



Turun yliopisto  
University of Turku

**KILPAILULLISUUS JA SIIHEN LIITTYVÄT TUNTEET**  
**KOULUN TOIMINTAKULTTUURISSA**  
Kokemuksia Suomessa ja Yhdysvalloissa

Vilma Yli-Kauhaluoma

Pro Gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Opettajankoulutuslaitos

Turun yliopisto

Toukokuu 2018



TURUN YLIOPISTO  
Opettajankoulutuslaitos

YLI-KAUHALUOMA, VILMA:

Kilpailullisuus ja siihen liittyvät tunteet koulun toimintakulttuurissa: Kokemuksia Suomessa ja Yhdysvalloissa

Pro Gradu -tutkielma, 81s., 7 liites.

Kasvatustiede

Toukokuu 2018

---

Tutkimuksessa tarkasteltiin nuorten aikuisten kilpailullisuuteen liittyviä kokemuksia koulun toimintakulttuureissa Suomessa ja Yhdysvalloissa. Lisäksi tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita kilpailullisuuden herättämisestä akateemisista tunteista. Tutkimusjoukko (n=6) koostui kolmesta suomalaisesta ja kolmesta yhdysvaltalaisesta haastateltavasta. Tutkimuksessa vertailtiin koulun toimintakulttuureja kahdessa erilaisessa kulttuurissa. Koulun toimintakulttuurilla tarkoitetaan säännönmukaisuuksien ja tavoitteiden kokonaisuutta, joka näkyy koulun toimintana ja palvelee arjessa selviytymistä.

Tutkimus toteutettiin fenomenologisena haastattelututkimuksena, jonka keskiössä oli tutkittavien henkilökohtaiset kokemukset. Tutkittavien kilpailullisuuteen liittyviä kokemuksia analysoitiin aineistolähtöisesti, ja kilpailullisiin tunteisiin liittyviä kokemuksia puolestaan analysoitiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia hyödyntäen.

Tutkimuksessa havaittiin, että yhdysvaltalaisilla haastateltavilla oli määrällisesti 1,7 kertaa enemmän mainintoja kilpailullisista kokemuksista kuin suomalaisilla. Akateemisia kilpailullisia kokemuksia yhdysvaltalaisilla oli 4,2 kertaa enemmän kuin suomalaisilla haastateltavilla. Suomalaisilla sen sijaan oli määrällisesti jopa 6,4 kertaa enemmän mainintoja sosiaalisesta kilpailusta. Yhdysvaltalaisilla tuli tästä teemasta vain yhdeksän mainintaa. Tämän lisäksi tutkimuksessa osoitettiin, että haastateltavat kokivat kilpailullisissa tilanteissa laajasti erilaisia tunteita. Yleisimmin koetut tunteet olivat ilon ja nautinnon tunteita sekä ahdistuksen ja mielihahan tunteita. Suomalaiset kokivat negatiivisia ja positiivisia tunteita lähes yhtä paljon, kun taas yhdysvaltalaiset haastateltavat kokivat huomattavasti enemmän negatiivisia kuin positiivisia tunteita.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että koulussa tapahtuvaa kilpailua tulee tutkia lisää etenkin Suomessa, sillä kilpailu on yleistymässä myös suomalaisessa koulussa ja kulttuurissa. Tämän tutkimuksen pohjalta ei voi tehdä laajempia yleistyksiä, vaan tuloksia tulee hyödyntää laajemmin, kvantitatiivisen tutkimuksen toteuttamisessa. Tutkimus antaa kuitenkin viitteitä siitä, että kilpailun määrän lisääntyessä kohtuuttomasti negatiiviset tunteet lisääntyvät positiivisia tunteita voimakkaammin.

Asiasanat

Kilpailullisuus, kilpailu, kilpailuhenkisyys, koulun toimintakulttuuri, tunteet, akateemiset tunteet, koulutusjärjestelmä



# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Kilpailullisuus</b> .....	<b>3</b>
2.1	<i>Kilpailu ja kilpailuhenkisyys</i> .....	4
2.2	<i>Kilpailullinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen</i> .....	7
2.3	<i>Sosiaalinen ja akateeminen kilpailu</i> .....	8
<b>3</b>	<b>Kilpailullisuus suomalaisen koulun toimintakulttuurissa</b> .....	<b>9</b>
3.1	<i>Koulun toimintakulttuuri</i> .....	9
3.2	<i>Suomalainen koulutusjärjestelmä</i> .....	11
3.3	<i>Kilpailullisuus suomalaisessa kulttuurissa ja koulun toimintakulttuurissa</i> .....	14
3.4	<i>Perusopetuksen opetussuunnitelman arvomaailma</i> .....	17
3.5	<i>Tutkimuksia kilpailullisuudesta suomalaisen koulun toimintakulttuurissa</i> .....	18
<b>4</b>	<b>Kilpailullisuus yhdysvaltalaisen koulun toimintakulttuurissa</b> .....	<b>19</b>
4.1	<i>Yhdysvaltalainen koulutusjärjestelmä</i> .....	20
4.2	<i>Koulutusjärjestelmä Louisianassa</i> .....	21
4.3	<i>Kilpailullisuus yhdysvaltaisessa kulttuurissa</i> .....	23
4.4	<i>Kilpailullisuus yhdysvaltalaisen koulun toimintakulttuurissa</i> .....	24
4.5	<i>Tutkimuksia kilpailullisuudesta yhdysvaltalaisen koulun toimintakulttuurissa</i> .....	26
<b>5</b>	<b>Kilpailullisuuteen liittyvät tunteet</b> .....	<b>27</b>
<b>6</b>	<b>Tutkimuskysymykset</b> .....	<b>30</b>
<b>7</b>	<b>Menetelmät</b> .....	<b>31</b>
7.1	<i>Tutkimusjoukko</i> .....	31
7.2	<i>Tutkimusmenetelmä</i> .....	33
7.3	<i>Tutkimusaineisto ja sen keruu</i> .....	34
7.4	<i>Aineiston käsittely ja analyysi</i> .....	36
<b>8</b>	<b>Tulokset</b> .....	<b>40</b>
8.1	<i>Haastateltavien määritelmiä kilpailullisuudesta</i> .....	40
8.2	<i>Kokemuksia kilpailullisuudesta suomalaisissa ja yhdysvaltaisissa kouluissa</i> .....	40
8.3	<i>Eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia suomalaisten ja yhdysvaltaisten kilpailullisissa kokemuksissa</i> .....	48
8.4	<i>Kilpailuun liittyvien kokemusten herättämät tunteet</i> .....	52
8.5	<i>Koettujen tunteiden erot ja yhtäläisyydet suomalaisten ja yhdysvaltaisten haastateltavien välillä</i> .....	62
<b>9</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>63</b>
9.1	<i>Tutkimustulosten yhteenveto ja johtopäätökset</i> .....	63
9.2	<i>Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys</i> .....	72
9.3	<i>Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset</i> .....	74

<b>Lähteet</b> .....	<b>76</b>
<b>Liitteet</b> .....	<b>82</b>
<i>LIITE 1</i> .....	82
<i>LIITE 2</i> .....	84
<i>LIITE 3</i> .....	86
<i>LIITE 4</i> .....	87

### **Kuviot**

KUVIO 1. Suomen koulutusjärjestelmä Opetushallituksen mukaan .....	12
KUVIO 2. Yhdysvaltojen koulutusjärjestelmä Yhdysvaltojen opetusministeriön alaisen NCES:n mukaan .....	21
KUVIO 3. Kilpailullisuuteen liittyvien kokemusten määrälliset maininnat teemoittain ja maittain jaoteltuna .....	49
KUVIO 4. Positiivisten aktivoivien tunteiden määrälliset maininnat haastatteluissa .....	54
KUVIO 5. Negatiivisten aktivoivien tunteiden määrälliset maininnat haastatteluissa.....	57
KUVIO 6. Negatiivisten deaktivoivien tunteiden määrälliset maininnat haastatteluissa.....	60
KUVIO 7. Kilpailullisuuteen liittyvien kokemusten määrälliset maininnat tunneryhmittäin ja maittain jaoteltuna.....	63

### **Taulukot**

TAULUKKO 1. Akateemiset tunteet Pekrunin, Goetzin, Titzin ja Perryn mukaan (2002) .....	38
TAULUKKO 2. Kilpailuun liittyvien kokemusten määrälliset maininnat teemoittain ja maittain jaoteltuna .....	42
TAULUKKO 3. Haastatteluissa mainitut kilpailuun liittyvät akateemiset tunteet Pekrunia, Goetzia, Titzia ja Perrya (2002) mukaillen.....	53

# 1 Johdanto

Kilpailu on vahvasti esillä nyky-yhteiskunnassa, ja siihen painostetaankin mahdollisesti jopa entistä enemmän. Niin työmarkkinat kuin sosiaaliset verkostotkin ovat kilpailuhenkisiä ja odotukset suoriutua paremmin kuin muut ovat korkealla. Keskustelu kilpailuhenkisyydestä on saavuttanut myös koulut ja opettajankoulutuslaitokset, joissa monesti pohditaan, onko kilpailu hyväksi oppilaille ja millaisissa tilanteissa koulussa siihen pitäisi ehkä kannustaa tai jättää kannustamatta. Tässä tutkimuksessa kartoitan nuorten aikuisten kouluaikaisia kokemuksia kilpailusta ja kilpailuhenkisyydestä koulun toimintakulttuureissa sekä tarkastelen, millaisia tunteita kilpailu on herättänyt.

Tutkimuksessa tarkastellaan koulukontekstia kahdessa eri kulttuurissa: Suomessa ja Yhdysvalloissa. Yhdysvallat mielletään usein kilpailuhenkiseksi ja kapitalistiseksi maaksi, jossa kannustetaan kilpailuun ja yrittäjyyteen. Esimerkiksi Friedmanin (2013, 47) mukaan Yhdysvaltoja voikin kuvata ”*the winner-take-all*” -tyyppisenä kulttuurina, joka on pakkomieltainen palkinnoista. Kilpailu esimerkiksi yliopistopaikoista alkaa jo lapsuudessa. Testit ja mittaukset ovat myös merkittävä osa yhdysvaltalaisista koulumaailmaa. Ravitchin (2010, 16) mukaan testaaminen ja tilivelvollisuus ovat oleellisimpia osia yhdysvaltalaisista koulutusjärjestelmää – hyvässä ja pahassa. Hänen mukaansa alkuperäinen tarkoitus oli parantaa koulutuksen laatua, mutta standardoidut testit eivät enää palvele näitä tarkoituksia, vaan järjestelmä keskittyy selontekoihin ja paremmuuden todisteluun: tuloksia mitataan, minkä jälkeen joko palkitaan tai rangaistaan. Tämän lisäksi Ravitch kritisoi, että järjestelmän keskiössä on pikemminkin tilastotiede kuin kasvatus-tiede. Yhdysvalloissa huomiota kiinnitetään runsaasti myös lahjakkaisiin oppilaisiin ja heidän kilpailukykyynsä. Lahjakkaiden oppilaiden opetukseen ja testaamiseen löytyy laajasti ja monipuolisesti yhdysvaltalaisista materiaalia ja perusteluita (esimerkiksi Pfeiffer 2008; Pfeiffer 2015; Bakken, Obiakor & Rotatori 2014).

Suomalaisessa kulttuurissa kilpailua ja kilpailuhenkisyyttä ei puolestaan koeta aina positiivisena asiana ja sitä ei haluta esimerkiksi koulussa korostaa. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) keskittyvät yhteistyötaitoihin ja yhdessä oppimiseen kilpailullisuuden sijaan. Toisaalta jotkut tahot ovat huolissaan suomalaisen koulutusjärjestelmän tasapäistävästä vaikutuksesta. Aiheesta on käyty keskustelua peruskoulun perustamisajoista lähtien ja edelleen keskustelu jatkuu mediassa. Hovi, Kivinen ja

Rinne (1989, 126) totesivat jo aikanaan, että yhteiskunnallisen ilmapiirin muuttuessa yksilöllisyyttä, kilpailukykyä ja tehokkuutta korostavaksi on peruskoulu tasapäistävä ja se jättää erilaiset lahjakkuudet huomiotta. Myös Laineen (2012, 66) mukaan älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden kokemukset kouluaikana saadusta tuesta ovat hyvin vähäisiä. Tutkimuksessaan hän totesi, että on merkittävää, miten vähän lahjakkaat oppilaat ovat saaneet tukea lahjakkuuteensa. Voidaankin siis sanoa, että suomalaisessa koulutusjärjestelmässä keskitytään enemmän yhteistyöhön ja tasa-arvoon kuin kilpailuun ja yksilöiden korostamiseen – varsin vastakkainen näkökulma Yhdysvaltojen koulutusjärjestelmään nähden.

Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut siitä, miten haastateltavat ovat kokeneet kilpailullisuuden näissä kahdessa eri kulttuurissa, joissa kilpailullisuus näkyy ja korostuu hyvin eri tavoin. On mielenkiintoista nähdä, millaisia kokemuksia tutkittavilla on kilpailullisuudesta ja millaisia eroja kulttuurien välillä mahdollisesti on. Tämän tutkimuksen tulokset voivat olla perusteena laajempaan jatkotutkimukseen kilpailullisuudesta ja sen aiheuttamista tunteista. Lisäksi voidaan pohtia, voivatko nämä kaksi hyvin erilaista koulukulttuuria oppia toisiltaan jotain. Tällä hetkellä suomalainen kulttuuri saakin jo ehkä vaikutteita Yhdysvalloista, mihin monesti viitataan suomalaisen kulttuurin ”amerikkalaistumisena”. Voidaan ajatella, että tämä näkyy esimerkiksi koulussa korostuvana yrittäjyyskasvatuksena, joka on oleellinen osa myös uudistunutta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014). Keskitalo-Foleyn, Komulaisen ja Naskalin (2010, 34) mukaan yrittäjyyskasvatuksella tavoitellaankin uuden talouden ihannesubjektia, yrittäjäminää, ja sitä tuotetaan hallinnan keinoin koulutuksessa ja työelämässä. Toisaalta Yhdysvalloissa on herännyt kiinnostus suomalaista koulutusjärjestelmää kohtaan; esimerkiksi senaattori Bernie Sanders on suomalaisen koulutusjärjestelmän merkittävä puolestapuhuja Yhdysvalloissa (U.S. Senate).

Usein kilpailun voidaan ajatella olevan ahdistavaa ja stressaavaa, mutta toisaalta se voi myös motivoida ja innostaa suoriutumaan paremmin. Sherifin (1978, 81–85) mukaan kouluaikana koettu kilpailu on merkityksellisessä roolissa kilpailuun muodostuvan suhteen luomisessa. Hänen mukaansa kilpailullisuuden ilmapiiri ja siinä ilmapiirissä saadut kokemukset määrittelevät pitkälti sen, millainen suhde kilpailullisuuteen muodostuu ja miten kilpailullisissa tilanteissa opitaan suoriutumaan. Tämän vuoksi onkin mielenkiintoista tarkastella eri kulttuureista tulevien haastateltavien kokemuksia kilpailusta. Oppi-



laat reagoivat ja tulkitsevat kokemuksiaan kuitenkin hyvin eri tavoin. Ryanin ja Grolnickin mukaan (1986, 557) ympäristön funktionaalinen merkitys yksilölle on oleellista tutkittaessa ympäristön vaikutuksia oppilaaseen ja oppilaan kehitykseen kouluympäristössä. Toisin sanoen yksittäisillä oppilailla on hyvin erilaisia kokemuksia ympäristöstään, vaikka kyseessä olisikin täysin sama konteksti ja ympäristö, joka on jokaiselle lapselle uniikki. Kokemuksia onkin mahdotonta yleistää, minkä vuoksi on tärkeää saada yksittäisten henkilöiden äänet kuuluviin ja tarkastella heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan koulun toimintakulttuurissa. Tämä myös mahdollistaa aiheen laajemman tarkastelun tulevaisuudessa.

