

TURUN YLIOPISTON JULKAISUJA  
ANNALES UNIVERSITATIS TURKUENSIS

---

SARJA - SER. C OSA - TOM. 316

SCRIPTA LINGUA FENNICA EDITA

# **“Jos tietää, mitä haluaa”**

Seurantatutkimus lukio-opiskelijoiden itsesäätelystä,  
opiskelun kulusta ja odotusten toteutumisesta

**English Abstract**

**Tiina Tuijula**

TURUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF TURKU  
Turku 2011

Turun yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Kasvatustieteiden laitos

### **Tutkimuksen ohjaajat**

Professori Risto Rinne  
Turun yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Kasvatustieteiden laitos

Professori emeritus Erkki Olkinuora  
Turun yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Kasvatustieteiden laitos

Erikoistutkija Laura Helle  
Turun yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos

### **Esitarkastajat**

Professori emerita Anna Raija Nummenmaa  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö  
Varhaiskasvatuksen koulutus

Professori Eero Ropo  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö  
Aineenopettajan koulutus

### **Vastaväittäjä**

Professori Eero Ropo  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö  
Aineenopettajan koulutus

Taitto: Tero Kylä-Junnila

ISBN 978-951-29-4702-7 (PRINT)

ISBN 978-951-29-4703-4 (PDF)

ISSN 0082-6995

Painosalama Oy – Turku 2011

*"I? I? What am I? "I am alone with the beating of my heart." I, hey I! What is I? "I is the lonely and the lost, always searching for...what?" Another I? An answering is it? No? But what then? There is more; the I is the way from the inner to the all, from the smallest of the self to the most of every people.*

*Now I look into myself and see the I of me, the weak and aimless thing which makes me. I is not strong and needs be, I needs to know direction, but has none. My I is not sure, there are too many wrongs and mixed truths within to know. I changes and does not know. I knows little reality and many dreams. What I am now is what will be used to build the later self. What I am is not what I want to be, although I am not sure what this is which I do not want.*

*But then what is I? My I is my answer to every all of every people. It is this which I have to give to the waiting world and from here comes all that is different.*

*I is to create."*

- From a dramatic poem by John D., age 17. (Blos 1966.)

## TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos

TUIJULA, TIINA: ”Jos tietää, mitä haluaa.” Seurantatutkimus lukio-opiskelijoiden itsesäätelystä, opiskelun kulusta ja odotusten toteutumisesta

Väitöskirja, 190 s., 49 liites.

Kasvatustiede

Marraskuu 2011

Tutkimuksen päätarkoituksena on selvittää lukio-opiskelijoiden käsityksiä oppimisensa itsesäätelystrategioista. Lukiokoulutuksessa toteutetut muutokset kuten valinnanmahdollisuuksien lisääntyminen ovat antaneet lukio-opiskelijoille kasvaneen mahdollisuuden omanlaisensa lukio-opiskelupolun suunnitteluun ja yksilölliseen tavoitteenasetteluun. Työssä tarkastellaan myös lukio-opiskelijoiden opintojen kulkua, erilaisia opiskeluodotuksia ja niiden toteutumista sekä näiden yhteyttä itsesäätelyyn.

Tutkimus toteutettiin seurantatutkimuksena, jossa kyselylomakkeilla kerättiin tietoa syksyllä 2004 Turun kaupungin suomenkielisissä päivälukioissa (10 koulua) opintonsa aloittavilta opiskelijoilta kahdesti; ensimmäisenä ja kolmantena opiskeluvuotena. Tutkimuksessa oli mukana 245 opiskelijaa, 142 tyttöä ja 103 poikaa. Tutkimuksen vastausprosentti oli 84 %. Kyselylomakkeiden itsesäätelyä ja oppimisorientaatioita koskevat kysymykset pohjautuivat Jan Vermuntin ILS-oppimistyyylimittariin (Inventory of Learning Styles) (Vermunt 1994; 1996). Lisäksi haastateltiin 15 tutkimuksessa mukana ollutta opiskelijaa.

Kyselylomakeaineisto analysoitiin ristiintaulukoinneilla, korrelaatiokertoimilla, t-testeillä ja erilaisilla varianssianalyysillä. Itsesäätelystrategiamittarin neljän summamuuttujan oletus testattiin erikseen mittauksissa 1 ja 2 konfirmatorisen faktorianalyysin avulla. Tutkimuksessa identifioitiin klusterianalyysillä tehdyssä ryhmittelyssä neljä erilaista lukio-opiskelijaryhmää: menestyvät navigoijat, tavalliset tasapainoilijat, säätelämättömät kulkeutujat ja ylikuormittuneet avuntarvitsijat. Navigoijille on tyypillistä niin prosessin/tulosten kuin sisällön suhteen korkea itsesäätely. Tyypillinen piirre navigoijien kohdalla on myös ulkoisen säätelyn korkea taso. Avuntarvitsijat eroavat muista ryhmistä selkeästi korkeampien puutteellisten säätelystrategioidensa perusteella, vaikka heidän itsesäätelynsä on suhteellisesti niihin ja muihin ryhmiin nähden melko korkealla tasolla. Tasapainoilijat sijoittuvat itsesäätelyn ja ulkoisen säätelyn osalta ryhmien keskitasolle. Kulkeutujien itsesäätely samoin kuin ulkoinen säätely ovat ryhmien matalinta tasoa.

Tuloksista nähdään, että kehittyneemmällä itsesäätelyllä on selvä yhteys lukio-opintojen sujuvuuteen ja opintomenestykseen, mutta noin kolmasosalle opiskelijoista itsesäätely, suunnitelmallinen tavoitteenasettelu on vaikeaa. Navigoijilla ja tasapainoilijoilla opiskelu on sekä heille itselleen mielekäästä että ulkoisesti arvioituna tehokasta. Joidenkin opiskelijoiden, erityisesti avuntarvitsijoiden ja kulkeutujien keskuudessa opintojen kulku sen sijaan hapuilee. Lukiolaisten opiskeluun kohdistuvien odotusten voidaan tämän tutkimuksen tuloksen perusteella katsoa ennustavan todellista opintojen kulkua ja opintomenestystä melko hyvin. Eroja on sekä tavoitetasossa, opiskeluprosessiin liittyvissä kokemuksissa että jatko-opintosuunnitelmissa ja ne ovat yhteydessä sukupuoleen, isän sosioekonomiseen asemaan, erikoislinjalla opiskeluun sekä lukion alun itsesäätelyryhmiin.

**Avainsanat:** itsesäätely, lukiolaiset, opiskelu, odotukset, seurantatutkimus

UNIVERSITY OF TURKU

Department of Education

TUIJULA, TIINA: "In case you know what you want." A longitudinal study of self-regulation, progress, expectation, and realisation of goals among pupils in upper secondary school

Dissertation, 190 p, 49 app.

Education

November 2011

The main purpose of this study is to investigate self-regulation strategies among upper secondary school pupils. Upper secondary school in Finland has undergone changes which have increased freedom of choice of subjects for pupils and given them more opportunity to individually design curricula and define goals. This study will also examine learning trajectories among pupils; their expectations and realisations of goals and how they are connected to self-regulation.

The study was carried out as a longitudinal study where information was gathered from pupils beginning upper secondary school (10 schools) in the autumn of 2004 in Turku, Finland. The information was gathered using questionnaires. The number of respondents replying twice, in their first and third year of upper secondary school, was 245; 142 girls and 103 boys. The response rate was 84 %. The self-regulation strategies and learning orientations among the pupils were assessed using the Inventory of Learning Styles, ILS (Vermunt 1994; 1996.) In addition to information from questionnaires, interviews were carried out with 15 pupils.

The data was analysed using cross tabulation, correlation, t-tests, and different variance analyses. Confirmatory factor analysis models were used to test whether the measures of self-regulation formed distinct factors. The pupils were divided, using cluster analysis, into four different groups according to their self-regulation: successful navigators, ordinary rope-walkers, unregulated drifters, and burnouts requiring assistance. The successful navigators typically regulate as well their learning processes as their results. They are also able to handle a high level of external regulation. Burnouts requiring assistance differ from the rest because their regulation strategies are deficient even though their self-regulation relatively is at a fairly high level. The rope-walkers are middle level as far as self-regulation and external control is concerned. The unregulated drifters suffer from the lowest levels of self-regulation as well as external regulation of all four groups.

The study reveals that a more advanced self-regulation indeed has a clear link with flexibility and success in upper secondary school. However, about a third of the pupils find self-regulatory and well planned result-oriented practices hard to master. The successful navigators and the ordinary rope-walkers are doing well and to them studies make sense. Assessed externally, the studies are efficient. On the other hand, the unregulated drifters and burnouts requiring assistance are more at loss in their studies. The expectations on learning of pupils may predict learning trajectories and success fairly reliably. There are differences in levels of goals, in experiences derived from the study processes as well as in the plans for further studies which in their turn are linked to gender, the father's socio-economic position, specialisation, and self-regulation groups at the early stages of the upper secondary school.

**Keywords:** self-regulation, upper secondary school pupils, study, expectations, longitudinal study

## ESIPUHE

Konkreettisen muodon ajatus jatkotutkimuksesta sai vuonna 2003 hakiessani Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen päätoimisen tuntiopettajan paikkaa. Tulin valituksi tehtävään, suuri kiitos professori Risto Rinteelle luottamuksesta siinä kohtaa. Olen koko ajan ollut iloinen mahdollisuudesta yhdistää opetustyö ja tutkimuksen tekeminen; ne ovat voimaannuttaneet toinen toisiaan. Ristosta tuli ensi alkuun työni toinen ohjaaja, myöhemmin pääohjaaja, jonka hyvät ja napakat ohjeet työn loppuvaiheissa olivat hyvin tärkeitä, auttoivat paljon esimerkiksi teoriaosuuden täsmentämisessä ja empirian syventämisessä ja ansaitsevat suuren kiitoksen.

Tutkimuksen alkuvaiheessa talvella 2003–2004 kuulin professori Erkki Olkinuoralta, joka toimi aluksi pääohjaajana ja eläkkeelle siirryttyään toisena ohjaajanani, että kasvatustieteiden tiedekunnan Koulutuksen arviointi- ja kehittämissyksikössä on alkamassa lukiotutkimus yhteistyössä Turun kaupungin Opetuspalvelukeskuksen kanssa, johon voisin tulla mukaan. Myös yksikön projektipäällikkö Kirsi Klemelä näytti vihreää valoa minun pääsemiselleni mukaan tutkimusprojektiin, mikä oli tämän väitöskirjan kannalta ensiarvoisen tärkeää. Kiitos Erkille ja Kirsillemme samoin kuin Ristolle ja professori Arja Virralle, jotka kaikki olivat tuossa lukiotutkimuksessa ohjaajina. Erkille kuuluu myös kiitos saamastani alkuideasta ja ohjauksesta tämän tutkimuksen näkökulmaan sekä käsikirjoituksen hiontavaiheessa keväällä 2010 saamistani kannustavista kommentteista.

Tämän työn koko prosessin aikaisen etenemisen kannalta kiitän erikoistutkija Laura Helteen kiinnostunutta, paneutuvaa ja luottavaa asennetta tutkimusaiheeni kohtaan. Neuvot ”mitä minä nyt teen?” -tilanteissa ovat olleet elintärkeitä. Tutkimuksen aikana Laura myös täsmensi tutkimuskysymystä kanssani, mietti analyysimenetelmiä ja jaksoi useaan otteeseen vaivojaan säästelemättä neuvoa eteenpäin, vaikkei kohde joka hetki niin erinomaisesti edennytäkään. Olen niin iloinen, että sinusta tuli kasvatustieteiden tiedekunnan määräämänä Riston ja Erkin ohella virallisestikin kolmas ohjaajani helmikuussa 2010.

Kiitän suuresti työni esitarkastajina toimineita professori Eero Ropoa Tampereen yliopistosta sekä edesmennyt professori emerita Anna Raija Nummenmaata. Selkeiden, perusteellisten ja osuvien esitarkastuslausuntojen perusteella osasin vielä lisätämentää monia tärkeitä teoreettiseen kehykseen ja tilastollisiin menetelmiin liittyviä kohtia sekä napakoittaa luvun 8 tutkimustehtävää ja raportointia.

Erityinen kiitos kuuluu professori Jan Vermuntille, joka antoi luvan ILS-mittarinsa käyttämiseen tässä työssä. Suuret kiitokset lähetän tässä tutkimuksessa mukana olleiden Turun kaupungin lukioiden henkilökunnalle ja opiskelijoille. Myös Turun Normaalikoulun suuntaan lausun kiitoksen molempien kyselylomakkeiden ja haastattelun esitestauksen mahdollistamisesta. Kiitos kuuluu kaikille työkavereilleni kiinnostuksesta ja kannustuksesta. John Smedsiä kiitän englanninkielisen tiivistelmän tarkistamisesta ja Eero Laakosta tilastomenetelmiin liittyvistä neuvoista. Lisäksi Eero ja Laura sekä Marjo Nieminen

ansaitsevat kauniit kiitokset toimivasta artikkeliyhteistyöstämme, joka jatkuu. Marjoa kiitän myös muista tutkimuksellisista ja opetustyön kiemuroihin liittyvistä antoisista keskusteluistamme, jotka nekin varmasti jatkuvat. Kiitän Varsinais-Suomen Emäntäkoulutuksen Kannatusyhdistystä. Lämpimimmät kiitokset suuntaan äidilleni Soilelle, joka valoi vankkumattoman opiskelu-uskonsa minuun ja kasvatti sinnikkyiden pyrkiä tavoitteisiin. Rakkaimmat kiitokset lähetän tietenkin teille Elise, Michel, Linda ja Pauli sekä Sinulle Immo. Te olette parasta, mitä minulle on tapahtunut.

14.9.2011

Tiina Tuijula

# SISÄLLYS

ESIPUHE.....	6
SISÄLLYS.....	8
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 LUKIOIKÄINEN NUORI .....</b>	<b>18</b>
2.1 Itsenäistymisen haaste nuoruudessa .....	19
2.2 Nuoren minäkäsitys ja sen yhteys itsesäätelyyn .....	22
<b>3 LUOKATON LUKIO.....</b>	<b>25</b>
3.1 Luokattoman lukion historiaa ja lukion nykyinen asema .....	25
3.2 Lukio-opiskelu.....	27
3.3 Lukioon tai erikoislukioon valikoitumisurat .....	31
3.4 Opinto-ohjauksen asema ja resurssit .....	34
<b>4 ITSESÄÄTELY OPPIMISESSA .....</b>	<b>39</b>
4.1 Andragoginen näkökulma .....	46
4.2 Pedagogis-psykologinen näkökulma.....	48
4.2.1 Metakognitio.....	49
4.2.2 Oppimisorientaatiot ja motivationaaliset uskomukset .....	52
4.2.3 Itsesäätely ja sen mittaaminen ILS-mittarilla .....	54
4.3 Käsitteiden käyttö tässä tutkimuksessa.....	56
<b>5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSMENETELMÄT .....</b>	<b>60</b>
5.1 Tutkimuskysymykset.....	62
5.2 Turkulainen lukio tutkimuskohteena ja tutkimukseen osallistujat.....	64
5.3 Aineistojen kuvailu .....	67
5.4 Aineistojen analyysi.....	70



<b>6 LUKIO-OPISKELIJOIDEN ITSESÄÄTELY.....</b>	<b>72</b>
6.1 Opiskelijoiden säätelystrategiat lukion aikana.....	74
6.2 Säätelystrategioiden yhteys opintomenestykseen ja lukio-opiskelukokemuksiin..	76
6.3 Säätelystrategioiden yhteys opinto-ohjauskokemuksiin.....	83
6.4 Säätelystrategioiden yhteys oppimisorientaatioihin.....	90
6.5 Itsesäätelytarkastelun yhteenveto.....	93
<b>7 ITSESÄÄTELYRYHMÄT .....</b>	<b>94</b>
7.1 Menestyvät navigoijat.....	99
7.2 Tavalliset tasapainoilijat.....	103
7.3 Säätlemättömät kulkeutajat .....	105
7.4 Ylikuormittuneet avuntarvitsijat .....	109
7.5 Ryhmien pysyvyys ja siirtyminen ryhmästä toiseen lukion aikana .....	112
7.6 Ryhmien erilainen opintojen kulku ja jatko-opintosuunnitelmat.....	115
7.7 Ryhmien tarkastelun yhteenveto .....	121
<b>8 OPINTOJEN KULKU JA ODOTUKSET .....</b>	<b>124</b>
8.1 Opintojen kulku.....	125
8.2 Opintomenestys .....	136
8.3 Ylioppilaskirjoitukset ja yliopisto-opintoihin tähtääminen.....	147
8.4 Opintojen kulkua ja odotuksia koskeva yhteenveto.....	153
<b>9 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA .....</b>	<b>156</b>
9.1 Opiskelijoiden itsesäätely ja opiskelukokemukset.....	157
9.2 Itsesäätelyprofiililtaan erilaiset lukio-opiskelijaryhmät .....	162
9.3 Opiskelijoiden odotusten toteutuminen.....	165
9.4 Luotettavuuden arviointi ja jatkotutkimusehdotukset .....	167
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>172</b>
Kirjallisuus.....	172
Lehtiaineistot.....	189
Muut aineistot .....	190

<b>LIITTEET .....</b>	<b>191</b>
Liite 1. Kyselylomake .....	191
Liite 2. Seurantakyselylomake .....	214
Liite 3. Teemahaastattelun runko .....	225
Liite 4. Kuvaus haastatteluun valikoitumisesta .....	227
Liite 5. Faktorianalyysin tulokset .....	229
Liite 6. Säätystrategiat-summamuuttujat .....	230
Liite 7. Oppimisorientaatiot-summamuuttujat .....	231
Liite 8. Klusterianalyysien tulokset .....	232
Liite 9. Luvun 8 ristiintaulukointien tulokset .....	234
Liite 10. Luvun 8 varianssianalyysien tulokset .....	235

# 1 JOHDANTO

Edellä alussa oleva lähes puolen vuosisadan takaa oleva nuorukaisen kirjoitelma kuljettaa ajatukset nykypäivänkin nuorison elämään ja opiskeluun liittyviin valintoihin ja aikuistumisen haasteisiin. Nykyinen postmoderni jälkiteollinen informaatioyhteiskuntamme vaatii jäseniltään yhä nuoremmissa vaiheissa yhä vastuullisempaa ja itsenäisempää otetta. Tietysti nuoruusikä muutenkin on ja on ennenkin ollut itsensä ja oman tapansa ja tiensä etsimisen aikaa. Kuitenkin nykyään väitetään valintojen ja itsenäisen vastuun ottamisen pakon alkavan nuorilla yhä aikaisemmin (esim. Ziehe 1991; Kauppila 1996; Wilska 2004a; Sivonen 2006). Anthony Giddens (2002) käyttääkin käsitettä elämänpolitiikka, tarkoittaessaan sitä, että yksilöllä on nykyään yhä nuorempina enenevässä määrin valittavissaan erilaisia päämääriä, mahdollisuuksia ja pyrkimysten suuntia sekä keinoja, joita tietoisesti pohtimalla täytyy luoda arjen valinnoista oman elämänsä politiikkaa. Lindbladin (2001, 65) mukaan nuoret ”tuottavat itseään itsekseen” toimiessaan aktiivisina ja rationaalisina oppijoina. Keskeinen kvalifikaatio koulupolulla onkin tällöin autonominen kyky suunnitella ja tehdä perusteltuja itseä kiinnostavia suunnitelmia ja valintoja päämäärätietoisesti. Aikaisempia valintoja olisi myös pystyttävä tarkistamaan ja suuntaamaan nopeasti uudelleen ja löydettävä niin omaan persoonallisuuteen kuin myös ympäristön käytänteisiin sopivia selviytymisstrategioita.

Vaikka uusliberalismin ideoiden soveltaminen Suomessa on ollut maltillista, voidaan kuitenkin sanoa, että koulujärjestelmässämme on entinen tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien yhdenmukaisuustavoite jo jonkin verran väistynyt yksilöllisyyden, eriytymisen sekä lahjakkuuksien tukemisen käsitteiden noustessa voimakkaina esiin (Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001, 11–15; Patomäki 2007). Tämä edellyttää yksilöltä kykyä kantaa itseohjautuvasti vastuuta omasta onnistumisestaan tai epäonnistumisestaan (Rinne 2001, 96–97). Järvinen ja Jahnukainen (2008, 143) kysyvät, onko parin viime vuosikymmenen aikana suomalaista koulutusjärjestelmää koulutuspoliittisesti muutettu siten, että pudotuspeli uhkaa alkaa entistä aikaisemmin ja sitä käydään enenevässä määrin myös kunkin koulutusasteen sisällä. Voidaankin kysyä, ollaanko Suomessa vähitellen siirtymässä kohti varhaisessa vaiheessa alkavaa ja hyviin yhteiskunnallisiin asemiin johtavaa oppimisputkea, johon pääsemiseksi on osattava suunnitella ja tehdä oikeita valintoja jo peruskoulussa ja lukiossa (Nevala 2002, 192). Häivälä (2009) selvitti tutkimuksessaan lukiokoulutusta kohdanneisiin muutoksiin ja reformipaineisiin liittyen lukio-opettajien arvoja ja käsityksiä myös uusliberalistiseen individualismiin liittyen. Opettajilla oli selkeä huoli lukio-opiskelun lisääntyneiden vapauksien ja valinnanmahdollisuuksien lisäämistä syrjäytymisriskistä ja hyvinvoinnin laskusta joidenkin lukio-opiskelijoiden kohdalla. Oman opetettavan aineen hallintataitojen ulkopuolelle menevien taitojen ja eritasoisten opiskelijoiden ohjaustehtävien suhteen opettajat kokivat epävarmuutta. Suhtautuminen luokattomaan lukioon oli opettajien keskuudessa kaksijakoista; menestyvien opiskelijoiden katsottiin hyötyvän nykyjärjestelmästä. (Häivälä 2009.)

Koulutuspolitiikkadiskurssissa ollaan Suomessa siirtymässä yksilöllisyyttä korostavaan ja huippuyksikköjä hakevaan politiikkaan, mutta samaan aikaan koulun odotetaan edelleen vastaavan myös syrjäytymisen ehkäisyn haasteeseen (Järvinen & Jahnukainen 2008, 147–148). Molemmista tapauksista vastuu kohdistuu myös yksilöön itseensä. Vastuu omasta elämästä ja opiskelusta tuo tullessaan vapautta, mutta samalla myös vastuun niin onnistumisesta kuin epäonnistumisesta. Baumanin (1997, 29) mukaan samanaikainen kokemus toisaalta vapaudesta ja toisaalta vastuullisesta riippuvuudesta on hämmentävempiä kokemuksia ihmisen psyykelle ja identiteetille. Koron (1993a, 16) mukaan vastuunottoon liittyvästä itseohjautuvuudesta on tullut sekä filosofisena että pedagogisena ilmiönä erittäin ajankohtainen. Sen merkitys oppimisessa on noussut nopeasti muuttuvassa riskiyhteiskunnassa yhdeksi elämässä selviämisen edellytykseksi. Sivonen (2006) viittaa siihen, että olemme elämässä eräänlaista jo 1990-luvulla alkanutta erittäin vahvaa itseohjautuvuutta ja itsesäätelyä edellyttävän yhteiskunnallisen tilanteen aaltoa. Nuorisobarometri 2004 kysyy, käsitellessään nuorten joustavuuden, itsenäisyyden ja riskinotto-kyvyn rajoja, pakotetaanko nuoret liian varhaisessa vaiheessa oman elämänsä yrittäjiksi yksilöllisyyttä ja omatoimisuutta arvostavassa yhteiskunnassamme (Wilska 2004a, 6-9). Thomas Ziehen (1991; myös Vanttaja & Järvinen 2006) välillä kritisoidunkin (esim. Lähteenmaa 2000) ”uuden nuorison” teorian mukaan nuorten elämän paradokseja on jo muutaman vuosikymmenen ajan ollut tietoisuus koko ajan lisääntyvistä valinnanmahdollisuuksista ja samanaikaisesti lisääntyvistä, niihin liittyvistä rajallisista toteuttamismahdollisuuksista. Ziehe (1986, 349) pitää yksilöllistymisen ominaispiirteinä mahdollisuuksien lisääntymistä, vaikka siihen liittyykin päätösten ja valintojen aiheuttamia yksilöllisiä konflikteja. ”Sosiaalinen traditio ei enää ajattele yksittäisen puolesta, nyt yksilöllä on tilaa omille päätöksille, mutta samalla päätöksenteon ongelmille” (Ziehe 1989, 37; ks. myös Kauppila 1996, 96).

Lukiokoulutuksessa 1990-luvulla toteutetut koulutuspoliittiset uudistukset kuten siirtyminen luokattomaan lukioon, ylioppilaskirjoitusten hajauttaminen sekä lukion opetussuunnitelmauudistuksen mahdollistamat koulukohtaiset painotukset ovat johtaneet tilanteeseen, jossa lukiolaisten opinnot ovat yksilöllistyneet niin kestoiltaan kuin sisällöiltään (Järvinen 2003b, 67). Luopuminen rakenteellisesti ja mekaanisesti ohjaavista tekijöistä (luokka, ohjelma, linja) korostaa opiskelijan itsenäisempää työskentelyä ja myös tehokkaan ohjausjärjestelmän tärkeyttä (Väljjarvi 1994, 25). Luokattomuuteen sisältyy olennaisena pyrkimys saattaa mahdollisimman moni opiskelija säätelämään itse omaa opiskeluaan. Opiskelijoiden valmiudet hyödyntää luokattomuuden sallimaa joustavuutta vaihtelevat suuresti; yhdelle vapaus valita on mieluisa oikeus, toiselle se tuottaa ahdistavia velvoitteita. (Huttunen & Väljjarvi 1990, 18.) Lisääntynyt valinnanvapaus, oman luokan ohjaavan vaikutuksen ja turvan puuttuminen ja mahdollisuus ajalla variointiin lukio-opiskelussa edellyttävät opiskelijalta suunnitelmallista, vastuutaottavaa kykyä itsenäiseen päätöksentekoon (Kuusela 1989, 28; Mäkinen 1989, 35; Järvinen 2003b, 67). Osittain näitä luokattomuuteen liittyviä piirteitä on pidetty sekä etuina että ongelmakohtina (Kunnari 2008, 65). Esimerkiksi Opetushallituksen (2000, 75) lukiaille<sup>1</sup> lähettämässä kyselytut-

<sup>1</sup> Tutkimukseen vastasi 65 suomenkielistä lukiota.

kimuksessa lähes neljäsosa vastanneista lukioista toi esiin heikkojen ja apua tarvitsevien opiskelijoiden ongelmat luokattomassa lukiomallissa, sillä vaikka opiskelijoiden oman vastuun katsottiin lisääntyneen, sen tasoa pidettiin kuitenkin selvästi riittämättömänä. Oppimisvaikeuksissa olevien opiskelijoiden tukemiseen liittyvä epäkohta tiedostetaankin Opetushallituksen (Jääskeläinen 2005, 57) mukaan entistä selvemmin.

Nykymuotoisen luokattoman lukion kehitystyön vauhdittajana 1980-luvun lopulla katsotaan olleen ristiriita sen aikaisten pakollisten oppiaineiden määrän ja asetetun vaatimustason sekä lukioon tulevan yhä kasvavassa määrin heterogeenistuvan opiskelija-koostumuksen välillä. Mahdolliseksi ei nähty tehdä laajalti ainevalintaista lukiota, vaan ratkaisua lähdettiin hakemaan organisaatiosta, joka mahdollistaisi ajalla ja kurssimäärällä varioinnin, ja olisi ratkaisu mahdollisiin opiskeluongelmiin ja erilaistuvan opiskelija-aineksen erilaisiin opetustarpeisiin, joihin luokallinen malli ei kyennyt vastaamaan. (Apajalahti & Kartovaara 1995, 10, 51–53; Mehtäläinen & Halonen 1999, 12.) Luokattomuuden keskeisiä tavoitteita oli samalla myös opiskelijoiden itsenäisen päätöksenteon ja opintovastuun lisääminen (Lindström 2000, 5). Rakenteena luokaton lukiomalli saattaa kuitenkin olla omiaan nostamaan esiin sen opiskelijaryhmän, jolle vastuunkanto ja itsenäinen työskentelyote ei ole itsestään selvää. Anssi Kuusela (2003) kysyy, onko realistista uskoa, että lukioikäinen, ainakaan jokainen heistä, kykenee ottamaan vastuun omista opinnoistaan.

Opiskeluajan pidentäminen ja valinnanmahdollisuuksien kasvu lukiossa voi olla monelle opiskelijalle varsinkin opintojen alussa uutta ja itsenäiseen päätöksentekoon kasvaminen hidasta ja epävarmaa lukiouudistusten tavoitteena olleen opiskelumotivaation lisäämisen, opiskeluun sitouttamisen ja nuoren itsenäistymisen nopeuttamisen ohella. Omien opintosuunnitelmien tavoitteellinen ja suunnitelmallinen laatiminen ei ole itsestään selvää ja valmiiksi annettua. Suunnittelussa on pystyttävä ottamaan huomioon opiskeluohjelman lisäksi myös muut tavoitteet niin lukioaikaisessa elämässä kuin koko omassa jatkotulevaisuudessa suhteessa rajalliseen ajankäyttöön. (Silvén, Kinnunen & Keskinen 1991, 41–45; Välijärvi 1993, 100–104.) Voidaan myös pohtia, liittyvätkö tutkimustulokset nuorten mielenterveysongelmien yleistymisestä parina viime vuosikymmenenä (Aalto-Setälä 2002; Järvinen 2003b, 69; Raitasalo & Maaniemi 2009; Kirkon tiedotuskeskus 2010) valinnanmahdollisuuksien lisääntymisen mukanaan tuomiin ongelmiin joidenkin opiskelijaryhmien kohdalla. Lukio osuu nuorten elämässä siihen vaiheeseen, jolloin he ovat vasta kypsymässä nuoreen aikuisuuteen ja jolloin heidän identiteettinsä keskeiset rakenteet ovat vasta kiteytymässä. Kun vielä huomioidaan, että nykyisin noin puolet kustakin ikäluokasta siirtyy peruskoulusta lukioon, on oletettavaa, että opiskelijoiden taidot ja valintoihin vaikuttavat taustatekijät eriyvät paljonkin toisistaan. (Aho 1995, 1–3; Vuorinen 1998, 5; Numminen ym. 2002, 102.) Tähän viittaa myös esimerkiksi se, että erityisopetuksen tarpeesta lukiossa käydään keskustelua Opetushallituksen taholta saakka (TS 1.12.2003; Mehtäläinen 2005). Välijärven (1997) lukion jälkeisiä opiskeluvalmiuksia selvittämässä tutkimuksessaan haastattelemat yliopiston professorit nostivat esiin opiskelijoiden väliset suuret erot opiskeluvalmiuksissa lukion jälkeisissä akateemisissa jatko-opinnoissa, joihin lukio perustehtävänä nimenomaan valmistaa. Välijärven

(1997) tutkimuksen mukaan joillakin yliopisto-opiskelijoilla tietovaranto on pirstaleinen ja pinnallinen sekä tiedonkäsitys passiivinen ja ulkokohtainen, mikä estää omaehtoisen kehittämisen ja itsenäisen, kriittisen arvioinnin ja myös asenteissa ja motivaatioissa on opiskelijoiden välillä suuria eroja.

Koulutuspoliittisessa kontekstissa voidaan kysyä, ovatko lukio uudistuksista hyötyneet eniten itsenäiseen päätöksentekoon kykenevät, itsesäätelyt, menestyvät ja päämäärätietoiset nuoret, samalla kun ulkoista ohjausta ja motivointia tarvitsevien ja omasta tulevaisuudestaan epävarmojen opiskelijoiden lukionkäynti on hankaloitunut. Tämä on tärkeä kysymys myös opinto-ohjausjärjestelmän kannalta. (Järvinen 2003b, 67.) Tasa-arvonäkökulmasta katsottuna olisi opetuksessa, ohjauksessa ja erilaisissa koulujärjestelmän uudistuksissa huolehdittava menetelmällisestä tasapainosta niin, ettei esimerkiksi tietyllä tavalla suuntautunutta tai ohjautunutta opiskelijaryhmää tiedostamattomasti rakenteellisilla ja pedagogisilla ratkaisuilla suosita toisia enemmän (Atjonen 2007, 34). Vesisenahon (1998, 18) mukaan on tärkeää organisoida opetus myös tilanteisiin ja yksilöihin, ei vain asioihin liittyväksi. Lukion opetussuunnitelman perusteidenkin (2003) mukaan opetuksessa tulee ottaa huomioon yksilöllisyys; vaikka opetussuunnitelman yleiset periaatteet ovat kaikilla samat, se, mitä opitaan, riippuu yksilöstä ja hänen aikaisemmasta tiedostaan ja käyttämistään strategioista. Kirjavaisen (2009)<sup>2</sup> tutkimuksessa eri lukioita erottelee selkeästi opettajien ja rehtorien asennoituminen heikoimpien opiskelijoiden tukemiseen. Tehokkaissa lukioissa asennoituminen oli huolehtiva ja korosti erityisesti heikkojen opiskelijoiden tukemista, kun tehottomissa lukioissa rehtorien ja opettajien näkemykset heijastelivat jopa turhautuneisuutta opiskelijoiden heikkoihin suorituksiin. (Kirjavainen 2009.) Vanttaja (2002) on todennut kuuden laudaturin ylioppilaiden tarinoita tutkissaan, että aikaisemmat kokemukset, omaksutut arvot, tavat ja rutiinit ohjaavat pitkälti yksilöä suunnistamaan koulu- ja elämänurallaan. Laudaturylioppilaiden kertomukset osoittivat, että samanlaiseen elämäntapaan, -tilanteeseen tai ammattiin voidaan päätyä hyvin erilaisin perustein, koska ”yhdenmukaisten tilastollisten tunnuslukujen taakse kätkeytyy aina elämänkulun ja arvomaailmojen huomattavia eroavaisuuksia”. (Vanttaja 2002, 249.) Tämän tutkimuksen viitekehyskontekstissa yhtenä mielenkiintoisena, kenties selittävänä erona voidaan pitää eroja opiskelijoiden itsesäätelytaidoissa.

On myös esiintynyt käsityseroja siinä, mitä lukion valinnaisuus on ja mitä sen tulisi olla, etteivät valinnat jää tosiasiaissa vain kaavamaisiksi ja kosmeettisiksi ja lukion valinnaisuus ja luokattomuus piilossa olevaksi (Blom & Lipsanen 1993, 11; Kuusela A. 2003, 215–217). Anssi Kuusela (2003, 213–235; myös Välijärvi 1996, 10–11) on kysynyt, onko luokaton lukio todella kuitenkin luokaton vai onko se piiloluokallinen. Esimerkiksi Välijärven ja Kuuselan (2001) tutkimus Tampereen lukioissa osoitti, että suuri osa opiskelijoista läpäii-

<sup>2</sup> Väitöskirjan viidessä esseessä tarkastellaan koulujen tehokkuuden määrittämistä eri menetelmin, tehokkuuteen vaikuttavia tekijöitä ja koulujen resurssien vaikutusta opiskelijoiden suoritusasteeseen. Esseiden empirisenä aineistona ovat lähes kaikki Suomen lukiot ja lukiolaiset vuosina 1990–2004. Lukioiden välisiä tehokkuuseroja eli eroja suoritusasteessa tarkasteltiin esimerkiksi ylioppilaskirjoitusten arvosanojen, opiskelijoiden peruskoulumenestyksen, perhetaustan ja koulujen resurssien, toiminnan, päätöksenteon ja henkilökunnan välisten suhteiden avulla.

see lukion koulun tarjoaman valmiin mallin mukaisesti, vaikka kouluissa näennäisesti tehdään paljon työtä valinnaisuuden toteuttamiseksi. Tähän oli syynä esimerkiksi useiden koulujen suuntaus yhtenäistää lukiossa aloittavien opiskelijoiden opinto-ohjelmia ryhmäytymisen, ohjauksen tehostumisen ja lukio-opiskelun rytmiin pääsemisen nimissä. Myös resurssien niukkuus saattaa olla syynä. Tutkimuksen mukaan ohjauksen resurssointia tulisi vahvistaa, työnjakoa ohjaushenkilöstön kesken lisätä ja toimenkuvaa sekä ohjauksen tavoitteita selkiyttää. (Väljjarvi & Kuusela 2001.)

Onkin haluttu kiinnittää huomiota siihen, onko lukion kurssitarjottimen rakenne opiskelijoiden valintoja liikaa ohjaava, kenties itsesäätelytaidoiltaan heikompia opiskelijoita liian vähän omiin henkilökohtaisiin valintoihin kannustava. Olennaista on se, miten eri opiskelijoita opastetaan tarjottimen suomien mahdollisuuksien käyttämiseen. Opiskelijoiden laatiman henkilökohtaisen opintosuunnitelman mukaan merkitys valintoja ohjaavana tekijänä ei ole ollut yksiselitteinen, vaan on kysytty, jääkö se kuitenkin virallisuudessaan vieraaksi opiskelijan joustavaa, helposti ja epävirallisesti muutettavissa olevaa valintaohjelmaa tukevalle ajattelumallille. (Jokela 1996, 76.) Tästäkin näkökulmasta käsin opiskelijoiden itsesäätelyn tutkimukselle on tarvetta siksi, jotta myös vähemmän päämäärätietoiset ja horjuvamat opiskelijat tunnistettaisiin ja pystyttäisiin ohjaamaan heitä hyödyntämään lukion kurssitarjontaa ja valinnanmahdollisuuksia itseään ja tulevaisuuden koulutustoiवेitaan parhaiten palvelevalla tavalla. Tätä myös Opetushallituksen valtakunnallista ohjauksen tilaa selvittävä arviointi perää. (Numminen ym. 2002, 110–112; Ahola & Mikkola 2004, 87.) Karhi & Vaso (1997) liittävät itsesäätelyn tutkimustarpeen myös arviointiin ja koulumenestykseen kysymällä, onko itsesäätely tärkeää koulussa pärjäämiselle ja mitkä ovat todelliset arvosteluun vaikuttavat tekijät. Jos koulu palkitsee opiskelijansa asioilla, jotka eivät myöhemmässä vaiheessa ole niin kovin tärkeitä ja joilla ei pärjätä kokonaisvaltaista oppimista vaativissa jatko-opinnoissa, työelämässä ja elinikäisen oppimisen yhteiskunnassa, mitkä ovat itsesäätelyn kehittymisen ja ylläpitämisen puutteen yhteiskunnalliset merkitykset? Miten merkittävää itsesäätely on opiskelussa ja elämässä ylipäänsä? (Karhi & Vaso 1997, 73.)

Lukiokoulutuskeskustelua näyttävät siis leimaavan kahdenlaiset, itsessäänkin ristiriitaiset äänenpainot. Toisaalta luokattoman lukiomallin tavoitteena on mahdollistaa jokaisen henkilökohtaiset valinnat ja suuntautuminen yksilöllisesti, kun samanaikaisesti pelätään valintojen tuomaa vastuuta varsinkin joiden opiskelijoiden kohdalla. Toisaalta on kyseenalaistettu todellisen eriyttämismahdollisuuden ja sen toteutumisen määrän riittävyys niin yhteiskunnan, työelämän kuin opiskelijoiden monipuolisen yksilöllisen ja tulevan ammatillisen kehityksen kannalta. Samaan aikaan kuitenkin kysellään, sisältääkö lukion kurssitarjonta edes kaikkia niitä ihmisen ja nyky-yhteiskunnan vaatimia perustietotaidon osa-alueita, joita sen pitäisi sisältää. Esimerkiksi Räihä ja Rautiainen (HS 8.10.2009) kysyvät, onko lukio näennäisen tehokas opinahjo, joka tuottaa oppilaille hyviä arvosanoja ylioppilaskirjoituksissa, mutta ei välttämättä edistä oppimista muuta kuin tiedollisella alueella, jolloin elämässä ja jatko-opinnoissa tarvittava omien ajatusten ja kokemusten kuuntelun taito, osallistuminen yhteisten asioiden hoitamiseen, kiireettömät kehittävät keskustelut ja kohtaamiset sekä ajattelu ja opiskeltujen asioiden ymmärtäminen jäävät

lapsipuolen asemaan. Anssi Kuuselan (2003, 235) mukaan opiskelijoiden yksittäiset elämänkulut tarvitsevat tiedollisen kasvatuksen lisäksi yksilökohtaista ja kollektiivista valtautumista ja vastuuta eli kykyä ohjata ja säädellä omaa kohtaloaan sen asemasta, että on virran vietävänä. The Timesin kirjeenvaihtaja Roger Boyes viittasi Helsingin Sanomien Jokelan tapahtumia (2007) koskevassa haastattelussa muun muassa Pisa-tutkimukseen ja kysyi: ”Teillä on loistava koulutuskone. Mutta mitataanko lapsia vain opintosuorituksilla eikä inhimillisellä kehityksellä?” (Suoranta, Kauppila, Rekola, Salo & Vanhalakka-Ruoho 2008, 46–47.)

Myös erityisen koulutustehtävän saaneiden lukioden (erikoislukiot) määrä eli koulujen erikoistuminen, profiloituminen, liittyy näihin valinnaisuuden, erikoistumisen, oppisältöjen ja lahjakkuuksien tukemisen ristiriitaisiin ja kahdensuuntaisiin teemoihin (Järvinen 2003b, 6). Erikoislukiot vievät opiskelijaa hänen oman kiinnostuksensa suuntaan ainakin jossain määrin, ehkä kuitenkin tarvetta syvällisemmälle erikoistumiselle/asiantuntijaksi kasvamiselle olisi jo olemassa, mutta kritiikkinä on esitetty oppilaitosten eriarvoistumisen jo vaarantavan lukioden yleisivistävän tehtävän toteutumista ja sitä kautta aiheuttavan heikompien opiskelijoiden huomiotta jättämistä (Järvinen 2002; 2003b, 5). Jorma Kuuselan (2003) tutkimuksen aineisto suurten asutuskeskusten lukioista osoittaa, että lukioden eriytyminen ei kuitenkaan välttämättä vaikuta yksittäisten opiskelijoiden suoriutumismenestykseen. Sekä hyviä että heikkoja tuloksia voi tutkimuksen mukaan saavuttaa opiskelija-ainekseltaan sekä homogeenisissä että heterogeenisissä lukioissa. (Kuusela J. 2003, 28.) Kirjavaisen (2009) tutkimuksen mukaan kokonaisuutena tarkastellen erot suomalaisten lukioden toiminnassa, käytännöissä ja tuloksissa ovat suhteellisen pieniä.

Karvosen (2006, 9) mukaan tavallinen, keskiverto- ja keskiluokkainen nuori tapaa unohduttaa tutkimuksesta, sillä meillä Suomessakin nuorten ympärillä käytävää keskustelua hallitsevat usein ”jännittävät” teemat (kuten rikollisuus, huumeet, väkivalta, syrjäytyminen tai erityislahjakkuudet), jotka koskettavat monesti verraten pientä osaa nuorista. Brittiläinen nuorisotutkija Steven Miles (2000) puhuu keskiarvotarkastelun paradokseista silloin, kun valtavirran nuorisotutkimus on kiinnostunut pääasiassa vain poikkeuksista. Nuorisobarometrin 2007 johdannossa Myllyniemi (2007) perää nuorisoa koskevaan tutkimukseen erilaisten ryhmien mukaista tarkastelua nuorisoa kokonaisuutena käsittelevän tutkimuksen rinnalle. Vahteran (2007, 10) mukaan erityisesti lukiovuodet ovat psykologisessa ja kasvatustieteellisessä nuorisoa koskevassa tutkimuksessa Suomessa laiminlyöty alue. Vahteran (2007, 10–11) mukaan erityistarvetta lukiotutkimukselle tuo esimerkiksi se, että lukiolaisten opiskelutavoitteet tai pikemminkin niiden puute on ollut jatkuva julkisen keskustelun aihe (esimerkiksi HS 27.3.2004; TS 4.6.2011). Päämäärätietoinen tavoitteenasettelu edellyttää oppijalta omaa aktiivisuutta ja oppimisen itsesäätelystä. Mielenkiintoinen kysymys onkin, millä tasolla suomalaisten lukiolaisten itsesääteily on ja ovatko itsesäätelemättömät opiskelijat juuri niitä, joilla päämäärätietoisia tavoitteita ja suunnitelmia ei ole tai niiden suunta ja pysyvyys on horjuvaa. Schunkin (2008) mukaan vaikka itsesääteilyä ja itsesäädelyä oppimista on tutkittu paljon, sen kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen on vielä matkaa ja Schunk peräänkuuluttaakin lisätutkimuksen tarvetta korostaen esimerkiksi juuri pitkittäistutki-



muksen tärkeyttä itsesäätelyn tutkimusmenetelmänä. Ahteenmäki-Pelkosen (1994, 169) mukaan tulisi erityisesti kiinnittää huomiota itsesäätelyn/itseohjautuvuuden variaatioihin samankin yksilön elämän eri tilanteissa ja eri vaiheissa ja tutkia sitä myös prosessina, eikä vain valmiutena tiettyssä poikkileikkaustilanteessa. Vermunt ja Vermetten (2004) esittävät artikkelissaan, että tulevaisuudessa tulisi esimerkiksi kenttätutkimusten muodossa selvittää ulkoisen säätelyn muuttumista ja sen muuttamista sisäiseksi. Myös Dinsmore, Alexander ja Loughlin (2008) esittävät pitkittäistutkimuksen tarvetta olevan sen selvittämiseen, millainen ympäristö stimuloi itsesäätelyyn, miten säätely vaihtelee tilanteesta ja paikasta, eikä vain kypsymisestä johtuen ja miten se on sidoksissa kiinnostukseen, tavoitteisiin, tietoon, kokemuksiin ja suunnitelmiin.

Lukiokoulutuksen uudistukset ja kasvaneen valinnanvapauden lisäämä vastuu ja vaikutus pitkälle tulevaisuuteen edellyttävät lukiolaiselta itsesäätelyä motivaatiota, suunnittelua ja oman toiminnan arviointitaitoja. Lukiolaisten kehityksen osalta suomalaista tutkimustietoa itsesäätelystä ja sen kehittymisestä on toistaiseksi hyvin vähän. Koistisen tuoreen, kuitenkin vain yhteen erityisen koulutustehtävän lukioon kohdistuvan tutkimuksen (2010) mukaan lukio-opiskeluun motivoituneet, autonomisen ja itsesäätävän opiskelutavan omaavat opiskelijat suoriutuvat opiskelusta muita paremmin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia laajemmin lukio-opiskelijoiden käsityksiä omista oppimisen itsesäätelytaidoistaan. Lisääntynyt valinnanmahdollisuus antaa lukio-opiskelijoille mahdollisuuden omanlaisensa lukio-opiskelupolun suunnitteluun ja tavoitteenasetteluun. Lukiolaisten suunnitelmien ja opintoihin kohdistuvien odotusten ja niiden sekä tavoitteiden toteutumista ei kuitenkaan ole aiemmin juurikaan tutkittu. Tässä työssä on tarkoituksena tarkastella myös opintojen kulkua, opiskelijoiden erilaisia opiskeluodotuksia ja niiden toteutumista sekä näiden yhteyttä itsesäätelytaitoon.

Tutkimuksen teoriaosuus rakentuu kolmesta osasta edeten lukioikäisen nuoren kehityspsykologisesta tarkastelusta toisen luvun institutionaalisempaan lukion aseman, lukioon opiskelemaan hakeutumisen ja lukion opinto-ohjauksen selvittämiseen. Kolmannessa luvussa jäsennetään ja avataan itseohjautuvuutta ja itsesäätelyä käsitteenä ja teoreettisena viitekehystenä. Metodiluvun jälkeisessä ensimmäisessä tulososion luvussa tarkastellaan tähän tutkimukseen osallistuneiden lukiolaisten itsesäätelyn tasoa ja sen yhteyttä opiskelukokemuksiin. Luvussa seitsemän nimetään neljä erilaiseen itsesäätelyyn perustuvaa lukio-opiskelijaryhmää ja esitellään kullekin ryhmälle tyypillistä opintojen kulkua. Ennen diskurssilukua tarkastelua laajennetaan vielä opiskelijoiden opiskeluodotuksiin ja niiden toteutumiseen selvittämällä näiden yhteyttä itsesäätelyryhmiin, sukupuoleen, sosioekonomiseen taustaan ja lukion linjan valintaan (tavallinen tai erikoislinja).

## 2 LUKIOIKÄINEN NUORI

Lukiota käyvä nuori on iältään noin 16–19-vuotias. Nuoruus on siirtymävaihe lapsuuden ja aikuisuuden välillä, joka usein saa merkityksensä suhteesta niihin. Nuoruus on siirtymävaihe, jota helposti kuvaillaan määritelmillä: ei vielä ja ei enää. Nuoruus on aikaa, jolloin on opittava ohjaamaan elämäänsä autonomisesti oman yksilöllisyytensä kautta yhä tietoisemmin suhteessa muihin. (Galland 1995; Dunderfelt 1997, 92–93.) Vertaisryhmän merkitys kasvaa entisestään, mutta silti nuoren omilla vanhemmilla on vielä tässä heräävän aikuisuuden vaiheessa (Arnett 2004) erittäin tärkeä merkitys tuen ja palautteen antajana nuorelle ja nuoren suunnitelmille (Kestilä 2003: Lukiolaisten hyvinvointitutkimus 2003, 26), vaikka ikävaiheeseen kuuluu lapsi-vanhempi suhteen uudelleenrakentaminen. Kasvatuspsykologi Roussean (1905, alkup. 1762) mukaan varsinainen nuoruus sijoittuu ikävuosiin 15–20, jolloin tunteet kypsyvät, ihminen aikuistuu ja syntyy ikään kuin toisen kerran, olemassaolon tilasta uuteen, elämää varten tarvittavaan tilaan. Myös kehityspsykologi Hall (1904) pitää nuoruutta uuden syntymän kautena, samoin Spranger (1932), joka toi aikaisemman biologisen ja fysiologisen näkökulman lisäksi tarkasteluun mukaan enemmän myös jo kunkin yksilöllisen henkisen kasvun ja toisaalta kulttuuriin sidoksissa olevan kehityksen. Kehityspsykologiasta käsin nuoruusikää ovat merkittävästi lähestyneet myös esimerkiksi Erikson (1950), Havighurst (1953; 1972) ja Blos (1966).

Nuoruusvaiheen yhtenä tärkeimmistä elämänsä tehtävistä on lapsuus-suhteesta itsenäistyminen ympäristön asettamien mahdollisuuksien ja reunaehtojen määrittämissä rajoissa ja normeissa. Elämänsä ja nuoruuden institutionalisoitumista on tarkastellut Marlis Buchmann (1989), jonka käyttämässä viitekehityksessä nuoret nähdään aktiivisina toimijoina, vaikkakin heidän elämänsä vaikuttaa individualisoitumisen ja standardisoitumisen ristiriitainen dynamiikka. Samalla kun nuoret voivat tehdä oman elämänsä suunnitelmiin liittyviä konkreettisia valintoja yhä aikaisemmin, organisaatioiden määrittämät säännöt pakottavat heidät elämään standardisoitujen ja byrokraattisten elämäntapojen mukaisesti. (Puuronen 2006, 164–165.) Buchmannin kanssa saman näkökulman elämänsä ja nuoruuden institutionalisoitumisesta nimenomaan nuoruuden näkökulmasta jakavat myös Parsons (1962) ja Hurrelmann (1989; 1994).

Nuorisotutkimuksen historia kansainvälisellä tasolla kiinnittyy vahvasti jengitutkimukseen ja sitä kautta sosiologiaan (esim. Thrasher 1927; Whyte 1943; Hollingshead 1975, alkup. 1949). Koska nuoruus-käsitteen synty liitetään vahvasti moderniin yhteiskuntaan kuuluvaksi, on luonnollista, että juuri modernisaatioteorioita on usein käytetty käsitteellistämään nuorisoa yhteiskunnallisena ryhmänä ja nuoruutta ikäkautena institutionaalista näkökulmasta tutkittaessa (Puuronen 2006, 80). Sosiologisesti nuorten asemaa modernissa yhteiskunnassa ovat tarkastelleet esimerkiksi Coleman (1961), joka 1950-luvun lopussa keräsi laajan lukioaineiston Yhdysvalloissa nuorisokulttuurien merkitystä nuorten elämässä selvittäessään sekä Parsons (1962), jonka varhainen modernisaatioteoreettinen ja institutionaalinen näkökulma on vaikuttanut nykyisissä nuorisotutkimuk-

sisä käytettäviin teoreettisiin lähestymistapoihin. Mannheimin sukupolviteoriankin (1952, alkup. 1928) lähtökohtana on nopeasti modernisoituva ja muuttuva yhteiskunta ja maailma. Johan Fornäs (1995) toi nuorisotutkimukseen myöhäismodernin käsitteen. Modernin muutoksessa postmoderniksi tai myöhäismoderniksi (Beck 1990) ei elämän epävarmuus olekaan enää näkyvin luonnehdinta, vaan se, että välttämättä ei enää uskota löytyvän hallinnan, säätelyn tai ohjauksen keinoja epävarmuuden voittamiseen. Nopea muutos ja epävarmuus ja itsesäätely nimenomaan näiden sietämiseksi on tullut osaksi kaiken ikäisten, myös nuorten elämää ja sitä koskevaa tutkimusta (Bauman 1998).

Suomessa akateemisen nuorisotutkimuksen katsotaan alkaneen 1950-luvulla, tosin jo 1930-luvullakin on julkaistu muutama nuorisorikollisuutta käsitellyt tutkimus. Viime vuosikymmeninä nuoriso on ollut sekä kansainvälisesti että kansallisella tasolla kasvavan kiinnostuksen kohteena. Olennainen muutos monissa nykyajan nuorisoteorioissa on nuoruus-ajan venyminen pitemmälle ja aikuisuuteen siirtymän siirtyminen myöhemmäs ihmisen elämänkaareissa. 2000-luvun kansainvälisen nuorisotutkimuksen keskustelussa yhtenä tavoitteena on ollut määritellä nuoriso-käsite relationaalisesta näkökulmasta, jolloin tutkitaan iän sosiaalista rakentumista ja sen institutionalisoitumista historiallisessa ja kulttuurisessa kontrollissa perinteisen kehityspsykologisen tarkastelun sijasta. Uusimpina tutkimuskohteina voidaan mainita esimerkiksi monikulttuurisuus ja muut vähemmistöt. Viime vuosina tutkimus on myös entistä enemmän institutionalisoitunut esimerkiksi Nuorisotutkimusseuran ja yliopistollisten koulutusohjelmien ja tutkijoiden määrän lisääntymisen myötä. Osassa nuorisotutkimuksia nuorilla on enemmänkin passiivisen objektin rooli, osassa taas aktiivisen subjektin rooli, jolloin voidaan edesauttaa nuorten emansipatorisia pyrkimyksiä tekemällä näkyviksi ne käytännöt, jotka ovat autonomisesti toimivien nuorten pyrkimysten toteutumisen tiellä. (Puuronen 2006, 10, 204, 266–268.) Tähän liittyy myös laajempi tutkimus ihmisen itsemääräämisen ja autonomian asteen vaikutuksesta motivaatioon ja itsepystyvyyden tunteeseen, josta tarkemmin luvussa 4.2.2. Tässä tutkimuksessa itsesäätelyn tarkastelun lähtökohtana on nuori aktiivisena toimijana ja oman elämänsä motivoituneena ohjaajana, jota prosessia lukio-oppimisympäristö parhaimmillaan voi edistää, rohkaista ja tukea.

## 2.1 Itsenäistymisen haaste nuoruudessa

Yksi keskeisistä nuoruuden kehitystehtävistä on emotionaalisen itsenäisyyden saavuttaminen. Nuoruusvaiheen psykososiaalisen tehtävän on kuulu persoonallisuusteoreetikko, identiteettikehityksen tutkija Erik H. Erikson perustavanlaatuisessa, kahdeksanvaiheisessa elämänkaariteoriassaan (1950) nimennyt vastakohtapareilla identiteetti tai rooli-hämmennys. Eriksonin mukaan tässä vaiheessa haasteena on löytää ehyt, kokonainen oma itsensä ja oman elämänsä suunta; vastata kysymykseen kuka minä olen ja miten minä autonomisesti osaan toimia, kuten johdannon runossa kysyttiin. Jos tämän kehitysvaiheen tehtävässä mennään kielteiseen suuntaan, vaarana on kykenemättömyys tehdä oman elämän suuntaa koskevia itsenäisiä suunnitelmia ja valintoja koskien esimerkiksi koulutusta, työelämää, harrastuksia ja sosiaalisia suhteita. Tällöin nuoren on vaikea

sitoutua valintoihinsa ja toimia päämääriensä mukaisesti. Eriksonin teoriaa pidetään perustavanlaatuisena, ja sen katsotaan olleen vaikuttamassa moniin muihin kehitys- ja elämänkaariteorioihin. (Erikson 1950; Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 22–28.) Baethge (1989) näkee Eriksonin tavoin nuoruuden toisena mahdollisuutena, mutta esittää modernisaatioyhteiskuntaan liittyvän nuorten työn kautta tapahtuvan sosialisoinnin huomattavan myöhentymisen saattavan aiheuttaa myös nuorten itsenäistymisen ja autonomisoitumisen luonteen muuttumista, myöhentymistä ja vaikeutumista. Blos (1966) on tutkinut nuoruutta ja siihen liittyviä kehitysvaiheita psykoanalyttisesta näkökulmasta käsin ja lähestyy Eriksonin tapaan nuoruusikää erilaisten haasteiden kautta, joiden onnistuneen läpikäymisen jälkeen nuoresta kehittyy itsenäisiin päätöksiin kykenevä ja omista ratkaisuksista vastuuta kantava yksilö. Levinsonin (1978) elämänrakenneteorian mukaan varhaisaikuisuuteen<sup>3</sup> kuuluu vaihe, jolloin yksilö pyrkii kehittymään omaksi itsekseen ja kasvaa riippumattomaksi aikuiseksi. Tämä vaihe alkaa jo nuoruudessa. (Levinson 1978, 56–58.) Havighurst (1972) jakaa ihmisen elämänkaareen liittyvät kehitystehtävät niiden normatiivisten odotusten kautta, joita yksilöön kohdistetaan tietyssä elämänvaiheessa.

Marcia (1966; 1980) kehitti Eriksonin teoriaa eteenpäin jakamalla itsenäistymisen kaksivaiheiseksi tapahtumasarjaksi. Ensin nuoret etsivät erilaisia vaihtoehtoja ammatinvalintaan ja omaan rooliinsa maailmankuvassaan, jonka jälkeen he tekevät päätöksiä näillä elämänalueilla ja sitoutuvat joihinkin vaihtoehtoihin. Marcia kuvasi neljä erilaista identiteetin kehitystasoa sen mukaan, missä määrin nuoret ovat tutkineet eri vaihtoehtoja ja sitoutuneet niihin: (1) Hajautuneen identiteetin vaiheessa oleva nuori ei ole onnistunut läpikäymään etsintävaihetta eikä näin ollen myöskään sitoutumisvaihetta. (2) Ajautujat (lunastamaton identiteetti) eivät myöskään ole läpikäyneet etsintävaihetta, mutta ovat silti, esimerkiksi vanhempiansa tai opettajien esimerkin mukaan, tehneet omat valintansa ja sitoutuneetkin niihin. (3) Keskenikäisen identiteetin vaiheessa olevat nuoret ovat parhaillaan aktiivisesti etsimässä ja miettimässä tulevaisuuden valintoja, mutta eivät ole vielä tehneet sitovia päätöksiä. (4) Identiteetin saavuttajat ovat käyneet läpi henkilökohtaisen etsintävaiheen ja sitoutuneet omaa tulevaisuuttaan koskeviin valintoihin. Marcian teoria on ollut hyvin suosittu, vaikkakin etenemisvaiheet eivät aina näyttäisi noudattavan esitettyä kaavaa. Sitä on kritisoitu myös sosiaalisen ympäristön ja yksilöllisten erojen, kuten sukupuolen, huomiotta jättämisestä. (Marcia 1966; 1980; Nurmi 2003, 262–263.) Identiteettiteorioissa nuoren elämänvaihetta, jonka tunnuspiirteitä ovat itsenäinen suunnittelu, tavoitteenasettelu ja valintojen mukaan itsesäätelvästi toimiminen, nimitetään oman elämän ohjaamisen ja suunnan etsinnäksi. Tavoitteena on, että tässä tapahtumakulussa nuori muodostaa ensin laajemman tavoitteen suunnasta, johon hän elämässä tai opiskelussa pyrkii ja sen jälkeen pohtii, miten tähän päästään. Se vaatii usein eri vaihtoehtojen pohtimista yhdessä tukiverkoston (vanhemmat, ystävät, opettajat ja ohjaajat) kanssa. Nuoret eivät kuitenkaan usein ole riittävän tietoisia omista motiiveistaan ja itsesäätelytaidoistaan, jotka heidän oman suunnittelunsa ja tavoitteenasettelunsa pohjalla vaikuttavat. (Nurmi 2003, 263–271.)

<sup>3</sup> Levinsonin teoriassa varhaisaikuisuus alkaa 17 ikävuodesta eteenpäin.

Jean Piaget'lla on oma, nelivaiheinen kehitysvaiheluokittelunsa, jossa lukioikäinen nuori sijoittuu viimeiseen, formaalisten operaatioiden vaiheeseen, johon sijoittuvat kaikki yli 12-vuotiaat. Tälle vaiheelle ominaista on ongelmanratkaisu ja ajattelun tehokkuus. Kiistaakin herättäneestä Piagetin luokittelusta tämän tutkimuksen kannalta tärkeää on tiedollisten rakenteiden kehittyminen kohti itsesäätelyä ja kohti parempaa tilanteiden ja haasteiden hallintaa. Piaget tuo esiin myös vertaisryhmissä tapahtuvan dialogin tämän kehityksen edistäjänä. (Piaget 1971a; 1971b; Lehtinen ym. 2007, 105.) Hautamäki (1995) lisää ongelmanratkaisun tehokkuuden lisäksi myös kokemusten ja tunteiden tarkastelun formaalisen ajattelun vaiheen alueeseen. Piaget kuitenkin epäilee kasvattajien ja opettajien kiinnittävän enemmän huomiota oppimisen tehokkuuden parantamiseen kuin yksilöön ja hänen kehitymisprosessiinsa (Piaget 1971b).

Vaikka useat kehitysvaiheteoriat lähestyvät nuoruutta ja itsenäistymistä jonkinlaisten kriisien kohtaamisen kautta (kuten Erikson 1950), kaikkia nuoria kriisiytyminen ei kohtaa samalla tavalla tai lainkaan. Kuitenkin esimerkiksi rikollisuuden kasvu nuoruusiän kynnyksellä ja nuorison pahoinvoinnin ja masentuneisuuden lisääntyminen kertovat jonkinlaisesta kehitysriskistä ainakin joidenkin yksilöiden kohdalla. (Lukiolaisten hyvinvointitutkimus 2003; Nurmi 2003.) Myös lukiolaisten hyvinvointitutkimuksessa 2007<sup>4</sup> todetaan ongelmien kasautuvan osalle opiskelijoita. Tulosten perusteella joka kolmas lukiolainen kokee päivittäin fyysisiä oireita. Keskipaikeaa tai vaikeaa masentuneisuutta oirehtii 14 % lukiolaistytöistä ja 7 % lukiolaispojista. Kuitenkin ongelmat kasautuvat pahoinvoinnille vähemmistölle enemmistön lukiolaisista voidessa hyvin. (Lukiolaisten hyvinvointitutkimus 2007.)

Sosiologit kuvaavat niitä toimintamahdollisuuksia, jotka määräytyvät henkilön iän mukaan tiettyssä sosiaalisessa ympäristössä institutionaalisen uran termillä. Tämä muodostaa monimutkaisen mahdollisuuksien ja rajoitusten kontekstin, jossa ihmisen omat valinnat ja päätöksenteko, tavoitteenasettelu ja toteuttamiskeinot luovat elämän suunnan esimerkiksi erilaisissa koulutusjärjestelmän valinnanmahdollisuuksiin liittyvissä siirtymävaiheissa. Tällaisia siirtymiä nuoren elämässä ovat esimerkiksi siirtyminen peruskoulusta lukioon tai ammattikouluun sekä siirtyminen lukion jälkeisiin opintoihin tai työelämään. Nuorella siirtymiin liittyy oma henkilökohtainen kiinnostus ja suunnitelmallisuus, mutta silti edelleen myös vanhempien luomalla roolimallilla saattaa olla vahvaakin merkitystä. (Hagestad 1985, 155; Nurmi & Salmela-Aro 2002; Nurmi 2003, 259.) Yksilön elämänkaari sisältää monia siirtymiä, koulutusvalintoja, oman itsensä etsimistä ja symbolisen kokemusympäristön keskeisyyttä ja se eroaa eri yksilöillä ja sukupolvilla (Kauppila 1996, 48, 91–101).

<sup>4</sup> Tutkimuksen pääasiallisena aineistona on Stakesin kouluterveyskysely valituilta osin. Kouluterveyskysely on laajasti hyvinvointia kartoittava peruskoulun 8–9- luokkalaisille ja lukion 1.–2. vuosikurssin opiskelijoille suunnattu lomakepohjainen kysely. Ensimmäistä kertaa kouluterveyskysely tehtiin vuonna 1995 ja valtakunnallisena sitä on toteutettu vuodesta 1996 lähtien. Lukiolaisten hyvinvointitutkimus 2007 perustuu pääosin vuosien 2005 ja 2006 kouluterveyskyselyihin. Näinä vuosina kyselyihin on vastannut yhteensä 53 306 lukiolaista. Tämä vastaa noin puolta lukiokoulutukseen osallistuneista, sillä tutkintotavoitteisessa lukiokoulutuksessa oli vuonna 2006 yhteensä 117 300 opiskelijaa.

Koulutusta on tarkasteltu elämänkulun rakentajana koulutussukupolvikäsitteen avulla (Roos 1987) tarkastelemalla, millaisin prosessein historiallinen ja sosiaalinen aika muotoilevat yksilön elämänkulkua (Mannheim 1952; Kauppila 1996). Wilskan (2004b, 102) mukaan nykyinen globaali nettisukupolvi identifioituu ehkä enemmän sukupolviin kuin vuosituhannen vaihteessa, vaikkakin vanhempien, esimerkiksi suurten ikäluokkien sukupolvitietoisuuden asteeseen on matkaa. Kauppila on tutkinut suomalaisia koulutussukupolvia 2000-luvulla ja tehnyt kokemukselliset koulutussukupolvijaottelut kohortti-tarkastelun kautta todellisuuteen liittyvien tekijöiden, kuten koulutusmahdollisuuksien ja sosiaalisen liikkuvuuden perusteella. Keskipolven kohdalla käytetään sellaista ilmaisuakin kuin ”koulutus juntaa ammattiin”. Nuori polvi eroaakin juuri tässä suhteessa: sen edustajat eivät ole lujasti kiinnittyneet kulttuuriin ja sosiaaliseen rakenteeseen. Nuorten ryhmälle, joka identifioi itsensä vahvasti edistyneeseen teknologiasukupolveen, koulutus on itsestäänselvyys ja harrastukset ja itsensä, minän, kehittäminen itsenäistymisen ja kokemuksellisuuden kautta nähdään elämänsisältönä. (Kauppila 2000, 57; Wilska 2004b, 102.) Kauppilan (1996, 91) mukaan valinnoilla on suuri merkitys tälle sukupolvelle, ja nuorimman sukupolven kohdalla kysymys on pohjimmaltaan valintojen merkityksestä ja valintojen ja autonomisen vapauden välisestä jännitteestä.

## 2.2 Nuoren minäkäsitys ja sen yhteys itsesääteilyyn

Nuoruusiän kehitystehtävien ratkaiseminen edellyttää siis nuoren identiteetin muuttamista aikuisen identiteetiksi. Minä ja identiteetti<sup>5</sup> ovat sosiaalipsykologian keskeisimpiä käsitteitä. Minä on ollut esillä jo Meadin (1934) ja Eriksonin (1950) kirjoituksissa, joissa korostui ihmisen tietoisuuden (mind) ja minän (self) syntyminen ja kehittyminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Identiteetin käsitteestä tuli suosittu 1960- ja 1970-luvuilla, kun luotiin useiden eri tieteiden, muun muassa psykologian, sosiologian ja filosofian, piirissä näkökulmaa ihmisen itsemäärittelyn ja minän tutkimiseen. Käsite ”minä” viittaa erilaisiin refleksiivisiin prosesseihin, joiden kautta yksilö tulee tietoiseksi itsestään subjektina ja objektina. Refleksiivisyys on tietoisuuden muoto, jossa ihminen ikään kuin astuu itsensä ulkopuolelle ja tarkastelee itseään sieltä käsin. (Weigert, Teitge & Teitge 1990, 1–2; Gecas & Burke 1995, 41–42; Houtsonen 2000, 14.) Minän refleksiivisen toiminnan tuotetta kutsutaan usein minäkäsitykseksi. Se koostuu niistä ajatuksista ja tunteista, joita ihminen asettaa itselleen tarkastellessaan itseään objektina. Scheinin (2002, 77) mukaan minäkäsityksellä on pohtivassa ja reflektioivassa ajattelussa ja oman toiminnan säätelyssä keskeinen merkitys. Minäkäsitystä voidaan nimittää myös identiteetiksi. Se koostuu minä-luonnehdinnoista, joita tehdään ryhmäjäsenyyden rakenteellisten piirteiden perus-

<sup>5</sup> Tässä identiteettiä tarkastellaan siltä osin, kun se tutkimuksissa liitetään nuoruuden kehitystehtäviin ja niiden ratkaisemiseen liittyvään kehityspsykologiseen teoriaan, mitä pidetään tässä tutkimuksessa ensisijaisena teoreettisena viitekehysenä. Jonkin verran käsitettä yhdistetään myös laajempiin sosiologisiin teemoihin, kuten postmodernin ajan haasteisiin ja lukiokoulutusudistuksiin liittyvään jatkuvaan oman toiminnan arvioinnin ja sen joustavan uudelleensuuntaamisen vaateisiin, koska niiden katsotaan vaikuttavan nykyään aiempaa enemmän myös nuoruuden kehitystehtäviin. Muilta osin identiteetin käsitteen tarkastelu rajataan moniulotteisuutensa vuoksi tutkimuksen ulkopuolelle.

teella ja myös niiden luonteenpiirteiden perusteella, joita yksilö esittää ja joita muut liittävät hänen toimintaansa. (Houtsonen 1996, 199.) Goffman (1990) puhuu moraaliurista, joilla hän tarkoittaa muiden ihmisten arvioista ja palautteista muodostunutta ihmisen minäkäsitystä.

Yksi syy itsesäätelyn vähäisyydelle saattaa olla heikko minäkäsitys. Ne, joilla on vahva minäkäsitys, kykenevät todennäköisemmin säätelemään itse oppimistaan. Minäkäsityksen osa-alueista erityisesti itsearvostus ja itseluottamus korreloivat tutkimuksissa johdonmukaisesti itsesäätelyn kanssa. (Koro 1993b, 34.) Myös Heikkilä (1985, 88) korostaa itsesäätelyn ja minäkäsitykseen kuuluvan itseluottamuksen välistä yhteyttä. Loevingerin (1987, 156–161) mukaan nuorison minäteoriat korostavat nuorten elävän kriisivaihetta, jolloin minäkäsityksessä, johon hänkin lukee itsesäätelyn kuuluvan, tapahtuu paljon muutoksia. Jokainen yksilö tuottaa ja pohtii omaa itseään koskevia ajatuksia; hän kysyy itseltään, millainen hän on, erityisesti nuoruusiässä. Minäkäsityksiä voi olla erilaisia, esimerkiksi millainen yksilö haluaisi olla tai millaisena todella pitää itseään esimerkiksi opiskelijana. Käsitteet itsestä ovat muuttuvia, mutta niissä on kuitenkin aina jotakin sellaista, jonka takia yksilö pitää identiteettiään pysyvänä. Yksilön minän kehittymisen ratkaisevana suuntana on, millaisia päämääriä yksilö tavoittelee ja miten hän yrittää niitä saavuttaa. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 20.) Minäkuva ja identiteetti vaikuttavat siihen, millaisia toimintastrategioita nuoret käyttävät haastavissa ja vaikeissa tilanteissa (Nurmi ym. 2006, 143). Opiskelijoiden minäkäsityksillä ja käsityksillä omista itsesäätelyn mahdollisuuksistaan on selvä yhteys edelleen oppimistuloksiin (esimerkiksi Hansford & Hattie 1982; Findley & Cooper 1983).

Ihmisen identiteetti on jatkuvasti ja ei-lineaarisesti kehittyvä, jatkuvan etsinnän alla oleva, eivätkä nuoruudessa omaksutut käsitteet itsestä ole pysyviä. Varsinkin nopeiden muutosten aikana, kun vanhat kontrollikeinot ja ajattelutavat eivät riitä, etsitään identiteettiä erityisen ahkerasti. (Bauman 1996, 161–163.) Koulutusjärjestelmässä kuitenkin katsotaan syntyvän melko pysyviä ja selvärajaisia käsitteitä omasta toimintakyvystä, toimijuudesta ja oppijuudesta. Koulussa tuotetut käsitteet itsestä oppijana avaavat tai sulkevat erilaisia koulutuksen ja oppimisen mahdollisuuksia elämänsä aikana. (Houtsonen 2000, 9.) Wexlerin (1992) mukaan koulussa yksilöt tuottavat itselleen identiteetin, joka erottelee heitä erilaisiin vastakkaisiin ja hierarkkisiin asemiin, myös koulun ulkopuolella. Identiteettityypit saavat merkityksensä vastakkaisuuksien kautta, joten vastustamalla arvostettuja identiteettejä yksilöt saattavat samalla ottaa vastaan koulun tarjoamaa vähemmän arvokasta identiteettiä; jos et halua tai voi olla älykäs, silloin olet varmaan tyhmä, jos et ole vastuullinen, olet varmaankin vastuuton. Nämä koulutusidentiteetit suuntaavat jatkossakin nuorten elämänsä ja koulutusvalintoja, sillä näiden itsensä määrittelyjen kautta nuoret sekä avaavat että sulkevat itseltään tulevia koulutusreittejä ja oppimisen alueita. (Wexler 1992, 7–10; Antikainen, Rinne & Koski 2006.) Erityisesti peruskoulutuksen jälkeinen jatko- ja/tai ammatillinen koulutus voi vahvistaa ihmisten käsityksiä arvostaan, taidoistaan ja kyvyistään oppijana koskien sitä, mille koulutustasolle ja koulutusalueelle henkilö haluaa, miten kauan hän aikoo olla koulutuksessa ja miten tiukasti hän on sitoutunut päämääriinsä ja kokee kykenevänsä itse säätelemään niitä. Valinnat

liittyvät myös siihen, millaisen tulevan ammatin, elämäntavan ja sosiaalisen statuksen koulutuksen lupaama identiteetti mahdollistaa ihmiselle. (Antikainen ym. 2006.) Komosen (2000) mukaan nuoret koulun keskeyttäjät saattavat olla yksi esimerkki pakollisista institutionaalisista valinnoista ja niihin liittyvästä itsesääteisestä identiteettityöstä. Koulun keskeyttäminen saattaa olla merkki päämäärätietoisesta yksilöllistymisestä, itsesääteilyn, ilmenemisestä nuoren elämässä, ei merkki epäonnistumisesta. (Komonen 2000.)

Nykyisessä postmodernin ajan yhteiskunnassa itsesääteily korostuu oman minän ja identiteetin kehittymisessä. Eletään yksilöllisiä oikeuksia, valintoja ja toimintamahdollisuuksia korostavaa itseohjautuvien elinikäisten oppijoiden aikaa, jossa humanistinen ihmiskäsitys ja konstruktivistinen oppimiskäsitys näkevät yksilön vahvasti oman rakennustyönsä ja oman toimijuutensa tuloksena. (Launonen 2000; Värri & Ropo 2004, 48–49.) Aittolan (1992) ja Kauppilan (1996, 100) mukaan identiteetin muodostuksen perusedellytykset ovat nykyisen koulutuslukupolven yksilölle oleellisesti muuttuneet. Postmodernistiset tutkijat näkevät yksilön dynaamisena ja ambivalenttina, eivätkä odotakaan löytävänsä vakaata identiteettiä. Sen sijaan keskitytään tarkastelemaan aineksia, joista identiteetit muodostuvat ja prosesseja, joissa yksilön identiteetit tuotetaan. Moderni yhteiskuntahan merkitsee yksilölle monia valintoja, ristiriitaisia odotuksia, pinnallisia ihmissuhteita ja tuntemattomista ihmisistä koostuvia ympäristöjä. (Gecas & Burke 1995, 42, 57; Alvesson & Deetz 1996, 206–207; Nord & Fox 1996, 157; Houtsonen 2000, 14–17.) Baumanin (1996, 197) mukaan kun moderni korosti autenttisuuden tavoittelua ja ongelmatonta suhdetta minän valintojen ja yhteiskunnan asettaman vastuun välillä, hylkää postmoderni lähes mahdottomana ajatuksen autonomisesta, yhden vakaan identiteetin omaavasta yksilöstä (Alvesson & Deetz 1996, 206; Varghese, Morgan, Johnson & Johnson 2005). Seurauksena on jatkuva identiteettityö (Vanttaja & Järvinen 2006, 36), johon tarvitaan joustavuuteen ja kehittyneeseen itsesääteilyyn kykenevä yksilö.

Yhteenvedon voidaan todeta, että nuoren itsenäistyminen ohjaamaan ja säätelemään omia opintojaan, tavoitteitaan ja elämäänsä on yksi nuoruuden tärkeimmistä kehitystehtävistä. Postmodernille ajalle yleisesti tyypillinen muutoksen nopeus ja valintojen lisääntyminen kasvattaa entisestään tämän tehtävän onnistumisen tärkeyttä. Nykyaika tuo nuoruuden kehitysvaiheeseen, johon hyvin tyypillisesti katsotaan sisältyvän paljon oman identiteetin pohdiskelua, vaatimuksen entistä joustavamman minäkäsityksen/identiteetin muodostamisvalmiudesta, jotta yksilö on kykenevä itsenäisesti vastaamaan haasteisiin ja selviämään muutoksissa. Koululla on merkittävä asema nuoren pitkäaikaisena lähikontekstina tämän kehitysvaiheen aikana. Lukio-opiskelu-ympäristö voi tarjota turvallisen, sopivassa suhteessa kannustavan ympäristön tukiessaan opiskelijan minäkuvan ja itsesääteilyn kehittymistä oppimistilanteissa ja opinnoissa. Kyky toimia oppimisessaan itsesäätelevästi tarkoittaa opintojen kulkuun ja opiskeluun liittyvien suunnitelmien ja valintojen tavoitteellista mutta samalla joustavaa suuntaamista. Tällaiset autonomiset ja reflektiiviset oman ajattelun ja toiminnan taidot ovat myöhemminkin elämässä, tulevaisuudessa jatko-opinnoissa ja muuttavan työelämän vaatimuksissa välttämättömiä taitoja.



### 3 LUOKATON LUKIO

Lukiokoulutuksen rakenteet ja sisällöt olivat pysyneet pitkään, lähes sata vuotta melko samankaltaisina. Vasta 1990-luvulla lukiossa opiskelua ja opettamista kohtasivat suuremmat muutokset luokattomaan lukiomalliin siirryttäessä, opiskelijoiden valinnaisuuden lisääntyessä ja erikoislukioiden määrän kasvaessa. (Klemelä ym. 2007, 11.) Luokaton malli on aika ajoin herättänyt kritiikkiä ja kysymyksiä muun muassa heikompien opiskelijoiden menestymisen, erityisopetuksen tarpeen, ohjausjärjestelmän toimivuuden ja sosiaalisen sitoutumisen suhteen. Esimerkiksi Jokelan koulusurman (7.11.2007) jälkeen käytiin näkyvää keskustelua luokattomuuden huonoista puolista, oman luokan sosiaalisen tuen puuttumisen vaikutuksista opiskelijoiden tunne-elämään ja yleensäkin elämänhallinnan ja vuorovaikutustaitojen opetuksen puuttumisesta lukioiden käytännöissä (IS 26.11.2007; Opettaja 47/2007; TS 27.11.2007). Luokattomuutta koskeva seurantatutkimus käynnistyi Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa jo vuonna 1988 ja perustui luokattoman lukion kokeiluun osallistuneiden opiskelijoiden ja opettajien haastatteluihin. Valtaosa opiskelijoista koki myönteisenä ja helpottavana mahdollisuuden vaikuttaa omiin valintoihin, mutta esimerkiksi valintojen tarkistaminen ei välttämättä ole kaikille helppo tehtävä. Yksilöllinen valinnaisuus edellyttää oma-aloitteisuutta, harkintaa ja hyvää ohjausta koulun taholta. (Väljärvi 1994, 52–58.) Tällä hetkellä luokattoman lukiojärjestelmän asema Suomessa on vakiintunut ja opiskelijoiden sekä opettajien enemmistön kannattama (vrt. esim. Klemelä ym. 2007, 14).

#### 3.1 Luokattoman lukion historiaa ja lukion nykyinen asema

Luokattomuutta vastaava englanninkielinen termi on nongraded eli vuosiluokaton tai luokka-asteeseen sitomaton, joka kertoo sen, että opiskelijan eteneminen opinnoissaan ei ole sidottu vuosiluokkiin, vuosiluokittain määriteltyn tavoitetasoon eikä hän siis käytännössä jää luokalle. (Mehtäläinen & Halonen 1999, 12.) Luokattomuus on syntynyt tarpeesta yksilöllistää lukio-opetus itsenäisempään, joustavampaan ja valinnaisempaan opiskelumuotoon (Väljärvi 1996, 7). Luokattomuuden historia on pitkä. Sysmän yhteiskoulun periodisysteemiä vuosina 1950–1951 pidetään luokattomuuden ensimmäisenä esiasteena Suomessa. Ensimmäinen varsinainen kokonaan periodisysteemiin siirtynyt oppilaitos oli Käpylän Iltaoppikoulu, joka vuonna 1962 otti periodisysteemin käyttöön nimenomaan iltalukion opiskelijoiden tarpeeseen. Laajempaa kiinnostusta luokatonta järjestelmää kohtaan oli ensin jaksojärjestelmää noudattavissa iltalukioissa, mutta kouluhallinnon piirissä kiinnostuttiin jo 1970-luvun alussa selvittämään, sopisiko uusi järjestelmä myös päivälukioihin. Luokaton malli etenikin luokattoman lukion kokeiluun vuonna 1972 Alppilan yhteislyseossa ja Mäkelänrinteen yhteiskoulussa. (Kock 1989, 6; Iivonen 2000, 6–7; Kuusela A. 2003.)

Luokattoman lukion historiassa voidaan Suomessa karkeasti erottaa neljä vaihetta: periodiopetuksen toteuttaminen, ensimmäinen kokeiluvaihe vuosina 1972–1978, toinen

kokeiluvaihe 1980-luvulla, jolloin kurssimuotoisuus toteutettiin kaikissa maan lukioissa (Kock 1989, 6) ja luokattomuuden toteutuminen asteittain kaikissa lukioissa 1990-luvun puolessavälissä (Sääski 2000, 40). Vuoden 1985 valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet rakentuivat siis jo kurssimuotoisuudelle ja jakso-opetuksen käytölle opetuksen organisoinnin perusratkaisuna, vaikka varsinainen luokattomuuteen siirtyminen sijoittuu 1990-luvulle. Luokaton lukio oli selkeä jatke sille kehitystyölle ja ensimmäiselle suurelle muutokselle kaikkien Suomen lukioiden historiassa, joka alkoi vuonna 1982 asteittaisella siirtymisellä kurssimuotoiseen ja jakso-opiskeluun perustuvaan opetussuunnitelmaan. (Poropudas & Mäkinen 2001; Lindroos, Kauppinen & Pirhonen 2002, 3.) Kokeiluvaiheesta asti on eri tutkimuksissa (Syrjälä 1977; Välijärvi 1980; 1993; Huttunen & Välijärvi 1990; Mehtäläinen 1998; Välijärvi & Kuusela 2001; Kuusela A. 2003) aika ajoin jonkin verran pohdittu luokattoman lukiomallin mahdollisuuksia ottaa opiskelijoiden erilaisuutta riittävästi huomioon tai taata valinnanmahdollisuuksia siinä laajuudessa kuin oli toivottu. Osa nykylukioista on opetusministeriön luvalla erikoistunut tiettyihin aineisiin, ja niitä kutsutaan erityisen koulutustehtävän saaneiksi lukioiksi.<sup>6</sup> Ne voivat painottaa tiettyä oppiainetta joko koko opetuksessaan, kuten urheilu-, kuvataide- ja musiikkilukiot, tai tarjota tavallisen lukio-opetuksen lisäksi erikoislinjoja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010c). Järvisen (2003b, 15) mukaan vuonna 2002 Suomessa oli erityisen koulutustehtävän saaneita lukioita 58<sup>7</sup>, noin reilu kymmenesosa kaikista lukioista, eikä niiden määrää nähtävästi ole tarkoitus merkittävästi lisätä lähivuosina. Suuri osa erikoislukioista keskittyy Etelä-Suomeen (Järvinen 2000, 295). Nämä lukiot järjestävät erillisiä pääsykokeita opiskelijavalinnoissaan (Järvinen 2000, 293; Koistinen 2010, 28).

Koulutuksen arviointineuvoston tutkimuksessa (Välijärvi ym. 2009) nykylukion pedagogikasta lukio-opiskelijat vastasivat kokeneensa itsellään olevan todellisia vaikuttamisen mahdollisuuksia yksilöllisiin ja joustaviin ratkaisuihin, vaikkakin valinnaisuutta ja joustavuutta voisi heidän mielestään lukioissa vielä lisätä. Nykylukio näyttäytyy arviointineuvoston tutkimuksen mukaan edelleen perinteisenä opiskelu- ja oppimisympäristönä, jota valitettavasti myös edelleen leimaavat aine- koe- ja opettajakeskeisyys sekä jatkuva kiire. Tavoitteellisesti ja opetussuunnitelmasta käsin tarkasteltuna lukion jälkeisen ajan ja työelämäkysymysten pitäisi olla enemmän läsnä lukion arjessa. Opiskelutaitojen oppimista lukioissa jo painotetaan, mutta lisääntymisestäään huolimatta työelämään ja yrittäjyyteen tutustuminen sekä nuorten osallistaminen ympäröivän kansalaisyhteiskunnan toimintaan ei edelleenkään toimi riittävän hyvin kaikissa lukioissa. (Välijärvi ym. 2009.) Lukio on viime vuosina menettänyt suosiotaan peruskoulun jälkeisenä opiskelupaikana verrattuna ammatillisiin oppilaitoksiin. Lukiopaikkoja on tarjolla enemmän kuin ensisijaisesti lukioon hakevia. Käytännössä kaikki lukiot eivät saa paikkojaan täyteen ja osa hakijoista taas ei pääse haluamaansa lukioon. (Opetushallitus 2009.) Kolmivuotiset ammatilliset perusopinnot suorittaneille on jo aikaa sitten taattu yleinen kelpoisuus kor-

<sup>6</sup> Tässä tutkimuksessa käytetään nimityksiä lukion erikoislinja, jolla tarkoitetaan erityisen koulutustehtävän saaneiden lukioiden opiskelijoita (joko koko lukion opetus tai linja) ja tavallinen linja (muiden, niin sanottujen yleissivistävien lukioiden ja linjojen opiskelijoiden kohdalla).

<sup>7</sup> Lukumäärässä ilmenee pientä vaihtelua lähteiden kesken riippuen laskentatavasta esimerkiksi Steiner-lukioiden sivutoimipisteiden kohdalla (Koistinen 2010, 24).

keakouluopintoihin (SA 115/1998). Lukiokoulutuksen tulevaisuusvisioissa on ruvettu entistä enemmän tuomaan esiin lukion yleissivistävän aatteen riittävä vetovoimaisuus jatkossa ja esitetty kysymys siitä, millainen todella olisi nyky- ja tulevan yhteiskunnan tarpeita vastaava ihannekoulujärjestelmämalli toisella asteella ja mitä yksilöt/lukiot/yhteiskunta hyötyisivät yhtenäisestä toisesta asteesta (Kuntaliitto 2008). Lukion tehtävän selkiyttämistarpeen miettiminen ja kysymys siitä, mitä nykyiselle lukiolle postmodernin jälkeisessä ajassa tulee tapahtumaan, avautuu Anssi Kuuselan (2003, 240–242) mukaan moniin suuntiin; kansainvälistyvässä tieto- ja kilpailuyhteiskunnassa voidaan joutua toteamaan, että jatkossakaan joustavuus, valinnat ja niihin ohjaaminen lukiokoulutuksessa, lisääntymisestäään huolimatta, eivät ole itsestään selvästi riittäviä kaikille lukio-opiskelijoille.

### 3.2 Lukio-opiskelu

Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2003, 12) mukaan

*”Lukio jatkaa perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävää. Lukiokoulutuksen tehtävänä on antaa laaja-alainen yleissivistys. Sen tulee antaa riittävät valmiudet lukion oppimäärään perustuviin jatko-opintoihin. Lukiossa hankittuja tietoja ja taitoja osoitetaan lukion päättötodistuksella, ylioppilastutkintotodistuksella, lukiodiplomeilla ja vastaavilla muilla näytöillä. Lukion tulee antaa valmiuksia vastata yhteiskunnan ja ympäristön haasteisiin sekä taitoa tarkastella asioita eri näkökulmista. Opiskelijaa tulee ohjata toimimaan vastuuntuntoisena ja velvollisuuksistaan huolehtivana kansalaisena yhteiskunnassa ja tulevaisuuden työelämässä. Lukio-opetuksen tulee tukea opiskelijan itse-tuntemuksen kehittymistä ja hänen myönteistä kasvuaan aikuisuuteen sekä kannustaa opiskelijaa elinikäiseen oppimiseen ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen.”*

Lukion opetussuunnitelmien lähtökohtana, opetuksen arvoperustana ja opiskelijanäkemysnä on humanistisen ihmiskäsityksen mukainen aktiivinen ja itsenäisesti tietoja ja asioita konstruoiva ihminen (Moisala 1995, 57–58). Lukiossa opiskelijoiden tulee voida asettaa omia tavoitteitaan ja heille tulee antaa tilaisuuksia kokeilla ja löytää omalle oppimistyylilleen sopivia työskentelymuotoja. Opetuksessa tulee myös huomioida, että opiskelijoiden kyky opiskella itsenäisesti vaihtelee ja että he tarvitsevat eri tavoin opettajaa opiskelunsa ohjaajana. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 14.) Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2003, 8) mukaan opiskelija laatii henkilökohtaisen opiskelusuunnitelmansa lukion opetussuunnitelman sekä lukuvuosittaisen suunnitelman pohjalta. Opiskelija valitsee opiskelusuunnitelmaansa pakollisten kurssien lisäksi syventäviä ja soveltavia kursseja. Syventävät kurssit ovat opiskelijalle valinnaisia, oppiaineen pakollisiin kursseihin liittyviä kursseja. Soveltavat kurssit ovat eheyttäviä kursseja, jotka sisältävät aineksia eri oppiaineista, menetelmäkursseja taikka saman tai muun koulutuksen jär-

jestäjän järjestämiä ammatillisia opintoja tai lukion tehtävään soveltuvia muita opintoja. Opiskelijaa tulee ohjata tässä valinta- ja suunnittelutyössä. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 18.) Jokaisen lukiolaisen opinto-ohjelma tarkentuu lukio-opintojen aikana ja tavoitteena on sen suunnitelmallinen ja päämäärätietoinen rakentaminen.

Lukio-opetus tulee järjestää siten, että opiskelija voi suorittaa opinnot kolmessa vuodessa. Opiskelijan tulee suorittaa opinnot enintään neljässä vuodessa, jollei hänelle myönnetä erikseen pidennystä suoritusajaksi. Nuorten opetussuunnitelman mukaan yli kolme vuotta lukion oppimäärän suorittamiseen käyttäneiden osuus oli suurimmillaan vuonna 2004, jolloin se käsitti runsaat 5000 opiskelijaa. Naisten osuus tästä oli 50,8 %. Vuonna 2007 yli kolme vuotta opiskelleita oli jo noin tuhat vähemmän. (Kumpulainen 2008, 53–67.) Käytännössä opinnot on mahdollista suorittaa alle kolmessa vuodessa, mikä on kuitenkin harvinaista. Esimerkiksi Turun päivälukioissa tätä mahdollisuutta käyttää Leivon (2008, 192) mukaan ani harva opiskelija. Lukiokoulutus voidaan järjestää osaksi tai kokonaan lähiopetuksena tai etäopetuksena. Osa opinnoista voidaan edellyttää opiskeltavaksi itsenäisesti. Opiskelijoille tulee antaa myös opinto-ohjausta muiden oppiaineiden tapaan 38 tuntia kestävinä kursseina sekä henkilökohtaisena tai muuna tarpeellisenä ohjauksena. (Lukioasetus 810/1998; Lukiolaki L 629/1998.) Lukion päättötodistuksen saadakseen opiskelijan on suoritettava hyväksytysti valitsemiensa aineiden pakolliset kurssit (47–51), vähintään kymmenen syventävää kurssia ja valitsemansa määrän soveltavia kursseja, yhteensä lukiolaisen opinto-ohjelman tulee siis sisältää vähintään 75 kurssia (Lukio-opas 2006, 6–7).

Lukiokoulutuksen päätteeksi järjestetään ylioppilastutkinto, jolla selvitetään opiskelijoiden saavuttamia tietoja, taitoja ja kypsyttä. Ylioppilastutkintoon kuuluu vähintään neljä koetta. Tutkinnon suorittajan on suoritettava äidinkielen ja kirjallisuuden koe sekä valintansa mukaan kolme koetta ryhmästä, johon kuuluvat toinen kotimainen kieli, yksi vieras kieli, matematiikka ja reaali. Näiden lisäksi osallistuja voi suorittaa yhden tai useamman ylimääräisen kokeen. (Lukiolaki L 629/1998; Blom 2003, 70–73.) Ylioppilastutkinnon saa suorittaa ajallisesti hajautettuna enintään kolmen perättäisen tutkintokerran aikana. Ylioppilastutkintoa hajauttamalla suorittavien kokelaisten määrä on edelleen kasvanut. Vuoden 2009 keväällä heitä oli kaikkiaan noin 34 500, kun edellisenä keväänä hajauttajien määrä oli noin 33 900. Tutkinnon yhdellä kerralla suorittavia oli keväällä 2009 mukana vain noin 3 400. Keväällä 2008 vastaava luku oli 4 100. Keväällä 2008 ylioppilastutkinnossa hylättiin 6,98 % opiskelijoista. (Ylioppilastutkintolautakunta 2009.) Lukion koko oppimäärän suorittaneelle henkilölle annetaan päättötodistus. Arvioinnilla on tarkoitus ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää opiskelijan edellytyksiä itsearviointiin. Arviointijärjestelyillä voidaan myös huomioida diagnosoidut vammat ja muut niihin rinnastettavat vaikeudet, jotka vaikeuttavat osaamisen osoittamista, vaikka lukiossa ei mukautettuja oppimääriä olekaan. (Lukioasetus 810/1998; Lukiolaki L 629/1998.)

Lukioihin on 2000-luvulla siirtynyt noin 50–55 % perusopetuksen suorittaneista. Tilastokeskuksen mukaan tutkintotavoitteisessa lukiokoulutuksessa oli vuonna 2010 yhteensä 111 800 opiskelijaa. Opiskelijamäärä väheni 0,3 prosenttia edellisvuoteen verrattuna.

Lukiokoulutuksen opiskelijoista oli naisia 57 prosenttia. Lukiokoulutusta annettiin 395 lukiossa ja 44 muussa oppilaitoksessa. (Tilastokeskus 2011.) Keväällä 2005 lukiokoulutuksen opiskelijamäärä koko Suomen tasolla oli 117 500, joista aikuisten opetussuunnitelman mukaan opiskeli noin 14 000 opiskelijaa. Naisten osuus koko opiskelijamäärästä oli silloin vajaa 60 %. Vuoteen 2003 verrattuna nuorten opetussuunnitelman opiskelijamäärä oli vuonna 2005 vähentynyt 3 prosenttia. Lukiokoulutuksen yhteishaun ensisijaisien hakijoiden määrä on vähentynyt 0,9 %:lla (-330) vuodesta 2003 vuoteen 2005. Koko maassa lukiokoulutukseen haki yhteishaussa vuonna 2004 ensisijaisesti 35 717 hakijaa, kun aloituspaikkoja oli 40 586. (Kumpulainen & Saari 2006.) Yhteishaun hakijoiden määrä lukiokoulutukseen on vuodesta 2005 vuoteen 2007 vähentynyt 3,3 prosentilla, mutta aloituspaikkojen määrä on pysynyt samalla ajanjaksolla lähes samana. Laskeneen hakijamäärän ja ennallaan pysyneen tarjonnan vuoksi hakijoiden keskimääräinen pääsy lukiokoulutukseen on viime vuosina helpottunut. Lukiokoulutuksen keskeyttäneiden määrä oli vuonna 2004 vain 1,9 % ja vuonna 2006 samoin 1,9 %.<sup>8</sup> (Opetusministeriö 2008; Tilastokeskus 2008.) Etelä-Suomen lääninhallituksen (Tuohi, Saikkonen & Pyöriä 2000) selvityksessä lukio-opinnot keskeytyivät yleisimmin toiseen oppilaitokseen, lukioon tai ammatilliseen oppilaitokseen siirtymisen vuoksi. Lukio-opintojen keskeyttäminen ei lääninhallituksen selvityksen mukaan näyttäisi muodostavan ongelmaa, joskin tietenkin jokaisen onnistumattoman koulutusvalinnan ehkäiseminen on haaste ohjaustoiminnalle (Tuohi ym. 2000) ja opiskelijoiden päämäärätietoisien itsesäätelyn kehittämiseksi.

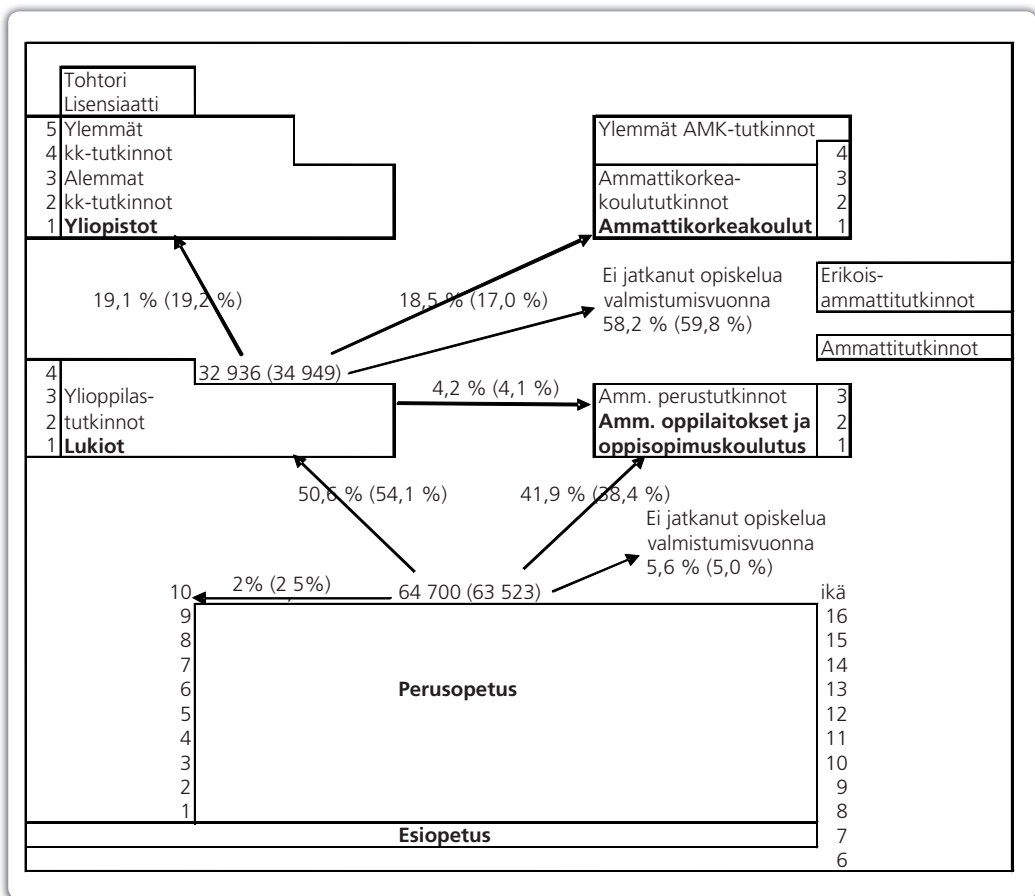
Seuraavaksi verrataan vielä opiskeluaan jatkavien määriä yksityiskohtaisemmin tämän tutkimuksen aineistonkeruun alkamisvuoden 2004 ja viimeisimmän tilastokeskukselta saatavissa olevan vuoden 2008 välillä (kuvio 1). Koulutusvirroissa ei tarkasteltavina vuosina näytä tapahtuneen muita merkittäviä muutoksia kuin ammatillisen koulutuksen suosion kasvu peruskoulun jälkeisenä koulutusmuotona lukion suosion kustannuksella.

Vuonna 2004 peruskoulun 9. luokan päättäneistä (63 523) jatkoi opiskelua 95 %. Vähän yli puolet (54,1 %) (naisista 63 % ja miehistä 46 %) jatkoi opintoja lukiossa. Runsas kolmannes (38,4 %) (naisista 29 % ja miehistä 47 %) jatkoi opintoja toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa ja 10. luokalle siirtyi 2,5 %. Opiskelua ei jatkanut 5 % peruskoulun päättäneistä. Vuoden 2004 uusista ylioppilaista (34 949) yliopistokoulutuksessa aloitti 19,2 %, ammattikorkeakoulutuksessa 17 % ja toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa 4,1 %. Vuoden 2004 ylioppilaista yli puolet, 59,8 % ei jatkanut opiskelua valmistumisvuonna. (Tilastokeskus 2005.)

Vuoden 2008 peruskoulun päättäneiden välitön pääsy jatko-opintoihin oli edellisvuotta helpompaa, mutta uusien ylioppilaiden sen sijaan vaikeampaa. Peruskoulun päättäneitä vuonna 2008 oli 64 700, lähes 1200 enemmän kuin neljä vuotta aikaisemmin. Heistä puolet, 50,6 % (naisista 59 % ja miehistä 42 %) jatkoi opintoja lukiossa. Ammatillisen koulutuksen suosio lisääntyi ja lukiokoulutuksen suosio väheni verrattuna vuoteen 2004. Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa opintoja jatkoi peruskoulun päättäneistä 42 % (naisista 33 % ja miehistä 50 %). Kymppiluokalle siirtyi kaksi prosenttia. (Tilastokes-

<sup>8</sup> Lukuvuoden aikana keskeyttäneet, jotka eivät sijoitu muualle koulutusjärjestelmään.

kus 2009.) Uusia ylioppilaita vuonna 2008 valmistui yli 2000 vähemmän kuin neljä vuotta aiemmin, eli 32 900. Uusista ylioppilaista yliopistokoulutuksessa aloitti 19,1 %, ammattikorkeakoulutuksen aloitti 18,5 % ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen 4,2 %. Korkeakouluissa aloittaneiden osuus uusista ylioppilaista on pysytellyt koko 2000-luvun kutakuinkin samana ollen noin 19–20 %. Yli puolet, 58,2 % vuoden 2008 ylioppilaista ei jatkanut opiskelua valmistumisvuonna. Lukion jälkeisten jatko-opintojen ulkopuolelle jääneiden osuus on viime vuosina ollut yli puolet valmistuneiden ylioppilaiden määrästä ja se kasvoi puolitoista prosenttiyksikköä vuodesta 2007 vuoteen 2008. (Tilastokeskus 2009.)



