

**Abiturienttien minäpystyvyyden narratiivit lukio-  
opinnoissa**

Jenni Valtoaho

Ohjausalan pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2023  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Valtoaho, Jenni. 2023. Abituriienttien minäpystyvyyden narratiivit lukio-opinnoissa. Ohjausalan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 77 sivua.**

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, mitkä tekijät ovat merkityksellisiä abituriienttien minäpystyvyyden rakentumiselle, millaisia minäpystyvyyden kertomustyyppisiä abituriienttien kertomuksista syntyy sekä millaisia minäpystyvyyden narratiiveja ohjauksen näkökulmasta abituriienttien kertomuksista rakentuu.

Tutkimus toteutettiin narratiivisella menetelmällä keräämällä abiturienteilta kertomus, johon he kirjoittivat minäpystyvyydestään lukio-opintojen aikana. Aineisto analysoitiin narratiivista kategorisointia käyttäen, mutta myös narratiivisen juonianalyysin mukaisesti.

Tutkimuksen tuloksista nousi esille kognitiivisiin kykyihin ja sosiaaliseen ympäristöön liittyviä tekijöitä, jotka olivat merkityksellisiä lukio-opinnoissa minäpystyvyydelle. Tuloksista nousi esille kolme erilaista kertomustyyppiä, joissa on nähtävissä abituriienttien minäpystyvyyden rakentuminen lukion aikana. Minäpystyvyyden narratiiveista ohjauksen näkökulmasta nousi esille ohjauksen saatavuuden ja kannustavuuden narratiivit.

Minäpystyvyyden tukemisella eri tekijöiden huomioon ottamisen kautta on suuri merkitys lukio-opintojen suuntaamisessa ja itse opinnoissa. Siksi minäpystyvyyttä tulisi tukea opintojen eri vaiheissa ja ympäristöissä erilaiset tekijät huomioon ottaen, myös ohjauksellisesta näkökulmasta.

Asiasanat: minäpystyvyys, narratiivit, ohjaus, abiturientti, sosiaalinen ympäristö

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ.....</b>	<b>6</b>
<b>SISÄLTÖ .....</b>	<b>7</b>
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2 MINÄPYSTYVYYS .....</b>	<b>8</b>
2.1 Minäpystyvyyden yleisesti.....	8
2.2 Minäpystyvyyden lähteet Albert Banduran mukaan.....	9
2.2.1 Kognitiiviset kyvyt.....	10
2.2.2 Sosiaalinen ympäristö.....	12
2.2.3 Tunteet .....	15
2.3 Akateeminen minäpystyvyys .....	16
<b>3 MINÄPYSTYVYYTTÄ RAKENTAVA JA TUKEVA OHJAUS .....</b>	<b>19</b>
3.1 Ohjaus lukiossa .....	19
3.2 Minäpystyvyyttä tukevat ja rakentavat lähestymistavat ohjauksessa..	21
<b>4 TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>24</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA METODOLOGISET</b>	
<b>LÄHTÖKOHDAT .....</b>	<b>25</b>
5.1 Narratiivinen tutkimusote.....	25
5.2 Narratiivisen tutkimuksen tieteenfilosofinen perusta.....	27
5.3 Tutkimusaineiston osallistujat ja kertomusten kerääminen.....	28
5.4 Aineiston käsittely ja analyysi narratiivisen tutkimusotteen mukaan..	30
5.5 Eettiset ratkaisut.....	36
<b>6 TULOKSET.....</b>	<b>39</b>
6.1 Minäpystyvyyden lähteet .....	39

6.2 Kertomustyytit .....	49
6.3 Minäpystyvyyden narratiivit ohjauksen näkökulmasta .....	55
<b>7 POHDINTA.....</b>	<b>58</b>
7.1 Tulosten tarkastelua .....	58
7.2 Lopuksi .....	64
<b>7 LÄHTEET .....</b>	<b>68</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>76</b>

# 1 JOHDANTO

Lukion opinto-ohjauksen yhtenä tavoitteena on opiskelijan minäpystyvyyden tukeminen esimerkiksi lukio-opintojen tavoitteiden asettelussa sekä erilaisissa muutostilanteissa, joita lukion edetessä voi vastaan tulla. Opiskelijan tulee myös kehittää omia vahvuuksiaan ja oppia tuntemaan kehittymistarpeitaan sekä vahvistaa pystyvyyden tunteitaan oppimisessa lukio-opintojen aikana (OPH, 2019, 351). Minäpystyvyydellä ja siihen liittyvillä uskomuksilla opiskelijasta itsestään on siis opetussuunnitelmassa oma roolinsa yleisesti lukion opinnoissa ja ohjauksessa. Minäpystyvyyden käsitteellä yleisesti tarkoitetaan yksilön käsitystä omista kyvyistään sekä tavoista toimia näiden uskomuksien mukaisesti (Dinther, Dochy & Segers, 2011). Minäpystyvyyteen liittyvät uskomukset yksilöstä itsestään suuntaavat sitä, miten ihmiset ajattelevat, tuntevat, motivoituvat tai toimivat (Bandura, 1995, 2). Minäpystyvyyttä on tutkittu kirjallisuudessa myös liittyen opiskeluihin ja kouluympäristöön. Minäpystyvyyden uskomusten on havaittu olevan tärkeä tekijä opiskelijoiden suorituksille, oppimisprosessin vuorovaikutukselle sekä akateemisille saavutuksille (Zimmerman, 2000). Minäpystyvyyteen liittyvät uskomukset itsestä vaikuttavat siihen, kuinka opiskelija pystyy motivoimaan itseään ja suhtautuu asettamiensa tavoitteiden epäonnistumiseen. Sen lisäksi se, kuinka opiskelija uskoo omiin kykyihinsä, vaikuttaa myös opiskelijan tunnetiloihin ja niiden säätelyyn. Tunnetilojen säätely puolestaan liittyy, kuinka alttiiksi opiskelija käy stressille ja masennukselle, jos kokee ettei pysty mihinkään. Minäpystyvyyteen liittyvät uskomukset itsestä vaikuttavat myös tärkeisiin päätöksenteon hetkiin. Omien kyvykkyyssuskomusten kautta nuori opiskelija määrittää myös elämänpolkunsa suuntaa omilla valinnoillaan. Tällöin minäpystyvyydellä on tärkeä rooli esimerkiksi niissä hetkissä, kun nuori suuntaa elämänvalintojaan esimerkiksi lukion jälkeen (Bandura, 2012). Minäpystyvyyttä

tukevalla ohjauksella voidaankin kartoittaa nuoren kiinnostuksen kohteita ja tavoitteita ja niiden asettamista sekä tukea uraan liittyvissä valinnoissa (Betz, 2004; Lent, 2013).

Minäpystyvyyttä on siis tutkittu paljon ja sen on todettu olevan tärkeä osa esimerkiksi yksilön tavoitteiden asettelussa, opintojen suuntaamisessa sekä yleisesti kyvykkyyden kokemisessa. Minäpystyvyyden kehittäminen on kirjattu myös lukion opetussuunnitelman (OPH, 2019, 353) yhdeksi tavoitteeksi. Minäpystyvyyttä on lähestytty kirjallisuudessa yleisellä tasolla liittyen opintoihin, mutta ohjauksen näkökulmasta tutkimustietoa on niukasti eikä tutkimuksissa tuoda esille opiskelijoiden omaa ääntä kovinkaan laajasti. Tämän tutkimuksen tekemisen tarve lähteekin tarpeesta saada selville laajemmin, mitä nuoret itse kertovat minäpystyvyydestään ja siitä, mitkä tekijät ovat merkityksellisiä heidän minäpystyvyyden kehittymiselle, millaisia tyyppisiä abiturienttien minäpystyvyyden kertomuksista rakentuu ja millaisia minäpystyvyyden narratiiveja abiturienttien kertomuksissa tulee esille ohjauksen näkökulmasta. Tavoitteena on saada nuorten ääni enemmän kuuluville ja kuulla heidän kertomuksiaan siitä, mitkä tekijät voisivat tukea ja kehittää minäpystyvyyttä lukio-opinnoissa sekä onko lukion ohjauksessa otettu huomioon minäpystyvyyteen liittyviä tekijöitä. Samalla tutkimukseni rakentaa erilaisia tarinatyyppisiä lukio-opinnoissa abiturienttien kertomusten pohjalta minäpystyvyyden näkökulmasta.

Tutkimukseni tulokulma on kertomuksellinen eli narratiivinen ja tutkimukseni kiinnostuksen kohteena ovat abiturienttien kirjoitetut kertomukset. Kerronnallisuus kulkee läpi tutkimukseni niin teoriataustassa, aineiston keruussa, kuin analysoinnin vaiheissa. Heikkinen (2015, 151, 156) korostaakin, että narratiivisessa tutkimuksessa käytetään aineistona jotain kertomusta, mutta toisaalta aineistosta voidaan luoda erilaisia narratiiveja. Aineistonani on 16 abiturientin kirjoittamat kirjoitelmat eli kertomukset, joista

muodostan erilaisia narratiiveja ja juonityyppejä. Tutkimukseni teoriaosuudessa luvussa kaksi, käsittelem tarkemmin minäpystyvyyttä ja sitä, millaiset tekijät rakentavat minäpystyvyyttä niin yleisesti kuin koulunkontekstissa. Luvussa kolme nostan esille myös ohjauksellisen näkökulman liittyen minäpystyvyyteen ja siihen, millainen ohjaus on merkityksellistä minäpystyvyydelle. Tutkimukseni luvussa viisi esittelen tutkimukseni etenemisen ja analyysin, jonka jälkeen luvussa kuusi esittelen työni tuloksia tutkimuskysymysten mukaisesti. Luvussa seitsemän pohdin työni tuloksia aiempaan kirjallisuuteen peilaten ja luvun lopuksi pohdin työn merkittävyyttä sekä luotettavuutta unohtamatta jatkotutkimuksiin liittyviä pohdintoja.

## 2 MINÄPYSTYVYYS

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni kontekstin eli sen, millaiseen teoriataustaan tutkimukseni asettuu. Koska tutkin minäpystyvyyden erilaisia tekijöitä ja narratiiveja abiturienttien kertomuksissa, rakentuu tutkimukseni teoriatausta myös minäpystyvyyden ympärille. Kuvaan minäpystyvyyttä ensin yleisellä tasolla siirtyen yksityiskohtaisempaan tarkasteluun, jolloin tarkasteluun tulevat Albert Banduran minäpystyvyyden lähteet, jotka ovat merkittävä teoria tutkimuksessani. Koska tutkimukseni sijoittuu kouluympäristöön, teoriataustassa käsitelen myös akateemista minäpystyvyyttä, joka tuo oman näkökulmansa tutkimukseeni.

### 2.1 Minäpystyvyys yleisesti

Koska tutkin lukion päättävien abiturienttien kertomuksia heidän minäpystyvyydestään lukio-opintojen aikana, on syytä avata yleisesti, mitä minäpystyvyys on ja mitä sillä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan. Minäpystyvyys ei ole sisäsyntyistä, vaan kehittyy vuosien myötä erilaisten tekijöiden kautta. Minäpystyvyyteen eivät siis liity ainoastaan yksilön omat uskomukset omista kyvyistä, vaan minäpystyvyys koostuu useista eri tekijöistä (Maddux 2002, 278). Minäpystyvyyden on todettu olevan tärkeä osa saavutettaessa itselle tärkeitä asioita, mutta minäpystyvyys liittyy myös aloitteellisuuteen, sinnikkyYTEEN sekä tuloksiin, kun halutaan saavuttaa jotain. Minäpystyvyys määritellään yksilön uskomuksiin itsestään: mihin pystyn, kykenen ja mitä voi saavuttaa tietyissä tilanteissa (Schunk & Pajares 2002, 15). Aiemmin minäpystyvyys on liitetty vahvasti piirreteorioihin. On ajateltu, että esimerkiksi uskomukset itsestä ovat vain olemassa, mutta ei olla ajateltu niiden liittyvän mihinkään tiettyyn käytökseen tai tilanteisiin. Myöhemmin on huomattu minäpystyvyyden olevan



tilannesidonnaista eli tietynlainen käytös on toistunut tietynlaisissa tilanteissa (Maddux, 1995, 8). Tällöin minäpystyvyyteen liittyy myös sosiaalisen ympäristön merkitys.

Tutkimukseni yhtenä tavoitteena on tutkia minäpystyvyyden eri lähteiden merkitystä minäpystyvyyden rakentumiselle kouluympäristössä. Minäpystyvyyttä voidaan tarkastella myös koulutuksellisessa kontekstissa. Voidaan pohtia esimerkiksi sitä, mikä merkitys minäpystyvyydellä on opiskelua suunnatessa tai ylipäänsä opiskeluihin kiinnittymisessä. Yksilön toimintaan liittyviä osa-alueita kuten motivaatiota, oppimista, itsesäätelyä ja saavutuksia ei voida ohittaa ilman minäpystyvyyden mukaan tuomista. Minäpystyvyyden uskomuksilla on myös merkitystä motivaatiolle ja hyvinvoinnille. (Pajares 2006, 339). Dinther, Dochy & Segers (2011) ovat tutkineet minäpystyvyyttä koulukontekstissa. Heidän tutkimuksensa osoittaa, että opiskelijoiden ajatukset ja uskomukset omista kyvyistään ovat tärkeitä myös itse oppimisprosesseissa, mutta myös motivaation rakentamiselle sekä hyvinvoinnille. Kouluympäristössä nuorten uskomukset omista kyvyistään luovat pohjan sille, millä tavoin he suhtautuvat tulevaisuuden onnistumisiin ja epäonnistumisiin. Minäpystyvyyttä voidaan lähestyä tarkemmin Albert Banduran (1995) minäpystyvyyden lähteiden näkökulmasta. Tällöin keskiössä ovat tietyt lähteet, joiden avulla yksilön minäpystyvyys kehittyy ja rakentuu.

## **2.2 Minäpystyvyyden lähteet Albert Banduran mukaan**

Minäpystyvyyden kehittymistä paljon tutkinut Albert Bandura on koostanut minäpystyvyyden kehittämiseen neljä erilaista lähdettä, joiden avulla yksilön minäpystyvyyden uskomukset kehittyvät. Bandura (1995) jaottelee minäpystyvyyden uskomusten kehittämiseen liittyvät tekijät neljään eri lähteeseen. Kaikkein vaikuttavin tekijä minäpystyvyyden kehittämisessä ovat

mestarikokemukset, jotka liittyvät kognitiivisiin kykyihin omasta suoriutumisesta. Toisena välilliset kokemukset ja kolmantena sosiaalinen vakuuttaminen, joihin vaikuttaa sosiaalinen ympäristö. Neljäntenä lähteenä ovat fysiologiset ja emotionaaliset reaktiot, jotka liittyvät siis tunnereaktioihin opiskeluissa. Seuraavissa kappaleissa esittelen Banduran (1995) tutkimien lähteiden mukaan niitä tärkeitä tekijöitä laajemminkin, jotka ovat merkittäviä yksilön minäpystyvyyden kehittymiselle ja rakentumiselle. Klassen & Usher (2010) tuovat esille myös sen, että yksilön tulee käydä läpi tietty tulkintaprosessi, jossa on käytävä läpi tietyt ärsykkeet liittyen minäpystyvyyden kehittymisen tasoihin. On tärkeää huomioida, että yksilö valikoi ja painottaa tulkintaprosessissaan tiettyjä tekijöitä minäpystyvyyden kehittämisessä yksilöstä itsestään riippuen. Myös Schunk & Meece (2006, 87) korostavat minäpystyvyyden tasoista kognitiivisiin kykyihin liittyvän suorittamisen olevan tärkeintä, mutta toisaalta toteavat myös, että esimerkiksi koulussa oleva nuori saa vaikuttimia myös muista neljästä minäpystyvyyteen liittyvästä tasosta.

### **2.2.1 Kognitiiviset kyvyt**

Banduran (1995) neljän tason minäpystyvyyden uskomusten kehittämisessä ensimmäinen taso ovat kognitiiviset kyvyt ja niihin erityisesti liittyvät mestarikokemukset. Yksilön minäpystyvyyden kehittämiseen liittyvät mestarikokemukset ovat suurin vaikutin minäpystyvyyden uskomusten kehittämiseksi, mutta toisaalta tulee huomioida tehtävää suoritettaessa yksilön taitotaso sekä myös tehtävän vaikeustaso, jota ollaan suorittamassa Dinther, Dolby & Segers (2011). Kognitiivisten prosessien vaikutus on monitahoinen. Yksilön tarkoituksellinen käytös vaatii rinnalleen ennakoitua, johon on liitetty mukaan tavoitteet ja tavoitteisiin on puolestaan sisällytettynä kykyjen itsearviointi. Pystyvyyden uskomukset liittyvät myös esimerkiksi jonkun tulossa olevan tehtävän läpikäymiseen, miten se tulee omasta mielestä menemään. Jokaisella on sisäänrakennettuna tietyt skenaarit tietyistä asioista, eli tietyt

toimintatavat, rakennettuna ajatuksiin. Minäpystyvyydellä on merkitystä myös motivaatioon, koska motivaatio on kognitiivisesti rakennettu. Tähän liittyvät ajatukset siitä, mitä yksilö kokee osaavansa, jolloin ne yksilöt, joilla on korkea pystyvyyden taso, asettavat haastavia tavoitteita itselleen ja pystyvät käyttämään analyyttistä tulkintaa omasta suorituksestaan (Bandura 1995, 6). Bandura (1995, 8) lisää vielä, että minäpystyvyyden uskomukset vaikuttavat myös motivaatioon siten, että kuinka paljon aikaa ja vaivaa yksilö on valmis käyttämään saavuttaakseen tavoitteensa sekä mikä on yksilöiden sietokyky erilaisille haasteille.

Bandura (1995, 3) nostaa esille mestarikokemukset liittyen siihen, kuinka yksilön minäpystyvyys voi kehittyä ja vahvistua tietynlaisten kokemusten kautta. Mestarikokemuksilla tarkoitetaan sitä, että menestyminen asioissa vahvistaa yksilön minäpystyvyyttä ja epäonnistumiset puolestaan heikentävät sitä. Kyse ei kuitenkaan ole siitä, että yksilö vain omaksuisi tiettyjä valmiiksi olleita tapoja vaan minäpystyvyyden vahvistaminen vaatii kognitiivisten, käyttäytymiseen liittyvien ja itsesääätelytyökalujen hallintaa itselle sopivien työkalujen kautta, vaikka elämäntilanteet muuttuisivatkin (Bandura 1995, 3). Klassen & Usher (2010) toteavat mestarikokemusten olevan kaikkein tärkein tekijä minäpystyvyyttä kehitettäessä. Mestarikokemukset syntyvät siitä, että se tehtävä, jota suoritetaan, on tarpeeksi haastava ja sitä pystyy arvostamaan (Klassen & Usher 2010). Dintherin ja kollegoiden (2011) tutkimustulokset osoittavat myös, että onnistumiseen liittyvät mestarikokemukset lisäävät minäpystyvyyttä. Näyttäisi siltä, että selkeät tavoitteen asettelut tietyissä tehtävissä lisäävät opiskelijoiden onnistumista ja sitä kautta minäpystyvyyttä. Toisaalta Bandura (1995, 3) muistuttaa, että jos yksilöt kokevat vain helppoa menestystä, he voivat alkaa odottaa vain nopeita tuloksia ja helposti, niin he herkästi masentuvat epäonnistumisista. Tällöin lannistumaton minäpystyvyys vaatii kokemuksen esteiden voittamisesta pitkäjänteisellä ponnistelulla. Paunonen & Hong (2010) ovat tutkineet minäpystyvyyteen liittyviä uskomuksia ja niiden vaikutusta tietyille tehtäville liittyen juurikin kognitiivisiin kykyihin.

Heidän tutkimuksensa osoittaa, että uskomukset omasta kyvykkyydestä johonkin tiettyyn tehtävään näyttäisivät lisäävän tehtävien suorittamista onnistuneesti. Bouffard-Bouchard, Parent & Larivee (1991) kokivat merkittävänä omassa tutkimuksessaan, että enemmän koulua käyneet oppilaat tunnistivat tehtävän teon jälkeen sen, miten tehtävä heidän omasta mielestään oli mennyt. Heidän tutkimuksensa mukaan enemmän kouluja käyneet yksilöt saattaisivat arvioida minäpystyvyyttään korkeammalle kuin vähemmän kouluja käyneet.

Uskomukset omasta minäpystyvyydestä heijastavat myös sitä, mitä yksilö ajattelee omasta osaamisestaan ja sen tasosta. Ne yksilöt, joilla on korkea minäpystyvyyden taso, keskittyvät paremmin käsillä oleviin tehtäviin ja häiriintyvät vähemmän sekä ponnistelevat enemmän ratkaistakseen edessä olevat tehtävät. Voidaan siis todeta, että korkeat minäpystyvyyden uskomukset itsestä vaikuttavat kognitiivisiin kykyihin positiivisella tavalla. He, joilla minäpystyvyyden uskomukset itsestään ovat huonot, väsyvät helpommin tehtävää tehdessä ja tekevät myös virheitä. Tämä johtaa usein myös siihen, että he luovuttavat helpommin tehtävää tehdessään (Paunonen & Ryan 2010). Bouffard -Bouchard ja kollegat (1991) puolestaan toteavat, että yksilön käsityksellä omasta pystyvyydestään voi olla merkittävämpi vaikutus joihin tehtävää tehdessä kuin sillä, mitkä ovat todellisuudessa yksilön todelliset kognitiiviset kyvyt.

