

**Pienen lukion opiskelijoiden kokemuksia  
lukio-opiskelusta**

Jenna Tynkkynen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2019  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Tynkkynen, Jenna. 2019. Pienen lukion opiskelijoiden kokemuksia lukio-opiskelusta. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 74 sivua.**

Tämän kasvatustieteen pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli tarkastella lukiolaisnuorten kokemuksia lukio-opiskelusta. Tutkimus oli tapaustutkimus pienen lukion tilanteissa. Tutkimuksessa määritettiin millaisia ovat yksilölliset mahdollisuudet, haasteet ja tuen tarpeet, joita pieni lukio oppimisympäristönä tuottaa oppijoilleen, jotka ovat yhteydessä oppilaiden kokemuksiin pienestä lukiosta.

Tutkimus toteutettiin pienikokoisessa noin 50 opiskelijan suuruudessa suomalaisessa lukiossa. Tutkimukseen lukiolaisista osallistui suurin osa eli 37 opiskelijaa. Aineiston keruumenetelmänä oli haastattelu ja tutkimuksen rakenne sekä sisällös noudattaa fenomenologiselle otteelle tyypillistä tutkimuksen rakennetta, jossa teoreettinen osuus on sijoitettu tutkimuksen tuloslukuun.

Tutkimuksen tulosten mukaan voidaan todeta, että pienen lukion opiskelijat kokevat ajan ja tehtävien määrän kuormittavina tekijöinä, mutta yksilöllisen tuen sekä yhteisöllisyyden tunteen pienen lukion mahdollisuuksina. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että tutkimuksen tulokset pienen lukion opiskelijan kokemasta ovat yhdenmukaisia aiempien tutkimusten suhteen. Pienen lukion opiskelijat kokevat opiskelun hyvin samankaltaisesti kuin suurempien lukioiden opiskelijat. Pienten ryhmien mahdollistama yksilöllinen tuki ja oppiympäristön tarjoamat mahdollisuudet kuten ilmaiset koulukyydit ja tietokoneet ovat kuitenkin selkeästi liitettävissä pienen lukion teemaan.

Jatkossa voitaisiin tutkia, ehkäiseekö pienten lukioiden yksilöllinen tuki suurempia lukioita enemmän oppimisvaikeuksien tai syrjäytymisvaarassa olevien nuorten koulupudokkuutta.

Asiasanat: lukio, opiskelijat, tukeminen, kuormittavuus

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
1.1	Tutkimuksen tarkoitus.....	7
1.2	Suomalainen lukio ennen ja nyt.....	8
<b>2</b>	<b>METODI</b> .....	<b>11</b>
2.1	Fenomenologinen tutkimusmetodi.....	11
2.2	Tutkijan esiymmärrys.....	13
2.3	Aineiston hankinta ja tutkimusjoukon esittely.....	15
2.4	Aineiston analyysi .....	18
2.4.1	Tutkimusmetodin ensimmäinen osa .....	20
2.4.2	Tutkimusmetodin toinen osa.....	25
<b>3</b>	<b>TULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELU</b> .....	<b>32</b>
3.1	Kokemukset pienestä lukiosta oppimisympäristönä .....	34
3.1.1	Sähköiset oppimateriaalit.....	35
3.1.2	Kurssitarjonta ja vaikuttamisen mahdollisuudet opintoihin...	39
3.1.3	Ajan vähyys, kuormittavuus ja kyytiongelmat.....	41
3.2	Yksilöllinen tuki ja ohjaus sekä opiskelija keskiössä .....	43
3.2.1	Yksilöllinen tuki ja ohjaus pienessä lukiossa .....	45
3.2.2	Opetusmetodien ja materiaalien merkitys yksilölle.....	47
3.2.3	Opiskelijan motivaation vaikuttavuus.....	50
<b>4</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>54</b>
4.1	Tulosten pedagoginen merkitys .....	54
4.2	Tutkimuksen rajoittavuus ja luotettavuus .....	57
4.3	Jatkotutkimusaiheet.....	62

<b>LÄHTEET .....</b>	<b>64</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>72</b>

# 1 JOHDANTO

Tämän yleisen kasvatustieteen pro gradu-tutkielman tavoitteena on tarkastella oppilasmäärältään pienen lukion lukiolaisnuorten kokemuksia pienessä lukiossa opiskelusta. Tutkimusmahdollisuuksia kartoittaessani halusin tutkijana ehdottomasti löytää aiheen, mikä kiinnostaa minua tutkijana. Toivoin näkeväni työni myös hyödyllisenä tutkittavalle taholle ja organisaatiolle. Taustani opetuslalla, erityisesti toisella-asteella sekä yläkoulussa, johdattelivat tutkimusaiheeni koskemaan nuoria ja heidän oppimistaan. Ulvinen (2012) mukaan tutkijan suhde tutkimuskohteeseen muodostuu, tutkijan omien merkityksellisten kokemusten kautta.

Nuorten elämässä toisen asteenopinnot ovat merkittävässä roolissa ajattelun identiteetin kehittymistä. Salmela-Aro (2017, 337-343) sekä Billett, Harteis ja Eteläpelto (2008, 2-11.) ovat tuoneet vahvasti esille huolensa nuorten ja nuorten aikuisten identiteetin rakentumisesta ja sen vaikutuksista ihmissuhteisiin ja pystyvyyteen varhaisaikuisuudessa. Rakentavalla palautteella ja oikeanlaisella ohjauksella, voidaan auttaa oppilaita ymmärtämään itseään oppijana sekä ihmisinä (POPS 2014, 47). Kokemani mukaan useimmat aikuiset ihmiset pystyvät nimeämään nuoruudestaan opettajia, joilla on ollut syvä vaikutus heidän itsetuntoon niin hyvässä, kun pahassakin. Yksilöä tukeva oppilaitoksen toimintakulttuuri ja oppimisympäristö sitovat ja kannustavat Jonassenin ja Kimin (2010, 439-443.) mukaan oppijaa oppimiseen. Heidän mukaan syvälinen oppiminen vaatii aina vahvan sitoutumisen opittavaan asiaan. Erilaisten asioiden oppimisprosessit ovat tärkeä osa yksilön kehittymistä, joiden kautta ihminen oppii itsestään jatkuvasti uutta ja pystyy muokkautumaan aina uudestaan uusien haasteiden edessä. (Eteläpelto, Collin, Saarinen 2007, 137-142.)

Erityisopettajan työn kautta olen seurannut oppimisessa tuentarpeisia nuoria sekä pohtinut heidän pärjäämistään ja sitoutumista toisen asteen opintoihin.

Nykyään on paljon tuentarpeisia nuoria, jotka yhä enemmän suuntaavat ammat-  
tiopiston lisäksi myös lukioon yläkoulun jälkeen. Nykyinen (629/1998) lukiolaki  
ei takaa heille mitään tuenmuotoja tai erityisopettajan tukea opintoihinsa. Ti-  
lanne on kuitenkin muuttumassa vuoden 2019 syksyllä, kun uusi lukiolaki  
(714/2018) astuu voimaan. Uudessa lukiolaissa määritellään erityisopetus osana  
lukion yksilöllisiä tuenkeinoja ja yksilöllisen tuen suunnitelmallisuus on myös  
tuotu esille osana oppijan tuen muotoja. Vielä on paljon etenkin pieniä lukioita,  
jotka ovat lain myötä uuden edessä, koska niissä ei ole tarjottu erityisopetusta tai  
muita tuenmuotoja aiemmin. Pienet lukiot ovat myös alati paineen alla, koska  
opiskelijamäärät maaseuduilla vähenevät ja yhdistymispaineet suurempiin luki-  
oihin lisääntyvät jatkuvasti. Pienissä yksiköissä voi myös olla omat voimava-  
ransa ja niitä on mielestäni tärkeää tutkia etenkin yksilöllisen tuen näkökulmasta,  
jonka vuoksi päädyin tutkimuksessani tarkastelemaan erityisesti pienen lukion  
opiskelijoiden kokemuksia.

Lukiokenttää ja sen oppimisen tematiikkaa on tutkittu melko vähän, eten-  
kään opiskelijoiden kokemaa peilaten. Suomen lukiokenttä on myös osin ainut-  
laatuinen, joten ulkomailta tutkittua tietoa voi olla haastavaa soveltaa kotimaisen  
lukion oppimisen tarkasteluun. Tämän tutkimuksen opiskeluun liitetyt koke-  
mukset ja koetut tuen tarpeet ovat rajattu tarkoittamaan vain opiskelijoiden hen-  
kilökohtaisesti kokemia opiskelukokemuksia ja tarpeita. Huolimatta siitä onko  
koetulle tuen tarpeelle määritelty tarkempaa diagnoosia tai testein tutkittua op-  
pimisen vaikeutta. Seuraavassa kahdessa alaluvussa esitellään tarkemmin tutki-  
muksen tarkoitusta ja teemaa, lukujen tarkoitus on johdatella tutkimusta kohden  
tutkittavaa ilmiötä. Työn toinen kappale käsittelee tarkemmin tutkimusmetodia,  
kappaleessa kerrotaan myös tutkimuksen käytännön toteutuksesta. Neljäs kap-  
pale avaa tutkimuksen kautta syntyneet tulokset sekä yhdistelee niitä aiempaan  
tutkimustietoon eli fenomenologiselle tutkimukselle tyypillisellä tavalla ilmiöön  
liittyvä teoria esitellään työn lopussa. Viimeiset kappaleet esittelevät työn luotet-  
tavuuden ja johtopäätökset.

## 1.1 Tutkimuksen tarkoitus

Lukiota teemana on tutkittu jokseenkin paljon, mutta usein keskiössä ei ole opiskelijan kokema vaan esimerkiksi joku spesifi aihealue, kuten opiskelijan kokema kuormittavuus ja sen tutkiminen kvantitatiivisen tutkimuksen keinoin. Ensisijaisesti tässä tutkimuksessa on etsitty yhteisiä tekijöitä pienen lukion opiskelijoiden kokemusten sisällöistä. Tutkimuksen kautta pyritään määrittelemään niitä yksilöllisiä mahdollisuuksia, haasteita ja tuen tarpeita, joita pieni lukio oppimisympäristönä tuottaa oppijoilleen yksilön näkökulmasta. Yksilön näkökulmien kautta tutkimuksessa johdetaan yleistettävämpiä merkityksiä lukio-opiskelijan kokemasta. Tutkimuksen tarkoituksena on siis selvittää millaisena nuoret kokevat pienessä lukiossa opiskelun ja millaisia haasteita sekä mahdollisuuksia sekä mahdollisia tuentarpeita, pienessä lukiossa suoritettavat lukio-opinnot ovat tuoneet mukanaan. Lukio-opiskelun tutkiminen on hyvin ajankohtaista ja tärkeää, etenkin pienten lukiodien kannalta, jotta pystytään löytämään ne keinot, joilla voidaan vastata parhaalla mahdollisella tavalla uuden

Tutkimuksessa oppimisen kokemukset ja koetut tuen tarpeet on rajattu tarkoittamaan vain opiskelijoiden henkilökohtaisesti kokemia oppimisen kokemuksia ja tarpeita, huolimatta siitä onko koetulle tuen tarpeelle määritelty tarkempaa diagnoosia tai testein todettua oppimisen vaikeutta. Tutkimuksessa ei ole huomioitu opetushenkilöstön tai muun koulun henkilöstön näkemyksiä oppimisen haasteista, mahdollisuuksista tai tuen määrystä. Tutkimuksen ulkopuolelle on myös rajattu opiskelijoiden oppimisenestys tai muut mahdolliset oppimiseen vaikuttavat seikat. Tutkimuksen tarkoitus on puhtaasti yrittää ymmärtää lukiolaisten tuntemuksia opiskelusta ja sitä miten opiskelijamäärältään pieni lukio mahdollisesti vaikuttaa heidän kokemaansa. Tutkimuksen kautta pyrin löytämään vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

**1. Millaisena nuoret kokevat pienessä lukiossa opiskelun ja millaisia haasteita ja mahdollisuuksia pieni lukio tarjoaa oppimisympäristönä? 2. Miten opiskelijat kokevat tuen määrän pienessä lukiossa yksilöllisen tuen ja ohjauksen näkökulmasta?**

## **1.2 Suomalainen lukio ennen ja nyt**

Tämän luvun kautta tarkastelen tutkimuksen kannalta merkityksellisen teeman eli suomalaisen lukion. Tilastojen valossa tämä luku avaa lukion merkittävyyttä suomen koulutuskentälle. Luvussa esitellään myös uuden lukiolain ideologiaa, muutoksia ja niiden merkityksiä lukio-opiskelijan kannalta.

Suomalaisen lukion juuret ovat pitkällä Suomen historiassa ajassa, jolloin Suomesta puhuttiin vielä Suomen suuriruhtinaskuntana, Venäjän vallan alla olevana autonomisena osana. Silloisen Turun yliopiston eli Akatemian suulliset pääsykokeet olivat ylioppilaskirjoitusten, ja sitä myötä myös lukion syntymisen lähtökohta. Pääsykokeiden sisältö oli alkujaan latinaa ja kristillistä oppia. Vuonna 1852 tutkinto sidottiin osaksi lukio-oppimääriä ja lukiosta tuli pakollinen osa opiskelijan matkalla kohden akateemista tutkintoa. (Ylioppilastutkinto 2018.) Tilastokeskuksen (2018) ylläpitämistä tilastoista voidaan huomata, että ylioppilastutkinnon suorittajien määrä on kasvanut valtavasti 170 vuoden aikana. Vuonna 1850 ylioppilaskirjoitukset suoritti 70 opiskelijaa, kun lukua verrataan vuoteen 2017, jolloin suorittajia oli 30 189. Lukiolla on nykyään suuri vaikutus Suomen koulutuksen kentällä, ja lukio-opintoja suorittaa jo yli puolet ikäluokasta. (Ylioppilastutkinto 2018.)

Lukio nähdään tyypillisesti opintomahdollisuutena, joka tarjoaa nuorille yleissivistävää ja akateemisia valmiuksia antavaa koulutusta. Uuden lukiolain (714/ 2018) myötä, on Suomalaisen lukion päämääriä vielä tarkennettu ja tuotu mukaan enemmän inhimillisyyteen eli pehmeisiin arvoihin liittyviä viittauksia. Lukiolaissa määritellään esimerkiksi, että lukion tarkoitus on tukea opiskelijoiden kehittymistä tasapainoisiksi ja sivistyneiksi yksilöiksi. Päämääränä on vaalia



yksilön niitä ominaisuuksia, jotka tukevat hänen harrastuksia, persoonan kehittymistä sekä työelämävalmiuksia, jotka kehittävät sekä valmistavat yksilöä kohti työelämän vaatimuksia. Lisäksi lailla halutaan kasvattaa yksilöä kohden aktiivista kansalaisuutta sekä antaa valmiuksia ja taitoja elinikäiseen itsensä kehittämiseen.

Lukion tarkoitus on uuden lain myötä edelleen antaa valmiudet myös korkeakoulututkintoa tavoitteleviin opintoihin. (Lukiolaki 714/2018.) Lukio on suorittajalleen kolmevuotinen, mutta suoritusaikaa voi halutessaan lyhentää tai pidentää. Oppimäärästä tulee kuitenkin suoriutua enintään neljän vuoden aikana. Erillisellä päätöksellä voi lukioaikaa saada pidennettyä. Tutkinnon rakenne koostuu 75 erillisestä kurssista, jotka opiskelijan tulee vähimmillään suorittaa, saadakseen ylioppilastutkinnon. (OPH 2018.) Lukion oppimäärää ei ole välttämätöntä suorittaa saadakseen osallistua ylioppilastutkinnon suorittamiseen. Uuden lukiolain (714/2018) myötä myös aiemmin ylioppilastutkinnon hyväksytysti suorittaneet henkilöt saavat mahdollisuuden mennä korottamaan aiemmin hyväksytysti suoritettuja arvosanoja.

Kokemani mukaan on Suomessa vallalla yleinen käsitys siitä, että lukioon Suomessa suuntaavat ne nuoret, joiden oppiminen on vähintään hyvällä jopa kiitettävällä tasolla yläkoulussa. Edellä mainitun kaltainen oletus voi olla harhaanjohtava, koska se herkästi johtaa ajatteluun, jossa lukiolaiset nähdään nuorina, joilla ei ole oppimisen vaikeuksia tai muita oppimista vaikeuttavia seikkoja kuten elämänhallinnan ongelmia. Viime aikoina on enemmän kiinnitetty huomiota siihen, että edellä mainitun kaltaiset oletukset eivät välttämättä ole täysin relevantteja ja myös lukion puolella voidaan tarvita erityistä tukea. Viimeisimmät tilastoidut lukion ja ammattiopiston hakijatiedot ovat vuodelta 2016, jolloin tytöistä 63% ja pojista 45% ovat hakeneet ensisijaisesti lukio-opintoihin. (Tilastokeskus 2018). Edeltäviin lukemiin ja kokemaani nojaten voidaan ajatella, että myös lukioon hakeutuu väistämättä nuoria, joilla on jonkin tyyppistä oppimisen vaikeutta ja tuen muotoja taustalla yläkoulusta. Yläkoulun haasteet eivät kokemani mukaan helpota lukiossa, koska oppiaineissa hallittavat aihealueet kasva-

vat ja ulkoa opeteltavien asioiden määrä lisääntyy. Lukioihin kohdistettava oppimisen tutkimus on tärkeää, jotta lukion oppimisen tarpeisiin voidaan vastata jatkossa paremmin uuden lain ja sen mahdollistaman erityistuen myötä.

Uusi lukiolaki (714/ 2018) määrittelee lainkohdassa 28§ oppimisen tuen eli lukiossa tarjottavan yksilöllisen tuen ja sen, että kaikkien lukioiden on jatkossa uuden lain myötä tarjottava myös erityisopetusta muun tuen lisäksi. Tuki tulee suunnitella vastaamaan opiskelijan yksilöllisiä tarpeita. Laki määrittelee myös tulentarpeen arvioinnin opintojen alkaessa sekä jatkotoimet, joiden mukaan tukitoimien toteuttamista tulee seurata säännöllisesti opintojen edetessä. Aiempi lukiolaki (629/1998) ei määrittele erityistä tukea tai erityisopetuksen tarjoamista lukioissa lainkaan. Uusi lukiolaki(714/ 2018) astuu voimaan syksyllä 2019 ja kokemaani pohjaten on vielä edelleen lukioita, jotka eivät teetä edes lukiseulaa lukio-opintojen alussa.

Nylund (2011) on todennut teoksessaan, että osa lukioista tukee opiskelijoiden oppimista ainoastaan lukiseula-testillä, ilman muita todellisia tuen keinoja. Lukitestien tarkoitus on seuloa esiin mahdolliset lukemisen vaikeudet, jotka voivat vaatia jatkoselvittelyä. Lukitestauksien kautta ei pystytä näyttämään koko kuvaa yksilön oppimisen haasteista. Joskus oppimisen haasteisiin etenkin nuorilla, voi johtaa Ranta (2011) mukaan myös muut tekijät, kuten elämänhallinnalliset pulmat tai uupumus liiallisten suorituspainneiden takia. Voidaankin todeta, että uuden lukiolain astuessa voimaan, on moni lukio täysin uuden edessä, kun erityisopetuksen toteutusta lähdetään järjestämään ja suunnittelemaan oppilaitostasolla.

## 2 METODI

Tässä luvussa esittelen fenomenologisen eli kokemusta tutkivan metodin merkityksiä tutkimuksen rakenteelle ja etenemiselle. Metodin laajempi käsittely on tärkeää, jotta lukija voi ymmärtää metodin merkityksen osana kokemuksen tulkin-  
taa. Lisäksi tämä luku kuvaa tutkimuksen eettiset ratkaisut ja arvioi tutkimuksen luotettavuutta.

### 2.1 Fenomenologinen tutkimusmetodi

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on käsitellä lukio-opiskelijoiden kokemuksia, joten fenomenologinen tutkimusmetodi oli selkeä valinta tutkimusotteeksi. Fenomenologinen tutkimus pyrkii löytämään uusia merkityksiä tutkittavalle ilmiölle ihmisten kokemusten kautta. Fenomenologia pohjautuu ajatukseen, jossa ihmisen ajatus on intentionaalinen. Intentionaalisuuden määrite on se, että kaikilla asioilla on meille jokin merkitys ja jokainen muodostaa niiden pohjalta omia merkityksiä kokemalleen (Laine 2010, 28–29). Jokainen ihminen määrittää omat merkityksensä havaintojensa pohjalta ja jokaisen ihmisen tulkinta samasta kokemuksesta voi olla hyvin erilainen. Merkitysten kautta tehtyihin tulkintoihin kokemuksesta vaikuttaa yksilön oma kiinnostus, pyrkimykset ja uskomukset. Fenomenologiaan liitettyä tutkimusperinnettä pidetään Miettisen, Pulkkisen ja Taipaleen (2010, 9) mukaan tapana määrittää kiinnostusta inhimilliseen elämismailmaan ja elettyyn todellisuuteen.

Kokemustutkimus on syntynyt 1900-luvun alussa, kun tutkija Edmund Husserl halusi luoda tieteen suuntauksen, joka olisi täysin riippumaton kaikesta muusta todellisuudesta ja ilmiöistä eli reduktion. (Niskanen 2008, 98-100.) Myöhemmin 1920-1930 lukujen vaihteessa fenomenologisen suuntauksen kehittelyä

jatkoi Martin Heidegger. Heidegger ajatteli, että aiemmin luotu fenomenologinen suuntaus oli turhan radikaali ja yksilön kokemusta ei voitu tulkita ilman ilmiöön liittyvää tilannetta ja sen suhteita eli situaatiota. (Backman 2010, 68-71). Heideggerin luomien aatteiden kautta on fenomenologiassa siirrytty kohti eksistentiaalista fenomenologiaa, jossa ihmisen kokemusta tulkitaan aina suhteessa johonkin yksilöä ympäröivään ilmiöön (Niskanen 2008, 106 -107). Suomessa suuntausta ovat edustaneet Rauhala (1993) ja viimeisimpänä Perttula (1995) kehitettyään fenomenologisen erityistieteen menetelmän.

Kokemusta tutkivan tieteen perinteistä voidaan erottaa kaksi erillistä tutkivaa psykologian perinnettä Habermasin (1979) mukaan, tieteen perinteet eroavat toisistaan erilaisina kokemuksen todellisuutta tutkivina tieteen suuntauksina. 1. Empiiris-analyttisen tieteen tarkoitus on tutkia niitä yksilön todellisuuden muotoja, jotka tutkija voi aistein havaita. 2. Rekonstruktivisen tieteen menetelmänä on yksilön tai kokemusmaailman ymmärtäminen. Ymmärtämisen kautta haetaan tietoa yksilön subjektiivisesta kokemusmaailmasta ja luodaan yksilön kokemuksen kautta rakentuneita merkityssisältöjä. Rekonstruktivisen tieteen alle voidaan lukea kuuluvan psykologisen tieteen kaksi alalajia hermeneuttinen ja syvähermeneuttinen psykologia. Syvähermeneuttinen menetelmä tarkastelee yksilön kokemuksen kautta nousseita merkityssisältöjä yksilön aiemman kokemushistorian kautta. Syvähermeneuttisen tarkastelun kautta siis tutkitaan kokemusta tutkittavan joukon historiaan liitettyjen oletusten ja tulkintojen kautta, niin sanotusti pintaa syvemältä. (Latomaa 2008, 20-27.)

Tämän tutkimuksen tarkoitus, on tarkastella kokemuksen kautta rakentuvia merkityskokonaisuuksia hermeneuttisfilosofisen otteen kautta. Latomaan (2008 20-23) mukaan hermeneuttisen menetelmän tarkoitus on tutkia kokemusta yksilön tietoisten ajatusten tasolla. Hänen mukaansa hermeneuttisuudella ei yritetä tehdä etukäteistulkintoja tai -oletuksia, vaan halutaan ymmärtää ja rekonstruoida yksilön kokemus, tutkittavan autenttisella kokemustavalla, jota käytän tämän tutkimuksen taustana.

