkiksi saavuttaa menestystä kirjailijana ammatissaan. Taloudellinen menestys. (Nurmi 2002, 567.)
- 3) Menestys = Tavoitteen saavuttaminen; myönteinen tulos. Esimerkiksi Heidän ponnistelunsa sai osakseen menestystä. (Hawkings & Allen 1991, 1444.)
- 4) Menestys = Saavuttaa kuuluisuutta, varallisuutta tai asema. (Hawkings & Allen 1991, 1444.)

Englannin ja suomen kielen määritelmässä ei ole suuria eroavaisuuksia. Edellä kuvatuista määritelmistä ensimmäinen ja kolmas viittaavat enemmän omakohtaiseen subjektiiviseen onnistumiseen menestyksenä. On yksilön oma tehtävä määrittää, mikä on hänelle hyvä kilpailumenestys, myönteinen suoritus tai onni, joskin kokemukseen vaikuttaa usein myös ympäristö. Toinen ja erityisesti neljäs määritelmä viittaavat enemmän menestykseen mitattavissa olevana asiana. Toiset ihmiset otetaan vertailukohdaksi ja pärjäämistä arvioidaan muuhun yhteisöön nähden, mikä tekee menestyksestä suhteellista.

Käsittelen ja havainnollistan seuraavaksi menestys-käsitystä erityisesti yksilöiden työhön ja uraan liittyvänä ilmiönä. Aloitan tarkastelun yksilön subjektiivisen ja objektiivisen uramenestyksen käsitteillä. Vaikka nyt viitataan suoraan työelämään, ovat nämä määritelmät myös hyvin rinnastettavissa aikaisempiin sanakirjojen menestysmääritelmiin ja osaltaan täydentävät niitä. Subjektiivisen uramenestyksen henkilö arvioi itse yleensä sen pohjalta, kuinka tyytyväinen hän on työhönsä tai uraan (Heslin 2005, 116). Tarkkaa mittaria uramenestykselle on vaikea

määrittää, koska työhön liittyvät toiveet ja kokemus menestyksestä vaihtelevat henkilöstä riippuen. Objektiiivinen uramenestys taas on todennettavissa saavutusten, kuten palkan ja työpaikan hierarkkisen aseman perusteella (Heslin 2005, 114; Judge, Cable, Boudreau & Bretz 1995, 486). Objektiiivinen menestys on subjektiivista enemmän arvioitavissa ulkopuolisten silmissä.

Subjektiivinen ja objektiiivinen menestys näyttävät menevän elämässä usein päällekkäin ja tärkeimpään osaan jää yksilön valinta siitä, kumpaa menestyksen osaluuetta hän enemmän tavoittelee. Henkilö voi esimerkiksi kokea uraa ja pitkiä työpäiviä tärkeämmäksi ajankäytön harrastuksien ja perheen parissa, jotka tuovat hänelle tunteen hyvästä olostä ja subjektiivisesta menestyksestä. Objektiiivinen menestys on erityisen tärkeää ihmisille, jotka ovat uralle suuntautuneita kun taas subjektiivinen menestys on tärkeämpää heille, jotka työskentelevät kutsumuksensa pohjalta etsien merkitystä ja täyttymystä tekemästään työstä (Heslin 2005, 125). Subjektiivinen ja objektiiivinen menestys voivat kuitenkin olla myös vahvasti yhteydessä toisiinsa, sillä työtyytyväisyys ja identiteetti saattavat juuri rakentua työpaikassa saavutetun aseman ja varallisuuden pohjalta (Hall & Chandler 2004, 2).

Objektiiivinen menestys liittyy vahvasti työhön, joka on keskiössä meidän länsimaisessa kulttuuripiirissä. Työelämässä yleinen käsitys on, että onnistumiset ja työhön käytetty aika tulee palkita taloudellisesti työn tuottavuuden mukaan (Gardarsdóttir, Dittmar & Aspinall 2009, 1106). Saavutettu taloudellinen voitto näyttäytyy ympäristölle konkreettisesti esimerkiksi hankittuina tavaroina sekä omistuksina, jotka ilmaisevat varallisuutta. Kasserin (2002, 9) mukaan materian ja varallisuuden lisäksi myös ulkonäkö ja kuuluisuus nähdään tärkeinä asioina koska ihmiset kokevat näiden kaikkien ilmaisevan menestystä ja vaikutusvaltaa.

Kun sanakirjamääritelmässä korostuvat onnistuminen ja saavutukset, niin teoreettisesti menetyksen käsitettä luonnehtivat erityisesti yksilön onnistuminen omassa työssään, ja sitä kautta kertyvä varallisuus. Työmenestys myös rakentuu

korostuneemmin suhteessa muiden saavutuksiin esimerkiksi oman työpaikan asemahierarkiassa. Määritelmiin liittyen on otettava huomioon, että vallitsevan kulttuurin arvostus määrittelee menestystä ja arvostettavat asiat vaihtelevat kulttuurista toiseen (Lyubomirsky, King & Diener 2005, 822). Esimerkiksi useissa kulttuureissa naisen ei sallita työskennellä kodin ulkopuolella. Edelleen Intiassa vallitseva kastijärjestelmä vaikuttaa syntymästä lähtien yksilön lähtökohtiin ja uramahdollisuuksiin. Nämä asiat puolestaan heijastuvat käsityksiin siitä, mikä on menestystä millekin yhteiskuntaluokalle tai onko se edes mahdollista kaikille (ks. esim. Dries 2011, Heslin 2005). Koska käsitykset menestyksestä ovat hyvin kulttuurisidonnaisia, tavoittaa oma tutkimukseni lähinnä länsimaisen kulttuurin piirteitä.

Länsimaissa siis erityisesti korkea asema työpaikalla, varallisuus ja omistukset koetaan menestyksenä ja arvostettuina asioina. Ihmiset haluavat varallisuutta ja materiaa koska niiden uskotaan tuovan onnellisuutta ja ne osoittavat menestystä muille (Gardarsdóttir, Dittmar & Aspinall 2009, 1104). Saman asian totesivat myös Fournier & Richins (1991), jotka tutkivat materialistisia kuluttajia. Materialisteista suurimman osan syy kuluttamiseen oli usko siihen, että uudet hankinnat ja omistukset nostavat heidän statustaan ja tekevät onnelliseksi (Fournier & Richins 1991, 408.) Aydin (2012) mukaan kasvanut kuluttaminen ei kuitenkaan aina lisää kuluttajan onnellisuutta vaan on jopa vähentänyt sitä. Ongelmana on, että kuluttaminen antaa vain lyhytaikaista mielihyvää mutta ei tuo pitkäaikaista onnellisuutta. Aydin nimittää tätä 'kapitalismin paradoksiksi', koska tilanne on kehittyneissä kapitalistisissa valtioissa melko yleinen. (Aydin 2012, 42-43, 49, 54, 60.)

Kuluttamisen lisäksi moni objektiivista uramenestystä tavoitteleva länsimaalainen ihminen keskittää toimintaansa varallisuuden kasvattamiseen. Diener & Biswas-Diener (2002) tutkivat lisääkö raha henkilön omaa hyvinvointia. Tarkastelu

pohjautui aikaisempiin eri valtioissa tehtyihin tutkimuksiin, joissa oli selvitetty tulojen ja henkilökohtaisen hyvinvoinnin välistä yhteyttä. Dienerin & Biswas-Dienerin tutkimuksessa selvisi, että raha lisää hyvinvointia, jos on erittäin köyhä. Hyvinvoivissa valtioissa, kuten länsimaissa, asuvilla keskituloisilla ihmisillä raha taas ei juurikaan lisää hyvinvointia ja sen pakonomainen tavoittelu voi jopa haitata sitä. (Diener & Biswas-Diener, 2002.) Gardarsdóttir ym. (2009, 1116) taas tutkivat Iso-Britanniassa työelämässä olevien henkilöiden onnellisuuden ja menestysmotiivien välistä yhteyttä. Tutkimuksessa ne henkilöt, jotka eniten tavoittelivat rahaa onnen lähteenä, olivat tutkimukseen osallistuneista vähiten onnellisia.

Jos varallisuus ja materia eivät aina tai automaattisesti lisää onnellisuutta, herättää se pohtimaan kuinka tärkeää niiden kerääminen ja objektiivinen menestyminen oikeastaan on. Jonkinlainen yhteys menestyksen ja hyvän elämän välillä saattaa kuitenkin olla olemassa. Siirryn seuraavassa luvussa käsittelemään hyvää elämää ja sen tavoittelua. Tarkastelen hyvän elämän käsitettä Aristoteleen, Seligman ja subjektiivisen hyvinvoinnin näkökulmasta.

2.3 Hyvä ja onnellinen elämä

”Kaikki taidot ja tutkimukset ja samoin kaikki toiminnat ja valinnat näyttävät tähtäävän jonkin hyvän saavuttamiseen. Siksi hyvän on sanottu osuvasti olevan se, mitä kaikki tavoittelevat.” (Aristoteles 1981, 7.)

Menestyksen ainoaksi päämääräksi ei aina ajatella pelkästään varallisuuden keräämistä vaan materian ja elintason nousun avulla uskotaan saavutettavan jotakin suurempaa hyvää kuten esimerkiksi fyysistä ja henkistä hyvinvointia. Kuten luvussa 2.2. käy ilmi, menestys on länsimaissa vahvasti yhdistynyt materialistisiin arvoihin, jotka eivät välttämättä tuota kestäväää hyvää oloa. Mihin aika kannattaisi käyttää ja

minkälaisia tekoja tehdä, jotta ne tuottaisivat onnea ? Monissa eri yhteiskunnissa on pitkään tavoiteltu hyvää, merkityksellistä ja tyydyttävää elämää. Onnellisuus ja hyvä elämä ovat laajasti tavoiteltuja myös länsimaaisessa kulttuurissa (ks. esim. Diener, Suh, Smith & Shao 1995; King & Broyles 1997, Martin 2008). 'Hyvä elämä' ja 'onnellisuus' ovat tässä tutkimuksessa synonyymeja. Esittelen seuraavaksi käsityksiä hyvästä ja onnellisesta elämästä. Länsimainen kulttuurimme pohjaa vahvasti antiikin Kreikan kulttuuriperintöön, ja näin on perusteltua ensiksi esitellä filosofi Aristoteleen näkemyksiä hyvään elämään johtavasta hyve-ajattelusta.

Aristoteles pohtii onnellisuutta teoksessaan *Nikomakhoksen etiikka* (1981). Jo antiikin Kreikassa merkittävä osa ihmisistä ajatteli korkeimman käytännön toimin saavutettavan hyvän olevan onnellisuus. Aristoteleen mukaan ” 'Olla onnellinen' on yhtä kuin 'elää hyvin' tai 'onnistua elämässä' ”. (Aristoteles, 1981, 9.) Käsitykset onnellisuuden olemuksesta kuitenkin vaihtelivat. Onnellisuus on myös Aristoteleen käsityksen mukaan ihmisen päämäärä. Aristoteles ei näe rikkautta onnena, vaan hän määritteli sen pelkäksi välinearvoksi jonkin tärkeämmän saavuttamisessa. Sen sijaan onnellisuutta tavoitellaan vain sen itsensä vuoksi ja siksi se on tekojemme perimmäinen päämäärä. (Aristoteles 1981, 10-11, 14-15.)

Asioita, joita tavoitellaan vain niiden itsensä vuoksi, ovat onnellinen elämä sekä lisäksi hyveelliset teot. Hyveelliset teot ovat tavoittelemisen arvoisia koska jalojen ja hyvien asioiden toteuttaminen sellaisenaan on haluttavaa (Aristoteles 1981, 194). Aristoteles jaottelee hyveet älyllisiin hyveisiin ja luonteen hyveisiin. Älylliset hyveet perustuvat opetukseen vaatien aikaa ja kokemusta, kun taas luonteen hyveet perustuvat tapoihin. (Aristoteles 1981, 27.) Luonteen hyveet opitaan niitä harjoittamalla, jolloin ne vähitellen vakiintuvat ja muuttuvat taipumuksiksi. Luonteen hyveet tarkoittavat siis yksilön suhtautumista kärsimykseen ja nautintoihin eli ne määrittävät yksilön ajatuksissa niitä tapoja, joiden varassa henkilö toimii ja joiden avulla henkilö pyrkii kohti hyvää elämää. Luonteen hyveiksi Aristoteles lukee muun

muassa rehellisyyden, anteliaisuuden, oikeudenmukaisuuden, kohtuullisuuden ja rohkeuden. Älyllisiä hyveitä tarvitaan, jotta henkilö osaa valita jokaisessa tilanteessa oikein. Aristoteleen mukaan valinnan tulee kohdistua kultaiseen keskitiehen eli ratkaisuun kahden ääripäitä edustavan valinnan välissä. Älyllisiä hyveitä ovat muun muassa käytännöllinen järki, tieteellinen tieto ja viisaus. (Aristoteles 1981, 30, 46-54, 94.) Hyveiden mukaan eläminen edustaa Aristoteleelle siis korkeinta hyvää, joiden kautta luonteenpiirteet kehittyvät ja onnellisuus toteutuu.

Aristoteles näki onnellisuuden toteutuvan hyveellisen elämän kautta. Käsitteet hyveistä ovat varmasti ajan myötä kehittyneet ja kiinnostavaa onkin, minkälaiset hyveet ja arvot ovat vallitsevia nykyaikana? Länsimaissa vallalla olevan kulutuskulttuurin voi nähdä olevan ainakin jossain määrin liian korostunut Aristoteleen ajatuksiin verrattuna. Se ei aina pohjaa esimerkiksi kohtuullisuuteen (Aydin 2012; Fournier & Richins 1991).

Nykyaikana hyve-ajattelua ja luonteenpiirteiden kehittämistä on vienyt eteenpäin psykologi Martin E. P. Seligman teoksessaan *Authentic happiness* (2002). Hän tarkastelee hyveitä positiivisen psykologian kautta. Positiivisen psykologian lähtökohtana on, että onnellisuuteen ja täyttymykseen tarvitaan enemmän kuin vain yksilön ongelmien tunnistaminen ja hoitaminen (Park & Peterson 2008, 85, ks. myös Seligman, Parks & Steen 2004). Seligman (2002) laati nykyajan kuusi päähyvettä muun muassa Aristoteleen, Platonin, Vanhan testamentin ja Koraanin hyveajattelun pohjalta. Päähyveet ovat viisaus, rohkeus, humanisuus, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. Kuuden päähyveen alle jakautuu 24 luonteen vahvuutta. Seligman näkee yksilön luonteen vahvuuksien löytämisen ja kehittämisen tehostavan niitä päähyveitä, joiden alle yksilölle ominaiset vahvuudet nivoutuvat. Tämä on tie terveille ja onnelliselle elämälle. (Seligman 2002, 132, 137-161.)

Kuten edeltä käy ilmi, onnellisuus on hyvin moniulotteinen käsite, ja sen ymmärtäminen edellyttää käsitteen tarkastelua monesta näkökulmasta. Eräs hyve-

ajattelusta poikkeava, konkreettisempi onnellisuuden mittari on psykologian tutkimuksissa käytetty subjective well-being eli subjektiivinen hyvinvointi. Siinä ihminen itse arvioi kuinka onnellista elämää kokee elävänsä niin pitkällä kuin lyhyellä aikavälillä. Mittariin sisältyy esimerkiksi arviointi omasta pitkäkestoista mielialasta, erilaisten tapahtumien aikaansaamista reaktioista ja tunnetiloista sekä koetusta tyytyväisyydestä parisuhteeseen ja työhön. (Diener, Oishi & Lucas 2003, 404.) Korkea subjektiivinen hyvinvointi muodostuu kun henkilö on tyytyväinen oman elämänsä eri osa-alueisiin ja positiiviset kokemukset ovat hallitsevassa asemassa verrattuna negatiivisiin kokemuksiin (Myers & Diener 1995, 11). Tässä tutkimuksessa subjektiivinen hyvinvointi tarkoittaa yksinkertaistetusti henkilön tyytyväisyyttä omaan elämäänsä. Se sisältyy onnellisen ja hyvän elämän käsitteisiin, joita tutkimuksessa pääasiassa käytän. Koska tutkimus pohjimmiltaan keskittyy alakoulun oppilaiden menestykseen ja onnellisuuteen, siirryn seuraavaksi käsittelemään niitä koskevia aikaisempia tutkimuksia.

2.4 Aikaisempia tutkimuksia lasten ja nuorten hyvästä elämästä

Suomalaisten nuorten hyvinvointia on tutkittu säännöllisesti. Tässä luvussa esittelen yleispiirteisesti aikaisempia hyvinvointiin ja onnellisuuteen keskittyneitä tutkimuksia, jotka on toteutettu hoitotieteen, sosiaalipsykologian ja kasvatustieteen alalla. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos on tutkinut vuodesta 1996 lähtien kouluterveyskyselyllä yläkoulu- ja lukioikäisten hyvinvointia (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2014). Hoitotieteen alalla Joronen (2005) tutki nuorten yläkouluikäisten kokemaa subjektiivista hyvinvointia. Subjektiivinen hyvinvointi mittasi yksilöiden kokemaa tyytyväisyyttä elämään, koettua pahoinvointia ja arvoja. Joronen keräsi aineiston kyselylomakkeella sekä nuorilta, että heidän vanhemmiltaan. Tutkimuksessa muita tyytyväisempiä olivat erityisesti nuoret, jotka kokivat perheensä tilanteen hyvänä ja tunsivat yhteenkuuluvuutta perheenjäseniin. Myös arvot kuten

sisäinen tasapaino, itsenäisyys ja huumori liittyivät nuorten tyytyväisyyteen. Sosiaalipsykologian alalla Lahikainen, Tolonen & Kraav (2008) tutkivat virolaisten ja suomalaisten lasten subjektiivista hyvinvointia. Perhetaustasta ja perhe-elämästä kerättiin tietoa lasten vanhemmille suunnatulla kyselylomakkeella, lisäksi lapsia haastateltiin. Virolaisten lasten hyvinvointi oli hiukan suomalaisia lapsia heikompa. Lasten vanhempien sosiaaliset, taloudelliset ja terveydelliset ongelmat olivat yhteydessä lasten hyvinvointiin. Tutkimus vahvisti kuvaa subjektiivisesta hyvinvoinnista monimutkaisena ilmiönä, jota on tärkeä tutkia lisää.

Onnellisuutta on kartoitettu myös kansainvälisesti. Yhdistyneet kansakunnat (Helliwell, Layard & Sachs 2013) julkaisi vuonna 2013 150 valtiota käsittävän onnellisuustutkimuksen. Tutkimuksen aineisto perustui vuosien 2010-2012 aikana kerättyihin eri valtioiden asukkaiden onnellisuusarvioihin, jossa he arvioivat kokemaansa onnellisuutta elämässään asteikolla 1-10. Suomi sijoittui onnellisten maiden listalla seitsemänneksi. Onnellisten ja vähiten onnellisten maiden välisistä eroista peräti kolme neljäsosaa selitti kuusi tekijää, jotka olivat bruttokansantuote asukasta kohden, terveen elinajanodote, sosiaalinen tuki, itsenäisyys tehdä tärkeitä valintoja, alhainen korruptio ja anteliaisuus. (Helliwell, Layard & Sachs 2013.)

Hyvinvoinnin säännöllinen kartoittaminen on tärkeää. Suomessa ei kuitenkaan ole tehty paljonkaan sellaista tutkimusta, jonka keskiössä olisi alakoululaisten onnellisuus tai onnellisuuden edellytysten parantaminen. Tutkimukset ovat tyypillisesti keskittyneet hyvinvointiin. Hyvinvointia tarkastelevien tutkimusten lisäksi on tutkittu muun muassa lasten masennusta (ks. esim. Almqvist ym. 1999), koulukiusaamista (ks. esim. Salmivalli & Teräsahjo, 2002) sekä lasten ja nuorten kokemaa väkivaltaa (ks. esim. Ellonen, Kääriäinen, Salmi & Sariola, 2008). Myös onnellisuutta tarkastelevan psykologisen tutkimuksen keskiössä ovat tyypillisesti olleet tautien löytäminen ja psyyken tilan poikkeavuudet, mutta uudempi suuntaus psykologiassa on tutkia, mistä onnellisuus rakentuu (Uusitalo-Malmivaara 2012, 5).

Tarkastelen seuraavaksi Uusitalo-Malmivaaran & Lehdon (2010) ja Uusitalo-Malmivaaran (2012) kasvatustieteen alalla toteuttamia onnellisuustutkimuksia, jotka keskittyvät yksilön psykososiaaliseen tilaan ja sen kehitykseen.

Suomessa lasten onnellisuutta ovat tutkineet Uusitalo-Malmivaara & Lehto (2010), jotka tarkastelivat suomalaislasten onnellisuutta kuudennella luokalla. Tutkimuksessa käytettiin kyselylomaketta, joka oli koottu subjektiivisen onnellisuuden mittarista ja kouluonnellisuuden mittarista. Kyselylomake sisälsi monivalintaväittämiä, jotka koskivat tunnetiloja, koulunkäyntiä, lasten sosiaalista elämää ja tulevaisuutta koskevia odotuksia. Tutkimuksessa lapset valitsivat vastausvaihtoehdon väittämiin sen mukaan, miten samaa tai eri mieltä väittämistä olivat. Koululaisten onnellisuusmittarissa vastausvaihtoehtoja oli neljä (olen paljon samaa mieltä/vähän samaa mieltä, olen paljon/vähän eri mieltä). Subjektiivisen onnellisuuden mittarissa vastausvaihtoehtoja olivat 7-portaisella likert-asteikolla (esimerkiksi ”yleisesti ottaen en pidä - pidän itseäni hyvin onnellisena”). Tutkimuksen lapsista suurin osa koki olevansa onnellisia. Koulumenestys nähtiin tärkeänä asiana, mutta kouluviihtyvyys oli oppilaiden arvioissa matalalla. Kuudesluokkalaisten mielestä onnellisuutta lisäisi kaikkein eniten parempi koulumenestys, toiseksi eniten vapaa-aika ja kolmanneksi eniten menestys harrastuksessa. Vähiten onnellisuutta koettiin lisäävän kuuluisaksi tuleminen.

