

**”Se on niin paljon omalla vastuulla, et opiksä vai eksä
opi”**

Lukio-opintojen haasteita opiskelijoiden kokemana

Anna Sarvi

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2020

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Sarvi, Anna. 2020. "Se on niin paljon omalla vastuulla, et opiksä vai eksä opi" Lukio-opintojen haasteita opiskelijoiden kokemana. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 64 sivua.

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tarkasteltiin lukiolaisten kokemuksia opintojen sujuvuutta haastavista tekijöistä. Tavoitteena oli ymmärtää lukio-opiskelun ongelmakohtia ja tuottaa siten tietoa lukio-opiskelun tuen kehittämiseen ja lukiolaisten hyvinvoinnin edistämiseen.

Tutkimus oli lähestymistavaltaan fenomenologis-hermeneuttinen, ja näin ollen tutkimusprosessi aloitettiin kuulemalla lukiolaisten opiskelukokemuksia. Puolistrukturoituihin ryhmähaastatteluihin osallistui seitsemän (N=7) lukiolaista eri vuosikursseilta. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Analyysin perusteella aineistosta löydettiin kuusi lukio-opiskelua haastavaa tekijää. Lukio-opintojen haasteita olivat lukiolaisen vastuun määrä, akateemisten taitojen riittämättömyys, opetuksen eriyttämättömyys, kohtaamattomuus vuorovaikutuksessa, turhauttavat opetuskäytänteet sekä opiskelun merkityksettömyys.

Tutkimuksen tulokset vahvistavat aikaisemmissakin tutkimuksissa muodostunutta käsitystä siitä, että lukiolaiset kantavat huolta jaksamisestaan ja menestyksestään lukio-opinnoissa, ja kaipaavat opiskeluunsa yksilöllisempää tukea ja tehokkaampaa opinto-ohjausta. Tulosten perusteella myös opettajien valmiuksia opetuksen eriyttämiseen ja opiskelijoiden yksilöllisempään kohtaamiseen tulisi lukioissa vahvistaa. Lisäksi koulun vuorovaikutuskulttuuria on tarpeen kehittää ja opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksia tulisi lisätä.

Asiasanat: lukiolaiset, opiskelukokemukset, tuentarve, haasteet

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
1.1	Suomalainen lukiokoulutus muutoksessa	7
1.2	Tutkimuskysymys	9
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	10
2.1	Fenomenologinen lähestymistapa.....	10
2.2	Tutkimuksen osallistujat.....	12
2.3	Tutkimusaineiston hankinta.....	12
2.4	Tutkimusaineisto ja aineiston analyysi.....	14
2.5	Eettiset ratkaisut.....	18
3	TULOKSET	21
3.1	Lukiolaisen vastuun määrä	21
3.2	Akateemisten taitojen riittämättömyys	24
3.3	Opetuksen eriyttämättömyys.....	26
3.4	Kohtaamattomuus vuorovaikutuksessa.....	28
3.5	Turhauttavat opetuskäytänteet.....	30
3.6	Opiskelun merkityksettömyys.....	31
4	POHDINTA	33
4.1	Tutkimustulosten tarkastelu ja johtopäätökset	33
4.1.1	Lukiolaisen vastuun määrä.....	33
4.1.2	Akateemisten taitojen riittämättömyys.....	36
4.1.3	Opetuksen eriyttämättömyys	39
4.1.4	Kohtaamattomuus vuorovaikutuksessa	41
4.1.5	Turhauttavat opetuskäytänteet	44

4.1.6	Opiskelun merkityksettömyys	46
4.1.7	Yhteenveto.....	48
4.2	Tutkimuksen luotettavuus	49
4.3	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet.....	52
LÄHTEET	56

1 JOHDANTO

Suomalaiseen lukioon kohdistuu tällä hetkellä monenlaisia muutoksia. Viime vuosina opiskelutavat ja ylioppilaskokeet ovat digitalisoituneet, ja korkeakoulujen sisäänottokäytänteitä on muutettu siten, että ylioppilaskirjoituksilla on entistä suurempi painoarvo haettaessa korkeakouluopintoihin. Lukiolaisille kaasaantuukin paljon vastuuta tulevaisuuden valinnoista. Samaan aikaan mediassa raportoidaan entistä huolestuttavampia tietoja lukiolaisten hyvinvoinnista ja jakamisesta. Vuonna 2019 teetetyssä kouluterveyskyselyssä yli puolet lukiolaisista raportoi kokevansa oppimiseen liittyviä vaikeuksia. Vastausten perusteella kirjoittamiseen lukemiseen ja laskemiseen liittyviä vaikeuksia koetaan lukiossa aikaisempaa enemmän (Koivula 2019). Myös lukiolaisten kuormittumisesta ja uupumuksesta on raportoitu useasti (esim. Tuijula 2019, 4; Salmela-Aro 2011). Peruskoulusta lukioon siirryttäessä opiskelijoiden riittämättömyyden ja kyynisyyden tunteiden sekä kielteisen suhtautumisen opiskelua kohtaan on havaittu lisääntyvän (Salmela-Aro 2011; Salmela-Aro 2017). Viime aikoina teetetyt kyselyt osoittavat, että suuri osa lukiolaisista kokee jatkuvaa stressiä, uupumusta ja aikapulaa opintojensa vuoksi (Grönholm 2019; Hämäläinen 2019).

Vuodesta 2013 asti voimassa ollut koulutustakuu lupaa jokaiselle peruskoulun päättävälle nuorelle koulutuspaikan lukiossa, ammatillisessa oppilaitoksessa, oppisopimuskoulutuksessa tai muulla vaihtoehtoisella tavalla (Koulutustakuu.fi 2019). Näin ollen lukioon tulee opiskelijoita alhaisillakin keskiarvoilla, ja lukiolaisten keskinäiset lähtökohdat vaihtelevat entistä enemmän. Kaikki lukion aloittavat nuoret eivät suorita opintojaan loppuun. Suomessa lukiokoulutuksen keskeyttää noin viisi prosenttia opiskelijoista, ja keskeyttäjäistä suurin osa jatkaa opintojaan toisessa koulutussektorissa. Kuitenkin 1,6 prosenttia lukion keskeyttäjäistä jää kokonaan tutkintoon johtavan koulutuksen ulkopuolelle. (Suomen virallinen tilasto 2018.) Opinnoissa koettujen vaikeuksien, kuten heikon koulusuo-riutumisen ja uupumusoireiden, on havaittu olevan yhteydessä opintojen keskeyttämiseen (Bask & Salmela-Aro 2012; Dockery 2012, 7). Koulutuksen keskeyttämisellä on laajoja vaikutuksia yksilön tulevaisuuden näkymiin, työllistymis-

mahdollisuuksiin ja hyvinvointiin (mm. Dockery 2012, 5; Dupere, Leventhal, Crosnoe, Dion, Archambault & Janosz 2018; Bask & Salmela-Aro 2012). Yksilölisten vaikutusten lisäksi opintojen keskeyttäminen voi aiheuttaa kuluja yhteiskunnalle, sillä muun muassa terveydenhuoltopalveluiden käyttö lisääntyy heikentyvän hyvinvoinnin vuoksi (Dockery 2012, 5).

Koulutuksen keskeyttämisen ennaltaehkäisemisen kannalta keskeisiä ovat opiskelijoiden yksilölliset kokemukset lukio-opinnoista. Erityisen tärkeää on ymmärtää, millaisia haasteita opiskelijat opinnoissaan kohtaavat. Tämän fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on selvittää niitä opiskelukokemuksia, jotka luovat haasteita lukio-opinnoista suoriutumiselle ja opinnoissa jaksamiselle. Selvittämällä lukio-opiskelun haasteita, voidaan mahdollisesti ymmärtää paremmin myös keskeyttämisen taustalla olevia tekijöitä.

Lukio-opinnoissa koettuja vaikeuksia on tarpeellista selvittää myös lukiota koskevien ajankohtaisten uudistusten näkökulmasta. Syksyllä 2019 astui voimaan uusi lukiolaki, jossa myös oppimisen tuki on pyritty turvaamaan aikaisempaa vahvemmin (Opetushallitus 2019b). Uuden lain mukaan opiskelijalla on tarvittaessa oikeus saada lukio-opintoihinsa erityisopetusta (Lukiolaki 714/2018 §28). Lakisääteinen velvoite erityisopetukseen on uusi haaste lukiolle. Kartoittamalla opiskelijoiden kokemuksia lukio-opiskelun haasteista, voidaan mahdollisesti ymmärtää paremmin niitä asioita, joihin lukion erityisopetuksella olisi tarpeellista antaa tukea. Oikeanlaisen ja tehokkaan tuen avulla voidaan vahvistaa erilaisista lähtökohdista tulevien lukiolaisten opintojen sujuvuutta.

Tutkimusraportti etenee fenomenologisen tutkimuksen rakenteen mukaisesti. Aikaisempi tutkimustieto aiheesta esitellään vasta raportin lopussa peilaten sitä tämän tutkimuksen tuloksiin. Johdannon seuraavissa alaluvuissa kuvataan lyhyesti suomalaisen lukiokoulutuksen käytänteitä ja nykytilannetta. Johdantoluvun lopussa esitellään tutkimuskysymys. Luvussa kaksi kuvataan tutkimuksen toteuttaminen sekä metodologiset ratkaisut ja luvussa kolme avataan tutkimuksen keskeiset tulokset.

1.1 Suomalainen lukiokoulutus muutoksessa

Lukiokoulutus on oppimäärältään kolmivuotinen ja se rakentuu perusopetuksen oppimäärälle. Arvoperustana lukiokoulutuksessa on suomalaisen yhteiskunnan sivistysperinne, jossa opiskelu ja oppiminen nähdään yhteiskuntaa uudistavina voimavaroina. Lukion tavoitteena on vahvistaa laaja-alaista yleissivistystä ja sitä myöten lisätä opiskelijan taitoja ja valmiuksia kriittiseen ajatteluun sekä vastuulliseen toimintaan yhteisön jäsenenä. (Opetushallitus 2015, 12; Opetushallitus 2019a, 16.) Lukio-opinnot tarjoavat opiskelijalle välineitä oman identiteetin ja maailmankuvan rakentamiseen sekä omien mielenkiinnon kohteiden löytämiseen. Samalla luodaan edellytyksiä jatko-opintoihin esimerkiksi yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa ja kehitetään työelämässä vaadittavia taitoja. (Opetushallitus 2015, 12.) Lukiokoulutuksen lopuksi suoritetaan vähintään neljän oppiaineen laajuinen ylioppilastutkinto, jonka suorittaminen antaa yleisen jatko-opintokelpoisuuden (Ylioppilastutkintolautakunta 2019). Ylioppilastodistuksen ohella lukiossa opittuja tietoja ja taitoja osoitetaan lukion päättötodistuksella sekä erilaisin lukiodiplomein (Opetushallitus 2015, 12).

Peruskoulun päättävistä nuorista hieman yli puolet jatkaa opintojaan lukiossa. Lukio-opiskelun suosiossa on hieman sukupuolten välisiä eroja: vuonna 2018 tytöistä 65 prosenttia haki peruskoulun päätyttyä ensisijaisesti lukiokoulutukseen, kun taas pojista yli puolet valitsi ensisijaiseksi hakukohteekseen jonkin ammatillisen koulutuksen. (Suomen virallinen tilasto 2019). Viimeisen kymmenen vuoden aikana lukio-opetusta antavien oppilaitosten määrä on Suomessa vähentynyt, ja myös lukiossa aloittavien nuorten määrä on laskenut yhdeksällä prosentilla. Vuonna 2018 lukiokoulutukseen hakeutuneiden kokonaismäärä laski hieman edellisestä vuodesta, ja tyttöjen osuus opiskelijoista ja tutkinnon suorittaneista oli 58 prosenttia. (Suomen virallinen tilasto 2019.)

Lukio-opetus perustuu oppimiskäsitykseen, jossa opiskelija nähdään aktiivisena, tavoitteellisena ja itseohjautuvana toimijana, joka tulkitsee, tarkastelee ja rakentaa tietoa aktiivisesti oppimisprosessin eri vaiheissa. Tällainen, konstruktivistinen, oppimiskäsitys sisältää ajatuksen, että oppimista ohjaavat oppijan ai-

kaisemmat tiedot sekä kyky käyttää oppimisstrategioita hyödykseen. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ja oppimisprosessi opettaa opiskelijaa myös kehittämään omia opiskelu- ja ajattelutaitojaan sekä luomaan perustaa elinikäiselle oppimiselle. (Opetushallitus 2015, 14.)

Lukiolaiselta odotetaan jatkuvaa valintojen tekemistä ja nuorten opinnot ovat sekä kestoaltaan, että rakenteeltaan hyvin yksilöllisiä (Koistinen 2010, 7). Kun opiskelijalla itsellään nähdään olevan laaja vastuu omasta oppimisestaan, tuovat lukio-opinnot mukanaan vapautta, mutta myös velvoitteita kantaa vastuu omista epäonnistumisistaan (Tuijula 2011, 11). Kasvaneen valinnanvapauden ja itsenäisyyden myötä opiskelijoilta vaaditaan yhä parempia itsesäätelytaitoja sekä kykyä oman toiminnan suunnitteluun ja arviointiin. Opiskelijat eroavat keskenään siinä, kuinka hyvin pystyvät hyödyntämään opintojen joustavuutta ja ottamaan vastuuta opinnoistaan. (Koistinen 2010, 6-7; Tuijula 2011, 159.) Lisäksi lukioikäisen nuoren identiteetin kehitys on yhä kesken ja nuori on vasta kypsymässä aikuisuuteen. Onkin pohdittu, tukeeko lukio lähinnä hyvin menestyvien ja itsenäisten nuorten opiskelua, kun taas joillekin opiskelijoille vastuun määrä tuntuu liian suurelta. (Tuijula 2011, 14.)

Lukiossa annettavalla tuella pyritään huomioimaan opiskelijoiden yksilölliset lähtökohdat, parantamaan opiskelun esteettömyyttä sekä ehkäisemään ja tunnistamaan oppimisvaikeuksia (Opetushallitus 2015, 20.) Tukimuotoja lukio-opinnoissa ovat opiskelijan ohjaus, opiskeluhuolto sekä oppimisen tuki esimerkiksi eriyttämisen ja pedagogisten ratkaisujen avulla. Myös yhteistyöllä huoltajien kanssa pyritään tukemaan opiskelijan edellytyksiä opinnoissa menestymiseen. (Opetushallitus 2015, 18). Erityisopettajan rooli lukiolaisten tukemisessa on pitkään ollut vakiintumaton, ja lukiossa annettava pedagoginen tuki on pitkään suuntautunut erityisesti lukivaikeuksiin ja niiden testaamiseen (Sinkkonen, Kytälä, Kiiskinen & Jäntti 2016).

Syksyllä 2019 astui voimaan uusi lukiolaki, jonka tavoitteena on parantaa entisestään lukion yleissivistävää asemaa sekä vahvistaa oppimistuloksia ja opiskelijoiden jatko-opintovalmiuksia. Muutoksilla pyritään parantamaan myös lukiolaisten hyvinvointia, jatko-opintopolkujen suunnittelua sekä sujuvoittamaan

opiskeluja ja valmistamaan opiskelijoita tehokkaammin kohti korkea-asteen opintoja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019.) Uudessa lukiolaissa myös erityisopetus on määritelty pakolliseksi sitä tarvitseville opiskelijoille (Lukiolaki 714/2018). Käytännössä jokaisessa lukiossa on tarjottava erityisopetusta vuodesta 2021 alkaen. Syksyllä 2019 tehdyn kartoituksen mukaan monet lukiot ovat jo valmistautuneet muutokseen, ja erityisopettajan työnkuva on monipuolinen. Lukion erityisopettajan työhön kuuluu muun muassa lukiseulontoja, opiskelijan ohjausta ja opiskelutaitojen opetusta, opiskelijan jaksamisen ja hyvinvoinnin tukemista sekä konsultaatiotyötä työyhteisössä. (Opetushallitus 2019c.)

Uuden lukiolain mukainen opetussuunnitelma julkaistiin syksyllä 2019 ja se otetaan käyttöön vuonna 2021. Uudistuvassa opetussuunnitelmassa puhutaan kurssien sijasta opintojaksoista, joita suorittaessaan opiskelijat voivat hyödyntää aikaisempaa enemmän valinnaisuutta ja yhdistellä oppiaineita mielenkiintonsa mukaan. Myös opinto-ohjausta ja opintojen alussa tapahtuvaa suunnittelua pyritään tehostamaan, ja opiskelijalla tulee olemaan oikeus jatko-ohjaukseen myös lukion päätyttyä. Uudistuksessa myös ylioppilaskirjoitusten asemaa vahvistetaan, ja ylioppilastodistuksella tulee olemaan aikaisempaa suurempi painoarvo jatko-opintoihin haettaessa. (Opetushallitus 2019b.)

1.2 Tutkimuskysymys

Tämän tutkimuksen päämääränä on tavoittaa kokemuksia lukio-opiskelusta ja löytää sellaisia opintoihin liittyviä tekijöitä, jotka haastavat ja kuormittavat lukio-opintojen aikana. Tarkoituksena on vastata seuraavaan tutkimuskysymykseen:

Millaiset lukio-opiskeluun liittyvät asiat ja tilanteet lukiolaiset kokevat haasteellisiksi opintojen sujuvuuden kannalta?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Fenomenologinen lähestymistapa

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena olivat lukion opiskelijoiden näkemykset ja kokemukset, joita haluttiin ymmärtää mahdollisimman avoimesti. Tästä syystä tutkimukseen valittiin fenomenologinen lähestymistapa. Fenomenologisen tutkimuksen ytimessä on kiinnostus elettyyn todellisuuteen ja sen ilmiöihin, joita pyritään tarkastelemaan ilman ennakko-oletuksia, sellaisena kuin yksilö ne kokee (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 9; Laine 2010; Cerbone 2006, 12; Chan, Fung & Chien 2013). Alkuperältään ja tavoitteiltaan fenomenologiaa pidetään ensisijaisesti filosofiana, jonka päämääränä on ilmiön puhtaan olemuksen tavoittaminen (Husserl 1995, 41; Cerbone 2006, 11-12; Giorgi 2010; Giorgi, Giorgi & Morley 2017). Fenomenologisesti suuntautunut tutkija pyrkii selkiyttämään käsitystään ihmisenä olemisen tavoista sekä kokemuksista, joiden keskellä ihmiset elävät (Perttula 2000). Fenomenologiassa ihmisen suhde maailmaan nähdään intentionaalisenä eli kaikki havaitsevamme asiat näyttäytyvät havaitsijan pyrkimysten, mielenkiinnon ja uskomusten lävitse (Padilla-Díaz 2015; Laine 2010). Toisin sanoen kaikki kokemukset saavat yksilön elämässä merkityksiä, ja fenomenologian varsinaisena tutkimuskohteena voidaan pitää näitä merkityksiä. (Laine 2010; Patton 2002, 104; Englander 2012).