**KUVIO 1.** Lukion paikka ja lukion kautta kulkevat opiskelijavirrat Suomen koulujärjestelmässä vuonna 2008 ja suluissa vuonna 2004 (mukaellen Tilastokeskus 2005; 2009; Opetushallitus 2010)

Eri maiden lukiojärjestelmien vertailu on vaikeaa ja osin mahdotontakin, koska koulujärjestelmien rakenne on niin erilainen. Valtakunnalliset ratkaisut ja paikalliset ratkaisut, kunkin oppiaineen osuus opetuksessa, pakollisten ja valinnaisten aineiden määrä, oppiaineiden nimet ja niiden sisällöt sekä koko yhteinen tuntimäärä lukiokoulutuksessa vaihtelee suuresti. Opetusministeriön työryhmä (Lindroos ym. 2002) on kuitenkin taust-

tatiedonomaaisesti kartoittanut Pohjoismaiden ja muutamien Euroopan unionin maiden (Itävalta, Ranska, Saksa) tuntijakoja Suomen lukiokoulutusta vastaavalla tasolla. Esimerkiksi Tanskassa liikunnalla on Pohjoismaista suurin pakollinen tuntimäärä. Opinto-ohjaus mainitaan lukion tuntijaossa vain Suomessa. Lukion kurssivalinnaisuus on näistä mukana olleista maista suurinta Suomessa ja Ruotsissa. Islanti, joka oli tämän tutkimuksen aineistonkeruun aikaan yhä enemmän siirtymässä kurssimaisuuteen ja luokattomuuteen, pitää kaikille pakollisena aineena oppiainetta nimeltä sosiaaliset taidot. Euroopan unionin tutkimuksessa mukana olleiden maiden tuntijakoon verrattuna suomalaisessa lukiossa on vähemmän äidinkieltä. Myös matematiikan ja luonnontieteiden opetusta on suomalaisessa lukiossa vähemmän. Kokonaisuutena valinnaisuuden määrä tutkimuksen muissa maissa on pienempi kuin Suomessa. (Lindroos ym. 2002, 15–17.)

### 3.3 Lukioon tai erikoislukioon valikoitumisurat

Hollingshead (1975, alkup. 1949) tutki jo 1940-luvulla, miten yhteisö organisoi ja vaikuttaa high school -ikäisten nuorten käyttäytymiseen ja opiskeluun. Hänen mukaansa nuorten toiminta kaikilla elämäalueilla määräytyy pitkälle heidän perheensä sosiaalisen aseman mukaan. Koulumenestys, koulun keskeyttäminen ja koulussa viihtyminenkin olivat Hollingsheadin tutkimusten mukaan yhteydessä luokkataustaan. Nykyään koulutus ajatellaan palveluna, jota kukin voi hankkia haluamansa määrän itse koulutusväylänsä valiten (Klemelä ym. 2007, 15). Lukuisissa nykyisissä tutkimuksissa on silti havaittu opiskelijoiden kotitaustalla edelleen olevan vahva merkitys ja koulutuksellisen pääoman periytyminen on ollut selkeää; aikaisemmin erityisesti isän koulutusaste on ennakoanut hyvin sitä, minkä tasoiseen koulutukseen nuori hakeutuu ja millaiseen tutkintoon hän yltää (Kivinen & Rinne 1995, 38), viime aikoina myös äidin merkitys sosiaalisen taustan määrittäjänä on noussut tutkimuksissa vahvana esiin. Perheen rooli nuoren koulutusuralla on merkittävä inhimillisen, taloudellisen, kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman siirtämisessä (Bourdieu 1986; Coleman 1988; Sullivan 2001) ja nuoren persoonallisuuden rajojen ja mahdollisuuksien kehittämisessä (Schoon ym. 2002; Cheung & Andersen 2003).

Kehityopsykologisten pitkittäistutkimusten mukaan koulu vaikuttaa merkittävästi nuoriin ja heidän kehitykseensä (Vahtera 2007). Isakson ja Jarvis (1999) ovat tutkineet erityisesti siirtymää peruskoulusta lukioon, havaiten siirtymän stressaavan monia nuoria ja kouluarvosanojen helposti laskevan siinä vaiheessa. Ryhmään kuulumisen tunne, kaverit ja sosiaalisuus helpottavat siirtymää ja koulussa viihtymistä (Ryan, Stiller & Lynch 1994) ja ovat yhteydessä myös hyvään opintomenestykseen (Wentzel 1993). Myös koulu-yhteisön toimintatavoilla, työoloilla, opettajien kannustuksella ja pystyvyyskomuksilla näyttää olevan selkeä yhteys nuorten opiskelijoiden käyttäytymiseen ja hyvinvointiin (Rutter, Maughan, Mortimore & Houston 1979; Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas 1998; Schunk & Pajares 2005; Vahtera 2007). Nuorten koulumenestyksen ja luokkataustan yhteyttä on Suomessakin tutkittu runsaasti (esim. Kauppinen 2004), esimerkiksi Turun yliopiston Koulutussosiologian tutkimusyksikössä (Isoaho, Kivinen & Rinne 1990) ja tutki-

mukset vahvistavat käsitystä, että koulumenestys on riippuvaista sosiaalisesta taustasta. Monissa tutkimuksissa, sekä kansallisissa että kansainvälisissä, on todettu perhetaustan vaikutus lasten koulumenestykseen ja kouluvalintoihin (Blom 1994; Välijärvi & Tuomi 1995; Seppänen 2003; 2006; Ball 2006; Rinne S. 2007). Myös lukiotasolla Vahteran (2007) mukaan huoltajien koulutustausta vaikuttaa opiskelijoiden tavoitteellisuuteen siten, että mitä korkeampi on vanhempien koulutustaso, sitä vaativammat kurssivalinnat lukiossa ja korkea-asteisemmat jatko-opinnot ovat nuorten tavoitteena. Korkeasti koulutettujen vanhempien lapset myös viihtyvät lukiossa muita paremmin (Mehtäläinen 2001). Myös Jorma Kuuselan (2003) mukaan puolet lukioiden välisistä eroista oppimistuloksissa voidaan selittää sellaisten opiskelijoiden valikoitumisen avulla, jota äitien keskimääräinen koulutustaso kuvaa parhaiten.

Kuitenkin koulutuksellinen tasa-arvoisuus eri yhteiskuntaluokkien välillä on kasvanut suomalaisen lukion kohdalla, vaikka sosiaalista eriarvoisuutta perheen sosiaaliin, taloudellisiin ja kulttuurisiin resursseihin liittyen edelleen on olemassa. Tulokset turkulaislukioista osoittavat, että lähes kolmanneksessa (29,9 %) lukiolaisten perheissä on jomman kumman vanhemman suorittama vähintään ylempi korkeakoulututkinto. Lisäksi yli puolella perheistä on opistoasteen tutkinto tai alempi korkeakoulututkinto. Vain vajaalla viidenneksellä perheistä on kouluasteen ammattitutkinto tai tätä vähemmän. Tulos vahventaa kuvaa siitä, että ainakin turkulaislukioihin on vaikeaa ponnistaa alimpien koulutuspääomien perheistä. (Rinne, R. 2007, 208–210, 215.) Lisäksi nykyään erityisesti sukupuolella (lukiot ovat naisistuneet), äidinkielellä ja kansallisuudella on havaittu olevan yhteyttä (Rinne R. 2007, 211). Turkulaisissa lukioissa toteutetun tutkimuksen mukaan (Olkinuora, Tuittu, Klemelä, Leppänen & Aro 2007, 104) myös aikaisemmalla koulumenestyksellä on selvä vaikutus: mitä parempi keskiarvo opiskelijalla on ollut perusasteen päättötodistuksessa, sitä aikaisemmin hän on tehnyt päätöksensä jatkaa peruskoulun jälkeen lukioon ja sitä enemmän lukion valinnassa on korostunut lukion maineen, mielenkiintoisten kurssien, keskustasijainnin ja paremmuuslistoilla pärjäämisen merkitys. Tietysti valintoihin vaikuttaa vahvasti myös nuoren oma, itsenäinen ja aktiivinen rooli oman koulutuspolkunsa muodostajana ja jatko-opintopaikan valitsijana (Brannen & O'Brien 1996).

Monelle nuorelle lukioon menon perustelu on sen itsestäänselvyys, eikä nuori usein ole vakavasti edes pohtinut muita vaihtoehtoja. Toinen yleinen perustelu on ammatillisten valintojen lykkääminen myöhemmäksi ja siten lisääjän saaminen jatkokoulutuspaikan ja ammattialan pohtimiseen. Lukioratkaisu perustuu usein pitempiaikaiseen sosiaalistumiseen, mikä tarkoittaa lukion edustamien arvojen sisäistämistä. Sekä veto että paine voivat olla suuria ja ratkaisevaksi muodostuu usein siihenastisen koulumenestyksen perusteella nuoren tekemä itsearvio ja odotus omasta ennustettavissa olevasta suoriutumisestaan lukiossa. Kuitenkin lukioon hakeutuu kokemuksiltaan, oppimisedellytyksiltään, tavoitteiltaan, kiinnostuksiltaan ja taustaltaan varsin erilaisia opiskelijoita. (Kosonen 1991, 82–86, 91; Pekkari 2006, 28–30.) Aikaisempien tutkimusten (Mehtäläinen 1998, 20–21; myös Kunnari 2008, 63) mukaan osa tähtää selkeästi ylioppilastutkintoon ja myös uravalinta on selkiintynyt, osa tähtää ylioppilastutkintoon, mutta uravalinta on vielä selkiintymä-



tön, osa taas on tullut lukioon ilman vakavia aikeita ja ylioppilastutkinto siintää kaukana. Olkinuoran ym. (2007) mukaan lukioista on eroteltavissa ainakin statusorientoituneiden, spesifiin ammattiin suuntautuneiden ja lisäaikaa ammatinvalinnalle hakevien opiskelijoiden ryhmät. Risto Rinteen (2007, 208) mukaan turkulaisen lukioaineiston perusteella näyttää siltä, että lukioihin menee enemmän väkeä kuin sinne edes haluaa, sillä kun päätöksentekohetki lähestyy, lukio tarjoaa monille epävarmoille jatkoaikaa ammattiuran miettimiseen. Helsinkiläisen tutkimusaineiston perusteella lukioihin hakeutuu yleisesti ottaen niitä nuoria, joiden yläasteaikaa on leimannut hyvä kouluviihtyvyys ja hyvät ka-verisuhteet. Myös suhde opettajiin ja kouluun on lukioon hakeutuvilla opiskelijoilla ollut yleensä hyvä ja sama jatkuu lukiossa. Kouluilmapiirin kokeminen hyväksi on lukiossa vielä peruskoulua huomattavasti yleisempää. Lukion peruskoulun jälkeen valinnat ovat yleensä motivoituneet lukio-opinnoista niiden mahdollistamien jatko-opintomahdollisuuksien ja erityisesti yliopisto-opintojen takia. (Mehtäläinen 2001.)

Erityisen koulutustehtävän saaneissa lukioissa opiskelijalle pyritään mahdollistamaan erikoistuminen ja oman lahjakkuutensa harjoittaminen, joten niihin valikoituu oman alansa eksperttiopiskelijoita. Näiden lukioiden opiskelijat ovat monin eri tavoin valikoituneita ja omalla alallaan lahjakkaita. Sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta keskeinen kysymys on yksilöllisen lahjakkuuden tukemisen ja siihen valikoitumisen tasa-arvoisuus ja oikeudenmukaisuus. (Koistinen 2010, 24–28.) Järvisen (2003b, 70) mukaan sekä erikois- että yleissivistävissä lukioissa opiskelevien nuorten huoltajat ovat useammin ylempiä toimihenkilöitä kuin väestössä keskimäärin, mutta erikoislukiolaisten huoltajissa ylempiä toimihenkilöitä on vielä tätäkin selvästi enemmän ja IB-lukiolaisten huoltajissa kaikkein eniten. Nykyisessä koulutuskilpailussa perhetaustan merkitys lasten ja nuorten koulu-uralle saattaa Järvisen (2000, 297) mukaan olla korostunut uudelleen uudella tavalla. Järvisen (2000) tutkimuksessa vanhempien korkeammalla koulutuksella, tuloilla ja sosioekonomisella asemalla oli merkittävä yhteys erikoislukioihin valikoitumiseen. Sukupuolen mukaan tarkasteltuna tyttöjä on suhteellisesti eniten erikoislukiolaisista vain taidelukioissa. Näyttääkin siltä, että pojat ovat joko tyttöjä halukkaampia hakeutumaan erikoislukioihin tai pärjäävät paremmin sellaisissa opiskelijavalintaan liittyvissä karsinnoissa, joissa huomioidaan muutakin kuin koulumenestystä. (Järvinen 2000, 296–298.)

Järvinen (2003a; 2003b) on tutkinut erikoislukioiden opiskelijoita ja todennut näiden olevan päämäärätietoisia ja suoritusorientoituneita, menestyjän habituksen sisäistäneitä nuoria. Erityisesti IB-lukiolaiset ovat kunnianhimoisia ja tavoittelevat akateemista koulutusta ja sitä kautta korkeampia professioaloja. Järvisen tutkimuksessa koulutususko, opiskelumyönteisyys ja suoritusorientoituneisuus olivat tosin vahvan korkealle arvostettuja kaikkien lukiolaisten, ei yksin erikoislukiolaisten keskuudessa. Eroja syntyi lähinnä työasenteiden suhteen, sillä yleissivistävien lukiolaisten työorientaatio oli hiukan välineellisempi ja turvallisuushakuisempi, eivätkä he olleet yhtä valmiita sopeutumaan joustavien työmarkkinoiden vaatimuksiin kuin erikoislukiolaiset. (Järvinen 2003a, 386.) Turun lukioissa (Olkinuora ym. 2007) tehdyn tutkimuksen mukaan ydinkeskustan lukioiden opiskelijoilla lukion valintaan vaikuttavat erilaiset kriteerit kuin ydinkeskustan ulkopuolella, joissa valtaosa lukioiden erikoislinjoista sijaitsee. Näiden ydinkeskustan ul-

kopuolisten lukioiden opiskelijoilla opetussisällöt, kuten lukion erikoistuminen tiettyyn aineeseen ja lukion mielenkiintoiset kurssit olivat vaikuttaneet lukiovalintaan eniten. Ydinkeskustan lukioiden opiskelijat sen sijaan mainitsivat lukion hyvän maineen, sijainnin, hyvät kulkuyhteydet ja lukion hyvän menestyksen lukioiden paremmuustilastoissa vaikuttaneen valintaansa. (Olkinuora ym. 2007, 60–61.) Myös Järvisen (2003b, 65–74) tutkimuksessa sisällöllinen ja ammatillinen aspekti nousi esiin erityisesti taide- ja urheilulukioalaisten tiettyyn lukioon hakeutumisen perusteena, joten tässä mielessä voidaan sanoa erikoislukioiden tietyllä tavalla laajentavan lukiokoulutusta puhtaasta yleissivistävästä koulutuksesta ammatillisen koulutuksen alueen suuntaan. Koistisen (2010, 28) mukaan suurin osa erikoislukioiden opiskelijoista hakeutuukin lukion jälkeen erityisen koulutustehtävän mukaisille ammattialoille jatkamaan opintojaan.

### **3.4 Opinto-ohjauksen asema ja resurssit**

Lukion opinto-ohjauksen tarkoituksena on tukea opiskelijaa lukio-opintojen eri vaiheissa ja kehittää hänen valmiuksiaan tehdä koulutusta ja elämänuraa koskevia päämäärätietoisia suunnitelmia, valintoja ja ratkaisuja. Lukiossa opinto-ohjausta järjestetään kurssimuotoisena, henkilökohtaisena ja muuna tarpeellisena ohjauksena. Ohjaustoimintaan tulee kaikkien koulun opettaja- ja ohjaushenkilöstöön kuuluvien osallistua. Opiskelijaa tulee ohjata oman henkilökohtaisen opintosuunnitelmansa suunnittelemisessa ja sen toteutumisen seuraamisessa. (Lukioasetus 810/1998; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.) Opetusryhmien koostumuksesta johtuen ryhmänohjaaja ja opinto-ohjaaja eivät tapaa yksittäistä opiskelijaa välttämättä kovin usein arkipäivän opiskelutilanteissa. Siksi on tärkeää, että jokainen opettaja saattaa ryhmänohjaajan tai opinto-ohjaajan tietoon opiskelijan työskentelyssä, opintojen etenemisessä tai muuten jokapäiväisessä elämässä havaitsemansa muutokset ja ongelmat. Lukioiden kokemukset viittaavat siihen, että vastuu opiskelijan edistymisen seurannasta tulisi olla ensikädessä ryhmänohjaajalla. Opinto-ohjaajalla ei ole käytännössä resursseja ohjata ja seurata läheltä koulun jokaisen opiskelijan opintoja. (Väljärvi 1994, 32.) Ohjaustoiminnan lähtökohtana on oltava opiskelijoiden erilaiset yksilölliset ohjaustarpeet. Ohjauksen on vastattava opiskelijoiden erilaisiin opiskelun valmiuksia ja sosiaalista kypsymistä, ura- ja elämänsuunnittelua ja koulutyön vaikuttavuutta koskeviin tarpeisiin sekä ehkäistävä syrjäytymiskehitystä ja lisäävä hyvinvointia koulussa. (Merimaa & Kasurinen 2003, 37.) Opinto-ohjauksen merkitys on ja on aina ollut suuri, myös lukiokoulutuksessa, mutta luokattoman lukiomallin myötä on kehittämishaasteita ohjaukseen kohdistettu julkisuudessa yhä enenevässä määrin.

Viime vuosien laajennut kiinnostus opinto-ohjausta kohtaan on näkynyt erilaisina kehittämishankkeina, mutta myös opinto-ohjausta koskevien arviointien lisääntymisenä. Opiskelijajärjestöt ovat kannanotoissaan toistuvasti vaatineet lukioita panostamaan enemmän opinto-ohjaukseen vedoten oikeanlaisen opinto-ohjauksen mahdollisuuteen vähentää opintojen keskeyttämistä ja saman asteen päällekkäistä kouluttamista, lyhentää opiskeluaikaa ja vaikuttaa opiskelijan mahdollisesti koko loppuelämää koskeviin ratkai-

suihin (SYL 2006; TS 4.6.2006; TS 24.3.2008). Opintojen suorittaminen totuttua pidempänä, yli kolmevuotisena on herättänyt välillä kriittistäkin keskustelua (AL 19.9.2004; HS 18.3.2005; TS 26.4.2005). On kuitenkin kyseenalaistettu, onko kyseessä vain ”nopeasti sisään ja ulos” -politiikka eli tarkoituksena saattaa nuoret koulutuspoliittisesti viiveettä jatkokoulutusuriin ja työmarkkinoille (Työllisyystyöryhmän loppuraportti 2003; Ahola & Mikkola 2004, 7) eikä niinkään ohjauksellinen huoli opiskelijoiden yksittäisistä opintopoluista ja niiden tukemisesta. Opetushallituksen tutkimuksessa (Jääskeläinen 2005, 57) rehtorit nostivat suurimpana epäkohtana ja kehittämistarpeena esiin opinto-ohjauksen ja opiskelijoiden opintojen seurannan. Vuonna 2002 valmistui perusopetuksen, lukion ja ammatillisen koulutuksen opinto-ohjauksen arviointi (Numminen 2002, 111). Joissakin lukioissa on toteutettu opinto-ohjauksen arviointi, joka osaltaan on tukenut toiminnan kehittämistä ja ohjaussuunnitelman laatimista. Opetushallitus on toteuttanut oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen 2003–2007, jossa peräänkuulutetaan muodostamaan lukiodien opinto-ohjaajien työryhmiä ohjauksen kehittämisen keskeisenä välineenä. (Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007.) Lukiokoulutuksen kehittämistyöryhmä (2010) esitti muistiossaan henkilökohtaisen opinto-ohjauksen säätämistä jokaisen opiskelijan oikeudeksi sekä riittävän tuen ja ohjauksen takaamista opiskelijoiden jatko-opintosuunnitelmiin.

Tutkimuksen aineistonkeruujankohdanta opinto-ohjauksen yhden, pakollisen kurssin aiheena oli koulutus, työ ja tulevaisuus. Vapaa-ehtoisen, syventävän kurssin aiheena olivat opiskelu, työelämä ja ammatinvalinta. Suomen lukiolaisten liitto ry (2008) toteaa, että valtakunnan tasolla kuitenkin jopa kolmannes lukioista saattaa jättää pakollisen opinto-ohjauksen kurssin toteuttamatta tai toteuttaa kurssin itseopiskeluna. Suomen opinto-ohjaajien yhdistyksen Sopo ry:n lukiotoimikunta selvitti opinto-ohjauksen tilaa ja resursseja Suomen lukioissa huhtikuussa 2007.<sup>9</sup> Yli puolella kyselyyn vastanneista opinto-ohjaajista oli enemmän kuin 300 ohjattavaa. Kolmasosa vastaajista sanoi, ettei pakollisia opinto-ohjauksen kursseja ole koulun kurssitarjottimella eli lukujärjestyksessä. Syventävät kurssit puuttuivat 36 prosentilta lukioista. Sopon kyselyyn vastanneilla lukioilaisilla päätoiminen opinto-ohjaaja oli noin 63 prosentilla ja sivutoiminen 22,8 prosentilla. (Suomen lukiolaisten liitto 2008, 12.) Turussa, tässä tutkimuksessa mukana olevissa lukioissa, päätoiminen opinto-ohjaaja toimi aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa joka toisessa lukiossa. Muissa opinto-ohjaus järjestettiin sivutoimisesti. Vuoden 2005 ja 2006 aikana päätoimisia opinto-ohjaajia ei saatu lisää (Turun kaupungin opetustoimen toimintakertomus 2006, 11–12).

Valtakunnallisessa Opinto-ohjauksen tila -arviointiraportissa (Numminen ym. 2002) todetaan, että opinto-ohjauksen saatavuudessa on vakavia puutteita, kaikki opiskelijat eivät saa riittävästi tukea opinnoissaan ja kehityksessään ja että ohjaus kaikkien opettajien tehtävänä ei toteudu. Opiskelijoiden opintojen seuranta ontuu ja yksilölliset opinto-ohjelmat toteutuvat vain harvojen kohdalla. Jatko-opintoihin ohjaus on vahvaa, mutta ammatillisen suuntautumisen ohjauksessa on ongelmia, opiskelutaitojen ohjaus on hei-

<sup>9</sup> Kyselyyn vastasi 159 lukion opinto-ohjaajaa.

kointa. (Numminen ym. 2002.) Virallisen ohjauksen lisäksi esiin on noussut epävirallisen ohjauksen asema. Se tarkoittaa ohjausta, jota ei anneta oppitunneilla, ei yksilöllisenä ohjauksena, sitä ei anneta niin sanotusti opettajana tai opinto-ohjaajana. Epävirallista ohjausta annetaan käytävä- ja ovensuokeskusteluissa esimerkiksi välitunneilla, oppituntien ja harjoitusten ulkopuolella koulun puitteissa. Se tapahtuu enemmän opiskelijan kysymysten aloitteesta ja osoittaa opiskelijoiden kiinnostusta asiaan. Epävirallisen ohjauksen merkitys esimerkiksi opiskelijoiden opiskelusuunnitelmiin ja niiden joustavaan kehittämiseen saattaa olla aiemmin tiedostettua paljon merkittävämpi. Lukiokouluista 48 % antaa opiskelijoille epävirallista ohjausta usein tai aina, 45,6 % joskus ja 6,4 % ei koskaan tai harvoin. (Kangasniemi 2003, 83.)

Opinto-ohjaaja, rehtori ja ryhmänohjaaja suunnittelevat koulun ohjausjärjestelmää yhdessä. Riippumatta spesifeistä vastuunjaoista sekä ryhmänohjaajan että opinto-ohjaajan on syytä tuntea opiskelijoiden suunnitelmat ja seurata niiden toteutumista ja mahdollisia muutoksia. Rehtorin vastuulla on luoda ohjaukselle toimintamahdollisuudet, tukea ohjaajien yhteistyötä ja ohjauksen suunnittelua sekä ohjauksesta tiedottaminen. Ryhmänohjaaja on ryhmänsä lähiohjaaja, joka vastaa ryhmänsä opiskelijoiden opintojen seurannasta. Ryhmänohjaajan yhtenä roolina on ennaltaehkäistä ongelmia puuttamalla ajoissa poissaoloihin, opiskeluvaikeuksiin ja käyttäytymisessä ja opintomenestyksessä tapahtuviin muutoksiin. Opinto-ohjaajalla on päävastuu opinto-ohjauksen käytännön järjestämisestä ja kokonaisohjauksen suunnittelusta ja toteutuksesta, kuitenkin yhteistyössä rehtorin ja ryhmänohjaajien kanssa. Opinto-ohjaajan vastuulla ovat opiskelijoiden jatkokoulutukseen ja ammattisuunnitelmiin liittyvät ohjaukselliset kysymykset. (Väljärvi 1994, 28; Pirinen, Hernetkoski & Järvinen 2002; Merimaa & Kasurinen 2003, 38–39.) Suomen lukiolaisten liiton (2008) kyselyssä<sup>10</sup> tuli selvästi esiin, että lukiolaiset eivät ole varmoja jatkosuunnitelmistaan tullessaan lukioon. Peräti kolme neljäsosaa kyselyyn vastanneista ei ollut lukiota aloittaessaan tiennyt jatkosuunnitelmistaan. Lukio-opintojen alkuvaiheessa jokainen opiskelija laatii henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman, johon kirjataan suunnitelma lukio-opintojen sisällöistä ja suoritusajasta. Suunnitelmaa laatiesaan opiskelijan pitäisi pohtia ja arvioida itseään opiskelijana ja suhteessa jatkokoulutus-suunnitelmiinsa. (Merimaa & Kasurinen 2003, 39.)

Lukion erityisopetuksen tarve nousee esiin julkisessa keskustelussa aina silloin tällöin. Onkin ymmärrettävää, että mitä enemmän lukio on koko ikäluokan koulu, sitä enemmän sinne tulee nuoria, joilla on vaikeuksia jollain oppimisen alueella. (TS 1.12.2003; HS 18.3.2005.) Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2003, 19) mukaan erityisen tuen tarkoituksena on taata kaikille lukion opiskelijoille tasavertaiset mahdollisuudet suorittaa lukio-opintonsa. Mehtäläisen (2005) tutkimuksen<sup>11</sup> mukaan eniten erityisopetuksen/erityisen pedagogisen tuen tarvetta ovat tuottaneet puutteet lukio-opiskelun edellyttämissä opiskelutaidoissa, lukivaikeudet ja kognitiivisten taitojen kehittymättömyys suhteessa lukion vaatimustasoon. Eri sylyluokkia yhdistellen on tuen tarve valtakunnallisesti

<sup>10</sup> Kyselyyn vastasi 2160 lukiolaista yhteensä 391:stä eri suomalaisesta lukiosta.

<sup>11</sup> Raportti perustuu opetusministeriön Koulutuksen arviointineuvostolle antamaan toimeksiantoon. Kysely kohdistettiin Suomen kaikille lukioille. Kyselyn palautti 77 % lukioista.

suppeamman määritelmän mukaan (perusteena vamma tai pysyvämpi tai tilapäisempi häiriö) noin 5 %. Laajemman määritelmän mukaan (mukana kognitiiviset taidot ja opiskelutaidot) tuen tarve on noin 10 %. (Mehtäläinen 2005, 7.) Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan vuoteen 2013 ulottuvan aluestrategian (Opetusministeriö 2003, 11) mukaan on tuettava toisen asteen koulutuksen järjestäjien valmiuksia tukea niin oppimisvalmiuksiltaan kuin etniseltä ja kulttuuriselta taustaltaan erilaisten opiskelijoiden opiskelua sekä yhteiskuntaan integroitumista.

Ohjaamisen tärkeänä tavoitteena on asiakkaan subjektiivisuuden, kokemuksen ja toimijuuden vahvistaminen. Toimijuudessa on kysymys paitsi autonomiasta ja itsesäätelystä, myös yhteistoiminnasta, vastuullisuudesta ja riippuvuudesta. (Cooper 1996, 337; Hanssen 1997, 23; Kosonen 2000; Vanhalakka-Ruoho & Juutilainen 2003, 115.) Toimijuuden vahvistaminen ohjauksessa perustuu dialogiin ja vastavuoroisuuteen, jolloin ohjaaja on prosessin asiantuntija ja asiakas oman elämänsä asiantuntija (Peavy 1999, 53; Spangar 2000, 16). Opiskelijan säätelyresurssin ja oppimisympäristön/oppimistehtävän edellyttämän toimijuuden välinen jännite vaikuttaa oppimiseen (ks. esim. Vermunt & Verloop 1999; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002, 54–62). Ongelmia saattaa syntyä, jos opiskelijoilla ja opettajilla on erilainen käsitys tehtävänasettelusta ja ohjauksen tarpeesta keskenään (Vermunt & van Rijswijk 1988). Vermuntin ja Verloopin (1999) mallissa opettajan kontrollin ja opiskelijan itsesäätelyn välisessä suhteessa voi vallita sopusointu tai haitallinen tai hyödyllinen ristiriita (ks. myös Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 30). Opiskelijat voivat kohdata ristiriitaisia jännitteitä ja turhautua, jos heidän oma oppimistyylinsä ja itsesäätelytaitonsa on hyvin erilainen kuin heidän oppimisympäristönsä edellyttää. Esimerkkinä tästä opiskelija, joka hyvin itsenäisesti etsii tietoja ja sisältöjä opiskelumateriaalistaan, kohtaa oppimisympäristön, jossa tavoitteet ja sisällöt ovat hyvin pitkälle asetetut opettajien ja ympäristön taholta. Kontrastina edelliseen on hyvin ulkoisesti säätelvä ja ulkoisiin ohjeisiin ja tavoitteisiin tukeutunut opiskelija, joka kokee vaikeaksi ympäristön, joka olettaa opiskelijoiden itse asettavan tavoitteensa ja aktiivisesti ohjaavan omaa oppimistaan. (Vermunt 1989; Lindblom-Ylänne & Lonka 1999; 2000.) Hyödyllisestä ristiriidasta on kyse, kun opiskelijat ovat itsesäätelyltään keskitasoa ja opettaja pitää yllä heikkoa, mutta kuitenkin riittävää kontrollia. Tällainen kollaboratiivinen oppimisen ohjaaminen (engl. scaffolding) edellyttää ohjaajilta ja opettajilta jatkuvaa opiskelijoiden oppimis- ja itsesäätelyprosessien seuranta ja tarvittaessa puuttumista niihin. (Rasku-Puttonen, Eteläpelto, Arvaja & Häkkinen 2003; Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005.)

Vuorisen (2003, 185) mukaan yksittäisten ongelma- ja valintatilanteiden käsittelemisen lisäksi ohjauksen palvelujärjestelmien tulisi tarjota asiakkailleen areenoita kehittää omia itsearviointitaitojaan, pohtia laajemmin omaa tulevaisuuttaan sekä uraa koskevia suunnitelmia ja niiden toimeenpanoa. Myös Vehviläinen (1999) korostaa ohjattavan valtaistamista ja heidän itsesäätelynsä tukemista, mikä on erityisen haastavaa ammattiin suuntautumisen ohjaamisessa. Nummenmaa (2005, 89–101) on tarkastellut henkilökohtaista ohjauskeskustelua aktivoivassa ja ongelmia käsittelevässä viitekehyksessä, joka auttaisi opiskelijaa itse tutkimaan ja tulkitsemaan omaa tilannettaan. Tutkimusten mukaan ohjauskeskustelut kuitenkin saattavat sisältää paljon opiskelijan toiminnan ja kokemus-

ten kuvaamista, mutta vain vähän oman elämän laaja-alaista prosessointia (Juutilainen 2003). Pakola (2003) tutki väitöskirjassaan ohjauksen ja erityisesti uudenlaisen ohjauksen orientaatiokurssin vaikutusta lukio-opiskelijan motivaation ja omien opiskelutapojen ja päämäärien pohtimisen lisäämiseen. Kurssi osoittautui saavuttavansa tavoitteensa hyvin. Pekkarin (2006) tutkimus osoitti, että opinto-ohjaajien ja opiskelijoiden vuorovaikutus sujuu hyvin, mutta opinto-ohjaajat eivät riittävästi tiedosta omia ohjausstrategioitaan, jotta he voisivat tavoitteellisesti ja yksilöllisesti ohjata opiskelijan prosessia; opiskelijan metataidot ja voimaantuminen jäävät vähäisiksi.

## 4 ITSESÄÄTELY OPPIMISESSA

Itsesäätelyn teoreettinen viitekehys on moninainen ja myös käsitteistö vaihtelee suuresti (Rauste von Wright, von Wright & Soini 2003, 78). Tulkinta itsesäätelystä tavoitteena, jonka saavuttamista kannattaa tukea ja ohjata kaikin keinoin ja jonka arvioinnissa myönteiset kokemukset, tuki ja ohjaus kaikissa eri opiskelun vaiheissa ovat olennaisia, liittyy oman oppimisen ohjaamisen vahvasti humanistiseen oppimisenäkökulmaan (Hätönen & Salmi 1995, 17), jota esimerkiksi Knowles (1975) ja Skager (1984) edustavat. Humanistinen oppimisenäkemyks korostaa ihmisen itsemääräämistarvetta ja voimakasta oppimispotentiaalia ja samalla ympäristön velvollisuutta vastata näihin yksilöllisiin tarpeisiin. Toinen näkökulma on ollut käyttäytymisen, kognition ja motivaation tutkimus, jossa on pyritty kuvaamaan sitä, miten yksilö itse ohjaa ja säätelee omaa toimintaansa ottamalla huomioon ympäristön vaatimukset, omat päämääränsä ja käsitykset omista toimintamahdollisuuksistaan. Suomessa Engeström (1984) on liittänyt itseohjautuvuuden erityisesti kognitivismiin, jolloin painotetaan oppijan omaa tulkintaa erilaisten strategioiden hyödyllisyydestä ja tuon tulokinnan määrittämää halua soveltaa tiettyä strategiaa. Myös Kangasniemen (1993) mukaan kognitiivisen tutkimusperinteen oppimisteorian keskeinen käsitys pitää oppijaa oman toimintansa aktiivisena ohjaajana. Tähän liittyy konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa oppija aikaisemmin opitun varassa ohjaa itseään oppimaan uutta ja samalla hankkii ja kehittää edelleen oppimista koskevia sisäisiä malleja ja päämääriä. (Kangasniemi 1993, 56.) Itsenäiseen oppimiseen liittyvä oma, henkilökohtainen kokemus tiedon merkityksestä kiinnittyy nimenomaan konstruktivismiin periaatteisiin. Nykyään vallalla oleva konstruktivistinen oppimiskäsitys on johtanut oppijan metakognitiivisia valmiuksia ja itsesäätelyä painottavan opetuksen ja tutkimuksen korostamiseen. Koska oppiminen, se, mitä kulloinkin opitaan, heijastaa oppijan toimintaprosessia, toiminnan ohjaaminen on samalla oppimisen ohjaamista. (Enkenberg 2002, 161–164.)

Psykologinen näkökulma itsesäätelyyn tarkastelee ihmistä aktiivisena toimijana kiinnittäen huomion persoonallisiin ominaisuuksiin, oppimis- ja ihmiskäsityksiin ja reflektiivisyyteen. Andragoginen näkökulma lähestyy aihetta aikuisten oppimisen ja elinikäisen oppimisen käytännön kautta. (Knowles 1990; Koro 1993a.) Sosiologinen tarkastelu puolestaan näkee itsesäätelytaidoilla olevan yhteiskunnallista merkitystä, kun taas sosiokonstruktivistinen katsoo, että itsesäätelvässäkin opiskelussa opiskelija tarvitsee myös sosiaalisen verkon tukea (Kauppila 2007), vuorovaikutusta sekä yksilön ja yhteisön dynamiikkaa yksilön kehittyessä sellaiseksi kuin hän kehittyy (Hämäläinen 2007, 171). Itsesäätelyn näkeminen kehittyvänä ominaisuutena liittyy Vygotskyn teoriaan (1962) ihmisen korkeampien kognitiivisten prosessien muodostumisesta (Vygotsky 1978). Vygotskyn ajattelussa ihmisen kaikkein korkeimpien kognitiivisten toimintojen, kuten oman toiminnan säätelyn alkuperä on itse asiassa sosiaalinen. Moderni konstruktivistinen teoria on omaksunut itsesäätelyn teoriaa myös Piaget'n työstä kognitiivisten rakenteiden itseohjautuvaan uudelleenorganisointumiseen liittyen, vaikkakin kritiikkinä on esitetty opettajan työstä riippumattoman oppimisen liiallistakin korostamista. (Vosniadou

1994; Mayer 2004.) Fenomenologinen teoria samoin kuin konstruktivistinen teoria pitävät tärkeänä opiskelijaidentiteetin kehittymistä ja sen merkitystä oppimismotivaation ja itsenäisen ohjatun toiminnan kehittämiseksi (Ruohotie 2008, 206). 2000-luvulla on alettu entistä enemmän kiinnittää huomiota sosiaaliseen yhteistyöhön ja sitä kautta voimaantumiseen, verkostoitumiseen ja tiimityöskentelyyn eli vuorovaikutuksellisesti jaetun kokemuksen merkitykseen. Riitta Jallinoja (2006) kirjoittaa 2000-luvulla esiin tulleesta familistisesta näkökulmasta, joka näkyy eri yhteiskunnallisten toimijoiden uskona perheen ja yksilön lähipiiriin yhteisöllisyyden parantavaan voimaan vastapainona individualismia ja pelkkää yksilön omaa vastuuta ja itsesäätelyä korostavalle ajattelulle.

Sosiaalikognitiivisen itsesäätelyteorian mukaan ihmisen tavoitteenasettelu, käyttäytyminen, coping-taidot ja usko itsesäätelyyn määräytyvät pitkälti tehokkuusodotusten mukaan (Bandura 1986; 1991; 1993; 1994). Yksilön tehokkuususkomukset puolestaan ohjaavat hänen itsesäätelyjärjestelmäänsä (Schunk & Zimmerman 1997). Pintrich ja Schunk (1996, 263) ovat havainneet, että ne opiskelijat, jotka pitävät itseään kyvykkäinä, nauttivat eteen tulevista opiskelutehtävistä enemmän ja suorittavat niitä suuremmalla motivaatiolla kuin sellaiset opiskelijat, jotka eivät luota kykyihinsä yhtä paljon. Toisaalta Wollrathin (2001, 339) mukaan ihmiset, joilla on vahvat tehokkuususkomukset, voivat olla vaarassa kärsiä stressistä, koska he pitävät kiinni illusionaarisista uskomuksistaan ja päämäärästään. Tehokkuususkomuksilla on välillinen vaikutus myös siihen, miten vahvasti attribuutiotulkinnat selittävät suoritusta ja hahmottaako yksilö itsensä toimijaksi, subjektiksi, vai muiden ohjaamaksi objektiksi. Vahvasti itsesäätelävät oppijat suuntautuvat henkilökohtaisiin standardeihin ja vertaavat suoritustaan omiin aiempiin suorituksiinsa. Sosiaaliset standardit puolestaan ohjaavat voimakkaasti vähemmän itseensä luottavia opiskelijoita, jotka mielellään vertaavat omaa suoriutumistaan toisiin. Vaikka monia oppimis- ja toimintastrategioita, oman oppimisen ohjaamisen ominaispiirteitä mukaan lukien, on helppo oppia (ja opettaa) erillisinä toimintoina, niitä ei välttämättä osata käyttää. Niiden käyttö riippuu paljon siitä, katsooko oppija olevansa itse vastuussa oppimistoiminnastaan vai odottaako hän muiden ohjaavan häntä. (Ruohotie & Nieminen 2000, 139–140; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 162–164.)

Butler ja Winne (1995) sekä Zimmerman (2001) ovat kiinnittäneet huomiota erilaisiin tiedon konstruoinnin lajeihin: oppijat, jotka mielestään pystyvät ohjaamaan omaa oppimistaan, käyttävät muita todennäköisemmin syväprosessointia ja he pyrkivät hahmottamaan oppisisällöt kokonaisuutena, etsivät yhteyksiä eri osien välillä ja pyrkivät jäsentämään ja pohtimaan oppiainesta, kun taas omia itsesäätelyn mahdollisuuksiaan vähäisinä pitävät oppijat korostavat liiaksi sisällön osia ja yrittävät oppia asiat ulkoa (Ruohotie 2002c, 167). Oppimistapaa, jossa oppija on subjekti, on kirjallisuudessa kutsuttu muun muassa aktiiviseksi oppimiseksi (Simons 1997) ja oppimiskeskeisyydeksi (Freire 1994), itsesääteläväksi tai itseohjautuvaksi vastakohtana opettajajohtoiselle oppimiselle.

Itsesäätelyn/itseohjautuvuuden käsite on laaja ja monisäikeinen, hankala määritellä teoreettisesti sekä operationalisoida empiirisesti (Boekaerts, Pintrich & Zeidner 2000, 4). Monet tutkijat ovat määritelleet termiä eri tavoin. Tutkimuksissa esiintyy kahta pääkä-



siteparia: itseohjautuvuus (engl. self-direction, self-directedness, self-directed learning) (esim. Tough 1967; Knowles 1975; Knowles ym. 1984; Guglielmino 1987, alkup.1977; Cranton 1996) ja itsesäätely (engl. self-regulation, self-regulated learning) (esim. Schunk 1991; Schunk & Zimmerman 1994; Butler & Winne 1995; Ruohotie 1997; Vermunt 1998; Pintrich 2000a; 2000b; Zimmerman 2000a). Näiden kahden käsitteen käytössä on usein päällekkäisyyksiä, niitä käytetään lähellä toisiaan (Virta 2007), jopa synonyymisinä. Joskus ero löytyy vain taustaviitekehystä: termi self-directed learning pohjautuu andragogiikkaan eli aikuiskasvatustieteeseen, kun self-regulated learning tulee kognitiivisesta psykologiasta liittyen enemmän yleiseen kasvatustieteeseen ja pedagogiikkaan. Nämä kaksi eri koulukuntaa näyttävät puhuvan suunnilleen samansisältöisistä asioista, mutta vain eri nimityksillä. Molemmat käsitteet pitävät sisällään perusolettamuksen siitä, että oppimisen keskiössä on oppija itse, joka kykenee tunnistamaan ja pystyy vaikuttamaan erilaisissa konteksteissa oppimista edistäviin ja myös ehkäiseviin tekijöihin (Zimmerman 2008). Nämä tekijät voivat olla esimerkiksi sosiaalisia (Järvenoja & Järvelä 2009), motivaationaalisia (Wolters 2003) tai kognitiivisia (Winne & Perry 2000) ja niiden merkitys saattaa vaihdella eri ihmisillä oppimistilanteesta toiseen (Malmberg, Järvenoja & Järvelä 2009). Zimmerman ja Kitsantas (2005) puhuvat persoonallisen kompetenssin näkymättömästä dimensiosta, jolla he tarkoittavat yksilön taitoa ja tahtoa säädellä oppimistaan ja toimintaansa ja liittävät täten itsesäätelyn Kuhlin (1984) ja Cornon (1993) esiin nostamaan volition eli tahdonalaisten tekojen kontrollin teoriaan. Kuhlin (1985) mukaan volitio auttaa päätöksen jälkeisissä, itsesäätöisissä prosesseissa, jotka ylläpitävät ja edistävät aiottuja toimintoja.

Itsesäätely-termiä käyttävissä tutkimuksissa viitataan itsesäätelyllä tilannekohtaisiin itse tuotettuihin ajatuksiin, tunteisiin ja toimintoihin, jotka ovat suunnitelmallisia ja syklistesti sidoksissa henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamiseen (Zimmerman 2000a; Ruohotie 2001, 58; Ruohotie 2002c, 20). Edellä esitetty määritelmä keskittyy prosessiin ja eroaa määritelmistä, jotka korostavat erityistä piirrettä, kykyä tai kompetenssin tasoa itsesäätelyn selittäjänä. Tästä johtuen termillä säätely on kaksi merkitystä kahdella eri tasolla: metakognitiivinen merkitys ja yleisemmin opiskelijan oppimisprosessin säätely. (Ruohotie 2002b, 20; Virta 2007.)

Myös käsitteessä itseohjautuvuus on tutkimuksissa eroteltu ainakin kahdenlaista eri tasoa. Koro (1993a) käyttää käsitettä itseohjattu tai itseohjautuva oppiminen vain oppimis- ja opiskeluprosessien yhteydessä ja itseohjautuvuus-termiä ainoastaan viittaamaan yksilöön, oppijan henkilökohtaiseen ominaisuuteen tai luonteenpiirteeseen, taustaoletuksena sen kehittyminen iän myötä. Tavallisesti itseohjautuva oppiminen on ymmärretty oppimistoimintona tai niiden sarjana. Varilan (1990) mukaan itseohjautuvuudella tarkoitetaan oppijan tilaa, valmiutta itseohjautuvaan oppimiseen. Lisääntyvässä määrin itseohjautuva oppiminen on viime aikoina alettu ymmärtää tietoisuuden tilana, itseohjautuvuutena. (Virta 2007, 11.) Itseohjautuvuutta voidaan nuorten oppimiseen sovelletuna perusnäkökulmajaotteluna tarkastella myös joko prosessina tai tietoisuuden tilana. Prosessinäkökulma liittyy itseohjautuvuuden kehittyvänä ja joustavana teemana opetusoppimistilanteeseen ja tila-näkökulma laajempaan, psykologiseen, erityisesti kausaali-

attribuoinnin ongelmakenttään, jolloin sen oletetaan olevan suhteellisen pysyvä ominaisuus. (Joblin 1988; myös Mäkinen 1998<sup>12</sup>, 12.)

Suomalaisissa tutkimuksissa itsesäätelyn/itseohjautuvuuden ominaisuuksia ovat etsineet ja määritelleet esimerkiksi Varila (1990), Ahteenmäki-Pelkonen (1992), Koro (1993a; 1993b) Ruohotie (1995; 2000; 2002a; 2002b) ja Mäkinen (1998). Pääryhmittelyn otsikoina heidän luokitteluissaan nousevat esiin autonomisuus eli taipumus ajatella ja toimia itsenäisesti oppimistilanteissa (self-determination) ja halu ja kyky kontrolloida omaa oppimistaan (self-management), yhteisöllisyys (sisältää solidaarisuuden ja kyvyn dialogiin), kriittinen tiedostaminen (johon kuuluu reflektiivisyys ja sitoutuminen) ja integroituminen todellisuuteen, joka on sekä sopeutumista realiteetteihin että intentionaalista toiminnan suuntaamista päämääriin. Runsaammin itseohjautuvuus sana alkaa esiintyä suomalaisessa oppimisen tutkimuksissa 1980-luvun lopusta lähtien (esim. Vaherva 1989; Lindroos 1990; Varila 1990; Silvén, Kinnunen & Keskinen 1991; Koro 1993a; 1993b; Ahteenmäki-Pelkonen 1997; Mäkinen 1998; Nurmi 2002; Sallila 2003; Sivonen 2006). Koro (1993a) on väitöskirjatutkimuksessaan tarkastellut laajasti itseohjautuvaa oppimista filosofisesta, andragogisesta ja psykologisesta näkökulmasta käsin pyrkien kokonaiskuvan luomiseen Rogersin (1951; 1983), Skagerin (1984), Guglielminon (1987, alkup. 1977) ja Varilan (1990) näkemyksistä. Suomalaisessa tutkimuksessa käytetään molempia termejä; sekä itseohjautuvuutta (esim. Koro 1993a; Ahteenmäki-Pelkonen 1994; Mäkinen 1998) että varsinkin uusimmassa tutkimuksessa itsesäätelyä (esim. Ruohotie 1997; 2002a; 2002b; Virtanen, Mikkilä-Erdman, Murtonen & Kääpä 2010).

Erilaisia itsesäätely-/itseohjautuvuusmalleja ja -teorioita vertailtaessa on ollut tapana tukeutua keskeisten tutkijoiden näkemyksiin, esimerkiksi Suomessa usein Knowlesin (1975; Knowles ym. 1984) ajatuksiin ja Guglielminon (1977) mittariin. Teorioita voidaan verrata neljän kriteerin perusteella: mallin pohjana oleva taustateoria, mallin sisältämät määritelmät, mallin sisältämät osatekijät ja mallin pohjalta tehdyt empiiriset tutkimukset (Puustinen & Pulkkinen 2001). Vertailun kannalta on hyvin sekavoittavaa, jos teorioissa on käytetty eri termejä, joiden sisällön samanlaisuus tai erilaisuus ei ole selvä. Selvennystä on haettu esittämällä tutkijakohtaisia määritelmiä. Nekään eivät kuitenkaan paljon selkiytä, jos niitä ei suhteuteta muiden näkemyksiin. Onkin aiheellista kysyä, voisiko ja miten eri käsitteenmäärittelyjen välille luoda entistä yhtenäisempää näkökulmaa. (Ahteenmäki-Pelkonen 1994, 164–165.) Näkökulmia ja teorioita on paljon ja itsesäätely voidaan ymmärtää ja määritellä monin eri tavoin. Jatkossa tässä teoriaosassa tarkastellaan muutamia itsesäätely- ja itseohjautuvuusteorioita, joiden määritelmät sisältävät tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä elementtejä kuten oppimisen itsesäätelyn liittyminen suunnitelmallisuuteen, autonomiaan, opintomenestykseen ja oppimisorientaatioihin (ks. taulukko 1).

<sup>12</sup> Mäkinen (1998, 11) on tutkimuksessaan perusasteen yläluokille siirtyvien lasten itseohjautuvuudesta ja sitä edistävistä ohjauksesta esitellyt laajasti itseohjautuvuuden teoreettista käsitteistöä ja jakanut käsittelyn itseohjautuvaksi oppijaksi kehittymiseen ja itseohjautuvuusvalmiutta edistävään oppimisympäristöön.

TAULUKKO 1. Termien käyttö ja itsesäätelyn/itseohjautuvuuden määritelmä eri tutkijoiden mukaan

	Self-regulation	Self-direction	Suom. käsite	Määritelmä/ osatekijät
Bandura Albert	x		Itsesäätely	Itsesäätelymekanismin rakenneosat ovat itsetarkkailu, oman toiminnan arviointi ja affektiiviset itsesäätelyreaktiot (1991) sekä tehokkuus-uskomukset (1993; 1997).
Boekaerts Monique	x		Itsesäätely, itsesäädely oppiminen	Sisältyy havainnot, metakognitiivinen tieto, arviointi ja tulkinnat tilanteesta, oma toiminta ja motivaatio (1997; 1999).
Deci Edward & Ryan Richard			Itsemäärääminen	Sisäisen motivaation teoriaan liittyen ihmisellä on tarve, oikeus ja velvollisuus määrätä itse asioistaan (1985). On laajempi sosiaalis-kognitiivis-affektiivinen näkemys.
Guglielmino Lucy		x	Itseohjattu oppiminen	Valmius itseohjattuun oppimiseen koostuu asenteiden, arvojen ja kykyjen valmiudesta, johon liittyy aloittekyky, itsenäisyys, sitkeys, vastuu, itsekuri, uteliaisuus, oppimisesta nauttiminen, tavoitesuuntautuneisuus ja ongelmien näkeminen haasteena (1977).
Knowles Malcolm		x	Itseohjautuvuus, itseohjattu oppiminen	Prosessi, jossa oppija tekee aloitteen itse tai toisten avulla oppimistarpeidensa havaitsemisessa, tavoitteidensa määrittelyssä, henkilö- ja materiaaliressurssien hankkimisessa, strategioiden valinnassa ja toteuttamisessa sekä oppimistulostensa arvioinnissa (1975).
Pintrich Paul	x		Itsesäätely, itsesäädely oppiminen	Itsesäätelyn alueet ovat kognitio, motivaatio/ affekti, käyttäytyminen ja konteksti/arviointi (2000a; 2000b).
Vermunt Jan	x		Oppimistyylin osana itsesäätely	Metakognitiiviset säätelytoiminnot ovat yhteydessä kognitiivisiin ja affektiivisiin toimintoihin (tehtävään orientoituminen, oppimisprosessin ja suunnitelmien vastaavuuden arviointi, vaikeuksien syiden pohdinta ja prosessin omaohjaus tarvittaessa) ja sitä kautta tuloksiin (1996, 26).
Winne Philip	x		Itsesäätely, itsesäädely oppiminen	Itsesäätelyn keskeisiä elementtejä ovat uskomukset ja tiedot sekä oppimistehtävää, palautetta ja sosiaalista vuorovaikutusta koskevat tulkinnat (1995; 2001).
Zimmerman Barry	x		Itsesäätely, itsesäädely oppiminen	Itsesäätely viittaa itse tuotettuihin ajatuksiin, tunteisiin ja toimintoihin, jotka ovat suunnitelmallisia ja syklistesti sidoksissa henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamiseen (2000a). Osatekijät ovat näkymätön (covert), käyttäytymisen (behavioural) ja ympäristön (environmental) säätely (1990b; 1998a).

Ulkoisesti säädeltäviä toimintaa pidetään yleisesti itsesäätelyn vastakohtana. Tunnetuin tämän ajattelutavan edustaja on yhdysvaltalainen Malcolm Knowles, joka määrittelee ohjautuvuuden ääripäiksi itseohjatun ja opettajajohtoisen oppimisprosessin. Knowles si-

sällyttää opettajaohjoisuuteen myös sisältökeskeisyyden, joka voi ilmetä sekä opettajan toiminnassa että oppimateriaalissa (Ahteenmäki-Pelkonen 1994, 165), kuten Vermunt ja van Rijswijk (1988) omassa määritelmässään. Myös Vermunt ja Vermetten (2004) jakavat säätelystrategiat kahden päädimension, oppimisprosessin sisäisen tai ulkoisen kontrollin suunnassa. Tähän liittyen on yleisesti eroteltu kolme eri strategiaa: itsesäädely strategia itseohjautuine toimintoineen, ulkoisesti säädely strategia opettajan tai materiaalin ohjeista ohjautuen sekä puutteellinen säätely, jossa opiskelija ei kykene omaohjaukselliseen toimintaan, mutta ei myöskään omaa riittävää taitoa tukeutua ympäristön tarjoamaan ulkoiseen ohjaukseen (Vermunt & Vermetten 2004, 362). Itsesäätyvä oppija saa ja ottaa toki silti ohjausta ja tukea myös ulkopuolisilta. Vermunt (1995; 1998) jakaa oppimisen itsesäätelystrategiat itsesäätelyyn (self-regulation), ulkoiseen säätelyyn (external regulation) ja säätelyn puuttumiseen/vaikeuksiin säätelyssä (lack of regulation). Hän erottaa vielä lisäksi sekä itsesäätelyssä että ulkoisessa säätelyssä kaksi ulottuvuutta: itsesäätely oppimisprosessissa ja -tuloksissa sekä itsesäätely oppimisen sisällöissä ja ulkoinen säätely oppimisprosessissa ja ulkoinen säätely oppimistuloksissa. Ulkoisessa säätelyssä oppiminen ohjautuu enemmän oppimisympäristön ulkoisten haasteiden ja ohjeiden mukaan ja esimerkiksi opettaja ohjaa kaikkia säätelystrategioita oppijan sijasta. (Vermunt & van Rijswijk 1988, 652.)

Puutteellinen säätely/vaikeudet oppimisen säätelyssä voivat johtua siitä, että sekä opiskelija että ympäristö (opettaja, kanssaopiskelijat) eivät riittävän pätevästi säätele oppimisprosessia ja vallitsee konflikti näiden kahden kontrollimallin välillä. Esimerkiksi, jos opiskelija ei ymmärrä esitettyjä tavoitteita, taikka kun molemmat, sekä opettaja että opiskelija haluavat säädellä oppimisprosessia. Säätelyn puuttuminen tai vaikeudet säätelyssä viittaavat siihen, että oppimisympäristö koetaan liian kompleksisena ja vaikeana, jolloin oman oppimisprosessin hallinnassa on selviä vaikeuksia. (Vermunt & van Rijswijk 1988, 652.) Keskeisiä kysymyksiä ovat, millä tavalla vastuuta oppimisesta otetaan, mitkä ovat oman oppimisen hallintakeinot ja kuinka omaehtoisesti hallinta tapahtuu (Korhonen 2003, 87). Itsesäätelytaitojen puute voi ilmetä yhdessä tai useammassa itsesäätelyyn sisältyvässä toiminnassa, kuten tavoitteen asettelussa, tarkkailussa, säätelyssä tai valvonnassa (Pintrich & de Groot 1990). Erityisesti opintojen alkuvaiheessa opiskelijoilla voi olla opiskeluvaikeuksia puutteellisten itsesäätelytaitojen takia (Pintrich 2000a). Grown (1991) malli oppijan ohjautuvuustason ja ohjaajan roolin vuorovaikutuksesta on tarkoitettu edistämään opiskelijoiden itseohjautuvuutta. Siinä tulee esiin neljä ryhmää: oppijat, joiden itseohjautuvuusvalmiudet ovat heikot, kohtalaiset, keskitasoa tai hyvät. Heikot tarvitsevat vahvaa auktoriteetinomaista ulkoista tukea kertomaan, mitä on tehtävä. Keskitasoisilla on sekä tietoa että taitoa, he ovat kiinnostuneita ja sitoutuneita, mutta tarvitsevat kuitenkin motivoivan ohjaajan. Hyvät pärjäävät ilman ohjaajaakin tai delegeoivan ja avustavan ohjaajan turvin. (Grow 1991.)

Ainakin kuuden elementin kautta voidaan arvioida, onko oppimistapahtuma opettaja- vai opiskelijasäätöinen: 1) tehtävän/ongelman toimeksianto, 2) oppimisen tavoitteet ja päämäärät, 3) oppimismenetelmät, 4) opiskelusuunnitelman muotoutuminen ja tarkistaminen, 5) oppimistulosten kriteerit ja 6) arviointi ja palaute (taulukko 2). Näiden

elementtien määräytyessä vahvasti opettajan/oppimateriaalien taholta voidaan puhua opettajajohtoisesta tai ulkoisesti säädellystä oppimisprosessista. (vrt. Vermunt 2003; Helle 2007, 22.) Knowles (1975) huomauttaa kuitenkin, ettei kaikki ulkoisesti ohjattu oppiminen ole huonoa eikä kaikki itseohjattu oppiminen ole hyvää, vaan molempia tulisi soveltaa tilanteen mukaan. Knowlesin (1975, 18–21) mukaan ulkoisesti ohjattu oppiminen perustuu pedagogiikkaan, jossa oppija on riippuvainen henkilö. Oppimisessa toimitaan pääsääntöisesti ulkoisten ohjeiden mukaan, kun itsesäädelyssä oppimisessa sisäiset motiivit ja sanktiot ovat keskeisessä asemassa (Varila 1990, 23) ja siinä pyritään välttämään passiivista faktatiedon vastaanottoa ja toistamista (Candy 1991). On kuitenkin tilanteita, esimerkiksi liian laajoiksi koetut opetus suunnitelmat tai muut kognitiivisesti yksilöä liiallisesti rasittavat olosuhteet, joissa itsesäätelävilläkin opiskelijoilla saattaa esiintyä painetta turvautua ulkoiseen säätelyyn strategisena hallintakeinona (coping-keinona) kuten Olkinuora, Virtanen ja Mikkilä-Erdmann (2010) toteavat lääketieteen opiskelijoiden säätely- ja orientaatioavoista kuormittavien opintojaksojen kohdalla.

TAULUKKO 2. Itsesäädelyn, ulkoisesti säädellyn ja puutteellisesti säätyvän oppimisprosessin osatekijät (mukaillen Knowles 1975, 60; ks. myös Ruohotie 1995, 12; Vermunt 1998)

	<b>Itsesäädely oppiminen</b>	<b>Ulkoisesti säädelty oppiminen</b>	<b>Puutteellisesti säädelty oppiminen</b>
Tehtävän toimiksiantaminen	Vapaamuotoinen Vastavuoroisesti kunnioittava Yhteistoiminnallinen Konsensushenkinen	Muodollinen Auktoriteettisuuntautunut Kilpailuhenkinen Arvosteleva	Ristiriitainen Epäselvä Kohtaamaton Ongelmallinen
Tavoitteiden asettaminen	Vastavuoroisesti neuvotellen Opiskelija asettaa omiakin tavoitteita	Opettaja tekee Pääasiassa kirjan ja opettajan ohjeet	Oppija ei tiedä, mitä hänen tulisi muistaa ja kokee opettajan asettamat tavoitteet liian yleisiksi
Oppimistavat ja menetelmät	Itsenäinen opiskelu	Tietoa välittävät luennot ja opetustavat	Epäselvää, mitä ja miten pitäisi tehdä
Oppimissuunnitelman muotoilu	Osallistuva päätöksentekoprosessi oppijoiden valmiuksien ja tarpeiden mukaisesti	Opetussuunnitelman/kurssiaineksen/ylioppilaskirjoitusten logistiikan mukaan	Epäselvää, kukaan ei tee Oppija kaipaa henkilökohtaista apua
Oppimiskriteerit ja oppimistavoitteiden diagnosointi	Vastavuoroisesti arvioiden Opiskelija testaa myös itse omaa oppimistaan ja edistymistään	Pääasiassa opettaja tekee	Oppija ei osaa päätellä itse, mutta ei hyödynnä opettajankaan ohjeita
Arviointi	Vastavuoroisesti arvioiden ja itse oppimistaan reflektoiden	Pääasiassa opettaja tekee kokeiden perusteella	Oppija ei osaa itse arvioida eikä käyttää opettajankaan arviointia ja palautetta apuna

Epävarmuuden hallitseminen vastuunkantoa ulkoistamalla ei ole varsinaisesti uusi käsite. Yhdessä ensimmäisistä yhteiskuntatutkimuksista (Hobbes 1999, alkup.1651) esitetään oletus, että ihmiset luovuttavat itsemääräämisoikeuttaan muille saavuttaakseen siten turvaa ulkoisia uhkia vastaan. Suomalaisessa tutkimuksessa ei epävarmuuden rajoittamis-

ta selitysmekanismina ole sovellettu kovinkaan paljon, mutta on kuitenkin syytä olettaa, että epävarmuuden kontrollointiin liittyvät tekijät pätevät jonkin verran myös koulutus- ja uravalintojen suhteen (Erola 2004, 82–83), varsinkin mitä nuoremasta oppijasta on kyse.

Kuten edellä olleesta nähdään, itsesäätely ja itseohjautuvuus ovat laajoja käsitteitä ja niiden käyttö on vaihtelevaa; eri tutkijat ovat käyttäneet eri käsitteitä samassa yhteydessä. Itsesäätelyn (tai itseohjautuvuuden) puutetta tai sen eri asteita ja tasoja ei ole läheskään aina suhteutettu lähikäsitteisiin selkeämmän kokonaiskäsitteilyksen, rajauksen ja yhteyksien muodostamiseksi tai termien käyttöön liittyvän lisätiedon saamiseksi. Seuraavaksi käsittely jaetaan aikuisten oppimiseen liittyvään andragogiseen näkökulmaan (lähinnä itseohjautuvuuden käsite) ja pedagogis-psykologiseen näkökulmaan (itsesäätely), johon liittyen tarkastellaan metakognitiota, orientaatioita sekä motivaatiota. Lopuksi määritellään se, miten tässä tutkimuksessa käsitteenä käytetty itsesäätely ymmärretään.

#### **4.1 Andragoginen näkökulma**

Useimmiten itseohjautuvuuden käsite on liitetty lasten oppimiseen, andragogiikan yhteydessä aikuisten oppimiseen, monimuoto-opetukseen ja avoimien oppimisympäristöjen yhteyteen. Vaikka tutkimuksen juuret ovatkin erilaisissa psykologian traditioissa, on itseohjautuvuuden tutkimuksesta viime vuosina muodostunut aiempaa yhtenäisempi oppimistutkimuksen alue (Boekarts, Pintrich & Zeidner 2000; Lehtinen & Hiltunen 2002, 158). Tällöin perinteisesti psykologian alueella tarkasteltu ilmiö laajentuu sosiologian kautta monitieteellisempään suuntaan.

Allen Tough (1967) esitti ensimmäisen laajan kuvauksen aikuisten itseohjattusta oppimisesta, jota hän nimitti itsesuunnitelluksi oppimiseksi jo 1960-luvun lopussa tutkiessaan 66 kanadalaisen oppijan oppimisprojektia. Toughin mallista tuli itseohjattuun tutkimukseen liittyvien tutkimusten perusta kaikkialla maailmassa. (Ruohotie 2002c, 162–163.) Itseohjautuvuus liittyi andragogiikan kehittäjän Malcolm Knowlesin (1975) mukaan lähes itsestään selvästi aikuisten oppimiseen. Aikuiskoulutuksen alueella itseohjautuvuus nousi 1970–1980-luvulla Yhdysvalloissa ja erässä Euroopan maissa keskeiseksi tutkimusaiheeksi koulu- ja luokahuoneoppimismallien menettäessä hallitsevaa asemaansa (Koro 1993a, 10, 32). Itseohjautuvuus-termiä käytti ensimmäisenä Suomessa ilmeisesti Tapio Vaherva 1980-luvun puolivälissä aikaisemmin käytössä olleen omasäätöisyys termin asemasta, koska se hänen mukaansa kuvasi paremmin oppijan asemaa opetus- ja oppimistapahtumassa (Pasanen, Ruuskanen & Vaherva 1989). Käsitteeseen ja ominaisuuden kehittymiseen on alettu suhtautua kriittisemmin ja analyttisemmin 1990-luvulla (Varila 1990; Ahteenmäki-Pelkonen 1992; Koro 1993a; Poikela 2003). Itseohjautuvuus liitetään usein sellaisiin uudempiin pedagogisiin menetelmiin kuin kokeellinen oppiminen, keksivä oppiminen (Ruohotie 1995, 11) ja ongelmaperustainen oppiminen (Poikela 2003).

Malcolm Knowlesin malli (1975) on lineaarinen, oppijan askelittaisen etenemisen ja kehittymisen huomioiva. Brookfield (1985, 92–99) kuitenkin kritisoi sitä, että liian helposti oletetaan, että tarve kohti itseohjautuvaa oppimista on aikuistumisen luontainen piirre.

Brookfieldin mukaan itseohjautuvuus on itse asiassa paljon harvinaisempaa, joskin erittäin toivottavaa. Myöhemmin myös Knowles (1990, 123) problematisoi kykyä itseohjautuvuuteen. Itseohjautuvuutta ei voikaan pitää missään iässä ihmisen luontaisena piirteenä. Koron (1992, 49) mukaan sosiodemografisilla ominaisuuksilla kuten sukupuoli, ikä, siviilisääty tai aikaisempi koulutus ei ole erityisen merkittävää yhteyttä itseohjautuvuuteen. Tästä on kuitenkin Koron (1993a) ja Knowlesin (1980) mukaan vain vähän johdonmukaisia tuloksia selkeimpien yhteyksien ollessa koulutuksen sekä iän ja itseohjautuvuuden kehittymisen väliltä. Knowlesin mallia pidetään perustavanlaatuisena. Kasworm (1992) on todennut Toughin ja Knowlesin mallien tärkeyden alan tutkimukselle; ne ovat antaneet kielen, käsitteet ja deskriptiiviset termit itseohjatun oppimisen prosesseille ja elementeille (Ruohotie 2002c, 163).

Monissa tutkimuksissa itseohjautuvuus määritellään Knowlesin määritelmään perustuen (Mäkinen 1998, 12). Knowles (1975) määrittelee itseohjattua oppimista vertaamalla itseohjatun ja ulkoahjatun oppimisprosessin piirteitä keskenään. Knowles erottaa aikuisille ominaisen itseohjautuvuusvalmiuden tai -ominaisuuden kehittyvänä prosessina ja lapsille ominaisen riippuvuuden ulkoisesta ohjauksesta (ks. myös Pasanen 2001). Knowlesin malli on ollut pohjana esimerkiksi suomalaisen Koron (1993a, 34–35) aikuisten itseohjautuvuutta tutkivassa ja Guglielminon kehittämää mittaria käyttävässä tutkimuksessa. Guglielminon mittari liitti oppijan persoonalliset ominaisuudet itseohjautuvuuteen. Cattellilaisessa traditiossa itseohjautuvuuden katsotaan olevan persoonallisuuden rakenteen yksi piirre-elementti (Cattell 1965; Lazarus 1978). Vahervankin (1989, 128–129) mukaan itseohjautuvuus on tulkittavissa persoonallisuuden piirteeksi, jonka esiintyminen väestössä on oletettavasti hyvinkin heterogeenistä. Guglielmino julkaisi Self-Directed Learning Readiness Scale -mittarinsa (SDLRS) 1970-luvun lopussa. Se on yleisesti käytetty mittari itseohjatun oppimisen tutkimuksessa. Mittari on käännetty yli 20 kielelle ja se on ollut käytössä kymmenissä maissa ympäri maailman (Guglielmino 2009). Guglielminon mittarin on saamastaan luotettavuuskritiikistä huolimatta (esim. Caffarella & Caffarella 1986) todettu mittaavan sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata. Vesisenahon (1998, 22–28) mukaan useat itseohjautuvuuden määrittelijät (esim. Knowles 1975; Guglielmino 1987, alkup. 1977) katsovat itseohjautuvuuden koostuvan neljästä perusominaisuudesta: vastuullisesta halusta oppia, luovasta ja itsenäisestä ongelmanratkaisusta, varmuudesta ja hyvästä itseluottamuksesta sekä neljäntenä itsenäisyydestä eli autonomiasta.

Autonomisuus mainitaan useissa itseohjautuvuuden keskeisimmäksi aikuistumisen kehityshaasteeksi esittävässä tutkimuksessa. Kehityspsykologisen kypsymisprosessin tunnuspiirteenä pidetään henkilön siirtymistä riippuvuuden tilasta kohti lisääntyvää itseohjautuvuutta ja autonomiaa. Tällainen autonominen itseohjautuvuus vaihtelee henkilöiden ja elämänalueiden kesken. (Levinson 1978; Deci 1980; Vaherva 1989, 127.) Bodrovan & Leongin (2005) mukaan jo päiväkotikäisillä lapsilla on nähtävissä eroja itseohjautuvuustaidoissa ja tällä saattaa heidän mukaansa olla yhteyttä jopa akateemisten taitojen oppimiseen. DeCharms ja Shea (1976) nostavat ihmisen tarpeen olla ympäristöönsä vaikuttava autonominen toimija ja toiminnan hallitsija yhdeksi käyttäytymisen peruspiirteeksi ja asiantuntijuuden tunnusmerkiksi (vrt. myös Ruohotie 2003).

Poikela (2003) liittää freireläisen dialektisuuden itseohjautuvaksi ja autonomiseksi oppijaksi kehittymiseen. Freire (1972) kuvaa ihmisen objektina ja subjektina toimimisen välistä jännitettä autonomisen persoonallisuuden kasvun haasteena. Poikelan (2003, 52) mukaan oppijan pitää tiedostaa aktiivinen ja autonominen roolinsa oppimisensa subjektina ja toimijana. Candy (1991) näkee kriittisen ajattelun ja erityisesti henkilökohtaisen autonomian olevan edellytys itseohjautuvuudelle, kuten Mezirov (1978; 1981; 1985), jolla itseohjautuvan, kriittisen, refleктоivan oppimisen taustavaikuttajana on Habermasin (1972) tietoteoria teknisestä, käytännöllisestä ja emansipatorisesta tiedonintressistä. Habermasin (1972) mukaan itsereflektio on yhteydessä emansipatoriseen tiedonintressiin korostamalla yksittäisen ihmisen autonomiaa ja vastuuta oikean tiedon löytämiseen väärästä tiedosta vapautumisessa. Emansipatorisesti itseohjautuva oppiminen on oman tilanteen syvällistä tajuamista, johon liittyy psyykkisen vapauden kokemus (Haugsgjerd 1975, 58). Boud (1988) kuvaa itseohjautuvuutta autonomisen oppimisen alakäsitteenä, sillä autonomisuudella on itseohjautuvuutta laajempia merkityksiä. Boudin (1988, 34) mukaan itseohjautuva oppiminen ei ole ainoastaan opiskelijassa piilevä itsenäinen piirre, vaan pikemminkin opiskelijan ja oppimistehtävän suhdetta kuvaava laadullinen ominaisuus. Silén (2000) kyseenalaistaa koko itseohjautuvuuden käsitteen yksilön omana itsenäisenä ominaisuutena ja nostaa sen sijasta esiin aktiivisen vuorovaikutuksellisuuden ja osallistumisen käsitteet oppijan vastuullisen kehityksen avaintekijöinä.

## **4.2 Pedagogis-psykologinen näkökulma**

Yleisesti huomion yksilöön toimijana ja aktiivisena vaikuttajana kohdistava pedagoginen ja psykologinen näkökulma etsii vastauksia erityisesti siihen, onko yksilön itsesäätelyvalmiudella yhteyttä hänen motivaatioonsa tai suoriutumiseensa tai voidaanko tätä valmiutta kehittää kouluttautumismahdollisuuksia varioimalla (Koro 1993a, 28). Itsesäätelyä koskevassa kokoomateoksessaan Boekaerts, Pintrich ja Zeidner (2000, 753) sisällyttävät itsesäätelyyn suuren määrän integroitua mikroprosesseja, kuten tavoitteen asettaminen, strateginen suunnittelu, organisointistrategioiden tehokas käyttö, tiedon koodaaminen ja varastointi, monitorointi ja metakognitio, toiminnan ja volition kontrollit, ajankäytön hallinta, itsemotivoivat uskomukset (tehokkuus, tulosodotukset, sisäinen kiinnostus, tavoiteorientaatio), arviointi ja itsereflektio. Zimmermanin (2000a) mukaan tehokas itsesäätelyyn perustuva oppiminen on taito, jonka käyttöä ohjaa oma halu ja tahto. Opiskelussa itsesäätely näkyy siten, että opiskelija asettaa itselleen tavoitteita, arvioi omaa kykyään suoriutua annetuista tehtävistä ja valitsee sopivia oppimisen strategioita eri oppimistilanteisiin (Järvenoja & Järvelä 2006, 86). Itsesäätelävä oppija on kykenevä suunnittelemaan, toteuttamaan ja evaluoimaan omaa opiskeluprosessiaan tilanteen vaatimusten mukaan joko yksin tai yhteistyössä muiden kanssa. Itsesäätelävän oppijan oletetaan kykenevän vaatimaan ongelmanratkaisuun; hän kykenee diagnosoimaan itsensä ja elämäntodellisuutensa, mahdollisuutensa ja rajoituksensa sekä päättämään muutosten. (Virta 2007, 11.) Useat tutkijat (Short & Weisberg-Benchell 1989; Pintrich 1994; Wagner & McCombs 1995; Snow, Corno & Jackson 1996; Vermunt & Verloop 1999) ovat opiskelijan oppimisprosessin itsesäätely-käsitteeseen liittyvissä tutkimuksissaan jakaneet



itsesäätelyn kognitiivisiin eli tiedollisiin, affektiivisiin eli tunteisiin ja konatiivisiin eli toimintaan liittyviin oppimisen komponentteihin.

Banduran rakentamaa sosiaalis-kognitiivista perspektiiviä (esim. 1993; 1995; 1997) itsesäätelyn suhteen ovat edustaneet erityisesti Pintrich ja Zimmerman. Perspektiiville ominaista on nähdä itsesäätely yksilön, käyttäytymisen ja ympäristön välisenä vuorovaikutuksena ja erottaa se tietoa ja deduktiivista järkeilyä korostavasta metakognitiivisesta näkemyksestä, jota muun muassa McCombs (1988) edustaa. (Zimmerman 2000a; 14–15; ks. myös Parpei 2008, 47.) Pintrichin (2000b) mukaan oppiminen tapahtuu usein ilman tietoista säätelyä. Itsesäätely edellyttää aktiivista suhdetta oppimisen sisältöön ja kontekstiin ja vastuun ottamista. Itsesäädelyssä oppimisessa kuvataan yleisesti olevan neljä vaihetta: tavoitteen asettelu, kognitiivinen ja metakognitiivinen prosessi, toiminta ja reflektio (esim. Pintrichin 2000b.) Sosiaalis-kognitiivisen perspektiivin ja Pintrichin motivationaalisia valmiuksia korostavan mallin pohjalta Ruohotie on laatinut suomalaisen ammattikasvatukseen soveltuvan mallin, jota esimerkiksi Kaartinen (2005) käyttää tutkiessaan itsesäätelyvalmiuksia musiikin opiskelussa. Zimmerman (1990a; 1990b; 2001) on verrannut keskenään erilaisia teoreettisia näkökulmia oppimisen itsesäätelyyn ja luonnehtii kutakin teoriaa sen mukaan, miten ne ottavat kantaa motivaatioon, itseymmärrykseen, avainprosesseihin, sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöön ja itsesäätelyn kehittymiseen ja koonnut useista eri tutkijoiden määritelmistä itsesäätelyä opiskelevan muotokuvan. Zimmerman (1998b) kuvaa itsesäätelyyn perustuvaa oppimista syklisenä prosessina, jossa motivaatio ja toimintaan sitoutuminen luo edellytykset oppimiselle, toiminnan kontrolli ohjaa ja säätlee ja itsereflektio tarkastelee saatuja oppimiskokemuksia ja niiden merkitystä itselle. Zimmermanin syklinen malli (1998b) on saanut myös empiiristä tukea. Malli on suosittu oppimisen tutkijoiden keskuudessa, ja sen avulla pystytään jäsentämään oppimisen edellyttämiä motivationaalisia ja strategisia valmiuksia. (Kaartinen 2005, 69.)

Butler ja Winne (1995) sisällyttävät itsesäätelyyn perinteisten kognitiivisten, metakognitiivisten ja hallintastrategioiden lisäksi vahvasti myös emotionaaliset ja motivationaaliset aspektit liittämällä malliinsa opiskelijoiden oppimiseen liittyvät uskomukset sekä oppimistehtävää, palautetta ja sosiaalista vuorovaikutusta koskevat tulkinnat. Csikszentmihalyi (1996, 110–113) yhdistää flow-teoriassaan itsesäätelyn yhdeksi luovuuden ja paneutuvan kiinnostuneisuuden keskeiseksi piirteeksi. Boekaerts ja Niemivirta (2000) liittävät itsesäätelyn tarkasteluun sopeutumisen, balanssin löytämisen opiskeluorientaatioiden ja psykologisten oman itsen suojeluorientaatioiden kesken. Puustisen ja Pulkkinen (2001, 280) mukaan Boekaerts on saanut eniten vaikutteita Kuhlin (1985) sosiaalisesta kontrolliteoriasta ja Lazaruksen ja Folkmanin (1984) stressiteoriasta, kun Winnen teoria taustoituu vieläkin heterogeenisempaan viitekehykseen saaden vaikutteita muun muassa Banduran, Zimmermanin ja Kuhlin teorioista.

#### **4.2.1 Metakognitio**

Itsesäätelyä määriteltäessä useat tutkijat mainitsevat metakognition yhdeksi itsesäätelyn keskeisimmistä ulottuvuuksista (esim. Zimmerman 1990a; 1990b; Candy 1991; Lind-

ner & Harris 1992; Vermunt 1996; Boekaerts 1997; 1999; Pintrich 2000a; 2000b; Winne 2001; Zimmerman & Campillo 2003). Pintrichin ja Zushon (2002) mukaan itsesäätelytaito on riippuvainen metakognitiivisen tietoisuuden kehittymisestä. Metakognitio on monimutkainen ilmiö, jota ei ilmeisesti vielä kukaan täysin tunneta. Flavell (1976) käytti metakognition käsitettä ensimmäisen kerran. Flavellin mukaan metakognitio on yksilön tietoa kognitiivisista prosesseistaan sekä niihin kuuluvista informaation tai tiedon oppimiseen liittyvistä relevanteista ominaisuuksista. (ks. myös Iiskala 1999.) Itsesäätelyn ja metakognition käsitteitä voidaan pitää myös osittain päällekkäisinä (Vermunt & van Rijswijk 1988). Useimmat metakognition tulkinnat sisältävät näkemyksen, jonka mukaan metakognitio sisältää oman älyllisen toiminnan tiedostamisen, ohjaamisen ja säätelyn eli autonomisen itsearviointitaidon (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999). Tynjälän (1999, 85–89, 112) mukaan metakognitiivisilla säätelytoiminnoilla tarkoitetaan tietoisuutta omista kognitiivisista toiminnoista; ajattelusta ja tietämisestä sekä niiden itseenäistä ohjaamista ja säätelyä. Mäkinen (1998, 24) pohjaa itseohjautuvuusikäsitteen Lindnerin ja Harrisin (1992) laajaan itseohjautuvuutta käsittelevään tutkimukseen ja toteaa itseohjautuvuuden yhdeksi keskeisimmäksi ulottuvuudeksi metakognition, jonka hän sisällyttää osaksi itsearviointitaitoja, jotka puolestaan ovat itseohjautuvuuden kehittymisen edellytyksenä (myös Åhlberg 1997, 223–224).

Transformatiivisen (muutoksen, muuttumisen) teorian keskeisenä metakognitionon liittyvänä ideana on se, mitä ja miten ihminen ajattelee ja miten hän ajattelunsa seurauksena toimii (Penttinen 2007, 269–270) sekä miten yksilö arvioi itseään ja oppimistaan kehittyäkseen entistä toimintakykyisemmäksi (Mezirow 1991, 4–5, 155). Tähän liittyy käsitys ihmisen toimintaan ja aikaansaannoksiin vaikuttaviin ja niitä selittäviin tekijöihin liittyvästä tiedon komponentista (esim. deCharms & Shea 1976; deCharms 1980), joka voidaan jakaa tietoon siitä, mitä pitäisi tehdä ja tietoon siitä, miten se pitäisi tehdä. Metakognitiivisilla tiedoilla tarkoitetaan yksilön tietoja omista kognitiivisista ja emotionaalista prosesseistaan; hänen kykyään arvioida, mitä hän ymmärtää ja osaa ja miten muut tulkitsevat hänen viestinsä. Metakognitiivisilla taidoilla puolestaan tarkoitetaan yksilön taitoja käyttää hyväkseen metakognitiivisia tietojaan. Tarkoituksenmukaisten oppimisstrategioiden valitseminen, oman oppimistoiminnan ohjaaminen ja kehittäminen ja kehittävien orientaatioiden omaksuminen edellyttää, että oppija pystyy tarkkailemaan ja arvioimaan, mitä hän jo osaa tai ei osaa. (Flavell 1976; Brown 1978; Brown, Bransford, Ferrera & Campione 1983; Rauste von Wright, von Wright & Soini 2003, 66; Dinsmore, Alexander & Loughlin 2008.) Avoimen yliopiston etäopiskeluun liittyen Vermunt ja Van Rijswijk (1988) määrittelivät oppimisen itsesäätelyn metakognitiivisiin säätelystrategioihin liittyväksi taidoksi. Oppimiseen heidän mielestään vaikuttavat oppijan metakognitiivinen tietämys ja uskomukset sekä käsitykset oppimisesta, joiden ohella oppijalle kehittyy parhaimmillaan taito säädellä oppimistaan itse ja omaehtoisesti. Oppimisprosessin metakognitiivinen säätely sisältää monenlaisia toimintoja. Työskentelyn alkuvaiheessa se merkitsee oppimistoiminnan suunnittelua, omien tavoitteiden määrittelyä ja strategioiden valintaa. Oppimisprosessin kuluessa metakognitiiviset toiminnot ovat prosessin valvomista, tarkkailemista ja strategioiden muuntelua tarpeen mukaan ja loppuvaiheessa oman suorituksen ja oppimisen arviointia. (Brown 1987, 66;

Vermunt 1996; Tynjälä 2002, 115.) Kaldewey & Korthagen (1995) (myös Lonka, Olkinuora & Mäkinen 2004, 315) tarkastelevat metakognition ja metakognitiivisen reflektion käsitettä laajana, koko opiskeluprosessin, tavoitteiden etenemisen ja niihin liittyvien tekijöiden kokonaisvaltaisena toimintana.

Metakognitiiviseen toimintaan sisältyvän oman toiminnan tietoisien havainnoinnin, tarkastelun ja tulkinnan eli itsereflektion sisällyttävät useat itseohjautuvuuden ja itsesäätelyn tutkijat (esim. Knowles 1975; Vermunt 1989; Bandura 1991; Zimmerman 1998a; 1998b) omaan määritelmäänsä. Tutkijat näkevät erityisesti akateemisen oppimisen päättymättömänä prosessina, jossa oppijalta vaaditaan syklistä aktiivisuutta ainakin kolmella pääosa-alueella: suunnittelu, kontrolloitu suoritus ja itsereflektio (Zimmerman 1998b). Itsereflektion avulla voidaan saavuttaa deklaratiivista tietoa omasta proseduraalisesta tiedosta eli tullaan tietoisiksi omista toimintatavoista ja niiden ehdoista (Ruohotie 2002b). Itsereflektio voi kehittyä ainakin kahdentyyppisellä tavalla. Yksi tapa on hahmottaa itsereflektio kyvyksi tai yleiseksi valmiudeksi (Piaget 'n esittämällä tavalla), jolloin sen katsotaan muiden ajatteluvalmiuksien tavoin kehittyvän kypsymisen kautta. Toisessa vaihtoehdossa itsereflektio nähdään taitojen oppimisen kaltaisena, jolloin se kehittyy yleensä ensimmäiseksi yksilölle tärkeällä ja kenties ristiriitoja/tunteita herättävällä elämäalueella. (Rauste von Wright, von Wright & Soini 2003, 67–69.) Myös Kurt Lewinin 1940-luvulla kehittämässä organisaatiopsykologisessa mallissa omien kokemusten reflektoinnilla ja jakamisella on keskeinen osa (Rauste von Wright, von Wright & Soini 2003, 166). Brown ja Palincsar (1989) ovat kehittäneet vastavuoroisen oppimisen menetelmän ottamalla opiskelijat enenevässä määrin mukaan prosessiin lisäämällä näin itsereflektion valmiuksien osuutta auktoriteetin tuen määrää asteittain vähentämällä.

Metakognitiivinen tietoisuus nousee merkitykselliseksi oman oppimisen ohjaamisessa ja myönteisten itsesäätelyä koskevien tulkintojen kehittämisessä. Opiskelijoita tulee rohkaista tarkastelemaan omia oppimistapojaan suhteessa oppimistehtävien vaatimuksiin, tarkkailemaan ja säätelämään omaa oppimistaan ja tunnistamaan omat oppimisorientaationsa. (McCombs 1988; Alexander, Schallert & Hare 1991; Meyer, Cliff & Dunne 1994; Vermunt 1996; Boekaerts 1997.) Koron (1993a, 161) mukaan itseohjattu oppiminen edellyttää oppijalta sellaisia sosiaalisia ja metakognitiivisia valmiuksia sekä kykyä reflektiivisyyteen, että hänen itse ohjaamansa oppimisprosessi voi tuottaa oppijan itsensä tai koulun tavoitteiksi asettamaa ja arvioimaa yksilöllistä kehittymistä. Prosessinäkökulmassa itsesäätelävä oppija ottaa ensisijaisesti itse tietoisien vastuun opiskelutilanteen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Opettajan rooliksi muodostuu oppimisen tukeminen ja resurssien järjestäminen. (Varila 1990, 20–21.) Tämä suuntaus näkee yksilön tilanteen mukaan erilaisia opiskelutapoja ja menetelmiä tarkoituksenmukaisesti, kenties oppijan ja opettajan välistä tai myös itsesäätelävien oppijoiden keskinäistä vuorovaikutusta hyödyntävänä aktiivisena toimijana (Brockett & Hiemstra 1991, 28–29, 109–117; ks. myös Vesisenaho 1998, 20–21). Tilanäkökulman mukaan itsesäädeltä oppiminen on valmius, tietoisuuden tila ja taso, jota voidaan mitata ja määrittää. Tästä näkökulmasta esimerkiksi oppimisympäristöllä tai opettajan toiminnalla on merkitystä. (Knowles ym. 1984, 19, 58; Vesisenaho 1998, 21.) Guglielmino (1987, 17–18) puhuu tähän liittyen oppijan varustamisesta uudella, itseohjautuvuuteen liit-

tyvällä orientaatiolla yhtenä persoonallisuuteen liittyvänä ominaisuutena. Myös Brockett & Hiemstra (1991) liittävät itsesäätelyyn oppimisen tilaan persoonallisuuden, jolloin oppijan henkilötyypin kautta itsesäätelyyn liittyy oppijan orientoituneisuus.

#### **4.2.2 Oppimisorientaatiot ja motivationaaliset uskomukset**

Itsesäätely liittyy vahvasti motivaatioon. Opiskelumotivaation tutkimus on laajaa, hajanaista ja monista eri teoreettisista viitekehyksistä lähtevää (Eccles & Wigfield 2002; Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007). Motivaatiolla tarkoitetaan oppimisen tutkimuksessa voimaa, joka ohjaa, suuntaa ja ylläpitää yksilön toimintaa (Dweck & Elliott 1983; Pintrich & Schunk 1996; Tynjälä 2002) ja se näkyy valmiutena ponnistella tavoitteiden ja opiskelupäämäärien saavuttamiseksi (Ruohotie 1995, 33). Schunk ja Pajares (2005) sekä Zimmerman ja Kitsantas (2005) yhdistävät itsesäätelyprosessiteoriassaan motivaation ja kognitiiviset taidot. Motivaatio jaetaan yleisesti sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Ryan ja Deci (2000a; 2000b) ovat eritelleet motivaation eri muotoja; amotivaatio (täydellinen haluttomuus toimintaan), neljä erilaista ulkoisen motivaation muotoa ja sisäinen motivaatio. Vahvimmin ulkoisesti motivoitunutta toimintaa (ulkoinen säätely) seuraava, hiukan autonomisempi ulkoisen motivaation taso on sisäistetty (pakotettu) säätely. Toiminta on kuitenkin vielä ulkoisesti kontrolloitua eikä tunnu täysin omalta. Kolmas ulkoisen motivaation muoto on samaistettu säätely (tai tunnistettu säätely), jolloin henkilö myöntää päämäärän ja tavoitteet tärkeäksi, mutta toiminta syntyy kuitenkin vahvemmin oletetun välineellisen tai ulkoisen arvon kuin omakohtaisen arvostuksen pohjalta. Kaikkein autonomisin ulkoisen motivaation taso on integroitu säätely, joka muistuttaa sisäisesti motivoitunutta säätelyä ja jossa toimintaan liittyvät arvot on punnittu ja sovitettu omiin arvoihin ja päämääriin. Mitä enemmän yksilö sisäistää toiminnan syitä omaksi sisäistyneeksi motivaatiokseen ja sulauttaa niitä minäänsä ja osallistuu toimintaan sen sisällön tai toiminnan itse tuottaman ilon takia, sitä varmemmin yksilön ulkoisesti motivoitunut toiminta muuttuu itse ohjatuksi. (Ryan & Deci 2000a, 61–62; 2000b.)

Allport puhui jo vuonna 1950 oppimiseen ja motivaatioon liittyen johdonmukaisuudesta toiminnassa, joka tulee esiin vasta, kun toiminnalla on tekijälle subjektiivinen merkitys eli kun hänen minänsä on kietoutunut siihen, mitä hän tekee (Allport 1950). Todellinen itsenäinen ja itsesäätyvä opiskelu, motivaatio ja vastuunottaminen omista opinnoista edellyttävät opiskelun mielekkyyden sisäistämistä (Pakola 2003, 2). Ryan ja Deci (2000a; 2000b) painottavat sisäisen motivaation merkitystä itsemääräytymisen teoriassaan. Sen mukaan ihmisen universaalien perustarpeiden tyydyttymisen aste vaikuttaa kokemaamme mielekkyyteen ja hyvinvointiin. Yksi perustarpeista on kompetenssin kokemus, jolloin opiskelijan kokemus siitä, että osaa ja pystyy suoriutumaan tehtävistä ja että omat kyvyt koko ajan kehittyvät, vaikuttaa toiminnan mielekkäänä kokemiseen. Autonomisuuden tarpeen tyydyttyminen opiskelussa edistää yksilön motivaatiota, vastuunottoa ja sitä kautta hänen itsesäätelyään. Kolmas perustarpeista on kestävien ja pysyvien sosiaalisten suhteiden tarve (Gagne & Deci 2005), joiden kehittymisen mahdollistuminen ja tukeminen on luokkatoiman lukiomallin kohdalla yleisessä keskustelussa välillä kyseenalaistettu.

Motivaatioteorioiden yhtenä lähtökohtana pidetään 1950–1960-luvuilla kehitettyä suoritusarvoteoriaa, jonka mukaan motiivit ovat opittuja odotuksia menestyä tietyllä tavalla eri suoritus tilanteissa. Teorian avulla on selitetty yksilöiden tavoitetasovalintoja. (Atkinson & Birch 1978.) Zimmerman ja Campillo (2003, 239) liittävät itsesäätelyprosessin motivationaalsiin uskomuksiin tehokkuususkomukset eli minäpystyvyyden, tulosodotukset, sisäisen mielenkiinnon ja tavoiteorientaation. Myös deCharmsin ja Shean (1976; myös deCharms 1980) käsityksen mukaan omaa minää luonnehtivat käsitykset ja uskomukset ovat merkittävä osa motivoitunutta ja itsenäistä toimintaa ja tulevaisuuden odotuksia. Tehokkuususkomuksilla tarkoitetaan yksilön uskomuksia itsestään oppijana ja omista kyvyistään kontrolloida omaa toimintaa ja omaan elämään vaikuttavia ulkoisia tapahtumia. Uskomukset liittyvät näin elämänhallintaan ja vaikuttavat kaikkeen oppimiseen. (Bandura 1993; 1995.) Oppijan tehokkuususkomukset edistävät hänen motivaatiotaan sitoutua itsesäätelyyn ja suorittaa itsetarkkailua, itsearviointia ja tavoitteen määrittelyä (Zimmerman 2000b) eli vaikuttavat käytettyihin toiminta- ja ajattelustrategioihin sekä asetettujen tavoitteiden tasoon. Schunk (1991) on kuvannut minäpystyvyyden yhteyttä oppimis- ja suoritusprosessissa itsesäätelyyn ja yhdistänyt minäpystyvyyden ja tavoitteet toiminnan laatuun. Tehokkuususkomuksiin ja tavoitteenasetteluun vaikuttavat aikaisemmat onnistumiset ja epäonnistumiset ja tulkinnat niiden syistä eli kausaaliattribuutiot, jotka edelleen muovavat menestymiseen liittyviä odotuksia, toiveita ja päämääriä (esim. Weiner 1986).

Useat tutkijat ovat liittäneet itsesäätelyyn oppimisorientaatio-käsitteen (Lonka & Lindblom-Ylänne 1996; Vermunt 1998). Vermuntin ja Vermettenin (2004) mukaan säätelystrategiat ohjaavat kognitiivisia ja affektiivisiä toimintoja ja saattavat vaikuttaa vahvasti oppimisen tuloksiin ja Vermuntin ja Vermettenin (2004, 361) ja Brownin (1987) mukaan esimerkiksi oppimistehtävään orientoitumiseen. Guglielminon (1977) mittarissa yhtenä lähtökohtana on sen mittaaminen, millainen valmius opiskelijalla on omaehtoisesti asettaa oppimisensa päämäärät ja tehdä orientaatioonsa sopiva opiskelusuunnitelma. Myös Kuhl (1992) on kuvannut yksilön tahdonalaista toimintaa ja toiminnan säätelyä orientaatioon liitettynä ja erottanut tilanneorientaation ja toimintaorientaation. Olkinuora (1992) on kuvannut sitä, miten erilaiseksi tilanteen merkitys voi oppijalle muodostua ja miten sen suunnassa viriävä motivationaalinen orientaatio vaikuttaa edelleen hänen toimintatapaansa; tietyllä tavalla orientoituneella yksilöllä on usein taipumus käyttää tietynlaisia opiskelun säätely- ja hallintastrategioita. Vermunt (1996, 28; 1998) sisällyttää omaan oppimistyyli-käsitteeseensä yhtenä osatekijänä oppimisorientaatiot; oppimisprosessin säätely määräytyy paljolti orientaatioiden pohjalta (ks. myös Ramsden 1988, 161; Tynjälä 2002, 119). Vermuntin (1996; 1998) mukaan itsesäätelyn on havaittu olevan yhteydessä henkilökohtaiseen kiinnostukseen painottuvaan ja ammattiin suuntautuvaan oppimisorientaatioon. Itsesäätelyn on kuitenkin huomattu olevan yhteydessä myös pinnallisempiin strategioihin joissakin tilanteissa, josta on päätelty korkean itsesäätelytason omaavien opiskelijoiden pystyvän joustaviin ja tilanteisiin mukautuvien strategioiden käyttöön. Ulkoinen säätely on ollut yhteydessä tutkinnon suorittamiseen suuntautuvaan oppimisorientaatioon ja ongelmat oman oppimisen ohjaamisessa ristiriitaisiin oppimisorientaatioihin. (esim. Lonka & Lindblom-Ylänne 1996; 2001; Vermunt 1996;

1998.) Vermuntin ja Vermettenin (2004) mukaan kehityksen myötä tekojen eli esimerkiksi säätelystrategioiden on todettu eriytyvän ja muuttuvan yhä yhdenmukaisemmiksi ajatusten suuntaan eli orientaatioita vastaaviksi.

Oppimisorientaatioilla tarkoitetaan yksilön suhtautumistapoja ja asennoitumista opiskeluun. Siten oppimisen orientaatioiden analyysit eivät tyypittele itse opiskelijoita, vaan identifioivat ja kuvaavat erilaisia oppimistapoja sekä osoittavat orientaatioiden vaikutuksen siihen, kuinka opiskelijat lähestyvät omaa oppimistaan. (Beauty, Gibbs & Morgan 1997, 72–76.) Itsesäätelyn, oppimisorientaatioiden ja opintomenestyksen välillä on todettu olevan yhteyttä esimerkiksi lääketieteen ja psykologian opiskelijoilla (Vermunt & van Rijswijk 1988; Lonka, Lindblom-Ylänne & Maury 1994; Lonka & Lindblom-Ylänne 1996). Tämän on kuitenkin todettu vaihtelevan jonkin verran opintoaloittain ja opiskeluvaiheittain (Lindblom-Ylänne, Lonka & Leskinen 1996; Lonka & Lindblom-Ylänne 1996). Oppimisen itsesäätely on useissa tutkimuksissa yhdistynyt syväoppimisen dimensioon ja ulkoinen säätely pintaoppimiseen. Oppimisen itsesäätely ja syväoppiminen ovat olleet yhteydessä hyviin oppimissaavutuksiin ja vastaavasti ulkoinen säätely yhdessä pintaoppimisen kanssa heikkoon opintomenestykseen. (Vermunt & van Rijswijk 1988; Lonka & Lindblom-Ylänne 1996.) Wolters (1998) on tutkinut itsesäätelyä oppimisen ja korkeakouluopiskelijoiden motivaation säätelyn yhteyttä löytäen voimakkaan positiivisen yhteyden motivationaalisen itsesäätelyn, kehittävien oppimisorientaatioiden ja opintomenestyksen välillä.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan myös lukio-opiskelijoiden suunnitelmia ja tavoiteodotuksia lukio-opintoja ja niissä menestymistä kohtaan. Tavoiteorientaatiot heijastavat oppilaan yleistä orientaatiota ja liittyvät kiinteästi hänen muihin kyvykkyyttä, onnistumista, yrittämistä ja tavoitetasoa koskeviin uskomuksiinsa (Pintrich 2000a). Oppijan oma käsitys siitä, miten ja minkä tasoisesti hän on kykenevä suoriutumaan, vaikuttaa merkittävästi tavoitteenasetteluun ja toimintaan. Tulosodotukset motivoivat itsesäätelyyn, jos ne ovat positiivisia, negatiiviset tai epävarmat tulosodotukset sen sijaan ehkäisevät itsesäätelyä (Ruohotie 2005). Huonot tulokset vahvistavat opiskelijan käsityksiä vähäisistä mahdollisuuksistaan vaikuttaa itsesäätelykeinoin omaan oppimiseensa (Novak 1998; Ruohotie & Nieminen 2000). Opintojen ja opintomenestykseen liittyvän kontrollin puutteen kokeminen, joka on seurausta itsesäätelyn puutteesta, voi johtaa asteittaiseen vieraantumiseen opintojen mielekkyyden kokemuksesta ja motivoituneesta tavoitteenasettelusta. Self-determination-teoria (SDL) eli itsemääräämisteoriat korostaa sekä ihmisen sisäisten voimavarojen että ympäristötekijöiden (sosiaaliset, kognitiiviset ja affektiiviset tekijät) merkitystä tavoitteelliseen ja päämäärätietoiseen toimintaan motivoitumiseen (Ryan & Deci 2000b, 68- 69) ja liittyy mukaan vielä kulttuurisen aspektin esittämällä itsesäätelyä voitavan tarkastella myös nykyajan yksilön erityisenä arvona ja oikeutena itse asettaa omat tavoitteensa autonomisesti ulkoapäin annettujen ohjeiden sijasta.

#### **4.2.3 Itsesäätely ja sen mittaaminen ILS-mittarilla**

Hollantilaisen Jan Vermuntin teoria ja hänen oppimistyyliomittarinsa ovat tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä. Vermuntin mukaan itsenäinen opiskelu itsenäisimmässä

muodossaan merkitsee sitä, että opiskelijat ovat itse oman oppimisensa ohjaajia ja opettajia. Itsesäädely oppiminen merkitsee siten omien opiskelumenetelmien itsenäistä ja aktiivista ohjaamista ja opetuksellisten tavoitteiden sisäistämistä itse omiksi tavoitteikseen, itse itsensä opettamista ja ohjaamista. (Vermunt & van Rijswijk 1988, 648.) Vermunt (1998) määrittelee oppimistyylinä<sup>13</sup> eroina oppimisen tiedonkäsitelyssä, mentaalisisä säätelystrategioissa, oppimiskäsityksissä ja oppimisorientaatioissa. Tässä tutkimuksessa rajoitutaan tarkastelemaan säätelystrategioita sekä oppimisorientaatioita. Vermuntin teoriaa suhteutetaan tämän tutkimuksen itsesäätelykäsitteen konstruktion luvussa 4.3.

Vermuntin ym. mukaan (Vermunt & van Rijswijk 1988; Vermetten, Lodewijks & Vermunt 1999) prosessointi- ja säätelystrategioiden taustalla on ajatus, että yleisemmän tason mentaaliset mallit ja orientaatiot ovat melko pysyviä tiloja oppimisessa. Vermuntin 1992<sup>14</sup> (Vermunt & van Rijswijk 1988; Vermunt 1995; 1996; 1998; Vermunt & Verloop 1999) Hollannissa kehittämä, korkeakouluopiskelijoille suunnattu oppimistyyli mittari Inventory of Learning Styles (ILS) lähestyy oppimisprosessia laajasti neljän oppimistyyli-elementin kautta: kognitiiviset prosessointistrategiat, metakognitiiviset säätelystrategiat, mentaaliset oppimismallit ja oppimisorientaatiot. Metakognitiiviset säätelystrategiat säätelevät kognitiivisia prosessointistrategioita ja ovat siten epäsuorasti yhteydessä oppimistuloksiin. Mentaaliset mallit kuvaavat opiskelijoiden ajattelua oppimisen luonteesta ja sisältävät käsityksiä ja väärinkäsityksiä omasta oppimisprosessista. Oppimisorientaatioilla viitataan opiskeluun liittyviin tavoitteisiin, aikomuksiin ja motiiveihin. (Vermunt 1996; 1998; 2007.) ILS-mittaria on käytetty Vermuntin ensimmäisen tutkimuksen (vuonna 1992) jälkeen lähinnä korkea-asteen opintoihin liittyen ainakin Alankomaissa, Belgiassa, Suomessa (Lonka & Lindblom-Ylänne 1996; Lonka 1997, Lindblom-Ylänne 1999; Lindblom-Ylänne & Lonka 1999; 2000; Virtanen, Mikkilä-Erdman, Murtonen & Käätä 2010), Englannissa, Kyproksella, USA:ssa, Brasiliassa, Argentiinassa, Indonesiassa ja Sri Lankassa (Vermunt & Vermetten 2004, 364). Lonkan ja Lindblom-Ylänteen tutkimus Helsingin yliopistossa psykologian ja lääketieteen opiskelijoilla vahvisti ILS-mittarin muut oppimistyyliä, mutta suuntautumaton tyyliä he eivät löytäneet. Tätä voidaan seilittää Suomen korkeakoulujärjestelmän valikoivilla sisäänpääsyvalintakriteereillä. Mittari on kaiken kaikkiaan osoittautunut hyväksi ja riittävän luotettavaksi ja sillä saatuja tuloksia on nähty mahdolliseksi yleistää eri yliopistojen ja erilaisten yliopistojärjestelmämallien yli (Vermunt & Verloop 2000). Useissa tutkimuksissa (esim. Lindblom-Ylänne & Lonka 1999; Vermunt 2005; Virtanen, Mikkilä-Erdman, Murtonen & Käätä 2010) on ILS-mittaria käyttäen todennettu oppimisen itsesäätelyn yhteys opintomenestykseen.