Uusitalo-Malmivaara (2012) tutki osittain samoja oppilaita yhdeksännellä luokalla. Tutkimusaineisto kerättiin niinkään kyselylomakkeella, joka oli koottu subjektiivisen onnellisuuden mittarista ja koululaisten onnellisuuden mittarista sekä lisäksi onnellisuutta lisäävien tekijöiden mittarista. Oppilaat vastasivat subjektiivista onnellisuutta ja kouluonnellisuutta koskeviin monivalintaväittämiin samanlaisilla asteikoilla kuin vuoden 2010 tutkimuksessa (Uusitalo-Malmivaara & Lehto 2010). Onnellisuutta lisääviä tekijöitä, viimeisimpiä todistuskeskiarvoja ja tulevaisuuden suunnitelmia koskevissa kysymyksissä oli valmiit vastausvaihtoehdot. Tulosten

mukaan oppilaiden onnellisuus oli laskenut kuudennen luokan jälkeen, mutta subjektiivinen onnellisuus oli edelleen korkealla tasolla ja siinä ei ilmennyt sukupuolten välillä eroja. Silti erityisesti kouluonnellisuus oli laskenut, ja tyttöjen kouluonnellisuus oli tilastollisesti merkitsevästi matalampi kuin pojilla. Oppilaat arvioivat koulumenestyksen jälleen tärkeimpänä onnellisuutta lisäävänä tekijänä, ja sen merkitys oli entistä korostuneempi verrattuna kuudenteen luokkaan. Seuraavaksi eniten rahan ajateltiin lisäävän onnellisuutta ja kolmanneksi eniten vapaa-ajan. Kuuluisuutta ei edelleenkään pidetty tärkeänä.

Uusitalo-Malmivaaran & Lehdon (2010) ja Uusitalo-Malmivaaran (2012) tutkimuksissa sekä kuudes- että yhdeksäsluokkalaisten käsityksissä koulumenestys näyttäytyi keskeisimpänä onnellisuutta lisäävänä tekijänä. Oppilaiden näkemys vapaa-ajan ja harrastusten onnellisuutta lisäävästä vaikutuksesta ovat ymmärrettävissä hyvänä vaihteluna ja vastapainona kouluopiskeluun. Suomalaiset nuoret kokevat koulunkäynnin olennaisena ja hyödyllisenä asiana mutta samaan aikaan joka kymmenes nuorista kärsii koulukäyntiin liittyvästä uupumuksesta (Salmela-Aro 2008, 243). Suomalaisen nuorten kouluviihtyvyyden on ollut huonoa 2000-luvun alusta asti. Suomalaisen huonosta kouluviihtyvyydestä on aikaisemmin raportoinut esimerkiksi WHO (2001).

Aikaisempia tutkimuksia esittelemällä olen pyrkinyt selvittämään, mitä menestyksen lähikäsitteestä, onnellisuudesta jo tiedetään. Esittelyn tarkoitus on perustella tutkimukseni tarpeellisuutta ja paikkaa kasvatustieteen tutkimuskentällä. Esittelemäni aikaisemmat tutkimukset ovat enimmäkseen keskittyneet subjektiiviseen hyvinvointiin ja onnellisuuteen. Kohdejoukon tiedot on kerätty kyselylomakkeilla ja tuloksia on arvioitu erilaisilla mittareilla. Alakoulun oppilaiden käsityksiä menestyksestä ei ole tutkittu ja tutkimukseni näkökulma on uusi: oppilaita haastatellaan yksilöllisesti ja heidän käsityksien ilmaisemista merkityksiä analysoidaan

käyttäen apuna kasvatusta- ja koulutushistoriaa sekä kasvatustieteen, taloustieteen, sosiologian, sekä psykologian teorioita.

Käytössä on laadullinen aineisto yksilöiden käsityksistä, ja näin on mahdollista päästä käsiksi heidän kokemuksiinsa syvemmin kuin kyselylomakkeilla. Tutkimuksessani ei myöskään selvitetä oppilaiden perhetaustoja, vaan keskityn yksilöiden käsityksiin. Tutkimus liittyy aiempiin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin (Esim. Joronen 2005, Uusitalo-Malmivaara 2012) siinä, että pyrkimys on selvittää yksilöiden kokemuksia ja käsityksiä. Haastateltavien käsitysten kautta pohdin, kuinka koulua voisi kehittää siten, että se ympäristönä entistä paremmin edistäisi oppilaiden menestystä ja onnellisuutta. Esittelen seuraavaksi tutkielmani tutkimusmenetelmät, tutkimuksen toteutuksen, arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja toistettavuutta sekä tutkimuksen eettisyyttä.

3 TUTKIMUSMENETELMÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenografia

Tutkimuksen menetelmäsuuntaus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullista tutkimusta määritellään usein suhteessa määrälliseen tutkimukseen. Suurin ero näiden tutkimusten välillä on, että määrällisessä tutkimuksessa tutkimuskohde käsitetään itsenäiseksi tutkijasta ja käytetystä teoriasta. (Aaltio & Puusa 2011, 47.) Laadullisessa tutkimuksessa taas tunnustetaan tutkijan keskeinen merkitys esimerkiksi aineiston tulkinnessa ja myös muutoin läpi koko tutkimustyön. Määrällinen tutkimus voi pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin, mutta laadullisessa tutkimuksessa ei tätä tehdä, vaan tarkoitus on jonkin ilmiön kuvaaminen ja tieteellinen selittäminen (Eskola & Suoranta 2008, 61-62). Oman tutkielmani tavoite on tutkia erään luokan oppilaiden menestys-käsityksiä sekä analysoida ja selittää teorioiden avulla niiden ilmaisemia merkityksiä. Menestys-käsityksien tutkiminen määrällisellä, erilaisia mittareita ja tilastoja hyödyntävällä tutkimuksella ei välttämättä tavoittaisi yksilöiden kokemusta. Tutkimuksen tarkoitus on päästä käsiksi pintatasoa syvemmälle yksilön ajatuksiin, jonka vuoksi valitsin lähestymistavaksi laadullisen tutkimuksen. Yleinen laadullisen tutkimuksen tavoite on aikaisempien tutkimusten tulosten vahvistamisen sijasta löytää ja paljastaa jotain uutta tietoa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Tutkimuksellani on hyvä mahdollisuus paljastaa uutta tietoa, koska lasten menestys-käsityksiä ei ole aikaisemmin tutkittu.

Laadullinen tutkimus on muodostunut eri tutkimusmallien ja tutkimusperinteiden yhdistelystä, jonka vuoksi se pitää sisällään hyvin monenlaisia tutkimussuuntia (Aaltio & Puusa 2011, 48). Tämän laadullisen tutkimuksen

tutkimussuunta on muodoltaan fenomenografinen. Fenomenografia sanan käännös avaa hyvin sitä, mihin tutkimussuunta pyrkii. Sana tulee kreikan kielestä ja tarkoittaa suoraan käännettynä ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista (Metsämuuronen 2005, 22; Kakkori & Huttunen 2011, 8). Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita yksilöiden erilaisista tavoista käsittää sama ilmiö (Ahonen 1994, 116). Edellä mainitut laadullisen tutkimuksen päämäärät ovat tyypillisiä myös fenomenografiselle tutkimukselle. Kuitenkin ilmiön kuvaus, tutkittavien oma käsitys ja kokemus sekä näiden kokonaisuuksien ymmärtäminen suhteessa toisiinsa korostuvat.

Huuskon & Paloniemen (2006, 163) mukaan fenomenografisen tutkimuksen pyrkimys on tutkia ja selittää yksilöiden kokemusmaailmaa, jossa käsitykset tutkittavasta ilmiöstä esiintyvät ainutlaatuisina. Fenomenografiassa ei tutkita kuinka asiat maailmassa ovat, vaan kuinka tutkimushenkilöt niiden ajattelevat olevan. Ihmisten käsitykset perustuvat heidän kokemuksiinsa. (Kakkori & Huttunen 2011, 9.) Kun saadaan selville minkälaisia sisällöllisesti erilaisia käsityksiä yksilöillä on ilmiöstä, on näiden käsitysten perusteella tarkoitus yrittää kuvata ilmiötä koskevia asenteita myös laajemmin (Huusko & Paloniemi 2006, 163-165).

Laadullisessa tutkimuksessa annetaan tilaa tutkittavien kokemuksille sekä käsityksille ja tutkimuksen suunta on niihin vahvasti sidoksissa. Tavallisesti aineistolähtöisessä tutkimuksessa tarkka tutkimustehtävä selkiytyy vasta, kun aineisto on kerätty ja sen sisällön analyysi on aloitettu. Fenomenografinen tutkimus on aina aineistolähtöistä. Kun aineisto on kerätty, käytetään oman ymmärryksen lisäksi tutkittavien käsityksiä selittäviä teorioita, jotka myös auttavat aineiston luokittelujärjestelmän suunnittelussa. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Moilasan & Rähän (2001) mukaan merkityksenantoa tutkittaessa tutkija perehtyy aineistoon ja löytää tutkittavien käsityksistä vähitellen uusia vinkkejä niiden ilmaistemista antoisimmista ja tärkeimmistä merkityksistä. Tutkijan ymmärryksen kasvaessa sekä

syventyessä myös tutkimusongelmat ja -kysymykset tarkentuvat. (Moilanen & Rähä 2001, 49-50 ; ks. myös Kiviniemi 2010, 70.)

On todennäköistä, että oppilaiden menestys-käsitykset eroavat toisistaan, jolloin niitä on mahdollista vertailla ja luokitella erojen sekä samankaltaisuuksien perusteella. Jos kuitenkin menestystä koskevat kysymykset ovat liian hankalaa pohdittavaa oppilaille, takaa aineistolähtöisyys laajan ja sisällöltään rikkaan materiaalin, josta varmasti löytyy muitakin tutkimisen arvoisia kohteita. Siten fenomenografia ja sen aineistolähtöisyys on tutkimukselle ajankäytöllisesti turvallinen valinta koska aineistonkeruuta ei tarvitse uusia.

Tutkimuksen fenomenografisessa tutkimussuuntauksessa on huomattavia yhtymäkohtia lisäksi fenomenologiseen tieteenfilosofiseen suuntaukseen, joka tutkii kuinka todellisuus ilmenee yksilölle hänen kokemusmaailmassaan. Fenomenologiassa ajatellaan, että todellisuus ilmenee meille sen yhteisön kautta, johon olemme kasvaneet, ja tämän vuoksi yksilön tutkiminen voi tuoda esiin tietoa myös hänen ympäristöstään. (Laine 2010, 29-30.) Fenomenografian tavoite on käsitysten ja kokemusten tutkiminen, kun taas fenomenologiassa tarkoitus on päästä käsiksi ilmiöön ja ymmärtää sitä (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Verrattuna fenomenologiaan oman tutkimuksen tavoite on erilainen, mutta teoreettinen lähtökohta osittain sama. Lähtökohtaisesti tutkin yksilöiden kokemuksia ja käsityksiä, joiden muodostumiseen on ainakin jossain määrin vaikuttanut yksilöä ympäröivä yhteisö.

3.2 Merkityksen tutkiminen

Tutkin oppilaiden käsityksiä menestyksestä ja analysoin puheiden ilmaisemia merkityksiä eli sitä, mikä oikeastaan on puheiden taustalla oleva ajatus ja tarkoitus. Kun tutkitaan, minkälaisia merkityksiä yksilön puheet tietyistä ilmiöistä ilmaisevat, ovat keskeisessä osassa juuri tutkittavan henkilön omat käsitykset ja kokemukset.

Fenomenografiassa termillä 'käsitys' viitataan eri ihmisten tapoihin kokea jokin tietty osa ympäröivästä todellisuudesta (Sandberg 1996, 129). Kokemus taas on suhde, joka sisältää tietoisien subjektin, hänen tajunnallisen toimintansa ja kohteen, johon tämä toiminta suuntautuu. Tämän suhteen kautta syntyy yksilölle sisäinen kokemus ja käsitys havaitusta ilmiöstä. (Perttula 2008, 116; ks. myös Ahonen 1994, 116.) Ahosen (1994, 117) mukaan “Käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostakin ilmiöstä.” Käsitys näin ollen sisältää kokemuksen.

Käsityksiä tutkittaessa ollaan siis pohjimmiltaan kiinnostuneita siitä, kuinka ympäröivä todellisuus yksilölle ilmenee ja minkälaisia merkityksiä hän erilaisille tapahtumille antaa. Huusko & Paloniemi (2006, 164) tiivistävät käsitysten ytimen seuraavasti: “Fenomenografiassa käsitykset ymmärretään merkityksenantoprosesseina ja niille annetaan mielipidettä syvempi ja laajempi merkitys”. Laadullisessa oppimisen tutkimuksessa ihminen nähdään tietoisena yksilönä, jolla on tarkoitus jäsentää itselleen kuva ulkopuolisesta maailmasta ja rakentaa käsityksiä erilaisista ilmiöistä (Ahonen 1994, 121-122). Maailmasta tulevien havaintojen jäsentely, merkityksien antaminen eri tapahtumille ja käsitteille on jokaisen yksilön perustoiminto, jota tulee tehtyä päivittäin ja usein huomaamatta. Huusko & Paloniemi (2006) esittävät, että fenomenografiassa ollaan pääasiassa kiinnostuneita pohdinnan kautta muodostuneista käsityksistä mutta huomioidaan myös yksilön tiedostamaton esiymmärrys, sillä yksilöllä voi olla kokemus ilmiöstä, vaikkei hän sitä olekaan miettinyt ja käsitellyt. (Huusko & Paloniemi 2006, 165-166.) Oppilaiden käsityksiä tutkiessani en tehnyt selvää eroa tiedostetusti tai osin tiedostamatta muodostuneen menestys-käsityksen välille, vaan olin kiinnostunut kummankin kautta rakentuneista merkityksistä.

On paljon käsitteitä, joille ei ole löydy selvää vastinetta ulkoisessa fyysisessä maailmassa. Ihmisen ajattelusta riippuvia käsitteitä ovat esimerkiksi tieto, uskonto ja yhteiskunta. (Ahonen 1994, 117.) Myös menestys on käsite, jolle ei löydy

konkreettista vastaavuutta todellisuudesta. Yksilöllä, erityisesti aikuisella, kuitenkin tavallisesti on jonkinlainen käsitys ja kokemus siitä. Menestys sisältyy luonnollisena ilmiönä myös lasten elämäntilanteeseen ja siten sen tutkiminen on perusteltua. Metsämuuronen (2005) huomioi, että muun muassa ikä, koulutustausta, kokemukset ja sukupuoli vaikuttavat henkilön käsityksiin. Käsitykset eivät välttämättä ole pysyviä, vaan ne voivat myös ajan myötä muuttua. (Metsämuuronen 2005, 210.) Käsityksien muutoksen voivat saada aikaiseksi uudet kokemukset esimerkiksi sosiaalisessa ympäristössä, sillä myös vuorovaikutus vaikuttaa yksilön käsityksiin (Koskinen 2011, 269). Tutkimukseni oppilaat olivat samalta alueelta ja samanikäisiä, mutta koulun ulkopuolinen ja myös koulun sisäinen kokemusmaailma on jokaisella ainutlaatuinen. Mielenkiinnon kohteena oli, kuinka luokan oppilaat hahmottavat saman käsitteen ja minkälaisia sisällöistä se koostuu, kuinka käsitteet ovat suhteessa toisiinsa ja millaisia merkityksiä käsitykset ilmentävät.

Olen edellä pyrkinyt antamaan yleisen kuvan käsitysten muodostumiseen vaikuttavista tekijöistä. Käsitys on monimutkaisen prosessin tulos ja myös käsitysten tutkiminen sekä niiden ilmaisemien merkitysten tulkitseminen ei ole aivan ongelmaton. Suuri haaste on käsityksen tavoittaminen kokonaisuudessaan ja alkuperäisessä merkityksessä. Moilasen & Räihän (2001, 52) mukaan kokemukset ovat hetkellisiä ja osittain kielen avulla ilmaisemattomissa, käsitykset taas pysyvämpiä ja kielellisiä mutta osittain tiedostamattomia. Ahonen (1994) huomioi, että merkitystä analysoitaessa tulee ymmärtää sen olevan aina sidottu asia- ja tilanneyhteyteen, josta irrallisena merkitystä ei voi tarkkailla. Käsityksen alkuperäisen merkityksen löytämistä hankaloittaa myös se, että ilmaisu ei riipu pelkästään käsityksen ilmaisijasta, vaan myös tutkijasta, joka tekee siitä oman tulkintansa. (Ahonen 1994, 124.)

Käsitysten tutkimiseen ei siis ole olemassa mitään yhtä itsestään selvää mallia. Aineistonkeruussa olisi ollut mahdollista käyttää myös esimerkiksi kirjoitus-,

piirtämis- tai näytelmätehtäviä, joissa tutkittava ilmaisee käsityksiään ilman vuorovaikutusta tutkijan kanssa (Ahonen 1994, 141). Omaan tutkimukseeni valitsin aineistonkeruumenetelmäksi yksilöhaastattelun, koska kahdenkeskinen tilanne olisi rauhallinen ja antaisi tilaa yksilön ajatuksille. Tilanteessa olisi helppo esittää tarkentavia kysymyksiä puolin ja toisin, joka minimoi kysymyksen väärin ymmärtämisen mahdollisuuden. Näin olisi todennäköistä tavoittaa ainakin joitain yksilöiden menestykselle antamia autenttisia, ainutlaatuisia ja laadullisesti erilaisia käsityksiä. Kerätyn aineiston analyysi on ollut aineistolähtöistä eli tutkimukseni on käynnistyt oppilaiden erilaisten käsitysten monipuolisella tarkastelulla ja jäsentelyllä. Aineistosta esiin nousseiden käsitysten ilmaisemien merkitysten tulkitsemiseen ja ymmärtämiseen olen käyttänyt apuna erilaisia teorioita. Tämän jälkeen olen vertaillut, kuvannut ja luokitellut käsityksiä. Haastattelumenetelmän valintaa ja aineiston analysointia olen tarkemmin avannut niitä käsittelevissä luvuissa 3.3.2 ja 3.4.

Ennen siirtymistä aineistonkeruuseen, on tärkeä käsitellä myös tutkijan omia tutkimuskohdetta koskevia ennakkokäsityksiä ja odotuksia (ks. Ahonen 1994, 122). Miten oppilaat siis käsittäisivät menestyksen? Lapset ovat kuudennen keväällä ja lähellä siirtymävaihetta yläkouluun, sekä pikkuhiljaa puberteetin kynnyksellä. Osassa vastauksissa voi olettaa ilmenevän jossain määrin aikuismaisen käsityksen työelämästä, mutta esiin voi nousta myös huomattavasti yllättävämpiä asioita. Oli vaikea ennalta arvioida lasten sosiaalistumista heitä ympäröivään kulttuuriin, joten sen tarkempia ennakkokäsityksiä aineiston tuloksista ei ollut. Mitään hypoteeseja en tutkimusta varten määritellyt eikä se ole fenomenografiselle tutkimukselle tyypillistäkään.

3.3 Aineiston keruu

Keräsin aineiston vuoden 2013 helmi-maaliskuun aikana erään suomalaisen alakoulun kuudennelta luokalta. Tärkeimpänä kriteerinä kuudennen luokan oppilaiden tutkimuskohteeksi valitsemisessa toimi se, että nämä lapset ovat koulun vanhimpia. Alakoulun ylimmän luokan lasten voidaan nähdä olevan ajattelutaidoiltaan keskimääräisesti kaikkein kehittyneimpiä verrattuna muihin oppilaisiin ja tämän vuoksi heillä todennäköisesti on eniten kykyä eritellä esimerkiksi menestyksen osatekijöitä, joista kokonaisuus rakentuu. Oppilaat luultavasti myös vastaisivat kysymyksiin monipuolisimmin, koska elettyä elämää on takana alakoulun oppilaista eniten. Valitsin tämän luokan oppilaat tutkimuskohteeksi myös siksi, että he edustavat samaa ryhmää. Kun oppilaiden kokemukset ovat samasta ryhmästä, voi se auttaa selittämään joitain käsityksiä.

3.3.1 Tutkimuksesta tiedottaminen ja haastateltavien valinta

Ennen varsinaista haastattelujen tekoa kävin oppilaiden luokassa esittäytymässä ja kertomassa tutkimuksesta. Kerroin oppilaille, että tutkin mitä menestys on, mistä se rakentuu ja miten sitä voi saavuttaa. Ilmoitin myös olevani kiinnostunut juuri oppilaiden näkemyksistä, tarvitsevani tutkimusta varten haastateltavia, ja että kaikki haastattelut käsitellään nimettömänä eivätkä oppilaiden tiedot leviä mihinkään. Tutkimuksen kohderyhmän halua osallistua tutkimukseen auttaa tieto tutkimuksen päämääristä ja sen tarjoamista mahdollisuuksista (Kuula 2006, 105). Motivoin oppilaita kertomalla tutkimuksen auttavan minua kehittämään omaa opetustyötäni ja taitoa kohdata paremmin oppilaita. Minulle sai vapaasti esittää tutkimuksen tekoon ja haastatteluun liittyviä kysymyksiä ja oppilailla heräsikin muutama kysymys. Kun olin esitellyt tutkimuksen ja vastannut oppilaita askarruttaviin kysymyksiin, jaoin oppilaille tutkimuksen lupahakemukset, joissa pyydettiin oppilaiden huoltajien suostumusta osallistua tutkimukseen (ks. liite 1).

Saatuani kaikilta halukkailta osallistujilta takaisin lupahakemukset, valitsin ensiksi tutkimukseen mukaan ne kuusi oppilasta, joita olin haastatellut jo kandidaatintutkielmaani varten. Tämän jälkeen valitsin lupahakemuksen palauttaneiden oppilaiden joukosta oman tuntuman perusteella kaikkein innokkaimmat ja tutkimuksesta kiinnostuneet loput neljä oppilasta mukaan tutkimukseen. Ennen haastattelujen toteutusta varmistin vielä itse jokaiselta oppilaalta erikseen kiinnostuksen osallistua haastatteluun. Haastattelin yksilöllisesti viittä poikaa sekä viittä tyttöä koulun kotitalousluokassa ja nauhoitin kaikki keskustelut. Eroja haastattelun sujumuudessa ei ollut ennalta tuntemieni ja uusien haastateltavien välillä, vaan kaikki haastattelut sujuivat kokonaisuudessaan hyvin. Ilmeisesti haastateltavien valinta oli onnistunut ja lupahakemuksen palauttaneet oppilaat olivat todennäköisesti jo lähtökohtaisesti motivoituneita haastatteluun.