### **2.2.2 Sosiaalinen ympäristö**

Minäpystyvyyden uskomuksiin sekä sen kehittymiseen liittyy myös sosiaalinen ympäristö. Banduran (1995, 3) luoman mallin mukaan ne sosiaalisen ympäristön toiminnot, jotka vaikuttavat yksilön toimintaan ovat välilliset kokemukset sekä sosiaalinen vakuuttaminen. Ensimmäinen lähde, joka vaikuttaa minäpystyvyyden vahvistumisessa ovat välilliset kokemukset. Nämä

kokemukset syntyvät sosiaalisista malleista sosiaalisissa tilanteissa eli sosiaalisen ympäristön kautta. Yksilö ottaa mallia sosiaalisissa tilanteissa heiltä, jotka he kokevat samankaltaisiksi kuin itsensä. Näiden esikuvien menestyksen näkeminen sinnikkäällä ponnistelulla herättää yksilön oman uskomuksen, että hänkin voi hallita samankaltaisia toimintoja. Samalla tavalla myös toisen nähty epäonnistuminen ponnisteluista huolimatta voi heikentää yksilön motivaatiota ja alentaa arvioita omasta tehokkuudesta. Mitä suurempana yksilö kokee samankaltaisuuden esikuvansa kanssa, sen vakuuttavimpia ovat esikuvan menestyminen ja epäonnistuminen (Bandura 1995, 3-4). Toisaalta, jos yksilöt näkevät sosiaalisissa tilanteissa jonkun henkilön hyvin erilaisena kuin hän itse, niin silloin onnistumisten ja epäonnistumisten näkemisellä ei ole juurikaan vaikutusta heidän minäpystyvyyksiinsä (Bandura 1995, 3-4). Klassen & Usher (2010) lisäävät, että opiskelijat ottavat herkästi mallia juuri heiltä, joiden opiskelusuoritusten kokevat olevan samankaltaisia kuin heillä itsellään. Schunk (1989) korostaakin omassa tutkimuksessaan, että sosiaalisten taitojen harjoittelu ryhmissä niin sanotusti mallin mukaan, voi mahdollisesti vaikuttaa myös omaan minäpystyvyyteen. Klassen & Usher (2010) nostavat vielä esille, että kouluympäristössä esimerkiksi muilta opiskelijoilta saatu palaute koetaan arvokkaaksi minäpystyvyyden kannalta varsinkin silloin, jos ja kun palautetta opiskelusuorituksesta ei ole heti saatavilla. Minäpystyvyyteen vaikuttaa myös erilaisten taitojen oppiminen esimerkiksi suljetussa luokkahuoneessa tai muualla vapaassa ympäristössä. Useimmiten esimerkiksi luokkahuoneessa opitut taidot ovat strukturoidumpia, jolloin vapaammassa ympäristössä opittavat taidot vaativat enemmän jatkuvampaa kehittämistä ja improvisointia, koska myös olosuhteet muuttuvat enemmän kuin strukturoidummassa tilanteessa. Siksi myös koulun ympäristö tarjoaa turvallisen tilan taitojen opettelulle ja minäpystyvyyden kehittymiselle (Bandura 2012).

Toinen lähde sosiaalisessa ympäristössä, joka on vaikuttamassa yksilön minäpystyvyyteen, on sosiaalinen vakuuttaminen, joka tarkoittaa sitä, että jos yksilöille suullisesti vakuutellaan, että hän pystyy tiettyihin asioihin, niin hän epäilee itseään vähemmän ja ponnistelee haluamiensa asioiden eteen. Sosiaalisen

vakuuttamisen avulla yksilö haluaa yrittää enemmän, jolloin itseä vahvistavat uskomukset edistävät myös omien taitojen kehittymistä ja tehokkuuden tunnetta. Ympärillä olevat yksilöt, jotka vahvistavat yksilön minäpystyvyyttä sosiaalisen vakuuttamisen avulla, auttavat yksilöä menestymään ja myös toisaalta välttämään sellaisia tilanteita, joissa yksilö on usein epäonnistunut (Bandura 1995, 4). Britner & Pajares (2006) nostavat esille myös sen, että heidän tutkimuksessaan sosiaalisen suostuttelun avulla voidaan myös parantaa kognitiivisiin kykyihin liittyviä mestarikokemuksia. Suostuttelulla he tässä yhteydessä tarkoittivat opettajan antamaa palautetta. Palautteen tulee olla aitoa, jotta minäpystyvyys voi vahvistua. Teeskentelemällä annettu palaute voi jopa heikentää oppilaan minäpystyvyyttä. Myös Nissilä, Lairio & Puukari (2015, 96) puhuvat minäkäsitykseen liittyvästä sosiaalisen ympäristön merkityksestä ja tällä on merkitystä myös minäpystyvyydelle. Toisilta ihmisiltä saatu palaute on tärkeää jo lapsuudesta lähtien. Eri ihmisiltä saatu palaute muokkaa yksilön käsitystä siitä, millainen hän on. Merkitykselliset ihmiset yksilön elämässä ovat tärkeässä roolissa minäkäsityksen kehittyessä. Nuoruus on aikaa, jolloin minäkäsitys kehittyy voimakkaasti. Nuori reflektoi omaa elämäänsä ympäristön kanssa ja tähän herkkään elämänvaiheeseen osuvat myös nuorelle merkittävät ratkaisut, kuten koulutukseen, uravalintaan sekä ihmissuhteisiin liittyvät asiat (Nissilä ym. 2015, 96) Tällöin myös minäpystyvyyteen liittyvät käsitykset omasta pystyvyydestä muokkautuvat esimerkiksi opettajalta saadun palautteen kautta. Vaikka yksilön omat minäpystyvyyden kokemukset olisivatkin vakiintuneella ja hyvällä tasolla, niin silti minäpystyvyyteen vaikuttavat muut tekijät ja muuttajat. Siksi koulussa tapahtuvilla toimilla on merkitystä yksilön minäpystyvyyden tukemisessa ja kehittämisessä. (Zimmerman & Cleary 2006, 65). Oppimisympäristöä muokkaamalla voidaankin saada vahvistettua opiskelijoiden minäpystyvyyttä. Myös keskittyminen opiskelijoiden vahvuuksiin ja kykyihin sen sijaan, että pohditaan sitä mitä ei vielä osata, voisi lisätä minäpystyvyyttä ja sen rakentumista (Dinther ym. 2011).

### 2.2.3 Tunteet

Vielä yksi lähde, jolla minäpystyvyyttä rakennetaan ja mikä siihen vaikuttaa, liittyy ihmisen tunneperäiseen tilaan arvioidessaan kykyjään. Yksilö saattaa esimerkiksi tulkita oman jännityksensä epäonnistumiseksi joissain tilanteissa. Tämän lisäksi yksilön oma mieliala vaikuttaa siihen, kuinka kyvykkääksi hän itsensä kokee sillä hetkellä. Positiivinen mieliala lisää kyvykkyyttä, mutta apea mieliala vähentää sitä. Näin ollen yksilön pystyvyyden kokemuksiin voi vaikuttaa myös parantamalla mielialaa, vähentämällä stressiä ja negatiivisia tunteisiin liittyviä ajatuksia (Bandura 1995, 4). Yksilöt tulkitsevat kehonsa viestejä arvioidessaan sitä, kuinka hyvin he selviytyvät arjen haasteista ja edessä olevista tehtävistä. Jos oppilas saa voimakkaita tunnereaktioita, kuten vapinaa tai hikoilua, suorittaessaan jotain tehtävää, niin oppilas voi ajatella olevansa kyvytön suorittamaan kyseistä tehtävää. Tällöin seurauksena voi olla kyseisen tehtävän vältteleminen fyysisten reaktioiden vuoksi (Klassen & Usher 2010, 3). Kun yksilö on tietoinen omista tunnereaktioistaan ja jos tunnereaktiot ovat negatiivisia, vaikuttavat ne omaan kyvykkyyteen negatiivisesti. Toisaalta positiivinen tunnereaktio voi puolestaan saada uskomaan enemmän itseensä ja omiin kykyihinsä siinä kyseisessä hetkessä ja tilanteessa (Maddux 2002, 280).

Britner & Pajares (2006) tutkivat sitä, kuinka minäpystyvyyden eri lähteet (mestarikokemukset, sosiaalinen vakuuttaminen sekä fysiologiset reaktiot) ennustavat minäpystyvyyden uskomuksia yläkoululaisten luonnontieteiden opiskelussa. Tulokset osoittivat, että opettajan tuki oppilaiden tunnetilojen huomioimisessa on tärkeää. Oppilaita tulee kannustaa huomioimaan omat tunnetilansa ja auttaa ymmärtämään sen, että tunteita ei pidä jättää huomiotta, mutta toisaalta opiskelijan huomiota ei kannata liiaksi kiinnittää tunteisiin, vaan enemmänkin käsillä olevaan tehtävään. Tunteiden tunnistaminen sekä opettajan että oppilaiden taholta voi edistää positiivisella tavalla minäpystyvyyteen liittyviä uskomuksia. Toisaalta omien tunnereaktioiden tunnistaminen ja niiden

käsitlemisen opettelu voivat auttaa huonon pystyvyyden tunteen kokemisessa. Tunnistamalla ja harjoittamalla omia tunnereaktioita yksilö voi kokea positiivisempia pystyvyyden tunteita (Maddux 2002, 284-285). Erilaiset fysiologiset tilat, kuten ahdistus tai stressi voivat osoittaa sen, millainen on yksilön minäpystyvyyden tila. Yksilön kokemilla tunnepitoisilla reaktioilla voi arvioida sitä, millaisena kyvykkyys jotain suoritettavaa tehtävää kohtaan näyttäytyy. Siksi olisikin tärkeää panostaa positiiviseen mielenterveyteen ja negatiivisten tunnetilojen vähentämiseen. Yksilön omien tunnetilojen tunnistamisen vahvistaminen ja ajattelurakenteiden tunnistaminen vaikuttavat myös fysiologiseen tilaan ja sitä kautta minäpystyvyyteen (Schunk & Pajares, 2011, 207).

### **2.3 Akateeminen minäpystyvyys**

Minäpystyvyyden tasojen lisäksi kirjallisuudessa nousee esille erikseen akateeminen minäpystyvyys eli se, millä tavalla kouluympäristö voi olla tukemassa eri tavoin minäpystyvyyttä, jotta yksilön koulunkäynti olisi sujuvaa ja minäpystyvyyden uskomukset itsestä ja koulunkäyntiin liittyvistä tekijöistä olisivat positiivisia. Akateeminen minäpystyvyys tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opiskelija uskoo olevansa kykenevä suorittamaan tiettyjä tehtäviä opiskeluissaan. Esimerkiksi matematiikassa siirryttäessä vaikeampiin tehtäviin, tulee opiskelijan uskoa, että hän kykenee suorittamaan näitä tehtäviä (Zimmerman 1995, 203). Jotkut minäpystyvyyteen liittyvät tutkimukset ovat tuoneet esille myös sen, että minäpystyvyyteen liittyvät uskomukset vaikuttavat myös ihmisen saavutuksiin eri aloilla. Jos opiskelija haluaa muuttaa esimerkiksi tavoitteitaan opiskeluissaan, niin tällöin minäpystyvyydellä on tärkeä rooli motivaation suuntaamisessa ja tehtävän suorittamisessa. Opiskelijan minäpystyvyyden uskomuksiin suora vaikuttaminen voi vahvistaa opiskelijan



itsesääätelyä minäpystyvyyteen liittyvissä toimissa (Vancouver & Kendall 2006). Bong & Skaalvik (2003) toteavat myös, että positiivinen minäpystyvyys helpottaa opiskelijoiden akateemista sitoutumista, tavoitteen asettelua, tehtäviin liittyviä valintoja, sitkeyttä, ponnisteluja sekä luontaista motivaatiota, suorituskykyä ja jopa uravalintoja. Minäpystyvyyden uskomukset ovat yhteydessä akateemiseen pystyvyyteen. Minäpystyvyys vaikuttaa tunteisiin sekä odotuksiin oppimisen tuloksista, jolloin myös vastavuoroisesti motivaatio oppimiseen kasvaa (Klassen & Usher 2010, 8).

Opiskelijoilla voi olla taipumus asettaa itselleen sellaisia tavoitteita, joiden he kokevat olevan yhdenmukaisia heidän kykyjensä kanssa. Opiskelijat saattavat odottaa vain tietynlaisia tuloksia tietynlaisella toimintatavalla. Onnistumisten ja epäonnistumisten kautta opiskelija pystyy heikentämään tai vahvistamaan minäpystyvyyden uskomuksia suorituksesta tai suorituksen tuloksista. (Brown & Lent 2006, 205). Jossain aineessa paremman numeron saaminen aiempiin numeroihin verrattuna ei välttämättä vaikuta minäpystyvyyden uskomuksiin itsestään. Tämä saattaa johtua siitä, että opiskelija voi selittää parempaa numeroa esimerkiksi sillä, että tehtävä on ollut liian helppo tai se on tullut vain hyvällä onnella. Siksi olisikin tärkeää vahvistaa opiskelijan minäpystyvyyttä, jotta opiskelija ymmärtää saaneensa numerot omilla ansioillaan (Brown & Lent 2006, 217-218). Zimmerman (1995, 203) lisääkin, että koulun yhteydessä olevat uskomukset esimerkiksi eri aineiden välillä voivat olla ihan erilaisia. Esimerkiksi matematiikan ja englannin kielen osaamisen kyvyt voivat olla ihan erilaisia oppilaan pystyvyyden uskomuksista riippuen.

Kannustavalla sosiaalisella oppimisympäristöllä on myös merkittävä vaikutus opiskelijan akateemisiin tuloksiin ja kouluun kiinnittymiseen. Kannustavalla ja positiivisella luokkahuoneympäristöllä on merkitystä esimerkiksi kielitaidon oppimiselle (McMahon, Wernsman & Rose 2009). Myös Schunk & Meece (2006, 74) toteavat koulunkäynnillä olevan monenlaisia vaikutuksia nuorten minäpystyvyydelle. Esimerkiksi sillä voi olla merkitystä, kuinka ohjeet on strukturoitu opetuksessa tai kuinka vaikeaa ja helppoa koulu

opiskelijan mielestä on. Myös se vaikuttaa, millaista palautetta suorituksista saa. Palautteen merkityksestä Suorituksesta saatu palaute voi nostaa minäpystyvyyttä, mutta toisaalta palaute voi vähentääkin minäpystyvyyttä, jos suoritus osoittaa, kuinka kaukana opiskelijana on tavoitteestaan. Myös esimerkiksi luokassa syntyvä sosiaalinen vertailu voi vähentää minäpystyvyyttä niiden oppilaiden kohdalla, jotka kokevat riittämättömyyden tunteita opiskeluissaan. (Schunk & Meece 2006, 74-75). Gebauer, McElvany, Bos, Köller & Schöber (2020) toivat esille tutkimuksessaan, että opiskelijoiden akateeminen minäpystyvyys rakentuu monisyisesti ja akateemisen minäpystyvyyden kehittämisessä tulisi ottaa huomioon myös esimerkiksi perheen ja vertaisten merkitys. Klassen & Usher (2010, 4-5) ovatkin todenneet, että kollektiivinen eli yhteisöllinen minäpystyvyys linkittyy akateemiseen minäpystyvyyteen. Tietyissä yhteisössä jaetut uskomukset sekä kyvyt itsestään luovat ryhmän toiminnalle tietyn muodon. Kouluympäristössä kollektiivisella minäpystyvyydellä on katsottu olevan suuri merkitys.

### **3 MINÄPYSTYVYYTTÄ RAKENTAVA JA TUKEVA OHJAUS**

Tutkimuksessani tarkastelen lukiolaisten minäpystyvyyttä koskevia kertomuksia sekä ohjauksen merkitystä minäpystyvyydelle heidän kertomanaan. Siksi tarkastelen ohjausta yleisesti lukiokontekstissa sekä minäpystyvyyden kehittymistä ohjauksen keinoin. Minäpystyvyyteen liittyvään ohjaukseen liittyy paljon erilaisia näkökulmia kuten ohjaukseen yleensäkin. Päätin kuitenkin rajata tutkimukseni näkökulman vain tiettyihin ohjauksen tapoihin, jotka tukevat minäpystyvyyttä. Käsittelen seuraavassa ohjausta yleisesti, mutta siirryn sitten käsittelemään tarkemmin sosiokognitiiviseen teoriaan pohjautuvaa ohjausta sekä kannustavan palautteen merkitystä minäpystyvyydelle. Nämä näkökulmat ovat tutkimukseni kannalta keskeisimpiä ohjausmuotoja minäpystyvyyden tukemisessa.

#### **3.1 Ohjaus lukiossa**

Ohjausta voidaan määritellä sen mukaan missä yhteydessä sitä toteutetaan. Tutkimuksessani tutkin lukiossa tapahtuvaa ohjausta, joten teoriaosuudessa keskityn enemmän ohjauksen näkökulmaan lukiossa. Yleisesti Vehviläinen (2014, 12) määrittelee ohjauksen vuorovaikutukseksi kahden yksilön tai suuremman ryhmän välille. Ohjaus on kokonaisvaltaista, vuorovaikutteista toimintaa, jossa ollaan ohjattavan oman kasvuprosessin äärellä joko esimerkiksi työssä tai opiskeluissa. Tärkeää on ohjattavan oma toimijuus, jonka äärelle ohjaus rakentuu (Vehviläinen, 2014, 12). Lukion opetussuunnitelmaan (OPH, 2019, 27) on kirjattu, että lukion oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa koulun henkilökunnan kanssa, johon kuuluvat muut opiskelijat, opettajat, asiantuntijat

sekä erilaiset yhteisöt. Oppiminen on monimuotoista yhteistoimintaa, jossa läsnä ovat oppimisympäristön toimintatavat sekä kulttuuri. Ohjaus koulukontekstissa rakentuukin strukturoidulla tavalla opetussuunnitelmaan (Vehviläinen 2014, 78). Lukiossa tapahtuva ohjaustoiminta on koko henkilöstöä koskevaa ohjaustoimintaa, jossa opinto-ohjaajalla on vastuu ohjauksen käytännön toteutuksesta ja organisoinnista. Aineenopettajalla on vastuu oman aineensa ohjaamisesta sekä opiskelutaidoista aineeseen liittyen. Ryhmänohjaajalla puolestaan on vastuu koko opiskelijaryhmänsä ohjaajana erilaisissa tilanteissa. Lukion ohjauksen tulisi toteutua sekä yksilö että ryhmäohjauksena sekä näiden yhdistelminä. Ohjauksessa on tärkeää huomioida kokonaisvaltaisesti esimerkiksi opiskelijan hyvinvointiin, jatko-opiskeluihin, toimijuuteen ja työelämävalmiuksiin liittyviä tekijöitä (OPH 2019, 27-28). Varsinaisen opinto-ohjauksen tehtävänä lukiossa on luoda opiskelijalle tietoa ja käsitystä siitä, millaisia mahdollisuuksia hänellä on opiskeluidensa jälkeen esimerkiksi opintojen tai uran suhteen. Opinto-ohjauksessa pyritään omien kykyjen ja mahdollisuuksien vahvistamiseen ja tunnistamiseen sekä opiskelijan ajattelun vahvistamiseen erilaisissa muutostilanteissa. Oman tulevaisuuden suunnittelu ja rohkeus toteuttaa itseään omien vahvuuksien kautta on tärkeä osa opinto-ohjausta (OPH 2019, 351-352).

Opetushallitus on määritellyt uudet hyvän ohjauksen kriteerit vuonna 2023. Ohjauksessa on tärkeää, että se on suunniteltu ja se on saavutettavaa. Hyvään ohjaukseen liittyy monialaisuus, joka tarkoittaa sitä, että oppilaan ohjaamiseen osallistuu koko koulun henkilöstö sekä muut ohjaustoimijat. Lukion ohjaus on koko henkilöstön yhteinen asia ja keskiössä ovat opiskelijan urasuunnittelutaitojen kehittäminen, ylioppilastutkintosuunnitelma sekä jatko-opintojen suunnittelu. Hyvän ohjauksen kulmakivi on opiskelijan toimijuuden tukeminen, jossa korostuvat vastuunotto omasta oppimisesta sekä jatkuva oman osaamisen kehittäminen. Koulun tärkeänä tehtävänä on myös työelämätaitojen edistäminen (OPH 2023, 9, 16)

### **3.2 Minäpystyvyyttä tukevat ja rakentavat lähestymistavat ohjauksessa**

Vehviläinen (2014, 33) toteaa ohjauksen painopisteen olleen ennen enemmän koulutuksellisten ja työuriin liittyvien kysymysten ratkaisemista ja nivelvaiheisiin liittyvää ohjausta. Nykyään kuitenkin ohjaus nähdään enemmän yksilön eri elämänaalueisiin liittyvänä oppimisena, jossa pääosassa ovat yksilön toimijuuteen liittyvät tekijät. Usein ohjauksen tavoite ei olekaan pelkkää valintatilanteiden pohtimista, vaan syvempää yksilön identiteetin tukemista ja prosessointia koko elämän ajalta (Vehviläinen 2014, 34). Ohjauksen avulla yksilö voi käydä läpi omaan identiteettiinsä liittyviä prosesseja. Nämä prosessit tapahtuvat usein esimerkiksi opiskelun tai elämänmuutoksen sisällä. Ohjauksella on tällöin suuri merkitys yksilön oppimisprosessin tukijana, jossa yksilö ja ohjaaja yhdessä toimien löytävät yksilön reflektion kautta uusia suuntaviivoja elämälle (Vehviläinen 2014, 46). Peavy (1999, 22) puolestaan määrittelee ohjausta siten, että yksilön tulisi auttaa kokea hallinnan tunnetta omassa elämässään ja toiminnassaan. Tämä tarkoittaa sitä, että ajattelu, tunteet ja tavoitteet ovat yksilön hallittavissa.