Tutkimuksessa olen myös kiinnostunut siitä, millaisia tunteita kilpailullisuus on tutkittavissa herättänyt. Kilpailu ja tunteet liittyvät oleellisesti yhteen – jokainen meistä pystyy nimeämään kilpailutilanteita, joissa on kokenut laajan skaalan erilaisia tunteita. Kilpailu koulussa herättää tunteita niin opettajissa kuin oppilaissakin. Onkin tärkeää ymmärtää, millaisia tunteita oppilaat koulussa kokevat, jotta voimme paremmin ymmärtää kilpailullisuuden merkitystä oppilaille. Pekrunin, Goetzin, Titzin ja Perryn (2002, 91) tutkimuksen mukaan akateemiset tunteet ovat merkittävässä yhteydessä oppilaiden motivaatioon, oppimisstrategioihin, kognitiivisiin resursseihin, itsesäätelyyn ja akateemiseen menestykseen. Voidaan siis sanoa, että tunteet ovat merkittävässä roolissa oppimisessa. Tutkimalla kilpailun herättämiä tunteita, voidaan pohtia kilpailun vaikutuksia oppilaiden tunteisiin ja tätä kautta myös oppimiseen.

## **2 Kilpailullisuus**

Tässä tutkimuksessa kilpailullisuudella tarkoitetaan sekä kilpailua että kilpailuhenkisyttä. Toisinaan nämä kaksi termiä esitetään erikseen ja toisinaan yhdistettynä kilpailullisuus-termin alle. Kilpailullisuus on ajankohtainen aihe niin työmarkkinoilla kuin koulumaailmassakin. Kilpailua pyritään tuomaan suomalaiseen kouluun entistä enemmän, ja Yhdysvalloissa koulumaailman kilpailulla on jo pitkät perinteet. Tämän vuoksi onkin tärkeää tarkastella sitä myös oppilaiden ja opiskelijoiden näkökulmasta. Onko kilpailullisuus kasvattavaa, kehittävää, hauskaa ja innostavaa vai aiheuttaako se stressiä ja ahdistusta? Millaista kilpailullisuus on? Miten se ilmenee koulun toimintakulttuureissa? Miten se ilmenee eri maiden kulttuureissa?

## 2.1 Kilpailu ja kilpailuhenkisyys

Johnsonin, Johnsonin ja Holubecin (1994, 2–3) mukaan kilpailuhenkinen ilmapiiri juontaa juurensa individualismista. Tällöin oppilaat pyrkivät saavuttamaan henkilökohtaisia oppimistavoitteitaan, jotka eivät ole yhteydessä muiden oppilaiden tavoitteisiin. Oppilaiden tavoitteet ovat siis itsenäisiä, ja he keskittyvät omaan suoriutumiseensa, jolloin muiden suoriutumisella ei ole merkitystä. Johnsonin ym. mukaan yhteistyö taas merkitsee tilannetta, jossa oppilaat työskentelevät yhdessä saavuttaakseen yhteisiä tavoitteita. Näiden tavoitteiden saavuttaminen hyödyttää kaikkia ryhmän jäseniä. Kilpailu voidaan myös kiteyttää tapahtumaksi tai tilanteeksi, jossa yksilö tai ryhmä yrittää suoriutua tilanteessa paremmin kuin muut, ja lopuksi osallistujat asetetaan suoriutumisen mukaiseen paremuusjärjestykseen (Heikintalo & Keskinen 2005, 69). Kilpailua voi siis tapahtua yksilöiden tai ryhmien välillä. Nämä eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia. Esimerkiksi joukkueet saattavat kilpailla toisiaan vastaan voittaakseen yhdessä joukkueena samalla, kun yksilöt joukkueen sisällä kilpailevat keskenään esimerkiksi statuksesta, asemasta tai rahasta. (Kohn 1986, 5).

Yleisimmin käytetyn määritelmän kilpailulle on kehittänyt Deutsch jo vuonna 1949. Deutsch kuvaa kilpailua tilanteeksi, jossa kilpailuun osallistuvien yksilöiden tavoitteet korreloivat negatiivisesti keskenään. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilö voi saavuttaa tavoitteensa kilpailussa vain, jos toinen kilpailija ei voi saavuttaa omaa tavoitettaan. Yksilö siis pyrkii loppuratkaisuun, joka on hyödyllinen hänelle itselleen, mutta vahingollinen kaikille muille kilpailuun osallistuville. (Deutsch 1949a, 132.) Johnson ja Johnson (1999, 129–130) määrittelivät tämän lisäksi vähintään kuusi ominaisuutta, joiden pitää olla tilanteessa läsnä, jotta kilpailu voi tapahtua. Tilanteessa tulee olla (1) tavoitteiden negatiivinen riippuvuussuhde, (2) tavoitteiden kohteen käsitteellinen niukkuus; joko todellinen tai keinotekoinen, (3) enemmän kuin yksi osallistuja, jotka voivat olla joko vastakkaisessa tai rinnakkaisessa vuorovaikutuksessa keskenään tai ei olla vuorovaikutuksessa ollenkaan, (4) vähintään yksi voittaja, (5) pakollista, huomattavaa ja huomiota herättävää osallistujien vertailua sekä (6) voittosuorituksen kriteerit.

Kosken ja Nummenmaan (1995, 341) mukaan kilpailu on moniulotteinen sosiaalinen ilmiö ja kilpailun kohteena voi olla melkein mikä tahansa toiminnan alue. Kilpailun luonteeseen vaikuttavat yksilön ja ryhmän arvot sekä se, mikä on kilpailun kohteena olevien tavoitteiden luonne; koulusuoritukset, luova toiminta, urheilu, tieteelliset keksinnöt tai

vaikkapa ulkonäkö. Koski ja Nummenmaa mainitsevat myös, että biologisten teorioiden mukaan kilpailuun vaikuttaa ensisijaisesti geneettiset ja biologiset tekijät ja kilpailu nähdään osana yksilön evoluutiota, jossa vain parhaimmisto voi selvitä – paremmat erotellaan huonommista. Heidän mukaansa ympäristön merkitystä korostavat teoriat näkevät kilpailun sen sijaan kulttuurisena tapahtumana. Yksilön halu kilpailla tai välttää kilpailua riippuu siitä kulttuurista, jossa hän elää, ja sen lisäksi myös kotona, koulussa ja harrastuksissa saaduista kilpailuun liittyvistä oppimiskokemuksista. Tämän perusteella voisi siis sanoa, että koululla on oleellinen merkitys siinä, millainen suhde yksilöllä kehittyy kilpailuun ja kilpailuhenkisyteen.

Koski ja Nummenmaa (1995, 342) toteavat, että kilpailun keinot, tavoitteet ja prosessit voivat olla erilaisia. Kilpailun tavoitteena voi olla oman paremmuuden osoittaminen, mutta myös itsensä kehittäminen tai statuksen saavuttaminen. Koski ja Nummenmaa esittävät, että tavoitteen saavuttamiseen liittyvät resurssit voivat olla joko avoimia tai suljettuja: Suljetuissa tavoitteissa tavoitteen saavuttaminen tapahtuu jonkun toisen kustannuksella (esimerkiksi palkinnon voittaminen) ja resurssit ovat rajoitettuja. Avoimissa tavoitteissa resurssit eivät ole kiinteästi sidottuja (esim. opettajan kannustus) ja kaikilla kilpailijoilla on mahdollisuus saavuttaa tavoite ainakin jossain määrin.

Deutschin (1973, 30–31) mukaan kilpailu on myös itseään lisäävää. Hänen mukaansa mikä tahansa sosiaalinen kanssakäyminen lisää itse itseään. Toisin sanoen kokemus yhteistyöstä kasvattaa yhteistyön määrää, kun taas kokemus kilpailusta vahvistaa kilpailua voimakkaasti. Lisäksi voidaan myös todeta, että mitä enemmän kilpailua tapahtuu, sitä ilmeisempi on kilpailuhenkinen ilmapiiri, jonka kilpailut synnyttävät. Toisaalta mitä useammin kilpailua esiintyy, sitä monipuolisemmin kilpailun kohteena on erilaiset taidot, ja näin ollen on todennäköisempää, että kilpailuissa on useampia voittajia. Jos erilaisia kilpailuja toteutetaan monipuolisesti, on todennäköisempää, että kaikki kokevat sekä voitoja että häviötä. (Deutsch 1979, 396.)

Kilpailu on myös erilaista eri tilanteissa. Kohn (1986, 3–5) kuvaa kilpailua joko rakenteellisena tai tarkoituksellisena kilpailuna, missä ensimmäinen viittaa kilpailutilanteeseen ja jälkimmäinen asenteisiin. Näin ollen rakenteellinen kilpailu käsittää voittamiseen ja häviämiseen liittyviä ulkoisia tilanteita, kun taas tarkoituksellinen kilpailu viittaa sisäiseen haluun olla paras. Rakenteellisessa kilpailussa toisen voitto merkitsee toisen häviötä. Toisin sanoen kaksi tai useampi henkilö tavoittelee kohdetta, jota he kaikki eivät voi saavuttaa. Kilpailun tavoitteena on voittaa ja usein vain yksi voi olla paras. Kohn lisää, että

voittajia voi joissain tilanteissa olla myös useampi kuin yksi; esimerkiksi yliopistoon pyrkiminen on kilpailua, mutta yhden henkilön sisäänpääsy ei välttämättä sulje pois toisen sisäänpääsyä, vaikka heikentääkin toisen mahdollisuuksia. Tällaisessa kilpailussa ei myöskään tarvitse olla tekemisissä muiden kilpailijoiden kanssa toisin kuin esimerkiksi tenniksessä, jossa kilpailijat pyrkivät aktiivisesti saamaan toisen epäonnistumaan.

Kohn jatkaa, että tarkoituksellinen kilpailu liittyy myös kilpailuhenkisyyteen ja yksilön taipumukseen ja haluun toisten päihittämiseen. Tarkoituksellinen kilpailu ei välttämättä vaadi rakenteellista kilpailua; henkilö voi esimerkiksi saapua juhliin, jossa hänen koetaan olevan älykkäin tai viehättävin, vaikka minkäänlaista palkintoa siitä ei olekaan tarjolla. Myös rakenteellista kilpailua voi tapahtua ilman tarkoituksellista kilpailua; henkilö saattaa olla puhtaasti kiinnostunut suoriutumaan itselleen parhaalla mahdollisella tavalla ilman, että pyrkii olemaan toisia parempi. Tästä huolimatta henkilö voi löytää itsensä tilanteesta, joka vaatii kilpailua. Tämä puolestaan johtaa tilanteeseen, jossa henkilö, joka ei välttämättä edes pidä kilpailusta, joutuu pakon edessä kilpailemaan, koska ei voi sitä välttää. Esimerkki tällaisesta tilanteesta on oppilaiden järjestäminen paremmuusjärjestykseen arvosanojen perusteella, vaikka oppilaat eivät edes yrittäisi voittaa toisiansa. (Kohn 1986, 5).

Kilpailulla on sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia. Se voi lisätä motivaatiota ja luoda positiivisia onnistumisen kokemuksia, mutta toisaalta se voi haitata ryhmän sosiaalisuutta, hermostuttaa oppilaita ja luoda huonoja kokemuksia. (Heikintalo & Keskinen 2005, 67.) Riley ja Karnes (1999, 83) ovat listanneet kilpailun viisi ilmeisintä hyötyä, jotka ovat sovellettavissa ainakin järjestettyyn kilpailuun. Heidän mukaansa kilpailu ensinnäkin kehittää oppimistaitoja. Toiseksi se tarjoaa opettajalle mahdollisuuden integroida monia eri teemoja tai oppiaineita opetukseen sekä mahdollistaa oppilaiden yksilöllisen ja eriytetyn toiminnan. Kolmanneksi, kilpailu kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja; kilpailussa oppilaat ovat usein vuorovaikutuksessa keskenään ja harjoittelevat ryhmässä työskentelemistä. Neljäs hyöty Rileyn ja Karnesin mukaan on oppilaiden kehittyminen suunnitelmallisuuteen ja siitä saatu ilo, kun asetetut tavoitteet toteutuvat. Se on motivoivaa ja tuo mukanaan itsensä arvostusta. Kilpailu myös kasvattaa henkisesti, kun oppilaat opettelevat häviämään ja voittamaan arvokkaasti. Viidentenä Riley ja Karnes mainitsevat, että kilpailu auttaa löytämään ja kehittämään koko elämän mittaisia taitoja; kun oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia, voivat he oppia uutta ja saada pysyviä kiinnostuksen kohteita.

## 2.2 Kilpailullinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen

Kun puhutaan kilpailusta ja kilpailuhenkisyydestä koulussa, Johnson ja Johnson (1999, 6–7) käyttävät myös termiä kilpailullinen oppiminen (*engl. competitive learning*). Kilpailu tarkoittaa toimintaa, jossa työskennellään toisia vastaan saavuttaakseen tavoitteen, jonka vain yksi tai muutama henkilö voi saavuttaa. Toisin sanoen yksilö pyrkii tavoitteeseen, joka on hyödyllinen itselle ja haitallinen toisille. Kilpailullinen oppiminen viittaa tilanteeseen, jossa oppilas pyrkii suoriutumaan nopeammin ja virheettömämmin kuin luokkatoverit. Oppilas näkee, että hän voi saavuttaa tavoitteensa vain, jos toiset oppilaat epäonnistuvat omassa tavoitteessaan. Johnsonin ja Johnsonin mukaan oppilaat voivat jopa tahallaan haitata toistensa menestymistä ja oppimista. He työskentelevät yksin, piilottavat työnsä muilta, eivätkä auta toisiaan. Tämä ajaa oppilaita itsekeskeiseen ajattelutapaan, jossa koetaan, että toisten menestys on itseltä pois ja päinvastoin. Näin ollen toisten epäonnistuminen koetaan hyödylliseksi. Johnsonin ym. (1994, 2) mukaan tällainen tavoiteorientoituneisuus saattaa aiheuttaa negatiivisen ilmapiirin ja johtaa ajattelutapaan, jossa oppilas ajattelee, että onnistuakseen muiden on epäonnistuttava. Tutkijat toteavat, että erityisesti yhdysvaltalaisessa koulussa toimintamalli korostuu ja johtaa tilanteeseen, jossa oppilaat työskentelevät ahkerasti ollakseen parempia kuin luokkatoverinsa tai eivät opiskele kunnolla, koska eivät usko mahdollisuuksiinsa voittaa.

Johnson ja Johnson (1999, 5–6) toteavat, että kilpailullinen oppiminen nähdään usein vastakkaisena käsitteenä nykypäivän oppimiskäsitykselle, jossa korostuu yhteistoiminnallinen oppiminen (*engl. cooperative learning*). Heidän mukaansa yhteistyö tarkoittaa tilannetta, jossa yksilöt työskentelevät yhdessä saavuttaakseen yhteisiä tavoitteita. Toisin sanoen yksilö pyrkii tavoitteeseen, joka on hyödyllinen itselle sekä kaikille muille ryhmän jäsenille. Ihmisellä on luonnollinen halu yhteistyöhön ja pyrimme tilanteisiin, joissa voimme työskennellä yhteistyössä muiden kanssa yhteisten tavoitteiden eteen. Johnson ja Johnson tarkentavat, että yhteistoiminnallinen oppiminen viittaa tilanteeseen, jossa oppilaat työskentelevät ohjatusti pienryhmissä maksimoidakseen sekä oman että toistensa oppimisen. Oppilaat siis työskentelevät yhteisen päämäärän hyväksi edistäen toistensa suoriutumista, keskustellen yhdessä, auttaen toisiaan, kuunnellen toisiaan sekä rohkaisten toisiaan ahkeraan työhön. Yhteistyö voi tapahtua niin ryhmien välillä kuin ryhmän sisälläkin. Oppilaat kokevat, että he voivat saavuttaa tavoitteensa vain, jos myös ryhmän muut

oppilaat saavuttavat tavoitteen. Tutkijoiden mukaan tämä puolestaan johtaa oppilaita kollektiiviseen ajattelutapaan, jonka mukaan kaikki joko onnistuvat tai epäonnistuvat yhdessä. Näin ollen oppilaat pitävät kaikkien onnistumista tärkeänä.