Fenomenologia ei ole yksi yhtenäinen ajattelutapa, vaan se sisältää erilaisia suuntauksia (Giorgi ym. 2017; Chan ym. 2013; Perttula 2000). Husserlin pyrkimyksenä oli tavoittaa ilmiön olemus puhtaana ja tämän hän näki olevan mahdollista, kun tutkija pidättäytyy kurinalaisesti omien ennakkokäsitystensä ja tulkintojensa vaikutukselta (Cerbone, 2006, 23; Husserl 1995; Kakkori & Huttunen 2014). Myöhemmin Martin Heidegger kehitti fenomenologista perinnettä ja liitti siihen vahvemmin hermeneuttisen ulottuvuuden (Backman 2010). Hermeneutiikalla tarkoitetaan tietoa ymmärryksestä ja tulkinnasta, ja hermeneuttinen tutkimus suuntautuu ihmisten väliseen kommunikaatioon (Laine 2010; Juden-Tupakka 2007). Heideggerin mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa ei voida

täysin välttää tutkijan omien tulkintojen vaikutusta, sillä tutkija ei voi koskaan täydellisesti ymmärtää toisen ihmisen kokemaa (Backman 2010; Perttula 2000, Tökkäri 2018). Siten fenomenologiaan kuuluu aina tutkijan tulkintoja esimerkiksi haastateltavien vastausten merkityksistä (Kakkori & Huttunen 2014; Laine 2010; Tökkäri 2018). Myös tämän tutkimuksen voidaan nähdä painottuvan hermeneuttisen fenomenologian suuntaan, sillä tutkittavien kokemusten tulkinta on ollut osa aineiston analyysiä.

Fenomenologisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on ymmärtää tutkittavan kokemuksia ja merkityksenantoa mahdollisimman todenmukaisesti. Jotta tutkija voi päästä käsiksi tutkittavan tapaan hahmottaa maailmaa, tulisi tutkimusaiheeseen liittyviltä ennakko-oletuksilta pidättäytyä mahdollisimman hyvin (Chan ym. 2013; Tökkäri 2018). Tästä syystä fenomenologiassa ei aseteta teoreettista mallia ohjaamaan tutkimusta, sillä tällöin ei välttämättä päästä käsiksi ihmisen alkuperäisiin kokemuksiin (Chan ym. 2013; Laine 2010). Tutkijan on lähdettävä perehtymään ilmiöön mahdollisimman suoraan esimerkiksi observoinnilla tai haastattelulla (Patton 2002, 106). Myös tämän tutkimuksen tekeminen on lähtenyt liikkeelle lukiolaisten haastatteluista ja saadun aineiston analysoinnista. Lopulliset tutkimuskysymykset on nostettu valmiista aineistosta.

Tutkijalla on aina tutkimusilmiöstä joitakin ennakko-olettamuksia, jotka haastavat tutkittavan yksilöllisen kokemusten tavoittamista. Hermeneutiikassa käytetään käsitettä *esiymmärrys* kuvaamaan tutkijalle luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohteensa jo ennen tutkimuksen tekemistä. (Laine 2010.) Myös itselläni on omasta tutkimuskohteestani joitakin ennakko-oletuksia. Kiinnostukseni opiskelijoiden kokemiin haasteisiin ja oppimisen esteisiin sisältää jo itsessään oletuksen siitä, että lukiossa on kehittämistä vaativia osa-alueita, ja opiskelun tukea, ohjausta ja esteettömyyttä tulisi parantaa. Esiymmärrykseni tutkijana kumpuaa muun muassa omista kokemuksistani lukiolaisena. Koska olen itsekin suorittanut lukion, minulla on käsityksiä siitä, millaisia haasteita opiskelussa ilmenee ja mihin asioihin tukea ja ohjausta tulisi kohdistaa. Olen pyrkinyt tiedosta-

maan oman esiymmärrykseni tutkimuksen eri vaiheissa ja välttämään sen vaikutuksia esimerkiksi haastattelukysymysten muodostamiseen ja aineiston tulkitaan.

2.2 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimukseen osallistui seitsemän lukiolaista eri vuosikursseilta. Osallistujissa oli kaksi ensimmäisen vuoden opiskelijaa, yksi toisen vuoden opiskelija ja neljä abiturienttia (naisia 4 ja miehiä 3). Tutkittavat opiskelivat suuressa suomenkielisessä lukiossa, jonne on mahdollista päästä opiskelijaksi melko alhaisella peruskoulun päättötodistuksen keskiarvolla. Tästä syystä kyseisessä koulussa on hyvin monen tasoisia opiskelijoita. Tutkittavien lukiossa toimii erityisopettaja, joka antaa opiskelijoille tukea muun muassa opiskelutekniikoihin ja -strategioihin sekä stressinhallintaan.

Vaikka tutkimuksessa tarkastellaankin lukio-opiskelun haasteita, kelpasi osallistujaksi kuka tahansa lukiolainen riippumatta siitä, oliko opiskelija kokenut henkilökohtaisia haasteita opinnoissaan. Tutkittavilta ei kysytty esimerkiksi koulumenestystä tai kokemusta erityisopetuksesta eikä pyrkimyksenä ollut löytää haastateltaviksi sellaisia opiskelijoita, joilla menee lukiossa huonosti. Tärkeintä tutkimuksessa oli saada kuuluville lukiolaisten näkemykset sekä opiskelukokemukset ja ymmärtää sitä kautta myös opiskelun ongelmakohtia ja kehitystarpeita.

2.3 Tutkimusaineiston hankinta

Fenomenologisen tutkimusotteen mukaisesti tutkimus aloitettiin aineiston hankinnalla ja lukiolaisten opiskelukokemuksiin tutustumisella. Aloitin haastateltavien etsinnän laatimalla kirjallisen haastattelupyynnön ja tiedustelemalla kiinnostuneista opiskelijoista sähköpostitse lukioiden erityisopettajilta. Haastattelut toteutettiin ryhmäkeskustelua syksyllä 2019. Haastattelurunkona käytettiin tee-

mahaastattelun kaltaista puolistrukturoitua haastattelua. Teemahaastattelu sisältää haastattelurungon, mutta jättää kysymykset avoimiksi, jolloin haastattelun kulku ja painoalueet määräytyvät haastateltavan kiinnostuksen ja painotuksen mukaan (Chan ym. 2013; Hirsjärvi & Hurme 2009, 47). Fenomenologisen tieteenfilosofian mukaisesti teemojen muodostaminen perustui lukio-opiskeluun liittyviin konteksteihin eikä haastatteluteemoja nostettu valmiista teoreettisesta mallista. Ajatuksena oli valita sellaisia teemoja, joita käsittelemällä lukiolaisten opiskelukokemuksista voidaan kuulla mahdollisimman laajasti.

Fenomenologisessa tutkimuksessa haastattelijan pyrkimyksenä on saada osallistuja *kuvailemaan* kokemuksiaan tutkittavaan ilmiöön liittyen (Englander 2012; Laine 2010; Padilla-Díaz 2015; Chan ym. 2013). Laineen (2010) mukaan kysymykset kannattaa asettaa tutkittavalle mahdollisimman konkreettisina, kokemuksellisinä ja avoimina, jotta ne ohjaisivat tutkittavan vastauksia mahdollisimman vähän. Pysin pitämään haastattelukysymykset avoimina, eikä aikaisempi teoreettinen tieto tutkittavista ilmiöistä ole vaikuttanut kysymyksenasetteluuni haastatteluissa.

Ennen haastatteluja olin ilmoittanut, että opiskelijat voisivat valita haluatko tulla haastatteluun yksin vai pienessä ryhmässä. Opiskelijoiden kiinnostuksen perusteella kaikki haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluina, ja yhdessä ryhmässä opiskelijoita oli 2-3. Ryhmähaastattelu on keskustelunomainen tilanne, jossa haastateltavat tuovat näkemyksiään esille spontaanisti, ja haastattelijalla suuntaa kysymyksiä sekä kaikille yhteisesti, että yksittäisille osallistujille kohdennetusti (Hirsjärvi & Hurme 2009, 63). Ryhmät muodostettiin lähinnä aikataulujen perusteella, joten joissakin haastatteluissa opiskelijat eivät ennestään tunteneet toisiaan kovin hyvin.

Ryhmähaastattelulla on aineistonkeruumenetelmänä sekä hyötyjä että mahdollisia haittoja. Yhtäältä se on haastattelumenetelmänä tehokas ja aikaa säästävä. Lisäksi arka tai ujo keskustelija voi uskaltautua tuomaan omia näkemyksiään esille, kun tilanteessa on muita henkilöitä, joihin tukeutua. Toisaalta joku ryhmän jäsenistä voi dominoida puheenvuoroja ja ohjata keskustelun suun-

taa. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 63.) Ryhmähaastattelut mietityttivät minua käytänteenä etukäteen, sillä fenomenologisessa lähestymistavassa pyrkimyksenä on saada esille osallistujien yksilölliset kokemukset, ja kaikenlaista ohjaamista vastausten suhteen tulisi välttää. Ryhmähaastattelu vaatii haastattelijalta joustavaa asennetta, jotta jokaisen osallistujan ääni saadaan kuuluville (Hirsjärvi & Hurme 2009, 63).

Ryhmäkeskustelujen pituus vaihteli neljästäkymmenestä minuutista viiteenkymmeneen minuuttiin. Haastattelijan kysymyksenasettelu ja muut toimintatavat haastattelutilanteessa vaikuttavat siihen, miten laajasti ja monipuolisesti osallistujat kertovat kokemuksistaan (Chan ym. 2013). Fenomenologisen lähestymistavan mukaisesti pyrin tekemään haastatteluista mahdollisimman luonnollisia ja keskustelunomaisia tilanteita (Laine 2010; Chan ym. 2013). Tässä tutkimuksessa koin ryhmäasetelman edistävän keskustelun kulkua enemmän kuin haittaavan sitä. Opiskelijat antoivat toisilleen mukavasti tilaa keskustelussa ja toivat avoimesti esille myös omia kokemuksiaan. Haastattelijana annoin opiskelijoiden ottaa puheenvuoroja keskustelussa mahdollisimman vapaasti, ja toki jotkut opiskelijat olivat toisia enemmän äänessä. Välillä suuntasinkin lisäkysymyksiä tietyille opiskelijoille, jotta varmistuisin että he ovat saaneet sanottua aiheesta kaiken minkä halusivat. Kaiken kaikkiaan ilmapiiri haastatteluissa oli myönteinen, ja minulle jäi tutkijana sellainen kuva, että haastateltavat poistuivat tilanteesta hyvillä mielin.

2.4 Tutkimusaineisto ja aineiston analyysi

Aloitin tutkimusaineiston käsittelyn litteroimalla kaikki haastattelut tekstimuotoon. Haastattelut litteroitiin sanasta sanaan ja myös päällekkäispuhe, selvästi erottuvat tauot, sananhakemiset, äännähdykset ja puheen sävy muutokset, kuten naurahdukset, sisällytettiin litteraatteihin. Litteraateista jätettiin pois esimerkiksi taukojen pituudet, sillä analyysin kannalta oleellisinta oli tavoittaa puheen sisältö. Kolmesta ryhmähaastattelusta litteroitua aineistoa muodostui yhteensä 78 sivua fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5.

Litteroinnin jälkeen luin koko aineiston muutamaan kertaan saadakseni sen sisällöstä mahdollisimman kattavan kuvan. Fenomenologisen tutkimusperinteen mukaisesti varsinainen tutkimuskysymys alkoi tarkentua tässä vaiheessa, ja muodostettuani tutkimuskysymyksen aloitin aineiston varsinaisen analyysin. Aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysi on laadulliseen tutkimukseen soveltuva analyysitapa, jonka avulla voidaan analysoida kirjallista tai kirjalliseen muotoon saatettua aineistoa, kuten päiväkirjoja, artikkeleita, puheita tai keskusteluja (Patton 2002, 453; Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Sisällönanalyysillä aineisto järjestellään siten, että ilmiöstä saadaan tiivistetty kuvaus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Aineistosta pyritään löytämään ydinmerkitäyksiä ja johdonmukaisuuksia, kuten toistuvia sanavalintoja (Patton 2002, 453).

Fenomenologissa tutkimuksessa oma aineisto nähdään ensisijaisena suhteessa aikaisempaan tutkimustietoon (Laine 2010), joten noudatin analyysivaiheessa aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Muita sisällönanalyysin muotoja ovat teoriasidonnainen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoitteena on muodostaa tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus ja analyysiin kuuluu kolme vaihetta: 1) aineiston pelkistäminen, 2) aineiston ryhmittely ja 3) aineiston abstrahointi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108, 122).

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analyysiyksikköjen valintaa ohjaa tutkimuksen tarkoitus, eikä niitä ole muodostettu ennalta esimerkiksi olemassa olevan teoreettisen mallin pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108). Omassa analyysissäni analyysiyksiköksi valittiin lausuma. Pelkistämisen vaiheessa tutkimuskysymyksen kannalta oleelliset, eli *haastavan opiskelukokemuksen* sisältämät lausumat erotettiin muusta aineistosta. Tällöin aineistosta tiivistyi pois tutkimuskysymyksen kannalta epäolennainen informaatio. Aineiston pelkistämisen vaihe jatkui yksittäisten lausumien pelkistämällä. Tässä vaiheessa tarkasteluun valitut lausumat koottiin taulukkoon ja jokaisesta lausumasta muodostettiin pelkistetty ilmaus (Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Esimerkki aineistoilmausten muuttamisesta pelkistetyiksi ilmaisuiksi

ALKUPERÄINEN ILMAUS AINEISTOSSA	PELKISTETTY ILMAUS
No öö no mä ainakin siis mä oon nyt abi tässä ja sit heti ku mua ainaki, siis mul tulee sellainen stressi silloin, kun ekan vuoden lopus piti jo miettii et mitä sä niin kun ajattelet tulevaisuuden kannalta ja että mitä sä aiot kirjottaa [5]	vaatimus tulevaisuuden valintojen ja kirjoitusten miettimisestä ensimmäisen vuoden lopulla aiheuttaa stressiä
Mä ite jäin kouluun jonneki neljään asti ja sit mä yritin saada tehtyy ja kyl jos mä oisin saanu niinku tietää niinku aikasemmin tost kurssitarjottimesta, tosta valinnasta ni sit se ois ollu paljon helpompaa, koska silloin se oli tosi vaikeeta ku mä olin uus ja mä en oikeen tienny paljoo [7]	kurssitarjottimesta ei ollut kerrottu etukäteen, joten valintoja oli vaikea tehdä
Välil on silleen et opet opet, en mä haluu syyttää ketään opettajii, mut esim tunneil mennään niin nopeesti vaik itekki yrittää olla mukana, sit miettii et aa mä en pysy enää messis sit vaan luovuttaa [1]	välillä edetään niin nopeasti, ettei pysy mukana ja luovuttaa
Mut yleensä ne ei auta sil taval et et jos tää ei tiedä ni sit esim silleen se opettaja ei auta sitä sil taval et se tulee ymmärtämään, vaan se menee koko ajan eteenpäin ja sit sen paremman opiskelijan näkökulmasta se näkee, et aa joo tää tajuu ni kyl varmaan tääki tajuu jos se yrittää tulla, tulee vaan mukaan, mut sit käy niinku, niinku se fakta on se et se ei tajuu mitään se vaan yrittää pysyy mukana kärrys [2]	opettajat eivät auta opiskelijaa ymmärtämään asioita, vaan menevät eteenpäin ja olettavat, että kaikki pysyvät mukana

Ryhmittelyvaiheessa pelkistetyistä aineistosta lähdettiin etsimään eroja ja samankaltaisuuksia, ja tämän perusteella muodostui aineiston alaluokat. Lukio-opintojen haasteita kuvaavista kokemuksista muodostui 17 alaluokkaa, jotka olivat: **opintojen itsenäinen suunnitteleminen, tulevaisuuteen valmistautuminen, suurelta tuntuva työmäärä, vaikeiksi koetut oppisisällöt, riittämättömät opiskelutaidot, kertauksen puute, nopea etenemistahti, yksin jääminen vaikeassa tilanteessa, joustamattomuus, opettajien välinpitämätön asenne, avun pyytämisen vaikeus, vaikeudet vertaissuhteissa, turhauttavat opetusmenetelmät, turhauttavat kurssijärjestelyt, turhautuminen oppimisympäristöön, merkityksettömät oppisisällöt sekä oman motivaation puuttuminen.** Taulukossa 2 on kuvattu esimerkki pelkistettyjen ilmaisujen yhdistämisestä alaluokiksi.

TAULUKKO 2. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten kokoamisesta alaluokaksi

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
saattaa nolottaa pyytää apua, jos opettaja on jo yrittänyt selittää asiaa	Avun pyytämisen vaikeus
voi olla vaikea lähestyä opettajia koska vaikuttaa ettei heitä kiinnosta	
välillä voi olla vaikea kertoa, ettei osaa jotakin asiaa koska muut saattavat ihmetellä sitä, ettei osannut	
aina ei jaksakaan sanoa opettajalle liian nopeasta etenemistahdista	
aina ei uskalla viitata, joten olisi kivaa, jos opettaja kiittelisi tarjoamassa apua	

Alaluokkien muodostumisen jälkeen siirryin aineiston abstrahointiin, ja tässä vaiheessa kokosin alaluokat yläluokiksi erojen ja samankaltaisuuksien perusteella. Alkuun yläluokkia muodostui viisi. Alkuperäiset yläluokat olivat lukiolaiseen kohdistuvat odotukset, omien taitojen riittämättömyys, opetuksen eriyttämättömyys, kohtaamattomuus vuorovaikutuksessa sekä opiskelun ja omien toiveiden yhteensopimattomuus. Tämä ryhmittely tuntui kuitenkin sisältävän liikaa päällekkäisyyttä ja epätarkkuutta. Tästä syystä päädyin jakamaan yläluokan ”opiskelun ja omien toiveiden yhteensopimattomuus” kahteen ryhmään, jotka olivat turhauttavat opetuskäytänteet ja opiskelun merkityksettömyys. Samalla myös nimesin joitakin ryhmiä uudelleen, jotta ne kuvaisivat tarkemmin ryhmän sisältöä. Lopullisessakin ryhmittelyssä ilmenee pientä päällekkäisyyttä, mutta mielestäni tämä ryhmittely kuitenkin antaa aineistosta kattavan ja selkeän vastauksen tutkimuskysymykseen. Lopulliset abstrahointivaiheessa muodostuneet yläluokat olivat: **lukiolaisen vastuun määrä, akateemisten taitojen riittämättömyys, opetuksen eriyttämättömyys, kohtaamattomuus vuorovaikutuksessa, turhauttavat opetuskäytänteet sekä opiskelun merkityksettömyys**. Yläluokkien muodostuminen alaluokista on kuvattu taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Yläluokkien muodostaminen alaluokista

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
Opintojen itsenäinen suunnitteleminen	1. Lukiolaisen vastuun määrä
Tulevaisuuteen valmistautuminen	
Suurelta tuntuva työ määrä	
Vaikeiksi koetut oppisisällöt	2. Akateemisten taitojen riittämättömyys
Riittämättömät opiskelutaidot	
Yksinjääminen vaikeassa opiskelutilanteessa	3. Opetuksen eriyttämättömyys
Joustamattomuus	
Kertaamisen puute	
Nopea etenemistahti	
Opettajien välinpitämätön asenne	4. Kohtaamattomuus vuorovaikutuksessa
Avun pyytämisen vaikeus	
Vaikeudet vertaissuhteissa	
Turhauttavat opetusmenetelmät	5. Turhauttavat opetuskäytänteet
Turhauttavat kurssijärjestelyt	
Turhautuminen oppimisympäristöön	
Merkityksettömät oppisisällöt	6. Opiskelun merkityksettömyys
Oman motivaation puuttuminen	

2.5 Eettiset ratkaisut

Laadukkaasti toteutetussa tutkimuksessa tutkijan toimintaa ohjaa eettinen sitoutuneisuus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Etenkin ihmistieteiden tutkimuksessa tutkijan tulisi pohtia ratkaisujensa eettisyyttä tutkimuksenteon kaikissa vaiheissa eikä ainoastaan osana yksittäisiä tutkimusvaiheita (Hirsjärvi & Hurme 2009).