Käytin tutkimuksessani harkinnanvaraista otantaa. Harkinnanvaraisessa otannassa keskitytään suppeaan määrään tapauksia ja tutkitaan niitä kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksen pätevyyden arviointiperusteena toimii se, kuinka kattavasti käsitykset kuvaavat tutkittavaa ilmiötä ja kuinka laadukkaasti teoriat selittävät käsityksiä. (Eskola & Suoranta 2008, 18; ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2001, 58-59.) Tutkimuksessa harkintaa on käytetty tutkittavan kohderyhmän valinnassa, sillä kaikki tutkittavat ovat samalla luokka-asteella. Valitsin tutkimukseen haastateltavaksi viisi poikaa ja viisi tyttöä, koska uskoin sen olevan laajuudeltaan kattava aineistoksi, jonka analyysissä keskitytään yksilöiden käsitysten kokonaisvaltaiseen ja syvälliseen tutkimiseen. Se myös havainnollistaisi 24 oppilaasta koostuvan luokan yhteneviä ja eroavia käsityksiä. Tehtyäni haastattelut ja aloitettuani alustavan aineiston analyysin, huomasin pian haastattelumateriaalin laadultaan kattavaksi ja se tarjosi monipuolisesti tutkimuskohdetta havainnollistavaa tietoa, joten tarvetta uusille haastatteluille ei ollut. Aineistossa esiintyviä käsityksiä

kykenin selittämään erilaisten teorioiden valossa ja liittämään niiden ilmaisemia merkityksiä myös laajempiin asiayhteyksiin.

3.3.2 Yksilöhaastattelun suunnittelu

Tutkin merkitysrakenteita eli oppilaiden erilaisia tapoja kokea ja ymmärtää samaa ilmiötä. Luotettavan tiedon tavoittamisen kannalta on ehdottoman tärkeää, että aineistonkeruumalli mahdollistaa tutkittavan oman äänen ja käsitysten esille pääsemisen. (Alasuutari 2011, 83.) Keräsin tutkimukseni aineiston yksilöhaastatteluilla, koska rauhallisessa, kahdenkeskisessä tilanteessa on mahdollista tavoittaa se ainutlaatuinen käsitys, joka eri yksilöillä on menestyksestä. Haastattelutilanteessa haastateltavan on helppo pyytää tarkennusta, jos jokin kysymyksissä jää epäselväksi. Myös haastattelijan on vaivatonta pyytää haastateltavaa tarkentamaan vastaustaan tai kertomaan siitä lisää. Ryhmähaastatteluun verrattuna yksilöhaastattelu minimoi vertaispaineen vastata jollain tietyllä tavalla. Yksilöhaastattelun muodoksi valitsin puolistrukturoidun haastattelun. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymysten muotoilu sekä järjestys on kaikille sama ja osallistujat vastaavat kysymyksiin omin sanoin. (Eskola & Suoranta 2008, 86). Kun kysymysten muoto ja järjestys ovat jokaisessa haastattelussa sama, eivät ne voi selittää vaihtelua tutkittavien puheiden ilmaisemissa merkityksissä.

Haastatteluja varten kehitin useita kysymyksiä, jotka keskittyivät pääasiassa menestyksen ja suosion teemoihin. Kysymyksillä pyrin selvittämään esimerkiksi sitä, minkälainen on oppilaalle onnistunut koulupäivä ja mitä he harrastavat vapaa-ajalla. Koulupäivä ja harrastukset ovat tärkeitä asioita alakoululaisen elämässä ja ovat mahdollisia haastattelun teemojen ilmentymispaikkoja. Pyrin kaikin tavoin pitämään haastattelun oppilaiden mukavuusalueella ja mahdollisimman arkipäiväisen tuntuksena, enkä kysynyt arkaluontoisia asioita lukuun ottamatta oppilaan arviota omasta suosittuudesta.

Laadin kysymykset selkeään ja yksinkertaiseen muotoon, jotta väärinymmärtämisen mahdollisuus olisi mahdollisimman pieni. Vältin ohjailevien haastattelukysymysten tekemistä. Itse kysymysten sisältö ja tyyppi vaihteli laajoista kysymyksistä, kuten "Mitä menestys on?" paljon suppeampiin kysymyksiin, kuten "Onko sinulla jotain menestyvää esikuvaa?". Haastatteluissa käytin useita kysymyksiä, koska halusin varmistaa, että aineistosta varmasti nousisi esiin kiinnostavaa ja merkityksellistä tietoa (ks. liite 2).

3.3.3 Haastattelun kulku

Tutkijan tulee hallita tutkimuskohde ja haastattelutekniikka sujuvasti, jotta hän haastattelutilanteessa kykenee tarkkailemaan kuinka haasteltava kysymyksiin reagoi, ovatko kysymykset sopivia vai tulisiko niitä muuttaa (Aarnos 2001, 149). Haastattelijan on siis äärimmäisen tärkeä olla läsnä, luoda olemuksellaan ja viestinnällään avoin ja turvallinen ilmapiiri sekä ohjailta haastattelun etenemistä tilanteen mukaan. Toteutin yhden testihaastattelun, jonka avulla harjoitin haastattelutaitoja ja testasin kysymysten sopivuutta kohderyhmälle. Testihaastattelu ei antanut syytä haastattelutekniikan tai haastattelukysymysten muuttamiseen, ja päätin seuraavaksi aloittaa varsinaisen aineiston keruun.

Haastattelut etenivät kokonaisuudessaan saman kaavan mukaisesti. Haastattelun alussa kerroin, että tutkin menestystä ja olen kiinnostunut juuri haastateltavan käsityksistä. Korostin ettei oikeita tai vääriä vastauksia esitettyihin kysymyksiin ole olemassa. Kerroin lisäksi, että haastattelut käsitellään nimettöminä ja rohkaisin oppilaita tarvittaessa kysymään selvennystä, jos jokin asia on jäänyt epäselväksi ennen haastattelua tai jokin jää epäselväksi tai askarruttaa haastattelun aikana tai sen jälkeen. Esitin oppilaille kysymykset samassa järjestyksessä ja kirjaimellisesti samassa muodossa. Kysyin haastatelluilta esimerkiksi "Mitä menestys tarkoittaa sinulle? Mitä se tuo mieleen?". Näin pyrin varmistamaan, etten millään

tavoin ohjaa oppilaiden vastauksia mihinkään suuntaan, koska olin kiinnostunut yksilöiden autenttisista kokemuksista, olivat ne kuinka konkreetteja tai abstrakteja tahansa. Jos vastauksissa tuli esiin jotain mielestäni poikkeuksellisen mielenkiintoista, pyysin oppilasta tarkentamaan tai kertomaan tästä aiheesta lisää. Kun olin esittänyt kaikki haastattelukysymykset oppilaalle, tiedustelin vielä onko oppilaalla jotain kysyttävää tai jäikö jokin asia askarruttamaan häntä.

Oppilaiden viestintä haastattelutilanteissa oli vaihtelevaa. Yleisesti ottaen aina kun esitin uuden kysymyksen ilmaisivat kaikki haastateltavat hyvin nopeasti sen ensimmäisenä herättämät ajatukset. Osan ilmaisutapa oli pohtivaa ja yllättävän kypsän tuntuista, osa oppilaista taas vaikutti välillä rauhattomilta. Rauhattomuus tuntui johtuvan siitä, että oppilas alkoi itsekseen miettiä miten kysymykseen kuuluu vastata eli mikä on ”oikea” vastaus. Silloin rauhoittelin haastateltavaa ystävällisellä ja lämpimällä puheella ja korostin, että vastaa vain miltä hänestä tuntuu. Oppilaat pyysivät minua välillä toistamaan kysymyksen, mutta muuten haastatelluilla ei ollut kysyttävää. Haastattelut kestivät keskimäärin noin 20 minuuttia.

3.4 Aineiston analyysi

Haastattelut tehtyäni kuuntelin nauhoituksia läpi ja pohdin mikä haastateltavien vastauksissa oli yleensä ottaen kiinnostavaa sekä tutkimuksen kannalta olennaista ja kannattaisi näin ollen litteroida. Kiinnitin huomiota niin yksittäisiin lauseisiin kuin laajempiin kokonaisuuksiin. Kuuntelin haastatteluja aluksi enimmäkseen pintapuolisesti, mutta pohdin myös mistä eri yksilöiden haastatteluvastaukset voisivat kertoa, mitä oikeastaan on tämän tietynlaisen ajattelun taustalla. Päätin litteroida menestykseen ja suosioon liittyvät osat haastatteluaineistosta, koska ne vaikuttivat lähtökohtaisesti merkitysrikkailta. Litteroin keräämäni aineiston tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmalla. Litteroitua materiaalia kertyi yhteensä 73 sivua.

Litteroituani haastattelut jatkoin haastattelujen lukemista. Luin yksittäisten oppilaiden haastatteluja, pyrin löytämään puheista ajatuskokonaisuuksia ja muodostamaan alustavaa kuvaa henkilöiden käsityksistä. Tarkastelin lisäksi minkälaista toistuvuutta yksittäisessä haastattelussa ja koko aineistossa löytyy mahdollisesti menestykseen kytköksissä olevien sanojen, kuten 'koulu', 'työ', 'urheilu', 'raha' suhteen. Kun selkeää toistuvuutta ja mielenkiintoisia johtoajatuksia yksilöiden haastatteluista ei kuitenkaan alkanut löytyä, päätin vertailla vielä lähemmin oppilaiden puheiden sisältöjä. Näin pääsisin paremmin selville yksilöiden käsitysten samankaltaisuuksista ja eroista.

Aloitin varsinaisen aineiston analysoinnin laadulliselle tutkimukselle tyypillisellä teemoittelulla. Teemoittelulla pelkistetään aineistoa etsimällä siitä keskeisin sisältö ja tärkeimmät merkitykset, joista muodostetaan teemoja (Moilanen & Räihä 2001, 53). Oppilaat puhuivat aineistossa esimerkiksi siitä, mitä menestys on, minkälainen on menestynyt henkilö ja mitä menestykseen vaaditaan. Pelkistin tutkimusaineistoa muodostamalla haastattelukysymyksistä menestyksen eri osa-alueita käsitteleviä teemoja, joita vasten sitten tarkastelin haastatteluaineistoa. Luin jälleen läpi eri oppilaiden haastatteluaineistoja. Teemoittamisen myötä erityisesti poikkeavien ja yhtenevien käsitysten löytäminen oli helpompaa, olin niistä paremmin tietoinen ja tämä helpotti myös puheiden tulkitsemista.

Tässä vaiheessa aloin myös ymmärtämään, että analysoinnissa ongelmana ei tulisi olemaan aineiston puute, vaan tutkimuksen fokuksen rajaaminen ja olennaisimpaan sisältöön keskittyminen sekä sen järkevä tiivistäminen. Menestysteemaan liittyvät käsitykset olivat alkuperäisen tutkimusidean pohja. Koska oppilaiden näkemykset menestyksestä olivat myös muuten tärkeitä sekä ennen kaikkea kiinnostavia, päätin keskittää analyysissä päähuomion niihin. Jokaisesta haastattelusta oli löydettävissä menestykseen liittyviä näkökulmia, jotka voisivat

antaa vastauksia tutkimuskysymyksiin, joten lopulta rajasin suosion tarkastelun tutkimuksesta pois.

Jatkoin aineiston pelkistämistä supistamalla oppilaiden näkemykset tutkimuksessa mukana olleiden haastattelukysymysten pohjalta kolmeen teemaan. Teemat ovat 1) Mitä menestys on alakoululaiselle?, 2) minkälainen on menestynyt luokkatoveri? ja 3) Miten menestystä voi saavuttaa?. Koska oppilailla oli paljon mielenkiintoisia teemoja koskevia käsityksiä, muotoutuivat ensimmäinen ja kolmas teema myös tutkimuskysymyksiksi. Kolmas tutkimuskysymys muodostui vasta analyysin loppuvaiheessa. Olin nyt muodostanut teemat ja olin päällisin puolin selvillä siitä, minkälaisista asioista menestys haastatelluille oppilaille rakentuu ja kuinka siihen voi vaikuttaa.

Kun erot ja samankaltaisuudet oppilaiden käsityksissä olivat selvillä, oli käsityksille mahdollista kehittää “ensimmäisen tason kategoriat” eli alaluokat. Alaluokkien tarkoitus on pohjimmiltaan kuvata kaikki ne tavat, joilla tutkimuskohde eli tässä tapauksessa menestys ymmärretään. (Huusko & Paloniemi 2006, 166-167.) Aloin pohtia, mistä näkökulmasta haastateltujen vastaukset oli tuotettu, mitä ne kertoivat oppilaista ja erityisesti itse henkilöistä. Aineiston tarkastelun ohella perehdyin tarkemmin menestystä käsitteleviin tai sivuaviin teorioihin (ks. esim. Beck 1995, Dries 2011, Hall & Chandler 2004, Heslin 2005, Judge, Cable, Boudreau & Bretz 1995, Sennett 2002), joiden avulla pyrin ymmärtämään oppilaiden käsityksiä ja rakentamaan niille luokitteluja.

Oppilaiden käsitykset menestyvästä henkilöstä liittyivät vahvasti taitavuuteen ja eteenpäin kehittymiseen jossakin asiassa, esimerkiksi kouluaineissa. Toisaalta samaan aikaan läheisten ja raha-asioiden kunnossa olo koettiin menestyksenä. Menestyvä luokkatoveri arvotettiin myös sangen erilaisin perustein, toiset painottivat koulussa pärjäämistä ja toiset sosiaalisia taitoja. Samaan aikaan omaan menestykseen nähtävissä vaikutusmahdollisuuksissa oli oppilaiden välillä

hyvinkin paljon yhtymäkohtia. Seuraavassa esimerkissä kuvaan, kuinka tulkitsin oppilaiden puheita muodostaessani alaluokkia teemaa ”Mitä menestys on alakoululaisille?” varten.

Poika2: ”Koulu menee hyvin ja mulle tulee parempia arvosanoja ja sitten se on niinku se mun juttu silleen että mä kehityn siinä ja se on sitten sitä menestystä että niin.”

Poika puhuu asioissa onnistumisesta, ja paremmaksi kehittymisestä. ”Se on niinku se mun juttu” viittaa tulkintani mukaan siihen, että oppilas on taitava näissä asioissa. Hän saavuttaa hyviä arvosanoja ja kehittyy eteenpäin. Näin ollen luokittelin tämän haastateltavan lausuman alaluokkaan ’Taitavuus ja eteenpäin kehittyminen’.

Muodostin kaikille erilaisille menestys-käsityksille omat alaluokkansa. Koska tutkin yksilöiden käsityksiä ilmiöstä, suuntauduin alaluokkia muodostaessani eri yksilöiden mielenlaatua kuvaaviin ratkaisuihin. Kaikissa kolmessa teemassa on siis omat alaluokat, joihin aineisto on tiivistettävissä. Luokkien on tarkoitus selkeyttää aineistoa (ks. liite 3).

Aineiston analyysi etenee teemojen ja alaluokkien jälkeen näiden kategorioiden abstraktimman tason kuvaamiseen (Huusko & Paloniemi 2006, 167-168). Tavoite on tarkentaa edellisten kategorioiden välisiä suhteita toisiinsa ja löytää oppilaiden käsityksiä yhdistäviä tekijöitä, joille on mahdollista muodostaa yhteisiä ilmiötä kuvaavia yläluokkia. Jo alaluokkia muodostaessani olin löytänyt puheista syvempiä merkityksiä ja alkanut hahmottamaan, että oppilaiden käsitykset olivat sidoksissa jonkinlaisiin asenteisiin ja yksilön tapaan jäsentää maailmaa.

Havaitsin oppilaiden ajatusten kuvaavan pohjimmiltaan heidän omia arvomaailmoja ja asioiden tärkeysjärjestyksiä. Suhteessa toisiinsa oppilaat arvostivat erilaisia menestyksen alueita, ja näiden käsitysten muotoutumiseen on vaikuttanut esimerkiksi koulu ja oppilaiden muu elinympäristö. Aloin tarkastella vastauksia koulumaailman näkökulmasta ja pohdin kuinka koulu vaikuttaa arvojen

muodostumiseen, minkälaisia arvoja koulumaailma sisältää ja ylläpitää. Ensimmäiseksi yläluokaksi muodostui siis ‘Koulu erilaisten arvojen ilmentymistilana’. Keskeinen merkitys käsitysten muodostumiseen on myös oppilaiden sosiaalistumisella heitä ympäröivään kulttuuriin. Sosiaalistumisesta työtä arvostavaan länsimaiseen kulttuuriin kertoivat puheet ahkeruudesta ja sinnikkyydestä tavoiteltaessa menestystä. Oppilaat eivät nähneet omaa pärjäämistä millään tavoin itsestään selvyytensä, vaan se vaatii omaa vastuuta. Toiseksi yläluokaksi muodostui ‘Ahkeruuden ja työn rooli länsimaisessa kulttuurissa’.

Kun edelleen jatkoin abstraktin tason merkitysten vertailua toisiinsa, huomasin oppilaiden menestys-käsitysten olevan loppujen lopuksi kytköksissä samaan päämäärään, joka oli hyvän elämän tavoittelu tai sen turvaaminen. Oppilaiden monipuoliset käsitykset saivat minut pohtimaan kehittämistarpeita nykyisessä koulussa ja pääluokasta muodostui myös kolmas eli viimeinen tutkimuskysymykseni. Pääluokaksi muodostui ‘Yksilöt huomioiva koulu’. Tarkastelen koulumaailman näkökulmasta keinoja oppilaan hyvän elämän edistämiseen. Edellä mainitut yläluokat voidaan yhdistää tämän pääluokan alle, sillä koulu on keskeinen yhteiskuntaan kasvattava instituutio. Pääluokka vastaa kolmanteen ja viimeiseen tutkimuskysymykseen, joka on ‘Kuinka koulu voi tukea oppilaan menestystä ja onnellista elämää?’.

Näillä kategorioilla pyrin havainnollistamaan tarpeeksi kokonaisvaltaisesti, miten yksilö käsittää menestykseen kuuluvan ja mitä sen saavuttaminen vaatii ja kuinka oppilaiden menestymistä voidaan edistää. Lopullinen tuloskategoria on tyypiltään horisontaalinen. Se tarkoittaa, että vaikka oppilaiden käsitykset ovat suhteessa toisiinsa hyvinkin erilaisia, huomioin ne kaikki yhdenvertaisesti enkä tee eroja niiden “oikeellisuudessa”. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.)

3.5 Tutkimuksen luotettavuus ja toistettavuus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan omat henkilökohtaiset valinnat ja tulkinnat ovat keskeisessä roolissa tutkimuksen alusta loppuun saakka. Paras keino tehdä luotettavaa laadullista tutkimusta on raportoida tarkasti koko tutkimusprosessi. (Eskola & Suoranta 2008, 210.) Luotettavuuden arvioimisen helpottamiseksi olen raportoinut ja kirjoittanut auki tutkimuksen tekoprosessin mahdollisimman tarkasti. Esimerkiksi aineiston analyysiosiossa olen yksityiskohtaisesti avannut sen ajatteluprosessin ja perusteet, joiden kautta päädyin muodostamiini luokitteluihin (Ahonen 1994, 100). Tulososiossa olen ensin esitellyt haastateltujen puheet teemojen ja alaluokkien alla. Tämän jälkeen olen oppilaiden käsityksiin perustuvassa pohdintaosiossa esitellyt yläluokkien alla oppilaiden käsityksistä tekemäni tulkinnat eli mitä mielestäni on puheiden taustalla, mistä puheet todella kertovat. Jotta tutkimuksella todella olisi painoarvoa, olen pyrkinyt aineistosta tekemieni tulkintojeni ”vahvistuvuuteen” perustelemalla tulkinnat aikaisempien tutkimusten ja teorioiden avulla (Eskola & Suoranta 2008, 212). Näin on jokaisen lukijan arvioitavissa miten hyvin oppilaiden haastatteluaineistosta tekemäni huomiot ja tulkinnat kuvaavat alkuperäisten puheiden merkityksiä.

Haastattelussa aineistonkeruumenetelmänä on omat ongelmansa. Osa haastattelun oppilaista tunsivat minut entuudestaan ja osa oppilaista oli täysin uusia tuttavuuksia. Kummassakin tapauksessa oppilaat saattoivat miettiä sekä etukäteen että haastattelutilanteessa kuinka haastattelijalle kuuluu vastata. Oppilaiden mahdollista ennakkoon tapahtuvaa valmistautumista pyrin vaikeuttamaan ja vähentämään siten, että en kertonut tutkimuksen taustasyitä ja tarkoitusta kovin tarkasti. Tutkimuksen etenemisen läpinäkyvyys ja tutkittavien toiminnan ennustamattomuus eivät kuitenkaan ole ainoita mahdollista epäluotettavuutta aiheuttavia ongelmia. Fenomenografinen tutkimussuuntaus ei ole täysin aukoton ja sitä kohtaan on esitetty kritiikkiä.

Gröhn (1993, 26-29) näkee fenomenografisessa tutkimuksessa seuraavat neljä ongelmaa. Traditionaalisessa fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ja tutkitaan usein ihmisten käsityksiä, mutta huomiota ei kiinnitetä tarpeeksi siihen, kuinka käsitykset ilmenevät käytännön toiminnassa. Toiseksi, merkitysten riippuvuutta kontekstista ei oteta itse tutkimuksessa tarpeeksi huomioon, vaan rajataan konteksti esimerkiksi luokkayhteisöön ottamatta huomioon luokan ulkopuolella olevaa maailmaa, johon tieto myös liittyy ja jossa tietoa käytetään. Kolmas ongelma on se, että usein tutkimukset tavoittavat vain tämän hetken käsitykset, jolloin käsitysten kehitys sekä muuttuvuus yksilöllisenä ja yhteiskunnallisena ilmiönä jää usein kokonaan pois. Neljäs ongelma on se, miten jaotella käsitykset oikeisiin ja väärin, kehittyneisiin ja vähemmän kehittyneisiin käsityksiin. Käsittelen näitä ongelmia seuraavissa kappaleissa.

Gröhn (1993, 26-29) tuo esiin, ettei fenomenografiassa usein tutkita tarpeeksi käsitysten ilmenemistä käytännössä ja huomioida käsitysten muuttuvuutta. Käsityksien ilmenemistä konkreettisesti yksilöiden käytännön toiminnassa ei tutkittu tässä tutkimuksessa lainkaan ja myöskään käsitteiden muutosta ei huomioitu muuten kuin todennäköisenä tapahtumana oppilaiden kasvaessa ja yhteiskunnan muuttuessa. Tutkimuksen fokus oli keskittyä juuri käsityksiin sekä kokemuksiin ja tämä rajaus oli pro gradu-tutkielman laajuuden ja resurssien kannalta tarkoituksenmukainen. Oppilaiden käsitteiden ja arvojen toteutuminen käytännössä sekä muuttuminen voisi kuitenkin olla sopiva jatkotutkimusaihe, jota tarkastelen luvussa 5.6.