Jonkin verran mittaria on sovellettu myös toisen asteen koulutuksessa ulkomailla, mutta soveltaminen toisella asteella on kuitenkin melko vähäistä. Esimerkiksi Klatterin (1995)

<sup>13</sup> Vermuntin (1996) mukaan on olemassa neljä laadullisesti erilaista oppimistyyliä, jotka ovat nimeltään suuntautumaton, toistamissuuntautunut, merkityssuuntautunut ja soveltamissuuntautunut oppimistyyli.

<sup>14</sup> Mittari kehitettiin tutkimusprojektin yhteydessä, jossa selvitettiin korkeakouluopiskelijoiden oppimisprosessin säätelyä ja sen kehittelemisestä raportoitiin alustavasti jo vuonna 1988 (Vermunt & van Rijswijk). Valmiista mittarista raportoitiin ensimmäisen kerran hollanniksi kirjoitetussa kirjassa vuonna 1992 (Vermunt & Vermetten 2004, 364).

ja Boekaertsin ym. (1997) noin 12–14-vuotiailla tekemän tutkimuksen mukaan nuorilla ei välttämättä ole erotettavissa niin monia oppimistyylejä kuin korkeakouluopiskelijoilla, eivätkä yhteydet ole niin vahvoja (Vermunt & Vermetten 2004). Severiens (1997) käytti mittaria tutkimuksessaan perusasteen koulutuksessa olevista aikuisista, niin sanotun ”toisen mahdollisuuden” käyttäjistä. Slaats, Lodewijks ja Van der Sanden (1999) sovelsivat mittaria toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Roosendal & Vermunt testasivat mittaria lukiotason opintoja suorittavilla 16-vuotiailla vuonna 1996, ja totesivat, että yhteydet ILS-alueissa olivat samansuuntaiset kuin korkea-asteen koulutuksessa, vaikkakaan eivät yhtä voimakkaita. Eroja eri kohderyhmillä suoritetuissa mittauksissa voidaan selittää useilla eri selitysmalleilla: opiskelijoiden kehittymisellä ja opinnoissa etenemisellä, joka saattaa selittää yhteyksien vahvistumista, kontekstia koskevilla selityksillä, jolloin ei niinkään rakenteellinen konteksti, vaan enemmänkin oppimisympäristöön liittyvä opetuksellinen ympäristö vaikuttaa, taikka sitten eri maiden kulttuurisia eroja koskevilla selityksillä. Esimerkiksi Severiens selitti ”toisen mahdollisuuden” opiskelijoiden kohdalla heidän korkea-asteen opiskelijoihin verrattavissa olevasta yli 26 vuoden iästään huolimatta löytämiään heikkoja ILS komponenttiyhteyksiä opetuksellisen ympäristön vaikutuksella. (Vermunt & Vermetten 2004.) Severiens ja Ten Dam (1997) ovat selvittäneet sukupuolten eroja mittarin suhteen yläasteen ja lukion aikuisoppijoilla. Heidän mukaansa miehillä esiintyy naisia useammin suuntautumaton oppimistyylä ja naisilla puolestaan toistamissuuntautunutta oppimistyylä miehiä useammin.

Itsesäätelyn tarkastelun lisäksi yksilön itsesäätelyprosesseja on viime aikoina tarkasteltu myös itsesäädellyn oppimisen käsitteen yhteyksissä. Pintrichin (2000a, 89–91; 2000b, 52) mukaan itsesäädely oppiminen on aktiivinen prosessi, jossa oppija asettaa tavoitteita oppimiselleen ja pyrkii sitten tarkkailemaan, säätämään ja kontrolloimaan oppimistaan, motivaatiotaan ja toimintaansa tavoitteiden ja tilannesidonnaisten tekijöiden ohjaamana. Termien itsesäätely, itsesäädely oppiminen ja metakognitio välistä yhteyttä/päällekkäisyyttä ovat Dinsmore, Alexander ja Loughlin (2008) tutkineet ja analysoineet käyttäen aineistonaan nykyisiä alan tieteellisiä tutkimuksia ja artikkeleja. Heidän mukaansa metakognition teoreettiset juuret ovat kognitiivisen tutkimuksen puolella, kun itsesäätelyn takana on vahvemmin yksilön käyttäytymisen konteksti, tosin metakognition ja itsesäätelyn käsitteet ja tutkimustraditiot näyttävät viime aikoina lähentyneen. Näiden käsitteiden seuraaja, itsesäädellyn oppimisen käsite, kiinnittyy toisaalta vahvasti oppimiseen akateemisessa ympäristössä ja toisaalta korostaa erityisesti prosessia ja siinä ilmevä yksilön ja ympäristön tilannetekijöiden välistä vuorovaikutussuhdetta. (Dinsmore, Alexander & Loughlin 2008.)

### **4.3 Käsitteiden käyttö tässä tutkimuksessa**

Itsesäätelyä ei tässä tutkimuksessa lähestytä synnynnäisenä ominaisuutena, vaan ominaisuutena, joka kehittyy muun muassa iän, ympäristön ja ohjauksen vaikutuksesta. Seurantatutkimuksilla voidaan selvittää, miten ja milloin oppijan omat tulkinnot omista taidoista vastata oppimistilanteessa esiin nouseviin haasteisiin muuttuvat ja miten tämä

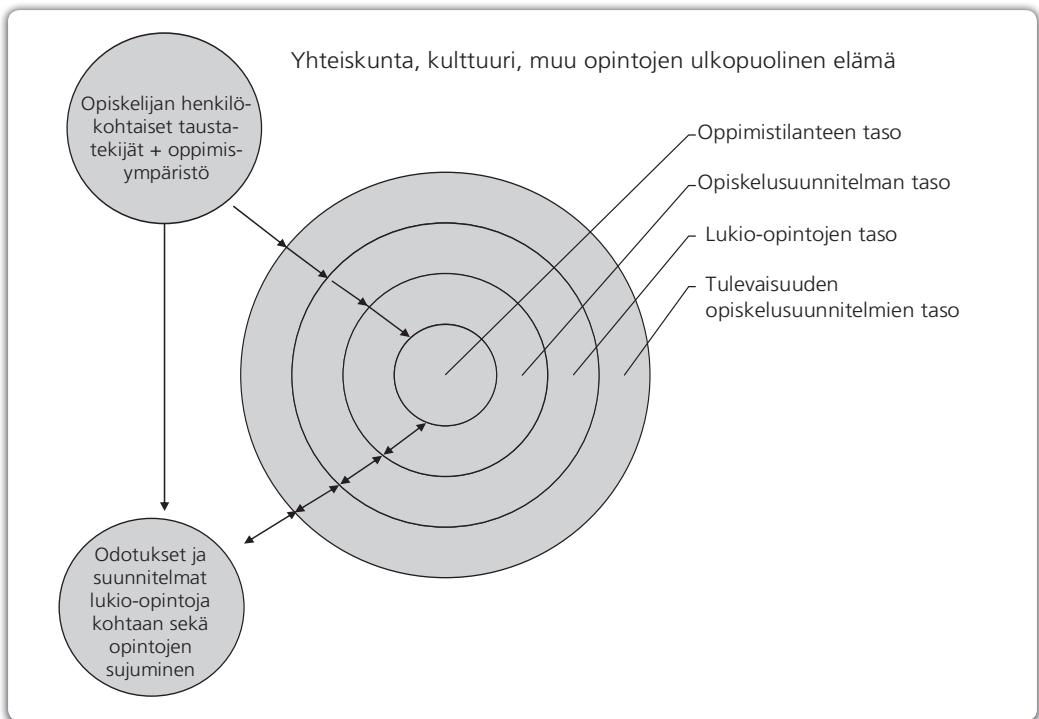


vaikuttaa konkreettisella tasolla valintoihin ja toimintaan. Tämän takia on tärkeää tutkia itsesäätelyä jatkuvana, tilannesidonnaisena prosessina tietoisena siitä, että kognitioon vaikuttavat aina tilannekohtaisesti myös motivaatio ja ympäristö. (Volet & Järvelä 2001; Malmberg, Järvenoja & Järvelä 2009, 255.) Aikaisempien tutkimusten mukaan (Garcia & Pintrich 1994; Winne 1997; Butler 1998; Boekaerts & Niemivirta 2000) hyvät itsesäätelyn taidot kehittäneet opiskelijat esimerkiksi mukauttavat toimintamallinsa tilanteen ehtoihin toisin kuin huonot itsesäätelijät, jotka pyrkivät useammin puolustelemaan itseään defensiivisillä reaktioilla (kuten avuttomuus, tehtävän välttely, viivyttely tai kognitiivinen sitoutumattomuus) ja suojautumaan peittymyksiltä.

Lukioikäisen opiskelijan itsesäätely voidaan Olkinuoran ym. (2007) mukaan jakaa kahteen tasoon. Voidaan puhua koko lukio-opintojen suunnittelua ja siihen liittyviä valintoja (esimerkiksi kurssivalinnat, lukio-opintojen suorittamisen aikataulu, päivittäiseen läksyjien tekoon varattu aika) koskevasta makrotason itsesäätelystä sekä yksittäisempiin oppimis- ja suoritustilanteisiin liittyvästä mikrotason metakognitiivisesta säätelystä, mikä liittyy esimerkiksi oppimistilanteen tulkintatapumuksiin, oppimisstrategioihin ja kussakin oppimistilanteessa ja opiskeluvaiheessa itselle asetettaviin tavoitteisiin. Tasot ovat keskenään kaksisuuntaisessa vuorovaikutuksessa. (Olkinuora ym. 2007, 46–47.) Koron tutkimuksessa (1993b) jako on tehty kolmeen tasoon. Ensimmäisellä tasolla oppija tekee valintansa toisten tarjoamista/tekemistä valinnoista. Lukiokontekstissa tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi yksittäisten lukiovalintojen ja omien opiskelusuunnitelmien tekemistä lyhyttähtäimisesti, kaavamaisesti ja eriytymättömästi ulkoisten, esimerkiksi opettajan ohjeiden tai opiskelijatovereiden valintojen mukaan. Toisessa tasossa autonomia pääsee esiin ja aloitteenteko on oppijalla. Hänellä on taitoa tehdä omaa oppimistaan koskevia ratkaisuja sekä tietoisuus hänen valintojaan ohjaavista tekijöistä. Tätä kuvaa esimerkiksi koko lukioaikaisten kurssivalintojen tekeminen itsesäätyvästi ja melko kokonaisvaltaisesti. Kuitenkin itsesäätely on Vermuntin ja van Rijswijkien (1988) itsesäätelyjakoa käyttämällä lähinnä oppimisprosessiin ja -tuloksiin kohdistuvaa sisällöllisten seikkojen vielä suuremmin vaikuttamatta. Kolmannessa tasossa oppijalla on kriittinen tietoisuus vallitsevasta yhteiskunnallisen kontekstin todellisuudesta ja omasta roolistaan siinä. Tällöin opiskelija säätelee koko lukio-opiskeluaan, myös oppimisen sisältöjen suhteen, ja tiedostaa omat jatko-opintosuunnitelmansa ja -kykynsä huomioiden ne myös laajemmassa lukion jälkeisten opintomahdollisuuksien kontekstissa. (mukaeltu, vrt. Koro 1993b.)

Tässä tutkimuksessa lukiolaisen itsesäätelyä voidaan tarkastella kuviossa 2 esitettyjen tasojen mukaisesti. Ensimmäinen, sisin taso on mikrotasoinen yksittäisen oppimistilanteen säätelyä kuvaava taso. Esimerkiksi volition teoria, jolla usein kuvataan osittain samaa ilmiötä kuin oppimisen itsesäätelyn teoriolla, painottaa nimenomaan yksittäisen suorituksen aikaisia säätely- ja kontrolliprosesseja (Järvenoja & Järvelä 2006, 89), jolloin käytännössä tilannekohtainen motivationaalinen toiminnan säätely tapahtuu käyttämällä erilaisia volitionaalisia kontrollistrategioita (Kuhl 1985; Järvenoja & Järvelä 2006). Sisin taso kuvaa siis oppijan säätely- ja kontrolliprosesseja yksittäisemmissä tilanteissa ja erityisesti tähän tasoon Vermuntin ILS-mittari kohdistuu. Välissä olevat keskimmäiset tasot (opiskelusuunnitelman taso ja lukio-opintojen taso) sisältävät sekä edellisen tyyppisen,

yksittäisten ja tilannesidonnaisten strategioiden mikrotason (erityisesti tähän liittyy yksittäinen opiskelusuunnitelman taso) että laajempiin, omaan koko lukio-opintoaikaisen opintosuunnitelmaan ja tavoitteiden laatimiseen liittyviä makrotasoisia elementtejä (erityisesti lukio-opintojen taso). Vermuntin ja Verloopin (1999) mukaan oppimisprosessin metakognitiivinen säätely viittaa kognitiivisten prosessien kontrollin tehostumiseen. Tämä tarkoittaa esimerkiksi erilaisten prosessointitapojen joustavaa käyttöä riippuen olosuhteista ja oppimistulosten välitavoitteista. Näin ollen molempia keskimmäisiä tasoja, mesotasoa, voidaan pitää nimenomaan metakognitiivisen säätelyn alueena. Uloin, makrotaso kattaa koko lukio-opintojen suunnittelun ja oman opiskelun laajemman ja kauaskantoisemman itsenäisen säätelyn. Tämä taso huomioi erityisesti myös jo lukio-ajan päättymiseen ja sen jälkeiseen aikaan kohdistuvat suunnitelmat ja odotukset, jatkoopinnot, ammatilliset uratoiveet ja myös muun elämän kontekstin, esimerkiksi omasta itsestä huolehtimisen (riittävän harrastusten, vapaa-ajan, levon, ravinnon ja liikunnan tasapainon suhteessa opiskeluun). Tällä tasolla opiskelija kykenee huomioimaan laajasti eri tekijöitä ja niiden vaikutuksia opinnoissaan ja valintojen ja ratkaisujen toteuttamisessa. Tähän tasoon kohdistuivat kyselylomakkeen lukion ulkopuolista elämää kuten vapaa-aikaa ja sosiaalisia suhteita ja lukion jälkeisiä suunnitelmia mittaavat kysymykset.



KUVIO 2. Lukiolaisen itsesäätelyn tasot<sup>15</sup> (mukaellen Koro 1993a; Vermunt 1998; Olkinuora ym. 2007)

<sup>15</sup> Tässä tutkimuksessa itsesäätelyn tasoa selvittävien tutkimuskysymysten 1 ja 2 yhteydessä kohdistutaan erityisesti kuvion sisimmän, oppimistilanteen tasoon, johon Vermuntin ILS-mittari kohdistuu. Muita tasoja on tarkasteltu opintojen kulkua ja opiskelukokemuksia sekä jatko-opintoja selvittäen tutkimuskysymysten sekä tutkimuskysymyksen 3 opiskelusuunnitelmien ja -odotusten yhteydessä.

Itsesäätelyä on lukiolaisten kyseessä ollessa tarkoituksenmukaista tarkastella sekä yleisen kasvatustieteen juuret omaavan itsesäätelyn kuin myös aikuisopiskelijoiden itseohjautuvuuteen kohdistuneen tutkimuksen teorian ja käsitteiden avulla. Näin pyritään välttämään yksipuolisuuden vaara, sillä elinikäisen oppimisenäkemyksen kontekstissa ei voida ajatella itsesäätelyn lähtevän liikkeelle vasta aikuisiällä, vaan se nähdään myös varhaisempien ikäkausien oppimiseen olennaisesti liittyvänä piirteenä. Peruskoulun jälkeen nuoret ovat sellaisessa vaiheessa, jossa he ovat pakollisen oppivelvollisuuden jälkeen voineet itsenäisesti päättää ylipäätään opintojen jatkamisesta tai niiden lopettamisesta. Lukio-opiskelu on sen jälkeen vapaavalintaista ja yhdistyy osin aikuisopiskelijoiden opiskeluun, vaikka lukioikä ei vielä täysivaltaisen aikuisuuden määritelmään luetakaan. (Karhi & Vaso 1997.) Autonomisesti omia opintojaan säätelevä lukio-opiskelija käyttää kognitiivisten, metakognitiivisten, affektiivisten ja motivationaalisten strategioiden aktiiviteettejä niin spesifimmissä oppimistilanteissa kuin myös laajemmin opintoja ja omaa jatko-opiskeluaan suunnitellessaan. Tämä prosessi on käynnissä jo lukio-opintoja edeltävienkin opintojen aikana.

Tässä tutkimuksessa pitäydytään vakiintuneessa terminologiassa ja käytetään yleisen pedagogis-psykologisen näkökulman mukaista, suuren osan tutkijoista (vrt. taulukko 1) käyttöön vakiintunutta käsitettä itsesäätely (self-regulation), jota käsitettä myös tutkimuksen empiirisessä osassa sovellettu Vermuntin ILS-mittari käyttää.

## 5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSMENETELMÄT

Tämän tutkimuksen alkuvaiheessa kesäkuussa 2004 MTV3 julkaisi kolmannen kerran ylioppilaskirjoitusten tulosten perusteella koulukohtaiset järjestyslistat. Tässä yhteydessä silloinen pääministeri Matti Vanhanen totesi, ettei pelkkä lopputulosten, kuten vaikkapa ylioppilastutkimusten seuraminen riitä, vaan olennaista olisi tarkastella, mitä lukion aikana tapahtuu; mikä on kehitys siitä, kun opiskelija tulee lukioon, siihen, kun hän lähtee sieltä (MTV3 8.6.2004). Monet tahot (esimerkiksi Kirjavainen 2009) ovat korostaneet lukiovertailujen kylmien koulumenestystietojen lisäksi muidenkin yksilön kannalta merkityksellisten teemojen tutkimista lukiokoulutukseen liittyen. Esimerkiksi Turun Normaalikoulun rehtori Marjut Kleemola toivoi (TS 21.6.2010) lukioihin liittyen laajempaa kuin vain keskiarvioihin perustuvaa tutkimusta esittäen yhtenä mahdollisena kohteena esimerkiksi sen, miten itseensä uskovina ylioppilaat lähtevät lukioista maailmalle.

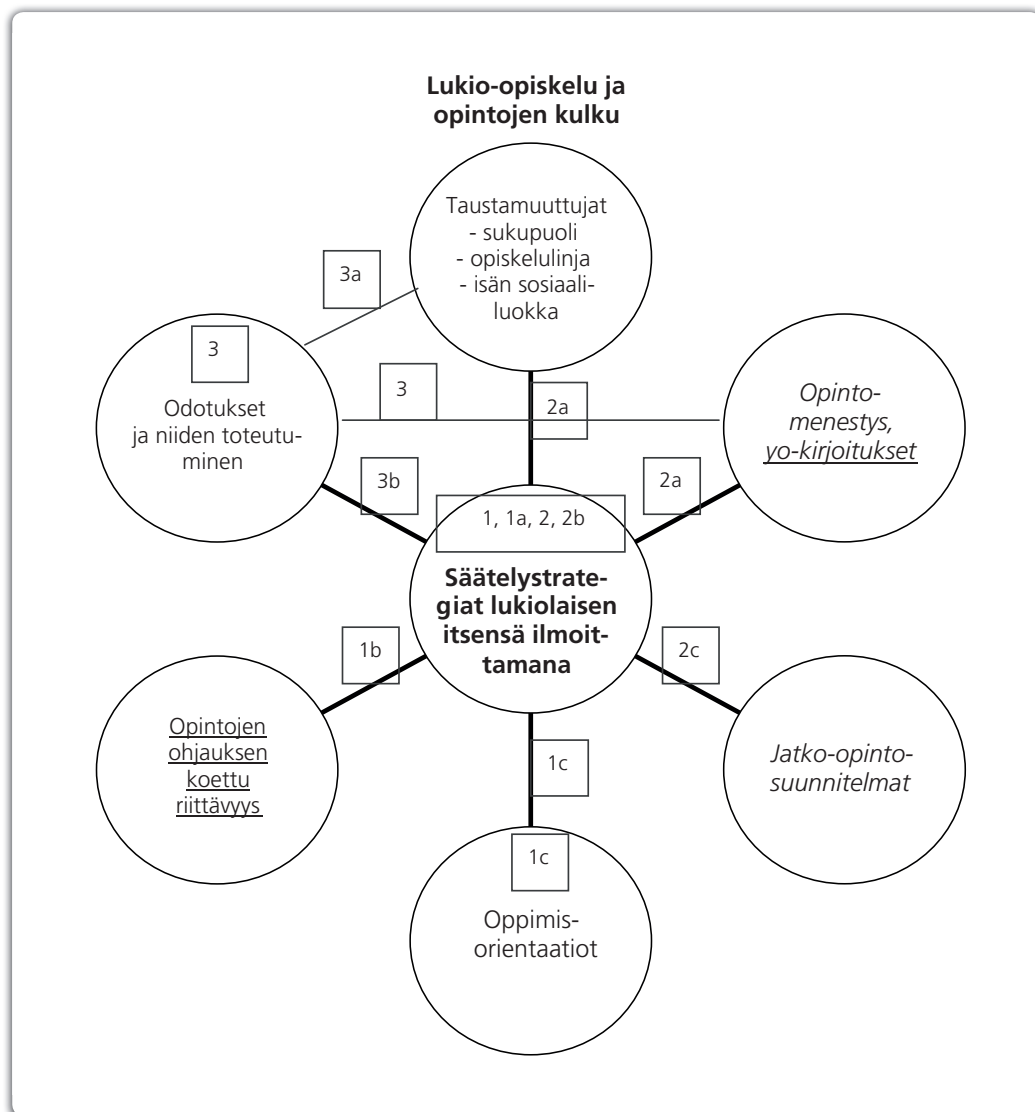
Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lukio-opiskelijoiden erilaisia säätelystrategioita ja niiden muutosta lukion alusta lukion loppuun heidän itsensä ilmoittamanaan ja niiden yhteyttä lukio-opintojen erilaiseen etenemiseen ja erilaisiin opiskelukokemuksiin. Esimerkiksi Kupiaisen (2009, 82) väitöstutkimuksessaan haastattelemat opinto-ohjaajat painottivat huomattavasti sitä, että lukion luokattomuus ja monimuotoisuus sekä ylioppilaskirjoitusten hajauttaminen vaativat nykyisin opiskelijalta paljon suunnittelutaitoja, aktiivisuutta ja vastuullisuutta. Kaikki Kupiaisen (2009, 83) tutkimuksessaan haastattelemat opinto-ohjaajat mainitsivat itsesäätelyvalmiudet yhdeksi lukiossa pärjäämisen ehdoksi. Tutkimuksessa saadaan tietoa myös siitä, millaisia opiskelijoiden oppimisorientaatioita ovat ja onko eritasoinen itsesäätely yhteydessä niihin. Itsesäätelyn yhteys oppimisorientaatioihin on tämän tutkimuksen yhtenä tutkimuskohteena, sillä orientaatioit suuntaavat sitä, miten oppija suhtautuu omaan oppimiseensa ja mikä on hänen toimintansa taustalla oleva tavoite ja päämäärä. Pintrichin (2000b) mukaan pystyäkseen itsesäätelyään oppimistaan, saavutuksiaan ja käyttäytymistään, oppijalla tulee olla päämäärä tai standardi, johon verrata suoritusprosessiaan. Mikäli oppija suuntautuu tiettyyn päämäärään hyvin vahvasti, tämä orientaatio ohjaa hänen käyttämiään itsesäätelystrategioita. (Pintrich 2000b, 61.) Oppimisprosessin aikana oppija joutuu punnitsemaan tekemiään valintoja yhä uudelleen ja ylläpitämään tavoitesuuntautunutta toimintaa huolimatta eri tilanteissa kohtaamistaan haasteista (Kuhl 1985; Pintrich 1999).

Tutkimuksessa on tarkoitus saada opiskelijoilta itseltään monipuolinen ja todellinen kuva niistä tekijöistä, jotka itsesäätelyyn ja sen kehittymiseen ovat vaikuttamassa sekä niistä tekijöistä, joihin erilainen itsesäätely puolestaan vaikuttaa. Hautamäki ym. (2002, 8) toteavat nuoren omaa toimintaa sääteleviä uskomuksia arvioitaessa olevan syytä huomioida yhtä lailla eri oppimistilanteiden ja elämän kokonaistilanteen oppijalle asettamat vaatimukset kuin oppijaa itseä koskevat tekijät ja prosessit, joihin nämä uskomukset

vaikuttavat hänen oppimis- ja tehtäväsuorituksissaan. Tutkimuksessa saatu tieto lisää lukiolaisten keskuudessa toimivien henkilöiden tietoa ja mahdollisuuksia tunnistaa ja tukea eriytyvästi eri itsesäätelytason opiskelijoita lukiokoulutuksessa ja sen eri vaiheissa. Samalla kun lisääntynyt valinnanvapaus lukiossa on tarjonnut uusia mahdollisuuksia, on myös yksilön vastuu valinnoistaan ja niiden seurauksista kasvanut (Järvinen 2003b, 20). Onkin mielenkiintoista selvittää, millaisia tavoitteita opiskelijoilla on oman lukio-opiskelunsa suhteen ja miten ne muuttuvat opiskelun aikana. Tutkimuksessa tutkitaan nuorten tavoitteita ja odotuksia lukion alkuvaiheessa ja loppuvaiheessa, sillä Vermuntin itsesäätelymääritelmän (ks. taulukko 1) mukaan yhtenä itsesäätelytoiminnan tunnuspiirteenä voidaan pitää opiskeluprosessin ja suunnitelmien vastaavuuden monitorointia. Suunnitelmien, odotusten ja niiden toteutumisen analysoimiseen esimerkiksi Germon ym. (1998) toteavat olevan ohjaus- ja hops-käytäntöjen näkökulmasta tarvetta. Odotusten ja niiden toteutumisen tason eriytymistä opintomenestyksessä ja muutamissa opintojen kulkuun liittyvissä muuttujissa tarkastellaan eri taustamuuttujien suhteen.

Opiskelijoiden opintojen sanotaan eriytyvän luokattomassa lukiomallissa merkittävästi, minkä seurauksena yksilöllisen opinto-ohjauksen tarpeen on katsottu olevan huomattavasti luokallista mallia suurempi (Väljærvi 1993, 100–104). Opetushallituksen (Jääskeläinen 2005) mukaan sekä rehtorit että opiskelijat toivat voimakkaasti esiin opinto-ohjauksen ja sen kehittämisen erittäin tärkeänä kehittämisen kohteena luokattomassa lukiossa. Huolta herätti joidenkin lukio-opiskelijoiden heikko vastuunottamisen taito, jonka opettajat ja ohjaajat voivat kiireessä helposti tulkita vahingossa myös laiskuudeksi tai alisuoriutumiseksi. Rehtorit näkivät, että osa opiskelijoista ei ole kypsiä tekemään valintoja tai kantamaan vastuuta. Henkilökohtaisen opinto-ohjauksen ja opintojen seurannan vähäisyydestä voi seurata, että osa opiskelijoista suunnittelee opintonsa huonosti, jolloin valintoihin ei sitouduta tai valintoja tehdään kavereiden mukaan tyyliin ”jos ei huvita, voi vaihtaa aihetta”. (Jääskeläinen 2005, 57–59.) Toisaalta kysymyksessä voi olla myös se, että opiskelijoiden opinnot eivät todellisuudessa, kosmeettisen valinnaisuuden takia, johon esimerkiksi Anssi Kuusela (2003) viittaa, eriydykään tavoitteiden mukaisesti laajuudessa sisällöllisesti ja suunnitelmallisesti. Eriytymistä saattaa tapahtua pitkälti myös muista syistä, esimerkiksi erilaisten opiskelutaitojen tai eritasoisen itsesäätelyn seurauksena. Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena selvittää myös opiskelijoiden käsityksiä opinto-ohjauksesta ja näiden käsitysten yhteyttä opiskelijoiden itsesäätelyyn.

Tutkimuksen empiirisen osan käsitteellinen viitekehys on kuvattu kuviossa 3. Kuvio sisältää tutkimuksen empiirisen osan tutkimuskohteet tutkimuskysymyksittäin spesifioituna (numerot kuviossa viittaavat tutkimuskysymysten numeroihin). Kuvioista voidaan myös lukea tutkimuskohteiden jäsentymisen opiskelijaan itseensä liittyviin kokemuksiin, oppimisympäristöön liittyviin teemoihin (alleviivatut kohdat) ja opintojen etenemiseen ja jatko-opintoihin liittyviin seikkoihin (merkitty kursivilla). Nämä viimeksi mainitut ovat ikään kuin seurausmuuttujia, joita voidaan tarkastella sekä subjektiivisen kokemuksen että objektiivisen toteuman kautta.



KUVIO 3. Tutkimuksen empiirisen osan tutkimusasetelma (numerot viittaavat tutkimuskysymysten numeroihin)

## 5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykset muodostuivat kolmen pääteeman kautta:

1. Erot eri lukio-opiskelijoiden itsesäätelyssä
2. Lukio-opintojen eroavat kulut ja erilainen opintomenestys
3. Opintojen sujuminen odotusten mukaisesti

Tietysti säätelystrategiat ovat vain yksi mahdollinen selitystekijä opintojen erilaisessa sujumisessa muidenkin mahdollisten affektiivisten, konatiivisten ja kognitiivisten selitystekijöiden joukossa. Tässä tutkimuksessa keskitytään selvittämään opiskelijoiden ko-

kemuksia säätelytaidoistaan ja näiden yhteyttä taustamuuttujiin (sukupuoleen, sosioekonomiseen taustaan ja lukion erikoislinjan/tavallisen linjan valintaan), opiskelun kulkuun ja opintomenestykseen. Esimerkiksi Karhin ja Vason (1997) tutkimuksessa peruskoulun 10. luokkalaisista ja lukion ensimmäisen vuoden opiskelijoista miehet ohjasivat oman ikäryhmänsä sisällä naisia paremmin oppimistaan. Eklund-Myrskogin ja Wenestamin (1999) lukiolaisilla tekemässä tutkimuksessa sukupuoli oli merkittävässä yhteydessä opiskelijoiden opintoihin suuntautumiseroihin. Petersonin, Brownin ja Irwingin (2010) tutkimuksessa toisen asteen opiskelijoiden oppimiskäsityksillä ja opintomenestyksellä oli selkeä yhteys. Heikkilän (2011) tutkimuksessa sellaiset yliopisto-opiskelijat, joita voi luonnehtia optimistisiksi ja itsesäätelviksi menestyivät ja voivat parhaiten. Tässä tutkimuksessa on tavoitteena selvittää myös itsesäätelyn muuttumista lukion aikana, sillä lukiokäisen nuoren elämässä ja kehityksessä tapahtuu paljon muutoksia toisen asteen koulutuksen aikana eikä itsesäätelytaito ole tässä vaiheessa valmis tai kehity kaikilla opiskelijoilla samalla tavalla. Itsesäätelyltään erilaisia opiskelijoita on mahdollista myös ryhmitellä ja tarkastella opintojen kulkua, jatko-opintosuunnitelmia ja opiskeluun kohdistuvia odotuksia eri itsesäätelyryhmien suhteen. Itsesäätelyteorioihin liittyen yhtenä peruskysymyksenä on se, mitä teorit katsovat selittävänsä tai mittarit mittaavansa eli ajatellaanko kyseessä olevan oppija, joka oman käsityksensä mukaan toimii tietyllä tavalla vai tulkitaanko kyseessä olevan todellinen valmius/ominaisuus tietynlaiseen toimintaan. Tässä tutkimuksessa peruslähdekohtana pidetään sitä, että kyseessä ovat oppijoiden omat kokemukset ja käsitykset omista säätelytaidoistaan.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia lukiolaisten säätelystrategiat ovat ja mikä on niiden yhteys opiskelukokemuksiin?
  - a. Millaisia lukiolaisten säätelystrategiat ovat lukion eri vaiheessa?
  - b. Millainen yhteys säätelystrategioilla on opiskelukokemuksiin ja käsityksiin opinto-ohjauksesta?
  - c. Millaisia ovat opiskelijoiden oppimisorientaatiot ja miten säätelystrategiat ovat yhteydessä niihin?
2. Millaisia itsesäätelyltään erilaisia opiskelijaryhmiä on löydettävissä?
  - a. Miten eri ryhmien opiskelijat keskimäärin eroavat taustansa, opiskelun kulun ja opintomenestyksen osalta?
  - b. Miten pysyvää tiettyyn ryhmään kuulumisen on lukion aikana?
  - c. Millaisia ovat eri ryhmiin kuuluvien opiskelijoiden jatko-opintosuunnitelmat?
3. Miten opiskelijoiden odotukset lukion aikana muuttuvat ja toteutuvat?
  - a. Miten ne muuttuvat ja toteutuvat suhteessa sukupuoleen, sosioekonomiseen taustaan ja lukion erikoislinjalla/tavallisella linjalla opiskeluun?
  - b. Miten ne muuttuvat ja toteutuvat itsesäätelyryhmittäin tarkastellen?

## **5.2 Turkulainen lukio tutkimuskohteena ja tutkimukseen osallistujat**

Tämä tutkimus toteutettiin seurantatutkimuksena, jossa kyselylomakkeilla ja haastatteluilla kerättiin tietoja syksyllä 2004 Turun kaupungin suomenkielisissä päivälukioissa opintonsa aloittavilta opiskelijoilta. Turussa toimi tämän tutkimuksen tiedonkeruuvaiheessa 14 lukiota. Tämän tutkimuksen aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa mukana oli kymmenen lukiota: Aurajoen lukio, Juhana Herttuan lukio, Kastun lukio, Turun Klassikon lukio, Kupittaaan lukio, Luostarivuoren lukio, Pernon lukio, Puolalanmäen lukio, Turun Lyseon lukio ja Turun Suomalaisen Yhteiskoulun lukio.<sup>16</sup> Lukioista viisi on saanut erikoislukioluvan. Tutkimuksen aineistonkeruun loppuvaiheessa tutkimuksessa mukana olevien lukioiden määrä väheni yhdeksään yhden lukion lakkauttamisen (Pernon lukio) takia. Muutenkin Turun lukioverkon tarkistaminen on ollut tutkimuksen edetessä julkisuudessa esillä. Tässä tutkimuksessa mukana olevissa lukioissa opiskelijamäärät ovat 1990-luvulta lähtien kehittyneet niin, että ennen vuosituhannen vaihdetta opiskelijamäärät nousivat jyrkästi, kahdessa lukiossa jopa yli kaksinkertaisiksi. Vuosituhannen alusta lähtien opiskelijamäärät ovat vähentyneet muutamaa lukiota lukuun ottamatta. Turun lukioiden opiskelijoista noin neljäsosan kotipaikkakunta on jokin muu kuin Turku. Tällä vuosituhannella vieraspaikkakuntalaisten osuus on ollut noin 28 prosenttia. Aineistoa voi pitää turkulaista lukio-opiskelijakuvaa melko hyvin edustavana ja siihen yleistettävissä olevana. (Klemelä ym. 2007, 20–25; Klemelä, Olkinuora, Rinne & Virta 2007, 348.)

Opiskelijoiden otanta suoritettiin siten, että tutkimukseen otettiin mukaan kouluittain opiskelijoista aakkosjärjestyksessä joka kolmas. Opiskelijat olivat ensimmäisessä kyselylomakemittauksessa lukion alkuvaiheessa 15–16-vuotiaita ja seurantakyselymittauksessa kolmannen lukiovuoden syksyllä 17–18-vuotiaita. Lakkautetun lukion opiskelijat ehtivät osallistua molempiin tiedonkeruuvaiheisiin omassa lukiossaan. Ensimmäinen kyselylomakemittaus suoritettiin lokakuussa 2004 isomman tutkimusaineiston keruun yhteydessä. Kyseessä oli Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan Koulutuksen arviointi- ja kehittämisyksikön ja Turun kaupungin Opetuspalvelukeskuksen yhteistyössä tekemä lukiotutkimusarviointi, jonka raportti<sup>17</sup> julkaistiin keväällä 2007.

---

<sup>16</sup> Lisäksi Turussa toimii ruotsinkielinen Katedralskolanin lukio, Steiner-koulun lukio, iltalukio ja Turun yliopiston harjoittelukouluna toimivan Turun Normaalikoulun lukio ja englanninkielinen kansainvälinen lukiolinja, jotka siis eivät olleet mukana tässä tutkimuksessa.

<sup>17</sup> Klemelä, K., Olkinuora, E., Rinne, R. & Virta, A. (toim.) 2007. Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Tässä laajemmassa lukiotutkimuksessa aineistoa kerättiin laajasti kaikista Turun suomenkielisistä päivälukioista (10 koulua). Opiskelijat valittiin koulujen opiskelijalistaista systemaattisella tasaväliotannalla niin, että ensimmäisen, toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoista valittiin aakkosjärjestyksessä joka kolmas opiskelija. Opiskelijat täyttivät kyselylomakkeen koulussa oppitunnin aikana tutkijoiden läsnäollessa. Tässä aineistonkeruussa saatiin ensimmäisen vuoden opiskelijoiden vastausprosentiksi 89 % vastanneiden opiskelijoiden lukumäärän ollessa 328. (Klemelä ym. 2007, 28–30.)



Tutkimuksen seurantakyselylomake suunnattiin syyslukukauden 2006 aikana niille 328 opiskelijalle, jotka olivat aloittaneet lukio-opiskelunsa syksyllä 2004 ja olivat mukana ensimmäisessä kyselylomakevaiheessa. Opiskelijat täyttivät lomakkeen koulussaan opitun aikana tutkijan läsnä ollessa. Niiden opiskelijoiden lomakkeet, jotka olivat sillä hetkellä pois koulusta, jätettiin kouluihin yhdyshenkilölle (lukiosta riippuen opinto-ohjaajalle, rehtorille tai koulusihteerille), joka täytti lomakkeen sopivassa tilaisuudessa. Karhukierroksesta huolimatta 83 kyselylomaketta jäi palautumatta. Näistä opiskelijoista 35 ei ollut enää tavoitettavissa, yleisimmin syynä oli lukion keskeyttäminen tai toisen paikkakunnan lukioon siirtyminen. Täytetty kyselylomake saatiin takaisin 245 opiskelijalta, 142 tytöltä ja 103 pojalta. Tämä 245 opiskelijan joukko on tämän tutkimuksen kohdejoukkona. Tutkimuksen vastausprosentiksi tuli 84 %, kun 35:tä muualle siirtynyttä opiskelijaa ei lasketa mukaan katoon.

Tutkimuksessa mukana olleista opiskelijoista 93,9 % oli syntynyt vuonna 1988. Vuonna 1987 syntyneitä oli 4,1 % ja vuonna 1989 syntyneitä 2 %. Tyttöjä oli 58 % ja poikia 42 %. Opiskelijoista ylivoimaisesti suurin osa opiskeli tavallisella linjalla (69,8 %). Erikoislinjojen opiskelijat (30,2 %) jakautuivat taideviestintälinjalle (7,8 %), musiikkilinjalle (6,5 %), liikuntalinjalle (6,1 %), luonnontiedelinjalle (5,7 %), informaatioteknologia- ja medialinjalle (3,7 %) ja teknologia- ja teollisuuslinjalle (0,4 %). Tutkimuksen opiskelijoista äidinkielenään suomea puhui 97,1 %, ruotsia 0,4 % ja jotain muuta kieltä (esimerkiksi kiinaa, kurdia, somalia, venäjää) 2,5 % opiskelijoista. Kahden huoltajan perheessä ilmoitti asuvansa 77 % ja yhden huoltajan perheessä 18,9 %. Samassa taloudessa huoltajan kanssa asui 94,2 %. Omassa taloudessa eri paikkakunnalla asuvia oli 5 %. Omassa taloudessa samalla paikkakunnalla vanhempien kanssa asui vain 0,8 % lukiolaisista. Äidin ammatin perusteella 32,6 % opiskelijoista kuului ylimpään sosiaaliluokkaan, isän ammatin perusteella siihen kuului vähän suurempi osa vastaajista, 44,3 %. Äidin ammatin perusteella keskiluokkaan kuului 57,3 %, isän ammatin perusteella 25,1 % ja alimpaan sosiaaliluokkaan 8,4 % äidin ammatin perusteella ja 19,2 % isän ammatin perusteella. Yrittäjien luokkaan äidin ammatin perusteella sijoittui 1,8 % ja isän ammatin perusteella 11,4 % tutkimuksen opiskelijoista.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Tässä tutkimuksessa sosiaaliluokkatarkastelut tehdään isän ammatin perusteella, sillä siten määriteltynä eri sosiaaliluokkiin sijoittui riittävä määrä opiskelijoita tilastollisten ajojen suorittamiseksi. Sosiaaliluokkien jaottelu perustuu Tilastokeskuksen ammattiluokituksen. Ylempiin toimihenkilöihin kuuluvat johtajat, ylimmät virkamiehet ja erityisasiantuntijat. Keskiluokkaan eli alempiin toimihenkilöihin kuuluvat asiantuntijat, toimisto- ja asiakaspalvelutyöntekijät sekä palvelu-, myynti- ja hoitotyöntekijät. Työväestön muodostavat rakennus-, korjaus- ja valmistustyöntekijät, prosessi- ja kuljetustyöntekijät sekä muut työntekijät. Lisäksi muodostettiin luokka yrittäjät. (käytetty esim. Rinne, R. 2007; Rinne, S. 2007.)

TAULUKKO 3. Yhteenvetotaulukko molempiin kyselyihin vastanneista opiskelijoista (n=245)

	Lukumäärä	Prosenttia
<b>Sukupuoli</b>		
tyttö	142	58 %
poika	103	42 %
Yhteensä	245	100 %
<b>Syntymävuosi</b>		
1987	10	4,1 %
1988	230	93,9 %
1989	5	2,0 %
Yhteensä	245	100 %
<b>Linja</b>		
tavallinen	171	69,8 %
taideviestintä	19	7,8 %
musiikki	16	6,5 %
liikunta	15	6,1 %
luonnontiede	14	5,7 %
informaatioteknologia ja media	9	3,7 %
teknologia ja teollisuus	1	0,4 %
Yhteensä	245	100 %
<b>Isän sosiaaliluokka</b>		
ylin	97	44,3 %
keski	55	25,1 %
alin	42	19,2 %
yrittäjä	25	11,4 %
Yhteensä	219	100 %

Taulukossa 4 on vielä kuvattu tutkimuksen aineiston poikien ja tyttöjen sekä tavallisen ja erikoislinjojen opiskelijoiden jakautuminen sosiaaliluokittain isän ammatin mukaan. Tyttöjen tausta on poikia useammin alaluokkainen, kun taas pojilla ylä- ja keskiluokkataustaisuus on tyttöjä tyypillisempää. Yrittäjätausta on yhtä tavallinen kummallekin sukupuolelle. Erikoislinjan opiskelijoiden tausta on tavallisen linjan opiskelijoita useammin yläluokkainen ja selvästi harvemmin alaluokkainen.

TAULUKKO 4. Sosiaaliluokka sukupuolen ja linjan mukaan (n=245)

Sosiaaliluokka isän mukaan	Sukupuoli		Opiskelulinja	
	Poika	Tyttö	Tavallinen linja	Erikoislinja
Ylin	47,3 %	42,2 %	41,1 %	51,5 %
Keski	28,6 %	22,7 %	25,2 %	25,0 %
Alin	13,2 %	23,4 %	21,9 %	13,2 %
Yrittäjät	11,0 %	11,7 %	11,9 %	10,3 %
Yhteensä	100 %	100 %	100 %	100 %

Tutkimuksessa mukana olevien opiskelijoiden päätökseen tulla lukioon on hyvä koulu-  
menestys vaikuttanut eniten (52,2 %:lla paljon tai erittäin paljon). Jatkamisesta lukiossa  
peruskoulun jälkeen tutkimuksen opiskelijat ja heidän vanhempansa olivat yleisimmin  
päättäneet jo ala-asteella (37,6 %). Yhteisvalintatilanteeseen asti päätöksen tekemisen oli  
jättänyt vain 5 % opiskelijoista. Opiskelijoista 86,4 % ilmoitti tehneensä itse päätöksen,  
vain 11,9 % ilmoitti tehneensä päätöksen yhdessä vanhempiensa kanssa. Se, ettei ollut  
päässyt ammatilliseen koulutukseen haluamalleen linjalle oli vaikuttanut vain muutamien  
opiskelijoiden lukioon tuloon. Vastanneista opiskelijoista 10,2 % oli mielestään saanut  
selvästi liian vähän tietoa lukiosta ja lukiojärjestelmästä ennen lukion alkamista. Tutki-  
muksen opiskelijoista lukion alussa 58,8 % ilmoitti saaneensa eniten ohjausta opinnoil-  
leen opinto-ohjaajalta, 16,3 % omilta vanhemmiltaan, 12,5 % opiskelijatovereiltaan ja 7,5  
% muilta opettajilta. Lukion valintaan oli 34,3 %:lla opiskelijoista vaikuttanut paljon tai  
hyvin paljon se seikka, että lukiossa on mielenkiintoisempia kursseja kuin muissa luki-  
oissa ja 33,3 %:lla se, että lukio on erikoistunut tiettyyn aineeseen. Hyvät kulkuyhteydet  
lukioon oli vaikuttanut paljon tai hyvin paljon 39,6 %:lla ja lukion sijainti lähellä keskus-  
taa 25,8 %:lla valintaan. Lukion hyvä maine vaikutti paljon tai hyvin paljon 43,7 %:lla ja  
lukion pärjääminen hyvin lukioiden paremmuuslistoissa 28,3 %:lla valintaan. Sen sijaan  
lukion sijaitseminen lähellä kotia ei ollut merkityksellinen tekijä; läheinen sijainti vaikut-  
ti valintoihin paljon tai hyvin paljon vain 11,8 %:lla vastaajista.

### **5.3 Aineistojen kuvailu**

Ensimmäisessä kyselylomakkeessa opiskelijat vastasivat kysymyksiin, jotka koskivat hy-  
vin monia lukio-opiskelun kokemista koskevia teemoja ja eri tekijöiden merkitystä valin-  
tojen teossa: lukioon tulopäätös, vapaa-aika ja harrastukset, opinto-ohjaus, lukiovalinnat,  
omat opiskelutavat, tavoitteet lukion suorittamisnopeudessa, ajankäyttösuunnitelmat ja  
sosiaaliset suhteet. Lisäksi he selvittivät taustojaan kuten vanhempien sosioekonomista  
asemaa ja peruskoulun päättötodistuksen arvosanoja.

Opiskelijoiden ensimmäinen kyselylomake muodostui pitkäksi (20 sivua), koska kysees-  
sä oli laajan arviointitutkimuksen kyselyaineisto ja tarkoituksena oli kerätä tietoa hyvin  
monipuolisesti ja koska mukana oli useita jatkotutkimusta tekeviä henkilöitä. Kyselylo-  
make koostui Likert-asteikkolisista kysymyksistä, avoimista kysymyksistä sekä valmiista  
vastausvaihtoehdoista. Aikaa opiskelijoilta kului tämän lomakkeen täyttämiseen noin  
puolesta tunnista reiluun tuntiin. Opinto-ohjausta koskevien kysymysten laadinnassa  
käytettiin apuna Opetushallituksen Opinto-ohjauksen tila 2002-tutkimuksen kyselylo-  
makkeita. (Klemelä ym. 2007, 28–30.)

Itsesäätelyä ja oppimisorientaatioita koskevat kysymykset pohjautuivat Vermuntin (Ver-  
munt 1994) kehittämään, korkeakouluopiskelijoille suunnattuun Likert-asteikkoliseen  
oppimistyyliin Inventory of Learning Styles (ILS), jonka neljästä osiokokonai-  
suudesta mukana oli kaksi osiota: säätelystrategiat ja oppimisorientaatiot. Nämä osiot  
perustuvat mittarin lyhyempään versioon (100 muuttujaa, alkup. 120). ILS-mittarin tai

sen osien käyttö ja julkaiseminen on kielletty ilman tekijän lupaa. Tähän työhön mittari, sen avain ja lupa niiden käyttämiseen saatiin 8.6.2004 ja 14.6.2004 ja lupa yksittäisten muuttujien ja summamuuttujien raportoimiseen 1.6.2011 Jan Vermuntilta sähköpostitse. Virallinen käännöstoimisto (Kielipalvelu Palmroth Oy, Turku) tarkisti tekemäni muuttujien suomennokset ja ne myös muotoiltiin lukiokoulutukseen sopiviksi (esimerkiksi tentti-sanat muutettiin koe-muotoon). Lukiota voidaan kuitenkin yliopiston lailla pitää suhteellisen akateemisenä oppimisympäristönä (Antikainen ym. 2006, 272), joten suuria muotoiluja ei ollut tarpeen tehdä mittarin kohdistuessa sanastoltaan enemmän oppijaan itseensä kuin oppimisympäristöön. Mittarin ominaisuuksia ja tarkkaa sisältöä tämän tutkimuksen kohdejoukon osalta tarkastellaan tulososion luvussa 6. Säätelysummamuuttujien keskeiset muuttujaesimerkit on kuvattu taulukossa 5 ja muuttujat liitteissä 6 ja 7. Koska ILS-mittari kohdistuu itsesäätelyn tasoista (kuviot 2) erityisesti mikrotasoiseen ja vain jonkin verran metakognitiiviseen tasoon, sisältyi laajempiin itsesäätelyn tasoihin kohdistuvia teemoja kyselylomakkeen muihin kysymyksiin.

Jatkokyselyssä syksyn 2006 aikana samat opiskelijat reflektoivat omaa opiskeluaan kolmantena lukio-opiskeluvuotenaan peilaten opiskeluprosessiaan ensimmäisenä syksynä asettamiinsa tavoitteisiin. Tällä seurantakyselyllä selvitettiin heidän opintojensa etenemistä, heidän muuttuneita elämäntilanteitaan, muuttuneita opintosuunnitelmiaan, tavoitteitaan ja opintosisältöjään eli melko laajaa elämänkenttää lukioprosessin aikana. Seurantakysely oli 8,5 sivua pitkä sisältäen sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Siinä oli mukana osittain samoja kysymyksiä kuin ensimmäisessä kyselyssä ja esimerkiksi Vermuntin ILS-mittarin itsesäätely- ja oppimisorientaatiopatteristot toistettiin täysin samoina. Aikaa opiskelijoilta kului tämän lomakkeen täyttämiseen noin 15–30 minuuttia.

Vuoden kuluttua seurantakyselystä, kolmannen lukiovuoden jälkeen syksyllä 2007 haastateltiin 15 tutkimuksessa mukana ollutta opiskelijaa. Opiskelijat olivat tällöin 18–19-vuotiaita. Haastattelut suoritettiin puhelinhaastatteluina 14.8.2007–31.10.2007 välisenä aikana. Puhelinhaastattelu ilmeni esitestauksen perusteella opiskelijoille sopivammaksi ja heidät parhaiten tavoitettaviksi. Sopivan haastatteluajan ja paikan löytäminen osoittautui muuten hankalaksi järjestää, opiskelijat kun olivat jo pääosin opiskelemassa muissa oppilaitoksissa tai töissä muilla paikkakunnilla. Puhelinhaastattelu toimi tässä tutkimuksessa hyvin. Haastateltavat olivat jo kyselylomakkeessa ilmoittaneet suostuvansa haastatteluun puhelinnumeronsa ilmoittamalla. Monien haastateltavien kanssa haastattelu tehtiinkin jo ensimmäisen soittokerran aikana. Joidenkin kanssa sovittiin uusi soittoaika sopivampaan ajankohtaan. Jäykkyys, joka henkilökohtaisessa haastattelussa saattaa alkuun haitata luottamuspuolaa, ei vaivannut puhelimitse tehtävässä haastattelussa, vaan ilmapiiri oli miellyttävä ja melko vapautunut alkuunpääsyn jälkeen. Nykynuoret ovat tottuneita hoitamaan asioitaan ja sosiaalisia suhteitaan laajasti ja moninaisesti ilman kasvokontaktia. Arkateemaisissa tai hyvin henkilökohtaisissa asioissa syvälle pääseminen ei puhelimitse ehkä onnistu yhtä hyvin kuin kasvokkain. Puhelimessa rajoittavana tekijänä on jo käytettävissä oleva rationaalinen puhelujaksamisen maksimikestoaikakin, mutta tässä tutkimuksessa tutkittu ilmiö ei ollut arka puhelinhaastattelun rajoitteille. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina ja

niiden kesto oli keskimäärin noin puoli tuntia. Kaikki tavoitetut opiskelijat kahta lukuun ottamatta suostuivat haastatteluun. Kaikki haastatellut opiskelijat suostuivat haastattelun nauhoittamiseen. Kuvaus haastatteluun valikoitumisesta on liitteessä 4.

Haastattelut toteutettiin lähinnä puolistrukturoidun teemahaastattelun muodossa tutkittavien oman äänen kuuluviin saamiseksi; edettiin teemojen mukaan, mutta tarpeen vaatiessa teemoja saatettiin tarkentaa lisäkysymyksillä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48). Teemat olivat osittain samoja kuin kyselylomakkeissa ja ne kohdentuivat tämän tutkimuksen tutkimuskysymysten mukaan. Haastattelussa haluttiin vielä antaa ääni opiskelijoille itselleen ja elävöittää saatuja tyyppiluokituksia. Litteroitua haastattelumateriaalia kertyi 93 sivua, kun jokainen haastattelu litteroitiin sanatarkasti.

Kyselylomakkeet ja teemahaastattelun kysymykset esitettiin Turun Normaalikoulun opiskelijoilla. Ensimmäisen vaiheen opiskelijoiden kyselylomake esitettiin kahdella ensimmäisen vuositason opiskelijaryhmällä syksyllä 2004 (Klemelä ym. 2007, 30). Seurantavaiheen opiskelijoiden kyselylomake esitettiin yhdellä kolmannen vuositason opiskelijaryhmällä alkusyksyllä 2006. Esitestaushaastattelu tehtiin puhelimesta kesäkuussa 2007 ja se nauhoitettiin. Esitestaustuksissa vastaajia pyydettiin vastaamisen lisäksi myös kommentoimaan mahdollisia puutteita tai epäselviä kohtia. Esitestausten perusteella muutamia kysymyksiä muotoiltiin toimivimmiksi.

Opiskelijoiden koulumenestystiedot kerättiin kouluista kolmessa vuodessa lukion suorittaneiden opiskelijoiden osalta kesän 2007 aikana (yhden lakkautetun koulun osalta Turun kaupungin arkistosta) ja neljässä vuodessa lukion suorittaneilta opiskelijoilta kesän 2008 aikana. Koulusihteereiden kautta saatiin tiedot opiskelijoiden suorittamien kurssien kokonaismäärästä, lukion päättötodistuksen kaikkien aineiden keskiarvosta, ylioppilastutkinnon suorituksista ja opintojen kestosta. Opintomenestystä tässä tutkimuksessa mitattiin peruskoulun ja lukion päättötodistuksen kaikkien aineiden keskiarvolla, suoritettujen kurssien lukumäärällä, opintoajalla ja ylioppilaskirjoitusten tuloksilla. Kirjoitusten tuloksista tilastollisiin analyyseihin otettiin mukaan kaikkien kirjoitettujen aineiden lukumäärä ja puoltoäänten määrä<sup>19</sup>, puoltoäänten jakaminen kirjoitettujen aineiden lukumäärällä eli niiden keskiarvo (yleisarvosana) sekä äidinkielen ja matematiikan<sup>20</sup> arvosana. Leivon (2008, 356) mukaan, kun halutaan selvittää ”menestyminen lukiossa”, pitää voida vertailla lukion alkaessa ollutta lähtötasoa ja lukion päättötodistuksen ja ylioppilastutkinnon tasoa. Lukion suorittamiseen liittyviä muita mittareita ovat lähinnä lukion suoritus aika ja sen näkyminen suoritusasteissa. Vahteran (2007, 57–58) mukaan äidinkielen käyttäminen osana opintomenestyksen mittaamista on perusteltua, koska se on tällä hetkellä ainoa kaikille pakollinen aine suomalaisessa ylioppilastutkinnoissa. Matematiikan arvosanan tarkastelua perustellaan sillä, että matemaattisten taitojen kehittymisen katsotaan yleisesti lisäävän yksilön kykyä analyyttiseen ajatteluun, hahmottamiseen ja loogiseen päättelyyn ja

<sup>19</sup> Voidaan ajatella, että mitä useampia aineita opiskelija kirjoittaa, sitä laaja-alaisemmin hän on kiinnostunut lukiossa opetettavista aineista.

<sup>20</sup> Matematiikan osalta tieto siitä, onko kyseessä pitkän vai lyhyen oppimäärän taso.

matematiikan soveltamisen avaavan mahdollisuuksia vaativampaan ongelmanratkaisuun ja itsenäiseen ongelmien hallitsemiseen (Miettinen 2004).

## 5.4 Aineistojen analyysi

Kyselylomakkeet koodattiin koulu- ja opiskelijakohtaisesti tilastollisia analyysejä varten, jotka tehtiin SPSS-tilasto-ohjelmalla (versio 14,0), minkä lisäksi Vermuntin ILS-mittarin toimivuutta tämän tutkimuksen kohdejoukossa tarkasteltiin konfirmatorisen faktorianaalyyysin avulla (Mplus-ohjelman versio 4.1, Muthén & Muthén, 1998–2010). Varsinaisia tuloksia tarkasteltiin ristiintaulukoinneilla, t-testeillä ja varianssianalyyseillä (yksisuuntainen varianssianalyysi, toistettujen mittausten kaksisuuntainen varianssianalyysi) ja log-lineaarilla malleilla.<sup>21</sup> Itsesäätelykäsitysten yhteyttä lukio-kokemuksiin, opinto-ohjauksikäsitteisiin ja oppimisorientaatioihin tutkittiin välimatka-asteikollisille muuttujille sopivan Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla, joka on korrelaatiokertoimista yleisin. Ne muutamat korrelaatiot, joiden tutkitut muuttujat ovat järjestysasteikollisia, on tutkittu Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla. Itsesäätelyryhmät muodostettiin summuuttujen perusteella tehdyllä klusterianalyyssillä. Klusterointimenetelmänä (klusterointialgoritmi) käytettiin isommille aineistoille ( $n > 200$ ) ja jatkuville muuttujille sopivaa ei-hierarkkista klusterointimenetelmää (K-Means Cluster), joka määrittelee alustavan klusterikeskuksen ja yhdistää kunkin havainnon lähimpään keskukseen.

Haastattelujen analyysi aloitettiin lukemalla ensin läpi kaikki haastattelut kokonaisuudessaan pyrkien monipuolisen kokonaiskäsitteksen saamiseen. Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan (myös Alexandersson 1994) aktiivinen aineiston lukeminen on kysymysten tekemistä aineistolle, jolloin on mahdollista muodostaa mielikuvia, päätelmiä ja uusia kysymyksiä tutkittavasta ilmiöstä. Jo tässä vaiheessa oli huomattavissa, että aineistosta tulee nousemaan esiin erilaisia suhtautumistapoja kysytyihin teemoihin, esimerkiksi lukio-opintojen valintojen tekemisen itsenäisyyteen ja helppouteen sekä opettajan antamien ohjeiden tärkeyteen. Seuraava vaihe haastatteluaineiston analyysissä oli yhtäläisyyksien ja erojen tarkempi kategorisointi (vrt. Alexandersson 1994) teemoittain aineistoa kynä kädessä ja merkintöjä tehden läpi lukemalla. Aineistolähtöisessä sisällön-analyyssissä (analyysin annetaan ohjautua aineistoa avoimesti kuuntelemalla ja lukemalla) on mahdollista ymmärtää asioiden ja tapahtumien merkityksiä sekä seurauksia ja yhteyksiä toisiinsa ja löytää tutkittavasta ilmiöstä tiivistettyjä muotoja ja tutkittavaa il-

<sup>21</sup> Tulosten tilastollisen merkitsevyyden rajoina tässä tutkimuksessa ovat suomalaisessa tutkimuksessa yleisesti käytössä olevat:  $p \leq 0,05$  tilastollisesti melkein merkitsevä,  $p \leq 0,01$  tilastollisesti merkitsevä,  $p \leq 0,001$  tilastollisesti erittäin merkitsevä. Merkitsevyytasot ovat sopimuksenvaraisia, eikä se, ettei esimerkiksi khin-neliötestin mukaan ryhmien jakaumissa ole tilastollisesti merkitsevää eroa, välttämättä merkitse, ettei ristiintaulukoinnin avulla voida todeta jakaumissa eroja. Tästä syystä toiset näyttävät hyväksyvän merkitsevyytasoksi  $p \leq 0,1$  tilastollisesti oireellinen merkitsevyytasot, mikä joissakin tapauksissa on hyväksyttävää, tosin yleistysten suhteen on oltava varovainen ja kenties tehtävä lisätutkimuksia yhteyksien varmistamiseksi. (Tähtinen & Kaljonen 1996, 15–16; Tähtinen & Isoaho 2001, 17.) Tähän perustuen on tämän tutkimuksen joissakin kohdin, lähinnä luvussa 8 raportoitu myös muutamista tuloksista, joiden merkitsevyytasot  $p \leq 0,1$  on tilastollisesti oireellinen.

miötä keskeisesti kuvaavia ja havainnollistavia lauseita ja lauseenosia tutkittavien omasta näkökulmasta (Alasuutari 1999; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008; Tuomi & Sarajärvi 2009, 112–113). Seuraavassa analyysivaiheessa tehtiin teemataulukkolista haastattelussa käsitellyistä teemoista ja kunkin teeman kohdalle siirrettiin jokaisesta haastattelusta kyseinen kohta. Tutkimukseen mukaan otetut haastattelusitaatit valittiin huolellisesti kaikkien haastateltavien vastauksia tarkastelemalla ja pyrkimällä valitsemaan niistä tyypillistä vastaussisältöä edustava sitaatti.

Jatkossa tässä työssä tuloksia esiteltäessä käytetään johdonmukaisesti määrettä lukion alkuvaiheessa tai alussa, jolla tarkoitetaan ensimmäistä mittauskertaa lukion I vuoden syksyllä ja määrettä lukion loppuvaiheessa tai lopussa, jolla tarkoitetaan toista mittauskertaa lukion III vuoden syksyllä. Tulokset perustuvat pääasiassa kyselylomakkeen tietoihin. Mikäli kyseessä on haastattelusta saatu tulos tai sitaatti, se mainitaan joka kerta erikseen. Tutkimustuloksia on elävöitetty ja todennettu suorilla sitaateilla, jotka sitaatin lopussa oleva koodi kohdentaa siihen opiskelijaan, jolta lainaus on.

## 6 LUKIO-OPISKELIJOIDEN ITSESÄÄTELY<sup>22</sup>

Alkuperäisen Vermuntin mittarin mallin perusteella oletuksena oli, että opiskelijat vastaavat itesäätelystrategiamittarin kysymyksiin siten, että on muodostettavissa neljä erillistä faktoria/summamuuttujaa: itesäätely oppimisprosessissa ja tuloksissa, itesäätely oppisisällöissä, ulkoinen säätely<sup>23</sup> ja puutteellinen säätely/vaikeudet säätelyssä. Tätä oletusta testattiin erikseen mittauksissa 1 ja 2 konfirmatorisen faktorianalyysin<sup>24</sup> avulla. Tulosten perusteella oletus toteutui hyvin 2. mittauksessa ja kohtalaisesti 1. mittauksessa. Faktorianalyysin tulokset on kuvattu liitteessä 5.

Reliabiliteettikertoimia ja konfirmatorista faktorianalyysiä tarkastelemalla jätettiin alkuperäisestä mittarista pois neljä muuttujaa (yksi muuttuja itesäätely oppimisen sisällöissä -summamuuttujasta<sup>25</sup> ja kaksi muuttujaa ulkoinen säätely -summamuuttujasta<sup>26</sup> sekä yksi muuttuja puutteellinen säätely -summamuuttujasta<sup>27</sup>), jotka eivät ilmeisesti toimineet lukio-ympäristössä laajuutensa ja yleisemmän akateemiseen kontekstiin suuntautuneisuuden johdosta. Pois jätettyyn itesäätely-summamuuttujaan liittyen voidaan tietysti kysyä myös, kertooko sen toimimattomuus lukiokontekstissa siitä, että kurssin pakollisten oppimateriaalien lisäksi opiskelijoilla ei ole yhtään aikaa, tilaa eikä motivaatiota ylimääräiselle, omatoimisen kiinnostuksen kohteen lisäaineistolle ja kirjallisuudelle. Yksittäisten muuttujien puuttuvat arvot korvattiin keskiarvoilla (korvattuja arvoja tuli 1–5/summamuuttuja).

<sup>22</sup> Tässä luvussa on säätelystrategioiden ja opintojen kulun yhteyksiä tarkasteltaessa käytetty lukion alkuvaiheeseen viittaavien muuttujien kohdalla lukion alun mittauksessa opiskelijoiden ilmoittamia säätelykokemuksia ja lukion loppuun liittyvissä teemoissa lukion lopun mittauksen säätelykokemuksia.

<sup>23</sup> Alkuperäisessä mittarissa olleet ulkoisen säätelyn kaksi ulottuvuutta (ulkoinen säätely oppimisprosessissa ja oppimistuloksissa) yhdistettiin yhdeksi ulkoista säätelyä kokonaisuutena kuvaavaksi summamuuttujaksi.

<sup>24</sup> Konfirmatorinen faktorianalyysi on teorialähtöinen analyysimenetelmä, jossa tutkijalla on jo ennen analyysin suorittamista teoriaan perustuva oletus aineiston faktorirakenteesta. Faktorianalyysin tulos kertoo, miten hyvin alkuperäiset odotukset aineiston faktorirakenteesta pitävät paikkansa. Arviointi perustuu yleensä tilastollisiin tunnuslukuihin, jotka kuvaavat faktorimallin soveltuvuutta aineistoon. Edellytyksenä on normaalijakaumaoletuksen voimassaolo, vähintään välimatka-asteikollinen mittaus, varianssien homogeenisuus ja yli sadan havainnon aineisto. (Tähtinen & Isoaho 2001; Nummenmaa 2010, 418.)

<sup>25</sup> ”Kurssivaatimusten lisäksi opiskelen muuta kurssin aiheeseen liittyvää kirjallisuutta.”

<sup>26</sup> ”Jos kykenen vastaamaan oppikirjan tai opettajan esittämiin kysymyksiin, päättelen, että hallitsen käsiteltävänä olevan asian hyvin.” + ”Tehdessäni tehtäviä harjoittelen perusteellisesti kursilla käsiteltyjen menetelmien soveltamista.”

<sup>27</sup> ”Ymmärrän, että kurssin tavoitteet ovat liian yleisiä omiksi oppimistavoitteikseni.”



TAULUKKO 5. Säätelystrategioiden summamuuttujien sisällön kuvaus ja muuttujaesimerkit (mukaillen Vermunt 1994; Vermunt &amp; Vermetten 2004, 365)

Summamuuttuja	Kuvaus	Muuttujaesimerkki
Itsesäätely oppimisprosessissa ja tuloksissa	Opiskelija tarkkailee omaa oppimisprosessiaan suunnitelmalla, refleктоimalla ja diagnosoimalla itse.	* Testaan oppimiseni edistymistä tekemällä käsiteltävästä asiasta itse kysymyksiä itselleni ja yrittämällä vastata niihin * Opiskellessani tavoittelen myös itse asettamiani oppimistavoitteita opettajan asettamien tavoitteiden lisäksi.
Itsesäätely oppimisen sisällöissä	Opiskelija on niin kiinnostunut aihealueesta, että esim. etsii omatoimisesti lisää tietoja/ lukemista aiheesta.	* Käytän kurssin ulkopuolista lähdemateriaalia saadakseni asiasta lisätietoja. * Teen enemmän kuin kurssin vaatimukset minulta edellyttävät.
Ulkoinen säätely	Tarvitsee ulkopuolisia (esim. opettajan) ohjeita ja neuvoja opiskelun etenemiseen ja sen testaamiseen.	* Opettajan antamat ehdotukset, tavoitteet, ohjeet, käskyt ja testit ovat välttämättömiä ohjeita opintojani varten. * Opettelen kaiken siten, kuin se on esitetty kirjassa.
Puutteellinen säätely	Opiskelu ei oikein suju, opiskelija ei pärjää yksin, mutta ei hae apuakaan ja hänen on vaikea päätellä, miten toimia vaikeuksissaan.	* Huomaan, että minun on hyvin vaikea päätellä, hallitsenko käsiteltävän asian tarpeeksi hyvin * Välillä huomaan, että minulle ei aina ole selvää, mitä minun täytyy muistaa ja mitä ei täydy.

Summamuuttujien sisäinen konsistenssi (Cronbachin Alpha) vaihteli ykkösmittauksessa .64–.74 välillä. Kakkosmittauksessa vaihteluväli oli .64–.78. Arvoja voidaan pitää reliabiliteetin kannalta kohtalaisena ja lisäksi arvojen vaihteluvälit ovat hyvin samansuuntaiset aikaisempien ILS-mittaria käyttäneiden tutkimusten kanssa, joten satunnaisvirheen mahdollisuus ei nouse sen suuremmaksi tässä lukiolaisten kohdejoukossa heidän hiukan mittarin alkuperäistä käyttökohdetta (korkeakouluopiskelijoita) nuoremasta iästään huolimatta. Esimerkiksi Vermuntin (1998) tutkimuksessa avoimen yliopiston opiskelijoilla vaihteluväli regulaatiostrategioissa oli .68–.81 ja yliopiston opiskelijoilla .48–.79 ja Olkinuoran, Virtasen ja Mikkilä-Erdmannin (2010) tutkimuksessa (liittyy LeMed-projektiin<sup>28</sup>) Turun yliopiston lääketieteen opiskelijoilla .66–.78. ILS-mittarin valmiin ratkaisumallin (Vermunt 1994) pohjalta on taulukossa 6 esitetty kullekin summamuuttujalle latautuneet yksittäiset muuttujat sekä summamuuttujien reliabiliteettia kuvaavat Cronbachin Alpha -kertoimet. Itsesäätelyn ja ulkoisen säätelyn alfat ovat mittauksessa 2 hieman mittausta 1 suuremmat. Mittauksessa 1 lukiolaiset olivat vasta hiljakkoin lukio-opintonsa aloittaneita ja iältään mittausta 2 selvästi nuorempia, joten on ymmärrettävää, että yliopisto-opiskelijoille laadittu, itsesäätelyn kaltaista syvällistä kognitiivista taitoa mittaava mittari toimii vanhemmilla lukio-opiskelijoilla paremmin.

<sup>28</sup> Suomen Akatemian rahoittaman LeMed-tutkimusprojektin (Learning of Medical Expertise) (2009–2012) tavoitteena on tutkia lääketieteen asiantuntijuuteen oppimista koulutuksen aikana käsitteellisen muutoksen ja itsesäätelyn taitojen oppimisen näkökulmasta.

TAULUKKO 6. Sääteilysummamuuttujien<sup>29</sup> alfat lukion alussa ja lopussa

Summamuuttujat	Muuttujat	alpha (mitt.1)	alpha (mitt.2)
Itsesääteily prosessissa/tuloksissa	j, k, o, q, u, w	.743	.788
Itsesääteily sisällöissä	m, s, x	.644	.733
Ulkoinen sääteily	a, b, h, p, v, d, e, y	.692	.723
Puutteellinen sääteily	c, f, i, r	.671	.649

## 6.1 Opiskelijoiden sääteilystrategiat lukion aikana

Summamuuttujien keskiarvoja (kuvio 4) tarkasteltaessa huomataan, että kaikki sääteilystrategioita kuvaavat keskiarvot ovat hieman laskeneet. Näyttää siis siltä, että lukiossa sekä opiskelijoiden itsesääteily että ulkoinen sääteily opiskelijoiden itsensä arvioimana laskee jonkin verran. Itsesääteily laskee tilastollisesti merkitsevästi molemmilla ulottuvuuksilla: sekä sisällön<sup>30</sup> että prosessin/tulosten<sup>31</sup> suhteen. Kaikkein eniten, tilastollisesti erittäin merkitsevästi, on kuitenkin laskenut ulkoisen sääteilysummamuuttujan keskiarvo.<sup>32</sup> Vähiten on laskenut puutteellisen sääteilyn keskiarvo.<sup>33</sup> Selkeästi itsesääteily-summamuuttujien keskiarvoja korkeammat ulkoisen sääteilyn summamuuttujakeskiarvot molemmilla mittauskerroilla kuvannevat lukio-opiskelun ja lukio-oppimisympäristön luonteen ominaislaatuja ulkoisena tiedon määrän tuottajana ja mittaajana. Samankaltainen havainto oppimisympäristön ja ulkoisen sääteilyn välisestä yhteydestä on tosin tullut esiin esimerkiksi Vermettenin (1999) tutkimuksessa yliopisto-oppimisympäristössä. Puutteellisen sääteilysummamuuttujan keskiarvot ovat myös melko korkeat.

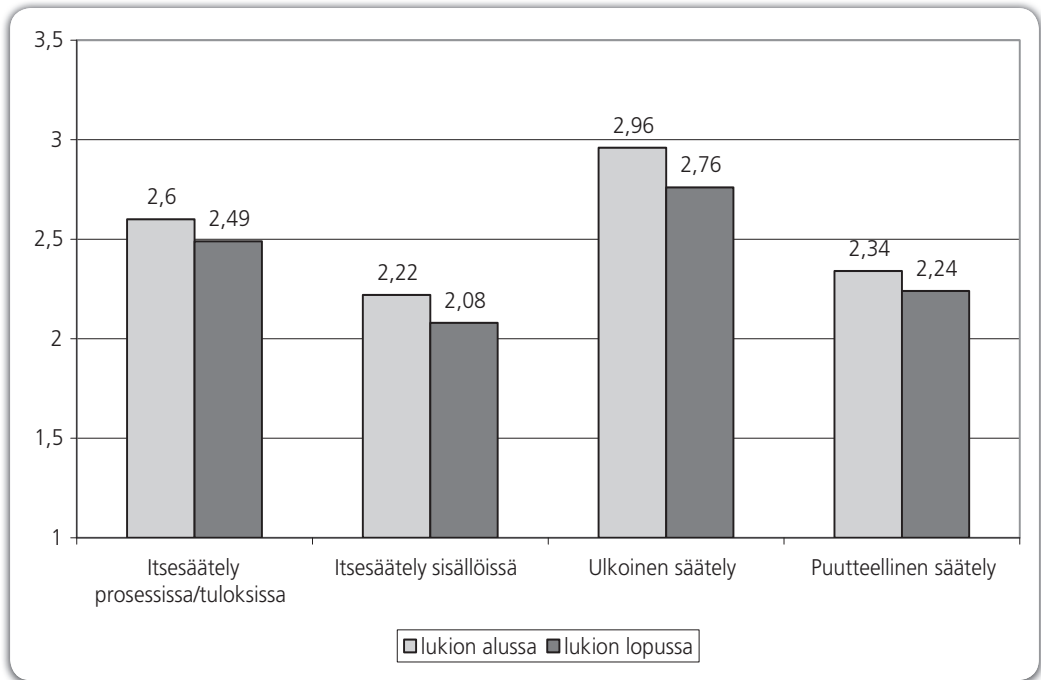
<sup>29</sup> Muuttujat on kuvattu liitteessä 6.

<sup>30</sup> Ero on toistettujen mittausten t-testin mukaan tilastollisesti melkein merkitsevä ( $t=2,333$ ,  $p=0,020$ ).

<sup>31</sup> Ero on toistettujen mittausten t-testin mukaan tilastollisesti merkitsevä ( $t=2,437$ ,  $p=0,010$ ).

<sup>32</sup> Ero on toistettujen mittausten t-testin mukaan tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $t=2,860$ ,  $p<0,0001$ ).

<sup>33</sup> Ero on toistettujen mittausten t-testin mukaan tilastollisesti oireellisesti merkitsevä ( $t=1,928$ ,  $p=0,055$ ).



KUVIO 4. Säätelysummamuuttujien keskiarvot lukion alussa ja lopussa (n=245)

Sukupuolen mukaan tarkastellen tyttöjen itsesääteley on sekä lukion alussa että lopussa poikia korkeammalla tasolla prosessin/tulosten kohdalla (taulukko 7). Sisällön suhteen itsesääteleyssä ei lukion alussa ole suurta eroa, sen sijaan lukion lopussa tytöt ovat hiukan poikia itsesäätelyvämpiä sisällön suhteen. Ulkoisen säätelyn suhteen tyttöjen ja poikien välillä ei lukion alussa ole juurikaan eroa, pojilla ulkoinen säätely on hieman korkeammalla tasolla, mutta lukion aikana suhde muuttuu poikien eduksi ja pojat ovat lukion lopussa tyttöjä vähemmän ulkoisesti säätelyviä. Tytöt ovat jonkin verran yleisemmin puutteellisesti säätelyviä sekä lukion alussa että loppupuolella mitattaessa.

Tyttöjen ja poikien osalta muutokset itsesääteleyssä lukion aikana näyttävät kehittyvän melko samansuuntaisesti. Molemmilla sukupuolilla tilastollisesti suurin ero lukion alun ja loppuvaiheen välillä on ulkoisessa säätelyssä. Ulkoinen säätely vähenee lukion aikana molemmilla sukupuolilla, pojilla tilastollisesti erittäin merkitsevästi. Kumpikaan sukupuoli ei myöskään ole enää lukion loppuvaiheessa niin puutteellisesti säätelyvä kuin lukion alussa, mutta tässäkin kohtaa poikien kehitys on tyttöjä suurempi ja tilastollisesti merkitsevä. Valitettavasti myös itsesääteleysummamuuttujien keskiarvoissa tapahtuu laskua molemmilla sukupuolilla lukion edetessä yo-kirjoituksia kohti. Pojilla lasku itsesääteleyssä on tyttöjä suurempaa ja sen kummassakin ulottuvuudessa tilastollisesti merkitsevää.

TAULUKKO 7. Keskiarvot tyttöjen ja poikien osalta eri summamuuttujissa lukion alku- ja loppuvaiheen mittauksissa sekä keskiarvoerojen tilastollinen merkitsevyys toistettujen mittausten t-testillä (Paired-Samples T-test) mitattuna

	Tytöt			Pojat		
	Keskiarvo	Keskihajonta	p-arvo	Keskiarvo	Keskihajonta	p-arvo
Itses.prosess./tuloksissa mitt. 1	2,66	,794		2,52	,659	
Itses.prosess./tuloksissa mitt. 2	2,59	,788	0,280	2,35	,724	0,021
Itses. sisällöissä mitt. 1	2,24	,741		2,20	,803	
Itses. sisällöissä mitt. 2	2,15	,787	0,147	1,99	,735	0,032
Ulkoinen säätely mitt. 1	2,94	,567		2,98	,596	
Ulkoinen säätely mitt. 2	2,78	,555	0,003	2,72	,643	< 0,001
Puutteellinen säätely mitt. 1	2,40	,814		2,26	,658	
Puutteellinen säätely mitt. 2	2,34	,788	0,401	2,10	,641	0,055

## 6.2 Säätelystrategioiden yhteys opintomenestykseen ja lukio-opiskelukokemuksiin

Korkeampi peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo on positiivisessa yhteydessä sekä prosessin/tulosten ( $r=,166$ ,  $p=0,009$ ) että sisällön ( $r=,159$ ,  $p=0,013$ ) suhteen itsesäätelyyn. Lukion opintomenestyksen korrelaatioita säätelystrategioihin on tarkasteltu taulukossa 8. Myös lukion päättötodistuksen keskiarvo sekä ylioppilastutkinnon pistemäärä ja yleisarvosana korreloivat positiivisesti itsesäätelyyn. Puutteellisen säätelyn yhteys oli sen sijaan negatiivista ylioppilastutkinnon pistemäärään ja yleisarvosanaan. Ongelmat säätelyssä näyttävät siis olevan jonkinasteisessa yhteydessä heikompaan lukiomenestykseen. Pitempi lukio-opiskeluaika ( $r=,203$ ,  $p=0,002$ ) oli myös yhteydessä korkean puutteellisen säätelytason kanssa.

Hyvä äidinkielen ylioppilasarvosana oli vahvimmin yhteydessä prosessin/tulosten suhteen itsesäätelyyn ( $r=,205$ ,  $p=0,001$ ), mutta jonkin verran myös sisällön suhteen itsesäätelyn kanssa ( $r=,168$ ,  $p=0,009$ ). Korkeampi itsesäätely näyttää olevan myös yhteydessä useampien aineiden kirjoittamiseen ylioppilaskirjoituksissa. Lukion alussa itsesäätely prosessin ja tulosten suhteen ( $r=,158$ ,  $p=0,015$ ) ja lukion lopussa itsesäätely sisällön suhteen ( $r=,198$ ,  $p=0,002$ ) olivat yhteydessä useamman aineen kirjoittamiseen ylioppilaskirjoituksissa, kun yhteys puutteelliseen säätelyyn oli lukion lopussa negatiivista ( $r=-,137$ ,  $p=0,035$ ).

TAULUKKO 8. Lukion lopun säätelystrategioiden korrelaatiot lukion opintomenestykseen

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Itsesääteily tuloksissa/prosessissa		,570***	,312***	-,139**	<b>,156**</b>	<b>,173**</b>	-,037	-,006	<b>,205**</b>	<b>,167**</b>
2. Itsesääteily sisällöissä			,242***	-,054	<b>,196**</b>	<b>,217**</b>	,033	<b>-,187**</b>	<b>,168**</b>	<b>,156**</b>
3. Ulkoinen säätely				,150**	<b>,139**</b>	,065	,023	-,039	,020	,035
4. Puutteellinen säätely					-,114	<b>-,183**</b>	<b>,203**</b>	,065	-,004	<b>-,134**</b>
5. Lukion päättötod. ka							-,113	<b>-,394***</b>	<b>,656***</b>	<b>,825***</b>
6. Ylioppilastutkinnon pistemäärä								<b>-,290***</b>	<b>,640***</b>	<b>,854***</b>
7. Lukio-opiskelu aika									-,010	-,046
8. Pitkän matematiikan yo-arvosana									<b>-,250***</b>	<b>-,263***</b>
9. Äidinkielen yo-arvosana										<b>,723***</b>
10. Yo-tutkinnon yleisarvosana										

\* p &lt; 0,05

\*\* p &lt; 0,01

\*\*\* p &lt; 0,001

Tämän tutkimuksen opiskelijoista kolmasosan (33,5 %) mielestä lukion työmäärä on ollut heille liian suuri. Näiden opiskelijoiden vastauksissa oli myös viitteitä siitä, etteivät opettajat ja oppituntien opetustahti olleet pystyneet ottamaan yksilöllisiä avuntarpeita riittävästi huomioon. Tätä saattaa selittää osittain sosiaalisen suotavuuden vastaamistapumus, mutta liian suureksi koetun työmäärän kokeminen korreloi jo lukion alkuvaiheessa puutteellisen säätelyn kokemisen kanssa ( $r=,290$ ,  $p>0,001$ ). Sen sijaan lukion työmäärän sopivaksi kokeminen korreloi molempien itsesääteilytasojen, eniten prosessin/tulosten suhteen itsesääteilyn kanssa. Työssäkäynti lukion aikana ei ollut yhteydessä säätelykäsitteisiin.

*”[Koulu-uupumukseni johtuu] valtavasta läksyjien määrästä.” (V024)*

*”Työmäärä on valtava ja asioiden oppiminen vaatii paljon syventymistä.” (X028)*

*”Lukiossa on ollut aika rankkaa, ei ole ehtinyt nukkua tarpeeksi.” (X006)*

Kaikki lukio-opiskelijat eivät opi samalla tavalla eivätkä samassa tahdissa. Lukio-opiskeluun lukio-opintojen alussa vastasi päässeensä hyvin mukaan 65,7 % ja huonosti tai vain jotenkuten 34,3 % opiskelijoista. Lukio-opintojen alussa lukio-opiskeluun ja sen rytmiin huonosti mukaan pääseminen korreloi positiivisesti puutteellisen säätelyn kanssa ( $r=,214$ ,  $p=0,001$ ). Negatiivista korrelaatio oli sisällön suhteen ( $r=-,146$ ,  $p=0,022$ ) itsesääteilyyn.

Ensisijaisesti tukiovetusta omiin opiskeluongelmiinsa lukion alussa kaipasi useampi kuin joka neljäs (27,3 %) opiskelija ja opiskelutapojen ohjausta 19,7 % opiskelijoista. Lukion lopussa kysyttäessä edes jonkin muotoisen erityisopetuksen järjestämisen lukiossa näki

tärkeäksi puolet (51 %) opiskelijoista. He olivat sitä mieltä, että erilaisia opiskelijoita ei nykyisen lukiokäytännön kiireisessä aikataulussa pystytä riittävästi ottamaan huomioon. Tästä huomautettiin kärsivän kyseisten opiskelijoiden itsensä lisäksi myös kaikkien muiden opiskelijoiden, jotka eivät pienen, enemmän apua tarvitsevan joukon takia pääse etenemään haluamaansa tahtiin.

*”Täällä sitä [erityisopetusta] todella tarvittaisiin, koska tahti on kova ja on rankkaa. Ja parempia oppilaita suositaan [...] Keskitytään liikaa hyviin oppilaisiin tai ei osata opettaa kiinnostavasti.”* (X006)

*”Opettajat vaativat joskus liikaa eivätkä ymmärrä sitä, ettei välttämättä opi asioita yhtä hyvin kuin muut.”* (III020)

*”Kyl se [erilaisten oppijoiden läsnäolo otetaan huomioon], mut siäl on niin se aikataulu tiukka, et ei yleensä pysty mitään hidasteleen.”* (Haastattelu X001)

*”Jos joku ei osaa jotain, niin se hidastaa normaaleja tunteja.”* (II009)

*”Tietyillä opettajilla ns. naamaraja ja huomaa, että jää opetuksesta syrjäytetyksi.”* (VII014)

Tässä tutkimuksessa opiskelijat viihtyivät lukiossa melko hyvin, suurin osa vastasi oman kouluviihtyvyytensä olleen keskitasoa kuten muillakin opiskelijatovereillaan. Myös Kaikkosen (1999) tutkimuksessa noin 40 % lukion toisluokkalaisista ilmaisi viihtyvänsä lukiossa aika hyvin, heikosti viihtyi lukiolaisista kolmannes. Koulumenestys tai oppilaan isän pohjakoulutus eivät juuri selittäneet kouluviihtyvyyttä. Tytöt ja pojat viihtyivät yhtä hyvin. Tutkimuksen mukaan kouluviihtyvyys on yleensä samanlaista eri lukioissa. (Kaikkonen 1999.) Tässä tutkimuksessa lukion loppuvaiheessa kysyttäessä keskimääräistä paremmin koulussa vastasi viihtyneensä 12,2 % opiskelijoista. Huono kouluviihtyvyys oli selkeässä negatiivisessa yhteydessä sisällön suhteen itsesätelyn kanssa ( $r=-,226$ ,  $p<0,001$ ) (taulukko 9). Opiskelijan omien odotusten vastainen huono lukioviihtyvyys tuli esiin vain muutamien opiskelijoiden (5,3 %) vastauksissa. Näistä lähes puolet mainitsi viihtymättömyyden syyksi motivaation puutteen, oman päämäärättömyyden sen suhteen, mitä haluaa tulevaisuudelta ja/tai epävarmuuden siitä, ovatko lukio-opinnot itselle oikeat.

*”Nuoruuden ongelmat, opiskelumotivaation puute.”* (VI019)

*”Opiskelumotivaatio on ollut vähän kateissa.”* (V014)

Koska Turun lukioverkkoon kohdistui muutosehdotuksia ja supistamispaineita tämän tutkimuksen aineistonkeruun loppuvaiheessa, opiskelijoilta kysyttiin haastattelussa myös, mitä mieltä he ovat lukioiden yhdistämisestä, kenties sitä kautta tapahtuvasta

lukion sisäänpääsykeskiarvojen noususta ja miten he näkevät hitaammin oppivien aseman muuttuvan, jos lukion/opetusryhmien koko yhdistämisten kautta suurenee merkittävästi. Muutama haastatelluista opiskelijoista (f=5/15) toi esiin tällaisessa tapauksessa olevan nykyistä vielä suurempi vaara apua tarvitsevien opiskelijoiden huomiotta jäämiseen ja lukioprosessissa tapahtuvaan joidenkin opiskelijaryhmien syrjäytymiseen. Opetusryhmät jo nyt liian suuriksi koki 14,8 % kyselylomakkeeseen vastaajista ja jonkin verran liian suuriksi 53,9 % vastaajista. Ryhmäkoon liian suureksi kokeminen oli tavallisempaa sisällön suhteen itsesäätelevillä ja ulkoisesti säätelevillä. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisussa (2009) reilu kolmasosa koki opetusryhmien olevan liian suuria, lähinnä ilmeisesti suurten lukioiden opiskelijat, sillä opetusryhmien kokeminen liian suuriksi kasvaa suoraan suhteessa lukion kokoon (Väljjarvi ym. 2009, 56).

*”Stressi kun on pieni hoppu kaikkeen koko ajan ja koulun tilanne nyt.”*  
(VIII022)

*”Nii nii tota, joku lukio mun mielest pitäisi tehdä helpommaks päästä sisään, koska on oppilait, jotka halua lukee lukios, vaikkei niiden keskiarvo oookkaan mitään maailman paras. Et mun miälest on liian rankkaa, jos aattelee, et ne menee ammattikouluun ja alkaa sitä kautta sit lukee kaksoistutkintoa. [...] jollai taval, et mä pelkään jotenkin sitä, että tuleek suurlukio mis on paljon oppilait, nii et miten siin sit käy. Vaik kaikki sanoo, ettei sitä syrjäytymist tapahtuis sen enemppä ko nytkään, mut jollain taval mä en usko siihen, et se pysyis samana se määrä.”* (Haastattelu III001)

*”No mä en, mä en näe sitä kauheen hyvänä ratkaisuna, et nostetaan vaan keskiarvoja ja yritetään sil taval nostaa tavallaan sen yläasteen tai siis lukion tämmöstä niinkon arvoa tavallaan ihmisten silmissä tai kaupungin silmissä tai jollain listalla. Et tota koska ei sekään oo et sit ne opiskelijat ketkä ei pääse, pärjää, ylitä sitä keskiarvoa nii joutuu kymppiluokalle tai tämmöselle [...] koska nytkin tuntuu et ihmiset menee kymppiluokal ihan riittävästi. Että ja sit tavallaan se, että pitäisi saada mun miälest jollain tavalla motivoituu enempi niitä, et lukio vois olla vaikka uus alkukin semmosil, ketä ei oo pärjänny yläasteella. Et just ne, ketkä on vähän erilaisii opiskelijoita tai itsenäisempiä, ne voi pärjätä lukios paljon paremminkin jopa ku siellä yläasteella.”* (Haastattelu IV041)

Ylioppilaskirjoitusten asema suomalaisessa koulujärjestelmässä ja lukio-opetuksessa on ollut ja on edelleen vankka (esim. Vuorio-Lehti 2006). Tämän tutkimuksen opiskelijoista 32 % vastasi lukion loppuvaiheessa kysyttäessä ylioppilaskirjoitusten ohjaavan opettajien toimintaa paljon. Vastaajista 28,2 % mielestä ylioppilaskirjoitukset ohjaavat opettajien toimintaa koko lukion ajan ensimmäisestä lukiovuodesta lähtien. Tyypillistä oli, että

opiskelijat vastasivat ”kaiken” sekä opetuksen että opiskelun tähtäävän lähinnä vain ylioppilaskirjoituksiin. Tässä valossa nousee aiheelliseksi kysyä, ovatko ylioppilaskirjoitukset niin paljon resurssija vievä päämäärä, että yksilöllinen opetus kärsii ja heikompien ja myös lahjakkaampien tukeminen jää tämän takia vähemmälle.

*”Kaikki valmistaa niihin, ei elämää varten.” (III009)*

*”Niistä puhutaan melkein jokaisella tunnilla.” (VIII009)*

*”Opetuksessa korostetaan kirjoituksia ykköseltä asti.” (IV006)*

*”Kaikki opiskelu tähtää kirjoituksiin.” (IV001)*

*”Jotkin opettajat ilmoittavat opettavansa vain sen, mitä tod. näk. kysytään.” (V020)*

*”Opiskellaan kirjoituksia varten, ei elämää, JÄRJETÖNTÄ” (IV038)*

*”Mut kyl mun mielest lukiossa ohjaajat hiukan liikaa niinku painottaa ylioppilaskirjotukset. Vaik se on tosi tärkeä asia ja luultavasti ne määrärahatkin maksetaan aika pitkälti sen perusteel, et mitä porukat siäl kirjottaa, mut se et hiukan liikaa siäl painotuttaa nimenomaa siihen koetilanteeseen ja siihe, et niinku minkätyyppisiä vastausten kannattaa olla, et saa pisteitä. Jotenkin se menee hiukan taktikoinnin puolelle mun mielest. Se ei oo hyvä asia, et nimenomaan pitäis mun mielestä ylioppilaskirjotuksissa ni painottaa sellaseen niinko tiedolliseen osamiseen enemmän kun siihen vastauksella taktikointiin.” (Haastattelu V009)*

Ylioppilaskirjoituksista johtuva stressi yleistyy voimakkaasti lukion aikana, vaikka tietysti kirjoitusten ajallinen lähestyminen vaikuttaa myös. Lukion alussa ylioppilaskirjoitusten takia ilmoitti usein stressaantuvansa 4,5 % opiskelijoista, kun lukion lopussa 30,4 % ilmoitti kirjoitusten aiheuttavan stressiä usein. Vähemmän itsesäatelevät opiskelijat saattavat kokea ahdistusta ylioppilaskirjoituksista johtuen jo lukion alusta lähtien, pahimmillaan siis kolmen tai jopa neljän vuoden ajan. Harvoin koettu stressi ylioppilaskirjoitusten takia oli negatiivisessa yhteydessä ( $r=-,293$ ,  $p<0,001$ ) puutteelliseen säätelyyn (taulukko 9).

*”Mun miälest ylppäreist puhutaa iha liian aikases vaihees et niinko esim. jollain matikantunneil pitäis keskittyä enemmän siihen opettamiseen eikä vouhottaa siit, et muistakaa nyt et tää tulee ylppäreihin.” (Haastattelu II023)*



*”Miten nyt sanois, et no kyllähän kirjoituksist heti alettiin puhumaan, ku lukioon pääsee, et jotenkin siin vaihees tulee semmone olo, et eiks tääl mitään muuta tehdä kun kirjoituksii varten vaa nii.”* (Haastattelu V027)

*”Joo, on siis ihan tosi paljon [opiskelijoita, joita ylioppilaskirjoitukset stressaavat], varsinkin hiukankin niin sanotuis korkeatasoisissa kouluissa löytyy monia ihmisiä, jotka kärsii stressistä ja mäkin tiedän monia, jotka käy muun muassa terapiassa sen takia.”* (Haastattelu V009)

Omia opiskelutapojaan halusi kehittää 31,7 % opiskelijoista lukion alussa, loput 68,3 % vastasi olevansa tyytyväinen nykyisiin opiskelutapoihinsa. Omien opiskelutapojen kehittämisen tarpeen kokeminen oli yhteydessä puutteellisen säätelyn kanssa ( $r=,226$ ,  $p<0,001$ ). Negatiivisinta korrelaatio oli sen sijaan sisällön suhteen ( $r=-,194$ ,  $p=0,002$ ) itsesäätelyn kanssa eli mitä korkeammin opiskelija oli itsesäätävä sisällön suhteen, sitä harvemmin hän koki opiskelutapansa puutteelliseksi. Opiskelijat näkivät erilaisista opiskelutekniikoista ja -tavoista puhumisen ja niihin perehdyttämisen opinto-ohjaukseen liittyvänä asiana. Opiskelijoista 47,9 % vastasi niiden sisällyttämisen opinto-ohjaukseen olevan tarpeellista tai erittäin tarpeellista. Monet psykologiaa opiskelleet mainitsivat saaneensa psykologian oppisisällöistä ja psykologian tunneilla käsitellyistä asioista apua opiskeluteknisen tietämyksensä lisäämiseen ja oman opiskelutyyliinsä tunnistamiseen ja kehittämiseen. Ehkäpä tämäntyyppistä, opiskelutaitoihin liittyvää sisältöä voisi tarjota laajemminkin kaikille pakollisiin kursseihin sisällytettynä, sillä peruskoulussa hankittuihin opiskelutaitoihin kaivataan tämän tutkimuksen mukaan vielä lukiossa huomion kiinnittämistä.

*”Joo käytiin [lukiossa opiskeluteknisiä asioita ja erilaisia opiskelustrategioita läpi], mut mä en ikinä jaksanu toteuttaa niitä. Et mä vaan luin ja muistan ne mitä sit muistan. En jaksanu panostaa siihen kauheesti.”* (Haastattelu VII026)

*”No ite ko on sitä psykologiaa lukenu, ni siin niit [erilaisten opiskelutyylien ja -tapojen käsittelyä] tuli aika paljon ja silleen et tota sen kautta ainakin. Kyl sitä opon tunneillakin käsiteltiin kyllä.”* (Haastattelu X023)

*”No joo, kyl mä sitä miettisin silleen aika lailla, jonkunverran, joskus silleen aika paljonkin ja kyl se mun mielestä autto se niitten mieltäminen. Et kyl kannattaa mieltä, mikä on se itselle vahvin tapa ja sit soveltaa sitä käytännössä [...] siäl aika paljon autto se et mä luin ekana vuonna aika paljonkin psykologiaa ja me käytiin näit tapoja aika tehokkaasti läpi, et se autto sit myöhemminkin aika paljo.”* (Haastattelu V009)

*”Semmonen [erilaisten opiskelutapojen ja -tekniikoiden kurssi] olis hyvä kyl [...] et jossain opinto-ohjaukses käytäis läpi just et on eri tekniikoi ja mimmosii.”* (Haastattelu III001)

Jotkut opiskelijat olivat kuitenkin sitä mieltä, ettei omaa opiskelutyyliä pysty vaihtamaan, vaan se on syvempi, jokaiselle ominainen tapa toimia. Voidaankin pohtia, onko opiskelutyyli syy vai seuraus opiskelijoiden erilaisista säätelykyvyistä, kuten Nurmi ja Aunola (2001) selvittäessään akateemisen opintomenestyksen yhteyttä siihen, onko opiskelukäyttäytyminen yhteydessä kykyihin vai toisinpäin.

*”No mul on ollu ala-asteelt asti suurin piirtein samanlainen [opiskelu] tyyli. Se on silleen helppo tai silleen. Kylhän lukiossa psykan opettaja yritti silleen, et nyt yritätte opiskella näin tai näin mut ei se niinku. Se on se oma mikä tyyli on jäänyt, ni ei sitä pysty silleen vaihtamaan. [...]Kyl me sillon psykas mietittiin niit [opiskelutekniikoita ja -strategioita], mut en mä oikein mihinkään kategoriaan sillon menny, ainakaan omast miälestä. Se on sellanen sekotus vähän kaikkee.” (Haastattelu IX014)*

*”Oli siäl iha joku yks kerta [opinto-ohjaajan tunnilla erilaisten opiskelutekniikoiden ja -strategioiden käsittelyä]. Aika selkeet se on, et jos tietää ne omat rajas. Jollei pysty parempaan, ni ei siin mitkään tavoitteetkaan auta ja jottain muistisääntöi sun muita mut se on, jokainen on yksilöllinen.” (Haastattelu X001)*

Suurin osa (88 %) tämän tutkimuksen opiskelijoista oli tyytyväisiä luokattomaan lukioon ja sen opetukseen. Pienen, tyytymättömän joukon tyytymättömyys kohdistui usein liikaan kiireeseen ja tuen saamisen puuttumiseen. Tyytymättömyys korreloi negatiivisesti sisällön suhteen itsesäätelyn kanssa ( $r=-,136$ ,  $p=0,035$ ). Lukio-opetuksen laatuun ja tasoon oltiin tyytyväisiä, vain muutamissa vastauksissa mainittiin opetukseen kohdistuvia moitteita. Tyytyväisyyden kokeminen liittyy säätelyyn, koska ihmiset motivoituvat ja sitouttavat itsensä kokonaisvaltaisemmin ja itselähtöisemmin mieluummin sellaiseen opiskeluun, joka johtaa myönteisiin tunnekokemuksiin ja mielekkyyden tunteeseen ja pyrkivät välttämään negatiivisia tunnekokemuksia kuten epäonnistumisen pelkoa (Bandura 1991). Mielekkyyden kokemisen on puolestaan aikaisemmissa oppimisen tutkimuksissa (esim. Olkinuora 1983; 2008; Hautamäki ym. 1999; Olkinuora & Mattila 2001; Fredericks, Blumenfeld & Paris 2004) todettu olevan yhteydessä siihen, kuinka omistautuneesti tai vaihtoehtoisesti epätarkoituksenmukaisesti oppija ponnistelee opiskelussaan ja tämä taas vaikuttaa ja näkyy kouluelämän eri puoliin (oppisällöt, oppimisaktiviteetit) vieraantumisessa tai niihin kiinnittämisessä, motivaatiossa ja oppimistulosten laadussa ja tasossa.