Vuonna 1999 Johnson & Johnson totesivat, että viimeisen 50 vuoden aikana yhteistoiminnallinen oppiminen oli ollut vähiten käytetty menetelmä tavoitteiden saavuttamisessa ohjatuissa tilanteissa (Johnson & Johnson 1999, 5). Nykypäivänä tilanne on kuitenkin toinen. Kilpailullinen oppiminen ja yksilökeskeisyys ovat jäämässä yhteistyön ja yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmien jalkoihin. Näin on ainakin suomalaisen koulun toimintakulttuurissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (2014).

### **2.3 Sosiaalinen ja akateeminen kilpailu**

Koulussa esiintyy sekä sosiaalista että akateemista kilpailua. Tässä tutkimuksessa akateemisella kilpailulla viitataan kilpailuun, joka on kouluun tai koulunkäyntiin tai akateemiseen menestykseen ja suoriutumiseen liittyvää kilpailua. Esimerkiksi kilpailua siitä, kuka on paras oppilas, kuka suoriutuu kokeissa parhaiten tai kuka menestyy pääsykokeissa parhaiten. Sosiaalinen kilpailu taas viittaa tässä tutkimuksessa kilpailuun, joka liittyy ihmissuhteisiin ja niihin liittyvään kanssakäymiseen. Esimerkiksi koulussa sosiaalinen kilpailu voi näkyä klikkien ja suosittujen oppilasryhmien muodostumisena. Kilpailu voi liittyä näihin ryhmiin pääsemiseen tai esimerkiksi teini-iän tunteisiin liittyviin kilpailutilanteisiin ja seurustelusuhteisiin.

Vaikka ihmiset ovat luonteeltaan yhteistoiminnallisia, kilpailu on väistämätön osa ryhmässä elämistä ja toimimista. Ihmiset pyrkivät tavoitteisiinsa resurssien ollessa rajallisia ja tämä kilpailu luo hierarkioita. (Cheng & Tracy 2014, 3.) Anderson ja Willer (2014, 60–61) toteavat, että koulussa, niin kuin muuallakin yhteiskunnassa, sosiaalinen kilpailu liittyy usein tietyn statuksen tavoitteluun. Ihmiset pyrkivät saavuttamaan ja ylläpitämään korkeaa statusta ryhmässä. Statuksen tavoittelu ja siihen liittyvä sosiaalinen käyttäytyminen voi auttaa ryhmän toimintaa, mutta toisaalta se voi olla ryhmälle ja sen menestykselle haitallista. Erityisesti silloin, jos statuksen tavoittelu aiheuttaa kilpailua, on se ryhmän toiminnalle yleensä epäedullista. Andersonin ja Willerin mukaan tällainen kilpailu voi vähentää ryhmän toiminnalle suotuisaa käytöstä, kuten positiivista suhtautumista muihin, avun pyytämistä sekä toisten ajatusten tukemista ja niiden kanssa samaa mieltä olemista.

Myös tunteet ovat oleellisesti kytköksissä sosiaalisiin hierarkioihin ja kilpailuun. Tunteet motivoivat saavuttamaan ja ylläpitämään korkeaa statusta (Steckler & Tracy 2014, 201). Esimerkiksi ylpeys saattaa olla yhteydessä korkean statuksen saavuttamiseen, kun taas häpeä on usein yhteydessä sosiaaliseen epäonnistumiseen. Kateus puolestaan ilmenee sosiaalisissa tilanteissa, joissa toisella on esimerkiksi korkeampi status. (Steckler & Tracy 2014, 203–209.) Myös positiiviset tunteet, kuten ilo ja onnellisuus, voivat olla yhteydessä sosiaaliseen kilpailuun; esimerkiksi motiivina statuksen tavoittelulle voi olla onnellisuus. Vihaa voivat aiheuttaa tilanteet, joissa henkilö kokee sosiaalisen statuksensa olevan epä-reilu ja sitä pitäisi muuttaa. Pelko ja ahdistus saattavat puolestaan liittyä tilanteisiin, joissa alemman sosiaalisen statuksen omaava henkilö pelkää rangaistusta tai ryhmästä poistamista. (Steckler & Tracy 2014, 211–216.)

Sosiaalinen ja akateeminen kilpailu ovat myös yhteydessä toisiinsa. Hyvä koulumenestys ja hyvät arvosanat voivat vaikuttaa jopa negatiivisesti sosiaaliseen statukseen. Tämä voi aiheuttaa kilpailua huonosti pärjäämisestä, ja menestystä pyritään piilottelemaan sosiaalisten palkintojen toivossa, sillä oppilaiden sosiaaliset standardit saattavat poiketa aikuisten asettamista akateemisista tavoitteista ja standardeista. (Sutton & Keogh 2000, 444–445.)

### **3 Kilpailullisuus suomalaisen koulun toimintakulttuurissa**

#### **3.1 Koulun toimintakulttuuri**

Sen sijaan, että tutkimuksessa pyrittäisiin vertailemaan kahta kulttuuria, keskitytään vertailussa koulun toimintakulttuureihin. Koulun toimintakulttuurit ovat rakentuneet vallitsevan kulttuurin sisällä, joten laajempaa kulttuurin tarkastelua ei voi kuitenkaan jättää tekemättä. Koulu toimintakulttuureineen on kulttuurissa muodostuneiden osien summa.

Koulun keskeinen voimavara on yhteisö, jonka luonne tulee esiin koulu yhteisön toimintakulttuurissa (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009, 61). Koulun toimintakulttuurilla tarkoitetaan säännönmukaisuuksien ja tavoitteiden kokonaisuutta, joka näkyy koulun toimintana ja palvelee arjessa selviytymistä (Sarason 1993). Toimintakulttuuri voi olla eri kouluissa erilainen ja esimerkiksi eri asiat saattavat painottua tärkeänä. Koulun

toimintakulttuuri voi olla yhteisöllinen tai yksilökeskeinen tai jotain siltä väliltä. Tasa-paino näiden kahden välillä saattaakin olla hankalaa löytää. Mitä enemmän korostetaan vaihtelevissa oppimisympäristöissä tapahtuvaa yksilöllistä opiskelua, sitä tärkeämmäksi tulee todellinen yhteisöllinen toimintakulttuuri ja pysyvät ryhmät. (Holopainen ym. 2009, 61.)

Opetushallitus määrittelee koulun toimintakulttuurin tavoitteeksi sen, että koulun käytännöt laaditaan tukemaan koulutyölle asetettujen tavoitteiden toteutumista. Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa osaltaan opetukseen ja kasvatukseen ja näin myös oppimiseen. Koulun tavoitteet ja arvot toteutuvat toimintakulttuurissa, ja toimintatapojen tulisi perustua yhteistyöhön sekä avoimuuteen ja vuorovaikutteisuuteen. Opetushallituksen mukaan toimintakulttuurissa vallitsevat työtavat tulisi valita niin, että ne huomioivat oppiaineen luonteen ja tavoitteet sekä ohjaavat ja tukevat oppilaan ongelmanratkaisun, oppimisen ja ajattelun taitoja sekä työskentelytaitoja, sosiaalisia taitoja ja osallistumista. Valittujen menetelmien tulisi virittää halun oppia ja tarjota mahdollisuuden ikäkaudelle sopivaan luovaan toimintaan, leikkiin ja elämyksiin. Koulutyötä suunnitellessa pitää myös ottaa huomioon yksilölliset kehityserot, vuosiluokkien erilaiset tavoitteet, erilaiset oppimistyylit ja sukupuolten väliset erot. (Opetushallitus 2018)

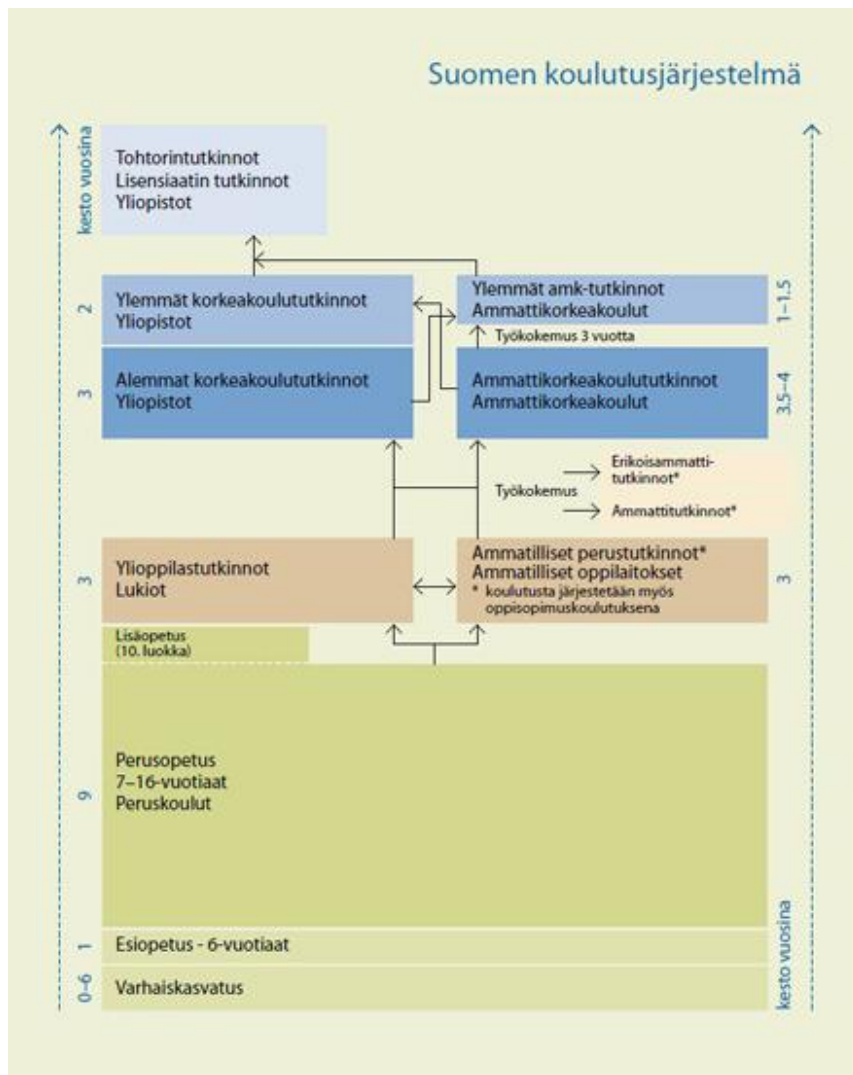
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (myöhemmin POPS 2014) mukaan perusopetus on opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuus, joka muodostaa opetuksen ja toimintakulttuurin perustan (POPS 2014, 9). Toimintakulttuuri korostaa oppilaiden kasvua ja oppimista, ja se luo yhdessä arvon ja oppimiskäsityksen kanssa perustan osaamisen kehittymiselle (POPS 2014, 19–20). Perusopetuksen vuosiluokat muodostavat opetuksellisesti eheän ja kasvatuksellisesti johdonmukaisen jatkumon, minkä toteutumisella toimintakulttuurilla on keskeinen merkitys. Yhteisön toimintakulttuuri on sen historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuva tapa toimia ja sitä voidaan myös kehittää ja muuttaa. Toimintakulttuuri rakentuu työtä ohjaavien normien ja tavoitteiden tulkinnasta, johtamisesta ja työn organisoinnista, suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista sekä yhteisön osaamisesta ja kehittämisestä. Se rakentuu myös pedagogiikasta ja ammatillisuudesta sekä vuorovaikutuksesta, ilmapiiristä, arkikäytännöistä ja oppimisympäristöistä. (POPS 2014, 26.)



### 3.2 Suomalainen koulutusjärjestelmä

Koska tutkimuksessa tarkastellaan kahta oleellisesti erilaista koulukulttuuria, esittelen molempien maiden koulutusjärjestelmiä. On välttämätöntä ymmärtää koulutusjärjestelmissä olevat perustavanlaatuiset eroavaisuudet, jotta voimme ymmärtää myös kilpailullisuudessa ilmeneviä eroavaisuuksia paremmin. Koulutusjärjestelmä ja siihen liittyvät muodollisuudet luovat viitekehyksen kilpailulle ja näin ollen ovat oleellisia tarkastellessa kilpailullisuutta koulussa.

Suomalainen koulutusjärjestelmä perustuu pitkälti tasa-arvoisuuteen ja yhtäläisiin mahdollisuuksiin riippumatta siitä, missä koulu sijaitsee. Koulutusjärjestelmän on määritellyt Opetushallitus ja tietoa järjestelmästä löytyy Opetushallituksen verkkosivuilta. (Opetushallitus 2018.) Suomalainen koulutusjärjestelmä ryhmitellään erilaisiin koulutusasteisiin (Kuvio 1), jotka yleensä tulee suorittaa järjestyksessä niin, että alempi aste tulee suorittaa ennen ylemmän asteen suorittamista. Kullakin koulutussektorilla on lainsäädäntö, joka määrittelee tavoitteet koulutukselle ja joka on osa laadunvarmistusta. Opettajien kelpoisuudelle on myös asetettu säädökset, jotka ovat kriittinen osa laadunvarmistusta. (Opetushallitus 2018.)



KUVIO 1. Suomen koulutusjärjestelmä Opetushallituksen mukaan.

Suomen koulutusjärjestelmä muodostuu useasta eri asteesta, joista osa on valinnanvaraisia. Ensimmäinen vaihe on vuoden kestävä esiopetus, johon osallistutaan yleensä kuusi-vuotiaana. Sitä seuraa yhdeksänvuotinen yleissivistävä perusopetus eli peruskoulu (vuosiluokat 1–9), joka yleisimmin suoritetaan ikävuosina 7–16. Tämän jälkeen on mahdollista suorittaa vuoden kestävä lisäopetus eli 10. luokka. Esikoulu ja peruskoulu materiaaleineen ja kouluaterioineen ovat maksuttomia. Lapsilla, jotka asuvat vakituisesti Suomessa, on lakiin perustuva oppivelvollisuus. Tämä merkitsee velvollisuutta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja perusopetuslaissa määritellyn perusopetuksen oppimäärän hankkimiseen. Suomessa 99,7 % lapsista suorittaa perusopetuksen oppimäärän ja saa perusopetuksen päättötodistuksen. Valtaosa oppilaista suorittaa perusopetuksen

kunnallisessa koulussa; vain 2 % peruskoululaisista opiskelee yksityisissä tai valtion kouluissa. (Opetushallitus 2018.) Kunta on velvollinen järjestämään perusopetusta kaikille kunnassa asuville oppivelvollisille ja se nimeää oppilaalle koulupaikan niin sanotusta lähikoulusta, joka ei ole välttämättä fyysisesti lähin koulu. Oppilas voi pyrkiä myös muuhun kouluun, mutta hänellä ei ole subjektiivista oikeutta päästä tähän kouluun. Toisin sanoen oppilas ei ole velvollinen käymään koulua, sillä Suomessa ei ole koulupakkoa, mutta hän on velvollinen hankkimaan peruskoulun oppimäärän. (Opetushallitus 2018.)

Perusopetus on sisällöltään saman tasoista ympäri maata, ja se tuottaa saman jatko-opintokelpoisuuden kaikille. Oppivelvollisuuden päätyttyä on mahdollista jatkaa joko luki-oon, ammatilliseen oppilaitokseen tai ammatilliseen oppisopimuskoulutukseen. Tämä koulutusaste kestää yleisimmin kolme vuotta. Lukion aikana suoritetaan myös ylioppilastutkinto, joka antaa yleisen kelpoisuuden korkeakouluopintoihin. Ylioppilastutkintoon kuuluu vähintään neljä koetta, joista yksi on äidinkielen ja kirjallisuuden koe. (Opetushallitus 2018.) Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on puolestaan korottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata työelämän osaamistarpeisiin. Ammatillinen koulutus myös edistää yrittäjyyttä ja työllisyyttä sekä tukee elinikäistä oppimista. Ammatillisesta koulutuksesta voi valmistua perus-, ammatti- tai erikoisammattitutkinolla. Lisäksi järjestetään myös tutkintoon johtamatonta koulutusta. Kaikki kolme tutkintoa suoritetaan samalla tavalla ja osaamista hankitaan vain tarvittava määrä. Tutkinnon perusteissa edellytetyn ammattitaidon hankinnan jälkeen osaaminen osoitetaan yleisimmin käytännön työtehtävissä työpaikoilla suoritettavissa näytöissä. Tutkinnon voi suorittaa myös oppisopimuskoulutuksella, jolloin opiskelija hankkii tutkintoon tai tutkinnon osaan liittyvää osaamista pääsääntöisesti käytännön työtehtävissä työpaikalla. (Opetushallitus 2018.)