Fenomenologian analyysivaihe ja sen kautta tulosten muodostaminen on Giorgi (1997) mukaan hyvin kurinalaista, systemaattista ja deskriptioon periaatteeseen pyrkivää. Perttula (2000, 440) kuvaa deskriptiota tutkijan haluna kuvata ja ymmärtää tutkittavan joukon kokemusta mahdollisimman tarkasti ja selkeästi systemaattisen tarkastelun keinoin. Fenomenologiassa on kuitenkin tärkeä sija myös tutkijan omalle tulkinnalle diskussiossa, jolloin tutkija luopuu deskriptioon periaatteesta. Tosin Husserlin (1995) mukaan tutkijan ei tulisi luopua deskriptioon periaatteesta ollenkaan fenomenologisen tutkimuksen aikana vaan tulos pitäisi saavuttaa ilman tutkijan tulkintaa (Niskanen 2008, 100-102). Perttulan (2000, 440) mukaan diskussio, on se vaihe empiirisen tutkimuksen jälkeen, jolloin tutkija muodostaa tutkimustulosten ja aiemmin tutkitun tiedon välille niin sanotun vuoropuhelun. Dialogin tarkoituksena on auttaa ymmärtämään tutkimuksen ilmiötä laajemmin. Tutkijana ajattelen, että Husserlin (1995) kuvaan täydellinen deskriptio ei ole mahdollista ja koen, että tutkijan tulkinta on aina jossain määrin läsnä tutkimustulosten esittelyssä ja analysoinnissa.

## 2.2 Tutkijan esiymmärrys

Tutkijana koen, että minulla on vahva esiymmärrys tutkittavasta aiheesta, joka on hyvä tiedostaa ennen tutkimuksen aloittamista. Esiymmärrykseni on muodostunut ammatillisen opettajan sekä peruskoulun erityisopettajan työn ja opintojen kautta, kyseinen oppilaitos on myös oppimisympäristönä tuttu minulle. Esiymmärryksellä tarkoitetaan sitä ymmärrystä, kokemusta ja tietämystä mitä tutkijalla on tutkittavasta joukosta tai ilmiöstä ennen tutkimuksen aloittamista (Laine 2010, 32). Tutkijan on hyvä tiedostaa esiymmärryksensä tutkittavasta aiheesta. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tämä on erityisen tärkeää, jotta tutkija ymmärtää erottaa omat tulkinnat tutkittavan joukon näkemyksistä. Esiymmärrys on myös tärkeä työväline tutkijalle, mutta se on osattava sivuuttaa tutkimuksen tekovaiheen ajan (Eskola & Suoranta 2008, 211).

Heti tutkimuksen alkuvaiheessa, täytyy tutkijan pystyä ohittamaan ja ymmärtämään henkilökohtaiset esioletukset ja näkemykset. Perttula (1995, 69-70) ja

Lehtomaa (2011, 165) puhuvat niin sanotusta sulkeistamisesta, jonka avulla tutkija huolehtii, että reduktio on mukana heti tutkimuksen alusta asti. Fenomenologian eksistentiaalisen suuntauksen mukaan puhdasta kokemusta ei kuitenkaan ole täysin olemassa. Tutkijan oma situaatio suhteessa tutkittavaan joukkoon sekä esiymmärrys tutkittavasta aineesta, on aina läsnä tutkimusta tehtäessä ja se vaikuttaa väistämättä tutkimuksen tulkintaan (Lehtomaa 2011, 165). Kokemusta tutkittaessa, on kuitenkin tavoiteltavaa päästä mahdollisimman lähellä reduktiota eli tilaa, jossa kokemus on ainoastaan yksilön kokemaa ilman muita vaikuttimia (Niskanen 2008, 110). Perttulan (2009, 141) tutkijan pitäisi pyrkiä häivyttämään itsensä ja ajatuksensa, jotta hän pystyy näkemään ja kertomaan tutkittavan joukon kokeman mahdollisimman realistisina.

Jonkinlainen esiymmärrys tutkittavasta aiheesta on kuitenkin eräänlainen välttämättömyys tutkijalla, kuten Laine (2010, 33) pohtii teoksessaan, Laineen mukaan on vaikeaa ymmärtää ja etsiä merkityksiä ilmiölle, mitä emme jollain tavalla tunne entuudestaan. Perttula (2008, 117) kuvailee teoksessaan fenomenologiaa kokemuksena "tajuavan" subjektin, tietoisien toiminnan ja tietoisien toiminnan kohteen väliseksi suhteeksi, jolloin voidaan puhua niin sanotusta "merkityssuhteesta" tai merkitysulottuvuuksista kuten Saarinen (1986, 111–123) kuvasi fenomenologiaa teoksessaan jo 80-luvulla. Lehtomaa (2011, 165) ohjeen mukaisesti pyrin mahdollisimman vahvaan reflektioon ja pohdin erityisesti niitä kokemuksia mitä itselläni on lukio-oppimisesta ja miten ne voisivat vaikuttaa tutkimukseen. Perttula (1995, 10) kehottaa tekemään reflektiota etenkin tutkimuksen alkuvaiheessa, mutta pyrin pitämään itsereflektion mukana läpi koko tutkimuksen myös aineiston analyysivaiheessa, jotta pystyisin erottamaan oman näkemyksen yksilön esittämän kokemuksen tulkinnasta. Teoriaosuutta tulososioon kasatessani kiinnitin huomiota metodologiseen reflektioon, löytääkseni mahdollisimman hyvin analyysia tukevaa teoriaa ja tutkimustietoutta.

## 2.3 Aineiston hankinta ja tutkimusjoukon esittely

Seuraavien neljän alaluvun aikana esitellään mahdollisimman tarkasti tutkimuksen käytännön prosessi aineiston hankinnasta aineiston analyysiin. Analyysin toteutuksen tarkka kuvaus on erityisen tärkeää kokemusta tutkivassa tutkimuksessa, jotta voidaan varmistua kaikkien tutkittavien näkemyksen huomioimisesta. Tutkittavaksi kohteeksi valikoitui pienikokoinen alle 50 opiskelijan suomalainen lukio, minkä opiskelijoiden tarpeita, haasteita, mahdollisuuksia ja erilaisia kokemuksia haluttiin ymmärtää oppilaitos lähtöisesti paremmin. Haastatteluun osallistui 37 lukion opiskelijaa. lukiolain (714/ 2018) vaatimuksiin, etenkin yksilöllisen tuen kannalta. Lehtomaa (2011, 169-170) mukaan tutkittavaksi joukoksi fenomenologisessa tutkimuksessa tulee valita sellaisia henkilöitä, joilla on oma-kohtaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimukseen osallistui joukko ensimmäisen, toisen ja kolmannen vuoden lukio-opiskelijoita, iältään 16-18-vuotiaita nuoria. Ryhmäkoot kyseisessä lukiossa olivat pieniä alle 15 hengen opiskelijaryhmiä. Tutkittavan joukon käymässä lukiossa ei tutkimusta tehtäessä vielä ollut saatavissa erillistä erityisopetusta. Opiskelijan yksilöllinen huomioiminen ja tukeminen oli huomioitu lähinnä pienikokoisten opiskelijaryhmien mahdollistaman opettajan yksilöllisemmän ohjauksen pohjalta.

Keräsin aineiston teemahaastattelulla lokakuun 2018 aikana. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teemahaastattelulla tarkoitetaan haastattelua, missä haastattelu etenee tiettyjen ennalta valittujen aiheajauksen kautta. Teemahaastattelussa käytetään tavanomaisesti aiheajauksia, jotka pohjautuvat aiheesta jo tutkittuun tietoon eli viitekehukseen. Tämän tutkimuksen kohdalla viitekehuksesta nostettujen rajausten käyttäminen ei ole mahdollista tutkimuksen fenomenologisen metodin luonteen takia, joten haastattelun teemat oli johdettu tutkimuskysymysten kautta. Teemoiksi valikoituivat pieni lukio-oppimisympäristönä, pienen lukion haasteet ja mahdollisuudet sekä yksilöllinen tuki.

Esittelin tutkimuksen kaikille opiskelijoille ja kerroin tutkimukseen osallistumisen olevan vapaaehtoista. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opiskelijat allekirjoittivat kirjallisen tutkimusluvan (liite 3), jossa oli myös kirjallisesti tuotu

ilmi tutkimuksen käyttötarkoitus ja se, mitä tutkimuksessa halutaan tutkia. Halusin tutkijana olla mahdollisimman neutraali henkilö, jota haastateltavien ei tarvitse jännittää. Pyrin myös luomaan mahdollisimman avoimen ilmapiirin haastattelutilanteeseen. Luottamussuhteen luominen haastateltaviin on erityisen tärkeää tutkimuksen onnistumisen kannalta. (Lehtomaa 2011, 169). Korostin tutkittavalle joukolle jo alkuvaiheessa, tutkimuksen innoittajana olevan aito kiinnostus opiskelijoiden henkilökohtaisia oppimiseen liittyviä kokemuksia kohtaan

Koen haastattelun olevan tapa, joka tukee parhaiten tutkimuksen tarkoitusta, saada esille tutkittavien kokemusta ja tunteita lukio-oppimisesta. Laine (2015) kuvaa haastattelun monimuotoisimpana tapana kerätä aineistoa fenomenologiseen tutkimukseen. Tutkimustani ja etenkin fenomenologista metodologiaa ajatellen näin suuri tutkittavien joukko oli haaste yksilön kokemuksen esiin nostamiselle. Alkuun haastateltavien määrän oli tarkoitus olla vähäisempi, mutta tutkimukseen osallistumisesta opiskelijoilta kysyttäessä halusi suurin osa ottaa osaa tutkimukseen. Tutkijana en löytänyt mitään tutkimuksen kannalta relevanttia tapaa rajata opiskelijoiden osallistumista tiettyihin opiskelijoihin. Fenomenologisen aatteen mukaan tutkijan vaikuttaminen tutkittavaan joukkoon voi johdatella tutkimuksen etenemistä ja heikentää tutkimuksen luotettavuutta (Fingerroos 2003; Niskanen 2008, 102-103).

Suuren osallistujamäärän takia haastattelut toteutettiin Learning Cafe -tyyppisellä menetelmällä. Learning Cafe menetelmä on Laaksosen, Koskisen ja Salmisen (2011, 39) mukaan yhteistoiminnallinen ryhmätyön muoto, jota on käytetty paljon eri yksiköiden kehittämiseen myös kansainvälisesti. Menetelmässä voidaan saattaa yksilön näkemyksiä muun yhteisön tietoon ja keskustella yksilöllisistä näkemyksistä ja tuottaa niiden kautta uutta ymmärrystä esille nostettavaan ilmiöön. Learning Cafe järjestettiin niin, että nuoria pyydettiin ennen haastattelun aloitusta keskustelemaan lukio-opiskelusta ja siitä mitä kokemuksia heillä on aiheesta. Keskustelun aloitus toteutettiin ryhmäpöydän ympärillä, napostelun merkeissä. Nuoret saivat olla tilassa vapaasti keskenään, eikä aiheajauksia ollut annettu alkukeskusteluun. Fenomenologisella metodilla pyritään saamaan esille ihmisen aitoa kokemusta ilman liiallista haastateltavan rajaamista



tai johdattelua (Perttula 2009, 139).

Ennen varsinaisen haastattelun aloittamista, ryhmille annettiin aikaa vapaaseen keskusteluun 15 minuuttia. Annoin opiskelijoille myös muistiinpanovälineet, jos he halusivat piirtää tai kirjoittaa ylös tärkeäksi kokemiaan asioita. Vapaan keskustelun jälkeen kysyin heiltä, heidän ajatuksia on lukio-oppimisesta ja siitä mitä kokemuksia heillä oli keskustelun aikana noussut esille. Haastattelun kysymyksiä esitin aiemmin avaamieni teemojen kautta. Haastattelut nauhoitettiin aineiston myöhempää litterointia varten. Ryhmät olivat kooltaan viidestä seitsemään hengen opiskelijaryhmiä ja ne oli muodostettu eri luokkatasojen opiskelijoista, minkä tarkoitus oli lisätä haastateltavien erilaisia näkemyksiä ja keskustelua erilaisista kokemuksista. Prewitt (2011, 195-200) mukaan oppimiskahvilatyypisessä yksilöllisen tiedon jakaminen, tuottaa yhteisölle uusia ajatuksia ja voi kehittää myös yksilön toimintaa ja synnyttää uutta ajattelua ja osaamista.

Learning Cafe - tyyppinen aineistonkeruumenetelmä ei ole kokemusta tutkittaessa tyypillisin ratkaisu, mutta nuorille tämä ryhmämalli tuntui toimivan hyvin ja ystävien mukana oleminen sai heidät avoimen oloiseksi haastattelutilanteessa. Avoin tunnelma nousi esille heidän kokemuksistaan, joissa he toivat esille hyvin henkilökohtaisiakin kokemuksia lukio-oppimisesta. Lehtomaan (2011, 170) mukaan haastattelutilanteen tulee olla haastateltavalle henkilölle luonnollinen ja vapaata keskustelua mukaileva tilanne ja haastattelijan tulee kyetä rakentamaan riittävä yhteys haastateltaviin, etenkin fenomenologisessa tutkimuksessa. Haastattelun liiallisen johdattelun välttäminen ja sen olemassaolon mahdollisuuden tiedostaminen, on fenomenologista metodologiaa käyttävälle tutkijalle erityisen tärkeää ymmärtää. Laineen (2015, 39) mukaan tutkijan on pohdittava haastattelukysymykset tarkasti, jotta tutkittava kuvaa kokemustaan riittävän konkreettisesti sen esiin tuomisen mahdollistamiseksi. Haastattelun kulkuun ja sen ohjailuun huomion kiinnittäminen tulee ilmi laajalti fenomenologiaa käsittelevässä menetelmäkirjallisuudessa.

Ryhmähaastattelutilanteen haaste saattaa olla pelko siitä, että yksilön näkemykset eivät tule riittävä selkeästi esille. Tämän tutkimuksen kohdalla nuoret kuvailivat kokemaansa opettajista ja koulun käytänteistä hyvin moninaisesti.

Tutkijana on hyvä tiedostaa, että ryhmällä voi olla vaikutus yksilön kokemaan ja ryhmätilanne voi muuntaa yksilön kokeman merkitystä. Tutkijana haastattelutilanteesta jäi kuitenkin enemmän tunne siitä, että ryhmä antoi ääntä ja tukea myös hiljaisemmille opiskelijoille. Opiskelijakaverit ovat myös suuriosa haastateltavien päivittäistä kokemusympäristöä. Backmanin (2010) mukaan ryhmähaastattelun voidaan katsoa tukevan eksistentiaalisen fenomenologian aatetta, jossa yksilöä ja hänen kokemaansa yhdistää ilmiöön liittyvä tulkinta sekä tilanne eli se tilanne, missä yksilö muodostaa kokemuksiaan. Koen yksilön kokemuksen esiin nostamisen tärkeänä osana empiiristä tutkimusta, mutta tässä tutkimuksessa pyrkimyksenä on tuottaa lopulta yleistä tietoa pienen lukion opiskelijoiden opiskelukokemuksista. Eli tämän tutkimuksen osalta tutkimusorientaatio muuttuu eksistentiaalisuudesta yleistä fenomenologiaa painottavaksi yksilöllisten merkitysverkoston analyysin jälkeen.

## 2.4 Aineiston analyysi

Aineiston koottuani haastattelun avulla, jätin aineiston noin kuukaudeksi pöydälle odottamaan ja hain etäisyyttä tutkittavaan aineistoon. Laine (2015, 34-35) kokee tärkeänä tutkijan esiymmärryksen ja sen, että tutkija ymmärtää ottaa väkällä etäisyyttä aineistonsa, jotta voi taas nähdä asioita uudesta näkökulmasta. Erityisen tärkeätä fenomenologiselle tutkimukselle on Laineen (2015, 34-35) mukaan on se, että tutkija ymmärtää jättää aiemman tutkimuksellisen tiedon sivuun tutkimuksen aineiston analyysin ajaksi, jottei aiempi tieto johdattelisi liiaksi yksilön kokemukseen pohjautuvaa tulkintaa. Tutkija palaa aiempaan teorian tietoon aineiston analyysin jälkeen, vertaamalla aineiston tuloksia aiempaan teorian tietoon.

Lehtomaan (2008, 165) sekä Laineen (2015, 38) mukaan tutkijan on tärkeätä suhtautua tutkimusaineistoon ilman ennakkokäsityksiä tai valmiita oletuksia sekä pyrkiä irti luontaisista asenteistaan käyttämällä apuna sulkeistamista. Sulkeistamista käsitteenä olen käsitellyt laajemmin luvussa 2.2, joka käsittelee tutki-

jan esiymmärrystä aiheesta. Kuukauden päästä haastattelujen loppumisesta aloitin haastattelujen litteroinnin. Litteroinnit aloitin kirjaamalla haastattelut sanasta sanaan. Opiskelijat numeroin ja kirjasin jokaisen opiskelijan sanomat numeroitusti, jotta yksilön kokemusta olisi helpompi tulkita.

Litteroidessani haastatteluja kirjasin mukaan myös tunnetta kuvaavat ilmaukset kuten naurahdukset, pitkät tauot ja pienet sanat, kuten ”öö”. Tunteeseen liittyvien pienten sanojen ja eleiden huomioimisen koin tärkeänä osana litterointia, koska ne voivat luoda merkitystä tunteelle, jota nuoret kokevat lukio-oppimiseen liittyen. Ensimmäisen litterointivaiheen jälkeen litterointia oli 48 sivua, jonka jälkeen jatkoin litterointia pudottamalla kaikki tauot, naurahdukset ja sanoman kannalta merkityksettömät sanat pois, jolloin aineiston määrä tiivistyi 18 sivuun. Keräsin kuitenkin talteen ensimmäisen litterointivaiheen huomiot nuorten eleistä, tauoista ja mahdollisista täytesanoista. Toisen litterointivaiheen jälkeen aloitin varsinaisen aineiston analysoinnin.

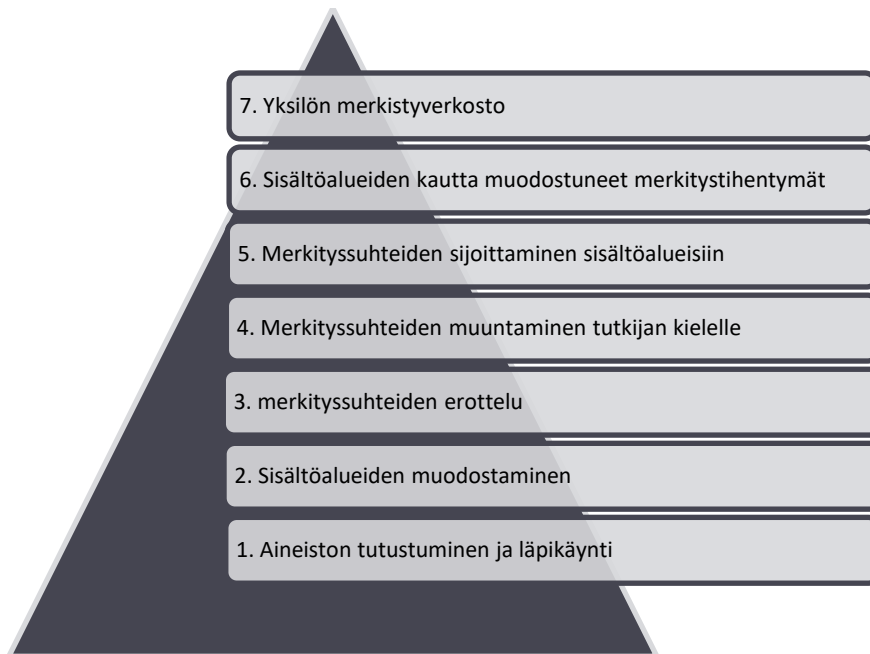
Tutkimusaineiston analysoinnissa päädyin soveltamaan fenomenologista metodia eli fenomenologisen erityistieteen analysointikeinoa, joka on Perttulan (2000, 115) kehittämä malli kokemuspohjaisen tutkimuksen analysointikeinoksi. Edellä mainittu analysoinnin malli pohjautuu alkuperältään Amedeo Giorgin fenomenologisen psykologian metodiin ja menetelmä soveltuu erityisen hyvin kokemuksen tutkimiseen. Fenomenologisen ajattelun mukaan yksilön kokemuksen kautta nouseva tieto, on hyvin keskeisessä roolissa, kun tutkitaan kokemusta. Yksilön kokemukseen sulautuneet merkityssuhteet, muodostuvat aina henkilön koetun elämän ja elämäntilanteen pohjalta. (Perttula 2000, 430). Seuraavaksi avaan hieman käyttämäni analyysikeinon termistöä, jotta aineiston analyysikeinon seuraaminen olisi helpompaa tutkimuksen lukijan kannalta.

**Merkityssuhde** termillä tarkoitetaan Giorgi (1988) mukaan ”yksikköä”, joka ilmaisee tutkimusjoukon kautta muodostuneen ilmiön pohjalta, ilmiön tutkimuksen myötä nousseen merkityksen ymmärrettävästi. **Merkitystihentymästä** kerrottaessa tarkoitetaan yksilön kokemusten kautta nousseiden ilmiöiden merkitysten välisiä yhteyksiä. Merkitystihentymien kautta muodostuu suurempia kokemuksellisia kokonaisuuksia, joita kutsutaan **merkitysverkostoiksi**.

Merkityssuhteiden kautta muodostetaan niin sanottuja **merkityssuhde-ehdotelmia**, joiden kautta voidaan luoda yleisiä käsityksiä yksilön kokemasta niin sanottuja **yleisiä merkitysverkostoja**. Perttula (2000, 425) mukaan yleisiä merkitysverkostoja voi muodostua yksi tai useampia, mutta niiden tulee pohjautua tutkittavien henkilöiden kokemusten samankaltaisuuteen. Lehtomaa (2011) ja Perttula (2000) ovat kuvanneet fenomenologisen metodiin perustuvaa aineiston analyysia kaksiosaiseksi. Aineiston ensimmäisessä osassa analysoidaan yksilökohtaisia merkityksiä, jonka jälkeen yksilön kokeman pohjalta muodostetaan yleisiä merkitysverkostoja.

#### **2.4.1 Tutkimusmetodin ensimmäinen osa**

Metodin ensimmäisen osan, **ensimmäisessä vaiheessa** haastattelujen kautta saatua tietoa yksilön kokemuksesta käsitellään jokaisen haastateltavan osalta erikseen seitsemän eri vaiheen kautta. Laine (2015, 42) mukaan fenomenologiselle tutkimukselle tärkeätä on käsitellä tutkittavaa ainestoa järjestyksessä vaiheittain, jotta tutkijan omat käsitykset ja tulkinnat eivät vaikuta liikaa tutkimustulokseen. Vaiheiden avulla yksilön kokemasta saadaan muodostettua yksilökohtainen merkitysverkosto. (Lehtomaa 2011, 182). Seuraavassa kaaviossa on esiteltynä metodin ensimmäisen vaihe, jonka tarkoituksena on käsitellä yksilöiden kertoman kautta noussutta kokemusta. Lopputulemana ensimmäisestä vaiheesta muodostuu yksilöllinen merkitysverkosto.