Keskustelun konteksti vaikuttaa aina yksilöiden käsityksiin ja ihmiset puhuvat samasta ilmiöstä hyvin eri tavoin riippuen asiayhteydestä ja ympäristöstä (Säljö 1996, 24). Myös Gröhn (1993, 26-29) mainitsee toisena fenomenografian ongelmana kontekstin helposti rajaavan merkitykset vain tiettyyn ympäristöön. Tutkimuksessa on siis tärkeä ottaa huomioon asiayhteys, jossa henkilö on käsityksensä ilmaissut, koska myös se selittää puheiden sisältöä. Hirsjärven &

Hurmeen (2001) mukaan haastattelupaikan tärkein vaatimus on, että se mahdollistaa häiriöttömän kommunikoinnin. Oppilaita haastatellessa haastattelun järjestäminen koulutiloissa on tavallista ja etuna on helpot siirtymät sekä valmiit tilat. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 74.) Omassa tutkimuksessani haastattelujen tapahtumapaikkana toimi koulun kotitalousluokka. Yksilöhaastattelulla ja oppilaan omasta luokasta erillisellä tilalla halusin minimoida oppilaisiin kohdistuvan tarpeen puhua jollain tietyllä kouluun sopivalla tavalla. Silti koulussa tapahtuva keskustelu, erityisesti haastattelijan ja haastateltavan välinen keskustelu on merkittävästi erilaista kuin vaikka kavereiden keskuudessa. Koska toteutin oppilaiden haastattelut kouluaikana ja koulussa, erityisesti tapahtumapaikka voi heijastaa ja selittää kouluun sidoksissa olevia näkemyksiä haastateltujen puheissa. Koulumaailmaan liittyvät käsitykset olisivat mahdollisesti jääneet vähemmälle, jos olisin haastatellut lapsia esimerkiksi vapaa-ajalla.

Loppujen lopuksi koulu on kuitenkin lapsille keskeinen ja lähes päivittäinen ympäristö, jolloin siihen sidoksissa olevat kokemukset voidaan nähdä erittäin merkittävän tiedon välittäjänä, kun etsitään tietoa oppilaiden arvomaailmasta, ja halutaan kehittää opetusta. Myös oman tutkimukseni tavoite oli kehittää kouluympäristöä ja näin ollen se voidaan tässä tutkimuksessa nähdä perustellusti hyvänä haastattelupaikkana. Kokonaisvaltaisia menestys-käsityksiä tutkittaessa olisi kuitenkin tärkeä pystyä järjestämään haastattelut koulua neutraalimmassa ympäristössä, sillä se tekisi oppilaiden käsityksistä vielä autenttisempia. Toisaalta voidaan pohtia, onko olemassakaan täysin neutraalia ympäristöä tai tilannetta, joka ei millään tavoin vaikuta yksilön käsityksiin (vrt. Eskola & Suoranta 2008, 91-92). Erilainen paikka, seura tai yksilön mieliala vaikuttavat aina käsitysten ja kokemusten ilmaisuun.

Gröhn (1993, 26-29) pitää ongelmana myös tutkittavien käsitysten jaottelun oikeisiin ja väriin. Jaottelua kehittyneisiin ja vähemmän kehittyneisiin menestys-

käsityksiin ei tutkimuksessa tehdä, vaan oppilaiden käsityksiä pidetään keskenään samanarvoisia. Tutkimuksessa olen kuitenkin lähestynyt menestyksen käsitettä länsimaisten sanakirjojen määritelmien ja länsimaaisessa kulttuurissa vallitsevien ajattelumallien kautta. Vehkalahti, Rutanen, Langström & Pösö (2010, 17) problematisoivat instituutioiden kautta tapahtuvaa lähestymistapaa nuorten tutkimisessa seuraavasti: “Jos lähestymme lapsia ja nuoria pääasiassa instituutioiden kautta, asiakkaina ja instituutioiden määrittelemistä käsitteistä ja rajoista käsin, minkälaista lapsuutta ja nuoruutta tutkimuksissa silloin tuotetaan?” Vertailemalla oppilaiden käsityksiä länsimaissa vallitseviin määritelmiin ei ole ollut tarkoitus arvottaa oppilaiden käsitysten oikeellisuutta ja kehittyneisyyttä vaan tuoda tutkimukseen teoriapohja. En määritellyt hypoteeseja tai rajannut käsitysten oikeellisuutta ennakolta tiettyjen raamien sisään. Olen pyrkinyt lapsilähtöisyyteen ja jättänyt käsitteen sisällön lopullisen määrittely heille.

Käsitysten tulkintaan ja lopullisiin tuloksiin vaikuttaa suuresti se, minkälaisen luokittelun tutkija aineistolle muodostaa. Aineiston luotettavuus on arvioitavissa sen pohjalta, kuinka uskollisia tehdyt tulkinnat ovat aineistolle. Kun jokainen haastattelu on sisällytettävissä analyysissä muodostettuihin luokkiin, on kategoriarakenne pätevä ja totuudenmukainen. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Toinen tutkija olisi saattanut keskittää suuremman huomion muihin kokonaisuuksiin oppilaiden puheissa, korostanut niitä ja tämän pohjalta muodostanut mahdollisesti erilaiset kategoriat. Aineiston runsaan tulkinnanvaran ovat Eskola & Suoranta (2008, 217) tiivistäneet mielestäni osuvasti: “Viimekätisiä totuuksia on vaikea löytää, enemmän tai vähemmän perusteltuja tulkintoja voidaan esittää sitäkin runsaammin”. Tärkeintä on avata kategorioiden muodostamiseen johtanut prosessi tarkasti, sekä perustella kategoriat vakuuttavasti ja tähän olen pyrkinyt.

Tutkijalla tulee olla tarpeeksi aikaa tutkimuksen toteuttamiseen, sillä myös se toimii luotettavuuden kriteerinä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142). Oma tutkielmani

syntyi puolentoista vuoden aikana. Minulla oli riittävästi aikaa kerätä laaja aineisto, pohtia sitä kokonaisuutena, analysoida se monipuolisesti ja selittää käsityksiä erilaisilla tutkimuksilla. Erityisesti pitkä aika auttoi aineiston työstämisessä, luokittelussa ja tulkintojen tekemisessä. Yli vuoden mittaisen prosessin myötä tulkinnat aineistosta kehittyivät eteenpäin ja menivät kuukausien edetessä aina vain syvemmälle ja uskon pitkäaikaisen prosessin lisänneen etenkin aineiston analyysin luotettavuutta.

Kun tarkastellaan tutkimuksen toistettavuutta eli reliabiliteettia, käy ilmi, että samojen tuloksien saaminen tutkimuksessa käytetyin keinoin on lähes mahdotonta. Ihmistieteellisessä mittaamisessa tutkimuksen toistettavuus on hyvin ongelmallista, koska jokainen meistä on yksilö, joka käsittää, kokee ja tuntee asiat ainutlaatuisesti. Koska ihmisen käyttäytyminen vaihtelee kontekstin mukaan, ei kahden tutkimuskerran eroja pitäisi nähdä menetelmän heikkoutena vaan luonnollisena muuttuneiden tilanteiden seurauksena (Hirsjärvi & Hurme 2001, 186). Vaikka tutkittavat olisivat samoja oppilaita, tulokset todennäköisesti olisivat jossain määrin erilaiset koska aika ja elämä ovat edenneet, ja käsitykset tämän myötä kehittyneet. Tulosten ulkoinen validius eli yleistäminen suoraan eri henkilöihin on siis hyvin ongelmallista. Tutkittavien yksilöiden ja ympäristön ainutlaatuisuuden vaikutus tuloksiin täytyy hyväksyä tutkimusmenetelmään kuuluvana tosiasiana.

3.6 Tutkimuksen eettisyys

Hyvän tutkimuksen kriteeri on läpi tutkimuksen kestävä eettinen sitoutuneisuus, joka ohjaa tutkimuksessa tehtyjä ratkaisuja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Sitoutuminen normatiiviseen, tutkimusta ohjaavaan etiikkaan lisää tutkimuksen uskottavuutta, koska tutkimuksessa tehtyjen moraalisten ratkaisujen oikeellisuus on arvioitavissa pelisääntöjen pohjalta. Olen tutkimuksessani sitoutunut Suomen Akatemian tutkimuseettisiin ohjeisiin. Tutkimuksessa eettisyyttä on pyritty edistämään

tutkimusmenetelmien ja tutkimuksen etenemisen tarkalla kuvauksella ja huomioimalla aikaisemmat muiden tutkijoiden aiheeseen liittyvät tutkimukset. (Suomen Akatemia; Kuula 2006, 34-45.)

Tutkimuksessa tulee aina kunnioittaa henkilön yksityisyyttä. Tutkittavalla on päätäntävalta rajata, mitä tietoja he tutkimukseen haluavat itsestään antaa ja tutkimusteksteissä ei saa käydä selville kuka haastateltu on. (Kuula 2006, 64.) Informoin oppilaita yhteisesti luokkahuoneessa tutkimuksen tavoitteesta ja että olen kiinnostunut juuri lasten ajatuksista ja käytän haastateltujen käsityksiä ja kokemuksia tutkimustani varten. Kerroin lisäksi, että oppilaiden haastattelut käsitellään nimettöminä, eikä haastateltujen koulu tai kotipaikkakunta tule esiin missään tutkimuksen vaiheessa. Nämä asiat on kerrottu myös tiedotteessa kotiin ja haastattelutilanteiden alussa. (Eskola & Suoranta 2008, 56-57.) Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja tutkimuksen haastattelut on toteutettu lapsen sekä hänen huoltajiensa suostumuksella.

Tutkimuksen aineistohaastattelut on tehty anonyymeiksi korvaamalla suorat tunnisteet (kuten henkilön nimi) sukupuolta ilmaisevilla kirjainmerkeillä T ja P, sekä numeroimalla kumpikin sukupuoli haastattelujärjestyksen mukaan. Koska aineisto on laaja, saattaa sille olla käyttöä myös jatkotutkimuksissa. Keskustelin oppilaiden kanssa aineiston käyttötarkoituksesta, mutta en aineiston käyttöajasta tai jatkokäytöstä, kuten aineiston hyödyntämisestä muissa tutkimuksissa. Kun aineistosta on poistettu tai muutettu tunnisteelliset tiedot, voidaan sitä kuitenkin hyödyntää jatkotutkimuksissa, vaikka tutkittavilta ei ole kysytty erillistä lupaa (Kuula 2006, 100). Litteroitu aineisto on siis säästetty tulevaisuuden hyödyntämistä varten, mutta nauhoitettu haastatteluaineisto on hävitetty, koska niiden perusteella henkilöiden tunnistaminen olisi voinut olla mahdollista.

Tutkimuksen teon on oltava eettisesti kestävä ja lapsen tutkimukseen osallistuminen ei saa millään tavoin häiritä tai vaikeuttaa hänen elämäänsä koulussa

tai sen ulkopuolella (Aarnos 2001, 144-145; ks. myös Eskola & Suoranta 2008, 56). Pyrin minimoimaan tämän riskin huolellisesti valituilla tutkimusmenetelmillä. Haastattelukysymykset on muotoiltu mahdollisimman neutraaleiksi sekä sellaiset arkaluontoiset ja henkilökohtaiset kysymykset, jotka voivat aiheuttaa ahdistusta tai jonkinlaista psyykkistä haittaa, on jätetty kokonaan pois. Aineistonkeruumenetelmänä yksilöhaastattelu on eettinen, koska ryhmähaastattelussa erilaisia näkemyksiä olisi saatettu esimerkiksi pilkata mutta kahdenkeskisessä haastattelussa ei tätä vaaraa ollut. Tutkijana sitouduin luonnollisesti vaitiolovelvollisuuteen ja muu kuin tutkimuskäyttöön tarkoitettu puhe jäi omaksi tiedokseni. Lisäksi olin valppaana haastattelutilanteessa keskeyttämään haastattelun, jos oppilas olisi kokenut olonsa epämiellyttäväksi.

4 TULOKSET

Seuraavaksi esittelen tulokset, joista käy ilmi kuinka oppilaat hahmottavat tutkittavaa ilmiötä. Tehdäkseni tutkimuksen mahdollisimman läpinäkyväksi, olen ensin esitellyt kaikkien haastateltujen teemoja käsittelevät puheet. Tulokset on esitelty kolmessa teemassa. Kunkin teeman alla on jaoteltu omat alaluokat, joihin aineisto on luokiteltavissa tiivistetysti. Alaluokkien tarkoitus on selventää tutkittavaa ilmiötä eli minkälaisia merkityksiä oppilaat ovat menestykselle antaneet. Esittelen aina ensin teeman, ja tämän jälkeen erittelen tarkemmin, kuinka oppilaiden käsitykset teemasta ilmenevät aineistossa. Tämän jälkeen nostan aineistosta näihin kuhunkin teemaan liittyviä lainauksia, jonka jälkeen teen yhteenvedon erilaisista käsityksistä. Tulososion lopussa on yhteenveto kaikista teemoissa esiin tulleista oppilaiden käsityksistä. Haastatellut tytöt ja pojat on numeroitu haastattelujärjestyksen mukaan, jotta lukijan on helpompi lukea ja seurata tuloksia.

Tulososion kolme teemaa ja alalukua ovat 'Mitä menestys on alakoululaiselle?', 'Minkälainen on menestynyt luokkatoveri?' ja 'Mitä vaikutuskeinoja oppilaalla on omaan menestykseensä?' Tulosluvussa vastataan kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen 'Mitä menestys on alakoululaiselle?' saadaan vastauksia kahdessa ensimmäisessä teemassa. Toiseen tutkimuskysymykseen 'Miten menestystä voi saavuttaa?' vastaa kolmas teema. Kolmanteen tutkimuskysymykseen 'Kuinka koulu voi tukea oppilaan menestystä ja onnellista elämää?' vastataan pohdintaosiossa (luku 5), jossa tuloksia tarkastellaan teorioiden avulla.

4.1 Mitä menestys on alakoululaiselle?

Teeman on tarkoitus kuvailla oppilaiden käsityksiä menestyksestä, mitä se tuo ensimmäisenä mieleen. Menestyskäsitteen pääalue ja laajuus vaihteli paljon oppilaiden välillä ja mitään yksiselitteistä näkemystä ei menestyksestä oppilaiden keskuudessa ollut, mutta kaikki käsittivät menestyksen kuitenkin positiivisena asiana. Kaikkein vahvimmin oppilaat samaistivat menestyksen taitavuuteen ja paremmaksi kehittymiseen sekä tavoitteen saavuttamiseen. Tämän lisäksi menestys liittyi myös sosiaalisiin taitoihin, perustarpeisiin ja hyvään työasemaan sekä elintasoon. Menestys ei siis ollut kaikilla rajoittunut pelkästään läsnä olevaan hetkeen vaan monella oppilaalla oli näkemys mitä se on vanhempana. Osa lähti kertomaan menestyksestä itsensä kautta, osa taas kuvaili jotain menestynyttä henkilöä. Seuraavaksi esittelen oppilaiden menestys-käsitykset, jotka on jaoteltu niiden sisältöä kuvaaviin alaluokkiin.

1. Läheiset ja raha-asiat ovat kunnossa

Tyttö1: "Jos menee hyvin elämässä että on kaikki raha-asiat ihan hyvin ja sitte on muutkin tämmöset perhe ja kaverit tällee näin niin sitten se on ehkä sitten sellain menestynyt ihminen."

2. Taitavuus ja eteenpäin kehittyminen

Poika2: "Koulu menee hyvin ja mulle tulee parempia arvosanoja ja sitten se on niinku se mun juttu silleen että mää kehityn siinä ja se on sitten sitä menestystä että niin."

Poika3: "Hyvää asiaa. Jos menestyy vaikka tai kehittyy jossain asiassa niin voi menestyä siinä."

Poika4: "Tykkää jostakin lajista, vaikka tenniksestä niin sitten jos siinä pääsee eteenpäin, jos pääsee vaikka pelaamaan haastavampia vastustajia vastaan."

Poika5: "Pärjää koulussa."

Tyttö3: "Pärjää hyvin jossain jutussa. No vaikka jos on tosi hyvä laulaa ni sitten jos tulee joku laulaja tai silleen. Tai sit jos on vaikka hyvä urheilus ni sit jos vaikka pääsee johonkin kisoihin ja voittaa."

Tyttö4: "No silleen että sais kokeesta hyviä numeroita ja ois hyvä jossain asioissa. (Vanhempana taas:) Menestystä vaikka urheilijana tai laulajana. Menestys on sitä, että sä oot jossain asiassa tosi hyvä."

3. Sosiaalinen taitavuus

Tyttö5: "Se voi olla ihan kavereitten kanssa sellasta, että on hyvä suhteissa ja tälleen."

4. Tavoitteen ja päämäärän saavuttaminen

Tyttö2: "Se on niinku kuinka hyvin onnistuu asioissa. Esimerkiksi kaikki kilpailut, niissä voi menestyä ja kaikki työalat."

Poika1: "Jos jossain kisoissa pärjää hyvin ja sit just näitä kokeita ja tällasia."

Poika5: Saavuttaa sen mitä on halunnu. Vaikka saavuttaa sen työpaikan minkä on halunnu."

5. Korkea työasema ja elintaso

Poika1: "Jos töissä pääsee niinkun virkaan, jos on niinkun joku toimitusjohtaja tai tälleen sit on ihan menestynyt."

Tyttö5: "Jos silleen aikuisena miettii niin se on jotain sellasta.. se voi olla aika monenlaista. Se voi olla sellasta rikkautta ja sellasta."

Menestyksenä käsitetään pääasiassa vaihtelevissa asioissa ja aloilla pärjääminen, paremmaksi kehittyminen ja toivotun lopputuloksen saavuttaminen. Toistuvia käsityksiä ovat onnistumisten arvostaminen koulussa, harrastuksissa, kilpailuissa ja työelämässä. Menestys ymmärretään siis sekä tavoitteena että jatkuvana tilana. Kehittyminen paremmaksi ja päämäärän saavuttaminen menestyksenä tulevat pojilla esille selkeämmin kuin tytöillä. Odotetusti monen oppilaan käsitykset liittyvät pärjäämiseen koulussa ja esimerkiksi hyvien koenumeroitten kautta omaa sekä muiden osaamista onkin selkeä mitata.

Konkreettisia käsityksissä esiin tulleita ammatteja ovat toimitusjohtaja, laulaja ja tenniksen pelaaja. Aikuisena jonkinlainen rikkaus ja elintaso ymmärretään menestyksenä ja nämä käsitykset ovat hyvin samansuuntaisia yleisen länsimaisen menestys-käsityksen kanssa. Yksi oppilas näkee menestyksenä myös sen, että perusasiat kuten läheiset ja raha-asiat ovat kunnossa ja vallitseva tila on hyvä. Tämä on selvästi muusta aineistosta erottuva käsitys. Sanakirjan määritelmästä poikkeavaa on myös hyvien sosiaalisten taitojen arvottaminen menestykseksi.

4.2 Minkälainen on menestynyt luokkatoveri?

Teeman tarkoitus on kuvailla, minkälaisena menestyvä luokkakaveri koetaan. Mielenkiintoista on, minkälaisia ominaisuuksia ja käytöstä henkilöön liitetään sekä kuinka näkemykset poikkeavat aikaisemmasta teemasta.

Oppilaiden käsitykset koskevat paljon samoja asioita kuin teemassa ‘Mitä menestys on alakoululaiselle?’, mutta vielä korostuneempi edelliseen teemaan nähden on taitavuuden arvottaminen menestyksenä. Oppilaiden käsitykset menestyksen taitoalueista jakautuvat osa-alueisiin koulu, urheilu sekä sosiaalisuus. Käsitykset yhdistyivät aikaisempaa enemmän sosiaalisiin taitoihin, kun taas kuvailut tavoitteet ja päämäärät saavuttavasta yksilöstä ovat jääneet vähemmälle. Tämän lisäksi menestyvään oppilaaseen liitettiin myös luonteenpiirteitä. Esittelen seuraavaksi menestyvää luokkatoveria kuvaavia lainauksia, jotka on luokiteltu niiden sisältöä havainnollistaviin alaluokkiin.

1. Ulospäin aistittava hyvä olo

Tyttö1: ”Sitä ei välttämättä niinku nää hirveen hyvin ulospäin mut se on semmonen ehkä enemmän semmonen ilosempi.”

2. Ulospäin aistittava kiintymys ja uppoutuminen tekemiseen

Poika2: ”Se on tosi kiintyny siihen juttuun. Ja se koko ajan halua opiskella sitä ja se koko ajan yrittää päättää sitä ja silleen. Et se saa hyviä arvosanoja ja tolleen.”

3. Sosiaalinen taitavuus

Tyttö5: ”Semmoset tosi hauskat ja sosiaaliset ja sellaset jotka uskaltaa sanoo... vaikka jos jotain kiusattas niin sit se uskaltaa mennä siihen väliin.”

Poika3: ”Tulee kaikkien kans toimeen.”

Poika4: ”Se on hauska ja sit se heittää läppää.”

Poika5 ”Pärjää muitten ihmisten kanssa.”

(Haastattelija: Sosiaalisesti taitava?)

Poika5 ” Sehän on se tärkein ehkä. Pärjää muitten ihmisten kanssa. En tiä miten se menestys liittyy sitten siihen.”

4. Tavoitteen ja päämäärän saavuttaminen

Tyttö2: "On saavuttanut tavoitteen".

Tyttö5: "No vaikka menestyny jossain kokeissa ja tälleen. Eli se on opiskellu niihin kokeisiin tosi ankarasti ja näin."

5. Taitava esimerkiksi koulussa ja liikunnassa

Tyttö2: "On jossain asiassa tosi hyvä."

Tyttö3: "En mä tiää, se pärjää hyvin. Esim. koulussa."

Tyttö4: "No meiän luokalla on yks semmonen joka urheilee, se on Suomen maajoukkueessa, yhdistetyn maajoukkueessa. Niin se on silleen aika menestyny. Tai sitten sellanen, joka saa tosi hyviä numeroita ja on hyvä monessa aineessa."

Poika1: "No esimerkiks yks mun yhistetty kaveri se on tosi hyvä siinä yhdistetyssä että se on reenannu nuoresta lähtien aika paljon niin nyt se on ihan huippuja."

Poika2: "Semmonen joku hyvä koulunkäyjä".

Poika3: "Hyvä koulussa."