*”Asiat käydään liian pikaisesti ja yhdessä kurssissa liikaa asiaa.” (II018)*

*”Liian vähän käytännön harjoituksia ja oheismateriaaleja (videot, kartat...)” (III009)*

*Suurin osa on vain sitä, että opettaja lukee ääneen asiat, jotka voisi lukea itse kotona.” (IV023)*

”No siis todella positiivinen, et mä tykkäsin siit opintosysteemistä, et ite saa vapaasti valita mitä opiskelee ja kuitenkin siin on riittävästi semmosta sitovuutta ja peräänkatsomista. Mul sopii erittäin hyvin. Et kuitenkin ne ryhmät, mitä niinku oli yläasteen luokkien muodos, ne on kuitenkin keinotekosii ja lukiossa viäl jotenkin tulee paremmin esiin se, et samanhenkiset ihmiset hakeutuu samoihin porukoihin.” (Haastattelu V009)

”Kyl mun mielest se [luokattomuus] o ihan hyvin kaikil sopinu. Ei kukaan, en mää oo ainakaa kuullu ikin, et kukaan ois sanonu, et se ois huano.” (Haastattelu I025)

TAULUKKO 9. Lukion lopun säätelystrategioiden korrelaatiot lukiokokemuksiin

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Itsesäätely prosessissa/tuloksissa		,570***	,312***	-,139**	-,097	-,029	-,097	-,109	-,096
2. Itsesäätely sisällöissä			,242***	-,054	<b>-,226***</b>	,082	-,119	<b>-,136**</b>	-,118
3. Ulkoinen säätely				,150**	-,031	-,020	-,055	-,086	-,010
4. Puutteellinen säätely					,125	-,011	<b>-,293***</b>	,060	<b>,168**</b>
5. Huono kouluviihtyvyys						-,080	-,013	,065	,280***
6. Yo-kirj. ohjaavat opettajia paljon							-,137**	,076	-,013
7. Yo-kirj. stressaavat harvoin								-,133**	-,094
8. Tyytymättömyys lukio-opetukseen									,182**
9. Miettinyt lukion keskeyttämistä									

\*  $p < 0,05$

\*\*  $p < 0,01$

\*\*\*  $p < 0,001$

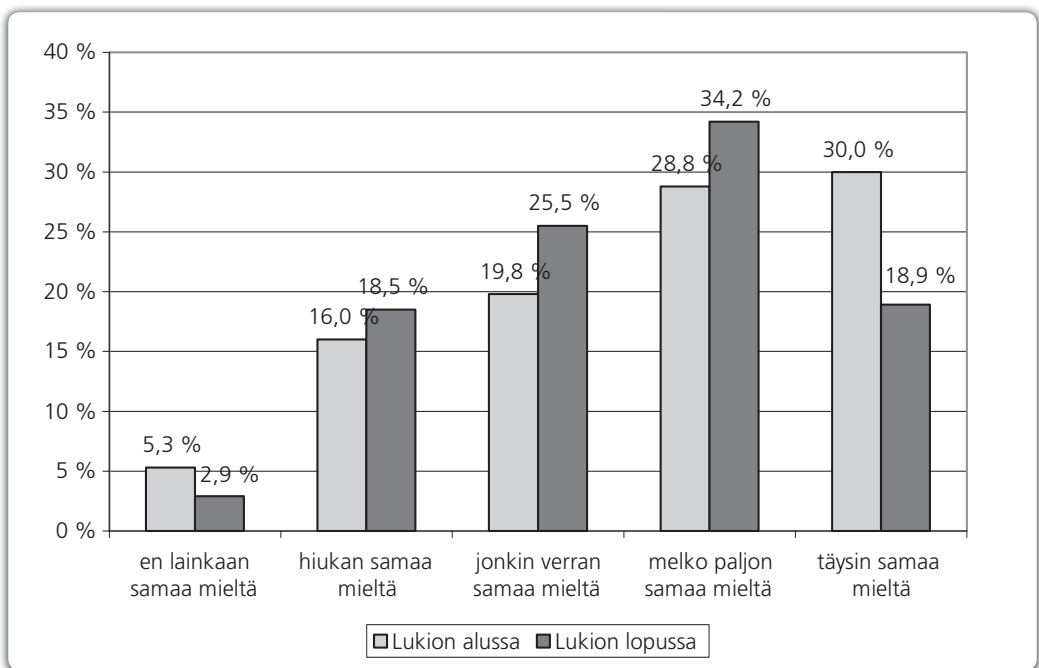
### 6.3 Säätelystrategioiden yhteys opinto-ohjauskokemuksiin

Yllättävän monet opiskelijat katsoivat ohjaavansa opintojaan minä itse -periaatteella (ka. peräti 4,78), toiseksi yleisimmin ohjausta vastattiin saadun opinto-ohjaajalta (ka. 2,27), seuraavaksi eniten huoltajilta (ka. 2,33), aineenopettajilta (ka. 2,27), ryhmänohjaajalta (ka. 1,56) ja tuutor-opiskelijalta (ka. 1,15). Käsitys oli yhteydessä säätelystrategioihin melko heikosti, jonkin verran korrelaatiota löytyi siten, että puutteellisesti säätelevät vastasivat muita hiukan enemmän saaneensa ohjausta opinto-ohjaajalta ( $r=,170$ ,  $p=0,008$ ) ja ulkoisesti säätelevät puolestaan itseltään ( $r=,200$ ,  $p=0,002$ ).

Yhdeksannen luokan keväällä lukion kurssivalintoja tehtäessä samaansa opinto-ohjaukseen tyytymättömiä oli 11,9 % opiskelijoista. Lähes puolet vastasi olevansa siihen täysin tyytyväisiä ja jokseenkin tyytyväisiä oli 40,2 %. Tyytyväisyys peruskoulun opinto-ohjaukseen ei korreloinut säätelystrategioiden kanssa. Lukiossa saatuun ohjaukseen ja myös henkilökohtaisen ohjauksen riittävyteen (kuvio 7) opiskelijat olivat kokonaisuutena tarkastellen melko tyytyväisiä, mutta lisätukea pitäisi kohdentaa erityisesti sitä tarvitseville. Lukiossa

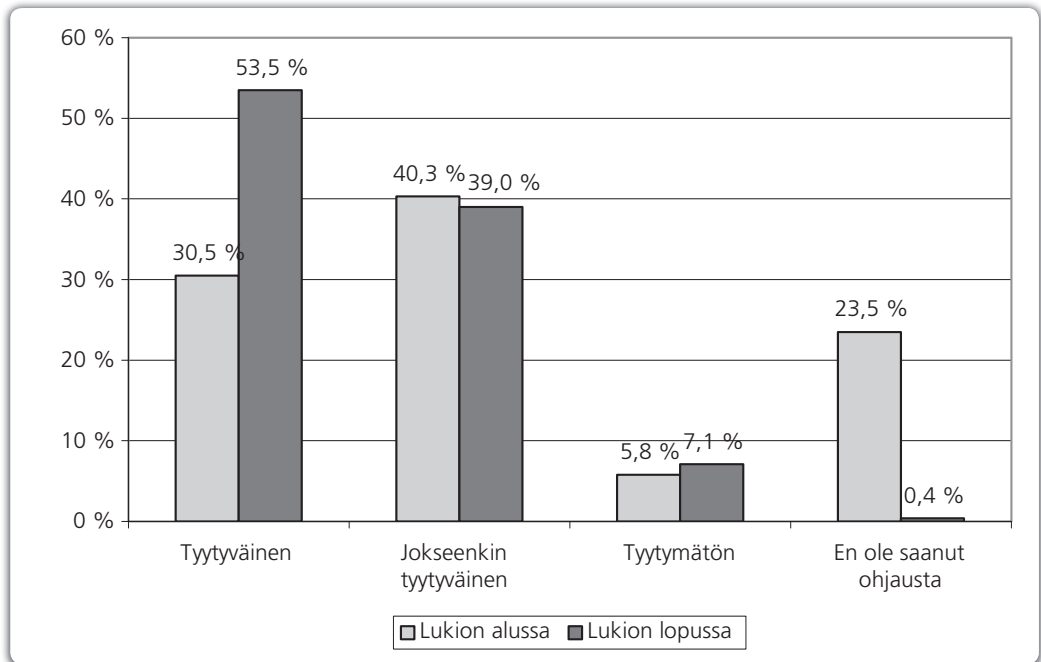
saamaansa ohjauksen riittävyyteen tyytyväisiä oli lukion loppuvaiheessa kysyttäessä yli puolet opiskelijoista. Kuitenkin 42 % vastasi, että lukioaikaista opinto-ohjaajan antamaa ohjausta tulisi lisätä. Tämä ei myöskään ollut yhteydessä säätelyyn, mikä saattaisi selittyä erilaisten säätelystrategioiden omaavien opiskelijoiden ohjaustarpeen erilaisella sisällöllä, jolloin pelkkä ohjauksen määrällisen lisäämisen tarve ei korreloi säätelykokemuksiin.

Tyytyväisyys henkilökohtaisen opinto-ohjauksen riittävyyteen näyttää osittain vähenvän lukion aikana (kuvio 5 ja kuvio 7), sillä täysin tyytyväisten opiskelijoiden määrä henkilökohtaiseen opinto-ohjaukseen on lukion aikana vähentynyt lukion alun 30 %:sta lukion lopun 18,9 %:iin. Kuitenkin jonkin verran ja melko tyytyväisten osuus on kasvanut. Tyytyväisyys henkilökohtaisen ohjauksen riittävyyteen korreloi melko heikosti säätelystrategioiden kanssa. Tyytyväisyys ryhmäohjaukseen korreloi jonkin verran sisällön suhteen itsesäätelyyn ( $r=,138$ ,  $p=0,032$ ) ja ulkoiseen säätelyyn ( $r=,131$ ,  $p=0,043$ ). Henkilökohtaisten ongelmien käsittelyyn tyytyväisyys vähenee lukion aikana: lukion alussa 37,2 % oli tyytyväinen niiden käsittelyyn ohjauksessa, lukion lopussa enää 29,6 %. Tyytyväisyys korreloi hieman prosessin/tulosten suhteen itsesäätelyn kanssa ( $r=,155$ ,  $p=0,016$ ), mutta on negatiivisessa yhteydessä puutteelliseen säätelyyn ( $r=-,162$ ,  $p=0,012$ ).



KUVIO 5. Mielipide siitä, että saatu henkilökohtainen opinto-ohjaus on ollut riittävää. (n=243)

Lukion lopussa tyytyväisyys ryhmäohjaajan ohjaukseen oli suurempaa kuin lukion alussa (kuvio 6). Saattaa olla, että alkuvaiheessa opiskelijat eivät vielä olleet tiedostaneet ja osanneet käyttää ryhmäohjaajan ohjausta. Kuitenkin tyytymättömiä on lukion loppuvaiheessa 7,1 %.



KUVIO 6. Tyytyväisyys ryhmänohjaajan ohjaukseen lukion alussa ja lopussa (n=241–243)

Henkilökohtaisen opinto-ohjauksen tarpeen syynä oli hyvin usein kurssivalintojen vaikeaksi kokeminen tai jo tehtyjen valintojen muuttaminen.

*”Olen joutunut muuttamaan kurssivalintojani.” (III015)*

*”Kurssimuutosten takia ja apua tarvinnut kurssitarjottimen tekoon.” (IV040)*

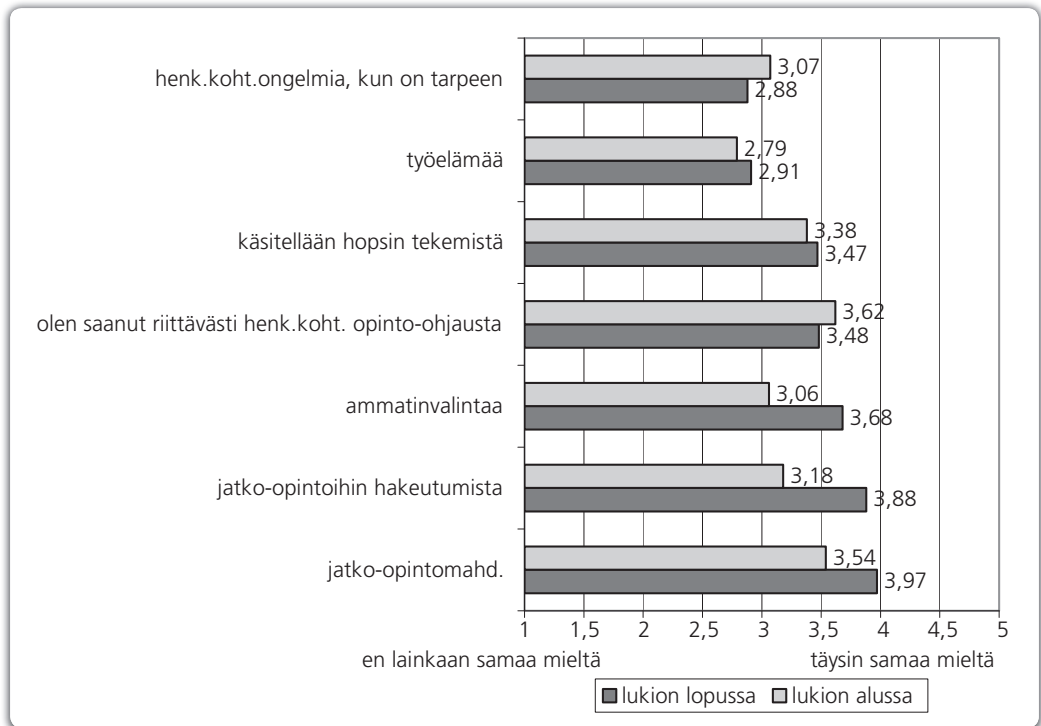
Noin kolmasosalle opiskelijoista kurssivalintojen ja opintosuunnitelman tekeminen oli vaikeaa. Lukion lopussa 33,2 % opiskelijoista katsoi lukion kurssivalintojen suhteen oman ohjaustarpeensa olevan suuri. Vastaaajista 31,1 % katsoi, että he eivät ole saaneet riittävästi ohjausta oman opinto-ohjelmansa tekemiseen. Tämä viitannee siihen, että joka kolmannella lukio-opiskelijalla on jonkinasteisia vaikeuksia itsesäätelyn metakognitiivisen tason eli opiskelusuunnitelman ja lukio-opintojen tason kanssa (vrt. teorian luvussa 4.3 esitelty kuvio 2). Ohjauksen oman opintosuunnitelman tekemiseen muita useammin riittäväksi kokivat prosessin/tulosten suhteen itsesäätelevät opiskelijat ( $r=,223$ ,  $p<0,001$ ) ja ulkoisesti säätelevät opiskelijat ( $r=,211$ ,  $p=0,001$ ). Riippuvuus oli sen sijaan negatiivista puutteellisen säätelyn kanssa ( $r=-,192$ ,  $p=0,003$ ) eli puutteellisesti säätelevät opiskelijat olivat useammin tyytymättömiä oman opinto-ohjelmansa suunnitteluun ja laatimiseen saamaansa opinto-ohjaukseen.

Lukiolaisista 31 %:n mielestä ohjaajat eivät ole selvillä opiskelijoiden opinto-ohjelmien muutoksista ja 45 %:n mielestä ohjaajat eivät ole selvillä opiskelijoiden opinto-ohjelmien

muutoksien syistä. Opinto-ohjaukseen toivottiin lisää aikaa ja syvällisempää ohjausta opiskeluun ja valintojen tekemiseen. Jos opiskelijat osaisivat valita kursseja alusta asti oikein, muutoksia niihin ei tulisi niin paljon ja opinto-ohjauksen resursseja jäisi nykyisen kurssivalintamuutosten ohjaamisen sijasta enemmän henkilökohtaiseen, eriyttävään ja syvällisempään ohjaukseen, kuten laajempaan jatko-opintoja koskevaan ohjaukseen ja erityistä apua tarvitsevien opiskelijoiden tunnistamiseen ja ohjaamiseen.

*”Hmmm no mä vois in ehkä sen, että, et vaiks lukiossa korostetaan sitä, että ei tarvi viäl valita mitään tai päättää mitään, ni kuitenkin hyvissä ajoin ennen viimeistä vuotta tiedostaa se, et mihin ne omat valinnat niin-ko mahdollistaa, et mitä vaihtoehtoi ne sulkee pois ja mihin ne avaa ovia, et et ei se oo niin, että voi valita mitä vaan ja silti on kaikki ovet avoinna että. Semmoseen havahdusin silloin abivuonna niin-ko kirjotuksiin edeltävänä, et okei, et mä en voikaan hakee vaikka insinööriks, koska mul ei oo pitkää matikkaa et et niin-ko oikeesti tiedettäis se, et mitä asiaa sulkee, kun hylkää jonkun vaihtoehdon. [...] Mun mielest opinto-ohjauksen ehkä pitäis sitä enempi selittää, koska kuitenkin siin vaihees ku menee lukion ykköselle tai ehkä menee viäl lukion kakkosellekaan, ni monet ei tiedä mitä haluaa ja eikä ne käy yliopistojen sivuilla kattomassa, et, mitä kaikkee vaaditaan ja mistä saa pisteitä, kun hakee yliopistoon. Mun mielest sitä pitäis ehkä silleen lisää tai et niin-ko opinto-ohjaajat kehottais käymään ajoissa siäl yliopistojen sivuilla”. (Haastattelu IV041)*

Uloimman, makrotason itsesäätelytason (luku 4.3, kuvio 2) vaikeuksiin viittaavat vielä useamman opiskelijan vastaukset. Ohjausta lukioaikaisten valintojen vaikutuksista lukion jälkeisiin jatko-opintomahdollisuuksiin ja tulevaisuuden opiskelusuunnitelmiin toivottiin runsaasti lisää. Opiskelijoista 12,4 % vastasi lukion lopussa, ettei ole selvillä jatko-opintoväylistä juuri ollenkaan ja 34,6 % vain jonkin verran. Tieto jatko-opinnoista korreloi negatiivisesti puutteellisen säätelyn ( $r=-,138$ ,  $p=0,031$ ) kanssa. Itsesäätelyn kummatkin ulottuvuudet sen sijaan korreloivat positiivisesti jatko-opinnoista perillä olon kanssa, varsinkin prosessin/tulosten suhteen itsesäätely kohtalaisen voimakkaasti ( $r=,259$ ,  $p<0,001$ ). Myös ulkoinen säätely korreloi positiivisesti jonkin verran. Jatko-opintoihin ja ammatinvalintaan liittyvä ohjaustyytyväisyys kasvoi lukion aikana (kuvio 7), mutta silti vastaajista 7 %:n mielestä jatko-opintoihin hakeutumista ja 11,2 %:n mielestä ammatinvalintaa ei käsitellä juuri lainkaan opinto-ohjauksessa. Peräti 33,8 % lukiolaisista vastasi, ettei ohjauksessa juurikaan käsitellä työelämää sivuavia aihealueita. Lukio näyttää olevan vahvemmin yliopistoon tähtäävä oppilaitos, sillä 55 % vastasi saaneensa lukiossa hyvin tai melko hyvin tietoja yliopisto-opinnoista, mutta vain 40,7 % ammattikorkeakouluopinnoista. Opiskelijoista 3,3 % vastasi, ettei osaisi hakea työtä sitä tarvitseaan ja 12,8 % koki taitonsa työn hakemisen suhteen hyvin vähäisiksi. Työn hakemisen osaaminen korreloi negatiivisesti puutteelliseen säätelyyn ( $r=-,144$ ,  $p=0,025$ ), mutta positiivisesti sekä sisällön ( $r=,230$ ,  $p<0,001$ ) että prosessin/tulosten ( $r=,274$ ,  $p<0,001$ ) suhteen itsesäätelyyn. Korrelaatio ulkoiseen säätelyyn oli heikosti positiivista.



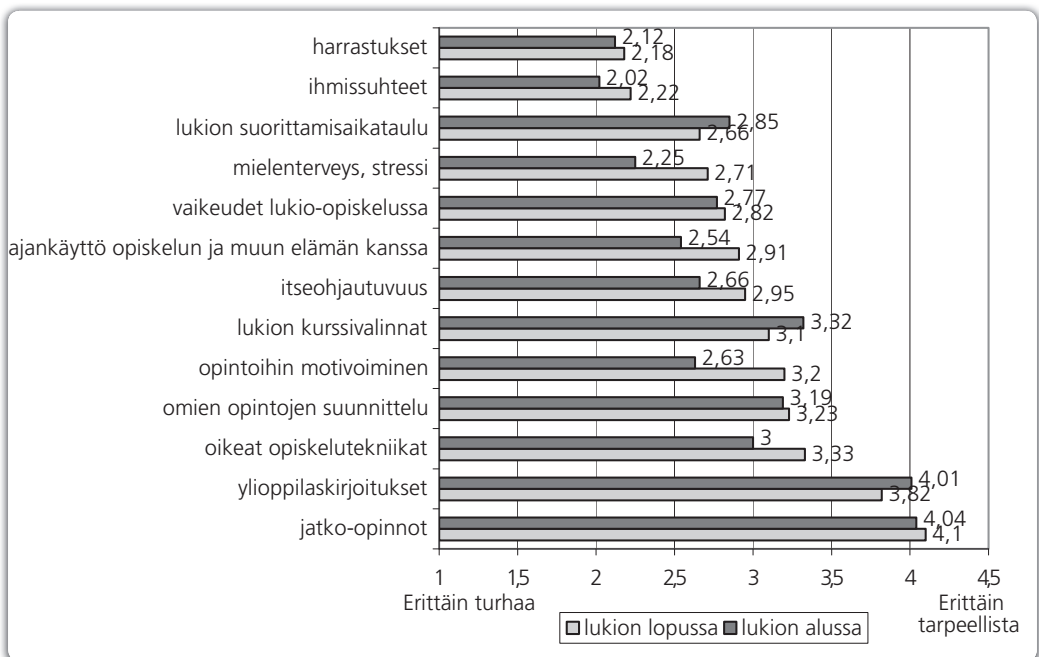
KUVIO 7. Opiskelijoiden vastausten keskiarvot lukion alussa ja lopussa opinto-ohjauksessa käsiteltävien sisältöjen riittävyttä koskeissa muuttujissa (n=232–243)

Muutama (f=3/15) haastatelluista opiskelijoista toi esiin opinto- ja ryhmänohjauksen lisäksi tärkeäksi tavoitteeksi kehittää myös muita, monipuolisempia ohjausmuotoja lukioon. Ehdotettiin esimerkiksi vertaisohjausta ja tuutoritoimintaa otettavaksi käyttöön nykyistä paljon laajemmassa ja monipuolisemmassa muodossa, samoin epävirallinen ohjaus ja siihen kannustaminen nähtiin tarpeelliseksi.

*”Joo kyl mun mielest vois sitä opetusta [valintoihin ja vastuunottoon] olla silleen halukkaille ja sit mun mielest vois kans lukios käyttää sitä käytäntöä et niinko vanhemmat opiskelijat ohjaa niit nuarempii opiskelijoita, et ois jotain tällasii et ihan niinko et ne vois sit kysyy myös ihan koulun käytävälläkin vaikka silt vanhemmalt opiskelijalta, et miten tää nyt kuuluu tehdä tai mikä kurssi mun nyt kuuluu ottaa. Koska niil on kuitenkin kokemuksi ja opiskelijoitten on niinko yleensä helpompi kysyy toisiltaan, oppilailta, ku mennä ainakin ni opettajan vastaanotolle tai varata aikaa ja. Toiset oppilaat on kuitenkin aina tavoitettavissa ja semmoi. [...]Meil ei ollu semmosta [opiskelijatuutorointia]. Et se oli aina et oli yks opettaja mikä vastas kaikkiin kysymyksiin. [...] Ees niinkon jotenkin pienimuotoisesti [opiskelijatuutorointia lukioonkin] tai jotain semmosta, ei sen tarvi olla niin järjestelmällistä ko yliopistos, mut et jotenkin se mahdollisuus.” (Haastattelu IV041)*

*”No sanotaan näi, et ku mä oon itte kans ollu tos tuuturtoiminnass mukana, mut se, et sitä ei kyl viety ollenkaan tommoseen niinku, et mentäs niinku enemmän auttaa opiskelussa. Et se vois olla kyl niinku tämmöne näi mikä niinku varmaan niinku edistäis tätä opiskeluu.” (Haastattelu V027)*

Tämän tutkimuksen lukiolaisten vastauksissa erittäin tärkeiksi ohjauksen kohteiksi nousivat jatko-opinnot, mutta myös ylioppilaskirjoitukset (kuvio 8). Ylioppilaskirjoituksiin kohdistuva ohjaustarve tosin vähenee hieman lukion aikana. Taulukossa 10 on kuvattu säätelystrategioiden korrelaatiot opinto-ohjaustarpeen eri sisältöalueisiin lukion loppuvaiheessa. Ylioppilaskirjoituksiin ohjauksen tarvitseminen korreloi jonkin verran ulkoisen säätelyn ja keskivoimakkaasti puutteellisen säätelyn korkeiden arvojen kanssa. Myös jatko-opintoihin ohjaamisen tarve oli yhteydessä sekä ulkoiseen että puutteelliseen säätelyyn. Lukion suorittamisaikataulu ei ole ymmärrettävästi enää lukion lopussa niin paljon ohjausta tarvitseva asiakokonaisuus kuin lukion alussa. Tarve siihen on kuitenkin yhteydessä puutteelliseen säätelyyn. Ihmissuhteet eivät myöskään ole erityisen paljon ohjausta kaipaava eivätkä ohjauksen tärkeimpiin osa-alueisiin kuuluva teema, mutta tarve siihen kuitenkin kasvaa hieman lukion aikana ja korreloi puutteellisen säätelyn lisäksi jonkin verran myös sisällön suhteen itsesätelyyn kanssa.



KUVIO 8. Opiskelijoiden vastaukset omasta ohjaustarpeestaan teemoittain (n=243–245)

Opiskelijat vastaavat tarvitsevansa ohjausta oikeisiin opiskelutekniikoihin ja omien opintojensa suunnitteluun. Ohjaustarve näihin molempiin kasvaa lukion aikana ja tarve korreloi melko voimakkaasti puutteellisen säätelyn kanssa. Itseohjautuvuuteen ohjaamisen tarve kasvaa lukion aikana ja on loogisesti melko voimakkaassa yhteydessä ( $r=,359$ ,



TAULUKKO 10. Säätelystrategioiden korrelaatiot opinto-ohjaustarpeen eri sisältöalueisiin lukion loppuvaiheessa

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Itsesäätely prosessissa/tuloks.		,570***	,312***	-,139**	,020	-,083	,054	,074	-,022	,009	-,022	,045	,122	,002	,046	,010	,010	,122
2. Itsesäätely sisällöissä			,242***	-,054	,029	-,164**	-,047	,029	,087	-,068	-,095	,033	,127**	-,094	-,028	,032	,043	,037
3. Ulkoinen säätely				,150*	,102	-,038	,049	,080	-,054	,173**	,126*	,023	,088	,026	,141*	,165**	,103	,229***
4. Puutteellinen säätely					,197**	,462***	,325***	,359***	,232	,167	,425***	,345***	,277***	,359***	,325***	,294***	,312	,199***
5. Lukion kurssivalinnat						,324***	,303***	,311***	,247***	,379***	,276***	,120	,154*	,301***	,513***	,618***	,522	,483***
6. Opintoihin motivoiminen						,592***	,487***	,390***	,222**	,469***	,350***	,322	,445***	,394***	,327***	,245***	,251***	
7. Ajankäyttö opisk.+ muu elämä							,594***	,483***	,202**	,363***	,385***	,464***	,423***	,367***	,336***	,239***	,265***	
8. Oikeat opiskelutekniikat								,318***	,234***	,369***	,317***	,321***	,469***	,436***	,394***	,247***	,273***	
9. Harrastukset									,197**	,238***	,322***	,556***	,236***	,226***	,243***	,288***	,184**	
10. Jatko-opinnot										,246***	,216**	,157**	,383***	,480***	,447***	,268***	,535***	
11. Vaikeudet lukio-opiskelussa										,525***	,341***	,412***	,399***	,355***	,422***	,422***	,276***	
12. Mielenterveys, stressi										,576***	,395***	,254***	,219***	,234***	,270***			
13. Ihmissuhteet											,347***	,289***	,263***	,292	,187**			
14. Itseohjautuvuus												,568***	,481***	,368***	,407***			
15. Omien opintojen suunnittelu													,784***	,526***	,517***			
16. Opinto-ohjelman laatiminen														,655***	,542***			
17. Lukion suoritus aika															,531***			
18. Ylioppilaskirjoitukset																		

\* p&lt; 0,05

\*\* p&lt; 0,01

\*\*\* p&lt; 0,001

$p < 0,001$ ) korkeiden puutteellisen säätelyn arvojen kanssa. Ulkoinen säätely ei korreloi tämän muuttujan kanssa. Yllättäen eniten lukion aikana kasvaa opiskelijoiden tarve saada ohjausta opiskelumotivaatioonsa. Opintoihin motivoimisen tarve korreloi voimakkaasti puutteellisen säätelyn kanssa ( $r = ,462$ ,  $p < 0,001$ ), negatiivista korrelaatio on sisällön suhteen itsesätelyyn. Lukion aikana tarve saada suunnitelmallista ohjausta ajankäytön hallitsemiseksi opiskelun ja muun elämän välillä kasvaa ja korreloi puutteellisen säätelyn kanssa. Puutteelliseen säätelyyn ovat yhteydessä myös ohjaustarve mielenterveyteen ja stressiin liittyvissä teemoissa, joihin kohdistuva ohjaustarve myös kaikkia opiskelijoita kokonaisuutena tarkastellen keskimäärin kasvaa lukion aikana. Puutteelliseen säätelyyn liittyy voimakkaasti ( $r = ,432$ ,  $p < 0,001$ ) ja hyvin ymmärrettävästi myös tarve saada ohjausta opintoja koskevilla vaikeuksilla. Tämä muuttuja korreloi jonkin verran myös ulkoisen säätelyn kanssa.

## 6.4 Säätelystrategioiden yhteys oppimisorientaatioihin

Opiskelijoiden säätelystrategioiden yhteyttä tarkasteltiin myös lukion loppuvaiheessa mitattuihin oppimisorientaatioihin (orientaatiotilastustietojen alfa taulukossa 11 ja keskiarvot kuviossa 9).

TAULUKKO 11. Orientaatiotilastustietojen<sup>34</sup> alfa lukion alussa ja lopussa

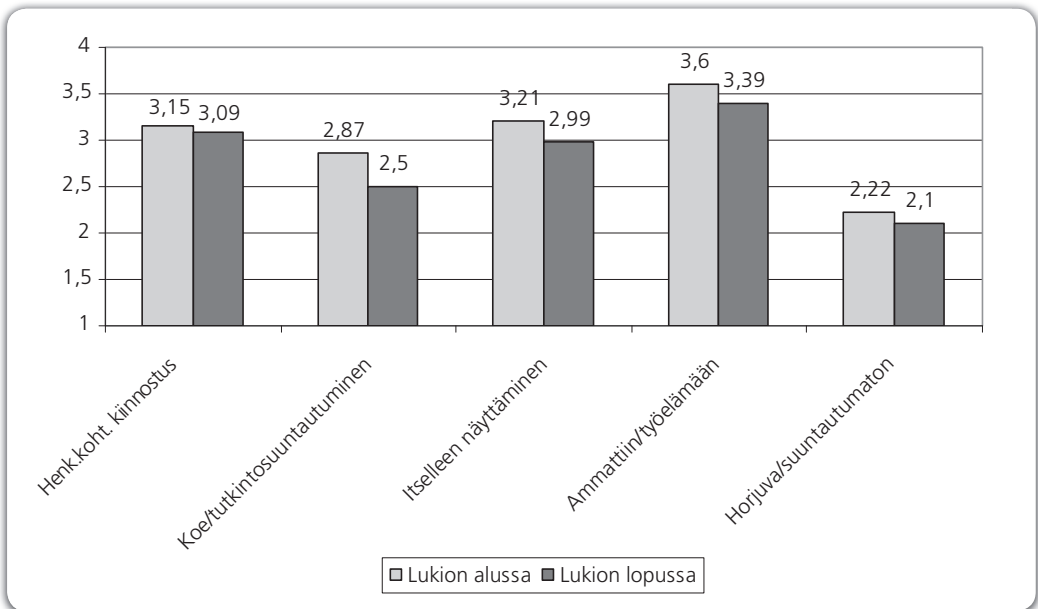
Summamuuttujat	Muuttujat	alpha (mitt.1)	alpha (mitt.2)
Henkilökohtaisen kiinnostuksen mukaan suuntautunut	b, j, w	.503	.606
Koe/tutkintosuuntautunut	h, o, y	.566	.759
Itselleen näyttämiseen suuntautunut	c, f, i, q, v	.704	.761
Ammattiin/työelämään suuntautunut	a, g, l, p, r	.707	.737
Horjuva/suuntautumaton	d, k, t, u, x	.809	.856

Tarkasteltaessa ensin orientaatiotilastustietojen keskiarvojen muutosta lukion alun ja lopun välillä huomataan, että kaikki orientaatiot laskevat lukion alusta lukion loppua kohti. Henkilökohtaisen kiinnostuksen mukainen suuntautuminen on muihin orientaatioihin verrattuna melko korkealla tasolla koko lukion ajan, mutta laskee hieman, ei kuitenkaan tilastollisesti merkitsevästi, lukion aikana. Lukiossa ei vielä suuntauduta niin vahvasti omalle henkilökohtaisen kiinnostuksen alueelle, että henkilökohtainen kiinnostusorientaatio lisääntyisi. Tulkinnoissa on henkilökohtaisen kiinnostusorientaatiotilastustietojen kohdalla 1. mittauksessa oltava kuitenkin varovainen ja huomioitava alfa-kertoimen alhainen reliabiliteetti. Tilastollisesti erittäin merkitsevästi vähenee koe/tutkintosuuntautuneisuus<sup>35</sup> ("kunhan tästä kokeesta/tästä kurssista vain jotenkin läpi pääsisi"), mikä saattaa kertoa lukioaikana tapahtuneesta lyhyttähäimisen välineellisen motivaation kehittämisestä kohti syvällisempää motivaatiota. Myös horjuvuus/suuntau-

<sup>34</sup> Muuttujat on kuvattu liitteessä 7.

<sup>35</sup> Ero on toistettujen mittausten t-testin mukaan tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $t = 5,691$ ,  $p < 0,001$ ).

tumattomuus<sup>36</sup> vähenee, tosin tilastollisesti vain melkein merkitsevästi, mutta laskusuunta on tietysti hyvä merkki. On yllättävää, että huolimatta ajallisesta lähestymisestä myös tulevaisuuteen suuntautunut ammatti- ja työelämäsuuntautuneisuus<sup>37</sup> vähenee tilastollisesti erittäin merkitsevästi lukion aikana, vaikka onkin huomioitava, että se on keskiarvoltaan kaikista orientaatioista vahvin koko lukion ajan. Laskua tilastollisesti erittäin merkitsevästi tapahtuu myös itselleen näyttämiseen suuntautumisen<sup>38</sup> kokonaiskeskiarvossa, tosin se lienee selitettävissä ainakin osittain opintojen etenemisellä ja ajan kulumisella, jolloin epävarmuus lukiotason opintojen sopivuudesta itselle vähenee ja siellä pärjäämisen näyttämisen tarve vähenee (tosin opintomenestyksen merkitystä itsetunnolle ja orientaatiolle ei ole tässä huomioitu).



KUVIO 9. Orientaatiotilamuuttujien keskiarvot lukion alussa ja lopussa (n=245)

Henkilökohtainen kiinnostusorientaatio korreloi molempien itsesäätelytasojen (prosessin/tulosten ja sisällön) mutta myös ulkoisen säätelyn kanssa. Korrelaatiot olivat melko voimakkaita jo lukion alkuvaiheen mittauksessa ja voimistuvat lukion aikana. Välineellinen ja lyhyttäväinen koe/tutkintosuuntautuneisuus on yhteydessä puutteellisen säätelyn kanssa ja yhteys kasvaa lukion aikana. Itselleen näyttämiseen suuntautuminen korreloi kaikkien säätelysummuuttujien kanssa. Sen yhteys sisällön suhteen itsesäätelyyn on kuitenkin vähäisintä. Suurinta yhteys lukion lopussa on puutteelliseen säätelyyn. Ei ehkä vielä lukion lopussakaan ole pystynyt näyttämään itselleen pärjäämistään ja vakuuttamaan selviämistään. Lukion alussa itselleen näyttäminen oli selvimmän yhteydessä prosessin/tulosten suhteen itsesäätelyyn.

<sup>36</sup> Ero on toistettujen mittausten t-testin mukaan tilastollisesti melkein merkitsevä ( $t=2,001$ ,  $p=0,046$ ).

<sup>37</sup> Ero on toistettujen mittausten t-testin mukaan tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $t=4,392$ ,  $p<0,001$ ).

<sup>38</sup> Ero on toistettujen mittausten t-testin mukaan tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $t=4,513$ ,  $p<0,001$ ).

TAULUKKO 12. Sääteilystrategioiden yhteys oppimisorientaatioihin lukion alussa

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Itsesäätely prosessissa/tuloksissa		,517***	,288***	-,092	<b>,386***</b>	<b>-,129**</b>	<b>,222***</b>	<b>,297***</b>	<b>-,195***</b>
2. Itsesäätely sisällöissä			,211**	,004	<b>,323***</b>	-,116	<b>,140**</b>	<b>,173**</b>	-,107
3. Ulkoinen säätely				,133**	<b>,235***</b>	,042	<b>,200**</b>	<b>,208**</b>	-,052
4. Puutteellinen säätely					-,122	<b>,200**</b>	<b>,172**</b>	-,116	<b>,441***</b>
5. Henkilökoht. kiinnostusorientaatio						-,087	,327***	,229***	-,181**
6. Koe/tutkintosuuntautunut							,151**	-,005	,382***
7. Itselleen näyttämisorientaatio								,294***	,142**
8. Ammattiin/työelämään suuntautunut									-,156**
9. Horjuva/suuntautumaton									

\* p &lt; 0,05

\*\* p &lt; 0,01

\*\*\* p &lt; 0,001

Ammattiin ja työelämään suuntautuneisuus korreloi positiivisesti prosessin/tulosten suhteen itsesäätelyn ja ulkoisen säätelyn kanssa sekä lukion alussa että lopussa. Mielenkiintoista on, että positiivinen yhteys sisällön suhteen itsesäätelyyn on lukion alussa vähäistä, mutta lukion lopussa ammattiin suuntautumisella ei ole yhteyttä sisältöitsesäätelyyn enää lainkaan. Mielenkiintoista on myös, että ammattisuuntautuneisuuden yhteys prosessin/tulosten suhteen itsesäätelyyn laskee hieman lukion aikana, mutta kasvaa ulkoisen säätelyn suhteen. Horjuva suuntautuneisuus on lukion lopussa voimakkaassa positiivisessa yhteydessä puutteellisen säätelyn kanssa ja negatiivisessa yhteydessä molempien itsesäätelytasojen sekä ulkoisen säätelyn kanssa. Horjuvan orientaation yhteys puutteelliseen säätelyyn kasvaa lukion kuluessa. Sen sijaan horjuvuuden negatiivinen yhteys muiden sääteilystrategioiden kanssa voimistuu lukion aikana. Negatiivista korrelaatiota sisällön suhteen itsesäätelyyn ja ulkoiseen säätelyyn ei horjuvalla orientaatiolla vielä lukion alkuvaiheessa ollut juuri lainkaan, loppuvaiheessa sitä on jonkin verran.

TAULUKKO 13. Sääteilystrategioiden yhteys oppimisorientaatioihin lukion lopussa

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Itsesäätely prosessissa/tuloksissa		,570***	,312***	-,139**	<b>,432***</b>	<b>-,135**</b>	<b>,257***</b>	<b>,231***</b>	<b>-,235***</b>
2. Itsesäätely sisällöissä			,242***	-,054	<b>,442***</b>	<b>-,137**</b>	<b>,199**</b>	,113	<b>-,215**</b>
3. Ulkoinen säätely				,150*	<b>,270***</b>	-,004	<b>,242***</b>	<b>,247***</b>	<b>-,143**</b>
4. Puutteellinen säätely					-,094	<b>,330***</b>	<b>,259***</b>	-,009	<b>,562***</b>
5. Henkilökoht. kiinnostusorientaatio						-,231***	,306***	,241***	,333***
6. Koe/tutkintosuuntautunut							,210**	-,077	,545***
7. Itselleen näyttämisorientaatio								266***	,125*
8. Ammattiin/työelämään suuntautunut									-,151*
9. Horjuva/suuntautumaton									

\* p &lt; 0,05

\*\* p &lt; 0,01

\*\*\* p &lt; 0,001

## 6.5 Itsesäätelytarkastelun yhteenveto

Suuri osa tämän tutkimuksen opiskelijoista oli tyytyväisiä lukioon, sen opetukseen ja siellä viihtymiseensä. Lukiolaisten pääosan opiskelutyytyväisyys on todennettu monissa muissakin tutkimuksissa (esim. Lukiolaisten hyvinvointitutkimus 2003; Klemelä ym. 2007; Koistinen 2010). Kuitenkin Lukiolaisten hyvinvointitutkimuksessa 2007 yleinen hyvinvointi näyttää muutaman vuoden takaiseen tutkimukseen verrattuna heikentyneen. Koistisen (2010) mukaan joidenkin lukio-opiskelijoiden keskuudessa työmäärän kokeminen ylivoimaisen suureksi ja liiallisen kiireen tuntu on lisääntynyt ja tämä näkyy väsymyksenä ja koulu-uupumuksena. Tässä tutkimuksessa lukion työmäärän liian suureksi kokeminen oli yhteydessä puutteelliseen säätelyyn ja negatiivisessa yhteydessä itsesäätelyyn. Tämän tutkimuksen tuloksista nousee esiin noin kolmasosa vastaajista, joilla opiskelun kulussa on esiintynyt jonkinasteisia vaikeuksia tai negatiivisia kokemuksia. Kolmasosa opiskelijoista oli esimerkiksi kokenut lukion työmäärän selvästi liian suureksi, päässyt lukion alussa mukaan opiskeluun vain jotenkuten tai huonosti ja oli tyytymätön omiin opiskelutapoihinsa nähden niissä paljon parantamisen varaa. Samoin joka kolmannelle kurssivalintojen ja oman opintosuunnitelman tekeminen oli ollut vaikeaa, ja he kokivat, etteivät olleet saaneet niihin riittävästi tarvitsemaansa ohjausta. Yli 40 prosenttia opiskelijoista toivoikin lukioaikaisen opinto-ohjauksen lisäämistä. Sisällöllisesti ohjaustoiveita kohdistui erityisesti motivointiin, ylioppilaskirjoituksiin ja lukion jälkeisiin jatko-opintoihin sekä omien opintojen suunnitteluun ja opiskelutekniikoihin. Opinto-ohjauksessa olisikin kiinnitettävä huomiota koko lukion ajan henkilökohtaiseen sekä lukion aikaisten että lukion jälkeisten opintojen suunnittelun tukemiseen ja kokonaisvaltaiseen motivoitumiseen ja itsesäätelyyn ohjaamiseen. Myös ammatinvalintaan ja työelämään orientoitumista olisi jo lukion aikana selkiytettävä ja vahvistettava. Vaikeudet ja horjuvuus opinnoissa olivat tyyppillisemmin positiivisessa yhteydessä puutteelliseen säätelyyn ja negatiivisessa yhteydessä itsesäätelyyn. Myös sekä peruskoulun, lukion että ylioppilaskirjoitusten opintomenestys korreloi itsesäätelyyn positiivisesti, mutta puutteelliseen säätelyyn negatiivisesti.

Tulokset osoittavat, että lukion aikana itsesäätelyn suunta on laskeva, ikävuosien karttumisesta huolimatta. Ulkoinen säätely ja puutteellinen säätely kuitenkin vähenivät lukion aikana, pojilla vielä tyttöjä vahvemmin. Tosin ulkoinen säätely oli koko lukion ajan suhteellisesti melko korkealla tasolla opiskelijoiden keskuudessa ja kertonee sen muissakin tutkimuksissa (esim. Caprara ym. 2008; Virtanen, Mikkilä-Erdman, Murtonen & Käätä 2010) todennetun yleisyyden lisäksi kenties myös lukio-opiskelijärjestelmän koulumaisuudesta, ulkoiseen motivaatioon ohjaavasta opettaja-, tieto- ja kirjapainotteisuudesta ja arvioinnin sekä ylioppilastutkimuksen vahvan ohjaavasta asemasta. Tulos itsesäätelyn häviämisestä tai muualle kuin opiskeluun suuntautumisesta lukion aikana herättää kuitenkin paljon kysymyksiä. Ulkoisen säätelyn vähentyminen ei yksinään riitä, jos kuitenkin ei ole nähtävissä itsesäätelyn kasvua kummallakaan, ei sen enempää sisällön kuin prosessin/tulosten alueella. Koistinen (2010) korostaa itsesäätelyä opiskelutavan omaksumisen tärkeyttä lukio-opinnoissa. Koska tämän tutkimuksen mukaan kehittyneemmällä itsesäätelyllä näyttää olevan selkeä yhteys parempaan lukio-opintojen sujuvuuteen, opintomenestykseen ja korkeatasoisempiin oppimisorientaatioihin, tulos antaa aihetta tarkastella asiaa laajemmin ja yksityiskohtaisemmin.

## 7 ITSESÄÄTELYRYHMÄT<sup>39</sup>

Opiskelijoiden itsesäätelykokemuksia ja niiden muutoksia tarkastellaan seuraavaksi klusterianalyysin<sup>40</sup> avulla tehtyjen itsesäätelyryhmien avulla. Klusterianalyysin tulokset on esitetty liitteessä 8. Tässä luvussa selvitetään, millaiset taustamuuttujat ovat tyypillisiä kuvaamaan kutakin ryhmää. Lisäksi kuvataan eroja ryhmien opintojen kulussa, opintomenestyksessä ja jatko-opintosuunnitelmissa.

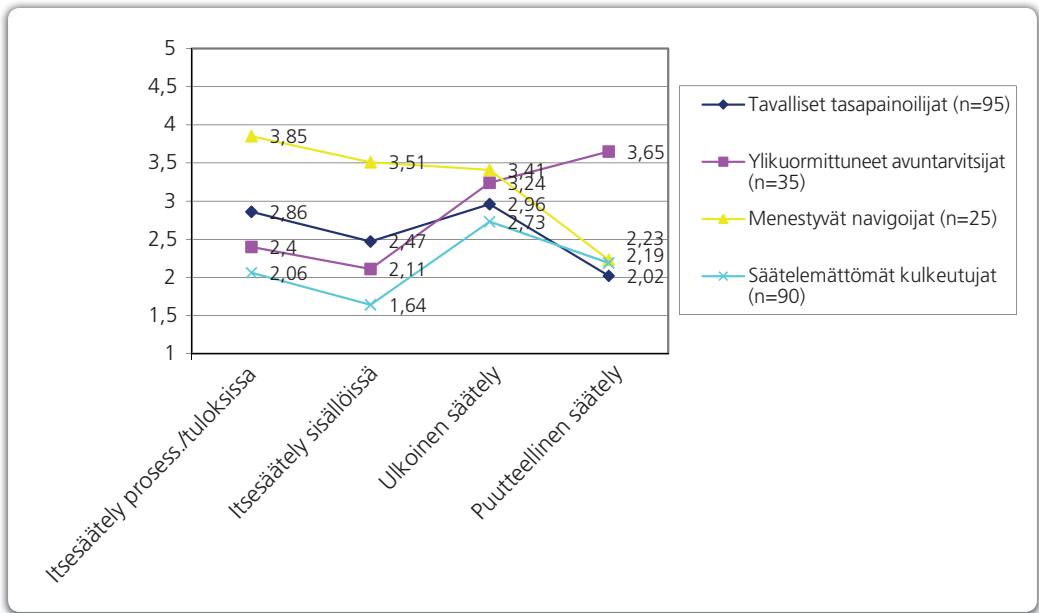
Säätelystrategioiden suhteen klusterianalyysillä tehdyssä ryhmittelyssä<sup>41</sup> identifioitiin opiskelijoista neljä erilaista ryhmää (kuviot 10 ja 11): menestyvät navigoijat, tavalliset tasapainoilijat, säätlemättömät kulkeutajat ja ylikuormittuneet avuntarvitsijat. Navigoijille on tyypillistä niin prosessin/tulosten kuin sisällön suhteen korkea itsesäätely. Tyypillinen piirre navigoijien kohdalla on myös ulkoisen säätelyn korkea taso. Avuntarvitsijat eroavat muista ryhmistä selkeästi korkeampien puutteellisten säätelystrategioidensa perusteella, vaikka heidän itsesäätelynsä on suhteellisesti niihin ja muihin ryhmiin nähden melko korkealla tasolla. Tasapainoilijat sijoittuvat itsesäätelyn ja ulkoisen säätelyn osalta ryhmien keskitasolle. Kulkeutujien itsesäätely samoin kuin ulkoinen säätely ovat ryhmien matalinta tasoa.

Tasapainoilijoiden ja kulkeutujien ryhmät olivat suuret ja lukio-opiskelijoiden keskuudessa tyypilliset ääripään ryhmien eli navigoijien ja avuntarvitsijoiden jäädessä opiskelijamääriltään huomattavasti pienemmiksi. Klusteriryhmiä määriteltäessä kokeiltiin kolmen, neljän ja viiden klusterin ratkaisuja. Perusperiaatteena on, että klustereiden sisäinen yhtenäisyys kärsii, kun määrää pudotetaan. Koska selkeitä teoreettisia perusteita tietylle ratkaisulle ei esimerkiksi aiempien tutkimusten perusteella ollut ja koska klusterimäärään ei ole myöskään yksiselitteistä tilastollista perustetta olemassa, pidettiin neljän klusterin ratkaisun valinnan perusteena klustereiden tulkittavuutta, sisäistä vaihtelua niin, että klusterit ovat sisäisesti homogeenisia, mutta keskenään mahdollisimman erilaisia sekä klustereiden havaintojen määrää.

<sup>39</sup> Tässä luvussa 7 on ryhmien eroja tarkasteltaessa käytetty lukion alkuvaiheeseen viittaavien muuttujien kohdalla lukion alun itsesäätelyryhmäjakoja ja lukion loppuun liittyviä teemoja käsittelevien muuttujien kohdalla lukion lopun itsesäätelyryhmäjakoja.

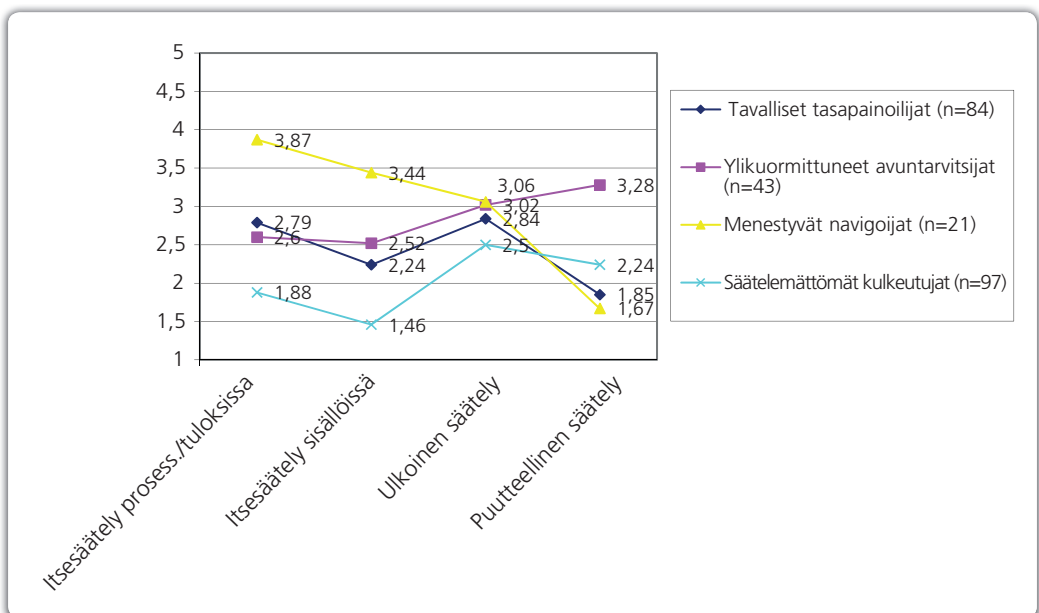
<sup>40</sup> Klusterianalyysi on parametrinen menetelmä, joka edellyttää normaalijakaumaoletuksen voimaasaoloa, vähintään välimatka-asteikollista mittausa, varianssien homogeenisuutta ja noin 50 havainnon aineistoa (Nummenmaa 2010, 432).

<sup>41</sup> Kysymyspatteristo, johon ryhmittely perustuu, on kuvattu liitteessä 6.



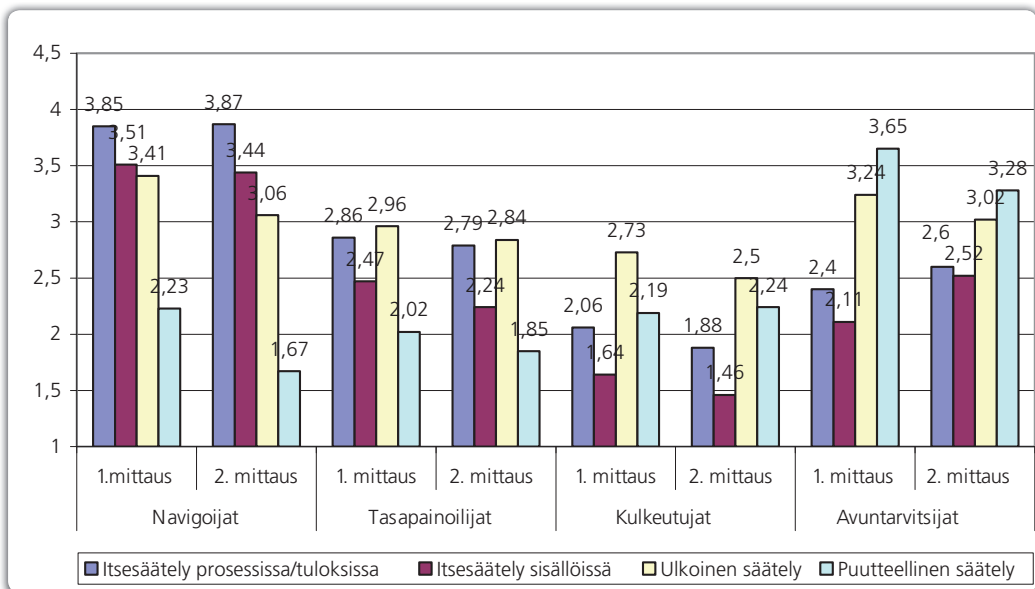
KUVIO 10. Klusteriryhmät lukion alussa (mittaus 1, n=245)

Kuviosta 11 nähdään klusteriryhmien keskipisteet lukion loppuvaiheen mittauksessa, kun kuviossa 10 esitetty tilanne kuvaa lukion alun mittauksessa saatuja klusteriryhmien keskipisteitä.



KUVIO 11. Klusteriryhmät lukion lopussa (mittaus 2, n=245)

Klustereiden keskipisteitä eri mittauskertojen välillä tarkasteltaessa huomataan (kuvio 12), että navigoijilla ja tasapainoilijoilla sisällön suhteen itsesäätelyn keskipisteet laskevat lukion aikana. Samoin käy ulkoisen säätelyn ja puutteellisen säätelyn keskipisteille näiden ryhmien kohdalla. Navigoijilla prosessin/tulosten suhteen itsesäätelyn keskiarvo on molemmilla mittauskerroilla melkein sama (lukion lopussa vain vähän korkeampi). Vaikka navigoijien itsesäätely sisällön suhteen on selkeästi ryhmien suurinta molemmilla mittauskerroilla, ryhmä navigoijat on lukion lopussa vähemmän sisällön suhteen itsesäätävä, mutta myös vähemmän ulkoisesti ja puutteellisesti säätelevä kuin lukion alussa. Tasapainoilijat ovat navigoijien tapaan melko vähän puutteellisesti sääteleviä, mutta selkeästi jo vähemmän itsesäätäviä ryhmäprofiililtaan. Sisällön suhteen itsesäätely vähenee heillä jonkin verran. Kulkeutujilla muut keskipisteet laskevat, mutta puutteellisen säätelyn keskipiste nousee hieman lukion aikana. Kulkeutajat ovat siis vähemmän itsesäätäviä ja ulkoisesti sääteleviä, mutta hiukan enemmän puutteellisesti sääteleviä lukion loppuvaiheessa kuin lukio-opintojen alussa. Avuntarvitsijoilla molemmat itsesäätelyn keskipisteet nousevat ja ulkoinen ja puutteellinen säätely on pienempää lukion lopussa. Avuntarvitsijat ovat lukion lopussa alkua itsesäätävämpiä, mutta samalla myös ulkoisesti ja puutteellisesti säätelemättömpiä eli ryhmän profiili on lukion lopussa vähemmän polarisoitunut kuin lukion alussa. Lukijan on tärkeää huomata, että vaikka siis jatkossa ryhmistä puhutaan samannimisinä kumpaankin mittaukseen perustuvia tuloksia tarkasteltaessa, on ryhmien profiili eri mittauksen välillä edellä kuvatulla tavalla erilainen.

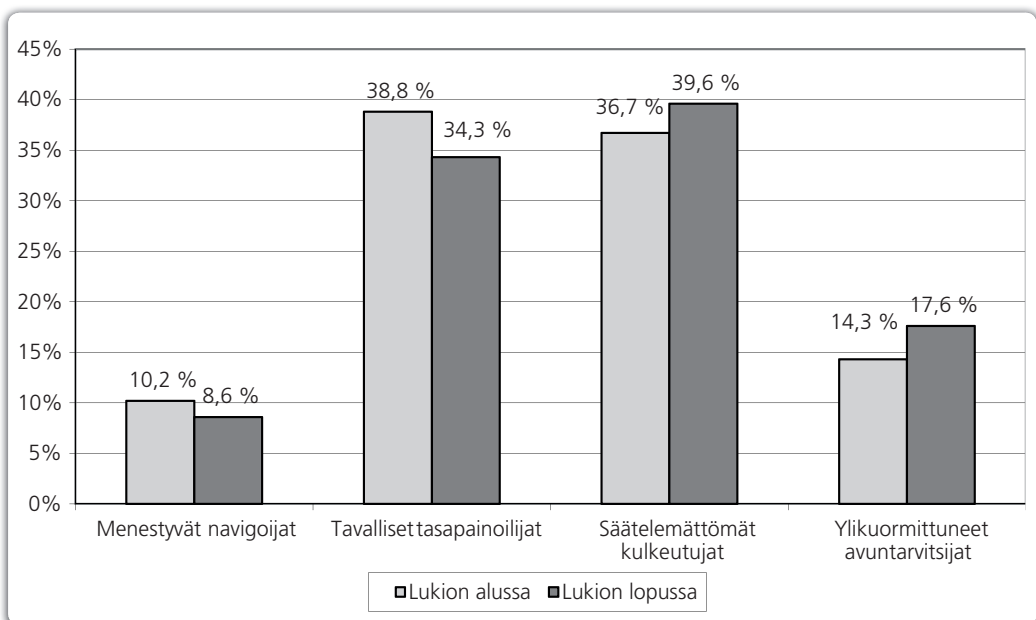


KUVIO 12. Klustereiden keskipisteet eri ryhmillä eri mittauskerroilla (n=245)



Lukion alkuvaiheessa tasapainoilijoiden ryhmä oli suurin, siihen kuului 38,8 % opiskelijoista. Toiseen melkein yhtä suureen ryhmään eli kulkeutujiin luokittui 36,7 %. Navigoijien ryhmä oli pienin, siihen kuului 10,2 % opiskelijoista, apua tarvitsevia opiskelijoita oli 14,3 %.

Lukion loppuvaiheessa tasapainoilijoita (34,3 %) ei enää ollut suurin osa opiskelijoista kuten lukion alussa, vaan eniten oli kulkeutujiin (39,6 %) lukeutuvia opiskelijoita. Navigoijia oli 8,6 % ja avuntarvitsijoita 17,6 % lukion lopussa. Lukion aikana kulkeutujien ja avuntarvitsijoiden ryhmät suurensivat ja itsesäätelytaidoiltaan kehittyneempien navigoijien sekä tasapainoilijoiden ryhmät pienenivät (kuvio 13). Tässä kohtaa on kuitenkin muistettava edellä esitelty ryhmien erilainen profiilisisältö eli vaikka esimerkiksi avuntarvitsijoiden ryhmä suurenee lukion aikana, se ei ole ominaisuuksiltaan aivan niin polarisoitunut kuin lukion alussa, puutteellinen säätely ei ole enää niin selkeää.



KUVIO 13. Opiskelijoiden prosenttiosuudet ryhmissä lukion alussa ja lopussa (n=245)

Tyttöjä ja poikia oli suhteellisesti lähes yhtä paljon tasapainoilijoiden ryhmässä. Sen sijaan tyttöjä oli poikia selvästi enemmän navigoijien ja myös avuntarvitsijoiden ryhmässä. Tytöt vielä kasvattivat osuuttaan avuntarvitsijoissa sekä myös kulkeutujissa lukion aikana. Poikia puolestaan oli suhteellisesti tyttöjä enemmän kulkeutujien joukossa, jossa heidän osuutensa myös lukion aikana kasvoi.

TAULUKKO 14. Tyttöjen ja poikien määrät itsesäätelyryhmittäin (n=245)

	Mittaus 1		Mittaus 2	
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat
Menestyvät navigoijat	11,3% (16)	8,7% (9)	10,6% (15)	5,8% (6)
Tavalliset tasapainoilijat	38,7% (55)	38,8% (40)	33,1% (47)	35,9% (37)
Säätlemättömät kulkeutajat	33,1% (47)	41,7% (43)	35,2% (50)	45,6% (47)
Ylikuormittuneet avuntarvitsijat	16,9% (24)	10,7% (11)	21,1% (30)	12,6% (13)
Yhteensä	100% (142)	100% (103)	100% (142)	100% (103)

Opiskelulinjan suhteen tarkastellen navigoijiin kuului lukion alussa noin joka kymmenes opiskelija sekä erikois- että tavallisen linjan opiskelijoista. Lukion aikana tapahtui eriytymistä, sillä lukion lopussa erikoislinjan opiskelijoista jo 13,5 % kuului navigoijiin, mutta tavallisen linjan opiskelijoista enää 6,4 %. Kulkeutujiin kuului noin joka kolmas opiskelija molempien linjojen opiskelijoista, eikä tässä ollut suurta muutosta lukion aikana. Sen sijaan tasapainoilijoihin kuuluminen harvinaistui erikoislinjan opiskelijoiden joukossa tavallisen linjan opiskelijoihin verrattuna. Lukion alussa molemmissa linjoissa noin 40 % opiskelijoista kuului tasapainoilijoihin. Lukion lopussa tasapainoilijoihin kuului erikoislinjan opiskelijoista enää 28,4 %, mutta tavallisen linjan opiskelijoista edelleen vajaa 40 %. Avuntarvitsijoihin kuuluminen lisääntyi alun noin 14 prosentista erikoislinjan opiskelijoiden joukossa 20,3 prosenttiin ja tavallisen linjan opiskelijoiden keskuudessa 16,4 prosenttiin.

TAULUKKO 15. Tavallisen ja erikoislinjan opiskelijat itsesäätelyryhmittäin (n=245)

	Mittaus 1		Mittaus 2	
	Tavallinen linja	Erikoislinja	Tavallinen linja	Erikoislinja
Menestyvät navigoijat	10,5% (18)	9,5% (7)	6,4% (11)	13,5% (10)
Tavalliset tasapainoilijat	38,0% (65)	40,5% (30)	36,8% (63)	28,4% (21)
Säätlemättömät kulkeutajat	37,4% (64)	35,1% (26)	40,4% (69)	37,8% (28)
Ylikuormittuneet avuntarvitsijat	14,0% (24)	14,9% (11)	16,4% (28)	20,3% (15)
Yhteensä	100% (171)	100% (74)	100% (171)	100% (74)

Isän sosiaaliluokan mukaan tarkasteltuna yrittäjätaustaiset sekä alimman sosiaaliluokan opiskelijat kuuluivat sekä lukion alussa että lopussa yleisimmin tasapainoilijoihin. Yläluokkaiset opiskelijat luokittuivat molemmissa mittauksissa yleisimmin kulkeutujiin. Keskiluokkaiset opiskelijat sen sijaan vaihtoivat tyypillisintä itsesäätelyryhmäänsä lukion aikana tasapainoilijoista kulkeutujiin. Navigoijiin luokittuminen oli lukion alussa tyypillisintä alimman ja yrittäjätaustan opiskelijoille, harvinaisinta yläluokan opiskelijoille. Lukion lopussa navigoijiin luokittui melko tasaisesti vajaa 10 prosenttia kaikista sosiaaliluokista. Avuntarvitsijoihin puolestaan luokittuivat jonkin verran muita useammin lukion alussa keskiluokan ja yrittäjätaustan opiskelijat, lukion lopussa puolestaan alimman sosiaaliluokan ja edelleen yrittäjätaustan opiskelijat.

TAULUKKO 16. Sosiaaliluokka isän ammatin perusteella itsesäätelyryhmittäin (n=219)

	Sos.luokka isän mukaan							
	Mittaus 1				Mittaus 2			
	Ylin	Keski	Alin	Yrittäjät	Ylin	Keski	Alin	Yrittäjät
Menestyvät navigoijat	5,2% (5)	10,9% (6)	16,7% (7)	16% (4)	9,3% (9)	9,1% (5)	9,5% (4)	8% (2)
Tavalliset tasapainoilijat	37,1% (36)	43,6% (24)	40,5% (17)	36% (9)	35,1% (34)	32,7% (18)	38,1% (16)	36% (9)
Säätlemättömät kulkeutajat	46,4% (45)	27,3% (15)	28,6% (12)	28% (7)	42,3% (41)	43,6% (24)	31,0% (13)	32% (8)
Ylikuormittuneet avuntarvitsijat	11,3% (11)	18,2% (10)	14,3% (6)	20% (5)	13,4% (13)	14,5% (8)	21,4% (9)	24% (6)
Yhteensä	100% (97)	100% (55)	100% (42)	100% (25)	100% (97)	100% (55)	100% (42)	100% (25)

Eri itsesäätelyryhmien opiskelijat erosivat toisistaan selvästi lukio-opiskelun sujumisen ja opiskeluprosessin kokemisen suhteen. Hyvin erilaiset tekijät ovat eri ryhmien kohdalla esimerkiksi motivoineet lukion valitsemiseen peruskoulun jälkeiseksi opiskelupaikaksi. Taulukossa 17 on kuvattu lukioon menoon eri itsesäätelyryhmillä paljon tai hyvin paljon vaikuttaneet tekijät heidän oman vastauksensa mukaan. Navigoijilla muita ryhmiä enemmän on vaikuttanut hyvä koulumenestys, jatko-opintomahdollisuuksien paraneminen ja lukion näkeminen edellytyksenä toiveammattille. Sen sijaan huoltajien toive ei ole näytellyt erityisen suurta roolia heidän valinnassaan. Kulkeutujilla ja avuntarvitsijoilla sen sijaan huoltajien ja ystävien vaikutus on ollut suurempaa ja heidän kohdallaan huomiota kiinnittää myös se, että ammattitoiveiden epäselvyys on ollut joka toiselle heistä lukioon menoon vaikuttava tekijä. Seuraavaksi luvuissa 7.1–7.4 tarkastellaan eri itsesäätelyryhmien opiskelun kulkua ja etenemistä tarkemmin.

TAULUKKO 17. Lukioon menoon paljon tai hyvin paljon vaikuttaneet tekijät itsesäätelyryhmittäin

	Menestyvät navigoijat	Tavalliset tasapainoilijat	Säätlemättömät kulkeutajat	Ylikuormittuneet avuntarvitsijat
Hyvä koulumenestys	66,7 %	50,5 %	53,3 %	44,2 %
En päässyt amm. koulutukseen	0,0 %	1,1 %	2,2 %	2,9 %
Opettajien suositus	16,0 %	7,4 %	7,8 %	20,0 %
Opinto-ohjaajan suositus	16,0 %	9,6 %	10,1 %	20,0 %
Huoltajien toive	20,0 %	27,4 %	31,1 %	48,6 %
Oma mielipide	100,0 %	91,6 %	93,3 %	94,2 %
Jatko-opintomahd. paraneminen	96,0 %	76,6 %	66,6 %	71,4 %
Ammattitoiveiden epäselvyys	32,0 %	42,5 %	53,3 %	54,2 %
Edellytys toiveammattille	60,0 %	46,8 %	32,2 %	44,1 %
Ystävätkin valitsivat	4,0 %	9,6 %	15,7 %	14,3 %
Sisarusten esimerkki	0,0 %	14,0 %	8,9 %	20,0 %

## 7.1 Menestyvät navigoijat

Menestyvät navigoijat ovat niitä, joiden itsesäätely oppimisprosessin ja tulosten suhteen on suhteellisesti muihin ryhmiin verrattuna korkealla tasolla. Myös sisällön suhteen it-

sesäätely on verrattain korkealla tasolla. Navigoijat ovat yllättäen myös melko ulkoisesti sääteleviä, mikä ilmentänee pyrkimystä ja taitoa pärjätä strategisesti kaikilla mahdollisilla tavoilla; niin taitavan itsesäätelevästi kuin myös opettajien ja oppimateriaalien ohjeet tapauskohtaisesti huomioiden. Voidaan olettaa, että nämä opiskelijat osaavat tulkita tilanteen, opettajien ja esimerkiksi kurssien tavoitteiden tarjoamat vihjeet siitä, milloin kannattaa toimia itsesäätelevästi ja milloin ulkoisesti säätelevästi ja sopeuttavat oman toimintansa siihen yhdistäen ulkoisen ja sisäisen säätelyn menestyksekkääksi opiskelukokonaisuudeksi. Tämä liittyy oppimisen lähestymistapamallin (approach to studying) (Entwistle & Ramsden 1983; Entwistle & Peterson 2005) laajempaan näkemykseen, jonka mukaan opiskelijoiden lähestymistapa vaihtelee heidän tehtävästä tai oppimistilanteesta opettajan ja oppimisympäristön kautta muodostamansa käsityksen ja kokemuksen mukaan. Tarvittaessa navigoijat pystyvät tekemään itsenäisesti onnistuneita omia ratkaisuja asioista ilman ulkopuolista ohjeistustakin. Puutteellista säätelyä tai epävarmuutta omasta oppimisesta tai asiasisältöjen hallitsemisesta tai lukiossa pärjäämisestä heillä ei juuri esiinny. Kaksi kolmesta navigoijasta vastasi olevansa valmis etsimään käsiteltävänä olevista asioista lisätietoja ulkopuolisesta lähdemateriaalista melko säännöllisesti tai usein ja tekevänsä enemmän kuin kurssien vaatimukset edellyttävät.

Menestyvien navigoijien ryhmään kuuluvat tunnistivat ja hallitsivat omat tavoitteensa, päämääränsä ja resurssinsa. Lukio-opintojen vapautta ei koettu huonona asiana, vaan oman vastuuntunnon ja selviytymiskapasiteetin koettiin riittävän hyvin lukion vaatimuksiin. Ongelmia tai vaikeuksia opinnoissa navigoijilla ei yleensä esiintynyt. Koulu-uupumusta oli kuitenkin kokenut noin joka seitsemäs navigoija. Lukio-opintojen vapauden ja vastuullisuuden pakon koettiin valmistavan ja harjoituttavan hyvin jatko-opinnoissa eteen tuleviin kasvaviin vaatimuksiin ja haasteisiin suunnitella ja kantaa itse vastuuta omista opinnoista. Jotkut navigoijista katsoivat asiaa jo pitemmälle, jatko-opintojen ja tulevaisuuden suuntaan ja toivoivat nykyistäkin laajempaa vapautta ja vastuullisuutta jo lukiotasolle, jotta korkeampitasoisten opintojen alkuunlähtö lukion jälkeen olisi mahdollisimman sujuvaa.

*”Ei minkäänlaisia [opiskeluongelmia].”* (VII035, opiskelija navigoija koko lukion ajan)

*”Ei mitään erikoisia vaikeuksia.”* (II011, opiskelija navigoija koko lukion ajan)

*”Opiskelen paljon ja olen hikari.”* (II034, opiskelija navigoija koko lukion ajan)

*”En mä ainakaan muista mitään semmosia isompia yllätyksiä omal kohdallani tulleen, en mitää. Joo, kyllä se siin, tietenkin jotain sellasii pienii epätietoisuuden hetkii tuli, et ei tienny, et joku kurssi oli menny jo tai jotain tämmösii, mut ei ne varsinaisesti mitään yllätyksii ollu, et olis*

*niinko pidemmäl tähtäimel vaikuttanu mitenkään et [...] Kyl mä oon aika tavoitteellinen ja suunnitelmallinen. Että täysin täytyy niinko itellä olla selvänä, että missä järjestyksessä suorittaa kurssit ja millon niitä tarjotaan ja tietää niinko tavallaan paketit kasaan tiettyihin aikoihin mennessä. Kyl mä oon semmonen [itseohjautuva] että ja sit just se et ei jätä roikkumaan niitä kurssi, et kyl mä oon aina kaikki käyny niinko alusta loppuun, et ei oikeestaan mikään oo jääny kesken tai et sillai [...] No ei se [lukio-opiskelun vapaamuotoisuus ja oma vastuunotto] nyt hämmentävää, aika helppoo itse asias ja mun mielest se on tosi hyvä et siäl onkin niin, koska sen on ite huomannu nyt kun yliopisto alkaa täs, ni se on niinko ihan tosi suuri askel eteenpäin niinko sen suhteen, et mitä ite odottaa niist omist opinnoistaan ja mitä haluaa opiskella. Et niinko jotenkin sitä on harjotellu ees niinko vähän etukäteen, et ei olis ihan hukas, koska se on niinko monel se tilanne tossa yliopisto-opiskelujen aluks, et ei niinko osaa yhtään, vaik on lukiosakin jo ollu vähän sitä et saa päättää ite. Et mun mielest ehkä vois lukios olla viäl enempi sitä, et saa laajemmalti valita kursseja ja niitten suorittamisjärjestyksest ja sellasesta.” (Haastattelu IV041, opiskelija navigoija koko lukion ajan)*

Haastatellut navigoijat tunnistivat ja panivat merkille omien opiskelutapojensa lisäksi kehittämisen tarpeessa olevia opiskelutapoja myös toisissa opiskelijoissa ja toivat esiin ikään kuin neuvona uusille lukion aloittaville opiskelijoille sen, miten heidän mielestään lukio-opiskelussa ei kannattaisi toimia. Navigoijat korostivat erityisesti pitkäjänteistä ja suunnitelmallista, vahvan itsesäätelyä opiskelua, jossa läksyt ja tehtävät kannattaa tehdä ajallaan ja aikatauluttaa opiskelu-urakka pieniin, itselle sopiviin osiin jakaen.

*”Koko ajan tarvis keskittyy et siihe opiskeluun, et ei se sais vaa jäädä siihe, et et joskus niinku ja kyl mä sit ennen koeviikkoo just niinku luen ja, ei sellast sais olla ollenkaan. Et niinko koko ajan keskittyy siihen niinku ja lukee ja tehdä läksyi niinku. No minkä mää niinku muistan, ni ni hirmu moni oli semmone vaa, et niinku just viikko niinku viikko sitä koeviikkoo ennen, ni alettiin niit enemmän katsomaan ja näi ja sit ne oli hiukan niinku hukas siäl välil.” (V027, opiskelija siirtynyt navigoijista kulkeutujiin)*

Navigoijilla oma, itsenäinen ote opintoihin ja niiden suunnitteluun oli itsestään selvää, muiden apua tai tukea ei koettu tarvittavan, eikä opinto-ohjausta ollut tarvittu kovinkaan runsaasti. Ohjauksen tarve ja siihen kohdistuva kritiikki oli navigoijilla nimenomaan spesifimpi. Ohjausta toivottiin siihen, miten pääsee asian käsittelyssä syvemmälle ja voi kehittää itseään pitemmälle omalla lahjakkuusalueellaan.

Navigoijilla lukio-opintojen alkaminen oli yleensä sujunut ongelmitta. Lukioon meno oli ollut heidän oma päätöksensä ja miettimättä selvää. Tähän saattoi olla syynä esimerkiksi selkeä näkemys lukion jälkeisistä jatko-opintomahdollisuuksien paranemisesta ja jatko-opintotavoitteista, joihin tiedettiin lukion olevan edellytyksenä. Navigoijat kohdistivat kehittämistoiveita myös opetukseen ja sen sisältöihin muita ryhmiä kriittisemmän analyttisesti ja toivoivat monipuolisempien opetusmenetelmien ja -tapojen kautta avautuvaa mahdollisuutta lukea oppiaineita kaikille suunnattuja sisältöjä laajemmin.

*”Tää kuulostaa hirveen julmalta ehkä, mut mä toivoisin, et yliopistos, ei ku siis lukiossa, ois oikeestaan ollu enempi siis ihan kirjojen lukemista siis oppikirjojen lukemista. Et siäl oli se yks kirja yhtä kurssii kohden joka piti ehkä pualiks lukee ja sitä harvat ees teki ja niinko et ei pelkästään sitä, et sä luet sen kirjan sitä varten, et sä vastaat joihinkin kysymyksiin, vaan myös sitä varten, et sä oikeesti siäl tunnilla et okei sä luet tän kirjan vaikka ens viikoks ja sit siit keskustellaan vaikka ryhmissä. Et niinko sil-lais sitä omaa oppimista, eikä vaan sitä, et niinko opettajalta oppilaalle.”*  
(Haastattelu IV041, opiskelija navigoija koko lukion ajan)

Opintosuunnitelmiin ja valintoihin tehtävät muutokset olivat aineiston lähes kaikkien opiskelijoiden keskuudessa yleisiä. Navigoijilla opintosuunnitelmien muutokset ja korjaukset perustuivat muita useammin omaan menestykseen ja pärjäämiseen ollen suunnitelmien tarkentumista ja kurssien lisäämistä oman kiinnostuksen ja jatko-opintojen suuntaan eriyttäen ja laajentaen. Muutokset valintojen supistamisen tai helpottamisen suuntaan tai muutokset sen takia, että kurssivalinnat olisi koettu vaikeiksi, olivat navigoijilla epätyypillisiä, sillä kurssivalinnat olivat jo ennestään olleet melko tarkkaan suunniteltuja valintoja.

*”Muuttanut kurssivalintoja eräiden aineiden osalta, kiinnostukset ovat muuttuneet.”* (II012, opiskelija siirtynyt navigoijista tasapainoilijoihin)

*”Olen ottanut enemmän kursseja.”* (IX035, opiskelija navigoija koko lukion ajan)

*”Ei mitään semmosii radikaalei [...] ihan ite oma motivaatio, että ei mitään ohjausta, että oon niinku ollu kiinnostunu näistä yhteiskunnallisista asioista ja sit rupes pohtimaan siältä, että mitä siällä ois semmosta mitä haluais.”* (Haastattelu IV041, opiskelija navigoija koko lukion ajan)

*”Jotain aivan muutamia vaihdoksia.”* (I004, opiskelija siirtynyt navigoijista tasapainoilijoihin)

*”Kun tulin, halusin paljon taideaineita, mutta nyt olen keskittynyt ”kunnon” aineisiin.”* (II034, opiskelija navigoija koko lukion ajan)

## 7.2 Tavalliset tasapainoilijat

Tavallisille tasapainoilijoille, lukio-opiskelijoiden suurelle ryhmälle, ei myöskään puutteellisen säätelyn kokemus ollut tyypillistä. He olivat melko kehittyneitä itsesäätelyltään oppimisprosessin ja tulosten suhteen, mutta eivät niinkään itsesäätelyä sisältöjen suhteen, tosin pyrkimystä siihen oli jonkin verran. Ulkoisen säätelyn käyttö oli tässä ryhmässä melko korkealla tasolla. Tasapainoilijat säätelevät itse omia opintojaan, mutta tarvitsevat ja käyttävät pärjätäkseen melko paljon silti myös ulkoista säätelyä ja motivointia opettajien, ohjaajien ja oppimateriaalien taholta. He tasapainottelevat lukio-opinnoissa ulkoisen säätelyn avulla, itsesäätelyäkin hyödyntäen. Tasapainoilijat ovat usein kunnollisia opiskelijoita tehden tehtävät heti, kun ne tulevat kohdalle. He ottavat opettajan ja oppimateriaalin ohjeet tarkkaan huomioon ja pyrkivät opiskelemaan niiden mukaisesti.

Tavallisten tasapainoilijoiden valinnat olivat navigoijia hiukan päämäärättömämpiä ja selkeästi enemmän myös ulkoista ohjeistusta ja tukea kaipaavampia. Kuitenkin viimeistään lukion aikana suunnitelmat monella selkiytyivät ja opiskelun ohjat olivat melko hyvin hallinnassa. Tyytyväisyys opintoihin ja omiin valintoihin oli heillä yleistä. Tosin monet (66,3 %) olivat tehneet muutoksia opintosuunnitelmiin, eikä opintosuunnitelman tekeminen ja sen suuntaaminen ja eriyttäminen määrätietoisesti välttämättä ollut tuntunut kovin helpolta. Kuitenkin tasapainoilijat pärjäisivät melko hyvin opinnoissaan ja monilla heistä kiinnostuksen kohteet ja omat päämäärät olivat koko lukioajan olleet melko selkeitä. Tasapainoilijoista kolmasosa oli valmis tekemään töitä opiskelun eteen enemmän kuin kurssin vaatimukset edellyttivät ja he hankkivat esimerkiksi kurssin ulkopuolista lisämateriaalia melko säännöllisesti lisätietoa saadakseen. Lukioon meno ja lukiossa opiskelu oli heille luonnollista ja itsestään selvää, eikä se aiheuttanut normaalia suurempaa stressiä.

*”Kyl se on aina ollu simmonen, et en mää edes miettinyt muuta [kuin että menee lukioon] [...] Kyl mä kaikkee, mikä ittee kiinnostaa niin mahdollisimman paljon haluun siit sit tietää [hakea lisätietoja], ylimääräistäkin ja kaikkee.”* (Haastattelu III036, opiskelija tasapainoilija koko lukion ajan)

*”Ehkä se silleen, et ei liikaa saa stressata kuitenkaan [omia tulevaisuudensuunnitelmia ja niihin liittyviä valintoja]. Et tota ei niinku siis totta kai nyt jonkin verran, et ei ihan niinku siis silleen, et ku ensiks meilkin sanottii, et ku meni sinne lukioon, et tää on lopullinen mitä sä teet niit kurssivalintoi, ni mul ei ainakaan pitäny yhtään paikkaansa sit silleen. Et se on niinku semmosta, et ei siit kannata stressii ottaa [...] No se on, kyl mä aina oon tehny muistiinpanoja ja silleen kaikennäkösii niinku alleviivaukset ja yrittäny just ite työstää sitä tekstii, ni semmone ehkä.”* (Haastattelu X023, opiskelija siirtynyt kulkeutujista tasapainoilijoihin)

Noin puolet (51 %) tasapainoilijoista oli kokenut opintosuunnitelmansa laatimisen melko helpoksi ja ongelmattomaksi ja lähes yhtä moni (48 %) vastasi, ettei siihen ollut tullut

kovin suuria muutoksia lukion aikana. Sen sijaan joidenkin tasapainoilevien opiskelijoiden kokemukset opintosuunnitelmasta ovat jo horjuvammat: se muuttui paljon (28 %) ja sen tekeminen oli melko vaikeaa (13 %). Tasapainoilijoiden ryhmän suuri koko tietysti pitää sisällään monia erilaisia opiskelijoita.

*”Ei se niin helppoo ollu kyllä [opintosuunnitelman tekeminen]. Aika paljon muuttus ne suunnitelmat kyl kolmen vuoden aikana et. Mut kyl se sit loppujen lopuks meni ihan niinkun, et olin ihan tyytyväinen siihen, mut kyllä se hyvin erilainen on, ku mitä mä silloin yheksännellä luokalla tein niit suunnitelmii ni millasii ne sit oli.”* (Haastattelu X023, opiskelija siirtynyt kulkeutujista tasapainoilijoihin)

Tasapainoilijat olivat useimmiten melko hyvin kehittyneitä itsesäätelyltään ja he myös tunnistivat kyseisen taidon itsessään ja toivat esiin sen tärkeyden. Niillä taas, jotka olivat siirtyneet tasapainoilijoiden ryhmään matalamman taidon itsesäätelyryhmästä kuten kulkeutujista, muutos itsesäätelvämmäksi oli tapahtunut lukion aikana ja tämä oli saatanut näkyä käytännössä esimerkiksi hyvin suurina, mutta kylläkin tarkoituksenmukaisina ja suunniteltuina muutoksina kurssivalinnoissa. Suuretkin kurssimuutokset voivat siis kertoa yhtä hyvin säätelämättömyydestä kuin sen kehittymisestä korkeammalle tasolle.

*”Olen mieltynyt eri aineisiin kuin alussa, samoin kuin mielenkiintoni joitakin aineita kohtaan on lopahtanut.”* (III015, opiskelija siirtynyt kulkeutujista tasapainoilijoihin)

*”Se vähän riippus kans siit aineest, mut kyl mä ennemmin oon kyl se ensimmäinen [itseohjautuva], mikä se oli, tavoitteita asettava silleen et.”* (Haastattelu X023, opiskelija siirtynyt kulkeutujista tasapainoilijoihin)

*”No vois olla sit enemmän yleisesti ohjausta, ihan hyvä jos olis vähän lisää. No voishan sitä tietty olla [ohjausta opiskelutapoihin ja itseohjautuvuuteen] ni oppis ainakin omaa omaa tommost omaehtosuutta, ettii tiedonhakuu ja tollast.”* (Haastattelu III036, opiskelija tasapainoilija koko lukion ajan)

Tasapainoilijat olivat yleensä sitoutuneet hyvin luokattomaan malliin, jossa näkivät heille sopivassa määrin yhdistyvän riittävän mahdollisuuden itsenäiseen valintaan, mutta ulkoisen tuen tarpeeseensa nähden mahdollisuuden myös kontrolliin ja tuen saamiseen sitä tarvittaessa. Näin tasapainoilijoilla oli ihannetilanteessa ollut mahdollista saavuttaa sopivan rakentava jännite heidän itsesäätelynsä käyttämisen ja ulkoisen säätelyn tarkoituksenmukaisen tarjolla olon välillä siten, että heidän itsesäätelylleen jäi sopivasti tilaa aktivoitua, eikä turhautumista päässyt tapahtumaan (vrt. Vermunt 1989; Lindblom-Ylänne & Lonka 1999; 2000).



Kuitenkin kohtalaisen mukavasti pärjävien tasapainoilijoiden joukossa oli muutamia opiskelijoita (noin 13 %), joita voisi kutsua hapuilevammin tasapainoileviksi opiskelijoiksi. Heille suunnitelmallinen opiskelu oli erityisen vaativaa ja lukion työmäärä oli ainakin ajoittain tuntunut kohtuuttoman suurelta. Tyypillistä näiden tasapainoilijoiden vastauksissa oli ajoittainen kiinnostuksen väheneminen koulua ja opiskelua kohtaan esimerkiksi kurssivalintojen vaikeuden ja tulevaisuuden suhteen suuntautumattomuuden takia. Näiden opiskelijoiden tunnistamisen ja motivoimisen tärkeys ohjaajien taholta olisi erityisen tärkeää, etteivät he putoa tasapainoilijoista heikommin itsesäätelyryhmään.

*”Pitkäaikainen väsymys ja motivaation puute II vuonna.”* (IV035, opiskelija tasapainoilija koko lukion ajan)

*”Kiinnostus on vähennyt koulua kohtaan.”* (V003, opiskelija siirtynyt navigoijista tasapainoilijoihin)

*”Työtä kasaantui melko paljon, kokeet stressasivat.”* (III018, opiskelija siirtynyt tasapainoilijoista kulkeutujiin)

*”Stressi, liian paljon asioita samaan aikaan (harrastukset, koulu, kaverit).”* (V011, opiskelija siirtynyt tasapainoilijoista avuntarvitsijoihin)

*”Huonosta opiskelun suunnittelusta/toteuttamisesta itsellä.”* (IX026, opiskelija siirtynyt tasapainoilijoista kulkeutujiin)

### 7.3 Säätelämättömät kulkeutajat

Lukio-opiskelijoiden toiseksi suurimman ryhmän, säätelämättömien kulkeutujien kokonaissäätely (sekä itsesäätelyn molemmat tasot että ulkoinen säätely) sen sijaan on alhaisimmalla tasolla. He eivät näytä osaavan itse suunnitella omia opintojaan, mutta eivät osaa/halua myöskään hakea ulkopuolista tukea ja ohjausta. Kuitenkin kulkeutujille tyypillistä on myös puutteellisen säätelyn alhainen taso. Tämä on mielenkiintoinen havainto kertoen ehkä siitä, että he eivät tunnista omaa avuntarvettaan tai eivät myönnä sitä, eivätkä hae apua, tukea tai ulkoista lisämotivaatiota ongelmiinsa. Heidän kohdallaan tilanteen muuttaminen saattaa olla erittäin vaikeaa.<sup>42</sup> Tasapainoilijat ja kulkeutajat eroavat toisistaan siinä, että tasapainoilijoiden molemmat itsesäätelytasot (sekä sisältöön että prosessiin/tuloksiin kohdistuvat) kuin myös ulkoinen säätely ovat kulkeutujia selkeästi korkeammalla tasolla. Näiden kahden suuren ryhmän opiskelijoiden tunnistaminen ja erottaminen toisistaan saattaa joskus olla haaste lukion opettajille ja henkilökunnalle. Kuitenkin kulkeutujien tunnistaminen ja auttaminen olisi tärkeää tähän ryhmään kuuluvien opiskelijoiden itsesäätelyn kehittymisen ja heidän jatko-opintojensa ja tavoitteidensa selkiytymisen kannalta.

<sup>42</sup> Luvussa 7.5 huomataan, että kulkeutujien ryhmässä pysyvyys oli ryhmien suurinta.

Kulkeutujille yleistä oli opintojen työmäärän kokeminen kokonaisuutena suureksi ja väsyttäväksi (37 % kulkeutujista). Kulkeutujien vastauksille oli myös ominaista motivaation ja kiinnostuksen jonkinasteinen puuttuminen (54 %). Vastauksista ilmeni otteen saamisen omiin opintoihin ja niiden ohjaamiseen olleen joillekin huomattavan, lähes ylitse-pääsemättömältä tuntuvan vaikeaa (15 %). Ehkäpä kuormittavuuden kokemus ja motivaation puute on johtanut passiivisuuteen myös tuen ja ohjauksen hakemisessa.

*”Motivaation puute joitain oppiaineita kohtaan.”* (VI007, opiskelija kulkeutuja koko lukion ajan)

*”Opiskelu alkanut kyllästyttämään.”* (I019, opiskelija kulkeutuja koko lukion ajan)

*”En ole nukkunut tarpeeksi enkä ole kiinnostunut lukiosta.”* (VI011, opiskelija siirtynyt tasapainoilijoista kulkeutujiin)

*”Lukio-opiskelu tuntuu turhalta ja hyödyttömältä itseni kannalta.”* (X005, opiskelija kulkeutuja koko lukion ajan)

*”Olen opiskellut aineita, jotka eivät kiinnosta minua vähääkään. Motivaation puute, jatkuva väsymys, ajoittain huono koulumenestys.”* (III027, opiskelija siirtynyt avuntarvitsijoista kulkeutujiin)

*”Motivaation puute.”* (I021, opiskelija kulkeutuja koko lukion ajan)

Muutamilla kulkeutujilla (noin 5 %) lukioaikaiset valinnat ja jopa koko opiskelupaikan valinta (noin 15 %) seuraa täysin jotain muuta kuin omaa mielipidettä ja kiinnostusta, esimerkiksi myötäilee kavereiden valintoja tai on valittu vain jotain tietämättä, mitä oikein pitäisi valita. Kolmasosalla kulkeutujista (33 %) ei lukion lopussa kysyttäessä ole omasta mielestään ollut lainkaan henkilökohtaista opintosuunnitelmaa lukion aikana.

*”Ainaki mun kavereist haki suuri osa vaa sillee, ku et mihin vois päästä sisälle, et sais jonku opiskelupaikan [...] kyl mä nyt tiedän tämmösiikin tapauksii, et on tehny kokonaan lukion opintosuunnitelman sen mukaan, et mitä kaverikin valitsee. Ja hakee jatkokoulutukseenkin sen perusteel, mitä kaveri valitsee [...] No ehkä meillä jäi itellä just se opinto-ohjaus vähän silleen, et olihan meillä se kurssi, mut tota ni, ite sai oikeestaan tehä ne kaikki kurssivalinnat ja suunnitelmat oikeestaan ihan tiätämättä, mitä siält ottaa niinku. Et ihan ensimmäisenä kun tehtiin niitä, nii otti siält ihan summassa et. Melkeen jo yläasteella vois vähän valmistaa siihen, et mitä kaikkea siält tulee siält lukion kursseja, ja mitä kannattaa ottaa, jos haluaa erikoistua johonkin, esimerkiks lääketieteelliseen.”* (Haastattelu III001, opiskelija siirtynyt avuntarvitsijoista kulkeutujiin)

*”Mul on tullu lukioaikana niit juttuja, mitkä ovat puhtaasti vaan epäkäytännöllisii ja turhaa monimutkaistamista. Se ei oo täysin loppuun asti mietitty systeemi [...] kun mä tulin tänne, ni mä en aluks niinku mukautunu siihen ympäristöön siihen malliin, et sit et lopulta mä niinku menin kavereiden mukana ja saatoin hyppiä tunneilta pois tai jättää läksyt tekemättä ja sitte alko numerot tippumaan. Ne on kaverit, joil on iso vaikutus ihmisiin, että ei ne opettajat voi siihen vaikuttaa pahemmin.”* (Haastattelu VI003, opiskelija kulkeutuja koko lukion ajan)

*”Ykkösellä otin vääriä aineita, joista en ollut kiinnostunut.”* (X006, opiskelija kulkeutuja koko lukion ajan)

Monille kulkeutujille (32,6 %) lukuisat, suunnittelemattomat ja vailla pitempää tähtäintä olevat muutokset opintosuunnitelmissa olivatkin tuttuja, joskaan kaikki eivät kokeneet niitä erityisen vaikeiksi tai ongelmallisiksi tehdä. Saattaa olla, että kaikki eivät tunnista valintojen merkitystä ja vaikutusta omaan tulevaisuuteensa, vaan valitsevat vain jotain vailla kauaskantoisempaa suunnitelmallisuutta.

*”Joo, siihen [omaan opintosuunnitelmaan] on tullu järkyttävästi muutoksia näiden vuosien aikana.”* (Haastattelu VI003, opiskelija kulkeutuja koko lukion ajan)

*”Ni mikä suunnitelma niinku? [...] Sanotaan, et en mä nyt sitä, tai ei sitä, ei sitä nyt sil taval käyty mitenkään läpi siin lukioaikan mut, jotenkin se tuli aika pitkälti siin lukion toisen vuoden aikan mä sen päätin lopullisesti vast et mitä mä teen. Et ei mul ollu minkään näköstä niinku suunnitelmaa siin, ku mä menin lukioon, et mitä mä tekisin.”* (Haastattelu V027, opiskelija siirtynyt navigoijista kulkeutujiin lukion aikana)

*”Kyl niit ain [oman opintosuunnitelman kurssivalintoja] joka jaksos melkein jotain muutettiin, mut se sujus ihan hyvin, ei ollu mitään vaikeuksii siin.”* (Haastattelu II023, opiskelija siirtynyt avuntarvitsijoista kulkeutujiin)

*”Ehkä mä en osaa ottaa siit tarpeeks paineit.”* (Haastattelu III001, opiskelija siirtynyt avuntarvitsijoista kulkeutujiin)

Kulkeutujille tyypillinen omien ongelmien tunnistamattomuus saattoi kuitenkin osalla kulkeutujista kehittyä lukion aikana niin, että he tunnistivat suunnittelemattomuutensa ja ongelmansa, ainakin kyselylomakkeessa asiaa kysyttäessä. Tällaisessa tapauksessa opiskelija saattoi myös pohtia, mikä olisi auttanut häntä enemmän. Kehitysehdotuksia etsittiin esimerkiksi opinto-ohjauksen lisäämisestä, ryhmäkokojen pienentämisestä tai luokallisen mallin paremmasta sopivuudesta ulkoista tukea välttämättä tarvitsevalle, hei-

kosti itsesäätelävälle opiskelijalle. Herää kuitenkin kysymys, olisivatko nämä opiskelijat osanneet aktiivisesti hakea ohjausta, vaikka sitä olisi ollutkin enemmän ja laajemmin tarjolla. Osasta vastauksia näkyy, että suora vastuunotto oli vaikeaa ja tunnistettaessakin ongelmat siirrettiin helposti toisaalle, esimerkiksi nuoruuden epävarmuuden syyksi tai laiskuudeksi ja vaikeuksia kohdattaessa luovutettiin helposti apua hakematta.

*”Nuoruuden ongelmat, opiskelumotivaatiopuute.”* (VI019, opiskelija siirtynyt avuntarvitsijoista kulkeutujiin)

*”Ei mikään muu kuin laiskuus [...] mun mielest mul on astetta laiskemmat ja heikommat motivaatiot ja kai mä vaihtaisin niit, jos mä pystyisin [...] Hmm, mä luulen, et mä tarviin sitä ulkoista motivaatiota [...] No en mä osaa sanoo [sopiiko luokaton malli minun-tyyppiselle opiskelijalle]. Jos pitäis sitä miettiä, et silloin ku mä olin luokassa, ni mul meni numerot ja koulu paljon paremmin ku lukiossa.”* (Haastattelu VI003, opiskelija kulkeutuja koko lukion ajan)

*”No ryhmäkoot olis parempia, et ne olis pienempiä.”* (Haastattelu II023, opiskelija siirtynyt avuntarvitsijoista kulkeutujiin)

*”No en mä tiä, kyl mul olis ihan luokallinenkin sopinu [...] en ainsakaan tarpeeks [asetaa itselleni tavoitteita ja suunnittele opintojani] [...] no se oli ihan kokonaisuus, et olis voinut opiskella vähän paremmin, iha yleisesti oisin voinu lukee enemmän”.* (Haastattelu VIII009, opiskelija siirtynyt avuntarvitsijoista kulkeutujiin)

*”Mitenkähän oli, ei meillä kyl hirveesti ollu [kurssivalintojen tekemiseen] ohjausta välttämättä, että ehkä semmosta järjestelyä [kurssivalintoihin ohjausta] ois voinu olla enemmän täs, suunnittelua niinko, henkilökohtaista [...] ehkä just siihen, et miten, et minkälaiset kurssit valittee, et niihin sisältöihin aika paljon [...] mä oisin ehkä kaivannu, no motivoitumist joo, niinku et opettajat olis enemmän pystyny motivoimaan ja tajuamaan sen, et yläasteelt lukioon tulo on aika suuri muutos.”* (Haastattelu III001, opiskelija siirtynyt avuntarvitsijoista kulkeutujiin)

Kulkeutajat olivat usein tulleet lukioon tarkemmin miettimättä ja suunnittelematta lukiovalintaansa, esimerkiksi ammattitaitoiveiden epäselvyyden takia (53 % kulkeutujista). Kulkeutujilla oma ammattiala lukion jälkeisissä opinnoissa saattaa vielä lukion loppuvaiheessakin olla erittäin selkiytymätön. Tältä osin tällä ryhmällä saattaa olla yhtymäkohtia Järvisen (1999) tutkimuksen etsijöiden ja Olkinuoran ym. (2007, 105) tutkimuksen lisäaikaa ammatinvalinnalle hakevien lukio-opiskelijoiden ryhmään. Korkeakoulu- ja yliopistotason jatko-opinnoissa monille saattaakin tulla suurena haasteena ja yllätyksenä vielä lukiota paljon kehittyneemmän itsesäätelyn vaatimus, jolloin itse asiassa toive koh-

distuu siihen, että jo lukiossa kiinnitettäisiin itsesäätelyyn ja sen kehittymiseen enemmän huomiota.

*”Olisi pitänyt suunnitella paremmin.”* (IX011, opiskelija siirtynyt tasapainoilijoista kulkeutujiin)

*”No aina mä oikestaan oon tienny sen [että menen lukioon], e se oli mulle miettimisaikaa tulevaisuutta varten.”* (Haastattelu VI003, opiskelija kulkeutuja koko lukion ajan)

*”Mmm, ei itse asiassa vieläkään kovin kummosia [tulevaisuudensuunnitelmia [...]] No ennen kuvittelin olevani enemmän itseohjautuva, mut kyl sen nyt huomaa, ku on yliopiston puolella, et ei se itseohjautuvuus ehkä ollu ihan niin vahvaa, kun mä aattelin, et tietysti siin saattaa olla se, et kun on tottunut siihen, ettei tartte.”* (Haastattelu VI003, opiskelija kulkeutuja koko lukion ajan)

#### 7.4 Ylikuormittuneet avuntarvitsijat

Ylikuormittuneet avuntarvitsijat kyseenalaistavat itse koko lukio-opiskelunsa ja joutuvat pohtimaan opintojen soveltuvuutta itselleen. Heillä säätelyssä on paljon vaikeuksia eli puutteellisen säätelyn kokeminen on korkealla tasolla. He joutuvat tukeutumaan ongelmissaan vahvasti ulkoiseen säätelyyn ja antavat ison vastuun omasta opiskelustaan muille kuten opettajille ja koululle. Avuntarvitsijat kokivat ulkoisen motivaation saannin opinnoilleen hyvin tärkeäksi ryhmistä yleisimmin.<sup>43</sup> Molemmat itsesäätelytasot ovat melko kehittymättömällä tasolla lukion alussa, mutta lukion loppua kohden itsesäätely kehittyy ja varsinkin itsesäätelyn taso sisällön suhteen on noussut selvästi. He tunnistavat ja myöntävät omat ongelmansa toisin kuin kulkeutajat, mikä sinällään on hyvä asia, mutta eivät nähtävästi matalahkon prosessin/tulosten suhteen itsesäätelyn takia pysty selviytymään vaikeuksistaan ja hakemaan tarvitsemaansa määrää apua ja ulkoista ohjausta, vaan joutuvat epäilemään lukiotason opintojen soveltuvuutta itselleen ja kenties pohtimaan koko opintojen keskeyttämistä. Heille suuren tietomäärän käsittely on hankalaa, oman taitotason tunnistaminen käsiteltävänä olevaan asiaan vaikeaa ja he kaipaavatkin suuresti jotakuta henkilöä/auttajaa, johon vaikeuksissa tukeutua.

Ylikuormittuneille avuntarvitsijoille tyypillistä oli stressin kokeminen lukiossa selviytymisestä ja ylioppilaskirjoituksista läpi pääsemisestä. Heistä 40 % pelkäsi lukion lopussa ylioppilaskirjoituksissa reuttamista. Viidesosalle yleistä oli opintosuunnitelman puuttuminen kokonaan (21 %) tai sen olemassa ollessa sen päämäärätietoisien toteuttamisen puuttuminen. Mielenkiintoista on, että tämä ryhmä kuitenkin tunnistaa ja tunnustaa melko hyvin omat ongelmansa ja omissa opiskelutavoissaan piilevät muutostarpeet (ku-

<sup>43</sup> Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(12)=32,859, p<0,001$ ).

ten klusterikeskipisteet osoittivat). Itse oppisisältöihin kohdistuva kiinnostumattomuus on tavallista vielä lukion alkuvaiheessa ja esimerkiksi kurssivalintojen ja opintosuunnitelmien tekeminen ja niiden muutokset ovat saattaneet olla melko satunnaisia, vaikeita tehdä (33 %:lla avuntarvitsijoista) ja ahdistustakin aiheuttavia, kun jotain on pakko valita, mutta ei kunnolla tiedä tai ei kiinnosta, mitä valitsee.

*”Sit oli viäl kirjotukset ja kaikki siin, ni ensiks se tuli silleen, se oli aika rankkaa se. Kauhee stressi pääl kirjotuksist ja tällai.”* (Haastattelu IX014, opiskelija siirtynyt tasapainoilijoista avuntarvitsijoihin)

*”Vaikea oppia paljon asioita kerralla. Niiden ymmärrettävyys.”* (VI037, opiskelija avuntarvitsija koko lukion ajan)

*”Kiire, ahdistuneisuus siitä, että pitää opiskella pakollisena kursseja, joista ei pidä.”* (IX037, opiskelija siirtynyt kulkeutujista avuntarvitsijoihin)

*”Pakollisia, jotka eivät kiinnosta, on paljon.”* (VI014, opiskelija siirtynyt tasapainoilijoista avuntarvitsijoihin)

*”Ei varmaan, en mä tiää onks mul ollu missää vaihees sellasii [tulevaisuudensuunnitelmia, opintosuunnitelmaa] mitään hirveesti [...] ei mul oikeestaan, mä yritän kehittää täs parhaillaan jotain.”* (Haastattelu I025, opiskelija siirtynyt kulkeutujista avuntarvitsijoihin)

*”Mikä se on? Ei meillä sellaisia [henkilökohtaisia opintosuunnitelmia] ole.”* (II028, opiskelija siirtynyt kulkeutujista avuntarvitsijoihin)

Opetushallituksen (Jääskeläinen 2005, 58) tutkimuksessa muutamat rehtorit epäilivät lukiossa olevan tietty joukko sellaisia heikommin menestyviä opiskelijoita, joille luokallinen järjestelmä sopisi paremmin. Tähän myös Kirjavainen (2009) viittaa väitöstutkimuksessaan pohtiessaan lukioiden välisiä kasvaneita eroja ylioppilaskirjoitusten tuloksissa. Vaikka tämän tutkimusaineiston opiskelijat yleisesti pitivät luokattomasta mallista eivätkä kaivanneet lisätukea omalta kotiluokalta, muutama haastateltu opiskelija mainitsi jo peruskoulussa alkaneen jaksollisen mallin lyhentäneen hyppyä peruskoulusta luokattomaan lukiomalliin ja auttaneen lukio-opinnoissa alkuun pääsemisessä.