Ennen tutkimuksen toteutusta hankin asianmukaiset tutkimusluvut kaupungilta. Koska tutkimukseen osallistui myös alaikäisiä, huomioin tämän tiedottaessani tutkimuksesta. Alaikäisilläkin henkilöillä on oikeus vaikuttaa itseään

koskeviin asioihin, eikä yli 15-vuotiata koskevaan tutkimukseen vaadita huoltajan lupaa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 9). Alaikäisten vanhempia kuitenkin tiedotettiin tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta. Tutkimukseen osallistuminen oli eettisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti täysin vapaaehtoista, ja tutkittavat tiesivät, että missä tahansa vaiheessa myös keskeyttäminen olisi sallittua. Sovin haastattelujen pitämisestä tutkittavien kanssa siten, ettei kenenkään tarvinnut olla poissa oppitunneilta. Ennen haastattelun alkua jokaiselta osallistujalta pyydettiin kirjallinen suostumus osallistumisesta. Samalla varmistin, että opiskelijat kokivat saaneensa riittävästi tietoa tutkimuksen tarkoituksesta ja käytännöistä. Tiedotuskirjeen lisäksi tarjosin mahdollisuutta tutustua tutkimuksen tietosuojailmoitukseen ja kertosin tietosuojaan liittyvät perusperiaatteet myös suullisesti ennen haastatteluiden alkua. Tutkittavat tiesivät, että epäselvistä asioista sai kysyä milloin tahansa, eikä haastattelukysymyksiin ollut pakko vastata, jos ei halunnut.

Eettisestä tutkimuksesta ei aiheudu tutkittavalle henkisiä haittoja, ja aiheen arkaluonteisuus tulee ottaa huomioon (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 8). Tässä tutkimuksessa lukio-opintojen haasteita pyrittiin lähestymään hienovaraaisesti. Opiskelun haasteista puhuminen voi tuntua joidenkin mielestä hankalalta ja esimerkiksi omakohtaisten kokemusten jakaminen voi olla ahdistavaa. Lisäksi joidenkin opiskelijoiden voi olla vaikeaa kertoa kokemuksistaan muiden kuulleen, etenkin jos aihe tuntuu arkaluontoiselta. Tästä syystä pidin tärkeänä, että myös mahdollisuutta yksilöhaastatteluun tarjottiin. Lisäksi pyrin esittämään haastattelukysymykset siten, että henkilökohtaisten kokemusten kertominen lähti opiskelijasta itsestään, ja kysymyksiin oli mahdollista vastata myös yleisellä tasolla.

Kuten tutkimusten osallistujien yhteydessä kerroin, haastateltaviksi ei valikoitu sellaisia opiskelijoita, joilla menee opinnoissa huonosti. Tutkijana olin kiinnostunut opiskelijoiden näkemyksistä ja kokemuksista liittyen lukio-opiskeluun, eikä tarkastelun kohteena olleet kenenkään tutkittavan henkilökohtaiset ominai-

suudet tai opintomenestys. En halunnut nostaa kenenkään yksittäisen opiskelijan epäonnistumisia ja vaikeuksia epämiellyttävällä tavalla esille, ja kaikenlaista leimaamista pyrittiin välttämään.

Vaikka kiinnostukseni kohdistui opiskelun haasteisiin ja kehityskohteisiin, en halunnut omalla kysymyksenasettelullani ohjata opiskelijoita näkemään lukiokoulutusta kielteisessä valossa. Haastattelussa kysyttiin suoraan esimerkiksi opiskelijoiden näkemyksiä lukiokoulutuksen haasteita ja muutostapeista, mutta yhtä lailla keskustelua luotiin myös opiskelun merkityksellisyydestä ja myönteisistä opiskelukokemuksista. Tarkoitukseni ei myöskään ole arvostella lukiokoulutusta tai oppilaitosta, vaan opiskelun ongelmakohtien kuvaamisen tarkoituksena on tuottaa koulutuksen kehittämisen ja oppimisen tuen kannalta arvokasta tietoa.

Aineistoesimerkeissä käytetyt sitaatit eivät ole yhdistettävissä haastateltavaan. Myös tutkimusaineiston käyttö on ollut luottamuksellista, mikä tarkoittaa sitä, että aineistoa käytetään pelkästään siten, kuin osallistujien kanssa on sovittu (Kuula 2011). Säilytin keräämäni aineiston huolellisesti ja suojatusti, eivätkä ulkopuoliset henkilöt päässeet käsiksi aineistoa koskeviin tietoihin. Tutkimuksen päätyttyä hävitin tutkimusaineiston.

3 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa selvitettiin millaiset opintoihin liittyvät asiat ja tilanteet koetaan haasteellisina lukio-opiskelun sujuvuuden kannalta. Aineiston analyysin perusteella lukio-opintoja haastavia tekijöitä olivat lukiolaisen vastuun määrä, akateemisten taitojen riittämättömyys, opetuksen eriyttämättömyys, kohtaamattomuus vuorovaikutuksessa, turhauttavat opetuskäytänteet sekä opiskelun merkityksettömyys.

3.1 Lukiolaisen vastuun määrä

Haastatellut kokivat, että lukiossa opiskeleva nuori nähdään kypsänä sekä itsenäisenä ja lukiolaisen odotetaan olevan valmis melko suureen määrään vastuuta. Opiskelijat kokivat, että etenkin opintojen alussa lukiolaisen vastuun määrä ylittää toisinaan opiskelijan omat taidot ja valmiudet. Ulkopuolelta tulevat odotukset lukiolaisen valmiuksista lisäsivät opiskelijoiden kokemaa kuormittuneisuuden tunnetta. Lukiolaisen vastuun määrää kuvaavia kokemuksia olivat tässä tutkimuksessa *opintojen itsenäinen suunnitteleminen, tulevaisuuteen valmistautuminen ja suurelta tuntuva työmäärä*.

Opintojen itsenäinen suunnitteleminen. Haastatellut kokivat, että lukioon tuleva nuori nähdään itsenäisenä ja hänen odotetaan kantavan vastuun omien opintojensa suunnittelusta ja kurssivalinnoista. Yhtäältä haastatellut pitivät itsenäistä otetta luonnollisena osana lukio-opiskelua, ja kertoivat pitävänsä siitä, että opiskelija saa tehdä omia valintoja kurssien ja opiskelun suhteen. Toisaalta kaivattiin enemmän ohjausta muun muassa opintojen aikatauluttamiseen, kurssivalintoihin ja lukion käytänteisiin. Yksi haastatelluista kuvasi, miten ensimmäisen vuoden alussa opiskelijoilta odotettiin paljon osaamista ja itsenäistä otetta, vaikka ”kaikki oli ihan pihalla”. Osa haastatelluista toi esille, että ohjausta annettiin lukion alussa, mutta sitä olisi tarvittu enemmän myös lukion aloituksen jälkeen. Toisaalta jotkut haastatellut kokivat, ettei ohjaus ollut lukion alussakaan riittävää, ja lukiolaiselta odotettiin jo varhaisessa vaiheessa liian itsenäistä otetta

oman opiskelunsa suunnitteluun. Haastateltujen mielestä puutteellinen ohjaus on vaikeuttanut esimerkiksi oman opiskelun suunnittelemista ja opintojen aikatauluttamista sekä lisännyt stressiä opinnoista. Kurssitarjottimen tekeminen etenkin ensimmäisenä vuonna oli monen mielestä vaikeaa, ja opiskelija kertoi pettyneensä siihen, ettei asiaa tuolloin käyty kovin perusteellisesti läpi.

Moni haastateltu koki, että yläasteeseen verrattuna useat asiat muuttuivat lukioon tultaessa, ja siirtymävaiheessa opinto-ohjausta olisikin kaivattu enemmän. Kuten seuraavasta aineostosimerkistä ilmenee kurssivalinnat ja opintojen suunnittelu olivat lukion alussa tuntuneet kuormittavilta, koska aikaisempaa kokemusta opintojen itsenäisestä suunnittelemisesta ei ollut: *”Yläasteel mä muistan, ni kaikki lukkarit ja kaikki oli valmiit, mut jos sä et oo itsenäinen lukios ja sä et yritä ite, ni ei kukaan tee mitään sun puolesta. Se on vähän kuormittavaa.”*[1]

Tulevaisuuteen valmistautuminen. Haastatellut kokivat, että lukiolaiselta odotetaan jatkuvaa tulevaisuuteen valmistautumista sekä suuria ja ratkaisevan tuntuksia päätöksiä. Opiskelijoiden mukaan opettajat olettivat, että lukiolainen nuori tietää, mitä haluaa jatko-opinnoiltaan ja osaa siten tehdä oikeita päätöksiä muun muassa kurssivalintojen ja ylioppilaskirjoitusten suhteen. Haastatellut toivat esille, ettei moni lukiossa opiskeleva välttämättä tiedä lainkaan, mitä haluaa lukion jälkeen tehdä, mutta tärkeitä, koko tulevaisuuteen, vaikuttavia päätöksiä täytyy tehdä jo varhaisessa vaiheessa. Opiskelijat kokivat, että lukiossa tehtävillä valinnoilla on suuri merkitys tulevaisuuden kannalta ja siksi sitovien valintojen tekemisen koettiin tuottavan paineita. Seuraavassa aineistoesimerkissä yksi opiskelija tuo esille, miten jotkin valinnat täytyy tehdä jo ennen lukion alkua:

Mä kävin sen ekan yhteisen matikan tääl, sit mä mietin aa mä voisin mennä vaik pitkään matikkaan. Mä mietin silleen et mä haluisin nähä et kyl mä pärjäsin mun mielestä siel, mut sit se oli liian myöhästä, liian myöhästä ku mä tiesin et, no mä mä tajusinki et mul on lyhyt matikka siin. Ni sit mä mietin et millon mä valitsin, millon mä tein tän valinnan ja sit mä muistin et ainii se oli kesälomal, ku isä teki mun puolesta. Ni tos tos jutus mun mielest koulun pitäis niinku auttaa enemmän, et ei odota liikaa juttuja et sä tiedät heti automaattisesti jo kaiken. [2]

Opiskelija koki, että pitkän tai lyhyen matematiikan valinta oli täytynyt tehdä liian aikaisin, eikä opiskelija ollut itse päässyt pohtimaan päätöstä tarpeeksi, kun huoltaja oli tehnyt valinnan opiskelijan puolesta. Vääräksi koettu valinta harmitti

myöhemmin. Ensimmäisen, kaikille yhteisen matematiikan kurssin jälkeen opiskelijalle oli tullut tunne, että olisi halunnut kokeilla pitkää matematiikkaa, mutta vaihtaminen oli tällöin jo liian myöhäistä. Opiskelija koki, että lukiolaisen odotettiin liian varhaisessa vaiheessa tietävän minkä valinnan haluaa tehdä.

Myös ylioppilaskirjoituksissa kirjoitettavat aineet täytyy päättää suhteellisen varhain, jotta osaa valita kirjoitusten kannalta keskeisiä kursseja. Kirjoitettavien aineiden valitseminen koettiin kuormittavana, sillä valinoilla on suuri merkitys pitkälle tulevaisuuteen. Yksi haastateltavista totesikin, että lukiossa on ”vähän eksyksissä” jos ei tiedä, mitä aineita kirjoittaisi, ja tämä aiheuttaa opintojen aikana stressiä. Yleisesti opiskelijat kokivat, että ylioppilaskirjoitukset ovat mielessä koko lukion ajan ja näyttäytyvät koko lukion keskeisimpänä päämääränä. Koska kirjoituksiin liittyvät aineet täytyy päättää varhain, ei opiskelijalle jää juurikaan aikaa etsiä omaa suuntaansa ja pohtia, mitkä oppiaineet voisivat kiinnostaa.

Seuraavassa esimerkissä opiskelija kuvaa ylioppilaskirjoitusten aiheuttamaa stressiä lukion aikana:

Tietsä ku sen lukion alottaa ni sä aina mietit et loppujen lopuks tulee ylioppilaskirjoitukset, ni se on aina sellanen pelote samaan aikaan kun sä käyt lukioo tietsä. Sä mietit aina loppujen lopuks sä tuut tekeen sit ne ylioppilaskokeet, jotka kestää kuus tuntii ja sit pitää osaa kaikki kurssin niinku kaikki sen saman kurssin eri- niinku soveltaa yhteen kokeeseen ne kaikki jutut. Se on vähän är- se stressaa koko sen matkan ajan. [2]

Opiskelija koki, että ylioppilaskirjoitukset näyttäytyvät ”pelotteena” lukion alusta alkaen. Kursseilla ylioppilaskokeet ovat mielessä, sillä opiskelija tiedostaa, että joutuu soveltamaan opittavaa sisältöä lopulta niissä. Näin ollen ylioppilaskirjoitukset stressaavat koko lukion ajan.

Suurelta tuntuva työmäärä. Haastatteluissa tuotiin esille, että lukiolaiselta odotetaan kovaa työtä, ja tyypillisesti haastatellut kuvasivat lukion työmäärää liian suureksi. Opiskelijat kokivat, että työmäärästä päätellen lukiolaisen odotetaan käyttävän kaiken aikansa opiskeluun. Opiskelijoiden mielestä opettajat eivät ota huomioon vapaa-ajan ja rentoutumisen tarvetta, vaan tehtäviä annetaan paljon myös viikonlopuille ja palautusajat tuntuvat usein lyhyiltä. Opiskelijat myös kokivat, että tehtäviä kasaantuu helposti lyhyelle ajalle, ja opettajilla on ta-

pana antaa tehtäviä erityisesti ennen koeviikkoa, kun opiskeltavaa olisi muutenkin. Haastatellut kokivat, että liian suuri työmäärä aiheuttaa usein kuormittuneisuutta ja riittämättömyyden tunnetta ja lisää toisinaan halua luovuttaa opiskelun suhteen.

Yksi opiskelija kuvasi tilannetta, jossa työtä kasaantui lyhyelle ajalle niin paljon, että opiskelija harkitsi lopettavansa koko lukion:

Mulla ainaki silleen tuli, silleen viime vuonna ku mä olin tokalla, ni sit mä suoritin ekalle vuodelle kakskytkaheksan kurssii ja se oli sairaan vähän ni sit mun piti suorittaa viime vuonna jotain kolkytseittemän kurssii. Mul oli joka jaksossa silleen et mul oli kaheksasta kuuteen, kaheksasta viiteen, kaheksasta neljää. Sit mä olin vaan silleen et mä en oikeesti jaksa. Sit tiistaisin ni mä tuln, mul oli kaheksasta viiteen, ni mä olin kotona niinku kuudelta, sit mun piti tehdä läksyt, sit kello oli kaheksan sit mul kesti jotain, kello oli, mä menin ykessältä nukkuun, kymmeneltä nukkuun ja taas sama juttu alko uudestaan, ni sit ärsytti. Mul oli niin uupunu olo viime vuonna, ihan sairaan uupunu. [...]. Siis se oli, mä viime vuonna ajattelin oikeesti lopettavani koko lukion. [5]

Opiskelijalle kasaantui suuri määrä kursseja lukion toiselle vuodelle, ja tämän takia koulupäivät venyivät pitkiksi. Vapaa-aika jäi olemattomaksi, koska kotona täytyi vielä tehdä läksyt. Opiskelija tunsu olonsa uupuneeksi ja ajatteli sen takia lopettavansa koko lukion. Myöhemmin haastattelussa opiskelija kertoi vanhempien ja kavereiden tsempanneen jaksamaan, ja uupumuksen tunne olikin helpottanut.

Haastatteluissa opiskelijat toivat myös esille, että lukion kokonaiskurssimäärä on liian suuri, jolloin aikaa valmistautua ylioppilaskirjoituksiin ei välttämättä jää tarpeeksi. Opiskelijoiden mielestä kokonaiskurssimäärässä ei huomioida tilanteita, joissa opiskelija ei pääse kursseja heti läpi ja tällöin ne jäävät suoritettavaksi myöhemmin.

3.2 Akateemisten taitojen riittämättömyys

Tässä tutkimuksessa opintoja haastoi myös kokemus siitä, ettei opiskelijalla ole kaikkien kurssien tai tehtävien onnistuneeseen suorittamiseen riittäviä akateemisiä taitoja. Riittämättömäksi koettuja akateemisiä taitoja kuvasivat tässä tutkimuksessa *vaikeaksi koetut oppisisällöt* sekä *riittämättömät opiskelutaidot*.

Vaikeiksi koetut oppisisällöt. Opiskelijoiden mielestä opintoihin liittyvää kuormittuneisuutta ja turhautumista lisäsivät itselle vaikeat oppiaineet ja muut

haastavat opiskeluisällöt. Vaikeiksi oppiaineiksi mainittiin useimmiten matematiikka tai kielet. Opiskelijat kertoivat stressaavansa pääsevätkö vaikeiden aineiden kursseja läpi ja kertoivat hankalien oppisisältöjen laskevan motivaatiota koko opiskelun suhteen. Yksi opiskelija kuvasi, miten matematiikkaa opiskeltaessa turhauttaa joskus niin paljon, että hetkellisesti saattaa tehdä mieli lopettaa koko lukio: ”*Sillon ku sä luet matikkaa ja sä et tajuu ja sä oot lukenu sitä samaa sivuu niinku neljättötoista kertaa ja sä oot vaan, sä et silti ymmärrä, ni kyl se siin vaihees tekee mieli heittää kirja seinään ja olla silleen et mä lopetan lukion ja meen amikseen.*”[6]

Jotkut haastatellut kertoivat, että vaikeudet oppiaineessa olivat alkaneet vasta lukiossa, kun aikaisemmin mitään haastetta ei koettu olevan. Yksi opiskelija kertoi olleensa yläasteella hyvä ruotsin kielessä, mutta koki ettei enää lukiossa ollut. Opiskelijat toivat esille, että yläasteeseen verrattuna opiskelutapa ja opettajien opetustyyli ovat muuttuneet. Esimerkiksi sähköiseen matematiikkaan siirtyminen koettiin vaikeaksi, sillä tähän ei ollut valmistauduttu yläasteella. Uuden opiskelutavan omaksuminen vaikeutti koko oppiaineen opiskelua. Osa taas kertoi, että haasteita tietyissä oppiaineissa oli ollut jo aikaisemmin peruskoulussa. Esimerkiksi varhaisempien matematiikan oppimisen haasteiden nähtiin hankaloittavan aineen opiskelua erityisesti nyt lukiossa, kun opiskelijalta vaaditaan enemmän itsenäisyyttä ja valmiuksia soveltaa oppiaineen sisältöjä.