Minäpystyvyyden kehittymiseen ja tukemiseen ohjauksessa liittyy vahvasti sosiodynaamisen ohjauksen periaate. Sosiodynaaminen urateoria linkittyy vahvasti yksilön toimijuuden ja itseohjauksen ympärille ja keskiössä ovat minäpystyvyyden uskomukset, tulosodotukset sekä henkilökohtaiset tavoitteet. (Lent 2013, 117). Sosiaalikognitiivinen teoria lähtee oletuksesta, että yksilöiden omiin valintoihin ja suorittamiseen liittyviin tavoitteisiin vaikuttavat minäpystyvyys sekä ulkoapäin tulevat odotukset. Esimerkiksi onnistunut tavoitteiden saavuttaminen voi vahvistaa minäpystyvyyttä sekä tiettyjä tulosodotuksia, jolloin niistä syntyy tietynlainen positiivinen kehä (Lent 2013, 119). Yksilöt kehittävät akatemista uraansa sekä yleensä urapolkuihin erilaisten suorien ja välillisten oppimiskokemusten kautta. Urapolkuihin vaikuttavat muun muassa muualta tulleet ajatukset joistain urapoluista sekä omat

kokemukset ja palautteet edellisistä pyrkimyksistä jonkun asian parissa (Lent 2013, 119).

Sosiokognitiivinen teoria antaa viitteitä siihen, kuinka minäpystyvyyttä voidaan ohjauksen avulla tukea. Nuoruuden minäpystyvyyden uskomuksilla on oma pohja sille, millaisia kiinnostuksen kohteita on tai tiettyjä tavoitteita, joita kohti mennä, mutta minäpystyvyyden uskomukset muokkautuvat ajan myötä, kun opitaan itsestä enemmän sekä saadaan erilaisista uramahdollisuuksista enemmän tietoa (Lent 2013, 134). Sosiokognitiivisen ohjauksen kautta kannustetaan edistämään päätöksenteon ja tavoitteiden asettamisen taitoja. Samalla ohjauksen avulla voidaan harjoittaa uskomuksia minäpystyvyydestä positiivisella, mutta realistisella tavalla (Lent 2013, 136). Lent (2013, 143) toteaa lopuksi, että koulutuksellista ja ammatillista tietoa on hyvä tuoda ohjauksessa esille, koska se helpottaa valinnan vaihtoehtoja sekä voi tuoda heidän arvoilleen sopivia vaihtoehtoja.

Minäpystyvyyden teoriaan liittyvän ohjauksen avulla voidaan lisätä yksilön uravaihtoehtoja. Myös jo olemassa olevalla uralla voidaan minäpystyvyyden teoriaan liittyvän ohjauksen avulla myös edistää menestystä tai tuoda esille uusia mahdollisuuksia (Betz 2004). Arghode, Heminger & McLean (2021) toteavat tutkimuksessaan, että minäpystyvyyssuskomuksilla on vaikutusta opiskelijoiden uravalintoihin. On huomattu, että minäpystyvyyks on yksi tärkeimmistä tekijöistä mietittäessä uravalintaa ja päätöksentekoa yleensä uran suhteen. Pajares (2006, 354) nostaa esille ohjaukseen liittyen, että koulussa oppilaiden uskomuksia omista kyvyistään tulisi tuoda esille avoimemmin. Varsinkin nuoret saattavat vältellä tiettyjä akateemisia reittejä tai urapolkuja, koska he ajattelevat, ettei heillä ole luottamusta omiin kykyihinsä. Ohjaajan tulisikin auttaa nuorta välttämään niin kutsuttua huijarisyndroomaa, jossa nuori saattaa ajatella olevansa epäpätevä, vaikkei todellisuudessa niin ole (Pajares 2006, 356). Pajares (2006, 357) korostaa myös sitä, että nuorten kanssa olisi hyvä tehdä välitavoitteita ja antaa useammin palautetta heidän opiskelustaan. Usein

palautteen antaminen voi luoda nuorelle mestarikokemuksen ja täten vahvistaa minäpystyvyyttä. Minäpystyvyyden kannalta olisi tärkeää, että ohjaaja luo sellaisia mahdollisuuksia, joissa minäpystyvyyden uskomukset tulevat yleisiksi. Tämä tarkoittaa siis sitä, että jos nuori ponnistelee ja on sinnikäs jonkun toisen oppiaineen kanssa, sillä on myönteisiä vaikutuksia myös muihin oppiaineisiin (Pajares 2006, 358). Mielenkiintoinen näkökulma, jonka Pajares (2006, 361) myös nostaa esille on se, että opettajan omilla minäpystyvyyden uskomuksilla on vaikutusta oppilaidensa minäpystyvyyteen. Opettaja, joka pystyy olemaan itsevarma, voi luoda minäpystyvyyttä myös opiskelijoihin. Pajares (2006, 362) toteaa vielä lopuksi sen, että ohjaajalla on tärkeä rooli nuoren peilinä olemisessa. On hyvä muistaa, että aikuinen voi osaltaan joko mahdollistaa nuorelle itsevarmuutta ja minäpystyvyyttä tai jopa heikentää sitä omilla toimillaan.

Dinther ja kollegat (2011) tutkivat tekijöitä, jotka vaikuttavat korkeakouluopiskelijoiden minäpystyvyyteen. He toteavat tutkimuksessaan, että ne interventiot ja ohjaus, joka oli toteutettu sosiokognitiiviseen teoriaan pohjautuen, olivat tehokkaimpina vaikuttamassa opiskelijoiden minäpystyvyyteen. Minäpystyvyyttä vahvistavassa ohjauksessa sekä opettamisessa tulisikin keskittyä enemmän opiskelijan vahvuuksiin ja siihen mitä hän jo osaa, ja vähemmän siihen mitä hän ei osaa (Dinther ym. 2011). Myös Lent (2013, 216) toteaa sosiokognitiivisen teorian ja sen mukaisen ohjauksen tukevan minäpystyvyyttä. Ohjauksessa tulisi korostaa enemmän omia vahvuuksia sekä keskittyä koko ohjausprosessiin, sen sijaan, että nähtäisiin vain pelkkä lopputulos. Koulun merkitys on suuri siinä, kuinka opetusta ja ohjausta voidaan organisoida ja suunnitella ja kuinka opiskelutaitoja voidaan tukea. Myös koulusiirtymissä koululla on suuri merkitys. Hyvällä opetuksen tai ohjauksen suunnittelulla voidaan auttaa oppilasta suoriutumaan hyvin koulussa ja sillä on merkitystä myös minäpystyvyydelle (Schunk & Meece 2006, 89).

## 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tarkoituksena on saada selville niitä tekijöitä, jotka ovat merkityksellisiä minäpystyvyyden rakentumiselle lukio-opinnoissa abiturienttien kertomana. Mitkä tekijät kehittävät ja tukevat minäpystyvyyttä. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, millaisia kertomustyyppisiä abiturienttien kertomuksista syntyy ja rakentuu. Lopuksi olen kiinnostunut myös siitä, millaisia minäpystyvyyden ja narratiiveja ohjauksen näkökulmasta katsoen abiturienttien kertomuksista rakentuu. Tutkimuskysymyksetni ovat:

1. Mitkä tekijät abiturienttien kertomuksissa ovat merkityksellisiä minäpystyvyyden rakentumiselle?
2. Millaisia kertomustyyppisiä abiturienttien minäpystyvyyden kertomuksista rakentuu?
3. Millaisia minäpystyvyyden narratiiveja ohjauksen näkökulmasta abiturienttien kertomuksista tulee esille?

Tutkimukseni on luonteeltaan narratiivinen eli kertomuksellinen ja sen keskiössä ovat abiturienttien kirjoittamat kertomukset. Tällöin myös asettamani tutkimuskysymykset heijastavat tutkimuksessani kulkevaa narratiivisuutta. Kertomus ja kertomuksellisuus kulkee läpi työni niin aineiston keruussa kuin aineiston analyysitavoissa, jolloin tietynlainen kertomuksellisuus kulkee punaisena lankana läpi koko työni. Seuraavassa luvussa keskityn kuvaamaan enemmän narratiivista lähestymistapaa ennen tutkimuksen toteuttamisen kertomista.



## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

### 5.1 Narratiivinen tutkimusote

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka keskiössä on tarkastella jotain ilmiötä. Tuomi & Sarajärvi (2017) toteavatkin, että laadulliseen tutkimukseen liitetään vahvasti se, että se tutkii erilaisia ilmiöitä. Oman tutkimukseni ilmiö liittyi koulumaailmassa esiintyvään minäpystyvyyteen ja sen merkitykseen ohjauksessa. Pohtiessani tutkimukseni aihetta ja sen jälkeen miettiessäni sitä, kuinka voisin parhaiten saada tietoa aiheestani jollain tietyllä metodologisella lähestymistavalla, valikoitui tutkimukseni aineiston keräämistavaksi kertomuksen kerääminen eli narratiivinen lähestymistapa. Halusin tutkimuksessani tutkia syvemmin abiturienttien kertomia kertomuksia, jolloin narratiivisella lähestymistavalla oli tutkimuksessani paikkansa. Erkkilä (2005, 200) toteaaakin, että ihminen ilmaisee halujaan, toiveitaan ja uskomuksiaan narratiivisen ajattelun kautta ja arkipäivän kokemusten kertomuksissa yksilöt tuottavat narratiivisen selityksen. Kertomukset ovat kokemusten ja eri tapahtumien tulkkaja ja kertomusten avulla kokemuksista ja tapahtumista tulee ymmärrettäviä (Syrjälä 2015, 262). Tutkimukseni yksi lähtökohta oli ymmärtää lukiolaisten kertomuksia omasta minäpystyvyydestään ja siihen vaikuttavista asioista ja tilanteista kouluympäristössä. Tutkimuksessani halusin tuottaa tietoa siitä, millä tavalla abiturientit kokivat minäpystyvyytensä rakentuneen, mutta toisaalta millainen vaikutus ohjauksella oli ollut heidän minäpystyvyyteensä. Tähän liittyi myös se ympäristö, jossa he kertomuksistaan kertovat. Kujala (2007) korostaa, että on ymmärrettävä tietyt sosiaaliset tavat, joissa tutkimusta tehdään. Omassa tutkimuksessani siis kouluympäristöön liittyvät sosiaaliset tavat olivat olennaisena osana oppilaiden kirjoituksia ja se tuli huomioida myös omassa tutkimuksessani. Heikkinen (2015, 156) toteaaakin, että kerronnallisuuden avulla ihmisen on helpompaa hahmottaa ympärillä oleva todellisuus sekä muodostaa

ja koota kerronnallisuuden avulla tiedon kokonaisuuksia ympäröivästä maailmasta. Myös Erkkilä (2005, 198) toteaa narratiivisen tutkimuksen näkökulman olevan aina tietyssä sosiaalisessa ajassa ja paikassa, joten tällöin on muistettava, että ne merkitykset, jotka nousevat esille kertomuksista, ovat tietyllä tavalla tiettyyn aikaan ja kulttuuriin sidottuja. Toisaalta Erkkilä (2005, 196, 198) muistuttaa, että narratiivisen tutkimuksen tärkeimpiä tavoitteita on yksilön oma ääni ja sen kuuleminen tutkimuksessa sekä yksittäisen yksilön tarinan jäsentäminen. Kujala (2007, 13) toteaa, että jotta voimme tutkia todellisuutta, on keskityttävä ihmisten vuorovaikutukseen ja tiettyihin sosiaalisiin tapoihin vallitsevassa todellisuudessa. Omassa tutkimuksessani tämä todellisuus on kouluyhteisö, jossa tapahtuvia kokemuksia tutkittavat kirjoittavat kerronnalliseen muotoon.

Narratiiviseen tutkimukseen liittyy myös hyöty tutkittaville itselleen. Kirjoittaessaan kertomuksia abiturientit voivat saada itselleen erilaisia ajatuksia tai näkökulmia. Kuten Syrjälä (2015) toteaa, ihminen voi alkaa elää tarinansa mukaisesti, koska tarinan avulla ihminen myös osittain rakentaa minuuttaan. Tutkimukseni sijoittuu tiettyyn sidottuun paikkaan eli tässä tapauksessa kouluympäristöön ja lukioon. Tämä sitoo oppilaiden kertomukset tietynlaiseen sosiaaliseen ympäristöön, vaikkakin ihmisen omat kertomukset ovat vahvasti sidoksissa omaan minään, Syrjälä (2015) toteaa. Heikkinen (2015, 161) toteaa narratiivisesta analyysistä, että se ei ole oikeastaan tavanmukaisesti tutkimukseen kuuluvaa analyysia, vaan pikemminkin tietynlaisen synteessin tekemistä, josta rakentuu suurempi kokonaisuus. Läpi tutkimuksen olenkin pyrkinyt tekemään aineistosta selkeää kokonaiskuvaa ja synteesiä, jossa kulkisi tietty punainen lanka, mutta jossa kertomuksia kuitenkin tarkasteltaisiin erilaisista näkökulmista. Narratiivisen lähestymistavan avulla voidaankin saada tietoa siitä, kuinka ihmiset kokevat, ajattelevat tai toimivat, Syrjälä (2015) toteaa. Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut abiturienttien kertomuksista ja kertomusten taustalla ovat heidän kokemuksensa. Se, millaisia narratiiveja, mutta toisaalta millaisia kokemuksia heidän kertomuksissaan tuli esille oli

tutkimuksessani oleellista. Tärkeää oli nähdä erilaiset narratiivit minäpystyvyyteen liittyen monesta eri näkökulmasta ja siihen olen analyysissäni pyrkinytkin.

## 5.2 Narratiivisen tutkimuksen tieteenfilosofinen perusta

Narratiivinen tutkimustapa ei rajoitu johonkin yksittäiseen tieteenfilosofian haaraan, vaan on pikemminkin sekoitus erilaisia suuntauksia. Syrjälä (2015, 266) toteaa, että tarinoiden tarkastelemiseen vaaditaan monitieteinen näkökulma, joka varmasti pätee narratiivisen tutkimuksen filosofisiin perusteisiin. Tutkimukseni lähtökohtaisesti haluaa tutkia abiturienttien kokemuksia, mutta toisaalta heidän kokemansa on yhteydessä tiettyyn sosiaaliseen ympäristöön ja rakenteeseen. Siksi tutkimuksessani on viitteitä sekä fenomenologisesta näkökulmasta, mutta myös sosiaalisen konstruktionismin puolelta.

Alasuutari (1999) toteaa todellisuutemme olevan tiettyjen merkitysrakenteiden ja tulkintojen kautta rakentunut. Näiden merkitysrakenteiden ja tulkintojen kautta suunnataan omaa elämää tarkoituksenmukaisesti. Tällöin todellisuus on sosiaalisesti konstruoitunutta. Tällä tarkoitetaan Alasuutarin (1999) mukaan sitä, että maailmamme rakentuu jonkun tietyn merkityksen kautta eikä pelkästään vain sellaisenaan. Heikkinen (2015, 159) puolestaan toteaa narratiivisen aineiston olevan tekstimuotoista kerrontaa, vaikka laajemmin voitaisiin ajatella narratiivisen tekstin olevan tarinaa, jolla on selkeästi alku, keskikohta ja loppu. Heikkinen (2015, 156) korostaa, että narratiivisuus ei ole niinkään tutkimusmetodi, vaan ennemminkin tutkimuksellinen lähestymistapa tai taustafilosofia. Kertomuksen on sanottu olevan ihmismielen toimintaa, jonka avulla ihminen tekee elämästään ymmärrettävää. Kerronnallisuus liittyy Heikkisen (2014, 156) mukaan konstruktivistiseen käsitykseen tiedosta, jossa ajatellaan tiedon olevan ajasta ja

paikasta riippuvaista sekä siitä, millaisessa asemassa tiedon käsittelijä on. Konstruktivismin perusajatukseen kuuluu myös se, että tieto maailmasta on jatkuva kertomus, jossa myös ihmisen käsitys omasta itsestään muuttuu kerronnallisuuden mukana. Perttula (2005, 116) syventää näkökulmaa fenomenologisesta tutkimuksesta korostamalla sen ytimessä olevaa kokemusta. Tietty elämäntilanne, jossa yksilö kokemuksessaan on, on se todellisuus, jota tutkitaan. Perttula (2005, 117) korostaa, että tutkijan on hyvä olla tietoinen siitä, että elämäntilanteet tapahtuvat tietyissä todellisuudessa. Tutkijan on siis kohdattava se todellisuus, missä tutkittavien elämäntilanteet ovat.

### **5.3 Tutkimusaineiston osallistujat ja kertomusten kerääminen**

Tutkimukseni aineistoksi valikoitui erään lukion abiturienttien kirjoitetut kertomukset. Valitsin kertomuksen keräämisen aineiston keruutavaksi siitä syystä, että koen kirjoittamisen olevan nuorille opiskelijoille luontaisempaa ja helpompaa kuin esimerkiksi haastattelut. Minäpystyvyys on käsitteenä hankalaa hahmottaa, joten tutkijana ajattelin, että kirjoittaminen saattaisi auttaa tutkittavia käsittelemään vaikeaa aihetta. En valinnut lukiota mitenkään sattumanvaraisesti, vaan kyseinen lukio valikoitui puhtaasti siitä syystä, missä aineiston keruu oli minulle helpointa toteuttaa. Kaikki lukiot ovat yksilöllisiä ja käytänteiltään erilaisia eikä lukion sijainnilla, koolla tai muulla kriteerillä ollut tutkimukseni kannalta merkitystä. Tutkimukseni tarkoituksena ei ole yleistää minäpystyvyyteen liittyviä tekijöitä tai sitä millaista ohjausta minäpystyvyyteen liittyen yleisesti saadaan, vaan tärkeämpää on kuulla abiturienttien kertomuksia minäpystyvyydestä ja sitä millaisena he ovat kokeneet kertomuksissaan ohjauksen minäpystyvyyden näkökulmasta. Tutkittaviksi valikoituivat

abiturientit, koska he ovat päättämässä lukio-opintojaan ja heillä on näin ollen enemmän kerrottavaa lukiotaipaleeltaan minäpystyvyyteen liittyen. He ovat myös saaneet eniten ohjausta lukio-opintojensa aikana kuin esimerkiksi lukion ensimmäisellä tai toisella luokalla olevan lukion oppilaat.

Tutkimukseni aineiston keruu lähti liikkeelle siitä, että pyysin lupaa ensin suullisesti rehtorilta ja samalla otin selvää, tarvitsenko tutkimustani varten tutkimuslupaa. Koska koululla ei ollut tutkimuslupaa valmiina tehtynä, niin tutkimuslupa piti tehdä itse ja toimittaa rehtorille. Tutkimusluvan sain koululta marraskuussa 2022, mutta aikataulullisista syistä siirsin kertomuksen keräämistä alkuvuoteen 2023. Joulukuussa sovin lukion äidinkielen opettajan kanssa sähköpostitse, että tulen helmikuussa 2023 keräämään aineiston tutkimustani varten. Tutkimukseni aineisto kerättiin kirjoitetun kertomuksen avulla abiturienteilta helmikuussa 2023 yhdellä äidinkielen oppitunnilla. Tunnin aluksi opiskelijoiden kanssa käytiin läpi tiedote tutkittavalle sekä tietosuojailmoitus. Korostin opiskelijoille tutkimuksen eettisiä periaatteita sekä sitä, että tutkimus perustuu vapaaehtoisuuteen. Kerroin myös ennen aineiston keräämistä, ettei ketään voi tutkimuksesta tunnistaa. Kertomuksen ohjeistuksessa kävin myös läpi sen, että kertomuksen kirjoittaminen ei vaikuta arvosanaan. Samalla toin ilmi, että olisi hyvä, jos oppilaat paneutuisivat tosissaan kertomukseen, jotta saataisiin mahdollisimman kattava aineisto näinkin pieneltä porukalta. Osa opiskelijoista on minulle tuttuja ja olen heitä opettanutkin, joten tutkimuksen aluksi kävin läpi sen, mikä on oma roolini tilanteessa. Kertomuksen kirjoittamisen apuna tutkittavilla oli ohjeistus, jossa avattiin minäpystyvyyden käsitettä sekä apukysymyksiä, joiden mukaan oppilaat saivat edetä vastauksessaan. Minäpystyvyyden käsite voi olla hankalaa ymmärtää ilman, että sitä määritellään millään tavalla, joten siksi kertomuksen ohjeistukseen määritellyt apukysymykset olivat perusteltuja. Oppilaita oli oppitunnilla paikalla 20, joista 16 palautti kertomuksen sähköpostitse oppitunnin päätteeksi. Palautuneissa kertomuksissa oli yhteensä tekstiä 26 sivun verran. Äidinkielen

opettaja oli myös aineistoa kerätessä paikalla ja antoi ohjeita opiskelijoille kirjoittamiseen liittyen ennen aineiston keräämistä.