*”En mä oikein osaa sanoo. Kai ne muut on vissiin tykännyt siit [luokattomasta mallista, jossa ei ole omaa kotiluokkaa] mut mä oon ite semmone ihminen, et tykkään luokast ja lukujärjestyksest ja semmostest järjestyksenpidost, et mua se olis niinku auttanu.”* (Haastattelu II009, opiskelija siirtynyt tasapainoilijoista avuntarvitsijoihin)

*”Ku meil oli periaattees yläasteellaki jo koeviikkoi tai sillee, et jakso pääTTY ain kokeeseen, et kyl se oli aika samanlaist.”* (Haastattelu I025, opiskelija siirtynyt kulkeutujista avuntarvitsijoihin)

Avuntarvitsijat tunnistivat ja myönsivät koulutuksen hyödyn ja kannattavuuden. He ilmaisivat halunsa pärjätä lukiotason opinnoissa, mutta eivät kyenneet selviytymään itseään tyydyttävällä tavalla lukiossa. He joutuivat puntaroimaan tyytymättömyyttään omaan menestymiseensä ja osa heistä epäili opintojen soveltuvuutta itselleen (joka viides avuntarvitsija), vaikka eivät tieneet, mikä olisi lukiota sopivampi opiskelupaikka. Lukiovalinta oli perustunut ryhmistä vahvimmin oman mielipiteen lisäksi myös muiden, kuten huoltajien tai opettajien/ohjaajien mielipiteeseen. Myös ammattitoiveiden epäselvyys oli tyypillinen lukioon menosyy joka toiselle avuntarvitsijalle (54,2 %).

*”Välil mul on semmone olo oikeesti, et mitä hyöttyy täst on, et opiskellaa joitain aineit tai jotain asiaa lukios, mut sit taas yleisesti kyl mä oon koulutuksen kannal ja siihe et mä tiedän et lukio pohjaa aika hyvin kaikel muul, mut välil siäl tulee semmonen turhautumisen filis hiuka.”* (Haastattelu III001, opiskelija siirtynyt avuntarvitsijoista kulkeutujiin)

*”Ehkä lukio ei ollut oikea valinta minulle.”* (I015, opiskelija siirtynyt tasapainoilijoista avuntarvitsijoihin)

*”Ois siin nyt parannettavaakin ollu [...] siin ois sit vaan enemmän pitäny tehdä töitä, et ois saanu paremmat numerot [...] en mä tiiä, onks mul ollu missää vaihees sellasii [omia opintosuunnitelmia] mitään hirveesti [...] en mä usko, et se johtuu siitä [opinto-ohjauksesta]. Se on ihan itsestä.”* (Haastattelu I025, opiskelija siirtynyt kulkeutujista avuntarvitsijoihin)

*”Mun piti itse asiassa peruskoulun jälkeen mennä ammattikouluun, mut mä en päässy ja sitte toi lukio oli ainut vaihtoehto, mikä oli ihan hyvä, et niinku ei päässy. Sai sen kolme vuotta lisäaikaa siin. Sit on silleen, et tää kolme vuotta anto kuitenkin sen, et niinku halua sinne vakavissaan tai silleen niinku, anto vahvistuksen sille, nii sit ku on enemmän aikaa silleen oikein miettii, et mitä haluais ruveta tekemään.”* (IX014, opiskelija siirtynyt tasapainoilijoista avuntarvitsijoihin)

Mielenkiintoinen kysymys on, osaavatko opettajat ja koulun ohjaushenkilökunta tunnistaa todelliset avuntarvitsijat ja onko lukioissa riittävästi resursseja ohjata näitä opiskelijoita tarkoituksenmukaisella tavalla. Näitä opiskelijoita riittävä, oikeanlainen ja oikea-aikainen ohjaus saattaisi auttaa merkittävästi, sillä heidän sisältöihin kohdistuvan itsesäätelynsä kehittyminen vaikeuksista huolimatta melko mukavalle tasolle lukion aikana antaa selkeän viitteen mahdollisuudesta parempaan.

*”Joo, [yritin hakea lisääpua opintoihin ja opiskeluvaikeuksiin opettajilta] mut siäl oli hyvin vähän mahdollisuuksii siihen.”* (Haastattelu II023, opiskelija siirtynyt avuntarvitsijoista kulkeutujiin)

*”Mun mielest ainakaa meiän lukioss oppilait ei neuvottu tarpeeks tai niinku ku mää meni ilmottama, et mää ole niinku vaikeesti masentunu ja en jaksanu osallistu mihinkä yhteisse toimintta, ni se oli vähän niinku mä oisi ilmottanu jotain tosi kuviteltui juttui vaa niinku. Ehkä ainoo, joka mua kuunteli, ni oli ryhmänohjaaja, mut rehtorilt ja opinto-ohjaajalt ei herunu mitään apuu [...] opinto-ohjaajalle ei meinannut päästä millään, oishan se ollu ihan hyvä käydä siäl keskustelemas ja kysyys neuvoo.”* (Haastattelu II009, opiskelija siirtynyt tasapainoilijoista avuntarvitsijoihin)

*”Niin, niin, et kyl, jos on vähä heikompi, vähä heikompi tai menneisyys on vähän heikompi, ni kyllä heilläkin täytyis saada se motivaatio, et he jatkais niit opiskelui ja on siihen mahdollisuus siin kohtaa [...] No siis otetaan ja ei, et se on hyvin opettajariippuvaista et jotku kattoo hyvin tarkkaan kaikkien perään, että kaikki oppii sen, jokainen omal tavalla ja toiset [opettajat] ei jaksu olla kiinnostuneita siit asiasta.”* (Haastattelu VI003, opiskelija kulkeutuja koko lukion ajan)

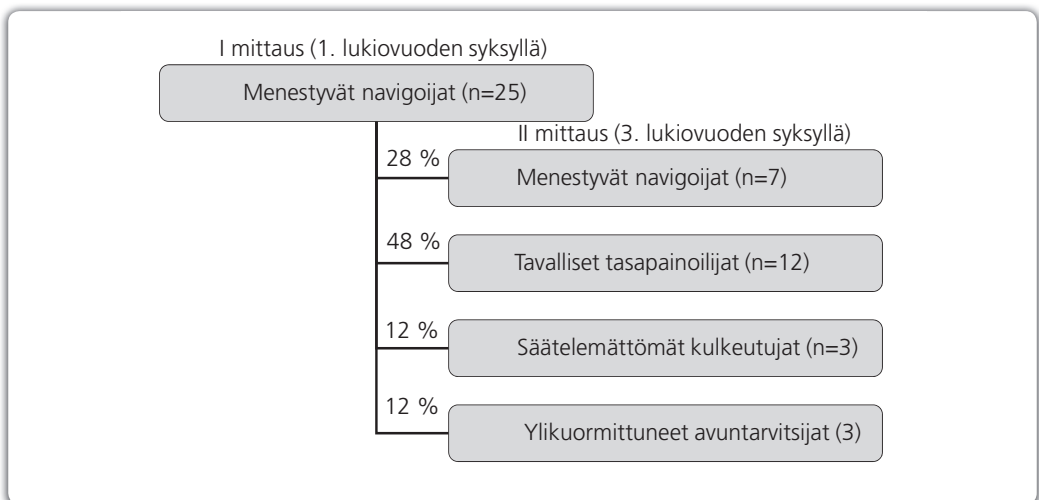
## 7.5 Ryhmien pysyvyys ja siirtyminen ryhmästä toiseen lukion aikana

Opiskelijoiden pysyvyys samassa ryhmässä lukion alussa ja lopussa tehtyjen mittauskerrojen välillä vaihteli. Näyttää siltä, että lukion aikana yksittäisen opiskelijan kohdalla tahtuu vielä melko yleisesti muutoksia itsesäätelyssä ja ryhmästä toiseen siirtyminen on yleistä. Tämä lienee ymmärrettävää lukioikäisen nuoren kehityspsykologista elämänkaarivaihetta esimerkiksi Hallin (1904) tai Eriksonin (1950) kehityspsykologisten teorioiden avulla tarkasteltaessa ja lukioon valikoitumisurien heterogeenisyyden huomioon ottaen. Samassa ryhmässä pysyminen lukion aikana oli suurinta kulkeutujien ryhmässä (53,3 %) ja pienintä avuntarvitsijoiden ryhmässä (25,7 %). Lukion loppuvaiheessa avuntarvitsijoihin kuuluvista siis suuri osa kuului lukion alussa johonkin muuhun ryhmään. Navigoijien ryhmässä pysyvyys oli 28 % ja tasapainoilijoiden ryhmässä 45,3 %. Myös tasapainoilijoissa pysyminen on siis melko yleistä. Mielenkiintoista on se, että avuntarvitsijoiden joukossa vaihtuvuus on suurinta, tosin yli puolet siirtyjistä siirtyy kulkeutujien ryhmään. Voidaan kuitenkin ajatella, että tämä on hyvä merkki siinä mielessä ajateltuna, ettei avuntarvitsijoiden joukkoon kuuluminen ole pysyvää ”tuomio”. Herää kuitenkin kysymys, miten vahvistaa avuntarvitsijoiden siirtymistä muihin kuin kulkeutujien ryhmään ja miten ennaltaehkäistä lukion alussa muihin itsesäätelyryhmiin kuuluneiden opiskelijoiden siirtyminen avuntarvitsijoiden ryhmään lukion aikana.



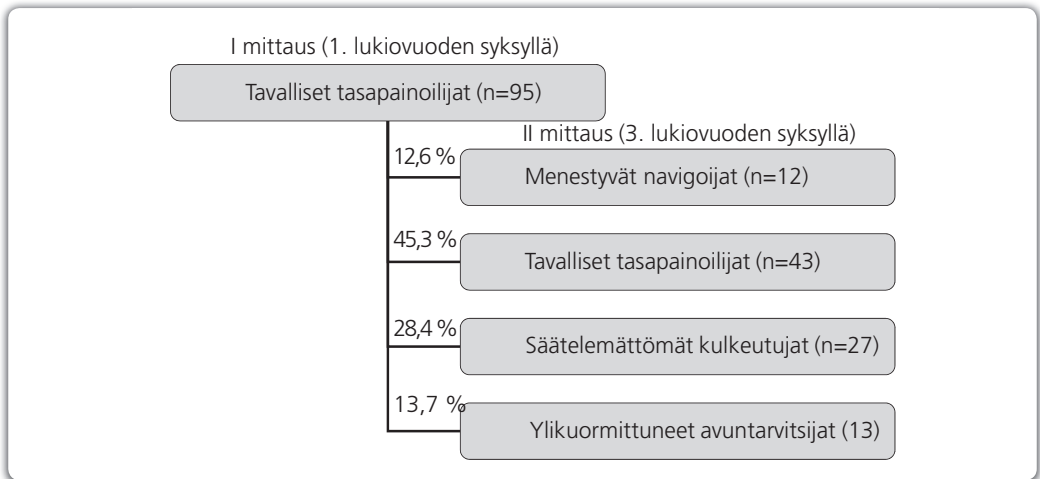
Opiskelijoiden vaihtuvuus ryhmästä toiseen mittauskertojen välillä eteni niin, että kaikista ryhmistä oli siirrytty kaikkiin ryhmiin, paitsi kulkeutujien ryhmästä kukaan ei ollut siirtynyt navigoijiin. Kulkeutujat olivat yleisimmin siirtyneet tasapainoilijoihin (26,7 %) tai avuntarvitsijoihin (20 %), avuntarvitsijoista oli siirrytty yleisimmin kulkeutujiin (54,3 %), navigoijat olivat siirtyneet yleisimmin tasapainoilijoihin (48 %) ja tasapainoilijoista oli siirrytty kulkeutujien (28,4 %) ryhmään. Navigoijiin siirtyneet olivat usein olleet aikaisemmin tasapainoilijoita. Näyttääkin siltä, että vaihtuvuus tapahtuu usein navigoijien ja tasapainoilijoiden ryhmien keskuudessa ja vastaavasti kulkeutujien ryhmän ja avuntarvitsijoiden ryhmän kesken.

Menestyvien navigoijien ryhmään lukion alkuvaiheessa kuuluneista opiskelijoista useampi kuin kaksi kolmesta siirtyi lukion aikana itsesäätelytasoltaan matalampiin ryhmiin. Navigoijina pysyi vain 28 %. Suurin osa siirtäjistä siirtyi tasapainoilijoiden ryhmään, kulkeutujiin ja avuntarvitsijoihin kumpaankin siirtyi vain 12 % siirtävistä navigoijista. Navigoivista tytöistä navigoijana koko lukion ajan pysyi 31,3 %, pojista 22,2 %.



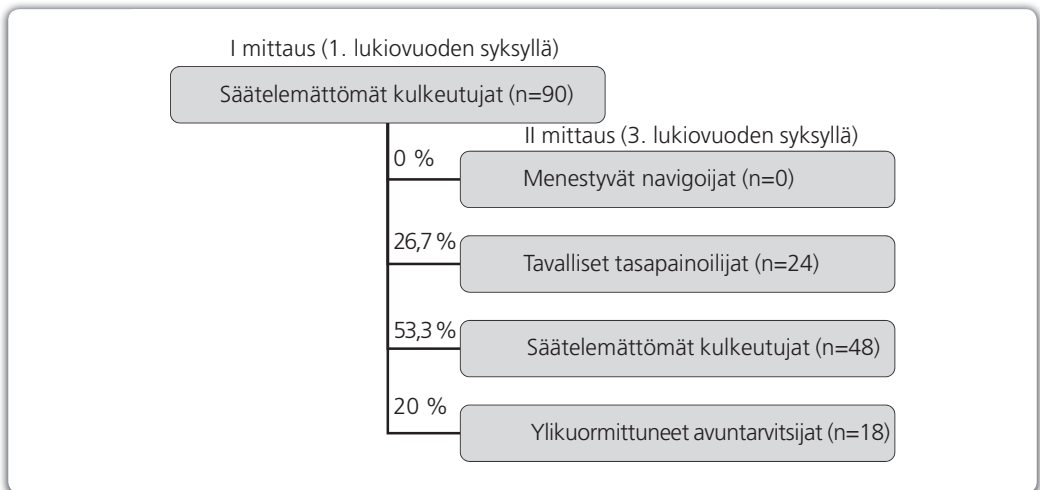
KUVIO 14. Menestyvien navigoijien ryhmään lukion alussa kuuluneiden siirtyvyys lukion aikana

Tavallisista tasapainoilijoista 45,3 % luokitui tasapainoilijaksi myös lukion loppuvaiheen mittauksessa. Vajaa 29 % prosenttia tasapainoilijoista siirtyi kulkeutujiin ja vain noin 13 % navigoijiin tai avuntarvitsijoihin. Tasapainoilijana koko lukion ajan pysyi pojista 7,5 % ja tytöistä 16,4 %. Tasapainoileville tytöille oli tasapainoilevia poikia yleisempää pysyä tasapainoilijana tai siirtyä navigoijiin, pojille taas oli tyttöjä tyypillisempää siirtyä kulkeutujiin. Avuntarvitsijoihin siirtymisessä ei tasapainoilevien tyttöjen ja poikien määrässä ollut juuri eroja.



KUVIO 15. Tavallisten tasapainoilijoiden ryhmään lukion alussa kuuluneiden siirtyvyys lukion aikana

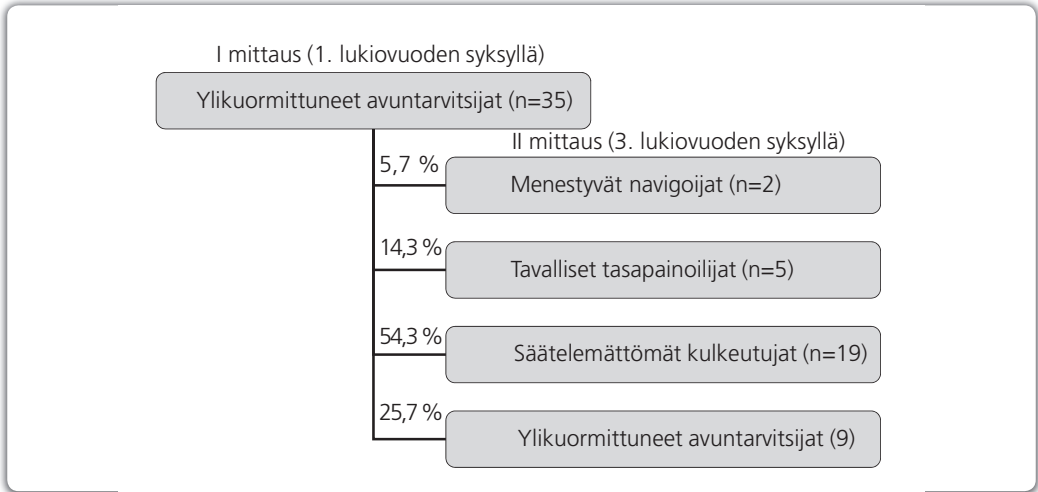
Opiskelijoista, jotka lukion alussa kuuluivat säätlemättömiin kulkeutujiin, ei kukaan siirtynyt lukion aikana navigoijien ryhmään. Kulkeutujista yli puolet pysyi kulkeutujana koko lukion ajan. Tasapainoilijoihin siirtyi joka neljäs ja avuntarvitsijoihin joka viides lukion alussa kulkeutujaksi luokittunut opiskelija. Kulkeutuvista pojista 60,5 % pysyi kulkeutujana, tytöistä 46,8 %. Kulkeutuville tytöille oli huomattavasti poikia yleisempää siirtyä avuntarvitsijoiden ryhmään (tytöistä 25,5 % ja pojista 14 %). Kulkeutujista tasapainoilijoihin siirtyi sekä pojista että tytöistä noin joka neljäs.



KUVIO 16. Säätlemättömien kulkeutujien ryhmään lukion alussa kuuluneiden siirtyvyys lukion aikana

Avuntarvitsijoista yli puolet siirtyi lukion aikana kulkeutujien ryhmään. Kaksi opiskelijaa puolestaan siirtyi jopa navigoijien ryhmään lukion aikana, toinen heistä tyttö, toinen

poika. Avuntarvitsijana pysyi joka neljäs lukion alussa avuntarvitsijaksi luokittunut opiskelija, tytöt huomattavasti poikia useammin (tytöistä joka kolmas, pojista vain noin joka kymmenes). Vaikka siis tytöt miehittivät poikia useammin navigoijien ja tasapainoilijoiden ryhmiä, avuntarvitsijoiden ryhmään lukion alussa luokittuneiden tyttöjen näyttää olevan poikia vaikeampaa siirtyä muihin ryhmiin. Avuntarvitsevista pojista 36,4 % siirtyi tasapainoilijoihin, avuntarvitsevista tytöistä vain yksi opiskelija.



KUVIO 17. Ylikuormittuneiden avuntarvitsijoiden ryhmään lukion alussa kuuluneiden siirtyvyys lukion aikana

## 7.6 Ryhmien erilainen opintojen kulku ja jatko-opintosuunnitelmat

Ryhmät erosivat toisistaan selkeästi jo lukioon menon päätöksen ajankohdan ja peruskoulun menestyksen perusteella kuten taulukosta 18 nähdään. Korkea opintomenestys jo peruskoulussa on tyypillistä navigoijille, vähiten tyypillistä avuntarvitsijoille. Oppimisvaikeuksista peruskoulussa on kärsinyt avuntarvitsijoista peräti useampi kuin joka neljäs ja avuntarvitsijoilla päätös lukioon menosta onkin ollut ryhmistä myöhäisin.

TAULUKKO 18. Peruskouluun liittyviä opiskelun kulkua kuvaavia tekijöitä lukion alun itsesäätelyryhmän mukaan

	Peruskoulun päättötodistuk- sen keskiarvo	Peruskoulun matematiikan arvosana 9 tai 10	Oppimisvaike- uksia perus- koulussa	Lukioon meno- päättös vasta 9. lk:lla
Menestyvät navigoijat	8,98	81,3 %	6,3 %	6,3 %
Tavalliset tasapainoilijat	8,79	57,4 %	13,9 %	25,5 %
Säätelämättömät kulkeutajat	8,73	59,8 %	11,8 %	27,8 %
Ylikuormittuneet avuntarvitsijat	8,40	37,6 %	28,1 %	35,5 %

Lukion alun opintomenestysodotukset esimerkiksi ylioppilaskirjoitusten yleisarvosanan suhteen olivat tilastollisesti erittäin merkitsevässä yhteydessä itsesäätelyryhmän kanssa.<sup>44</sup> Navigoijilla oli jo lukion alussa korkeimmat tavoitteet oman ylioppilaskirjoitusmenestyksensä suhteen. Suurinta ero tavoitteissa oli avuntarvitsijoiden ryhmään nähden. Yli puolet navigoijista uskoi yltävänsä vähintään E:n yleisarvosanaan ylioppilaskirjoituksissa. Avuntarvitsijat sijoittivat itsensä muita yleisimmin B:n tasolle, kun muista ryhmistä kukaan ei uskonut jäävänsä sinne. Avuntarvitsijat olivat myös C:hen tähtäävien suurin ryhmä. Heistä 38 % uskoi yltävänsä C:hen. Tasapainoilijat puolestaan uskoivat lukion alussa yleisimmin itselleen M:n tai E:n tasoa. Kulkeutujista enemmistö (60,9 %) arvioi yltävänsä keskitasoon, M:n yleisarvosanaan. Myös hyvien ylioppilaskirjoitusarvosanojen määrän odotuksen suhteen ryhmien välille muodostui tilastollisesti erittäin merkitsevä ero<sup>45</sup>. Tasapainoilijoista 18 % uskoi lukion alussa yltävänsä ylioppilaskirjoituksissa jopa 5 tai useampaan L:n ja E:n arvosanaan, kun kulkeutujista tähän ei uskonut kukaan ja avuntarvitsijoistakin vain yksi opiskelija. Myös navigoijien odotukset olivat korkeat yksittäisten yo-tutkintoarvosanojen suhteen, sillä 60 % arveli kirjoittavansa vähintään 3–4 ja peräti joka neljäs navigoija uskoi lukion aloittaessaan kirjoittavansa 5 tai useampia L:n ja E:n arvosanoja. Tasapainoilijoista lähes puolet uskoi lukion alussa pystyvänsä suorittamaan 1 tai 2 laudaturia tai eximiam. Navigoijista kukaan ei vastannut lukion alussa, ettei tiedä kuinka monta laudaturia/eximiam kirjoittaa, kun tämä vastaus muilla ryhmillä oli vielä tässä vaiheessa kysyttäessä jokseenkin yleinen.

Jos tarkastellaan opintomenestyksen eroja sen suhteen, tehtiinkö ryhmäjako lukion alun (taulukko 19) vai lopun (taulukko 20) mittauksen perusteella, näyttää siltä, että lukion lopun ryhmäjako ennustaa korkeampaa opintomenestystä muiden ryhmien paitsi kulkeutujien kohdalla. Kulkeutujiksi lukion alussa luokittuneet sen sijaan saavuttivat korkeamman opintomenestyksen kuin lukion lopussa kulkeutujiksi luokitettujen ryhmä.

TAULUKKO 19. Lukion alun itsesäätelyryhmien keskiarvot lukion päättötodistuksessa ja ylioppilastutkinnon yleisarvosanan keskiarvoissa

	Lukion päättötodistuksen keskiarvo	Ylioppilastutkinnon yleisarvosana
Menestyvät navigoijat	8,23	4,72 (M)
Tavalliset tasapainoilijat	8,09	4,52 (M)
Säätlemättömät kulkeutijat	8,05	4,61 (M)
Ylikuormittuneet avuntarvitsijat	7,63	4,24 (C)

Lukion lopun ryhmät erosivat todellisen opintomenestyksen suhteen (taulukko 20) tilastollisesti erittäin merkitsevästi ylioppilaskirjoitusten arvosanoissa<sup>46</sup>, pistemäärissä<sup>47</sup> ja

<sup>44</sup> Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(15)=48,189$ ,  $p<0,001$ ).

<sup>45</sup> Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(12)=52,367$ ,  $p<0,001$ ).

<sup>46</sup> Ero on varianssianalyysin (Anova) mukaan tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $F=6,860$ ,  $p<0,001$ ).

<sup>47</sup> Ero on varianssianalyysin (Anova) mukaan tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $F=8,009$ ,  $p<0,001$ ).

lukion päättötodistuksen keskiarvoissa<sup>48</sup> sekä tilastollisesti merkitsevästi kirjoitettujen aineiden lukumäärissä<sup>49</sup>. Näiden opintomenestystä mittaavien osatekijöiden keskiarvot olivat navigoijien ryhmään kuuluvilla opiskelijoilla parhaimmat ja tasapainoilijoilla toiseksi parhaimmat. Kulkeutujien ja avuntarvitsijoiden ryhmien keskiarvot olivat huonoimmat, eivätkä eronneet merkitsevästi toisistaan. Kuitenkin avuntarvitsijoiden keskiarvot olivat kaikkein matalimmat, paitsi kirjoitettujen aineiden lukumäärän keskiarvo, joka oli avuntarvitsijoiden ja kulkeutujien ryhmissä lähes sama. Opintoajan suhteen ryhmien väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä, mutta jonkin verran muita ryhmiä yleisempää pitempi opiskeluaika oli kuitenkin avuntarvitsijoiden keskuudessa.

TAULUKKO 20. Lukion lopun itsesäätelyryhmien keskiarvot opintomenestyksessä

	Lukion päät- tötodistuksen keskiarvo	Ylioppilas- tutkinnon yleisarvosana	Ylioppilas- tutkinnon pistemäärä	Kirjoitettujen aineiden lkm
Menestyvät navigoijat	8,63	5,18 (M)	33,14	6,33
Tavalliset tasapainoilijat	8,10	4,75 (M)	28,62	5,99
Säätlemättömät kulkeutajat	7,85	4,33 (C)	24,76	5,65
Ylikuormittuneet avuntarvitsijat	7,76	4,28 (C)	24,66	5,66

Lukioon valikoitumisurat olivat erilaiset eri ryhmien opiskelijoilla. Navigoijat vastasivat tehneensä päätöksen tulla lukioon selkeästi kaikkein varhaisimmassa vaiheessa, suuri osa jo ala-asteen aikana. Avuntarvitsijoilla päätös oli jäänyt myöhäisimmäksi, vaikkakaan kulkeutujiin ja tasapainoilijoihin nähden ajankohdalla ei ollut kovin suurta eroa. Myös lukion valintaan peruskoulun jälkeiseksi opiskelupaikaksi olivat eri ryhmillä vaikuttaneet hyvin erilaiset syyt kuten taulukosta 17 nähtiin. Ryhmien välille muodostui tilastollisesti merkitseviä eroja sen suhteen, kuka/ketkä olivat päättäneet opiskelijan jatkamisesta lukiossa.<sup>50</sup> Avuntarvitsijoilla päätöksentekoon oli muita yleisemmin osallistunut opiskelijan itsensä lisäksi myös vanhemmat ja koulun opetus- ja ohjaushenkilökunta. Avuntarvitsijoista 34 % vastasi päätöksenteon olleen yhteinen. Navigoijista lähes kaikki ilmoittivat tehneensä päätöksen kokonaan itse ja tasapainoilijoista ja kulkeutujistakin 90 %. Avuntarvitsijat valitsivat tilastollisesti merkitsevästi muita useammin lyhyen matematiikan pitkän matematiikan sijasta jo lukion alkuvaiheessa.<sup>51</sup>

Ylioppilaskirjoituksissa reuttamisen pelko oli yleisintä avuntarvitsijoille, yli puolet heistä (51,4 %) pelkäsi jo lukion alussa reuttavansa kirjoituksissa. Navigoijien ja tasapainoilijoiden ryhmään kuuluvistakin jo lukion alussa reuttamista pelkäsi joka viides opiskelija ja kulkeutujista joka kolmas. Myös ylioppilaskirjoituksista johtuvan stressin kokemisessa ryhmien erot olivat samankaltaisia. Hyvin usein tai usein lukion alussa stressiä ylioppi-

<sup>48</sup> Ero on varianssianalyysin (Anova) mukaan tilastollisesti erittäin merkitsevä (F=7,099, p<0,001).

<sup>49</sup> Ero on varianssianalyysin (Anova) mukaan tilastollisesti merkitsevä (F=3,518, p=0,016).

<sup>50</sup> Ero on tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(9)=22,710$ , p=0,007).

<sup>51</sup> Ero on tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(3)=12,794$ , p=0,005).

laskirjoitusten takia koki navigoijista 8 %, tasapainoilijoista 1,1 %, kulkeutujista 3,3 % ja avuntarvitsijoista 14,3 %.

Opetushallituksen valtakunnallisessa tutkimuksessa (Numminen ym. 2002) puolet opiskelijoista vastasi kieltävästi henkilökohtaisen opintosuunnitelman olemassaoloon. Opetushallituksen tutkimuksessa pääteltiin, että huolimatta kysymyksen tulkinnanvaraisuudesta, tulos saattaa kuvastaa sitä, että opiskelijat eivät tiedä tai usko voivansa vaikuttaa omaan opinto-ohjelmaansa, mikä on suuri puute henkilökohtaisen kasvuprosessin ja opintojen yksilöllisyyden kannalta. (Numminen ym. 2002, 120.) Voidaan kysyä, onko joillakin opiskelijoilla eräänlainen välttämättömyyden ja vaihtoehdottomuuden myytti lukiovalintojen suhteen sen sijasta, että he näkisivät oman opintosuunnitelman oman tahdon asiana (vrt. Simola 2004). Tämän tutkimuksen tulos tukee tätä päätelmää, sillä opintosuunnitelmatta olevien opiskelijoiden määrä (heidän oman vastauksensa mukaan) oli yllättävän suuri. Käsitys opintosuunnitelman olemassaolosta oli yhteydessä itsesäätelyryhmään luokittumisen kanssa lukion alun<sup>52</sup> mittauksessa siten, että navigoijat (60 %) ja tasapainoilijat (45 %) vastasivat muita useammin myöntävästi henkilökohtaisen opintosuunnitelman olemassaoloon. Oman opintosuunnitelman puuttuminen oli yleisintä avuntarvitsijoiden ryhmässä, joista 77 % vastasi, ettei heillä ole lainkaan omaa henkilökohtaista opintosuunnitelmaa. Kulkeutujistakin näin vastasi 69 %. Ryhmien yleisprofiilin perusteella herää kysymys, ovatko kulkeutajat niitä, jotka eivät tule ajatelleeksi omaa vaikutusmahdollisuuttaan opintosuunnitelmaansa ja valintoihinsa ja avuntarvitsijat taas niitä, jotka tiedostavat vaikuttamistarpeen, mutta eivät usko voivansa/osaavansa tarkoituksenmukaisia muutoksia tehdä, eivätkä näe konkreettista yhteyttä opintosuunnitelman kehittämisen ja omien vaikeuksiensa helpottamisen välillä. Lukion loppuvaiheessa opiskelijat vastasivat lukion alkuvaihetta hiukan yleisemmin heillä olleen lukion aikana henkilökohtainen opintosuunnitelma, navigoijat kaikkein yleisimmin ja kulkeutajat harvimminkin. Kuitenkin ero sen suhteen, oliko opintosuunnitelman tekeminen koettu hyödylliseksi omille opinnoille, oli ryhmien välillä edelleen suuri. Hyödylliseksi sen oli navigoijista kokenut 67 %, tasapainoilijoista 58 %, avuntarvitsijoista 44 % ja kulkeutujista 35 %.

Lukion loppuvaiheessa 62,8 % kaikista tämän tutkimuksen opiskelijoista vastasi tehneensä muutoksia omaan opintosuunnitelmaansa muuttamalla ja vaihtelemalla kurssivalintoja<sup>53</sup>, eikä ryhmien välille muodostunut merkitseviä eroja tämän suhteen. Kurssivalintamuutosten tekeminen nähtiin normaaliksi ja erittäin tavanomaiseksi.

*”Et mä oon vähän koko ajan muutellu niitä”* (VII026, opiskelija kulkeutuja koko lukion ajan)

*”Koko ajan ne muuttuu.”* (I027, opiskelija siirtynyt avuntarvitsijoista tasapainoilijoihin)

<sup>52</sup> Ero on tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(3)=12,321$ ,  $p=0,006$ ).

<sup>53</sup> Riippumatta siitä, oliko vastannut kysymykseen opintosuunnitelman olemassaolosta myöntävästi vai kieltävästi.

Muutosten katsottiin johtuvan sekä omasta osaamattomuudesta valita kursseja alusta lähtien oikein ja päämäärätietoisesti kuin myös ajan kulumisen myötä kypsymisestä ja kiinnostuksen kohteiden selkiytymisestä. Kaikki opiskelijat eivät olleet löytäneet/osanneet löytää omia kiinnostuksen kohteitaan, jolloin väärät valinnat olivat johtaneet kursivalintojen muuttamisen tarpeeseen. Suunnitelmallisen vastuunkannon tarpeen nähtiin lukiossa kasvaneen ja opiskelun vaikeutuneen verrattuna aikaisempaan opiskeluun.

*”Opiskelu vaatii enemmän suunnittelua nyt. Myös asioiden yhdistämisen eri kurssien välillä vaatii enemmän.”* (IX025, opiskelija siirtynyt navigoijista tasapainoilijoihin)

*”Vaihdellut kurssien paikkoja, ottanut joitain kursseja pois ja ottanut joitain uusia kursseja.”* (III018, opiskelija siirtynyt tasapainoilijoista kulkeutujiin)

Lukion työmäärän kuormittavuuden kokemuksen suhteen ryhmät erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi<sup>54</sup>. Navigoijista ja tasapainoilijoista vain 20 % oli kokenut työmäärän liian kuormittavaksi, kun kulkeutujista liiallisen kuormittavuuden kokemus oli 37 %:lla ja avuntarvitsijoista peräti 69 %:lla.

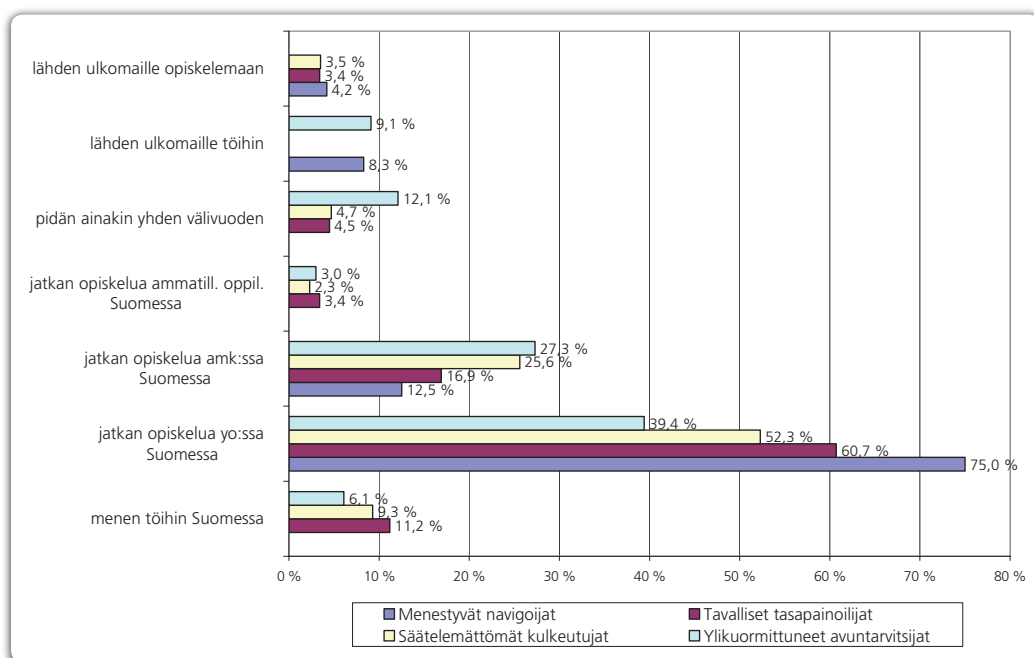
Tämän tutkimuksen perusteella myös opiskelijoiden jatko-opintosuunnitelmia voidaan tarkastella itsesäätelyryhmien valossa ja löytää erilaisia jatko-opintosuunnitelmia ja uravalintojen muotoutumistapoja lukion eri vaiheessa. Tarkastelussa on huomioitu kyselylomakkeessa opiskelijan kaikkein todennäköisimmäksi ilmoittama lukion jälkeinen jatko-opintosuunnitelmavaihtoehto. Asevelvollisuuden todennäköisimmäksi vaihtoehdoksi ilmoittaneilta on kuitenkin sukupuolten välisen tasapuolisemman vertailun tekemiseksi otettu tarkasteluun heidän toiseksi todennäköisimmäksi ilmoittamansa lukion jälkeinen jatkosuunnitelma.

Jatko-opintosuunnitelmat eriytyvät lukio-opiskelukokemusten ja menestyksen myötä lukio-prosessin aikana monimuotoisemmiksi. Suunnitelmien muuttumista lukion aikana tarkasteltaessa huomataan, että yliopistoon ja korkeakouluun tähtääminen on lukion alkuvaiheessa lukion loppupuolta yleisempää. Sen sijaan halukkuus välivuoden pitämiseen tai ammatilliseen koulutukseen hakeutumiseen kasvaa lukion kuluessa. Yliopistoon ja ammattikorkeakouluun suuntaaminen on opiskelijoiden keskuudessa hyvin selkeästi kaikkia muita vaihtoehtoja suositumpaa. Nämä molemmat korkea-asteen jatko-opintosuunnitelmakohteet näyttävät erottelevan opiskelijaryhmiä selvästi. Lukion loppuvaiheessa varsinkin ammattikorkeakoulutavoite erottelee opiskelijaryhmiä, erityisesti ääripään ryhmäparien, navigoijien ja tasapainoilijoiden sekä kulkeutujien ja avuntarvitsijoiden välillä. Selvästi muita yleisemmin yliopistoon tähtäävät niin lukion alussa kuin myös sen loppupuolella navigoijat, vähiten tyyppillistä se on avuntarvitsijoiden keskuu-

<sup>54</sup> Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(6)=29,339$   $p<0,001$ ).

nessa, jotka sen sijaan tähtäävät ammattikorkeakouluopintoihin muita ryhmiä yleisemmin.

Opiskelemiseen ammatillisissa oppilaitoksissa tähtää vain harva lukio-opiskelija. Tosin määrä hiukan kasvaa lukion aikana. Välivuoden pitämiseen tähtäminen on yleisintä avuntarvitsijoiden keskuudessa lukion alkuvaiheessa, mutta yllättäen lukion lopussa muita ryhmiä vähäisempää. Ulkomaille opiskelemaan tai töihin lähteminen ei saa kovin suurta kannatusta opiskelijoiden suunnitelmissa. Opiskelua ulkomailla suunnittelee vain muuta prosentti opiskelijoista. Ulkomaille töihin lähtemisen suunnitteleminen on hiukan ulkomailla opiskelun suunnittelemista yleisempää, mutta ei tavanomaista sekään. Lukion jälkeen opintojen jatkamisen sijasta Suomessa töihin menemistä suunnittelee kymmenisen prosenttia opiskelijoista, ei kuitenkaan yksikään opiskelija navigoijien ryhmästä.

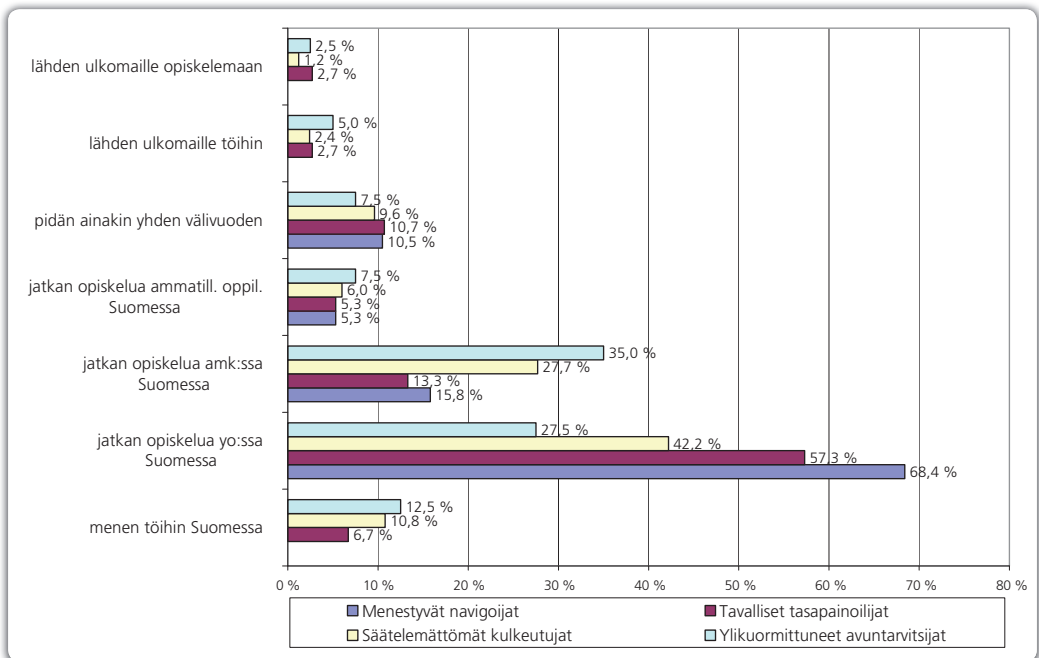


KUVIO 18. Eri itsesäätelyryhmiin kuuluvien opiskelijoiden lukion jälkeinen suunnitelma lukion alkuvaiheessa kysyttäessä

Yliopistoon tähtäävien opiskelijoiden määrä laskee kaikissa itsesäätelyryhmissä lukion aikana, eniten kuitenkin avuntarvitsijoiden keskuudessa. Heidän ryhmänsä näyttää sen sijasta lukion aikana suuntaavan katsettaan lukion alkua useammin ammattikorkeakouluihin, ammatillisiin oppilaitoksiin tai Suomessa töihin menemiseen. Navigoijat tähtäävät edelleen lukion loppuvaiheessa suurena, tosin lukion alkua vähän pienempänä ryhmänä yliopistoon, mutta lisäävät suunnitelmiinsa myös ammattikorkeaan ja ammatillisiin oppilaitoksiin hakemisen lukion alkua useammin, samoin välivuotta pitämään tähtäävien navigoijien määrä kasvaa lukiossa. Tasapainoilijoiden keskuudessa välivuoden pitäminen tai ulkomaille töihin lähteminen lisää lukion aikana suosiotaan jonkun



verran. Kulkeutujien ryhmässä lisääntyy samoin kiinnostus välivuoden pitämiseen tai töihin menemiseen, mutta heillä myös ammattikorkeakouluun ja varsinkin ammatillisiin opintoihin halukkuus kasvaa.



KUVIO 19. Eri itsesäätelyryhmiin kuuluvien opiskelijoiden lukion jälkeinen suunnitelma lukion loppuvaiheessa kysyttäessä

## 7.7 Ryhmien tarkastelun yhteenveto

Lukio-opiskelijoiden itsesäätelyryhmät nimettiin kaksiosaisilla nimillä, joiden tarkoitus on kuvata sekä opiskelijoiden itsesäätelykäsitteitä että niihin yhteydessä olevaa opintojen kulkua, sujuvuutta ja menestystä. Nimitykset muodostettiin klusterianalyysin tuloksen esiin nostamia klusterikeskipisteitä tarkastelemalla ja ryhmien kokonaisprofileista tutkimuksen tulosten kuvaamis- ja raportointivaiheessa tutkijalle muodostuneesta kokonaiskuvasta. Ryhmittely on teoreettisesti uutta käsitteistöä luova, mutta samalla sillä on pyritty sellaiseen kertovuuteen, josta käytännön toimijat saisivat apua erilaisten säätelytaitojen opiskelijoiden tunnistamiseen ja jäsentämiseen. Tosin tämänkaltaisten luokittelevien vaarana aina on synnyttää ennalta luotuja oletuksia, jotka sitten voivat muodostua esteeksi tai rajoitteeksi ohjaus- ja oppimistilanteissa. Tällaisella voi olla hyvinkin kauaskantoisia vaikutuksia, minkä takia niiden olemassaolosta ja vaikutuksista on oltava tietoinen.

Seuraavassa tarkastellaan vielä koosteena ryhmien lukio-opiskelun alkua, opiskeluprosessin kulkua ja sujumista, itsesäätelyn tasoa ja jatko-opintosuunnitelmia.

Menestyvillä navigoijilla lukio oli ollut selkeästi muita ryhmiä varhaisemmassa vaiheessa valittu ja he ilmoittivat tyypillisesti tehneensä päätöksen lukioon opiskelemaan menemisestä lähinnä kokonaan omaan mielipiteeseensä perustuen. Navigoijien itsesäätelyn korkea taso tuli esiin laajasti omana itsenäisenä vastuunkantona ja autonomisen selviytymisen kokemuksena. Navigoijien opinnot sujuivat hyvin ja nimenomaan he ovat niitä, jotka toivoivat laajempia kurssivalintoja ja lisää vapautta ja vastuuta valita oman henkilökohtaisen kiinnostuksen kohteen mukaisia kursseja voidakseen kehittyä pitemmälle omilla kiinnostuksen osa-alueillaan. Navigoijien ryhmän opiskelijoilla oli tyypillisesti muita korkeammat opintomenestysodotukset ja -suunnitelmat ja toteutuma näyttää olevan odotuksen mukainen. Navigoijien uravalinta oli lukion alusta asti suhteellisen selkeää ja päämäärät korkeita. Heistä jopa lähes 90 % (kun vastaava luku muissa ryhmissä oli noin 70 %) tähtäsi jo lukion alussa sosiaaliluokitukselta ylimmän tason ammatteihin kuten yritysjohtajiksi tai ylemmän tason virkamiehiksi ja navigoijista lähes kolme neljästä suunnittelikin jatkavansa opintojaan nimenomaan korkeakoulutasolla. Lukion alussa navigoijien jatko-opintosuunnitelmat olivat yhtenäisemmät kuin lukion loppuvaiheessa, jolloin yliopiston lisäksi heidän jatkosuunnitelmiinsa olivat tulleet lukion alkua vahvemmin mukaan myös ammattikorkeakoulut, ammatilliset oppilaitokset ja välivuoden pitäminen. Navigoijat hyödynsivät lukio-oppimisympäristön tarjoamaa ulkoistakin tukea ja ohjausta menestyksekkäästi omien tavoitteidensa toteuttamiseksi. Navigoijilla itsesäätely oli taitavalla tasolla, tosin koulu-uupumusta hekin kokivat yhtä lailla muiden kanssa. Tarkasteltaessa navigoijien ryhmän opiskeluprosessin kulkua kokonaisuutena ja esimerkiksi heidän lukioon menoon vaikuttaneita tekijöitään voidaan sanoa, että kehittyneempi itsesäätelytaito näyttää liittyvän myös opiskeluvaihtojen tarkoituksenmukaisempaan eriyttämiseen.

Tavalliset tasapainoilijat ilmoittivat myös valinneensa lukion melko varhaisessa vaiheessa, kulkeutujia ja avuntarvitsijoita aikaisemmin. Myös heidän päätöksensä näyttäisi perustuneen vahvasti omaan valintaan, eikä juurikaan esimerkiksi vanhempien toiveeseen. Tasapainoilevien opiskelijoiden suuri ryhmä menestyi melko hyvin, mutta he tarvitsevat jo navigoijien ryhmän opiskelijoita enemmän ulkoista tukea ja ohjausta. Tasapainoilevien opiskelijoiden ryhmä on niin suuri, että siihen mahtuu erilailla, varmemmin ja heikommin tasapainottelevia opiskelijoita. Tähän viittaa myös lukion aikana tasapainoilijoista alemman itsesäätelytaidon ryhmään siirtyneiden melko suuri määrä. Osa tasapainoilijoista on niitä, jotka olivat kokeneet erittäin paljon koulu-uupumusta, mutta tästä ryhmästä löytyvät myös kaikkein vähiten koulu-uupumuksen tunnetta kokeneet opiskelijat. Kokonaisuutena tarkastellen tasapainoilijoilla makrotason itsesäätely ei näyttäisi olevan enää niin hyvällä tasolla kuin navigoijilla. He ovat yksittäisemmässä oppimistilanteen tason itsesäätelysäänkin melko kaukana navigoijien tasosta.

Säätlemättömät kulkeutujat, suuri ryhmä sekin, ovat vastaustensa perusteella nimensä mukaisesti oikeastaan vain tulleet kulkeutuneeksi lukioon. Heidän lukio-opiskeluvaihtonsa oli ollut melko sattumanvaraista. Muita ryhmiä tärkeämmiksi syiksi esiin nousivat omien ammattitoiveiden epäselvyys sekä se, että ystävätkin olivat valinneet lukion opiskelupaikakseen. Kulkeutujien valinnat vaikuttavat perustuvan ryhmistä kaikkein vähiten

sisäiseen motivaatioon tai päämäärätietoiseen orientaatioon ja näyttäisivät perustuvan niiden sijasta sattumanvaraisuuteen, mikä saattaa johtua heikosta itsesäätelystä. Kohdattessaan vaikeuksia opinnoissaan he avuntarvitsijoiden tapaan yrittivät sinnitellä yksin, osaamatta hakea apua. Kulkeutujien jatko-opintotoiveet näyttivät hajoavan sekä lukion alussa että sen loppupuolella moniin suuntiin. Heidän joukostaan löytyi niin yliopistoon kuin alemmillekin koulutustasoille tähtääviä opiskelijoita, mutta jonkin verran myös töihin menemiseen tai välivuoden pitämiseen halukkuutta esiintyi. Kulkeutujat avuntarvitsijoiden ohella tähtäsivät usein sosiaaliluokitukselta ylimmän tason sijasta keskitason ammatteihin (kuten terveydenhuollon, toimisto- liikenne- ja suojelualan työntekijätehtäviin). Kulkeutujilla sekä molemmat itsesäätelyn tasot että ulkoinen säätely oli ryhmien matalinta ja säätely näytti nojautuvan ajautumiseen tai toisarvoisiin tekijöihin kuten kavereiden tai enemmistön valintoihin. Kulkeutujilla on sekä mikrotasoisessa itsesäätelyssä että opintojen kokonaisvaltaisemmassa hallitsemisessa usein ongelmia.

Ylikuormittuneilla avuntarvitsijoilla lukiovalintapäätös oli myöhäisin ja heillä päätöksentekoon olivat hyvin yleisesti osallistuneet myös vanhemmat ja koulun opetus- ja ohjaushenkilökunta. Heidän lukio-opintojensa alkuunlähtö ja opiskelurytmiin pääseminen oli ryhmien huonointa. Avuntarvitsijoiden sekä lukion alun että lopun suunnitelmissa yliopisto-opinnot hämmöttivät ryhmistä kaikkein harvinaisimmin ja niihin tähtäävien määrä laski lukion aikana ryhmistä eniten, lähes 12 %:lla. Sen sijaan ammatillinen puoli niin opiskelun suhteen kaikilla oppilaitostasoilla kuin töihin siirtymisen saralla kasvatettiin suosiotaan heidän keskuudessaan. Halukkuus välivuoden pitämiseen ei lisääntynyt avuntarvitsijoiden keskuudessa lukion aikana. Avuntarvitsijoilla ulkoinen säätely oli voimakasta. Itsesäätely oli tyydyttävän tasoista, mutta nousee lukion aikana varsinkin sisältöjen osalta varsin mukavalle tasolle. Puutteellisen säätelyn ja säätelyvaikeuksien kohdalla avuntarvitsijoiden profiili nousi kuitenkin erityisesti esiin: heillä oli suuria ongelmia ja vaikeuksia, jotka he itsekkin selkeästi tunnistivat, mutta avun ja ohjauksen hakeminen ja ongelmiin puuttuminen ei jostain syystä onnistunut. Saattaa olla, että avuntarvitsijoiden itsesäätely on niin mikrotasoisista, yksittäiseen oppimistilanteeseen ja siinä esiintyvän yksittäisen ongelman tunnistamiseen liittyvää, ettei metakognitiivisen ja makrotasoisien itsesäätelyn puuttumisen takia vaikeuksista selviäminen tai niistä selviytymiseen motivoituminen onnistu. Ylikuormittuminen ja epäonnistuminen ja motivoimattomuuden kokemus yksittäisissä opiskelutilanteissa uhkaa liittää heillä koko lukio-opiskelun kulun negatiivisuuteen ja motivoimattomuuteen.

## 8 OPINTOJEN KULKU JA ODOTUKSET

Lukiokoulutuksen tavoitteena on, että kaikista lukiolaisista tehdään ylioppilaita, mutta miten erilaisia ovat valkolakkia kohti tähtäävien opiskelijoiden opiskeluodotukset ja tavoitteet, miten ne muuttuvat lukion aikana ja miten kohtaavat toteuman? Seuraavaksi tarkastellaan lukiolaisten odotuksia lukion alussa ja lopussa muutamien luvuissa 6 ja 7 merkittävimpinä esiin tulleiden opiskelukokemusten sekä opintomenestyksen ja ylioppilaskirjoitusten suhteen ja toteutunutta tilannetta näiden osalta. Odotuksia ja toteumaa tarkastellaan lukion alussa mitattujen taustamuuttujien eli sukupuolen, isän ammatin perusteella luokitellun sosiaaliluokan<sup>55</sup> ja opiskelulinjan<sup>56</sup> sekä lukion alussa mitattujen itsesäätelyryhmien suhteen. Käyttämällä kaikissa luvun 8 tarkasteluissa, siis myös lukion lopun odotuksia ja toteutunutta tilannetta tarkasteltaessa, lukion alkuvaiheen itsesäätelyryhmäjakoa pyritään saamaan selkeämpi kuva siitä, miten tarkasteltujen muuttujien arvo on kehittynyt saman kokoonpanon itsesäätelyryhmissä lukion aikana sekä selvittämään, onko lukion alussa tehtävillä itsesäätelymittauksilla tarkoituksenmukaisuutta ja ennustearvoa opiskelijoiden tavoitteisiin, niiden kulkuun ja toteumaan nähden. Lukujen 8.1–8.3 kuvioissa tarkastellaan eroja itsesäätelyryhmien suhteen sekä niiden taustamuuttujien suhteen, joissa ero osoittautui ristiintaulukoinnin<sup>57</sup> avulla tilastollisesti merkitseväksi. Kuvioissa 20–26 ja 31–45 on käytetty prosentiosuuksia. Tilastolliset merkitsevyydet on testattu ristiintaulukointien avulla, joiden tulokset on esitetty liitteessä 9. Lisäksi on käytetty log-lineaarista mallia<sup>58</sup> selvitettäessä kolmen muuttujan välistä yhtäaikaista yhteyttä. Kuvioissa 27–30, joissa kiinnostuksen kohteena oleva muuttuja on numeerinen, on käytetty toistettujen mittausten kaksisuuntaisia varianssianalyysijä<sup>59</sup>, joiden testitulokset ovat liitteessä 10.

<sup>55</sup> Ylimpään sosiaaliluokkaan isän ammatin perusteella määriteltynä luokittui 97, keskiluokkaan 55, alimpaan luokkaan 42 ja yrittäjiin 25 opiskelijaa (taulukko 3).

<sup>56</sup> Tämän tutkimuksen aineistossa erityisen tehtävän saaneet lukiot ovat: Aurajoen lukion urheilulinja, Juhana Herttuan lukion taideviestintälinja, Kastun lukion luonnontiedelinja, Pernon lukion teknologia- ja teollisuuslinja, Puolalanmäen lukion musiikkilinja ja Kupittaaan lukion informaatio-tekniikan ja median linja.

<sup>57</sup> Ristiintaulukoinnissa käytettiin kriteerinä testin käytölle, että muuttujat voivat olla nominaaliteikollisia (eli luokitteluasteikollisia) ja niiden solujen odotusarvot eivät saa olla liian pieniä (korkeintaan 20 % odotusarvojakauman frekvensseistä saa olla alle 5 ja jokaisen odotusarvofrekvenssin on oltava suurempi kuin 1). Muutamissa tapauksissa tämän täyttymiseksi yhdistettiin tarkastelun kohteena olevan muuttujan luokkia uudelleen tai tulos luettiin Pearson Chi-Squaren sijasta kohdasta Fisher's Exact Test, jota käytetään, kun otoskoko on pieni.

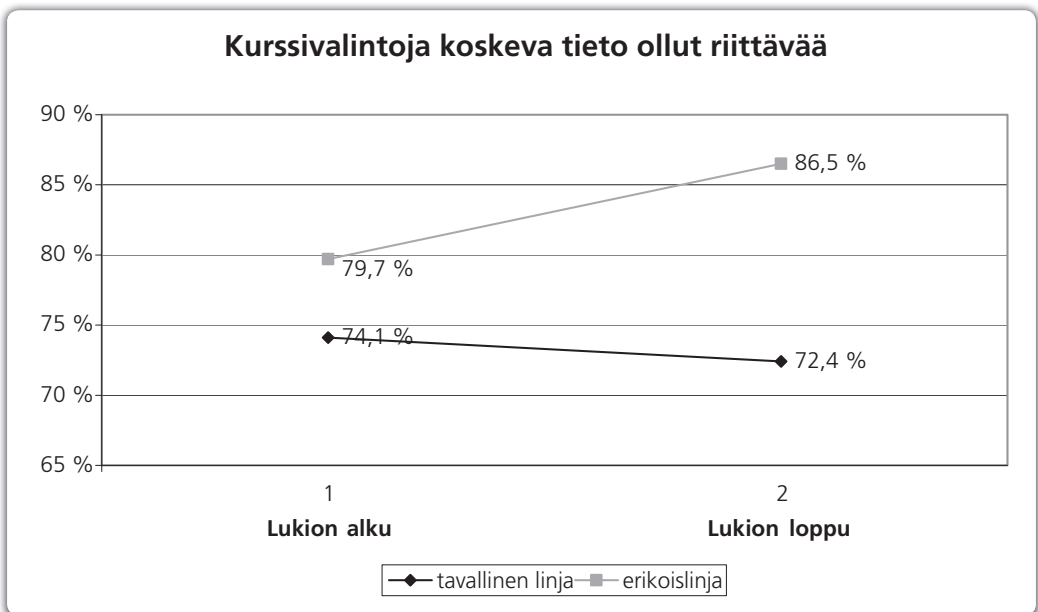
<sup>58</sup> Log-lineaarisen mallin ideana on sovittaa mallia frekvenssien vaihtelun selittämiseen, jolloin voidaan tutkia, millaista riippuvuus eri mittausajankohdissa on. Tilastollisesti merkitsevät yhdysvaikutukset kertovat kyseisten muuttujien riippuvan toisistaan. Oletukseksi riittää riittävä havaintomäärä (kuten khin-neliötestissäkin) (Tähtinen & Isoaho 2001, 76; Nummenmaa 2010, 213.)

<sup>59</sup> Normaalijakaumaoletuksen poikkeaman ilmoittamat vinous ja huipukkuus olivat pääsääntöisesti riittävän pieniä (vain yksi testisuure sukupuolen osalta oli tasoa 2 ja säätelyryhmän osalta tasoa 3). Lisäksi tarkistettiin varianssien yhtäsuuruusoletukset (Levene's Test of Equality) ja sfäärisyys (Mauchly's Test of Sphericity).

## 8.1 Opintojen kulku

Neljäsosaa opiskelijoista yhdistää jonkinasteinen tyytymättömyys lukio-opintoja koskevaa kokonaistiedonsaantia kohtaan. Lukion kurssivalinnoista ja -mahdollisuuksista kolme neljästä vastaajasta ilmoitti saaneensa riittävästi tietoa. Lukion alussa mutta myös lopussa tytöt (77,3 %) olivat poikia (75,7 %) hiukan tyytyväisempiä lukion kurssivalintoja ja -mahdollisuuksia koskevaa tiedonsaantia kohtaan. Tyytyväisten tyttöjen määrä oli lukion alun ja lopun mittauksissa kutakuinkin sama, tyytyväisten poikien määrä kasvoi hieman lukion aikana, vaikka erot eivät olleetkaan tilastollisesti merkitseviä.

Erikoislinjalla tai tavallisella linjalla opiskelu sen sijaan erotteli opiskelijoita selvästi toisistaan lukion loppuvaiheen tyytyväisyydessä. Erikoislinjan opiskelijat olivat tavallisen linjan opiskelijoita selvästi useammin kokeneet kurssivalintoja koskevan tiedon saannin riittäväksi.<sup>60</sup> Lukion aikana erikoislinjalla opiskelevien tyytyväisten määrä kasvoi, kun tavallisen linjan opiskelijoiden keskuudessa tyytyväisten määrä väheni.<sup>61</sup>



KUVIO 20. Kurssivalintoja ja -mahdollisuuksia koskevan tiedon riittäväksi kokeneiden määrä linjan mukaan

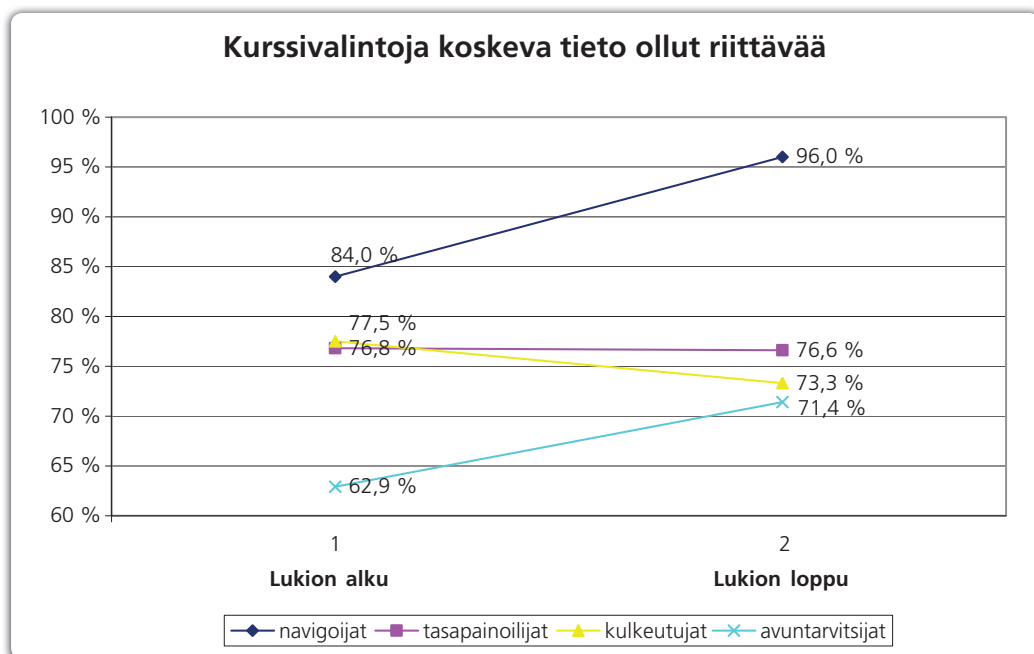
Sosiaaliluokittain tarkastellen tilastollisesti merkitseviä eroja ei syntynyt, vaikka osuuksista voidaan varovasti tulkita, että yrittäjätaustaiset opiskelijat (84 %) olivat lukion alussa tyytyväisimpiä tiedonsaantiin kurssivalinnoista ja -mahdollisuuksista. Muissa sosiaaliluokissa tyytyväisyys oli noin 75 %:n luokkaa. Ylimmän sosiaaliluokan opiskelijoiden

<sup>60</sup> Ero on lukion lopussa tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2(1)=5,752, p=0,016$ ).

<sup>61</sup> Log-lineaarisen mallin mukaan muuttujien yhteys on tilastollisesti melkein merkitsevä L.R. ( $\chi^2(1)=5,238, p=0,022$ ).

keskuudessa tyytyväisten määrä lisääntyi lukion aikana. Muiden sosiaaliluokkien keskuudessa tyytyväisten määrä sen sijaan väheni.

Itsesääätelyryhmistä sekä lukion alussa että lopussa tyytyväisimpiä tiedon riittävyyteen olivat navigoijat, vähiten tyytyväisiä oli avuntarvitsijoiden ryhmässä. Tilastollinen ero itsesäätelyryhmien välillä tiedonsaantityytyväisyydessä lukion lopussa oli vain oireellisesti merkitsevä. Kuvion perusteella voidaan silti havaita, että navigoijat, tasapainoilijat ja avuntarvitsijat onnistuvat ainakin jossain määrin löytämään lukion aikana tarvitsemaansa tietoa, sillä näissä ryhmissä tyytyväisten määrä kasvoi tai pysyi lähes ennallaan. Tyytyväisten kulkeutujien määrä sen sijaan väheni lukion aikana yli neljällä prosenttiyksiköllä.



KUVIO 21. Kurssivalintoja ja -mahdollisuuksia koskevan tiedon riittäväksi kokeneiden määrä itsesääätelyryhmän mukaan

Pojista 90,3 % ja tytöistä 87,1 % oli tyytyväisiä omiin kurssivalintoihinsa. Erikoislinjalaisista tyytyväisiä oli 93,2 % ja tavallisen linjan opiskelijoista 86,4 %. Sosiaaliluokan suhteen tarkasteltuna valintoihinsa tyytyväisten määrä vaihteli 80 %:n (yrittäjät) ja 90,2 %:n (alin sosiaaliluokka) välillä ja itsesäätelyryhmittäin 86,7 %:sta (kulkeutujat) 91,7 %:iin (navigoijat).

Ne, jotka eivät olleet tyytyväisiä kurssivalintoihin, toivoivat lähinnä lisää monipuolisuutta ja syvällisyyttä kursseihin. Toivottiin laajempaa tarjontaa oman ammattikiinnostuksen kohteen kursseihin, kuten erilaisia kieliä, lakitietoa, tietotekniikkaa, kaupallisia aineita ja liikuntaa. Lisäksi jonkin verran kiinnostusta oli muun muassa kotitalouden, ilmaisutaidon ja media-alan kurseja kohtaan. Osalle tyytymättömyys syntyi tunteesta, ettei ollut osannut valita itselleen oikeita, hyödyllisiä kurseja, vaan oli tullut valinneeksi kurseja, joita ei itse asiassa edes olisi halunnut valita. Lukio-opiskelukokemukset erosivat myös

jonkin verran opintojen eriyttämisen mahdollisuuden kokemisen suhteen. Osa opiskelijoista näki eriyttämisen mahdollisuuden vaikeaksi, lukion perustehtävään kuulumattomaksi, osa taas olisi halunnut suuntautua enemmän omalle alalleen jo lukio-aikana, jopa ammatillisten kurssien suorittamisen kautta. Osa taas nivoi eriyttämisen mahdollisuuden ehdollisena mukaan liittäen sen opiskelijan omaan päämäärätietoisuuteen ja sisäiseen itsesääteilytekijään: ”jos tietää, mitä haluaa” (haastattelu II023, opiskelija siirtynyt avuntarvitsijoista kulkeutujiin). Nykyisellään opintojen eriyttäminen kurssivalintojen kautta siinä määrin, että jo lukiossa voisi suuntautua omaan tulevaisuuden ammattialaan, nähtiin melko vaikeaksi. Haastatelluista opiskelijoista 7/15 vastasi, ettei lukiossa pysty suuntautumaan omalle ammattialalle esimerkiksi pakollisten kurssien suuren määrän, ylioppilaskirjoitusten määräävän aseman ja lukion yleissivistävän tehtävän takia.

*”No ei mun mielest kyl [pysty suuntautumaan omalla tulevaisuuden alalle], et en mä näin koe et se. Esimerkiks toi kauppakorkea, ni ei siäl o oikeestaan missään ainees ei oo mitään ollu siihen liittyvää et. Ehkä jossain yhteiskuntaopis hiukan sivutaan, mut se nyt on hyvin vähästä.”* (V027, opiskelija siirtynyt navigoijista kulkeutujiin)

*”Mun mielest pitäis pystyy ehkä vielä hiukan enemmän [valitsemaan ja lukiossa suuntautumaan omalle tulevaisuuden ammattialalle]. Et kyl se niinkun tiettyy osviittaa antaa, mut kuitenkin kirjoituksissakin on vielä muutamii semmosii tavallaan pakollisii. Eihän niit tavallaan pakko, sanotaan, et paperil niit ei olis pakko kirjottaa, mut kuitenkin katotaan aika oudosti, jos ihminen ei oo kirjota ruotsia, vaik se enää ei oo pakollista. Tai jos ihminen ei kirjota englantia, ni se sit kans vie tosi paljon valinnan vapautta jatkossa.”* (V009, opiskelija kulkeutuja koko lukion ajan)

Haastattelun perusteella vain noin joka kolmannella opiskelijalla (f=5/15) oma tulevaisuudenala vaikuttaa olevan jo lukioaikana selvillä. He ovat niitä, jotka asettavat lukiolle sen yleissivistävän tehtävän lisäksi haasteen spesifimmille ja syvemmälle menevämmille oman ammattialan ja kiinnostuksen kohteen oppiainesisällöille.

*”Kyl se nyt jonkun verran on et [kurssivalintojen kautta pystyy suuntautumaan], en mä tiä onk se niin paljon sit taas et [kuitenkaan ihan omalle ammattiuralle pystyisi suuntautumaan].”* (Haastattelu X001, opiskelija tasapainoilija koko lukion ajan)

*”Joo, niit oli kyllä aika paljonki niit yhteiskuntatiet tai siis yhteiskuntaopin kurssei, mut tota tuntu jotenkin et ne oli ehkä vähän suppeita tai silleen, ko oli just niiko sellasii ku lakitieto tai taloustieto, et ko niinko ois ehkä mieluummin voinu ollu lisää sil tavalla laajempii yhteiskunnallisii kurssei. Et mut et niiko kyl niit niinko kurssimääräsesti oli pal-*

*jon yhteiskuntaopin kurssi, mut et sisältö oli sit vähän.”* (Haastattelu IV041, opiskelija navigoija koko lukion ajan)

*”No mä otin vaan sen mukaan, mikä oli mulle eniten kiinnostavaa. Mä luulen, et se on vähän heikko se erikoistumisen mahdollisuus.”* (Haastattelu VI003, opiskelija kulkeutuja koko lukion ajan)

Suuntautuminen omalle ammattiuralle lukiovalintojen kautta nähtiin osittain mahdolliseksi sillä ehdolla, että opiskelija tietää tarpeeksi aikaisin mitä haluaa ja suunnittelee itsenäisesti opintovalintojaan omia tulevaisuuden uratoiveitaan päämäärätietoisesti silmällä pitäen. Tämä itsesäätelyn ehto tuli esiin yli puolessa ( $f=5/8$ ) niistä haastatteluvastauksista, joissa oltiin sitä mieltä, että lukiossa pystyy suuntautumaan omalle ammattialalle.

*”Joo, jos tiätää tarpeeks aikaisin et mitä haluaa, nii voi panostaa tiättyihin aineisiin vaa.”* (Haastattelu I025, opiskelija siirtynyt kulkeutujista avuntarvitsijoihin)

*”Mä en tienny, et mitä mä haluaisin, ni en oikeestas [pystynyt suuntautumaan].”* (VII026, opiskelija kulkeutuja koko lukion ajan)

Olkinuora ym. (2007, 105) mukaan lisäaika ammattivalinnalle hakevien opiskelijoiden ryhmä on Turun lukioissa suurin ( $n=355/910$ ), kun spesifiin ammattiin orientoituneita ( $n=294/910$ ) ja statusorientoituneita ( $n=261/910$ ) on paljon vähemmän. Suuntautumattomuuden ja päämäärättömyyden noin puolet tässä tutkimuksessa haastatelluista opiskelijoista mainitsi yhdeksi syyksi siihen, että valitaan lukiokursseja summittaisesti, koska jotakin kuitenkin on pakko valita.

*”Valitsin joitain kursseja, joiden sijasta olisin voinut valita hyödyllisempiäkin.”* (V038, opiskelija siirtynyt navigoijista tasapainoilijoihin)

*”Otin ”turhia” kursseja ensimmäisenä ja toisena vuonna.”* (VII025, opiskelija tasapainoilija koko lukion ajan)

*”No kyl se aika epäselvää oli se, et mitä tekee. Jotenkin, no ei sitä sillee lukios tullu ajateltu edes mitä tekee isona, eikä oikeastaan vieläkään.”* (Haastattelu V009, opiskelija kulkeutuja koko lukion ajan)

*”Ei kyl oo [tulevaisuuden ammattisuunnitelmia vielä lukiossa ja lukion loppuessa]. Ainaki mun kavereist haki suuri osa vaa sillee, ku et mihin vois päästä sisälle, et sais jonku opiskelupaikan.”* (Haastattelu III001, opiskelija siirtynyt avuntarvitsijoista kulkeutujiin)

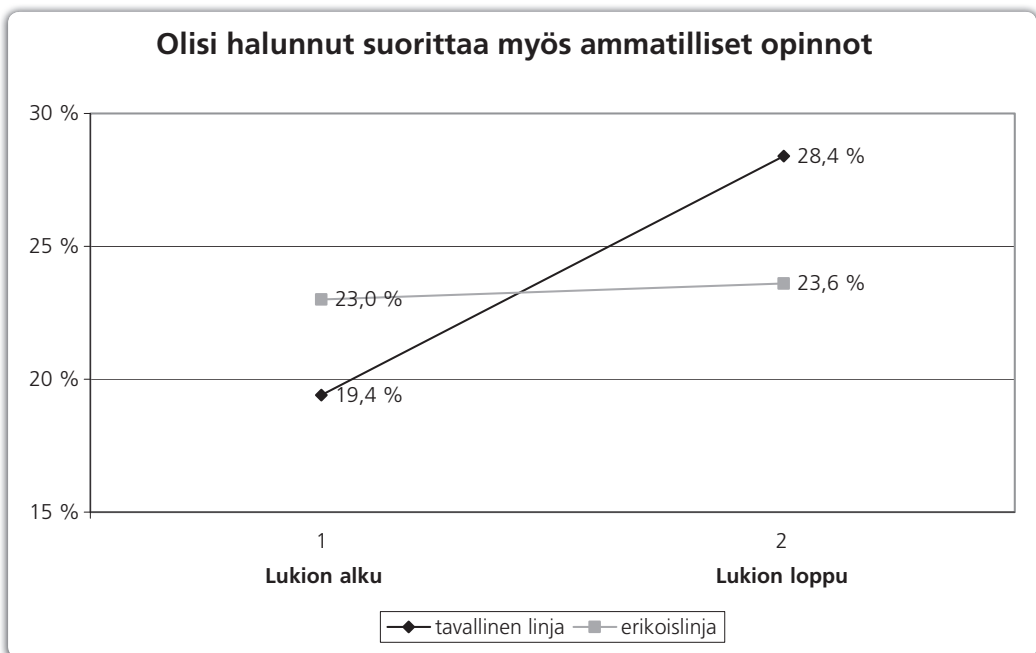
*”Kyl se [oma tulevaisuudenala rupes selviämään] ehkä joskus siin kolmannen vuoden aikan tai sillan ko oli tehny ne kaikki pakolliset kurssit*



*ni sit ite valkkas, et mikä kiinnostaa sitte ja ei se nyt vielääkään ihan selvillä oo, mut tota suurin piirtein.”* (Haastattelu X023, opiskelija siirtynyt kulkeutujista tasapainoilijoihin)

Ylioppilastutkinnon ja ammatillisen peruskoulutuksen tilastointi on alkanut vasta 2000-luvulla. Toistaiseksi mahdollisuutta suorittaa lukiokoulutus ja ammatillinen koulutus yhtä aikaa on käytetty melko vähäisessä määrin. Vuosien 2004–2006 välisenä aikana 2600–3200 opiskelijaa on opiskellut samanaikaisesti sekä lukiokoulutuksessa että toisen asteen ammatillisessa peruskoulutuksessa. (Kumpulainen 2008, 67.) Tämän tutkimuksen kohdejoukon opiskelijoilla ammatilliset opinnot lukion ohessa olivat lukion alussa joka viidennen opiskelijan toiveissa, jos siihen olisi mahdollisuus omassa lukiossa. Lukion aikana kiinnostus kasvoi, toisella mittauskerralla jo 27 % ilmoitti, että olisi ollut kiinnostunut suorittamaan ammatilliset opinnot lukion ohessa. Tyttöjen joukossa kiinnostuneita oli suhteellisesti hiukan poikia enemmän, mutta ero oli vain oireellisesti merkitsevä lukion alussa.

Jakaumat kiinnostuneiden määrässä tavallisen ja erikoislinjan opiskelijoiden välillä sen sijaan poikkesivat merkitsevästi toisistaan.<sup>62</sup> Tavallisen linjan opiskelijoiden keskuudessa kiinnostus kasvoi lukion aikana selvästi ja oli lukion lopussa erikoislinjalaisia suurempaa, vaikka se lukion alkuvaiheessa oli vähäisempää.<sup>63</sup>



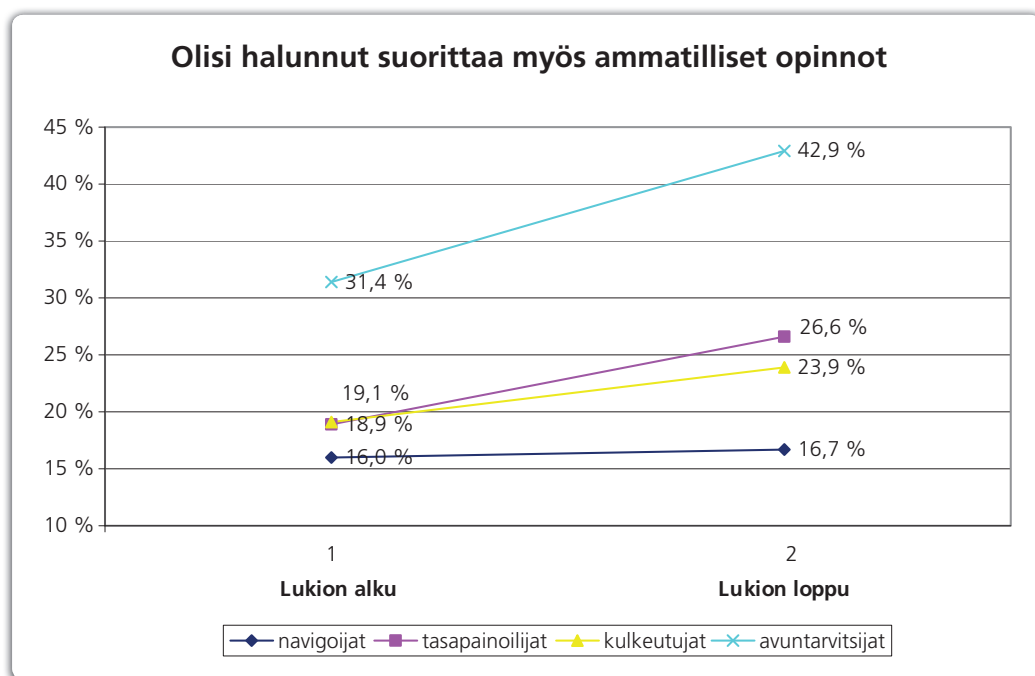
KUVIO 22. Lukion ja ammatillisten opintojen yhdistämisestä kiinnostuneet linjan mukaan

<sup>62</sup> Ero on tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(2)=9,787$ ,  $p=0,007$ ).

<sup>63</sup> Log-linearisen mallin mukaan muuttujien yhteys on tilastollisesti merkitsevä L.R. ( $\chi^2(2)=11,099$ ,  $p=0,004$ ).

Sosiaaliluokittain tilastollisesti merkitseviä eroja kiinnostuksessa lukion aikana suoritettavia ammatillisia opintoja kohtaan ei syntynyt, vaikka alaluokan opiskelijat ovat muihin verrattuna lukion lopussa ammattiopintoja kohtaan hyvin kiinnostuneita (heidän kiinnostuksensa kasvoi 17,1 %:sta 36,6 %:iin). Vähiten kiinnostuneita lukion lopussa olivat ylimmän luokan opiskelijat (20 %), joilla myös kiinnostus kaiken kaikkiaan hieman väheni lukion aikana.

Itsensäätelyryhmien väliset erot olivat merkitseviä vain tilastollisesti oireellisesti lukion lopussa, mutta jakaumia tarkastellessa nähdään kuitenkin, että suurinta kiinnostus myös ammatillisia opintoja kohtaan sekä lukion alussa että lopussa kysyttäessä oli avuntarvitsijoilla ja pienintä navigoijien keskuudessa. Navigoijilla kiinnostus ei lukion aikana juuri kasva.



KUVIO 23. Lukion ja ammatillisten opintojen yhdistämisestä kiinnostuneet itsensäätelyryhmän mukaan

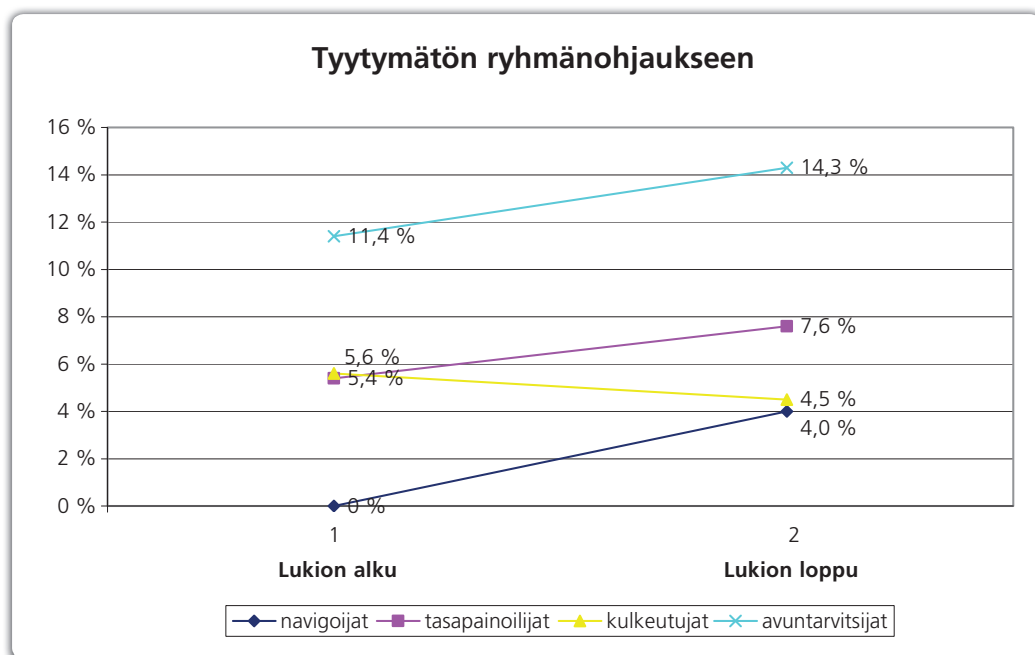
Ammatillisista opinnoista kiinnostumattomien opiskelijoiden haastatteluvastauksista kävi ilmi, että kiinnostumattomuuden yhtenä syynä oli oma suuntautumattomuus ja epätietoisuus omista päämääristä, mutta myös tiedonsaannin vähyys eri ammattialoista ja yhdistelmä-tutkinnon yksityiskohdista. Lukioon on ehkä tultu miettimään ja kuluttamaan aikaa, kun ei osata suuntautua ja rajata omaa kiinnostusta vielä sen tarkemmin.

*”Ei se [yhdistelmätkinto] mua oikestaan kovin paljon kiinnostais tai kiinnostanut ainakaan silloin, koska ei tosiaan tiänny, et mitä siäl sit, niinko ei tiänny sitä alaa ollenkaan et. Enemmin lukee sit niinku just lukios semmost yleissivistävää ja mieltii sit sitä.[...] Kyl mä olin oikestaan ihan koko ajan sillai yläasteel jo niinku ajatellu, et menen lukioon vaa. Ei mul ollu yhtään mitään semmost muut alaakaan, mikä kiinnostais ammattikoulussakaan et tota. Kyl se oli selvä [että menen lukioon].” (Haastattelu X023, opiskelija siirtynyt kulkeutujista tasapainoilijoihin)*

Yhdestä haastatteluvastauksesta ilmeni myös, että yhdistelmätkinnon suorittaminen saatetaan nähdä jotenkin vähemmän arvostettuna kuin perinteinen tapa käydä ensin yleissivistävä lukio ja sitten suorittaa ammattitutkinto.

*”No joo itse asiassa [lukion ja ammattikoulutuksen yhdistämistä pitäisi kehittää] koska mun mielest nuorilla, hirveesti hakeudutaan tällasille akateemisille aloille varsinkin, et sit tuntuu, että nää tällaset käytännön alat tai enemmän ehkä käytännön alat jää sellai paitsioon ja niissäkin ois paljon työpaikkoja ja niinkon työntekijöistä tarvetta tällasista et saatais niinkon nuoria innostumaan siitä, että voi suorittaa sen yliopisto- tai siis tämän ylioppilaaks lukee ja samal se ammattitutkinto, jota samall vois sit arvostaakin enemmän. Sitä et ku se tuntuu nyt semmoselt vähä B-vaihtoehdolta. Et jos ei pääse, nii sit vois mennä tekee kaksoistutkinnon mut et. Kyllähän sitä nytkin jo jonkun verran tehdään, mut ei niin hirveesti kyl tiedoteta tai niinku, et ei sitä näy.” (Haastattelu IV041, opiskelija navigoija koko lukion ajan)*

Tyytyväisyys ryhmänohjaajan ohjaukseen oli opiskelijoiden keskuudessa koko lukion ajan melko korkealla tasolla. Vain muutamat opiskelijat vastasivat olevansa ohjaukseen tyytymättömiä (lukion alussa 5,8 % ja lukion lopussa 7,1 % opiskelijoista). Tilastollisesti merkitseviä eroja ei kuitenkaan syntynyt, joten yleistysten suhteen on seuraavissa johtopäätöksissä oltava hyvin varovainen. Prosenttiosuuksien mukaan voidaan tulkita näyttävän siltä, että tytöt olivat poikia ja tavallisen linjan opiskelijat erikoislinjan opiskelijoita hieman useammin tyytymättömiä. Tyttöjen keskuudessa tyytymättömyys jonkin verran myös kasvaa lukion aikana (6,4 %:sta 8,5 %:iin), samoin sosiaaliluokittain tarkasteltuna yrittäjien ja itsesääteliryhmistä navigoijien sekä avuntarvitsijoiden keskuudessa. Ylimmän ja keskiluokan sekä kulkeutujien tyytymättömyys vähenee. Muita tyytymättömiä lukion lopussa ovat yrittäjät (16 %). Itsesääteliryhmittäin tarkastellen avuntarvitsijoiden tyytymättömyys on melko suurta koko lukion ajan.



KUVIO 24. Ryhmänohjaukseen tyytymättömien määrä itsesätelyryhmän mukaan

Tämän tutkimuksen opiskelijat toivat esiin ylioppilastutkinnon vahvan määräävän aseman ja sen merkityksen korostumisen oppitunneilla lukion ensimmäisestä vuodesta lähtien, jopa kenties oppiainesisältöjen, opetuksen monipuolistamisen ja erilaisten oppijoiden huomioimisen kustannuksella. Ylioppilaskirjoituksissa reuttamisen pelko kasvaa voimakkaasti lukion aikana ja ylioppilaskirjoitusten lähestyessä, mutta koskettaa koko lukion ajan lähes joka kolmatta opiskelijaa. Kirjoituksissa pelkäsi lukion alussa reuttavansa 27 % ja kolmantena vuonna 32,8 % lukiolaisista. Lukion alussa 12,1 % kaikista vastaajista vastasi ylioppilaskirjoitusten ohjaavan opettajien toimintaa paljon ja 59,4 % jonkin verran. Opettajien toiminnan ja tiedottamisen suuren määrän nähtiin kuitenkin toisaalta osittain lieventävän stressiä ja pelkoa ylioppilaskirjoituksia kohtaan.

*”No ei oikeastaan [opettajien toiminta lisää stressiä ylioppilaskirjoituksia kohtaan], et tavallaan se niinko vähentää sitä. Et tarvi tietää, mitä on tulossa.”* (Haastattelu V009, opiskelija kulkeutuja koko lukion ajan)

Lukion lopussa opiskelijoista noin joka kolmas vastasi ylioppilaskirjoitusten ohjaavan opettajien toimintaa paljon. Navigoijista 52 %, avuntarvisijoista 41,2 %, kulkeutujista 28,9 % ja tasapainoilijoista 28 % näki ylioppilaskirjoitukset opettajien toimintaa vahvasti ohjaavina.

Suomen Lukiolaisten liiton ja Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otuksen yhteisen tutkimuksen<sup>64</sup> mukaan yksi kymmenestä lukiolaisesta kärsii koulu-uupumuksesta. Jonkinasteista masennusta potee 14 % lukiolaistytöistä ja 7 % pojista. Päivittäin fyysisesti oireilee joka kolmas. Uupuneet ja huonosti voivat lukiolaiset tuntevat jäävänsä ilman tukea kotona ja koulussa. Kouluterveydenhuolto tukee kohtuullisesti hyvinvoivaa enemmistöä, mutta pahoinvoiva vähemmistö saattaa jäädä yksin. (Suomen lukiolaisten liitto 2008.) Salmela-Aron ja Näätäsen (2005) mukaan koulu-uupumus on yhteydessä motivaatioon ja oppimisvaikeuksiin ja sen syntyä edesauttaa se, että kouluun liittyvillä negatiivisilla ja kielteisillä kokemuksilla on taipumus kasautua. Koulu-uupumusta, joka on kouluun liittyvä pitkittynyt stressioireyhtymä, potee noin 10 % nuorista Suomessa (Salmela-Aro & Näätänen 2005, 18). Joissakin tutkimuksissa on todettu jopa 20 % lukiolaistytöistä kärsivän jonkinasteisesta uupumuksesta (Salmela-Aro 2008; Salmela-Aro, Kiuru & Nurmi 2008, 682–683). Koulu-uupumuksen kokeminen on yleistä myös turkulaisten lukio-opiskelijoiden keskuudessa. Korppaksen (2007, 154) mukaan joka neljäs Turun päivälukioita käyvä opiskelija on kokenut lukioaikanaan paljon tai erittäin paljon koulu-uupumusta ja eniten uupuneita oli neljännen vuosikurssin opiskelijoiden keskuudessa. Korppaksen (2007) mukaan koulu-uupuneita on monenlaisia kuten myös sen syitä. Joissakin tapauksissa yhteiskunnallinen kilpailun ja epävarmuuden ilmapiiri lienee koulu-uupumuksen taustalla, jolloin on loogista, että koulu-uupujien keskuudessa on niin heikompia kuin menestyvämpiäkin opiskelijoita. Joissakin tapauksissa koulu-uupumuksen kokeminen taas voi liittyä yleiseen huonoon elämänhallintaan, jolloin oma riittämättömyys ja suunnittelemattomuus tiedostetaan ja taitamattomuus ottaa opiskelun ohjat omiin käsiin onkin koulu-uupumuksen taustalla (Korppas 2007, 174–178; ks. myös Peterson, Maier & Seligman 1993). Näin saattaa olla esimerkiksi juuri heikoimman itsesäätelyn omaavien opiskelijoiden kuten avuntarvitsijoiden kohdalla. Mielekkyyden puuttuminen, väsyminen ja uupumus lukiossa ja jo sitä edeltävissä opinnoissa saattaa Rähän (TS 9.8.2010) mukaan olla jopa syytä nykyisin kansantaloudelliseksi ongelmaksi koetulle liian hitaalle yliopisto- ja korkeakouluopiskelullekin.

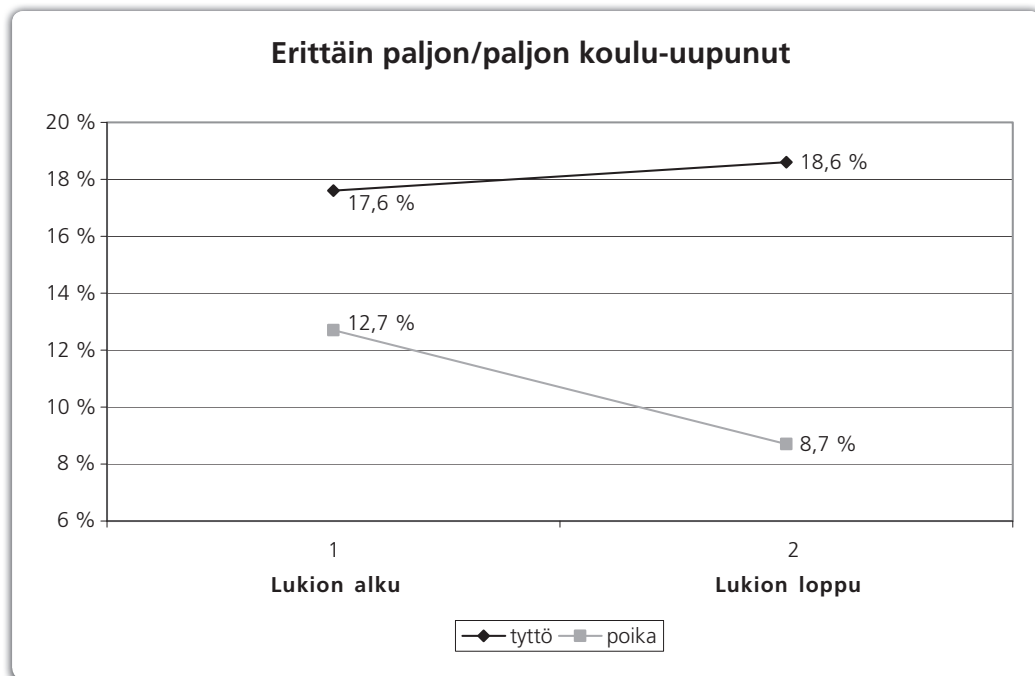
Tämän tutkimuksen aineistossa paljon tai erittäin paljon koulu-uupumusta oman subjektiivisen arvionsa mukaan koki noin joka kuudes opiskelija (lukion alussa 15,6 % ja lopussa 14,4 %) eikä lukion aikana koulu-uupumuksen kokemisessa näytä tapahtuvan juurikaan muutosta. Korppaksen (2007, 155) turkulaislukiolaisia koskevan tutkimuksen mukaan, samoin kuin myös Salmela-Aron ja Näätäsen (2005) mukaan koulu-uupumus on jonkin verran tavallisempaa tytöillä kuin pojilla. Myös tässä tutkimuksessa koulu-uupumuksen kokeminen oli tytöillä lukion alussa tilastollisesti merkitsevästi<sup>65</sup> ja lukion lopussa erittäin merkitsevästi<sup>66</sup> poikia yleisempää heidän oman arvionsa mukaan. Lukion loppuvaiheessa tämän tutkimuksen pojista 31,1 % vastasi, ettei ollut kokenut uupumusta ollenkaan tai oli kokenut vain hyvin vähän. Tytöistä näin vastasi vain 10 %. Lukion aika-

<sup>64</sup> Tutkimus perustuu Stakesin kouluterveyskyselyjen aineistoihin vuosilta 2005 ja 2006. Siihen vastasi yli 53 000 lukion 1. ja 2. luokan opiskelijaa.

<sup>65</sup> Ero on tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2(2)=8,584$ ,  $p=0,014$ ).

<sup>66</sup> Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(2)=19,021$ ,  $p<0,001$ ).

na koulu-uupumuksen kokeminen kasvaa tyttöjen keskuudessa, mutta vähenee selvästi pojilla.<sup>67</sup>



KUVIO 25. Runsasta koulu-uupumusta kokeneet sukupuolen mukaan

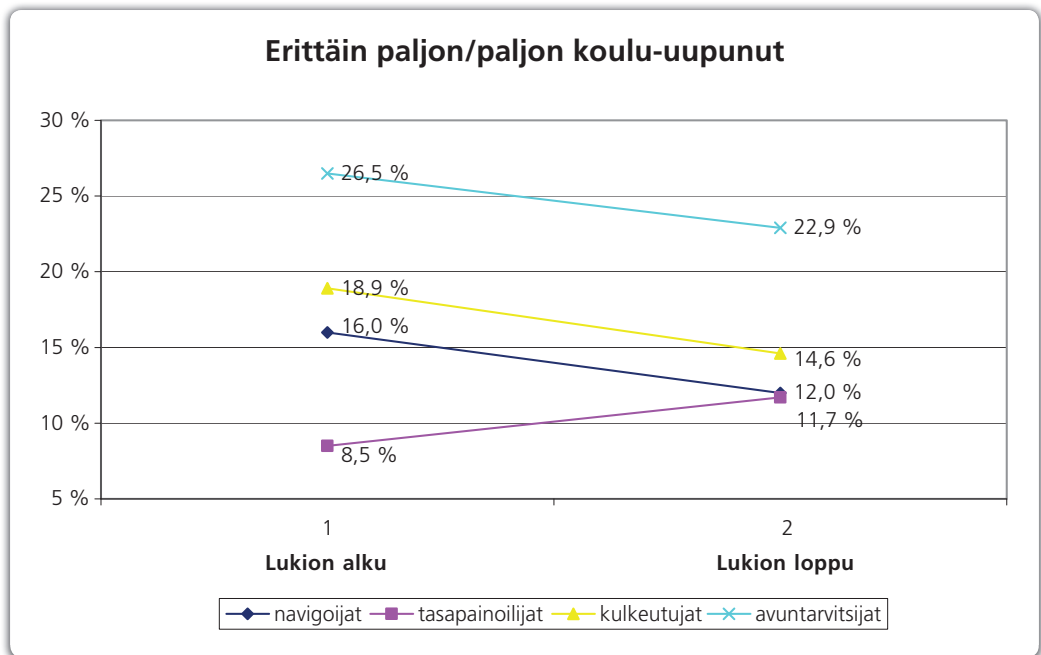
Linjan suhteen erot koulu-uupumuksessa eivät olleet merkitseviä, vaikka koulu-uupumuksen kokemus näyttäisi olevan hivenen yleisempää erikoislinjan kuin tavallisen linjan opiskelijoiden keskuudessa (sama tulos myös Koistisen 2010 tutkimuksessa).

Sosiaaliluokista vähiten voimakasta koulu-uupumusta vastasivat kokeneensa keski-luokkaiset opiskelijat ja eniten yrittäjät, tosin sosiaaliluokkien välinen ero oli tilastollisesti vain oireellisesti merkitsevä. Jakaumien havaitaan olevan erilaiset myös it-sesäätelyryhmiä tarkasteltaessa.<sup>68</sup> Avuntarvitsijoissa on muita enemmän voimakkaan koulu-uupumuksen kokeneita, vaikkakin näiden määrä vähenee lukion aikana. Vähiten runsaan uupumuksen kokemusta on opiskelijoiden vastausten perusteella tasapainoilevien opiskelijoiden keskuudessa. Toisin kuin muiden ryhmien opiskelijoiden, tasapainoilijoiden keskuudessa runsaan koulu-uupumuksen kokemus lukio-opintojen edetessä kuitenkin lisääntyy.<sup>69</sup>

<sup>67</sup> Log-lineaarisen mallin mukaan muuttujien yhteys on tilastollisesti melkein merkitsevä L.R. ( $\chi^2(1)=5,238, p=0,022$ ).

<sup>68</sup> Ero on lukion alussa tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2(2)=12,683, p=0,048$ ).

<sup>69</sup> Log-lineaarisen mallin mukaan muuttujien yhteys on tilastollisesti melkein merkitsevä L.R. ( $\chi^2(4)=10,684 p=0,030$ ).



KUVIO 26. Runsasta koulu-uupumusta kokeneet itsesäätelyryhmän mukaan

Toisella mittauskerralla lukion lopussa tässä tutkimuksessa kysyttiin myös syitä koulu-uupumuksen kokemiseen. Ylivoimaisesti yleisimmin opiskelijat mainitsivat erittäin tyypilliseksi syyksi lukion suuren työmäärän ja alituisen kiireen ja ajan puutteen tunnun erityisesti koeviikkojen yhteydessä, mutta yleisemminkin, myös esimerkiksi oppituntien aikana. Tämä tuli esiin noin joka kolmannessa koulu-uupumusta kokeneen opiskelijan vastauksessa.

*”Kurssit ovat usein hyvin kiireisiä ja asioita opetetaan nopeassa tahdissa.”* (VII035, opiskelija navigoija koko lukion ajan)

*”Todella paljon tekemistä koulun puolesta ja silti vähän muutakin elämää.”* (V030, opiskelija kulkeutuja koko lukion ajan)

*”Suorituspainesta, stressistä, liian tiukasta ja mahdottomasti toteutettavista aikatauluista.”* (II028, opiskelija siirtynyt kulkeutujista avuntarvitsijaksi)

*”Stressi, kiire + koeviikot.”* (IV006, opiskelija siirtynyt tasapainoilijoista kulkeutujiin)

*”Lukiossa on aika paljon töitä: sanakokeita, esseitä ja paljon läksyjä + yo-kirjoitukset.”* (IX021, opiskelija siirtynyt avuntarvitsijoista kulkeutujiin)

*”Suurista työmääristä, jotka johtavat vähäisiin yöuniin.”* (IV020, opiskelija siirtynyt avuntarvitsijoista kulkeutujiin)

Yleistä oli myös lukion vaativan panostuksen ja oman yksityis- ja vapaa-ajan vaatimusten yhteen nivomisen vaikeus (33 opiskelijaa 198:sta tähän avoimeen kysymykseen vastanneesta opiskelijasta). Yllättäen vain muutamissa vastauksissa mainittiin ylioppilaskirjoitukset tai opettajien vaatimukset stressin ja uupumuksen aiheuttajiksi. Kii-reestä johtuvat liian vähäiset yöunet mainitsi moni (37 opiskelijaa 198:sta tähän avoimeen kysymykseen vastanneesta opiskelijasta) uupumuksensa syyksi. Uupumuksen ilmenemismuodoiksi opiskelijat ilmoittivat päänsäryn, jatkuvan väsymyksen, masentuneisuuden ja yleisen kiinnostuksen menettämisen, kiukkuisuuden, stressin ja mielialan muutokset. Työssäkäynti ei ollut tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä koulu-uupumuksen kokemiseen. Kolmantena lukiovuonna opiskelijoista 14,8 % kävi työssä lukio-opintojen aikana melko säännöllisesti. Satunnaisesti työssä kävi 11,5 %. Suurin osa ei käynyt työssä lainkaan opintojen aikana. Tytöt (19,9 %) kävivät työssä poikia (7,8 %) useammin säännöllisesti.<sup>70</sup> Työssäkäynti ei näytä lisääntyvän lukion aikana, sillä Tuitun (2007, 183) mukaan turkulaisista lukiolaisista 22,1 % käy töissä lukion aikana, joista kuitenkin vain noin puolet säännöllisemmin viikoittain.

Tämän tutkimuksen opiskelijoista 6,2 % ilmoitti lukion loppuvaiheessa kysyttäessä harkinnensa lukion keskeyttämistä. Keskeyttämistä harkitsivat keskiluokan opiskelijat<sup>71</sup> (14,5 %) muita useammin. Helsingin kaupungin opetusviraston tekemä tutkimus lukion keskeyttäneistä Helsingissä lukuvuonna 1999–2000 osoitti, että korkein keskeyttämisprosentti (4,46 %) oli toisena lukiovuonna. Naisten osuus keskeyttäneistä oli suurempi kuin naisten osuus opiskelijoista. Eniten keskeyttäneitä 1. ja 3. vuonna sijoittui ryhmään, jossa lukion aloituskeskiarvo oli 8,0–8,49 ja 2. ja 4. vuonna keskeyttäneiden aloituskeskiarvo oli yleisimmin 7,5–7,99. (Nöjd 2001.) Tässä tutkimuksessa keskeyttämistä harkinneet olivat yleisimmin niitä, jotka olivat kokeneet koulu-uupumusta lukion aikana<sup>72</sup>, jotka saivat keskimäärin matalampia keskiarvoja lukion päättötodistukseen<sup>73</sup> ja jotka saivat matalammat yleisarvosanat ylioppilaskirjoituksissa<sup>74</sup>.