Riittämättömät opiskelutaidot. Yksittäisiin oppiaineisiin ja sisältöihin liittyvien haasteiden lisäksi lukio-opintoja haastoivat kokemukset riittämättömistä opiskelutaidoista. Riittämättömät opiskelutaidot näkyivät esimerkiksi haasteina opiskelujen aikatauluttamisessa ja tehtävien riittävän varhaisena aloittamisena. Yksi opiskelija kuvasi, ettei omassa opiskelussa oikeastaan ole muuta ongelmaa kuin se, että saisi aloitettua ajoissa. Toimimattomien opiskeluaikataulujen vuoksi tehtävien tekeminen usein viivästyy ja työtä kasaantuu myöhemmäksi. Yläasteeseen verrattuna lukiolaiselta vaadittiinkin huomattavasti itsenäisempää otetta omaan opiskeluunsa. Yhtäältä opiskelijat pitivät itsenäisestä opiskeluotteesta, mutta toisaalta he kokivat, että selviytyäkseen oma-aloitteisesta opiskelusta, tulisi oppijan löytää itselleen soveltuva opiskelutyyli. Kaikki opiskelijat eivät olleet

tällaista tyyliä vielä löytyneet ja sen vuoksi esimerkiksi kokeisiin lukeminen tuntuu työläältä ja vaativalta. Kuten seuraavasta sitaatista ilmenee, aikaisemmat, yläasteella toimineet opiskelutavat eivät soveltuneet enää lukioon: *”Kympil sai jos niinku sä tiesit et sul on vaikka vikal tunnil koe, sä luit niinku sinä päivänä koulus ni sä pärjäsit siinä kokeessa. Nyt täällä et sä, sä et saa siit mitään.”* [4]

Opiskelijat kertoivat kaipaavansa enemmän opiskelutaitoihin liittyvää ohjausta. Koulussa oli järjestetty opiskelutaitoihin liittyvä kurssi, mutta opiskelijat toivoivat aiheen käsittelyä myös muille kursseille.

3.3 Opetuksen eriyttämättömyys

Haastellut kokivat, ettei lukio-opetusta eriytetä tarpeeksi eikä opintoihin ole saatavilla riittävästi yksilöllistä ohjausta ja tukea. Haastatellut kokivat, että monet opettajat haluavat ajatella, että lukioon tulee nuoria, jotka menestyvät opinnoissaan ja pärjäävät kaikissa oppiaineissa ilman tukea. Opiskelijoiden yksilölliset tarpeet ja opiskelijoiden väliset erot jätetään lukiossa usein huomiotta. Tällöin kaikki eivät saa opiskelusta tarvitsemaansa irti, ja opiskelijalle voi tulla tunne, ettei ole riittävän hyvä selviytyäkseen lukiossa. Eriyttämättömyyttä kuvasi tässä tutkimuksessa *yksin jääminen vaikeassa opiskelutilanteessa, joustamattomuus, kertauksen puute ja liian nopea etenemistahti.*

Yksin jääminen vaikeassa opiskelutilanteessa. Opiskelijat kokivat, että oppiminen on lukiolaisen omalla vastuulla, eikä opettajia juurikaan kiinnosta oppivatko opiskelijat oikeasti. *”Se on niin paljon omalla vastuulla, et opiksä vai eiksä opi. Ei se opettaja niinku erityisesti auta siinä et sä opit.”*[4]

Tukiopetusta ei ole saatavilla, vaikka jotkut haastatellut kokivat sille olevan tarvetta. Haastatteluissa kerrottiin, etteivät opettajat aina reagoi mitenkään, vaikka huomaisivat, ettei opiskelija ole ymmärtänyt opetettavaa asiaa, vaan opetuksessa jatketaan vain eteenpäin. Opiskelijoiden mukaan opetustilanteissa ei tarpeeksi huomioida opiskelijoiden välisiä eroja, eikä kiinnitetä huomiota erilaisiin tapoihin oppia. Kaiken kaikkiaan opiskelijat kokivat, että opetus etenee ”hyvien opiskelijoiden” tahdissa, mikä ilmenee hyvin alla olevasta sitaatista:

Mut yleensä ne ei auta sil taval et et jos tää ei tiedä ni sit esim silleen se opettaja ei auta sitä sil taval et se tulee ymmärtämään, vaan se menee koko ajan eteenpäin ja sit sen paremman opiskelijan näkökulmasta se näkee, et aa joo tää tajuu ni kyl varmaan tääki tajuu jos se yrittää tulla, tulee vaan mukaan, mut sit käy niinku, niinku se fakta on se et se ei tajuu mitään se vaan yrittää pysyy mukana kärrys [2]

Opiskelija kokee, etteivät opettajat yleensä auta opiskelutilanteessa eivätkä varmista, että kaikki opiskelijat ymmärtävät opittavat asiat. Opettaja tuntuu suuntavan opetusta ”paremmille opiskelijoille”, ja heikompien on vain yritettävä pysyä mukana.

Jotkut haastateltavat toivat suoraan esille, että heidän mielestään jotkut opettajat vaikuttavat haluavan opettaa vain niitä opiskelijoita, jotka osaavat. Esimerkiksi eräällä opiskelijalla oli kokemus tilanteesta, jossa opettaja oli pitänyt kurssilla välitestin ja jakanut oppilaat kahteen ryhmään, joista heikompi jäi ilman opettajan tukea:

Se sano meille että meil on semmonen välitesti ja ne jotka ei päässy sitä läpi ni lähti toiseen luokkaan yksin harjotteleen sitä samaa ainetta tai lukeen sen kappaleen läpi ja se opetti vaan niitä jotka oli päässy sen testin läpi [...] Mä olin silleen tietsä ku mä en ollu päässy sitä läpi ku mä oon tosi huono matikassa, ni sit tieks no ei meit nyt ketään kiinnostanu siel olla enää ku meit niinku kaikkii ärsytti se et se opettaja jonka ois pitäny tulla jeesaan meitä jotka ei päässy et se koko ryhmä liikkuu etenpäin periaattees niinku yhdessä ni se autto niinku siirtyyn niit kappaleit eteenpäin niitten niinku periaattees hyvien kaa [6]

Opiskelija ei ollut läpäissyt testiä ja koki kaivanneensa haastavassa tilanteessa opettajan tukea. Opettajan toiminta näyttäytyi epäreiluna ja kiinnostus opiskelua kohtaan laski tilanteessa.

Joustamattomuus. Haastatellut toivat myös esille, että opettajien tavat opettaa tuntuvat joissakin tilanteissa joustamattomilta. Esimerkki joustamattomasta opetuksesta oli erään haastateltavan kokemus siitä, ettei vieraan kielen opettaja anna tehtävän ohjeistusta suomen kielellä, vaikka huomaa, ettei opiskelija ymmärrä vieraskielistä ohjeistusta: *”Siellä puhutaan vaan ruotsii, ni en mä ymmärrä mitään mitä se sanoo. Sit jos se sanoo jotain et pitää tehdä jotain ni en mä tajuu mitään [...] jos kysyy sitä tehtävää tai sitä, ni ei tarvis sanoo sit ruotsiks, jos sitä on kysytty suomeksi”* [3] Opiskelija siis koki, ettei opettaja mukauttanut ohjeistusta niin että opiskelija ymmärtäisi, vaan piti tiukasti kiinni valitsemastaan tavasta antaa tehtävän ohjeet.

Kertaamisen puute. Haastateltujen mielestä kursseilla ei käytetä tarpeeksi aikaa kertaamiseen, vaan oletetaan opiskelijoiden muistavan kaiken aikaisemmin opitun. Opiskelijat kertovat, että vastuu kertauksesta on opiskelijalla itsellään, eikä oppitunneilla käytetä siihen aikaa. Jos aikaisempia sisältöjä ei muista, uusien asioiden oppiminen hankaloituu.

Nopea etenemistahti. Myös etenemistahtia kursseilla kuvattiin liian nopeaksi. Haastatteluissa tuotiin esille, että toisinaan on vaikeaa pysyä mukana opetuksessa ja tahdistaa putoaminen lisää kotiin tulevan työn määrää ja kuormittaa. Yksi opiskelija kertoi, että joskus tekee mieli luovuttaa koko kurssin suhteen, kun ei pysy mukana eikä ehdi oppia. Opiskelijoiden mielestä hitaampi etenemistahti edistäisi oppimista ja asioiden omaksumista.

3.4 Kohtaamattomuus vuorovaikutuksessa

Lukio-opintoja haastoivat myös ongelmat vuorovaikutussuhteissa ja koulun ilmapiirissä. Kohtaamattomuus vuorovaikutuksessa ilmeni tässä tutkimuksessa *opettajien välinpitämättömänä asenteena, avun pyytämisen vaikeutena sekä haasteina vertaissuhteissa.*

Opettajien välinpitämätön asenne. Monissa haastatteluissa tuotiin esille, ettei kaikkia opettajia tunnu kiinnostavan opiskelijoiden hyvinvointi ja jaksaminen, ja yleisesti suhdetta opettajiin kuvattiin eteiseksi. Opiskelijoita turhautti, että opettajat eivät juuri huomioi lukiolaisten elämäntilanteita koulun ulkopuolella, vaan monia opettajia kiinnostaa ainoastaan kurssinumerot ja koulumenestys. Opiskelijat toivat esille, että koulussa on myös helposti lähestyttäviä opettajia, mutta yleisesti he kaipasivat opettajilta enemmän kohdatuksi tulemistä ja ymmärrystä etenkin sellaisissa tilanteissa, kun opinnot eivät meinaa sujua. Haastavissa opiskelutilanteissa opettajilta kaivattaisiin apua ja ymmärrystä, mutta sen sijaan opettajan asenne voi olla hyvin negatiivinen. Yksi opiskelija kertoi, että opettajien vihainen asenne poissaoloihin tai huonosti menneisiin kursseihin tuntuu harmittavalta, sillä ongelmat saattavat johtua vaikeasta elämäntilanteesta:

Sit ku sit ku sit ku kurssit menee huonosti ni sit yleensä ro [ryhmänohjaaja] vaan tulee sa-noon sulle. Tai poissaoloi liikaa ni ro sanoo sulle miks sul on poissaoloi. Se niinku, se niinku sanoo sen, niinku pistää sut silleen negatiivisempaan tapaukseen, ku et se kysyis vaikka mitä on menos [..]Vielä ku on jotain huonoo menossa ni sit sen sijaan et se auttais se huutaa. [2]

Avun pyytämisen vaikeus. Haastatteluissa tuotiin esille, että opettajilta tuntuu toisinaan vaikealta pyytää apua haasteellisiin sisältöihin tai opiskelutilanteisiin. Avun pyytämisen vaikeuteen esitettiin erilaisia syitä. Toisinaan opettajan asenne tai ilme saattaa vaikuttaa opiskelijan näkökulmasta siltä, ettei opettajaa kiinnosta auttaa: *”Joo siis vähän tuntuu siltä, et niitä ei kiinnosta ja vähän vaikeeta silleen kertoo, ku niil on sellanen ilme tai et sellanen asenne et niitä ei kiinnosta.”* [5]

Joskus avun pyytäminen tuntui vaikealta myös sellaisissa tilanteissa, joissa opettaja on jo aikaisemmin yrittänyt auttaa. Tällöin opiskelija saattaa kokea, ettei kehtaa pyytää apua enää uudelleen ja päätyy miettimään vaikeita sisältöjä itseksensä: *”Ja sit joskus silleen vaik mä oon kysyny jostain silleen apuu vaik sit se on selittäny jotain niin nopeesti et mä en oo älynny, sit mä oon silleen äää sit mua on nolottanu silleen kysyy taas, mä oon silleen et no antaa olla sitte et mä yritän vaik ite selvittää tän.”* [7]

Toisinaan avun pyytämistä hankaloittavat myös sosiaaliset paineet. Opiskelijat kertoivat, ettei aina kehtaa pyytää apua, koska helposti saattaa tulla tunne, että on ainoa, joka ei ymmärrä. Joskus avun pyytäminen muun luokan edessä saattaa nolottaa: *”Välil on vaikee sanoo esim luokan ees opelle et joo mä en osaa tätä [...] jotkut voi miettii et toi toi oli niin helppo juttu, miten sä et muka osannu.”* [1]

Vaikeudet vertaissuhteissa. Opettajien ja opiskelijoiden välisen kohtamattomuuden lisäksi monet haastatellut kokivat opiskelijoiden välisen yhteishengen hieman huonoksi kyseisessä koulussa. Opiskelijat kertoivat, ettei kiusaamista tai riitoja ilmene, mutta kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan tule toimeen kaikkien kanssa. Haastateltujen mukaan jokaisella on koulussa oma kaveriporukkinsa, jonka ulkopuolisille ei välttämättä juuri puhuta, ja yhteishengen toivottiin olevan parempi. Haastateltujen mukaan opiskelijoiden keskinäinen ilma-
piiri vaikuttaa koulun viihtyvyyteen heikentävästi.

3.5 Turhauttavat opetuskäytänteet

Jotkut koulun opiskelukäytänteet koettiin turhauttavina ja opiskelua hankaloittavina. Turhauttavat opetuskäytänteet laskivat kiinnostusta, vaikeuttivat opiskelun etenemistä tai haittasivat oppimista joissakin tilanteissa. Turhauttavia opetuskäytänteitä kuvasivat *turhauttavat opetusmenetelmät, turhauttavat kurssijärjestelyt* sekä *turhautuminen oppimisympäristöön*.

Turhauttavat opetusmenetelmät. Osa haastelluista olisi kaivannut oppitunneilla toisenlaisia opetusmenetelmiä, ja esimerkiksi liiallinen opettajajohtoisuus koettiin turhauttavana ja tylsänä. Opiskelijat kuvasivat, miten opettajajohtoisessa opetuksessa oma keskittyminen saattaa helposti herpaantua ja monien haastattelujen mielestä keskustelu ja vuorovaikutteisuus edistäisivät oppimista paremmin ja tällöin mielenkiinto pysyisi helpommin yllä.

Turhauttavat kurssijärjestelyt. Myös joitakin kurssijärjestelyjä pidettiin turhauttavina ja opiskelun edistymistä hankaloittavina. Kurseilla oli käytössä esimerkiksi neljän poissaolon rajoitus, jonka ylittyessä opiskelija joutui keskeyttämään kurssin. Kun kurssi keskeytyy, sen suorittaminen usein siirtyy myöhemmäksi ja lisää työmäärää esimerkiksi abivuodelle. Opiskelijoiden kokemusten perusteella opiskelija voi olla motivoitunut opiskelemaan kurssilla poissaoloista huolimatta. Tässä mielessä poissaolo-sääntö tuntui toisinaan liian ehdottomalta. Seuraavassa esimerkissä yksi opiskelija tuo esille, että välillä poissaoloja voi tulla enemmän, jos opiskelija esimerkiksi harrastaa tai tekee töitä koulun ohella. Tällöin saattaa tuntua turhautavalta, että kurssilta lentää saman tien ulos, vaikka olisi muuten motivoitunut opiskelemaan.

Neljäpoissaoloo ni sä lähet kurssilta pois, se hankaloitta tosi paljon. Ykkösvuonna se ei haitannu, mut nykyään ku tulee tietsä ku tulee nää muut elämän asiat eteen, ni joskus sul on jotain tapaamisii tai sul on jotain töitä, jotain juttuja mitkä tulee joskus eteen ni sit siinä on se neljä poissaoloo ni se käytäntö on vähän sellanen et pitää vähän muuttaa mun mielestä [2]

Opiskelijat kuvasivat myös ryhmäkokoja liian suuriksi, ja kokivat, että suuressa ryhmässä opettajalla on huomattavasti vähemmän aikaa auttaa yksittäisiä opiskelijoita.

Turhautuminen oppimisympäristöön. Jotkut opiskelijat kertoivat, että välillä opiskelua häiritsee jotkin oppimisympäristöön liittyvät tekijät, kuten huono työrauha oppitunneilla. Työrauhaa heikensi opiskelijoiden mielestä muun muassa se, että jotkut opiskelijat keskustelivat luokassa opettajan puhuessa. Opettajat eivät myöskään aina puutu oppitunnin häirintään, jolloin ongelmat saattavat jatkua koko kurssin ajan ja haitata muiden oppimista. Yksi opiskelija kertoi, miten toisinaan opiskelua häiritsee toisten opiskelijoiden lapselliselta tuntuva käytös. Kyseinen opiskelija olisi toivonut, että lukiolaiset osaavat jo käyttäytyä aikuismaisemmin ja kertoi pettyneensä huonoon työrauhaan ja välinpitämättömyyteen opiskelua kohtaan. Opiskelija kertoi, että huonosta työrauhasta voi olla haittaa erityisesti lukion alussa, kun opiskelu tapahtuu pääsääntöisesti oman ryhmän kanssa, jolloin myös mahdolliset työrauhan ongelmat saattavat toistua jokaisella oppitunnilla.

3.6 Opiskelun merkityksettömyys

Opiskelijat kuvasivat myös tilanteita, joissa lukio-opiskelu vaikeutui koska opiskelu ei hetkellisesti tuntunut merkitykselliseltä omien mielenkiinnonkohteiden tai tulevaisuuden suunnitelmien kannalta. Opiskelijat kuvasivat myös tilanteita, joissa oppimiseen tarvittavaa motivaatiota oli vaikea löytää, eikä opiskelu siksi sujunut.

Merkityksettömät oppisisällöt. Merkityksettömyyden kokemukset liittyivät usein sellaisiin kursseihin ja oppiaineisiin, joita opiskelija ei kokenut tarvitsevana jatko-opinnoissa tai muuten tulevaisuudessa. Esimerkiksi ruotsin opiskelu koettiin joidenkin mielestä turhauttavana, sillä tuntui vaikealta ymmärtää, mihin ruotsin kieltä tarvitsee: *Siis mä en tiiä mihin mä tuun tarviin ruotsii, et se jotenki tuo sitä et mä en vaan halua tehdä sitä ruotsin kurssii.* [5]

Myös joidenkin pakollisten kurssien opiskelu koettiin itselle merkityksettömänä. Pakollisia kursseja oli opiskelijoiden mielestä liikaa ja niiden suuri määrä turhautti erityisesti sellaisissa oppiaineissa, joita ei aikonut kirjoittaa ylioppilas-

kirjoituksissa tai joista ei muuten ollut kiinnostunut. Kuten alla olevasta esimerkistä ilmenee, pakollisten yhteiskuntaopin kurssien koettiin rajoittavan mahdollisuutta mahdollistaa aikatauluun muita itseä kiinnostavia kursseja ja olevan ajallisesti pois ylioppilaskirjoituksiin valmistautumiselta.