Kuvaillessaan menestyvää luokkatoveria varsinkin pojat puhuvat paljon hyvistä sosiaalisista vuorovaikutustaidoista. Tällainen henkilö tulee hyvin toimeen eri ihmisten kanssa ja voi olla myös hauska sekä rohkea. Urheilun ja oman lajinsa huippujen arvostamista toistavat konkreettinen esimerkki hiihdossa kansallisella tasolla pärjäävästä oppilaasta. Oppilasta koskevassa kuvailussa tulee esiin myös ahkeruus, sillä henkilö on harrastanut ja harjoittelut hiihtoa paljon pienestä asti. Edellisessä teemassa esiin tulleita käsityksiä toistaa näkemys menestyneestä oppilaasta, jolle tyypillisiä piirteitä ovat pärjääminen oppiaineissa, kokeissa ja päämäärän saavuttaminen. Yksi oppilas ymmärtää taustatekijäksi oppiaineissa pärjäämiseen ankaran opiskelun ja pänttäämisen.

Kiintymys ”omaan juttuun” ja töiden tekeminen sen eteen koettiin myös menestyksenä. Oppilaat liittivät menestykseen siis lisäksi erilaisia luonteenpiirteitä. Yhden oppilaan mielestä menestystä ei välttämättä näe hyvin ulospäin lukuun ottamatta sitä, että menestyvä henkilö saattaa olla hieman muita iloisempi.

Huomattavaa tässä viimeisessä käsityksessä on se, että se on ainoa, jonka mukaan toisen menestystä ei aina ole mahdollista nähdä.

4.3 Mitä vaikutuskeinoja oppilaalla on omaan menestykseensä?

Teeman tarkoitus on kuvailla, miten oppilaat kokevat voivansa vaikuttaa omaan menestykseen ja mitä menestys oikeastaan vaatii. Käsityksissä omista vaikutusmahdollisuuksista menestykseen oli oppilaiden välillä paljon yhtäläisyyksiä keskenään ja toistuvaa oli erityisesti ahkeruus. Käsityksissä korostuivat lisäksi yrittäminen, sinnikkyys, määrätietoisuus, harjoittelu ja asioiden hoitaminen kunnolla. Esittelen seuraavaksi oppilaiden käsityksiä vaikutuskeinoista omaan menestykseen.

1. Ahkeruus, aktiivisuus, määrätietoisuus ja sinnikkyys

Tyttö1: "Aktiivisena tunnilla ja tälleen näin et tässä vaiheessa se koulu on varmaan se tärkein millä voi vaikuttaa tulevaisuuteen. Opiskelee hyvin ja sit saa sen työpaikan ja sitten muutenkin sitten tekee sen eteen paljon hommia silleen niinkun oikeastaan melkeen koko ajan silleen ettei ainakaan luovuta."

Tyttö2: "Panostamalla asioihin, keskittymällä niihin."

Poika1: "Esimerkiksi yhdistetyssä treenaan silleen paljon, kun mulle jätetään harjoitusohjelma niin ei jätä mitään siitä niinkuin tekemättä. Koulussa koittaa pärjätä hyvin niin jos jossain vaiheessa tulee jotain että sen joutuu jättämään niin saa jonkun hyvän työpaikankin."

Poika4: "Päätää haluaako menestyä siinä lajissa ja mille tasolle haluisi siinä päästä. Sitten koittaa vaan treenata siihen. Mä koitan pelata jalkapalloa niin pitkään kun pystyy."

Poika2: "Tekemällä töitä paljon ja yrittämäl lukee kokeisiin ja harrastamal paljon sitä lajia ja tollee."

Poika5: "Tekee jotain sen eteen. Pitää lukee kokeeseen ja tehä läksyt. Pitää tehä sen eteen paljon et menestyy."

2. Ahkeruus ja tunnollisuus

Tyttö4: "Lukemalla kokeisiin... aika paljon. Ja tekemällä kaikki läksyt kunnolla ja kuuntelemalla koulussa."

3. Ahkeruus ja aktiivisuus

Tyttö5: "Opettelemalla, harjoittelemalla ja keskittymällä. Ja yrittämällä."

(Haastattelija: Miten pyrit vaikuttamaan omaan menestykseen? Vaikka tähän koulumenestykseen ja sitten siihen sosiaaliseen menestykseen.)

Tyttö5: "Että pitää yrittää. Niin se menee, että yrittänyttä ei laiteta. Ja pitää olla tosi sellanen aktiivinen."

4. Yrittäminen, muiden miellyttäminen

Tyttö3: "Koittaa olla kiva muille ja koittaa pärjätä hyvin."

Oppilaiden mielestä töitä pitää tehdä, jotta saavuttaa esimerkiksi sen työn tai aseman lajissa, jota tavoittelee. Ainakin oppilaiden käsityksissä nousee esiin vahva työmoraali ja tunnollinen, kaikin puolin kunnollinen käytös. Tästä kuvaavia esimerkkejä ovat aineistositaatit *"Pitää tehdä sen eteen paljon et menestyy"* (P5) ja *"Päättää haluaako menestyä siinä lajissa ja mille tasolle haluisi siinä päästä"* (P4). Keskeistä on ahkeruus, aktiivisuus, määrätietoisuus, vaivannäkö ja sinnikkyys, yksilön pitää yrittää pärjätä koska menestys ei tule ilmaiseksi. Toisaalta esiin tulee jälleen myös sosiaalisuuteen ja vuorovaikutukseen liittyvä käsitys osana menestystä, kuten käy ilmi seuraavassa haastateltavan kommentissa *"Koittaa olla kiva muille ja pärjätä hyvin"* (T3).

4.4 Yhteenveto tuloksista

Oppilaat käsittivät menestyksenä erityisesti taitavuuden jossakin asiassa ja paremmaksi kehittymisen, toivottuun päämäärään pyrkimisen ja sen saavuttamisen. Kaikkein eniten menestyksenä arvostettiin taitavuutta ja saavutuksia koulussa, harrastuksissa ja työssä, jonka lisäksi pojat arvostivat merkittävästi myös hyviä sosiaalisia taitoja. Sosiaalisia taitoja lukuun ottamatta käsitykset vastaavat hyvin sanakirjojen määritelmiä menestyksestä (ks. luku 2.2). Oppilaiden käsityksissä esiin tulleita ammatteja olivat toimitusjohtaja, laulaja ja tenniksen pelaaja. Näillä aloilla ammatikseen toimimisen voidaan katsoa vaativan nimenomaan erityistä osaamista ja

vahvaa taitoa tietyllä osa-alueella, jotta tienaa elantonsa. Monet siis arvostivat eri alojen huipulla pärjääviä.

Oppilaat vertailevat ja luokittelevat tietoisesti tai tiedostamattomasti tovereitaan. Suurimman osan mielestä esimerkiksi luokkakaverin menestyksen pystyi näkemään ulospäin ja onhan esimerkiksi huippuuhittäjän pärjääminen kaikkien ulkopuolisten mitattavissa ja arvioitavissa. Huomattavaa on, ettei esimerkiksi omasta perheestä puhuttu juuri ollenkaan. Yleensäkin sosiaalisista suhteista tai niiden merkityksestä ei juuri puhuttu, kun haastatellut kuvailivat mitä menestys heille tarkoittaa ja kuinka menestykseen voi vaikuttaa. Poikien kuvaillessa käsityksiään menestyvästä luokkatoverista arvostivat he kuitenkin paljon sosiaalisia taitoja, joka on huomattavin ero sukupuolten välillä.

Menestyvän ihmisen ulospäin aistittavaa mielenlaatua ei kovin paljoa kuvailtu, mutta mainittuja ominaisuuksia olivat iloisuus ja kiintymys “omaan juttuun”. Kaiken kaikkiaan oppilaiden käsitykset omista vaikutusmahdollisuuksista menestyksen saavuttamiseen ja siihen vaadittavista ominaisuuksista olivat hämmästyttävän samansuuntaisia. Erityisesti ahkeruus, aktiivisuus, päämäärätietoisuus ja sinnikkyys nähtiin tärkeinä ominaisuuksina. Menestystä ei oteta mitenkään itsestään selvänä ja omat vaikutusmahdollisuudet menestykseen nähtiin suurina. Tähän liittyen huomiota herättävää on, ettei perinteisiä ammatteja, toimitusjohtajaa lukuun ottamatta, mainita. Toimitusjohtaja maininta on kiinnostava itsessään, koska siihen yleensä liittyy suuri työmäärä pitkillä työpäivillä ja näin sen voi katsoa myös vaativan kovaa työmoraalia ja sitoutumista.

Yleisesti ottaen oppilaat käsittivät menestyksen varsin laajana kokonaisuutena. Käsitykset varallisuudesta ja jonkin alan huippu-urheilijoista liittyvät vahvasti yhteiskunnan määritelmään menestyksestä, mutta ei ole selvää, miten pysyvästi oppilaat ovat sitoutuneita näihin arvoihin. Epäselvää on myös, toteutuvatko haastattelussa mainitut asiat käytöksessä, vai jäävätkö ne vain puheen tasolle.

5 POHDINTA

5.1 Käsitukset ja niiden ilmentämät arvot

Tutkimuksen oppilaista moni koki menestyksenä taitavuuden, pärjäämisen ja paremmaksi kehittymisen vaihtelevissa asioissa, kuten koulussa, harrastuksissa, työssä ja sosiaalisissa suhteissa. Menestystä voi saavuttaa ennen kaikkea omalla ahkeruudella, sinnikkyydellä ja määrätietoisuudella. Mistä menestys-käsitukset siis kertovat?

Kaikki tuloksissa esiin tulleet oppilaiden kokemukset ja käsitukset heijastelevat ajattelun taustalla vaikuttavia menestykseen liittyviä arvoja. Hirsjärven (1995) mukaan arvo tarkoittaa niitä asioita, jotka henkilö kokee tärkeäksi ja arvokkaaksi. Arvot eivät ole sattumanvaraisia reaktioita, vaan yksilön sekä yhteisöjen toiminnan ohjaajia ja määrittäviä päämääriä, joihin teoilla pyritään. (Hirsjärvi 1995, 64-65.) Rokeachin (1973) mukaan arvot ovat luonteeltaan suhteellisen pysyviä ja myös määrittävät yksilön sekä yhteisön hyväksytyjä toimintatapoja. Arvojen pysyvä luonne lisää yksilön ja yhteisön toiminnan ennustettavuutta, mutta arvot voivat myös kehittyä ja muuttua. (Rokeach 1973, 5-6.) Rescherin (1976 212-213) näkee arvojen olevan ihmisen tajunnassa sellaisia asioita, jotka ovat sidoksissa henkilön näkemykseen hänelle ja hänen lähimmäisilleen ”hyvästä elämästä”. Nämä henkilön arvot ilmenevät puheessa, toiminnassa, valinnoissa ja siinä kuinka aikaa käytetään (Rescher 1976, 212). Ymmärrän tutkimuksessa arvot Hirsjärven, Rokeachin ja erityisesti Rescherin määritelmän pohjalta. Yksinkertaistettuna arvot ovat yksilöön hänen elämänsä aikana rakentuneita asenteita, jotka määrittävät ja säätelevät yksilön toimintaa. Näen oppilaiden arvojen kehittymisen ja muutoksen tulevaisuudessa olevan todennäköistä koska oppilaiden identiteetti on vasta muotoutumassa.

Yksilö ja yhteiskunta eivät ole toisistaan erillisiä, vaan tutkittaessa yksilöllisiä merkityksiä tutkitaan aina myös laajempien, yksilöä ympäröivien yhteisöjen rakenteita (Laine 2000, 102). Oppilaiden kokemustausta on samasta ryhmästä, elinympäristöstä ja länsimaisesta kulttuuripiiristä ja ne ovat väistämättä vaikuttaneet myös oppilaissa muodostuneisiin sekä kehittyviin arvoihin. Kulttuuri määrittää vahvasti asioita, joissa pärjäämistä arvostetaan kollektiivisesti. Pohdinnassa kuvaan oppilaiden arvostuksen kohteita ja selitän niissä näkyvää koulun ja länsimaisen kulttuurin vaikutusta. Lopuksi ideoin, kuinka koulua voi tutkimustulosteni pohjalta kehittää niin, että se entistä paremmin auttaisi yksilöä löytämään kykynsä ja edistäisi hyvää elämää.

5.2 Koulu erilaisten arvojen ilmentymistilana

Koulu on suuressa osassa oppilaiden jokapäiväistä elämää. Tämän johdosta koulun toimintamalleilla ja sillä mitä siellä tehdään on suuri merkitys ja vaikutus oppilaisiin sekä heidän kehitykseen. ”Koulu on valtiollisesti organisoitu yhteiskunnallinen instituutio. Sen tehtäviksi on määritelty muun muassa kvalifointi eli tietojen, taitojen ja tutkintojen tuottaminen, valikointi eli yhteiskunnallisten asemien hierarkiaan sijoittaminen, integrointi eli kulttuurinen sopeuttaminen ja yhteiskunnan kiinteyden ylläpitäminen.” (Laine 2000, 164). Koulun rooli näiden tehtävien siirtäjänä ja ylläpitäjänä on epäilemättä suuri. Valikointi, kulttuurinen sopeuttaminen ja yhteiskunnan kiinteyden ylläpitäminen näkyvät oppilaiden menestys-käsityksissä. Oppilaiden käsitykset eteenpäin kehittyvästä ja tavoitteet saavuttavasta henkilöstä ovat hyvin ymmärrettävissä peilattuna heidän lähes jokapäiväisessä arkiympäristössä toistuvaan malliin. Koulun opiskelussa ja kokeissa päämäärä on hyvä suoriutuminen ja tämän jälkeen valmistautuminen jo seuraavaan tavoitteeseen. Suuri osa oppilaista uskoi oman tekemisen ja vaivannäön määrittävän menestyksen eli aseman, johon yksilö yhteiskunnassa pääsee. Oppilaat näkivät menestyksen koulunkäynnissä siis

tärkeänä asiana. Myös aikaisemmissa koululaisten onnellisuuteen keskittyvissä tutkimuksissa ovat koululaiset kokeneet paremman koulumenestyksen kaikkein eniten kouluonnellisuutta lisäävänä tekijänä (ks. Lehto & Uusitalo-Malmivaara 2010, Uusitalo-Malmivaara 2012).

Laineen (2000) mukaan yhteiskunta on yksilöllistymässä ja tämä kehitys koskee kaikkia yhteiskuntaluokkia. Yksilöltä vaaditaan aikaisempaa enemmän toimeliaisuutta oman elämä hallinnoimisessa ja suunnan määrittämisessä, vaikka samaan aikaan yhteiskunta muuttuu kiihtyvää vauhtia ja joitain tapahtumia on mahdoton hallita. Arvostettuja ja henkilöltä odotettuja taitoja ovat omatoimisuus, aktiivisuus ja kommunikointitaidot. (Laine, 2000, 168-169.) Yksilön merkitystä korostava mentaliteetti näkyy oppilaiden käsityksissä omista vaikutusmahdollisuuksista menestymiseen, sillä henkilön oma ahkeruus, aktiivisuus, määrätietoisuus ja sinnikkyys nousevat toistuvasti esiin. Myös vuoden 2013 nuorisobarometrissä yli 80 % nuorista yhtyi väitteeseen ”Menestyminen elämässä on itsestä kiinni” (Myllyniemi 2013, 68). Nuorien käsityksissä korostuu yksilön mahdollisuus ja edellytys luoda oma menestyksensä. Vallitsevassa käsityksessä on huomattavaa yhtenevyyttä niin sanottuun ”amerikkalaiseen unelmaan”. Amerikkalaisen unelman eetos on peräisin James Truslow Adamsin kirjasta *The epic of America* (Adams 1941) ja tarkoittaa, että elämän tulee olla (edellisiä sukupolvia) parempaa, täydempää ja rikkaampaa jokaiselle kykyjensä ja saavutusten mukaan. Tämän käsityksen mukaan yksilö on siis oman onnensa seppä, jolla on lähtökohtaisesti kaikki mahdollisuudet raivata tiensä huipulle omien taitojen ja kykyjen avulla. Käänteisesti tämä tarkoittaa sitä, että jos yksilö ei menesty, on se hänen oma vikansa koska henkilö ei ole tehnyt tarpeeksi menestyksensä eteen tai hän ei ole tarpeeksi taitava (ks. esim. Dries 2011).

Laineen (2000) mukaan koululla on suuri haaste vastustaa yksilöllistyvää kehitystä, koska yksilön taitoja on totuttu pitämään suuressa arvossa. On tavallista,

että koulun näkökulmasta onnistumiset ja saavutukset nähdään osoituksena yksilön taidoista eikä esimerkiksi yhteisten ponnistelujen tuottamana tuloksena. (Laine 2000, 159.) Oppilaiden menestyvää henkilöä koskevissa käsityksissä nousivat esiin muun muassa menestys koulussa ja yksilöurheilussa, jotka viittaavat yksilökeskeisen menestyksen arvostamiseen. Käsitykset viittaavat myös objektiivisen menestyksen arvostamiseen, jonka mukaan yksilön menestys rakentuu suhteessa muihin ja on muiden mitattavissa (ks. Heslin 2005). Menestys on silloin ulkoisesti arvioitua ja noudattaa kollektiivista käsitystä saavutuksista ja pärjäämisestä, jotka ymmärretään menestyksenä.

Ajatus menestyvästä luokkatoverista toi etenkin pojille mieleen myös sosiaaliset taidot. Pojat käsittivät ja kokivat menestyvänä oppilaan, joka tulee muiden kanssa toimeen, on huumorintajuinen ja yleisesti sosiaalisesti aktiivinen. Sosiaaliset taitava yksilö lisää toiminnallaan muiden viihtyvyyttä, ja se lisää muiden positiivista suhtautumista sosiaalisesti taitavaan henkilöön ja siten mahdollisesti parantaa hänen oman elämän laatua. Keltinkangas-Järvisen (2010) mukaan kulttuurissamme sosiaalisiin taitoihin yhdistetään kyky luontevaan keskusteluun ja olemukseen eri henkilöiden seurassa. Lisäksi taitoa small talkiin ja verkostoitumiseen arvostetaan. Sosiaalisesti taitavat yksilöt ovat usein hauskoja ja seurallisia, muihin tutustuminen on henkilölle luonnollista ja hän pitää siitä (Keltinkangas-Järvinen 2010, 20, 37.) Tolosen (1999,153) mukaan kouluyhteisössä stereotyyppinen äänekäs poika on persoonallinen, pääsee esiin niin tunnilla kuin sen ulkopuolellakin ja muut oppilaat arvostavat sekä kuuntelevat häntä. Ulospäin suuntautuneisuutta selvästi arvostettiin ainakin poikien keskuudessa.

Hyvistä sosiaalisista taidoista on varmasti hyötyä myös työelämässä, jossa yksilö usein tarvitsee omien vahvuuksien lisäksi vuorovaikutustaitoja tehokkaaseen viestintään, verkostoitumiseen ja saadakseen muilta tukea. Sennettin (2002) mukaan nykyaikainen työetiikka arvostaa ryhmätyötä ja sitä tuodaan kasvavassa määrin

mukaan eri työympäristöihin. Tiimityö korostaa yhteistyökykyä, muiden huomioon ottamista ja taitoa mukautua muuttuviin olosuhteisiin. (Sennett 2002, 105.)

Viitaten aikaisempiin Laineen (2000, 169) näkemyksiin kasvavasta vaatimuksesta yksilön omaan toimeliaisuuteen on sosiaalinen yksilö usein juuri aktiivinen ja kommunikoiava toimija. Tämänkaltaisen yksilön voi katsoa olevan rohkea, ja rohkeus on myös Aristoteelinen hyve. Myös Seligman (2002) lukee rohkeuden hyveeksi ja huumorin ja sosiaalisen älykkyyden positiivisiksi ja vahvistamisen arvoisiksi luonteenpiirteiksi. Sosiaalisesti taitava ihminen tietää kanssakäymisen sosiaaliset normit, ja tällaisen ihmisen on helppo olla tekemisissä muiden kanssa. On kiinnostavaa miksi pojat puhuivat sosiaalisuudesta enemmän kuin tytöt. Ehkä huumorintaju ja hyvä toimeentuleminen ihmisten kanssa liitetään enemmän miessukupuoleen. Ainakin tutkimukseni kohteena olevassa luokassa se on selvästi arvostettua poikien kesken.

Sosiaalisten taitojen arvostus ei mukaile sanakirjojen tai kulttuurin määritelmiä menestyksestä (ks. luku 2.2). Oppilaat käsittivät menestyksen tässä tutkimuksessa siis myös muutoin kuin pärjäämisenä tai onnistumisena muiden silmissä. Menestyksenä koettiin lisäksi se, että tavalliset tärkeät asiat kuten perhe, kaverit ja raha-asiat olivat kunnossa. Verrattuna yksilökeskeisyyteen, edellinen käsitys viittaa enemmän niin sanottuihin pehmeämpiin arvoihin, kuten perhearvoihin, ihmisystävällisyyteen ja läheisyyden vaalimiseen. Menestys näyttää ainakin osalla oppilaista olevan erilaista verrattuna länsimaiseen kulttuuriin (ks. luku 2.2) ja sen tämän hetkiseen yksilöllistyvään kehitykseen. Huomattavaa on esimerkiksi se, ettei yksikään oppilas puhunut suoranaisesti rahasta. Silti oppilaiden menestys-käsityksiin yhdistyviä lajeja tai ammatteja olivat toimitusjohtaja, laulaja, tenniksen pelaaja, ja näiden kautta myös huomattava varallisuus voi olla mahdollista. Varallisuutta ei kuitenkaan vielä nähty kovin tärkeänä arvona, ainakaan kun kokemuksena on

menestynyt luokkatoveri. Myöskään materiaa ja kulutusta ei koettu menestykseen liittyvänä asiana.

Kun verrataan oppilaiden käsityksiä Aristoteleen (1981) ja Seligman (2002) hyve-ajatteluun (ks. luku 2.3), käy ilmi, että oppilaiden hyveet ovat rohkeutta lukuun ottamatta erilaisia. Aristoteles ajatteli onnellisen elämän toteutuvan käytännöllisen järjen ja luonteen hyveiden harjoittamisen kautta, Seligman käsityksen mukaan taas luonteen vahvuuksien jalostaminen johtaa hyvään elämään. Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksissa omaan menestykseen on kuitenkin havaittavissa selkeitä yhtymäkohtia ajatukseen siitä, että onnellisuus toteutuu tietyn reitin kautta. Tässä tutkimuksessa päähyveenä näyttäytyy menestys, ja menestys sekä hyvä elämä toteutuvat yksilön ahkeruuden, määrätietoisuuden ja sinnikkyuden kautta.