Korkea-asteen koulutus muodostuu ammattikorkeakouluista ja yliopistoista. Yliopistot perustuvat tieteelliseen tutkimukseen ja siihen perustuvaan ylimpään opetukseen. Yliopistoon voi hakea, jos on suorittanut ylioppilastutkinnon tai vähintään kolmivuotisen ammatillisen tutkinnon. Opiskelu yliopistossa on maksutonta lukuun ottamatta ylioppilaskunnan jäsenmaksua. Lisäksi opiskelija on oikeutettu hakemaan Kelan opintotukea ja valtion takaamaa opintolainaa. Tutkintorakenne yliopistoissa on kaksioportainen: alempi korkeakoulututkinto suoritetaan yleisimmin kolmessa vuodessa ja tämän jälkeen opiskelija jatkaa syventäviin opintoihin ja suorittaa ylemmän korkeakoulututkinnon, joka voi-

daan suorittaa useimmiten kahdessa vuodessa. Opinnot järjestetään pääasiassa pää- ja sivuaineopintoina tai monitieteisinä koulutusohjelmina ja ne jakaantuvat perus- ja aineopintoihin sekä syventäviin opintoihin. Ylemmän korkeakoulututkinnon tai ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut voi hakea myös yliopistollisiin jatko-opintoihin suorittamaan lisensiaatin tai tohtorin tutkintoa. (Opetushallitus 2018.)

Ammattikorkeakoulut puolestaan suuntautuvat työelämään ja perustavat toimintansa sen asettamiin korkean ammattitaidon vaatimuksiin tarjoten käytäntöön suuntautuvan vaihtoehdon yliopisto-opinnoille. Pohjakoulutukseksi soveltuu muun muassa ammatillinen tutkinto, ylioppilastutkinto tai lukion oppimäärä. Koulutus on maksutonta ja opiskelija on oikeutettu Kelan tukeen sekä opintolainaan. Valtaosassa ammattikorkeakouluista tarjotaan koulutusta useilla eri koulutusaloilla ja koulutukset suunnitellaan yhteistyönä työelämän kanssa. Ammattikorkeakoulutus kestää yleisimmin 3–4,5 vuotta sisältäen puolen lukuvuoden mittaisen työharjoittelun. Ammattikorkeakoulututkinnon jälkeen ammattitaitoa voi halutessaan syventää suorittamalla ammatilliset erikoistumisopinnot, ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tai muita opintoja. Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon voi hakea vähintään kolmen vuoden alan työkokemuksen jälkeen ammattikorkeakoulututkinnon tai muun soveltuvan tutkinnon suorittuaan. (Opetushallitus 2018.)

Korkea-asteen opintoihin haetaan korkeakoulujen yhteishaussa samalla hakulomakkeella. Yhteishaussa voi hakea enintään kuuteen eri koulutukseen ja koulutukset tulee priorisoida mieluisuusjärjestykseen ja vain yhden opiskelupaikan voi ottaa vastaan. Eri korkeakouluissa on erilaiset hakukriteerit. Yliopistoissa haku on painottunut perinteisesti pääsykokeeseen edellisen koulutusasteen päättöarvioinnin tuodessa lähinnä mahdollisesti lisäansioita. Ammattikorkeakoulussa edellisen koulutusasteen päättöarvioinnilla on suurempi merkitys, mutta myös siellä järjestetään tavallisesti valintakoe ja mahdollisesti myös ennakkotehtäviä. (Opintopolku 2018.)

### **3.3 Kilpailullisuus suomalaisessa kulttuurissa ja koulun toimintakulttuurissa**

Suomalaista kulttuuria ei usein kuvata kovin kilpailuhenkiseksi. Ajatellaan, että suomalaiset ovat monesti luonteeltaan jopa vaatimattomia ja omia saavutuksia voidaan vähätellä. Kilpailuhenkisyys nousee esiin erityisesti urheilutilanteissa, mistä monella meistä on kokemuksia esimerkiksi jääkiekon maailmanmestaruuskisojen yhteydessä. Muutoin esimerkiksi koulussa, oppilaita ei haluta nostaa jalustalle tai kannustaa kilpailuun.

Kosken ja Nummenmaan (1995, 340) mukaan suhtautuminen kilpailuun suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on muuttunut historian aikana, ja se on perustunut analyysiin yksilön ominaisuuksista ja yksilön ja yhteiskunnan suhteista. 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa kilpailu nähtiin tarpeettomana, koska ajateltiin, että lapset syntyivät omalle määrätylle paikalleen. Vielä peruskoulua perustettaessa ajateltiin kilpailun olevan sosiaalisesti haitallista, sillä peruskoulun oli tarkoitus pyrkiä tasa-arvoisuuteen ja tarjota oppilaille yksilöllistä ohjausta, joka ohjaa jokaisen itselleen optimaaliselle yhteiskunnalliselle paikalle. 1990-luvun opetussuunnitelmissa käsitys koulutuksen ja kilpailun suhteesta alkoi kuitenkin Kosken ja Nummenmaan mukaan muuttua; yksilöiden ja koulutusinstituution välinen ankara kilpailu huippuyksilöiden ja huippukoulujen erottumiseksi koettiin tärkeänä. Lasten ei enää koettu syntyvän määrätylle paikalleen, vaan yksilöt kilpailivat yhteiskunnan niukkenevista voimavaroista ja omista paikoistaan siinä.

Kun peruskoulua rakennettiin 1960- ja 1970-luvuilla, sen taustalla vallitsi voimakas ajatus kansalaisten yhdenvertaisuudesta. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä (1970, 233) pohditaan kilpailun merkitystä globaalilla tasolla, ja se koetaan haitallisena ilmiönä. Mietinnössä todetaan, että ihmisten ja kansojen välinen kilpailu elintasosta ja suuremman tehokkuuden tavoittelu työelämässä ja koululaitoksen organisoinnissa johtavat vain pahempaan kilpailuun, kovuuteen, itsekkyyteen ja häikäilemättömyyteen. Mietinnössä sanotaan selkeästi, että tällainen ei voi jatkua, vaan kilpailumielialaa on hillittävä ja sen tilalle on tuotava yhteistyö sekä ihmisten turvallisuus ja viihtyvyys. Mietinnössä mainitaan vielä erityisesti, että siinä on pyritty välttämään koulun muodostumista tehokkuutta tavoittelevaksi yhteiskunnan välineeksi. Samalla kuitenkin myös todetaan, että olisi epärealistista kieltää kilpailu kokonaan, sillä kilpailulla on osalle oppilaista positiivinen ja motivaatiota lisäävä vaikutus. Kohtuullinen kilpailu siten, ettei se muodostu esteeksi yksilöiden ja ryhmien yhteistoiminnalle, koetaan hyväksyttävänä. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970, 233–234.) Kansakoulukomitean mietintö vuodelta 1945 sisälsi jo ajatuksen kansalaisten yhdenvertaisuudesta koulutuksen tavoitteena, mutta tämä ajatus kulminoitui vasta peruskoulun luomisessa (Koski & Nummenmaa 1995, 343). Voidaan siis sanoa, että suomalaisen koulun pitkät perinteet tasa-arvoisena koululaitoksena, joka ei kannusta kilpailuun, juontaa juurensa peruskoulun syntyajoilta. Jossain määrin ajatus on kuitenkin ollut esillä jo ennen peruskoulua.

Koulutuksen rakenteet ovat kuitenkin radikaalisti muuttumassa samalla, kun toimintaa pyritään tehostamaan ja lisäämään sen taloudellisuutta. Kilpailu ja kilpailuttaminen ovat

nousseet keskeiseen asemaan. (Koski & Nummenmaa 1995, 340–341.) Peruskoulun alkuaikoihin kytkeytyneet tasa-arvon aatteet ovat edelleen olemassa, mutta ne ovat muuttumassa ja jalostumassa kilpailullisempaan suuntaan. Vaikka kilpailua ei nostetakaan jalukselle kutsuen sitä nimenomaan kilpailuksi, näkyy se koulussa eri tavoin. Esimerkiksi vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kilpailun voidaan ajatella tulevan esiin esimerkiksi yrittäjyyskasvatuksen muodossa.

Myös kasvatustieteen professori ja pitkän uran opettajana tehnyt kasvatusalan tutkija Kari Uusikylä (2010) on pohtinut nuorten asemaa nykyisessä kilpailuyhteiskunnassa. Uusikylä kokee, että raha, ahneus, menestyspalkkio ja oman voiton maksimointi on nostettu jalustalle jopa epäjumalan muodossa. Lapsia kehoitetaan kasvamaan vauhdilla voittaja-menestyjiksi vastoin psykofyysisen kehityksen lakeja. Kouluille asetetaan epärealistisia vaatimuksia ja kaikkien ja kaiken tulisi olla isoa, tehokasta, nopeaa, parasta ja olla tuottavaa aina vain vähemmin resurssein. Kirjassaan Uusikylä kritisoi tätä tiukkasanaisesti: Koulu ei tarvitse ranking-listoja, aikuiseksi pitää saada kasvaa turvassa eikä lapsen tulisi joutua kokemaan huonoa omaatuntoa siitä, että ei kelpaa tai ei täytä vaatimuksia. Kaikkien koululaisten tulisi tuntea iloa, tuntea itsensä päteväksi ja saada onnistumisen kokemuksia. (Uusikylä 2010, 58–59). Uusikylän mukaan Suomeen on rantautumassa saman tyyppinen kouluilmapiiri kuin Yhdysvalloissa; hän ennustaa, että koulut voivat tulevaisuudessa jakautua huippukouluihin ja huippuyliopistoihin, joihin huippuoppilaat voivat pyrkiä. Lapsilta on vaadittava enemmän ja on opittava kilpailemaan ja voittamaan. Uusikylän mukaan suoritus- ja menestyspakko kuitenkin tappaa luovan rohkeuden ja paineiden keskellä moni lapsi ja nuori masentuu ja pelkää, ettei pärjää: ”Huippu karkaa, ja elämästä tulee suoritus.” (Uusikylä 2010, 52).

Uusikylä ei kuitenkaan väitä, että kilpailu olisi pelkästään pahasta. Se on esimerkiksi olennainen osa urheilua. Reilussa kilpailussa opitaan tärkeitä taitoja, jotka ovat hyödyllisiä monessa elämänvaiheessa. On tärkeää oppia voittamaan, häviämään ja kunnioittamaan kavereita ja vastustajia. Kilpailu on osa ihmiseksi kasvua, yhteisvastuuta ja elämästä nauttimista. Huipulle nousee ehkä vain yksi tuhansista, mutta urheilun ilo on kaikille yhteinen. (Uusikylä 2010, 55.) Urheilun voidaankin usein ajatella kehittävän yhteistyötaitoja ja itsekuria. Monet urheilulajit olisivat mahdottomia ilman kilpailua, ja urheiluun liittyviä kilpailuja järjestetään yleisesti myös suomalaisissa kouluissa.

### 3.4 Perusopetuksen opetussuunnitelman arvomaailma

Suomalainen koulu ei niinkään panosta kilpailuun, vaan tavoitteena ovat tasa-arvoiset mahdollisuudet kaikille. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2014 ei mainitse kilpailua sanallakaan. Perusopetuksen arvoperustassa puhutaan oppilaiden ainutlaatuisuudesta ja arvokkuudesta omanlaisina yksilöinä sekä kannustuksesta ja yksilöllisestä tuesta. Opetussuunnitelman mukaan on myös tärkeää, että oppilaalla on kokemus osallisuudesta sekä kyvystä yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. Kasvu ihmisyyteen nousee myös tärkeänä esiin: ”Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. – – Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15–16; myöhemmin POPS 2014). Tasa-arvoinen ja demokraattinen ympäristö ja kasvatusta sekä vuorovaikutuksessa toimiminen toisten yksilöiden kanssa on POPSin mukaan yksi koulun keskeisimmistä piirteistä (POPS 2014, 16–17). Vaikka kilpailua ei suoraan kielletäkään, välittää POPS ajatuksen harmonisesta ja yhteistyökykyisestä koulumaailmasta vailla kilpailua ja kilpailuhenkisyyttä. Tasa-arvoisuutta painotetaan kautta opetussuunnitelman; kärjistetysti voisi siis sanoa, että toiset oppilaat eivät ole toisia parempia tai ansaitse erityistä huomiota.

Nykyinen oppimiskäsitys onkin pitkälti aiemmin mainitun kilpailullisen oppimisen (*engl. competitive learning*) periaatteiden vastainen. Suomen tuorein POPS perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka asettaa tavoitteita ja ratkaisee ongelmia sekä itsenäisesti että yhteistyössä muiden kanssa. Oppimisen kerrotaan tapahtuvan vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja aikuisten kanssa sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Oppiminen on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, tutkimista, suunnittelua ja näiden prosessien arviointia. Oppimisprosessin yhdeksi olennaiseksi asiaksi nostetaankin nimenomaan oppilaiden tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä. Oppilaita kannustetaan ottamaan huomioon toimintansa seuraukset ja vaikutukset muihin ihmisiin ja ympäristöön. (POPS 2014, 17.) Suomessa vallitseva oppimiskäsitys siis korostaa yhteistyötaitoja ja yhdessä oppimista sen sijaan, että pyritäisiin itsekkääseen voiton tavoitteluun.

### 3.5 Tutkimuksia kilpailullisuudesta suomalaisen koulun toimintakulttuurissa

Kilpailua ja kilpailuhenkisyttä suomalaisessa koulussa on tutkittu verrattain vähän. Suomalaisessa kulttuurissa kilpailua ei juuri nosteta esille urheilun ulkopuolella ainakaan kouluun liittyvissä tutkimuksissa. Heikintalon ja Keskisen (2005) tutkimuksessa tutkittiin muun muassa kilpailua pedagogisena työvälineenä, oppilaiden kokemuksia kilpailusta sekä opettajan oikeuksia kilpailuttaa oppilaitaan. Tutkimuksessa ilmeni, että oppilailla oli hyvin ristiriitaisia kokemuksia kilpailusta. Tutkimuksessa painotettiin, että kilpailun tulisi säilyä leikkimielisenä ja että kaikilla tulisi olla realistiset voittomahdollisuudet. Oppilaiden vastakkainasettelua heidän koulutyönsä arvostelussa tulisi välttää, eikä esimerkiksi arvosanoja kannata välttämättä päättää kilpailun perusteella. (Heikintalo & Keskinen 2005, 108.)

Heikintalon ja Keskisen tutkimuksen mukaan suuri enemmistö suhtautui kanssakilpailijoihin rakentavasti, eikä pitänyt heitä vihollisinaan. Tutkittavien asenteet kilpailua kohtaan olivat kuitenkin vaihtelevat: osa koki kilpailun stressaavana ja ahdistavana, kun taas toiset kokivat sen suorastaan innostavana ja hauskana. Sukupuolten välillä havaittiin jonkin verran eroavaisuuksia. Yleisellä tasolla tutkimus antoi käsityksen, että suomalaisessa koulussa kilpailu ei ole vahvasti esillä, ellei sitä oteta mukaan oppitunnille hauskana ja mielenkiintoisena vaihteluna. (Heikintalo & Keskinen 2005, 109–112.) Tutkimuksessa kävi ilmi myös se, että koulussa koettu kilpailu oli toisinaan varsin vähäistä; osa tutkittavista ei ollut välttämättä kokenut kilpailulleensa koskaan. Tutkittavien vastauksissa korostuivat myös urheiluun liittyvät kilpailutilanteet eikä niinkään akateeminen kilpailu. Kilpailutilanteet saattoivat myös herättää erilaisia tunteita. Tutkittavien kertomuksissa kävi myös usein ilmi se, että kilpailu oli leikkimielistä, eikä lopputulos välttämättä harmittanut häviäjiäkään. (Heikintalo & Keskinen 2005, 94–96.) Tutkimuksen mukaan suurin osa tutkittavista piti kilpailua hauskana eikä ikävänä ja stressaavana (Heikintalo & Keskinen 2005, 99).