Mun mielestä pitäis noit paikollisia aineita niinku vaikka yh, niit pitää käydä kolme kurssia joitain. Et niinku vaik esim mua, mä en tarvi mun jatko-opinnois yhteiskuntaoppi yhtään et mun mielest just seki et joitain aineit niinku kurssi pitää käydä ihan super paljon läpi vaikkei niit tarvis jatko-opintoihin et mun mielest niinku pitäis tehdä opon kans jo paljon enemmän töitä ku tulee lukioon, että sä käyt sä kerkeet käydä enemmän niitä soveltavii ja syventävii muissa aineissa, mitä sä haluat lukee, ku se et sun pitää käydä pakollisii kurssi aineis mitkä sua ei kiinnosta yhtään. [6]

Opiskelijat kaipasivat enemmän mahdollisuuksia tehdä itselleen merkityksellisiä valintoja ja lisäksi tuotiin esille, että opetussuunnitelman kannalta olisi hyvä kuulla opiskelijoiden näkemyksiä.

Oman motivaation puuttuminen. Haastatteluissa kuvattiin myös kokemuksia siitä, että välillä motivaatiota opiskeluun, kokeisiin lukemiseen tai tehtävien tekemiseen ei meinaa itseltä löytyä. *Pitää vaan saada motivaatio ni sit oppii ((naurahtaa)), mut sit ku sitä motivaatio ei aina vaan löydä.* [4]

Kun oma motivaatio opiskeluun tuntui olevan hukassa, kannustusta saatettiin kaivata enemmän opettajilta. Seuraavassa esimerkissä opiskelija kuvaa, miten opettajilta kaivattaisiin välillä enemmän kannustusta oman innostuksen ja oppimiseen liittyvän itsetunnon vahvistamiseksi:

Jotkut opettajat on vähän silleen niinku ne kannustaa ne on tosi positiivisii sit se niinku se tarttuu suhun, se niinku su tulee se kiinnostus tohon opiskeluun, mut jos taas jotkut opettajat ei silleen kannusta ja silleen jos sul on itelläki itestäs semmonen huono itsetunto niinku aineessa ni sit se ei paranna sitä silleen [7]

Tässä tutkimuksessa opiskelun merkityksettömyys ja motivaatio-ongelmat ilmenivät yleensä tilannesidonnaisina ja ohimenevinä kokemuksina, ja kaikki tutkimuksen opiskelijat tuntuivat pitävän lukiossa opiskelua itselleen tärkeänä. Vaikka siis motivaatio-ongelmista puhuttiin, haastateltavat toivat vahvasti esille myös lukio-opintojen merkityksellisyyttä, ja kaikille lukion suorittaminen ja ylioppilaaksi valmistuminen tuntui olevan heille tärkeää. Motivaatio-ongelmat eivät siis näyttäytyneet opiskelun kynnyksymykseksi nousevana haasteena.

4 POHDINTA

4.1 Tutkimustulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lukiolaisten kokemuksia opiskelun haasteista fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella. Tutkimuksen tuloksiksi muodostui kuusi yläluokkaa, jotka kuvaavat lukiolaisten kokemuksia opintoja haastavista tekijöistä. Seuraavaksi tarkastelen kaikkia kuutta yläluokkaa suhteessa aikaisempaan tutkimustietoon.

4.1.1 Lukiolaisen vastuun määrä

Kodin ulkopuolisena ympäristönä koulu kohdistaa nuorelle toisenlaisia odotuksia, mutta tarjoaa myös mahdollisuuksia (Salmela-Aro 2010b). Sekä opettajat, että opiskelijat itse asettavat opiskelulle moninaisia odotuksia, jotka kumpuavat omaksutuista arvoista, uskomuksista ja asenteista (Tan & Yates 2011). Koulupolun siirtymävaiheissa yksilö kokee uusia roolivaatimuksia, ja näihin vaiheisiin liittyy muiden elämänkulun siirtymien tavoin erityistä alttiutta psyykkiselle kuormittuneisuudelle ja haavoittuvuudelle (Salmela-Aro 2010b). Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että lukiossa opiskelemaan nuorelle kasaantuu peruskouluun verrattuna paljon vastuuta ja toisinaan liian suuriltakin tuntuja paineita. Osallistujat pitivät lukio-opintojen itsenäisyyttä luonnollisena ja myönteisenä asiana, mutta toisaalta vastuun kantavan ja itsenäisen lukiolaisen roolin siirtyminen koettiin joiltakin osin kuormittavana. Opettajien ja vanhempien odotukset on todettu aikaisemmissa tutkimuksissa merkittäviksi akateemisen stressin lähteeksi (mm. Calaguas 2013; Tan & Yates 2011).

Tutkimuksen opiskelijat kokivat, että lukiolaisen odotetaan suunnittelevan opintopolkunsa ja kurssivalintansa itsenäisesti. Lukiolaisten opintoja määrittääkin suuri valinnanvapaus, ja luokattomassa lukiossa opinnot etenevät hyvin yksilöllisiä polkuja (Koistinen 2010, 7). Yleisesti valinnanvapauden ja itsenäisyyden tarjoaminen on tärkeää, sillä siten voidaan edistää kasvua itseohjautuvuuteen ja

osallistumiseen (Alivernini & Ludici 2011; Anttila 2013, 209; Pyle & Wexler 2012; Tuijula 2011, 157). Tässä tutkimuksessa valinnanmahdollisuuksia pidettiin tärkeinä, mutta toisaalta koettiin, että tukea onnistuneen opintosuunnitelman laadintaan olisi tarvittu enemmän. Klem ja Connel (2004) huomauttavat, että autonomian lisäksi opiskelijat tarvitsevat riittävän selkeitä rakenteita, joiden sisällä itsenäisiä päätöksiä voi tehdä onnistuneesti. Lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan ohjaustoiminnan tarkoituksena on tukea lukiolaista tekemään opintojen aikaisia ja tulevaisuuteen kohdistuvia valintoja (Opetushallitus 2015, 18). Erityisesti lukion aloitusvaiheessa riittävän tuen ja ohjauksen merkitys korostuu (Dockery 2012, 16; Williams & Richman 2007; Salmela-Aro 2010a; Salmela-Aro 2010b). Lukiolaisia tulisikin valmistaa itsenäisyyteen sekä vastuun kantamiseen vähitellen (Anttila 2013, 165).

Tässä tutkimuksessa opiskelijat kaipasivat enemmän ohjausta kurssitarjotimen suunnitteluun. Myös vanhempien opiskelijoiden neuvoja kurssien onnistuneeseen aikatauluttamiseen olisi kaivattu. Koistinen (2010, 301) huomauttaa, että kurssitarjotin ohjaa keskeisesti lukiolaisen opiskelua, ja se tulisi sujuvoittaa opiskelua mahdollisimman hyvin. Lukiolainen valitsee kurssinsa itse, ja monelle opiskelijalle vapaus ja valinnanmahdollisuudet näyttäytyvät opiskelua helpottavina tekijöinä (Koistinen 2010, 294; Sinkkonen ym. 2016). Joillekin opiskelijoille vastuu omista kurssivalinnoistaan tuntuu kuitenkin liian suurelta, ja muun muassa suunnitelmallisella tutortoiminnalla voitaisiin vahvistaa koulun sisäistä tukiverkkoa, josta löytää apua opiskelun pulmiin (Laitinen 2012, 57). Opiskelijoiden keskinäisestä tukiverkosta onkin havaittu olevan apua akateemisen stressin hallinnassa (Shaunessy-Dedrick, Suldo, Roth & Fefer 2015).

Tutkimukseni osallistujat kokivat, että lukiolaisen odotetaan tietävän mitä tulevaisuudeltaan haluaa, vaikka monella lukiolaisella ei ole siitä käsitystä. Tilaa eri oppiaineiden kokeilemiselle ja oman polun etsinnälle ei lukiossa opiskelijoiden mielestä kovin paljoa ole, sillä sitovia valintoja on tehtävä varhaisessa vaiheessa. Lukiolaisten opiskelusuunnitelmat ja päämäärät voivat hyvin muuttua opintojen edetessä (Koistinen 2010, 246). Tulevaisuuden urasuunnitelmien mer-

kitys korostui erityisesti kurssivalintoja tehtäessä. Myös Tuijulan (2019, 8) tutkimuksessa lukiolaiset kaipasivat enemmän työelämään liittyvää ohjausta ja tietoa, sillä ilman tulevaisuuden suunnitelmia kurssivalintojen tekeminen voi olla vaikeaa.

Omassa tutkimuksessani ylioppilaskirjoitukset koettiin merkittäväksi stressin lähteeksi opintojen kaikissa vaiheissa, ja monelle kirjoituksiin valmistautuminen näyttäytyi lukion tärkeimpänä päämääränä. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu ylioppilastutkinnon rooli lukion ydintavoitteena opiskelijan näkökulmasta (Laitinen 2012, 56; Tuijula 2011, 157). Tutkimukseni perusteella ylioppilaskokeet myös ohjaavat lukiolaisen kurssivalintoja merkittävästi (ks. Kupiainen, Marjanen & Ouakrim-Soivio 2018, 186). Tuijula (2011, 161-162) huomauttaa, että ylioppilastutkinnon vahva painotus saattaa ohjata lukion opetusta liikaakin, ja yksittäisiin kokeisiin tähtääminen voi olla haitaksi oppijan identiteetin rakentamiselle. Ylioppilaskirjoitusten tai vastaavien korkeatasoisten loppukokeiden on havaittu tuottavan paineita ja lisäävän lukion keskeyttämistä erityisesti niiden opiskelijoiden keskuudessa, joilla on opinnoissaan haasteita (Tuijula 2011, 161; Glennie, Bonneau, Vandellen & Dodge 2012; Jacob 2001). Oma tutkimukseni tehtiin koulussa, jonne sisäänpääsyn keskiarvoraja oli melko alhainen, joten on mahdollista, että tässä tutkimuksessa ylioppilaskokeet koettiin stressaavimpina kuin keskiarvoltaan paremmissa lukioissa.

Tämän tutkimuksen osallistajat kuvasivat lukion työmäärää liian suureksi ja kokivat, että lukiolaisen odotetaan omistautuvan opiskelulle myös vapaa-ajallaan. Samanlaisia kokemuksia on raportoitu aikaisemmissakin tutkimuksissa. Lukion työmäärä on koettu vaativaksi ja aikaa vieväksi, ja opiskelijat ovat kokeneet väsyvänsä liian suureen työmäärään ja vapaa-ajan puutteeseen (Koistinen 2010, 285; Laitinen 2012, 27; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela 2008; Shaunessy-Dedrick ym. 2015; Tan & Yates 2011; Tuijula 2019, 8). Kohtuullisella opiskelun työmäärällä on havaittu olevan hyvin keskeinen vaikutus opiskelijoiden kokemaan hyvinvointiin (Laitinen 2012, 27). Tuijulan (2019, 3-4) tutkimuksessa erityisesti naisopiskelijat raportoivat lukion työmäärän opiskelua hidastavana, ja kokivat vaikeuksia koulun ja muun elämän yhteensovittamisessa.

Tässä tutkimuksessa opiskelijat kuvasivat kokeneensa suuren työtaakan alla uupumusta, joka yhdessä tapauksessa oli saanut opiskelijan harkitsemaan opintojensa keskeyttämistä. Stressin on yleisesti havaittu vaikuttavan opiskelijoiden hyvinvointiin ja opintomenestykseen (Calaguas 2013). Koulu-uupumuksen käsitettä käytetään kuvaamaan pitkittynyttä opiskelun aikaista stressiä. Väsymyksen lisäksi koulu-uupumus ilmenee opiskeluun liittyvinä kyynisyyden ja riittämättömyyden kokemuksina. (Salmela-Aro ym. 2008; Salmela-Aro 2010a.) Tässä tutkimuksessa uupumuksen kuvattiin liittyvän tilanteisiin, joissa opinnoissa oli kiirettä ja tehtävät kasaantuivat. Opiskeluun liittyvien aikapaineiden onkin havaittu olevan keskeinen koulu-uupumusta lisäävä tekijä (Salmela-Aro ym. 2008).

Uupumuksen kehityksessä keskeisiä ovat nuoren omaan motivaatioon liittyvät tekijät ja toisaalta nuoren sosiaalinen konteksti eli koulu, koti ja kaveripiiri. (Salmela-Aro 2010a.) Tässä tutkimuksessa uupumuksen tunne oli helpottunut kavereiden ja perheen tuella. Koska uupumus kehittyy vastavuoroisessa interaktiossa muiden ihmisten kanssa (Salmela-Aro 2010a) onkin tärkeää, että lukiolaiset saavat myös opettajilta tukea uupumuksen havaitsemisessa ja oman hyvinvointinsa edistämisessä (Laitinen 2012, 57).

4.1.2 Akateemisten taitojen riittämättömyys

Tässä tutkimuksessa haastatellut kokivat riittämättömien akateemisten taitojen haastavan opiskelun sujuvuutta. Akateemisten taitojen riittämättömyyttä kuvasivat kokemukset vaikeista oppisisällöistä sekä kokemukset riittämättömistä opiskelutaidoista. Riittämättömät akateemiset taidot on tunnistettu lukiolaisten opintoja haastavaksi tekijäksi muissakin tutkimuksissa (esim. Tuijula 2019, 4; Shaunessy-Dedrick ym. 2015).

Tässä tutkimuksessa jotkut opiskelijat kokivat taitonsa tietyissä oppiaineissa tai opiskelusisällöissä riittämättömiksi ja kantoivat huolta pärjäämisestään itselleen vaikeilla kursseilla. He kuvasivat olevansa huonoja joissakin oppiaineissa, ja menestyminen kyseisen aineen kursseilla nähtiin epätodennäköisenä.

Anttilan (2013, 156) tutkimuksessa lukiolaisten minäpystyvyyssuskomusten rooli opintomenestykselle ja motivaatiolle näyttäytyi merkittävänä. Tyypillisesti yksilö valitsee suoritettavakseen tehtäviä, joissa uskoo onnistuvansa (Schunk & Mullen 2012). Minäpystyvyyden (self-efficacy) käsitteellä tarkoitetaan yksilön havaintoja omista mahdollisuuksistaan suoriutua tulevassa tehtävässä tai tilanteessa (Bandura 1997; Pajares 1996). Korkealla minäpystyvyydellä on havaittu olevan keskeinen vaikutus muun muassa oppimistuloksiin, motivaatioon ja tehtäväkohtaisiin ponnistuksiin, kun taas alhainen minäpystyvyys on yhteydessä heikompaan motivaatioon, alisuoriutumiseen ja opiskelun keskeyttämiseen (Anttila 2013, 176; Alivernini & Ludici 2011; Fan & Wolters 2014; Pajares 1996; Schunk & Mullen 2012). Tämän tutkimuksen opiskelijat kokivat itselleen vaikeiden oppiaineiden tai kurssien heikentävän omaa opiskelumotivaatiotaan ja lisäävän halua luovuttamiseen (ks. Koistinen 2010, 244). Tutkimusten mukaan oppijan uskomukset omasta minäpystyvyydestään vaikuttavatkin oppimisprosessiin ja oppijan toimintaan opiskelutilanteessa (Bandura 1997; Pajares 1996; Cheema & Kitsantas 2016; Schunk & Mullen 2012). Opiskelijan oppimistilanteessa käyttämät toimintatavat taas vaikuttavat oppimiseen älykkyyttä enemmän, joten on tärkeää, että opiskelija jaksaa ponnistella oppimisensa eteen (Elstad & Turmo 2009).

Tämän tutkimuksen haastatteluissa ei varsinaisesti puhuttu oppimisvaikeuksista, mutta itselle vaikeina oppiaineina mainittiin usein matematiikka ja muut matemaattiset aineet. Myös Kinbergin ja Savolaisen (2011) tutkimuksessa matematiikan oppimisvaikeudet olivat vieraan kielen vaikeuksien ohella yleisin lukiolaisten tuen tarpeeseen johtava syy. Matematiikan oppimisvaikeudet sekä lukivaikeudet ovat yhteydessä myös muihin opiskelun haasteisiin, kuten uupumukseen (Kinberg & Savolainen 2011). Haastattelemani opiskelijat kuvasivat kokemuksia siitä, että olivat pärjänneet esimerkiksi ruotsin kielessä hyvin peruskoulun aikana, mutta lukioon tultaessa onnistumisen kokemukset olivat jääneet vähäisemmiksi. Akateemisen suoriutumisen heikkeneminen onkin varsin tavallista lukion alussa (Dockery 2012, 6; Williams & Richman 2007). Myös Koistinen

(2010, 267) toteaa, että lukiossa opiskelija voi ensimmäistä kertaa kohdata opinnoissa haasteita. On kuitenkin tärkeää muistaa, että onnistumisen kokemuksilla on keskeinen merkitys minäpystyvyyden tunteelle (mm. Schunk & Mullen 2012). Opettaja on tärkeässä roolissa oppimisasenteiden ja minäkäsitysten muodostumisessa, ja opetuksen tulisi tähdätä näiden osa-alueiden tukemiseen sen sijaan, että tavoitteena on vain koemenestys tai oppimistulokset (Anttila 2013, 208).

Vaikeiden oppisisältöjen lisäksi tässä tutkimuksessa kuvattiin kokemuksia lukio-opintoihin riittämättömistä opiskelutaidoista. Puutteelliset opiskelutaidot näyttäytyivät lukio-opiskelun haasteena myös Tuijulan tutkimuksessa (2019, 4). Kaikki lukiolaiset eivät näyttäneet olevan valmiita niin omatoimiseen ja itseohjautuvaan opiskeluotteeseen kuin lukiossa menestyminen vaatii (Koistinen 2010, 299). Itseohjautuva oppiminen pitää sisällään muun muassa tahtoa, itsekuria, motivaatiota ja metakognitiivisia taitoja (Elstad & Turmo 2009). Tämän tutkimuksen opiskelijat kokivat vaikeuksia esimerkiksi opiskelun oikea-aikaisessa aloittamisessa ja kuvasivat, että tehtäviä oli hankala saada käyntiin ilman apua. Myös Shaunessy-Dedrickin ja kollegoiden (2015) tutkimuksessa lukiolaiset raportoivat vaikeuksista tehtävien aloittamisessa ajallaan. Kehittynyt itsesäätelykyky on merkittävästi yhteydessä lukio-opintojen sujuvuuteen ja opiskelumestykseen, mutta noin kolmasosalla lukiolaisista on vaikeuksia säädellä omaa oppimistaan ja asettaa tavoitteita suunnitelmallisesti (Tuijula 2011, 157).

Tässä tutkimuksessa tuotiin esille, että lukiossa opiskelutyylillä on muuttunut yläasteella opitusta, ja opiskelijalta vaaditaan suurempien tietokokonaisuuksien omaksumista entistä lyhyemmässä ajassa. Pärjätäkseen lukio-opinnoissa opiskelijan tulisi löytää itselleen sopiva opiskelutyyli. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Koistinen 2010, 267; Anttila 2013, 206) on havaittu, että lukio-opinnot tuntuivat raskailta, jos opiskelija jatkoi opiskelua peruskoulussa opitulla tyylillä. Oman oppimistyylin löytäminen olisi tärkeää, sillä oppimistyylin on havaittu olevan yksi tekijä, joka ohjaa opiskelustrategioiden käyttöön. Opiskelustrategiat, kuten ymmärtämiseen, suunnitteluun ja muistamiseen liittyvät strategiat, autta-

vat opiskelijaa poimimaan tehtävän kannalta oleelliset elementit ja uudelleen järjestelemään näitä elementtejä oppimisen kannalta mielekkäällä tavalla. (Cheema & Kitsantas 2014.)