## 8.2 Opintomenestys

Peruskoulun päättötodistuksen kaikkien aineiden keskiarvo oli 2 %:lla eli viidellä tämän tutkimuksen vastaajista heidän oman ilmoituksensa mukaan tasan 10. Keskiarvona 7,5 tai alle oli 4,5 %:lla. Yleisimmin lukioon tulevien keskiarvo oli 8 ja 9 välillä (64 %), ollen keskimäärin 8,68. Tyttöjen keskiarvot olivat noin ¼ numeroa poikia paremmat peruskoulun päättötodistuksessa.<sup>75</sup> Lukiossa ero kasvoi hieman tyttöjen saadessa noin kolmasosan verran poikia parempia keskiarvoja lukion päättötodistukseen. Kummankin sukupuolen keskiarvot kuitenkin laskivat lukion aikana (tytöillä noin 0,6 ja pojilla noin 0,8). Linjan

<sup>70</sup> Ero on lukion lopussa tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2(2)=7,460$ ,  $p=0,024$ ).

<sup>71</sup> Ero on sosiaaliluokkien välillä tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2(3)=8,147$ ,  $p=0,043$ ).

<sup>72</sup> Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(2)=14,925$ ,  $p<0,001$ ).

<sup>73</sup> Ero on riippumattomien otosten t-testin mukaan tilastollisesti melkein merkitsevä ( $t=2,158$ ,  $p=0,032$ ).

<sup>74</sup> Ero on riippumattomien otosten t-testin mukaan tilastollisesti merkitsevä ( $t=2,820$ ,  $p=0,005$ ).

<sup>75</sup> Ero on riippumattomien otosten t-testin mukaan tilastollisesti merkitsevä ( $t=3,331$ ,  $p=0,001$ ).



suhteen tarkasteltuna erikoislinjan opiskelijat (8,8) tulivat keskimääräisesti hiukan tavallisen linjan opiskelijoita (8,6) paremmalla peruskoulun päättötodistuksen keskiarvolla lukioon.<sup>76</sup> Myös sosiaaliluokan ja itsesääteilyryhmän mukaan tarkastellen keskiarvoissa on ainakin tilastollisesti oireellisesti merkitseviä eroja: ylimmän luokan opiskelijat tulivat lukioon keskimäärin 8,8 keskiarvolla, keskiluokan opiskelijat 8,6, alimman luokan opiskelijat 8,5 ja yrittäjäperheiden opiskelijat 8,7 keskiarvolla. Navigoijien peruskoulun päättötodistuksen lähes 9 keskiarvo oli itsesääteilyryhmien parhain, avuntarvitsijoiden (8,4) heikoin.

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden lukion päättötodistuksen kaikkien aineiden keskiarvo vaihteli tasan kuuden ja 9,8 välillä ollen keskimäärin 7,99. Huippukeskiarvon eli yli 9 lukion päättötodistukseen saavutti 10,6 % eli 26 opiskelijaa. Näistä poikia oli kuusi ja tyttöjä kaksikymmentä. Erikoislinjalaisia heistä oli 11 ja tavallisen linjan opiskelijoita 15. Sosiaaliluokan mukaan tarkasteltuna näistä ylimmän luokan opiskelijoita oli 15, keskiluokan opiskelijoita 4, alimman sosiaaliluokan opiskelijoita 4 ja yrittäjäperheiden opiskelijoita 3. Itsesääteilyryhmittäin jaoteltuna heistä navigoijia oli 7, tasapainoilijoita 11, kulkeutujia 6 ja avuntarvitsijoita kaksi opiskelijaa.

Kuvioissa 27–30 on kuvattu opiskelijoiden peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo, odotus lukion päättötodistuksen keskiarvosta lukion alussa ja lukion lopussa mitattuna sekä todellinen lukion päättötodistuksen keskiarvo toistettujen mittausten kaksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Peruskoulun päättötodistukseen nähden lukion alun odotus lukion päättötodistuksen keskiarvosta on huomattavan alhainen. Kuitenkin lukion aikana odotukset nousevat ja tasaantuvat ja kohtaavat toteuman melko hyvin.

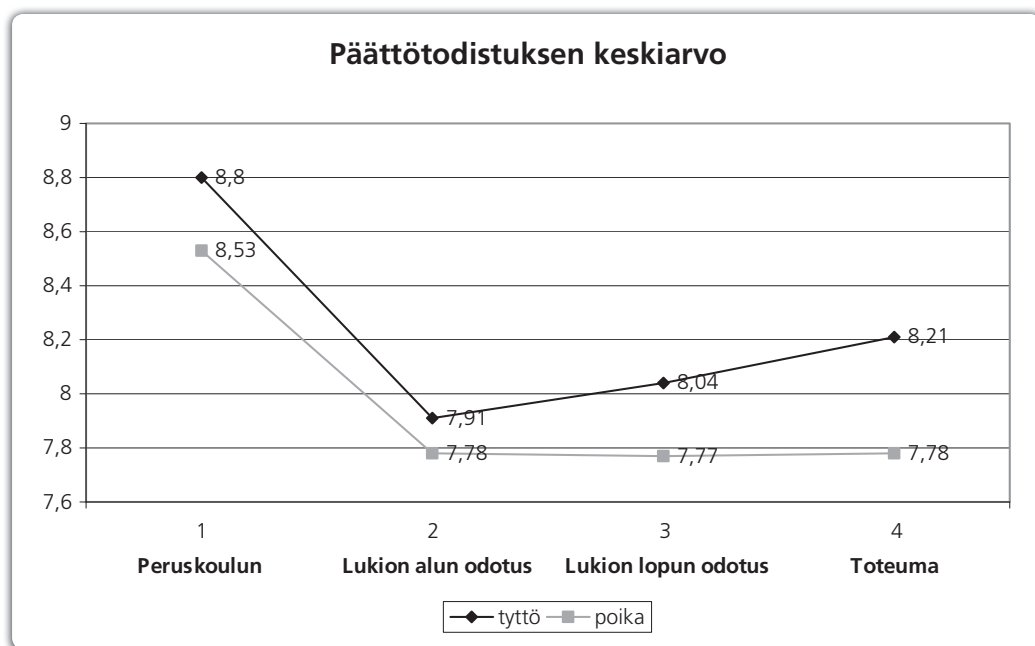
Tarkasteltaessa tyttöjen ja poikien keskiarvoja ja keskiarvotavoitteita toistettujen mittausten kaksisuuntaisella varianssianalyysillä ilmeni voimakasta päävaikutusta ajan<sup>77</sup> ja päävaikutusta sukupuolen<sup>78</sup> suhteen. Eli tyttöjen ja poikien keskiarvo-odotukset ja keskiarvototeumat eroavat toisistaan eivätkä tavoitteet pysy samoina opintojen edetessä. Lisäksi ilmeni ajan ja sukupuolen välistä yhdysvaikutusta. Tämä merkitsee sitä, että keskiarvojen/keskiarvotavoitteiden kehitystrendi tytöillä ja pojilla oli erilainen: poikien odotukset asettuivat jo lukion alussa realistiselle tasolle suhteessa toteumaan, kun taas tyttöjen<sup>79</sup> odotukset keskiarvoa kohtaan nousevat ja toteutunut tilanne on odotuksia selvästi parempi.

<sup>76</sup> Ero on riippumattomien otosten t-testin mukaan tilastollisesti merkitsevä ( $t=3,294$ ,  $p=0,001$ ).

<sup>77</sup> Päävaikutus on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $F(2)=155,832$ ,  $p<0,001$ ).

<sup>78</sup> Päävaikutus on tilastollisesti merkitsevä ( $F(1)=11,225$ ,  $p=0,001$ ).

<sup>79</sup> Monivertailusta ilmenee, että tyttöjen osalta toteuma sekä lukion alun että lukion lopun tavoitteisiin verrattuna on tilastollisesti merkitsevä (ks. liite 10).

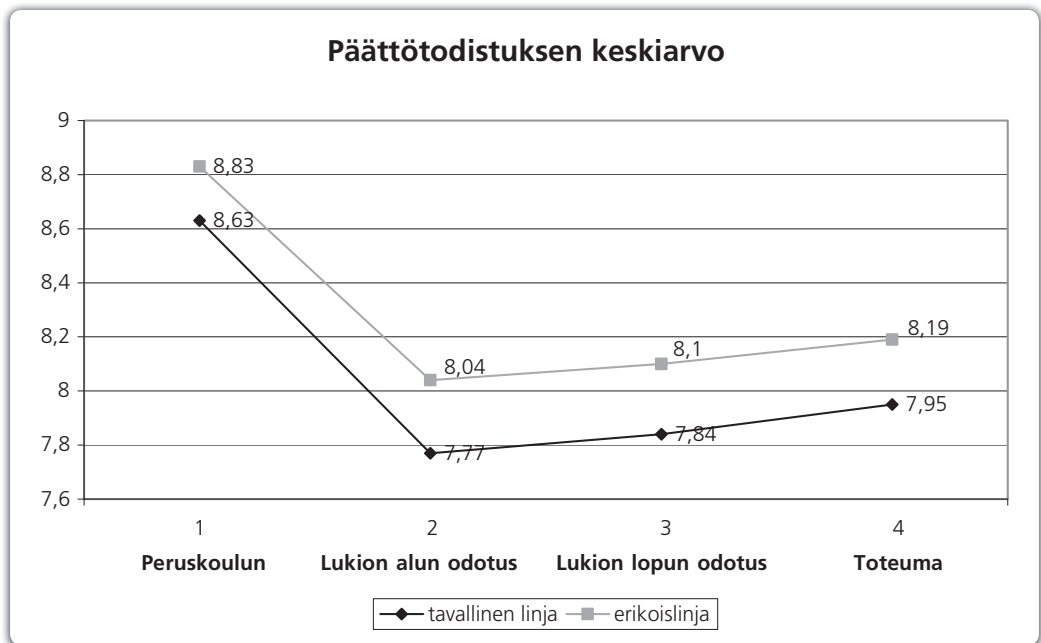


KUVIO 27. Lukiointulokeskiarvo, odotukset lukion keskiarvosta ja toteuma sukupuolen mukaan

Tarkasteltaessa päätötodistuksen keskiarvoja ja keskiarvo-odotuksia toistettujen mitausten kaksisuuntaisella varianssianalyysillä opiskelulinjan suhteen ilmeni myös päävaikutusta linjan<sup>80</sup> suhteen ja voimakasta päävaikutusta ajan<sup>81</sup> suhteen. Toisin sanoen linjojen välillä ilmeni selkeä tasoero erikoislinjan hyväksi eivätkä keskiarvot/keskiarvotavoitteet pysyneet ajan suhteen vakiona. Sen sijaan linjan ja ajan suhteen ei ilmennyt yhdysvaikutusta, vaan kehitystrendi oli samanlainen kummallakin ryhmällä. Trendille oli ominaista, että kaikkien opiskelijoiden keskiarvotavoitteet putosivat lukion alussa selvästi peruskoulun päätötodistukseen verrattuna, mutta lukion aikana odotukset tasaantuivat realistiselle tasolle suhteessa toteumaan.

<sup>80</sup> Päävaikutus on tilastollisesti melkein merkitsevä ( $F(1)=5,003$ ,  $p=0,026$ ).

<sup>81</sup> Päävaikutus on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $F(2)=130,048$ ,  $p<0,001$ ).

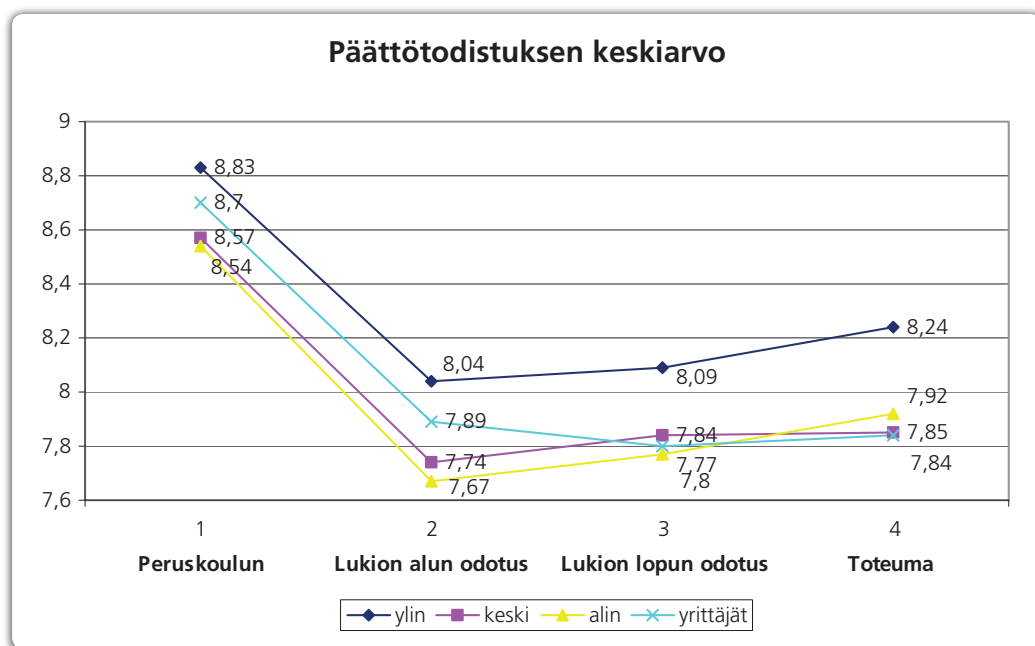


KUVIO 28. Lukioontulokeskiarvo, odotukset lukion keskiarvosta ja toteuma linjan mukaan

Tarkasteltaessa keskiarvoja ja keskiarvo-odotuksia varianssianalyysillä sosiaaliluokittain ilmeni päävaikutusta sekä sosiaaliluokan<sup>82</sup> suhteen että voimakasta vaikutusta ajan<sup>83</sup> suhteen. Ylimmän sosiaaliluokan opiskelijat tähtäävät ja päätyvät korkeimpiin keskiarvoihin. Yrittäjillä muista poiketen odotustaso laskee hieman lukion alun ja lopun aikana. Yhdysvaikutusta sosiaaliluokan ja ajan suhteen ei ilmennyt, vaan kehitystrendi oli melko samanlainen kaikilla ryhmillä. Toteuma alimman sosiaaliluokan, keskiluokan ja yrittäjäperheiden opiskelijoilla on melko samantasoinen, alimman luokan opiskelijoilla hitusen parempi, vaikka tavoite heidän kohdallaan oli alhaisin.

<sup>82</sup> Päävaikutus on tilastollisesti merkitsevä ( $F(3)=3,880$ ,  $p=0,010$ ).

<sup>83</sup> Päävaikutus on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $F(2)=114,032$ ,  $p<0,001$ ).

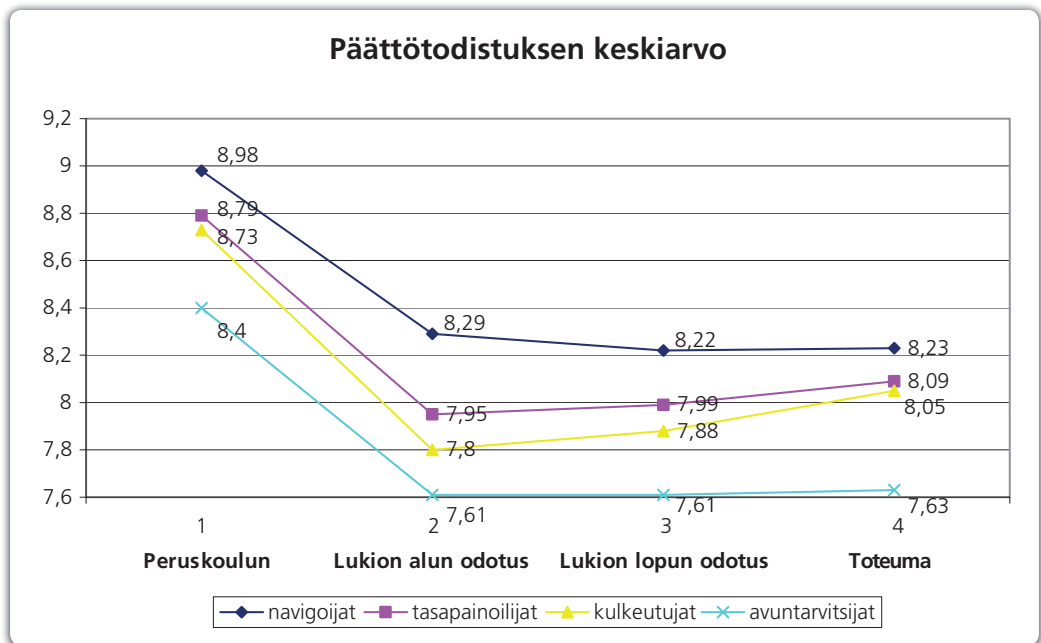


KUVIO 29. Lukioontulokeskiarvo, odotukset lukion keskiarvosta ja toteuma sosiaaliluokan mukaan

Itsesäätelyryhmittäin keskiarvoja ja keskiarvo-odotuksia varianssianalyysillä tarkastellen ilmeni päävaikutusta itsesäätelyryhmän<sup>84</sup> suhteen ja voimakasta vaikutusta ajan<sup>85</sup> suhteen. Itsesäätelyryhmittäin tarkastellen ryhmien tasot keskiarvojen ja keskiarvo-odotusten suhteen siis eroavat toisistaan. Navigoijat tähtäävät ja myös saavuttavat ryhmistä korkeimmat keskiarvot, vaikka heillä odotus lukion aikana on muista poiketen laskeva. Avuntarvitsijoiden keskiarvot taas ovat kaikkien tarkasteluajankohtien osalta ryhmien matalimmat ja tavoitteet kohtaavat toteuman lähes yhdenmukaisena. Yhdysvaikutusta itsesäätelyryhmän ja ajan suhteen ei ilmennyt, vaan ryhmien keskiarvo-odotusten ja toteuman kehitystrendi oli samankaltainen.

<sup>84</sup> Päävaikutus on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $F(3)=6,526$ ,  $p<0,001$ ).

<sup>85</sup> Päävaikutus on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $F(2)=118,179$ ,  $p<0,001$ ).



KUVIO 30. Lukioontulokeskiarvo, odotukset lukion keskiarvosta ja toteuma itsesäätelyryhmän mukaan

Matematiikan arvosana peruskoulun päätötodistuksessa vaihteli aineiston opiskelijoiden keskuudessa kuutosesta kymmppiin. Yleisimmin se oli 9 (39,3 %) tai 8 (27,9 %). Lukion alkuvaiheessa 59,8 % opiskelijoista ilmoitti opiskelevansa pitkää matematiikkaa ja 40,2 % lyhyttä matematiikkaa. Lukion loppuvaiheessa pitkää matematiikkaa opiskeli enää 44,4 %. Pitkän matematiikan vaihtoi siis 15,4 % opiskelijoista lyhyeen lukion aikana, pojat hiukan tyttöjä useammin.<sup>86</sup>

Pitkän ja lyhyen matematiikan kirjoittaneet jakautuivat tässä aineistossa yllättävän tasaisesti. Valtakunnan tasolla lukiokoulutuksen päätötodistuksen vuosina 2003–2005 saaneista noin 40 % on ollut pitkän matematiikan oppimäärän suorittaneita (Kumpulainen 2008). Lyhyen matematiikan tämän tutkimuksen aineistossa kirjoitti 40,8 % ja pitkän matematiikan 40 % opiskelijoista. Matematiikkaa ei kirjoittanut ollenkaan 19,2 % vastaajista, vaikka lukion alussa vain 15,8 % ilmoitti, ettei aio kirjoittaa matematiikkaa.

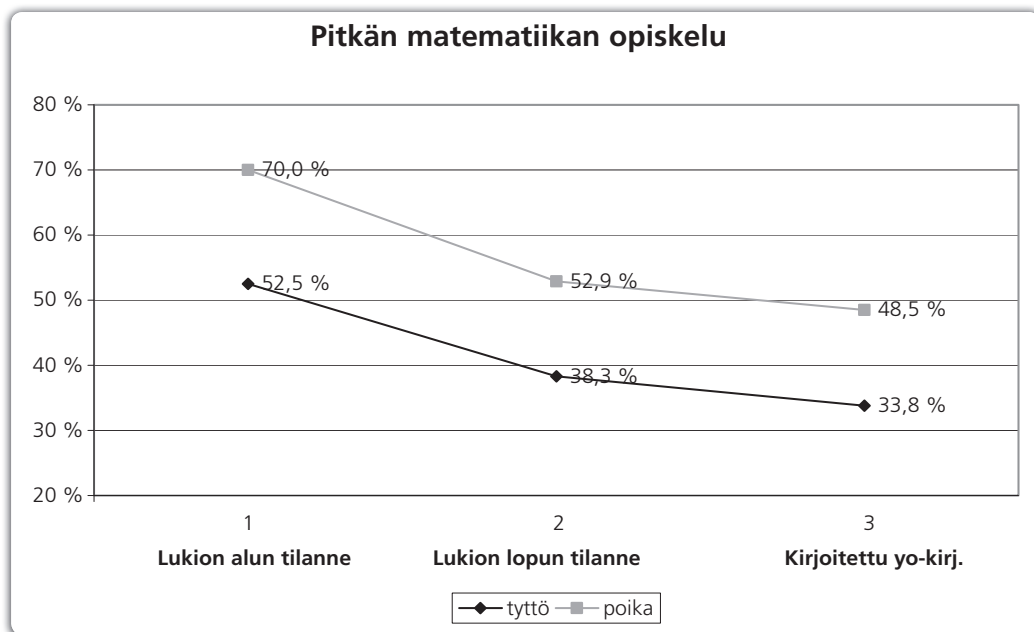
Pitkän matematiikan opiskelu on hyvin sukupuolittunutta. Tytöille pitkän matematiikan opiskelu sekä lukion alussa<sup>87</sup> että lopussa<sup>88</sup> ja sen kirjoittaminen ylioppilaskirjoituksissa<sup>89</sup> on poikia harvinaisempaa.

<sup>86</sup> Pitkän matematiikan kohdalla osa teoreettisista solufrekvensseistä jäi niin pieneksi, ettei log-lineaarista mallia ollut järkevä käyttää.

<sup>87</sup> Ero on tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(1)=7,465$ ,  $p=0,006$ ).

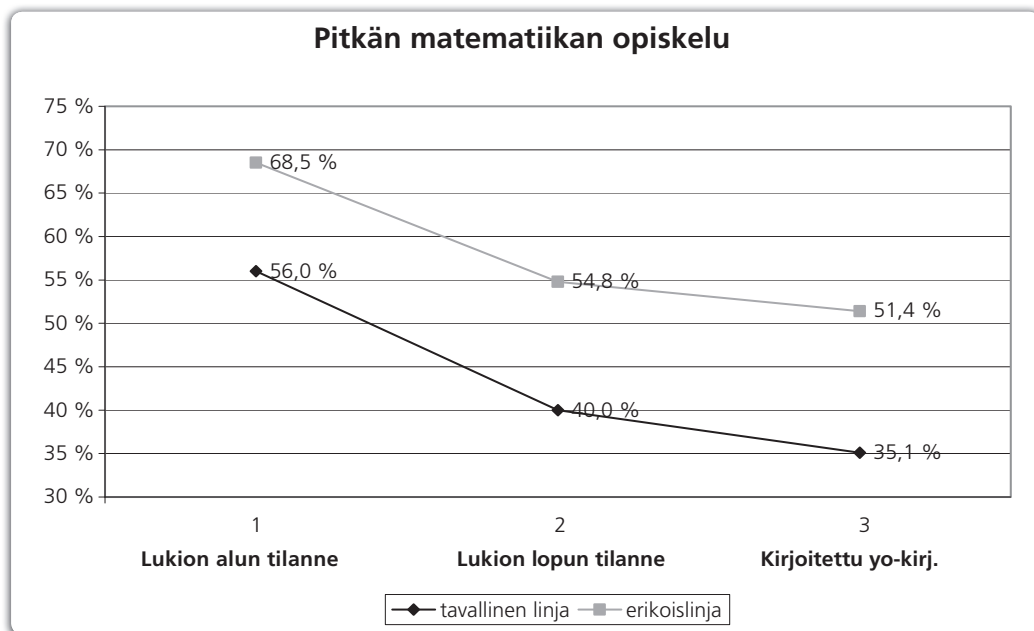
<sup>88</sup> Ero on tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2(1)=5,140$ ,  $p=0,023$ ).

<sup>89</sup> Ero on tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2(1)=8,544$ ,  $p=0,014$ ).



KUVIO 31. Pitkän matematiikan opiskelu sukupuolen mukaan

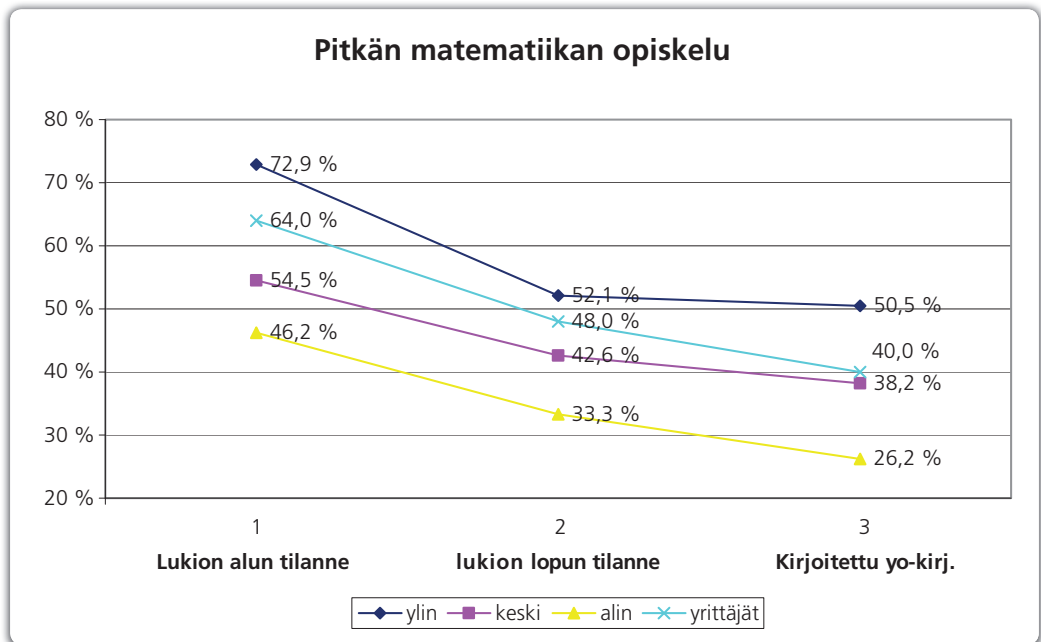
Pitkän matematiikan opiskelu sekä lukion alussa että lopussa ja sen kirjoittaminen oli tyypillisempää erikoislinjan kuin tavallisen linjan opiskelijoilla.<sup>90</sup>



KUVIO 32. Pitkän matematiikan opiskelu linjan mukaan

<sup>90</sup> Ero on lukion lopun opiskelutilanteeseen nähden tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2(1)=4,527$ ,  $p=0,033$ ) ja ylioppilaskirjoituksiin nähden melkein merkitsevä ( $\chi^2(3)=6,627$ ,  $p=0,036$ ).

Sosiaaliluokan mukaan tarkasteltuna pitkän matematiikan opiskelu ja kirjoittaminen oli tyypillisempää ylimmän sosiaaliluokan, yrittäjien ja keskiluokan kuin alimman luokan opiskelijoilla.<sup>91</sup>

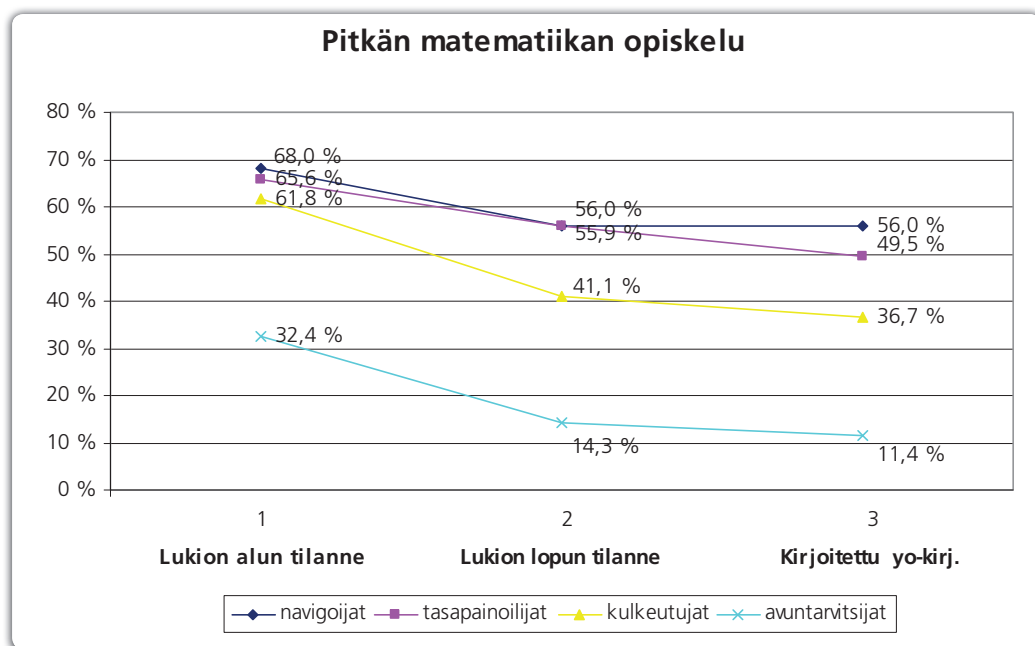


KUVIO 33. Pitkän matematiikan opiskelu sosiaaliluokan mukaan

Itsesäätelyryhmittäin tarkasteltuna pitkää matematiikkaa opiskelivat navigoijat ja tasapainoilijat muita yleisemmin. Navigoijista lukion lopussa pitkää matematiikkaa opiskelleet kirjoittavat sen myös kaikki, toisin kuin muissa ryhmissä, joissa kirjoittajia on opiskelleita vähemmän. Avuntarvitsijat sekä opiskelevat että kirjoittavat pitkän matematiikan muita ryhmiä selvästi harvemmin.<sup>92</sup>

<sup>91</sup> Ero on lukion alun opiskelutilanteeseen nähden tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2(1)=10,377$ ,  $p=0,016$ ) ja ylioppilaskirjoituksiin nähden merkitsevä ( $\chi^2(6)=16,901$ ,  $p=0,010$ ).

<sup>92</sup> Ero on lukion alun opiskelutilanteeseen nähden tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(3)=12,794$ ,  $p=0,005$ ), lukion lopun opiskelutilanteeseen nähden tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(3)=19,605$ ,  $p<0,001$ ) ja ylioppilaskirjoituksiin nähden merkitsevä ( $\chi^2(6)=20,363$ ,  $p=0,002$ ).



KUVIO 34. Pitkän matematiikan opiskelu itsesätelyryhmän mukaan

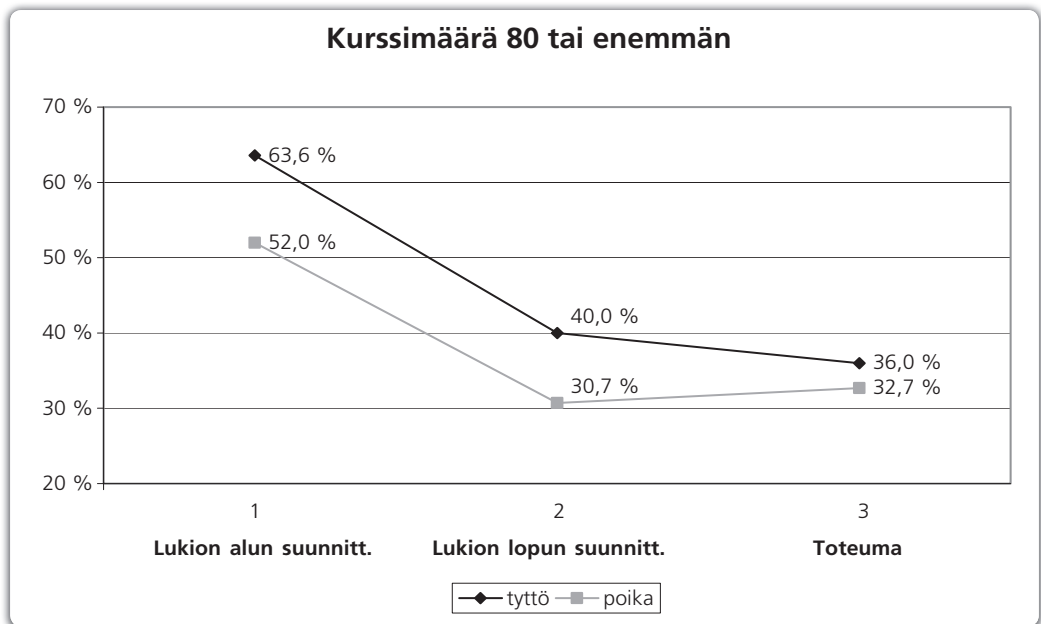
Opiskelijakohtainen suoritettujen kurssien määrä vaihteli 61 ja 108 välissä ollen keskimäärin 79. Yleisintä (80,4 %) oli suorittaa 75–83 kurssia. Lukion alussa osa opiskelijoista arvioi suorittavansa huomattavasti enemmän kursseja kuin tosiasiassa suoritti. Opintojen alkuvaiheessa koko lukiokurssiensa määräksi yli puolet (51,7 %) opiskelijoista arvioi 80–90 kurssia, kun todellisuudessa niin paljon kursseja suoritti vain 18,6 %. Jopa 90–100 kurssia suunnitteli suorittavansa 7 % opiskelijoista, kun niin ison kurssimäärän tosiasiassa suoritti 3,5 % opiskelijoista. Pojilla suoritettujen kurssien keskiarvo oli 78,76 ja tytöillä 79,69. Erikoislinjalaiset suorittivat keskimäärin 82,78 ja tavallisen linjan opiskelijat 77,82. Keskimääräinen kurssimäärä oli ylimmän sosiaaliluokan opiskelijoilla 80,32, keskiluokalla 79,12, alimmalla luokalla 77,93 ja yrittäjillä 78. Itsesätelyryhmittäin kurssikeskiarvot olivat suuruusjärjestyksessä tasapainoilijoilla 79,71, navigoijilla 79,52, kulkeutujilla 79,09 ja avuntarvitsijoilla 78,89.

Suureen kurssimäärään eli 80 kurssia tai enemmän opiskelijat tähtäsivät lukion alussa huomattavasti lukion loppua tai toteutunutta tilannetta useammin. Lukion lopun tilanne on jo alkua selvästi lähempänä realitodellisuutta ja toteumaa. Suureen kurssimäärään tytöt tähtäsivät jo lukion alussa poikia useammin<sup>93</sup>, mutta lukion loppua ja toteumaa kohden sukupuolten määrät tässä suhteessa lähenivät toisiaan<sup>94</sup>, vaikkakin tytöt suorittivat hiukan poikia useammin suuren määrän kursseja.

<sup>93</sup> Ero on tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2(2)=8,455$ ,  $p=0,015$ ).

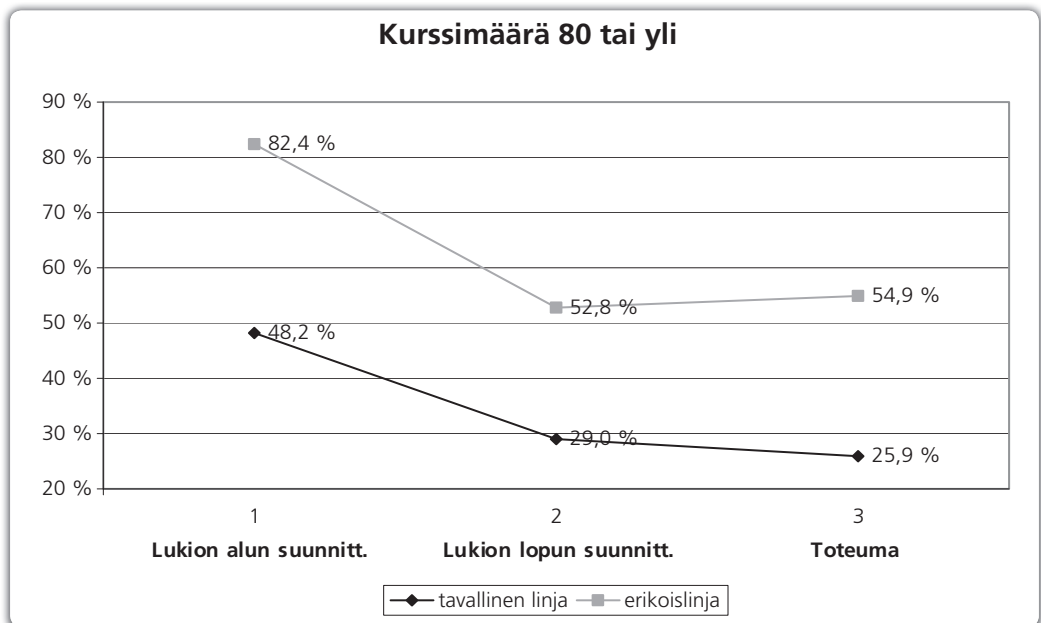
<sup>94</sup> Log-linearisen mallin mukaan muuttujien (sukupuoli, kurssimääräsuunnitelma lukion lopussa ja toteuma) yhteys on tilastollisesti oireellisesti merkitsevä L.R. ( $\chi^2(1)=3,703$ ,  $p=0,054$ ).





KUVIO 35. Suuri kurssimäärä sukupuolen mukaan

Erikoislinjalaiset tavoittelevat tavallisen linjan opiskelijoita useammin suuria kurssimääriä.<sup>95</sup> Myös kurssimäärätoteuma eriyttää tavallisen ja erikoislinjan opiskelijoita toisistaan selvästi.<sup>96</sup>

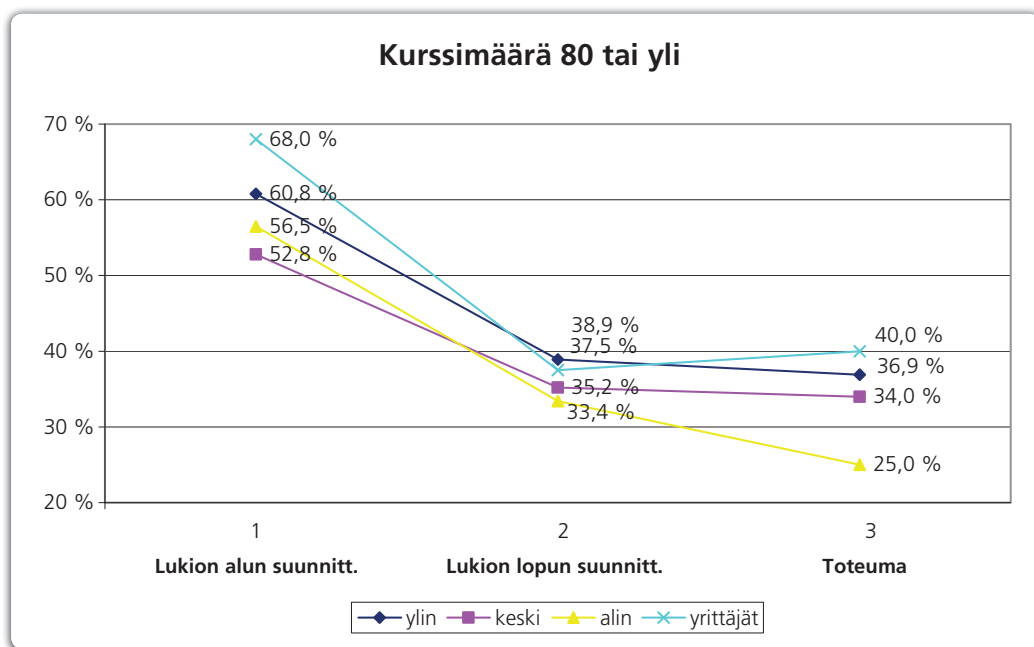


KUVIO 36. Suuri kurssimäärä linjan mukaan

<sup>95</sup> Ero on lukion alussa tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(2)=27,097$ ,  $p<0,001$ ) ja lukion lopussa tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(2)=19,496$ ,  $p<0,001$ ).

<sup>96</sup> Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(2)=28,625$ ,  $p<0,001$ ).

Sosiaaliluokittain tarkastellen yrittäjät ja ylin luokka tähtäävät yleisimmin suureen kurssimäärään lukion alussa, keskiluokka muita harvemmin. Yrittäjät ja ylimmän luokan opiskelijat myös suorittavat keskiluokan ja alaluokan opiskelijoita yleisemmin suuren määrän kursseja. Alaluokan opiskelijat kaikkein vähälukuisimmin, heistä vain joka neljäs, suorittaa yli 80 kurssia. Lukion lopussa odotukset suuresta kurssimäärästä ovat sosiaaliluokittain yhtenäisemmät kuin toteuma tai lukion alun odotus. Ero kurssimääräsuunnitelmissa sosiaaliryhmien välillä tasoittuu lukio-opintojen aikana.<sup>97</sup>



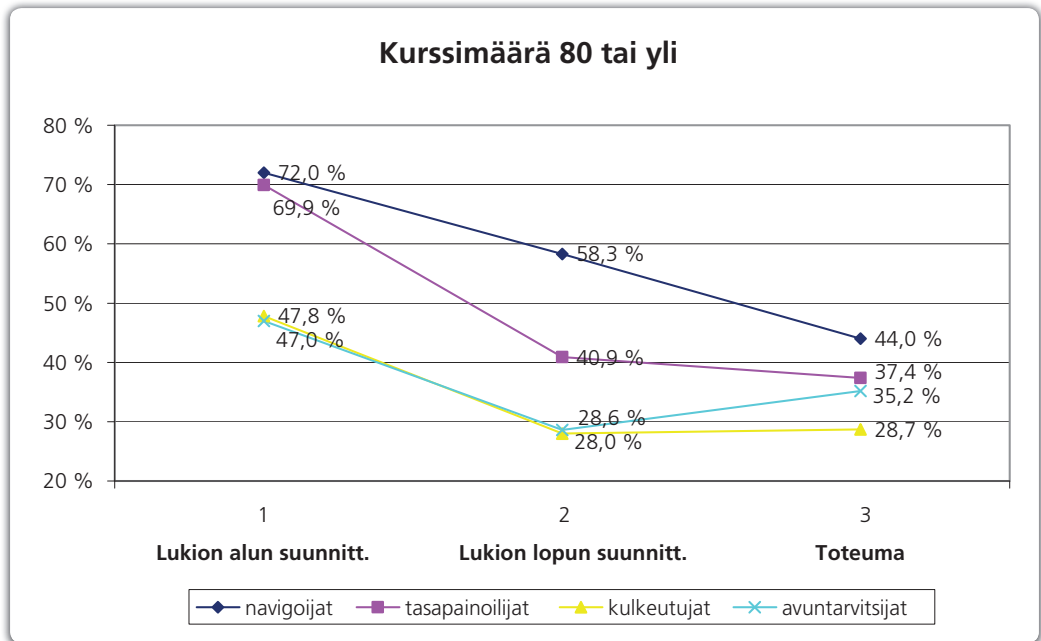
KUVIO 37. Suuri kurssimäärä sosiaaliluokan mukaan

Itsesäätelyryhmistä navigoijat tähtäävät suurimpaan kurssimäärään, kulkeutujat ja avuntarvitsijat matalimpaan, joskin avuntarvitsijat parantavat asemaansa toteuman suhteen.<sup>98</sup> Lukion aikana kurssimäärätavoite laskee, tosin navigoijien tavoitetason pudotus on muita hallitumpaa.<sup>99</sup> Lukion lopun ja toteuman suhteen ero ryhmien välillä on log-linearisessa mallissa tilastollisesti oireellisesti merkitsevä. Varovaisesti tulkiten tämä saattaa tarkoittaa sitä, että kulkeutujat ja avuntarvitsijat suorittavat kursseja vähemmän kuin navigoijat ja tasapainoilijat, mutta he suorittavat navigoijista ja tasapainoilijoista poiketen kuitenkin todellisuudessa hiukan suuremman määrän kursseja kuin mihin lukion lopussa tähtäävät.

<sup>97</sup> Log-lineaarisen mallin mukaan muuttujien (sosiaaliluokka, kurssimääräsuunnitelma lukion alussa ja kurssimääräsuunnitelma lukion lopussa) yhteys on tilastollisesti merkitsevä L.R. ( $\chi^2(3)=8,669$ ,  $p=0,034$ ).

<sup>98</sup> Ero on lukion alussa tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2(6)=14,391$ ,  $p=0,026$ ).

<sup>99</sup> Log-lineaarisen mallin mukaan muuttujien (itsesäätelyryhmä, lukion alun kurssimääräsuunnitelma ja lukion lopun kurssimääräsuunnitelma) yhteys on tilastollisesti merkitsevä L.R. ( $\chi^2(3)=15,193$ ,  $p=0,002$ ).



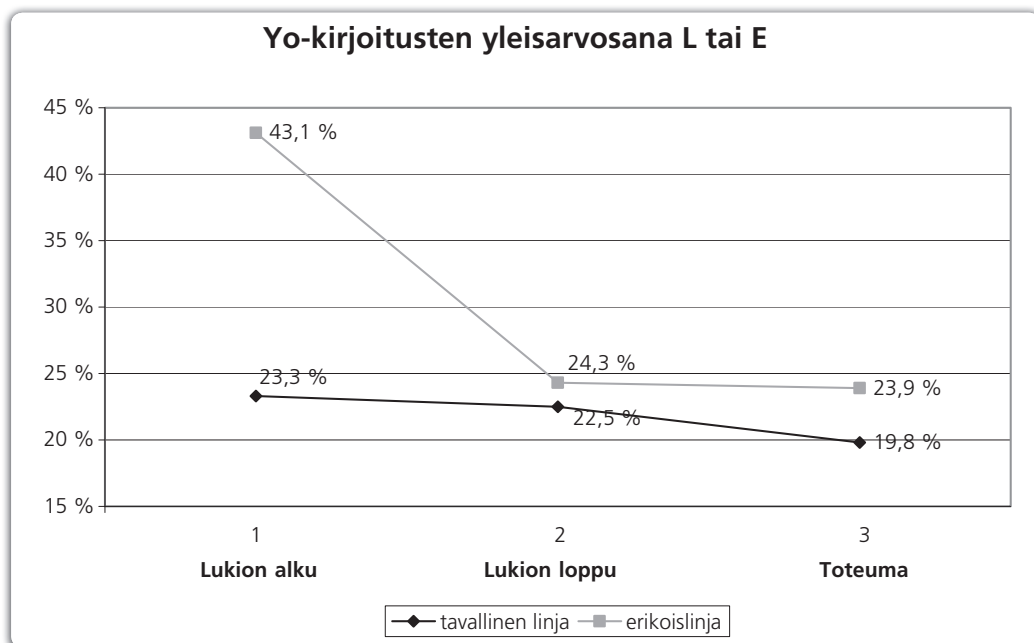
KUVIO 38. Suuri kurssimäärä itsesäätelyryhmän mukaan

Tässä tutkimuksessa lukion suoritus aika ei noussut tilastollisesti merkitseväksi lukio-opintoja tai opintomenestystä eriyttäväksi tekijäksi. Suunnitelmat lukio-opintojen ajallista pituutta kohtaan pyörivät suurimmalla osalla opiskelijoista totutun kolmen vuoden tietämissä kuten myös toteuma. Suurin osa opiskelijoista (88,5 %) suunnitteli lukion alussa suorittavansa lukion kolmessa vuodessa ja 88,7 % näin tekikin. Lukio-opinnot pidensi yli kolmeen vuoteen kuitenkin hieman useampi opiskelija (11,3 %) kuin sitä lukion alussa (6,1 %) suunnitteli.

### 8.3 Ylioppilaskirjoitukset ja yliopisto-opintoihin tähtääminen

Tavoitteet ylioppilaskirjoitusmenestystä kohtaan ovat osalla opiskelijoista lukion alussa toteutunutta korkeammat ja jonkin verran ylimitoitettut, mutta putoavat lukion aikana lähemmäs toteutuvaa todellisuutta. Ylioppilaskirjoituksissa saavutettu pistemäärä (puoltoänten määrä) vaihteli opiskelijoiden kesken 10 ja 54 välissä ollen keskimäärin 27. Ylioppilaskirjoitusten yleisarvosanaksi lähes puolet opiskelijoista (lukion alussa 46,8 % ja lukion lopussa 49,1 %) uskoi saavansa M:n. Noin joka viides (lukion alussa 26 %, lukion lopussa 21,3 %) uskoi saavansa E:n. Joka kuudes opiskelija uskoi lukion alussa itselleen C:n tai huonomman arvosanan ja vain 3,4 % uskoi lukion alussa L:n tasoon. Laudaturia toivovien määrä putosi lukion aikana hieman ja C:n tai huonomman uskoi lukion lopussa saavansa jo useampi kuin joka neljäs opiskelija. Todellisuudessa yleisin arvosana oli C (35,1 % opiskelijoista). Laudaturin sai yleisarvosanaksi 2,4 %, E:n 18 %, M:n 27,8 %, ja B:n 13,5 % tämän tutkimuksen aineiston opiskelijoista. Tytöt saavuttivat hiukan poikia useammin korkeimmat yleisarvosanat (ero on tilastollisesti oireellisesti merkitsevän tasolla).

Erikoislinjan opiskelijat eriytyvät lukion alun odotuksissaan korkean ylioppilaskirjoitusmenestyksen suhteen selvästi tavallisen linjan opiskelijoista<sup>100</sup>, mutta sen sijaan lukion lopun tavoitteet ja toteuma ovat yhtenäisemmät, vaikka eroa erikoislinjalaisten hyväksi kuitenkin jonkin verran on.

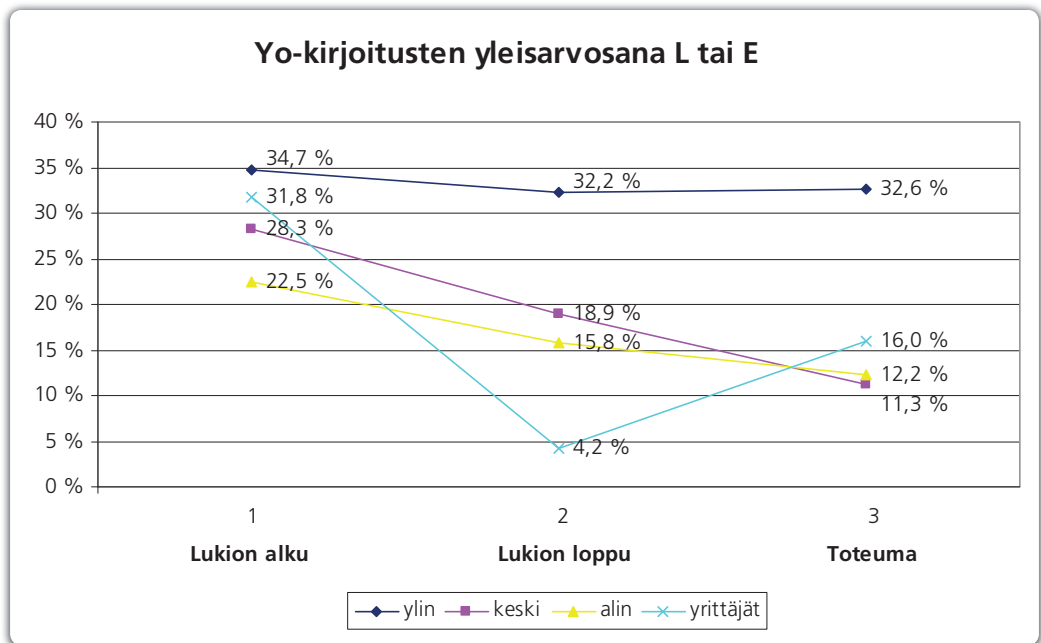


KUVIO 39. Korkeimmat yleisarvosanat linjan mukaan

Sosiaaliluokkien välille ei syntynyt tilastollisesti merkitseviä eroja korkeimpiin ylioppilastutkintoarvosanoihin tähtäävien määrässä vielä lukion alkuvaiheessa, mutta lukion lopun ja toteuman suhteen erot olivat merkitseviä.<sup>101</sup> Korkeimpiin yleisarvosanoihin uskomisen laskee lukion aikana, merkittävimmin yrittäjien kohdalla. Ylimmän sosiaaliluokan opiskelijoista sen sijaan kolmasosa, eli kutakuinkin yhtä moni kuin siihen tähtäsi, saavutti yleisarvosanan L tai E. Yrittäjätaustaisilla toteuma oli parempi kuin lukion lopun odotus, kun se kulkeutujilla ja avuntarvitsijoilla oli huonompi.

<sup>100</sup> Ero on tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(1)=9,385, p=0,002$ ).

<sup>101</sup> Ero on lukion lopussa tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2(3)10,907, p=0,012$ ) ja toteuman suhteen tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(3)=12,782, p=0,005$ ).



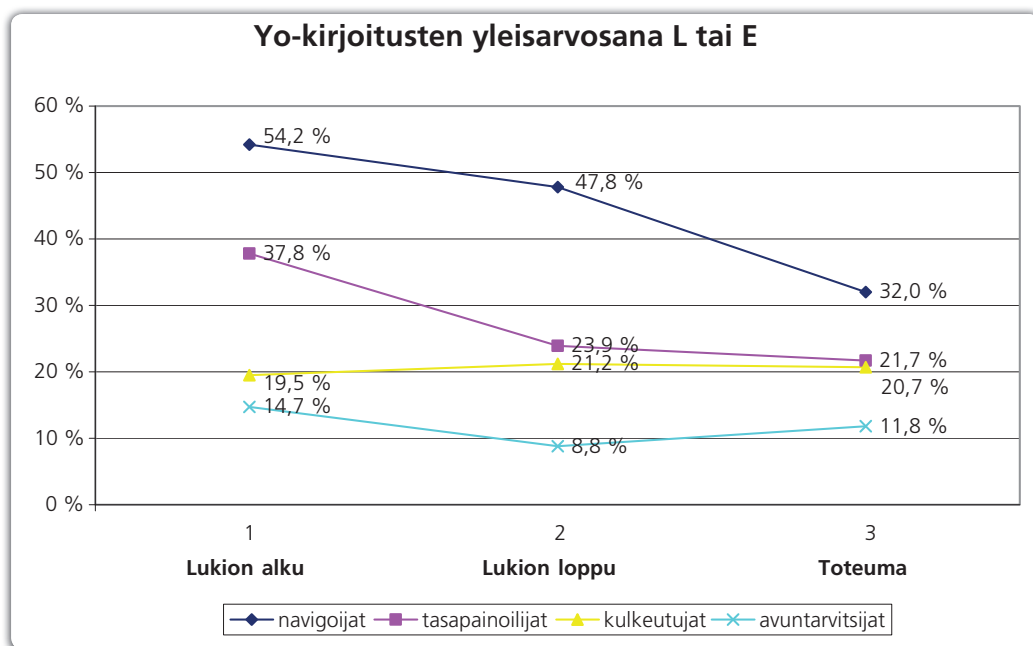
KUVIO 40. Korkeimmat yleisarvosanat sosiaaliluokan mukaan

Itsesäätelyryhmien välillä ero korkeimpiin arvosanoihin tähtäävien määrässä oli lukion alussa<sup>102</sup> ja lukion lopussa<sup>103</sup> selkeä. Lukion alun ja lopun suunnitelmien etenemisessä ero ryhmien välillä oli myös tilastollisesti merkitsevä.<sup>104</sup> Toteuman suhteen merkitsevyyttä ei enää syntynyt. Itsesäätelyryhmistä navigoijat kulkevat omaa korkeinta tietään parhaimpien ylioppilaskirjoitusarvosanojen suhteen. Heillä kuitenkin tavoitteet laskevat lukion aikana. Muista ryhmistä poiketen kulkeutujien tavoitteet nousevat lukion aikana. Navigoijista seuraavaksi parhaiten sekä odotusten että toteuman suhteen sijoittuvat tasapainoilijat kulkeutujat ihan vanavedessään. Avuntarvitsijoiden ylioppilaskirjoitusarvosanat ovat selkeästi ryhmien huonoimmat myös molempien odotusten kohdalla. Huomattava kuitenkin on, että ryhmistä ainoina he saavuttavat paremman tuloksen, kuin mitä lukion lopun tavoite oli.

<sup>102</sup> Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(3)=17,761$ ,  $p<0,001$ ).

<sup>103</sup> Ero on tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(3)=12,043$ ,  $p=0,007$ ).

<sup>104</sup> Log-lineaarisen mallin mukaan muuttujien (itsesäätelyryhmä, lukion alun yleisarvosanatavoite, lukion lopun yleisarvosanatavoite) yhteys on tilastollisesti melkein merkitsevä L.R. ( $\chi^2(3)=8,165$ ,  $p=0,043$ ).

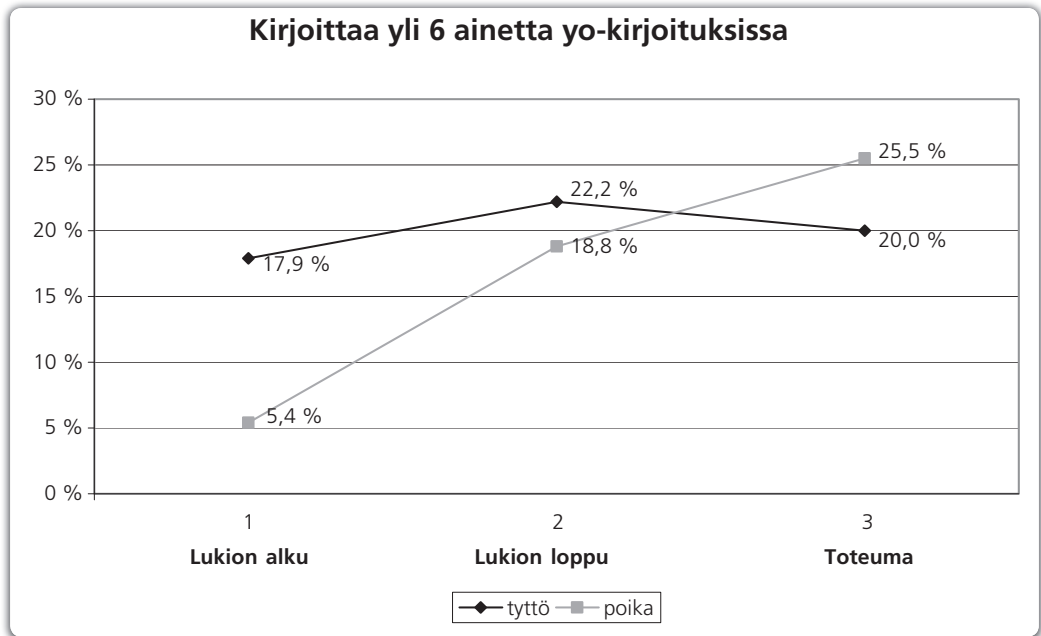


KUVIO 41. Korkeimmat yleisarvosanat itsesäätyryhmän mukaan

Lukion alun suunnitelmat olivat toteutuneeseen kirjoitettujen aineiden lukumäärään<sup>105</sup> verrattuna varovaisia, tosin 20 % opiskelijoista ei osannut vielä lukion alussa arvioida kirjoittamiensa aineiden määrää. Vastaajista 10 % ajatteli lukion alussa osallistuvansa useampaan kuin 6 kokeeseen. Lukion lopussa vastaava luku oli noussut 20,8 %:iin ja todellisuudessa yli 6 ainetta kirjoitti 22,3 % aineiston opiskelijoista. Kirjoitettujen aineiden määrä vaihteli kaiken kaikkiaan tämän aineiston opiskelijoiden keskuudessa neljästä yhdeksään. Yleisintä (63,7 %) oli kirjoittaa 5–6 ainetta. Pojilla suunnitelmat olivat lukion alussa tyttöjä epätietoisemmat ja varovaisemmat.<sup>106</sup> Lukion alussa pojat suunnittelivat tyttöjä harvemmin osallistuvansa yli 6 kokeeseen, vaikka todellisuudessa osallistuivat tyttöjä hieman useammin.

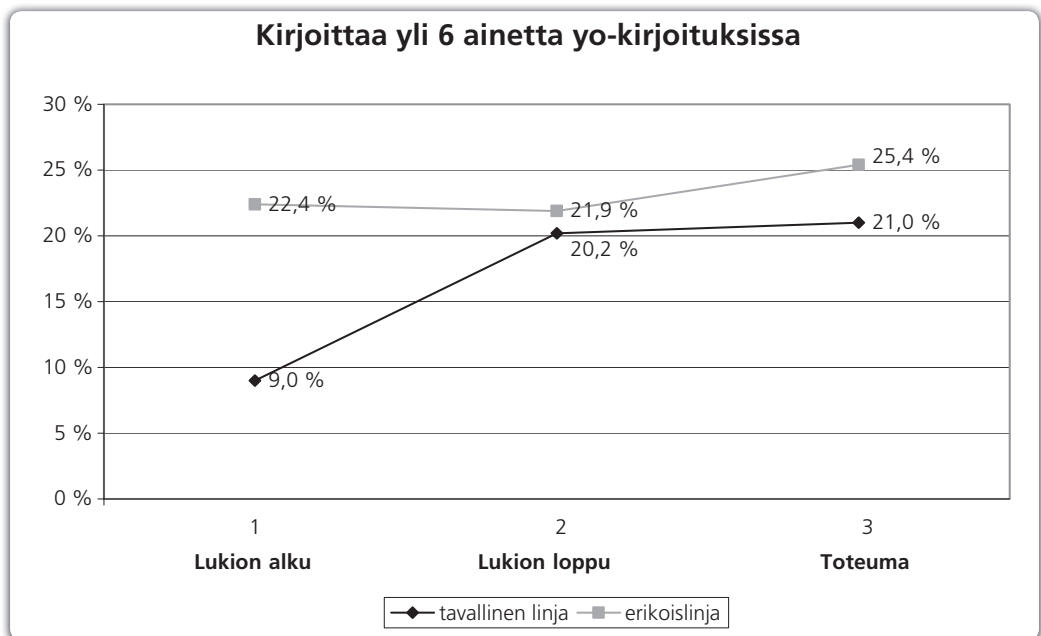
<sup>105</sup> Kirjoitettujen aineiden lukumäärän kohdalla osa teoreettisista solufrekvensseistä jäi niin pieneksi, ettei log-lineaarista mallia ollut järkevä käyttää.

<sup>106</sup> Ero on tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2(1)=6,269$ ,  $p=0,012$ ).



KUVIO 42. Runsas kirjoitettujen yo-aineiden määrä sukupuolen mukaan

Erikoislinjan opiskelijat kirjoittivat tavallisen linjan opiskelijoita useammin yli kuusi ainetta. Myös suunnitelmien suhteen linjat erosivat toisistaan samansuuntaisesti, varsinkin lukion alkuvaiheessa<sup>107</sup>.

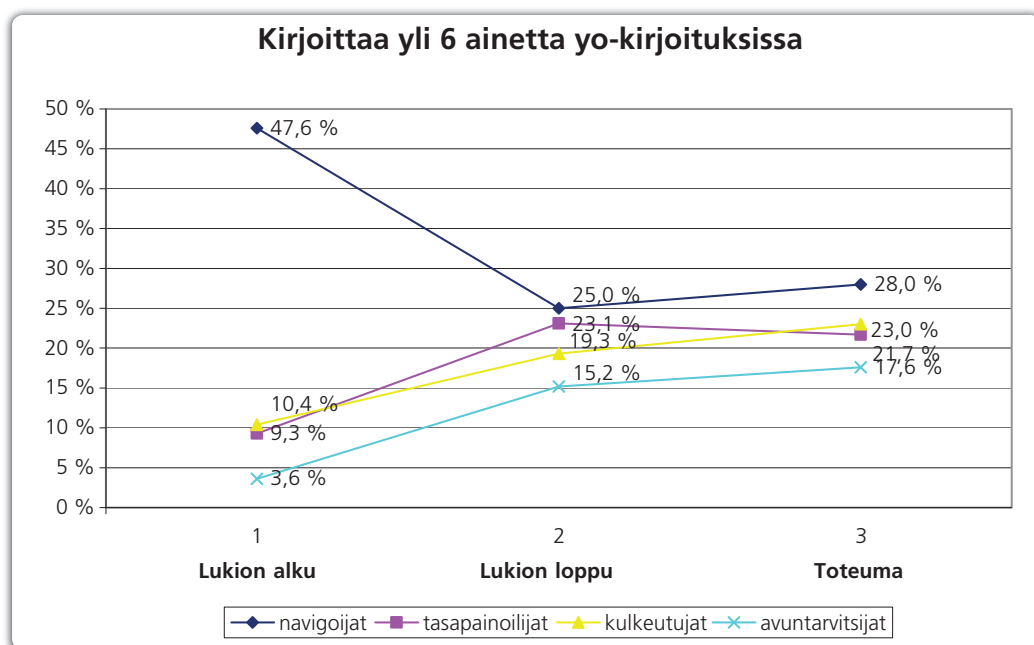


KUVIO 43. Runsas kirjoitettujen yo-aineiden määrä linjan mukaan

<sup>107</sup> Ero on lukion alussa tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2(1)=6,367, p=0,012$ ).

Sosiaaliluokan suhteen tilastollisesti merkitseviä eroja ei syntynyt, vain oireellinen ero toteuman suhteen. Prosenttiosuuksista voidaan näin ollen vain varovaisesti tulkita suuntausta, jonka mukaan yrittäjäperheiden ja ylimmän luokan opiskelijat kirjoittavat muita hieman useammin yli kuusi ainetta, alin luokka muita harvemmin.

Itsesäätelyryhmistä navigoijat suunnittelivat jo lukion alussa ylivoimaisesti suurimpana ryhmänä yli 6 aineen kirjoittamista, avuntarvitsijat puolestaan pienimpänä ryhmänä.<sup>108</sup> Navigoijien suunnitelma on lukion alussa kuitenkin huomattavan paljon toteumaa korkeampi. Muut ryhmät sen sijaan ovat lukion alun tavoitteissaan varovaisia kirjoitettujen aineiden todelliseen lukumäärään nähden.



KUVIO 44. Runsas kirjoitettujen yo-aineiden määrä itsesäätelyryhmän mukaan

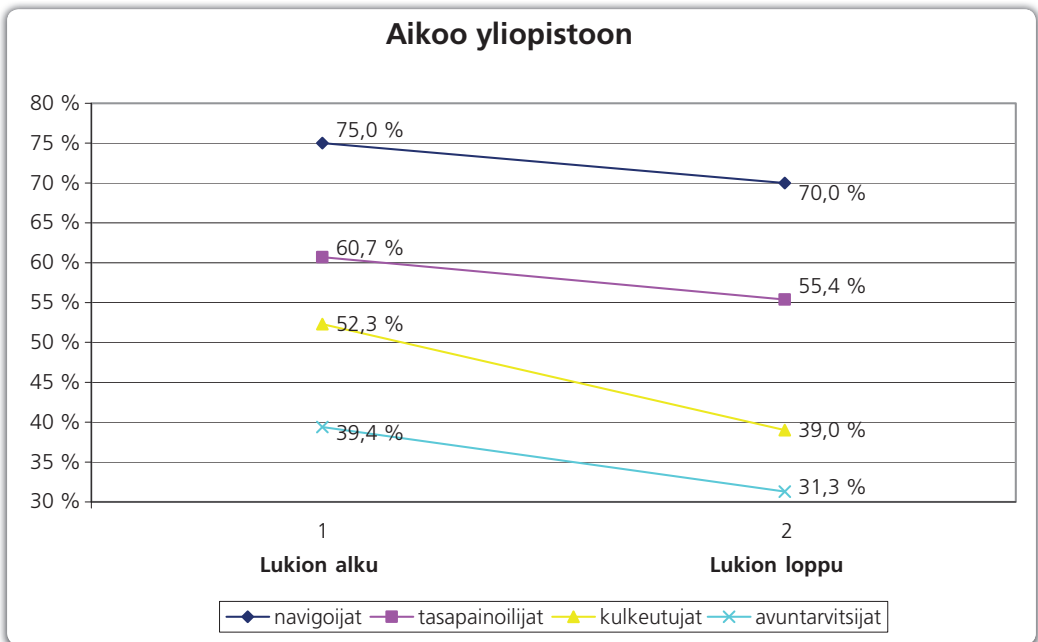
Aholan (2003) mukaan lukion loppupuolella nuoret miettivät paljon jatkokoulutusta ja oikean paikan valitseminen tuntuu vaikealta yllättävän monille. Enemmistö tekee jatkokoulutuspäätöksensä hyvissä ajoin, mutta osalle päätöksen tekeminen on vaikeaa. Jotkut taas eivät erityisen syvällisesti asiaa edes yritä miettiä. (Ahola 2003, 17.) Yliopistoon/korkeakouluun ensimmäisenä hakuvaihtoehtona tähtäävien määrä laskee tämän tutkimuksen aineiston mukaan lukion aikana (lukion alussa 130 opiskelijaa → lukion lopussa 102 opiskelijaa). Poikien keskuudessa yliopistoon tähtäävien määrä pysyi lukion aikana kutakuinkin samana (lukion alussa 49 %, lukion lopussa 50 %). Sen sijaan yliopisto poistui joka kuudennen tytön suunnitelmista lukio-opintojen edetessä. Tyttöjen ja poikien ero yliopistoon tähtäävien määrässä oli lukion alussa kuitenkin tilastollisesti vain oireellisesti

<sup>108</sup> Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(3)=18,486$ ,  $p<0,001$ ).



merkitsevä. Tyttöjen keskuudessa erityisesti ammattikorkeakoulu kasvatti lukion aikana suosiotaan (19,1 % → 27,2 %).

Itsesäätelyryhmistä erityisesti navigoijilla, mutta tasapainoilijoilla ja kulkeutujillakin yliopistoon tähtääminen on yleisempää kuin avuntarvitsijoilla, joista lukion lopussa yliopistoon tähtää enää vain 31,3 %. Kaikissa ryhmissä yliopistoon tähtääminen vähenee lukion aikana, vähemmän kuitenkin navigoijien ja tasapainoilijoiden keskuudessa, eniten kulkeutujilla.<sup>109</sup>



KUVIO 45. Yliopistoon tähtäävien määrä itsesäätelyryhmän mukaan

## 8.4 Opintojen kulkua ja odotuksia koskeva yhteenveto

Tarkasteltaessa opiskelijoiden kokemuksia ja odotuksia taustamuuttujien ja itsesäätelyryhmien mukaan ne näyttävät eriytyvän joidenkin muuttujien kohdalla vahvasti eri suuntiin, kun taas joidenkin muuttujien kohdalla ne kulkevat melko lailla samansuuntaisesti, mutta eri tasolla.

Sukupuoli eriyttää opiskelijoiden kokemuksia ja odotuksia ja myös toteumaa jonkin verran. Tytöt ilmoittivat olevansa poikia koulu-uupuneempia. He pyrkivät ahkeroimaan poikia suuremman määrän kursseja. Pojat puolestaan opiskelivat pitkää matematiikkaa ja kirjoittivat sen ylioppilaskirjoituksissa huomattavasti tyttöjä useammin. Tytöt menesivät varsinkin lukion, jonkin verran myös ylioppilaskirjoitusten suhteen poikia parem-

<sup>109</sup> Ero on lukion alussa tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2(3)=8,471$ ,  $p=0,037$ ) ja lukion lopussa tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(3)=11,891$ ,  $p=0,008$ ).

min, vaikka olivat odotuksissaan menestykseensä nähden poikia varovaisempia. Tyttöjen osalta toteuma päättötodistuksen suhteen oli heidän tavoitteitaan selvästi parempi. Poikien tavoitteet taas olivat jo lukion alussa lähellä todellista toteumaa. Tyttöjen kiinnostus yliopisto-opintoja kohtaan väheni lukion aikana ja he olivat poikia kiinnostuneempia ammatillisista jatko-opinnoista. Pojat tähtäsivät yliopistoon lukion lopussa tyttöjä useammin ja suunnilleen yhtä runsaassa määrin kuin lukion alussakin.

Opiskelulinjan suhteen tuloksia voidaan tarkastella opiskelijoiden lahjakkuuden tukemisen ja eriyttämisen teemojen suhteen ja todeta erityisen koulutustehtävän lukioilla olevan selvä rooli lahjakkaiden opiskelijoiden koulutuksessa. Erikoislinjojen ja tavallisen linjan opiskelijoiden välillä oli selkeä tasoero sekä lukion alun että sen loppupuolen tavoitteissa ja myös toteumassa. Tämä tasoero pysyi lukion aikana kutakuinkin samansuuruisena. Erikoislinjalaisten sekä lukion että ylioppilaskirjoitusten opintomenestys oli tavallisen linjan opiskelijoita korkeampi, tosin osalla ylioppilaskirjoitusmenestystä koskeva korkea odotus putosi rajusti lukion aikana lähemmäs todellisuutta. Pitkän matematiikan opiskelu ja sen kirjoittaminen oli tyypillisempää erikoislinjan kuin tavallisen linjan opiskelijoilla. Erikoislinjalaiset suunnittelevat ja suorittavat tavallisen linjan opiskelijoita useammin suuria kurssimääriä ja ylioppilaskirjoituksissa yli kuusi ainetta. Kiinnostus ammatillisten opintojen suorittamisesta lukion yhteydessä pysyi erikoislinjan opiskelijoilla koko lukion ajan suunnilleen samana (vajaa neljäsosa opiskelijoista), kun se tavallisen linjan opiskelijoiden keskuudessa kasvoi. Tiedonsaantityytyväisyys kurssivalintoja kohtaan oli erikoislinjan opiskelijoilla korkea ja lisääntyi lukion kuluessa.

Sosiaaliluokan suhteen odotuksia ja toteumaa tarkastellen lukio-opiskelun suunnitelmat ja opintomenestys kertovat siitä, että isän korkeampi sosioekonominen tausta näyttää tuovan arvokasta pääomaa lukio-opiskeluun. Eri sosiaaliluokan opiskelijoiden välillä oli suuria eroja sekä lukion alun että lopun tavoitteissa kuin myös toteumassa. Opiskelijoista noin 40 prosentilla oli yläluokkainen tausta isän ammatin perusteella tarkasteltuna. Yläluokkaisen taustan omaavien opiskelijoiden sekä odotus että todellinen opintomenestys oli muita opiskelijoita selvästi korkeampi sekä lukion että ylioppilaskirjoitusten osalta. Lukion aikana päättötodistuksen opintomenestystavoitteiden eriytyvyys säilyy yläluokan suhteen melko samankaltaisena mutta vähenee muilla. Alimman sosiaaliluokan opiskelijoiden kohdalla huomiota kiinnittää pitkän matematiikan kirjoittajien vähyys sekä kokonaisuutena että sitä opiskelleisiin nähden. Lisäksi heidän keskuudessaan runsaaseen kurssimäärään tähtäävien ja sen saavuttaneiden määrä väheni lukion aikana. Silti päättötodistuksen keskiarvon suhteen he saavuttivat odotuksiaan paremman ja kaikkien opiskelijoiden tasoon nähden melko hyvän keskiarvon.

Tuloksista voidaan todeta lukion alun säätelystrategiamittausten perusteella tehtyjen itesesätelyryhmien olevan yhteydessä erilaisiin opiskeluodotuksiin, kokemuksiin ja opintojen kulkuun, myös opintomenestyksen osalta. Viime kädessä opintojen toteuttaminen yksilötasolla tarkoituksenmukaisesti pohjaa opiskelijan omiin valintoihin ja omaan taitoon ohjata suunnitelmiaan, valintojaan ja niihin vaikuttavia tekijöitä. Sekä melko korkean itesesätelyn että hyvän ulkoisen säätelytaidon omaavilla navigoijilla opiskelun pää-

määrät opintomenestyksen suhteen ovat korkealla ja vaikka pientä laskua tavoitetasoissa lukion aikana tapahtuukin, heidän opintomenestyksensä on ryhmien korkeinta. Kulkeutujat yltyvät opintomenestystavoitteisiinsa nähden yllättäen tasapainoilijoiden kanssa samalla tasolle toteuman suhteen. Avuntarvitsijat ovat selvästi ryhmien keskitason alapuolella sekä odotuksensa että toteutuneen opintomenestyksen suhteen.

Lukion alussa navigoijiksi luokituttavat olivat runsaslukuisimmin tyytyväisiä kursseja koskevaan tietoon, avuntarvitsijoiksi luokituttavat harvimmoin. Avuntarvitsijat olivat myös koulu-uupuneimpia sekä lukion alussa että lopussa. Avuntarvitsijoita ammatillisten opintojen suorittaminen lukio-opintojen ohessa kiinnostaisi ryhmistä yleisimmin ja kiinnostus kasvoi lukion aikana. Navigoijilla kiinnostus oli itsesääätelyryhmistä vähäisintä, eikä siinä tapahtunut lukion aikana kasvua. Lukion päättötodistuksen keskiarvotavoitteet ja toteuma erosivat ryhmien välillä tilastollisesti erittäin merkitsevästi. Navigoijat tähtäävät ja saavuttavat korkeimmat keskiarvot, avuntarvitsijoiden keskiarvot taas ovat kaikkien tarkasteluajankohtien osalta ryhmien matalimmat ja tavoitteet kohtaavat toteuman lähes yhdenmukaisena. Pitkän matematiikan opiskelijat olivat yleisimmin navigoijia tai tasapainoilijoita, harvimmoin avuntarvitsijoita. Navigoijat suunnittelivat ja myös suorittivat suurimmat kurssimäärät. Muilla lukion lopun suunnitelmaan nähden kurssimäärätoteutus väheni, kulkeutujilla pysyi ennallaan, mutta avuntarvitsijat suorittivat enemmän kursseja kuin lukion lopussa suunnittelivat. Ylioppilaskirjoitusten opintomenestys ja kirjoitettujen aineiden määrä oli navigoijilla korkein, avuntarvitsijoilla matalin. Kulkeutujien opintomenestys ylioppilaskirjoitusten kuten päättötodistuksenkin suhteen oli lähes samaa tasoa tasapainoilijoiden kanssa. Yliopistoon tähtääminen laskee kaikilla ryhmillä lukion aikana. Selvästi suurimpana ryhmänä yliopistoon tähtäävät navigoijat, pienimpänä avuntarvitsijat.

## 9 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Kuten johdannossa todettiin, suomalaista tutkimustietoa lukio-opiskelijoiden itsesäätelyn kehittymisestä on vähän. Tämä tutkimus tuo seurantatutkimuksenomaisena ensimmäistä kertaa esiin suomalaisten lukiolaisten itsesäätelyn heidän itsensä kokemanaan. Tutkimuksen mukaan lukiolaiset eivät muodosta itsesäätelyn suhteen yhtenäistä joukkoa, vaan ovat joukko erilaisia nuoria, joiden itsesäätely ja opintojen kulku näyttyy hyvin vaihtelevana. Tutkimus on ajankohtainen tilanteessa, jossa lukion asema nuori-asteen koulutuksen osana elää ja kehittyy rinnakkain ammatillisen koulutuksen veto-voiman kasvun kanssa. Myös ylioppilastutkimuksen asema korkeakoulujen pääsykokeisiin nähden on ollut viime aikoina esillä. Seuraavissa alaluvuissa pohditaan vielä keskeisimpiä tutkimustuloksia (taulukko 21) koosteenomaisesti ja peilataan niitä aikaisempien tutkimusten tuloksiin. Luvuista viimeisessä esitellään mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia luotettavuuden pohdintaan yhdistettynä.

TAULUKKO 21. Lukio-opiskelijoiden itsesäätelyryhmät ja erilaiset opintojen kulut

Itsesäätelyryhmä	Itsesäätely	Opintojen kulku	Odotukset ja niiden toteutuminen
Menestyvät navigoijat (noin joka kymmenes opiskelija)	Kehittynyt itsesäätely sekä prosessin/tulosten että sisältöjen suhteen. Myös ulkoinen säätely korkealla tasolla.	Lukio-opiskelu sujuu erittäin hyvin ja valinnat ovat itsenäisiä ja kauaskantoisia.	Hyvin menestyviä sekä opintomenestysodotusten että toteuman suhteen.
Tavalliset tasapainoilijat (noin joka kolmas opiskelija)	Itsesäätely keskitasoa prosessin/tulosten mutta ei niinkään sisältöjen suhteen. Ulkoinen säätely korkeahko.	Suurimmalla osalla opinnot sujuvat ja päämäärät ovat melko selkeitä, mutta ryhmä pitää sisällään myös hapuilevia opiskelijoita.	Opintomenestys keskitasoa niin odotuksessa kuin toteutuman suhteen.
Säätlemättömät kulkeutajat (noin joka kolmas opiskelija)	Itsesäätelyn molemmat tasot alhaisia. Ulkoinen säätelytaso ryhmien matalin. Puutteellinen säätely ei lukion aikana vähene (toisin kuin muilla).	Opinnoissa väsymystä, suunnittelemattomuutta ja hallinnan puutetta. Otteen saaminen omiin opintoihin ja tuen hakeminen vaikeaa.	Opintomenestys omaa odotusta parempi ja yltää keskitasoon.
Ylikuormittuneet avuntarvitsijat (noin joka kuudes opiskelija)	Puutteellinen säätely korkea, samoin ulkoinen säätelytaso. Itsesäätely nousee keskitasolle, varsinkin sisältöjen suhteen.	Opintoihin motivoitumisessa itsensäkin tunnistamia ongelmia. Epäilevät lukio-opintojen soveltuvuutta itselleen.	Opintomenestys matalahko sekä toteuman että odotusten suhteen.

## 9.1 Opiskelijoiden itsesäätely ja opiskelukokemukset

Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2003, 12, 14) mukaan lukiokoulutuksen tavoitteena ja arvoperustana on, että opiskelijat kasvavat aikuisen vastuuseen omista valinnoistaan ja teoistaan, jota varten heille on luotava sellaisia opiskelu- ja oppimisympäristöjä, joissa opiskelijat voivat asettaa omia tavoitteitaan ja oppia työskentelemään itsenäisesti. Tämän tutkimuksen tuloksista nähdään, että kehittyneemmällä itsesäätelyllä on selvä yhteys lukio-opintojen sujuvuuteen ja opintomenestykseen, mutta noin kolmasosalle opiskelijoista itsesäätely, suunnitelmallinen tavoitteenasettelu on vaikeaa. Tässä tutkimuksessa ei siis ole nähtävissä viitteitä luokattomaan lukiouudistukseen yhtenä elementtinä sisältyvän itsesäätelyn kehittymisen vahvistumisesta ja varhentumisesta, vaikkakaan aikaisempien tutkimusten tulokset huomioiden lukio-opiskelijoiden itsesäätelyn taso ei ole kuitenkaan erityisen huolestuttava. Tämä on silti kysymyksiä herättävä tulos, kun huomioidaan, että lukion aikana nuorten ikä karttuu ja sen myötä kuitenkin oletettavasti tapahtuu kehityspsykologista kypsymistä. Päätelmässä on kuitenkin otettava huomioon, että säätelystrategiat eivät ole lopullisia, vaan herkästi muuttuvia ja kehittyviä, mitä opiskelijoiden vilkas siirtyvyys itsesäätelyryhmien välilläkin osoittaa.

Yksi mahdollinen selitystekijä voi löytyä yksinkertaisesti alkuinnostuksen lopahtamisesta ja motivaation laskusta. Lukio-opiskelu myös tähtää hyvin vahvasti ennalta asetettuun tavoitteeseen, ylioppilastutkinnon suorittamiseen, mikä ohjaa voimakkaasti niin opettajien kuin opiskelijoiden toimintaa ja voi vaikuttaa itsesäätelystrategioihinkin. Vaikka tutkimuksen opiskelijat viihtyvät lukiossa kohtalaisen hyvin, työn määrä, kiire, stressi ja pakollisuus saavat kritiikkiä ja voivat olla yksi selitysmahdollisuus itsesäätelyn laskuun. Myös lukion lopussa tehdyssä 2. mittauksen tilanteessa hämmöttää opiskelijoiden edessä ehkä jo seuraava nivelvaihe, lukiosta jatko-opintoihin siirtyminen, jolloin aikaisempien tutkimusten tiedosta nivelvaiheisiin liittyvästä itsesäätelyn tason laskusta voidaan hakea osaselitystä. Tässä kohtaa on myös mietittävä ristiriitaa opiskelijoiden hyvin vahvan minä itse ohjaan omia opintojani – käsityksen (luku 6.3) ja tutkimuksen itsesäätelymuuttujien välittämän toisenlaisen tuloksen välillä. Vaikuttaa siltä, että nuorelle on tyypillistä luulla olevansa itsenäisesti opiskelunsa ohjaksissa, vaikka mittauksen tulokset antavat toisenlaisen kuvan. Voidaan myös pohtia lukio-oppimisympäristön ja sen opetusjärjestelyiden kannustavuutta syvällisemmän itsesäätelyn kokemuksiin. Suoranta ym. (2008, 46) kysyvät, tähtääkö suomalainen koulujärjestelmä yksisilmäisesti vain ulkoiseen elämänhallintaan ja koulutuskilpailussa menestymiseen. Lukion yleissivistävä tehtävä ja tavoite sekä ylioppilaskirjoitusten määräävä asema johtavat tietopainotteisuuteen, mutta tapahtuuko se aikuistumiseen ja kasvuun liittyvien, metakognitiivisten taitojen, esimerkiksi itsesäätelytaidon kustannuksella? Kun ajatellaan lukion tehtävää yleissivistävänä oppilaitoksena ja jos oman toiminnan ohjaustaito luokitellaan sivistysteoreettisesti persoonalliseksi sivistykseksi ja psyykkiseksi autonomisen aikuisuuden tunnuspiirteeksi (Latomaa 2008, 378–379), olisi itsesäätelyn tavoittaminen kaikkien opiskelijoiden osalta nähtävä lukion yhtenä perustehtävänä ja yleissivistyksen kasvattamisen itsestään selvänä osana.

Oppimistyylien ja itsesäätelyn kehittymistä on aiemmin tutkittu runsaasti opintojen ajalliseen etenemiseen ja oppiaine- ja kontekstisidonnaisuuteen liittyen sekä oppimistyylien eri osakomponenttien keskinäistä yhteyttä selvittäen. Persoonallisten tekijöiden kuten sukupuolen vaikutukset itsesäätelyn kehittymisessä nuoruus- ja aikuisiässä tarvitsivat kuitenkin vielä lisätutkimusta (Bembenutty 2007; Vanthournout, Donche, Gijbels & Van Petegem 2011, 92), sillä sukupuolen yhteyttä oppimistyyliin käsittelevät tutkimustulokset ovat olleet jonkin verran toisistaan poikkeavia. Tosin yleinen havainto näyttää olevan, että erot ovat melko vähäisiä. (Severiens & Ten Dam 1997.) Tässä tutkimuksessa ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta kiinnostava havainto on lukiopoikien ulko-ohjautuvuuden ja puutteellisen ohjautuvuuden suurempi väheneminen lukion aikana tyttöihin verrattuna, vaikka itsesäätelyn osalta tytöt ovatkin poikia edellä. Tätä tulosta voidaan miettiä Severiensen ja Ten Damin (1997) tutkimustiedon valossa, jossa toisella asteella opiskelevat naiset olivat miehiä useammin toistamissuuntautuneita oppimisesaan eli käyttivät paljon aikaa ulkoa oppimiseen ja pitivät tärkeänä sitä, mikä opettajien mielestä oli tärkeää. Selitystä voidaan hakea myös Vermuntin (2005) tutkimuksesta, jossa myös todetaan, että erityisen merkittäviä sukupuolten välisiä eroja ei oppimistyylien osatekijöiden välille synny, mutta että naiset ovat hiukan miehiä useammin ulkoisesti säätyviä oppimisessaan ja miehet käyttävät jonkin verran naisia useammin kriittisiä oppimisstrategioita.

Tulos ei siis täysin yllätä, sillä aikaisempien suomalaistenkin tutkimusten tulosten perusteella opiskelijoiden yleisin säätelystrategia vielä korkea-asteellakin on usein ulkoinen säätely eikä täysin itsesäädely oppiminen ole ollenkaan niin korkealle kehittyneitä eikä yleistä kuin välimuoto itsesäädely ja opettajan säätelyn yhdistelmästä (esim. Virtanen 2009; Virtanen, Mikkilä-Erdman, Murtonen & Käpä 2010). Lisäksi kansainvälisissä itsesäätelyä ja minäpystyvyyttä selvittäväissä tutkimuksissa on perusasteella ja/tai koulujärjestelmän siirtymävaiheissa havaittu vähenevä kehitystendenssi (Pajares & Valiante 2002; Heater 2005; Mok, Fan & Pang 2007; Caprara ym. 2008). Sen lisäksi 16–18-vuoden iässä (tosin tätä ikävaihetta on tutkittu hyvin vähän) on havaittu tasaantuva kehitystendenssi (Caprara ym. 2008) ja yliopistotasolla itsesäätelyn on havaittu lähtevän kasvuun (Vermetten, Vermunt & Lodewijks 1999; Severiens, Ten Dam & Van Hout Wolters 2001; Vermunt & Minnaert 2003; Donche, Coertjens & Van Petegem 2010).

Muiden tutkimusten ILS-mittarilla saatuihin keskiarvoihin verraten tämän tutkimuksen lukiolaisten itsesäätelyn summamuuttujien keskiarvot heidän korkeakouluopiskelijoita nuoremman ikänsä huomioon ottaen noudattelevat melko samankaltaista tasoa, joskin tutkimuskohtaisia erojakin löytyy (taulukko 22). Vermuntin (1998) tutkimuksessa ulkoisen säätelyn summamuuttujan keskiarvo oli tätä tutkimusta suurempi: yliopisto-opiskelijoilla 3,22 ja avoimen yliopiston opiskelijoilla 3,49 (tässä tutkimuksessa lukiolaisilla lukion lopussa 2,76). Sen sijaan itsesäätely oppisisältöjen suhteen summamuuttujan keskiarvot vaihtelivat Vermuntilla yliopisto-opiskelijoiden 1,87:stä avoimen yliopiston opiskelijoiden 2,50 keskiarvoon. Tässä tutkimuksessa kyseiseksi keskiarvoksi saatiin 2,08. Itsesäätely prosessin ja tulosten suhteen keskiarvot olivat hyvin samansuuruisia (Vermuntin tutkimuksessa yliopisto-opiskelijoilla 2,54 ja avoimen yliopiston

opiskelijoilla 2,45, tässä tutkimuksessa 2,49), samoin puutteellisen säätelyn keskiarvot (Vermuntin tutkimuksessa yliopisto-opiskelijoilla 2,40, avoimen yliopiston opiskelijoilla 2,15, tässä tutkimuksessa 2,24). Virtasen ym. (2010) tutkimuksessa Suomessa lääketieteen ja hammaslääketieteen ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijoilla Vermuntin ILS-mittarilla saadut säätelystrategioiden summamuuttujien keskiarvot olivat jonkin verran tämän tutkimuksen summamuuttujien keskiarvoja suurempia. Sen sijaan Lonkan ja Lindblom-Ylänteen (1996) tutkimuksen (Helsingin yliopiston lääketieteen ja psykologian opiskelijoilla) keskiarvot olivat lähempänä tämän tutkimuksen keskiarvoja. Hollantilaisten Slaatsin ym. (1999) tutkimuksessa ammatilliseen koulutukseen sovelletulla ILS-mittarilla mitattuna 17–20-vuotiailla toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa olevilla itsesäätelysummamuuttujan keskiarvo muodostui tätä tutkimusta korkeammaksi, mutta ulkoisen säätelyn summamuuttujan keskiarvo oli lähellä tämän tutkimuksen keskiarvoa. Vermettenin tutkimuksessa (1999) Hollannissa useiden eri alojen yliopisto-opiskelijoilla ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen (vastaajien keski-ikä 19,4 vuotta) itsesäätelyn ja puutteellisen säätelyn keskiarvot olivat samantasoiset tämän tutkimuksen kanssa, mutta ulkoinen säätely oli hivenen korkeammalla tasolla.

TAULUKKO 22. Muutamien ILS-mittaria käyttäneiden tutkimusten säätelystrategioiden keskiarvot

	Lonka & Lindblom-Ylänteen (1996)	Vermunt (1998)		Slaats ym. (1999)	Vermetten (1999)	Virtanen ym. (2010)	Tässä tutkimuksessa lukion lopussa
		Yo	Avoim				
Itsesäätely pros./tul.		2,54	2,4			2,74	2,49
Itsesäätely sisäll.	2,49	1,87	2,50	2,99	2,12	3,03	2,08
Ulkoinen säätely	2,41	3,22	3,49	2,85	3,10	3,25	2,76
Puutteellinen säätely	2,19	2,40	2,15		2,19	2,90	2,24

Voidaan silti kysyä, onko suomalaisten lukio-opiskelijoiden itsesäätelyn taso kuitenkin niin kehittyneellä tasolla, kuin sen pitäisi tai se voisi olla. Pystyttäisiinkö itsesäätelyn kehittymistä aikaistamaan ja vahvistamaan? Katsetta voitaisiinkin luoda niin lukio-oppimisympäristöissä kuin ehkä myös jo peruskoulun puolella itsesäätelyn kehittämiseen ja sekä opetushenkilökunnan että opiskelijoiden omiin taitoihin ja kykyihin tiedostaa ja tunnistaa eri säätelystrategioiden olemassaolo. Esimerkiksi Pintrichin (2000b) mukaan itsesäätelystrategioiden käytön oppiminen ja kehittäminen ei ole helppoa, ja siihen tarvitaan ainakin joidenkin opiskelijoiden kohdalla opastusta ja oikea-aikaista ohjausta. Vermetten (1999) tutki väitöskirjassaan opiskelutyylejä ja niiden kehittymistä yliopistossa. Hänen mukaansa opetuksen ei pitäisi keskittyä ainoastaan opetettaviin sisältöihin, vaan samanaikaisesti myös ajattelutoimintoihin ja oppimisstrategioihin, kuten esimerkiksi itsesäätelyyn, koska niitä tarvitaan sisältöjenkin oppimisessa. Myös Vermuntin (1996) mukaan peruslähtöasetelma itsesäätelylle oppimiselle on, että opiskelijaa ohjataan kykeneväksi havaitsemaan tärkeä ja vähemmän tärkeä niin omassa oppimisprosessissaan kuin oppisisältöjen aihepiireissä. Tämä tietysti kohdentaa katseen myös lukion opiske-

lumateriaaliin ja sen antamaan vaikutelmaan (Vermunt 1996; 1998) itsenäiseen oppimiseen luotsaamisessa ja kehottaa itsesäätelyelementin laajempaan huomioon ottamiseen myös oppikirjatyöryhmissä. Myös itsenäisempään opiskeluun ohjaaviin opiskelumeneelmiin ja arviointitapoihin voitaisiin kiinnittää jatkossa enemmän huomiota. Esimerkiksi Vermetten ym. (1999) esittävät, että säätelystrategiat voivat olla vahvasti riippuvaisia kontekstista, asiasisällöistä ja arviointitavoista tietyssä kurssissa.

Ammatillisuuden lisäämiseen lukion yleissivistävän tehtävän ohella näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella olevan opiskelijoista neljäsosan keskuudessa kiinnostusta. Lukion suunta 2009 (Suomen lukiolaisten liitto 2009) tutkimuksessa<sup>110</sup> 70 % oli sitä mieltä, että lukiossa pitäisi olla enemmän valinnaisuutta. Hämäläinen ja Välijärvi (2006, 333) kirjoittavat tulevaisuudessa olevan tärkeää, että voimakkaasta yleissivistävään ja ammatilliseen koulutukseen kahtiajaosta luopumista tarkastellaan uudelleen, jotta kaikille nuorille voidaan tarjota riittävän laaja sekä teoreettinen että ammatillinen koulutus. Opetushallituksen ylijohtaja Pohjonen (TS 4.6.2011) pitää lukion kurssien kehittämistä jatko-opintoihin siirtymisen nopeuttamisen kannalta välttämättömänä. Kysymys lukiolaitoksen ja ammatillisen sektorin verkostoitumisesta ja lähentymisestä ja sitä kautta valinnanmahdollisuuksien ja eriytyvien ja ammattialakohtaisempien kurssien valinnanmahdollisuuden lisäämisestä lukiossa liittyy moniin kysymyksiin. Voidaan esimerkiksi pohtia, asettaako lukion asema vahvasti myös ammattikorkeakouluopintoihin valmistavana oppilaitoksena paineita lukion painottumiseen nykyistä enemmän ammatillisuuteen päin. Korkeakoulukelpoisuuden voi jo nykyäänkin ja tulevaisuudessa varmasti vielä useammin saavuttaa muillakin reiteillä kuin lukion kautta. Lukion asema peruskoulun jälkeisenä oppilaitoksena saattaa olla jatkossa suuremman muutoksen kohteena (vrt. Lampinen ym. 2003, 90). Lukiosta saattaa tulla/on jo tullut entistä useammin myös ammatillisiin opintoihin valmistava oppilaitos, jolloin sen kilpailuarvo hämärtyy, varsinkin jos yhdistelmätutkintojen kehittämisessä painopiste on ammatillisella puolella (SLL 22.11.2009). Koulutuksen arviointineuvoston julkaisun (Välijärvi ym. 2009, 93) mukaan kurseja on kuitenkin toistaiseksi ollut selvästi helpompi valita toisesta lukiosta kuin ammatillisesta oppilaitoksesta.

Tämän tutkimuksen mukaan joka kolmas opiskelija ilmoitti tarvitsevansa ulkoista motiivointia opiskeluunsa, kun oma sisäinen motivaatio ja kiinnostus eivät tunnu riittävän oppiainesisältöihin eivätkä välttämättä oman opiskeluprosessin ohjaamiseen. Joka kymmenes opiskelija koki motivoinnin erittäin tarpeelliseksi. Motivaation viriämiseen ja ylläpitämiseen liittyen merkityksellisyyden ja mielekkyyden kokemuksen teemoja Olkinuora (1983; Olkinuora & Mattila 2001) on tutkinut nuoremmilla opiskelijoilla jakaen mielekkyyden kokemuksen kahteen osaan: relevanssin kokemukseen siitä, että opiskelijan mielestä oppisisällöt vastaavat omia kiinnostuksen ja tarpeiden kohteita ja kontrolloitavuuden kokemukseen, jolloin opiskelija kokee voivansa omalla toiminnallaan edistää omien tavoitteidensa saavuttamista, jota tavoitetta myös oppimisympäristön olisi syytä tukea. Saattaisiko ammatillisuuden lisääminen lisätä sekä kontrolloitavuuden kokemus-

---

<sup>110</sup> Vastanneita lukiolaisia oli 2242.



ta että relevanssia? Valinnaisuuden lisääminen henkilökohtaiseen ja ammatillisempaan suuntaan voisi lisätä mielekkyyttä, tavoitesuuntautumista ja henkilökohtaista kiinnostusta. Henkilökohtainen kiinnostusorientaatio oli selvässä positiivisessa yhteydessä itsesäätelyyn tässä tutkimuksessa. Toisaalta lisävalinnaisuus saattaa lisätä itsesäätelyn vaadetta ja myös ohjauksen tarvetta. Tämän tutkimuksen opiskelijoiden keskuudessa kokonais-suuntautuneisuus ammattiin ja työelämään vähenee lukion aikana ja yhteys siihen on positiivista lähinnä teknisempien säätelytasojen eli ulkoisen säätelyn ja prosessin/tulosten suhteen itsesäätelyn kanssa. Tähän liittyen voidaan aiheellisesti kysyä, väheneekö opiskelun näkeminen nimenomaan tulevaan työelämään ja ammattiin valmistavana momentilla nuorelta lukion aikana, vaikka opinnot sujuisivatkin melko mukavasti ja onko tämä opinto-ohjauksen taholta riittävästi tiedostettu asia.

Määttä (2006, 232) mukaan kypsempien ja sitoutuneempien lukionjälkeisten koulutusvalintojen edellytyksenä olisi koulutus- ja ammattiuraohjauksen tehostaminen jo lukiossa. Suomen lukiolaisten liiton (2008)<sup>111</sup> selvityksessä tuotiin esiin kurssivalinnat jatko-opintoihin liittyen. Liiton selvityksen (2008) mukaan lukiolaiset kaipaavat ohjausta erityisesti tukemaan heidän jatko-opintosuunnitelmiansa hahmottumista, mikä nykyisen työurien epävakaistumisen ja korkeiden nuorisotyöttömyyslukujen aikakautena on hyvin ymmärrettävää. Kysymys on aiheellinen myös aikaisempien tutkimusten tiedon valossa. Opetushallituksen tutkimuksessa kolmasosa lukiolaisista ilmoitti, ettei opinto-ohjaus ole lisännyt heidän tietojaan ammasteista ja puolet, että opinto-ohjauksesta ei saanut tietoja työelämästä (Numminen ym. 2002, 120). Myös Pekkarin (2006, 207) tutkimuksen mukaan lukiolaisilla on puutteita työelämään ja yrittäjyyteen tutustumisessa ja sama käy ilmi Kupiaisen (2009, 84) tutkimuksesta. Tämän tutkimuksen perusteella opinto-ohjauksen käytettävissä olevat resurssit näyttävät kuluvat pinnallisiin, runsaisiin kurssivalintojen muuttamisiin ja valintoihin kohdistuviin perusohjaustoimenpiteisiin, eikä eriyttävään ja opiskelijan henkilökohtaiset tarpeet ja odotukset tunnistavaan laajempaan ja koko elämänalueen ja yksilölliset lukio-/tulevaisuudensuunnitelmat huomi-oivaan ohjaamiseen ja opiskelijan valtaistamiseen jää riittävästi aikaa.

Tässä tutkimuksessa nousi esiin ylioppilaskirjoitusten suuri stressaavuus lähes joka kolmannen opiskelijan kohdalla. Yli neljäsosa kirjoitukset stressasivat heti lukion alusta lähtien. Ylioppilaskirjoitusten erittäin vahva asema heti lukion alusta alkaen saattaa ohjata opiskelijoita välineelliseen, ulkoapäin ohjattuun suuntautumiseen. Huolimatta monista viime vuosien aikaisista muutoksista, joita ylioppilastutkintoon on tehty, Häivälän (2009) tutkimuksessa varsin moni opettajakin kokee tutkinnon edelleen vanhanaikaisena ja esimerkiksi pedagogisessa mielessä kehityksen jarruna tai jopa esteenä ja kokee opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöalueiden ainakin osittain olevan ristiriitaisia ylioppilastutkinnossa edellytettävien tietotaitojen kanssa. Voidaan myös pohtia, millaisen maailmankuvan lukiolaitos antaa oman minäkuvansa ja identiteettinsä erittäin aktiivisessa rakentamisvaiheessa olevalle nuorelle, jos se liian yksipuolisesti koko kestopan ajan pyrkii saamaan opiskelijoita vain mahdollisimman tehokkaasti tähtäämään vahvaa tie-

<sup>111</sup> Mukana 2160 opiskelijaa.

don määrää mittaavaan välineelliseen testiin. Vuorio-Lehden (2006) mukaan ylioppilastutkinnon kansallinen arvo tulee jatkossakin säilymään entisenlaisena, mutta tutkinnon mukautuessa uusiin vaatimuksiin siitä saattaa tulevaisuudessa tulla enenevässä määrin pelkkä koulutuskilpailun väline, jolla ponnistetaan vaihtelevalla menestyksellä opinnoissa eteenpäin. Opetusministeriön työryhmän ehdotus (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010a) laajasta ylioppilaskirjoitusten painoarvon lisäämisestä korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa korostaa ylioppilaskirjoitusten kilpailusisältöistä asemaa lukio-opinnoissa entisestään, lisää painetta entistä aikaisempaan vastuunottoon omista opinnoistaan ja huonontaa heikompien tai vasta vähän myöhemmin vastuunottoon heräävien opiskelijoiden mahdollisuuksia. Myös lukioiden oppiaineiden samoin kuin ylioppilaskirjoitusten ammatillisempaan suuntaamistarpeeseen tämä saattaa vaikuttaa. Nähtäväksi jää, miten laajasti ehdotus toteutuu (Valtion nuorisoasiainneuvottelukunta 2009, 83) ja miten se puolestaan tukee tai on tukematta nuorten motivoitumista ja itsesäätelyn kehittymistä.