KUVIO 1. metodin ensimmäisen vaiheen prosessikuvaus

Yksilöllisen merkitysverkoston kokoaminen aloitetaan prosessin **ensimmäisessä vaiheessa** tutustumalla aineistoon ilman tutkimuksellisia ennakoasenteita tai odotuksia. Tutkijana olin toteuttanut aineiston keruun haastattelulla ja sen jälkeen suorittanut litteroinnit aiemmin tässä samassa luvussa mainitsemani tavalla. Litterointivaiheiden jälkeen, palasin litterointeihin ja luin ne vielä muutama kerran ajatuksella kokonaisuudessaan läpi. Pyrin tiedostamaan mahdollisimman hyvin tutkijan esiyymmärrykseni ja sulkeistamaan sen kautta tulevat ennako-odotukset ja -käsitkset pois analysoinnin tekovaiheesta, jotta analysoinnin vaihe voisi alkaa mahdollisimman neutraalista tilanteesta.

Metodin ensimmäisen osan **toisessa vaiheessa** aineistosta nostetaan esiin sisältöalueita, jotka kuvaavat yksilön kokemaa parhaiten. Perttula (1995, 91) mukaan sisältöalueet voidaan muodostaa kokoaineistosta koskevasti yhdellä kertaa tai erotellen tutkimuksen osia ja kuvaten niiden osien sisältöalueita. Päädyin käyttämään jälkimmäistä tapaa. Jokaisesta ryhmästä erittelin sisältöalueita, jotka kuvasivat mielestäni parhaiten opiskelijoiden kokemaan lukio-oppimisesta. Merkkasin kaikkia sisältöalueita teksteissä eri väreillä analyysin helpottamiseksi, esimerkiksi aikaa kuvaavat kokemukset ja siihen liittyvät tekijät olivat keltaisia.

Yhden haastattelun sisällöstä alueita löytyi 2-5 osa-aluetta, mutta haastattelun sisällölliset alueet olivat useissa ryhmissä samoja. Sisältöalueita (taulukko 1) tuli lopulta koko aineistosta yhteensä kaksitoista.

TAULUKKO 1. sisältöalueet muodostettuna yksilöiden kokeman pohjalta

1. aika
2. koulun käynnin kuormittavuus
3. oppiaine kohtaiset haasteet
4. opettajat
5. oppimisen kannalta turhaksi koetut asiat
6. vapaa-ajan ja koulun yhdistäminen
7. tuen tarve
8. kokeet
9. kotitehtävät
10. opiskelijan kokemat vaikutusmahdollisuudet lukio-oppimiseen
11. kuljetukset
12. pienen lukion mahdollisuudet.

Seuraavassa eli **kolmannessa vaiheessa** analysoitavasta aineistosta pyritään nostamaan esiin ilmiön eli tämän tutkimuksen kohdalla lukio-opiskeluun liittyviä merkityssuhteita haastateltavien kertomista kokemuksista. Perttulan (1995) mukaan merkityssuhteiden sekä sisältöalueiden analysoimista ohjaa tutkijan oma ennakko-oletus ja käsitys tutkittavasta ilmiöstä sekä tieteenalan ja tutkittavan ilmiön asettamat rajaukset. Tutkijana huomasin, että intentionaalisuuteni (Laine 2010, 28–29) sekä tutkimuskysymykseni ohjasivat väistämättä merkityssuhteiden erottelua analysoitavasta aineistosta. Lehtomaan (2011, 165) ja Perttulan (1995, 69-70) kuvaama sulkeistaminen oli hyvin haastavaa tämän vaiheen kohdalla, vaikka tutkijana olin tehnyt laajan ennakko reduktion jo työn aiemmissa vaiheissa. Kolmannen vaiheen kohdalla ymmärsin, Lehtomaan (2011, 165) kuvaaman tutkijan tilanteen läsnäolon välttämättömyyden osana aineiston analyysia.

miön tutkimuksen kannalta merkityksellisten kokemusten analysoimisen jälkeen fenomenologisen metodin **neljännessä vaiheessa**, tutkija muuntaa ilmiöstä esiin nostamia yksilön merkityssuhteita tutkijan kielelle. Tutkijan kielelle muuntamisessa aineistoa käsitteellistetään, mutta ei kuitenkaan yleistetä liikaa. (Laine 2015, 44-45). Tutkijan kielelle muuntaminen tarkoittaa Perttulan (1995, 74) mukaan sitä, että tutkija pyrkii löytämään merkityssuhteesta sen ydin sisällön, joka kuvaa yksilön kokemaa selkeimmin ja juuri niin, kun yksilö on sen kokenut. Tutkijan kielelle merkityssuhteiden muuntamisen jälkeen tutkija sijoittaa **viidennessä vaiheessa** havainnoimiaan merkityssuhteita analyysin toisessa vaiheessa aineistosta löytämiinsä sisältöalueisiin Perttulan (1995) mallin mukaan. Merkityssuhteiden luomisen, muuntamisen ja sijoittamisen sisältöalueisiin toteutin seuraavan esimerkin (taulukko 2) osoittamalla tavalla.

TAULUKKO 2. esimerkki erään opiskelijan merkityssuhteen muuntamisesta tutkijan kielelle ja sijoittamisesta sisältöalueeseen

<b>Aineistosta erotettu, yksilön kokemusta kuvaava merkityssuhde:</b>
Tutkijan esittämä kysymys: <i>"Olisiko kokemasi mukaan opetuksessa voinut tehdä jotain, mikä olisi edistänyt lukio-oppimistasi?"</i>
Opiskelijan vastaus: <i>"kaikki kertauskurssit, must niist ei oo mitään hyötyä ekana ja tokana vuonna, koska jos kerrataan yleensä sit tehdään vast kirjoituksia varten. Niit ehkä tarvii, jos on mennyt kurssit huonosti. Joo en mä ainekaan yhdelkää kertauskurssilla tehnyt mitään, mut ei mul kyl kauheest ongelmia ollutkaan."</i>
<b>Tutkijan näkemykseni opiskelijan kokemuksen ydin sisällöstä:</b>
Kertauskursseista ei opiskelijan näkemyksen mukaan ole hyötyä ensimmäisenä ja toisena vuotena, koska kertaus on oleellista vasta ennen kirjoituksia.. Opiskelijan kokeman mukaan kertauskurssien rooli kasvaa, jos opiskelijalla on mennyt kurssit heikommin.
<b>Merkityssuhteen sijoittaminen sisältöalueeseen:</b>
Edellä mainitun muunnetun merkityssuhteen sijoitin sisältöalueeseen 5. oppimisen kannalta turhaksi koetut asiat.

Merkityssuhteiden luomisen, muuntamisen ja sisältöalueisiin merkityssuhteiden sijoittamisen jälkeen, siirrytään metodin ensimmäisen osan kuudenteen vaiheeseen. **Kuudennessa vaiheessa** muodostetaan jokaisen aineistoon haastatellun

yksilön kokemuksista merkitysehdotelma, joka muodostuu niistä kaikista sisältöalueista, joita kyseisen haastateltavan yksilön kokemuksista on muodostettu. Sisältöalueisin kootut, yksilön kyseiseen sisältöalueeseen kuten "aika" liittyvät merkityskokemukset muodostavat Perttulan (1995, 92-93) mukaan merkitystihentymän, josta sisältöalue syntyy. Merkitystihentymä kuvaa yksilön kokemaa ja tuntemuksia, jostain kokonaisuudesta merkityssuhteiden välisiä yhteyksiä. Seuraavassa (taulukko 3) esimerkki erään lukio-opiskelijan yksilöllisestä merkitysverkostoehdotelmasta, jossa opiskelijan kokemukset on kuvattu seitsemän eri merkitystihentymän kautta.

TAULUKKO 3. esimerkki yksilöllisestä merkityssuhde-ehdotelmasta

<p><b>1. aika</b> Opiskelijan kokemuksen mukaan viimeisenä lukiovuotena, on <b>haastavaa ajallisesti yhdistää</b> ylioppilaskirjoituksiin lukemista sekä muita samaan aikaan suoritettavia lukio-opintoja. Aikaa vieväksi opiskelija kokee myös <b>sähköiset oppimisalustat</b> matematiikassa, jolloin kotiin jää enemmän tehtävää, kun koulussa ei ehdi tekemään riittävästi tehtäviä.</p>
<p><b>2. koulun käynnin kuormittavuus</b> Opiskelija kokee, että lukio-opinnoissa <b>eniten</b> häntä <b>kuormittaa lukiossa</b> päivittäin vietetty seitsemän tunnin pakollinen <b>läsnäolo</b> sekä <b>äidinkielen pitkät kirjoitelmat</b>.</p>
<p><b>3. oppiaine kohtaiset haasteet</b> Opiskelija tuntee <b>haastavaksi äidinkielen pitkät tekstit</b> sekä matematiikan oppiaineessa käytettävät <b>sähköiset oppimisalustat</b>. Matematiikan hän koki myös vaikeutuneen selkeästi yläkoulun jälkeen.</p>
<p><b>5. oppimisen kannalta turhaksi koetut asiat</b> <b>Kertauskurseista ei</b> opiskelijan näkemyksen mukaan <b>ole hyötyä</b> ensimmäisenä ja toisena vuotena, koska kertaus on oleellista vasta ennen kirjoituksia. Opiskelijan tuntemuksen mukaan hän ei hyötynyt kertauskurseista, mutta ei myöskään kokenut oppimisen vaikeuksia lukio-opintojen aikana. Opiskelijan kokeman mukaan <b>kertauskurssien merkityksen rooli kasvaa, jos opiskelijalla on mennyt kurssit heikommin</b></p>
<p><b>6. Vapaa-ajan ja koulun yhdistäminen</b> Opiskelijan kokeman mukaan hänellä <b>ei ole vapaa-ajalle ylettyviä haasteita koulun suhteen</b> eikä lukio-opinnot vie hänen vapaa-aikaansa, hänelle jää myös aikaa lukion ulkopuolisiin harrastuksiin vapaa-ajalla.</p>
<p><b>8. Kokeet</b> Opiskelija kokee <b>kokeisiin lukemisen helpoksi</b>, mutta uskoo sen osin johtuvan siitä, että lukio-opintoja on takana jo useampi vuosi.</p>
<p><b>10. opiskelijan kokemat vaikutusmahdollisuudet lukio-oppimiseen</b> Opiskelijan kokeman mukaan, hän <b>ei olisi tehnyt aiempina vuosina mitään toisin</b>, koska opinnot on mennyt niin hyvin. Jos opiskelija saisi muuttaa jotain aiempien vuosien lukio-opinnoissa, olisi hän jättänyt <b>turhat kertauskurssit</b> käymättä.</p>



Aineiston analyysin **seitsemännessä vaiheessa** ja samalla fenomenologisen metodin ensimmäisen osan viimeisessä vaiheessa. Yksilön sisältöalueiden kautta luoduista merkitystihentymistä kootaan toinen ja samalla lopullinen merkitysverkosto, jossa kuudennessa vaiheessa kootut merkitystihentymät esitetään Perttulan (1995) mukaan aiemmin luoduista sisältöalueista riippumattomina. Merkitystihentymistä muodostetaan etenevä, yksilön kokemaa kokonaisuutena ja eri tekijöiden merkitystä toisiinsa kuvaava teksti. Kaiken kaikkiaan analysoin aineiston kautta 37 yksilöllistä merkitysverkostoa, joista osa jäi melko suppeaksi. Aineistoltaan laajempia yksilöllisiä merkitysverkostoja tutkimuksessa oli noin 15. Seuraavaksi (taulukko 4) kuvaan aiemmin esimerkkinä käyttämäni opiskelijan lopullisen yksilöllisen merkitysverkoston.

#### TAULUKKO 4. esimerkki lopullista yksilöllisestä merkitysverkostosta

Lopullinen yksilöllinen merkitysverkosto:
---

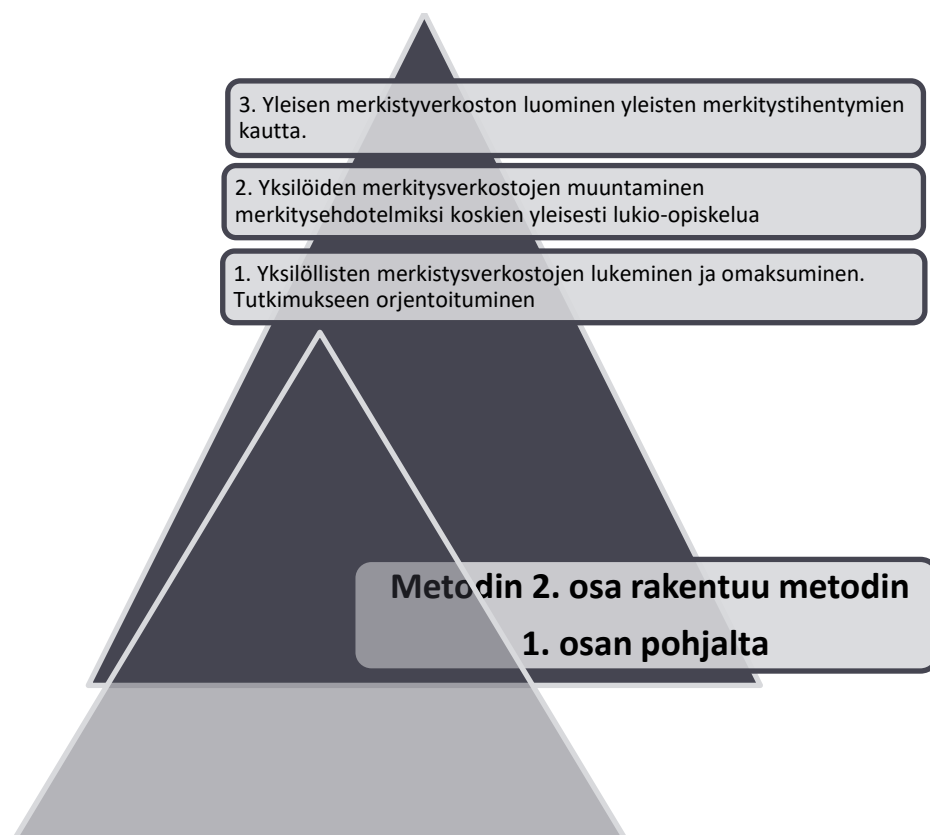
<p>Opiskelija on viimeisen vuoden lukio-opiskelija pienessä suomalaisessa lukiossa. Hänen kokemuksen mukaan viimeisenä lukiovuotena, <b>on haastavaa ajallisesti</b> yhdistää ylioppilaskirjoituksiin lukemista sekä muita samaan aikaan suoritettavia lukio-opintoja. Oppilaitoksessa päivittäin vietettävä seitsemän tunnin aika ja pitkät äidinkielen tekstit tuntuvat hänestä kuormittavalta. <b>Aikaa vieväksi opiskelija kokee myös sähköiset oppimisalustat</b> matematiikassa, jolloin kotiin jää enemmän tehtävää, kun koulussa ei ehdi tekemään riittävästi tehtäviä. <b>Äidinkielen ja matematiikan hän kokee myös oppiaineista haastavimpina.</b> Vapaa-aikanaan hän kerkeää harrastamaan ja ei koe kokeisiin lukemisen tai koulutehtävien liiemmin kuormittavan hänen vapaa-aikaansa. Toisaalta opiskelija myös kertoo pärjänneensä opinnoissa koko menneen lukioajan hyvin ja ei muuttaisi aiempina vuosina tekemiään valintoja opintojen suhteen tai opiskelutapoja, jos se olisi mahdollista. <b>Lukion ensimmäisen ja toisen vuoden lukio-opintojen kertauskurssit, hän kuitenkin on kokenut turhana oppimisensa kannalta.</b> Kertauskurssien sijoittaminen lähemmäksi kirjoituksia olisi opiskelijan kokeman mukaan ollut järkevämpää. Opiskelija kuitenkin tuo esille, että <b>kertauskurssien suorittaminen voi olla järkevää niiden opiskelijoiden kohdalla, joilla on haasteita lukio-opinnoissa.</b></p>
--

#### 2.4.2 Tutkimusmetodin toinen osa

Fenomenologisen erityis menetelmän toisessa osassa on tarkoitus etsiä yleisiä merkitysverkostoja ensimmäisessä osassa havaituille yksilön kokemuksille. Yleisiä merkitysverkostoja voi nousta esille yksi tai useampia tyyppisiä riippuen aineiston laajuudesta (Perttula 2000, 443). Fenomenologisin keinoin kokemusta

tutkittaessa on Perttulan (2008, 117-122) mukaan tärkeitä pystyä löytämään tutkittavasta ilmiöstä se ydin, joka ilmentää kaikista laajimmin sitä miten ilmiö todellisuudessa näyttäytyy tutkittavien kokemuksen ja tilanteen kautta. Fenomenologinen tutkimus pohjautuu Laineen (2015, 38) mukaan aina merkitysten tulkinnalle.

Metodin toisen osan jaoin kolmeen vaiheeseen, vaiheiden aikana pyritään löytämään yksilöllisistä merkitysverkostoista merkitysehdotelmia, joiden kautta yksilöiden kokemaa voidaan muuntaa yleiseksi tiedoksi eli yleiseksi merkitysverkostoksi. Muuntelu tapahtuu samankaltaisesti, kuin ensimmäisessä vaiheessa muunnettaessa yksilön kokemuksia sisältöalueista yksilölliseksi merkitysehdotelmaksi ks.(taulukko 3). Perttula (2010, 431-432) painottaa, että yleisen tiedon muodostamisessa täytyy muistaa säilyttää yhteys yksilön kokemaan, jonka vuoksi yksilökohtaiset merkitysverkostot on hyvä analysoida jokainen erikseen. Metodissa toisessa osassa alkaa vähitellen muodostumaan näkemys tutkimuksen lopulliseen tulokseen johtavista tekijöistä. Seuraava (kuvio 2) esittää metodin toisen osan vaiheet.



KUVIO 2. metodin toisen vaiheen prosessi kuvaus

Metodin toisen osan **ensimmäisessä vaiheessa** tutkijan täytyy ymmärtää oma tulkintansa aiheesta ja pyrkiä tietoisesti jättämään se taka-alalle, jotta yleinen merkitysverkosto voi rakentua selkeästi vain yksilöiden kokeman kautta (Laine 2015, 41). Ensimmäisessä vaiheessa tutkijan on tarkoitus käydä aineistosta muodostuneet yksilön merkitysverkostot vielä kertaalleen läpi toisen vaiheen merkitysehdotelmien muodostamisen pohjaksi.

Tämän vaiheen aikana luin vielä kertaalleen läpi yksilöiden kokemasta muodostetut merkitysverkostot ja yritin sisäistää jokaisen yksilön kokemuksen mahdollisimman laaja-alaisesti. Lukemisen edetessä liitin yksilön kokemaa kohden tutkimuksen kontekstia eli lukio-opiskelua, luoden aineistosta yleisiä esimerkkejä lukio-opiskelusta. Paneuduin uudelleen myös alkuperäiseen aineistoon varmistaakseni, että kaikki oleellinen tieto on varmasti siirtynyt yksilöllisiin merkitysverkostoihin.

Fenomenologisen erityismetodin toisen osan **toiseen vaiheeseen** siirryttäessä olin pyrkinyt luomaan yksilöllisistä merkitysverkostoista havaintoja siitä millaisista kokemuksen merkityksistä lukio-opiskelu pienessä lukiossa muodostuu. Havaintojen pohjalta, koin pystyväni kuvailemaan melko tarkasti, millaisena lukio-opiskelu kokemuksena tutkittavalle joukolle näyttäytyy. Edellä mainitun kaltainen tutkijan ajatuksen kautta suoritettava aineiston käsittely on Perttulan (1995, 74) mukaan mielikuvatasolla tapahtuvaa muuntelua. Muuntelun tarkoituksena on säilyttää mahdollisimman vahvana yksilön merkitysverkostojen ydin, muuttamatta liikaa yksilön kokeman merkitysisältöä, vaikka tavoitellaan yleistettävää näkemystä. Tämän vaiheen aikana metodin ensimmäisen osan kaikki yksilölliset merkitysverkostot muunnetaan yleisiksi merkitysehdotelmiksi. Seuraavassa kohdassa (taulukko 5) on esimerkki metodin ensimmäisen osan yksilöllisen merkitysverkoston muuntamisesta merkitysehdotelmiksi

TAULUKKO 5. esimerkki yksilöllisen merkitysverkoston muuntamisesta yleiseksi merkitysehdotelmaksi.

<p><b>Yksilöllinen merkitysverkosto (koottu taulukosta 3.)</b></p> <p>Hänen kokemuksen mukaan viimeisenä lukiovuotena, on haastavaa ajallisesti yhdistää ylioppilaskirjoituksiin lukemista sekä muita samaan aikaan suoritettavia lukio-opintoja. Aikaa vieväksi opiskelija kokee myös sähköiset oppimisalustat matematiikassa, jolloin kotiin jää enemmän tehtävää, kun koulussa ei ehdi tekemään riittävästi tehtäviä. Oppilaitoksessa päivittäin vietettävä seitsemän tunnin aika ja pitkät äidinkielen tekstit tuntuvat hänestä kuormittavalta. Äidinkielen ja matematiikan hän kokee, myös oppiaineista haastavimpina Vapaa-aikanaan hän kerkeää harrastamaan ja ei koe kokeisiin lukemisen tai koulutehtävien liiemmin kuormittavan hänen vapaa-aikaansa. Toisaalta opiskelija myös kertoo pärjänneensä opinnoissa koko menneen lukioajan hyvin ja ei muuttaisi aiempina vuosina tekemiään valintoja opintojen suhteen tai opiskelutapoja, jos se olisi mahdollista. Lukion ensimmäisen ja toisen vuoden lukio-opintojen kertauskurssit, hän kuitenkin on kokenut turhana oppimisensa kannalta. Kertauskurssien sijoittaminen lähemmäksi kirjoituksia olisi opiskelijan kokeman mukaan ollut järkevämpää. Opiskelija kuitenkin tuo esille, että kertauskurssien suorittaminen voi olla järkevää niiden opiskelijoiden kohdalla, joilla on haasteita lukio-opinnoissa.</p>
<p><b>Muunnettu yleinen merkitysehdotelma:</b></p> <p><b>Ajan riittäminen ja sen jakaminen on lukio-opiskelijalle haastavaa.</b> Eniten aikaa luki-opiskelijalta vie <b>sähköiset oppimisalustat</b> matematiikan opiskelussa. Lukiossa päivittäinen seitsemän tunnin opintoaika tuntuu kuormittavalta lukio-opinnoissa. Oppiaineista haastavimpina koetaan äidinkieli ja matematiikka. <b>Lukiossa hyvin pärjäävän lukio-opiskelijan vapaa-aikaa ei kuormita lukio-opinnot tai kotitehtävät.</b> Lukio-opintojen sujuessa hyvin, opiskelijalla ei ole tarvetta opiskelumethodien tai kurssivalintojen muutokseen. <b>Kertauskurssit</b> koetaan turhaksi ensimmäisen ja toisen vuoden aikana.</p>

**Kolmannessa vaiheessa** muunnettujen yleisten merkitysehdotelmien kautta etsitään merkitystihentymiä, joiden kautta voidaan löytää yleistettävää kokemusta, jolla pystytään tulkitsemaan lukio-opiskelua ilmiönä, joko yhden tai useamman yleisen merkitysverkoston kautta. Metodin toisessa osassa luodaan metodin ensimmäisen osan kaltaisia sisältöalueita, mutta ne ovat metodin ensimmäisen osan sisältöalueita laajempia ja yleistettävämpiä. (Perttula 2000, 436). Metodin toisessa vaiheessa jäsentelin lukio-opiskelusta ensimmäisen vaiheen kahdentoista sisältöalueen sijaan (taulukko 1) kuusi yleistettävää sisältöaluetta, sisältöalueet (taulukko 6) ovat seuraavassa taulukossa.