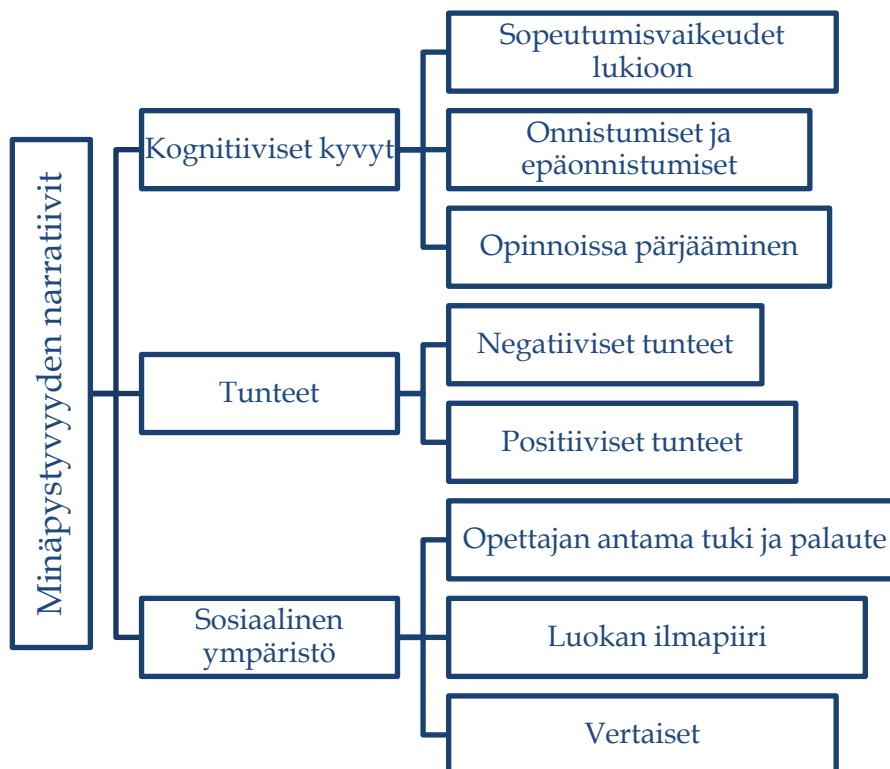
#### **5.4 Aineiston käsittely ja analyysi narratiivisen tutkimusotteen mukaan**

Aineiston analyysi alkaa jo yleensä siinä vaiheessa, kun tutkittavilta haetaan aineistoa. Aineiston keräämisen jälkeen aineistoon tulee Hännisen (2015, 174) mukaan suhtautua kuin mihin tahansa romaanin lukemiseen ja antautua tarinan vietäväksi. Aloitin siis aineistoni analyysin lukemalla ennakkoluulottomasti ja tarinaan avoimin mielin suhtautuen. Aineistoni analyysin voi kuitenkin katsoa alkaneeksi jo siinä vaiheessa, kun suunnittelin kertomuksen ohjeistusta abiturienteille. Siinä vaiheessa loin itse jo pohjaa sellaiselle tiedolle, josta tietoa haluan ja mihin asioihin halusin abiturienttien kiinnostavan tarinassaan huomiota.

Alasuutari (2011, 127) on todennut, että juonellisuus voidaan nähdä aineistossa, jota analysoidaan monella eri tavalla. Tutkija voi olla kiinnostunut jostain tietystä temasta tai ilmiöstä, josta analysoitavassa tekstissä käsitellään. Ilmiö tutkimuksessani oli minäpystyvyys ja sen eri tekijät. Analyysimetodina tutkimuksessani käytin ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen osalta käytin analysoinnissa kategorisointia. Aineiston kertomuksista nousivat siis tietyt toistuvat tekijät, jotka kategorisoin. Narratiivista analyysia voisi kutsua samankaltaiseksi laadullisen tutkimuksen analyysiksi, jossa luokitellaan tai kategorisoidaan aineistoa (Kujala 2007, 29). Toisen tutkimuskysymyksen osalta käytän narratiivista juonianalyysia.

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä hain vastausta siihen, millaisia tekijöitä minäpystyvyydestä nousee kertomuksista esille. Aineiston ensimmäisen lukukerran jälkeen huomasin jo tietyn luokittelun tai kategorisoinnin, joka toistui abiturienttien kertomuksissa liittyen minäpystyvyyden kokemuksiin. Nämä kolme erilaista kategoriaa liittyivät samoihin Banduran lähteisiin siitä, mikä merkitys kognitiivisilla kyvyillä, tunteilla ja sosiaalisella ympäristöllä on minäpystyvyydelle. Aineistoni ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysia ohjasi siis Banduran esille tuoma jaottelu siitä, mitkä tekijät ovat tärkeitä minäpystyvyyden rakentumiselle. Nämä kolme kategoriaa tarkentuivat analyysini seuraavassa vaiheessa, jolloin ne ovat: *kognitiiviset kyöyt, tunteet sekä sosiaalinen ympäristö*. Seuraavaksi aloin etsiä sellaisia ilmauksia, joissa tutkittavat olivat kertoneet kognitiivisista kyvyistään, tunteistaan sekä sosiaalisesta ympäristöstä. Kirjoitin nämä ilmaukset ranskalaisin viivoin jokaisen eri kategorian alle. Tämän jälkeen paneuduin jokaisen kategorian kohtaan vielä erikseen, joista nousi vielä yksityiskohtaisempia alakategorioita jokaisen kategorian alle. Kognitiivisiin kykyihin liittyen muodostin vielä neljä erilaista yksityiskohtaisempaa jaottelua, joista tutkittavat kertoivat eniten kertomuksissaan ja joiden he kertoivat olleen tärkeimpiä tekijöitä minäpystyvyyden rakentumiselle. Nämä yksityiskohtaisemmat alakategoriat olivat: *opinnoissa pärjääminen, sopeutumisvaikeudet lukioon sekä epäonnistumiset ja onnistumiset opinnoissa*. Tunnekategorian alle muodostui kaksi alakategoriaa, joita ovat *negatiiviset ja positiiviset tunteet*. Samoin sosiaalinen ympäristö- kategorian alle syntyi kolme alakategoriaa, joita ovat *opettajan antama tuki ja palaute, luokan ilmapiiri ja vertaiset*. Tarkempi jaottelu näiden alakategorioiden synnystä on taulukossa 1.

**Taulukko 1.** Minäpystyvyyden narratiivien syntyminen.



Taulukossa on nähtävissä se, kuinka aineiston analyysia voidaan tehdä myöskin toisinpäin. Eli mennään jostain ylemmästä kategoriasta yksityisempään jaotteluun, jolloin aineistosta nousee esille useampia tekijöitä, joihin tarttua. Näin sain omaan tutkimukseeni analyysiin syvyyttä ja tarkempia kategorioita, kun etenin yleisestä yksityiseen. Analysointimenetelmänä tutkimuksessani olikin ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta kategorisointia. Narratiivisessa tutkimuksessa voidaanakin käyttää samankaltaista luokittelua ja kategorisointia kuin sisällönanalyysissa (Kujala 2007, 29). Oma tutkimukseni on siis ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta teoriaohjaava, jolloin aineistoa järjestellään Tuomen & Sarajärven (2017) mukaan johonkin aiempaan käsitejärjestelmään tai teoriaan liittyen. Omassa tutkimuksessani teorialähtöisyys tulee esille siinä, että tietyt tekijät tulevat teoriasta esille, joiden mukaan kategorisoin aineiston ilmauksia. Tuomen & Sarajärven (2017) mukaan teorialähtöisessä analyysissä voi käyttää analyysirunkoa, mutta oma



tutkimukseni ja aineistosta tarkempaan tarkasteluun nostamani asiat perustuvat puhtaasti teoriasta nousseisiin käsitteisiin. Tuomi & Sarajärvi (2017) toteavat vielä, että teoriaohjaavalle analyysille on tyypillistä myös se, että analyysissä teksteistä tunnistetaan tiettyyn kehykseen liitettyjä ilmauksia. Nämä ilmaukset asetin tiettyyn kategoriaan, jossa on abiturienttien kertomuksia tietystä aiheesta.

Toinen tutkimuskysymykseni halusi selvittää erilaisia kertomustyyppisiä aineistostani. Toiseen tutkimuskysymykseen liittyen luin aineistoa uudelleen ja kiinnitin huomiota siihen, nouseeko aineistosta esille juonellisuutta, jota voisi analysoida liittyen erilaisiin kertomustyyppisiin. Kiinnitin huomiota siihen, millainen alku keskikohta ja loppu abiturienttien kertomuksista nousi esille. Melko pian huomasin, että kertomuksista nousee esille kolme erilaista kertomustyyppiä liittyen siihen, millä tavalla abiturientit kertoivat omaa kertomustaan kirjoitelmassa lukio-opintojen aikana. Taulukossa 2 on kuvattuna kertomustyyppit ja niiden muodostuminen.

**Taulukko 2.** Kertomustyyppien muodostuminen

	<b>Selviytyjäkertomus</b>	<b>Tasaisten puurtajien kertomus</b>	<b>Pettyneiden kertomus</b>
<b>Tarinan alku</b>	Haasteita koulunkäynnissä tai kouluun sopeutumisessa	Tarinan alku joko negatiivinen tai positiivinen	Lukion alku alkanut hyvin ja suhtautuminen opintoihin luottavaista
<b>Tarinan keskikohta</b>	Positiiviset kokemukset opinnoissa ja sosiaalisen ympäristön tuki	Lukio kulkee tasaisena eteenpäin	Muutoksia opiskeluissa tai sosiaalisessa ympäristössä negatiiviseen suuntaan
<b>Tarinan loppu</b>	Vaikeuksien kautta voittoon	Lukion loppuaika nähdään joko negatiivisessa tai positiivisessa valossa	Opiskeluaika näyttäytyy epäonnistuneena tai toisaalta vastoinkäymisistä on opittu

Aineistostani nousi esille erilaisia kertomustyyppisiä, joiden pohjalta pystyi rakentamaan kolme erilaista juonellista kertomusta. Yksi tapa tulkita kertomuksellista aineistoa onkin rakentaa aineistosta juonellinen tarina. (Hänninen 2015, 176). Koska omassa tutkimuksessani tutkin kertomuksia ja rakennan omassa tutkimuksessani juonellista kertomusta, en tarinaa, käytän jatkossa omassa tutkimuksessani Hännisen (2015, 176) kuvailemista tarinatyypeistä nimitystä kertomus. Käytän siis Hännisen (2015, 176) kuvailemaa juonellisen tarinan analyysityyppiä sovittaen sitä omaan tutkimukseen. Juonellisessa tarinassa tarkastellaan kertomuksen alkua, keskikohtaa ja loppua siten, että tarkastellaan tarinan alkutilannetta lopputulokseen ja pohditaan, millaisia tapahtumia juonen keskiosaan liittyy. Useimmiten tarinat nähdään joko onnellisina eli progressiivisena tarinana tai puolestaan onnettomina eli regressiivisenä. Kolmas tarinatyyppi voi olla stabiili tarina, jossa ei tapahdu muutosta juonen edetessä. (Hänninen 2015, 176). Laitinen & Uusitalo (2008) nostavat esille myös Gergenin (1994) kehittämään tarinatyyppiin viitaten, että progressiivisessa tarinatyyppissä olennaista on tarinan kehittyminen kohti tavoiteltavaa päämäärää menestymisen ja onnistumisen kautta. Hänninen (2015, 177) mainitsee vielä, että juonelliseen analyysiin voitaisiin liittää myös juonityyppi kehityskertomuksesta, jossa tarinan päähenkilö eli tässä tapauksessa abiturientti, kasvaa erilaisten vastoinkäymisten kautta tavoitteeseensa. Onnistuneen tarinatyyppin voi analyysissäni nähdä siis joko kehityskertomuksena tai progressiivisena kertomuksena, mutta joka tapauksessa kertomuksen lopputulos on molemmissa analyysitavoissa samanlainen. Omassa tutkimuksessani nousee siis esille kolme erilaista juonityyppiä, joita ovat: *selviytyjäkertomus*, *tasainen suorittaja kertomus* ja *pettynyt kertomus*. Edellä kuvatun mukaisesti rakensin siis kolme erilaista kertomustyyppiä riippuen siitä, mitkä olivat kertomustyyppien alku, keskikohta ja loppu. Näistä kolmesta juonityypistä ja kertomuksesta olen muodostanut vielä taulukon (taulukko 2)

liittyen siihen, miten kertomustyypit ovat muodostuneet ja millainen tyyppi kertomuksen sisällä seikkailee.

Kolmanteen tutkimuskysymykseeni minäpystyvyyteen liittyvistä ohjauksen narratiiveista analysoin aineistoa samaan tapaan kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla, mutta tällä kertaa aineistolähtöisesti. Luin aluksi aineistoa ja tämän jälkeen järjestelin aineistoa siten, että samankaltaiset ilmaukset ryhmittelin eri kategorioiden alle. Tuomi & Sarajärvi (2017) toteavatkin aineistolähtöisen analyysin olevan pelkistämistä, ryhmittelyä ja viimeisenä käsitteiden luomista. Pelkistämällä Tuomi & Sarajärvi (2017) tarkoittavat, että esimerkiksi kirjoitusta aineistosta, kuten omassa tutkimuksessani kertomuksista poissuljetaan kaikki tutkimukseen kuulumaton pois eli etsitään aineistosta samaan aiheeseen liittyvät ilmaisut. Luin aineistoa uudelleen ja poimin sieltä kaikki ne ilmaukset, jotka viittasivat jollain tavalla ohjaukseen. Aluksi poimin vain ne ilmaukset, jotka liittyivät selkeästi opinto-ohjaukseen, mutta aika pian huomasin, että ohjauksesta oli kerrottu laajemmassa mittakaavassa abiturienttien kertomuksissa. Siksi otin analyysiin mukaan myös opettajien antaman ohjauksen. Pelkistämisen jälkeen kokoamalla ohjaukseen liittyvät samankaltaiset tai puolestaan erilaiset ilmaukset eri ryhmiin. Näin ollen melko puhtaasti aineistostani nousi esille kaksi erilaista ohjauksen narratiivia, jotka muodostin kahteen erilaiseen kategoriaan: *ohjauksen saataavuus* sekä *kannustavuus*. Alla olevassa taulukossa 3. on kuvattuna pelkistettyjen ilmausten kautta näiden kahden erilaisen narratiivin syntyminen kategorisoinnin kautta.

**Taulukko 3.** Minäpystyvyyteen liittyvät ohjauksen narratiivit

<b>Pelkistetyt ilmaukset</b>	
<b>Ohjauksen saatavuus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tiedonsaanti jatko-opinnoista tai eri aloista vähäistä tai riittämätöntä</li> <li>• asioista tiedottaminen opinto-ohjaukseen liittyen vähäistä</li> <li>• lukion alkuun kaivattiin enemmän ohjausta</li> <li>• opettajat antavat ohjausta kurssien ulkopuolellakin</li> </ul>
<b>Opinnoissa kannustaminen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opinto-ohjaus kannustavaa</li> <li>• opinto-ohjaus helposti lähestyttävää ja kannustavaa</li> <li>• opettajien kannustava palaute auttanut opinnoissa</li> </ul>

Siirryin omassa tutkimuksessani kolmannen tutkimuskysymyksen osalta suoraan Tuomen & Sarajärven (2017) esittelemään abstrahointiin eli käsitteellistämiseen, jossa muodostetaan erilaisia teoreettisia käsitteitä. Nämä kaksi teoreettista käsitettä nousivat siis melko pian aineistoni kahdeksi eri narratiiviksi, jotka kuvaavat aineistostani nousevaa ohjausta minäpystyvyyteen liittyen.

## **5.5 Eettiset ratkaisut**

Olen pyrkinyt toimimaan läpi tutkimukseni eettisiä periaatteita noudattaen. Tuomi & Sarajärvi toteavat tutkimuksen uskottavuuden muodostuvat siitä, että se ottaa huomioon myös eettiset periaatteet. Perustan tutkimukseni myös TENK:in (2023) hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteille, joita ovat

luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. Tutkimukseni alussa olen toiminut eettisesti kysyessäni tutkimuslupaa oppilaitokselta, jotta saan tutkimukseni heidän organisaatioon tehdä. Tästä on tehty allekirjoitettu dokumentti, jolla varmistetaan, että tutkimuksen todella saa tehdä ja organisaatiolle on saatettu tiedoksi, että tutkimuksen aineisto on luottamuksellinen. Tutkimukseeni osallistuvat olivat kaikki yli 18-vuotiaita, joten he saivat itse päättää tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimuksen aineistoa kerätessäni kerroin tutkittaville, että tutkimus perustuu vapaaehtoisuuteen eikä ketään pystytä tutkimuksesta missään vaiheessa tunnistamaan. Kertomuksen ohjeistuksessa en ole pyytänyt mitään taustatietoja, kuten ikää tai sukupuolta. Tutkittavat lähettivät kertomuksensa sähköpostilla, jonka jälkeen talletin sähköpostit U-asemalle, ja poistin kertomukset omasta sähköpostistani. Näin ollen nimiä ei ollut enää missään kertomuksissa esillä.

Tutkimuksen aineistoa kerätessä olen jo kertomuksen ohjeistuksen vaiheessa pohtinut sitä, että kuinka ohjeistan tutkimukseen osallistuvia siten, että he ymmärtävät oikeutensa tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimuksen kertomukset kävin tutkijana keräämässä paikan päällä ja kävimme yhdessä läpi tutkimukseen liittyvät tietosuojalomakkeen sekä tiedotteen tutkittavalle, joissa on kerrottu tarkasti tutkimuksen kulusta ja tutkittavien roolista tutkimuksessa sekä siitä, että tutkimus perustuu vapaaehtoisuuteen. Tätä korostin myös suullisesti tutkittaville, kun olin itse paikan päällä aineistoa keräämässä. Kerroin tutkittaville myös sen, että tutkimukseni tulosvaiheessa käytän aineistositaatteja, mutta kokoon ne sillä tavalla, ettei niistä voida ketään tutkittavaa tunnistaa.

Tutkimukseni aineiston keruutapaa valitessani jouduin pohtimaan sen soveltuvuutta ja eettisyyttä, koska aihe on henkilökohtainen ja perustuu jokaisen omiin kokemuksiin. Hänninen (2000, 34) toteaa, että narratiivisen tutkimuksen avulla tutkittavien ääni pääsee kuuluville parhaiten ja erilaiset merkitykset pääsevät hyvin esille, mutta tutkija kuitenkin valikoi aineistosta ne parhaimmat palat eli antaa oman äänensä tutkimukselle haluamallaan tavalla. Hänninen

(2015) toteaa myös sen, että narratiiviseen tutkimukseen osallistuva voi kokea palkitsevana itsestä kertomisen, mutta kertomuksen kirjoittaminen saattaa viedä tutkittavan niin mennessään, että kertomus saattaa sisältää sellaisia arkaluontoisia asioita, joita he eivät ole välttämättä muille kertoneet. Tämä asetti minut tutkijana eettisen haasteen eteen. Yhtäältä narratiivinen aineisto on minulle tutkijana palkitseva ja rikastuttava, mutta toisaalta tulee huomioida tutkittavien ääni heidän kertomuksissaan.

Tärkeää on tutkimusta tehtäessä tunnistaa myös omat ennakkokäsitykset esimerkiksi siitä, millaisia tekijöitä aineistosta nousee. Tätä olen joutunut tutkimuksen edetessä pohtimaan. Aineistosta nousseita tekijöitä on pitänyt pyrkiä tarkastelemaan objektiivisesti ja muistamaan sen, että kertomuksiin kirjoitetut asiat ovat tutkijana minun tulkitsemiani. On kuitenkin mahdotonta olla täysin subjektiivinen, koska kyse on tutkijana omasta tulkinnastani aineiston suhteen. Tutkimuksessa tärkeää on se, että tutkittavien ääntä ei saa vaientaa, mutta sitä pitää myös tulkita. Tärkeää onkin pitää mielessä tutkittavan tarinan arvo ja kunnioittaa sitä tutkijana tulkintoja tehtäessä eikä epäillä sitä, mitä tutkittava tarinassaan kertoo (Hänninen 2008, 131).

## 6 TULOKSET

Tutkimukseni ensimmäisessä tulosluvussa esittelen niitä minäpystyvyyteen liittyviä tekijöitä, joita tutkittavien kertomuksissa tuli esille liittyen kognitiivisiin ja emotionaalisiin tekijöihin sekä sosiaaliseen ympäristöön. Toinen alaluku keskittyy aineistosta nousseisiin tarinatyypppeihin, joissa on nähtävissä minäpystyvyyteen, mutta myös koko lukioajan opiskeluihin liittyviä tyypillisiä kertomuksia jaoteltuna kolmeen eri tyyppiin. Kolmas alaluku keskittyy esittelemään tuloksia minäpystyvyyden narratiiveista ohjauksen näkökulmasta abiturienttien kertomuksissa. Olen pyrkinyt tuomaan aineistostani esille juuri sen, mitä abiturientit ovat halunneet sanoa kertomuksessaan välttämättä omia ennakkoluuloja ja yleistyksiä. Käytän kertomuksissa esille tulleita suoria lainauksia ilman tekstissä esiintyvien virheiden korjaamista, jotta abiturientin ääni tulisi mahdollisimman aidosti esille.