Tässä tutkimuksessa ohjausta ja tukea opiskelutaitoihin kaivattiin enemmän (ks. Tuijula 2019, 7; Koistinen 2010, 244). Suomalaisissa lukiossa on mahdollista tarjota ohjausta erilaisten opiskelua tukevien menetelmien hallintaan, mutta todellisuudessa lukioiden välillä on suuria eroja tällaisten kurssien valikoimassa (Sinkkonen ym. 2016). Opetushenkilöstö voi ohjata opiskelijoita tavoitteisiin sopivien oppimisstrategioiden löytämiseen ja rohkaista oppijoita arvioimaan strategioiden toimivuutta (Cheema & Kitsantas 2014). Haastateltujen koulussa opiskelutaidoista oli järjestetty kurssi, mutta opiskelijat kaipasivat vastaavaa tukea enemmän. On mahdollista, että opiskelutaitoihin liittyvän tuen tarve näyttäytyi tässä lukiossa suurempana kuin sellaisessa, jonne opiskelijat tulevat korkeammilla keskiarvoilla. Tuijulan (2019, 4) tutkimuksessa lukioaikaisen oppimisen tuen tarve oli selvästi yhteydessä alhaiseen peruskoulun päättötodistuksen keskiarvoon. Kaiken kaikkiaan ohjaaminen itseohjautuvaan oppimiseen ja opiskelutaitojen käyttöön on tärkeää opiskelusitkeyden, minäpystyvyyden ja pätevyyden tunteen kannalta (Elffers 2013; Schunk & Mullen 2012).

4.1.3 Opetuksen eriyttämättömyys

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella myös lukio-opetuksen eriyttämättömyys haastaa opintojen sujuvuutta. Lukio-opiskelun eriyttämättömyyttä kuvaavia kokemuksia olivat tässä tutkimuksessa yksin jääminen vaikeassa opiskelutilanteessa, joustamattomuus, kertaamisen puute ja liian nopea etenemistähti.

Tutkimuksen osallistujat kokivat, että kaiken kaikkiaan oppiminen on lukiossa opiskelijan omalla vastuulla, eikä kovin yksilöllistä tukea pulmatilanteisiin ole saatavilla tavallisilla oppitunneilla. Tulos ei ole yllättävä, sillä lukio-opinnoissa painottuu vahvasti oppijan itsenäinen rooli ja vastuu omasta oppimisestaan (ks. Tuijula 2011, 11; Opetushallitus 2015, 14). Opiskelijan hyvinvoinnin kan-

nalta on kuitenkin tärkeää, että opiskelija kokee pystyvänsä turvautumaan vaikeissa tilanteissa aikuisin ja voi luottaa avun saatavuuteen (Salmela-Aro 2010b; Shaunessy-Dedrick ym. 2015). Opettajan tuki voi olla tärkeässä roolissa erityisesti heikommin menestyville opiskelijoille (Anttila 2013, 165; Dockery 2012, 7; Elffers, Oort & Karsten 2012; Pyle & Wexler 2012; Tuijula 2019, 4;).

Tässä tutkimuksessa koettiin, ettei lukio oppimisympäristönä huomioi kovin vahvasti opiskelijoiden välisiä eroja. Yksilöllisyyden huomioimisen merkitys korostuu ympäristöissä, joissa opiskelee monia taidoiltaan ja tarpeiltaan eroavia oppijoita (Aftab 2015; Watts-Taffe, Laster, Broach, Marinak, McDonald Connor & Walker-Dalhouse 2012). Tällainen oppimisympäristö on myös tämän päivän suomalainen lukio (esim. Kinberg & Savolainen 2011; Tuijula 2011, 157). Tämän tutkimuksen opiskelijat kokivat, ettei lukion opetuksessa juurikaan huomioida erilaisia tapoja oppia, vaan kaikkia opiskelijoita opetetaan samalla tavalla. Lisäksi opiskelijat kokivat, että opetuksessa edetään liian nopeasti eikä kertaamiseen käytetä aikaa. Eriyttäminen voidaankin määritellä opettajan ennakoivaksi toiminnaksi, jonka tarkoituksena on vastata oppijoiden yksilöllisiin tarpeisiin, ja edistää erilaisten oppijoiden mahdollisuuksia menestyä akateemisesti (Tomlinson & Moon 2013, 1; Watts-Taffe ym. 2012). Lukion opetussuunnitelman perusteissa eriyttäminen on mainittu osana opiskelun tukea, ja lukio-opetuksessa tulisi ottaa huomioon opiskelijoiden väliset erot ja eriävät lähtökohdat (Opetushallitus 2015, 20). Eriyttäessään opettaja muokkaa opetuskäytänteitään huomioiden oppijoiden väliset erot kiinnostuksen kohteissa, taidoissa ja oppimisvalmiuksissa (Tomlinson & Moon 2013, 1; Aftab 2015).

Opetusmetodeja ja niiden soveltuvuutta tulisi tarkastella jokaisen opiskelijan kohdalla yksilöllisesti (Opetushallitus 2015, 20). Kaiken kaikkiaan opetuksen on oltava laadukasta erilaisten oppijoiden näkökulmasta ja tietoa tulisi esittää opetustilanteessa monin tavoin. Oppijalle täytyisi tarjota myös joustavia mahdollisuuksia osaamisensa havainnollistamiseen. (Pyle & Wexler 2012.) Tämän tutkimuksen osallistujille opettajien toimintatavat opiskelutilanteissa näyttäytyivät toisinaan joustamattomina. Aftabin (2015) tutkimuksessa todettiin, että opettajat saattavat kokea eriyttämisen työläänä etenkin, jos kurinpidon merkitys korostuu

työssä. Tutkimuksessa mainittiin, että lukiossa on jonkin verran työrauhaongelmia, joten on mahdollista, että ryhmänhallinta vaatii jonkin verran opettajien huomiota. Kouluorganisaatio ja johto voivat toiminnallaan ja tuellaan edistää opettajien taitoja eriyttää opetusta (Aftab 2015).

Haastatteluissa tuotiin esille, että jotkut opettajat tuntuvat haluavan opettaa vain luonnostaan hyviä opiskelijoita, ja opiskelijoilla oli kokemuksia siitä, että heikommat opiskelijat olivat jääneet opetustilanteessa huomiotta. Koistisen (2010, 290) mukaan lukiokoulutus vaikuttaa suosivan taitavia opiskelijoita, kun taas taitamattomammat jäävät syrjään. Sinkkonen kollegoineen (2016) on todennut, että joidenkin lukiossa työskentelevien on ollut vaikea tunnistaa ja hyväksyä lukiolaisten moninaisia lähtökohtia ja opiskeluvalmiuksia. Näin ollen näkemyksen opiskelijan yksilöllisen tuen merkityksessä vaihtelevat lukiossa. Onnistuneen opetuksen näkökulmasta on tärkeää, että opettaja luottaa oppijan mahdollisuuksiin oppia. On tavallista, että opetustaidoistaan epävarmat opettajat ylläpitävät kielteisiä mielikuvia opiskelijoista, ja näkevät oppijan osaamattomuuden muuttumattomana ominaisuutena. Opettajan onkin tärkeää tiedostaa omien asenteidensa vaikutus toimintatapoihinsa. (Anttila 2013, 52.)

Uudessa lukiolaissa (Lukiolaki 714/2018 §28) henkilökohtaista tukea ja yksilöllistä opinto-ohjausta on pyritty vahvistamaan, joten on toivottavaa, että tilanne yksilöllisen tuen suhteen tulee muuttumaan lukioissa. Tässä tutkimuksessa kuvattuihin kokemuksiin yksilöllisen tuen riittämättömyydestä voi vaikuttaa se, etteivät erityisopetuksen ja tuen muodot ole vielä vakiintuneet lukiossa.

4.1.4 Kohtaamattomuus vuorovaikutuksessa

Ihmisellä on tarve olla yhteydessä toisiin ja kokea myönteistä vuorovaikutusta omassa toimintaympäristöissään (Fall & Roberts 2012; Furrer, Skinner & Pitzer 2014). Tässä tutkimuksessa koettiin, ettei lukion sosiaalinen ympäristö ollut aina opiskelua ja oppimista edistävä, vaan opintojen sujuvuutta haastoivat pulmat

koulun vuorovaikutussuhteissa ja ilmapiirissä. Kohtaamattomuutta vuorovaikutuksessa kuvasivat kokemukset opettajien välinpitämättömästä asenteesta, avun pyytämisen vaikeudesta sekä vaikeuksista vertaissuhteissa.

Koulun myönteisen ilmapiirin ja hyvien vuorovaikutussuhteiden merkitys oppimiselle ja hyvinvoinnille on todettu lukuisissa tutkimuksissa (mm. Anderson, Christenson, Sinclair & Lehr 2004; Anttila 2013; 135; Elffers ym. 2012; Salmela-Aro 2010b). Tunne kouluyhteisöön kuulumisesta on yhteydessä koulusuo-riutumiseen ja opiskelusetkeyteen (Elffers ym. 2012; Hosan & Hoglund 2017). Lisäksi kouluyhteisön korkealaatuiset vuorovaikutussuhteet edistävät oppijan kiinnittymistä kouluyhteisöön (mm. Anderson ym. 2004; Klem & Connel 2004; Elffers ym. 2012; Lee & Burkam 2003; Li, Lynch, Kalvin, Liu & Lerner 2011; Segedin 2012). Kouluun kiinnittymisen käsitteen avulla pyritään ymmärtämään muun muassa koulunkäyntiin liittyviä ongelmia (Klem & Connel 2004; Virtanen 2016; Furrer ym. 2014). Kouluun kiinnittymistä on kuvattu kouluympäristön ja oppijan välisenä vuorovaikutussuhteena (Virtanen 2016), joten muun muassa opiskelijan myönteiset kokemukset koulun sosiaalisesta verkostosta ovat kiinnittymisen kannalta keskeisiä (Andersson ym. 2004; Elffers ym. 2012; Dockery 2012, 16).

Tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat toivoivat tulevansa vahvemmin kohdatuksi opettajien taholta ja näkivät monet koulun opettajista etäisinä ja vaikeasti lähestyttävänä. Shaunessy-Dedrickin ja kollegoiden (2015) tutkimuksessa opettajien välittävä ja tukea antava asenne näyttäytyi opiskelijoiden hyvinvointia edistävänä tekijänä. Omassa tutkimuksessani opiskelijat toivat esille, ettei opettajia tunnu kiinnostavan opiskelijoiden hyvinvointi ja jaksaminen, vaan huomiota kiinnitetään vain opiskelumenestykseen ja kurssinumeroihin. Tutkimuksen opiskelijat toivoivat saavansa opettajilta enemmän ymmärrystä myös koulun ulkopuoliseen elämäntilanteeseen. Myös Ulmasen (2017, 61-62) peruskouluikäisten parissa tehdyssä väitöskirjatutkimuksessa havaittiin, että monet oppilaat kokevat saavansa liian vähän sosiaalista tukea opettajiltaan. Tutkimukseni opiskelijat kokivat, että opettajat suhtautuvat opiskelun ongelmiin,

kuten poissaoloihin tai huonoon kurssimenestykseen kielteisesti eivätkä tarjonneet apua tai empatiaa. Aikaisemmissa tutkimuksissa havaittu vanhempien negatiivissävytteisten viestien merkitys lukiolaisten opiskeluuntoon: jos vanhemmat reagoivat kielteisesti lukiolaisen koulumenestykseen, motivaatio-ongelmat ja keskeyttäminen näyttää olevan todennäköisempää (Bask & Salmela-Aro 2012). Myös Opettajien opiskelijaan kohdistamilla viesteillä on havaittu olevan merkitystä muun muassa opiskelumotivaation kannalta (Fan 2012; Furrer ym. 2014).

Opettajien olisi tärkeää viestiä välittävää asennetta, ja opiskelijan tulisi saada vaikeisiin tilanteisiin riittävän henkilökohtaisia neuvoja (Klem & Connel 2004; Salmela-Aro 2010a; Shaunessy-Dedrick ym. 2015). Kaiken kaikkiaan hyvät suhteet opettajien ja oppilaiden välillä ovat yhteydessä oppilaiden parempaan akateemiseen suoriutumiseen, motivaatioon ja opiskelijoiden käyttäytymisen (Anderson ym. 2004; Fan 2012; Furrer ym. 2014).

Omassa tutkimuksessani myös avunpyytämien opettajilta koettiin vaikeaksi opiskeluun liittyvissä tilanteissa. Avun pyytämistä vaikeuttivat sosiaaliset paineet sekä opettajien kiire ja välinpitämättömäksi tulkittu olemus. Lukiolaisilla avuntarpeen tunnistaminen voi vielä olla hankalaa, eivätkä nuoret aina tiedä keneltä apua lähtisi hakemaan (Tuijula 2019, 5). Myös Salmela-Aro (2010a) tuo esille, että kiireen tuntu hallitsee kouluja ja moni opiskelija kokee, ettei opettajilla ole tarpeeksi aikaa opiskelijoille. Opettajien olisi tärkeää tarjota tukea opiskeluun vaikeissa elämäntilanteissa, sillä tutkimuksen mukaan elämäntilanteen aiheuttama stressi on yhteydessä lukio-opintojen keskeyttämiseen (Dupere ym. 2018). Kaiken kaikkiaan opettajien myönteinen ja motivoiva asenne suojaa stressiltä ja koulu-uupumukselta sekä edistää myönteistä suhtautumista opiskeluun (Klem & Connell 2004; Salmela-Aro 2010a; Segedin 2012; Ulmanen 2017, 61-62).

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kuvasivat oppilaiden keskinäistä yhteishenkeä huonoksi. Vertaissuhteiden laatu on opettaja-oppilas-suhteen ohella tärkeä kouluun kiinnittymiseen vaikuttava tekijä, ja tutkimusten mukaan laadukkailla vertaissuhteilla on yhteyttä parempaan osallistumiseen, yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja opiskelulle annettuun merkitykseen (Wang & Eccles 2012; Elffers ym. 2012). Opiskelijat kuvasivat, ettei lukiossa ole kiusaamista tai

riitoja, ja kiusaamisongelman onkin todettu olevan suomalaisissa lukioissa vähäinen (Koistinen 2010; Laitinen 2012, 15). Opiskelijat kuitenkin toivat esille, että opiskelijat ovat jakautuneet vahvasti omiin porukoihin, ja eri kaveriporukoiden välinen vuorovaikutus oli vähäistä. Myös Laitisen (2012, 15) tutkimuksessa todettiin, että lukiossa jakautuminen niin sanottuihin kuppikuntiin tapahtui nopeasti, ja tämä vaikutti koulun ilmapiiriin heikentävästi. Koistisen (2010, 124) ja Tuijulan (2019, 2) tutkimuksissa opiskelijat olivat melko tyytyväisiä koulun yhteishenkeen, joten näissä tutkimuksissa saatu tulos eroaa hieman omasta tutkimuksestani. Eri tutkimusten väliset poikkeavuudet ovatkin varmasti luonnollisia, sillä eri koulussa ilmapiiri vaihtelee. Tässä tutkimuksessa huonoksi koettuun yhteishenkeen saattoi vaikuttaa koulun koko. Suurissa kouluissa yhteishengen ja hyvän kouluilmapiirin rakentaminen voi olla haasteellisempaa (Lee & Burkam 2003; Laitinen 2012, 14). Myös luokaton lukio yleisesti asettaa haasteita yhtenäisen ilmapiirin luomiselle (Laitinen 2012, 14).

4.1.5 Turhauttavat opetuskäytänteet

Tässä tutkimuksessa opiskelijat tunsivat ajoittaista turhautumista joihinkin opiskelun käytänteisiin. Opiskelijat kokivat turhauttavina jotkin opetusmenetelmät, kurssijärjestelyt sekä jotkin oppimisympäristöön liittyvät asiat. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa opetuskäytänteillä ja koulun toimintakulttuurilla on havaittu olevan vaikutusta koulussa viihtymiseen ja opintojen sujuvuuteen ja lukion keskeyttämiseen (Lee & Burkam 2003; Dockery 2012, 11; Shaunessy-Dedrick ym. 2015).

Tämän tutkimuksen opiskelijat kokivat opettajajohtoisen opetuksen tylsistävänä, ja heidän mielestään vuorovaikutteisemmat opetustyylit olisivat voineet edistää oppimista paremmin. Lukio-opetuksessa tulee käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä, ja tutkiminen, kokeileminen ja osallistuminen ovat keskeisiä asioita opetuksessa (Opetushallitus 2015, 14). Myös aikaisemmissa tutkimuksissa lukion opetusta on pidetty perinteisenä ja opettajien opetustyylit on koettu yhdeksi opiskelua hidastavaksi tekijäksi (Anttila 2019, 152-153; Tuijula 2019, 4).

Anttilan tutkimuksessa (2013, 153) opiskelijat kokivat oppivansa paremmin opiskelijaa aktivoivilla oppitunneilla kuin opettajajohtoisessa opetuksessa. Omassa tutkimuksessani opiskelijat pitivät opettajajohtoisuutta tylsänä ja keskittymisen kannalta haastavana. Opettajien käyttämällä pedagogisilla menetelmillä onkin yhteyttä opiskelijoiden oppimistilanteessa koettuun mielenkiintoon, ja tutkimuksessa onkin havaittu, että opiskelijat tylsistyvät helpommin opettajajohtoisesta opetuksen aikana, kuin vuorovaikutteisissa aktiviteeteissa (Mora 2011). Opettajat saattavat kuitenkin itse pitää opettajajohtoisia menetelmiä helppoina ja tehokkaina ja suosivat siksi niitä (Anttila 2012, 152).

Tässä tutkimuksessa myös joitakin kurssijärjestelyjä ja käytänteitä pidettiin opiskelua hankaloittavina ja turhauttavina. Tällaisina mainittiin muun muassa suuret ryhmäkoot. Opetuksen struktuurin heikkoudet ja suuret ryhmäkoot on havaittu opintotyytyväisyyttä heikentävänä tekijänä aikaisemminkin, ja opiskelun strukturoinnin heikkouksilla nähdään olevan yhteyttä lukion keskeyttämiseen (Lee & Burkam 2003). Tutkimuksen opiskelijoita turhauttivat myös jotkin koulun säännöt, kuten liian ehdottomalta tuntuva neljän poissaolon rajoitus. Koulun sääntöjen on havaittu olevan oleellinen osa turvallista oppimisympäristöä, mutta niiden on tunnettava johdonmukaisilta ja reiluilta (Gregory, Cornell & Fan 2012). Poissaoloa koskeva sääntö tuntui turhauttavalta, koska opiskelijat kokivat, että lukiolaisella voi on elämässään asioita, joiden vuoksi poissaoloja tulee, vaikka kurssin suorittaminen kiinnostaisi. Opiskelun ja muun elämän yhteensovittaminen onkin ollut joillekin lukiolaisille vaikeaa (Tuijula 2019, 5).