## **9.2 Itsesäätelyprofiililtaan erilaiset lukio-opiskelijaryhmät**

Luvussa 7 tarkasteltiin itsesäätelysummamuuttujista muodostettua neljää erilaista opiskelijaryhmää: menestyvät navigoijat, tavalliset tasapainoilijat, säätelemättömät kulkeutajat ja ylikuormittuneet avuntarvitsijat. Ryhmät erosivat toisistaan esimerkiksi opintomenestyksen, opiskeluprosessin sujuvuuden ja jatko-opiskelun tavoitteiden suhteen. Merkittävä ennustaja tässä tutkimuksessa itsesäätelyryhmään sijoittumiselle on jo peruskouluaikainen opintomenestys. Myös sukupuoli, opiskelulinjalla ja opiskelijan isän sosioekonomisella taustalla on yhteyttä.

Opiskelijoiden siirtyvyys eri itsesäätelyryhmien välillä on lukion aikana suurta. Noin puolet opiskelijoista luokitui lukion lopun mittauksessa eri ryhmään kuin lukion alussa. Nuoren elämässä lukioaikaan sijoittuvat tärkeät, alkavaan aikuistumiseen liittyvät kehitykselliset vuodet. Kyseessä lienee nuoruuden kehitysvaiheeseen ja kehitysvaihetehäviin (Eriksonin psykososiaalinen teoria) liittyvä luonnollinen muutos ja kasvaminen, kun itsenäinen suhde opintoon ja omaan elämään on aktiivisessa muotoutumisvaiheessa. Esim. Stipek & MacIver (1989) ovat esittäneet aikuistumiseen liittyvän kognitiivisen taitavuuden lisääntymisen kasvattavan kriittisempää ja realistisempaa otetta myös omaan oppimiseen. Toisaalta nuoren vaihtelevaan suhtautumiseen saattaa vaikuttaa myös yhteiskunnallisempi postmodernille ajalle tyypillinen nopean muutoksen, epävarmuuden ja tehokkuuden vaateen yleinen tematiikka, joka voi lisätä joidenkin nuorten ahdistusta, stressiä ja muuttaa tai vähentää itsesäätelyn ja minäpystyvyyden kokemuksia jo lukioaikana. Myös siirtyminen lukioon ammatillisen koulutuksen sijasta merkitsee valikoitumista akateemisesti selektiivisempään opiskeluympäristöön, jolloin sekä opintojen sisällöllinen että vertaisryhmän tasovaikutus on erilainen kuin perusasteen opinnoissa. Tämäkin saattaa selittää lukion aikaista laskua itsesäätelyssä, joka lukion alkuvaiheen mittauksessa (eli tämän tutkimuksen 1. mittauksessa) saattoi vielä olla perusasteen 9. luokan lopun kaltainen.

Suuri osa tutkimuksen opiskelijoista on tyytyväisiä ja heidän opintonsa sujuvat hyvin. Mielenkiintoista kuitenkin on, että tasaisen pinnan alta on nähtävissä eri itsesäätelyryhmien hyvin erilainen opintojen sujuvuus ja eteneminen. Esimerkiksi navigoijilla ja tasapainoilijoilla opiskelu on sekä heille itselleen mielekästä että ulkoisesti arvioituna tehokasta. Joidenkin opiskelijoiden, erityisesti avuntarvitsijoiden ja kulkeutujien keskuudessa opintojen kulku sen sijaan hapuilee. Lindnerin ja Harrisin (1992, 30) mukaan itsesäätelvä oppija kykenee huomioimaan ja hyödyntämään myös opiskelu- ja oppimisprosessiinsa vaikuttavia ulkoisia kontekstuaalisia tekijöitä kuten opettajan ja opiskeltavan asian asettamat vaatimukset, opiskeluajan ja -paikan valinnan sekä neuvon hakemisen oikeasta paikasta ja oikealta ohjaajalta oikeaan aikaan. Tässä tutkimuksessa näyttää siltä, että navigoijien itsesäätelytaidot riittävät hyvin laajempaankin, koko opiskelun makrotason ohjaamiseen ja asioiden kokonaisvaltaiseen tarkasteluun, kun muut ryhmät sen sijaan toimivat enemmän tilannekohtaisempien mikro- ja mesotason alueilla; tosin näilläkin tasoilla osa opiskelijoista haparoi. Kulkeutujilla ja avuntarvitsijoilla tavoitteet ja motivaatio ovat usein kadoksissa ja opiskelu hapuilee. Jotkut heistä ilmoittivat harkitsevansa opintojen keskeyttämistä.

Avuntarvitsijat tunnistivat omat ongelmansa oppimistilanteen tasolla ja olivat halukkaita kehittämään omia oppimistapojaan, osaamatta kuitenkaan laajemmassa tasossa kuten opintosuunnitelman tai koko oman opiskelun ohjaamisen tasolla löytää ja toteuttaa oikeita tapoja siihen. Tätä saattaa selittää heidän mahdollisesti heikosti jäsentynyt lukioidentiteettinsä, jolloin yksilö kokee hämmennystä ja epäselvyyttä suhteessa omiin pyrkimyksiinsä ja mahdollisuuksiinsa ja joutuu turvautumaan toisiin arvioidakseen itseään ja mahdollisuuksiaan (vrt. Erikson 1950; Marcia 1980; Fadjukoff 2009). Avuntarvitsijoiden itsesäätelyn hyvä kehityksen suunta lukion aikana ei riitä sujuvoittamaan heidän opintojaan. Mahdollisesti avuntarvitsijoiden identiteettikehitys on vielä Marcian teorian mukaan keskeneräisessä identiteettikehityksen vaiheessa (vrt. Marcia 1966; 1980), jolloin he eivät ole pystyneet sitouttamaan itsesäätelyä omaksi sisäistyneeksi toimintatavakseen, siirtämään sitä käytännön valintoihinsa ulkoista säätelyä riittävästi hyödyntäen eivätkä siten osaa tulkita omaa tilannettaan ja/tai syytä siihen oikein. Tärkeää on huomata myös se, että mahdollisesti avuntarvitsijoiden itsesäätely on vasta kehittymässä lukion aikana. Esimerkiksi Taylor (1986) ja Poikela (2003, 50–52) ovat hahmotelleet itsesäätelyn saavuttamista neljän eri vaiheen ja siirtymän avulla (horjuminen, suhtautumistavan muutos, uudelleen suuntautuminen, tasapaino). Tai sitten avuntarvitsijat eivät lukio-oppimisympäristössä riittävästi motivoitu itsesäätelyn laajempaan käyttöönottoon; tämän tutkimuksen mukaanhan osa avuntarvitsijoista miettii, onko lukio lainkaan oikea paikka heille. Heidän itsesäätelynsä tason ja sen lukioaikaisen hyvän kehityksen huomioon ottaen voidaan myös pohtia, onko heidän kohdallaan kyseessä Komosen (2000) viittaama itsesäätöinen identiteettityö ja yksilöllistyminen ja itsesäätelyn suuntautuminen lukion ulkopuoliseen elämään ja kenties muihin kuin lukion opintoihin. Tai sitten avuntarvitsijoiden tulkintoihin itsestään oppijoina saattavat antaa selitystä myös attribuutioteorioihin liittyvät erilaiset toimintastrategiat kuten opitun avuttomuuden teoria (Seligman 1972; Maier & Seligman 1976), jolloin henkilö ei kokemustensa takia usko pystyvän-

sä vaikuttamaan tapahtumiin tai defensiivis-pessimistinen strategia (Norem & Cantor 1986; Spencer & Norem 1996), jolloin henkilö asettaa matalan itsetuntonsa takia liian alhaiset tavoitteet itselleen ja saattaa ne siksi osittain saavuttaakin, kuten tässä tutkimuksessa avuntarvitsijat, jotka ylittivät odotuksensa lukiokurssiensa kokonaismäärässä.

Zimmermanin (2008) mukaan (ks. myös Malmberg, Järvenoja & Järvelä 2009, 244) oppimisen itsesäätelyä koskevaa tutkimusta olisi suunnattava tunnistamaan laajemmin ja yksilöllisemmin erilaisia oppimista estäviä tekijöitä sekä tunnistamaan keinoja, joiden avulla oppijat voivat tietoisesti vaikuttaa oman oppimisensa laatuun ja suuntaan. Koska opiskelijoiden itsensä olisi hyvä tiedostaa erilaisen itsesäätelyn olemassaolo, monet tutkijat ovat nähneet tärkeäksi tavoitteeksi kehittää opiskelijoiden kokemuksia itsesäätelystään, sen mahdollisuuksista ja omista edellytyksistään (McCombs 1988; Paris & Newman 1990; Pintrich 1990; Pintrich & De Groot 1990; Schunk & Zimmerman 1994; Ruohotie 1996; 1997, 130). Kulkeutujien kokemukset omasta itsesäätelystään olivat ryhmien matalimmat, mutta toisin kuin avuntarvitsijat, kulkeutajat eivät näyttäneet osaavan juuri tunnistaa omia ongelmiaan. Kulkeutajat saattavat olla juuri niitä lisääntymistä itselleen, omalle kasvulleen ja koulutusvalinnoilleen lukiosta hakemaan tulleita opiskelijoita, joille opiskelusta otteen saaminen on vielä epäselvien tulevaisuudentavoitteiden takia vaikeaa (vrt. Olkinuora ym. 2007). Heillä saattaa olla esimerkiksi kavereilta omaksuttu ajautunut lukioidentiteetti (vrt. Marcia 1980), jolloin he eivät ole riittävästi ja itsenäisesti vertailleet omia arvojaan ja valittavissa olevia vaihtoehtoja eivätkä näin ollen ole sitoutuneet valintoihinsa omakohtaisesti ja laajemmin. Tämä saattaa liittyä myös Banduran (1993; 1995) minäpystyvyyden (self-efficacy) konstruktion liittyvään kontrollin kokemattomuuteen ja voimattomuuteen, jolloin puutteellista säätelyä/säätelyssä vaikeuksia kokeva opiskelija ei koe voivansa omalla toiminnallaan vaikuttaa opintojensa etenemiseen ja opintomenestykseensä eikä oman hallinnan ja kontrollin kokemusta synny. Kulkeutujillahan puutteellinen säätely muista ryhmistä poiketen ei lukion aikana laske. Aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Pintrich & DeGroot 1990; Mäkinen & Olkinuora 2004; Pintrich 2004; Heikkilä & Lonka 2006) on osoitettu itsesäätelykokemusten yhteys minäpystyvyyteen.

Opinto-ohjauksen suhteen tarkastelu herättää aikaisempien tutkimusten kaltaisia ajatuksia. Esimerkiksi Opetushallituksen tutkimuksessa (Numminen ym. 2002, 119) arvioitiin ohjaustarvetta olevan tarjontaa enemmän ja ettei opiskelijoiden tarvetta ohjaukseen ole lukioissa riittävästi havaittu, eikä sen vuoksi pystytä kohdentamaan tarjontaa ohjaustarpeen mukaan. Tämän tutkimuksen perusteella opintomenestys ja opintojen kokonaisvaltainen sujuminen ovat selkeässä yhteydessä opiskelijan itsesäätelyryhmään. Lukion opettajien ja ohjaajien olisi nykyistä paremmin voitava tunnistaa eri säätelystrategioita ja kyettävä ja ehdittävä arvioida heikkojen opiskelijoiden vaikeuksien takana olevia syitä laajasti. Esimerkiksi Taylor (1986) ja myös Poikela (2003) ovat korostaneet ohjaajan tuen tärkeää merkitystä erityisesti itsesäätelyn kehittymisprosessin muutoskohdissa. Tunnistaminen auttaisi myös kohdentamaan ohjausta ja sen sisältöä eriytetymmin: erilaisista ohjausta eri opiskelijaryhmille tarpeen mukaan. Pelkkä ohjauksen sokea lisääminen kun yksinään ei auta, se voi entisestään vain vahvistaa sosiaalista ulkoista riippuvuutta ja vähentää itsesäätelyä. Esimerkiksi Olkinuora, Salonen ja Lehtinen (1984) sekä Salonen

ja Lepola (1994) ovat tutkimuksissaan todenneet sosiaaliseen riippuvuusorientaatioon suuntautuneiden opiskelijoiden tulevan helposti apunarkomaaneiksi, eivätkä he kehity itsenäisiksi oppijoiksi, jos heitä autetaan liikaa. Tunnistaminen auttaisi myös opettajia asennoitumaan oikein heikkoihin opiskelijoihin ja tulkitsemaan paremmin näkyvämmän toiminnan ja tulosten alla olevia syitä. Tutkimusten mukaan opettajat saattavat identifioida lukio-opiskelijoiden vähemmistöryhmät, esimerkiksi Ahon (1992) tutkimuksessa alisuoriutuvat (jotka pystyisivät parempaan menestykseen) erittäin huonosti. Tämä on vaarana myös avuntarvitsijoiden kohdalla tässä tutkimuksessa. Vaarana voi olla myös lukio-opiskelijoiden määrältään suurimpien ryhmien, kulkeutujien ja tasapainoilijoiden vaikea erottaminen toinen toisistaan. Ryhmät kuitenkin eroavat toisistaan selkeästi itsesäätelyprofiilinsa ja esimerkiksi lukioon valikoitumisuriansa perusteella ja todennäköisesti tarvitsisivat hyvinkin erilaista ohjausta, tukea ja huomioimista lukio-opintojensa eri vaiheissa.

### **9.3 Opiskelijoiden odotusten toteutuminen**

Lukiolaisten opiskeluun kohdistuvien tavoitteiden ja odotusten voidaan tämän tutkimuksen tuloksen perusteella katsoa ennustavan todellista opintojen kulkua ja opintomenestystä melko hyvin. Eroja on sekä tavoitetasossa, opiskeluprosessiin liittyvissä kokemuksissa että jatko-opintosuunnitelmissa ja ne ovat yhteydessä sukupuoleen ja isän sosioekonomiseen asemaan. Lukion alun itsesäätelyryhmä ja erikoislinjalla opiskelu osoittautuivat selittäviksi tekijöiksi erityisesti opintomenestyksen, runsaan kurssimäärän ja runsaan kirjoitettujen aineiden lukumäärän suhteen. Itsesäätelyryhmiin luokittumisen merkitys tavoitteiden tasossa ja niiden toteutumisessa ei sinällään ole hämmästyttävää, itsesäätelyhän nimenomaan viittaa sellaiseen oman opiskeluprosessin haltuun ottamiseen, jossa opiskelija osaa asettaa omat tavoitteensa ja suunnitelmansa niin, että niiden on mahdollista toteutua (esim. Pintrich 2000a; 2000b; Zimmermann 2000a; Järvenoja & Järvelä 2006). Institutionaalisen uran käsitettä lukiojärjestelmän sisälle soveltaen lukio-opiskelun tarjoamat mahdollisuudet saattavat näyttäytyä erilaisena ja eritasoisena perustana eri opiskelijoille ja heidän tekemilleen opiskelusuunnitelmille, -odotuksille ja jatkovalinnoille (mukaellen Nurmi & Salmela-Aro 2002, 57).

Opintojen kulku voi eriytyä suhteessa odotuksiin joko tavoitteet alittavasti tai ylittävästi. Opiskeluun kohdistuvat tavoitteet voivat olla korkeammat kuin toteutuma kuten hyvin monilla opiskelijoilla esimerkiksi pitkän matematiikan opiskelun, lukio-opintojen runsaan kokonaiskurssimäärän ja ylioppilaskirjoitusmenestyksen suhteen tässä tutkimuksessa. Tämä voi vaikuttaa identiteetti- ja minäkäsitykseen, tehokkuususkomuksiin, opiskelun mielekkääksi kokemiseen ja jopa jatkovalintoihin ja sitä kautta tuleviin koulutusvalintoihin ja elämänuriin (vrt. esim. Antikainen ym. 2006, 255–256); ei hakeuduta akateemisiin opintoihin ja yliopistoon, mikä kuitenkin on ollut lukion perimmäinen vanha tavoite. Lukion päättötodistuksen todellinen keskiarvo ja opiskelijoiden sitä koskevat tavoitteet olivat ylioppilaskirjoitusmenestyksen vastaaviin lukuihin verrattuna lähempänä toisiaan. Näyttää siis siltä, että opiskelijoiden on helpompi arvioida koko

lukioaikaisen menestyksen osoittava lukion päättötodistustasonsa lähemmäs toteutuvaa kuin ylioppilaskirjoitusmenestystä koskeva taso. Lukion alussa peruskoulun keskiarvoon verrattuna odotukset putosivat rajusti. Jotkut opiskelijat ennakoivat varovaisesti todellista lukion päättötodistuksen keskiarvoa matalampaa keskiarvoa itselleen onnistuen silti saavuttamaan odotuksia korkeamman tason. Tällöin kyseessä voi olla vaatimattomuuteen perustuva ja pettymistä torjuva alisuorittaminen tai perusasteella omaksuttu käsitys lukio-opintojen vaativuudesta, mutta kyseessä voi olla myös heikon minäkäsityksen ja tehokkuususkomuksen taso, joka osaltaan liittyy itsesäätelyn tasoon (esim. deCharms 1976; 1980; Zimmerman 2000b).

Aikaisemmissa tutkimuksissa peruskoulun opintomenestys (esim. Vahtera 2007) ja vanhempien koulutus ovat olleet suurimmat selittäjät opiskelijoiden lukio-opinto- ja ylioppilastutkintomenestykselle (Häkkinen, Kirjavainen & Uusitalo 2003). Välijärven ja Tuomen (1995) tutkimuksessa opintomenestys heijastui voimakkaasti lukiolaisten arviointeihin ja asenteisiin. Hyvä menestys ennakoi koulussa viihtymistä ja opetuksen kokemista henkilökohtaisemmaksi, oman tulevaisuuden kannalta merkityksellisemmäksi. Hyvin menestyneet kokivat myös omat vaikuttamisen mahdollisuutensa suuremmiksi. (Välijärvi & Tuomi 1995.) Tässäkin tutkimuksessa peruskoulun opintomenestys oli voimakas lukiomenestystä selittävä tekijä. Tässä tutkimuksessa myös erikoislinjalla opiskelu näyttäytyi erittäin selkeästi lukio-opiskelua eriyttävänä ja lahjakkuutta tukevana tekijänä opiskelijoiden tavoitteita, toteutumaa ja niiden tasoja tarkasteltaessa ja tulos todentaa selvästi koulutuspolitiikkakeskustelussa esiintyvää kuvaa erikoislukioista erinomaisuuden eetosta eteenpäin vievinä statuskouluihin (Järvinen 2003b; Simola 2004; Vanttaja & Rinne 2010). Kun tavoitteita tarkasteltiin sukupuolen mukaan, havaittiin tyttöjen tavoitteiden lukio-opiskeluun ja sen jälkeisiin mahdollisiin akateemisiin opintoihin eroavan hieman poikien ilmoittamasta. Järvinen (2003b, 73) esittää omaan tutkimukseensa liittyen epäilyn tyttöjen sosiaalistumisesta jo ennalta eri tavalla naisiin ja miehiin kohdistuviin työmarkkinavaatimuksiin ja -mahdollisuuksiin, koska esimerkiksi menestyminen korkeasti koulutettujen työmarkkinoilla on Kolehmainen (2002) mukaan edelleen vaikeampaa naisille kuin miehille. Ehkä tämä selittää osin myös tämän tutkimuksen tulosta tyttöjen ja poikien erosta esimerkiksi yliopistoon tähtäävien määrän kehityksessä lukion aikana. Wyn ja White (1997) ovat korostaneet perinteisen sukupuoli-taustamuuttujan lisäksi edelleen myös luokka-aseman mukaanoton tärkeyttä nykyajan nuorisotutkimuksissa. Opiskelua ja opintomenestystä eriyttävä taustamuuttuja tässä tutkimuksessa oli myös opiskelijan isän sosiaaliluokka. Eri sosiaaliluokan opiskelijoiden ja erityisesti ylimmän ja alimman sosiaaliluokan opiskelijoiden opintojen kulun ja opiskelutavoitteiden eroja analysoidessa tulevat väistämättä mieleen Bourdieun (Bourdieu & Passeron 1977; Bourdieu 1986) ajatukset opiskelijan olemassa olevan kulttuurisen kentän ja habituksen yhteensopivuudesta lukion kulttuuriseen toimintakenttään.

Tämän tutkimuksen tieto siitä, että opintomenestys selvästi ylittää odotukset joidenkin opiskelijoiden, erityisesti kulkeutujien kohdalla, asettaa keskiöön kaikkien opiskelijoiden realistiseen tavoitteenasetteluun ja niiden saavuttamiseen tukemisen ja oikea-aikaisen tuen tarjoamisen. Lukio-opintojen kulku saattaa vaikuttaa merkittävästi kauaskantoisem-

minkin esimerkiksi opiskelijoiden jatkosuunnitelmien asettamiseen, minäkäsitykseen ja itseensä luottamiseen. Erilaisten taustatekijöiden yhteys opiskelijoiden tavoitteisiin ja niiden toteutumiseen osoitti, että opiskelusuunnitelmiin on tärkeää panostaa kokonaisvaltaisesti. Näkyvämpi tieto opiskelijoiden tavoitteista ja odotuksista opiskelun eri vaiheissa olisi hyödyllistä nivoa konkreettisemmin osaksi henkilökohtaista opinto-ohjausta. Tähän viitataan osittain myös Opetus- ja kulttuuriministeriön lukiokoulutuksen opinto-ohjauksen kehittämishankkeessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010b). Näkyvämmäksi tekeminen auttaisi opiskelijaa itseään tiedostamaan itselleen realistiset tavoitteensa, vertaamaan etenemistään niihin opiskeluprosessin eri vaiheissa ja kenties mahdollistaisi vahvempia itsesäätelyn ja minäpystyvyyden kokemuksia. Tietoa opiskelijoiden erilaisista opiskeluodotuksista itsesäätelyryhmään liittyen voitaisiin hyödyntää myös opiskelijoiden yksilöllisessä motivoinnissa, opiskeluun sitouttamisessa ja sen mielekkyyden löytämisessä ja ohjauskeskusteluissa esimerkiksi oikeanlaisen jatko-opiskelupaikan löytämiseksi.

#### **9.4 Luotettavuuden arviointi ja jatkotutkimusehdotukset**

Tietysti saadun tutkimustuloksen luotettavuutta myös mittarin luotettavuuden kannalta on syytä arvioida tarkkaan. ILS-mittarin perusteella tehty summamuuttuja-analyysi tuotti tässä tutkimuksessa välillä .64 – .78 olevat Cronbachin Alpha -kertoimet. Vaikka kriittisin silmin tarkastellen alpha-arvot eivät ole kovin korkeita, voidaan muodostettujen summamuuttujien kuitenkin todeta olevan sisäisesti kohtuullisen johdonmukaisia ja mitanteen riittävän luotettavasti sitä, mitä niiden oletettiin mittaavan. Kertoimet ovat lisäksi samansuuntaisia aikaisempien tutkimusten kanssa (Vermunt 1998; Vermetten 1999; Vermunt & Vermetten 2004; Olkinuora, Virtanen & Mikkilä-Erdmann 2010). Summamuuttujien muodostamisen jälkeen muodostettiin henkilötyypit opiskelijoiden vastausten samankaltaisuuden perusteella klusterianalyysin avulla. Klusterianalyysi on kuvaileva ja yksilökeskeinen tutkimusmenetelmä, jossa kukin henkilö on sijoitettavissa pisteeksi muuttujien määrittämään koordinaatistoon. Pisteparvista muodostuu tietty määrä toisiaan muistuttavien yksilöiden muodostamia alaryhmiä, jotka tulkitaan tyypeiksi. (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 46–49.) Luotettavuuden pohdintaan kuuluu yleensä myös klusterointimenetelmän validiteetin arviointi. Klusterointiratkaisun validiteettia voidaan tarkastella esimerkiksi pysyvyyden käsitteen tarkastelun avulla. Tässä tutkimuksessa klusterointi tehtiin toisella mittauskerralla lukion loppuvaiheessa uudetaan. Mittauskertojen välillä tapahtuneet siirtävyydet ryhmien välillä, joita tutkimuksessa paljastui, ovat tulkittavissa ennemminkin opiskelijoiden nuoresta iästä johtuvista itsesäätelyn muutoksista ja vaihteluista johtuviksi kuin klusteriratkaisun epäonnistumisesta. Ensimmäisenä mittausajankohtana opiskelijat olivat käyneet lukiota vain noin kahden kuukauden ajan ja lyhyen lukio-opiskelukokemuksen ja nuoren iän voi ajatella vaikuttaneen jonkin verran esimerkiksi alkuinnostukseen, sosiaalisesti suotavaan vastaamistaipumukseen ja selvästi vanhemmille, yliopisto-opiskelijoille alun perin suunnatun ja rakennetun mittarin toimivuuteen.

Lukijan on myös huomioitava, että tämä tutkimus tuo esiin näiden kahden kyselomakemittauksen tilanteen opiskelijoiden itsesäätelyn osalta, eikä pysty vastaamaan näiden mittausajankohtien välistä tilannetta koskeviin kysymyksiin. Mikäli siirtymää eri itsesäätelyryhmien välillä halutaan selvittää jatkotutkimuksissa enemmän, olisi huomiota kiinnitettävä enemmän muutosprosessin aikaisiin selittäviin tekijöihin. Mittaamiseen voitaisiinkin jatkossa liittää esimerkiksi etnografista kenttätutkimustyyppistä otetta, joka toisi konkreettisempaa ja kokonaisvaltaisempaa tietoa. Myös seurantatutkimukseen soveltuvia monimuuttuja-analyysejä voidaan hyödyntää jatkossa laajemmin selvittämään itsesäätelyn muuttumiseen vaikuttavia tekijöitä.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on pohdittu, miten itsesäädelyä oppimista tulisi mitata (esim. Winne & Perry 2000; Wolters 2003). Itsesäätelyä voidaan lähestyä tapahtuma-kohtaisena prosessina ja taipumuksena eli tietoisuuden tilana. Heaterin (2005) mukaan tilannekohtaiset tapahtumat kuitenkin vaikuttavat tietoisuuden tilaan, ja vaikka niitä tarkastellaan erillisinä, ne eivät ole toisiaan yksiselitteisesti poissulkevia. Itsesäätelyä taipumuksena mitattaessa käytetään usein kyselylomakkeita tai haastatteluja. Itsesäätelyä oppimistilanteessa voidaan mitata observoinnin, ääneen ajattelun ja täsmentävien kysymysten avulla. Prosessi-/tietoisuusnäkökulmaan liittyy myös mittauksen ”jyväkoko” pohtiva kysymys eli mitataanko dynaamista, teknistä toimintaa (esim muistiinpanojen tekemistä) vai staattisempaa, laajempaa toimintaa, kuten käytettyjä opiskelustrategioita. (Heater 2005.) Jatkotutkimuksissa tulisikin huomioida menetelmien monipuolisuus ja niiden sopivuus siihen, millaisella teoreettisella viitekehysellä itsesäätelyä kyseisessä tutkimuksessa lähestytään.

Tässä tutkimuksessa on lähdetty siitä, että ILS-mittari mittaa opiskelijoiden itse ilmoittamia kokemuksia itsesäätelystrategiataipumuksistaan ja niitä tarkastellaan oppimistilanteiden tasolla. Näitä kokemuksia on peilattu kyselyn muihin vastauksiin ja opintojen kulkuun ja niitä on tulkittu lähinnä kehityspsykologisesta teorianäkökulmasta käsin. Tätä tutkimusta aloitettaessa ei ollut varmuutta, miten ILS-mittari toimii lukiokontekstissa ja voidaanko sen avulla löytää tilastollisia yhteyksiä lukiolaisten itsesäätelyyn, opintojen kulkuun ja opintomenestykseen. Tämä tutkimus osaltaan myös validoi mittaria. Tulosten perusteella voidaan sanoa, että ILS:n arvot ovat suuntaa-antavia; sen itsesäätely- ja oppimisorientaatiot osioiden voidaan katsoa olevan käyttökelpoisia lukio-opiskelijoilla. Kuitenkin mittarissa olisi kehittämistä kokonaisvaltaisemman makrotason itsesäätelyn suuntaan nykyisen lähinnä yksittäisen oppimistilanteen tapahtumien tasoon fokuksitoimisen lisäksi (vrt. Entwistle & McCune 2004). Tietysti mittarin validiteettia pohdittaessa on huomioitava myös se, että yksilön omaan käsitykseen ja sen arviointiin vaikuttaa kunakin henkilökohtainen tapa määritellä ja luokitella asioita. Esimerkiksi hyvin menestyvät opiskelijat saattavat määritellä epäonnistumisen tai reuttamisen ja asettaa tavoitteensa eri tavalla, esimerkiksi kriittisemmin ja tiukemmin, kuin mitä puolestaan heikomman opintomenestyshistorian omaavat opiskelijat tekevät. Tai alun alkaen vähemmän autonomisemmin toimivat riippuvuusorientoituneet opiskelijat eivät ehkä luokittelle itse itseään erityisen ulkoisesti sääteleviksi toimijoiksi, koska omaksuttu tapa toimia on aiemminkin



osoittautunut sopivaksi ja oikeantuntuiseksi esimerkiksi oppimisympäristön palautteen perusteella.

Tämän tutkimuksen perusteella jo lukion alkuvaiheessa tehdyillä itsesäätelymittauksilla on ennustearvoa koko lukio-opiskeluprosessia ja opintomenestystä koskien. Mittaria voisi harkiten käyttää ainakin opiskelijan itsesäätelyn alkutasoa arvioitaessa, jotta niin opiskelija itse kuin ohjaaja/opettaja saisivat käyttökelpoista tietoa. Ainakin avuntarvit-sijoiden ”löytämiseksi” mittarissa olisi käyttömahdollisuuksia. Koska itsesäätely näyttää kuitenkin olevan herkästi muuttuvaa, vaikeuksien diagnosoimiseksi mittaamista riittä-vän usein, ehkä jopa vuosittain, on suositeltava. Yhteyttä laajempaan makrotasoiseen elämänhallintaan voidaan tarpeen vaatiessa selvittää esimerkiksi tämän tutkimuksen kyselylomakkeen tapaan muilla strukturoiduilla ja avoimilla lisäkysymyksillä tai kenties ILS-mittaria myös laajempaa itsesäätelyä mittaavaan suuntaan kehittämällä. Esimerkiksi Veenman, Prins ja Verheij (2003, 369–370) ovat vaatineet ILS-tyyppisiin oppimistyyli-mittareihin yhdistettäväksi myös koko oppimisprosessia tarkemmin mittaavia mittareita, joiden avulla voidaan huomioida oppimisprosessien kontekstisidonnaisuus ja päästä lähemmäs esimerkiksi itsesäätelyn intensiteettiä ja sen pinnallisuuden tai syvällisyyden astetta.

Tämän tutkimuksen tulosten luotettavuutta ja yleistettävyyttä lisää se, että aineisto kerättiin kouluissa toteutettujen kyselylomaketutkimusten avulla ja tutkimuksen kohde-joukko edustaa kattavasti Turun päivälukiolaisten yhtä vuosikertaa. Tutkimuksen tu-losten voidaan todeta olevan yleistettävissä ainakin suomalaisten yliopistokaupunkien päivälukiolaisiin. Laajemman yleistämisen suhteen tulee olla varovainen. Toisaalta itsesäätelyn keskeisten piirteiden voisi olettaa ilmenevän kutakuinkin samankaltaisina joka puolella Suomea kuin mitä tässä tutkimuksessa Turun kaupungissa, eikä olevan riippuvainen esimerkiksi maaseutu-kaupunki erottelusta tai kaupungin taloudellisen hyvinvoinnin tai työttömyyden asteen eroista. Toisaalta yliopistokaupungin sosiaalira-kenne saattaa poiketa selvästikin esimerkiksi pienen maaseutulukiopaikkakunnan vas-taavasta. Mielenkiintoista olisikin jatkotutkimuksissa koko valtakunnan tasolla selvittää, löytyykö jonkinasteisia eroja isojen tai pienten lukioiden opiskelijoiden itsesäätelyssä tai päivä- ja iltalukioiden opiskelijoiden välillä. Kun kuitenkin huomioidaan se realiteetti, että tutkimus kohdistuu selvittämään vain noin puolen ikäluokan, lukiossa opiskelevien, itsesäätelyä, mielenkiinto kohdistuu tietenkin myös siihen toiseen puoliskoon. Erittäin kiinnostavaa olisi teettää tässä tutkimuksessa käytetyt säätelystrategia- ja oppimisorien-taatiopatteristot samanlaisina nuorisoasteen toisella taholla eli ammatillisessa koulutuk-sessa opiskelevilla opiskelijoilla ja tarkastella, löytyykö käsityksissä ja niiden kehityksessä eroja ja jos, niin minkälaisia.

Tässä tutkimuksessa selvitetty lukiolaisten itsesäätely avaa mielenkiintoisia mahdol-lisuuksia laajentaa näkökulmaa ja tarkastella itsesäätelyn kehitystä ja kasvua monesta-kin näkökulmasta. Esiin nousee esimerkiksi sen perusteellisempi selvittäminen, miksi opiskelijoiden itsesäätely lukiossa madaltuu? Nykylukio voidaan tämän perusteella ky-seenalaistaa itsesäätelyä kehittävänä oppimisympäristönä. Ihmisen itsesäätely ja sen ke-

hittyminen nähdään reflektiivisenä vuorovaikutuksena ympäristön kanssa; opiskelijan tarpeet muotoutuvat osittain ympäristön vaatimuksista ja sen asettamista rajoituksista sekä ympäristöä koskevista havainnoista ja tulkinnoista, joihin omat tavoitteet kuitenkin vaikuttavat ja jonka seurauksena muuttuu myös itsesäädely toiminta (esim. Israel 1972). Myös Heaterin (2005) pitkittäistutkimuksessa opiskelijoiden itsesäädely oppiminen ja sen kehittyminen oli jopa voimakkaammassa yhteydessä oppimisympäristötekijöihin kuin yksilölliseen kehitykseen. Oppijan on päästävä harjoittelemaan itsesäätelyn taitoja ja hänen on koettava kyseisten taitojen omaksuminen tarpeelliseksi, jotta niiden ylläpitäminen ja kehittäminen tuntuu tarkoituksenmukaiselta (Ruohotie 2008, 206). Heaterin (2005) tutkimuksessa opettajien oppimisympäristöön tekemät muutokset tukivat selvästi opiskelijoiden itsesäätelyn kehittymistä. Koulu voisi esimerkiksi laatia suunnitelman, miten evaluoida, tunnistaa ja ryhmyttää opiskelijoita itsesäätelyn lisäämiseksi. Myös opetussuunnitelman tasolla tämä tavoite voisi näkyä enemmän. Käytännön keinoina esimerkiksi opettajien ja opiskelijoiden positiivisen vuorovaikutuksen, yhteistoiminnallisen oppimisen, vertaistuen ja -arvioinnin lisäämisen sekä opettajien luoman kiinnostavan ja miellyttävän ilmapiirin lisääminen vaikuttavat minäpystyvyyden ja itsesäätelyn kokemuksiin kasvattavasti. (Heater 2005.)

Lukion opettajien ja ohjaajien olisi saatava lisätietoa siitä, miten itsesäätelyä lukiokontekstissa olisi mahdollista kehittää ja miten eri opiskelijaryhmien kohtaaminen, ohjaus ja tukeminen ideaalilanteessa olisi tehtävä, jotta he kykenisivät luomaan kaikille opiskelijoille mahdollisimman tarkoituksenmukaiset edellytykset opiskella. Tähän liittyen myös opiskelijoiden opintoja kohtaan asettamien tavoitteiden ja odotusten määräytymisperusteiden näkyvämmäksi tekeminen ja niiden läheisemmän nivomisen mahdollisuus yksilölliseen ja henkilökohtaiseen opinto-ohjaukseen kaipaisi lisätutkimusta tuomaan käytännön työkaluja opinto-ohjaukseen. Yhtenä teemana lisätutkimuksen näkökulmasta voidaan pitää myös emotionaalisten ja motivationaalisten tekijöiden, esimerkiksi mielekkyyso- ja vieraantumiskokemusten merkityksen ja keskinäisten yhteyksien laajempaa selvittämistä liittyen itsesäätelyyn ja opiskelutavoitteiden ja -odotusten toteutumiseen. Eräänä, teoreettisempänä näkökulmana on monimutkaisten tieteellisten itseohjautuvuus- ja itsesäätelyteorioiden ja niihin liittyvien lähikäsitteiden vyyhdin ja suhteiden saaminen selkeämmäksi ja käytännön kouluympäristöissä sovellettaviksi (vrt. Hiltunen & Lehtinen 2002, 171–173). Tätä myös Schunk (2008) suosittaa pohtiessaan metakogniti- on, itsesäätelyn ja itsesäädellyn oppimisen prosessien selvittämisen jatkotutkimustarpeita. Tarvittaisiin lisää näiden moneen suuntaan linkittyvien käsitteiden sekä teoreettista että pragmaattista selkeää jäsentämistä ja käsitteiden välisen käytön, laajuuden ja merkityksen eron lisäpohdintaa. Jatkossa myös itsesäätelyn mikro- ja makrotason välinen ero tulisi tiedostaa aiempaa selvemmin ja spesifejä regulaatiokäsityksiä laajentaa. Itsesäätely luultavasti on makrotasoisempi ja moninaisempi käsite, laajemminkin opiskelijan koko arjen elämänkenttään ja elämänhallintaan liittyvä konstruktio, kuin missä laajuudessa sitä on totuttu useimmissa tähänastisissa tutkimuksissa tarkastelemaan. Baumeisterin ja Vohsin (2004) toimittamassa teoksessa kuvataan tutkimuksia, joissa itsesäätelyä on tarkasteltu perinteisten psykologisten näkökulmien lisäksi laajemmin myös arkipäiväisiin

käytännön toimintoihin ja ilmiöihin liittyen kuten syömiseen, alkoholin käyttöön, seksuaaliseen käyttäytymiseen, shoppailuun ja rikollisuuteen.

Vermuntin (2007) mukaan oppimisen itsesäätelyllä on merkittävä rooli myös formaalin koulutuksen jälkeisessä elämänikäisen oppimisen ja asiantuntijuuteen kasvun haasteissa. Viimeisenä, muttei vähiten kiinnostavana, esitän vielä tässä tutkimuksessa mukana olevien opiskelijoiden jatko-opintojen ja elämänkulun etenemisen tutkimisen mahdollisena jatkotutkimusaiheena. Itsesäätelyryhmittäin voitaisiin seurata, miten tämän tutkimuksen opiskelijoiden elämänhallinta jatko-opiskelun, ammatti- ja työuravalinnan, perheen ja elämänlaajuisen oppimisen suhteen muotoutuu.

# LÄHTEET

## Kirjallisuus

- Aalto-Setälä, T. 2002. Nuorten aikuisten depressio vahvasti alihoidettu – vain osa hoidossa. *Kansanterveys* 4. Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos. [http://www.ktl.fi/portal/suomi/julkaisut/kansanterveyslehti/lehdet\\_2002/4\\_2002/](http://www.ktl.fi/portal/suomi/julkaisut/kansanterveyslehti/lehdet_2002/4_2002/) Viitattu 7.6.2010.
- Aho, S. 1992. Ali- ja ylisuoriutuminen peruskoulun ala-asteella ja lukiossa. Ali- ja ylisuoriutumisen esiintyminen sekä sen yhteydet oppilaiden moraaliseen kehitystasoon, minäkuvaan, koulumotivaatioon ja sosiaalisiin suhteisiin luokassa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 154. Turun opettajankoulutuslaitos.
- Aho, S. 1995. Lukiolainen nuori. Nuorten moraaliajattelu, minäkäsitys, sosiaaliset suhteet, kouluasenteet ja opiskelumotiivit sekä niiden muuttuminen lukioaikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 172. Turun opettajankoulutuslaitos.
- Ahola, S. 2003. Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen. Selvitysmiehen väliraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003: 29. Helsinki: Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepoliitiikan osasto.
- Ahola, S. & Mikkola, J. 2004. Opinto-ohjaus, muutos ja epävarmuus. Koulutussosiologian tutkimusraportti 62. Turku: Digipaino.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1992. Objektista subjektiksi. Teoksessa I. Hein & R. Larna (toim.) *Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 14, 41–52.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1994. Itseohjautuvuus elinikäisessä oppimisessä. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) *Elinikäinen oppiminen. Vapaaan sivistystyön 35. vuosikirja*. Helsinki. BTJ Kirjasto-palvelu Oy, 159–172.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen tutkimuksia N:o 157.
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifen habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research* 91.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alexander, P., Schallert, D. & Hare, V. 1991. Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research* 61 (3), 315–343.
- Alexandersson, M. 1994. Den fenomenografiska forskningsansatsens focus. Teoksessa B. Starrin & P. Svensson (toim.) *Kvalitativ metod och vetenskaps-teori*. Lund: Studielitteratur, 111–138.
- Allport, G. W. 1950. *The nature of personality: Selected papers*. Westport, Conn: Greenwood Press.
- Alvesson, M. & Deetz, S. 1996. Critical theory and postmodernism. Approaches to organizational studies. Teoksessa S. R. Clegg, C. Hardy & W. R. Nord (toim.) *Handbook of organization studies*. London: Sage, 191–217.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. *Kasvatussosiologia*. Juva: WSOY.
- Apajalahti, M. & Kartovaara, E. 1995. (toim.) *Vuosi-luokkiin sitomaton opiskelu. Lähtökohtia ja kehitysnäkymiä*. Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 4.
- Arnett, J. J. 2004. Emerging adulthood. The winding road from the late teens through the twenties. Oxford: Oxford University Press.
- Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Atkinson, J. & Birch D. 1978. *An introduction to motivation*. New York: Van Nostrand.
- Baethge, M. 1989. Individualization as hope and disaster. A socioeconomic perspective. Teoksessa K. Hurrelmann, & U. Engel (toim.) *The social world of adolescents. International perspectives*. Berlin: Walter de Gruyter, 27–41.
- Ball, S. J. 2006. *Education policy and social class*. World library of educationalists series. Oxon & New York: Routledge.
- Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1991. Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50 (2), 248–287.
- Bandura, A. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist* 28 (2), 117–148.
- Bandura, A. 1994. Self-efficacy. Teoksessa V. S. Ramachaudran (toim.) *Encyclopedia of human behavior*, 4. New York: Academic Press, 71–81.

- Bandura, A. 1995. *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bauman, Z. 1996. *Postmodernin lumo*. Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Z. 1997. *Sosiologinen ajattelu*. Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Z. 1998. *Postmodernisuuden ja etiikan pyhä allianssi*. *Aikuiskasvatus* 18 (1), 4–11.
- Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (toim.) 2004. *Handbook of self-regulation. Research, theory, and applications*. New York: The Guilford Press.
- Beaty, L., Gibbs, G. & Morgan, A. 1997. *Learning orientations and study contracts*. Teoksessa F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (toim.) *The experience of learning*. Edinburgh, UK: Scottish Academic Press, 72–86.
- Beck, U. 1990. *Riskiyhteiskunnan vastamyrykät: Organisoitu vastuuttomuus*. Tampere: Vastapaino.
- Bembenutty, H. 2007. *Self-Regulation, gender, and ethnicity*. *Academic Exchange Quarterly* 11 (2), 178–183.
- Blom, H. 1994. *Ylioppilastutkinto erojen ilmentäjänä*. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (toim.) *Suomalainen lukio 1994. Tiivistelmä valtakunnallisesta lukion arvioinnista*. Helsinki: Opetushallitus. Valtion Painatuskeskus, 29–30.
- Blom, H. 2003. *Opiskelijan arviointi*. Teoksessa J. Kauppinen, L. Jääskeläinen, M. Motonen & A. Talla (toim.) *Lukion opetussuunnitelmaopas*. Opetushallitus. Vammala, 70–73.
- Blom, H. & Lipsanen, S. 1993. *Valinnaisuus lisää liikkumavaraa kouluun*. Opetushallitus. Helsinki: VapK-Kustannus.
- Blos, P. 1966. *On Adolescence. A psychoanalytic interpretation*. New York: The Division of Macmillan Publishing Co., Inc.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. 2005. *Promoting student self-regulation in learning*. *The Education Digest. Essential Readings Condensed for Quick Review* 71 (2), 54–57.
- Boekaerts, M. 1997. *Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students*. *Learning and Instruction* 7 (1), 161–186.
- Boekaerts, M. 1999. *Self-regulated learning: Where we are today*. *International Journal of Educational Research* 31 (6), 445–457.
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. 2000. *Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals*. Teoksessa M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (toim.) *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 417–451.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. 2000. *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Boud, D. 1988. *Moving towards autonomy*. Teoksessa D. Boud (toim.) *Developing student autonomy in learning*. London: Kogan Page, 17–39.
- Bourdieu, P. 1986. *The forms of capital*. Teoksessa J. E. Richardson (toim.) *Handbook of theory of research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1977. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Brannen, J. & O'Brien, M. 1996. (toim.) *Children in families: Research and policy*. London: Palmer Press.
- Brockett, R. G. & Hiemstra, R. 1991. *Self-direction in adult learning. Perspectives on theory, research, and practise*. London and New York: Routledge.
- Brookfield, S. D. 1985. *Self-directed learning: From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, A. L. 1978. *Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition*. Teoksessa R. Glaser (toim.) *Advances in instructional psychology*. Vol.1, Hillsdale NJ: Erlbaum. 77–166.
- Brown, A. L. 1987. *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*. Teoksessa F. Weinert & R. Kluwe (toim.) *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale NJ: Erlbaum, 65–116.
- Brown, A. L., Bransford, J., Ferrera, P. & Campione, J. 1983. *Learning, remembering, and understanding*. Teoksessa P. H. Mussen (toim.) *Handbook of child psychology*, 77–166.
- Brown, A. L. & Palincsar, A. S. 1989. *Guided, co-operative learning and individual knowledge acquisition*. Teoksessa L. B. Resnick (toim.) *Knowing, learning and instruction: Essays in honour of Robert Glaser*. Hillsdale NJ: Erlbaum, 393–451.
- Brown, M. V. & Cudeck, R. 1993. *Alternative ways of assessing model fit*. Teoksessa K. A. Bollen & J. S. Long (toim.) *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage, 136–162.
- Buchmann, M. 1989. *The script of life in modern society. Entry into adulthood in a changing world*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Butler, D. L. 1998. *A strategic content learning approach to promotion self-regulated learning by students with learning disabilities*. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press, 160–183.

- Butler, D. L. & Winne, P. H. 1995. Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research* 65 (3), 245–281.
- Caffarella R. S. & Caffarella E. P. 1986. Self-directedness and learning constructs in adult education. *Adult Education Quarterly* 36 (4), 226–234.
- Candy, P. C. 1991. *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C. & Bandura, A. 2008. Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology* 100 (3), 525–534.
- Cattell, R. B. 1965. *The scientific analysis of personality*. Baltimore: Penguin Books.
- Cheung, S. Y. & Andersen, R. 2003. Time to read: Family resources and educational outcomes in Britain. *Journal of Comparative Family Studies* 34 (3), 413–434.
- Coleman, J. S. 1961. *The adolescent society. The social life of the teenager and its impact on education*. New York: The Free Press.
- Coleman, J. S. 1988. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94, 95–120.
- Cooper, C. 1996. Psychological counselling with young adults. Teoksessa R. Woolfe & W. Dryden (toim.) *Handbook of counselling psychology*. London: Sage, 334–355.
- Corno, L. 1993. The best-laid plans. *Modern conceptions of volition and educational research. Educational Researcher* 22 (2), 14–22.
- Cranton, P. 1996. *Professional development as transformative learning: New perspectives for teachers of adults*. San Francisco: Jossey Bass.
- Csikszentmihalyi, M. 1996. *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- deCharms, R. & Shea, D. J. 1976. *Enhancing motivation. Change in the classroom*. New York: Irvington.
- deCharms, R. 1980. The origins of competence and achievement motivation in personal causation. Teoksessa L. J. Fyans (toim.) *Achievement motivation – recent trends in theory and research*. New York: Plenum Press, 22–33.
- Deci, E. L. 1980. *The psychology of self-determination*. Toronto: Lexington Books.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum Press, New York.
- Dinsmore, D., Alexander, P. & Loughlin, S. 2008. Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review* 20 (4), 391–409.
- Donche, V., Coertjens, L. & Van Petegem, P. 2010. Learning pattern development throughout higher education: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences* 20, 256–259.
- Dunderfelt, T. 1997. *Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen*. Porvoo-Helsinki-Juva: Wsoy.
- Dweck, C. S. & Elliott, E. S. 1983. *Achievement motivation. Teoksessa E. M. Hetherington (toim.) Handbook of child psychology. Vol. 4. Social and personality development*. New York: Wiley, 643–691.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. 2002. Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology* 53, 109–132.
- Eklund-Myrskog, G. & Wenestam, C-G. 1999. Students' approaches to learning in Finnish general upper secondary school. *Scandinavian Journal of Education Research* 43 (1), 5–18.
- Engeström, Y. 1984. *Mielekäs oppiminen ja opetus. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B: 17*.
- Enkenberg, J. 2002. *Uuden pedagogiikan perusta. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Vantaa: Wsoy, 157–177*.
- Entwistle, N. & McCune, V. 2004. The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review* 16 (4), 325–345.
- Entwistle, N. & Peterson, E. 2005. Conceptions of learning and knowledge in higher education: relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research* 41 (6), 407–428.
- Entwistle, N. & Ramsden, P. 1983. *Understanding student learning*. Lontoo: Croom Helm.
- Erikson, E. H. 1950 (suom. 1962). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton & Co.
- Erola, J. 2004. Nuoret, epävarmuus ja riskit. Teoksessa T-A. Wilska (toim.) *Oman elämänsä yrittäjät? Nuorisobarometri 2004*. Opetusministeriö. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisoasiainneuvottelukunta. Helsinki. Edita, 82–99.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. *Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Fadjukoff, P. 2009. Identiteetti persoonallisuuden koivana rakenteena. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) 2009. *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset piirteet*. Juva: PS-Kustannus, 179–193.

- Findley, M. J. & Cooper, H. M. 1983. Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology* 44 (2), 419–427.
- Flavell, J. H. 1976. Metacognitive aspects of problem solving. Teoksessa L. B. Resnick (toim.) *The nature of intelligence*. Hillsdale: Erlbaum, 231–235.
- Fornäs, J. 1995. Youth, culture and modernity. Teoksessa J. Fornäs & G. Bolin (toim.) *Youth culture in late modernity*. London: Sage Publications, 1–11.
- Fredericks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. 2004. School engagement: Potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research* 74 (1), 59–109.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. 1994. *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed* (20 th ed.). New York: Continuum.
- Gagne, M. & Deci, E. 2005. Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior* 26, 331–362.
- Galland, O. 1995. What is youth? Teoksessa A. Cavalli & O. Galland (toim.) *Youth in Europe*. New York: Pinter, 2–6.
- Garcia, T. & Pintrich, P. R. 1994. Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Self-regulation of learning and performance: Issues and Educational Applications*. Hillsdale NJ: Erlbaum, 127–153.
- Gecas, V. & Burke, P. W. 1995. Self and identity. Teoksessa K. S. Cook, G. A. Fine & J. S. House (toim.) *Sociological perspectives on social psychology*. Boston: Allyn and Bacon, 41–67.
- Germo, M.-A., Harju, A., Kallio, P., Koskinen, N., Kurhila, A. & Leino, T. 1998. Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien käytännön sovelluksia. Kokemuksia ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista. Työelämän tutkinnot 1. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Giddens, A. 2002. *Runaway world. How globalisation is reshaping our lives*. London: Profile Books.
- Goffman, E. 1990. *Stigma*. London: Penguin Books.
- Grow, G. 1991. Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly* 41 (3), 125–149.
- Guglielmino, L. 1987 (alkup. 1977). Development of the self-directed learning readiness scale. University of Georgia.
- Guglielmino, L. 2009. Lucy ja Paul Guglielminon kotisivut. <http://www.guglielmino734.com/> Viitattu 7.10.2009.
- Habermas, J. 1972. *Knowledge and human interests*. London: Heineman.
- Hagestad, G. O. 1985. Social perspectives on the life course. Teoksessa R. H. Binstock & L. K. George (toim.) *Handbook of aging and the social sciences*. San Diego: Academic Press, 151–168.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. *Tutkiva oppiminen*. Porvoo: Wsoy.
- Hall, G. S. 1904. *Adolescence, its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. New York: D. Appleton and Company.
- Hansen, L. S. 1997. Intergrated life planning (ILP): Integrating our lives, shaping our society. Teoksessa R. Weller & G. Walz (toim.) *Career transitions in turbulent times. Exploring work, learning and careers*. Greensboro: ERIC/CASS Publications, 21–30.
- Hansford, B. C. & Hattie J. A. 1982. The relationship between self and achievement, performance measures. *Review of Educational Research* 52 (1), 123–142.
- Haugsgjerd, S. 1975. *Psykiatria ja yhteiskunta*. Helsinki: Wsoy.
- Hautamäki, J. 1995. Älyllinen kehitys ja koulutus. Teoksessa P. Lehtinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: Wsoy, 219–247.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Bergholm, B., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Kuusela, J., Lehto, J., Niemivirta, M. & Scheinin, P. 1999. *Oppimaan oppiminen alasteilla. Opetushallitus, Oppimistulosten arviointi 3/1999*. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Mehtäläinen, J., Niemivirta, M. & Scheinin, P. (toim.) 2002. *Oppimaan oppiminen toisen asteen koulutuksessa. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 2/2002*.
- Havighurst, R. J. 1953. *Human development and education*. New York: McKay.
- Havighurst, R. J. 1972. *Developmental tasks and education*. New York: David Mckay.
- Heater, J. A. 2005. *The development of student self-regulated learning in middle-school classrooms*. University of Victoria. Department of Educational Psychology and Leadership Studies.
- Heikkilä, A. 2011. University students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive and attributional strategies: Connections with well-being and academic success. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos.
- Heikkilä, A. & Lonka, K. 2006. *Studying in higher education: Students' approaches to learning, self-re-*

- gulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education* 31 (1), 99–117.
- Heikkilä, J. 1985. Itseohjautuva oppiminen muutosa-  
gentin koulutuksessa. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho  
(toim.) Muutosagenttiopettaja - luovuuden irtiotto.  
Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Tu-  
run opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja B: 48,  
87–134.
- Helle, L. 2007. Exploring project-based learning in  
higher education: The interplay between teacher  
regulation and student self-regulation of learning.  
Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B: 302.
- Hiltunen, T. & Lehtinen, E. 2002. Opettajaksi kasvu, it-  
seohjautuvuus ja itsesääty. Teoksessa E. Lehtinen ja  
T. Hiltunen (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turun  
yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja  
B: 71. Turun opettajankoulutuslaitos. Turku: Pai-  
nosalama, 157–176.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu.  
Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gau-  
deamus. University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja  
kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hobbes, T. 1999 (alkup. 1651). Leviathan. Eli kirkollisen ja  
valtiollisen yhteiskunnan aines, muoto ja valta.  
Tampere: Vastapaino.
- Hollingshead, A. B. 1975 (alkup. 1949). Elmtown's  
youth and Elmtown revisited. New York: John Wiley  
& Sons, Inc.
- Houtsonen, J. 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen  
rakentamisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja  
elämäkerralliset teemat. Teoksessa A. Antikainen &  
H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria.  
Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kir-  
jastopalvelu, 199–216.
- Houtsonen, J. 2000. Identiteetin rakentuminen koulun  
symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa J. Houtsonen,  
J. Kauppila & K. Komonen. Koulutus, elämäntietä  
ja identiteetti. Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen  
suomalaisen tutkimuskeskuksen julkaisuja 3, 7–49.
- Hu, L. & Bentler, P. M. 1999. Cut-off criteria for fit in-  
dices in covariance structure analysis: conventional  
criteria versus new alternatives. *Structural Equation  
Modeling* 6 (1), 1–55.
- Hurrelmann, K. 1989. The social world of adolescents:  
A sociological perspective. Teoksessa K. Hurrel-  
mann & U. Engel (toim.) The social world of adoles-  
cents. International perspectives. Berlin: Walter de  
Gruyter, 3–26.
- Hurrelmann, K. 1994. Lebensphase jugend. Weinheim  
und München: Juventa.
- Huttunen, I. & Välijärvi, J. 1990. Lukion oppimisympä-  
ristön uudistaminen luokattomuutta hyödyntäen.  
Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Häivälä, K. 2009. Lukion opettajien ääni. Aineen-  
opettajien käsityksiä muutoksista ja visioista lu-  
kiassa. Turun yliopisto C: 283. [https://oa.doria.fi/  
bitstream/handle/10024/45075/AnnalesC283Haivala.  
pdf?sequence=1](https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/45075/AnnalesC283Haivala.pdf?sequence=1) Viitattu 26.5.2009.
- Häkkinen, I., Kirjavainen, T. & Uusitalo, R. 2003.  
School resources and student achievement revisited:  
New evidence from panel data. *Economics of Edu-  
cation Review* 22 (3), 329–335.
- Hämäläinen, J. 2007. Nuorisokasvatuksen teoria sosi-  
aalipedagogisessa kehityksessä. Teoksessa E. Nivala &  
M. Saastamoinen (toim.) Nuorisokasvatuksen teoria  
– perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimus-  
seura julkaisuja 73. Tampere: Kuopion yliopiston  
sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos, 169–200.
- Hämäläinen, K. & Välijärvi, J. 2006. Työelämän tar-  
peet, sivistys ja elämän laatu – mahdoton yhtälö  
Euroopan koulutusjärjestelmien kehittäjille? *Aikuis-  
kasvatus* 26 (4), 329–335.
- Hätönen, H. & Salmi, E. 1995. Itsenäisen opiskelun  
arvioinnin kehittäminen. Helsinki. Opetushallitus.  
Arviointi 8.
- Iiskala, T. 1999. Metakognitioiden kehittyminen vies-  
tintäkasvatuksen avulla: sanomalehtiopetus 4. lu-  
kalla. Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos, li-  
sensiaattityö.
- Iivonen, P. 2000. Luokattomuuden synty, kehittyminen  
ja tunnuspiirteet. Julkaisussa: Luokattoman lukion  
toimivuus. Opetushallitus. Moniste 6/2000. Helsin-  
ki: Edita Oy, 6–9.
- Isakson, K. & Jarvis, P. 1999. The adjustment of ado-  
lescents during the transition into high school: A  
short-term longitudinal study. *Journal of Youth and  
Adolescence* 28 (1), 1–26.
- Isoaho, H., Kivinen, O. & Rinne, R. 1990. Education  
and family background of the young in Finland. Re-  
search Unit for the Sociology of Education. Tutki-  
muksia 172. Helsinki: Tilastokeskus.
- Israel, J. 1972. Stipulation and construction in the so-  
cial sciences. Teoksessa J. Israel & H. Tajfel (toim.)  
The context of social psychology. A critical assess-  
ment. New York: Academic Press, 123–211.
- Jallinoja, R. 2006. Perheen vastaisuus. Familistista kään-  
nettä jäljittämässä. Helsinki: Gaudeamus.
- Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. 2001. Globaa-  
lin koulutuspolitiikan hyökyaalto. Teoksessa A. Jau-  
hiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutus-  
politiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku:  
Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatusalan  
tutkimuksia 1, 9–20.



- Joblin, D. 1988. Self-direction in adult education: An analysis, defence, refutation and assessment of the notion that adults are more self-directed than children and youth. *International Journal of Lifelong Learning* 7 (2), 115–125.
- Jokela, M. 1996. Luokattomuus Evijärven lukiossa laajenee ammatillisten oppilaitosten suuntaan. Teoksessa T. Renko (toim.) Luokattomuus etenee toisen asteen koulutuksessa. Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 1, 71–78.
- Juutilainen, P.-K. 2003. Elämään vai sukupuoleen ohjasta? Tutkimus opinto-ohjauskustelun rakentumisesta prosessina. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 92.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. 1996. LISREL 8: User's reference guide. Chigago, IL: Scientific Software International.
- Järvenoja, H. & Järvelä, S. 2006. Motivaation ja emotionien säätely oppimisprosessin aikana. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Porvoo: Wsoy, 85–97.
- Järvenoja, H. & Järvelä, S. 2009. Emotion control in collaborative learning situations – Do students regulate emotions evoked by social challenges? *British Journal of Educational Psychology* 79 (3), 463–481.
- Järvinen, T. 1999. Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen: siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C: 150.
- Järvinen, T. 2000. Erikoislukioiden, valikointi, eriarvoisuus. *Yhteiskuntapolitiikka* 65 (4), 293–302.
- Järvinen, T. 2002. Lukioiden erikoistuminen ja koulukasvatuksen uusi suunta. *Nuorisotutkimus* 2, 17–31.
- Järvinen, T. 2003a. Erikoislukiolaisten käsityksiä työntöestä. *Kasvatus* 34 (4), 374–389.
- Järvinen T. 2003b. Urheilijoita, taiteilijoita ja IB-nuoria. Lukioiden erikoistuminen ja koulukasvatuksen murros. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura 37/2003.
- Järvinen, T. & Jahnukainen M. 2008. Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.) Polarisoitua nuoruus? Nuorten elinolot vuosikirja 2008. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisosaianneuvottelukunta. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (Stakes), 140–149.
- Jääskeläinen, L. 2005. Lukion luokattomuuden etuja ja epäkohtia. Teoksessa Luokattoman lukion toimivuus 2005. Opetushallitus. Moniste 20, 53–60.
- Kaartinen, T. 2005. Itsesäätelyvalmiudet musiikin opiskelussa. Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Acta Universitatis Tamperensis 1125.
- Kaikkonen, S. 1999. Lukiolaisten kokonaispersoonallisesta kouluviihtyvyydestä ja sen yhteydestä arvoihin ja humanisaatioon. Oulun yliopisto. Käyttätymistieteiden laitos. E 36.
- Kaldewey, J. & Korthagen, F. 1995. Training in studying in higher education: Objectives and effects. *Higher Education* 30 (1), 81–98.
- Kangasniemi, E. 1993. Opetuksen käsite ja käytäntö yleissivistävässä koulutuksessa. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.) Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Porvoo, Helsinki, Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö, 52–69.
- Kangasniemi, E. 2003. Millä tolalla asiat ovat? Mitä indikaattorit kertovat Suomen toisen asteen kouluista? Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 17.
- Karhi, A. & Vaso, P. 1997. Nuori oman oppimisensa ohjaajana: peruskoulun 10.-luokkalaisten itseohjautuvuus ja minäkäsitys. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma. (Mikroaineisto).
- Karvonen, S. 2006. Johdanto. Sukupuolittunut hyvinvointi? Teoksessa S. Karvonen (toim.) Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt. Nuorten elinolot-vuosikirja. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisosaianneuvottelukunta. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes. Vammala.
- Kasworm, C. E. 1992. The adults learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning. Teoksessa G. J. Confessore & S. J. Confessore (toim.) Guideposts to self-directed learning. King of Prussia: PA: Organization Design and Development, 55–73.
- Kauppila, J. 1996. Koulutus elämänkulun rakentajana. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikukasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 45–108.
- Kauppila, J. 2000. Sivistysihanteesta markkinatavaraksi? Koulutus ja oppiminen elämänkulun rakentajina. Teoksessa J. Houtsonen, J. Kauppila & K. Komonen. Koulutus, elämänkulku ja identiteetti. Kasvatustieteellisiä avauksia suomalaisten oppimiseen. Joensuun yliopisto. Sosiologisia tutkimuksia N:o 3, 51–107.
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Opetus 2000. Juva: PS-Kustannus.
- Kauppinen, T. M. 2004. Asuinalueen ja perhetaustan vaikutukset helsinkiläisnuorten keskiasteen tutkintojen suorittamiseen. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 6. Helsinki: Edita Prima Oy.

- Kestilä, L. 2003. Helsingin ruotsinkieliset nuoret: myönteisen poikkeavuuden analyysi. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tutkimuskatsauksia 2003: 1.
- Kirjavainen, T. 2009. Essays on the efficiency of schools and student achievement. Helsinki School of Economic. Government Institute for Economic Research. Publications 53. Helsinki: Oy Nord Print Ab. [http://www.vatt.fi/julkaisut/uusimmat/julkaisut/julkaisu/Publication\\_6093\\_id/834](http://www.vatt.fi/julkaisut/uusimmat/julkaisut/julkaisu/Publication_6093_id/834) Viitattu 27.8.2009.
- Kirkon tiedotuskeskus 2010. Kysely kirkon nuorisotyöntekijöille. Nuorten mielenterveysongelmat ovat lisääntyneet. Uutinen julkaistu 26.1.2010. <http://evl.fi/EVLUutiset.nsf/Documents/F7C64BDD816737ABC22576B70043ED0E?OpenDocument&lang=FI> Viitattu 7.6.2010.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys: nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Koulutus 1995: 4. Helsinki: Tilastokeskus.
- Klemelä, K., Olkinuora, E., Rinne, R. & Virta, A. (toim.) 2007. Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 206.
- Klemelä, K., Tuittu, A., Olkinuora, E., Rinne, R., Lepänen, R. & Aro, K. 2007. Muuttuva lukio tutkimuskohteena. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 206, 11–38.
- Knowles, M. S. 1975. Self-directed learning: A guide for learners and teachers. New York: Association Press.
- Knowles, M. S. 1980. The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. New York: Association Press.
- Knowles, M. S. 1990. The adult learner: A neglected species. Houston: Gulf.
- Knowles, M. S. & Associates. 1984. Andragogy in action. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kock, R. 1989. Lukijalle. Teoksessa P. Joenpelto (toim.) Kokemuksia luokattoman lukion kokeiluun siirtymisestä lukuvuonna 1987–1988. Kouluhallituksen julkaisuja Nro 19, 5–10.
- Koistinen, M. 2010. Nuorten hyvinvointi, opiskelu ja opinto-ohjaus erityisen koulutustehtävän saaneissa lukiissa. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 319.
- Kolehmainen, S. 2002. Koulutus, sukupuoli ja työnjako. Sosiologia 39 (3), 200–214.
- Komonen, K. 2000. Keskeyttäjistä kunnan kansalaiseksi. Ammattikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten koulutukseen sijoittumisen polut. Teoksessa J. Houtsonen, J. Kauppila & K. Komonen (toim.) Koulutus, elämänkulku ja identiteetti. Kasvatustieteiden avauksia suomalaisten oppimiseen. Joensuun yliopisto. Sosiologisia tutkimuksia N:o 3, 109–153.
- Korhonen, V. 2003. Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Tampereen yliopisto. Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Koro, J. 1992. Itseohjautuvuuteen perustuva oppiminen. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Porvoo: Wsoy, 43–56.
- Koro, J. 1993a. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 98.
- Koro, J. 1993b. Itseohjattu oppiminen – aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 21–48.
- Korppas, M. 2007. Opintojen kuormittavuus ja kouluuupumuksen kokeminen. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 206, 11–38.
- Kosonen, P. 1991. Opiskelun mielekkäisyys ja opintomotivaatiot lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A: 44.
- Kosonen, P. 2000. Elämäntaidolliset haasteet ja ohjaus – näkökohtia habitaatin muotoutumisesta ja auttamisen asiantuntijuudesta myöhäismodernissa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 314–359.
- Kuhl, J. 1984. Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. Teoksessa B. A. Maher (toim.) Progress in experimental personality research 13. New York: Academic Press, 99–171.
- Kuhl, J. 1985. Volitional mediators of cognition-behaviour consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. Teoksessa J. Kuhl & J. Beckmann (toim.) Action control: From cognition to behavior. New York: Springer-Verlag, 101–127.
- Kuhl, J. 1992. A theory of self-regulation: Action versus state orientation, selfdiscrimination, and some applications. Applied Psychology: An International Review 41 (2), 97–129.
- Kumpulainen, T. 2008 (toim.) Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2008. Opetushallitus.

- Kumpulainen, T. & Saari, S. 2006. (toim.) Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2006. Opetushallitus.
- Kunnari, E. 2008. Kohti ulkorajoja. Lukion toimintakulttuurikuvaus ohjauksen ja johtamisen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 289.
- Kuntaliitto 2008. Lukion tulevaisuudesta keskusteltiin kuntaliiton seminaarissa. [http://www.kunnat.net/k\\_perussivu.asp?path=1;29;66354;66362;144718](http://www.kunnat.net/k_perussivu.asp?path=1;29;66354;66362;144718) Viitattu 4.2.2010.
- Kupiainen, K. 2009. Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjauksajattelun muutoksen kuvaajana. Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Tampereensis 1438.
- Kuusela, A. 1989. Oppilaanohjaus luokattomassa järjestelmässä. Teoksessa P. Joenpelto (toim.) Kokeuksia luokattoman lukion kokeiluun siirtymisestä lukuvuonna 1987–1988. Kouluhallituksen julkaisuja Nro 19, 28–34.
- Kuusela, A. 2003. Luokaton vai luokallinen. Valikointi vai valtauttaminen. Kamppailu koulutus- ja opetusjärjestelmän jouston ja eriytymisen rajoista lukiossa osana nuorisasteen koulutusjärjestelmän uudistamista. Turun yliopiston julkaisusarja C: 205.
- Kuusela, J. 2003. Lukioiden tuloksiin vaikuttavista tekijöistä. Opetushallitus. Moniste 13.
- Lampinen, O., Laukkanen, E., Poropudas, O., Ravantti, E., Rinne, R. & Volanen, M. V. 2003. Kohti asian tuntijayhteiskunnan koulutuspolitiikkaa. Toimittaneet O. Poropudas ja M. V. Volanen. Helsinki: Kirja kerrallaan.
- Latomaa, T. 2008. Kasvatuspsykologia tieteenä – ja käytäntönä. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä? Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 38, 367–391.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 168. Jyväskylän yliopisto.
- Lazarus, R. S. 1978. Persoonallisuus. Espoo: Weilin & Göös.
- Lehtinen, E. & Hiltunen, T. 2002. Oppiminen ja opettajuus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta B: 71.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Leivo, S. 2008. Lukioiden valintamarkkinat opiskelijoiden opintourapolkujen ja lukioiden opintotarjousten kohtaamispaikkana. Turun päivälukiot 1998–2005. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 78.
- Levinson, D. J. 1978. The seasons of a man's life. New York: Kopf.
- Lindblad, S. 2001. Koulutus ja sen muuttuvat merkitykset pohjoismaisessa hyvinvointivaltiossa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama, 45–72.
- Lindblom-Ylänne, S. 1999. Studying in a traditional medical curriculum: Study success, orientations to studying and problems that arise. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lindblom-Ylänne, S. & Lonka, K. 1999. Individual ways of interacting with the learning environment – are they related to study success? Learning and Instruction 9 (1), 1–18.
- Lindblom-Ylänne, S. & Lonka, K. 2000. Dissonant study orchestrations of high-achieving university students. European Journal of Psychology of Education 15 (1), 19–32.
- Lindblom-Ylänne, S., Lonka, K. & Leskinen, E. 1996. Selecting students for medical school: What predicts success during basic science studies? A cognitive approach. Higher Education 31 (4), 507–527.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2002. Oppimisympäristöt. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto – ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: Wsoy, 54–66.
- Lindner, R. W. & Harris, B. 1992. Self-regulated learning: Its assessment and instructional implications. Educational Research Quarterly 16 (2), 29–37.
- Lindroos, K., Kauppinen, J. & Pirhonen, E.-R. 2002. Lukiokoulutuksen kehittämisyöryhmän muistio. Opetusministeriö, muistio 9.
- Lindroos, R. 1990. Opiskelijoiden itseopiskeluvalmiudet kaupallisen alan täydennyskoulutuksessa. Aikuiskasvatus 10 (1), 22–29.
- Lindström, A. 2000. Johdanto. Julkaisussa Luokattoman lukion toimivuus. Opetushallitus. Moniste 6/2000. Helsinki: Edita Oy.
- Loevinger, J. 1987. Paradigms of personality. New York: Freeman.
- Lonka, K. 1997. Explorations of constructive processes in student learning. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lonka, K. & Lindblom-Ylänne, S. 1996. Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. Higher Education 31 (1), 5–24.
- Lonka, K. & Lindblom-Ylänne, S. 2001. Yliopisto-opinimisen tutkimus: metodologisia pohdintoja. Psykologia 36 (1), 36–48.

- Lonka, K., Lindblom-Ylänne, S. & Maury, S. 1994. The effect of study strategies on learning from text. *Learning and Instruction* 4 (3), 253–271.
- Lonka, K., Olkinuora, E. & Mäkinen J. 2004. Aspects and prospects of measuring studying and learning in higher education. *Educational Psychology Review* 16 (4), 301–323.
- Lukioasetus 810/1998 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980810> Viitattu 8.1.2008.
- Lukiokoulutuksen kehittämisyöryhmä. 2010. Lukio-koulutuksen kehittämisen toimenpide-ehdotuksia valmistelevalle työryhmälle muistio. [http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/Lukiokoulutuksen\\_kehittamisen\\_toimenpide\\_ehdotukset.html](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/Lukiokoulutuksen_kehittamisen_toimenpide_ehdotukset.html) Viitattu 21.2.2011.
- Lukiolaisten hyvinvointitutkimus 2003. Kestäväkö kaverisi? <http://www.lukio.fi/kaveri> Viitattu 15.6.2004.
- Lukiolaisten hyvinvointitutkimus 2007. Suomen lukiolaisten liitto. Ykkös-Offset Oy.
- Lukiolaki L 629/1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629> Viitattu 8.1.2008.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2003. <http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1560> Viitattu 25.8.2005.
- Lukio-opas 2006. Turun kaupunki. Kaupunginkanslianan painatuspalvelukeskus.
- Lähteenmaa, J. 2000. Myöhäismoderni nuorisokulttuuri. Tutkintoja ryhmistä ja ryhmiin kuulumisen ulottuvuuksista. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Maier, S. F. & Seligman, M. E. P. 1976. Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General* 105 (1), 3–46.
- Malmberg, J., Järvenoja, H. & Järvelä, S. 2009. Itse-säätöinen oppiminen gstudy oppimisympäristössä. Miten kolmannen luokan oppilaat käyttävät tiedonprosessointistrategioita? *Kasvatus* 40 (3), 244–256.
- Mannheim, K. 1952 (alkup. 1928). The problem of generations. Teoksessa P. Kecskemeti (toim.) *Essays on the sociology of knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul, 276–322.
- Marcia, J. 1966. Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology* 3 (5), 551–558.
- Marcia, J. 1980. Identity in adolescence. Teoksessa J. Adelson (toim.) *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley, 159–187.
- Mayer, R. E. 2004. Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist* 59 (1), 14–19.
- McCombs, B. L. 1988. Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies. Teoksessa C. Weinstein, E. Goetz & P. Alexander (toim.) *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. Orlando, FL: Academic Press, 141–169.
- Mead, G. H. 1934. *Mind, self and society*. From the standpoint of a social behaviorist. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehtäläinen, J. 1998. Luokattomuuden syvintä ole-musta etsimässä. Luokattomuus lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Mehtäläinen, J. 2001. Joustavat koulutusväylät ja uran-valinta. Osaraportti I: Koulutusväylän valinta ja ensimmäinen lukuvuosi toisella asteella. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A12.
- Mehtäläinen, J. 2005. Erityisopetuksen tarve lukiokou-lutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 11.
- Mehtäläinen, J. & Halonen, R. 1999. Yksilölliset opin-not ja niiden toimivuus toisen asteen oppilaitoksissa Helsingissä. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A: 5.
- Merimaa, E. & Kasurinen, H. 2003. Ohjaustyön suun-nitelma. Teoksessa J. Kauppinen, L. Jääskeläinen, M. Motonen & A. Talla (toim.) *Lukion opetussuunni-telmaopas*. Opetushallitus. Vammala, 37–40.
- Meyer, J., Cliff, A. & Dunne, T. 1994. Impressions of disadvantage: Monitoring and assisting the student at risk. *Higher Education* 22 (1), 95–117.
- Mezirow, J. 1978. Perspective transformation. *Adult Education* 28 (2), 100–110.
- Mezirow, J. 1981. A Critical theory of adult learning and education. *Adult Education* 32 (1), 3–24.
- Mezirow, J. 1985. Concept and action in adult education. *Adult Education Quarterly* 35 (3), 142–151.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miettinen, K. 2004. Optimi vai kompromissi – onko matematiikalla annettavaa? Suomen Operaatiotutkimusseuran jäsenlehti *Infors* 2/2004. <http://www.optimointi.fi/lehdet/lehti204.pdf> Viitattu 8.9.2009.
- Miles, S. 2000. *Youth lifestyles in a changing world*. Guilford and King’s Lynn: Open University Press.
- Moisala, U. E. 1995. Uusi ihmiskäsitys opetustyössä. Aktiivi-ihminen, perusteet, kuvaus ja johtopäätökset. Helsinki: Heloffset Oy.
- Mok, Y. F., Fan, R. M-T. & Pang, N. S-K. 2007. Developmental patterns of school students’ motivational- and cognitive-metacognitive competencies. *Educational Studies* 33 (1), 81–98.

- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. 1998-2010. Mplus user's guide & Mplus version 6.1. <http://www.stat-model.com>
- Myllyniemi, S. 2007. Johdanto. Teoksessa Perusarvot puntarissa. Nuorisobarometri 2007. Opetusministeriö. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisosaian neuvottelukunta.
- Mäkinen, J. & Olkinuora, E. 2004. University students' situational reaction tendencies: Reflections on general study orientations, learning strategies, and study success. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48 (5), 477-491.
- Mäkinen, L. 1998. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja No 46.
- Mäkinen, S. 1989. Oppilaanohjauksen painopisteen muuttuminen. Teoksessa P. Joenpelto (toim.) Kokeuksia luokattoman lukion kokeiluun siirtymisestä lukuvuonna 1987-1988. Kouluhallituksen julkaisuja Nro 19, 35-37.
- Määttä, P. 2006. Yksilölliset valinnat, kouluttautumisen ulkoiset ehdot ja tehokas opiskelu. Teoksessa J. Ursin & J. Välimaa (toim.) Korkeakoulutus teoriassa. Näkökulmia ja keskustelua. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 215-234.
- Nevala, A. 2002. Aluepolitiikasta uudenlaiseen eri-arvoistumiseen. Korkeakoulutus, yhteiskunta ja tasa-arvo Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 171-195.
- Nord, W. R. & Fox, S. 1996. The individual in organizational studies: The great disappearing act? Teoksessa S. R. Clegg, C. Hardy & W. R. Nord (toim.) *Handbook of organization studies*. London: Sage, 148-174.
- Norem, J. K. & Cantor, R. 1986. Anticipatory and post hoc cushioning strategies: Optimism and defensive pessimism in "risky" situations. *Cognitive Therapy in Research* 10 (3), 347-362.
- Novak, J. 1998. Learning, creating and using knowledge. Concept maps as facilitative tools in schools and in corporations. London: Erlbaum.
- Nummenmaa, A. R. 2005. Henkilökohtainen ohjauskeskustelu. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: University Press, 89-102.
- Nummenmaa, L. 2010. Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Opetushallitus. Arviointi 8/2002.
- Nurmi, J.-E. 2003. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 256-274.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: Wsoy.
- Nurmi, J.-E. & Aunola, K. 2001. How does academic achievement come about: Cross-cultural and methodological notes. *International Journal of Educational Research* 35 (4), 403-409.
- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 2002. Motivaatio elämänkaaren siirtymissä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-Kustannus, 54-66.
- Nurmi, P. 2002. Välkky ja tumpelo: itseohjatun oppimisen valmiuksien suhde opintomenestykseen liiketalouden ensimmäisen vuoden opiskelijoilla. Kuopio. Pohjois-Savon ammattikorkeakoulun julkaisusarja A: 1, lisensiaatintyö.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen - poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 34.
- Nöjd, T. 2001. (toim.) Lukion keskeyttäneet. Selvitys lukion opiskelijoiden keskeyttämisestä lukuvuonna 1999-2000 Helsingissä. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B 4.
- Olkinuora, E. 1983. Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päättövaiheessa. Empiirisiä tuloksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A: 91.
- Olkinuora, E. 1992. Oppimisesta koulussa. *Academica Scientiarum Fennica*. Vuosikirja, Year Book 1991-1992.
- Olkinuora, E. 2008. Motivaatio, mielekkäisyys ja vieraantumisen koulusta. Esitys Hyvinvointia kouluun-seminaarissa 8.-9.2.2008. Saatavilla osoitteesta <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2008/02/tiedote-2008-02-08-12-42-46-619525/> Viitattu 7.4.2010.
- Olkinuora, E. & Mattila, E. 2001. Oppilaan koulutyön mielekkyyden ja koulujen kasvatustoiminnan edellytysten arviointia. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun

- kouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A: 195, 17–53.
- Olkinuora, E., Salonen, P. & Lehtinen, E. 1984. Toward an interactionist theory of cognitive dysfunctions. Research project on the interactive formation of learning difficulties. Report II. Turun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 10.
- Olkinuora, E., Tuittu, A., Klemelä, K., Leppänen, R. & Aro, K. 2007. Lukiossa opiskelu opiskelijoiden näkökulmasta. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A: 206, 41–122.
- Olkinuora, E., Virtanen, H. & Mikkilä-Erdmann, M. 2010. Regulation of learning and study orientations of medical students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2), 3850–3856.
- Opetushallitus. 2000. Luokattoman lukion toimivuus. Opetushallitus. Moniste 6/2000. Helsinki: Edita Oy.
- Opetushallitus. 2009. Lukiolaisten määrä vähentynyt – ammatillisen koulutuksen suosio kasvussa. Opetushallituksen tiedote vuodelta 2009. <http://www.oph.fi/lehdistotiedotteet/2009/028> Viitattu 7.6.2010.
- Opetushallitus. 2010. Suomen koulutusjärjestelmä. [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot) Viitattu 4.2.2010.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010a. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11. [http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/opintojen\\_nopeuttaminen.html](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/opintojen_nopeuttaminen.html) Viitattu 27.8.2010.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010b. Kirje lukiokoulutuksen järjestäjille. 26.5.2010. Haku lukion opinto-ohjauksen pilottihankkeeseen sekä siihen liittyvään rahoitukseen Dnro37/520/2101.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010c. Lukiokoulutus. [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yleissivistavae\\_koulutus/lukiokoulutus/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yleissivistavae_koulutus/lukiokoulutus/?lang=fi) Viitattu 27.8.2010.
- Opetusministeriö. 2003. Koulutus- ja tiedepoliittikan alustrategia vuoteen 2013. Opetusministeriön julkaisu 2003: 40. Koulutus- ja tiedepoliittikan osasto.
- Opetusministeriö. 2008. Opetusministeriön ja Opetushallituksen vuosia 2007–2009 koskevan tulospöytäkirjan liite 2. [http://www.oph.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/oph/embeds/46808\\_Tuso\\_2007-2009\\_liite2.pdf](http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/46808_Tuso_2007-2009_liite2.pdf) Viitattu 7.9.2009.
- Pajares, F. & Valiante, G. 2002. Students' self-efficacy in their self-regulated learning strategies: A developmental perspective. *Psychologia* 45 (4), 211–221.
- Pakola, E. 2003. Kaveria ei jätetä. Opinto-ohjauksen orientaatiokurssi lukiolaisen motivaation, opiskelutaitojen ja itseluottamuksen kehittäjänä. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos.
- Paris, S. G. & Newman, R. S. 1990. Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist* 25 (1), 87–102.
- Parpei, R. 2008. Business Coaching itsesäätelyn kehityksinterventiona. Teknillinen korkeakoulu. Tuotantotalouden laitos. Helsingin yliopisto: Yliopistopaino.
- Parsons, T. 1962. Youth in the context of American society. *Daedalus* (Youth: Change and Challenge) 91 (1), 97–123.
- Pasanen, H. 2001. Itseohjautuvuus aikuiskoulutuksessa. *Puheenvuoro. Aikuiskasvatusta* 21 (1), 46–55.
- Pasanen, T., Ruuskanen, J. & Vaherva, T. 1989. Itseohjautuva oppiminen. Itseohjautuvasta oppimisestä ja sen arvioimisesta aikuiskoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisu B 8.
- Patomäki, H. 2007. Uusliberalismi Suomessa. Lyhyt historia ja tulevaisuuden vaihtoehdot. Helsinki: Wsoy.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Pekkari, M. 2006. Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Penttinen, P. 2007. Nuorten oppiminen myöhäismodernissa. Teoksessa E. Nivala & M. Saastamoinen (toim.) Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusseuran julkaisu 73. Tampere: Kuopion yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos, 255–275.
- Peterson, C., Maier, S. & Seligman, M. 1993. Learned helplessness. A theory for the age of personal control. New York: Oxford University Press.
- Peterson, E., Brown, G. & Irving E. 2010. Secondary school students' conceptions of learning and their relationship to achievement. *Learning and Individual Differences* 20 (3), 167–176.
- Piaget, J. 1971a. Biology and knowledge: An essay on the relations between organic regulations and cognitive processes. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Piaget, J. 1971b. Science of education and the psychology of the child. London: Longman.
- Pintrich, P. R. 1990. Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. Teoksessa W. R. Houston (toim.)

- Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan, 826–857.
- Pintrich, P. R. 1994. Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology. *Educational Psychologist* 29 (3), 137–148.
- Pintrich, P. R. 1999. Taking control of research on volitional control: Challenges for future theory and research. *Learning and Individual Differences* 11 (3), 335–354.
- Pintrich, P. R. 2000a. The role of goal orientation in self-regulated learning. Teoksessa P. Pintrich & P. Ruohotie (toim.) *Conative constructs and self-regulated learning*. Research Centre for Vocational Education. Hämeenlinna. Saarijärven Offset Oy, 89–139.
- Pintrich, P. R. 2000b. The role of motivation in self-regulated learning. Teoksessa P. Pintrich & P. Ruohotie (toim.) *Conative constructs and self-regulated learning*. Research Centre for Vocational Education. Hämeenlinna. Saarijärven Offset Oy, 51–66.
- Pintrich, P. R. 2004. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review* 16 (4), 385–407.
- Pintrich, P. R. & De Groot E. V. 1990. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology* 82 (1), 33–40.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. 1996. *Motivation in education: Theory, research and applications*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Pintrich, P. R. & Zusho, A. 2002. The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. Teoksessa A. Wigfield & J. Eccles (toim.) *The development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press, 249–284.
- Pirinen, R., Hernetkoski, K. & Järvinen, K. 2002. *Ohjaajan löytöretki. Lukion opinto-ohjauksen opettajan aineisto*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Poikela, S. 2003. *Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen*. Tampereen yliopisto: Tampere University Press.
- Poropudas, O. & Mäkinen, R. 2001. 90-luvun koulutuspolitiikan taustat ja yleispiirteet. Teoksessa R. Mäkinen & O. Poropudas (toim.) *Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta*. Koulutuspoliittinen artikkelikokoelma. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 67, 11–32.
- Puuronen, V. 2006. *Nuorisotutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Puustinen, M. & Pulkkinen, L. 2001. Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research* 45 (3), 269–286.
- Raitasalo, R. & Maaniemi, K. 2009. Mielenterveyden häiriöt aiheuttavat nuorille yhä enemmän sairauspoissaoloja. *Sosiaalivakuutus* 4, 22–25.
- Ramsden, P. 1988. *Studying learning: Improving teaching*. Teoksessa P. Ramsden (toim.) *Improving learning*. New perspectives. London: Kogan Page, 13–31.
- Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A., Arvaja, M. & Häkinen, P. 2003. Is successful scaffolding an illusion? – Shifting patterns of responsibility and control in teacher-student interaction during a long-term learning project. *Instructional Science* 31 (6), 377–393.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: Wsoy.
- Rinne, R. 2001. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatusalan tutkimuksia 1, 91–137.
- Rinne, R. 2007. Lukionkäynti vanhempien näkemänä. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) *Lukio nuorten opiskelutienä*. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 206, 207–260.
- Rinne, S. 2007. Kodin merkitys lukiolaisten opiskelumenestykseen ja valintoihin. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) *Lukio nuorten opiskelutienä*. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 206, 261–291.
- Rogers, C. R. 1951. *Client-centered therapy*. Trowbridge: Redwood Burn.
- Rogers, C. R. 1983. *Freedom to learn for the 80's*. Columbus: A Bell & Howell.
- Roos, J. P. 1987. *Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkertoista*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Rousseau, J. J. 1905 (alkup. 1762). *Emile eli kasvatuksesta*. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 91. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Ruohotie, P. 1995. *Ammatillinen kasvu työelämässä*. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 8.
- Ruohotie, P. 1996. *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 1997. *Itsesäätely oppimisessa*. Teoksessa P. Ruohotie & J. Honka (toim.) *Osaamisen kehittäminen organisaatiossa*. Seinäjoki: Saarijärven Offset Oy, 101–143.
- Ruohotie, P. 2000. *Conative constructs in learning*. Teoksessa P. R. Pintrich & P. Ruohotie (toim.) *Co-*

- native constructs and self-regulated learning. University of Tampere: Research Center for Vocational Education, 1–30.
- Ruohotie, P. 2001. Ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet. Teoksessa J. Honka, M. Lehtinen & U. Honka (toim.) Ammattikasvatuksen uudet tuulet. Vaikutteita AERA 2001 konferenssista. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D: 140, 58–70.
- Ruohotie, P. 2002a. Ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4 (2), 8–16.
- Ruohotie, P. 2002b. Motivation and self-regulation in learning. Teoksessa H. Niemi & P. Ruohotie (toim.) Theoretical understandings for learning in the virtual university. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education and Training, 37–72.
- Ruohotie, P. 2002c. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WS Bookwell Oy.
- Ruohotie, P. 2003. Self-regulatory abilities for professional learning. Teoksessa B. Beairsto, M. Klein & P. Ruohotie (toim.) Professional learning and leadership. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education and Training, 251–282.
- Ruohotie, P. 2005. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 7 (3), 4–18.
- Ruohotie, P. 2008. Ammatillisen kompetenssin juuret. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhla-kirja. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 40, 199–214.
- Ruohotie, P. & Nieminen, J. 2000. Itsesäätely oppimisessa. Teoksessa P. Ruohotie, J. Honka & L. Mustonen (toim.) Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D: 126, 134–147.
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P. & Houston, J. 1979. Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children. London: Open Books.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000a. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), 54–67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000b. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist* 55 (1), 68–78.
- Ryan, R. M., Stiller, J. & Lynch, J. H. 1994. Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence* 14 (2), 226–249.
- SA 115/1998. Yliopistoasetus. Suomen säädöskokoelma.
- Sallila, P. 2003. Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 44.
- Salmela-Aro, K. 2008. Motivaatio ja hyvinvointi elämän siirtymissä. *Psykologia* 43 (5), 374–379.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N. & Nurmi, J.-E. 2008. The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology* 78 (4), 663–689.
- Salmela-Aro, K. & Näätänen, P. 2005. Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10. Helsinki: Edita.
- Salonen, P. & Lepola, J. 1994. Motivaation arviointi. Teoksessa M. Vauras, E. Poskiparta & P. Niemi (toim.) Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokilla ja 1. luokan oppilailla. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskuksen julkaisu- ja 3, 77–100.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. 1998. Achieving health and educational goals through schools: A study of the importance of school climate and students' satisfaction with school. *Health Education Research* 13 (3), 383–397.
- Scheinin, P. 2002. Opiskelijoiden itseä ja koulua koskevat käsitykset toisen asteen koulutuksessa. Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, A. Hautamäki, S. Kupiainen, B. Lindblom, J. Mehtäläinen, M. Niemivirta, P. Rantanen, & P. Scheinin. Oppimaan oppiminen toisen asteen koulutuksessa. Opetushallitus. Helsinki, 77–113.
- Schoon, I., Bynner, J., Joshi, H., Parson, S., Wiggens, R. & Sacker, A. 2002. The influence of context, timing and duration of risk experiences for the passage from childhood to early adulthood. *Child Development* 73 (5), 1486–1504.
- Schunk, D. H. 1991. Goal setting and self-evaluation: A social cognitive perspective on self-regulation. Teoksessa M. L. Maehr & P. R. Pintrich (toim.) Advances in motivation and achievement. Greenwich, CT: Jai Press, 85–113.
- Schunk, D. H. 2008. Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review* 20 (4), 463–467.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. 2005. Competence perception and academic functioning. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.) Handbook of competence and motivation. New York: The Guilford Press, 85–104.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. 1994. Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications. Hillsdale NJ: Erlbaum.



- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. 1997. Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist* 32 (4), 195–208.
- Seligman, M. E. P. 1972. Learned helplessness. *Annual Review of Medicine* 23, 407–412.
- Seppänen, P. 2003. Perheet kaupunkien koulumarkkinoilla. *Yhteiskuntapolitiikka* 68 (4), 337–352.
- Seppänen, P. 2006. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 26.
- Severiens, S. E. 1997. Gender and learning – Learning styles, ways of knowing, and patterns of reasoning. Academic dissertation. University of Amsterdam.
- Severiens, S. E. & Ten Dam, G. T. M. 1997. Gender and gender identity differences in learning Styles. *Journal of Educational Psychology* 17 (1), 79–93.
- Severiens, S. E., Ten Dam, G. T. M. & Van Hout Wolters, B. 2001. Stability of processing and regulation strategies: Two longitudinal studies on student learning. *Higher Education* 42 (4), 437–453.
- Short, E. J. & Weisberg-Benchell, J. A. 1989. The triple alliance for learning: Cognition, metacognition, and motivation. Teoksessa C. B. McCormick, G. E. Miller & M. Pressley (toim.) *Cognitive strategy research: From basic research to educational applications*. New York: Springer, 33–63.
- Silén, C. 2000. Mellan kaos och kosmos – om eget ansvar och självständighet i lärande. *Linköping Studies in Education and Psychology*. No 73. Linköping: Linköpings Universitet. Department of Behavioural Sciences.
- Silvén, M., Kinnunen, R. & Keskinen, S. 1991. Kohti itseohjautuvaa opiskelutaitoa. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Simola, H. 2004. Kohti kolmannen tasavallan koulupolitiikkaa? Uusi hallinnan tapa, koulutus ja syrjäytyminen Suomessa. Teoksessa Löfström, J., Rantala, J. & Salminen, J. (toim.) *Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta*. Helsingin yliopisto. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 2, 115–138.
- Simons, P. 1997. Definitions and theories of active learning. Teoksessa D. Stern & G. Huber (toim.) *Active learning for students and teachers. Reports from eight countries*. Frankfurt Am Main: Peter Lang, 19–39.
- Sivonen, K. 2006. Itsekasvatus suomalaisena käsitteenä ja käytäntönä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja nro 117. Joensuun yliopisto.
- Skager, R. 1984. *Organizing schools to encourage self-direction in learners*. Unesco Institute for Education. Hamburg: Pergamon Press.
- Slaats, A., Lodewijks, H. & Van der Sanden J. 1999. Learning styles in secondary vocational education: Disciplinary differences. *Learning and Instruction* 9 (5), 475–492.
- Snow, R. E., Corno, L. & Jackson, D. 1996. Individual differences in affective and conative functions. Teoksessa D. C. Berlinger & R. C. Calfee (toim.) *Handbook of educational psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, 243–310.
- Spangar, T. 2000. Ohjaajan ja asiakkaan kohtaaminen ”sisältä ulos”. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 14–23.
- Spencer, S. M. & Norem, J. K. 1996. Reflection and distraction: Defensive pessimism, strategic optimism and performance. *Journal of Personality and Social Psychology Bulletin* 22, 354–365.
- Spranger, E. 1932. *Nuoruusiän sielunelämää*. Helsinki: Wsoy.
- Stipek, D. & MacIver, D. 1989. Developmental change in children’s assessment of intellectual competence. *Child Development* 60, 521–538.
- Sullivan, A. 2001. Cultural capital and educational attainment. *Sociology* 35 (4), 893–912.
- Suomen lukiolaisten liitto. 2008. Kokemuksia lukion opinto-ohjauksesta –selvitys 2008. (toim. Ari Mattila). Suomen lukiolaisten liitto. Singsby: Ykkös-Offset.
- Suomen lukiolaisten liitto. 2009. Lukion suunta 2009 tutkimus. Suomen lukiolaisten liitto ja Opetusministeriö. <http://www.lukio.fi/lukionsuunta2009> Viitattu 24.11.2009.
- Suuranta, J., Kauppila, J., Rekola, H., Salo, P. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2008. Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Johdatus aikuiskasvatukseen. Joensuun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Julkaisusarja B, N:o 25.
- Syrjälä, L. 1977. Kurssimuotoisen lukion toteutumisen kahdessa koulussa I. Opettajien ja oppilaiden käsityksiä kokeilun tavoitteista sekä toteutumisesta ensimmäisenä vuonna. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 58.
- Sääski, K. 2000. Luokaton lukio ja sen antamat valmiudet työelämään. Kuopion yliopisto: Sosiaalitieteiden laitos, lisensiaatintutkimus.
- Taylor, M. 1986. Learning for self-direction in the classroom, the pattern of a transition process. *Studies in Higher Education* 11 (1), 55–72.
- Thrasher, F. M. 1927. *The gang. A study of 1313 gangs in Chicago*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Tilastokeskus. 2005. Vuoden 2004 peruskoulun 9. luokan päättäneistä jatkoi opiskelua samana vuonna 95 prosenttia, ylioppilaista 40 prosenttia. [http://www.stat.fi/til/khak/2004/khak\\_2004\\_2005-12-16\\_tie\\_001.html](http://www.stat.fi/til/khak/2004/khak_2004_2005-12-16_tie_001.html) Viitattu 29.5.2010.
- Tilastokeskus. 2008. Vuoden 2007 peruskoulun päättäneiden hakeutuminen jatko-opintoihin koulutussektorin, peruskoulun sijaintimaakunnan ja sukupuolen mukaan. [http://www.stat.fi/til/khak/2007/khak\\_2007\\_2008-12-12\\_tau\\_002.html](http://www.stat.fi/til/khak/2007/khak_2007_2008-12-12_tau_002.html) Viitattu 4.2.2010.
- Tilastokeskus. 2009. Vuoden 2008 peruskoulun päättäneiden välitön pääsy jatko-opintoihin oli edellisvuotta helpompaa, uusien ylioppilaiden vaikeampaa. [http://www.stat.fi/til/khak/2008/khak\\_2008\\_2009-12-09\\_tie\\_001.html](http://www.stat.fi/til/khak/2008/khak_2008_2009-12-09_tie_001.html) Viitattu 28.5.2010.
- Tilastokeskus. 2011. Lukiokoulutuksen opiskelijamäärä väheni hieman. [http://www.stat.fi/til/lop/2010/lop\\_2010\\_2011-06-09\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/lop/2010/lop_2010_2011-06-09_tie_001_fi.html) Viitattu 8.7.2011.
- Tough, A. M. 1967. Learning without a teacher. *Educational Research Series*, n:o 3. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Tuittu, A. 2007. Työssäkäynti ja sen vaikutukset lukio-opintoihin. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) *Lukio nuorten opiskelutienä*. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 206, 181–203.
- Tuohi, R., Saikkonen, A. & Pyöriä, A. 2000. Miksi nuoren opinnot keskeytyvät? Etelä-Suomen lääninhallituksen selvitys toisen asteen koulutuksen ensimmäisenä opiskeluvuotena keskeyttäneistä. Etelä-Suomen lääninhallituksen julkaisuja 39. Hämeenlinna.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turun kaupungin opetustoimen toimintakertomus (laajempi versio). 2006. <http://www.turku.fi/public/default.aspx?contentid=27803> Luettu 23.9.2010.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Porvoo: Wsoy, 160–179.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.) *Konstruktivismi ja realismi*. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 20–48.
- Työllisyystyöryhmän loppuraportti 2003. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 2003: 5. Helsinki.
- Tähtinen, J. & Isoaho, H. 2001. Tilastollisen analyysin lähtökohtia. Ensiaskeleet kvantiaaineiston käsitteelyyn, analyysiin ja tulkintaan SPSS-ohjelmaympäristössä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja C, oppimateriaalit 13.
- Tähtinen, J. & Kaljonen, A. Tilastollisen analyysin perusteita kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 55. Turun opettajankoulutuslaitos. Painosalama Oy.
- Vaherva, T. 1989. Elinikäisen oppimisen edellytyksistä. Teoksessa Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Vapaan sivistystyön XXXI vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy, 117–131.
- Vahtera, S. 2007. Optimistit opintiellä. Opinnoissaan menestyvien nuorten hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 310.
- Valtion nuorisosaianneuvottelukunta 2009. Muistio nuorten työelämäasenteista ja -arvoista sekä toimenpiteistä nuorten työllisyyden edistämiseksi Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura.
- Vanhalakka-Ruoho, M. & Juutilainen, P.-K. 2003. Ydinasiatuntijuutta ja yhteistyön kuvioita. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Ohjauksen uudet orientaatiot*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 113–123.
- Vanhournout, G., Donche, V., Gijbels, D. & Van Peetegem, P. 2011. Further understanding learning in higher education: A systematic review on longitudinal research using Vermunt's learning pattern model. Teoksessa S. J. Rayner & E. Cools (toim.) *Style differences in cognition, learning, and management: Theory, research and practice*. New York: Routledge, 78–98.
- Vanttaja, M. 2002. Koulumenestyjät: tutkimus laadatur-ylioppilaiden koulutus- ja työurista. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteen tutkimuksia 8.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Keuruu: PS-Kustannus, 27–42.
- Vanttaja, M. & Rinne, R. 2010. Suomalainen koulutusjärjestelmä ja koulutuspolitiikka 1990- ja 2000-luvuilla. Teoksessa R. Rinne, L. Jögi, R. Leppänen, M. Korppas & K. Klemelä (toim.) *Suomalainen ja virolainen koulutus ja EU:n uusi koulutuspolitiikka*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 208, 19–128.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. & Johnson, K. A. 2005. Theorizing language teacher identity: three

- perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education* 4 (1), 21–44.
- Varila, J. 1990. Itseohjautuvan oppimisen käsitteellistä ja empiiristä tarkastelua. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia No 2. Helsinki: Yliopistopaino.
- Veenman, M. V. J., Prins, F. J. & Verheij, J. 2003. Learning styles: Self-reports versus thinking-aloud measures. *British Journal of Educational Psychology* 73 (3), 357–372.
- Vehviläinen, S. 1999. Structures of counselling interaction. A conversation analytic study of counselling encounters in career guidance training. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Vermetten, Y. J. 1999. Consistency and variability of student learning in higher education. University of Brabant.
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G. & Vermunt J. D. 1999. Consistency and variability of learning strategies in different university courses. *Higher Education* 37 (1), 1–21.
- Vermetten, Y. J., Vermunt, J. D. & Lodewijks, H. G. 1999. A longitudinal perspective on learning strategies in higher education – different view-points towards development. *British Journal of Educational Psychology* 69 (2), 221–242.
- Vermunt, J. D. 1989. The interplay between internal and external regulation of learning, and the design of process-oriented instruction. Paper presented at the conference of the European Association of Research on Learning and Instruction (3rd, Madrid, Spain, September 4–7, 1989). <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/basic.jsp> Viitattu 4.2.2010.
- Vermunt, J. D. 1994. Inventory of learning styles (ILS) 100 items version + scoring key for the inventory of learning styles. Saatu Jan Vermuntilta s-postin liitetiedostona käyttöluvan kera kesäkuussa 2004.
- Vermunt, J. D. 1995. Process-oriented instruction in learning and thinking strategies. *European Journal of Psychology of Education* 10 (4), 325–349.
- Vermunt, J. D. 1996. Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education* 31 (1), 25–50.
- Vermunt, J. D. 1998. The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology* 68 (2), 149–171.
- Vermunt, J. D. 2003. The power of learning environments and the quality of student learning. Teoksessa E. De Corte, L. Verscappel, N. Entwistle & J. van Merriënboer (toim.) *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions. Advances in learning and instruction series*. Amsterdam: Pergamon, 109–124.
- Vermunt, J. D. 2005. Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education* 49 (3), 205–234.
- Vermunt, J. D. 2007. The power of teaching-learning environments to influence student learning. Teoksessa N. Entwistle & P. Tomlinson (toim.) *Student learning and university teaching. Monograph Series II: Psychological aspects of education – Current trends. British Journal of Educational Psychology. Number 4. The British Psychological Society*, 73–90.
- Vermunt, J. D. & Minnaert, A. 2003. Dissonance in student learning patterns: when to revise theory? *Studies in Higher Education* 28 (1), 49–61.
- Vermunt, J. D. & van Rijswijk, F. A. 1988. Analysis and development of students' skill in selfregulated learning. *Higher Education* 17 (6), 647–682.
- Vermunt, J. D. & Verloop, N. 1999. Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction* 9 (3), 257–280.
- Vermunt, J. D. & Verloop, N. 2000. Dissonance in students' regulation of learning processes. *European Journal of Psychology of Education* 25 (1), 75–87.
- Vermunt, J. D. & Vermetten, Y. J. 2004. Patterns in student learning: Relationships between learning-strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review* 16 (4), 359–384.
- Vesisenaho, M. 1998. Itseohjautuvuuden kehitys monimuoto-opinnoissa: tutkimus Joensuun yliopiston avoimen yliopiston psykologian approbatur-opiskelijoiden lukuvuonna 1996–1997. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja A, n:o 17.
- Virta, K. 2007. Opiskeluopas metakognitiivisten tietojen ja taitojen kehittämiseen. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. <http://users.utu.fi/kavirt/webopaspdf/PDFopas.pdf> Viitattu 26.5.2009.
- Virtanen, H. 2009. Lääketieteen opiskelijoiden oppimisen säätely ja yleiset opiskeluorientaatiot. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, proseminaaritutkielma.
- Virtanen, H., Mikkilä-Erdman, M., Murtonen, M. & Käpä, P. 2010. Lääketieteen ja hammaslääketieteen ensimmäisen vuoden opiskelijat oppimisensa säätelijöinä. *Peda-Forum. Yliopistopedagoginen aikakausjulkaisu* 17 (1), 6–17.
- Volet, S. E. & Järvelä, S. (toim.) 2001. *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*. Amsterdam: An Imprint of Elsevier Science.