### 6.1 Minäpystyvyyden lähteet

Tutkimustulosten ensimmäisessä luvussa esittelen kolme eri lähdettä, joista abiturientit kertoivat kertomuksissaan liittyen minäpystyvyyteen. Tulokset pohjautuvat siis ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: Mitkä tekijät abiturienttien kertomuksissa ovat merkityksellisiä minäpystyvyyden rakentumiselle?

#### **Kognitiiviset kyvyt**

Yleisesti abiturienttien kokemuksissa käy ilmi se, että omat kognitiiviset kyvyt ja omat ajatukset omista kyvyistä opintoihin liittyen määrittelevät vahvasti opintojen suuntaamista ja opinnoissa suoriutumista ja sitä kautta

minäpystyvyyden tunteen kokemista opinnoissa. Bandura (2012) onkin todennut minäpystyvyyden olevan tärkeässä roolissa esimerkiksi nuoren valintojen tekemisessä ja elämänpolun suunnittelussa. Lisäksi Dochy & Segers (2011) määrittelevät opiskelijoiden ajatukset itsestään tärkeäksi tekijäksi oppimisprosessissa. Aineistoa analysoidessani nousi esille, että abiturienttien kertomuksissa kognitiivisiin kykyihin liittyen korostuivat *opinnoissa pärjääminen ja sopeutumisvaikeudet lukioon ja epäonnistumiset ja onnistumiset*. Lukio-opinnoissa pärjääminen ja sopeutumisvaikeudet nousevat abiturienttien selkeästi kertomuksissa esille. Koulun aloitus saattoi tuntua raskaalta, koska tekemistä olikin yhtäkkiä enemmän kuin yläkoulussa. Osittain haasteet liittyivät lukion aloitukseen tai sopeutumisvaikeuksiin, joita koulun aloitukseen liittyi. Osa koki lukio alussa tietoa tulevan niin paljon, ettei sitä ehtinyt käsitellä. Toisaalta taas nostettiin esille opiskelutekniikoiden puute. Yläkoulussa oli totuttu erilaisiin opiskelutekniikoihin ja lukion alkaessa koettiin omien opiskelutekniikoiden olevan riittämättömiä lukio-opinnoissa.

Lukion ensimmäisellä luokalla kaikki oli uutta ja vierasta ja asioihin totuttelu vei paljon aikaa. Ensimmäiset koeviikot olivat haastavia ja välillä koin turhautumista, koska opiskelutaktiikoiden täytyi olla erilaisia kuin esimerkiksi yläasteella. Ykkösluokalla päivät olivat pitkiä ja opiskeluun kului myös iso osa vapaa-ajasta. (Abiturientti 8)

Lukio-opintojen muuttuminen aiemmasta aiheutti opiskelijoissa muutoksen esimerkiksi motivaatiossa ja sitä kautta minäpystyvyyden uskomuksissa. Bandura (1995) onkin selittänyt tiettyjä pystyvyysuskomuksia sisäänrakennetuilla skenaarioilla siitä, millä tavalla tietyt asiat omassa mielessä on ajatellut menevän. Nyt tutkittavat kertoivat, että opinnot vaikeutuivat lukion edetessä, läksyjä ja tehtävää oli yläkouluun verrattuna paljon enemmän toi omaan pystyvyyteen tunteen, ettei selviydy opinnoista ja jopa motivaatio opiskeluihin katosi kokonaan, koska opinnot eivät menneetkään niin kuin oli ajateltu. Siksi myös motivaatio ja sitä kautta pystyvyyden uskomukset itsestä heikentyivät. Esimerkkinä pystyvyyden uskomusten muuttumisesta yhden tutkittavan sitaatti:



Kakkosluokan alettua, kun opinnot vaikenivat niin samanlainen kaikkeen panostaminen ei ollut enää yhtä helppoa. Aloin saamaan joistain aineista normaalia huonompia arvosanoja ja se sai käsitykseni minäpystyvyydestäni muuttumaan. Aloin ajattelemaan, etten olekaan fiksu tai kyvyllinen oppimaan mitään ja se lopulta johti siihen, että motivaationi opiskella katosi kokonaan. (Abiturientti 2)

Omien tavoitteiden asettamisella onkin minäpystyvyydelle tärkeä merkitys, kuten Vancouver ja Kendall (2006) tutkimuksessaan toivat esille. Jotkut kertoivat myös numeroidensa laskeneen yläkouluajoista, joka myös haastoi lukioon sopeutumista ja omien kognitiivisten kykyjen epäilemistä.

Aiemmat hyväksi todetut opiskelutekniikat päätyivät olemaan liian kuormittavia, sillä koealueen määrä ei ollut läheskään sama kuin viimeiset kolme vuotta.[...] Siinä hetkessä tunsin olevani aivan hukassa enkä tiennyt mitä piti tehdä. Entinen 9-10 oppilas saakin yhtäkkiä välttävää ja tyydyttävää. (Abiturientti 1)

Tutkittavien mukaan minäpystyvyyteen liittyvät merkittävät kokemukset abiturienttien kertomuksissa olivat onnistumisiin liittyviä. Klassen ja Usher (2010) ovatkin todenneet niin kutsuttujen mestarikokemusten olevan yksi kaikkein tärkeimmistä tekijöistä minäpystyvyyden kehittymiselle. Useimmiten onnistumisen kokemuksia kerrottiin liittyen johonkin tiettyyn aineeseen ja siitä tulleeseen arvosanaan tai yksittäiseen kokeeseen ”sain onnistumisen kokemuksia hyvistä koenumeroista ja kurssiarvosanoista.” (A16) ”onnistumiset kokeissa vahvistivat minäpystyvyyttä ja usko omiin taitoihin kasvoi”. (A6) Ylipäänsä opinnoista ja erilaisista tehtävistä suoriutuminen toi onnistumisen tunteen ”onnistumisia olen kokenut silloin, kun olen saanut kaikki kouluhommat ajan tasalle”. (A9) Kertomuksista kävi ilmi, että osa abiturienteista on kirjoittanut joitain aineita ylioppilaskirjoituksissa. Kertomuksista nousikin esille myös ylioppilaskirjoituksiin liittyviä onnistumisia, joiden ansiosta oma pystyvyyden tunne kasvoi merkittävästi seuraavia opiskelusuorituksia ajatellen.

Kun kirjoitusten tulokset lopulta tulivat, niin olin ihan tyytyväinen. Kirjoittamani kieli ei ollut ihan tavoitteessa, mutta hyväksyin arvosanan. Kirjoittamani reaaliaine kuitenkin meni odotettua paremmin ja olin siitä ylpeä. Tämä onnistuminen tuntui tosi hyvältä. Se loi paljon uskoa omiin kykyihini ja siihen, että selviää kyllä myös kevään kirjoituksista. Nyt

kevään kirjoitukset ovat jo pian ajankohtaiset. Uskon omiin kykyihini enemmän, kuin ennen syksyn kirjoituksia. (Abiturientti 6)

Toisaalta minäpystyvyyttä vahvistivat odottamattomat onnistumiset joko ylioppilaskirjoituksissa, tehtävissä tai kokeissa. Olikin yllättävää ja palkitsevaa, että onnistuminen tulikin sellaisesta, josta ei olisi uskonut. ” Välillä kokeet menivät yllättävänkin hyvin vähällä lukemisella, joka nostatti vielä enemmän minäpystyvyyttä, kuin kokeet, joihin oli valmistautunut hyvin”. (A6) Pystyvyyttä nostivat myös sellaiset kurssit tai aineet, jotka eivät olleet kiinnostavia, mutta joista tulikin yllättäen hyvä arvosana.

koin useita onnistumisen tunteita, kun kurssi, joka ei minua erityisesti kiinnostanut menikin odotettua paremmin. Välillä pienellä panostuksella pääsi hyviin arvosanoihin ja silloin koin onnistuneeni, vaikka aihe ei olisi ollut suosikkini. (Abiturientti 8)

Onnistumisen kokemuksiin vaikutti kertomusten mukaan myös se, kuinka helppoina tai vaikeina lukio-opinnot opintojen alussa nähtiin. Lukion haastavuutta vähän jopa pelättiin, mutta kun huomasikin onnistuneensa opinnoissa ennako-odotuksista huolimatta, se toi pystyvyyden tunnetta opintoihin. Minäpystyvyys voikin Banduran (1995, 3) mukaan vahvistua tietynlaisten kokemusten kautta. Esimerkiksi alla olevassa sitaatissa on hyvä esimerkki siitä, kuinka tietynlaisen kokemuksen kautta minäpystyvyys voi vahvistua:

Aloitin lukion sillä käsityksellä, että lukio tulee olemaan hyvin haastavaa ja aikaan vievää. [...] Ensimmäisillä kursseilla en jaksanut oikeastaan edes yrittää oppia kaikkea, koska olin varma, etten voi pärjätä yhtä hyvin kokeissa kuin yläasteella. Kuitenkin ensimmäisten kurssien aikana tajusin, ettei opinnot olekaan niin vaikeita kuin oli peloteltu. Oikeastaan moni asia oli todella helppoa ja yllätyin siitä, miten vähän loppupeleissä opiskelu eroaa aiempaan. Ensimmäisen lukiovuoden aikana käsitykseni minäpystyvyydestä oli korkeimmillaan. Silloin tiesin, että osaan opiskella ja kykenen suoriutumaan annetuista tehtävistä erinomaisesti. Koin paljon onnistumisen tunteita ja tunsin, että lukio on minulle juuri oikea paikka. (Abiturientti 2).

Abiturienttien minäpystyvyyden kertomuksiin liittyivät myös epäonnistumiset ja odottamattomat epäonnistumiset. Epäonnistumiset liittyivät usein tilanteisiin, joissa ei saavuttanutkaan odotettua tulosta. ”Ensimmäinen ja

ehkä suurin epäonnistumisen tunne, joka tuli mieleen on kun ensimmäistä kertaa kävin kirjoittamassa ja alustavista ei tullutkaan yhtä hyvä arvosana mitä olin tavoitellut” (A4) Toisaalta epäonnistumisten koettiin auttavan opintojen suuntaamisessa, että pystyy parempaan seuraavalla kerralla ”myös tuon kokemuksen kautta opin toisaalta paljon paremmin, ja nyt osaan seuraavalla kerralla tehdä toivottavasti tehdä täysin oikein”. (A4) Brown ja Lent (2006, 205) ovatkin todenneet, että epäonnistumisen kautta opiskelija voi vahvistaa minäpystyvyyden uskomuksiaan suorituksen tuloksista riippuen. Epäonnistuminen saattoi joissain tapauksissa heikentää minäpystyvyyttä siten, ettei enää haluttu pyrkiäkään korkeampaan arvosanaan tai epäonnistuminen on myös saattanut heikentää minäpystyvyyden uskomusta niin paljon, että vaikka saisikin hyvän arvosanan, ei olisi omaan opintosuoritukseensa tyytyväinen.

Uskoin pystyväni suoriutumaan ylioppilaskirjoituksista todella hyvillä arvosanoilla, mutta en kuitenkaan saanut tavoite arvosanojani. Tämä heikensi minäpystyvyyden kokemusta kirjoitusten osalta, enkä enää tähtää niin korkeaan arvosanaan. [...] Vaikka saisinkin hyvän arvosanan, en ole välttämättä tyytyväinen omaan tekstiini, joka laske odotuksiani entisestään. (Abiturientti 14)

Joskus tutkittava koki jonkun kokeen menneen omasta mielestä hyvin, mutta odottamatta koe epäonnistui. ”En ollut uskoa silmiäni, sillä koin kokeen menneen ihan hyvin”. (A3) Tämä johti myös siihen, että minäpystyvyyden uskomukset jonkun aineen suhteen laskivat ja johtivat toisenlaisiin valintoihin opinnoissa, kuten esimerkiksi pitkän matematiikan vaihtamisesta lyhyeen. Uskomukset minäpystyvyydestä jonkun tietyn oppiaineen suhteen saattaa selittyä Zimmermanin (1995, 203) mukaan sillä, että tiettyjen oppiaineiden välillä olevat osaamisen kyvyt voivat olla ihan erilaisia oppilaan omista uskomuksista riippuen.

## Tunteet

Erilaiset tunteet suuntasivat jonkun verran abiturienttien opiskelua. Erilaisiin tilanteisiin liittyvät ongelmat aiheuttivat negatiivisia tunteita, joilla koettiin olevan merkitystä myös minäpystyvyyteen. ”Ongelmien aiheuttamat negatiiviset tunteet ja epäonnistumisen kokemukset ovat heikentäneet minäpystyvyyden kokemustani opiskeluissa”. [...] Minäpystyvyyden kokemukseni on ollut parempi silloin, [...] olen kokenut yleisesti elämässäni enemmän positiivisia tunteita. (A14)

Toisaalta taas opiskelujen suuntaamisessa onnistumisen tunteella on ollut merkitystä: ”onnistuneiden kurssien jälkeen olo on ollut mahtava” (A8). Joskus tunne Toisaalta kouluun kiinnittymisen haasteet aiheuttivat tunteen siitä, ettei haluaisi jatkaa opinnoissa ja koulukäynti tuntui silloin haastavalta: ”Ensimmäisenä vuonna mieleni oli todella matalalla ja harkitsin tosissani koulun vaihtamista (A3). Bandura (1995, 4) onkin todennut yleisellä mielialalla olevan vaikutusta sille, kuinka kyvykkääksi hän itsensä kokee.

Uupumisen tunteet nousevat myös esille kertomuksissa. Lukion työmäärä tuntui ylitsepääsemättömältä, jolloin tuli tunne, ettei selviä opinnoista, vaikka halua asioiden hoitamiseen löytyi ja omien kykyjenkin koettiin tehtäviin riittävän:

Olen kokenut jollain tapaa vihaa itseäni kohtaan, kun en ole pystynyt hoitamaan kaikkia kouluun liittyviä tehtäviä ja kokeita ym niin hyvin kuin olisin halunnut. Etenkin, jos olen tiedustanut osaavani ja kykeneväni johonkin ja sitten ei ole vain riittänyt aika tai motivaatio asian hoitamiseen. (Abiturientti 2)

Schunkin & Pajaresin (2011, 207) mukaan positiiviseen mielenterveyteen panostaminen sekä negatiivisten tunnetilojen vähentäminen voisi vaikuttaa edullisesti kyvykkyyden kokemiseen esimerkiksi käsillä olevia suoritettavia tehtäviä kohtaan. Tunteet liittyivät myös tietyllä tavalla asioiden hoitamiseen ja työmäärän ja taakan vähenemiseen, mutta myös onnistumisen tunteeseen siihen

liittyen, miten ylioppilaskirjoitukset olivat odotuksiin nähden menneet: ”Oli todella mahtava päivä, kun sai fysiikan kirjoitettua ja tiesi, ettei ikinä tarvitsisi opiskella sitä. Aivan mahtava fiilis oli. Yksi parhaista elämässäni varmaankin (A12). Ylioppilaskirjoituksiin liittyvät paineet ja niiden helpottaminen tiettyjen aineiden kohdalla toivat helpotuksen ja ilon tunteita: ”Kirjoitusten loppuminen kullakin kirjoituskerralla on ollut ihanan vapauttava tunne ja silloin tietää, että teki parhaimman tuloksen, mihin juuri sillä hetkellä elämässä pystyi” (A8).

### **Sosiaalinen ympäristö**

Tutkimukseni aineistosta nousi esille myös sosiaalisen ympäristön merkitys minäpystyvyydelle. Sosiaalisella ympäristöllä tässä tapauksessa tarkoitetaan kouluympäristössä toimivia tahoja sekä omaa lähipiiriä, ystäviä ja vertaisia. Aineistosta käy ilmi, että vertaisilla, luokan ilmapiirillä, opettajan antamalla tuella ja palautteella on merkitystä abiturienttien minäpystyvyydelle.

Suurin merkitys abiturienttien minäpystyvyydelle kertomusten mukaan oli palaute ja tuki koulun opettajilta. Ylipäänsä palautteella, oli se sitten negatiivista, rakentavaa tai positiivista, koettiin olevan merkitystä minäpystyvyyden uskomuksille. Positiivinen palaute oli myönteinen tekijänä omalle pystyvyydelle ”omat onnistumiset ja opettajien kommentit onnistuneista suorituksista ovat kuitenkin vahvistaneet minäpystyvyyttäni” (A6) Liian vähäinen henkilökohtainen palaute, oli se sitten positiivista tai negatiivista, vaikutti osaltaan myös siihen, että oman opintojen suuntaaminen koettiin hankalana. ”Olen saanut myös liian vähän henkilökohtaista palautetta, joka olisi voinut auttaa hahmottamaan opintojeni etenemistä, sekä käsityksen siitä mitä pitäisi parantaa ja sitä kautta lisätä pystyvyyden kokemusta.” (A14) Palaute siis merkitsi paljon abiturienttien kertomuksissa ja koettiin, että sekä positiivisella että myös negatiivisemmalla palautteella on minäpystyvyyden uskomuksiin merkitystä. Bandura (1995, 4) on todennut, että sosiaalinen vakuuttaminen eli se, että yksilö kuulee osaavansa, vaikuttaa siihen, että yksilö uskoo kykyihinsä

enemmän ja sitä kautta yrittääkin enemmän saavuttaakseen asioita. Seuraavissa sitaateissa näkee palautteen merkityksen omalle pystyvyydelle:

Esimerkiksi äidinkielessä kirjoitetuista teksteistä annetut palautteet ovat todella hyviä ja niiden avulla voi parantaa suoritustaan seuraavaan kertaan. Toisaalta joissain muissa aineissa toistaa tekemiään virheitä, koska ei opeteta, että miten ne kunnolla korjataan. (Abiturientti 16)

Se olisi ainakin itseni kannalta optimaalisin tilanne, että palautteessa olisi hyvää ja huonoa, eikä vain jompaakumpaa, niin uskomus omiin kykyihin pysyisi tarpeeksi ylhäällä, mutta samaan aikaan tietäisi missä asioissa on kehitettävää. (Abiturientti 2)

Tietyistä hankalista tilanteista selviäminen opettajan positiivisen palautteen kautta saattoi auttaa suuntaamaan omaa opiskelua. Parhaimmillaan pienikin positiivinen palaute tai kommentti opettajalta auttoi selviämään ja jatkamaan sinnikkäästi haastavissa tilanteissa, joissa abiturientti oli miettinyt opiskelujensa suunnan muuttamista. Nissilä ja kollegat (2015, 96) ovat nostaneet palautteen merkityksen tärkeäksi ja oma opiskelu saattaa muokata käsitystä omasta oppimisestaan myös opettajan palautteen kautta. Alla olevassa sitaatissa käy ilmi palautteen merkitys omalle opiskelulle ja minäpystyvyyden lisääntymiselle:

Ykkösluokalla olin vaihtamassa pitkää matematiikasta lyhyeen, koska se tuntui haastavalta ja jouduin nähdä paljon vaivaa, että pääsin niistä kokeista läpi. [...] Tällöin en uskonut, että selviäisin pitkän matematiikan kursseista tai kirjoituksista. Kerkesin laittamaan opettajalleni viestiä siitä, että haluaisin vaihtaa. Tämä kuitenkin vastatessaan kertoi, ettei ymmärrä miksi vaihtaisin lyhyeen, sillä arvosanani olivat kuulemma ihan hyviä pitkän matematiikan opiskelijalle. Tämä sai minut uskomaan vähän enemmän kykyihini, enkä vaihtanut lyhyeen. (Abiturientti 6)

Silloin kun abiturientti koki onnistuneensa hyvin ja palaute oli myös opettajalta positiivista, nosti se omaa kyvykkyyttä opinnoissa. ”Opettajien kannustava ja hyvä palaute esim. kokeista tuntui hyvältä, joka johti siihen, että usko omiin kykyihin kasvoi tai vahvistui.” (A6) Myönteinen, kannustava sekä rakentava palaute jostain tietyistä tehtävistä saattoi nostaa pystyvyyden tunnetta. Toisaalta negatiivisella palautteellakin on merkitystä, koska se auttaa seuraavan tehtävän opiskelussa ”Negatiivinen palaute antaa toisaalta enemmän

apua, koska silloin tietää mitä pitäisi muuttaa omassa työssä”. (A13) Samalla se nosti omaa luottamusta tietyn aineenkin osalta ja kannusti panostamaan kyseisen aineen osalta jatkossakin opiskeluihin.

Opettajien palautetta on aina kiva kuulla, esimerkiksi hyvän esseen kirjoitettua äidinkielen kurssilla, on kiva tietää, että opettaja oikeasti luki tekstin ja piti sitä hyvänä. Myönteisellä palautteella on todettu olevan vaikutus onnistumiseen, ja kyllä se siltä tuntuukin. Äidinkieli onkin juuri se aine, johon panostan eniten. (Abiturientti 12)

Tuen riittävyys ja se, että apua oli saatavilla sekä sen pyytämisen ymmärtäminen nousivat esille kertomuksista. Koettiin, että apua oli aina saatavilla tarvittaessa, mutta joskus tukea ei ole tarvittu tai sitä ei ole osattu pyytää. ”Olen oikeastaan läpi lukion saanut aina opintoihin apua, jos olen kysynyt. Harvemmin olen kuitenkaan pyytänyt apua, sillä olen kokenut pärjääväni hyvin ilmankin apua” (A2) Toisaalta joskus tuen tarpeeseen ei vastattu tai palautetta omista opinnoista ei koettu tulevan riittävästi, joka johti jossain tapauksessa minäpystyvyyden heikentymiseen. Tämä puolestaan johti opiskelumotivaation puutokseen sekä epätietoisuuteen siitä, miten opintoja pitäisi parhaiten edistää tai mitä kannattaisi parantaa jatkossa.