## TAULUKKO 6. yleistettävät ja laajemmat sisältöalueet

1. ajan riittämättömyys stressaa lukio-opiskelijaa
2. oppiainesisällöt ja sähköiset oppimisalustat kuormittavat opiskelijaa
3. vapaa-ajalla koulu ei ole ykkönen
4. opiskelijan kuunteleminen tukee lukio-opiskelua oppimisympäristönä
5. opettajien merkitys opiskelulle
6. lukio-opintojen keskiössä on opiskelija itse

Yksilöllisiä merkitysverkostoja analysoidessani huomasin, että merkitysverkostojen merkityssuhteet ja merkitysehdotelmat muodostuivat hyvin samankaltaisiksi lähes kaikilla aineistoon haastateltavilla. Jokaisen opiskelijan merkitysehdotelman jakaminen sisältöalueisiin saa aikaiseksi merkitystihentymiä, joiden kautta voidaan muodostaa kaikkien opiskelijoiden kokema kuvaava lopullinen yleinen merkitysverkosto. Samoin kun metodin ensimmäisessä kohdassa muodostettiin yksilöllinen merkitysehdotelma. Seuraavassa esimerkissä (taulukko 7) on kolmen satunnaisesti aineistosta valitun opiskelijan vastauksista muunnettuja merkitystihentymiä, jaettuna edellä jäseneltyihin kuuteen sisältöalueeseen, josta on syntynyt yleinen merkitysehdotelma näiden kolmen opiskelijan vastauksista.

## TAULUKKO 7. esimerkki yleisestä merkityssuhde-ehdotelmasta

<p><b>1. ajan riittämättömyys stressaa lukio-opiskelijaa</b>  <b>Ajan riittäminen ja sen jakaminen on lukio-opiskelijalle haastavaa.</b> Eniten aikaa luki-opiskelijalta vie <b>sähköiset oppimisalustat</b> matematiikan opiskelussa. <b>Lukio-opinnot vievät paljon tunnollisen lukio-opiskelijan aikaa</b>, jos opiskelija tekee kaikki opettajan antamat tehtävät. Lukio-opiskelijan tulee olla välillä itselleen armollinen tehtävien tekemisen suhteen, ettei pala loppuun. Lukio-opiskelijan, joka <b>harrastaa paljon</b> opintojen ohella <b>on vaikea yhdistää koulua ja harrastuksia</b> ajan puutteen takia.</p>
<p><b>2. oppiainesisällöt ja sähköiset oppimisalustat kuormittavat opiskelijaa</b>  Lukiossa päivittäinen seitsemän tunnin <b>läsnäolo tuntuu kuormittavalta</b> lukio-opinnoissa. <b>Oppiaineista haastavimpina koetaan äidinkieli ja matematiikka.</b> Lukiossa päivittäin vietettävä aika on lukio-opiskelijalle pitkä ja se jatkuu kotona, jos läksyjä on paljon. Lukio-opinnoissa <b>matemaattiset aineet</b> ovat vaikeasti hallittavia ja <b>tuntuvat kuormittavalta.</b></p>

**3. vapaa-ajalla koulu ei ole ykkönen**

Lukiossa **hyvin pärjävään lukio-opiskelijan vapaa-aikaa ei kuormita lukio-opinnot** tai kotitehtävät. Lukio-opintojen sujuessa hyvin, opiskelijalla ei ole tarvetta opiskelumenetelmien tai kurssivalintojen muutokseen. **Lukio-opiskelija ei koe tarpeellisenä tehtävien tekemistä kotona, koska opettajat eivät tarkista onko opiskelijan kotitehtävät tehty.**

**4. opiskelijan kuunteleminen tukee lukio-opiskelua oppimisympäristönä**

Lukiossa **hyvin pärjävällä opiskelijalla ei ole tarvetta** lukion ensimmäisen ja toisen vuoden opintojen **kertauskurseille**. Kertauskurssit tulisi sijoittaa ennen ylioppilaskirjoituksia, jolloin lukio-opiskelija saisi siitä hyödyn ylioppilaskirjoituksiin. **Pienen lukion opiskelijan vaikuttamismahdollisuudet kurssivalintoihin on hyvin rajalliset.** Kurssit ja lukujärjestykset vain ilmoitetaan opiskelijoille ja niiden mukaan on mentävä, joka tuntuu opiskelijasta epäoikeudenmukaiselta. **Lukio-opiskelijaa haastaa hyppytunnit**, joihin ei itse pysty vaikuttamaan ja ne vievät turhaa aikaa opiskelijan päivästä. Lukio-opiskelija kuitenkin ymmärtää lukujärjestyksen laatimiseen liittyvät haasteet.

**5. opettajien merkitys opiskelulle**

**Opettajat antavat todella paljon tehtäviä.** Opiskelija ei ehdi tehdä edellisiä tehtäviä, kun on jo paljon uusia tehtäviä odottamassa. **Tehtäviä tulee päällekkäin myös koeviikkojen kanssa, jolloin kokeisiin lukeminen kärsii.** Lukio-opiskelijalla on ongelmia kielten opinnoissa, mutta kielten opettaja tekee todella hyvää työtä opiskelijan tukemiseksi.

**6. Lukio-opintojen keskiössä on opiskelija itse**

**Lukion opintomenestys, on pitkälti itsestään kiinni** ja siitä kuinka paljon jaksaa tehtäviä tehdä. Lukio-opiskelijan **pitää vaan pystyä selviytymään sen stressin läpi**, mitä kokeet ja tehtävät aiheuttavat opintojen aikana. Lukio-opiskelijan harjoitteet kokeisiin lukemisen tekniikoista ja erilaisista lukustrategioista on pitkälti omasta tekemisestä kiinni.

Fenomenologisen metodin toisen osan lopullisen vaiheen tarkoitus on luoda yleistettävä merkitysverkosto, joka koostuu kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden yksilöllisten merkitysverkostojen merkitystihentymien kautta luodusta merkityshedotelmasta esimerkki (taulukko 7), lopulliset yleiset merkitysverkostot ovat koottu tulokset lukuun. Se millä tasolla tutkija kokee tarpeelliseksi yleistettävyyden toteuttaa, pohjautuu Perttulan (2000, 438-439) mukaan tutkijan intuitiiviseen evidenssiin. Perttula (2000) kuvailee intuitiivista evidenssia teoksessaan varmuudeksi siitä, millä tutkija tekee oman tulkintansa oikeuteksi tutkimusaineistoon ja sen analysointiin pohjaten.

Tutkijana koen, että Perttulan (2000) esiin nostama tutkijan intuitiivinen evidenssi ja sen toteuttaminen on yksi fenomenologisen metodin haastavimmista vaiheista. Noudatin Perttulan (2000,433) sekä Laineen (2015,38) ohjeita aineistoon jatkuvasta palaamisesta koko analysointivaiheen ajan. Aineiston uudestaan

läpikäyminen koko metodin ajan on ainoa keino säilyttää mahdollisimman laaja yleistettävä kuvaus yksilön kokemasta (Perttula 2000, 433). Aineiston palaamisen kautta pyrin varmistamaan, että aineiston tulkintani tutkijana oli oikeutettu ja tutkimukseen osallistujien kokemaan pohjautuva. Tutkimuksen viimeisessä luvussa esittelen analyysin kautta nousseet yleiset merkitysverkostot ja pohjaan sen kautta nousevia tuloksia aiemmin tutkittuun tietoon lukio-opiskelusta.

Tutkimuksen tuloksena muodostui kaksi yleistä merkitysverkostoa, joiden tarkoitus on ilmentää aineistosta eli tutkittavasta ilmiöstä esiin noussutta yleistä tutkimustietoa. Yleinen merkitysverkosto edustaa empiirisen tutkimuksen aineiston analyysin lopullista päätepistettä. Päätepiste voi muodostu yhdestä yleisestä merkitysverkostosta tai useammasta yleisestä merkitysverkostosta, riippuen siitä kuinka paljon samankaltaisuutta yksilöllisistä merkitysverkostoista on havaittavissa. Perttulan (2000) mallin mukaan yhteen yleiseen merkitysverkostoon päädytään, jos kokemukset voidaan luokitella hyvin samankaltaisiksi.

Esitän tutkimuksen analysointivaiheen tuloksena syntyneet yleiset merkitysverkostot liitteinä (liite 1 ja 2). Liitteessä 1 esitetty yleinen merkitysverkosto on koottu niistä yksilöllisen kokemuksen merkitysehdotelmista, joiden tutkijana koen olevan liitännäisiä pienen lukion oppimisympäristöön ja oppimisen tematiikkaan. Liitteessä 2 on puolestaan esitetty ne merkityksen kokemukset, jotka koen liittyvän enemmän yleisesti lukio-opiskeluun huomioimatta lukion kokoa. Tutkijana en kokenut, että nämä kokemukset olisivat liitännäisiä siihen missä opiskelijan lukio sijaitsee tai onko kyseessä pieni vai suuri lukio. Tämän kaltainen erottelu pohjautuu hyvin paljon tutkijan intuitiiviseen evidenssiin (Perttula 2000, 438–440), joten tätä osuutta tulee tarkastella kriittisesti. Toisenlaisella tulkinnalla ja toisen tutkijan silmin, voisi samasta aineistosta rakentua hyvin erilaisia jaotteluja yleisten merkitysverkostojen suhteen. Sijoittelu ei myöskään välttämättä vastaa kaikkien aineistossa esiintyvien yksilöiden todellisuutta. Koska kyseessä on se kokemuksen tulkinta, jota tutkija kokee suhteessa omaan tilanteeseen, kuten Lehtomaa (2011) kuvaa tutkijan tulkintaa teoksessaan.

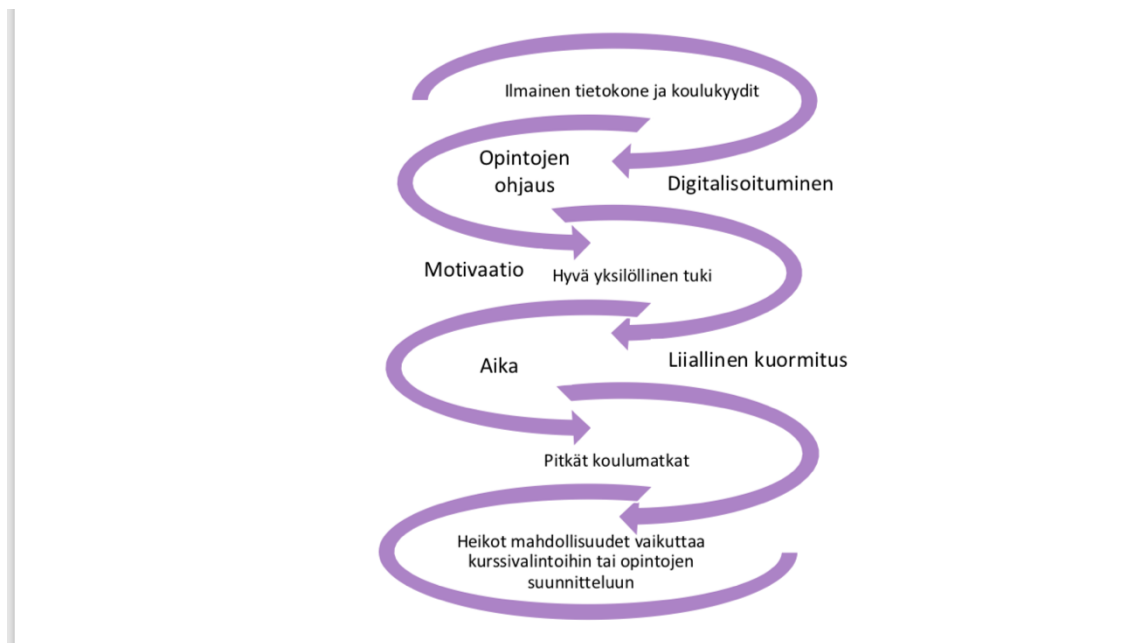
Yleiset merkitysverkostot ovat koottu pohjautuen täysin opiskelijoiden kokemuksiin, muuntaen ne yleiselle kielelle. Yleiselle kielelle kokemuksen muuntaminen voi saada aikaiseksi sävyltään kärjistetyn kuuluisen tekstin. Tutkijana olen halunnut kunnioittaa tutkittavien kokemusta, muuntamatta sitä liian paljon alkuperäisen kontekstin sävystä. On hyvä huomioida, että kyseessä on yksipuolisesti lukio-opiskelijoiden kokemus ja tuntemus lukio-opiskelusta. Tutkimuksessa ei ole huomioitu lukiolaisten vanhempien, lukion henkilöstön tai opettajien ajatuksia lukiolaisten oppiympäristöstä, opiskelusta tai tuen tarpeista. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille opiskelijan ääni, joten edellä mainittu tutkimuksellinen rajanveto on ollut tietoinen valinta. Analyysin myötä syntyneet tulokset esitän seuraavassa kappaleessa.

### 3 TULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELU

Tämän tutkimuksen tarkoitus on ollut tutkia lukio-opiskelijan kokemaa pienen lukion kontekstissa. Tämän luvun tarkoituksena on luoda yhtenäinen kuvaus siitä miten pienen lukion opiskelijat kokevat opiskelijamäärältään pienessä luki-ossa-opiskelun ja millaisia mahdollisuuksia, tuentarpeita tai mahdollisia muita haasteita opiskelijat kokevat lukio-opiskelussa. Lisäksi luvussa tuodaan esille sitä kuinka pienen lukion opiskelijoiden kokemukset sijoittuvat lukio-opiskelun ilmiöön aiemman tutkitun tiedon valossa.

Tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden kokemuksissa lukio-opiskelusta oli tulosten mukaan paljon samaa, mutta kokemukset olivat myös osin hyvin erilaisia. Fenomenologisen analysointikeinon avulla yhtäläisyyksiä kuitenkin pystyi löytämään myös erilaisista opiskelijoiden kokemuksista. Yhtäläisyyksistä muodostui kaksi yleistä merkitysverkostoa (liitteet 1 ja 2). Seuraavassa kuviossa (kuvio 3) esitetään tutkimustulosten kautta syntyneiden yleisten merkitysverkostojen mukainen pienen lukion opiskelija kokemuksineen.



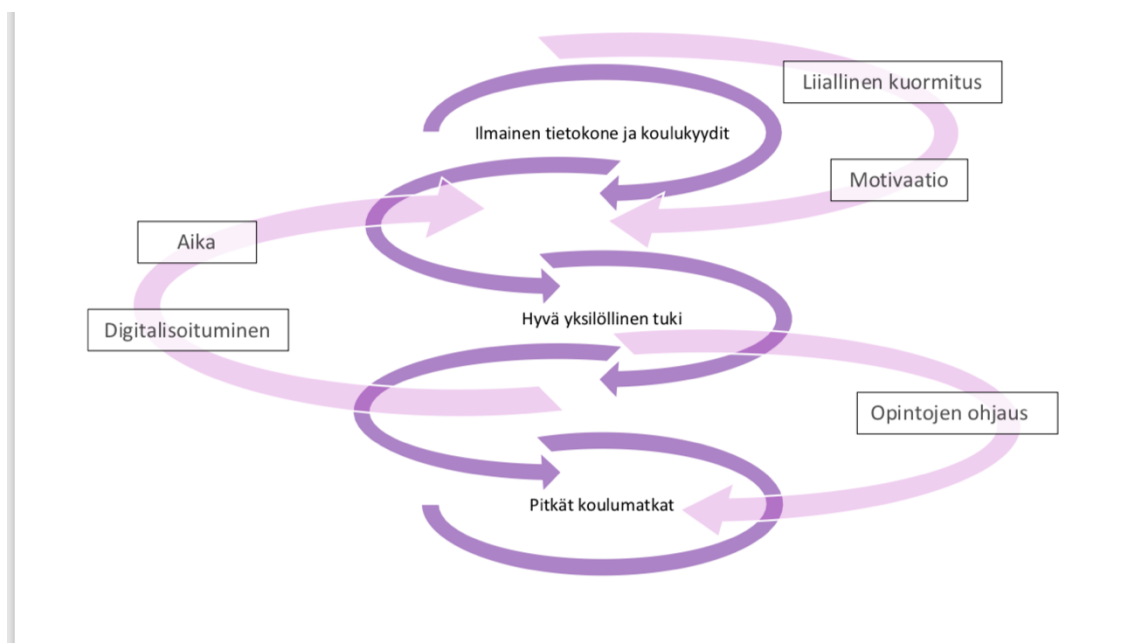


KUVIO 3. pienen lukion opiskelijan kokemusten ulottuvuuksia

Fenomenologisen tutkimuksen prosessi on hyvin kurinalainen ja systemaattinen niin kuin jo aiemmin tässä työssä on tuotu ilmi. Tulosluvun tarkoituksena on kuitenkin tuoda esille tutkijan tulkintaa diskussiossa. Tutkijana tuon esille omaa tulkintaani aineistosta peilaten sitä aiempaan kirjallisuuteen. Asetettuihin tutkimuskysymyksiin vastaan kahden eri teeman kautta, jotka sijoittuvat tutkittavan ilmiön tilanteeseen. Olen luonut teemat yleisten merkitysverkostoissa käsiteltyjen sisältöalueiden pohjalta, kuvaten verkostojen kautta nousseita merkitystihentymiä laajempina kokonaisuuksina osana lukio-opiskelun tematiikkaa.

Seuraava kuvio (kuvio 4) ilmentää pienen lukion opiskelijan tutkimustulosten mukaisia kokemuksia suhteessa aiempaan tutkimustietoon lukio-opiskelusta. Kuvion keskustassa on kuvattu pienen lukion opiskelija, joka kuvattiin jo

aiemmin (kuvio 3). Kuviossa (kuvio 4) lukio-opiskelijan kokemusten ulottuvuudesta on erotettu ne kokemusten teemat, jotka yhdistyvät aiempaan yleisesti tutkittuun tietoon lukio-opiskelusta. Edellä mainitut kokemukset ovat siirretty kuviossa (kuvio 4) ulkolaidoille, jolloin kuvion keskelle on jäänyt ne lukio-opiskelijan kokemuksen teemat, jotka yhdistyvät pienen lukion diskussioon.



KUVIO 4. pienen lukion opiskelijan kokemus lukio-opiskelusta suhteessa aiempaan tutkittuun tietoon lukio-opinnoista

### 3.1 Kokemukset pienestä lukiosta oppimisympäristönä

Oppimisympäristöt ja niiden kehittämispaineet haastavat oppilaitoksia kaikkialla ja kaikilla koulutuksen asteilla. Oppimisympäristöt elävät tällä hetkellä laajaa muutoksen aikaa. Paine oppimisympäristöjen muutokseen syntyy kansainvälistymisen, työelämämuutosten, tekniikan mahdollistaman yhteisöllisyyden ja kommunikaatiovälineiden kehittymisen myötä. (Vitikka 2009, 25.) Toisin sanoen informaatioteknologian muutoksen ja kehittymisen vuoksi on Theisensin

(2008, 2) mukaan koulujen pohdittava uudelleen oppimisen toteutustapoja, välineitä sekä niiden vaatimia tiloja. Oppimisympäristöjen ja niiden käytänteiden kehittäminen tulisi Barrin ja Higgins-d' Alessandron (2007; 2009) mukaan järjestää niin, että tavoitteet ovat johdettu yksimielisesti ja yhteistyötä hyödyntäen, jakamalla vastuuta eri ammattiryhmien kesken. Oppilaitoksen yhteishengen nostattamiseen tulisi käyttää resurssia, koska yhteishengen kehittymisen voidaan katsoa olevan yhteydessä opiskelijoiden sosiaaliseen kehittymiseen ja akateemisiin tuloksiin.

Uusien toimintamallien toimintaan saaminen vaatii aikaa ja paljon kehitystyötä sekä kykyä pystyä ajattelemaan asioista eri tavoin kuin aiemmin. (Sarkomaa 2008, 3.) Kuinka kaikki nykyisten oppimisympäristöjen asettamat vaatimukset toteutetaan, on varmasti asia, jota lähes kaikki koulutuksen organisoijat pohtivat nykypäivänä. Seuraavat alaluvut eli teemat käsittelevät pienen lukion opiskelijoiden näkemyksiä siitä mitkä tekijät ovat vaikuttavimpia heidän opiskeluunsa pienen lukion kontekstissa.

Tulosten pohjalta nostamani ensimmäinen teema käsittelee pienen lukion lukio-opiskelijan näkemyksiä lukion mahdollisuuksista ja haasteista pienen lukion diskusiossa. Tämä luku käsittelee lukiota oppimisympäristönä ja vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: **Millaisena nuoret kokevat pienessä lukiossa opiskelun ja millaisia haasteita ja mahdollisuuksia pieni lukio tarjoaa oppimisympäristönä?** Tämä luvun teema tuo ehkä selkeimmin esille pienen lukion haasteet ja mahdollisuudet.

### 3.1.1 Sähköiset oppimateriaalit

Tämän tutkimuksen mukaan etenkin sähköiset oppimismateriaalit koettiin lähes kaikkien oppilaiden kokeman mukaan haastaviksi ja heidän koulutehtäviä ajallisesti lisääviksi. Digitalisaation vaikutuksesta oppimiseen ja sen tuloksiin saa-

daan laaja-alaista tutkittua tietoa vasta joidenkin vuosien kuluttua, kun koulutuspaleensa sähköisten oppimisalustojen aikaan aloittaneet lapset alkavat olla peruskoulun loppusuoralla. Tällä hetkellä on jo kuitenkin valmistunut ensimmäisiä tuloksia digitaalustumisen vaikutuksista oppimistuloksiin lyhyemmällä aikavälillä. Äskettäin valmistuneessa väitöskirjassa Saarinen (2018) on tutkinut ilmiöoppimisen ja digitaalustumisen vaikutuksia oppimiseen. Saarinen teki tutkimuksen vertaillen yhdeksännen luokkien oppilaiden Pisa-testien tuloksia vuosien 2012-2015 välisenä aikana. Tutkimuksen mukaan sähköisten laitteiden käytön lisääminen opetuksessa heikentää oppimisen tuloksia, mitä enemmän digitaalisia laitteita käytettiin sitä heikommalla olivat oppimisen tulokset. Tuloksiin ei vaikuttanut se kuinka hyvin oppilas osasi laitteita entuudestaan käyttää, jopa päinvastoin sen katsottiin, jopa heikentävän oppimista vielä enemmän.

Tutkimus on herättänyt kriittistä keskustelua julkisuudessa siitä, voidaanko Pisa-testien tulosten pohjalta tutkia digitaalisuuden vaikutusta oppimiseen. Toisaalta varmasti suurin osa koulumaailmassa työskentelevistä opetushenkilöistä ovat heränneet tilanteeseen, jossa oppimistulokset heikkenevät jatkuvasti, joten keskustelua täytyy käydä siitä mikä tuloksia heikentää. Suurin muutos on tapahtunut ilmiö pohjaisessa oppimisessa ja digitaalisuuden lisäämisessä, joten luonnolliselta tuntuu, että niitä tekijöitä tutkitaan. Vaikea on sanoa, mikä olisi järkevin ja luotettavin tapa heikentymisen tekijöitä mitata, Pisa-testistöiden käyttöä puoltaa niiden helppo vertailtavuus koko ikäryhmään.