## 4 Kilpailullisuus yhdysvaltalaisen koulun toimintakulttuurissa

Yhdysvaltalainen koulutusjärjestelmä eroaa suomalaisesta monella tapaa. Yhdysvaltojen virallinen taho, joka vastaa koulutuksesta on *U.S. Department of Education* eli toisin sanoen Yhdysvaltojen opetusministeriö. Heti opetusministeriön verkkosivuston etusivulla näkyy iskulause: ”Our mission is to promote student achievement and preparation for global competitiveness by fostering educational excellence and ensuring equal access.” (www.ed.gov 2018.). Jo tässä mainitaan, että opetusministeriön yksi tärkein tehtävä on edistää korkeatasoista suorittamista ja valmistaa kansainväliseen kilpailuun koulutukseen liittyvän erinomaisuuden keinoin. Tämä viestii ajatusmaailmasta, jossa halutaan olla parempia kuin muut. Verkkosivustolla kilpailullisuus tulee myös muutoin näkyviin. Sivustolla on esimerkiksi tietoja erilaisista apurahoista ja stipendeistä ja siitä, kuka on oikeutettu tai kelvoinen saamaan niitä. Siellä mainitaan muun muassa harkinnanvaraiset stipendit, jotka on mahdollista saada kilpailullisen prosessin kautta. Liittovaltio tai opetusministeriö järjestää kilpailuja, joihin osallistujat voivat voittaa koulutusstipendejä. Sivustolta löytyy myös viimeisimmät tilastot K–12 vuosiluokkien oppilaista ja kouluista, yliopistoista sekä oppilaiden tuloksista (*engl. Student Outcomes*) esimerkiksi lukemisessa ja matematiikassa. Tilastoja löytyy myös koulunsa keskeyttäneistä tai valmistuneiden määrästä. Lisäksi sivustolla voi verrata yliopistoja esimerkiksi sen mukaan, mistä koulusta valmistuneet tienaavat eniten tai missä koulussa opiskelevilla on millaisetkin SAT/ACT-tulokset. Varsinaisia ranking-listoja ei kuitenkaan löydy. (www.ed.gov 2018.)

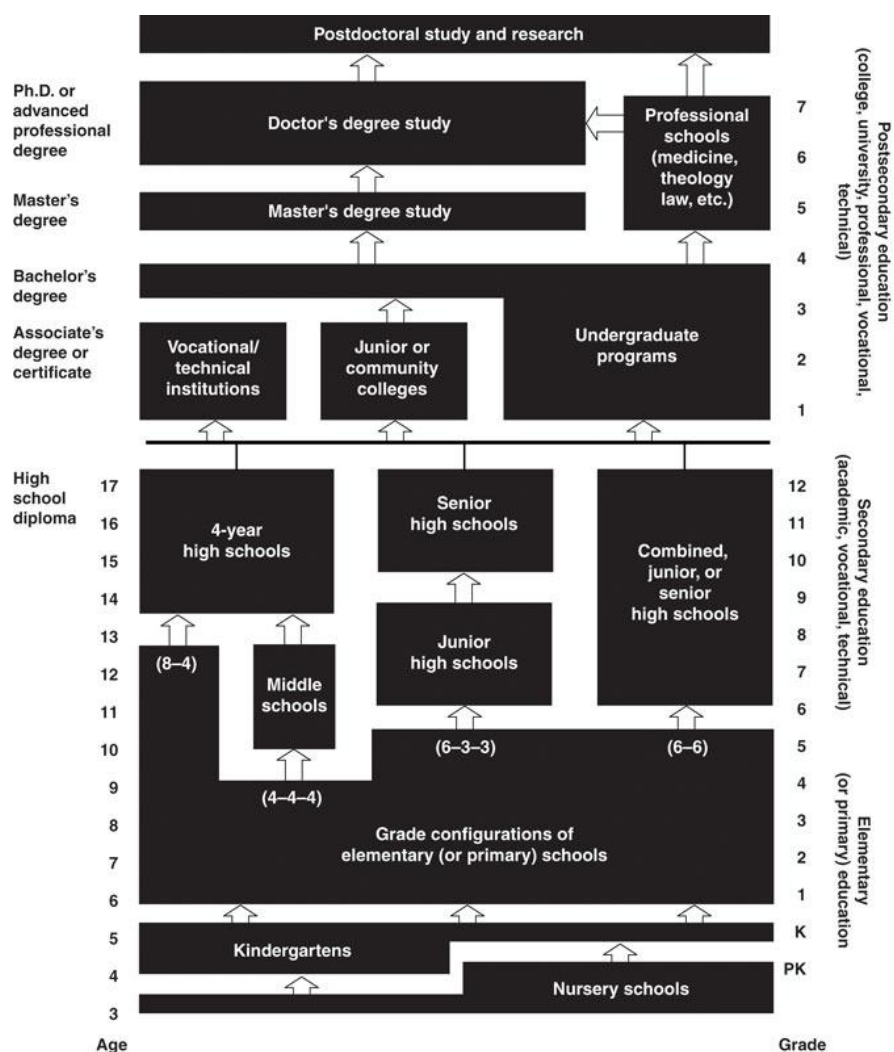
Yhdysvaltojen koulutusjärjestelmä on tunnettu erilaisista testauksista ja sijoituslistauksista (*engl. ranking*). Yhdysvaltojen opetusministeriön alaisella sivustolla *U.S. Network for Education Information* (USNEI) kuitenkin todetaan seuraavaa: ”Neither the U.S. Department of Education nor USNEI provide or endorse any of the popular rankings of U.S. institutions.” (USNEI 2018). Toisin sanoen opetusministeriö ei kannata koulujen järjestämistä paremmuusjärjestykseen, vaikka se onkin muutoin suosittua esimerkiksi osavaltioissa. Ranking-listat perustuvat yleensä standardoituihin testituloksiin, mutta myös mielipidemittauksiin akateemisista johtajista, tiedekuntien julkaisuihin tietyissä lehdissä, palkintoihin tai julkisiin tutkimusrahoituksiin. Tilastot saattavat olla tarkkojakin, mutta ne ovat valikoivia yhteenvetoja, jotka jättävät huomiotta tärkeitä aihepiirejä. USNEI:n mu-

kaan jokainen oppiaine, erikoisala, instituution ilmapiiri, paikallinen yhteisö sekä henkilökohtaiset tarpeet ja tutkinnot ovat erilaisia ja tämän vuoksi johtaa erilaisiin vastauksiin kysymykseen ”Mikä on paras koulu tai instituutio minulle?” (USNEI 2018.)

#### 4.1 Yhdysvaltalainen koulutusjärjestelmä

Yhdysvaltojen opetusministeriön alaisella verkkosivustolla *U.S. Network for Education Information* (USNEI) on tietoa yhdysvaltalaisen koulutusjärjestelmän rakenteesta (Kuvio 2). Varhaiskasvatusta (*engl. early childhood education*) seuraa alakouluvaihe (*engl. elementary school*), jonka jälkeen tulee niin sanottu yläkoulu (*engl. middle school*) ja toisen asteen koulu (*engl. high school*). Toisen asteen koulun jälkeen seuraa kolmannen asteen koulu, joka sisältää tutkintoon johtamattomia koulutusohjelmia sekä kuusi tutkintoon johtavaa koulutusohjelmaa: *associate, bachelor, first professional, master, advanced intermediate* ja *research doctorate*. Lisäksi tarjolla on tohtoritutkinnon jälkeisiä tutkimusohjelmia. (USNEI 2018.) Tämä sisältää aika suppeasti tietoa yhdysvaltalaisesta koulutusjärjestelmästä, mikä voi johtua osaltaan siitä, että joka osavaltiossa on omat sovellutuksensa ja lakinsa koskien koulutusjärjestelmää. Kuvioista myös näkee, että koulutusjärjestelmä voi olla erilainen eri kouluissa, joten siinä on useita erilaisia vaihtoehtoja, miten koulutusjärjestelmä voidaan jaotella. Vaihtelua esiintyy runsaasti osavaltioiden välillä, mutta luokka-asteet saattavat olla eri tavoin jaoteltu jopa saman osavaltion kouluissa.

Varsinaisen koulutusjärjestelmän ja luokka-asteiden lisäksi oleellinen osa yhdysvaltalaisesta koulusta on myös koulun järjestämät ekstra-aktiviteetit, kerhot ja oppiaineet (*engl. extracurricular*), jotka eivät ole osa tavanomaisia koulukursseja. (Cambridge Dictionary 2018.) Aktiviteetit voivat olla monenlaista toimintaa, ja ne voivat liittyä esimerkiksi urheiluun, oppiaineisiin tai visailuun. Ekstra-aktiviteetit ovat yleinen kriteeri ja vaatimus yliopistoon hakiessa, mutta vielä tärkeämpään rooliin ne nousevat stipendejä hakiessa. Lisääarvoa tuo myös se, jos on ollut aktiviteeteissä jossain merkittävässä roolissa, kuten puheenjohtajana. (Scholarships 2018.)



KUVIO 2. Yhdysvaltojen koulutusjärjestelmä Yhdysvaltojen opetusministeriön alaisen NCES:n mukaan.

## 4.2 Koulutusjärjestelmä Louisianassa

Kaikki tutkimukseen osallistuvat yhdysvaltalaiset haastateltavat ovat käyneet koulunsa Louisianan osavaltiossa, joten sen vuoksi tarkastelen louisianalaista koulutuslaitosta tarkemmin. Louisianan opetusministeriö vastaa koulutuksesta ja opetuksesta Louisianan osavaltiossa. Opetusministeriön verkkosivulta (*engl. Department of Education: Louisiana Believes*) löytyy runsaasti osavaltion opetukseen ja koulutukseen liittyvää materiaalia, mutta selkeää kuvausta koulutuksen rakenteesta ei löydy (vrt. suomalaisen Opetushallituksen kuvaus). Sivustolla kerrotaan muun muassa akateemisista standardeista sekä

osavaltion opetussuunnitelmasta. Sivustolta löytyy myös kaikki osavaltion koulut arvioituna ja pisteytettynä eli toisin sanoen asetettuna ranking-listaan. Tärkeänä tavoitteena ministeriöllä onkin parantaa heikosti menestyvien koulujen (*engl. struggling schools*) suoritusasoa, sillä moni oppilas käy tällä hetkellä koulua D- tai F-luokituksen saaneessa koulussa. Sivustolta löytyy myös osavaltion palkitut opettajat ja rehtorit sekä oppilaat (*engl. Teacher of the Year, Principal of the Year, Student of the Year*) ja ohjeet, miten tämän tittelin voi voittaa. Lisäksi tietoa on tarjolla *Gifted and Talented* -ohjelmasta eli omasta opetussuunnitelmastaan lahjakkaammille oppilaille. Ohjelmaa kuvataan näin: ”Students who demonstrate high academic and intellectual aptitude or possess extraordinary talent in the visual or performing arts may be eligible for differentiated instruction. To achieve their academic potential, gifted students may be offered opportunities to master more rigorous content at an accelerated pace of instruction than their peers.” (Department of Education: Louisiana Believes 2018.) Ohjelma on siis oppilaille, jotka ovat osoittautuneet erityisen lahjakkaiksi tai kyvykkäiksi. Ohjelmaan päästääkseen tulee oppilaiden osallistua erilaisiin testauksiin.

Sivustolla on runsaasti myös muuta tietoa koulutuksesta, kuten erilaisista koulutuspoluista; toinen polku johtaa suoraan työelämään, kun taas toinen mahdollisuus on akateemisempi ja tähtää yliopisto-opintoihin. Verkkosivustolta löytyvästä ”2017–2018 Pupil Progression Plan” -dokumentista käy ilmi koulutusjärjestelmän joitain osa-alueita. Esimerkiksi yhdysvaltalainen päiväkoti (*engl. kindergarten*) on osa koulutusjärjestelmää eikä näin ollen vastaa suomalaista päiväkotiä. Yhdysvaltalainen päiväkoti ei kuitenkaan ole osa pakollista koulutusjärjestelmää, vaan on koulujen suositus. Päästääkseen ensimmäiselle luokalle on lapsen kuitenkin käytävä täysipäiväisesti vähintään yksi akateeminen vuosi julkisessa tai yksityisessä päiväkodissa sekä suorittaa se hyväksytysti, joten käytännössä lasten tulee osallistua jo tähän opetukseen. Toinen vaihtoehto on, että lapsi käy osoittamassa valmiutensa testissä ennen ensimmäisen luokan alkua. Vähimmäisikä päiväkotiin on vuoden nuorempi kuin ensimmäiselle luokalle eli viisi vuotta, mutta jos lapsi on erityisen lahjakas, voi hän aloittaa sen jo nuorempaan tiettyjen arviointien ja testien jälkeen. (Department of Education: Louisiana Believes 2018.)

Oppilaat osallistuvat standardoituihin testeihin heti päiväkodista alkaen. Osavaltion lain mukaan oppilaan tulee osallistua testeihin, jotka testaavat oppilaan osaamista muun muassa matematiikassa, englannissa, tieteissä ja yhteiskuntaopissa. Testeistä tulee saada tietyt tulokset, jotta voi jatkaa seuraavalle vuosiluokalle (Liite 4). (Department of Education:

Louisiana Believes 2018.) Korkeakoulutus ei myöskään ole oppilaille ja perheille mak-  
sutonta. Osavaltion suosituimmassa yliopistossa lukuvuosi maksaa 8038 dollaria ja osa-  
valtion kalleimmassa yliopistossa lukuvuosimaksu on 47 130 dollaria. Osavaltion kes-  
kiarvo lukuvuosimaksuille on 9824 dollaria, joka on 4118 dollaria maan keskiarvoa edul-  
lisempi. Louisiana onkin maan yhdeksänneksi edullisin osavaltio käydä yliopistoa. (Col-  
legeCalc 2018.) Koska korkeakoulut ovat kalliita, on stipendien saaminen monille opis-  
kelijoille välttämättömyys yliopistoon pääsemiseksi.

### 4.3 Kilpailullisuus yhdysvaltalaisessa kulttuurissa

Yhdysvallat valtiona on maailman huipulla, mitä kilpailuun ja markkinoihin tulee. En-  
tisen presidentti Obaman sanoin: "We know what it takes to compete for the jobs and  
industries of our time. We need to out-innovate, out-educate, and out-build the rest of the  
world." (Hanushek, Peterson, Woessmann 2013, 1). Toisin sanoen voidaan ajatella, että  
yhdysvaltalaisen kansallisen tavoitteena on olla parempi kuin kukaan muu – niin talou-  
dellisesti kuin kaikista muistakin näkökulmista katsottua. Tämä näkemys myös juurrute-  
taan yhdysvaltalaisen mieliin jo pienestä pitäen.

Yhdysvaltalaisessa kulttuurissa on pitkät kilpailuhenkisyiden perinteet myös koulun ul-  
kopuolella; lapset urheilevat monissa urheilujoukkueissa vanhempien osallistuessa tuki-  
joukkoihin aktiivisesti. Friedmanin (2013, 24–29) mukaan muutkin kuin urheiluun liitty-  
vät lasten kilpailut ovat nousseet Yhdysvalloissa suureen suosioon. Näistä mainittakoon  
muun muassa lasten kauneuskilpailut, musiikki ja shakki. Vanhemmat kannustavat lapsi-  
aan yhä enemmän olemaan parempia kuin muut, ja lapset osallistuvat kilpailuihin yhä  
nuorempina ja intensiivisemmin. Tätä voi nimittää hyperkilpailuksi, johon liittyy ihme-  
lapsiksi tai huippulahjakkaaksi nimeäminen, mikä taas osaltaan keskittää huomiota, re-  
sursseja ja rahaa näihin lapsiin. Friedman toteaa, että tämä johtaa helposti luokkaerojen  
jatkuvaan kasvuun.