Koen lukio-opintojeni aikana saaneeni liian vähän tukea koulun henkilökunnalta, joka on johtanut opiskelumotivaationi ja minäpystyvyyden kokemukseni heikentymiseen. [...] Olen saanut myös liian vähän henkilökohtaista palautetta, joka olisi voinut auttaa hahmottamaan opintojeni etenemistä, sekä käsityksen siitä mitä pitäisi parantaa ja sitä kautta lisätä pystyvyyden kokemusta. (Abiturientti 14)

Joskus opettajan antama negatiivinen palaute tai tietyt kommentit koko luokalle huonosti menneestä kokeesta koettiin epäonnistumisena ja palautteen koetaan laskevan opiskelun innokkuutta ”Joidenkin aineiden kohdalla opettajan koko luokalle tarkoitetut kommentit ja palautteet kokeista ovat kuitenkin hieman masentaneet ja aiheuttaneet epäonnistumisen tunteita” (A2) Joskus negatiivinen palaute on koettu jopa niin voimakkaasti, että opiskelija on kokenut olevansa huonompi kuin mitä omat kyvyt todellisuudessa ovat olleet jossain aineessa. Negatiivinen palaute saattaa saada Banduran (1995, 4) mukaan opiskelijan välttelemään tilanteita, jossa hän saattaisi epäonnistua. Tämä saattaa vaikuttaa

negatiivisesti myös jonkun oppiaineen opiskeluun. Niin kuin alla olevassa sitaatissa:

[...] huomasin olevani parempi, kuin opettajani oli antanut ymmärtää. Koin mielihyvää siitä, että osasin tehdä kertauskurssin tehtäviä oikein ja ne tuntuivat helpolta. Koin myös katkeruutta siitä, että opettajan sanomiset olivat vaikuttaneet minuun negatiivisesti niin pitkään. (Abiturientti 10)

Oppimiseen liittyvä sekä opettajan luoma ilmapiiri näyttäytyi kertomuksissa myös vahvasti. Koettiin, että rennolla ja positiivisella ilmapiirillä oli merkitystä sille, miten itse asennoitui opiskeluun tai kuinka innostavana opiskelu koettiin. ”koen, että tylsäkin aihe voi muuttua mukavaksi tai ainakin siedettäväksi siten, että opettaja koittaa luoda luokkaan hyvän ilmapiirin” (A10) Myös opettajan omalla asenteella oppilaita kohtaan on ollut merkitystä siihen, kuinka paljon on panostanut kyseisen aineen opiskeluun ja onko ylipäänsä ollut innostusta ja motivaatiota tietyn aineen opiskeluun. Opettajan innostava ja positiivinen asenne on vaikuttanut myös tekemään kyseisessä aineessa parhaansa.

Opettajien ja henkilökunnan asenne on vaikuttanut asenteeseeni tiettyjen aineiden opiskeluun. Innokkaat ja hyväntuuliset opettajat ovat motivoineet opiskelemaan ja tekemään parhaani. Puolestaan taas huonotuulisemman opettajat ja tylsät tunnit eivät ole innostaneet opiskelemaan, vaikka aihe itsessään olisi mielenkiintoinen. (Abiturientti 8)

Toisten opiskelijoiden eli vertaisten tuki koettiin kertomuksissa myös tärkeäksi tekijäksi omissa lukio-opinnoissa. Kerrottiin, että koska muut opiskelijat ovat samassa tilanteessa kuin itse, niin apua on helppoa pyytää ja vertaistuki helpotti opiskelua. ”Muilta opiskelijoilta saa tietysti vertaistukea ja se tekee opiskelusta kevyempää”. (A9) Toisten opiskelijoiden tuki oli myös helpottava tekijänä kouluun kiinnittymisessä. Toisten tuella ja kannustuksella selvittiin tehtävistä ja toisten tuella myös tehtäviä ja koulunkäyntiä pohdittiin yhdessä.

Kun mietitään koko lukio-opintojani, koen, että parhaan tuen ja turvan olen saanut muilta opiskelijoilta. He ovat tehneet samat tehtävät ja kokeet kuin minä itse, joten heidän kanssaan on ollut helppo keskustella asioista ja kysyä apua tarvittaessa. Aina



jos on ollut tilanteita ja tuntunut, että tästä ei kyllä selvitä, yhdessä olemme auttaneet toinen toisiamme ja saaneet tehtyä työt ajallaan valmiiksi. (Abiturientti 4)

Toisaalta kertomuksissa kirjoitetaan myös siitä, kuinka itseään on helppo alkaa vertaamaan muihin opiskelijoihin ja se osaltaan luo tietynlaisia haasteita opiskeluihin. ”Haasteita opiskeluun ovat tuoneet paineet ja itsensä vertailu muihin” (A7). Tutkittavat myös kertovat turhautumisesta ja negatiivisista ajatuksista tilanteissa, joissa joku toinen näyttää pääsevän parempaan arvosanaan kuin itse paljon vähemmällä panostuksella. Toisaalta harmistuksesta huolimatta ymmärretään, että siinä tilanteessa on kaikesta huolimatta tehnyt parhaansa.

Pettymistä ja turhautumista olen kokenut silloin, kun itse olen lukenut melko paljon kirjoituksiin ja nähnyt paljon vaivaa kursseihin koko lukion ajan ja samaan aikaan toinen, joka ei ole lukenut juurikaan kirjoituksiin tai nähnyt kovinkaan paljon vaivaa koko lukioaikana saa minua paljon paremman arvosanan. En halua liikaa vertailla itseäni muihin ja tiedän, että omaan tasooni ja tilanteeseeni nähden tein parhaani. Harmistuksen tunteita on siitä huolimatta välillä tullut koettua. (Abiturientti 8)

Bandura (1995, 3) onkin nähnyt sosiaalisissa tilanteissa mallin ottamisen olevan merkityksellistä minäpystyvyydelle. Opiskelija ottaa mallia vertaisiltaan, koska he ovat samassa tilanteessa kuin hän itse ja vertaiset koetaan tietyllä tavalla esikuviksi.

## 6.2 Kertomustyyppit

Tutkimuksen toisessa tulosluvussa esittelen kolme erilaista kertomustyyppiä, jotka nousivat esille tutkittavien kertomuksista. Nämä kertomustyyppit ovat *selviytyjäkertomus*, *tasaisen suorittajan kertomus* ja *pettyneen kertomus*. Toisessa luvussa vastaan siis tutkimuskysymykseen: Millaisia kertomustyyppijä abiturienttien minäpystyvyyden kertomuksista rakentuu?

## Selviytyjät

Selviytyjäkertomus on myönteinen kertomustyyppi, jossa tulevaisuus nähdään onnistumisten kautta. Kertomuksissa on nähtävissä selkeästi opintojen alku, joka ei sujunut odotusten mukaisesti tai ongelmia oli heti jo lukion alkaessa. Myös uuteen tapaan opiskella ja muutoinkin totuttelu itse lukio-opintoihin vie aikaa ja tuntuu lukion alussa haastavalta.

Lukio-opintoni sujui hyvin ensimmäiseen koeviikkoon saakka. Aiemmat hyväksi koetut opiskelutekniikat päätyivät olemaan liian kuormittavia, sillä koealueen määrä ei ollut läheskään sama kuin viimeiset kolme vuotta. (Abiturientti 1)

Kun aloitin lukion, se hieman yllätti. Yhtäkkiä työmäärät tuntuivatkin isoilta verrattuna yläasteeseen ja tuntui että koko ajan oli kiire tehdä jotain, kun kurssi oli ehtinyt jo loppua ennen kuin pääsi edes alkuun. Tuntui että tietoa tuli enemmän kuin sitä kerkesi käsitellä. (Abiturientti 5)

Lukion ensimmäisellä luokalla kaikki oli uutta ja vierasta ja asioihin totuttelu vei paljon aikaa. Ensimmäiset koeviikot olivat haastavia ja välillä koin turhautumista, koska opiskelutaktiikoiden täytyi olla erilaisia kuin esimerkiksi yläasteella. Ykkösluokalla päivät olivat pitkiä ja opiskeluun kului myös iso osa vapaa-ajasta. (Abiturientti 8).

Progressiivisessa kertomustyyppissä on nähtävissä se, että alussa kaikki tuntui lukio-opinnoissa vähän haastavalta. Opintojen edetessä tutkittavat joko saivat apua tilanteeseensa opettajilta tai muulta henkilökunnalta ja vertaisten tuki nähtiin auttavan kouluun sitoutumisessa sekä opintojen sujumisessa. Myös onnistumisen tunteet eri aineissa paransivat minäpystyvyyden tunnetta ja opintojen jatkuminen tuntui mielekkäämmältä. Tässä yksi abeista kertoo onnistumisen tunteistaan arvosanojen suhteen ja kokee selvinneensä opinnoista onnistuneesti, vaikka epäonnistumisen tunteet opinnoissa ovat välillä olleetkin vahvoja.

Etenkin lukion ykkös- ja kakkosvuonna koin useita onnistumisen tunteita, kun kurssi, joka ei minua erityisesti kiinnostanut menikin odotettu paremmin. Välillä pienellä panostuksella pääsi hyvin arvosanoihin ja silloin koin onnistuneeni, vaikka aihe ei olisi ollut suosikkini. [...] Aineet ovat aiheuttaneet paljon stressiä ja epäonnistumisen tunteita, mutta myös paljon oppimista sekä selviämisen tunteita. Välillä työmäärä on ollut iso ja asiat ovat kasautuneet, mutta onnistuneiden kurssien jälkeen olo on ollut mahtava. (A8)

Toisaalta onnistumisen tunteet ja pystyvyyden kokemukset nousivat siitä, että koki selvinneensä ja toisaalta päästämään irti liiallisesta täydellisyyden tavoittelusta ja suhtautumaan opiskeluun rennommin, jolloin oman opiskelun koettiin vahvistaneen omien taitojen tunnistamista ja myös oman itsensä tuntemista

Lukion kakkosella opin päästämään enemmän irti täydellisyyden tavoittelusta ja opin ottamaan opiskelun rennommin. Silti tekemistä oli paljon, mutta osasin sen ehkä käsitellä paremmin. (A5)

Progressiiviselle kertomustyypille on ominaista sen onnellinen loppu tai tilanne, johon tavoitteellisesti epäonnistumisten ja onnistumisten kautta on päästy. Tutkittavien tarinoissa onkin nähtävissä vaikeuksien kautta voittoon-ajattelu, jossa korostuivat helpotuksen tunteet siitä, että lukioaika on ohi ja loppujen lopuksi kaikki olikin mennyt taaksepäin katsottuna hyvin. Toisaalta koettiin, että erilaisista kokemuksista oli opittukin paljon esimerkiksi itsestä ja omista kyvyistä. "Näiden viimeisen kolmen vuoden aikana olen oppinut paljon itsestäni ja omista taidoistani. Olen oppinut stressaamaan vähemmän ja en ota paineita samalla tavalla asioista mitä olisin saattanut vaikka ensimmäisenä vuonna ottaa" (A5). Toisaalta minäpystyvyyden koettiin vahvistuneen ja omaan pärjäämiseen jatkossakin uskottiin vahvasti. Lukio-opinnot olivat vaikeuksien kautta johtaneet tietynlaiseen itsensä johtamiseen, jossa oma pärjääminen ja pystyvyys ovat keskiössä "Pyrin panostamaan kirjoituksiin mahdollisimman paljon ja tekemään parhaani ja tiedän, että se riittää". (A8) Oman pystyvyyden koettiin nousseen opinnoissa ja kokonaisuutena koettiin, että sen mahdollistamiseen olivat vaikuttaneet sekä omat onnistumiset että ympäristö: "Omat onnistumiset ja opettajien kommentit onnistuneista suorituksista ovat kuitenkin vahvistaneet minäpystyvyyttäni. [...] Minäpystyvyyteni on siis vahvistunut lukion aikana" (A6)

## Tasaiset suorittajat

Toisenlaisena kertomustyyppinä kertomuksissa voi nähdä pysyvyyden kokemuksen. Kertomus voi alkaa joko positiivisessa valossa tai negatiivisesti, mutta kertomus ei sen edetessä sen kummemmin muutu, vaan pystyy loppuun saakka melko muuttumattomana. Osa niistä tutkittavista, joiden lukio-opinnot näyttivät menevän pysyvyydskertomuksen mukaan, eivät myöskään kertoneet kovinkaan tarkasti sitä, millaisena he kokivat lukio-opintojen alun. Alku ei näyttäytynyt negatiivisena, muttei oikein positiivisenakaan tai lukion alkua ei muisteltu ollenkaan: ”Syytä en juurikaan silloin vielä miettinyt, enkä nykyäänkään osaisi täysin vastata kysymykseen miksi valitsit lukion?” (A12) Toisaalta lukio-opintojen alku oli ristiriitainen. Tutkittava saattoi ajatella, että ei pärjää opinnoissa ja oletukset olivat väärinä ja olikin pärjännyt hyvin: ”Pelkäsin, etten pärjäisi lukio-opinnoissa. Toisin kuitenkin kävi, ja hyvin minä olen täällä pärjännyt”. (A7)

Pysyvyydskertomukselle on tyypillisintä se, että asiat pysyvät suhteellisen muuttumattomina eikä mitään sen kummempia huippuja tai suvantoja ole näkyvissä. Seuraava sitaatti kuvaakin osuvasti tilannetta, jossa tutkittava kertoo opintojensa sujumisesta ja pystyvyyden kokemuksistaan.

Käyn kurssit, läpäisen ne, etenen. Se on ollut mottona. Ja kun ei ole onnistumisen tunnetta, ei ole juurikaan epäonnistumisen tunnettakaan. Teen vain mitä pitää tehdä ja läpäisen kurssit. Luotto omiin kykyihin on kumminkin pysynyt, sillä ei ole juurikaan saanut hylättyjä arvosanoja mistään. En ole myöskään koskaan uusinut yhtäkään koetta, sillä tunnen läpäisevän arvosanan riittävän. Eivät arvosanani huonojakaan ole kuitenkaan. Kaikessa keskiverto, matikassa kehno, kielissä erinomainen. (Abiturientti 12)

Pysyvyydskertomusten loppu näyttäytyi kaikilla tutkittavilla vähän eri tavoin. Joku katsoi jo tulevaisuuteen ja lukio-opinnot vaikuttivat olevan vain ponnahduslauta tai yksi etappi elämässä: ”Kaiken kaikkiaan, lukion on ollut vain askel kohti omaa tulevaisuuttani” (A 12). Toisaalta ajatellaan asioiden järjestyvän tavalla tai toisella riippumatta siitä, miten lukio-opinnot ovat

menneet ”Ajattelen, että asiat kyllä aina järjestyvät omalla painollaan ja tärkeintä on uskoa, että mikä tahansa on mahdollista, jos sen eteen jaksaa tehdä tarpeeksi töitä” (A16).

### **Pettyneet**

Abiturienttien kertomuksista nousee esille myös kolmas, regressiivinen kertomustyyppi, jolle ominaista on se, että kertomuksen lopputulos päättyy epäonnistumiseen ja pettymykseen. Usein regressiivisessä kertomuksessa alku onkin positiivinen ja opiskelija tunsikin olonsa itsevarmaksi opintojensa suhteen: ”Lukioon tullessa luokan ilmapiiri oli huomattavasti parempi kuin yläasteella. Koulussa oli kiva käydä ja tunsin oloni itsevarmaksi opintojeni suhteen” (A10). Opintojen alussa pystyvyydestä kerrotut kokemukset olivat lukion alun onnistumisten takia korkealla ja usko omaan kykyihinkin oli hyvä: ” Koin paljon onnistumisen tunteita ja tunsin, että lukio on minulle juuri oikea paikka. Tällöin pidin opiskeluista ja tein sitä mielellään ja kouluun oli useimmiten kiva mennä” (A2).

Opiskelujen edetessä tapahtuu opinnoissa useita eri asioita, jotka alkavat heikentää opiskelijan minäpystyvyyttä ja myös mielekkyyden tunnetta lukio-opinnoissa. Opiskeluarvosanat saattoivat laskea, jolloin abiturientti saattoi tuntea, ettei enää osaa eikä yllä samalle tasolle kuin opiskelujen alussa. Tämä alkoi heikentää minäpystyvyyden tunnetta: ”Uskoin pystyväni suoriutumaan ylioppilaskirjoituksista todella hyvillä arvosanoilla, mutta en kuitenkaan saanut tavoite arvosanojani. Tämä heikensi minäpystyvyyden kokemusta kirjoitusten osalta, enkä enää tähtää niin korkeaan arvosanaan.” (A14) Opinnoissa edistymiseen saattoi vaikuttaa myös opiskeluympäristöön liittyvät tekijät, joista opettajien negatiivinen palaute tai opettajan luoma ilmapiiri luokassa vaikuttavat myös opiskelijan opiskelemiseen ja pystyvyyden tunteeseen: ”Yhteenvetona lukioaikaisista kokemuksista voisin toivoa opettajilta enemmän

hyvää mieltä. [...] Koen, että tylsäkin aihe voi muuttua mukavaksi tai ainakin siedettäväksi siten, että opettaja koittaa luoda luokkaan hyvän ilmapiirin. Siten olen ainakin itse kiinnostunut aineista enemmän” (A10). Huonot sekä hyvät kokemukset ovat olleet siis merkittävänä tekijänä siinä, kuinka abiturientit opiskelujaan ovat suunnanneet.

Regressiiviseen tarinakertomukseen kuuluu myös se, että kertomuksen lopputulos nähdään epäonnistuneena. Tutkimukseni kertomuksissa lopputulos ei näyttäytynyt kovinkaan negatiivisessa valossa, vaan on koettu vastoinkäymisten vahvistaneen omaa tavoitetta tai lukion loppu on näyttäytynyt melko neutraalissa valossa: ”Lukio on ollut aikamoista ylä- ja alamäkeä. Kuitenkin vaikka on ollut huonompia hetkiä niin kyllä niistä on yli päästy erilaisten keinojen avulla” (A13). Ympäristön palautteen on koettu olleen merkityksellinen opiskelijan tukemisessa tai tukematta jättämisenä, jolloin opintojen loppua ei ole koettu itselle mieluisaksi

Minäpystyvyydenkokemukseeni on vaikuttanut myös se, että olen melko keskiverto arvosanoja saava opiskelija. Tämän takia myös tuntuu, etten ole saanut riittävästi palautetta ja työskentelyyni ei niinkään ole kiinnitetty huomiota. En ole kokenut tämän takia lukio-opintoja itselleni kauhean palkitsevaksi (Abiturientti 14)

Toisaalta omien tavoitteiden on ajateltu olevan liian korkeita, jolloin epäonnistumisia opintojen edetessä ei ole nähty syyksi pystyvyyden tunteen muuttumiselle

Lähinnä kokonaisuudessaan opintojen aikana olen tuntenut alussa onnistumisen tunteita mutta, lukion toisen ja kolmannen vuoden oikeastaan pelkästään epäonnistumisen, pelon ja vihan tunteita. Asiaan varmasti vaikuttaisi, jos omat tavoitteeni eivät olisi niin korkealla ja en vaatisi itseltäni niin paljoa. (Abiturientti 2)

### 6.3 Minäpystyvyyden narratiivit ohjauksen näkökulmasta

Tutkimukseni kolmas tutkimuskysymys käsittelee minäpystyvyyden narratiiveja ohjauksen näkökulmasta lukio-opintojen aikana. Kolmas tutkimuskysymys vastaa siis kysymykseen: millaisia minäpystyvyyden narratiiveja ohjauksen näkökulmasta abiturienttien kertomuksista tulee esille?

Tutkimusaineistoni kysymykseen minäpystyvyydestä ja sen ohjauksellisesta näkökulmasta tutkittavat kertoivat sekä opinto-ohjauksen sekä opettajien antaman ohjauksen näkökulmista. Tutkimusaineiston pohjalta abiturienttien kertomuksissa nousee kaksi narratiivia: *ohjauksen saatavuus ja opinnoissa kannustaminen*. Opinto-ohjaus koettiin osaltaan riittämättömäksi esimerkiksi jatko-opintoja ajatellen tai ohjauksessa ei ole saatu riittävästi tietoa joko jatko-opinnoista tai eri aloista. Muutoinkaan mieltä askarruttaviin kysymyksiin ei oltu saatu vastausta, vaan koetaan, että asioista pitää ottaa itse selvää tai jutella muiden opiskelijoiden kanssa. Toisaalta ohjaus koetaan positiivisena ja kannustavana sekä jatko-opintoja tukevana. Muutama kertomus tuo myös ilmi, että opinto-ohjaaja on ollut kannustava ja hänen luokseen on ollut helppo tulla ja myös opettajien kannustava asenne on auttanut suoriutumaan opinnoissa. Opinto-ohjauksen tehtävänä onkin luoda mahdollisuuksia oppilaan oman ajattelun kehittymiselle sekä omien kykyjen vahvistamiselle (OPH, 2019, 351-352). Opettajien ohjaus koetaan suurimmalta osin kannustavaksi ja opettajilta saa aina apua tarvittaessa. Opettajien palaute ja positiivisella tavalla ohjaaminen koettiin merkitykselliseksi omille opinnoille ja opinnoissa jatkamiselle. Lukiossa tapahtuva ohjaus onkin vuorovaikutusta, jossa opinto-ohjaajalla, aineenopettajilla ja muulla henkilöstöllä on merkitystä ohjauksen toteutumiselle. Ohjaus rakentuu vuorovaikutuksessa monen eri tahon kanssa, jossa myös opiskelijoilla itsellään on merkitystä. (OPH, 2019, 27).