5.2.1 Menestyksen sisältö

Kun tarkastellaan huolellisesti oppilaiden kuvailuja menestyvästä henkilöstä, mistä käsitykset oikeastaan kertovat? Eräs oppilas kuvaili kiintymystä omaan tekemiseen ja nosti esiin jonkinlaisen innon tekemistä kohtaan: jokin siinä motivoi kovasti. Yhden oppilaan mukaan menestystä ei nähnyt ulospäin iloisuutta lukuun ottamatta. Esimerkit kertovat sitoutuneisuudesta ja mielenkiinnosta sitä tekemistä kohtaan, joka saa muissa aikaiseksi käsityksen menestyvästä henkilöstä. Tekeminen on mielekästä ja jollain tavoin palkitsevaa.

Oppilaiden käsitykset taitavasta yksilöstä viittaavat siihen, että menestyksen voidaan katsoa vaativan omien kykyjen löytämistä ja niiden eteenpäin kehittämistä. Objektiiiviseen, muiden arvioitavissa olevaan menestykseen liittyy omien taitojen kehittämisen lisäksi vahvasti myös lahjakkuus, joka on arvostettu ominaisuus kulttuurissamme. Lahjakkuuden tutkijana tunnettu Kari Uusikylä (2003) määrittelee lahjakkuuden “Yksilön biopsykologiseksi potentiaaliksi, jonka avulla hän käsittelee informaatiota. Tuloksena syntyy ratkaisuja ongelmiin tai sellaisia tekoja ja tuotteita,

joita kulttuuri arvostaa: Keksintöjä, runoja, taloudellista voittoa, urheiluennätyksiä, tieteellisiä teorioita tai mielihyvää ja turvallisuuden tunnetta” (Uusikylä, 2003, 204). Lahjakkuus ja taitavuus ovat siis arvostettuja ominaisuuksia. Näin ollen on luonnollista, että alansa huiput, kuten taitavat sekä kuuluisat laulajat ja urheilijat ovat nuorille ihannoinnin kohteita ja esikuvia.

Tavoite ja menestyksen osa-alue vaihtelee yksilöstä toiseen. Menestymistä subjektiivisesti ja objektiivisesti näyttäisi helpottavan omien kykyjen, vahvuuksien ja lahjakkuuksien löytäminen. Tässä tutkimuksessa käsitykset menestyvästä henkilöstä yhdistyivät oman alansa huippuun, kuten esimerkkinä mainittuun hiihtoa harrastavaan oppilaaseen, joka on oman ikäistensä parhaimmistoa. Henkilön voi nähdä löytäneen harrastuksen, jossa oma lahjakkuus ja vahvuudet pääsevät esiin. Esimerkki herättelee ajatuksia siitä, kuinka koulu kohtaa yksilön ja auttaa häntä löytämään ”oma juttunsa” eli luonnolliset kiinnostuksen kohteet ja vahvuudet. Pohdin näitä kysymyksiä tarkemmin luvussa 5.4 (Yksilöt huomioiva koulu).

5.2.2 Oppilaiden erilaiset perheet

Oppilaat tulevat kouluun erilaisista perheistä. En tutkimuksessa kuitenkaan haastatellut oppilaiden perheitä, selvittänyt perhetaustaa, perhesuhteita enkä myöskään haastattelutilanteessa esittänyt suoraan perheeseen liittyviä kysymyksiä. Tutkimuskohdetta ei lähestytty perhenäkökulmasta aiheen rajauksen vuoksi. Siitä huolimatta on mielenkiintoista, miten vähän perhe tuli esiin oppilaiden menestyskäsityksissä. Iän vuoksi oppilaiden kokonaiskäsitys ei ehkä vielä riitä hahmottamaan perheen suurta vaikutusta oman elämän kehitykseen. Suomalaisessa kulttuurissa on tyypillistä, että itsenäistyminen ja niin sanottu omilleen muutto tapahtuu varhain, alle kaksikymmentävuotiaana. Iän lisäksi tämä tekijä voi selittää oppilaiden vähäisiä mainintoja perheistä. Oppilaat puhuvat niin kuin kulttuurissa on sopivaa, mikä tässä tapauksessa tarkoittaa sitä, että korostetaan yksilön omaa roolia menestyksen luojana.

Toisaalta perheen suuren merkityksen käsittäminen voi juuri edellyttää itsenäistymistä ja muuttoa, jonka avulla yksilö tarkemmin hahmottaa mistä kaikesta siihen asti jatkunut elämä on oikeastaan rakentunut. Sutka (2012) tutki yhteiskunnassa korkean hierarkkisen aseman saavuttaneiden ihmisten menestykselleen antamia syyselityksiä. Hän haastatteli yhdeksää eri organisaation edustajaa, jotka olivat keskimäärin 56-vuotiaita ja edustivat ylintä johtoa. Suurin osa menestyksen syyselityksistä liittyi lapsuuden ja nuoruuden kokemuksiin sekä valintoihin ja omalle menestykselle keskeisenä nähtiin muun muassa juuri lapsuudessa omien vanhempien esimerkki.

Myös perhetaustan, rakenteen ja arvojen sekä lapsen ja perheen välisen vuorovaikutuksen merkitystä lapsen kehitykseen on kartoitettu aiemmin. Järvinen (1999) tutki oppilaiden siirtymävaihetta peruskoulusta toisen asteen koulutukseen ja koulutuksen valinnan taustatekijöitä. Tutkimuksessa selvisi, että nuorten koulutukseen suhtautumista selitti vanhempien sosioekonominen ja koulutuksellinen tausta. Keskiluokkaisissa perheissä oppilaat saivat enemmän tukea koulunkäyntiin ja ammatinvalinnan tekemiseen kuin työnväenluokkaisissa perheissä. Samaan aikaan perheen keskinäinen vuorovaikutus oli suhteessa siihen, kuinka lapset suhtautuivat taustakulttuuriinsa. (Järvinen 1999, 168-172.) Väänänen (2013) selvitti väitöskirjassaan perheen rakenteen, dynamiikan ja arvojen merkitystä lapsen psyykkiselle hyvinvoinnille. Tutkimus paljasti, että biologisten vanhempien perheissä lapsilla oli vähiten psyykkisiä ongelmia ja perheiden arvot olivat yhteydessä lapsen psyykkiseen hyvinvointiin. Perheen arvot, rakenne ja sisäinen vuorovaikutus olisivat voineet vielä paremmin selittää myös menestys-käsityksiä. Ideoita perheen sisällyttämisestä mukaan tutkimukseen on jatkotutkimusaiheissa (luku 5.6).

5.3 Ahkeruuden ja työn rooli länsimaisessa kulttuurissa

”Otsa hiessä sinun on hankittava leipäsi, kunnes tulet maaksi jälleen, sillä siitä sinut on otettu.” - Ensimmäinen Mooseksen kirja 3.

Lainaus Mooseksen kirjasta viittaa kärjistetysti työn keskeiseen asemaan oppilaiden käsityksissä ja länsimaisessa kulttuurissa. Kun verrataan oppilaiden käsityksiä länsimaiseen kulttuuriin, voidaan todeta, että raha ja materia ei ole saavuttanut vielä keskeistä arvoa alakoululaisten maailmassa (Kasser 2002, 9). Kuitenkin ahkeruus on jo iskostunut heihin, menestys-käsityksissä korostuu ennen kaikkea harjoittelun ja uurastuksen merkitys. Kun tarkastellaan kulttuurimme historiaa, yksi selittävä tekijä oppilaiden näkökantoihin ahkeruudesta voi löytyä niin sanotusta protestanttisesta työetiikasta, jonka mukaan ahkeruus ja työnteko ovat eettisiä velvollisuuksia. Protestanttinen etiikka on yhteydessä 1500-luvulla syntyneeseen protestanttiseen kristinuskoon ja sen suuntaukseen, kalvinismiin. Myös suomalainen evankelis-luterilainen kirkko on protestanttisen kristinuskon suuntaus. Max Weber (1980) esittää kirjassaan ‘Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki’ teorian protestanttisen työetiikan synnystä. Teoria pyrkii selittämään kuinka kapitalismin asenne syntyi: Tavoite omaisuuden maksimointiin ahkeran työntöön avulla. Esittelen seuraavaksi lyhyesti Weberin teorian idean.

Weberin (1980) mukaan protestanttisen etiikan syntyyn vaikutti vahvasti protestantismi ja erityisesti sen oppisuuntaus, kalvinismi. Kalvinismiin kuului predestinaatio-oppi eli usko Jumalan päättäneen etukäteen, ketkä pääsevät taivaaseen ja ketkä eivät. Vähitellen alettiin uskoa, että yksilön ahkeruus, säästäväisyys ja taloudellinen menestyminen maan päällä olivat vihjeitä ja merkkejä Jumalan suosiosta sekä taivaaseen pääsystä. Pikkuhiljaa tämä oikeutti taloudellisen voiton tavoittelun ahkeralla työntöellä. Samassa elinympäristössä ja uskossa olevat ihmiset

alkoivat sosiaalistua ajattelumalliin ja syntyi niin sanottu protestanttinen työetiikka. (Weber 1980.) Vaikka uskonnon asema on länsimaisessa kulttuurissa heikentynyt, niin protestanttisen työetiikan voidaan nähdä säilyneen ja juurtuneen kulttuuriimme. Teoriaa ei pidä ottaa kaiken selittäväksi. Protestanttisen etiikan lisäksi kehitystä ja työn keskeistä roolia eteenpäin ajavana voimana on varmasti toiminut myös yksinkertaisesti ihmisen ahneus, jonka päämäärä on omaisuuden kasvattaminen.

Vallitseva kulttuuri sekä sen sisältämät ideologiset rakenteet ja arvot vaikuttavat alueen kansalaisten päätöksen tekoon, kuten esimerkiksi uravalintoihin (Dries 2011, 370). Yksilöllä on toki myös oma tahto, mutta usein hallitsevat arvot jossain määrin heijastuvat yksilön käyttäytymiseen, ja arvoja uusinnetaan jokapäiväisessä toiminnassa sekä kanssakäymisessä esimerkiksi koulussa. Vaikka tutkimuksen lasten kasvatus ja elämäkokemukset ovat monilla tavoin erilaisia, on kaikille lapsille yhteistä heitä ympäröivä länsimainen kulttuuri, joka arvostaa työtä ja työntekoa. (Dries 2011.) On myös tavallista, että mediassa nostetaan jatkuvasti esille ahkeran työnteon kautta oman menestystarinansa luoneita henkilöitä. Tämä tarkoittaa esimerkiksi suuren varallisuuden keränneitä tai urheilussa päämäärän eli voiton saavuttaneita ihmisiä. Länsimaissa työ on edelleen ihmisten elämässä keskiössä, työ on monille itseisarvo ja tuo merkitystä elämään. Yhteiskunnan toimintamalleissa tämä näkyy pyrkimyksenä sitouttaa yhteiskunnasta syrjäytyneet uudelleen työntekoon, kuten muutkin ”normaalit” ihmiset. Esimerkiksi opetusministeri Krista Kiuru (Liiten 2013) on myös kaavaillut oppivelvollisuuden vuoden mittaista pidentämistä, jonka tavoite on ehkäistä syrjäytymistä ja saada nuoret mukaan työelämään entistä paremmin.

Menestys on oppilaille siis ennen kaikkea harjoittelun ja uurastuksen tulos. Töitä on tehtävä pärjäämisen ja menestymisen eteen, sillä menestys on työvoitto. Tämä viestii siitä, että oppilailla on omaksuttuna arvona vahva työasenne, eräänlainen ”protestanttinen etiikka”. Kansallisella tasolla monet ihmiset näkevät tämän

suomalaisten ahkeran työmentaliteetin suomalaisille tyypillisenä tahtotilana tai asenteena. Sisua pidetään myös suomalaisuuteen kuuluvana luonteenominaisuutena, jota ei löydy muiden kansojen keskuudesta (Knuutila 2005, 24). Myös Työelämä 2020-hankkeen mukaan ”Sinnikkyys eli sisu on erityisesti meille suomalaisille tuttu elämänarvo. Työpaikoilla sinnikkyys tarkoittaa ennen kaikkea sitä, että periksi ei anneta vastoinkäymisissä eikä vaikeissakaan tilanteissa. Sinnikkyys on pitkäjänteisyyttä. -- Sinnikkyys ilmenee myös sitoutumisena yhteisiin tavoitteisiin, nyt ja tulevaisuudessa”. (Työelämä 2020.) Koska sitkeys, tahdonvoima, lannistumattomuus eli ”sisu” on osa kansallisidentiteettiä, on sekin todennäköisesti vaikuttanut oppilaiden asenteisiin tiedostetulla tai tiedostamattomalla tasolla.

Tässä tutkimuksessa oppilaiden käsitykset menestyksen saavuttamisen suhteen olivat hämmästyttävän samankaltaisia. Vain yksi oppilas mainitsi muiden miellyttämisen olevan eräs vaikutuskeino, mutta samalla myös hän puhui yrittämisestä pärjätä hyvin. Oppilaiden käsityksissä keskeisiä arvoja olivat yritteliäisyys, ahkeruus, määrätietoisuus ja sinnikkyys, suomalaisittain ”sisu”. On hienoa ja tärkeää, että oppilaat puhuvat vaivannäöstä ja sinnikkyudesta, mutta riittävätkö ne menestymiseen yksilöiden yhteiskunnassa.

Työn kehityksen tutkijoiden mukaan (ks. esim. Sennett 2002; Holvas & Vähämäki 2005; Skeggs 2012) työnkuva ja olemus on muutoksessa. Työ on muuttunut ja muuttuu ajallisesti sekä paikallisesti yhä joustavammaksi ja henkilökohtaisemmaksi. Samaan aikaan vapaa-ajan ja työajan välinen raja muuttuu häilyvämmäksi. Sennett (2002, 7) puhuu ”joustavasta kapitalismista”, joka vaatii työntekijöiltä kasvavissa määrin muun muassa monipuolisuutta ja muuntautumiskykyä, avoimuutta muutoksille ja riskinottoa (ks. myös Kiilakoski 2005). Beck (1995) on samaa mieltä. Beckin mukaan yhteisöllinen päätöksenteko on vähentynyt ja yksilö on entistä enemmän vastuussa oman elämänsä suunnittelusta sekä valintojen tekemisestä. Työmarkkinoiden muuttuessa vaativat ne usein

kasvavassa määrin liikkumisvalmiutta, joka edellyttää yksilöltä joustavuutta, kykyä sietää epävarmuutta, taitoa tietojensa pohjalta suunnitella ja tehdä työtä koskevia valintoja sekä kantaa valinnoista koituvat seuraukset. (Beck 1995 19-20, 27-31.)

Pelkkä yksilön “sisu” ei siis työmarkkinoilla välttämättä riitä. Tällä hetkellä perusopetuksen opetussuunnitelmaan perusteisiin sisältyy aihekokonaisuus Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys. Sen tavoitteita ovat esimerkiksi “Oppilas oppii kohtaamaan ja käsittelemään muutoksia, epävarmuutta ja ristiriitoja sekä toimimaan yritteliäästi ja aloitteellisesti” ja “Toimimaan innovatiivisesti ja pitkäjänteisesti päämäärän saavuttamiseksi sekä arvioimaan omaa toimintaansa ja sen vaikutuksia” (Opetushallitus 2004, 40). Aihekokonaisuuden tavoitteiden voi nähdä valmistavan oppilaita kuvailtuun työelämän muutokseen.

Jotta koulu vielä paremmin valmistaisi oppilaita jatkuvasti muuttuvaan työelämään, opetussuunnitelmasta pitää karsia joitain tietosisältöjä ja korvata tavoitteita uusilla. On tärkeä käydä julkista keskustelua muuttuvasta yhteiskunnasta, työelämästä ja koulun suhteesta, sekä tarvittavista tulevaisuuden taidoista. Yhteiskunnan yksilöllistyvän kehityksen perusteella (ks. Beck 1995; Sennett 2002) voi olettaa, että seuraavassa opetussuunnitelmassa ainakin yritteliäisyyden, yksilön oma toiminnan ja muutoksiin mukautumisen tulisi korostua vielä aikaisempaa enemmän.

Kasvatuksessa on kysymys siitä, minkälaisia yksilöistä halutaan muodostuvan, ja laajemmin tarkasteltuna näistä yksilöistä riippuu myös yhteiskunnan kehityksen suunta (Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 7-8). Oppilaiden käsityksistä tekemäni tulkinnan perusteella yhteiskunnan suuntana ja kasvatuksen arvoina näyttää olevan aktiivinen, yritteliäs, määrätietoinen ja sinnikäs yksilö. Myös aikuiskasvatuksen professori Suoranta (2003) näkee koulutuspolitiikan kehittyneen yksilökeskeiseen, uusliberalistiseen suuntaan, jossa yksilöä ja yksilöllistä menestystä pidetään suuressa arvossa. Yhteistyön ja auttamisen sijaan keskeisiä arvoja ovat

kilpailu, arviointi, vertailu ja teknis-matemaattiset aineet. Kyseisissä arvoissa on paljon samaa verrattuna työelämään ja työmarkkinoihin, joissa yksilön tehokkuutta ja tuottavuutta pidetään usein tärkeinä mittareina kun arvioidaan työntekijää. Ongelmana tässä koulutuspoliittisessa ajattelumallissa on se, että kaikki eivät voi voittaa ja olla parhaita, vaan suurin osa ihmisistä häviää. (Suoranta 2003, 29-35, 145.) Ongelma todentuu niin koulun oppiaineissa kuin myöhemmin työmarkkinoilla, ja seurauksena voi olla väliinputoajia. Peruskoulu näyttää todella rakentuneen yksilön kouluksi. Koulujen työskentelyssä ja julkisissa keskusteluissa olisi tärkeä korostaa perinteisen yksilön koulusuoriutumisen rinnalla useita erilaisia taitoja ja kykyjä. Kun lyhyellä tähtämellä halutaan parantaa kouluviihtyvyyttä ja opiskelun tehokkuutta sekä pitkällä tähtämellä viihtymistä työssä ja pidempiä työuria, tulee koulussa olla aikaisempaa suuremmassa roolissa yksilön omien vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden löytäminen. Arvolähtökohta on tällöin työ osana hyvää, onnellista elämää. Esittelen seuraavaksi tarkemmin miksi tämä muutos on välttämätöntä ja teen ehdotuksia, joilla kouluopetuksen kehittymistä voi tukea.

5.4 Yksilöt huomioiva koulu

“Lapsen koulutuksen tulee pyrkiä lapsen persoonallisuuden, lahjojen sekä henkisten ja ruumiillisten valmiuksien mahdollisimman täyteen kehittämiseen” - (Lasten oikeuksien sopimus 2002, 29§)

Tutkimuksessa enemmistölle oppilaista menestys oli paremmaksi kehittymistä, haluttuun tilaan pyrkimistä ja sen saavuttamista. Suurella osalla oppilaista usko koulumenestykseen hyvänä vaikutuskeinona tulevaisuuteen oli vahva. Yksilön oma tekeminen, ahkeruus ja sinnikkyys käsitettiin keskeisinä asioina tavoiteltaessa

menestystä. Missä sitten oikeastaan pitäisi olla ahkera, kun kaikki eivät koe tyydytystä saavuttaessaan samoja asioita?

Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (Suvisaari ym. 2012) raportin mukaan vuonna 2011 lievää työuupumusta esiintyy noin neljäsosalla työssäkäyvistä aikuisista. Naisista 24 prosentilla esiintyi lievää ja kolmella prosentilla vakavaa työuupumusta. Miehillä taas 23 prosentilla ja esiintyi lievää ja kahdella prosentilla vakavaa työuupumusta. (Suvisaari ym. 2012, 96.) Yksilön työkyvyn säilyvyydessä ja viihtyvyydessä yhtenä keskeisenä osa-alueena on kokemus työstä mielekkäänä tekemisenä. Aikuisena työ vie suuren osan valveillaoloajasta ja on niin iso osa elämää, että mielekästä työtä on mahdoton ajatella hyvästä elämästä irrallisena saarekkeena.

Vuoden 2013 15-29 vuotiaille teetetyssä nuorisobarometrissä peräti 80% vastaajista oli sitä mieltä, että työn sisältö on palkkaa tärkeämpi (Myllyniemi 2013, 68). Työnteon tulisi siis olla itsessään palkitsevaa eikä välinearvo tai ulkoisen motivaation ohjaamaa. Ahkeruus ja sinnikkyys ovat säilyneet arvoina, mutta työ ei ole nuorille itseisarvo samassa määrin kuin aikaisemmin, vaan sen tulisi antaa muutakin kuin vain elanto. Lapsen olisikin tärkeää päästä jo varhaisessa vaiheessa alakoulussa löytämään ja kehittämään omia vahvuuksiaan. Se myös ruokkisi lapsesta itsestään lähtevää innostusta. Kasvaessaan vahvuutensa ja mielenkiinnonkohteensa tiedostava henkilö pystyy paremmin löytämään työksi todellisen kutsumuksensa ja suunnistamaan muuttuvassa työelämässä. Koulujen täsmällinen yksilöt kohtaava opetus voi lisäksi ehkäistä paremmin työelämän ulkopuolelle jäävien työttömien, "häviäjien" määrää. Kuten Karjalainen (2004, 15) varoittaa, yksilöllistyvässä yhteiskunnassa työttömyys nähdään helposti yksilön syynä eikä yhteiskunnan muutosta vasten. Työttömiä on helppo syyttää heikosta ponnistelusta oman menestyksen eteen ja työn vieroksumisesta. Syynä voi olla kuitenkin olla se, etteivät he koskaan oppineet työelämässä tarvittavia taitoja tai löytäneet kiinnostuksen

kohteitaan. Tämän ehkäisemiseksi opettajan tulee aidosti kohdata ja tuntea oppilaansa.

5.4.1 Kohti yksilöiden kohtaamista

Oppilaan aito kohtaaminen on välttämättömyys, jonka tulee tapahtua koulutaipaleen alusta asti. Kohtaaminen vaatii opettajalta läsnäoloa, kiinnostusta oppilaaseen ja hänen kunnioittamistaan (hooks 2007, 41, 52). Opetuksen pitkäaikaisena päämääränä tulee olla se, että joustavassa ja muuttuvassa yhteiskunnassa yksilöllä on selkeä käsitys omista kyvyistään sekä valinnanvaraa suuntautumisen suhteen. Etsittäessä oppilaan kutsumusta se ei saa rajoittua lyhytkatseisesti yhteen asiaan, jonka pohjalta tulevaisuus saatetaan rakentaa yhden ammatin varaan. Oppilaan tulee päästä laajemmin tietoiseksi omista erilaisista taidoista ja vahvuuksista.