Sähköiset alustat ovat suuri osa päivittäistä ihmisen kommunikoinnin ja sosiaalisen kanssakäymisen kenttää. Curranin, Fentonin ja Freedmanin (2016, 121-125) sekä Schwabin (2017, 12) mukaan sähköiset alustat laajentavat oppimisen tapoja sekä luovat kouluille ja oppimiselle uusia mahdollisuuksia. Viitaten Fentonin ym. (2016) sekä Schwabin (2017) näkemykseen sähköisten alustojen mahdollisuuksista oppimiselle ja koulutukselle, on näkemykseen helppo yhtyä. Sähköiset oppimisalustat ovat todella luoneet paljon uusia mahdollisuuksia ja lisänneet arvokkaita työvälineitä opetukseen. Kokemaani pohjaten en ole aivan varma kannattaako kaikkea muuttaa sähköiseksi tai hyötyvätkö kaikki oppijat siitä. Sähköisten materiaalien toimimattomuus myös omalta osaltaan vaikeuttaa

kokemukseni mukaan oppimista ja turhauttaa sekä oppilaita, että opettajia. Opetuksessa päivittäin sähköisiä materiaaleja käyttäneenä tiedän, että useat seikat sähköisissä oppikirjoissa on vielä hyvin keskeneräisiä ja se aiheuttaa paljon kritiikkiä opettajien keskuudesta kirjakustantamoiden suuntaan.

Kokemukseeni pohjautuvana esimerkkinä ovat eräät yläkoulun kielten kirjat. Kyseisissä sähköisissä kirjoissa, oppilas voi laittaa vastaukseksi tehtävään yhden kirjaimen, jonka jälkeen nappia painamalla kone antaa oikean vastauksen. Opettaja pystyy kyllä näkemään, että oppilas ei ole tehnyt tehtävää itse, mutta se ei poista sitä todellisuutta, että oppilaalta voi jäädä oppiminen kokonaan tapahtumatta. Usein tapahtuu myös niin, että oppilas on vastannut oppikirjan tehtävään oikein ja kirja ilmoittaa vastauksen vääräksi. Joskus on sattunut niinkin, että kaksi vierekkäin istuvaa oppilasta vastaa samalla tavalla kirjan tehtävään, mutta toisen vastaus on väärin ja toisen oikein kirjan tarkistuksen mukaan. Yhtenä ehkä suurimpana ongelmana koen kuitenkin sen, että sähköiset laitteet houkuttavat tekemään oppitunneilla vierailuja esimerkiksi pelisivustoille. Opettajan ohjaava rooli on ymmärrettävästi suuri laitteiden käytössä, mutta jatkuva valvominen suurien oppilasmäärien vuoksi on käytännössä mahdotonta.

Elämme ajassa, jossa ihmisen on kyettävä kehittymään ja muuttumaan jatkuvasti. Sähköisten työvälineiden tulisi olla tuki oppimiselle, mutta kokemani mukaan ollaan menossa väärään suuntaan oppimisen kannalta, jos siitä tulee este tai hidaste. Pienen lukion opiskelijoiden kokeman mukaan sähköiset oppimateriaalit hidastavat heidän tehtäviään ja vaikeuttavat oppimista. Sähköisten materiaalien kautta matematiikan opiskelun, osa opiskelijoista koki erittäin kuormittavana. Kysyttäessä sähköisten oppimisalustojen käytöstä matematiikassa, eräs opiskelija kertoo seuraavaa.

*"mä voin ainekin sanoo omast puolest pitkäs matikassa ni kun olin, mä vaihoin lyhyeen, ni en mie oikein ikinä osannut toimia niiden laskinten ja muiden ohjelmistojen kanssa"* (Ryhmä 5, opiskelija 25).

Tutkimuksen tuloksissa oli huomattavissa myös positiivisia kokemuksia sähköisistä materiaaleista. Positiivisimpina asioina sähköisissä materiaaleissa opiskelijat kokivat, materiaalien kuuntelumahdollisuudet sekä erilaisten kirjoitustehtävien teon koneella ja mahdollisuuden nopeaan tiedon hankintaan. Sähköisten oppimisympäristöjen ajatellaan yleisesti olevan yhteisöllisyyttä tukevia, jotka antavat opettajalle mahdollisuuden monipuoliseen ja elävään, erilaisia oppimisen kokemuksia yhdistelevään opetukseen. Sähköisiä oppimisalustoja markkinoidaan esimerkiksi yhteisöllisyyttä edistävinä mahdollistajina. Harasimin (2012, 2-3) mukaan markkinointi on turhan optimista ja siinä unohdetaan henkilö, joka opetusta tuottaa. Opettajan opetustyyli voi olla hyvin perinteinen, jolloin modernit oppimisalustat ovat vain luokkahuoneen jatke. Perinteisen opetuksen keinoin hyödynnetyt modernit opetuksen välineet eivät välttämättä tuo toivottua lisää oppimiseen. Opiskelijat voivat jopa kokea perinteisen opetuksen ja sähköisten alustojen yhdistämisen turhauttavana ja sekavana.

Oppimateriaalien käytön tulisi olla Deaneyn (2003, 145-155) mukaan monipuolista ja tarjota vaihtelua perinteiseen opetukseen nähden, jotta opiskelijat kokevat sen motivoivaksi. Digitaalinen oppiminen lisää Bishopin ja Verlegerin (2013) mukaan opettajan mahdollisuuksia keskittyä auttamaan opiskelijoita, joilla on enemmän tuentarvetta. Samaan aikaan muut opiskelijat voivat edetä sähköisellä alustalla omien yksilöllisten kykyjen mukaan. Edellä mainitun kaltaisen opetustyylin käyttöön paras tapa on Bishopin ja Verlegerin (2013, 8-13) mukaan käänteisen opetuksen malli. Mallin mukaan oppilaat käyvät ennen opetusta itsenäisesti esimerkiksi kotona materiaalin läpi ja tunnilla opettaja pystyy tukemaan sekä avaamaan tarkemmin niitä kohtia materiaalista, mitkä ovat tuntuneet haastavilta. Käänteisen opetuksen mallia on tuotu esille, etenkin sähköisten materiaalien käyttöön oton myötä, mutta oppimista järjestävänä tapana sitä on esitellyt Ausubel (1960) jo kauan ennen tietoa sähköisistä materiaaleista. Ausubel (1960, 267-272) painotti ennen oppituntia jaettavien materiaalien tärkeyttä opiskelijan oppimiselle.

Kävin tutkimustani varten läpi paljon eri suomalaisten tutkijoiden tekemiä tutkimuksia digitaalisesta oppimisesta ja olin hämmentynyt kuinka vähän kriittistä tarkastelua oppimisen suhteen digitaaliset materiaalit ovat Suomessa herättäneet. Enimmäkseen tutkimusten kritiikki on painottunut hitaisiin verkkoyhteyksiin tai sähköisten laitteiden hankintahintaan, ei itse oppimistapahtumaan oppilaan näkökulmasta. Suomen ulkopuolella tehdyissä tutkimuksissa esimerkiksi Etelä-Koreassa Harlanin (2012, 84) mukaan, kritiikkiä on herättänyt nuorten liiallinen sähköisten laitteiden käyttö, joten kynä ja paperi on pidetty sähköisten materiaalien rinnalla koulutyössä. Suurimmassa osassa Länsimaita, digitaalisten oppimateriaalien laajempi käyttö on Suomea jäljessä, joten vertailevaa tietoa on vaikea hakea. Koen siis helpoksi yhtyä tämän tutkimuksen opiskelijoiden näkemykseen sähköisten oppimateriaalien hankaluudesta. Ne ovat loistava apu opetukseen ja lisäävät todella opetuksen mahdollisuuksia, mutta toimimattomina ne voivat näkemykseni mukaan, jopa haitata oppimista.

### 3.1.2 Kurssitarjonta ja vaikuttamisen mahdollisuudet opintoihin

Tutkimukseen osallistuneet pienen lukion opiskelijat kokivat yhtenä pienen lukion heikkoutena kurssitarjonnan vähyyden. Opiskelijat kertoivat kokevansa omien lukio-opintojen suunnitteluun vaikuttamisen mahdollisuudet hyvin pieniksi, kurssitarjonnan vähyyden vuoksi. Seuraavassa sitaatissa esimerkki erään opiskelijan kokemana, kun häneltä kysyttiin, että kokeeko hän pystyvänsä vaikuttamaan lukujärjestykseensä ja kurssien suunnitteluun riittävästi.

*”ne vaan läntätään meille mite ne ite haluaa, mite niille sopii” (Ryhmä 6, opiskelija 32).*

Silanderin ja Ryymin (2012, 49-60) toteavat hyvän oppimisympäristön olevan sellainen, joka harjoittaa opiskelijan itseohjautuvuutta ja missä opiskelija kokee itsensä aktiiviseksi toimijaksi. Tämän tutkimuksen tuloksista oli havaittavissa opiskelijoiden turhautumista vaikutusmahdollisuuksiensa vähyyteen. Opiskelija

toivoivat voivansa suunnitella enemmän omaa ajankäyttöään sekä lukujärjestystä myös hyppytunnit koettiin turhauttavina. Joukossa oli myös joitain opiskelijoita, jotka kokivat osan lukiokursseista turhina. Opiskelijat toivoivat myös vaikutusmahdollisuuksia tiettyjen kurssien suunnitteluun, eräs opiskelija kertoi kertauskursseista seuraavaa.

*”kaikki kertauskurssit, must niist ei oo mitään hyötyä ekana ja tokana vuonna, koska jos kerrataan yleensä sit tehdään vast kirjoituksia varten. Niit ehkä tarvi, jos on mennyt kurssit huonosti” (Ryhmä 1, opiskelija 2).*

Kyseinen opiskelija kertoi myös ymmärtävänsä, että osa opiskelijoista varmasti tarvitsee enemmän tukea opintoihin ja kertauskurssit voisivat olla heille hyödyllisiä jo ensimmäisen ja toisen vuoden aikana. Kertauskurssien merkittävyys kuitenkin hänen mielestään kasvoi lähempänä ylioppilaskirjoituksia. Valinnaiskursseihin toivottiin enemmän valinnaisuutta ja opiskelijoiden vaikuttamismahdollisuuksia valinnaiskurssien suunnitteluun. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä (2017, 37) Ecclesin ja Salmela- Aron (2017) mukaan lukio ei pysty riittävän hyvin vastamaan opiskelijoita motivoiviin tekijöihin kouluympäristön kautta. Kouluympäristön tulisi huomioida enemmän opiskelijan kehitysvaiheita ja pyrkiä vastaamaan niihin lukio-opintojen edetessä. Tällä hetkellä lukio-opintojen ei katsota tutkimusten mukaan vastaavan riittävän hyvin opiskelijoiden kehityksellisiin tarpeisiin opiskelijan näkökulmasta.

Suurin yksittäinen oppimisympäristöstä lähtöisin oleva ongelma oli koulukyydit. Useat tutkimukseen osallistuneet opiskelijat asuivat kaukana lukiosta ja osalla koulukyydit oli järjestetty yläkoulun aikataulujen mukaisesti tai vaihtoehtoisesti viimeisen lukiosta kotiin pääsevän opiskelijan mukaan. Seuraavassa esimerkissä eräs opiskelija kertoo kokemastaan.

*”Meil loppuu mun mielest tunnit 20 vaille neljä tai varttii vaille mä joudun oottaa ja jos hän viel tulee kyytiin ni me joudutaan kiertää pikkuteitä pitki et siit tulee vielä pidempi matka. Se oli sit joskus viiden aikaan viime viikon perjantaina, kun hän tuli ensimmäistä kertaa kyytiin ja jouduttiin menee niitä pikkuteitä pitkin ni mä olin kymenä vaille viis kotona” (Ryhmä 2, opiskelija 8.)*



### 3.1.3 Ajan vähyys, kuormittavuus ja kyytiongelmat

Tuloksista näkyi selkeästi se, että lukio-opiskelijat kokivat koulun olevan suuri ajallinen kuormittaja heidän elämässään. Koulupäivät tuntuivat pitkiltä ja niiden jälkeen mahdolliset tehtävien teot ja kokeisiin lukemiset kuormittivat nuorten arkipäiviä. Myös aiemmin tutkitun mukaan lukiolaiset kokivat lukio-opiskelua kuormittavina tekijöinä tehtävien teon, tiukat aikataulut sekä laajat oppimisalueet, mitkä vaativat paljon lukemista (Pääkkönen, Koivula, Sihvo & Siiskonen 2007, 294). Toisaalta aineistossa toistuu usein myös se, että kotona ei enää jaksettu koulupäivän päälle tehdä mitään kouluhommia, kuin ainoastaan pakon sanelemana. Kokeisiin lukeminen ja tehtävien teko saatettiin jättää viimeiseen mahdolliseen hetkeen, mikä tulee ilmi seuraavista aineiston lainauksista.

*”sit jos jättää, vaik viikon tekemättä, sit vaan sunnuntai-illalla tekee niit kauheessa painees, mont tuntii kaikki vaa” (Ryhmä 3, opiskelija 15).*

Etenkin erilaiset aikarajat tehtävien palauttamiseen vaikutti tulosten mukaan stressaavan ja ahdistavan nuoria. Aika harva nuorista koki enää pystyvänsä harrastamaan mitään lukion lisäksi vapaa-ajalla. Toisaalta joukossa oli myös paljon opiskelijoita, jotka eivät kokeneet ollenkaan vapaa-ajan ongelmia. Opiskelijat kokivat, että heikosti lukiossa menestyvät ja tunnolliset opiskelijat kärsivät enemmän vapaa-ajan ongelmista ja stressistä, kuin hyvin opinnoissa menestyvät opiskelijat. Aiempien tutkimusten mukaan tunnolliset niin sanotusti suoritusorientoituneet opiskelijat uupuvat ja kokevat epäonnistumisen pelkoa muita opiskelijoita enemmän (Niemi-virta, Pulkka, Tapola & Tuominen-Soini 2013, 535). Tämän tutkimuksen aineistossa eräs tunnollinen opiskelija kertoi lukio-opinnoistaan seuraavasti.

*”Kyl ekan vuonna oli aika tiukkaa ku oli niin tunnollinen ollut yläkoulussa et sit se oli oikeastaan välillä aika hiroeetä tehdä niitä kaikkia tehtäviä. Et sit piti kyl vähän antaa ittellee armoa, ettei tee kaikkia, ku sit ei vaan oikeasti jaksa” (Ryhmä 2, opiskelija 10).*

Tämän tutkimuksen tuloksista esiin nousseet lukio-opiskelijoiden kokemat stressin tunteet ovat linjassa vuonna 2017 valmistuneen opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen kanssa. Selvityksessä on selvitetty lukio-opiskelun nykytilaa tutkimusten, asiantuntijoiden ja raporttien kautta, raportissa (2017, 36) Yeagerin (2017) mukaan Suomessa on nykyään stressaantuneemmat lapset, kuin heidän vanhempansa. Stressi terminä näkyi paljon myös analysoimani aineiston eriyhteyksissä, mutta erään opiskelijan lausahdus jäi erityisesti mieleeni. Kysyttäessä aiheuttaako kotitehtävien teko stressiä opiskelijoiden hänen mielestä, opiskelija vastasi seuraavasti.

*”pitää vaan puskee sen stressin läpi” (Ryhmä 3, opiskelija 16).*

Tutkimusten mukaan 75 prosenttia nuorista kokee negatiivisia tunteita lukio-opiskelua kohtaan, vain neljännes opiskelijoista koki lukio-opiskelun positiivisena. Negatiivisista tunteista yhden tekijän lukio-opiskelijat kuvasivat stressin tunteeksi. Muut tutkimuksessa esiintyneet negatiiviset tunteet olivat ahdistuneisuus, kyllästyminen ja väsyminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.) Lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen yhteydessä vuonna 2015, perusteiden laatijat olivat kiinnittäneet erityistä huomiota lukion viihtyvyyden kysymyksiin ja mainitsivat yhdeksi tavoitteeksi kiinnittää huomiota myönteisiin sekä onnistumisen kokemuksiin lukio-oppimisessa. (LOPS 2015, 14.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä lukio-opiskelusta otettiin esille myös lukiolaisten uupumus, jota on tutkittu kouluterveyskyselyiden kautta kymmenen viimeisen vuoden ajan. Tulokset ovat olleet hälyttäviä, uupumuksen määrä on lähes kaksinkertaistunut seuranta-ajanjakson aikana. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä (2017, 37) Salmela-Aron (2012) ja (Ubadayan 2014) mukaan lukiolaiset kokivat kouluinnostuksen hetkiä vain pari kertaa kuukauden aikana. Lisäksi heidän tutkimusten mukaan lukiolaisten uupumusta lisää liialliset vaatimukset, toisaalta kouluinnostus lisääntyy henkilökohtaisten resurssien myötä. Vaatimusten määrällä on myös suora vaikutus vähe-

nevästi kouluinnostukseen. On myös pystytty osoittamaan, että liiallisten vaatimusten kautta uupuminen siirtyy myös elämän muille osa-alueille ja voi aiheuttaa masennusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.)

Vuonna 2015 edellisen kerran uudistetut lukion opetussuunnitelman perusteet ovat aiempia suunnitelmia sosiokonstruktivistisempi, opetussuunnitelman perusteissa on tuotu esille erityisesti sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen merkitystä. huomioinut oppimisen mielekkyyden tärkeyden Yksi tutkivasti stressiä koulumaailmassa lisäävä tekijä on digitalisoituminen, johon palaan seuraavassa teemassa, jossa käsittelen tutkimukseen osallistuvien kokemuksia opettajista ja oppimisesta.

Pienen lukion mahdollisuutena oppimisympäristönsä puolesta lukiolaiset kokivat kannettavan tietokoneen, jonka koulu heille ilmaisena tarjosi sekä yhteisöllisyyden tunteen, mikä pienessä lukiossa korostuu, kun kaikki opiskelijat tuntevat melko hyvin toisensa. Lisäksi koulun tarjoamat mahdollisuudet erilaisten tapahtumien kuten yö-koulun ja erilaisten bileiden järjestämiseen koettiin tärkeänä asiana lukio-opiskelua.

Koulukyydit ja niiden kesto koettiin opiskelijoiden mukaan todella kuormittavina, etenkin illat ja myöhäiset aamut. Koulun alkaessa kahdeksalta aamulla, kunta ei järjestä lukiolaisille kyytiä kouluun. Syrjäseuduille ei kulje mitään julkista liikennettä, joten kyydit koululle on järjestettävä itse. Aamukyytien järjestäminen koettiin haastavaksi ja osa opiskelijoista ei aina saanut järjestymään kyytiä koululle niin aikaisin. Iltaisin koulukyytien myöhäinen lähtöaika ja saapuminen kotiin viiden aikoihin koettiin rajoittavana tekijänä vapaa-ajan suhteen.

## **3.2 Yksilöllinen tuki ja ohjaus sekä opiskelija keskiössä**

Yksilöllisen tuen ja erityisesti erityisopettajan rooli sen tarjoajana on noussut viime aikoina esille uuden syksyllä 2019 voimaan astuvan lukiolain (714/2018) julkaisemisen myötä, jossa erityisopetuksen rooli osana lukio-opiskelua on mää-

ritelty uudessa lukiolaissa kaikissa lukioissa tarjottavaksi uuden lukiolain astuttua voimaan syksyllä 2019. Jo vuonna 2016 lukio opetussuunnitelman perusteita laadittaessa on kiinnitetty huomiota siihen, että oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy ja opiskelijoiden yksilöllisiin tuen tarpeisiin tulee kiinnittää huomiota ja vastata lukiossa tarjottavan yksilöllisen tuen kautta. Jäntin, Kiiskisen, Kyttälän ja Sinkkosen (2016, 53) mukaan lukiolaisen tuentarpeet voivat ilmetä tilanteissa, joissa lukiolainen on tilapäisesti jäänyt jälkeen opinnoissa tai jokin muu syy on aiheuttanut esteen oppimiselle kuten vamma tai sairaus. Tällöin erilaisten yksilöllisten pedagogisten järjestelyjen suunnittelu voi olla tarpeellista.

Yksilölliset pedagogiset järjestelyt lukiossa voivat olla erilaisia ja tuentarpeesta riippuvaisia, niiden tarkoitus ei ole kuitenkaan Pääkkösen, Koivulan, Sihvon sekä Siiskosen (2007) mukaan helpottaa opetussuunnitelman tavoitteita vaan pyrkiä takamaan opiskelijoiden tasavertainen opiskelu lukiossa. Keinoja yksilöllisiin järjestelyihin voidaan tuoda kurssivalikoimalla. Vähentämällä esimerkiksi haastavien oppiaineiden kurssien määrää, joka jo aiemmin tuloksissa todetun perusteella on haaste pienessä lukiossa.

Yksilöllistä pedagogista tukea opintoihin tuo lukion erityisopettaja, jonka tukea ei vielä tällä hetkellä ole kaikissa lukioissa saatavissa. Pääkkösen (2001) mukaan lukioden olisi hyvä mahdollistaa kaikille opiskelijoilleen mahdollisuus osallistua erityisopettajan järjestämille tunneille heti lukion alkuvaiheessa, joissa käsitellään oppimisvaikeuksia ja oppimista yleisesti. Edellä mainittujen keinojen on todettu lisäävän Pääkkösen ja ym. (2007) sekä Haakanan ja Tikkasen (2008) kirjoittaman mukaan opiskelijoiden jaksamista, yhteen kuuluvuutta ja vertaistukea oppimisvaikeuksien kanssa kamppailuun. Lisäksi lukiot voivat tarjota kursimuotoista sekä yksilöllistä tukea, joiden tarkoitus on harjoittaa oppimista tukevia menetelmiä (Jäntti ym. 2017, 53).

Opettaja on tutkitusti suuressa roolissa myös lukiolaisten opinnoissa, joka tuli esille jo aiemmassa tekstissä sähköisten materiaalien käytön suhteen. Opettajien tärkeä rooli opiskelijalle nousi esiin myös tämän tutkimuksen tuloksista. Toisaalta tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kokivat myös oman motivaation

ja tekemisen vaikutuksen todella suurena oppimistulosten suhteen. Tulosten toinen teema vastaa tutkimuskysymykseen: **Kokevatko opiskelijat saavansa pienessä lukiossa enemmän yksilöllistä tukea ja ohjausta?** Seuraavien alalukujen kautta vastaan edellä mainittuun tutkimuskysymykseen ja kerron opiskelijoiden kokemuksesta, jonka mukaan yksilöllistä tukea jopa merkityksellisemmäksi nousee heidän oma koettu motivaatio ja jaksaminen lukio-opintojen suhteen. Lisäksi tuon esille lukio-opintojen laajojen sisältöjen ja opettajan pedagogisten metodien merkitystä niiden hallintaan.

### 3.2.1 Yksilöllinen tuki ja ohjaus pienessä lukiossa

Opettajista ja tuentarpeista puhuttaessa opiskelijat kokivat pienen lukion mahdollisuutena pienien ryhmäkokojen ja henkilökohtaisemman opetuksen ja yksilöllisemmän tuen myötä. Yksilöllinen opetus ja opiskelijoiden haasteiden huomiointi koettiin suurena etuna. Haastateltavien joukkoon sattui myös muualta suuremmista lukioista tulleita opiskelijoita, joista yhden opiskelijan kertomaa lainaan seuraavassa sitaatissa.

*”tääl saa paljon henkilökohtaisempaa opetusta verrattuna sellaiseen lukioon, jos on 40 ihmistä samassa luokassa” (Ryhmä 5, opiskelija 29).*

Tutkimuksen teon aikana kyseisessä lukiossa ei vielä ollut tarjolla mitään erityistuenkeinoja tai erityisopetusta, joka myös tutkimusten mukaan on toteutettu hyvin vaihtelevasti ja lukiokohtaisesti ympäri Suomea. Henkilökohtaista tukea kuitenkin tarjottiin hyvin aineopettajien kautta eli sinänsä yksilöllinen ainekohtainen tuki oli opiskelijoiden kokeman mukaan vahvaa. Lukion tarjoamaa opiskelun tuki on verrattain uusi asia ja Laitisen (2012) mukaan esimerkiksi lukiota koskevissa hyvinvointitutkimuksissa ei ole kysytty mitään oppimisen tukeen tai tuentarpeisiin liittyen. Laitisen (2012) raportin mukaan on todettu, että aineopetta-

jat ja ryhmänohjaajat ovat tärkeitä henkilöitä, kun puhutaan opiskelijan uupumuksen ehkäisemisestä tai tuen piiriin ohjautumisesta. Erityisopettajan merkitys kasvaa Haakanan ja Tikkasen (2008) mukaan, jos halutaan aidosti ymmärtää ja jakaa tietoa aineopettajille siitä miksi opiskelijan suoriutuminen on heikkoa.