Opinto-ohjauksen riittävydestä kerrottiin, että ohjausta mieltä askarruttaviin kysymyksiin ei ole saanut ja ylipäänsä asioista tiedottaminen tai

tiedon jakaminen oli puutteellista etenkin lukion alussa: Tuntuu että lukion aloittavilla voisi olla enemmän ohjausta” (A5). Toisaalta koettiin, että aineen opettajilta sai ohjausta kurssivalintoihin sekä eri aineisiin liittyen: ” Opettajat auttoivat kurssivalinnoissa ja vastasivat kysymyksiin aineista myös tuntien ulkopuolella” (A14). Opinto-ohjauksen vajavaisuus liitettiin yhteishakuun liittyvään ohjaukseen ja tukea haettiin muilta opiskelijoilta. Tuen hakeminen koettiin jotenkin hankalaksi, joten oli helpompi keskustella muiden opiskelijoiden kanssa opiskeluihin liittyvistä asioista:

Abivuonna en ole saanut tarpeeksi ohjausta. Yhteishaku on jo ihan pian, ja olen aivan hukassa sen suhteen, mihin haluaisin hakea. Olen käynyt opon luona kerran abivuoden aikana, mutta apua valintojen tekemiseen en ole saanut. Tukea olen saanut enemmänkin muilta opiskelijoilta, ja näistä asioista tuntuu luontevalta keskustella heidän kanssaan. (Abiturientti 5)

Vehviläinen (2014, 46) korostaa, että ohjauksen tulisi olla oppimisprosessia tukevaa Jatko-opintoihin liittyvät asiat nousevat myös esille liittyen ohjauksen riittävyteen. Usea tutkittava kertoo, että jatko-opiskeluihin liittyvät suunnitelmat olivat jääneet epäselväksi joko siitä syystä, ettei tietoa erilaisista jatko-opiskelumahdollisuuksista ole saanut: ”Itselläni ei ole selkeää suunnitelmaa tulevaisuuden opiskeluille ja sen takia olisin halunnut jo ykköseltä lähtien saada paljon ideoita tulevaisuuden mahdollisuuksista” (A8). Myös yleensä jatko-opinnoista tiedon saaminen koettiin kapeaksi: ”Viimeisestä kolmesta vuodesta muistan vain, kuinka AMK:ia sekä amista on korostettu, mutta yliopistosta puhetta on ollut hyvin vähän” (A1). Vehviläinen (2014, 33) onkin todennut, että ennen ohjaus nähtiin enemmän nivelvaiheisiin liittyvänä ohjauksena, mutta nykyään ohjaus tulisi nähdä enemmän prosessinomaisena koko elämää tukevana ohjauksena. Toisaalta aineistossa opinto-ohjaus koettiin kannustavana ja omia jatko-opintoja tukevana. Opinto-ohjaus koettiin myös hyvin saavutettavana ja helposti lähestyttävänä

Opinto-ohjaaja on ollut kannustava koko lukio-opintojen ajan. Häneltä on saanut apua kurssi- ja ylioppilaskirjoitusvalinnoissa. Hän myös kannustaa tähtäämään korkealle ja korostaa sitä, että uskoo jokaisen pääsevän jatko-opintoihin sinne minne



haluaa. Opinto-ohjaajan luokse on ollut helppo päästä ja aina on voinut kysyä ihan pieniäkin asioita (Abiturientti 14).

Opinto-ohjauksen abiturientit kuvaavat olevan helposti lähestyttävää ja apua on aina ollut saatavilla, kun sitä on tarvinnut. Opinto-ohjaajan kannustaminen koettiin omia opintoja tukevana ja parantavana: ”Opinto-ohjaajan palaute on mielestäni ollut kannustavaa ja omasta mielestäni ainakin on parantanut suorituksia” (A11). Lisäksi muiden opettajien antama ohjaus opinto-ohjaajan antaman ohjauksen lisäksi koetaan merkittävänä: ” Olen saanut lukion aikana ohjausta opolta ja opettajilta eri aineissa ja tukea niissä missä en ole muuten onnistunut” (A11). Aineenopettajien apu on merkitykselliseksi kirjoituksiin valmistautuessa ja myös kurssien aikana: ”Vaikka jouduinkin opiskelemaan puolet maantiedon kurssista yksin, sain silti tarpeeksi apua opettajalta kirjoituksiin valmistautuessa ja kurssien aikana” (A15). Ylipäänsä opettajien positiivisella tavalla toteutettu kannustus ja palaute on ollut merkityksellistä omalle opiskelulle. Kuten alla oleva opiskelijan sitaatti kertoo, niin positiivinen kannustaminen ja ääneen sanoitettu palaute on antanut opintoihin hyvää sävyä:

Monet opettajat ovat kuitenkin myös yleisellä tasolla tsempanneet meidän luokkaamme näiden melkein kolmen vuoden aikana. He ovat aina kannustaneet meitä tekemään tehtävät työt ajallaan ja aina, jos olemme onnistuneet jossain hyvin, se on myös sanottu ääneen, jolloin on tullut aina positiivinen mieli (Abiturientti 4).

Lent (2013, 119) on todennut palautteen jostain edellisistä pyrkimyksistä olevan merkityksellistä esimerkiksi urapolkujen suuntaamiselle. Myös Pajares (2006, 354) nostaa esille, että palautteella on merkitystä esimerkiksi oppilaan mestarikokemuksen syntymiselle, joka puolestaan vahvistaa minäpystyvyyttä. Ohjaajalla onkin Pajaresin (2006, 358) tulkinnan mukaan merkittävä vaikutus olla tukemassa sellaisia mahdollisuuksia, joissa minäpystyvyys voi kehittyä ja kasvaa sekä tämän myötä tulla oppilaalle itselle yleisemmäksi.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimukseni ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää, mitkä tekijät abiturienttien kertomuksissa ovat merkityksellisiä minäpystyvyyden rakentumiselle. Toisena tavoitteena oli selvittää, millaisia kertomustyyppisiä abiturienttien minäpystyvyyden kertomuksista läpi lukion rakentuu. Kolmantena tavoitteena oli löytää minäpystyvyyden narratiiveja ohjauksen näkökulmasta. Tarkemmin tutkimukseni tulokset voidaan jakaa kolmeen eri näkökulmaan. Ensimmäinen näkökulma on minäpystyvyyteen liittyvät tekijät, jotka ovat merkityksellisiä minäpystyvyyden rakentumiselle. Nämä erilaiset tekijät voidaan koota kolmeen eri ryhmään: kognitiiviset kyvyt, emotionaaliset reaktiot sekä sosiaalinen ympäristö. Toinen näkökulma on tuloksista nousseet kolme erilaista kertomustyyppiä, joissa oli erilainen juonikulku. Kolmantena tuloksena on minäpystyvyyden narratiivit ohjaukseen näkökulmasta, joissa tutkittavat kertoivat ohjauksen riittävydestä ja toisaalta kannustavuudesta.

Olellaisina tuloksina tutkimuksistani nousivat esille korostetusti minäpystyvyyteen liittyvät kognitiiviset tekijät sekä sosiaalinen ympäristö. Kognitiivisilla kyvyillä eli sillä, miten suuntaamme opintojamme, kuinka motivoitumme sekä millä tavalla onnistumiset ja epäonnistumiset ovat merkityksellisiä opinnoillemme nousivat tärkeiksi tekijöiksi tutkimuksessani. Myös sosiaalisella ympäristöllä oli minäpystyvyydelle suuri merkitys. Se, millä tavalla kouluympäristössä toimivat aikuiset kohtaavat oppilaan ja millaista palautetta annetaan, on minäpystyvyyden kehittymiselle ja opinnoissa jatkamiselle positiivinen vaikutus. Sosiaaliseen ympäristöön liitetyissä tuloksissa myös vertaisilla eli opiskelukavereilla koettiin olevan merkitystä opinnoille ja oman pystyvyyden kokemiselle. Tutkimuksestani käy myös ilmi, että abiturientit voidaan jakaa kolmeen erilaiseen tarinatyypin sen mukaan, millä tavalla

heidän minäpystyvyytensä kehittyi lukio-opintojen aikana. Kolmantena tutkimustuloksena nousi esille ohjauksen merkitys lukio-opinnoille ja opintojen sujuvuudelle.

Tutkimukseni ensimmäisen tutkimuskysymyksen päätuloksina voidaan pitää ensinnäkin sitä, että epäonnistumisen ja onnistumisen kokemuksilla näyttäisi olevan merkittävä vaikutus minäpystyvyyden kokemiselle. Onnistumisen ja epäonnistumisen tunteet Bandura (1995) liittävät kognitiivisiin kykyihin, joilla on merkittävyyttä minäpystyvyyden kokemuksille. Abiturenttien kertomat onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset olivat merkittävänä tekijänä sille, millaisena oma pystyvyys opintojen jatkuessa nähtiin. Onnistumisen kokemusten koettiin luovan uskoa tulevaan ja omiin kykyihin, kun puolestaan epäonnistuneet kokemukset saivat minäpystyvyyden uskomukset itsestä heikentymään ja jatkossa ei haluttu tähdätä enää niin korkeaan arvosanaan. Klassen & Usher (2010) toteavatkin niin kutsuttujen mestarikokemusten eli onnistumisen ja epäonnistumisen kokemusten olevan kaikkein tärkein asia minäpystyvyyden kehittymiselle ja omille uskomuksille. Kognitiiviset kyvyt ylipäänsä ovat Banduran (1995, 6) mukaan yksi tärkeä tekijä minäpystyvyyden uskomuksissa itsestään. Tutkimukseni tuloksista nousi esille, että ajatukset omista kyvyistä ja opinnoissa suoriutumisesta määrittivät sitä, millaisina abiturentit kokivat oman pystyvyytensä suhteessa opintoihin. Omat opiskelutaidot koettiin puutteellisiksi, opinnot vaikeutuivat ja numerot laskivat, joka sai abiturentit epäilemään itseään ja omia kykyjään. Lukio-opinnot eivät ehkä vastanneetkaan sitä, mitä oltiin ajateltu, jolloin minäpystyvyyssuikomukset omista kyvyistä laskivat. Kuten Bandura (1995, 6) toteaa, skenaarioilla siitä, millä tavalla joidenkin tiettyjen tehtävien tai asioiden pitäisi mennä, on merkitystä minäpystyvyyden uskomuksille. Tällöin abiturenttien ajatukset lukion aloituksesta eivät vastanneetkaan omia skenaarioita, jolloin pettymys sai aikaan minäpystyvyyden laskua. Toinen päätulos, joka vastaa myös ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, oli se, että sosiaalisella ympäristöllä koettiin olevan suuri merkitys sille, millaisia uskomuksia omasta minäpystyvyydestä koettiin ja millä

tavalla oma pystyvyyden kokemus muuttui tai vahvistui sosiaalisen ympäristön merkityksestä. Bandura (1995) puhuu välillisistä kokemuksista ja sosiaalisesta vakuuttamisesta, jotka tarkoittavat sosiaalisen ympäristön läsnäoloa tietyissä tilanteissa. Tutkimukseni tuloksista käy selkeästi ilmi, että opettajien palautteella ja tuella oli merkitystä omalle minäpystyvyydelle ja palaute myös auttoi suuntaamaan omaa opiskelua. Bandura (1995) onkin todennut suullisen vakuuttamisen olevan tärkeä tekijä minäpystyvyyden kehittämisessä ja uskomusten vahvistumisessa. Sosiaalinen vakuuttaminen eli tutkimuksessani opettajalta saatu palaute lisäävät Banduran (1995) toteamana omia taitoja sekä tehokkuuden tunnetta omasta osaamisestaan. Myös vertaisten merkitys koettiin tärkeäksi omassa tutkimuksessani. Muut opiskelijat koettiin toisaalta voimavaraksi, koska he ovat samassa tilanteessa, mutta toisaalta saatettiin verrata itseä toisiin, mikä loi suorituspainetta. Bandura (1995) toteaakin välillisten kokemusten olevan tärkeänä osana minäpystyvyyden kehittämisessä. Tämä tarkoittaa sosiaalisen mallin ottamista toisilta, jotka ovat samanlaisessa tilanteessa kuin yksilö itse. Samaa toteavat Klassen & Usher (2010). Banduran (1995) mukaan toisten ponnistelujen näkeminen voi auttaa yksilöä ymmärtämään, että hänkin kykenee samanlaisiin toimintoihin, mutta samalla vertailu muihin voi heikentää omaa motivaatiota, jos ei kykene samankaltaisiin suorituksiin kuin toiset. Oman tutkimukseni tutkittavat kokivat myös, että vertaisilta saatu palaute ja tuki auttoivat selviytymään koulunkäynnistä. Myös Klassenin & Usherin (2010) aiempi tutkimus on näyttänyt, että toisilta opiskelijoilta saatu palaute on arvokasta minäpystyvyyden kannalta, varsinkin jos opettajan antamaa palautetta ei ole vielä saatavilla.

Toisen tutkimuskysymyksen näkökulma on minäpystyvyyteen liittyvät kertomukset, joista rakentui kolme erilaista kertomustyyppiä juonikulusta riippuen. Nämä kertomustyypit ovat selviytyjäkertomus, tasainen puurtaja - kertomus sekä pettynyt-kertomus. Kertomustyyppeihin liittyi myös sosiaalisen ympäristön eli koulun merkitys, mutta samalla kertomustyyppien sisällä saattoi nähdä viitteitä siitä, millaisena akateeminen minäpystyvyys näyttäytyi eri

kertomustyypeissä. Mielenkiintoista oli huomata, kuinka selviytyjäkertomuksen eli progressiivisten kertomusten kertomustyyppissä lukion alku näyttäytyi hankalana, mutta opintojen edetessä minäpystyvyyden kehittyi ja opiskelija alkoi uskoa enemmän omiin kykyihinsä. Zimmerman (1995) onkin todennut akateemisen minäpystyvyyden olevan sitä, että uskoo itseensä ja siihen, että on kykeneväinen suorittamaan tiettyjä tehtäviä opiskeluisaan. Selviytyjäkertomukseen liittyvien henkilöiden saattoi siis olla hankalaa sopeutua opiskeluihin, mutta toisaalta heidän minäpystyvyyden uskomuksena saattoivat olla senkaltaisia, että he eivät kokeneet kykenevänsä akateemisesti enempään. Lukion edetessä selviytyjäkertomukseen liittyvät henkilöt kuitenkin alkoivat uskoa omiin kykyihinsä enemmän ja siihen vaikutti ulkoapäin tuleva palaute sekä omat onnistumisen kokemukset. Vancouver & Kendall (2006) nostavatkin omassa tutkimuksessaan esille, että opiskelijan minäpystyvyyden uskomuksiin suora vaikuttaminen voi vahvistaa opiskelijan itsesääätelyä. Samoin Bong & Skaalvik (2005) toteavat positiivisen minäpystyvyyden olevan merkittävänä tekijänä sille, miten esimerkiksi opintoihin sitoutuu tai asettaa tavoitteita. Oma tutkimukseni osoittaa, että opiskelijoiden minäpystyvyyden muuttui positiivisemmaksi opintojen edetessä monista eri syistä, jolloin opinnot alkoivat tuntua mielekkäimmiltä. Toisena kertomustyyppinä aineistostani nousivat tasaiset puurtajat kertomustyyppi, joille opinnot näyttäytyivät melko pysyvinä ja opintojen loppu oli joko negatiivinen tai positiivinen. Tasaisten puurtajien kertomustyyppiin kuuluvat abiturientit näyttivät tietävän mikä on heidän tavoitteensa tai toisaalta eivät stressaantuneet opinnoista liikaa. Brown & Lent (2006) nostivatkin esille sen, että realistisella tavoitteenasettelulla voi olla merkitystä minäpystyvyyden uskomuksille. Se, millä tavalla tasaisten puurtajien kertomustyyppiin kuuluvien lukion loppu sujui tai millaiseen lopputulokseen heidän lukio-opintonsa olivat päätymässä, voi selittyä myös Brownin & Lentin (2006) mukaan sillä, että opiskelijat eivät ole valmiita muuttamaan akateemisia toimintatapojaan, jolloin syntyy vain tietynlaisia tuloksia. Tutkimukseni siis osoittaa myös sen, että omia tavoitteita tai toimintatapoja muuttamalla voisi päästä erilaisiin lopputuloksiin. Kolmas kertomustyyppi oli lukioon pettyneet,

joiden kertomustyypissä lukio alkoi ihan hyvin ja innostuneesti, mutta matkan varrella tapahtui notkahdus, joka päättyi opintoihin pettymiseen tai epäonnistumiseen. Tutkittavien omat tavoitteet saattoivat olla liian korkeita tai puolestaan sosiaalinen ympäristö ei tukenut heidän opiskeluaan riittävällä tavalla, jolloin opiskelu päättyi pettymykseen. Brown & Lent (2006) toteavatkin epäonnistumisten ja onnistumisen olevan tärkeitä asioita minäpystyvyydelle. Suurempana tekijänä näen tutkijana itse, että sosiaalinen ympäristö oli pettyneiden opiskelijoiden kertomustyypille merkityksellisempi. Tutkittavat kokivat, että opettajien palaute ja tietynlainen ilmapiiri loivat pettymyksen tunteita ja sitä kautta vaikuttivat minäpystyvyyteen. McMahon ja kollegat (2009) ovatkin tutkimuksessaan todenneet oppimisympäristöllä olevan merkitystä esimerkiksi oppimistuloksiin. Myös Schunk & Meece (2006) nostavat esille palautteen merkityksen minäpystyvyydelle. Esimerkiksi suorituksista saatu palaute voi nostaa tai laskea minäpystyvyyttä. Tutkimuksestani käy ilmi pettyneiden kertomustyyppien kohdalla myös se, että eri oppiaineiden opetuksen ilmapiirillä on merkitystä omalle minäpystyvyydelle. Zimmerman (1995) toteaaakin, että eri oppiaineiden välillä voi minäpystyvyydessä olla eroja siitä riippuen, miten opiskelija olettaa näistä aineista suoriutuvansa. Toisaalta Klassen & Usher (2010) toteavat minäpystyvyyden vaikuttavan niihin tunteisiin, joita oppimisessa koetaan ja sitä kautta oppimisen tuloksiin ja motivaatioon. Siksi negatiivinen ilmapiiri jossain oppiaineessa voi olla merkityksellinen tunteiden kautta minäpystyvyyden uskomuksille itsestään.

Viimeisenä tutkimuskysymyksenä halusin selvittää abiturienttien kertomuksista rakentuvia minäpystyvyyden narratiiveja ohjauksen näkökulmasta. Minäpystyvyyden narratiiveiksi ohjauksen näkökulmasta nousivat ohjauksen saatavuus ja kannustavuus. Saatavuudella tarkoitettiin sitä, että osa tutkittavista koki ohjausta olevan saatavilla aina kuin tarvitsi ja osa puolestaan taas, että sitä ei ollut riittävästi saatavilla. Ohjaus nähtiin tiedon saamisena ja apua oli toisaalta jotenkin hankalaa pyytää. Toisaalta syvempi tietämys esimerkiksi jatko-opinnoista oli jäänyt epäselväksi. Vehviläinen (2014)

onkin todennut, että ohjauksen painopiste menneinä vuosina oli enemmän koulutuksellisten tarpeiden ratkaisemista ja nivelvaiheen ohjausta, mutta nykyään painopiste on siirtynyt kokonaisvaltaisempaan ohjaukseen. Vehviläinen (2014) jatkaa myös, että ohjaukseen liittyy oman identiteetin läpikäyminen prosessina ja koen minäpystyvyydellä olevan tässä paikkansa. Jäin siis pohtimaan, jäikö nuorille sellainen olo, että ohjauksen olisi pitänyt olla kokonaisvaltaisempaa ja koko elämää koskevaa eikä vain informatiivista ja nivelvaiheeseen liittyvää. Toisaalta ohjaus nähtiin epäselvänä eikä omia tulevaisuudensuunnitelmia oikein osattu ajatella tiedon puutteen vuoksi. Lent (2013) onkin todennut, että minäpystyvyyden tukemiseksi tulisi ohjauksessa kiinnittää huomioita niin tavoitteiden asettamiseen, mutta myös positiivisiin oppimiskokemuksiin. Myös Brown & Lent (2013) toteavat, että tärkeää olisi luoda tavoitteita mutta hyvä on muistaa myös se, että minäpystyvyyden uskomukset muokkautuvat, kun itsestä opitaan enemmän ja toisaalta kun saadaan enemmän tietoa erilaisista uramahdollisuuksista. Siksi tutkijana jäin miettimään, että kaipasivatko nuoret enemmän kokonaisvaltaista ohjausta, koska kokivat ohjauksen olevan saatavuudeltaan puutteellista. Toisaalta osa tutkittavista koki saaneensa opintoihinsa ohjausta, joten vaikuttaako myös oma aktiivisuus ohjauksen saatavuuteen. Ohjauksesta osa tutkittavista mainitsi myös kuitenkin sen, että se on kannustavaa ja helposti lähestyttävää. Näin ollen osa opiskelijoista oli saanut palautetta ohjauksessa omista opinnoistaan ja koki sen hyödyllisenä. Pajares (2005) toteaaakin, että nuorille olisi hyvä antaa palautetta ja luoda tällä tavalla mestarikokemuksia, koska ne kehittävät minäpystyvyyden uskomuksia. Ohjaajan tehtävänä on Pajaresin (2005) mukaan myös luoda opiskelijalle sellaisia mahdollisuuksia, jolloin minäpystyvyyden kokemukset ikään kuin vakiintuvat omasta itsestään. Omassa tutkimuksessani tutkittavat kertoivat verrattain vähän suoraan ohjauksesta eli siitä, mikä merkitys sillä oli omalle minäpystyvyydelle ja minäpystyvyyden kokemuksille. Uskon tähän olevan kaksi syytä. Ensinnäkin ohjausta koettiin olevan vähän tai ei ollenkaan ja ohjauksen koettiin olevan asioiden tiedottamista ja informatiivista. Tällöin minäpystyvyyteen liittyvät teemat puuttuivat ohjauksesta tai tutkittavat eivät

osanneet niitä tunnistaa. Toisekseen koen, että kirjoitelman ohjeistuksessa abiturienteille minun olisi pitänyt tutkijana olla selkeämpi ja avata enemmän sitä, millaista minäpystyvyyteen liittyvä ohjaus voi olla. Näistä syistä opiskelijoiden vastaukset jäivät tältä osin melko kapeiksi.