Kohn on yhdysvaltalainen opettaja ja luennoitsija, joka on tunnettu yhdysvaltalaisen kil-  
pailukulttuurin kritisoijana. Hänen mukaansa elämä Yhdysvalloissa on kilpailua kilpailun  
perään. Lapsuudesta aikuisuuteen elämän yksi tärkeimmistä osa-alueista on kilpailu ja  
muuta paremmin pärjääminen. Kohn toteaa, että vaikka kilpailua tapahtuu muuallakin  
maailmassa, on se harvoissa maissa saavuttanut vastaavanlaisen liioitellun ja absurdinkin

tason kuin Yhdysvalloissa. Maassa kaikki onnistutaan muuttamaan kilpailuksi. (Kohn 1986, 1–2.) Kilpailuhenkisyys mielletäänkin vahvasti osaksi yhdysvaltalaista kulttuuria. Kaksi yhdysvaltalaista akateemikkoa, joista toisella on myös opettajataustaa niin alakoulusta kuin yliopistostakin, kuvaa kulttuuria näin: ”Competing with and defeating an opponent is one of the most widely recognized aspects of interpersonal interaction in our society.” (Johnson & Johnson 1999, 6). Voidaan siis sanoa, että kilpailu ja voittaminen on yksi oleellisin piirre yhdysvaltalaisessa yhteiskunnassa ja kulttuurissa.

#### **4.4 Kilpailullisuus yhdysvaltalaisen koulun toimintakulttuurissa**

Yhdysvaltalainen koulu nähdään usein varsin erilaisena verrattuna suomalaiseen kouluun ja suomalaisiin kouluarvoihin. Kohn (1986, 2) on kuvaillut yhdysvaltalaista koulutusjärjestelmää kilpailuun kasvattavana. Jo varhaisimmista luokka-asteista alkaen koulu kasvattaa lapset voittamaan ja päihittämään muut, mutta se myös kasvattaa näkemyskyseen, että muut ovat esteitä oman menestyksen tiellä. Tätä käsitystä tukee myös edellä mainittu seikka, että standardoitu testaaminen aloitetaan jo päiväkodissa, jossa akateeminen kilpailu saa alkunsa. Lisäksi koulut kilpailevat keskenään siitä, kenellä on parhaimmat oppilaat ja kuka sijoittuu huipulle ranking-listauksissa.

Kilpailullisuuden juuret juontavat pitkälle Yhdysvaltalaisessa koulutusjärjestelmässä; jo 1950-luvun lopulla, Conant, kasvatustieteellinen reformisti, kehitti standardoivan näkökulman yhdysvaltalaiseen koulutusjärjestelmään. Conant perusti *Educational Testing Service* -mekanismin, jota voitiin hyödyntää oppilaiden yliopistoihin luokitteluun ja lajitteluun soveltuvuustestien avulla. Conant keskittyi työssään koulun rooliin, jonka julkisen koulutusjärjestelmän tulee omaksua vaikuttaakseen akateemiseen kilpailuun. Toisin sanoen koulujen on tarkoitus toimia kontrolloivina instituutioina, jotka säätelevät oppilaiden pääsyä eri yhteiskunnallisiin luokkiin, ja vain kaikkein lahjakkaimmat opiskelijat ansaitsevat pääsyn parhaisiin akateemisiin ohjelmiin. Samalla perusteella Conant myös päätteli, että koulut, jotka eivät riittävästi haastaneet akateemisesti lahjakkaita opiskelijoita, tulisi lakkauttaa. (Hunter & Bartee 2003, 154.) Näitä perusteita noudatetaan pitkälti edelleen, ja esimerkiksi yliopistoon pääsy vaatii erinomaista aiempaa koulumenestystä sekä hyvät arvosanat testeissä.

Myös yhdysvaltalainen ekonomisti Friedman käsitteli kirjassaan *Capitalism and Freedom* (1962) julkista koulutusjärjestelmää ja totesi sen edustava vapaita markkinoita, joka maksimoi kuluttajan (eli vanhemmat ja opiskelijat) hyödyt. Nämä maksimaaliset hyödyt voitaisiin saavuttaa koulujen byrokraattisella vapaudella ja vanhempien autonomialla. Vanhemmat tai oppilaat voivat siis vapaasti valita haluamansa koulun, mutta tämä nostaa esiin haasteen siitä, että millä perustein kukakin tiettyihin kouluihin pääsee. Hunterin ja Barten (2003, 153) mukaan standardoitu testaaminen on kasvanut merkittäväksi markkina-alaksi Yhdysvalloissa, sillä siinä pyörii merkittävä summa rahaa. Testausteollisuutta markkinoidaan keinona tunnistaa kaikkein lahjakkaimmat ja akateemisesti taitavat oppilaat. Samalla osallistujat kuitenkin joutuvat maksamaan korkean hinnan saadakseen nämä meriitit itselleen.

Kilpailu näkyy vahvasti koulumaailmassa. Yhtenä esimerkkinä tästä voidaan pitää korkeakoulutusta ja yliopistoon pyrkimistä, jossa hakijamäärät ovat nousseet huippulukemiin viime vuosien aikana. Lasten pääseminen yliopistoon on erityisen tärkeää vanhemmille, joille se on merkki perheen menestymisestä, merkki paremmuudesta. Tämä on luonut äärimmäisen kilpailuhenkisen ympäristön perheille, jotka aloittavat yliopistouraan valmistautumisen yhä aiemmin, jopa lasten ollessa vain esikouluikässä. Vanhemmat kannustavat lapsia osallistumaan kerhoihin ja kilpailuihin parantaakseen tulevia yliopistoon pääsyn mahdollisuuksia, ja lapset kasvavat ja tottuvat kilpailuhenkiseen ilmapiiriin koulu-uransa aikana. (Friedman 2013, 37–38.) Myös kaikenlaiset palkinnot, kannusteet ja palkitsemisseremoniat ovat merkittävä osa kilpailuhenkisen ilmapiirin luomisessa. Näiden avulla lapselle pyritään osoittamaan voittamisen tärkeys. (Friedman 2013, 157)

Esimerkiksi Kohn (1986, 55) kutsuu Yhdysvaltoja hyperkilpailulliseksi kulttuuriksi, jossa kilpailu alkaa jo päivähoitossa, ja jo alakoulussa paine olla paras on kova. Hyvän koulumenestyksen saavuttaminen on jatkuvaa kilpailua. Deutsch totesi jo vuonna 1979, että koulumenestys mitataan oletetun menestyksen jakauman mukaan. Toisin sanoen, sosiaalinen konteksti, jossa koulumenestystä mitataan, määrittelee oppilaiden menestyksen verrattuna toisiinsa. Näin ollen koulumenestys ei perustu objektiivisiin hyvän suorituksen kriteereihin, vaan oppilaiden keskinäiseen suhteeseen. Esimerkiksi kokeissa ja testeissä oppilaiden tulee osoittaa tietonsa ja taitonsa hyvin säädellyissä koeolosuhteissa, joissa olosuhteet kaikille ovat mahdollisimman samanlaiset, vaikka todellisuudessa yksilöillä on hyvin erilaisia tarpeita. Tämä palvelee tarkoitusta, jossa oppilaiden menestystä voidaan mitata verrattuna muihin; kilpailun muodossa. (Deutsch 1979, 394.)

#### 4.5 Tutkimuksia kilpailullisuudesta yhdysvaltalaisen koulun toimintakulttuurissa

Meeceen, Andermanin ja Andermanin (2006, 499) yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa todettiin, että luokkahuoneympäristöt, jotka keskittyvät kykyjen osoittamiseen ja arvostamisesta kilpailemiseen, saattavat joidenkin oppilaiden kohdalla lisätä uskoa omiin kykyihinsä sekä akateemista suorituskykyä, mutta toisaalta tutkimuksessa havaittiin, että moni nuori kokee motivaation heikentyvän tällaisissa olosuhteissa. Lisäksi opiskelijat raportoivat useammin häiritsevää käytöksestä, kuten kiusaamisesta tai toisten vuorolla puhumisesta. Myös koulusta pinnaamista ja akateemista huijaamista tapahtui enemmän. Myös Roeserin, Ecclesin ja Sameroffin (1998, 334) tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia: kilpailua ja sosiaalista vertailua korostava kouluympäristö oli yhteydessä heikentyneeseen motivaatioon sekä negatiivisiin tunteisiin, kuten vihaan, suruun ja toivotonmuuden tunteeseen pidemmällä ajanjaksolla. Lisäksi se oli yhdistettävissä myös heikompaan koulumenestykseen kahdeksannen luokan päättyessä. Sen sijaan tutkimuksessa osoitettiin, että kouluympäristö, joka tukee oppilaan kompetenssia kannustavalla ja ei-vertailevalla tavalla, oli yhteydessä motivaation vahvistumiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen kahdeksannen luokan päättyessä.

Jos oppilaat kokevat, että koulu korostaa kilpailua, kykyjä arvioidaan suhteessa toisiin sekä paremmin suoriutuvia oppilaita palkitaan, tämä vaikuttaa negatiivisesti oppilaiden emotionaaliseen hyvinvointiin ja akateemiseen motivaatioon (Roeser, Eccles & Sameroff 1998, 346). Yhdysvalloissa tavallisesti käytetyt menetelmät, kuten julkiset kunniataulut (*engl. honor roll*), erilaiset akateemiset luokat paremmin ja heikommin suoriutuville oppilaille, julkinen palaute suoriutumisesta sekä palkitseminen paremmasta suoriutumisesta, ovat esimerkkejä menetelmistä, jotka voivat johtaa kilpailun korostamiseen ja vertailun lisääntymiseen (Maehr & Midgley 1996).

Myös Amesin (1981) tutkimus osoittaa, että kilpailulliset palkitsemisjärjestelmät voivat vaikuttaa negatiivisesti oppilaiden itsetuntoon. Voittaminen kilpailuhenkisessä ympäristössä lisäsi itsetuntoa ja hyvää oloa itsestään, mutta häviäminen sen sijaan heikensi käsitystä omista kyvyistä sekä vähensi tyytyväisyyden tunteita. Näitä epäonnistumisen tunteita voidaan mahdollisesti vähentää yhteistyöhön perustuvilla menetelmillä (vrt. yhteistoiminnallinen oppiminen). Vaikka ryhmässä häviäminen tuotti myös pettymyksen tunteita, ei se vaikuttanut yhtä negatiivisesti käsityksiin itsestään, vaan pettymys kohdistui



koko ryhmään. Tutkimuksessa havaittiin myös, että voittaminen kilpailuhenkisessä ympäristössä lisäsi oppilaiden ylemmyyden (*engl. prestige*) tunnetta, sillä muiden peittoaminen oli huomattavasti tyydyttävämpää kuin pelkästään tehtävässä hyvin pärjääminen. Näin ollen tyytyväisyyden tunne tuli nimenomaan voittamisesta, ei hyvin pärjäämisestä. Lisäksi kilpailu vaikutti oppilaiden arvioihin omasta kyvykkyydestään: Kilpailuhenkiset voittajat arvioivat kykynsä merkittävästi korkeammaksi kuin ne, jotka eivät voittaneet. Ryhmässä tapahtuvassa kilpailussa voittajien ja ei-voittajien välillä vastaava eroa ei esiintynyt. (Ames 1981, 283) Erityisesti heikommin menestyvät oppilaat kokivat positiivisia tunteita voittaessaan ryhmätyötilanteessa. Toisaalta, jos ryhmä hävisi, tämä heikensi motivaatiota niin menestyvillä kuin heikosti menestyvillä oppilailla. (Ames 1981, 284.)

## 5 Kilpailullisuuden liittyvät tunteet

Akateemisia tunteita ei ole juuri tutkittu kasvatustieteellisessä kontekstissa. Tunteisiin liittyvät tutkimukset ovat keskittyneet suppeasti yhteen osa-alueeseen lähinnä perehtyen koetilanteisiin liittyvään ahdistukseen. Pekrun, Goetz, Titz ja Perry (2002) ovat kuitenkin käsitelleet aihetta laajemmin viiden kvalitatiivisen tutkimuksen avulla. Tutkimuksissa huomattiin, että opiskelijat kokevat monipuolisesti erilaisia tunteita akateemisessa kontekstissa. Tutkittavat raportoivat ahdistuneisuuden tunteita useimmiten, mutta kaiken kaikkiaan positiivisia tunteita raportoitiin yhtä paljon kuin negatiivisia tunteita. Tutkimusten perusteella Pekrun ym. loivat luokittelun yhdeksälle akateemiselle tunteelle sekä AEQ-mittausmenetelmän tunteiden mittaamiseen ja raportoimiseen. Tämän perusteella huomattiin, että akateemisilla tunteilla on merkittävä yhteys opiskelijoiden motivaatioon, oppimisstrategioihin, kognitiivisiin resursseihin, itsesäätelyyn, akateemisiin saavutuksiin sekä myös persoonallisuuteen. (Pekrun ym. 2002, 91.) Tutkimukset eivät sinällään keskittyneet kilpailuun, vaan niissä käsiteltiin akateemisia tunteita yleisellä tasolla. Kilpailulliset tilanteet saattavat kuitenkin olla hyvin tunnepitoisia, minkä vuoksi akateemiset tunteet liittyvät vahvasti myös akateemiseen kilpailuun. Akateemisen kilpailun herättämien tunteiden tarkastelu tarjoaa mahdollisuuden myös kilpailun hyötyjen ja haittojen pohdintaan. Tässä tutkimuksessa perehdytään kahteen eri kulttuuriin, jotka ovat kilpailullisuudeltaan hyvin erilaisia. Tutkimuksessa ollaankin kiinnostuneita siitä, miten eri haastateltavat ovat kokeneet kilpailun ja millaisia tunteita kilpailu on herättänyt.

Pekrunin ym. tutkimuksessa ahdistuneisuutta raportoitiin koetilanteissa, mutta myös tilanteissa, jossa opiskeltiin luokkatilassa tai kotona. Paineet hyvistä saavutuksista tai epäonnistumisesta herättivät voimakkaita tunteita, mikä viittaa siihen, että opiskelijoiden psyykkistä hyvinvointia tulee parantaa tarjoamalla keinoja tasapainoilla ylenpalttisten vaatimusten kanssa sekä tarjota onnistumisen kokemuksia. Ahdistuneisuuden jälkeen eniten raportoitiin nautinnon tunteita oppimisesta, toivon, ylpeyden ja helpotuksen tunteita, mutta myös vihan, kyllästyneisyyden ja häpeän tunteita. Harvemmin raportoitiin esimerkiksi kiitollisuuden, ihailun, halveksunnan tai kateuden tunteita. Myös toivottomuuden tunteita raportoitiin harvemmin. Pekrun ym. suorittivat ensin haastattelututkimuksen, jonka perusteella he loivat luokittelusysteemin myöhempää, kvantitatiivisempaa tutkimustyötään varten. Tämä luokittelu perustuu opiskelijoiden raportoimiin affektiivisiin, kognitiivisiin, psykologisiin ja motivationaalisiin tunnekokemuksiin. Esimerkiksi kognitioon liittyen raportoitiin tunteita kolmesta eri kategoriasta: tehtävään liittyvät ajatukset, saavutuksiin ja taitoihin liittyvät ajatukset sekä akateemisessa kontekstissa ilmeneviin sosiaalisiin tilanteihin liittyvät ajatukset. (Pekrun ym. 2002, 94–94.)