Jotkut tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat toisinaan tyytymättömiä oppimisympäristön huonoon työrauhaan. Työrauhaongelmat on koettu haasteena muissakin lukiolaisia tarkastelleissa tutkimuksissa, vaikka työrauhaongelmat näyttävätkin olevan peruskoulussa tavallisempia (Koistinen 2010, 122; Julin & Rumpu 2018, 4). Lukiolaiset kokevat työrauhan ylläpitämisen opettajan tehtävänä ja ovat kuvanneet olevansa tyytyväisempiä ja innostuneempia opetuksesta silloin, kun työrauha on kunnossa (Koistinen 2010, 122). Tässä tutkimuksessa nousi esille myös pettymystä liittyen muiden opiskelijoiden lapsellisen tunteeseen käytökseen koulussa ja tunteilla. Koistinen (2010, 243) huomauttaa, että

monet lukiolaiset ovat vielä sellaisessa nuoruuden vaiheessa, johon kuuluu kapinointi auktoriteetteja vastaan.

4.1.6 Opiskelun merkityksettömyys

Yksilö vaikuttaa omaan elämänsä ja hyvinvointinsa tunnistamalla vahvuuksiaan, kiinnostuksen kohteitaan, motivaatiotaan sekä arvojaan (Salmela-Aro 2010a; Schunk & Mullen 2012). Tässä tutkimuksessa opiskelijat kokivat opiskelun joissakin tilanteissa tai oppiaineissa itselleen merkityksettömänä, ja kuvasivat oppimiseen tarvittavan motivaation olevan toisinaan kadoksissa.

Kouluinnon kannalta on tärkeää, että nuori kokee saavuttavansa itselleen tärkeitä asioita. Samalla nuoren motivaatiota ja toimintaa ohjaavat kuitenkin ympäristön tarjoamat mahdollisuudet ja rajoitukset. (Salmela-Aro 2010a.) Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kokivat jotkut pakolliset kurssit tai oppiaineet oman tulevaisuutensa kannalta tarpeettomina, ja niiden opiskelu nähtiin turhauttavana ja epämotivoivana. Yleisesti lukiossa haluttiin panostaa niihin oppiaineisiin, jotka nähtiin merkityksellisenä oman mielenkiinnon, tulevaisuudensuunnitelmien tai ylioppilaskirjoitusten kannalta. Myös Elffersin (2013) tutkimuksessa korostui mielekkään opetusohjelman merkitys opiskelijoiden läsnäololle, osallistumiselle ja opetukseen keskittymiselle. Jos opiskelijat kokivat opetuksen sisällön merkitykselliseksi esimerkiksi uratavoitteidensa kannalta, he olivat sitoutuneempia opiskeluun (Elffers 2013; Shin, Lee & Ha 2017). Vastaavasti kokemus opiskelun merkityksettömyydestä näyttäisi olevan yhteydessä mielenkiinnon puutteeseen opiskelutilanteessa (Mora 2011).

Kouluun kiinnittymistä tarkastelevissa tutkimuksissa painottuu sisäisen motivaation, itseohjautuvuuden ja oppimisen merkityksellisyyden tärkeys (esim. Alivernini & Ludici 2011; Tuijula 2011; Klem & Connel 2004; Pyle & Wexler 2012). Vahvasti itseohjautuvilla opiskelijoilla omat sisäiset motiivit opiskelulle näyttävät selkeinä, kun taas heikosti itseohjautuvat opiskelijat kokevat toimintansa taustavaikuttamina ulkoiset paineet ja palkkiot. Jos sisäinen motivaatio

on heikko, myös sitoutuminen opiskeluun näyttää olevan heikompa. (Alivernini & Ludici 2011.) Sisäinen motivaatio näyttäisi olevan tämänkin tutkimuksen kokemuksissa tärkeässä roolissa: opiskelu tuntui epäkiinnostavalta, kun se ei palvellut omia tavoitteita tai kiinnostuksen kohteita. Merkityksettöminä pidettyjen oppiaineiden lisäksi opiskelijat kuvasivat yleisemmin kokemuksia siitä, ettei itseltä aina löytynyt oppimiseen tarvittavaa motivaatiota, ja tällöin motivointia kaivattiin opettajilta. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa opiskelijat ovat maininneet oman asenteen ja opiskelumotivaation opiskelua hidastaviksi tekijöiksi, ja he kaipasivat motivointia opettajilta (Tuijula 2011, 160; Tuijula 2019, 4).

Vaikka tässä tutkimuksessa raportoitiin motivaatio-ongelmista, opiskeluun liittyvät merkityksettömyyden kokemukset olivat tilannesidonnaisia, ja yleisesti opiskelijat pitivät lukio-opintoja itselleen tärkeinä. Myös Koistisen (2010, 246) tutkimuksessa lukiolaisen oma innostus ja kokemukset opintojen omakohtaisesta merkityksestä lisäsivät opiskelijoiden hyvinvointia ja halua opiskella lukiossa. Laitinen (2012, 14) tuo esille, että toisen asteen opintoihin siirtyessä nuori saa ensi kertaa itse vaikuttaa opiskelupaikkansa valintaan, ja tästä syystä lukiolaiset näyttävät pääsääntöisesti viihtyvän lukiossa. Sisäisellä motivaatiolla onkin merkitystä opiskelusitkeyden kannalta (Alivernini & Ludici 2011; Fan & Wolters 2014; Koistinen 2010, 246).

Tässä tutkimuksessa tuotiin esille, että lukiossa ei kuulla tarpeeksi opiskelijoiden mielipiteitä opetuksen sisältöön liittyen. Koulu on yksi paikka, jossa osallisuutta ja yhteisiin asioihin vaikuttamista tulisi harjoitella, mutta näyttää siltä, ettei lukiolaisilla ole riittävästi vaikutusmahdollisuuksia kouluissaan (Salmela-Aro; Tuijula 2019, 2). Vaikutusmahdollisuuksien edistäminen näyttää tutkimusten valossa tärkeältä, sillä opinnot koetaan mielekkäämmiksi ja kiinnittyminen on parempaa sellaisissa yhteisöissä, tarjoavat opiskelijoille vaikutusmahdollisuuksia (Elffers 2013).

Tuijula (2011, 161) toteaa, että opiskelussa koettu mielekkyys voisi vahvistua, jos lukiolaiset saisivat asettaa opiskelulle henkilökohtaisempia tavoitteita ja valita useammin kiinnostustaan palvelevaa opiskeluisältöä. Valinnaisuuden lisääminen saattaa toisaalta vaatia oppijalta entistä enemmän itsesäätelyä, ja siten

ohjauksen tarve saattaisi joidenkin opiskelijoiden kohdalla lisääntyä (Tuijula 2011, 161). Tämä on huomionarvoinen asia myös oman tutkimukseni kohdalla, sillä vaikka valinnanmahdollisuuksia arvostettiin, tässä tutkimuksessa myös opiskelun itsenäinen suunnitteleminen koettiin kuormittavana.

4.1.7 Yhteenveto

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin lukiolaisten kokemuksia opintojen sujuvuuden haasteista. Aikaisempien tutkimusten perusteella opiskelun sujuvuutta on tarkasteltu muun muassa opinnoissa saadun tuen, opiskeluhuvinvoinnin, akateemisten taitojen, opintoihin kiinnittymisen sekä motivaation ja opiskelun merkityksellisyyden näkökulmasta (esim. Shaunessy-Dedrick ym. 2015; Anttila 2013; Salmela-Aro 2010b; Laitinen 2012; Tuijula 2019). Myös sosiaaliset tekijät ja kouluympäristöön liittyvät seikat on tunnistettu opiskelun sujuvuuteen vaikuttavina tekijöinä (esim. Elffers ym. 2012; Fall & Roberts 2012; Lee & Burkam 2003).

Tämä tutkimus oli pitkälti linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa. Lukio-opiskelua haastoivat kokemukset opintojen raskaudesta ja vaativuudesta, riittämättömästä ohjauksesta ja tuesta sekä ajoittain koetusta mielenkiinnon ja merkityksellisyyden puutteesta (ks. esim. Salmela-Aro 2010a; Shaunessy-Dedrick ym. 2015; Tan & Yates 2011; Tuijula 2019, 4). Aikaisempien tutkimusten tapaan myös omien opiskelutaitojen puutteet koettiin opiskelua haastavana tekijänä (ks. esim. Koistinen 2010, 244; Shaunessy-Dedrick ym. 2015; Tuijula 2019, 4). Tässä tutkimuksessa painottuivat kokemukset lukio-opetuksen eriyttämättömyydestä ja kohtaamisen puutteesta koulun sosiaalisessa kanssakäymisessä. Asiaa on sivuttu muissakin lukio-opetusta käsittelevissä tutkimuksissa (esim. Koistinen 2010; Salmela-Aro 2010a), mutta tässä tutkimuksessa nämä näkökulmat saattoivat korostua hieman enemmän.

Aikaisempien tutkimusten mukaisesti opiskelun mielekkyyden ja merkityksellisyyden kannalta keskeisenä näyttäytyivät autonomia, valinnanvapaus ja oppijan sitoutuneisuus tekemiinsä valintoihin esimerkiksi kurssien suhteen (ks. esim. Alivernini & Ludici 2011; Anttila 2013, 209). Toisaalta myös riittävää tukea,

struktuuria ja ohjausta kaivattiin kuormittuneisuuden hallintaan ja opintojen sujuvuuteen (ks. Tuijula 2019, 5; Klem ja Connel 2004; Laitinen 2012, 27). Tulevaisuuteen kohdistuvien päätösten tekeminen koettiin toisinaan vaikeana (ks. Koistinen 2010, 246; Tuijulan 2019, 8).

Tutkimuksen opiskelijat pitivät lukion itsenäistä opiskeluotetta asiaankuuluvana ja tärkeänä, mutta toisaalta opiskelijoiden kokemukset osoittavat, että lukiolaiset kantavat myös huolta opiskelutaidoistaan, opintomenestyksestään ja jaksamisestaan suuren työtaakan alla (ks. esim. Tuijula 2019, 4; Tan & Yates 2011; Dockeryn 2012, 16). Oppimisen pulmatilanteissa apua ei aina ole saatavilla, eikä hitaita tai taidoltaan heikompia oppijoita oteta opetuksessa aina riittävästi huomioon. Kaiken kaikkiaan lukio-opintoihin olisi kaivattu enemmän yksilöllistä tukea. Myös opettajien asenteet lukiolaisten erilaisia taitoja kohtaan näyttävät vaihtelevan (ks. Sinkkonen ym. 2016), ja kuva pärjäävästä ja taitavasta lukiolaisesta näyttää elävän (ks. Koistinen 2010, 290).

Aikaisempien tutkimusten (esim. Anderson ym. 2004; Fall & Roberts 2012; Furrer ym. 2014) tapaan tässä tutkimuksessa painottui oppijan tarve tulla kohdaksi opiskeluympäristössään. Opiskelijoiden huonon yhteishengen koettiin vaikuttavan opiskeluun lukiossa. Myös suhdetta opettajiin kuvattiin etäiseksi, eikä koulun aikuisilla tunnu olevan riittävästi aikaa opiskelijoille (ks. Salmela-Aro 2010a).

Koulun käytänteisiin liittyvä tyytymättömyys ja turhautuminen näyttäytyivät aikaisempien tutkimusten tapaan opiskelua haittaavina tekijöinä (ks. Shaunessy-Dedrick ym. 2015; Lee & Burkam 2003). Merkityksettömyyttä opinnoissa koettiin, kun opiskelu ei vastannut omia toiveita tai palvelut opiskelijan tulevaisuuden tavoitteita (ks. Elffers 2013). Sisäisen motivaation ja vaikutusmahdollisuuksien merkitys näyttäytyi näin ollen tärkeänä (Koistinen 2010, 246).

4.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusta tehdessäni pyrin huolelliseen ja johdonmukaiseen työhön ja raportoin aineiston keräämisen ja analyysin vaiheet tarkasti. Käytettävien metodien

tarkka kuvaus on tärkeää, jotta tutkimus on toistettavissa ja lukijat pystyvät arvioimaan tulosten luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Luotettavuuden arvioinnissa voidaan tarkastella tutkimusaineiston merkittävyyttä sekä analyysin onnistuneisuutta (Eskola & Suoranta 1998, 215). Lisäksi tarkastellaan tulosten siirrettävyyttä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 139).

Tarkoitukseni oli saavuttaa luotettavaa tietoa lukio-opiskelun haasteista ja kompastuskivistä opiskelijoiden kokemana. Aloitin tutkimuksen fenomenologisen lähestymistavan mukaisesti aineiston keruusta, eikä tutkimuksen tekemistä tai haastattelurungon rakentumista ohjanneet varhaisemmat tieteelliset tutkimukset. Kokemuksia tutkittaessa valmiisiin teoreettisiin malleihin tulisikin suhtautua kriittisesti, sillä niiden nähdään hankaloittavan tutkittavien kokemusmaailmaan tavoittamista (Laine 2010). Fenomenologisen lähestymistavan valinta vähensi luultavasti ennakkotiedon ja aikaisemman tutkimuksen merkitystä kysymyksenasettelussa ja aineiston analysoinnissa.

Lukio-opintojen haasteita ja lukion keskeyttämistä lähdettiin selvittämään suoraan lukiolaisilta eikä esimerkiksi opettajilta tai opinto-ohjaajilta. Tämä ratkaisu mahdollisti osaltaan sen, että tutkimus lisää ymmärrystä siitä, millaisina lukio-opiskelu ja keskeyttäminen näyttäytyvät nimenomaan opiskelijoille. Haastateltujen valinnassa haastavat opiskelukokemukset tai oppimisen vaikeudet eivät kuitenkaan olleet oleellisia, vaan haastatteluihin päätyi satunnaisia, asiasta kiinnostuneita lukiolaisia. Kaikki osallistujat eivät kokeneet opintojensa sujuvuudessa erityisiä haasteita. Kuten aikaisemmin olen todennut, haastateltavien valinnassa ja haastateluisissa käyttämäni metodit ovat eettisesti perusteltuja, mutta on silti hyvä miettiä, millaisia rajoitteita osallistujien valinta luo tutkimusaiheen ymmärtämiselle. Fenomenologisessa tutkimuksessa pidetään tärkeänä, että osallistujilla on kokemuksia tutkittavasta aiheesta (Englander 2012; Padilla-Diaz 2015). Tähän tutkimukseen osallistuneiden kertomukset viitoittavat yleistä kuvaa lukio-opiskelun haasteista, ja vastaavat siten tutkimuskysymyksen. Toisaalta tulokset olisivat voineet olla toisenlaisia, mikäli haastateltaviksi olisi valittu erityisesti sellaisista opiskelijoista, jotka ovat selkeästi kokeneet lukion rasakaksi ja haastavaksi.

Kokemuksia tutkittaessa on tarpeen arvioida myös sitä, kuinka luotettavia ja puolueettomia tulkintoja tutkija on kyennyt haastateltavien puheesta tekemään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135). Laadullisen tutkimuksen tuloksia ei voida koskaan pitää täysin irrallisina tutkijan omasta näkökulmasta, ja tutkimuksen aineistolähtöisyyden voidaan edelleen nähdä lisäävän tutkijan omien päätelmien mahdollisuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20). Aineiston analyysissä muodostuneet merkityskokonaisuudet ja tehdyt päätelmät ovat pakosti rakentuneet oman tulkintani kautta. Fenomenologiseen tutkimukseen kuuluu reflektiivisyys ja tutkijan kriittinen suhtautuminen jokaiseen tulkintaansa. Lisäksi tutkijan tulee olla tietoinen omista lähtökohdistaan tutkimukseen liittyen. (Laine 2010.) Tutkimusta tehdessäni arvioin omaa esiymmärrystäni ilmiöstä ja pyrin aineistoa analysoidessani irrottautumaan omista ennakko-oletuksistani. Aineiston analyysivaiheessa myös ohjaajaltani tulleet kommentit ja näkemykset ovat mahdollisesti auttaneet minua tulkitsemaan aineistoa objektiivisemmin.

Myös tutkimustilanteella katsotaan olevan vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen (Chan ym. 2013). Haastattelut toteutettiin joustavasti etenevinä keskusteluina rauhallisessa tilassa. Vähentääkseni vastausten tulkinnanvaraisuutta, pyysin haastateltavia täydentämään ja selventämään kertomaansa tarpeen vaatiessa. Pyrin tutkijana toimimaan niin, etten ohjaa lisäkysymyksilläni tai ilmeilläni liikaa haastateltavan vastauksia. Tässä tutkimuksessa haastattelutapa oli ryhmäkeskustelu, mikä ei yksilöllisiä kokemuksia tavoiteltaessa ole välttämättä otollisin (ks. Hirsjärvi & Hurme 2009, 63). Vaikka ryhmäkeskustelut osoittautuivat tässä tutkimuksessa toimiviksi, on syytä muistaa, että ryhmätilanne on silti saattanut vaikuttaa keskustelujen kulkuun, ja yksilöhaastatteluissa opiskelijat olisivat saattaneet nostaa esille erilaisia kokemuksia.

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole pyrkimyksenä saavuttaa tilastollisesti yleistettävää tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Myös fenomenologinen lähestymistapa pyrkii universaalien yleistysten sijasta ymmärtämään tutkittavan joukon merkityksmaailmaa (Laine 2010). Tutkimuksessa kerättiin suhteellisen kattava aineisto, mutta aineisto kerättiin yhdestä lukiosta, minkä vuoksi haastatteluissa kuullut kokemukset ovat rajalliset. Opiskelukokemukset voivat vaihdella

suuresti eri lukioissa ja eri puolilla Suomea, ja sisäänpääsyn keskiarvorajalla, lukion sijainnilla ja kunkin koulun sisäisillä tekijöillä voi kaikilla olla keskeinen vaikutus opintotyytyväisyyteen ja opinnoissa koettuihin haasteisiin. Näin ollen tutkimuksen tulokset eivät välttämättä ole siirrettävissä muihin suomalaisiin lukioihin.

4.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen keskeisenä tavoitteena oli lisätä ymmärrystä lukiolaisten yksilöllisistä opiskelukokemuksista, ja siten tuottaa tietoa lukiolaisten opiskelun tuen ja erityisopetuksen käytänteiden kehittämiseksi. Yksilöllisen tuen avulla voidaan ennaltaehkäistä opiskelun ongelmia ja opintojen keskeyttämistä (esim. Dockery 2012, 15). Tutkimuksen keskeisenä antina voidaan pitää sitä, että tutkimus antaa äänen lukiolaisten omille opiskelukokemuksille. Tämä tutkimus osoittaa aikaisempien tutkimusten tapaan, että lukiolaiset kamppailevat jaksamiseen, opiskelutaitoihin, tuen ja ohjauksen puutteeseen sekä omaan motivaatioon liittyvien haasteiden kanssa. Lisäksi tutkimus korosti opetuksen eriyttämisen ja sosiaalisen kohtaamisen merkitystä lukiolaisten hyvinvoinnille ja opiskelulle. Kaiken kaikkiaan tämä tutkimus vahvistaa käsitystä lukiolaisten kokemista opiskeluhuvinvoinnin ja opiskelun haasteista ja lisää ymmärrystä opiskelijoiden yksilöllisistä oppimistarpeista. Siten tutkimus vahvistaa uuden lukiolain ja lukio-opiskelun tukeen tehtyjen muutosten tärkeyttä.