Pienen lukion opiskelijat kokivat opettajien työn tärkeänä, mutta ajoittain kaipasivat enemmän ohjausta lukio-opiskeluun. Opettajan roolia ohjaukseen ja opiskelijan tukemiseen kaivataan lukio-opintoihin enemmän myös aiempien tutkimusten mukaan, opettajan rooli etenkin uuden aikaisten sähköisten oppimateriaalien myötä on suuri. (Olkinuora, Mikkilä & Olkinuora (2001, 13). Tutkimukseeni haastattelemistani opiskelijoista suurin osa teki esimerkiksi kotiläksyjä vain silloin, jos opettaja sitä heiltä erikseen vaati ja myös tarkasti tehdyt tehtävät. Opiskelijat kokivat, että opettajan vahvempi roolin otto kotiläksyjen tarkistamisessa ja niiden vaatimisessa osana opetusta, vahvistaisi heidän oppimistaan.

Haastattelujen aikana suurin osa tutkimukseen osallistuvista opiskelijoista koki saavansa liian vähän opintojen ohjausta tulevaisuutta ajatellen. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan, heillä ei ollut riittävää tietoa mitä mihinkin jatkoopintoihin vaaditaan ja mistä oppiaineista olisi eniten hyötyä tulevaisuuttaja omia hakutoiveita ajatellen. Etenkin henkilökohtainen ohjaus koettiin puutteelliseksi. Opiskelijoiden kuvaama tilanne on pulmallinen ja opiskelijat tuntuivat olevan turhautuneita tilanteeseen, minkä ymmärrän täysin, koska epävarmuus tulevasta oli myös oman kokemani mukaan lukioaikana usean lukio-opiskelijan mielen päällä. Pienen lukion opiskelijoiden kokemus tukee yleisesti vallalla olevaa käsitystä lukion opinto-ohjauksesta. Opettajien ammattiliiton (2017) tekemän selvityksen mukaan lukiolaiset tarvitsevat kipeästi lisää opinto-ohjausta, vuonna 2016 lukioon lisättiin yksi kurssi lisää opintojen ohjausta, mutta selvityksen mukaan se ei tuonut riittävää lisäystä yksilölliseen ohjauksen tarpeeseen.

Viimeisen muutaman vuoden tilannetta opinto-ohjauksen näkökulmasta, on varmasti haastanut osittain lukiolain uudistuminen, jonka myötä korkeakoulut ja yliopistot ovat myös uudistaneet pääsyvaatimuksiaan. Se miten pisteet jakautuvat eri oppiaineiden kesken valintatilanteessa, on selvinnyt vähitellen meillä olevan lukuvuoden aikana. Opinto-ohjaajien on ollut haastavaa viedä

varmaa tietoa opiskelijoille pääsyvaatimuksista, joten useat opinto-ohjaajat ovat uskoakseni lykänneet tiedon vientiä siihen, että korkeakoulut ja yliopistot julkaisivat valinkriteerinsä. Lukion opinto-ohjaajan työtä voi haastaa Pääkkösen ja ym. (2007) kirjoittaman mukaan myös erityisopettajan puute tai osa-aikaisuus, jolloin opinto-ohjaajan työksi jää myös erityisopettajan toimenkuvaan kuuluvien töiden järjestely, kuten erityistuen asioiden tiedotus ja järjestäminen opiskelijoille.

Opiskelijan yksilöllisen ohjauksen roolin tärkeyden puolesta on ottanut kantaa Ahola ja Mikkola (2004, 96) tutkimuksessaan. Heidän mukaan opiskelijan kuuluu saada opinnohjausta ohjausalan ammattilaiselta, mutta opiskelijan omaa roolia valinnan tekijänä ei pidä unohtaa. Opiskelijan, on haastavaa ottaa vastuuta valinnoista ilman riittävää tiedollista pohjaa valintoihin liittyvistä mahdollisuuksista, opiskelijan itsenäisyys ei synny ilman riittäviä välineitä siihen. Samaisessa tutkimuksessa Ahola ja Mikkola (2004, 41) kokivat opinto-ohjaajien määrällisen resursoinnin lukiopuolella aivan liian pieneksi, tosin siinä oli alueellista vaihtelua.

### **3.2.2 Opetusmetodien ja materiaalien merkitys yksilölle**

Yhtenä oppimista haastavana tekijänä tämän tutkimuksen opiskelijoiden kokemuksen mukaan oli opetusvauhti. Useat tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista kokivat tunneilla opettajien opetusvauhdin liian kovaksi. Lukio-opiskelijat eivät kokeneet sisäistävänsä asioita riittävän hyvin tunneilla, koska oppiaineiden asiasällöissä edettiin liian lujaa vauhtia. Tutkimusten mukaan älyllinen oppiminen vaatii paljon toistoa, opettajan ohjausta sekä palautteen saamista tehdystä työstä (Gagne, Briggs & Wager 1992, 43-45). Seuraavassa sitaatissa eräs opiskelija kertoo kokemastaan ja siitä miten lukio-opiskelussa voitaisiin tukea opiskelijoita nykyistä enemmän.

*"ehkä vähä sitä, että just niitä kappaleita käytäis vähän hitaammin sillei tarkemmin läpi, ei sillai hu-  
tasemalla läpi et ite pitää opetella kaikki kotona" (Ryhmä 3, opiskelija 17).*

Lukiossa on käsitykseni mukaan paljon laajoja sisältökokonaisuuksia, jotka painottavat vahvasti teoriaoppimiseen. Yksilön muisti on rajallinen ja oppimisen tyyli on yksilölliset, osalla toimii hyvin kuvat ja toisella ääni, mutta suurissa oppilasryhmissä yksilöllisyyteen painottaminen voi olla haastavaa. Laajat sisällöt myös luovat opettajille painetta edetä nopeasti, jotta kaikki sisällöt saadaan käsiteltyä. Nopea etenemisvauhti vaatii opettajalta erityisen huolellista materiaalien suunnittelua.

Materiaalien suunnittelussa Warenin (2004, 8) mukaan tulee huomioida sitä kuinka mahdollisimman moni opiskelija pystyisi omaksumaan tiedon mahdollisimman yksiselitteisesti. Kirjoitetun tekstin käyttöä oppimateriaaleissa, puoltaa sen yleisyys kaikkien opiskelijoiden jokapäiväisessä elämässä, lisäksi sitä voidaan pitää laajimpana mahdollisen esitysmuotona sen laajan symbolikokoelman vuoksi. Olkinuoran ja ym. (2013, 15) sekä Warenin (2014, 8) mukaan materiaalien visualisointi eli kuvan ja äänen käyttö huomioivat erilaisia opiskelijoita ja lisäävät kirjoitetun tekstin ymmärrettävyyttä. Pelkona visualisoinnissa saattaa olla se, että ne jäävät helposti liian tulkinnanvaraisiksi ilman kirjoitettua tekstiä. Laajojen opintokokonaisuuksien hallinnan kannalta erilaisten esitysmuotojen käyttö oppimateriaaleissa on tärkeää.

Lukio-opiskelu vaatii vahvan teorian hallinnan laajoista oppikokonaisuuksista, joka ei enää onnistu ulkoa opetteluun kautta vaan siihen tarvitaan myös syvällistä ymmärrystä ja tiedon soveltamista. Tiedon soveltamisen kannalta ongelmanratkaisutaitojen hallinta on tärkeä ominaisuus opiskelijalle. Kognitiivisia taitoja eli syvälliseen ymmärtämiseen ja ongelmanratkaisuun liittyvää osaamista on vaikeaa opettaa, mutta opettaja voi edistää taitojen kehittymistä luomalla opetuksen tilanteita, jotka edesauttavat luovan ajattelun kehittymistä. (Gagne, Briggs & Wager 1992, 43-45). Ongelmanratkaisu kyky ja niin sanottu tieteellinen ajattelu voi kuormittua, jos opetus on liian monimutkaisesti toteutettua etenkin opiskelijan kognitiivisen kapasiteetin ollessa heikko. Kognitiivisen kapasiteetin



ylittymisessä, puhutaan Shunkin (2014, 176) sekä Leahyn ja Swellerin mukaan (2011, 94) mukaan tiedollisesta yliannostuksesta.

Swellerin (1988) kehittämän Cognitive load-teorian mukaan yksilön tiedollinen yliannostus syntyy liiallisen kognitiivisen kuorman kautta, jonka on tutkittu olevan jaonnainen sisäiseen ja ulkoiseen kuormaan. Sisäisellä kuormalla tarkoitetaan sitä kuormaa, joka syntyy opiskelijan sisäisten kognitiivisten valmiuksien kautta yhdistettynä tiedon laatuun. Ulkoapäin tuleva kuormitus merkitsee opiskelijan pystyvyyttä edistää oppimistaan sekä oppimateriaalien selkeyttä. Tiedollinen yliannostus voi johtaa tilaan, jossa opiskelija ei pysty enää havainnoimaan, koska tiedon käsittelyn rajallisuus tulee vastaan yksilöllisen tiedonprosessointikapasiteetin kautta. Tämän tutkimuksen aineistossa opiskelijat kuvailivat ylikuormittumista etenkin tilanteessa, jossa koeviikot tai ylioppilaskirjoitukset ja kurssien laajat tehtävämäärät menivät päällekkäin. Seuraavassa sitaatissa on esimerkki erään opiskelijan kokemuksesta.

” jotkut opettajat antaa silleen et niiku ihan hirveesti jotain tehtäviä että niiku et se edellinen tehtävä ei oo vielä ees valmis ku on niiku monta tehtävää vielä. Ja meil oli nyt viimeks ku tälleen kävi meil oli koeviikko viel menossa eli siin oli niiku tosi paljon siin kohtaa ainekin” (Ryhmä 2, opiskelija 6).

Tyypillinen ilmenemismuoto ylikuormittumiselle on tilanne, jossa opiskelija on opiskellut pitkään yhtäjaksoisesti ja huomaa lukemansa yhä uudestaan, ymmärtämättä mitä tekstissä sanotaan (Schunk 2014, 177). Schunkin (2014) mukaan opettajan tulee huomioida, ettei kuormita opiskelijan kognitiivista kuormaa liialti laatimalla tulkinallisesti haastavia tehtäviä. Opettaja voi myös huomioida kognitiivisen kyvyn rajallisuutta, pilkkomalla annettavat tehtävät ja ohjeistukset riittävän pieneksi. Opettajan on tärkeää, myös muistaa avata opiskelijoille millainen laajempikokonaisuus pilkotuista teemoista muodostuu, jotta opiskelija voi ymmärtää paremmin opittavan asian kokonaisuutena. Liiallinen ylikuormitus saa aikaiseksi Yuanin, Leungin, Duan, Zhangien, Wun & Qinin (2016) mukaan työmuistin heikkenemistä, joka voi vaikeuttaa lukio-opinnoista suoriutumista

Lisäksi opetuksen toteutuksessa on hyvä huomioida oikeaan elämään liitännäiset esimerkit, jolloin Schunk (2014, 173-178) mukaan opiskelijan akateemista kuormittavuutta pystytään rajoittamaan.

### 3.2.3 Opiskelijan motivaation vaikuttavuus

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kokivat suurena vaikuttimena lukiossa oppimiseen ja pärjäämiseen oman tekemisen määrän ja asenteen lukio-opintojen aikana. Tästä ajatuksesta eli oman tekemisen merkittävydestä vallitsi yllättävä suuri konsensus haastatteluun osallistujien keskuudessa. Liitteessä 2 esitetyn yleisen merkitysverkoston kautta voidaan havaita kuinka opiskelijat kokevat vahvasti oman roolinsa lukio-opinnoissa menestymiseen ja niiden läpi viemiseen. Tulkittaessa tutkimusten tuloksia voidaan havaita opiskelijoiden ajoittain rankkakin arvio siitä kuinka opinnoissa pärjääminen on vain itsestään kiinni. Tulos tukee tutkittua tietoa, joiden mukaan suurimmat tekijät opinnoista selviämiseen ovat yksilön motivaatio ja vahva identiteetti. Yksilöllisen tuen merkitystä ei ole kuitenkaan syytä unohtaa.

Motivaatio on alkuperältään termi, joka tulee sanasta *movere*, minkä merkitys on liikkuminen (Lehtinen, Lerkkainen & Vauras 2016, 143; Schunk, Meese & Pintrich 2014, 4). Motivaatio on merkitykseltään hieman ristiriitainen myös tutkijoille ja sen vaikuttavuus esimerkiksi oppimiseen on kiistanalainen. Ruohotien (1998, 36) ja Schunkin ym. (2014, 5) mukaan Motivaation voidaan kuitenkin ajatella tarkoittavan yleisellä tasolla tilaa, joka ylläpitää, ohjaa ja saa yksilön toimimaan aktiivisesti. Motivaatio jaetaan useisiin erilaisiin motivaatiojärjestelmiin, joista opiskelumotivaatio on yksi (Huhtala & Lilja 2008, 26).

Motivaation voidaan katsoa koostuvan kahdesta eri tekijästä, sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta. Tutkimusten mukaan sisäinen ja ulkoinen motivaatio ovat myös osin riippuvaisia toisistaan, vaikka ne suurimmaksi osaksi erotetaan kirjallisuudessa (Jordan, Carlilen & Stack 2008, 157). Sisäistä ja ulkoista motivaatiota kuvailevat Desi ja Ryan (2002, 64-65) seuraavasti, sisäinen motivaatio on jotain toimintaa mistä yksilö saa mielihyvän tunnetta ja on aidosti kiinnostunut.

Ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan, jotain ulkoa päin tulevaa motivaattoria yksilön toimintaan, kuten palkkiot tai sosiaaliset suhteet sekä yhteenkuuluvuuden tunne.

Tämän tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa nousi selkeästi suurempana motivaatiotekijänä ulkoisten motivaatiotekijöiden vaikutus lukio-opiskeluun. Opiskelijat kuvasivat kokemuksissaan läpi aineiston ulkoisten tekijöiden painetta omalle oppimiselleen. Opiskelijat kertoivat avoimesti tekemättömyydestään ilman todellista ulkoa päin tulevaa pakotetta. Useiden haastatteluun osallistuvien opiskelijoiden kokeman mukaan esimerkiksi kotitehtäviä tehdään koulun ulkopuolella vain, jos tiedetään opettajan niitä valvovan. Seuraavassa sitaatissa on erään opiskelijan kokemus tehtävien tekemisestä koulun ulkopuolella.

*”Ei niitä hirveest katella tääl koululla et onks niitä tehty vai ei, paitsi jossain aineissa, mut ne on sit pakko tehdä joskus” (Ryhmä 3, Opiskelija 13).*

Ulkoisen motivaation vaikuttavuus oppimiseen on tutkimusten mukaan pienempi kuin sisäisen motivaation. Ulkoinen motivaatio toimii pitkälti palkkioiden varassa ja on sen takia lyhytkestoisempaa, kuin sisäinen motivaatio. (Pervin 2003, 139). Yksilön toimiessa pitkäaikaisesti vain ulkoisten motivaatiotekijöiden varassa, voi sillä Vasalammen (2017, 55) mukaan olla vaikutusta jopa yksilön hyvinvointiin. Tutkimusten mukaan opiskelijoita tulisi kannustaa sisäisen motivaation kasvattamiseen ja löytämiseen, jolloin motivaatiosta jotain toimintaa kohtaan voi tulla pysyvää (Peltonen & Ruohotie 1992, 19).

Yläkouluikäisten oppilaiden kanssa päivittäin työskennellessäni huomaan motivaation olevan suuri haaste oppimiselle ja etenkin sisäisen motivaation löytäminen. Ulkoisia motivaatiotekijöitä oppimiselle joutuu etsimään päivittäin, jotta opinnot saadaan etenemään. Yläkouluuikaan nuoren identiteetti kehittyy jatkuvasti ja jo silloin olisi kokemani mukaan hyvä löytää sisäisiä motivaatiotekijöitä oppimiseen, jotka voisivat kantaa myös lukio-opinnoissa.

Yläkouluikä ja lukion aloitus on useimmille nuorille haastavaa aikaa, jolloin murrosiän myllerryksessä identiteettiään etsivä nuori joutuu tekemään suuria

päätöksiä. Silloin myös sisäiset motivaatiot saattavat olla jossain ihan muualla, kun opiskelussa. Salmela-Aron (2018, 27) ja Viljarannan (2017, 66) mukaan yksilö pärjää niissä asioissa, joissa kokee pärjäävänsä, jolloin se motivoi yksilöä myös sitoutumaan kyseiseen toimintaan. Seuraavassa sitaatissa on aineistosta esiin noussut opiskelijan kommentti. Kysyttäessä olisiko tuenkeinoista, esimerkiksi lukutekniikoiden opettelusta hyötyä lukio-opinnoissa.

*”en usko, koska mä luen just sellai edellisenä iltana aina ja sit mä opettelen sitä koetta varten ja sit mä voin vaa unohtaa kaiken” (Ryhmä 3, opiskelija 15).*

Opiskelijan kommentti sai pohtimaan omia lukioaikoja ja miettimään, että harvoin sitä itsekään nuorena oikeasti luki kokeisiin oppiakseen ja sisäistääkseen asiat. Kokeisiin luettiin, jotta koe menisi läpi. Sisäinen motivaatio ei ollut syntynyt suurimpaan osaan oppiaineista vielä tuolloin. Yhteys oppiaineista saatavan hyödyn ja tulevaisuuden suhteen oli myös hyvin kaukaisia asioita. Tulkitsen, että kommentin lausunut opiskelija koki tuen turhana, koska motivaatiota todelliseen oppimiseen itseään varten ei ollut. Sisäisen motivaation säilyminen tai löytyminen jatko-opintoihin siirryttäessä ei ole itsestään selvyys. Aldermanin (2008, 252) mukaan useiden eri tutkimusten kautta on todettu, että jatko-opintoihin yläkoulusta siirryttäessä voi opiskelijan sisäinen motivaatio jopa laskea peruskouluajasta.

Nuori murrosikäisenä paljon henkisiä ja fyysisiä muutoksia, joilla on vaikutusta yksilön muuttuvaan ulkomuotoon sekä henkisellä tasolla tapahtuviin muutoksiin asenteissa ja ymmärryksessä. Aldermanin (2008, 252) mukaan motivaation laskemiseen jatko-opinnoissa vaikuttaa nuoren murrosiän myötä kehittyvä identiteetti, jonka myötä yksilön ajatusmaailma sekä käsitykset itsestään oppijana muuttuvat. Merkittävimpiä tekijöitä nuoren oppimiselle ja kasvulle on kuitenkin ystävät ja kaikki sosiaaliset suhteet nuoren elämässä. Sosiaaliset suhteet voivat joko heikentää tai vahvistaa nuoren identiteettiä. (Beamon 2007. 6-8). Vuonna 2015 edellisen kerran uudistetut lukion opetussuunnitelman perusteet

ovat aiempia suunnitelmia sosiokonstruktivistisempia. Opetussuunnitelman perusteissa on tuotu esille erityisesti sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen merkitystä opiskelulle. (LOPS 2015, 12-13.)

Määtä (2018, 52) mukaan vahvan itsetunnon muodostanut opiskelija saa itsensä jatkamaan läpi haasteiden, koska luotto omaan tekemiseen ja onnistumiseen kannustaa häntä eteenpäin. Heikon itseluottamuksen turvin itsensä kannustaminen on huomattavasti haastavampaa ja voi johtaa itsesyytöksiin ja ahdistuneisuuteen. Pienen lukion opiskelijoiden kokemaa tulkittaessa oli tuloksista nähtävissä opiskelijoiden kokemassa aiempien tutkimusten mukaisesti syytöksiä itseään kohtaan. Seuraavassa sitaatissa eräs tutkimukseen osallistunut opiskelija kertoo kokemastaan haasteesta kielten opinnoissa.

*”Sen on kyl huomannut et se on aika paljon itsestä kiinni en mie tiän, et miul on henkilökohtaisest ihan hirveest ongelmia kielten opintojen kans, mut siit ei voi (mainitsee opettajan nimeltä) syyttää, se tekee ihan hirvee hyvää työtä kyl” (Ryhmä 5, opiskelija 25).*

Omasta oppimisestaan vastuunotto on yleisen käsityksen mukaan hyvä piirre opiskelijalle, mutta siinä on riskinsä. Opiskelijan ottaessa liiallisesti vastuuta oppimisestaan, voi avun pyytäminen olla esimerkiksi haastavaa, jolloin opiskelijan tuen tarve voi jäädä opettajalta huomaamatta. Mikäli opiskelija syyttää oppimisen haasteista henkilökohtaisia ominaisuuksiaan kuten älykkyyden määrää, voi Rannan (2011, 32) mukaan motivaatio opittavaan asiaan heiketä, josta seurauksena voi olla alisuoriutuminen. Todellinen syy epäonnistumisen taustalla ei ole välttämättä ollut älykkyyden määrä vaan esimerkiksi valvominen edellisenä yönä tai jokin muu välillinen aiheuttaja. Hitaammin oppivien määrä on myös yllättävän suuri kaikissa ikäryhmissä, jopa 18 % kaikista oppijoista ovat Hegarty (1987) mukaan tuentarpeisia.

Toisaalta Anttilan (2013, 154) mukaan liiallinen ulkoisiin tekijöihin, kuten väsymykseen vetoaminen oppimisen haasteissa voi johtaa tilanteeseen, jossa opiskelija ei usko itseensä ja sitoutuminen opiskeluun heikkenee. (Tuominen, Pulkka, Tapola & Niemisvirta 2017, 81). Sosiaalisella kentällä on myös omat vai-

kutuksensa opiskelijan minäkuvaan oppijana. Opiskelija voi joskus kokea Koistisen (2010, 54) mukaan epäonnistumista, kun vertaa omia oppimistuloksiaan jonkun toisen opiskelijan tuloksiin. Samoin Sosiaaliset suhteet ja kaveripiiri luovat myös asenteita, joita yksilö heijastelee osaksi omaa oppimiskokemustaan.

## **4 POHDINTA**

Tämän luvun tarkoitus on esittää pohdintaa tulosten teemasta sekä luoda johtopäätöksiä tutkimuksen myötä esiin nousseista huomioista. Luvun lopuksi käsitelen tutkimuksen luotettavuuden näkökulmia.

### **4.1 Tulosten pedagoginen merkitys**

Pienen lukion opiskelijat kokivat lukio-opiskelun hyvin samoin kuin yleisesti lukio-opiskelua tutkineet aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet. Ajan riittämättömyys, tehtävien kuormittavuus, sähköisten oppimisalustojen haastavuus ja stressin tunne esiintyivät yleisesti pienen lukion opiskelijoiden kokemuksissa. Opiskelijamäärältään pienen lukion vaikutukset opiskelijoiden kokemana näkyivät yksilöllisen tuen määränä, yhteisöllisyytenä, koulun mahdollistamina tapahtumina sekä lukion tarjoamana ilmaisena tietokoneena ja maksettuina koulukyyteinä. Toisaalta opiskelijoiden koulumatkat olivat pitkiä ja niihin kului paljon aikaa ja valinnan mahdollisuudet kurssien suhteen jäi suurina lukioita pienemmäksi.