## 7.2 Lopuksi

Minäpystyvyyttä voidaan lähestyä kirjallisuudessa monista eri näkökulmista. Samoin minäpystyvyyden uskomuksiin itsestä sekä minäpystyvyyden kehittymiseen ja tukemiseen liittyy monia eri tekijöitä, jotka toimivat yhdessä. Banduran (1995) minäpystyvyyden ulottuvuudet ovat tärkeänä osana kertomassa siitä, että minäpystyvyys kehittyy persoonallisten, kulttuurillisten mutta myös sosiaalisten tekijöiden kautta. Tutkimukseni tulokset ovatkin tässä suhteessa kokonaisuutena samoilla linjoilla aiempien kirjallisuudessa esitettyjen näkökulmien kanssa. Tutkimuksessani korostui kuitenkin yksi ulottuvuus enemmän kuin toiset, mikä mielestäni on mielenkiintoinen tekijä tarkasteltaessa minäpystyvyyttä kokonaisuutena ja nimenomaan kouluympäristössä. Sosiaalisella ympäristöllä näyttäisi olevan suuri merkitys yksilön minäpystyvyyden uskomuksissa sekä minäpystyvyyden rakentumisessa ja myös sen kehittämisessä ainakin kouluympäristöön liittyen. Kautta tutkimukseni sosiaalinen ympäristö oli merkittävä tekijä omien opintojen suuntaamisessa ja tavoitteiden asettamisessa, mutta myös tarinatyypeissä ja lopuksi vielä ohjauksen narratiiveissa. Kirjallisuus on nostanut esille paljon minäpystyvyyteen liittyvää yksilökeskeisyyttä. Esimerkiksi Pajares (2005) on todennut nuorten uskomusten merkitsevän paljon, kun he pohtivat omaa tulevaisuuttaan tai kuinka he motivoituvat, mutta eivät ota kantaa siihen, mikä merkitys sosiaalisella ympäristöllä on minäpystyvyydelle. Maddux (1995) puolestaan on nostanut minäpystyvyyden esille myös siitä näkökulmasta, että minäpystyvyyden on todettu olevan erilaista erilaisissa tilanteissa ja



tietyntylaisessa toiminnassa, joten Maddux (1995) sivuaa sitä, että sosiaalisella ympäristöllä voisi olla merkitystä minäpystyvyyden uskomuksissa ja kehittämisessä ylipäänsä. Tätä aiemmin myös Bandura (1995) on todennut myös välillisten kokemusten ja sosiaalisen vakuuttamisen olevan tärkeitä tekijöitä minäpystyvyyden uskomuksissa ja uskomusten kehittämisessä, mutta löytämäni tutkimus ei mennyt syvemmin siihen, onko jollain Banduran esittämällä ulottuvuudella enemmän painoarvoa minäpystyvyydelle.

Tutkimukseni siis osoittaa, että koulun toimintaympäristöissä tulisikin kiinnittää enemmän huomiota siihen, millä tavalla minäpystyvyyden kokemuksia saataisiin korkeammiksi. Vahvuusperustainen ajattelu voisi olla yksi tärkeä osa toki opinto-ohjausta, mutta myös laajempaa ohjausajattelua. Myös Schunk & Meece (2006) korostavat sitä, että ohjauksen hyvällä suunnittelulla voidaan auttaa oppilasta suoriutumaan hyvin, joka tuo lisää minäpystyvyyttä. Toisaalta Brown & Lent (2010) tuovat esille sen, että omien vahvuuksien korostaminen sekä kokonaisen prosessin näkeminen ohjauksessa pelkän lopputuloksen sijasta voisi olla merkityskellistä minäpystyvyyden uskomuksen kehittämiselle. Uskon siis, että tutkimukseni tulokset ovat merkityksellisiä ja antavat vahvan viestin siitä, että minäpystyvyyden tukeminen koulun eri ympäristöissä ja eri vaiheissa on tärkeää ohjauksen kautta. Minäpystyvyyden tukeminen vaikuttaa opiskelijan identiteettiin, mutta myös opiskelun taitoihin sekä opintojen suuntaamiseen. Pajares (2005) onkin todennut hyvin, että aikuinen, opettaja tai ohjaaja, voi joko mahdollistaa nuorelle itsevarmuutta tai minäpystyvyyttä tai jopa heikentää sitä omalla toiminnallaan. Minäpystyvyyden tukeminen kouluympäristössä olisikin tärkeää nostaa keskusteluun, sillä ilman pystyvyyden tunnetta on hankalaa asettaa itselle tavoitteita tai tuntea pärjäävänsä opinnoissa. Opiskelija ei pärjää pelkkien kognitiivisten kykyjen varassa, vaan tarvitsee minäpystyvyyden kehittämisen tueksi myös sosiaalista ympäristöä. Tutkimukseni tuo myös itselleni ajatuksen siitä, mikä ohjauksessa tästä näkökulmasta on tärkeää. Tärkeää on keskittyä ohjauksessa sen prosessiin eikä ohjausta voi enää nähdä pelkkänä informaation

jakamisena. Yksilön kokonaisvaltainen tukeminen ja sosiaalisen ympäristön huomioiminen luo vahvan perustan jokaisen pystyvyyden kokemiselle. Yksilö keskiössä, mutta sosiaalinen ympäristö tukemassa on tärkeää muistaa niissä ympäristöissä, jossa minäpystyvyyden uskomuksia ollaan tukemassa.

Tutkimukseni luotettavuustarkastelussa keskeisintä on vielä pohtia sitä, että kyseessä on pieni aineisto, jonka perusteella ei voida tehdä mitään yleistyksiä eikä suurempia johtopäätöksiä. Tutkimukseni on samoilla linjoilla edellisten tutkimusten kanssa siinä, että minäpystyvyyttä tukemalla opiskelijan oppimisen sujuvuutta ja akateemisia taitoja voidaan vahvistaa. Toisaalta sosiaalisen ympäristön merkitys nousee omassa tutkimuksessani suurempaan rooliin, mutta tutkijana minun on pohdittava myös sitä, että se voi olla vain tutkimani koulun erityispiirre tai se jostain syystä vain painottui enemmän juuri tässä tutkimuksessa. Vaikka tutkimukseni keskittyi minäpystyvyyden eri tekijöihin ja minäpystyvyyteen liittyvään ohjaukseen, nousi aineistosta esille tekijöitä, joita voisi seuraavissa tutkimuksissa tarkastella tarkemmin. Yhtenä mielenkiintoisena ilmiönä aineistossa sivuttiin kouluun kiinnittymistä siten, että sitoutuminen kouluun koettiin haasteellisena, koska esimerkiksi ohjausta ei ollut tarpeeksi. Siksi pohdin, että ohjauksen jatkumo lukion ykkösluokalta kolmoselle saakka sekä varsinkin ykkösen alussa siihen erityinen keskittyminen saattaisi helpottaa kouluun sitoutumista. Tähän liittyen olisi varmasti syytä tehdä enemmän tutkimusta, mikä merkitys lukion ykkösluokalla annettavalla ohjauksella olisi kouluun sitoutumiseen ja opintojen sujuvaan etenemiseen. Samalla pohdin myös sitä, että olisiko tarpeen tutkia sitä, mikä merkitys kouluun kiinnittymiselle ja koulutyöhön sitoutumiselle olisi sillä, että minäpystyvyyttä tuettaisiin niin opinto-ohjauksessa kuin myös muissa oppiaineissa heti lukion alusta lähtien enemmän. Tutkimukseni antaa kuitenkin tiettyjä viitteitä siitä, millaisiin tekijöihin lukio-opintojen opinto-ohjauksessa sekä yleisesti ohjauksessa kannattaisi kiinnittää huomiota minäpystyvyyden rakentumisen kannalta. Opiskelijat viettävät kuitenkin valtaosan päivästänsä opiskellen, jolloin

omilla pystyvyyden uskomuksilla ja minäpystyvyyden rakentumisella on keskeinen merkitys opintojen sujuvuudelle ja opiskelijan identiteetille.

## 7 LÄHTEET

Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus*. Vastapaino.

Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.

Arghade, V., Heminger, S. & Mclean. (2021). G.N. Career self-efficacy and education abroad: implications for future global workforce. *European journal of training and development*. 45 (1): 1-13. <http://DOI:10.1108/EJTD-02-2020-0034>

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa A. Bandura. *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press. (s. 1-45). <https://search-ebSCOhost-com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=711687&site=ehost-live>

Bandura, A. 2012. On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of management*, 28 (1), 9-44. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/0149206311410606>

Betz, N. 2004. Contributions of self-efficacy theory to career counseling: a personal perspective. *The career development quarterly*. 52 (4): 340-353. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2004.tb00950.x>

Bong, M. & Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really? *Educational psychology review*, 15(1), 1-40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>

- Bouffard- Bouchard, T., Parent, S. & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International journal of behavioral development*, 14(2), 153-164. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00618.x>
- Britner, S. L. & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of research in science teaching*, 43 (5), 485-499. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/tea.20131>
- Brown, S.D. & Lent, R. W. (2006). Preparing adolescents to make career decisions. A social cognitive perspective. Teoksessa T. Urdan. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. (s. 201-223). Greenwich, conn. [https://search-ebscohost-com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=470226&sitete=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp\\_Cover](https://search-ebscohost-com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=470226&sitete=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_Cover)
- Dinther van, M., Dochy, F & Segers, M. (2011). Factors affecting students` self-efficacy in higher education. *Educational research review*, 6, 95-108. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- Erkkilä, R. (2005). Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta ymmärtäminen*. (s. 195-226).
- Gebauer, M. M., McElvany, N., Bos, W., Köller, O. & Schöber, C. (2020). Determinants of academic self-efficacy in different socialization contexts: investigating the relationship between student`s academic self-efficacy and its sources in different contexts. *Social psychology of education*, 23: 339-358. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09535-0>

- Hänninen, V. (2000). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Väitöskirja. Tampere university press. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5597-5>
- Hänninen, V. (2008). Narratiivisen tutkimuksen eettiset haasteet. Teoksessa A-M Pietilä & H. Länsimies-Antikainen (toim.) *Etiikkaa monitieteisesti. Pohdintaa ja kysymyksiä*. (s. 121-137). Kuopion yliopiston julkaisuja. [https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/9682/urn\\_isbn\\_978-951-27-0130-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/9682/urn_isbn_978-951-27-0130-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [viitattu 3.4.2023].
- Hänninen, V. (2015). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 168-184). Ps-kustannus.
- Heikkinen, H.L. (2015). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 149-167). Ps-kustannus.
- Klassen, R.M & Usher, E.L. (2010). Self-efficacy in educational settings: recent research and emerging directions. Teoksessa S. Karabenick & T. Urdan. *Decade ahead: theoretical perspectives on motivation and achievement*. Bingley. (s. 1-33). <https://search-ebshost-com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=329082&site=ehost-live>
- Kujala, T. (2007). Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.). *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. (s. 13-34).

- Laitinen, M. & Uusitalo, T. (2008). Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimisessa. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K.E. Nurmi (toim.). *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä*. (s. 106-151).
- Lent. R. (2013). Social cognitive career theory. Teoksessa S.D. Brown & R. W. Lent. *Career development and counseling: putting theory and research to work*. John Wiley & sons. (s. 115-144).  
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=1104490>
- Maddux, J.E (1995). Self-efficacy theory: an introduction. Teoksessa J.E. Maddux. *Self-efficacy, adaptation and adjustment: theory, research and application*. (s.3-4). Springer.  
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=3074717&ppg=19>
- Maddux, J.E. (2002). The power of believing you can. Teoksessa C.R. Snyder & S.J. Lopez. *Handbook of positive psychology*. Oxford university of press. (s. 277-287). [https://search-ebsohost-com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=140528&sit=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp\\_Cover](https://search-ebsohost-com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=140528&sit=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_Cover)
- Mcmahon, S.D., Wernsman, J. & Rose, D.S. (2009). The relation of classroom environment and school belonging to academic self-efficacy among urban fourth- and fifth-grade students. *The elementary school journal*, 109 (3): 267-281. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1086/592307>
- Nissilä, P., Lairio, M. & Puukari, S. (2001). Minäkäsityksen tukeminen ohjauksessa. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari. *Muutoksista*

*mahdollisuuksiin: ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä.* (s. 91-102),

Jyväskylän yliopisto: koulutuksen tutkimuslaitos.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6233-3>

Oph (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet. *Opetushallitus*.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf)

Oph (2023). Hyvän ohjauksen kriteerit. *Opetushallitus*.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Hyv%C3%A4n%20ohjauksen%20kriteerit\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Hyv%C3%A4n%20ohjauksen%20kriteerit_0.pdf)

Pajares, F. 2006. Self-efficacy during childhood and adolescence. Teoksessa T.

Urdu. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. (s. 339-367). Greenwich, conn.

[https://search-ebshost-com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=470226&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp\\_Cover](https://search-ebshost-com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=470226&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_Cover)

Paunonen, S.V.& Hong, R.Y. (2010). Self-efficacy and the prediction of domain-specific cognitive abilities. *Journal of personality*, 78 (1), 339-360.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00618.x>

Peavy, R.V. (1999). *Sosiodynaaminen ohjaus: konstruktivistinen näkökulma* 21.

*vuosisadan ohjaustyöhön* (suom. P. Auvinen). Jyväskylän yliopisto.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8877-7>

Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen

erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.)



*Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta ymmärtäminen.* (s. 115-162).

Dialogia.

Schunk, D.H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational psychology review*, 3 (1), 173-208.

[http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D\\_Schunk\\_Self\\_1989.pdf](http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1989.pdf)

Shunk, D.H. & Meece, J.L. (2006). Self-efficacy development in adolescence.

Teoksessa T.Urdan. *Self-efficacy beliefs of adolescence.* (s. 71-96). Information age pub. [https://search-ebshost-](https://search-ebshost-com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=470226&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_Cover)

[com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=470226&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp\\_Cover](https://search-ebshost-com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=470226&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_Cover)

Schunk, D.H. & Mullen, C.A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner.

Teoksessa D.H Schunk & C.A Mullen. *Handbook of research on student engagement.* (s. 219-235). Springer. [https://link-springer-](https://link-springer-com.ezproxy.jyu.fi/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7_10)

[com.ezproxy.jyu.fi/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_10](https://link-springer-com.ezproxy.jyu.fi/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7_10)

Schunk, D.C. & Pajares, F. (2011). Self-efficacy beliefs. Teoksessa S. Järvelä.

*Social and emotional aspects of learning.* (s. 205-209). Oxford, Elsevier.

[https://search-ebshost-](https://search-ebshost-com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=351387&site=ehost-live)  
[com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=351387&site=ehost-live](https://search-ebshost-com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=351387&site=ehost-live)

Schunk, D. & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy.

Teoksessa A. Wigfield & J.S. Eccles. *The development of academic self-efficacy* (15-30). Elsevier science & technology.

[https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-](https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=294585)  
[ebooks/reader.action?docID=294585](https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=294585)

- Syrjälä, L. (2015). Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 257-268). PS-kustannus.
- TENK. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2023. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2017). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi. E-kirja.
- Vancouver, J.B. & Kendall, L.N. (2006). When self-efficacy negatively relates to motivation and performance in a learning context. *Journal applied psychology*, 91 (5), 1146-1153. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.91.5.1146>
- Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Gaudeamus.
- Zimmerman, B.J. & Cleary, T.J. (2006). Adolescents' development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skills. Teoksessa T. Urnan. (toim.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. (s. 45-70). Greenwich, conn. [https://search-ebshost-com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=470226&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp\\_Cover](https://search-ebshost-com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=470226&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_Cover)
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-efficacy and educational development. Teoksessa A. Bandura (toim.), *Self-efficacy in changing societies*. (s. 202-231). Cambridge university press. [https://search-ebshost-](https://search-ebshost-com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=470226&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_Cover)

[com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=711687&site=ehost-live](https://com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=711687&site=ehost-live)

Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25, 82-9. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1006/ceps.1999.1016>

## LIITTEET

### Liite 1

#### Kirjoitettu kertomus- ohje

Tutkimukseni aihe käsittelee minäpystyvyyden kokemuksia lukio-opintojen aikana ja sitä, onko ohjauksella merkitystä minäpystyvyyden kokemuksissa. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan tässä yhteydessä uskomuksia omista kyvyistä eli mihin omasta mielestäni pystyn ja kykenen omista opinnoissani. Minäpystyvyyteen liittyy myös tunteet eli millaisia tunteita esimerkiksi onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset opintojeni aikana minussa synnyttävät. Myös muiden ihmisten suhtautumisella omaan kykyihini on vaikutusta siihen, miten omasta pystyvyydestäni ajattelen.

Nyt tarvitsisin aineistoa tutkimusta varten, joten pyydän sinua kirjoittamaan kertomuksen minäpystyvyyden kokemuksistasi lukio-opintojen aikana. Analysoin kirjoittamiasi kokemuksia tutkimuksessani. Kertomuksen kirjoittaminen ei vaikuta arvosanaan eikä sinua voida kertomuksesta tunnistaa.

Kirjoita kertomus otsikolla ***”Minäpystyvyysskokemukseni lukio-opintojeni aikana”***. Pohdi lukion aloitusta ja sitä, millaista muutosta on tapahtunut minäpystyvyydessä näiden noin kolmen vuoden aikana. Kerro omaa elämäntarinaasi opintojen edetessä lukion kakkoselle ja siitä kolmoselle palaten sitten tähän hetkeen. Pohdi minäpystyvyyden kokemusten lisäksi myös sitä, millainen merkitys ohjauksella on ollut kokemuksissasi tai millaista ohjausta olet lukio-opintojesi aikana saanut. Alla on apukysymyksiä, joita voit miettiä ”elämäntarinaa” kirjoittaessasi. Tarkoitus olisi, että tarina etenisi johdonmukaisesti lukion ykköseltä lukion kolmoselle.

#### **Tässä apukysymyksiä:**

Pohdi kertomuksessasi tilanteita, joissa olet kokenut onnistuneesi tai puolestaan epäonnistuneesi. Millaisia nämä kokemukset ovat olleet? Miltä sinusta on silloin tuntunut?

Mieti, onko lukio-opinnoissasi ollut tilanteita tai asioita, jolloin on tuntunut, ettet selviä etkä ole luottanut kykyihisi? Millaisia nämä tilanteet ovat olleet ja miltä silloin on tuntunut? Entäpä millaiset kokemukset ovat vahvistaneet kykyjäsi suoriutua opinnoista?

Millä tavoin opettajat, ohjaajat, opinto-ohjaaja tai muu henkilöstö ovat tukeneet sinua esimerkiksi silloin, jos tuntuu, ettet selviä sinulle annetuista tehtävistä?

Miten koet opettajan tai opinto-ohjaajan antaman palautteen vaikuttaneen opiskeluihisi? Onko palaute heikentänyt tai parantanut suorituksiasi tulevissa tehtävissä?

Koetko lukio-opintojen aikana saamasi ohjauksen auttaneen sinua jonkun ongelmatilanteen edetessä? Millä tavoin?

Millaisena koet muiden opiskelijoiden tuen opintojesi aikana? Onko sillä ollut merkitystä opinnoillesi?

Millaisia tunteita olet kokenut opintojen aikana? Ovatko tunteet suunnanneet jotenkin opiskeluasi? Millä tavalla?

**Valmis ainekirjoitus lähetetään osoitteeseen [jevaltoa@student.jyu.fi](mailto:jevaltoa@student.jyu.fi)**

*Kiitos osallistumisestasi tutkimukseen!*