Tämä tutkimus antoi arvokasta tietoa siitä, miten lukion opetusta ja oppimisympäristöä voitaisiin kehittää. Opiskelijoiden kokemien haasteiden perusteella lukiolaisten hyvinvointia ja oppimista voitaisiin vahvistaa tehokkaamalla opinto-ohjauksella lukion alussa, mutta myös opintojen kuluessa. Opinto-ohjauksessa voidaan tukea lukiolaisen rooliin siirtymistä, opintojen suunnittelua sekä työmäärän hallintaa. Aikaisempien tutkimusten tapaan lukiolaisten kokemus suuresta työmäärästä korostui tässä tutkimuksessa, joten opetuksen suunnittelussa on yleisesti tärkeää pohtia opiskelijoiden jaksamista. Myös tulevaisuuden suunnitteluun tulisi antaa tukea. Tämän tutkimuksen perustella lukiolaisen

odotetaan tekevän suuria tulevaisuuteen vaikuttavia päätöksiä, mutta samalla olisi tärkeää varmistaa, että lukiolaisella on riittävästi tilaa kokeilla, erehtyä ja etsiä omaa suuntaansa. Kaikilla selkeitä suunnitelmia ei ole, jolloin varhaisessa vaiheessa tehtyihin valintoihin sitoutuminen ei välttämättä palvele oman polun etsintää (ks. Tuijula 2011, 161-162). On myös hyvä pitää mielessä, että suomalaisen lukion yhtenä kasvatustavoitteena mainitaan opiskelijan identiteetin vahvistaminen ja omien mielenkiinnon kohteiden löytäminen (Opetushallitus 2015, 12). Lukiolaisella tulisi olla nopeasti tehtävien valintojen ohelle riittävästi tilaa etsiä mielenkiinnonkohteitaan.

Tulosten perusteella lukiolainen tarvitsee enemmän tukea myös opiskelutaitoihin ja vaikeista oppiaineista selviytymiseen. Tällainen tuki voi näyttäytyä tärkeänä lukion erityisopetuksessa. Tutkimuksessa kuullut kokemukset viestivät, ettei lukio-opetus kaikilta osin pysty vastaamaan oppijoiden moninaisiin tarpeisiin ja erilaisiin taitoihin. Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa siis siltä, että lukiokoulutus palvelee joiltakin osin paremmin taitavia, luonnostaan itseohjautuvia ja nopeita oppijoita (ks. Koistinen 2010, 290). Lukion esteettömyyden vahvistamiseksi olisi tärkeää, että opettajien valmiuksia erilaisten oppijoiden kohtaamiseen vahvistettaisiin. Yksilöllisyyden huomioimisen ei tulisi olla vain erityisopettajan vastuulla, vaan sen tulisi näkyä selkeänä osana lukioiden toimintakulttuuria.

Tämän tutkimuksen valossa myös lukion oppimisilmapiiriä ja vuorovaikutuskulttuuria olisi syytä kehittää. Opiskelijoiden keskinäisiä suhteita voitaisiin vahvistaa panostamalla parempaan ryhmäytymiseen. Myös opettaja-opiskelijasuhteen merkitys on tärkeää tunnistaa lukio-opinnoissa, ja kouluissa olisi hyvä kehittää sellaista toimintakulttuuria, joissa aitoon, yksilölliseen kohtaamiseen on aikaa. Kaiken kaikkiaan tässä tutkimuksessa haastateltujen opiskelijoiden kokemusten perusteella monet opettajat näyttävät keskittyvän enemmän opetukseen ja opiskelijoiden opintomenestykseen kuin lämpimän vuorovaikutusilmapiirin rakentamiseen opettajien ja opiskelijoiden välillä. Tämä havainto huolettaa, sillä

hyvällä vuorovaikutuksella ja opiskeluilmapiiirillä on keskeinen merkitys oppimisen, motivaation ja opiskeluhyvinvoinnin kannalta (ks. Shaunessy-Dedrick ym. 2015; Fall & Roberts 2012; Furrer ym. 2014).

Myös lukiolaisten vaikutusmahdollisuuksia opetuksen sisältöön, oppimisympäristöön ja opiskelun käytänteisiin olisi tämän tutkimuksen valossa tärkeää vahvistaa, jotta opetus tuntuisi lukiolaisten näkökulmasta entistä merkityksellisemmältä, mielekkäämmältä ja sujuvammalta. Toisaalta lukiolainen voi jo nyt vaikuttaa merkittävästi opintojensa sisältöön, joten opiskelijoiden taitoja omaa motivaatiota ja mielenkiinnonkohteita palveleviin valintoihin tulisi vahvistaa entisestään.

Tulevissa tutkimuksissa olisi kiinnostavaa tarkastella lukiolaisten opiskelukokemuksia kahdessa tai useammassa erilaisessa lukiossa. Näin saataisiin tietoa siitä, vaihtelevatko lukiolaisten opinnoissaan kohtaamat haasteet riippuen lukion sijainnista, koosta tai keskiarvorajoista. Näkökulma on jonkin verran ollut esillä muun muassa Tuijulan (2019) ja Laitisen (2012) määrällisissä tutkimuksissa, mutta aiheen tutkiminen laadullisesti ja erityisesti fenomenologisella lähestymistavalla voisi syventää olemassa olevaa tietoa. Jatkossa voitaisiin tarkastella myös lukiolaisten näkemyksiä ja kokemuksia sellaisista tekijöistä, jotka edistävät lukiopintojen sujuvuutta ja tukevat kiinnittymistä opintoihin. Tämä näkökulma on yhtä lailla tärkeä, ja auttaa opetuksen järjestäjiä työnsä suunnittelussa ja kehittämässä. Tämänkin tutkimuksen aineistossa myönteisiä, opiskelua edistäviä tekijöitä ilmeni, mutta tutkimuskysymyksen puitteissa aiheita pystyttiin vain sivuamaan. Myös lukion keskeyttäneiden opiskelukokemuksia olisi tärkeää tutkia, jotta voidaan syvällisemmin ymmärtää lukiokoulutuksen haasteita ja kehittämistarpeita. Lukion keskeyttämisen syitä on selvitetty ulkomaisissa tutkimuksissa (esim. Dockery 2012; Dupere ym. 2018; Lee & Burkam 2003) ja joissakin suomalaisissa tutkimuksissa (Bask & Salmela-Aro 2012). Suomalaista lukiota koskevaa tietoa aiheesta tarvittaisiin kuitenkin enemmän. Lisäksi tämä tutkimus osoitti, että yksilöllisemmälle tuelle ja eriyttämiselle olisi lukiossa tarvetta, mutta monet opettajat odottavat lukiolaisilta itsenäisyyttä ja yksin pärjäämistä vaativissakin opiskelutilanteissa. Tulevaisuudessa olisikin tärkeää selvittää lukion opettajien

asenteita ja kokemuksia opetuksen eriyttämisestä ja yksilöllisyyden huomioimisesta. Opettajien valmiuksia erilaisten opiskelijoiden kohtaamiseen on tärkeää vahvistaa, jotta yhä useampi nuori voi kokea lukiossa onnistumisia ja selviytyä opinnoistaan.

LÄHTEET

- Aftab, J. 2015. Teachers' Beliefs about Differentiated Instructions in Mixed Ability Classrooms: A Case of Time Limitation. *Journal of Education and Educational Development* 2 (2), 94-114.
- Alivernini, F. & Ludici, F. 2011. Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *The Journal of Education Research* 104 (4), 241 - 252.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. 2004. Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42 (2), 95-113.
- Anttila, T. 2013. "Vaikka en lakkia saisikaan, niin olenpahan jotain oppinut." Lukiolaisten opiskelukokemuksilleen antamat merkitykset. Väitöskirja. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 253.
- Backman, J. 2010. Heidegger ja fenomenologian asia. Teoksessa Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. 2010. Helsinki: Gaudeamus, 60-78.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bask, M. & Salmela-Aro, K. 2012. Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education* 28 (2), 511-528.
- Chan, Z. C., Fung, Y., & Chien, W. 2013. Bracketing in Phenomenology: Only Undertaken in the Data Collection and Analysis Process. *The Qualitative Report*, 18 (30), 1-9.
- Cheema, J & Kitsantas, A. 2016. Predicting high school student use of learning strategies: the role of preferred learning styles and classroom climate. *Educational Psychology*, 36 (5), 845-862.

- Calaguas, G.M. 2013. Parents/teachers and self-expectations as sources of academic stress. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 2 (1), 43-52.
- Cerbone, D. 2006. *Understanding fenomenology*. New York: Routledge.
- Dockery, D. 2012. School Dropout Indicators, Trends, and Interventions for School Counselors. *Journal of School Counseling* 10 (12).
- Dupéré, V., Dion, E., Leventhal, T. Archambault, I., Crosnoe, R. & Janosz, M. 2018. High school dropout in proximal context: The triggering role of stressful life events. *Child Development*. *Child development* 89 (2), 107-122.
- Elffers, L., Oort, F. J. & Karsten, S. 2012. Making the connection: The role of social and academic school experiences in student's emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences*, 22 (2), 242–250.
- Elffers, L. 2013. Staying on track: behavioral engagement of at-risk and non-at-risk students in post-secondary vocational education. *European Journal of Psychology of Education* 28 (2), 545–562.
- Elstad, E., & Turmo, A. 2009. Students' self-regulation and teacher's regulating approaches in science: Results from a Norwegian study. *Journal of Baltic Science Education*, 8 (1), 35–43.
- Englander, M. 2012. The Interview: Data Collection in Descriptive Phenomenological Human Scientific Research. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43 (1), 13–35.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Fall, A-M. & Roberts, G. 2012. High school dropouts: Interactions between social context, selfperceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798.
- Fan, F.A. 2012. Teacher: students' interpersonal relationships and students' academic achievements in social studies. *Teachers and Teaching*, 18 (4), 483-490.

- Fan, W. & Wolters, C.A. 2014. School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Education Psychology* 84 (1), 22 - 39.
- Furrer, C. J, Skinner, E. A. & Pitzer J. R. 2014. The Influence of Teacher and Peer Relationships on Students' Classroom Engagement and Everyday Motivational Resilience. *National Society for the Study of Education*, 113 (1), 101-123.
- Giorgi, A. 2010. Phenomenology and the practice of science. *Existential Analysis* 21 (1), 3-22.
- Giorgi, A., Giorgi, B. & Morley, J. 2017. The Descriptive Phenomenological Psychological Method. *Teoksessa Sage Handbook of Qualitative Research In Psychology*, Edition: 2nd, 176-192.
- Glennie, E., Bonneau, K., Vandellen, M., Dodge, KA. 2012. Addition by Subtraction: The Relation Between Dropout Rates and School-Level Academic Achievement. *Teachers College Record*, 114 (8), 1-26.
- Gregory, A., Cornell, D. & Fan, X. 2012. Teacher Safety and Authoritative School Climate in High Schools. *American Journal of Education*, 118 (4), 401-425.
- Grönholm, P. 2019. "HS selvitti: Osa lukiolaisista on niin stressaantuneita, että heitä ahdistaa ja itkettää joka päivä". *Helsingin Sanomat* 29.4.2019.
<https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006087089.html>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hosan, N. E. & Hoglund, W. 2017. Do teacher-child relationship and friendship quality matter for children's school engagement and academic skills? *School Psychology Review* 46 (2), 201 - 218.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Helsinki: Loki-kirjat.
- Hämäläinen, J. 2019. "Lukiolaisista stressiä lähes 90 prosentilla - USU: Edes seurustelulle ei jää aikaa" *Helsingin uutiset* 19.3.2019.
<https://www.helsingin uutiset.fi/artikkeli/755154-lukiolaisista-stressia-lahes-90-prosentilla-usu-edes-seurustelulle-ei-jaa-aikaa>

- Jacob, B.A. 2001. Getting tough? The impact of high school graduation exams. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 23(2), 99-121.
- Juden-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Yliopistopaino, 62 – 91.
- Julin, S. & Rumpu, N. 2018. Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus*. Julkaisut 6: 2018.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. <https://docplayer.fi/8028070-Fenomenologia-hermeneutiikka-ja-fenomenografinen-tutkimus.html>. Luettu 13.10.2019.
- Kinberg, T. & Savolainen, H. 2011. Lukiolaisetko erityisen pedagogisen tuen tarpeessa? *NMI-bulletin* 2011, 21 (4), 10-22.
- Klem, A. M. & Connell, J. P. 2004. Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health* 74 (7), 262 – 273.
- Koistinen, M. 2010. Nuorten hyvinvointi, opiskelu ja opinto-ohjaus erityisen koulutustehtävän saaneessa lukiossa. *Helsingin yliopisto. Tutkimuksia* 319.
- Koivula, P. 2019. "Lukiolaisten tuen tarve lisääntyi – oikeus oppimisen tukeen tuli tarpeeseen." *Opetushallitus* 2019 <https://www.oph.fi/fi/blogi/lukiolaisten-tuen-tarve-lisaantyi-oikeus-oppimisen-tukeen-tuli-tarpeeseen>
- Koulutustakuu.fi: "Nuoriso ja koulutustakuu" <http://www.koulutustakuu.fi/koulutustakuu/> Viitattu 24.11.2019.
- Kupiainen, S., Marjanen, J. & Ouakrim-Soivio, N. 2018. *Ylioppilas valintojen pyörteissä. Lukio-opinnot, ylioppilastutkinto ja korkeakoulujen opiskelijavalinta*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka : aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. 2. uud. painos. Tampere: Vastapaino.

- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.
- Laitinen, L. 2012. Onnelliset opintiellä? Lukiolaisten hyvinvointitutkimus 2012. Helsinki: Lukiolaisten liitto.
- Lee, V. & Burkam, D. 2003. Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal* 40(2), 353-393.
- Li, Y., Lynch, A.D., Kalvin, C., Liu, J. & Lerner, R.M. 2011. Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development* 35 (4) 329-342.
- Lukiolaki 714/2018. Annettu Helsingissä 10.8.2018. Saatavilla sähköisesti osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>
- Miettinen, T, Pulkkinen, S & Taipale, J. 2010. Johdanto. Teoksessa Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. 2010. Helsinki: Gaudeamus.
- Mora, R. 2011. "School is So Boring": High-stakes testing and boredom at an urban middle school. *Perceives of Urban Education* 9 (1), 1-9.
- Opetushallitus 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015:48. Helsinki. Saatavilla sähköisesti osoitteessa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Opetushallitus 2019a. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019: 2a. Helsinki Saatavilla sähköisesti osoitteessa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- Opetushallitus 2019b. "Uusi lukio 2021" <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/uusi-lukio-2021>. Viitattu 24.11.2019.

- Opetushallitus 2019c. "Lukioiden erityisopetuksen toteutusta kartoitettiin"
<https://www.oph.fi/fi/uutiset/2019/lukion-erityisopetuksen-toteutusta-kartoitettiin> Viitattu 25.11.2019.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019. "Uusi lukio" <https://minedu.fi/uusilukio>
 Viitattu 25.11.2019.
- Padilla-Díaz, M. 2015. Phenomenology in Educational Qualitative Research: Philosophy as Science or Philosophical Science? *International Journal of Educational Excellence* 1(2), 101–110.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543–578.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. USA: Sage Publications.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 31 (5), 428 – 442.
- Pyle, N. & Wexler, J. 2012. Preventing Students With Disabilities From Dropping Out. *Intervention in School and Clinic* 47 (5), 283 –289.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2008. Does School Matter?: The Role of School Context in Adolescents' School-Related Burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12–23.
- Salmela-Aro, K. 2010a. Koulu-uupumus sosiaalisessa kontekstissa: koulu, koti ja kaveripiiri. *Psykologia* 45 (5/6), 378-523.
- Salmela-Aro, K. 2010b. Suomalaiset nuoret matkalla aikuisuuteen –hyvin- vai pahoinvointia? *Psykologia* 45 (5/6), 378-523.
- Salmela-Aro, K. 2011. Mikä nuoria liikuttaa? Uupumuksesta intoon. *Tieteessä tapahtuu*, 29 (4/5), 3-6.
- 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.
- Schunk, D.H. & Mullen, C.A. 2012. Self-Efficacy as an Engaged Learner. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 491 – 513.

- Segedin, L. 2012. Listening to the student voice: understanding the school-related factors that limit student success. *McGill journal of education*, 47 (1), 93-107.
- Shaunessy-Dedrick, E., Suldo, S. M., Roth, R., & Fefer, S. A. (2015). Students' perceptions of factors that contribute to risk and success in accelerated high school curricula. *High School Journal*, 98 (2), 109 – 137.
- Shin, S., Lee, J. & Ha, M. 2017. Influence of Career Motivation on Science Learning in Korean High-School Students. *Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 13 (5), 1517-1538.
- Sinkkonen, H-M., Kyttälä, M., Kiiskinen, S & Jäntti, S. 2016. Lukion erityisopettaja-opettaja, ohjaaja vai konsultti. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 26 (3), 51-64.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen [verkkójulkaisu]. ISSN=1798-9280. 2016. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 5.12.2018].
Saantitapa: http://www.stat.fi/til/kkesk/2016/kkesk_2016_2018-03-14_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Lukiokoulutus [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-1633. 2018. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 5.11.2019].
Saantitapa: http://www.stat.fi/til/lop/2018/lop_2018_2019-06-18_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutukseen hakeutuminen [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-4500. 2018. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 12.12.2019].
Saantitapa: http://www.stat.fi/til/khak/2018/khak_2018_2019-12-12_tie_001_fi.html
- Tan, J.B. & Yates, S. 2011. Academic expectations as sources of stress in Asian students. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 14 (3), 389–407.
- Tomlinson, C. & Moon, T. R. 2013. *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, Virginia: ASCD.

- Tuijula, T. 2011. "Jos tietää, mitä haluaa". Seurantatutkimus lukio-opiskelijoiden itsesäätelystä, opiskelun kulusta ja odotusten toteutumisesta. Turun yliopisto. Väitöskirja, sarja C:316.
- Tuijula, T 2019. Lukiolaisten opintojen eteneminen ja kokemukset opinto-ohjauksesta. Artikkeliteoksessa Lukiolaisbarometri 2019. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus sr, Opetus- ja kulttuuriministeriö, Akava ja Suomen Lukiolaisliitto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3.
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Toikkanen, J & Virtanen, I. Teoksessa Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. 2018. Rovaniemi: Lapland University Press, 64-84.
- Ulmanen, S. 2017. Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin. Väitöskirja, Tampereen yliopisto. tampub.uta.fi/handle/10024/101792.
- Wang, M. & Eccles, J.S. 2012. Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development* 83 (3), 877 – 895.
- Watts-Taffe, S., Laster, B.P., Broach, L., Marinak, B., McDonald Connor, C., & Walker- Dalhouse, D. 2012. Differentiated Instruction – Making informed teacher decisions. *The Reading Teacher*, 66 (4), 303–314.
- Williams, E. & Richman, S. 2007. The First Year of High School: A Quick Stats Fact Sheet. Teoksessa: Kennelly, L. & Monrad, M. (toim.) Easing the Transition to High School: Research and Best Practices Designed to

Support High School Learning. Washington D.C.: National High School Center, 6-10.

Ylioppilastutkintolautakunta 2019. "Tietoa ylioppilastutkinnosta"

<https://www.ylioppilastutkinto.fi/tietopalvelut/tietoa-ylioppilastutkinnosta> Viitattu 25.11.2019.