Opiskelijat näkivät oman tekemisen ja suhtautumisen opintoihin olevan suurin lukio-opiskeluun yksittäisesti vaikuttava tekijä. Motivaatiota oli ajoittain vaikea löytää etenkin kotona tehtävien tekemiseen, joka on linjassaan aiempien

lukio-opiskelua koskevien tutkimusten kanssa. Opiskelijoita kuormitti eniten lukio-opiskelussa tehtävät ja sähköiset oppimisalustat, etenkin matematiikan sähköiset ohjelmistot tuntuivat haastavilta. Toisaalta vapaa-aikaa lukio-opinnot eivät yleisesti ottaen kuormittaneet liikaa. Tosin useat opiskelijat kertoivat myös, että eivät oikeastaan tee kotona koulutehtäviä, kun ainoastaan jos opettajat tarkistavat tehtävät koululla. Edellä mainittu seikka herätti pohtimaan sitä, että kaikki nuoret eivät ole vielä riittävän itseohjautuvia lukioikäisinä ja kaipaavat opettajien tukea opiskeluun ja etenkin omatoiminnanohjauksen haasteisiin. On hyvä samalla pohtia, onko itseohjautumisen liiallinen korostaminen hyödyllistä oppimisen kannalta kovin nuorilla lapsilla, jos lukio-opiskelijat eivät koe pystyvänsä siihen.

Sähköisten oppimisalustojen käyttö on nykyään lukioissa välttämätöntä, koska ylioppilaskirjoitukset suoritetaan myös sähköisesti. Olisi kuitenkin syytä pysähtyä ajattelemaan, onko sähköisyys ainoa keino tulevaisuuden oppimismateriaaleissa, jos se vaikeuttaa ja kuormittaa opiskelijan oppimista. Oppimista on tutkittu kautta aikojen ja on yleisesti tiedossa, että silmän ja kynän yhteistyö kehittää aivoja ja muistiinpanojen tekeminen auttaa ihmistä muistamaan paremmin (Ayers 2008, 169-170; Brown, Chien, McDonald 2009, 873-880) Lisäksi Kasun, Paytonin, Lakmalin ja Karunarathnen (2018) sekä LeBourgois (2017) mukaan näyttöpäätteiden sininen valo rasittaa silmiä ja aiheuttaa levottomuutta. Viimeisten tutkimusten mukaan Kasun ym. (2018) pitkän ajan kuluessa sinisen valon liiallinen käyttö voi aiheuttaa jopa silmäpohjan rappeuman, mikä voi aiheuttaa pahimmillaan näön menetykseen. Nuorten ruutuajasta ollaan huolissaan paljon eri medioissa sekä instansseissa ja silti oppiminen halutaan siirtää yhä suuremmissa määrin sähköiseksi, se tuntuu hieman ristiriitaiselta. Asiaan olisi hyvä varmasti käyttää harkintaa ja tehdä lisäselvityksiä.

Opiskelijoiden kokeman mukaan he eivät voi vaikuttaa riittävästi kurssisisältöihin ja kurssien sijoitteluun lukujärjestyksessä myös valinnaisuus koettiin liian vähäisenä. Kertauskurssit koettiin turhina ja etenkin niiden sijoittumista ensimmäiseen ja toiseen vuoteen kritisoitiin. Opiskelijoiden kokeman mukaan ker-

tauskurssien hyöty olisi suurempi viimeisenä vuotena ennen ylioppilaskirjoituksia kuin ensimmäisen ja toisen vuoden aikana. Pienessä lukiossa on varmasti haastavaa vastata opiskelijoiden toiveisiin kurssien sijoittelusta ja valinnaisuudesta, koska liian pienille ryhmille ei ole taloudellisesti kannattavaa järjestää kurseja. Toisaalta opiskelijoille voisi antaa jonkinlaisia mahdollisuuksia vaikuttaa kursseihin ja niiden sisältöihin, jolloin heidän sitoutuminen opintoihin saataisiin mahdollisesti kasvamaan.

Opettajien antamien tehtävien määrät koettiin liiallisena ja niihin annetut aikarajat liian tiukkoina. Tosin voi myös herätellä ajatusta siitä, olisivatko tehtävien määrät ja aikarajat yhtä kuormittavia, jos niitä tehtäisiin yleisesti myös kotona. Opinto-ohjaus etenkin yksilöllinen ohjaus koettiin puutteellisena, mikä on todettu puutteelliseksi myös muissa lukiota koskevissa selvityksissä. Toisaalta yksilöllistä tukea opintoihin oli opiskelijoiden kokeman mukaan helppoa saada, koska pienten ryhmäkokojen vuoksi opettajien aikaa ja apua järjestyi lähes aina oppituntien puitteissa. Ryhmäkokojen kasvu on ollut nouseva trendi viime aikoina koulutuksen kentällä. Olisiko ryhmäkokojen pienuus kuitenkin voimavara, ehkä jokin osa oppimisen haasteista voitaisiin välttää riittävän pienillä ryhmillä, jolloin yksilöllinen tuki voitaisiin tarjota kaikille sitä tarvitseville. Riittäväällä yksilöllisellä tuella voitaisiin todennäköisesti välttää liitännäisvaikutuksia, joita heikot oppimistulokset saattavat ennakoita kuten opintojen keskeyttämistä ja syrjäytymistä. Pienet ryhmäkoot ovat resurssi- ja rahakysymyksiä, mutta toisaalta myös edellä mainitut liitännäisvaikutukset syövät valtavasti yhteiskunnan varoja.

Opiskelijat kokivat pitkät koulumatkat ja riittämättömän julkisen liikenteen haasteena jaksamiselleen. Pienet lukiot sijoittuvat usein maaseuduille, joissa välimatkat asutusten ja palveluiden välillä ovat yleensä pitkiä. Pitkiin välimatkoihin kuluu aikaa ja niiden aikataulullinen järjestäminen kaikkia alueen asukkaita palveleviksi voi olla haastavaa. Toisaalta ilman pieniä lukioita maalais kuntien opiskelijoiden koulumatkat voivat virua satojen kilometrien mittaiseksi, joka voi olla este kouluttautumiselle. Kaikki lukioikäiset eivät ole kykeneviä asumaan itsenäisesti toisella paikkakunnalla kaukana kotoa.



## 4.2 Tutkimuksen rajoittavuus ja luotettavuus

Tämän luvun tarkoitus on tuoda esille tutkimuksen teon aikana nousseita tutkijan huomioita tutkimuksen analyysin ja tulosten luotettavuudesta. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on tärkeä osa tutkimuksen kulkua ja yksi hyvän tutkimuksen kriteerejä. Tutkijana koen, että tutkimuksen eettiset ratkaisut ja niihin erityishuomion kiinnittäminen on yksi tutkimuksen tärkeimpiä yksittäisiä seikkoja. Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulee kiinnittää huomiota siihen, että tutkimus on aina osa tutkijaa ja sidoksena näiden tekijöiden välillä on aina todellista.

Tutkijan ymmärrys ja ideologiat näkyvät väistämättä laadullisessa tutkimuksessa osana aineiston analyysia ja tulosten tulkitsemista. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2010, 161–164) mukaan, tutkija ei koskaan pysty tavoittamaan täydellistä objektiivisuutta tutkittavaa aineistoa kohtaan. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta mitataan tutkijan tekemisten kautta. Tutkijan tulee pystyä perustelemaan ja selostamaan tutkimuksen kulku hyvin seikkaperäisesti läpi kaikkien tutkimusvaiheiden. Laadullista tutkimusta voidaan arvioida Hakalan (2010, 22-23) mukaan kahden eri tekijän kautta, arvioimalla tutkimuksen sisäistä ja ulkoista luotettavuutta.

Sisäinen luotettavuus koostuu siitä kuinka hyvin tutkija on pystynyt kuvaamaan tutkittuun ilmiöön liittyvät käsitteet ja vastaavatko ne niitä käsitteitä, joita tutkimuksella on tarkoitus tarkastella. (Hakala 2010, 22-23). Tutkimukseni käsittelee pienen lukion lukio-opiskelijoiden kokemuksia pienessä lukiossa opiskelusta, sen mahdollisuuksista, haasteista ja yksilöllisestä tuesta. Koen työni vastaavan suunniteltua tarkoitustaan ja olen myös pystynyt vastaamaan tutkimuskysymyksiini yksilöllisestä tuesta, haasteista ja mahdollisuuksista sekä siihen millaisena pienen lukion opiskelija kokee lukio-opiskelun. Pystyin myös tuottamaan uutta tietoa jo tutkitun aiemman yleisen teorian rinnalle, erityisesti pienen lukion haasteista ja mahdollisuuksista opiskelijalleen. Hirsjärven ym. (2010, 161–164) mukaan uuden tiedon ja näkökulmien tuottaminen ovat yksi tutkimuksen tärkeimmistä tavoitteista.

Laine (2010, 31) kirjoittaa, että laadullisen tutkimuksen tavoite on kuvailla tutkittavaa kohdetta mahdollisimman tarkasti. Tulosten yleistettävyyden lisäksi, on jopa tärkeämpää selvittää, onko aineistossa käsitelty tieto riittävän objektiivista. Tutkimukseni metodi vaiheessa olen analyysin vaiheiden kautta kuvaillut moninaisesti tutkimuskohdetta sekä tutkimuksessa syntynyttä aineistoa. Olen analysoinut jokaisen yksilön vastaukset erillisenä ja pyrkinyt kaikin tavoin välttämään omien esioletuksieni siirtymistä aineiston teemotteluun. Tutkimuksen ulkoisen luotettavuuden mittarina voidaan pitää sitä kuinka hyvin tutkija pystyy tekemään päätelmiä oman tutkimusaineistonsa pohjalta tutkimusaiheesta (Hakala 2010, 22-23). Tulosluvussa olen pyrkinyt käsittelemään analyysin myötä syntynyttä tietoa mahdollisimman laajasti ja eri näkökulmista.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta koen oleelliseksi tarkastella myös aineistoni syntyä. Aineiston syntyyn oleellisesti vaikutti haastateltavien suuri määrä, joka ei ollut kovin tyypillinen fenomenologiselle tutkimukselle, jolla pyritään selvittämään yksilön kokemusta. Haastatteluun halusi lopulta osallistua ennakkokäsitystä suurempi määrä opiskelijoita. Toisaalta osallistuneiden innokkuus sekä myönteinen asenne tutkimusta kohtaan, koen tutkimuksen luotettavuutta lisääväksi tekijäksi. Haastateltavien määrän rajaaminen kohtuullisemmaksi tuntui haastavalta, koska tutkittavasta joukosta ei ollut mitään selkeätä perustetta irrottaa joitain tiettyjä yksilöitä haastatteluihin. Yksilöiden valikoiminen ilman selkeitä perusteita olisi voinut myös heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Haastateltavien suuren määrän vuoksi päädyin käyttämään ryhmähaastattelutilanteita ja analyysiin valitsin analyysikeinoon, jolla haetaan aineistosta yleistettäviä merkityskokonaisuuksia. Ryhmätilanteiden kautta saatava yksilön kokemus ei välttämättä ole luotettavin tapa arvioida yksilön kokemaa, joten yksilön merkitysten kokoaminen yleiseksi tiedoksi säilyttivät tutkimuksen luotettavuuden myös tulosten tulkinnan kannalta.

Sulkeistaminen on tärkeä osa tutkimuksen prosessia kirjoittavat Perttula (1995, 69-70) ja Lehtomaa (2011, 165), joten aloitin tutkimuksen teon kirjaamalla paperille ylös kokemuksiani ja näkemyksiäni lukio-opiskelun teemasta, jotta

pystyisin paremmin sulkeistamaan esioletukseni pois tutkimuksen toteuttamisen ajaksi. Lukio-teemaan liittyvää tutkimuksellista tietoa tai artikkeleita en luenut ennen tutkimuksen toteuttamista. Laadullisen tutkimuksen tavoite on päästä mahdollisimman lähelle reduktiota eli tilaa, jossa kokemusta tulkitaan vain yksilön kokemana, ilman tutkijan henkilökohtaisten esioletusten vaikutuksia (Niskanen 2008, 110). Lisäksi Åstedin-Kurjen ja Niemisen (1997, 154-155) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa ei pidä käyttää ennalta määrättyjä asetelmia lähtökohtana kokemukselle, kuten viitekehystä tai muuta teoriaa. Aiemman tutkitun tiedon käyttö voisi ohjata liiaksi tutkimuksen kulkua ja rajoittaa yksilöllisen ajatuksen esiin tuloa, joka heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Aiempaa teoriaa aloin kasaamaan työhöni vasta tulosluvun yhteydessä.

Esioletuksiani lukio-opiskelusta oli se, että motivaatiotekijöiden vaikutus olisi suurta opiskeluissa pärjäämisen kannalta, yksilöllisen tuen uskon olevan suurempaa oppilasmäärältään pienissä kuin suurissa lukioissa. Vastoin tutkimuksen tulosta oletin, että oppimisympäristön vaikutus käytännön opiskeluun olisi vähäisempi. Etenkin koulukyytien vaikuttavuus nuorten stressin ja ajankäytön kokemuksiin yllättivät ennakkokäsitykseni ja jouduinkin tarkastelemaan uudelleen omia näkemyksiäni pienen lukion hyödyistä ja haitoista. Läpi tutkimuksen säännöllisesti tehdyllä tutkijan riittävän laajalla reflektiolla, voidaan varmistua, etteivät tutkijan omat käsitykset sekoitu osaksi yksilön kokemaa.

Olen arvioinut tutkimuksen luotettavuudessa myös suhdettani tutkimukseen osallistuviin. Osalle opiskelijoista olin tuttu heidän yläkouluajalta, joka saattoi vaikuttaa heidän suhtautumiseen itseeni tutkijana sekä vastausten laatuun. Lisäksi tutkimukseen osallistuvien mielessä minut varmaankin ajateltiin saman organisaation henkilöstöön kuuluvaksi, joka saattoi vaikuttaa opiskelijoiden halukkuuteen kertoa oikeasti haastavista kokemuksista, etenkin opetushenkilöstöön liittyen. Ammatillinen taustani on myös saattanut vaikuttaa siihen, että olen tiedostamattani hakenut tietynlaisia vastauksia haastattelun aikana esitetyillä kysymyksillä. Tutkijan historia ja minäkuva voi aiheuttaa Hirsjärven ym.(2010, 26) mukaan tilanteen, jossa tutkija pyrkii kysymyksillään johdattelemaan haastateltavia kohden sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. Edellä mainitut aineiston

keruuseen liitetyt seikat ovat saattaneet heikentää tutkimuksen luotettavuutta ja vaikuttaa omalta osaltaan aineiston syntyyn.

Tutkimuksen tulokset koostuvat yksittäisen pienen lukion opiskelijoiden kokemuksista, mutta ne eivät ole välttämättä luotettavasti yhdistettävissä muiden pienen lukion opiskelijoiden kokemuksiin. Tutkimuksessa tutkijan tulee saavuttaa niin sanottu kylläisyys, jossa tutkittavasta joukossa alkaa toistumaan samat asiat. Hirsjärven ym. (2010, 181-182) teoksessa kerrotaan, että kylläisyysteorian päämääränä on se, että aineistosta ei saada enää uutta tietoa esille. Tutkimukseni aineiston pohjalta voidaan havaita, että kylläisyys olisi kyetty saavuttamaan pienemmälläkin haastateltavien määrällä. Tutkijan on itse kyettävä tekemään ratkaisu, milloin kokee saaneensa aineistosta riittävän laajasti esille eri näkemyksiä, koska haastateltaessa ihmisiä ei kahta täysin samanlaista näkemystä ole koskaan. Tutkimukseni kohdalla en usko, että haastateltavien tai aineiston määrän kasvattamiselle olisi saatu lisäarvoa tutkimukselle.

Eettiset ratkaisut ja niihin sitoutuminen on erityisen tärkeitä tutkimukseen osallistuvien kannalta. Ihmisoikeudet ovat syvin perusta myös ihmisiin kohdistuvien tutkimusten eettisissä perusteissa. Tutkijan tulee Tuomen ja Sarajärven (2018, 10) mukaan kiinnittää tutkimusta tehdessään huomiota tutkimustapaan ja tutkimukseen liittyviin eettisiin valintoihin, jotta tutkija noudattaa tutkimusta tehdessään hyvää tieteellistä käytäntöä. Tuomen ja Sarajärven (2018, 131) mukaan osana tutkittavien suojaaja tutkijan on selvitettävä, että tutkimukseen osallistujat todella ymmärtävät millaiseen tutkimukseen ovat osallistumassa ja mihin tutkimuksella kerättäviä tietoja käytetään. Tutkimuksen alussa tutkittavalle joukolle esiteltiin tutkimuksen tarkoitus ja mihin aineistoa tullaan käyttämään. Tutkittaville tiedotettiin myös se, että heillä on oikeus kieltää tutkimukseen osallistumisensa milloin vain tutkimuksen teon aikana tai sen jälkeen. Lisäksi tutkittavajoukko allekirjoitti tutkimusluvut (liite 3), joissa oli vielä erikseen kuvattu saatteena tutkimuksen tarkoitus ja tutkittavan oikeudet.

Haastateltavien liiallisen johdattelemisen välttämiseksi pyrin kiinnittämään huomiota haastattelutilanteissa siihen, että en käyttänyt lisäkysymyksiä,

sen sijaan pyrin aloittamaan tarkentavat kysymykset seuraavin fraasein: ”kuvailisitko”, ”ymmärsinkö oikein” tai ”koetko että”. Perttulan (2009) mukaan tutkitavan ilmiön tulee saada esittäytyä kokemustutkimuksen kautta juuri sellaisena, kuin se yksilön kokemuksen myötä on noussut esille, eikä tutkija saa rajata sitä liialla käsitteellisyydellä tai tutkijan omalla tulkinnalla. Vastaavanlaisia eettisiä rajauksia sisältyy myös muihin ihmistieteitä tutkiviin tieteenaloihin ja niitä koskeviin tieteenalojen eettisiin periaatteisiin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009). Aineiston hankinta oli sujuvaa ja koen onnistuneeni luomaan luottamuksellisen suhteen haastateltaviin. Nuoret toivat esille lukiokokemuksistaan myös negatiivisia sekä oppimisen haasteisiin liittyviä kokemuksia, joita henkilön voi olla vaikea kertoa, jos ei koe tilannetta turvallisiksi.

Haastattelujen pituudet vaihtelivat 15-30 minuutin välillä. Tutkijana en halunnut lähteä katkaisemaan yksilön kerrontaa tai toisaalta myöskään pitkittämään haastattelutilannetta turhilla lisäkysymyksillä, jos ne eivät tuoneet lisäarvoa teemaan, yksilön kokemuksen näkökulmasta. Puutuin haastattelun kulkuun vain siinä tapauksessa, että haastattelijoiden kerronta alkoi eksyä liian kauaksi tutkimusaiheesta. Siekkinen (2010, 45) pitää tärkeänä, että haastateltava saa kertoa vapaasti ilman keskeytyksiä kokemuksestaan, mutta tarvittaessa tutkija voi auttaa haastateltavan pienellä ohjailulla takaisin tutkimusaiheeseen.

Haastattelujen lopuksi kysyin kaikilta haastateltavilta, että olisivatko he vielä halunneet tuoda esille jotain kokemaansa, mitä ei vielä ollut nostettu esiin haastattelujen aikana. Kerroin myös, että olen tavattavissa haastattelun jälkeen tai minuun voi ottaa yhteyttä myös sähköpostilla tai puhelimitse. Siltä varalta, että opiskelijoilla olisi ollut vielä jotain täydennettävää omaan haastatteluun tai mahdollisesti kerrottavana jotain, mitä ei muiden kuullen halunnut tuoda esille. Tarkoitukseni oli edellä mainituilla toimintamalleilla varmistua siitä, että yksilön kokemus oli varmasti päässyt esille, eivätkä haastattelut olleet keskeytyneet enenaikaisesti. Tutkijana koen, että fenomenologinen tutkimus luo vahvasti pohjaa eettisesti hyvälle tutkimukselle, koska kokemuksia tutkittaessa on erityisen tärkeää kunnioittaa ja arvostaa tutkitavan joukon esittämiä kokemuksia. Opiskelijat eivät olleet yhteydessä enää haastattelujen jälkeen, joten haastatteluihin ei

ollut tarvetta tehdä lisäyksiä jälkikäteen.

Lopuksi haluan vielä tuoda esille, että tähän tutkimukseen kerättyjä aineistoja on käsitelty kunnioittaen ja ne ovat hävitetty käytön jälkeen asianmukaisesti, jotta niiden joutuminen ulkopuolisille ei olisi mahdollista. Tutkimuksen lopullisista vastauksista on poistettu kaikki sukupuoleen ja tutkittavan henkilöllisyyteen viittaavat tiedot, jotta vastaajia ei ole tunnistettavissa materiaalista ja heidän anonymiteettinsä säilyy sovitusti. Kaikki edellä mainitut asiat ovat Tuomen ja Sarajärven (2018, 131) mukaan osa tutkittavan suojaa, josta tutkijan on huolehdittava läpi aineiston keruun, analyysin ja tulosten tulkitsemisen.

### **4.3 Jatkotutkimusaiheet**

Tämän tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta, että pienen lukion opiskelijoiden kokemukset eivät suuremmin eronneet aiemmasta lukiolaisia koskevasta yleisestä tutkimustiedosta. Pienten lukioiden eduksi voidaan katsoa se, että ne pystyvät tarjoamaan opiskelijoilleen enemmän yksilöllistä tukea ja mahdollisuuksia kuten ilmaiset tietokoneet ja koulukuljetukset. Isommat lukiot eivät pysty suurien opiskelijamäärien takia tarjoamaan opiskelijoilleen vastaavia pienen lukion etuja. Toisaalta suurien lukioiden vetovoimatekijöitä ovat valinnaisaineiden suurempi määrä ja opiskelijan henkilökohtainen vaikuttamisen mahdollisuus vuosittaisiin kurssivalintoihin ja opintojen porrastaminen useammalle vuodelle, joka voi vähentää opintojen kuormittavuutta.

Jatkotutkimuksen kannalta pienen lukion teemasta nousee useita mielenkiintoisia ja koulutuksellisesti ajankohtaisia teemoja esille. Olisi hyvä selvittää ehkäiseekö pienten lukioiden yksilöllinen tuki suurempia lukioita enemmän oppimisvaikeuksien tai syrjäytymisvaarassa olevien nuorten koulupudokkuutta. Uskon edellä mainitun tutkimusavauksen myös antavan tietoa ryhmäkokojen vaikutuksesta oppimiseen. Olisi myös erittäin mielenkiintoista tarkastella maalaiskuntien nuorten jatkokoulutussuunnitelmia sekä sitä kuinka lähilukio on vai-

kuttanut heidän koulutusvalintoihin ja ammatinvalintaan. Sähköisten oppimismalustojen vaikutus yleisesti ylioppilaskirjoitusten arvosanoihin olisi lisäksi hyvin ajankohtainen ja mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe.

## LÄHTEET

- Alderman, M. K. 2008. *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*. (3. edition) New York, Routledge.
- Anttila, T. 2013. "Vaikka en lakkia saisikaan, niin olenpahan jotain oppinut." Lukiolaisten opiskelukokemuksilleen antamat merkitykset. *Acta Universitatis Lapponiensis* 253.
- Ausubel, D.P. 1960. The Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaningful Verbal Material. *Journal of Educational Psychology* 51 (5), 267-272.
- Ayers, A. J. 2008. *Aistimusten aallokossa. Sensorisen integration häiriö ja terapia*. Juva. Bookwell Oy.
- Backman, J. 2010. Heidegger ja fenomenologian asia. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 60 - 78.
- Barr, J. J. & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *The Journal of Genetic Psychology*, 168, 231-250.
- Barr, J. J. & Higgins-D'Alessandro, A. (2009). How adolescent empathy and prosocial behavior change in the context of school culture: a two-year longitudinal study. *Adolescence*, 44, 751-772.
- Beamon, C. G. 2007. *Brain-based teaching with adolescent learning in mind*. Second edition. Corwin Press, California.
- Billett, S., Harteis, C. & Eteläpelto, A. (Eds.) 2008. *Emerging perspectives of workplace learning*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bishop, J. L. & Verleger, M. A. 2013. *The flipped classroom: A survey of the research*. ASEE National Conference Proceedings. Atlanta, GA.
- Brown, T., Chien, C-W. & McDonald, R 2009. A framework of children's hand skills for assessment and intervention. *Child: care, health and development* 35 (6). 873-888.