Seligmanin (2002) mukaan luonteen vahvuuksien kehittämisen tulisi alkaa lapsuudesta asti siten, että vanhempi huomioi ja palkitsee aina lapsen toiminnassa ilmenevät yksilökohtaiset vahvuudet. Pikkuhiljaa lapsi luonnollisesti alkaa ajautua johonkin niistä suunnista, johon hänellä ilmenee vahvuuksia ja mielenkiintoa (Seligman 2002, 245-246). Opettajan on hyödyllistä entistä tarkemmin tiedustella lapselta ja tämän vanhemmilta minkälaiset asiat heidän lasta kiinnostavat ja innostavat. Oppilaan systemaattinen seuranta ja palkitseminen voi olla yleisopetuksen luokassa helpompaa kun on hyvin perillä oppilaan koulun ulkopuolisista kiinnostuksen kohteista. Alakoulun alussa oppilaat voisivat tehdä myös luonteen vahvuuksia kartoittavan testin, josta opettaja keskustelee oppilaan kanssa. Näin oppilaat olisivat entistä paremmin tietoisia omista vahvuuksistaan.

Opettajan tulee myös harkita tarkkaan antamaansa palautetta, jotta se on oppilasta ohjaavaa, totuudenmukaista mutta kannustavaa. Törmän (2011) mukaan arviointi tulisi nähdä opetukseen ja oppimiseen kiinnittyneenä vuorovaikutuksena, joka kestää läpi lukuvuoden. Törmä pyrki omassa toimintatutkimuksessa

parantamaan laadullista oppilasarviointia alakoulun luokkayhteisössä. Arviointi oli sisällöltään vuoropuhelua, joka rakentui palautteesta, arvioivasta keskustelusta, itsearviointista ja tähtäsi oppilaan minäkäsityksen sekä kasvun kokonaisvaltaiseen tukemiseen. Arvioiviin keskusteluihin ja palautteen antoon osallistui opettajan lisäksi oppilaalle tärkeitä lähihenkilöitä, kuten lapsen vanhemmat. Luokkailmapiiriä ja palautteen saamista muilta oppilailta pyrittiin parantamaan ja kasvattamaan hyödyntämällä muun muassa yhteistoiminnallista oppimista. Törmän tutkimuksessa arviointimallin hyödyntäminen auttoi avaamaan sekä monipuolistamaan opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja loi mahdollisuuden oppilaan lisäksi myös opettajan kasvulle ja työn kehittämiseksi. (Törmä 2011, 141-149, 238-242.)

Arvioinnin tulisi olla erottamaton osa oppilaiden oppimisprosessia, entistä henkilökohtaisempaa ja korostaa oppilaan aktiivista roolia, sillä arviointi koskee heitä itseään. Palautteessa keskeiseksi pohdinnan aiheeksi nousee myös oppiaineiden arvosanat. Liian usein ne ovat kannustavia vain oppiaineissa jo muutenkin pärjääville eli kaikkein kyvykkäimmille. Todistuksessa sanallinen arvio voisi olla armollisempaa ja kuvailla tarkemmin vahvuuksia ja eniten parantamista vaativia osa-alueita. Ehkä päättöarviointit voisi korvata kokonaan Törmän (2011) mallin mukaisella jatkuvalla arvioinnilla.

Opettajien näkökulmasta koulupäivät ovat usein kiireisiä ja opetussuunnitelma sisältää laajasti tavoitteita. Kuinka opettajan resurssit riittävät oppilaslähtöisyyteen ja kohtaamiseen esimerkiksi 20 oppilaan luokassa? On tietenkin totta, että luokkakokojen pienentäminen alle 20 oppilaan ryhmiin tekisi oppilaiden kohtaamisesta ja syvällisestä tuntemisesta helpompaa sekä samalla oppilaiden kehityksen seuraamisesta täsmällisempää. Se ei kuitenkaan saa olla syy muuttumattomuudelle. Jokainen koulun oppilas omaa ainutlaatuisen taustan sekä siihen kytkeytyvät arvot, jotka vaikuttavat henkilön ajatteluun ja vuorovaikutukseen tehden oppilaasta yksilön (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 325). Kuten hooks (2007)

toteaa, tiedonsiirto-opetuksen ja selkeän opettaja-oppilas-mallin rinnalle tarvitaan haastavia käytänteitä, “liukuhinnaopetuksen” kyseenalaistamista ja pyrkimystä osallistavaan opetukseen, joka on vastavuoroista ja huomioi jokaisen oppilaan ainutlaatuisuuden. Opetukselle kaikkein otollisimmat olosuhteet syntyvät, kun opettaja huomioi oppilaan kokonaisvaltaisesti yksilönä ja pyrkii opettaessa mahdollistamaan sekä tukemaan hänen ainutlaatuista kasvua. (hooks 2007, 41). Yksittäinen opettaja voi kehittää opetustaan paljon refleктоimalla kriittisesti perustuuko oma opetustyyli liiaksi tottumukseen, minkälaiseksi kokee oman opettaja-oppilassuhteen, mitkä asiat koulun opetuksessa ovat tulevaisuuden kannalta todella tarpeellisia ja mitkä eivät. Pohdin seuraavassa luvussa mahdollisuuksia koulun opetusmallien kehittämiseen vielä konkreettisemmin.

5.4.2 Kohti motivoivaa opetusta

Tutkimukseni pyrkimys on löytää keinoja, joilla koulu voi tukea oppilaiden menestystä ja onnellista elämää. Erottamaton osa tätä tavoitetta ovat jo edellisessä luvussa sivutut koulun opetuskäytännöt. Koulussa tarvitaan kasvavassa määrin sellaisia opetusmalleja, joiden keskiössä ovat oppilaiden kiinnostuksen ja motivaation herättäminen, oppilaiden mielipiteiden huomioiminen, oppilaiden oman tekemisen korostaminen ja oppilaiden vastuuttaminen. Tällaista toimintamallia tarjoaa esimerkiksi tutkiva oppiminen, jossa opiskeltavan eli tutkittavan asian päättäminen lähtee oppilaista itsestään ja heillä on aktiivinen rooli läpi oppimisprosessin.

Tutkivasta oppimisesta on kirjoitettu paljon (ks. esim. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka, 2005). Hakkaraisen ym. (2005) mukaan tutkivassa oppimisessa oppilaiden aikaisemmat tiedot ja kokemukset ovat keskeinen lähtökohta tutkittavan ongelmanasettelussa. Luokkayhteisö valitsee tutkimusongelmaksi sellaisen ilmiön, jonka he kokevat mielenkiintoiseksi ja merkitykselliseksi. Oppilaat

syventävät tietoaan tutkittavasta kohteesta esimerkiksi etsimällä tietoa eri lähteistä, toteuttamalla erilaisia kokeita ja jakamalla tietämystään tutkimusryhmän sisällä. Ymmärrys syvenee vaiheittain ja aikaansaa samalla uusia kysymyksiä, jotka ohjaavat tutkimusta. (Hakkarainen ym. 2005, 38-39.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa opettajan rooli korostuu tiedonsiirron sijaan opiskeluprojektin suunnittelussa ja ongelmaprosessin ohjaamisessa. Tutkittavan ilmiön tulee olla sisällöltään tarpeeksi laaja, jotta siihen voi syventyä ja tutkimuksen tulee sopia opetussuunnitelman tavoitteisiin. Aihepiiriin voi mahdollisuuksien mukaan myös integroida monia eri oppiaineita. (Hakkarainen ym. 2005, 36-38, 66-98.) Opettajan on tilanteen ja tarpeen mukaan tärkeä ohjata oppilaita kysymyksillä hahmottamaan ilmiötä koskevia syy-seuraussuhteista ja avustaa tutkimuksen etenemisestä yli ongelma-kohtien (Kangassalo, Sommers-Piironen & Tanhua-Piironen 2005, 151).

Uteliaisuus ympäristöä kohtaan, sen tutkiminen eri aisteja käyttäen ja käsitysten muodostaminen eri kohteista on tunnusomaista jo pienille lapsille ja jatkuu läpi elämän (Kangassalo, Sommers-Piironen & Tanhua-Piironen 2005, 146-147). Tutkivassa oppimisessa oppilaiden motivaatiota pyritään juuri synnyttämään ja ylläpitämään oppilaista heräävällä uteliaisuudella ja ihmettelyllä sekä heidän aktiivisella roolilla tutkimusprosessissa. Työskentelyssä opittavia asioita ovat esimerkiksi yhteistyö, tietotekniikkataidot, oppilaan kasvava itseohjautuvuus, ongelmanratkaisutaidot ja ilmiötä koskevaa asiantuntijuus. Tutkiva oppiminen toimii myös eriyttävänä ratkaisuna, sillä tutkiessa osaamisen kehittämisen rajat eivät tule yhtä nopeasti vastaan kun esimerkiksi oppikirjan tehtävissä. (Hakkarainen, 2005.) Nämä taidot ovat keskeisiä myös koulun ulkopuolella. Erityisesti ongelmanratkaisutaidot ja itseohjautuvuus korostuvat nuoruudessa kun yksilö kasvaessaan etsii omaa paikkaansa yhteiskunnassa.

Tutkiva oppiminen tarjoaa mahdollisuuksia omien taitojen löytämiseen ja tulevaisuudessa töiden jakaminen vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden mukaan on mahdollista. Jos tutkittavaan aihepiiriin yhdistyy esimerkiksi äidinkieli, historia ja kuvataide, on oppilailta ajan myötä varmasti omat mieltymyksensä. Kun yksilöllä on mielenkiintoa ja taitavuutta oppiaineeseen, joka yhdistyy tutkittavaan ilmiöön, pääsee henkilö tarjoamaan vahvuutensa eli jakamaan asiantuntijatietoa muun ryhmän hyväksi. Tämä tieto rikastaa muiden käsityksiä ja auttaa samalla hahmottamaan paremmin tutkittavaa ilmiötä kokonaisuutena.

Kun kykyjään pääsee hyödyntämään koulussa, tekee se koulustakin mielenkiintoisemman ympäristön kasvattaen oppilaan itsetuntoa sekä oppilaiden ja opettajien kouluviihtyvyyttä. Laine (2000, 21) huomauttaa, että koulussa ei anneta koulun ulkopuolella tapahtuvalle oppimiselle tarpeeksi tunnustusta. Vapaa-ajalla tai harrastuksissa kertynyttä tietoa ja taitoa ei koulussa hyödynnetä vaikka se varmasti toisi lisämotivaatiota opiskeluun. Koulun olisi tärkeä tehdä entistä enemmän yhteistyötä koulun ulkopuolella olevien organisaatioiden kanssa. Esimerkiksi eri harrasteseurat voisivat useammin vieraila koulussa esittelemässä järjestämäänsä toimintaa, jota oppilaat pääsevät kokeilemaan. Suurelle osalle lapsista myös tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntävien laitteiden käyttö on luonnollista ja merkittävässä roolissa koulun ulkopuolella (ks. Lahikainen ym. 2005). Siten teknologian kasvava hyödyntäminen myös koulussa on perusteltua. Tietotekniikan käyttö ja sen tarjoamat mahdollisuudet kasvavat koko ajan, ja tulevaisuuden maailmassa digitaalisuus tulee olemaan vielä suuremmissa roolissa. (Lahikainen ym. 2005, 208-209.)

Voiko koulu edistää yksilöllistä kohtaamista mutta samalla vahvistaa ryhmän merkitystä ja yhteisöllisyyttä? Tutkivan oppimisen lisäksi oppilaita aktivoiva ja yhteistyöstä rakentuva oppimismalli on myös yhteistoiminnallinen oppiminen. Yhteistoiminnallisen oppimisen päämääriä ovat muun muassa sitouttaa oppilas oppimisprosessiin, vastuuttaa hänet omasta ja toisten oppimisesta ja tiedon jakaminen

pareittain tai ryhmässä (ks. esim. Koppinen & Pollari, 1993; Saloviita 2006). Kun työskentelymallissa tarvitaan yhteistyötä, lisää se riippuvuutta sekä vastuuta muista oppilaista. Siten se voi myös samalla estää ja purkaa oppilaiden välistä vertailua ja egoistista yksilön kehitystä koska yhteistoiminnallisessa oppimisessa muut eivät ole oman menestyksen tiellä. Samalla työskentelyssä opitaan tärkeitä kaikessa arkielämässä ja myös työelämässä tarvittavia yhteistyötaitoja. (Saloviita, 2006, 10, 19-20, 45-50.)

Sekä tutkiva oppiminen että yhteistoiminnallinen oppiminen vaativat toimiakseen huolellista perehtymistä. Tämän lisäksi vaaditaan kärsivällisyyttä ja aikaa niin opettajilta kuin oppilailta. Opetusmallit voivat tuntua aluksi hyvinkin oudoilta ja liian erilaisilta verrattuna esimerkiksi perinteiseen tiedonsiirtoon, jossa opettaja opettaa edessä ja oppilaat istuvat pulpeteissa sekä kuuntelevat. Myös oppilasta ohjaava jatkuva arviointi voi tuntua aluksi työläältä. Onnistuessaan ne voivat kuitenkin tarjota motivoivan oppimisympäristön opettajalle ja oppilaalle sekä opettaa tehokkaasti tulevaisuudessa tarvittavia taitoja.

Koulun ja ympäröivän maailman välisen rajan madaltaminen, oppilaslähtöinen opetus, oppilaan aktiivisen roolin korostaminen, yhteistyö ja tiedollisen puolen lisäksi yksilön taitojen suurempi huomioiminen opetuksessa eivät ole uusia ajatuksia tai tavoitteita koulumaailmassa. Tämä tutkimus kuitenkin vahvistaa niitä tavoittelemisen arvoisina asioina. Motivoiva tekeminen koulussa ja myöhemmin työssä sekä niistä koitua hyöty itselle ja muille on oleellinen osa merkityksellistä, hyvää elämää.

5.5 Johtopäätökset

Oppilaiden menestys-käsitysten tutkiminen osoittautui mahdolliseksi, sillä kaikille oppilaille oli muodostunut käsitys kyseisestä ilmiöstä. Menestys-käsitykset heijastelivat oppilaiden arvoja ja erityisesti vahva työmoraali on iskostunut lapsiin.

Arvojen syntyyn on vaikuttanut koulun ja ympäröivän suomalaisen yhteiskunnan kulttuuri, joka sosiaalistaa oppilaita ahkeruuteen ja yksilöllisyyteen, ja vaikuttaa siihen mitä pidetään menestyksenä. Oppilaiden määrittelemässä menestyksessä korostui objektiivisuus, se on muiden mitattavissa ja menestystä arvioidaan suhteessa muihin.

Tutkimuksessa suurelle osalle oppilaista menestys on taitavuutta jossakin asiassa ja siinä eteenpäin kehittymistä, haluttuun tilaan pyrkimistä ja sen saavuttamista. Arvostuksen kohteena oleva menestyksen osa-alue vaihtelee, mutta enimmäkseen arvostus yhdistyi lahjakkuuteen ja taitavuuteen koulussa, harrastuksessa, työssä ja pojilla sosiaalisissa suhteissa. Koulumenestyksen kokeminen tärkeäksi on yhtenevä aikaisempien koululaisten onnellisuutta selvittäneiden tutkimusten tuloksien kanssa (ks. Lehto & Uusitalo-Malmivaara 2010; Uusitalo-Malmivaara 2012). Koulu voi lisätä oppilaiden kokemusta menestyksestä ja hyvästä elämästä opettamalla sekä ohjaamalla oppilaita löytämään vielä aikaisempaa paremmin omat vahvuudet ja lahjakkuudet sekä näihin yhdistyvän kiinnostavan tekemisen.

Antiikin ajoista on tultu pitkälle, oppilaiden hyveet olivat hyvin toisenlaisia kuin Aristoteleen (1981) hahmottelemat älylliset ja luonteen hyveet tai Seligman (2002) nykyaikaan päivittämät hyveet. Edellisiin hyvejärjestelmiin verrattuna rohkeus on tutkimuksessani ainoa yhteinen hyve, jonka arvostamisesta tutkimuksessa löytyi viitteitä. Oppilaat käsittivät menestyksen olevan ahkeran, määrätietoisen ja sinnikkään tekemisen seurasta, ja yksilöllä itsellään on suuri merkitys sen saavuttamisessa. Näiden arvojen kautta oppilaat uskovat tutkimuksen päähyveen eli menestyksen toteutuvan. Oppilaiden käsityksissä painottui yksilön rooli menestyksensä rakentumisessa ja nämä käsitykset antavat tukea aikaisemmille teorioille, joiden mukaan yksilöllisyys ja yksilön taitavuus ovat arvostettuja asioita länsimaisessa yhteiskunnassa (ks. Beck 1995; Laine 2000). Tutkimukseni tulokset

antavat kuvan yksilöiden koulusta, jossa korostuu oppilaan oma mahdollisuus ja vastuu rakentaa menestyksensä kykyjensä mukaan.

Tutkimuksessa menestyvää oppilasta kuvaavat esimerkit olivat iloisuus ja tekemiseen uppoutuminen. Menestyvällä oppilaalla taitavuus ja lahjakkuus yhdistyvät motivoivaan tekemiseen. Tässä tutkimuksessa koulun kehitystehtäviksi nousivat oppilaan kohtaaminen ja oppilaslähtöinen oppiminen, jotka mahdollistavat yksilön kykyjen ja vahvuuksien löytämisen ja kehittämisen. Opettajan työssä korostuu yksilön tunteminen, yksilön työskentelyä ohjaava täsmällinen palaute ja oppilaan roolia korostavien motivoivien opetusmenetelmien käyttäminen, esimerkkeinä tutkiva oppiminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Myös lapsen koulun ulkopuolinen elämä ja kiinnostuksen kohteita, kuten tietotekniikkaa tulee kasvavassa määrin hyödyntää opiskelussa.

Omat vahvuutensa tiedostavan oppilaan on vanhempana todennäköistä löytää myös työ, joka kohtaa hänen kiinnostuksen ja kykynsä. Siten koulu voi entistä paremmin edesauttaa yksilöä löytämään oman paikkansa myöhemmin työelämässä. Työnkuvan muuttuessa sekä työajan ja vapaa-ajan selvän rajan hämärtyessä muuttuu työ aina vain tärkeämmäksi. Sen vuoksi merkityksellisen työn voi perustellusti nähdä suurena osana hyvää elämää.

Fenomenografisen tutkimuksen pyrkimys on yksilön ja ryhmän tutkimisen pohjalta esittää olettamus jaetuista ajattelutavoista laajemmin tutkittujen ympäristössä. (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Menestys-käsitykset oppilaissa ovat vahvasti ympäröivän kulttuurin synnyttämiä. Tulokset kertovat koulujärjestelmämme ja kulttuurimme suuresta vaikutuksesta yksilöön ja tämän vuoksi samoja käsityksiä kuin tutkituilla voi odottaa löytyvän myös muilta samanikäisiltä. Koska kyseessä on tapaustutkimus, tulee olettamus kuitenkin todentaa jatkotutkimuksella eri koululuokissa. Vaikka tulokset olisivat muissa kouluissa eroavia, kouluopetusta ja kasvatusta voi silti kehittää ja monipuolistaa tulosten avulla. Olen ideoinut

kouluopetusta parantavia toimintamalleja ja tietoa voi jokainen kasvattaja hyödyntää opetus- ja kasvatustyössä oman harkintansa mukaan.

Menestys-käsityksen tutkiminen paljasti tärkeitä tietoja oppilaiden ajattelutavoista ja tarjosi myös tietoa, jonka avulla koulua on mahdollista kehittää. Tutkimuksen perusteella voi sanoa menestys-käsityksen pohtimisen myös itsenäisesti olevan tärkeää koska se suuntaa vahvasti meidän jokaisen elämää. Minkä koen arvokkaaksi ja mikä taas ei ole niin merkityksellistä? Elämän aikana menestys-käsityksen heijastamat arvot vaikuttavat useisiin rooleihimme esimerkiksi työntekijänä, kansalaisena, harrastuksissa, perheenjäsenenä ja yleisesti toimijana erilaisissa sosiaalisissa verkostoissa. Jokaisella henkilöllä on useita erilaisia rooleja ja yhteen priorisoiminen vaikuttaa usein väistämättä muihinkin. Omien käsitysten ja arvojen tietoinen reflektointi auttaa hahmottamaan, mitä elämältä ja jokapäiväiseltä tekemiseltä oikeastaan hakee ja toivoo.

5.6 Jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen voisi toteuttaa samalla tutkimussuuntauksella, mutta monipuolistaa aineistonkeruuta. Tutkimus, joka sisältää esimerkiksi lapsen perhetaustan tai lapsen vanhempien kyselylomakehaastattelun, tekisi tutkimuksesta vielä kokonaisvaltaisemman ja selittäisi käsitysten muodostumista tarkemmin. Jos olisin selvittänyt oppilaiden taustoja, olisi esimerkiksi sosioekonominen tausta voinut olla yksi kategorialuokka ja hyvinkin selittävä tekijä käsityksissä.

Jos jatkotutkimuksen näkökulma olisi lähtökohtaisesti oppilaiden käsitysten ilmaisemat arvot, voisi lapsen vanhemmilta tiedustella perheen keskeisiä arvoja esimerkiksi kyselylomakkeella. Tähän perustuen voisi analysoida oppilaiden käsityksiä ja kuinka perheen keskeiset arvot niissä näkyvät. Samalla selviäisi tarkemmin mitä käsityksiä taas selittää enemmän ympäröivän yhteiskunnan vaikutus ja sen arvot. Perheen sisällyttäminen tutkimukseen olisi siis tärkeä lisäys.

Aineistonkeruumenetelmää myös lasten kohdalla voisi monipuolistaa ja kehottaa oppilaita piirtämään kuvan menestyvästä tai menestyneestä ihmisestä. Näin voisi tarkkailla yhdistyvätkö oppilaiden käsitykset piirroksissa kuvattuihin asioihin sekä mitä sellaista kuvista löytyy, joka ei käsityksissä tule ilmi. Yksilö saattaa ilmaista paremmin ajatuksiaan piirtämällä kuin haastattelutilanteessa.