Pekrun ym. luokittelivat tutkimuksensa perusteella yhdeksän tunnetta neljään eri kategoriaan: positiiviset aktivoivat tunteet, positiiviset deaktivoivat tunteet, negatiivisen aktivoivat tunteet ja negatiiviset deaktivoivat tunteet. Tunteet voivat luoda, ylläpitää tai vähentää akateemista motivaatiota ja siihen liittyviä tahdonalaisia prosesseja. Positiiviset aktivoivat tunteet, kuten oppimisen nautinto, voivat lisätä motivaatiota, kun taas negatiiviset deaktivoivat tunteet, kuten toivottomuus ja kyllästyneisyys, voivat olla haitallisia. Positiivisen deaktivoivat tunteet ja negatiiviset aktivoivat tunteet voivat olla vaikutuksiltaan monimutkaisempia. Esimerkiksi positiiviset tunteet, kuten helpotus tai rentoutuminen, voivat heikentää motivaatiota niin, ettei työskentely jatku ja kiinnostus ei säily. Kyseiset tunteet ovat kuitenkin positiivisia, joten ne voivat myös vahvistaa motivaatiota oppimisen seuraavaa vaihetta ajatellen. Negatiivisten aktivoivien tunteiden, kuten vihan, ahdistuksen ja häpeän, voidaan puolestaan olettaa vähentävän motivaatiota, sillä negatiivisten tunteiden ajatellaan olevan yhteensopimattomia nautinnon tunteiden kanssa. Toisaalta, koska tunteet ovat aktivoivia, ne voivat myös saada aikaan voimakasta motivaatiota selviytyäkseen niistä negatiivisista tapahtumista, jotka aiheuttivat nämä negatiiviset tunteet. Tunteilla saattaa olla vaikutusta myös erilaisten oppimisstrategioiden hyödyntämiseen. Lisäksi tunteet ovat yhteydessä kognitiivisiin resursseihin. Niiden voidaan myös olettaa vaikuttavan itsesäätelytaitoihin ja akateemiseen menestykseen. (Pekrun ym. 2002, 97.)

Pekrun ym. pohtivat myös luokkaohjeistuksen ja sosiaalisen ympäristön vaikutusta akateemisiin tunteisiin. Esimerkiksi koulusaavutuksiin liittyvät odotukset ja arvot vaikuttavat oppilaaseen. Nämä voivat olla esimerkiksi vanhempien tai koulutusjärjestelmän asettamia tai nousta luokan sisäisestä vuorovaikutuksesta (esim. kilpailu vs. yhteistyö). Myös sosiaalinen vertaistuki ja vanhempien ja opettajien tuki esimerkiksi epäonnistumisen jälkeen on oleellista. Aiemmat koeahdistukseen liittyvät tutkimukset ovat linjassa tämän kanssa; korkeat odotukset, paineet menestyksestä, luokkahuonekilpailu, epäonnistumisesta saatava palaute ja rangaistus epäonnistumisen jälkeen ovat yhteydessä opiskelijoiden menestykseen liittyviin ahdistuneisuuden tunteisiin. Pekrunin ym. tutkimusten tulokset olivat samansuuntaisia: opettajien innokkuus, suorituspaineet, kilpailu vs. yhteistyö, menestyksestä saatu palaute sekä opettajien, vanhempien ja vertaisten sosiaaliset reaktiot menestyksestä sekä luokkaryhmään sopeutuminen ja hyväksyminen olivat merkittävässä yhteydessä oppimisesta saatuun mielihyvään, toiveikkuuteen menestyksestä sekä myös vihaan, ahdistuneisuuteen, toivottomuuteen ja kyllästyneisyyteen. (Pekrun ym. 2002, 101.)

Myös Kohn (1986) on pohtinut kilpailun vaikutuksia tunteisiin ja erityisesti sen aiheuttamaa ahdistusta ja epävarmuutta sekä turvattomuutta. Hän toteaa, että kilpailu voi olla epämiellyttävää ja aiheuttaa vakavaa ahdistusta, mikä voi haitata suoriutumista. Yksi ilmeisin syy ahdistukselle on häviämisen pelko. Kohn toteaa, että vaikka kilpailijalla olisi kykyjä ja psyykkistä terveyttä, on kilpailutilanne silti jossain määrin usein ahdistava. Toinen syy kilpailuun liittyvään ahdistukseen on voittoon liittyvät odotukset ja paineet; myös lahjakkaat kilpailijat voivat ”jäätää” paineen alla kilpailutilanteessa. Kolmantena syynä kilpailuun liittyvälle ahdistukselle Kohn esittää kilpailun dynamiikan itsessään. Kilpailutilanne tuo esiin ahdistuksen tunteita sekä epävarmuutta itsestään. (Kohn 1986, 208–212.) Psykoanalyytikko May on todennut, että kilpailu on kaikkein laaja-alaisin ja merkittävin syy ahdistukselle yhdysvaltalaisessa kulttuurissa (May 1977, 173).

Voidaan siis sanoa, että opiskelijat kokevat laajan skaalan erilaisia tunteita akateemisessa kontekstissa. Nykykulttuurissa akateeminen oppiminen ja akateemiset saavutukset ovat tärkeimpiä puheenaiheita läpi eliniän. Koska aiheet ovat niin oleellisia, voidaan olettaa, että ne ovat myös merkittävät lähteet ihmisten tunteille. (Pekrun ym. 2002, 92.) Kilpailu on erottamaton osa akateemista maailmaa, joten akateemisten tunteiden tutkiminen kilpailun yhteydessä on tärkeää.

## 6 Tutkimuskysymykset

Suomalainen ja yhdysvaltalainen kulttuuri ja koulumaailma ovat hyvin erilaisia kilpailun suhteen: Suomessa se on enemmän taka-alalla, kun taas Yhdysvalloissa siihen painostetaan hyvin voimakkaasti jo lapsesta saakka. Tässä tutkimuksessa haluan selvittää, miten tutkittavat kokevat kilpailun, onko heillä positiivisia vai negatiivisia tunteita sen suhteen, ja millaiset tilanteet he ylipäätään kokevat kilpailuna. Olen kiinnostunut tutkittavien kuvauksista ja kokemuksista kilpailullisuudesta sekä siitä, millaisissa tilanteissa kilpailullisuutta on koettu. Myös mahdolliset erot kokemuksissa ja mielipiteissä eri kulttuureista tulevien tutkittavien välillä on tutkimuksen kohteena. Näihin tutkimusongelmiin pyrittiin vastaamaan seuraavin kysymyksiin:

- 1 Millaisia omaan koulu-uraan liittyviä kokemuksia suomalaisilla ja yhdysvaltalaisilla nuorilla aikuisilla on kilpailullisuudesta koulun toimintakulttuureissa?
  - 1.1 Millaisia eroavaisuuksia tai samankaltaisuuksia kokemuksissa on eri maiden koulujen toimintakulttuurien välillä?
- 2 Millaisia tunteita kilpailuun liittyvät kokemukset herättävät?
  - 2.1 Millaisia eroavaisuuksia tai samankaltaisuuksia koetuissa tunteissa on eri maiden koulujen toimintakulttuurien välillä?

Aiempien tutkimusten perusteella ennakko-oletus on, että liiallinen kilpailullisuuden korostaminen koulussa vaikuttaa oppilasiin eri tavoin. Yhdysvalloissa tehdyn tutkimuksen mukaan kilpailun korostaminen voi lisätä uskoa omiin kykyihinsä, mutta toisaalta myös heikentää motivaatiota (Meece ym. 2006). Roeserin ym. (1998) mukaan kilpailu on myös yhteydessä negatiivisiin tunteisiin ja heikompaan koulumenestykseen. Lisäksi kilpailulla saattaa olla negatiivinen vaikutus oppilaiden itsetuntoon, mutta toisaalta voittaminen kilpailullisessa tilanteessa voi lisätä itsetuntoa (Ames, 1981). Voidaan myös olettaa, että yhdysvaltalaisessa koulukulttuurissa esiintyy enemmän kilpailua kuin suomalaisessa (Friedman 2013).

Myös suomalaisten tutkimusten mukaan voidaan olettaa, että tuntemukset kilpailusta vaihtelevat. Heikintalon ja Keskinen mukaan (2005) oppilailta on hyvin ristiriitaisia kokemuksia kilpailusta. Heidän tutkimuksensa mukaan olisi suotavaa, että kilpailu säilyisi leikkimielisenä ja kaikilla olisi mahdollisuus voittaa. Oppilaiden vastakkainasettelua tulisi välttää. Heikintalon ja Keskinen mukaan myös kilpailun herättämät tunteet vaihtelivat oppilaiden välillä; osa koki kilpailun stressaavana ja ahdistavana, kun taas toiset kokivat sen innostavana ja hauskana. Toisaalta kilpailua ei välttämättä otettu kovin vakavamielisesti, minkä vuoksi häviäminenkin ei aina aiheuttanut negatiivisia reaktioita.

Myös Pekrunin ym. (2002) tutkimusten perusteella voidaan olettaa, että tutkittavilla on vaihtelevia kokemuksia kilpailun aiheuttamista tunteista. Pekrunin ym. mukaan opiskelijat kokevat akateemisessa ympäristössä laajan skaalan erilaisia tunteita, jotka ovat yhteydessä oppilaiden koulusaavutuksiin ja oppimiseen niin toisen asteen koulussa kuin yliopistossakin (Pekrun ym. 2002, 98). Myös ohjeistus ja sosiaalinen ympäristö vaikuttavat oppilaiden akateemisiin tunteisiin (Pekrun ym. 2002, 101).

## 7 Menetelmät

### 7.1 Tutkimusjoukko

Tutkimusjoukoksi ( $n=6$ ) valikoitiin kolme suomalaista ja kolme yhdysvaltalaisista haastateltavaa. Haastateltaviksi valittiin nuoria aikuisia, jotka ovat jo suorittaneet toisen asteen koulutuksen ja ovat tällä hetkellä työelämässä tai ylemmän korkeakoulututkinnon loppusuoralla. Osallistujat olivat iältään 23–31-vuotiaita yliopistokoulutuksen saaneita henkilöitä. Tutkimusjoukoksi valittiin tämän ikäisiä henkilöitä, sillä aikuisiässä olevat tutkittavat pystyvät refleктоimaan omia kokemuksiaan laaja-alaisestikin haastateltaessa – toisaalta kuitenkin niin, että kouluajoista ei ole kulunut liian pitkää aikaa ja kokemukset ovat vielä kohtuullisen tuoreessa muistissa. Rajaamalla tutkittavien ikäluokkaa on myös todennäköisempää, että tutkittavat ovat käyneet koulua jossain määrin samoihin aikoihin, vaikka tämä ei välttämätön vaatimus sinänsä ollutkaan. Koska otanta tutkimuksessa oli pieni, tulosten ei ole tarkoitus olla yleistettävissä suureen väkijoukkoon, vaan tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita henkilökohtaisista kokemuksista. Ennen haastatteluiden suo-

rittamista tutkittaville kerrottiin tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta. Tutkittavia pyydettiin allekirjoittamaan suostumuslomake (Liite 3), jossa kerrottiin tutkimuksen vapaaehtoisuudesta ja luottamuksellisuudesta.

Haastateltaviksi valittiin sellaisia yksilöitä, joilla oli kiinnostusta osallistua haastatteluihin sekä innokkuutta kertoa kouluaikaisista kokemuksistaan. Kaikki osallistujat olivat naisia ja lisäksi yhdysvaltalaiset tutkittavat valikoitiin niin, että he olivat käyneet koulunsa samassa osavaltiossa. Suomalaiset haastateltavat olivat käyneet koulunsa eri puolilla eteläisempää Suomea. Haastateltavat olivat käyneet koulunsa pääosin kaupungissa tai pienessä kunnassa, eikä kukaan ollut käynyt kouluun selkeästi pienessä maaseudun kyläkoulussa. Yhdysvaltalaiset haastateltavat olivat käyneet koulunsa suuremmissa kouluissa verrattuna suomalaisiin haastateltaviin: yhdysvaltalaisen ennen yliopistoa suorittamat koulut vaihtelivat kooltaan 400–2000 oppilaan välillä, kun taas suomalaisten koulut ennen yliopistoa vaihtelivat kooltaan 120–400 oppilaan välillä. Kaikkien haastateltavien yliopistot olivat kooltaan huomattavasti suurempia. Haastateltavilta kyseltiin myös harrastustaustoja ja ilmeni, että kaikilla muilla paitsi yhdellä haastateltavalla oli ollut koulu-aikaisia urheiluharrastuksia (haastateltava 6).

Holstein ja Gubrium (1995) painottavat kehittelemässään aktiivisessa haastattelussa vastaajan aktiivista roolia. Haastateltavien aktiivinen rooli on merkittävä tässä tutkimuksessa, sillä tutkimus koostuu pienen joukon kokemuksista. Tärkeää onkin, että haastateltavat kertovat laajasti kokemuksistaan, mikä myös vaikutti tutkittavien valintaan. Holsteinin ja Gubriummin aktiivisessa haastattelussa tarkoitus on kannustaa haastateltavia kertomaan tarinoita, joten haastateltavien kyky tähän ohjaakin haastateltavien valintaa enemmän kuin perinteinen näkökulma otannan laajasta yleistettävyydestä. Menetelmä korostaa yksilöitä, jotka edustavat ihmisiä eivätkä välttämättä joukkoa tai väestöä. Haastateltavia käsitellään yksilöinä eikä pelkästään ”koehenkilöinä”, sillä jokainen haastateltava on ainutkertainen. (Holstein & Gubrium 1995, 25.) Holsteinin ja Gubriummin aktiiviseen haastatteluun nojautuen haastateltavat valittiin hyödyntäen tutkijan henkilökohtaisia verkostoja. Tällä perusteella lähetettiin tutkimuspyyntöjä joukolle ihmisiä, joista kuusi ilmaisi halukkuutensa osallistua tutkimukseen. Tutkimuspyynnöissä esiteltiin tutkimuksen aihe sekä tutkimuksen toteutustapa. Ensimmäiset kolme yhdysvaltalaisista suostuivat haastattelupyyntöön. Suomalaisia pyydettiin yhteensä viittä eri henkilöä, joista kaksi kieltäytyi, sillä he kokivat, ettei heillä ollut juuri sanottavaa kilpailullisuudesta.

## 7.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimus toteutettiin fenomenologisena haastattelututkimuksena, jonka keskiössä ovat tutkittavien henkilökohtaiset kokemukset. Fenomenologinen tutkimus on usein yhdistetty psykologiaan, mutta sitä on sovellettu myös muihin ihmistieteisiin, kuten kasvatustieteisiin (Virtanen 2006, 153). Fenomenologisen tutkimuksen lähtökohtana on subjektiivinen kokemus ja ihmisen mielessä rakentuneet merkitykset. Nämä merkitykset puolestaan rakentuvat erilaisista havainnoista, tunne-elämyksistä, mielikuvista, kuvitelmista, uskomuksista, mielipiteistä, käsityksistä ja arvostuksista. (Virtanen 2006, 157.) Toisin sanoen tutkimuksen tarkoituksena on siis ymmärtää ilmiö, eli tässä tutkimuksessa kilpailullisuus, henkilön elettyjen kokemusten näkökulmasta, jotta sen merkitys voitaisiin ymmärtää (Englander 2012, 16).

Näin ollen fenomenologisen tutkimuksen kohde on tarkemmin sanottuna kokemuksen tutkiminen, mutta toisaalta koska ihmisen suhde ymmärretään intentionaaliseksi ja koska kaikki ilmiöt merkitsevät jotain jokaiselle yksilölle, kokemus muotoutuu merkitysten mukaan. Varsinainen tutkimuksen kohde onkin siis inhimillisen kokemuksen merkitykset. Fenomenologinen merkitysteoria sisältää myös ajatuksen, että ihmisyksilöt ovat luonteeltaan ja perusteiltaan yhteisöllisiä. Merkitykset, joiden valossa todellisuus avautuu, eivät ole synnynnäisiä, vaan niiden lähde on yhteisö, johon jokainen jäsen kasvaa ja johon hänet kasvatetaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.)