- Curran, J., Fenton, N. & Freedman, D. 2016. *Misunderstanding the Internet*. First published 2012. Oxon: Routledge.
- Deaney, R., Ruthven, K. & Hennessy, S. 2003. Pupil perspectives on the contribution of information and communication technology to teaching and learning in the secondary school. *Research Papers in Education*, 18, 141–165.
- Desi, E.L. & Ryan, R.M. 2002. *The Paradox of Achievement: The Harder You Push, the Worse It Gets*. Teoksessa Aronson, Joshua 2002. *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education*. San Diego, Academic Press, 62–84.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. 8.painos.
- Eteläpelto, A. Collin, K. & Saarinen, J. 2007. *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY
- Fingeroos, O. 2003. "Refleksiivinen paikantaminen kulttuurien tutkimuksesa." *Elore* 10(2): 1–12. [http://www.elore.fi/arkisto/2\\_03/fin203c.html](http://www.elore.fi/arkisto/2_03/fin203c.html). Luettu 23.1.2019.
- Gagne, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). *Principles of Instructional Design* (4th ed.). Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- Giorgi, A. 1988b. Sketch of a psychological phenomenological method. Teoksessa: A. Giorgi (toim.), *Phenomenology and Psychological Research* (s. 8–21). Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Giorgi, A. 1997. The theory, practice and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28 (2), s. 235-260.
- Haakana, R. & Tikkanen, A. (2008). Erityinen tuki lukiossa. Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, K. Laakso, M. Peltonen & K. Wennström (toim.), *Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille* (s. 13–19). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Habermas, J. 1979. *Communication and the Evolution of Society*. Boston, MA: Beacon Press.

- Hakala, J. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Harasim, L. 2012. Learning Theory and online technologies. Routledge, London, New York.
- Harlan, C. 2012. In South Korean classrooms, digital textbook revolution meets some resistance. The Washington Post.
- Hegarty, S. 1987. Meeting Special Needs in Ordinary Schools: An Overview. Second edition. Great Britain: Biddles Ltd.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy, 160–237.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea: Viisi luentoa. Suom. J. Himanka, J. Hämmäläinen & H. Silvenius. Helsinki: Loki-Kirjat.
- Huhtala, M. & Lilja, K. 2008. Ongelmalliset oppijat. Opetushallituksen julkaisuja. Helsinki, Edita Prima Oy.
- Jonassen, D. H. & Kim, B. 2010. Arguing to learn and learning to argue: design justifications and guidelines. Education Tech Research Dev, 58, 439–457. DOI 10.1007/s11423-009-9143-8
- Jordan, A., Carlile, O. & Stack, A. 2008. Approaches to Learning. A guide for teachers. England, Open University Press.
- Jääntti, S., Kiiskinen, S., Kyttälä, M & Sinkkonen, H-M. 2016. Lukion erityisopettaja-opettaja, ohjaaja vai konsultti. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. Vol. 26, No. 3. Jyväskylä: Niilo Mäki -säätiö.
- Ratnayake, K., Payton J.L., Lakmal H.O & Karunarathne, A. Blue light excited retinal intercepts cellular signaling. Scientific Reports volume 8, Article number: 10207 (2018)
- Kiviniemi, L. 2012. Eksistentiaalinen fenomenologia tutkimuksen lähestymistapa - psykiatrisessa hoidossa olleiden nuorten aikuisten kokemusten tutkimus. Teoksessa Kiviniemi, L., Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto, M. Sandelin, P. & Suorsa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 145–165.

- Koistinen, M. 2010. Nuorten hyvinvointi, opiskelu ja opinto-ohjaus erityisen koulutustehtävän saaneissa lukiossa. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 319.
- Laaksonen S, Koskinen S & Salminen L. 2011. Monien Mahdollisuuksien Learning Café. Turku. Digipaino. 25–37.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus, 28 – 45.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (s. 29-51). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laitinen L. (2012). Onnelliset opintiellä? Lukiolaisten hyvinvointitutkimus 2012. Helsinki: Lukiolaisten liitto.
- Latomaa, T. 2008. Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. 3. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 17 – 88.
- Leahy, W., & Sweller, J. 2011. Cognitive load theory, modality of presentation and the transient information effect. *Applied Cognitive Psychology*, 25.
- LeBourgeois, M. 2017. Youth uniquely vulnerable to sleep disruption from screens. Pediatrics paper explores how electronics impact body clock. University of Colorado at boulder. Public release: 2/10/2017.
- Lehtomaa, M. (2011). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen (s. 163 – 194). Teoksessa: J. Perttula ja T. Latomaa (toim.), Kokemuksen tutkimus – Merkitys, tulkinta ja ymmärtäminen. 4. painos. Tampere: Juvenes Print.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkainen, M-K. 2016 Kasvatuspsykologia. 3. uudistettu painos. Jyväskylä. PR-kustannus.
- Lukiolaki. 2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180714>. Luettu 11.9.2018.

- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Opetushallitus. Helsinki.
- Miettinen, T. Pulkkinen, S & Taipale, J. 2010. Julkaisussa T. Miettinen, S. Pulkkinen, J. Taipale. Toimittajat, Fenomenologian ydinkysymyksiä. Vuosikerta Gaudeamus. Helsinki: Gaudeamus, 9-22.
- Mikkola, A. 2003. Ohjausalan koulutushaasteet. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 31-39.
- Määttä, S. 2018. Ajattelu ja toimintatavat opintomenestyksen selittäjinä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) 2018. Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 52.
- Niskanen, S. 2008. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 89 – 114.
- Niemivirta, M., Pulkka, A-T., Tapola, A & Tuominen-Soini, H. 2013. Tavoiteorientaatioprofiilit ja niiden yhteys tilannekohtaiseen motivaatioon ja päätelytehtävissä suoriutumiseen. Kasvatus 44 (5), 533–547.
- Olkinuora, E., Mikkilä-Erdmann, M., Nurmi, S. & Ottosson, M. 2001. Multimediaoppimateriaalin tutkimuspohjaista arviointia ja suunnittelun suuntaviivoja. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Selvitykset. Lukioselvitys. 2017:49. Helsinki:Valtiovarainministeriö. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160349/okm49.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 25.2.2019.
- Opetushallitus.2018.[https://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/lukiokoulutus](https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/lukiokoulutus) Luettu 23.1.2018.
- Pietikäinen, S. Oikeus arvokkaaseen minuuteen kaupungissa. Teoksessa A. Karisto (toim.) Vanhuus kaupungissa. Miina Sillanpään syntymän 130-vuotisjuhlakirja. Juva: WSOY. 1997: 70-85.
- Perttula, J. 2009a. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) 2009. Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen, 115–162. Tampere. Juvenes Print.

- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 31, 428-442.
- Perttula, J. 1995b. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena, johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus
- Pervin, L. A. 2003. *The science of personality*. New York: Oxford University Press Oxford.
- Prewitt, V. 2011. Working in the cafe: lessons in group dialogue. "Working in the café: lessons in group dialogue", *The Learning Organization*, 2011. Vol. 18 Iss: 3.202. North Carolina. 189 - 243.
- Pääkkönen, R. 2001. Erilaisen oppijan tukeminen lukiossa. *Julkaisusarja B 5*. Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Pääkkönen, R., Koivula, P., Sihvo, A. & Siiskonen, T. 2007. Lukiokoulutus. Teoksessa T. Aro, T. Siiskonen & T. Ahonen (toim.), *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä* (s. 298–309). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ranta, E. 2011. Nuoren ja nuoren aikuisen psykososiaalinen kehitys. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.) *Opiskelu-terveys*. Helsinki: Duodecim, 30.
- Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. *Maailmankuvan kokonaisrakenteen erittelyä ihmistä koskevien tieteiden kysymyksissä Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta* 41. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ruohotie, Pekka 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki, Edita.
- Saarinen, E. 1986 *Fenomenologia ja eksistentialismi*. Teoksessa: I. Niiniluoto. & E. Saarinen (toim.) *Vuosisatamme filosofia*. Juva. WSOY, 111-114.
- SalmelaAro, K. 2018. Kouluinto ja koulu-uupumus. Teoksessa K. Salmela-Aro, (toim.) 2018. *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PSkustannus, 52.
- Salmela-Aro, K. 2017. Dark and bright sides of thriving - school burnout and engagement in the Finnish context, *European Journal of Developmental Psychology*, 14:3, 337-349

- Sarkomaa, S. 2008. Arvioinnin tavoitteena koulutuksen parantaminen. Evalenssi-lehti. Koulutuksen arviointineuvosto. Tampere: Hämeen kirjapaino.
- Schunk, D.H. & Meece, J & Pintrich, P 2014. Motivation in education: theory, research and applications (fourth edition). Pearson Education Limited. Essex, Harlow.
- Schunk, Dale H. 2014. Learning theories, an educational perspective (sixth edition). Pearson
- Schwab, K. 2017. The fourth industrial revolution. Geneva: World Economic Forum.
- Siekkinen, K. 2010. Syvähaastattelu. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli. (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (s. 45-60). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Silander, P. & Ryymin, E. 2012. Oppimisympäristön arviointikehikko oppilaitosjohdolle. Teoksessa P. Silander, E. Ryymin & P. Mattila (toim.) Tietoyhteiskuntakehityksen strateginen johtajuus kouluissa ja opetustoimessa. Helsingin kaupungin opetusviraston mediakeskus, 49-60.
- Spiegelberg, H. 1965. The Phenomenological Movement. A Historical Introduction. Hague: The Hague Martinus Nijhoff
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive science*, 12(2), 257-285.
- Theisens, H. 2008. Schooling for Tomorrow: Trends Shaping Education. PEB Exchange 11, 2-4. OECD 2008.
- Tilastokeskus.2018. [http://www.stat.fi/til/khak/2016/khak\\_2016\\_2017-12-13\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/khak/2016/khak_2016_2017-12-13_tie_001_fi.html). Luettu 17.9.2018.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuominen, H. Pulkka, A.T., Tapola, A. & Nieminen, M. 2017, Tavoiteorientaatiot, oppiminen ja hyvinvointi. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.E. Nurmi (toim.) Mitä meitä liikuttaa. Jyväskylä: PS-kustannus, 80.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>. Luettu 23.1.2019.
- Ulvinen, V-M. 2012. Ymmärtävää sosiologiaa – fenomenologisen sosiologian näkökulma kokemuksen tutkimukseen. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin & T. Suorsa (toim.) Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 49-71.
- Vasalampi, K. 2017. Itsemääräämisteoria. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. Mikä meitä liikuttaa: motivaatiopsykologian perusteet (3. täysin uudistettu painos). Jyväskylä, PS-kustannus, 54–65
- Waren, C. 2004. Information visualization: Perception for design (4. painos). San Francisco, CA: Morgan Kaufmann Publishers.
- Viljaranta, J. 2017, Odotusarvoteria odotusten ja arvostusten vaikutus oppimismotivaatioon. Teoksessa K. Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Jyväskylä: PS-kustannus, 80.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 44.
- Yuan, Y., Leungin, A.W.S., Duan, H., Zhangien, K., Zhangien, L., Wun, J & Qin, S. 2016. The effects of long-term stress on neural dynamics of working memory processing: An investigation using ERP. Scientific Reports volume 6, Article number: 23217 (2016).
- Ylioppilastutkinto.2018. <https://www.ylioppilastutkinto.fi/ylioppilastutkinto>. Luettu 23.1.2019.
- Åstedt-Kurki P. ja Nieminen H. Fenomenologisen tutkimuksen peruskysymykset hoitotieteessä. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen. Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Juva: WSOY. 1997: 152-163.

## LIITTEET

### Liite 1. Yleinen merkitysverkosto osa 1 (Pienen lukion vaikutus opiskelijaan oppiympäristönä)

Pienen lukion opiskelijan koulupäivien kestoa lisää **pitkät koulumatkat**, jotka kuljetaan lukion puolesta järjestetyillä taksi- tai linja-autokyydeillä. Samoja kyytejä käyttää useat opiskelijat ja yläkoulu-oppilaat. Julkisen liikenteen käyttäminen ei ole mahdollista, koska ne eivät kulje syrjäseuduille tai niiden aikataulut ovat niin rajallisia, että lukio-opiskelija ei voi niitä käyttää lukioon ja sieltä kotiin kulkemisessa. Lukio-opiskelijan tullessa kahdeksaan kouluun on kyyti järjestettävä itse, koska koulun järjestämällä kyydeillä koululle ehtii vasta yhdeksäksi. Syrjäseudulla asuva lukio-opiskelija joutuu myös odottamaan koulukyytiä niin kauan, että viimeisenäkin koulupäivänsä päättävä opiskelija ehtii kyytiin. Lukio-opiskelijalle tämä voi tarkoittaa koululla vietetyn ajan pidentymistä jopa kolmella tunnilla. Kauimpana lukiolta asuvan opiskelijan koulumatka kestää kauan, koska koulukyyti kiertää kaikkien pitkämatkalaisten kodit matkan varrelta. Opiskelija on kotona välillä vasta kymmentä vaille viisi, vaikka olisi päässyt koululta yhdeltä iltapäivällä. Pienessä lukiossa kurssien valinta mahdollisuudet ovat vähäisempiä. **Lukio-opiskelijat kokevat kurssien oppiainevalinnaisuuden liian vähäisenä.** Opiskelijalla ei ole riittävää mahdollisuutta vaikuttaa kurssisisältöihin ja lukujärjestyksen tuntimääriin. Ylioppilaskirjoitusten ja koeviikkojen päällekkäisyys haastaa lukio-opiskelijaa ja aiheuttaa ylimääräistä painetta. Lisäksi ylioppilaskirjoituksiin ylimääräistä painetta lisäävät koeviikot, jotka alkavat suoraan ylioppilaskirjoitusten jälkeen. Lukio-opiskelija ei sijoittaisi samaan kurssiin ”helppoja” oppiaineita kuten liikuntaa ja puhuttuja kielten opintoja tai paljon työtä vaativia oppiaineita kuten matemaattisia aineita ja äidinkieltä. Pienen lukion opiskelija saa **koulun ostaman kannettavan tietokoneen**, joka on suuri etu opiskelijalle. Opiskelija saa hyvin yksilöllistä tukea useimmissa aineissa, koska ryhmäkoot ovat pieniä noin 15 opiskelijan ryhmiä. Opiskelijan toivomuksia esimerkiksi myöhäisemmästä kouluruokailun ajankohdasta huomioidaan hyvin. Pienen lukion opiskelijan etu on lukion pieni koko, jossa **yhteisöllisyys kasvaa**, kun kaikki opiskelijat tuntevat toisensa. Viimeisen vuoden lukio-opiskelijasta yhteisöllisyys on suurempaa kuin alempien vuosikurssien opiskelijasta. Pienessä lukiossa lukio-opiskelijasta parasta on yhteiset bileet, yö koulut ja muut **yhteiset tapahtumat**, jota koululla sekä vapaa-ajalla järjestetään.



## Liite 2. Yleinen merkitysverkosto osa 2. (Lukio-opiskelijan kokemus, yleinen)

Lukio-opiskelijan **päivät** lukio-opintojen parissa on **pitkiä**. Tehtäviä eri oppiaineista sekä aikatauluja tehtävien palautuksista on paljon. Lukio-opiskeluissa tehtävien määrä ei ole riittävän hyvin suhteutettu niille **annettuihin aikarajoihin, joka aiheuttaa stressiä** lukio-opiskelijoille. **Tunnollinen opiskelija voi uupua** lukio-opintojen vaatimusten ja aikataulujen asettamien paineiden alle. Lukio-opinnoissa vaadittavien **sähköisten oppimisolustojen käyttö on haastavaa** ja ne hidastavat tehtävistä selviytymistä. Jolloin opiskelija saattaa joutua tekemään tuntitehtäviä kotona, kun tunnilla ei ehdi riittävän pitkälle. Lukio-opettajien tulisi pitää kiinni lukujärjestysten mukaisista tuntien aloittamisesta ja lopettamisesta, ettei opiskelijoiden välitunneista osa jäisi oppituntien alle. Kaiken kaikkiaan **opiskelutahti opinnoissa on liian kova** laajojen asiasisältöjen sisäistämiseen. Oppiaineista lukiossa opiskelevaa oppijaa kuormittaa eniten matemaattiset aineet ja sähköiset oppimisolustat, lisäksi digitaalisten oppikirjojen toimimattomuus on ongelma oppimiselle. Lukio-opiskelija saattaa vaihtaa pitkän matematiikan lyhyeen matematiikan oppimäärään, sähköisten oppimisolustojen käyttövaikeuksien takia. Tunneilla opiskelijaa kehoitetaan käyttämään sähköisiä apuvälineitä, kuten laskimia, mutta usein lukio-opiskelija valitsee paperin ja kynän. Sähköisten oppivälineiden käyttö on hidasta ja työlästä. Lukio-opiskelija kokee, **että sähköisten järjestelmien käyttö vie aikaa itse oppiaineen sisältöjen oppimiselta**. Äidinkielessä pitkät kirjoitustehtävät haastavat opiskelijaa. Vieraat kielet ja historian vuosilukujen muistaminen olivat myös haastavia. **Opintojen ohjaus jatko-opintojen osalta** on riittämätöntä ja opiskelija on liian yksin valintojen edessä. Lukio-opiskelija, joka pärjää hyvin opinnoissa ehtii harrastamaan ja tekemään koulun ulkopuolisia asioita hyvin vapaa-ajalla. Opiskelija kokee kuitenkin aktiivisen harrastamisen, kuten kilpalajit haastaviksi lukio-opintojen ohessa. Kotitehtävät jäävät opiskelijalta usein tekemättä, jos opettaja ei erikseen vaadi niiden tekemistä ja tarkista, että kotitehtävät on tehty. Äidinkielen pitkät tekstit vievät eniten opiskelijan vapaa-aikaa, niiden tekemiseen voi mennä useita tunteja vapaa-ajasta. Tunnolliset ja hitaammin oppiaineissa etenevät lukio-opiskelijat tekevät useita tunteja koulutehtäviä seitsemän tunnin koulupäivän lisäksi ja uupuvat työmäärän alle. Yleensä lukio-opiskelija ei kuitenkaan koe vähäistä vapaa-aikaa ongelmaksi lukio-opintojen aikana. **Lukio-opiskelijaa ei kuunnella riittävästi** oppimiseen liittyvissä valinnoissa ja ratkaisuisissa. Lukujärjestykseen sijoitetut hyppytunnit ovat lukio-opiskelijan ajan tuhlausta, jos niiden aikana ei pysty suorittamaan itsenäisesti jotain kurssisuorituksia. Lukio-opiskelijaa tulisi kuunnella enemmän kurssitarjoitusten, koeviikkojen ja lukujärjestyksen suunnittelussa. Lukiossa hyvin pärjäävän opiskelija ei näe tarpeellisena ensimmäiseen ja toiseen vuoteen sijoitettuja kertauskursseja. **Kertauskurssit ovat turhia** ja ne tulisi sijoittaa lähemmäksi ylioppilaskirjoituksia, jotta niistä olisi hyötyä oppimiselle. Heikommin lukiossa pärjäävät opiskelijat hyötyvät ehkä kertauskursseista myös ensimmäisen ja toisen vuoden aikana. Tietotekniikan liitetyt kurssit lukio-opiskelija kokee ajantuhlauksena. Lukion kurssien suunnittelussa tulisi lukio-opiskelijan oppimisen helpottamiseksi ottaa huomioon, että ei sijoiteta paljon teoriaa ja työtä vaativia oppiaineita samaan kurssiin, etenkin jos kurssin lukujärjestys sisältää paljon viikkotunteja. Lukiossa opettajat antavat liikaa tehtäviä ja eivät huomioi kokeiden ja tehtävien päällekkäisyyksiä. Opettajien etenemisvauhti oppiainesisällöissä, on tunneilla liian kiivasta heikompien lukio-opiskelijoiden sisältöjen omaksumiseen. **Lukio-opettajien tulisi huomioida ylioppilaskirjoitusten aikana ylioppilaskirjoitukseen osallistuvaa lukio-opiskelijaa ja kohtuullistaa tehtävämääriä kirjoitusten aikana**. Opettajan tulee olla tunneilla ajoissa ja kunnioittaa lukio-opiskelijan välitunteja lopettamalla tunnit ajoissa. Lukio-opiskelija saa tarvittavaa yksilöllistä tukea halutessaan oppiainekohtaisesti esimerkiksi kielten opinnoissa. Opinto-ohjauksen laajuuteen ja opiskelijan tarpeiden vastaavuuteen tulisi kiinnittää huomiota. Lukion opintomenestys on pitkälti opiskelijasta itsestään riippuvaista ja siitä kuinka paljon jaksaa nähdä vaivaa opintojen ja tehtävien tekemisen eteen. **Opiskelijan harjoitteet kokeisiin lukemisen tekniikoista ja erilaisista lukustrategioista on opiskelijan itse hankittava. Lukio-opiskelijan täytyy pystyä selviytymään stressistä, mitä kokeet ja tehtävät aiheuttavat opintojen aikana**. Lukio-opiskelija jättää tehtävien tekemisen viimeiseen mahdolliseen hetkeen, joka aiheuttaa paljon stressiä. **Opiskelija lukee kokeisiin vain koetta varten**, jonka jälkeen asiat voi unohtaa. **Opiskelijan on tunnettava itseään kohtaan armollisuutta, jottei pala loppuun** tehtävien ja vaatimusten keskellä. Lukio-opiskelijan arjessa parasta on koeviikot ja niiden myötä tulevat vapaapäivät.

Liite 3.

### **Lukio-opiskelua käsittelevä tutkimus**

Minua on pyydetty osallistumaan yllämainittuun tieteelliseen tutkimukseen, joka käsittelee lukio-opiskelua pienen lukion opiskelijana. Tutkija on antanut minulle riittävästi tietoa tutkimusaiheesta ja olen saanut mahdollisuuden esittää tutkijalle tarkentavia kysymyksiä liittyen tutkimukseen. Käsitän tutkimukseen osallistumisen olevan vapaaehtoista.

Tutkimuksessa käsiteltävistä tiedoista ei nouse esille yksityisen henkilön vastauksia niin, että ne olisivat yhdistettävissä vastaajaan. Tutkittavan organisaatio ei myöskään esiinny tutkimuksessa tunnistettavana. Osallistuja voi kieltäytyä ja perua osallistumisen tutkimukseen milloin tahansa tutkimuksen aikana, ilman erillistä selvitystä. Tutkimuksen keskeyttämisestä ei koidu tutkimukseen osallistuvalla mitään haittaa. Mikäli tutkittava päätyy keskeyttämään tutkimukseen osallistumisen tai osallistuminen peruuntuu muusta syystä, niin käytetään siihen mennessä kerättyä tietoa osana tutkimusaineistoa. Tutkittavan kaikkia tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja ne tuhoetaan välittömästi tutkimuksen valmistumisen myötä.

### **Aika ja paikka:**

**Suostun osallistumaan tutkimukseen:**

\_\_\_\_\_

tutkittavan allekirjoitus

\_\_\_\_\_

nimenselvennys

\_\_\_\_\_

tutkittavan syntymäaika

**Suostumuksen vastaanottaja:**

\_\_\_\_\_

tutkijan allekirjoitus

\_\_\_\_\_

nimenselvennys