Tutkimuksen voisi toteuttaa myös määrällisenä ja esimerkiksi mitata, ovatko käsitykset yksilöllisyydestä ja vahvasta työmoraalista oppilaiden kesken niin yhteneviä kuin tässä tutkimuksessa. Tutkimuksessa voitaisiin suoraan käyttää haastattelurungon kysymystä “Miten menestystä voi saavuttaa?”. Valmiiden vastausvaihtoehtojen laatiminen ja käyttäminen mahdollistaisi nopean aineistonkeruun, mutta voisi olla ongelmallista, sillä menestykseen vaikuttavien tekijöiden valmis lokerointi kaventaisi ja ohjaisi yksilön ajattelua. Suosittelen avointa vastauslomaketta, jotta oppilas varmasti tuottaa itse omat ajatuksensa ja vastaukset ovat autenttisia. Isompi aineisto voisi myös vielä tarkentaa johtopäätöksiä.

Kuten tutkimuksen luotettavuutta ja toistettavuutta käsiteltäessä tuli ilmi, oppilaiden käsitteiden ja arvojen toteutumista käytännössä voisi myös tutkia. Tutkimuksen voisi toteuttaa keräten oppilailta aineiston haastattelulla ja observoimalla yhden luokan toimintaa esimerkiksi viikon. Mahdollista olisi tehdä myös pitkittäistutkimus, tutkien samoja oppilaita esimerkiksi kuudennella ja yhdeksännellä luokalla. Tutkimusaihetta voisi laajentaa, se voisi olla yksilöiden muuttuvat käsitteet ja arvot sekä niiden ilmentyminen käytännössä. Tämänkaltaisen pitkittäistutkimus on työläs ja vaatii pitkää sitoutumista tutkimustyöhön, mutta varmasti tarjoaisi mielenkiintoista tietoa arvojen ja toiminnan suhteesta.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 144-157.
- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint Oy, 47-58.
- Adams, J. T. 1941. The epic of America. Blue Ribbon books.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, S. Saari. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä OY, 113–160.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Almqvist, F., Kumpulainen, K., Ikäheimo, K., Linna, S., Henttonen, I., Huikko, E. 1999. Behavioural and emotional symptoms in 8-9-year-old children. *European Child & Adolescent Psychiatry* 8 (4), 7–16.
- Aristoteles. 1981. Nikomakhoksen etiikka. Suom. Knuutila, S. Helsinki: Gaudeamus.
- Aydin, N. 2012. A grand theory of human nature and happiness. *Humanomics* 28 (1), 42-63. Viitattu 4.9.2013.
Linkki:<http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/923387219/abstract/875DF455801E446FPQ/1?accountid=11774>
- Bauman, Z. 2001. The individualized society. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. 1995. Poliitiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa Beck, U. Giddens, A. & Lash, S. (toim.) Nykyajan jäljillä. Suomentanut Leevi Lehto. Refleksiivinen modernisaatio. Tampere: Vastapaino, 11-82.
- Davis, K. 2010. Irti oravanpyörästä. Helsinki: Nemo.
- Diener, E. & Biswas-Diener, R. 2002. Will money increase subjective well-being? *Social Indicators Research*, 57.2, 119-169. Viitattu 3.7.2014.
Linkki:<http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/197619707/fulltext/6F5722AD1227482BPQ/1?accountid=11774>
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. E. 2003. Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425. Viitattu 22.7.2014.
Linkki:<http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/205753091/71BA825A9D784E4CPQ/5?accountid=11774>

- Diener, E., Suh, E. M., Smith, H. L., & Shao, L. 1995. National differences in reported well-being: Why do they occur? *Social Indicators Research*, 34, 7–32. Viitattu 1.7.2014. Linkki:<http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/1308072331/fulltextPDF/C11A9F9E78154144PQ/1?accountid=11774>
- Dries, N. 2011. The meaning of career success. *Career development international* 16 (4), 364-384. Viitattu: 3.9.2013. Linkki: <http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/888254726?accountid=11774>
- Ellonen, N., Kääriäinen, J., Salmi, V. & Sariola, H. (2008). Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset – tutkimus 6. ja 9. luokan oppilaiden kokemasta väkivallasta. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 71/2008. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tiedonantoja 87.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. PAINOS. Tampere: Vastapaino.
- Flicek, M., & Landau, S. 1985. Social status problems of learning disabled and hyper-active learning disabled boys. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14, 340-344.
- Fournier, S. & Richins, M. L. 1991. Some theoretical and popular notions concerning materialism. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 403-414. Viitattu 3.9.2014. Linkki: http://www.researchgate.net/publication/232520170_Some_theoretical_and_popular_notions_concerning_materialism
- Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. 2001. The long-term stability of sociometric status classification: A longitudinal study of included pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 581-592.
- Gardarsdóttir, R. B., Dittmar, H. & Aspinall, C. 2009. It's not the money, It's the quest for a happier self: The role of happiness and success motives in the link between financial goals and subjective well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28 (9), 1100 – 1127. Viitattu 31.8.2013. Linkki:<http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/224856226/1403A550A54DA2D391/4?accountid=11774>
- Gröhn, T. 1993. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1-32.
- Haarala, R., Lehtinen, M., Grönros, E-R., Kolehmainen, T., Nissinen, I., Eronen, R., & Suorsa, M. 2001. Suomen kielen perussanakirja. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja. Helsinki: Edita.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen: Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.

- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä: Matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY.
- Hall, D. T., & Chandler, D. E. 2004. Psychological success: when the career is calling. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (2), 1-22. Viitattu: 7.4.2014. Linkki:<http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/224898718/abstract/877566101ADD4AEBPQ/1?accountid=11774>
- Hawkins, J. M. & Allen, R. E. 1991. *Oxford encyclopedic English dictionary*. Oxford: Clarendon.
- Helliwell, J., Layard, R. & Sachs, J. 2013. *World happiness report 2013*. United Nations sustainable development solutions network. Viitattu 21.7.2014. Linkki: http://unsdsn.org/wp-content/uploads/2014/02/WorldHappinessReport2013_online.pdf
- Helve, H. 2008. Nuorten eettisten ja kulttuuristen identiteettien ja arvojen muutos. Teoksessa A-R. Lahikainen, R-L. Punamäki & T. Tamminen (toim.) *Kulttuuri lapsen kasvattajana*. Helsinki: WSOY, 280-299.
- Heslin, P. A. 2005. Conceptualizing and evaluating career success. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (2), 113-136. Viitattu 7.4.2014. Linkki: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.270/abstract>
- Hirsjärvi, S. 1995. *Johdatus kasvatustieteeseen*. 4. Painos. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hodgkinson, T. 2007. *Vapauden ylistys*. Suomentaja Osmo Saarinen. Helsinki: Basam books.
- Holvas, J. & Vähämäki, J. 2005. *Odotustila - Pamfletti uudesta työstä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Teos.
- hooks, b. 2007. Helsinki: Kansainvalistusseura.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.
- Häkkinen, K. 2013. *Nykysuomen etymologinen sanakirja*. 6. Painos. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Joronen, K. 2005. Adolescents' subjective well-being in their social contexts. *Acta universitatis tamperensis* 1063.
- Judge, T. A., Cable, D. M., Boudreau, J. W. & Bretz, R. D. Jr. 1995. An empirical investigation of the predictors of executive career success. *Personnel Psychology*, 48 (3), 485-519. Viitattu 7.4.2014. Linkki: <http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/220133832/abstract/A6CF5C99D0B04B5DPQ/1?accountid=11774>

- Järvinen, T. 1999. Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina. Turku: Turun yliopisto.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2011. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Viitattu 2.3.2014. Linkki: <http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf>
- Kamppinen, M. 2003. Kadonnutta laatuaikaa etsimässä - eli katsaus etnokronografiaan, osa 2. Tieteessä tapahtuu 5 (21), 77-81. Viitattu 4.3.2014. Linkki: <http://www.tieteessatapahtuu.fi/035/kamppinen.pdf>
- Kangassalo, M., Sommers-Piironen, J. & Tanhua-Piironen, E. 2005. Tekniikkaa ja tutkivaa oppimista lasten oppimisympäristöissä. Teoksessa A.-R. Lahikainen, P. Hietala, T. Inkinen, M. Kangassalo, R. Kivimäki, F. Mäyrä. (toim.) Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Helsinki: Gaudeamus, 145–163.
- Karjalainen, V. 2004. Yksilöllistymiskehitys muuttaa kuntoutusta – mutta miten? Teoksessa Karjalainen, V. & Vilkkumaa, I. (toim.) Kuntoutus kanssamme: ihmisen toimijuuden tukeminen. Helsinki: Stakes.
- Kasser, T. 2002. High price of Materialism. Cambridge, USA: MIT Press. Viitattu 30.8.2013. Linkki: <http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10225292>
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. 2. Painos. Helsinki: WSOY.
- Kiilakoski, T. 2005. Koululaitos ja toiveet kehityksestä. Teoksessa. Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 139-165.
- King, L. A., & Broyles, S. J. (1997). Wishes, gender, personality, and well-being. *Journal of Personality*, 65, 49–76. Viitattu 2.7.2014. Linkki: <http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.jyu.fi/doi/10.1111/j.1467-6494.1997.tb00529.x/abstract>
- Kiviniemi, K. 2010. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS –kustannus, 70-85.
- Knuutila, S. 2005. Kolme mentaliteetin säiettä. Teoksessa Klinge, M., Kolbe, L., Numminen, J., Stewen R. & Tarasti, E. (toim.) Suomalaisten symbolit. Jyväskylä: Atena Kustannus, 22-26.
- Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen - Tie tuloksiin. Porvoo: WSOY.

- Koskinen, M. 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint Oy, 267-281.
- Liiten, M. 2013. Opetusministeri: Oppivelvollisuutta pitäisi pidentää vuodella. 7.7.2013. Helsingin Sanomat. Kotimaan uutiset. Viitattu: 25.3.2014. Linkki: <http://www.hs.fi/kotimaa/a1373081964955>
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lahikainen, A. R., Hietala, P., Inkinen, T., Kangassalo, M., Kivimäki, R. & Mäyrä, F. 2005. Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Lahikainen, A. R., Hietala, P., Inkinen, T., Kangassalo, M., Kivimäki, R. & Mäyrä, F. 2005. Tulevaisuus ja lasten mediamaailma. Teoksessa Lahikainen, A. R., Hietala, P., Inkinen, T., Kangassalo, M., Kivimäki, R. & Mäyrä, F. (toim.) Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Helsinki: Gaudeamus, 200–210.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: SoPhi.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.
- Lahikainen, A. R., Tolonen, K. & Kraav, I. 2008. Young children's subjective well-being and family discontents in a changing cultural context. *Child Indicators Research*, 1, 65–85. Viitattu: 17.2.2014. Linkki: <http://link.springer.com.ezproxy.jyu.fi/article/10.1007/s12187-007-9002-2>
- Lasten oikeuksien sopimus. 2002. UNICEF. Viitattu 17.4.2014. Linkki: http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf
- Leppänen, J. M. 2001. Ennustaako tunneilmaisujen tunnistamistarkkuus lasten sosiaalista kyvykkyyttä? *Psykologia*, 6, 429-438.
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. 2005. The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin* 131 (6), 803-855. Viitattu 4.9.2014. Linkki: <http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/62090387/abstract/2F91A81E9DD84543PQ/1?accountid=11774>
- Martin, W. M. 2008. Paradoxes of happiness. *Journal of happiness studies* 9 (2), 171-184. Viitattu 4.7.2014. Linkki: <http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/215880631/597798564D4F4A52PQ/2?accountid=11774>
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: opiskelijalaitos. 3.laitos. Helsinki: International Methelp.

- Moilanen, P. & Riihinen, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS -kustannus. 44–67.
- Myers, D. G. & Diener, E. 1995. Who is happy? *Psychological Science* 6 (1), 10-19.
Viitattu 21.7.2014. Linkki:
<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/detail?sid=e9031e51-3e37-4d5f-a3c7-04b419a1f795%40sessionmgr4003&vid=1&hid=4104&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=s3h&AN=8562468>
- Myllyniemi, S. 2013. Vaikuttava osa. Nuorisobarometri 2013. Helsinki: Hakapaino.
Viitattu 2.2.2014. Linkki: http://www.tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2014/02/Nuorisobarometri_2013_lowres1.pdf
- Naish, J. 2009. Riittää jo: Irti maailmasta, jossa kaikkea on ihan liikaa. Suomentanut Heli Naski. Jyväskylä: Atena.
- Nurmi, T. 2002. Uusi Suomen kielen sanakirja. 2. Painos. Helsinki: Valitut palat.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Park, N. & Peterson, C. 2008. Positive Psychology and Character Strengths: Application to Strengths-Based School Counseling. *Professional School counseling*, 12 (2), 85-92. Alexandria: American Counseling Association.
Viitattu 17.2.2014. Linkki:
<http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/pqcentral/docview/213448895/fulltextextPDF/2A858397004D4066PQ/6?accountid=11774>
- Pallari, L. 2009. Häpeä hävisi länsimaista. 29.11.2009. Helsingin sanomat, artikkeli.
Viitattu: 4.3.2014. Linkki:
<http://www.hs.fi/kulttuuri/artikkeli/H%C3%A4pe%C3%A4+h%C3%A4visi+l%C3%A4nsimaista/1135251095825>
- Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisenerityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115–162.
- Pyhä Raamattu. Suomen Evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokouksen vuonna 1992 käyttöön ottama suomennos. Linkki:
<http://www.evl.fi/raamattu/1992/1Moos.3.html>
- Rescher, N. 1976. Arvot ja niiden rooli käyttäytymisessä. Teoksessa Tuomela, R. ja Patoluoto, I. (toim.) Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet 2. Helsinki: Gaudeamus, 209-241.
- Rokeach, M. 1973. The nature of human values. New York: Free Press.
- Salmela-Aro, K. 2008. Ajankohtaisia näkemyksiä nuorten koulu-uupumuksesta. Teoksessa Lahikainen, A-R., Punamäki, R-L. & Tamminen, T. (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY, 233-245.

- Salmivalli, C. & Teräsahjo, T. 2002. ”Se tavallaan halua olla yksin”. Koulukiusaamisen tulkintarepertuaarit ala-asteen oppilaiden puheissa. *Psykologia*, 37, 101-114.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. *Opetus* 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sandberg, J. 1996. Are phenomenographic results reliable? Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on phenomenography: toward a methodology? Göteborg studies in educational sciences* 0436-1121 ; 109. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 129-140.
- Seligman, M.E.P. 2002. *Authentic happiness*. New York: Free Press.
- Seligman, M.E.P., Parks, A.C. & Steen, T. 2004. *A balanced psychology and a full life*. The Royal Society. Viitattu 3.9.2013. Linkki: <http://www.ppc.sas.upenn.edu/balancedpsychologyarticle.pdf>.
- Sennett, R. 2002. *Työn uusi järjestys. Miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta*. Tampere: Vastapaino.
- Simonen, L. 2012. *Polulta poikkeamisen taito*. Helsinki: Voimapaja.
- Skeggs, B. 2012. Miksi kilpailu, keskiluokka? *Ylioppilaslehti*. Artikkel. Viitattu 4.3.2014. Linkki: <http://ylioppilaslehti.fi/2012/05/miksi-kilpailu-keskiluokka/>
- Suomen Akatemia. 2003. *Suomen Akatemian tutkimuseettiset ohjeet*. Viitattu 17.3.2014. Linkki: <http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/Julkaisut/Suomen%20Akatemian%20eettiset%20ohjeet%202003.pdf>
- Suoranta, J. 2003. *Kasvatus mediakulttuurissa. Mitä kasvattajien tulee tietää*. Tampere: Vastapaino. Viitattu 30.7.2014. Linkki: http://www.vastapaino.fi/vp/ekirjat/suoranta_kasvatus_mediakulttuurissa.pdf
- Sutka, H. 2012. *Menestykseni salaisuus. Työelämässä menestyjien syyselityksiä omalle menestykselleen*. Helsingin yliopisto: Pro-gradu tutkielma.
- Säljö, R. 1996. *Minding action - conceiving the world versus participating in cultural practices*. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections of phenomenography; toward a methodology? Göteborg studies in educational sciences* 0436-1121 ; 109. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 19–33.
- Suvisaari, J., Ahola, K., Kiviruusu, O., Korkeila, J., Lindfors, O., Mattila, A., Markkula, N., Marttunen, M., Partonen, T., Peña, S., Pirkola, S., Saarni, S., Suoma, S. & Viertiö, S. 2012. *Psyykkiset oireet ja mielenterveyden häiriöt*. Teoksessa Koskinen, S., Lundqvist, A. & Ristiluoma, N. (toim.) *Terveys, toimintakyky ja hyvinvointi Suomessa 2011. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, Raportti 68/2012*. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinninlaitos, 96-101. Viitattu 23.4.2014. Linkki: http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/90832/Rap068_2012_netti.pdf?sequence=1

- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2014. Viitattu 15.2.2014. Linkki: http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tilastot/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely
- Tolonen, T. 1999. Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 135-158.
- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa. Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 7-28.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. painos. Helsinki: Tammi.
- Työelämä 2020-hanke. Viitattu 1.3.2014. Linkki: http://www.tyoelama2020.fi/tyoelaman_arvot
- Törmä, E. 2011. Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä: Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina. Jyväskylä: Tuope.
- Uusikylä, K. 2003. Vastatulia : inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Lehto, J. 2010. Porin kuudesluokkalaisten onnellisuus, masentuneisuus ja väkivaltakokemukset. Raportti 700 nuoren onnellisuuden taustatekijöistä. Porin kaupungin julkaisusarja. Viitattu 9.12.2013. Linkki: http://www.pori.fi/material/attachments/koulutusvirasto/raportit/60pGoMIIF/kuudeslk_onnell.pdf
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2012. Porin yhdeksäsluokkalaisten onnellisuus. Porin kaupungin julkaisusarja. Viitattu 9.12.2013. Linkki: http://www.pori.fi/material/attachments/hallintokunnat/koulutusvirasto/raportit/6BBUi0a6L/porin_9luokkalaisten_onnellisuus.pdf
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 10–23.
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski. (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 309-334.
- Väänänen, R. 2013. Perheen rakenteen, dynamiikan ja arvojen merkitys lapsen psyykkiselle hyvinvoinnille. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto: Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. Viitattu 7.4.2014. Linkki: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1271-8/urn_isbn_978-952-61-1271-8.pdf
- Weber, M. 1980. Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki. Juva: WSOY.

WHO. 2001. Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2001/2002 survey. Denmark: WHO.

LIITTEET

LIITE 1

Lupakysely haastattelututkimukseen

Tervehdys!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi. Teen pro gradu-tutkielmaa aiheesta ”Lasten käsityksiä menestyksestä”. Tutkimus keskittyy siihen mitä menestys lapselle tarkoittaa, mistä se muodostuu ja miten sitä voi saavuttaa. Tutkimuskohteeni oon 6-luokkalaiset oppilaat.

Pyydän lupaa haastatella lastanne koululla. Tutkimus toteutetaan yksilöhaastattelulla. Lapsen henkilöllisyys, kotipaikkakunta tai koulu ei tule esiin missään tutkimuksen vaiheessa.

Lapseni _____

1. Saa osallistua tutkimukseen
2. Ei saa osallistua tutkimukseen

(Ympyröi valittu vaihtoehto)

Huoltajan allekirjoitus _____

Suurkiitokset jo etukäteen!

Yhteistyöterveisin,
Ilkka Miettinen

LIITE 2

Haastattelukysymykset

1. Koulupäivä

1.1 Kuvaile sinulle tyypillistä koulupäivää.

1.2 Mikä tekee koulupäivästä onnistuneen?

2. Menestys

2.1 Mitä menestys tarkoittaa sinulle?

2.2 Mieti menestynyttä ihmistä, minkälainen hän on?

2.3 Mieti menestynyttä luokkatoveria, minkälainen hän on?

2.4 Miten menestystä voi saavuttaa?

2.5 Mitä esteitä näet menestyksellesi?

2.6 Onko sinulla jotain menestyvää esikuvaa?

3. Harrastukset ja suosio

3.1 Minkälaisista vapaa-ajanharrastuksista sinä pidät?

3.2 Mitkä vapaa-ajan harrastukset ovat suosittuja luokallasi?

3.3 Suositun oppilaan tunnusmerkit?

3.4 Mitä hyötyä on olla suosittu?

3.5 Oletko sinä suosittu?

LIITE 3

Oppilaiden menestys-käsitysten alaluokat

Teeman ”Mitä menestys on alakoululaiselle?” alaluokat ovat 1. Läheiset ja raha-asiat ovat kunnossa, 2. Taitavuus ja eteenpäin kehittyminen, 3. Sosiaalinen taitavuus, 4. Tavoitteen ja päämäärän saavuttaminen ja 5. Korkea työasema ja elintaso. Taitavuus ja eteenpäin kehittyminen sekä sosiaalinen taitavuus ovat toisistaan erillisiä, koska ensin mainitun sisältö keskittyy menestykseen koulussa tai jollakin alalla. Sosiaalinen taitavuus taas pitää sisällään hyvän ja miellyttävän muiden ihmisten parissa tapahtuvan vuorovaikutustaidon.

Teeman ”Minkälainen on menestynyt luokkatoveri?” alaluokat ovat 1. Ulospäin aistittava hyvä olo, 2. Ulospäin aistittava kiintymys ja uppoutuminen tekemiseen, 3. Sosiaalinen taitavuus, 4. Tavoitteen ja päämäärän saavuttaminen, ja 5. Taitavuus esimerkiksi koulussa ja liikunnassa. Suurimmat erot aikaisemman teeman luokkiin on, että alaluokat 1. ja 2. ovat ulkopuolisen silmin aistittavia menestykseen liittyviä tekijöitä. Tavoitteen ja päämäärän saavuttaminen ovat luokkina samoja kuin aikaisemmat, taitavuudessa korostui koulu ja liikunta. Korkeasta työasemasta tai elintasosta ei nyt ymmärrettävästi syntynyt luokkaa.

Teemaan ”Mitä vaikutuskeinoja oppilaalla on omaan menestykseensä ?” alaluokat ovat 1. Aktiivisuus, ahkeruus, määrätietoisuus ja sinnikkyys, 2. Ahkeruus, määrätietoisuus, 3. Ahkeruus ja tunnollisuus, 4. Ahkeruus ja aktiivisuus ja 5. Yrittäminen, sosiaalisuus. Nämä ovat kaikki kuvailevia alaluokkia. Yhdistävää kaikilla paitsi viimeisellä luokalla on ahkeruus. Yrittäminen ei ole varmasti tulkittavissa ahkeruudeksi. Koska ahkeruuden lisäksi mainittiin muitakin kykyjä

kuten aktiivisuus ja määrätietoisuus, en muodostanut vain yhtä 'ahkeruus'-alaluokkaa.