- Vosniadou, S. 1994. Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction* 4 (1), 45–69.
- Vuorinen, A. 1998. Menestyväksi lukiolaiseksi. Opas lukiolaisille ja lukioon aikoville ja heidän vanhemmilleen. Tampere: Traduzco.
- Vuorinen, R. 2003. Ohjauksen kehittämisen taustatekijöitä OECD:n jäsenmaissa. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 181–198.
- Vuorio-Lehti, M. 2006. Valkolakin viesti. Ylioppilastutkintokeskustelu Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Turun yliopisto. Sarja C: 253.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Väljjarvi, J. 1980. Lukion uuden opetussuunnitelman rakenne opettajien ja oppilaiden arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 150.
- Väljjarvi, J. 1993. Tehokas oppilaanohjaus luokattomuuden edellytyksenä. Teoksessa Oppilaanohjausta kehitetään. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen. Opetushallitus, 100–109.
- Väljjarvi, J. (toim.) 1994. Luokattomuus lukion uudistamisen välineenä. Opetushallitus. Helsinki.
- Väljjarvi, J. 1996. Luokattomuuden vaikutukset ja niiden arviointi – missä ja miten uudistumisen tulisi näkyä. Teoksessa T. Renko (toim.) Luokattomuus etenee toisen asteen koulutuksessa. Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 1, 7–18.
- Väljjarvi, J. 1997. Millä eväillä lukiosta yliopistoon? Lukiolaisten opiskeluvalmiudet korkeakoulujen opettajien arvioimina. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 68.
- Väljjarvi, J., Huotari, N., Iivonen, P., Kulp, M., Lehtonen, T., Rönholm, H., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohranen, S. 2009. Lukiopedagogiikka. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 40. Saarijärvi.
- Väljjarvi, J. & Kuusela, A. 2001. Luokattomuus lukio-opiskelun uudistajana. Tampereen lukioiden luokattomuuden arviointi opiskelijänäkökulmasta. Koulutuksen tutkimuslaitos. Työpapereita n:o 14. Jyväskylän yliopisto.
- Väljjarvi, J. & Tuomi, P. 1995. Lukio nuorten valintojen ja oppimisen ympäristönä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 60.
- Väri, V-M. & Ropo, E. 2004. Opettajan identiteetti opettajankoulutuksen haasteena. Teoksessa Puheenvuoroja kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen kehittämistä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, 39–60.
- Wagner, E. D. & McCombs, B. L. 1995. Learner-centered psychological principles in practice: Designs for distance education. *Educational Technology* 35 (3), 32–35.
- Weigert, A. J., Teitge, J. S. & Teitge, D. W. 1990. *Society and identity: Toward a sociological psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weiner, B. 1986. *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
- Wentzel, K. R. 1993. Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology* 85 (2), 357–364.
- Wexler, P. 1992. *Becoming somebody. Toward a social psychology of school*. London: Falmer Press.
- Whyte, W. 1943. *Street corner society. The social structure of an Italian slum. Enlarged edition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wilska, T-A. 2004a. Johdanto. Teoksessa T. Wilska (toim.) Oman elämänsä yrittäjät. Nuorisobarometri 2004. Opetusministeriö. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisosaian neuvottelukunta. Helsinki. Edita, 6–9.
- Wilska, T-A. 2004b. Nuorten kollektiivinen sukupolvi-tietoisuus nuorisobarometrin valossa. Teoksessa T. Wilska (toim.) Oman elämänsä yrittäjät. Nuorisobarometri 2004. Opetusministeriö. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisosaian neuvottelukunta. Helsinki. Edita, 100–112.
- Winne, P. H. 1995. Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist* 30 (4), 173–187.
- Winne, P. H. 1997. Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology* 89 (3), 397–410.
- Winne, P. H. 2001. Self-regulated learning viewed from models of information processing. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.) *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives*. Mahwah NJ: Erlbaum, 153–189.
- Winne, P. H. & Perry, N. E. 2000. Measuring self-regulated learning. Teoksessa M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (toim.) *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 531–566.
- Wollrath, M. 2001. Personality and stress. *Scandinavian Journal of Psychology* 42 (4), 335–347.
- Wolters, C. A. 1998. Self-regulated learning and college student' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology* 90 (2), 224–235.
- Wolters, C. A. 2003. Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist* 38 (4), 189–205.

- Wyn, J. & White, R. 1997. Rethinking youth. London: Sage.
- Ylioppilastutkintolautakunta. 2009. Ylioppilastutkinto Suomessa. [http://www.ylioppilastutkinto.fi/Tilastoja/KEVAAN\\_2009\\_YLIOPPILASTUTKINTO.pdf](http://www.ylioppilastutkinto.fi/Tilastoja/KEVAAN_2009_YLIOPPILASTUTKINTO.pdf) Viitattu 7.9.2009.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri Y. 2003. Opiskelu, oppiminen, osaaminen. Helsinki: Oppilo.
- Ziehe, T. 1986. Inför avmystifieringen av världen. Ungdom och kulturell modernisering. Teoksessa M. Löfgren & A. Molander (toim.) *Postmoderna tider?* Stockholm: Norstedt, 344–361.
- Ziehe, T. 1989. Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet. Stockholm: Stehag.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.
- Zimmerman, B. J. 1990a. Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist* 25 (1), 3–17.
- Zimmerman, B. J. 1990b. Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review* 2 (2), 173–201.
- Zimmerman, B. J. 1998a. Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist* 33 (2), 73–86.
- Zimmerman, B. J. 1998b. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Self-regulated learning. From teaching to self-reflective practise.* New York: The Guilford Press, 1–19.
- Zimmerman, B. J. 2000a. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Teoksessa M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (toim.) *Handbook of self-regulation.* San Diego, CA: Academic Press, 13–39.
- Zimmerman, B. J. 2000b. Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), 82–91.
- Zimmerman, B. J. 2001. Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives.* Mahwah NJ: Erlbaum, 1–37.
- Zimmerman, B. J. 2008. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal* 45 (1), 166–183.
- Zimmerman, B. J., & Campillo, M. 2003. Motivating self-regulated problem solvers. Teoksessa J. E. Davidson & R. J. Sternberg (toim.) *The nature of problem solving.* New York: Cambridge University Press, 233–262.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. 2005. The hidden dimension of personal competence: Self-regulated learning and practise. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.) *Handbook of competence and motivation.* New York: The Guilford Press, 85–104.
- Åhlberg, M. 1997. Jatkuva laadunparantaminen korkeatasoisena oppimisena. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 68.

## Lehtiaineistot

- AL 19.9.2004. Aamulehti, verkkojulkaisu. Lukiolaisten opiskeluajat venyneet rajusti viime vuosina.
- HS 27.3.2004. Helsingin Sanomat, mielipide (Risto Ihamuotila). Akateemisille työurille paremmat puitteet.
- HS 18.3.2005. Helsingin Sanomat, pääkirjoitus. Ohjauksella vauhtia lukion käyntiin.
- HS 8.10.2009. Helsingin Sanomat, vieraskynä (Pekka Räihä ja Matti Rautiainen). Lukion kiireinen tahti voi johtaa yliopisto-opintojen venymiseen.
- IS 26.11.2007. Iltasanomat, verkkojulkaisu (Jani Parkkari). Jörn Donner: koulujärjestelmä suoraan DDR:stä. Luokaton lukio = virhe?
- Opettaja 47/2007. Pääkirjoitus (Hannu Laaksola) 20.11.2007. Lukio tarvitsee yhteisöllisyyttä.
- TS 1.12.2003. Turun Sanomat, kotimaa (Merja Ilpola). Opetushallituksessa seurataan hidastajien kasvavaa joukkoa. Kirsi Lindroos haluaa tuoda erityisopetuksen myös lukioon.
- TS 26.4.2005. Turun Sanomat, pääkirjoitus. Luokattoman lukion kirous.
- TS 4.6.2006. Turun Sanomat, kotimaa (STT). Lukiolaiset haluavat parempaa opinto-ohjausta.
- TS 27.11.2007. Turun Sanomat, mielipiteet (Hannu Tuominen). Luokattomat lukiot ovat massatuotantotehtaita.
- TS 24.3.2008. Turun Sanomat. Opiskelijajärjestöt vaativat lukioihin parempaa opinto-ohjausta.
- TS 21.6.2010. Turun Sanomat, kotimaa (Heidi Pelander). Lukiovalinnassa pelataan varman päälle. Moni arkailee hakea edellisen vuoden huippulukioon.
- TS 9.8.2010. Turun Sanomat, alakerta (Pekka Räihä). Parhaista koululaisista hitaiksi opiskelijoiksi.
- TS 4.6.2011 Turun Sanomat, pääkirjoitus. Lukio kehitykseen tehtävässään.

## **Muut aineistot**

MTV3 uutiset 8.6.2004. (Tomi Lindblom & Merja Ylä-Anttila). Koulujen yo-tulosten väliset erot pysyviä. <http://www.mtv3.fi/lukiot/> Viitattu 11.6.2004.

SLL 22.11.2009. Teppo Säkinen (kannanotto). Ammattilukiota ei saa rakentaa yleissivistävän lukio-koulutuksen kustannuksella. <http://www.lukio.fi/service.cntum?pageId=144801> Viitattu 24.11.2009.

SYL 2006. (Suomen ylioppilaskuntien liitto ry) Kannanotto 16.2.2006. Opiskelijajärjestöt: Opinto-ohjaukseen panostaminen maksaa itsensä takaisin. [http://www.syl.fi/asiakirjat/opinto-ohjaus\\_kannanotto/view?cf=snews](http://www.syl.fi/asiakirjat/opinto-ohjaus_kannanotto/view?cf=snews) Viitattu 7.8.2006.

# LIITTEET

## Liite 1. Kyselylomake

Hyvä lukiolainen!

Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan Koulutuksen arviointi- ja kehittämissyksikkö sekä Turun kaupungin koulutoimintakeskus käynnistävät syksyn 2004 aikana turkulaisia lukioita koskevan tutkimus- ja kehittämishankkeen. Tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena on selvittää, miten koulutuspoliittinen murros ja lukiokoulutuksen muutokset ovat vaikuttaneet lukiossa opiskeluun, opiskelun kestoon ja opettamiseen. Tutkimuksen kautta pyritään saamaan mahdollisimman monipuolinen kuva turkulaisen lukio-opetuksen toteuttamisesta ja kehittämistarpeista.

Tutkimusaineisto kerätään monitahoarviointina opiskelijoilta, vanhemmilta ja opettajilta. Tutkimukseen otetaan noin tuhannen opiskelijan otos turkulaisten suomenkielisten lukioiden opiskelijoista sekä heidän opettajansa ja vanhempansa. Tiedonkeruu tapahtuu tässä vaiheessa kyselyiden avulla.

Toivomme, että vastaat huolellisesti kaikkiin kysymyksiin omien kokemustesi pohjalta. Vastaamalla Sinulla on mahdollisuus tuoda esiin omia mielipiteitäsi lukio-opetuksen kehittämiseksi. Antamasi tiedot käsitellään tutkijoiden toimesta ehdottoman luottamuksellisesti. Yksittäisen vastaajan antamia tietoja ei voida tuloksista tunnistaa, eivätkä yksittäiset vastaukset tule missään vaiheessa opettajien tai vanhempien tietoon.

Lomakkeeseen ja tutkimukseen liittyviä lisätietoja antaa tarvittaessa projektipäällikkö Kirsi Klemelä (kirsi.klemela@utu.fi) puh. 333 8813 tai pt. tuntiopettaja Tiina Tuijula (tiina.tuijula@utu.fi) puh. 333 8514.

Vastauksestasi kiittäen ja hyvää syksyä toivottaen

Erkki Olkinuora  
Professori  
Kasvatustieteiden laitos

Tapio Alapaattikoski  
Osastopäällikkö  
Turun kaupungin  
koulutoimintakeskus





## 17. Huoltajien pohjakoulutus

äiti

- 1 kansakoulu
- 2 keskikoulu, peruskoulu
- 3 lukio/ylioppilastutkinto

Missä lukiossa? \_\_\_\_\_

isä

- 1 kansakoulu
- 2 keskikoulu, peruskoulu
- 3 lukio/ylioppilastutkinto

Missä lukiossa? \_\_\_\_\_

## 18. Huoltajien ammatillinen koulutus

äiti

- 1 ei ammattikoulutusta
- 2 kouluasteen tutkinto
- 3 opistoasteen tutkinto
- 4 ammattikorkeakoulututkinto
- 5 alempi korkeakoulututkinto
- 6 ylempi korkeakoulututkinto
- 7 lisensiaatin tai tohtorin tutkinto
- 8 muu, mikä? \_\_\_\_\_
- 0 en tiedä

isä

- 1 ei ammattikoulutusta
- 2 kouluasteen tutkinto
- 3 opistoasteen tutkinto
- 4 ammattikorkeakoulututkinto
- 5 alempi korkeakoulututkinto
- 6 ylempi korkeakoulututkinto
- 7 lisensiaatin tai tohtorin tutkinto
- 8 muu, mikä? \_\_\_\_\_
- 0 en tiedä

19. Äidin ammatti \_\_\_\_\_ Isän ammatti \_\_\_\_\_

20. Mikä seuraavista kuvaa parhaiten vanhempiesi tai päähuoltajiesi tämänhetkistä elämäntilannetta?

äiti

- 1 kokopäivätyössä
- 2 osa-aikatyössä
- 3 työtön/pakkolomalla
- 4 eläkkeellä
- 5 kotiäiti
- 6 opiskelija
- 7 muu, mikä? \_\_\_\_\_

isä

- 1 kokopäivätyössä
- 2 osa-aikatyössä
- 3 työtön/pakkolomalla
- 4 eläkkeellä
- 5 koti-isä
- 6 opiskelija
- 7 muu, mikä? \_\_\_\_\_

21. Asuinalue, jolla asut \_\_\_\_\_

22. Alueen postinumero \_\_\_\_\_

23. Koulumatkan pituus noin \_\_\_\_\_ km

24. Asumismuoto

- 1 omistusasunto
- 2 vuokra-asunto
- 3 muu, mikä? \_\_\_\_\_

## II PERUSKOULUTAUSTAA

25. Mikä oli peruskoulun päättötodistuksesi kaikkien aineiden keskiarvo?  
(puolen numeron tarkkuudella) \_\_\_\_\_

26. Mikä on A1-kielesi (ensimmäinen ala-asteella alkanut kieli)?  
\_\_\_\_\_

27. Mikä oli A1-kielesi arvosana peruskoulun päättötodistuksessa? \_\_\_\_\_

28. Oletko opiskellut peruskoulussa A2-kieltä (toista ala-asteella alkanutta kieltä)?

- 1 kyllä, mitä? \_\_\_\_\_
- 2 en

29. Mitä muita kieliä olet opiskellut peruskoulussa? \_\_\_\_\_

30. Mikä oli peruskoulun päättötodistuksessasi matematiikan arvosana? \_\_\_\_\_

31. Mitä valinnaisia aineita opiskelit peruskoulussa (yläasteella)?  
\_\_\_\_\_

32. Onko sinulla ollut peruskoulussa oppimisvaikeuksia?
- 1 ei lainkaan
  - 2 jonkin verran
  - 3 runsaasti

*Jos sinulla ei ole ollut lainkaan oppimisvaikeuksia, voit siirtyä suoraan kysymykseen 35.*

33. Mihin oppiaineisiin oppimisvaikeudet kohdistuivat?  
\_\_\_\_\_

34. Saitko peruskoulussa oppimisvaikeuksiisi tarvitsemaasi apua?

- 1 en saanut apua lainkaan
- 2 sain ohjausta opiskelutapojeni kehittämiseen
- 3 sain tukiopetusta
- 4 sain osa-aikaista erityisopetusta
- 5 sain luokkamuotoista erityisopetusta
- 6 jotain muuta, mitä? \_\_\_\_\_

### III LUKIOONTULOPÄÄTÖS JA LUKION VALINTA

35. Milloin päätettiin, että jatkat peruskoulun jälkeen lukiossa?

- 1 jo ala-asteella
- 2 7.–8. lk:lla
- 3 9. lk:n aikana
- 4 yhteisvalintatilanteessa

36. Päätöksen jatkaa opintoja lukiossa teki **ensisijaisesti**

- 1 minä itse
- 2 äiti
- 3 isä
- 4 kaikki yhdessä
- 5 muu, kuka? \_\_\_\_\_

37. Miten paljon seuraavat tekijät vaikuttivat päätökseen valita lukio opiskelupaikaksesi esim. ammatillisen oppilaitoksen sijaan? Ympyröi vaihtoehto, joka lähinnä vastaa omaa mielipidettäsi.

*1= ei vaikuttanut lainkaan, 2= vaikutti vähän, 3= vaikutti jonkin verran, 4= vaikutti paljon, 5= vaikutti hyvin paljon*

a. Hyvä koulumenestys	1	2	3	4	5
b. En päässyt ammatilliseen koulutukseen haluamalleni linjalle	1	2	3	4	5
c. Opettajien suositus	1	2	3	4	5
d. Opinto-ohjaajan suositus	1	2	3	4	5
e. Huoltajani/huoltajieni toive	1	2	3	4	5
f. Oma mielipiteeni	1	2	3	4	5
g. Jatko-opintomahdollisuuksien paraneminen	1	2	3	4	5
h. Ammattitoiveideni epäselvyys	1	2	3	4	5
i. Lukio on edellytys toiveammatilleni	1	2	3	4	5
j. Ystävänikin valitsivat lukion	1	2	3	4	5
k. Vanhempien sisarusten esimerkki	1	2	3	4	5
l. Jokin muu syy, mikä?	1	2	3	4	5

38. Saitko etukäteen tietoa lukiosta

- 1 riittävästi
- 2 liian vähän
- 0 en osaa sanoa

39. Onko lukio, jota käyt, lähimpänä kotiasi sijaitseva lukio?

- 1 kyllä
- 2 ei
- 0 en osaa sanoa

40. Miten paljon seuraavat tekijät vaikuttivat päätökseen valita opiskelupaikaksi juuri se lukio, jossa tällä hetkellä opiskelet? Ympyröi vaihtoehto, joka lähinnä vastaa omaa mielipidettäsi.

1= ei vaikuttanut lainkaan, 2= vaikutti vähän, 3= vaikutti jonkin verran, 4= vaikutti paljon, 5= vaikutti hyvin paljon

a. Lukio sijaitsee lähimpänä kotia.	1	2	3	4	5
b. Ystävät hakeutuivat samaan lukioon.	1	2	3	4	5
c. Sisarukset opiskelevat/ovat opiskelleet samassa lukiossa	1	2	3	4	5
d. Toinen vanhemmista/molemmat vanhemmat on opiskellut/ovat opiskelleet samassa lukiossa.	1	2	3	4	5
e. Lukiossa on tarjottavana mielenkiintoisempia kursseja kuin muissa lukioissa.	1	2	3	4	5
f. Lukio on erikoistunut tiettyyn aineeseen (esim.musiikki, luonnontieteet, liikunta).	1	2	3	4	5
g. Lukio sijaitsee kaupungin keskustassa/lähellä keskustaa.	1	2	3	4	5
h. Lukioon on hyvät kulkuyhteydet.	1	2	3	4	5
i. Lukiolla on hyvä maine.	1	2	3	4	5
j. Lukio on pärjännyt hyvin lukioiden paremmuuslistoissa.	1	2	3	4	5
k. Jokin muu syy, mikä?	1	2	3	4	5

#### IV VANHEMMAT JA KOULU

41. Mistä seuraavista lukioon liittyvistä asioista keskustele huoltajasi/huoltajiesi kanssa?

1= en lainkaan, 2= harvoin, 3= silloin tällöin, 4= melko usein, 5= usein

a. koulukavereihin ja ystäviin liittyvät asiat	1	2	3	4	5
b. lukion kurssivalinnat	1	2	3	4	5
c. läksyihin käytetty aika	1	2	3	4	5
d. koulumenestys esim. kokeissa	1	2	3	4	5
e. opiskelutavat ja opiskeluajankohdat	1	2	3	4	5
f. lukion suorittamisnopeus	1	2	3	4	5
g. ylioppilaskirjoitukset	1	2	3	4	5
h. lukion jälkeiset opinnot	1	2	3	4	5
i. opettajat	1	2	3	4	5
j. vaikeudet lukiossa	1	2	3	4	5
k. jokin muu, mikä?	1	2	3	4	5

#### V SOSIAALISET SUHTEET

42. Kuinka monta ystävää sinulla on omassa lukiossasi? \_\_\_\_\_ ystävää

43. Onko sinua joskus kiusattu lukiossa?

1 ei koskaan  
2 harvoin  
3 satunnaisesti  
4 usein

44. Vietätkö välitunnit yleensä? 1 yksin  
2 kahdestaan ystävän kanssa  
3 3–4 -hengen ryhmässä  
4 suuressa ryhmässä
45. Onko sinulla ystäviä oman lukiosi ulkopuolella? 1 ei yhtään  
2 1–2  
3 useita
46. Onko sinulla ollut koulussa ongelmia sosiaalisissa suhteissa?  
1 ei ole ollut  
2 lähinnä opettajien kanssa  
3 lähinnä opiskelutoverien kanssa  
4 molempien kanssa
47. Kuinka usein keskusteleet seuraavien henkilöiden kanssa lukio-opinnoista ja opintoihin mahdollisesti liittyvistä ongelmista?

1 = en lainkaan, 2 = harvoin, 3 = silloin tällöin, 4 = melko usein, 5 = usein

a. oman ohjausryhmäni opiskelijoiden kanssa	1	2	3	4	5
b. muiden oman lukioni opiskelijoiden kanssa	1	2	3	4	5
c. jotain muuta lukiota käyvien ystävieni kanssa	1	2	3	4	5
d. ei-lukiota käyvien ystävieni kanssa	1	2	3	4	5
e. äidin ja/tai isän kanssa	1	2	3	4	5
f. sisarusten kanssa	1	2	3	4	5
g. opinto-ohjaajan kanssa	1	2	3	4	5
h. ryhmäohjaajan kanssa	1	2	3	4	5
i. koulun muiden opettajien kanssa	1	2	3	4	5
j. koulun kanslistin kanssa	1	2	3	4	5
k. kouluterveydenhoitajan kanssa	1	2	3	4	5
l. koulukuraattorin kanssa	1	2	3	4	5
m. rehtorin kanssa	1	2	3	4	5
n. muu, kuka?	1	2	3	4	5

48. Ovatko **oman ohjausryhmäsi** opiskelijat sinulle ja opinnoillesi?

- 1 erittäin tärkeitä  
2 jonkin verran tärkeitä  
3 ei ollenkaan tärkeitä

## VI SUUNNITELMAT LUKION JÄLKEEN

49. Mitä arvelet tekeväsi lukion jälkeen?

*Merkitse kolme vaihtoehtoa, joista kaikkein todennäköisimmin toteutuva numerolla 1, toiseksi todennäköisin numerolla 2 ja kolmanneksi todennäköisin numerolla 3.*

- \_\_\_\_\_ menen töihin Suomessa
- \_\_\_\_\_ jatkan opiskelua yliopistossa Suomessa
- \_\_\_\_\_ jatkan opiskelua ammattikorkeakoulussa Suomessa
- \_\_\_\_\_ jatkan opiskelua ammatillisessa oppilaitoksessa Suomessa
- \_\_\_\_\_ pidän ainakin yhden väli vuoden opiskelussa
- \_\_\_\_\_ suoritan asevelvollisuuden
- \_\_\_\_\_ lähden ulkomaille töihin
- \_\_\_\_\_ lähden ulkomaille opiskelemaan
- \_\_\_\_\_ jotain muuta, mitä? \_\_\_\_\_

50. Mitkä ovat toiveammattesi?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

51. Mihin oppilaitokseen luulet pyrkiväsi ylioppilaaksi tulon jälkeen?  
(oppilaitoksen nimi ja paikkakunta)

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

## VII VAPAA-AIKA

52. Paljonko keskimäärin käytät aikaa päivässä

- |   |                     |
|---|---------------------|
| a. läksyjen tekemiseen                        | n. _____ tuntia/vrk |
| b. ystävien tapaamiseen harrastuksien parissa | n. _____ tuntia/vrk |
| c. vapaamuotoiseen ystävien tapaamiseen       | n. _____ tuntia/vrk |

53. Luettele järjestyksessä kolme tärkeintä harrastustasi. Merkitse myös kuhunkin harrastukseen keskimäärin käyttämäsi aika viikossa.

1. \_\_\_\_\_ n. \_\_\_\_\_ tuntia/viikko
2. \_\_\_\_\_ n. \_\_\_\_\_ tuntia/viikko
3. \_\_\_\_\_ n. \_\_\_\_\_ tuntia/viikko



62. Miten lukiosi (opinto-/ryhmänohjaajat, opettajat, rehtori) suhtautuu/tukee työssäkäyntiäsi ja kenties sen takia aiheutuvia poissaoloja ja rasitetta opiskelulle?

- 1 myönteisesti  
Miten se ilmenee? \_\_\_\_\_
- 2 ei myönteisesti eikä kielteisesti
- 3 kielteisesti  
Miten se ilmenee? \_\_\_\_\_
- 4 lukiossa ei tiedetä työssäkäynnistäni

## VIII OPINTO-OHJAUS

63. Kuinka tyytyväinen olet peruskoulun 9. lk:n keväällä, lukion kurssivalintoja tehdessäsi saamaasi opinto-ohjaukseen?

- 1 tyytyväinen
- 2 jokseenkin tyytyväinen
- 3 tyytymätön  
Miksi? \_\_\_\_\_

64. Miten lukio-opintojen alussa pääsit mielestäsi mukaan lukio-opiskeluun ja sen rytmiin?

- 1 hyvin
- 2 joten kuten
- 3 huonosti

Millaisia vaikeuksia kohtasit? \_\_\_\_\_

65. Kuinka monta kertaa lukion aikana olet käynyt opinto-ohjaajan henkilökohtaisessa ohjauksessa?

- 1 en kertaakaan
- 2 yhden kerran
- 3 2–3 kertaa
- 4 yli 4 kertaa

Miksi? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_





71. Miten arvioit kokonaistyytyväisyyttäsi **lukioaikaiseen** opintojen ohjaukseen, jota olet saanut **opinto-ohjaajalta**?

- 1 olen tyytyväinen
- 2 olen jokseenkin tyytyväinen
- 3 olen tyytymätön
- 4 en ole saanut ohjausta opinto-ohjaajalta

72. Entä miten arvioit kokonaistyytyväisyyttäsi opintojen ohjaukseen, jota olet saanut **ryhmänohjaajalta**?

- 1 olen tyytyväinen
- 2 olen jokseenkin tyytyväinen
- 3 olen tyytymätön
- 4 en ole saanut ohjausta opinto-ohjaajalta

## IX OPISKELUTAVAT

73. Kuinka hyvin seuraavat väittämät kuvaavat sinun omia opiskelutapojasi?

*1= harvoin tai ei koskaan, 2= joskus, 3= melko säännöllisesti, 4= usein, 5= lähes aina*

a. Jos kirjassa on kysymyksiä tai tehtäviä, teen ne heti kun ne tulevat kohdalle.	1	2	3	4	5
b. Opiskelen kaiken käsiteltävänä olevan asian samalla tavoin.	1	2	3	4	5
c. Välillä huomaa, että minulle ei aina ole selvää, mitä minun täytyy muistaa ja mitä ei täydy.	1	2	3	4	5
d. Opettajan antamat ehdotukset, tavoitteet, ohjeet, käskyt ja testit ovat välttämättömiä ohjeita opintojani varten.	1	2	3	4	5
e. Testaan oppimistani yksinomaan tekemällä kirjan tai opettajan antamat tehtävät ja harjoitukset.	1	2	3	4	5
f. Huomaan, että minun on vaikea käsitellä hyvin suurta tietomäärää.	1	2	3	4	5
g. Kurssivaatimusten lisäksi opiskelen muuta kurssin aiheeseen liittyvää kirjallisuutta.	1	2	3	4	5
h. Opettelen kaiken siten, kuin se on esitetty kirjassa.	1	2	3	4	5
i. Huomaan, että minun on hyvin vaikea päätellä, hallitsenko käsiteltävän asian tarpeeksi hyvin.	1	2	3	4	5
j. Testatakseni oppimistani oppikirjan opiskelun jälkeen yritän muotoilla kirjan pääkohdat omin sanoin.	1	2	3	4	5
k. Kun aloitan uuden luvun tai asiakokonaisuuden opiskelemisen, suunnittelen ensin, mikä on paras tapa opiskella se.	1	2	3	4	5
l. Ymmärrän, että kurssin tavoitteet ovat liian yleisiä omiksi oppimistavoitteikseni.	1	2	3	4	5
m. Teen enemmän kuin kurssin vaatimukset minulta edellyttävät.	1	2	3	4	5
n. Jos kykenen vastaamaan oppikirjan tai opettajan esittämiin kysymyksiin, päättelen, että hallitsen käsiteltävänä olevan asian hyvin.	1	2	3	4	5
o. Kun minulla on vaikeuksia ymmärtää jotain tiettyä asiakokonaisuutta, yritän selvittää itselleni, miksi se on vaikeaa minulle.	1	2	3	4	5

p. Opiskelen opiskelumateriaalissa esitettyjen ja opettajan antamien ohjeiden mukaan.	1	2	3	4	5
q. Testaan oppimiseni edistymistä tekemällä käsiteltävästä asiasta itse kysymyksiä itselleni ja yrittämällä vastata niihin.	1	2	3	4	5
r. Huomaan kaipaavani jotakin henkilöä, johon voisin vaikeuksissa tukeutua.	1	2	3	4	5
s. Käytän kurssin ulkopuolista lähdemateriaalia saadakseni asiasta lisätietoja.	1	2	3	4	5
t. Tehdessäni tehtäviä harjoittelen perusteellisesti kurssilla käsiteltyjen menetelmien soveltamista.	1	2	3	4	5
u. Testatakseni, hallitsenko käsiteltävänä olevan asian, yritän itse kehitellä lisäesimerkkejä opiskelumateriaalissa esitettyjen ja opettajan antamien lisäksi.	1	2	3	4	5
v. Käytän opettajan antamia ohjeita ja kurssin vaatimuksia päätellessäni, mitä minun tarkalleen ottaen tulee tehdä.	1	2	3	4	5
w. Opiskellessani tavoittelen myös itse asettamiani oppimistavoitteita opettajan asettamien tavoitteiden lisäksi.	1	2	3	4	5
x. Jos en ymmärrä opiskeltavaa asiaa kunnolla, yritän etsiä aiheeseen liittyvää lisätietoa.	1	2	3	4	5
y. Jos pystyn tekemään kaikki oppimateriaalissa esitetyt tai opettajan antamat tehtävät, päättelen hallitsevani käsiteltävän asian hyvin.	1	2	3	4	5

74. Missä määrin seuraavat väittämät kuvaavat sinun opiskelutapojasi?

1= täysin eri mieltä, 2= melko eri mieltä, 3= osittain eri mieltä ja osittain samaa mieltä, 4= melko samaa mieltä, 5= täysin samaa mieltä

a. Jos voin valita, valitsen kurseja, jotka näyttävät olevan hyödyllisiä tulevan ammattini kannalta.	1	2	3	4	5
b. Opiskelen lukiossa pelkämästä mielenkiinnosta käsiteltäviä asioita kohtaan.	1	2	3	4	5
c. Haluan osoittaa itselleni olevani kykenevä lukiotasoiisiin opintoihin.	1	2	3	4	5
d. Epäilen, onko lukio oikea valinta minulle.	1	2	3	4	5
e. Pyrin saamaan hyviä numeroita.	1	2	3	4	5
f. Haluan näyttää muille, että kykenen menestyksellisesti suorittamaan lukio-opinnot.	1	2	3	4	5
g. Olen valinnut nämä aineet ja kurssit, koska ne valmistavat minua ammattiin, josta olen erittäin kiinnostunut.	1	2	3	4	5
h. Pää tavoite opiskelussa on läpäistä kokeet.	1	2	3	4	5
i. Koen lukiossa opiskelun haasteena.	1	2	3	4	5
j. Opintojeni päämäärä on kehittää itseäni.	1	2	3	4	5
k. Uskon melko vähän omiin opiskelukykyihini.	1	2	3	4	5
l. Sille alalle, jolle jatkossa haluaisin päästä, vaaditaan lukion suorittaminen.	1	2	3	4	5
m. Lukio-opinnoilla pyrin hankkimaan opintosuorituksia saadakseni tutkintotodistuksen.	1	2	3	4	5
n. Pidän lukio-opintoja pelkäästään rentouttavina.	1	2	3	4	5
o. Opiskelen ennen kaikkea läpäistäkseni kokeet.	1	2	3	4	5



84. Mitä mieltä olet omalla kohdallasi kurssien uusimismahdollisuudesta?
- 1 Olen jo uusinnut kurssin tai kursseja.
  - 2 Voin ehkä joskus käyttää kurssien uusimismahdollisuutta hyväkseni.
  - 3 Tuskin tulen tarvitsemaan kurssien uusimismahdollisuutta.
85. Oletko valinnut opintoja muusta oppilaitoksestasi kuin omastasi?
- 1 Haluaisin, mutta se ei ole mahdollista oppilaitoksessamme.
  - 2 On mahdollista, mutta en ole kiinnostunut.
  - 3 En ole vielä valinnut, mutta aion valita myöhemmin.
  - 4 Olen jo valinnut opintoja muusta oppilaitoksesta.

## XI OMA KÄSITYS LUKIO-OPISKELUSTA

86. Ohjaavatko ylioppilaskirjoitukset mielestäsi opettajien toimintaa

- 1 ei lainkaan
- 2 jonkin verran. Miten? \_\_\_\_\_
- 3 paljon. Miten? \_\_\_\_\_

87. Mitä luokattomuus sinun mielestäsi tarkoittaa **omassa lukioissasi**?

---



---



---

88. Mitkä mielestäsi ovat **omassa lukioissasi** luokattomuuden hyviä puolia?

---



---



---

89. Mitkä mielestäsi ovat **omassa lukioissasi** luokattomuuden huonoja puolia?

---



---



---

90. Mitkä asiat innostavat sinua **kaikkein eniten** lukio-opiskelussa?

- 1 innostava opettaja
- 2 hyvät kaverisuhteet
- 3 mieluista oppiainetta
- 4 jokin muu, mikä? \_\_\_\_\_
- 5 ei mikään

91. Näkevätkö seuraavat tahot lukion suorittamisen **yli** kolmessa vuodessa ei-toivottavana asiana?

*1= ei ollenkaan, 2= vähän, 3= jonkin verran, 4= paljon, 5= erittäin paljon*

1	sinä itse	1	2	3	4	5
2	perheesi	1	2	3	4	5
3	koulusi opettajat	1	2	3	4	5
4	ystäväsi	1	2	3	4	5
5	muu yhteiskunta (ns. yleinen mielipide)	1	2	3	4	5

92. Jos lukiossasi olisi mahdollisuus suorittaa ammatilliset opinnot lukion suorittamisen ohella, käyttäisitkö tätä mahdollisuutta hyväksesi?

- 1 kyllä
- 2 tuskin
- 3 en

93. Kuinka monessa kokoonpanoltaan eri ryhmässä opiskelet koulutuntien aikana viikossa?

- 1 1–4:ssä ryhmässä
- 2 5–8:ssa ryhmässä
- 3 useammassa kuin 8:ssa ryhmässä

94. Ovatko opetusryhmät lukiossasi mielestäsi liian suuria?

- 1 kyllä
- 2 jonkin verran
- 3 eivät

95. Onko lukion työmäärä mielestäsi

- 1 liian vähäinen
- 2 sopiva
- 3 liian kuormittava

96. Kuinka paljon olet ollut poissa koulusta viimeksi kuluneen kuukauden aikana?

- 1 en yhtään
- 2 1-2 päivää
- 3 viikon tai enemmän

97. Jos olet ollut poissa, niin mikä oli poissaolojen syy?

- 1 sairaus
- 2 väsytti
- 3 ei mitään erityistä syytä
- 4 muu syy, mikä? \_\_\_\_\_

98. Oletko kokenut koulu-uupumusta lukioaikanaasi? 1 en ollenkaan  
 2 vain vähän  
 3 jonkin verran  
 4 paljon  
 5 erittäin paljon

99. Jos olet kokenut koulu-uupumusta, niin miten se ilmeni/ilmenee?

---



---

100. Jos olet kokenut koulu-uupumusta, niin mistä katsot sen johtuneen/johtuvan?

---



---

101. Jos kohtaat vaikeuksia opinnoissasi, miten toimit?

- 1 selviydyn itse  
 2 tiedän tarvitsevani apua, mutta en tiedä, kenen puoleen kääntyisin  
 3 pyydän apua, keneltä? \_\_\_\_\_  
 4 muu tapa, mikä? \_\_\_\_\_

102. Jos olet kohdannut opintoihin liittyviä vaikeuksia, mihin oppiaineeseen/oppiaineisiin vaikeudet ovat pääasiallisesti kohdistuneet?

---



---

103. Jos olet kohdannut opintoihin liittyviä vaikeuksia, mistä katsot niiden johtuvan?

---



---

104. Millaista apua **ensisijaisesti** kaipaavat opintoihin liittyviin ongelmiin?

- 1 opiskelutapojen ohjausta  
 2 tukiopetusta  
 3 erityisopetusta  
 4 jotain muuta, mitä? \_\_\_\_\_  
 5 en tarvitse apua

105. Jos sinä saisit päättää, miten kehittäisit lukio-opiskelussa luokattomuuden toteutustapaa?

---



---



---

106. Seuraavat väittämät koskevat opiskelua *luokattomassa lukiossa*. Ympyröi vaihtoehto, joka lähinnä vastaa omaa mielipidettäsi ja kokemuksiäsi opiskelusta lukiossa.

1= täysin eri mieltä, 2= melko paljon eri mieltä, 3=ei samaa eikä eri mieltä, 4= melko paljon samaa mieltä, 5= täysin samaa mieltä

a. Luokattomuus on johtanut opiskeluaikojen pidentymiseen.	1	2	3	4	5
b. Opettajien vaihtuminen kurssien vaihtuessa häiritsee opiskelua.	1	2	3	4	5
c. Ylioppilaskoesuoritusten lopullisen arvioinnin tulisi tapahtua omassa lukiossa.	1	2	3	4	5
d. Lukiossa korostetaan liiaksi menestymistä ylioppilaskirjoituksissa.	1	2	3	4	5
e. Kurseja valitessa tärkeä kriteeri tulee olla se, mitä aikoo kirjoittaa ylioppilastutkinnossa.	1	2	3	4	5
f. Kurseja valitessa tärkeä kriteeri tulee olla hyödyllisyys lukion jälkeisissä opinnoissa.	1	2	3	4	5
g. Kurseja valitessa tärkeä kriteeri tulee olla opiskelijan oma kiinnostus.	1	2	3	4	5
h. Kurssivalinnoissa vaikuttavat liiaksi kavereiden valinnat.	1	2	3	4	5
i. Koeviikosta tulisi luopua.	1	2	3	4	5
j. Opiskelijan on suositeltavaa suorittaa muutamia kurseja itsenäisesti, osallistumatta opetukseen.	1	2	3	4	5
k. Ylioppilastutkinto kannattaa hajauttaa useammalle suorituskerralle.	1	2	3	4	5
l. Lukiossa saa riittävästi ohjausta opinto-ohjelman suunnitteluun.	1	2	3	4	5
m. Luokattomuudessa on enemmän hyötyjä kuin haittoja.	1	2	3	4	5
n. Huoltajien ja lukion välistä yhteistyötä tulisi tehostaa.	1	2	3	4	5
o. Opintojen pidentäminen mahdollisimman hyvien arvosanojen saamiseksi kannattaa.	1	2	3	4	5
p. Lukiossa kannattaa suorittaa vain vaadittava vähimmäismäärä kurseja.	1	2	3	4	5
q. Luokattomuus on johtanut opiskelijoiden ainevalintamahdollisuuksien lisääntymiseen.	1	2	3	4	5
r. Luokattomuudesta tulisi luopua ja palata takaisin luokalliseen opiskeluun.	1	2	3	4	5
s. Opintoja jatkavat pidempään kuin kolme vuotta enimmäkseen vain huonosti menestyvät opiskelijat.	1	2	3	4	5
t. Luokattomuus sopii vain hyvin menestyville opiskelijoille.	1	2	3	4	5
u. Opiskelijoilla tulisi lukiossa olla oma kotiluokka (kuten peruskoulussa).	1	2	3	4	5
v. Enintään kolmessa vuodessa lukion suorittaneiden tulisi saada lisäpisteitä jatko-opintoihin pyrittäessä.	1	2	3	4	5



## XII OMA OPINTOSUUNNITELMA

Tässä osiossa sinulta kysytään tämän hetkisiä ajatuksiasi opintojesi etenemisen suhteen. Vastaa kysymyksiin niin kuin sinusta tällä hetkellä tuntuu. Eli valitse kysymyksien vastausvaihtoehdoista ne kohdat, joiden ARVELET toteutuvan omalla kohdallasi. VALINTASI EIVÄT SIDO SINUA MITENKÄÄN.

107. Onko sinulla henkilökohtainen opinto-ohjelma tai opiskelusuunnitelma (HOPS)?

- 1 kyllä
- 2 ei

108. Montako kurssia luulet koko lukioaikana suorittavasi?

- 1 suunnilleen vaaditut 75 kurssia
- 2 80–90 kurssia
- 3 90–100 kurssia
- 4 yli 100 kurssia

109. Aiotko suorittaa kursseja myös kesälomien aikana?

- 1 kyllä
- 2 ehkä
- 3 en
- 4 olen jo suorittanut kurssin/kursseja peruskoulun jälkeisenä kesänä
- 5 olen jo suorittanut kurssin/kursseja lukioaikaisina kesinäni (ei koske ensimmäisen vuoden opiskelijoita)

110. Millä aikataululla tällä hetkellä suunnittelet lukion suorittavasi?

- 1 alle 3 vuodessa
- 2 3 vuodessa
- 3 3,5 vuodessa
- 4 4 vuodessa
- 5 yli 4 vuodessa
- 6 luultavasti jätän lukion kesken.

Miksi? \_\_\_\_\_

111. Jos opintosi kestäisivät (riippumatta tämän hetkisistä suunnitelmistasi) yli kolme vuotta, niin mitkä voisivat olla opintojen pidentymiseen johtaneita syitä.

1= ei lainkaan merkitystä, 2= vain vähän merkitystä, 3= jonkin verran merkitystä, 4= paljon merkitystä, 5= hyvin paljon merkitystä

a. työssäkäynti	1	2	3	4	5
b. harrastukset	1	2	3	4	5
c. runsaat kurssivalinnat	1	2	3	4	5
d. heikko menestyminen opinnoissa	1	2	3	4	5
e. pyrkimys hyviin arvosanoihin	1	2	3	4	5

f. ystävien esimerkki	1	2	3	4	5
g. heikko motivaatio	1	2	3	4	5
h. vastuun ottamisen vaikeus	1	2	3	4	5
i. opintojen suunnittelun vaikeus	1	2	3	4	5
j. seurustelu	1	2	3	4	5
k. fyysiset tai psyykkiset sairaudet	1	2	3	4	5
l. puutteellinen opinto-ohjaus	1	2	3	4	5
m. oman kotiluokan tuen puuttuminen	1	2	3	4	5
n. muu syy, mikä?	1	2	3	4	5

112. Kuinka usein ylioppilaskirjoitukset stressaavat sinua?

- 1 hyvin usein
- 2 melko usein
- 3 silloin tällöin
- 4 melko harvoin
- 5 hyvin harvoin

113. Kuinka moneen kokeeseen ajattelet osallistuvasi ylioppilaskirjoituksissa?

- 1 4 kokeeseen
- 2 5–6 kokeeseen
- 3 yli 6 kokeeseen
- 0 en osaa sanoa

114. Miten arvelet suorittavasi ylioppilastutkinnon?

- 1 kaikki aineet yhdellä kerralla
- 2 hajautan aineet kahdelle kerralle
- 3 hajautan aineet kolmelle kerralle
- 0 en osaa sanoa

115. Osallistutko pakollisena kokeena

- 1 matematiikan
- 2 reaalin
- 3 molempien kokeeseen
- 0 en osaa sanoa

116. Jos osallistut matematiikan kokeeseen, osallistutko

- 1 pitkän oppimäärän kokeeseen
- 2 lyhyen oppimäärän kokeeseen
- 0 en osaa sanoa

117. Osallistutko toisen kotimaisen kielen (ruotsi) kokeeseen?

- 1 kyllä, pitkän oppimäärän kokeeseen.
- 2 kyllä, keskipitkän oppimäärän kokeeseen
- 3 en osallistu
- 0 en osaa sanoa

118. Osallistutko ensimmäisen vieraan kielen (mikä? \_\_\_\_\_) kokeeseen?
- 1 kyllä, pitkän oppimäärän kokeeseen
  - 2 kyllä, lyhyen oppimäärän kokeeseen
  - 3 en osallistu
  - 0 en osaa sanoa
119. Osallistutko toisen vieraan kielen (mikä? \_\_\_\_\_) kokeeseen?
- 1 kyllä, pitkän oppimäärän kokeeseen
  - 2 kyllä, lyhyen oppimäärän kokeeseen
  - 3 en osallistu
  - 0 en osaa sanoa
120. Osallistutko kolmannen vieraan kielen (mikä? \_\_\_\_\_) kokeeseen?
- 1 kyllä, pitkän oppimäärän kokeeseen
  - 2 kyllä, lyhyen oppimäärän kokeeseen
  - 3 en osallistu
  - 0 en osaa sanoa
121. Osallistutko neljännen vieraan kielen (mikä? \_\_\_\_\_) kokeeseen?
- 1 kyllä, pitkän oppimäärän kokeeseen
  - 2 kyllä, lyhyen oppimäärän kokeeseen
  - 3 en osallistu
  - 0 en osaa sanoa
122. Missä aineissa uskot menestyväsi parhaiten lukiossa ja/tai ylioppilaskirjoituksissa?
- 
123. Missä aineissa arvelet saavasi heikkoja arvosanoja lukiossa ja/tai ylioppilaskirjoituksissa?
- 
124. Minkälaisen kaikkien aineiden keskiarvon arvelet saavasi lukion päättyessä?  
(puolen numeron tarkkuudella) \_\_\_\_\_
125. Miten arvelet keskimäärin menestyväsi ylioppilaskirjoituksissa (yleisarvosana)?  
(laudatur on paras, approbatur huonoin)
- 1 laudatur (L)
  - 2 eximia cum laude approbatur (E)
  - 3 magna cum laude approbatur (M)
  - 4 cum laude approbatur (C)
  - 5 lubenter approbatur (B)
  - 6 approbatur (A)
126. Kuinka monta laudaturia (L) tai eximiam (E) arvelet saavasi ylioppilaskirjoituksissa? \_\_\_\_\_

127. Pelkäätkö reuttavasi jossain aineessa ylioppilaskirjoituksissa?

- 1 en  
2 kyllä. Missä aineessa? \_\_\_\_\_

128. Mitä mieltä olet omista opiskelutavoistasi tällä hetkellä?

- 1 olen tyytyväinen opiskelutapoihini  
2 haluaisin kehittää opiskelutapojani. Miten? \_\_\_\_\_

129. Seuraavassa on väittämiä koskien koulutusta, opiskelua sekä oppimista yleensä. Ympyröi vaihtoehto, joka lähinnä vastaa omaa mielipidettäsi.

1 = täysin eri mieltä, 2 = melko eri mieltä, 3 = lähes samaa mieltä, 4 = täysin samaa mieltä, 0 = en osaa sanoa

a. Sitä parempi kansakunnalle, mitä enemmän kansalaiset ovat käyneet kouluja.	1	2	3	4	0
b. Koulutuksen lisääminen on tehokas keino tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden lisäämiseksi.	1	2	3	4	0
c. Mitä koulutetumpi ihminen on, sitä hyödyllisempi hän on yhteiskunnalle	1	2	3	4	0
d. Kouluttautumisesta on tuskin milloinkaan haittaa.	1	2	3	4	0
e. Erilaisia tutkintoja ja oppiarvoja arvostetaan nykyään liikaa.	1	2	3	4	0
f. Vain lisäämällä ja tehostamalla koulutusta tulemme selviämään tulevaisuuden haasteista.	1	2	3	4	0
g. Todellinen oppiminen tapahtuu ”elämäkoulussa”, ei kouluissa, kursseilla tai korkeakoulussa.	1	2	3	4	0
h. Monia sosiaalisia ongelmia voitaisiin olennaisesti lieventää, mikäli koulutukseen ja valistukseen suunnattaisiin lisää resursseja.	1	2	3	4	0
i. Opiskelu ja itsensä kehittäminen on oikeastaan jokaisen ihmisen kansalaisvelvollisuus.	1	2	3	4	0
j. Opiskelu on keskeinen keino elämänlaadun kohottamiseen kaikissa elämänvaiheissa.	1	2	3	4	0
k. Mitä enemmän ihminen opiskelee, sitä avarakatseisemmaksi ja suvaitsevaisemmaksi hän tulee.	1	2	3	4	0
l. Koulutuksessa menestyminen riippuu viime kädessä ihmisen lahjakkuudesta ja ahkeruudesta.	1	2	3	4	0
m. Vähäinen koulutus ei ole este hyvälle elämälle.	1	2	3	4	0
n. Koulutus on tehokas tapa hoitaa työttömyyttä.	1	2	3	4	0
o. Ei ole merkitystä, mitä opiskelee; opiskelu on itsessään arvokasta.	1	2	3	4	0
p. Nyky-yhteiskunnassa korkeasti koulutettuja on liikaa.	1	2	3	4	0
q. On oikeudenmukaista, että korkeammin koulutetut ansaitsevat enemmän kuin vähemmän koulutetut.	1	2	3	4	0
r. Ihmisen ikääntyminen ei juurikaan vaikuta ihmisen kykyyn oppia.	1	2	3	4	0
s. Nykyään oppimisen ja opiskelun merkitystä liioitellaan.	1	2	3	4	0
t. Ihmisen asema ja arvostus perustuvat liikaa hänen hankkimaansa koulutukseen.	1	2	3	4	0

u. Kun ihmisellä on kyky oppia, hän kykenee selviytymään useimista ongelmista elämässään	1	2	3	4	0
v. Ihminen kykenee oppimaan melkein mitä tahansa, kun hän sitä riittävän paljon haluaa.	1	2	3	4	0

**KIITOS VASTAUKSISTASI!**

## Liite 2. Seurantakyselylomake

Hyvä lukiolainen!

Tarkoitukseni on väitöstutkimuksessani selvittää, miten lukio-opiskelijoiden opinto-suunnitelmat toteutuvat ja mitkä tekijät toteutumiseen/toteutumattomuuteen vaikuttavat. Tarkoitus on myös selvittää, voidaanko lukio-opiskelijoista löytää sellaisia yhteisiä piirteitä, joiden avulla on mahdollista muodostaa tyypillisiä lukio-opiskelijaryhmiä. Tutkimuksessa ovat mukana lähes kaikki Turun suomenkieliset päivälukiot.

Toivon, että vastaat kaikkiin kysymyksiin omien kokemuksiesi mukaan. Vastaamalla sinulla on mahdollisuus tuoda esiin oma mielipiteesi lukio-opintoihin liittyen.

Tietoa on kerätty osalta opiskelijoista jo syksyllä 2004 kyselylomakkeella. Tämä kyselylomake on jatkoa sille. Lomakkeen tiedot kerätään nimellä sitä varten, että syksyllä 2004 vastanneiden opiskelijoiden opintosuunnitelmien toteutumista voidaan verrata nyt kerättäviin tietoihin. Kaikki tiedot käsitellään **ehdottoman luottamuksellisesti**. Yksittäisen vastaajan **tietoja ei voida missään vaiheessa tunnistaa**.

Lomakkeeseen ja tutkimukseen liittyviä lisätietoja antaa Tiina Tuijula puh. 333 8514  
[tiina.tuijula@utu.fi](mailto:tiina.tuijula@utu.fi).

Vastauksestasi kiittäen ja hyvää syksyä toivottaen

Tiina Tuijula  
Päätoiminen tuntiopettaja  
Kasvatustieteiden laitos  
Turun yliopisto







20. Jos olet ollut poissa, niin mikä oli poissaolojen syy?

- 1 sairaus
- 2 väsytti
- 3 ei mitään erityistä syytä
- 4 muu syy, mikä? \_\_\_\_\_

21. Oletko kokenut koulu-uupumusta lukioaikanaasi?

- 1 en ollenkaan/vain vähän
- 2 jonkin verran
- 3 paljon tai erittäin paljon

22. Jos olet kokenut koulu-uupumusta, niin mistä katsot sen johtuneen/johtuvan?

\_\_\_\_\_

23. Millä aikataululla suoritat lukion?

- 1 alle 3 vuodessa
- 2 3 vuodessa
- 3 3,5 vuodessa
- 4 4 vuodessa
- 5 yli 4 vuodessa
- 6 luultavasti jätän lukion kesken.  
Miksi? \_\_\_\_\_

*Jos suoritat lukion 3 vuodessa tai alle, voit hypätä kysymykseen 25.*

24. Jos opiskelet lukiossa yli kolme vuotta, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet opinto-aikaan?

*1= ei lainkaan merkitystä, 2= vain vähän merkitystä, 3= jonkin verran merkitystä, 4= paljon merkitystä, 5= hyvin paljon merkitystä*

a. työssäkäynti	1	2	3	4	5
b. harrastukset	1	2	3	4	5
c. runsaat kurssivalinnat	1	2	3	4	5
d. heikko menestyminen opinnoissa	1	2	3	4	5
e. pyrkimys hyviin arvosanoihin	1	2	3	4	5
f. ystävien esimerkki	1	2	3	4	5
g. heikko motivaatio	1	2	3	4	5
h. vastuun ottamisen vaikeus	1	2	3	4	5
i. opintojen suunnittelun vaikeus	1	2	3	4	5
j. seurustelu	1	2	3	4	5
k. fyysiset tai psyykkiset sairaudet	1	2	3	4	5
l. puutteellinen opinto-ohjaus	1	2	3	4	5
m. oman kotiluokan tuen puuttuminen	1	2	3	4	5
n. muu syy, mikä?	1	2	3	4	5

25. Kuinka usein ylioppilaskirjoitukset stressaavat sinua?

- 1 hyvin usein
- 2 melko usein
- 3 silloin tällöin
- 4 melko harvoin
- 5 hyvin harvoin

26. Koetko viihtyneesi lukiossa

- 1 paremmin kuin opiskelijatoverini keskimäärin
- 2 keskimäärin samalla lailla kuin muutkin
- 3 huonommin kuin muut

Jos vastasit huonommin kuin muut, mistä katsot sen johtuneen? \_\_\_\_\_

---

27. Kuinka moneen kokeeseen osallistut ylioppilaskirjoituksissa?

- 1 4 kokeeseen
- 2 5-6 kokeeseen
- 3 yli 6 kokeeseen
- 0 en osaa sanoa

28. Miten suoritat ylioppilaskirjoitukset?

- 1 kaikki aineet yhdellä kerralla
- 2 hajautan aineet kahdelle kerralle
- 3 hajautan aineet kolmelle kerralle
- 0 en osaa sanoa

29. Osallistutko pakollisena kokeena

- 1 matematiikan
- 2 reaalien
- 3 molempien kokeeseen
- 0 en osaa sanoa

30. Jos osallistut matematiikan kokeeseen, osallistutko

- 1 pitkän oppimäärän kokeeseen
- 2 lyhyen oppimäärän kokeeseen
- 0 en osaa sanoa

31. Osallistutko toisen kotimaisen kielen (ruotsi) kokeeseen?

- 1 kyllä, pitkän oppimäärän kokeeseen.
- 2 kyllä, keskipitkän oppimäärän kokeeseen
- 3 en osallistu
- 0 en osaa sanoa

32. Osallistutko ensimmäisen vieraan kielen (mikä? \_\_\_\_\_) kokeeseen?
- 1 kyllä, pitkän oppimäärän kokeeseen
  - 2 kyllä, lyhyen oppimäärän kokeeseen
  - 3 en osallistu
  - 0 en osaa sanoa
33. Osallistutko toisen vieraan kielen (mikä? \_\_\_\_\_) kokeeseen?
- 1 kyllä, pitkän oppimäärän kokeeseen
  - 2 kyllä, lyhyen oppimäärän kokeeseen
  - 3 en osallistu
  - 0 en osaa sanoa
34. Osallistutko kolmannen vieraan kielen (mikä? \_\_\_\_\_) kokeeseen?
- 1 kyllä, pitkän oppimäärän kokeeseen
  - 2 kyllä, lyhyen oppimäärän kokeeseen
  - 3 en osallistu
  - 0 en osaa sanoa
35. Osallistutko neljännen vieraan kielen (mikä? \_\_\_\_\_) kokeeseen?
- 1 kyllä, pitkän oppimäärän kokeeseen
  - 2 kyllä, lyhyen oppimäärän kokeeseen
  - 3 en osallistu
  - 0 en osaa sanoa
36. Minkälaisen kaikkien aineiden keskiarvon arvelet saavasi lukion päättyessä?  
(puolen numeron tarkkuudella) \_\_\_\_\_
37. Pelkäätkö reuttavasi jossain aineessa ylioppilaskirjoituksissa?
- 1 en
  - 2 kyllä. Missä aineessa? \_\_\_\_\_
38. Kuinka monta laudaturia (L) tai eximiaa (E) arvelet saavasi ylioppilaskirjoituksissa? \_\_\_\_\_
39. Miten arvelet keskimäärin menestyväsi ylioppilaskirjoituksissa (yleisarvosana)?  
(laudatur on paras, approbatur huonoin)
- 1 laudatur (L)
  - 2 eximia cum laude approbatur (E)
  - 3 magna cum laude approbatur (M)
  - 4 cum laude approbatur (C)
  - 5 lubenter approbatur (B)
  - 6 approbatur (A)

40. Oletko tyytyväinen omiin kurssivalintoihisi?

1 kyllä

2 en, miksi? \_\_\_\_\_

41. Mitä opintojasi vaikeuttavia asioita koet itselläsi olleen lukion aikana? \_\_\_\_\_

42. Oletko tehnyt lukion aikana muutoksia niihin opiskelusuunnitelmiin, joita sinulla lukiota aloittaessasi oli?

1 en

2 kyllä, millaisia? \_\_\_\_\_

43. Oletko lukioaikana miettinyt vakavasti lukion keskeyttämistä?

1 ei

2 kyllä, milloin? \_\_\_\_\_

44. Oletko tyytyväinen lukiossasi saamaasi opetuksen laatuun ja tasoon?

1 kyllä

2 ei, mihin olet tyytymätön? \_\_\_\_\_

45. Kuinka hyvin seuraavat väittämät kuvaavat sinun omia opiskelutapojasi?

1 = harvoin tai ei koskaan, 2 = joskus, 3 = melko säännöllisesti, 4 = usein, 5 = lähes aina

a. Jos kirjassa on kysymyksiä tai tehtäviä, teen ne heti kun ne tulevat kohdalle.	1	2	3	4	5
b. Opiskelen kaiken käsiteltävänä olevan asian samalla tavoin.	1	2	3	4	5
c. Välillä huomaan, että minulle ei aina ole selvää, mitä minun täytyy muistaa ja mitä ei täydy.	1	2	3	4	5
d. Opettajan antamat ehdotukset, tavoitteet, ohjeet, käskyt ja testit ovat välttämättömiä ohjeita opintojani varten.	1	2	3	4	5
e. Testaan oppimistani yksinomaan tekemällä kirjan tai opettajan antamat tehtävät ja harjoitukset.	1	2	3	4	5
f. Huomaan, että minun on vaikea käsitellä hyvin suurta tietomäärää.	1	2	3	4	5
g. Kurssivaatimusten lisäksi opiskelen muuta kurssin aiheeseen liittyvää kirjallisuutta.	1	2	3	4	5
h. Opettelen kaiken siten, kuin se on esitetty kirjassa.	1	2	3	4	5
i. Huomaan, että minun on hyvin vaikea päätellä, hallitsenko käsiteltävän asian tarpeeksi hyvin.	1	2	3	4	5
j. Testatakseni oppimistani oppikirjan opiskelun jälkeen yritän muotoilla kirjan pääkohdat omin sanoin.	1	2	3	4	5
k. Kun aloitan uuden luvun tai asiakokonaisuuden opiskelemisen, suunnittelen ensin, mikä on paras tapa opiskella se.	1	2	3	4	5
l. Ymmärrän, että kurssin tavoitteet ovat liian yleisiä omiksi oppimistavoitteikseni.	1	2	3	4	5

m. Teen enemmän kuin kurssin vaatimukset minulta edellyttävät.	1	2	3	4	5
n. Jos kykenen vastaamaan oppikirjan tai opettajan esittämiin kysymyksiin, päättelen, että hallitsen käsiteltävänä olevan asian hyvin.	1	2	3	4	5
o. Kun minulla on vaikeuksia ymmärtää jotain tiettyä asiakokonaisuutta, yritän selvittää itselleni, miksi se on vaikeaa minulle.	1	2	3	4	5
p. Opiskelen opiskelumateriaalissa esitettyjen ja opettajan antamien ohjeiden mukaan.	1	2	3	4	5
q. Testaan oppimiseni edistymistä tekemällä käsiteltävästä asiasta itse kysymyksiä itselleni ja yrittämällä vastata niihin.	1	2	3	4	5
r. Huomaan kaipaavani jotakin henkilöä, johon voisin vaikeuksissa tukeutua.	1	2	3	4	5
s. Käytän kurssin ulkopuolista lähdemateriaalia saadakseni asiasta lisätietoja.	1	2	3	4	5
t. Tehdessäni tehtäviä harjoittelen perusteellisesti kurssilla käsiteltyjen menetelmien soveltamista.	1	2	3	4	5
u. Testatakseni, hallitsenko käsiteltävänä olevan asian, yritän itse kehitellä lisäesimerkkejä opiskelumateriaalissa esitettyjen ja opettajan antamien lisäksi.	1	2	3	4	5
v. Käytän opettajan antamia ohjeita ja kurssin vaatimuksia päätellessäni, mitä minun tarkalleen ottaen tulee tehdä.	1	2	3	4	5
w. Opiskellessani tavoittelen myös itse asettamiani oppimistavoitteita opettajan asettamien tavoitteiden lisäksi.	1	2	3	4	5
x. Jos en ymmärrä opiskeltavaa asiaa kunnolla, yritän etsiä aiheeseen liittyvää lisätietoa.	1	2	3	4	5
y. Jos pystyn tekemään kaikki oppimateriaalissa esitetyt tai opettajan antamat tehtävät, päättelen hallitsevani käsiteltävän asian hyvin.	1	2	3	4	5

46. Missä määrin seuraavat väittämät kuvaavat sinun opiskelutapojasi?

1= täysin eri mieltä, 2= melko eri mieltä, 3= osittain eri mieltä ja osittain samaa mieltä, 4= melko samaa mieltä, 5= täysin samaa mieltä

a. Jos voin valita, valitsen kurssija, jotka näyttävät olevan hyödyllisiä tulevan ammattini kannalta.	1	2	3	4	5
b. Opiskelen lukiossa pelkästä mielenkiinnosta käsiteltäviä asioita kohtaan.	1	2	3	4	5
c. Haluan osoittaa itselleni olevani kykenevä lukiotasoihin opintoihin.	1	2	3	4	5
d. Epäilen, onko lukio oikea valinta minulle.	1	2	3	4	5
e. Pyrin saamaan hyviä numeroita.	1	2	3	4	5
f. Haluan näyttää muille, että kykenen menestyksellisesti suorittamaan lukio-opinnot.	1	2	3	4	5
g. Olen valinnut nämä aineet ja kurssit, koska ne valmistavat minua ammattiin, josta olen erittäin kiinnostunut.	1	2	3	4	5
h. Päättäväni opiskelussa on läpäistä kokeet.	1	2	3	4	5
i. Koen lukiossa opiskelun haasteena.	1	2	3	4	5
j. Opintojeni päämäärä on kehittää itseäni.	1	2	3	4	5
k. Uskon melko vähän omiin opiskelukykyihini.	1	2	3	4	5
l. Sille alalle, jolle jatkossa haluaisin päästä, vaaditaan lukion suorittaminen.	1	2	3	4	5

m. Lukio-opinnoilla pyrin hankkimaan opintosuorituksia saadakseni tutkintotodistuksen.	1	2	3	4	5
n. Pidän lukio-opintoja pelkästään rentouttavina.	1	2	3	4	5
o. Opiskelen ennen kaikkea läpäistäkseni kokeet.	1	2	3	4	5
p. Päätaivoite opinnoissani on valmistua ammattiin.	1	2	3	4	5
q. Haluan näyttää, mihin pystyn, selvittää asiat, joihin pystyn ja joihin en pysty.	1	2	3	4	5
r. Kaikki opintoni tähtäävät ammattitaidon saavuttamiseen.	1	2	3	4	5
s. Jos mahdollista, valitsen kurseja, joista olen henkilökohtaisesti kiinnostunut.	1	2	3	4	5
t. Epäilen, ovatko lukio-opinnot kaiken vaivannäön arvoisia.	1	2	3	4	5
u. Epäilen, onko lukiokoulutus oikeanlaista minulle.	1	2	3	4	5
v. Haluan testata, pystynkö suorittamaan lukio-opinnot.	1	2	3	4	5
w. Suoritan lukio-opintoja, koska minusta on mukava oppia ja opiskella.	1	2	3	4	5
x. Pelkään, että lukio-opiskelu on liian vaativaa minulle.	1	2	3	4	5
y. Minulle kokeen suorittaminen hyväksytysti on arvo sinällään.	1	2	3	4	5

47. Kuinka suureksi arvioit ohjaustarpeesi seuraavissa asioissa?

*1= erittäin turhaa, 2=melko turhaa, 3= ei turhaa mutta ei kovin tarpeellistakaan, 4=melko tarpeellista, 5= erittäin tarpeellista*

a. lukion kurssivalinnat	1	2	3	4	5
b. opintoihin motivoiminen	1	2	3	4	5
c. ajankäyttö opiskelun ja muun elämän kanssa	1	2	3	4	5
d. oikeat opiskelutavat, opiskelutekniikka	1	2	3	4	5
e. harrastukset	1	2	3	4	5
f. jatko-opinnot lukion jälkeen	1	2	3	4	5
g. vaikeudet lukio-opiskelussa	1	2	3	4	5
h. mielenterveys, stressi	1	2	3	4	5
i. ihmissuhteet	1	2	3	4	5
j. itseohjautuvuus (kyky suunnitella ja ohjata omaa oppimistaan)	1	2	3	4	5
k. omien opintojen suunnittelu	1	2	3	4	5
l. oman opinto-ohjelman laatiminen	1	2	3	4	5
m. lukion suorittamisaikataulu	1	2	3	4	5
n. ylioppilaskirjoitukset	1	2	3	4	5

48. Arvioi henkilökohtaisen opinto-ohjelman laatimista omalla kohdallasi. Millainen oli alla mainittujen henkilöiden osuus sen tekemisessä?

*1=ei lainkaan osuutta, 2= jokseenkin vähän, 3=kohtalaisesti, 4=melko paljon, 5=erittäin paljon osuutta*

a. opinto-ohjaaja	1	2	3	4	5
b. aineenopettaja(t)	1	2	3	4	5
c. huoltaja(t)	1	2	3	4	5
d. minä itse	1	2	3	4	5
e. tutor-opiskelija	1	2	3	4	5
f. ryhmänohjaaja	1	2	3	4	5
g. joku muu, kuka?	1	2	3	4	5

49. Miten opinto-ohjaus on lukiossasi järjestetty?

1= en lainkaan samaa mieltä, 2=hiukan samaa mieltä, 3=jonkin verran samaa mieltä, 4= melko paljon samaa mieltä, 5= täysin samaa mieltä

a. Opiskelijat saavat riittävästi henkilökohtaista opinto-ohjausta.	1	2	3	4	5
b. Opinto-ohjauksessa käsitellään opiskelijan henkilökohtaisen opinto-ohjelman tekemistä.	1	2	3	4	5
c. Opinto-ohjauksessa käsitellään jatko-opintomahdollisuuksia.	1	2	3	4	5
d. Opinto-ohjauksessa käsitellään jatko-opintoihin hakeutumista.	1	2	3	4	5
e. Opinto-ohjauksessa käsitellään ammatinvalintaa.	1	2	3	4	5
f. Opinto-ohjauksessa käsitellään opiskelijan henkilökohtaisia ongelmia aina, kun on tarpeen.	1	2	3	4	5
g. Opinto-ohjauksessa käsitellään työelämää.	1	2	3	4	5

50. Miten hyvin olet opiskelun päättövaiheessa perillä jatko-opintomahdollisuuksista ja työhönsijoittumisesta?

1=ei lainkaan, 2=vähän, 3=jonkin verran, 4=melko hyvin, 5=erittäin hyvin

a. olen selvillä jatko-opintoväylistä	1	2	3	4	5
b. olen saanut tietoa yliopisto-opinnoista	1	2	3	4	5
c. olen saanut tietoa ammattikorkeakouluopinnoista	1	2	3	4	5
d. osaan hakea työtä tarvitessani	1	2	3	4	5

51. Miten lukiossasi toteutuu opiskelijan henkilökohtaisen opinto-ohjelman ohjaus?

1=täysin eri mieltä, 2=melko paljon eri mieltä, 3=ei samaa eikä eri mieltä, 4=melko paljon samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä

a. minulla on henkilökohtainen opinto-ohjelma	1	2	3	4	5
b. opinto-ohjelmani on muuttunut monta kertaa lukion aikana	1	2	3	4	5
c. opinto-ohjelmaa on ollut vaikea laatia	1	2	3	4	5
d. opinto-ohjelman tekemisestä on ollut hyötyä opinnoilleni	1	2	3	4	5
e. opinto-ohjelman tekemiseen saa riittävästi ohjausta	1	2	3	4	5
f. ohjaajat ovat selvillä opiskelijoiden opinto-ohjelmien muutoksista	1	2	3	4	5
g. ohjaajat ovat selvillä opiskelijoiden opinto-ohjelmien muutoksien syistä	1	2	3	4	5

52. Mitkä ovat ne 3 tahoa, joilta mielestäsi eniten olet saanut ohjausta opintoihisi? Merkitse tärkein numerolla 1, toiseksi tärkein numerolla 2 ja kolmanneksi tärkein numerolla 3.

- \_\_\_ opinto-ohjaaja
- \_\_\_ ryhmäohjaaja
- \_\_\_ muut opettajat
- \_\_\_ rehtori
- \_\_\_ kanslisti
- \_\_\_ koulukuraattori
- \_\_\_ vanhemmat
- \_\_\_ oman ohjausryhmän opiskelijat
- \_\_\_ muut opiskelutoverit

53. Mitä arvelet tekeväsi lukion jälkeen? *Merkitse kolme vaihtoehtoa, joista kaikkein todennäköisimmin toteutuva numerolla 1, toiseksi todennäköisin numerolla 2 ja kolmanneksi todennäköisin numerolla 3.*

- menen töihin Suomessa
- jatkan opiskelua yliopistossa Suomessa
- jatkan opiskelua ammattikorkeakoulussa Suomessa
- jatkan opiskelua ammatillisessa oppilaitoksessa Suomessa
- pidän ainakin yhden väli vuoden opiskelussa
- suoritan asevelvollisuuden
- lähdän ulkomaille töihin
- lähdän ulkomaille opiskelemaan
- jotain muuta, mitä?

54. Tutkimuksen haastatteluvaiheessa saatetaan ottaa Sinuun yhteyttä lyhyen haastattelun suorittamiseksi. Sitä varten pyydän Sinua merkitsemään matkapuhelinnumerosi tähän: \_\_\_\_\_

---

KIITOS VASTAUKSISTASI!



### Liite 3. Teemahaastattelun runko

Aloitus, yleiset kuulumiset

#### 1. Lukio-opintojen kulun reflektointi

- myönteistä, kielteistä

- Lukio-opintojen alkuunlähtö ja sujuvuus
- Yleismielipide omasta lukioajasta ja -opinnoista, kokemukset
- Tyytyväisyys opintomenestykseen
- Ylioppilaskirjoitukset
- Työn määrä
- Koulu-uupumus, stressi
- Sosiaaliset suhteet

#### 2. Opiskelu-odotukset ja suunnitelmat

- toteutuneet, toteutumattomat

- syy toteutumattomuuteen

- Ero peruskouluun
- Saadun tiedon riittävyys/vastaavuus
- Luokattomuus
- Vaikeudet, yllätykset
- Opiskeluvalinnat ja opintojen määrä
- Opintomenestys lukiossa ja ylioppilaskirjoituksissa

#### 3. Käsitys itsestä oppijana, omasta itseohjautuvuudesta/itsesäätelystä

- Millainen oppija omasta mielestäsi olet?
- Oletko tavoitteita asettava? Arvioitko omia tavoitteitasi?
- Mikä ohjaa opiskeluasi?
- Miten suunnitelmallisesti ja itsenäisesti ohjaat omaa opiskeluasi?
- Miten tärkeitä opettajan ohjeet ja kirjan ohjeet ovat sinulle?
- Oletko tyytyväinen omaan opiskelutapaasi?
- Mikä sinua motivoi lukio-opiskelussa?
- Millaisena koit lukion valinnat ja vastuun?
- Tunnetko voivasi ohjata omaa oppimistasi?

Oliko sinulla lukiossa riittävä mahdollisuus vaikuttaa opintoihisi?

#### 4. Oma opintosuunnitelma

- Onko sellainen? Miten se muodostui? Ketkä vaikuttivat sen muotoutumiseen?
- Millaisena koit sen laatimisen ja muuttamisen?
- Miten hops muuttui lukion aikana? Miksi?

Millaisia muutoksia lukion aikana tuli suunnitelmiisi? Miksi?  
Miten sait yhteen sovitettua lukion ulkopuolisen elämän ja opiskelun?  
Mitä opintoja hidastavia/vaikeuttavia asioita koet sinulla olleen?  
Oletko tyytyväinen omiin kurssivalintoihisi?  
Valintojen riittävyys/ammattillisuus

5. Lukiossa saatu opinto-ohjaus

Millaista apua sait ohjauksesta?  
Millaista apua olisit kaivannut lisää?  
Saitko riittävästi ohjausta?  
Mistä/keneltä sait tukea?  
Henkilökohtainen ohjaus

6. Tulevaisuuden jatko-opintosuunnitelmat

7. Lukio-opintojen kehittämisideoita

## Liite 4. Kuvaus haastatteluun valikoitumisesta

Pyrkimyksenä oli saada haastatteluun monipuolinen edustus eri lailla opintojaan säätelevistä opiskelijoista, joskaan täydelliseen tasapuolisuuteen ei ollut mahdollista päästä tasapuolisuutta edustavien teemojen suuren määrän ja haastattelujen rajallisen määrän takia. Valitsemalla haastateltavat laajemmin kuin pitämällä tyypillistä klusterikeskuksen edustusta tärkeimpänä kriteerinä, päästiin myös luultavimmin rehellisempään ja todellisempaan kuvaan. Haastateltujen opiskelijoiden edustavuutta eli tasapuolisuutta edustavia teemoja arvioitaessa on huomioitava kunkin itsesääteilyryhmän kokonaisopiskelijamäärä, opiskelijoiden pysyvyys ja siirtyvyys kussakin ryhmässä mittauskertojen välillä sekä tutkimuksessa mukana olleiden opiskelijoiden määrä sukupuolen ja oppilaitoksen suhteen. Haastatelluista tyttöjä oli kymmenen ja poikia viisi. Haastatellut opiskelijat edustivat kaikkia tutkimuksessa mukana olleita lukioita. Itsesääteilyn suhteen tehdyssä ryhmittelyssä identifioitiin 4 erilaista opiskelijaryhmää (klusteria): menestyvät navigoijat, tavalliset tasapainoilijat, säätelemättömät kulkeutajat ja ylikuormittuneet avuntarvitsijat. Haastatellut opiskelijat edustivat kaikki näitä ryhmiä. Haastateltujen opiskelijoiden prosenttiosuudet ryhmittäin (ensimmäisen mittauksen mukaan) olivat: menestyviä navigoijia 8 % (n=2/25), tavallisia tasapainoilijoita 4 % (n=4/95), säätelemättömiä kulkeutujia 7 % (n=6/90) ja ylikuormittuneita avuntarvitsijoita 9 % (n=3/35). Haastateltujen opiskelijoiden pysyvyys ryhmien sisällä mittauskertojen välillä oli navigoijien ryhmässä 50 %, tasapainoilijoiden ryhmässä 50 %, kulkeutujien ryhmässä 67 % ja avuntarvitsijoiden ryhmässä 0 %. Siirtyvyys ryhmästä toiseen mittauskertojen välillä eteni niin, että navigoijista toinen haastateltu opiskelija oli pysynyt navigoijana ja toinen siirtynyt kulkeutujiin, haastatelluista tasapainoilijoista kaksi oli pysynyt tasapainoilijana, kaksi siirtynyt avuntarvitsijoihin. Kulkeutujista neljä opiskelijaa oli pysynyt kulkeutujana, yksi oli siirtynyt tasapainoilijoihin ja yksi avuntarvitsijoihin. Haastatelluista avuntarvitsijoista kaikki kolme olivat siirtyneet kulkeutujiin.

LIITETAULUKKO 4. Yhteenvedo tutkimuksessa haastatelluista opiskelijoista (n=15)

Haastateltava	Itsesäätelyryhmä 1. mittauksessa	Itsesäätelyryhmä 2. mittauksessa	Sukupuoli	Koulu
1	Kulkeutuja	Tasapainoilija	Nainen	X
2	Kulkeutuja	Kulkeutuja	Nainen	VII
3	Tasapainoilija	Avuntarvitsija	Nainen	IX
4	Tasapainoilija	Tasapainoilija	Mies	III
5	Kulkeutuja	Kulkeutuja	Mies	VI
6	Kulkeutuja	Kulkeutuja	Mies	V
7	Tasapainoilija	Tasapainoilija	Mies	X
8	Navigoija	Kulkeutuja	Mies	V
9	Kulkeutuja	Avuntarvitsija	Nainen	I
10	Avuntarvitsija	Kulkeutuja	Nainen	VIII
11	Navigoija	Navigoija	Nainen	IV
12	Kulkeutuja	Kulkeutuja	Nainen	IV
13	Avuntarvitsija	Kulkeutuja	Nainen	III
14	Avuntarvitsija	Kulkeutuja	Nainen	II
15	Tasapainoilija	Avuntarvitsija	Nainen	II

## Liite 5. Faktorianalyysin tulokset

### LIITETAULUKKO 5.1. Faktorianalyysin tulos 1. mittauksessa

Faktorianalyysin tulokset 1. mittaus		
CFI/TLI	CFI	0,853
	TLI	0,831
RMSEA	Estimate	0,053
SRMR	Value	0,072
Malli sopi aineistoon kohtalaisesti ( $\chi^2(183)=330$ , $p<0,001$ )		

### LIITETAULUKKO 5.2. Faktorianalyysin tulos 2. mittauksessa

Faktorianalyysin tulokset 2. mittaus		
CFI/TLI	CFI	0,910
	TLI	0,897
RMSEA	Estimate	0,045
SRMR	Value	0,074
Malli sopi aineistoon hyvin ( $\chi^2(183)=264$ , $p=0,001$ )		

Tunnuslukujen arvioinnissa käytettiin seuraavia aineiston ja mallin yhteensopivuutta hyväksi kuvaavia periaatteita:

CFI:n (comparative fit index) arvon tulisi olla suurempi kuin 0,90 (Hu & Bentler 1999), RMSEA:n (root square of approximation) arvon tulisi olla pienempi kuin 0,05 (Brown & Cudeck 1993) ja vastaavasti SRMR:n alle 0,05 (Jöreskog & Sörbom 1996).

## Liite 6. Sääteleystrategiat-summamuuttajat

### Itsesäätely oppimisprosessissa ja tuloksissa

- j) Testatakseni oppimistani oppikirjan opiskelun jälkeen yritän muotoilla kirjan pääkohdat omin sanoin.
- k) Kun aloitan uuden luvun tai asiakokonaisuuden opiskelemisen, suunnittelen ensin, mikä on paras tapa opiskella se
- o) Kun minulla on vaikeuksia ymmärtää jotain tiettyä asiakokonaisuutta, yritän selvittää itselleni, miksi se on vaikeaa minulle.
- q) Testaan oppimiseni edistymistä tekemällä käsiteltävästä asiasta itse kysymyksiä itselleni ja yrittämällä vastata niihin.
- u) Testatakseni, hallitsenko käsiteltävänä olevan asian, yritän itse kehittää lisäesimerkkejä opiskelumateriaalissa esitettyjen ja opettajan antamien lisäksi.
- w) Opiskellessani tavoittelen myös itse asettamiani oppimistavoitteita opettajan asettamien tavoitteiden lisäksi.

### Itsesäätely oppimisen sisällöissä

- m) Teen enemmän kuin kurssin vaatimukset minulta edellyttävät.
- s) Käytän kurssin ulkopuolista lähdemateriaalia saadakseni asiasta lisätietoja.
- x) Jos en ymmärrä opiskeltavaa asiaa kunnolla, yritän etsiä aiheeseen liittyvää lisätietoa.

### Ulkoisen säätely

- a) Jos kirjassa on kysymyksiä tai tehtäviä, teen ne heti kun ne tulevat kohdalle.
- b) Opiskelen kaiken käsiteltävänä olevan asian samalla tavoin.
- h) Opettelen kaiken siten, kuin se on esitetty kirjassa.
- p) Opiskelen opiskelumateriaalissa esitettyjen ja opettajan antamien ohjeiden mukaan.
- v) Käytän opettajan antamia ohjeita ja kurssin vaatimuksia päätellessäni, mitä minun tarkalleen ottaen tulee tehdä.
- d) Opettajan antamat ehdotukset, tavoitteet, ohjeet, käskyt ja testit ovat välttämättömiä ohjeita opintojani varten.
- e) Testaan oppimistani yksinomaan tekemällä kirjan tai opettajan antamat tehtävät ja harjoitukset.
- y) Jos pystyn tekemään kaikki oppimateriaalissa esitetyt tai opettajan antamat tehtävät, päätelen hallitsevani käsiteltävän asian hyvin.

### Puutteellinen säätely

- c) Välillä huomaan, että minulle ei aina ole selvää, mitä minun täytyy muistaa ja mitä ei täydy.
- f) Huomaan, että minun on vaikea käsitellä hyvin suurta tietomäärää.
- i) Huomaan, että minun on hyvin vaikea päätellä, hallitsenko käsiteltävän asian tarpeeksi hyvin.
- r) Huomaan kaipaavani jotakin henkilöä, johon voisin vaikeuksissa tukeutua.

## **Liite 7. Oppimisorientaatiot-summamuuttajat**

### **Henkilökohtaisen kiinnostuksen mukaan suuntautunut**

- b) Opiskelen lukiossa pelkästä mielenkiinnosta käsiteltäviä asioita kohtaan.
- j) Opintojeni päämäärä on kehittää itseäni.
- w) Suoritan lukio-opintoja, koska minusta on mukava oppia ja opiskella.

### **Koe/tutkintosuuntautunut**

- h) Päätaavoite opiskelussa on läpäistä kokeet.
- o) Opiskelen ennen kaikkea läpäistäkseni kokeet.
- y) Minulle kokeen suorittaminen hyväksytysti on arvo sinällään.

### **Itselleen näyttämiseen suuntautunut**

- c) Haluan osoittaa itselleni olevani kykenevä lukiotasoisiin opintoihin.
- f) Haluan näyttää muille, että kykenen menestyksellisesti suorittamaan lukio-opinnot.
- i) Koen lukiossa opiskelun haasteena.
- q) Haluan näyttää, mihin pystyn, selvittää asiat, joihin pystyn ja joihin en pysty.
- v) Haluan testata, pystynkö suorittamaan lukio-opinnot.

### **Ammattiin/työelämään suuntautunut**

- a) Jos voin valita, valitsen kurssseja, jotka näyttävät olevan hyödyllisiä tulevan ammattini kannalta.
- g) Olen valinnut nämä aineet ja kurssit, koska ne valmistavat minua ammattiin, josta olen erittäin kiinnostunut.
- l) Sille alalle, jolle jatkossa haluaisin päästä, vaaditaan lukion suorittaminen.
- p) Päätaavoite opinnoissani on valmistua ammattiin.
- r) Kaikki opintoni tähtäävät ammattitaidon saavuttamiseen.

### **Horjuva/suuntautumaton**

- d) Epäilen, onko lukio oikea valinta minulle.
- k) Uskon melko vähän omiin opiskelukykyihini.
- t) Epäilen, ovatko lukio-opinnot kaiken vaivannäön arvoisia.
- u) Epäilen, onko lukiokoulutus oikeanlaista minulle.
- x) Pelkään, että lukio-opiskelu on liian vaativaa minulle.

## Liite 8. Klusterianalyysien tulokset

LIITETAULUKKO 8.1. Klusterianalyysien tulostukset mittaus 1

Final Cluster Centers (lopulliset klusterikeskipisteet) (mittaus 1)				
	Cluster			
	1	2	3	4
Itsesäätely prosess./tuloksissa	2,86	2,40	3,85	2,06
Itsesäätely sisällöissä	2,47	2,11	3,51	1,64
Ulkoinen säätely	2,96	3,24	3,41	2,73
Puutteellinen säätely	2,02	3,65	2,23	2,19

ANOVA (mittaus 1)						
	Cluster		Error		F	p-arvo
	Mean Square**	df*	Mean Square**	df		
Itsesäätely prosess./tuloks.	24,183	3	0,216	241	111,783	0,000
Itsesäätely sisällöissä	26,050	3	0,270	241	96,421	0,000
Ulkoinen säätely	4,277	3	0,285	241	14,983	0,000
Puutteellinen säätely	24,010	3	0,276	241	86,866	0,000

\*Vapausasteet

\*\*Keskineliöt

Number of Cases in each Cluster (klustereiden henkilölukumäärä) (mittaus 1)		
Cluster	1	95
	2	35
	3	25
	4	90
Valid		245



## LIITETAULUKKO 8.2. Klusterianalyysien tulostukset mittaus 2

<b>Final Cluster Centers (lopulliset klusterikeskipisteet) (mittaus 2)</b>				
	Cluster			
	1	2	3	4
Itsesäätely prosess./tuloksissa	2,79	2,60	3,87	1,88
Itsesäätely sisällöissä	2,24	2,52	3,44	1,46
Ulkoinen säätely	2,84	3,02	3,06	2,50
Puutteellinen säätely	1,85	3,28	1,67	2,24

<b>ANOVA (mittaus 2)</b>						
	Cluster		Error		F	p-arvo
	Mean Square**	df*	Mean Square**	df		
Itsesäätely prosess./tuloks.	27,959	3	0,252	241	110,782	0,000
Itsesäätely sisällöissä	28,707	3	0,240	241	119,730	0,000
Ulkoinen säätely	3,932	3	0,307	241	12,826	0,000
Puutteellinen säätely	22,047	3	0,277	241	79,582	0,000

\*Vapausasteet

\*\*Keskineliöt

<b>Number of Cases in each Cluster (klustereiden henkilölukumäärä) (mittaus 2)</b>		
Cluster	1	84
	2	43
	3	21
	4	97
Valid		245

## Liite 9. Luvun 8 ristiintaulukointien tulokset

LIITETAULUKKO 9. Luvun 8 ristiintaulukointien tilastolliset merkitsevyydet

	Lukion alku			Lukion loppu			Toteuma			N
	$\chi^2$	df	p	$\chi^2$	df	p	$\chi^2$	df	p	
<b>Riittävä tieto kurssivalinnoista</b>										
Sukupuoli	0,501	1	0,479	0,083	1	0,774				244
Opiskelulinja	0,886	1	0,347	5,752	1	<b>0,016</b>				244
Sosiaaliluokka	1,006	3	0,8	2,344	3	0,504				218
Itsesäätelyryhmät	4,316	3	0,229	6,314	3	0,097				244
<b>Kiinnostus ammatillisiin opint.</b>										
Sukupuoli	4,861	2	0,088	0,197	1	0,657				241-244
Opiskelulinja	9,787	2	<b>0,007</b>	0,588	1	0,443				241-244
Sosiaaliluokka	6,714	6	0,348	4,581	3	0,205				215-218
Itsesäätelyryhmät	5,387	6	0,495	6,216	3	0,102				241-244
<b>Tyytymätön ryhmänohjaukseen</b>										
Sukupuoli	0,239	1	0,625	1,1	1	0,294				241-243
Opiskelulinja	0,025	1	1	0,352	1	0,553				241-243
Sosiaaliluokka	3,563		0,74	6,921		0,267				216-218
Itsesäätelyryhmät	9,543		0,369	6,249		0,401				241-243
<b>Koulu-uupumuksen kokeminen</b>										
Sukupuoli	8,584	2	<b>0,014</b>	19,02	2	<b>&lt;0,001</b>				243-244
Opiskelulinja	1,04	2	0,595	1,665	2	0,435				243-244
Sosiaaliluokka	12,19	6	<b>0,058</b>	4,454	6	0,615				217-218
Itsesäätelyryhmät	12,68	6	<b>0,048</b>	3,138	6	0,791				243-244
<b>Pitkän matematiikan opiskelu</b>										
Sukupuoli	7,465	1	<b>0,006</b>	5,14	1	<b>0,023</b>	8,544	2	<b>0,014</b>	241-245
Opiskelulinja	3,328	1	0,068	4,527	1	<b>0,033</b>	6,627	2	<b>0,036</b>	241-245
Sosiaaliluokka	10,38	3	<b>0,016</b>	4,429	3	0,219	16,9	6	<b>0,01</b>	215-219
Itsesäätelyryhmät	12,79	3	<b>0,005</b>	19,61	3	<b>&lt;0,001</b>	20,36	6	<b>0,002</b>	241-245
<b>Kurssimäärä 80 tai yli</b>										
Sukupuoli	8,455	2	<b>0,015</b>	2,35	2	0,309	1,9	2	0,387	237-242
Opiskelulinja	27,1	2	<b>&lt;0,001</b>	19,5	2	<b>&lt;0,001</b>	28,63	2	<b>&lt;0,001</b>	237-242
Sosiaaliluokka	3,351		0,773	1,992		0,939	7,333		0,266	213-216
Itsesäätelyryhmät	14,39	6	<b>0,026</b>	10,02		0,097	5,348		0,482	237-241
<b>Yleisarvosana L tai E</b>										
Sukupuoli	0,151	1	0,697	0,417	1	0,519	3,264	1	0,071	230-238
Opiskelulinja	9,385	1	<b>0,002</b>	0,088	1	0,767	0,525	1	0,469	230-238
Sosiaaliluokka	2,152	3	0,541	10,91	3	<b>0,012</b>	12,78	3	<b>0,005</b>	205-214
Itsesäätelyryhmät	17,76	3	<b>&lt;0,001</b>	12,04	3	<b>0,007</b>	3,606	3	0,307	230-238
<b>Kirjoittaa yli 6 ainetta yo-kirj.</b>										
Sukupuoli	6,269	1	<b>0,012</b>	0,408	1	0,523	1,011	1	0,315	230-245
Opiskelulinja	6,367	1	<b>0,012</b>	0,086	1	0,77	0,556	1	0,456	230-245
Sosiaaliluokka	0,266	3	0,966	4,24	3	0,237	7,403	3	0,06	205-219
Itsesäätelyryhmät	18,49		<b>&lt;0,001</b>	1,301	3	0,729	0,935	3	0,817	230-245
<b>Aikoo yliopistoon</b>										
Sukupuoli	3,328	1	0,068	0,575	1	0,448				217-232
Opiskelulinja	0,404	1	0,525	0,008	1	0,928				217-232
Sosiaaliluokka	3,933	3	0,269	5,905	3	0,116				196-232
Itsesäätelyryhmät	8,471	3	<b>0,037</b>	11,89	3	<b>0,008</b>				217-232

Kursiivi=Fisher's Exact Test, muissa Pearson Chi-Square, Lihavoitu=Khin-neliötesti til.merkitsevä (p&lt;0,05)

## Liite 10. Luvun 8 varianssianalyysien tulokset

LIITETAULUKKO 10.1. Toistettujen mittausten varianssianalyysien tulokset (sukupuoli)

<b>Sukupuoli (Tests of Within-Subjects Effects)</b>						
Vaihtelun lähde (Greenhous e-Geisser)	Type III Sum of Squares*	df (vapausasteet)	Mean square**	F-arvo	p-arvo	Efektikoko
Ajan päävaikutus	105,799	2,397	44,137	155,832	0,000	0,418
Ajan ja sukupuolen päävaikutus	2,479	2,397	1,034	3,652	0,020	0,017
Virhetermi	147,329	520	0,283			

<b>Sukupuoli (Tests of Between-Subjects Effects)</b>						
Vaihtelun lähde	Type III Sum of Squares*	df (vapausasteet)	Mean square**	F-arvo	p-arvo	Efektikoko
Sukupuoli	16,652	1	16,652	11,225	0,001	0,049
Virhetermi	321,903	217	1,483			

<b>Estimoidut ryhmien keskiarvot</b>					
Sukupuoli	Aika	Keskiarvo	Keskiarvojen keskivirhe	95 % luottamusvälin	
				alaraja	yläraja
poika	1	8,568	0,059	8,450	8,686
	2	7,784	0,077	7,631	7,938
	3	7,765	0,078	7,610	7,921
	4	7,781	0,086	7,609	7,952
tyttö	1	8,860	0,055	8,751	8,968
	2	7,908	0,063	7,784	8,033
	3	8,035	0,074	7,890	8,181
	4	8,208	0,069	8,070	8,345

Monivertailut							
Sukupuoli	(I) Aika	(J) Aika	Keskiarvo- erotus (I-J)	Keskiarvojen keskivirhe	p-arvo	95 % luottamusvälin	
						alaraja	yläraja
poika	1	2	0,784	0,075	0,000	0,582	0,987
		3	0,803	0,065	0,000	0,629	0,978
		4	0,788	0,064	0,000	0,616	0,960
	2	1	-0,784	0,075	0,000	-0,987	-0,582
		3	0,018	0,091	1,000	-0,226	0,263
		4	0,003	0,082	1,000	-0,218	0,225
	3	1	-0,803	0,065	0,000	-0,978	-0,629
		2	-0,018	0,091	1,000	-0,263	0,226
		4	-0,015	0,055	1,000	-0,163	0,133
	4	1	-0,788	0,064	0,000	-0,960	-0,616
		2	-0,003	0,082	1,000	-0,225	0,218
		3	0,015	0,055	1,000	-0,133	0,163
tyttö	1	2	0,951	0,059	0,000	0,792	1,110
		3	0,824	0,059	0,000	0,665	0,984
		4	0,652	0,049	0,000	0,521	0,783
	2	1	-0,951	0,059	0,000	-1,110	-0,792
		3	-0,127	0,067	0,368	-0,307	0,053
		4	-0,299	0,067	0,000	-0,479	-0,119
	3	1	-0,824	0,059	0,000	-0,984	-0,665
		2	0,127	0,067	0,368	-0,053	0,307
		4	-0,172	0,039	0,000	-0,277	-0,066
	4	1	-0,652	0,049	0,000	-0,783	-0,521
		2	0,299	0,067	0,000	0,119	0,479
		3	0,172	0,039	0,000	0,066	0,277

\*Varianssin suuruus neliösummina

\*\*Keskineliöt

## LIITETAULUKKO 10.2. Toistettujen mittausten varianssianalyysien tulostukset (linja)

<b>Linja (Tests of Within-Subjects Effects)</b>						
Vaihtelun lähde	Type III	df	Mean	F-arvo	p-arvo	Efektikoko
(Greenhouse e-Geisser)	Sum of Squares*	(vapausasteet)	square**			
Ajan päävaikutus	89,526	2,398	37,329	130,048	0,000	0,375
Ajan ja linjan yhdysvaikutus	0,424	2,398	0,177	0,615	0,570	0,003
Virhetermi	149,384	520,423	0,287			

<b>Linja (Tests of Between-Subjects Effects)</b>						
Vaihtelun lähde	Type III	df	Mean	F-arvo	p-arvo	Efektikoko
	Sum of Squares*	(vapausasteet)	square**			
Linjan päävaikutus	7,629	1	7,629	5,003	0,026	0,023
Virhetermi	330,926	217	1,525			

<b>Estimoidut keskiarvot</b>					
Linja	Aika	Keskiarvo	Keskiarvojen keskivirhe	95 % luottamusvälin	
				alaraja	yläraja
	1	8,773	0,450	8,684	8,861
	2	7,913	0,053	7,808	8,017
	3	7,953	0,059	7,836	8,070
	4	8,056	0,061	7,935	8,177

<b>Monivertailut</b>							
Linja	(I) Aika	(J) Aika	Keskiarvo- erotus (I-J)	Keskiarvojen keskivirhe	p-arvo	95 % luottamusvälin	
						alaraja	yläraja
	1	2	0,860	0,051	0,000	0,723	0,997
		3	0,820	0,048	0,000	0,692	0,948
		4	0,717	0,043	0,000	0,602	0,831
	2	1	-0,860	0,051	0,000	-0,997	-0,723
		3	-0,040	0,060	1,000	-0,200	0,120
		4	-0,144	0,058	0,084	-0,298	0,010
	3	1	-0,820	0,048	0,000	-0,948	-0,692
		2	0,040	0,060	1,000	-0,120	0,200
		4	-0,103	0,036	0,028	-0,199	-0,007
	4	1	-0,717	0,043	0,000	-0,831	-0,602
		2	0,144	0,058	0,084	-0,010	0,298
		3	0,103	0,036	0,028	0,007	0,199

\*Varianssin suuruus neliösummina

\*\*Keskineliöt

## LIITETAULUKKO 10.3. Toistettujen mittausten varianssianalysien tulostukset (sosiaaliluokka)

<b>Sos.luokka (Tests of Within-Subjects Effects)</b>						
Vaihtelun lähde (Greenhouse e-Geisser)	Type III Sum of Squares*	df (vapausasteet)	Mean square**	F-arvo	p- arvo	Efektikoko
Ajan päävaikutus	78,413	2,329	33,662	114,032	0,000	0,371
Ajan ja sos.lk yhdysvaikutus	1,175	6,988	0,168	0,570	0,781	0,009
Virhetermi	132,715	449,583	0,295			

<b>Sos.luokka (Tests of Between-Subjects Effects)</b>						
Vaihtelun lähde	Type III Sum of Squares*	df (vapausasteet)	Mean square**	F-arvo	p- arvo	Efektikoko
Sos.lk:n päävaikutus	17,470	3	5,823	3,880	0,010	0,057
Virhetermi	289,627	193	1,501			

<b>Estimoidut keskiarvot</b>					
Sos.lk	Aika	Keskiarvo	Keskiarvojen keskivirhe	95 % luottamusvälin	
				alaraja	yläraja
	1	8,701	0,048	8,606	8,796
	2	7,836	0,057	7,724	7,948
	3	7,874	0,065	7,746	8,001
	4	7,961	0,065	7,833	8,090

<b>Monivertailut</b>							
Sos.lk	(I) Aika	(J) Aika	Keskiarvo- erotus (I-J)	Keskiarvojen keskivirhe	p-arvo	95 % luottamusvälin	
						alaraja	yläraja
	1	2	0,865	0,055	0,000	0,718	1,013
		3	0,827	0,051	0,000	0,690	0,964
		4	0,740	0,046	0,000	0,617	0,863
	2	1	-0,865	0,055	0,000	-1,013	-0,718
		3	-0,038	0,066	1,000	-0,214	0,138
		4	-0,126	0,063	0,282	-0,293	0,041
	3	1	-0,827	0,051	0,000	-0,964	-0,690
		2	0,038	0,066	1,000	-0,138	0,214
		4	-0,087	0,038	0,133	-0,189	0,013
	4	1	-0,740	0,046	0,000	-0,863	-0,617
		2	0,126	0,063	0,282	-0,041	0,293
		3	0,087	0,038	0,133	-0,013	0,189

\*Varianssin suuruus neliösummina

\*\*Keskineliöt

## LIITETAULUKKO 10.4. Toistettujen mittausten varianssianalyysojen tulokset (itsesäätelyryhmä)

<b>Itsesäätelyryhmä (Tests of Within-Subjects Effects)</b>						
Vaihtelun lähde	Type III	df	Mean	F-arvo	p-	Efektikoko
(Greenhous e-Geisser)	Sum of Squares*	(vapausasteet)	square**		arvo	
Ajan päävaikutus	81,564	2,392	34,096	118,179	0,000	0,355
Ajan ja ryhmän yhdysvaikutus	1,420	7,177	0,198	0,686	0,688	0,009
Virhetermi	148,388	514,329	0,289			

<b>Itsesäätelyryhmä (Tests of Between-Subjects Effects)</b>						
Vaihtelun lähde	Type III	df	Mean	F-arvo	p-	Efektikoko
	Sum of Squares*	(vapausasteet)	square**		arvo	
Ryhmän päävaikutus	28,257	3	9,419	6,526	0,000	0,083
Virhetermi	310,298	215	1,443			

<b>Estimoidut keskiarvot</b>					
Ryhmä	Aika	Keskiarvo	Keskiarvojen keskivirhe	95 % luottamusvälin	
				alaraja	yläraja
	1	8,726	0,046	8,635	8,816
	2	7,865	0,053	7,760	7,970
	3	7,923	0,061	7,802	8,044
	4	7,999	0,063	7,875	8,124

<b>Monivertailut</b>							
Ryhmä	(I) Aika	(J) Aika	Keskiarvo-	Keskiarvojen	p-arvo	95 % luottamusvälin	
			erotus (I-J)	keskivirhe		alaraja	yläraja
	1	2	0,861	0,054	0,000	0,718	1,004
		3	0,803	0,050	0,000	0,669	0,936
		4	0,726	0,045	0,000	0,606	0,846
	2	1	-0,861	0,054	0,000	-1,004	-0,718
		3	-0,058	0,063	1,000	-0,226	0,109
		4	-0,135	0,060	0,160	-0,295	0,026
	3	1	-0,803	0,050	0,000	-0,936	-0,669
		2	0,058	0,063	1,000	-0,109	0,226
		4	-0,076	0,038	0,257	-0,176	0,023
	4	1	-0,726	0,045	0,000	-0,846	-0,606
		2	0,135	0,060	0,160	-0,026	0,295
		3	0,076	0,038	0,257	-0,023	0,176

\*Varianssin suuruus neliösummina

\*\*Keskineliöt