Tämä jälkimmäinen näkökulma on kiinnostava erityisesti tämän tutkimuksen kannalta. Tutkittavat ovat kasvaneet hyvin erilaisissa kulttuureissa ja kouluympäristöissä, joissa kilpailu ja kilpailuhenkisyys nähdään hyvin eri tavoin. On mielenkiintoista tutkia, millaisia kokemuksia tutkittavilla on kilpailusta ja onko kulttuurien välillä mahdollisesti eroja. Tässä mielessä tutkimus liittyy osaltaan myös kulttuurintutkimuksen sekä antropologisen tutkimuksen alaan. Nämä tutkimusalat viittaavat teoreettiseen viitekehykseen, jossa merkityksen käsite ja yhteiskuntaelämän merkitysvälitteisyys otetaan vakavasti ja kohotetaan tarkastelun keskiöön. Kulttuurin käsite itsessään tarkoittaa jonkin yhteisö tai yhteiskuntaluokan piirissä omaksuttua elämäntapaa sekä tapaa, miten maailma hahmotetaan ja koetaan mielekkääksi. (Alasuutari 1994, 33.) Kulttuuri käsitteenä on oleellinen tämän tutkimuksen kannalta, sillä tutkimuksessa käsitellään kahden eri maan kansalaisten kokemuksia. Kulttuuri onkin oleellinen osa koulutusta ja koulutusjärjestelmää ja vaikuttaa niiden moniin osa-alueisiin (Mason 2007, 165).

Tutkimuksessa vertaillaan kokemuksia eri kulttuureiden välillä, joten kyseessä on myös vertaileva tutkimus. Tutkimuksen tavoitteena ei ole kuitenkaan yleistää näitä kokemuksia koskemaan koko kulttuuria, vaan kyseessä on idiografinen emic-tason tutkimus. Eroavaisuudet yhteiskunnissa osoittavatkin molempien kulttuurien ainutlaatuisuutta sen sijaan, että tutkimuksessa pyrittäisiin arvottamaan kulttuurien paremmuutta. (Hofstede 2001, 27.) Idiografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita kokonaisuuksista ja ainutlaatuisista tapahtumien rakenteista sen sijaan, että etsittäisiin yleistyksiä. Instituutiota, kuten koulua, tarkastellessa tuleekin ymmärtää, että instituutio on ainutlaatuisen kulttuurinsa osa. Emme voi tarkastella koulutusjärjestelmää kulttuurista irrallaan. (Hofstede 2001, 24–25.) Tutkimuksessa ei vertaillakaan kahta koulutusjärjestelmää ja etsitä niiden välisiä eroja, vaan ollaan kiinnostuneita yksittäisten henkilöiden kokemuksista koulun toimintakulttuureissa. Emic-tason tutkimuksella viitataan Piken 1960-luvulla kehittämiin emic ja etic-käsitteisiin, jotka juontavat juurensa lingvistiikasta. Etic lähestymistapa keskittyy ihmisten yleisluontoiseen käyttäytymiseen ja lainomaisiin tapoihin, kuten että kaikki ihmiset esimerkiksi syövät, juovat ja kommunikoivat. Emic lähestymistapa on puolestaan kiinnostunut siitä, kuinka nämä yleisluontoiset tavat toteutetaan jossain tietyssä kulttuurissa. (Smith & Bond 1998, 57) Tässä tutkimuksessa hyödynnetään lähtökohtaisesti emic lähestymistapaa ja keskitytään ihmisten henkilökohtaisiin kokemuksiin. Näin kulttuurista kerrotaan kulttuurin edustajan omin sanoin.

### 7.3 Tutkimusaineisto ja sen keruu

Tutkimusaineisto muodostui haastatteluista, jotka äänitettiin ja litteroitiin. Ääniteet olivat keskimäärin runsaan tunnin mittaisia ja litteroinnit 15–30 sivua pitkiä. Tutkimukseen haastateltiin kolmea suomalaista ja kolmea yhdysvaltalaisista henkilöä. Haastattelut suoritettiin joko kasvokkain tai videopuhelun välityksellä. Haastattelutyypinä hyödynnettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua, joka eteni tiettyjen etukäteen pohdittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa (Liite 1). Teemahaastattelun runko käännettiin myös englanniksi yhdysvaltalaisia haastatteluja varten (Liite 2). Haastattelussa annettiin tilaa ihmisten tulkinnoille ja heidän antamilleen merkityksille, ja teemat, jotka perustuvat osittain tutkimuksen viitekehykseen, johdattivat haastattelua siten, että tutkimuskysymyksiin saatiin vastauksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Kysymykset olivat avoimia ja laajoja, jolloin haastateltavien oli mahdollista ilmaista kokemuksiaan ja



näkökulmiaan riittävän kattavasti. Näin pystyttiin keräämään konkreettinen ja yksityiskohtainen kuvaus henkilön kokemuksista. (Giorgi 1997, 245.)

Kaikilta haastateltavilta kysyttiin kysymyksiä samoista teemoista, mutta vastaukset vaihtelivat laajasti, jolloin haastateltavilta kysyttiin erilaisia tarkentavia kysymyksiä. Erityisesti tunteisiin liittyvät kysymykset vaihtelivat haastateltavien kertomien kokemusten perusteella. Haastateltaville kerrottiin jo ennen haastattelua, että he saavat vapaasti kertoa kokemuksistaan ja mieleen tulevista muistoista. Aineiston analyysivaiheessa tilaa annettiin myös uusille mahdollisille teemoille, joita ei pohdittu ennakkoon. Haastattelun aikana vapaasti kerrotut kokemukset olivat omiaan tuomaan esiin erilaisia teemoja. Ennen varsinaisia haastatteluita suoritettiin koehaastattelut sekä englanniksi että suomeksi.

Haastattelun alussa tutkittavilta kysyttiin ensin taustakysymyksiä heidän iästään, kouluympäristöstään, harrastuksistaan, koulutustasostaan sekä perhetaustastaan. Tämän jälkeen haastateltavia pyydettiin määrittelemään teemaan liittyviä käsitteitä omasta henkilökohtaisesta näkökulmastaan käsin. Tällä pyrittiin luomaan ensivaikutelma siitä, millainen käsitys tutkittavilla on kilpailullisuudesta. Lisäksi tutkittavilta kysyttiin, kokevatko he olevansa kilpailuhenkisiä ja oliko kouluun panostaminen heille tärkeää. Tämän jälkeen siirryttiin teemahaastattelun teemoihin sekä tunteisiin liittyviin tarkentaviin kysymyksiin.

Teemahaastattelun kysymykset kysyttiin haastateltavilta pääasiassa samassa järjestyksessä, mutta vastausten laajuus ja perusteellisuus vaihteli haastateltavien ja teemojen välillä. Osa haastateltavista kertoi myös varsinaisten teemojen ulkopuolisia kokemuksia sekä hyvin yksityiskohtaisiakin muistoja, kun taas toisten vastaukset saattoivat olla huomattavasti yleisempiä. Tunteisiin liittyvät kysymykset riippuivat pitkälti haastateltavien kertomista kokemuksista. Kaikilta haastateltavilta kysyttiin samat kysymykset siitä, oliko kilpailu aiheuttanut mielipahaa tai mielihyvää, mutta muutoin tunteisiin liittyvät kysymykset olivat pitkälti tarkentavia kysymyksiä haastateltavien kertomista kokemuksista (esimerkiksi: ”Miltä tämä tuntui?”).

#### 7.4 Aineiston käsittely ja analyysi

Aineisto analysoitiin laadullisin menetelmin hyödyntäen sekä aineistolähtöistä sisällönanalyysia että teoriaohjaavaa sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 99). Aineistolähtöisessä analyysissa luodaan tutkimusaineistosta teorettinen kokonaisuus ja analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. Tällöin analyysiyksiköt eivät ole harkittuja tai etukäteen päätettyjä, vaan analyysia ohjaa tutkimuksessa mainitut metodologiset sitoumukset. Koska analyysi on aineistolähtöistä, aiemmilla tiedoilla, havainnoilla tai teorioilla tutkittavasta ilmiöstä ei ole merkitystä lopputuloksen tai analyysin toteuttamisen kannalta. Fenomenologiset tutkimukset hyödyntävät usein aineistolähtöistä analyysia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Teoriaohjaavassa analyysissa puolestaan on teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät pohjautu suoraan teoriaan tai käytettävään teoriaan voi toimia apuna analyysin etenemisessä. Samoin kuin aineistolähtöisessä analyysissa myös teoriaohjaavassa analyysissa analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta valinta tehdään aikaisemman teorian tai tiedon pohjalta. Teoriaohjaavassa analyysissa ei ole kuitenkaan tarkoitus testata aiempaa teoriaa, vaan se avaa uusia ajatusuria aiemman teorian pohjalta. (Sarajärvi & Tuominen 2009, 96–97.)

Lisäksi aineiston analyysissa hyödynnettiin keskeisen fenomenologisen tutkijan, Giorgin, fenomenologista metodologiaa. Giorgin mukaan analyysissa on viisi perusvaihetta: (1) pyrkimys kokonaisnäkemykseen, (2) jako merkitysyksikköihin, (3) käänös tutkittavan yleiselle kielelle, (4) yksilökohtaisen merkitysverkon muodostaminen ja (5) yleisen merkitysverkoston luominen (Virtanen 2006, 175). Aluksi tutkimusaineisto abstrahoitettiin eli muunnettiin sellaiseen muotoon, että sen perusteella tehdyt johtopäätökset voitiin irrottaa yksittäisistä ihmisistä, lausumista ja tapahtumista ja siirtää yleiselle, teoreettiselle ja käsitteelliselle tasolle. Tämä myös tarkoittaa, että aineisto oli ensin saatettava analysoitavaksi muotoon eli tässä tapauksessa se litteroitiin. (Metsämuuronen 2006, 122.) Ensimmäisessä analyysivaiheessa aineisto luettiin huolellisesti kokonaisuudessaan läpi useasti; fenomenologinen lähestymistapa on holistinen, joten on tärkeää saada selkeä kokonaiskuva aineistosta. Tässä vaiheessa aineistoa ei vielä pyritä jakamaan merkitysyksikköihin. (Giorgi 1997, 245–246.) Tässä vaiheessa tavoitteena oli saada kokonaisyymmärrys tutkittavien kokemuksista ja kohdata aineisto sellaisena kuin se on. Tämä vaihe toimi myös perustana seuraavalle vaiheelle. (Virtanen 2006, 175.)

Toisessa vaiheessa aineisto jaettiin merkitysyksikköihin (*engl. meaning units*). Fenomenologia on kiinnostunut merkityksistä, joten jaottelu perustui merkitysten erotteluun (Giorgi 1997, 246). Merkitysyksiköt ilmaisevat tutkittavan ilmiön kannalta olennaiset merkitykset, mutta samalla nämä yksiköt ovat aina yhteydessä kokonaisuuteen. Analyysissä ei ole tarkoituksenmukaista päätellä, mikä merkityksistä on oleellinen ja mikä epäoleellinen. (Virtanen 2006, 177.) Käytännössä merkitysyksiköiden luominen tapahtui lukemalla aineisto perusteellisesti uudelleen samalla merkiten jokainen merkitysyksikkö siirryttäessä merkityksestä toiseen. Tämän vaiheen päätyttyä merkitysyksiköt olivat edelleen ilmaistuna tutkittavan omin sanoin. (Giorgi 1997, 246.) Tätä vaihetta ohjaa periaate, jonka mukaan aineiston jaottelun ja merkitysyksiköiden tulee perustua kriteereihin, jotka ovat yhdenmukaisia kyseessä olevan tieteenalan kanssa. Merkitysyksiköt eivät ole aineistossa sellaisenaan olemassa, vaan ne muodostetaan tutkijan käsitysten ja toiminnan mukaan. Tällainen määrittelemättömien käsitysten ja suhtautumisten omaksuminen on ainnutlaatuisia fenomenologisessa tutkimuksessa. Fenomenologinen tutkimus on löytämiseen orientoitunutta, ja jotta aineistosta voisi löytää odottamattomiakin merkityksiä, tarvitaan riittävän avoin asenne ja suhtautuminen. (Giorgi 1997, 246–247.)

Tässä tutkimuksessa puhtaasti aineistolähtöistä fenomenologista metodologiaa käytettiin analysoidessa haastateltavien kokemuksia kilpailullisuudesta. Ensimmäiseen päätutkimuskysymykseen kilpailullisuuteen liittyvistä kokemuksista ja sen alakysymyksiin vastattiin hyödyntäen aineistolähtöistä analyysia. Tässä vaiheessa aineistosta koodattiin kaikki kilpailullisiin kokemuksiin liittyvät maininnat. Aineistolähtöisen analyysin avulla löydettiin erilaisia merkitysyksikköjä, joiden avulla kokemuksia tarkasteltiin. Nämä merkitysyksiköt eivät olleet ennalta määriteltyjä esimerkiksi haastattelurungossa. Merkitysyksiköt muodostettiin kasvatustieteen näkökulmasta sekä tutkijan käsitysten ja toiminnan mukaan (Virtanen 2006, 177). Lisäksi tässä vaiheessa hyödynnettiin myös teoriaohjaavaa analyysia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Teoriaohjaavaa analyysia käytettiin vastatessa toiseen päätutkimuskysymykseen kilpailuun liittyvistä akateemisista tunteista. Tutkittavien kokemien tunteiden jaottelu perustui Pekrunin ym. (2002) luomaan luokitteluun akateemisista tunteista (Taulukko 1), mutta aineiston analyysivaiheessa edettiin aluksi aineistolähtöisesti analysoiden kaikkia tutkittavien kokemia tunteita, ei ainoastaan Pekrunin ym. listaamia tunteita.

Pekrunin ym. (2002) määritelmän mukaan akateemiset tunteet ovat affektiivisia, kognitiivisia, psykologisia ja motivationaalisia prosesseja. Tähän määritelmään ja aiempaan

haastattelututkimukseensa pohjaten he määrittivät joukon tunteita, jotka ovat oleellisia akateemisessa kontekstissa ja joiden voidaan olettaa vaikuttavan opiskelijoiden oppimiseen, menestykseen ja terveyteen. Tämä tunteiden joukko sisältää sekä positiivisia että negatiivisia tunteita (Taulukko 1). Lisäksi Pekurin ym. tutkimuksessa painotettiin tunteiden tilannesitoutuneisuutta ja väliaikaista luonnetta. Tutkimuksessaan he tarkastelivat tunteita, jotka esiintyivät luokkahuoneessa, opiskellessa luokkahuoneen ulkopuolella tai osallistuessaan kokeeseen. (Pekrun ym. 2002, 95.)

TAULUKKO 1. Akateemiset tunteet Pekrunin, Goetzin, Titzin ja Perryn mukaan (2002)

Positiivisia aktivoivia tunteita	Positiivisia deaktivoivia tunteita	Negatiivisia aktivoivia tunteita	Negatiivisia deaktivoivia tunteita
nautinto (enjoyment)	helpotus (relief)	viha (anger)	toivottomuus (hopelessness)
toivo (hope)		ahdistus (anxiety)	kyllästyneisyys (boredom)
ylpeys (pride)		häpeä (shame)	

Kolmannessa vaiheessa aineisto organisoitiin ja ilmaistiin akateemisella kielellä, tieteellisin termein. Käytännössä tämä tarkoittaa, että tutkittavan monimerkityksinen ja polveileva kuvaus esimerkiksi koetusta tunteesta muunnettiin tunnetta kuvaavaksi käsitteeksi. Toisin sanoen refleктоimalla ja mielikuvatason muuntelulla pyritään löytämään todellinen psykologinen tai erityistieteellinen aspekti tapahtumasta (Virtanen 2006, 178). Analysoinnissa käytettävä tieteellinen näkökulma on ihmisen arkista näkökulmaa suppeampi, joten kielen muuntaminen akateemiseksi on välttämätöntä (Giorgi 1997, 247). Toisin sanoen arkipäivän maailma on huomattavasti monimutkaisempi ja rikkaampi kuin esimerkiksi psykologinen näkökulma ilmiöön (Virtanen 2006, 177).

Kun merkitysyksiköt oli määritelty tieteenalan näkökulmasta ja käännetty akateemiselle kielelle, muodostettiin niistä yksilökohtainen merkitysverkosto. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että tunteita koskevassa teoriaohjaavassa analyysissä aineisto oli aluksi koodattu tunteiden mukaan, minkä jälkeen kaikki haastateltavien kokemat tunteet jaoteltiin Pekrunin ym. luokittelun alle. Pekrunin ym. alkuperäinen luokittelu perustui akateemisiin

tunteisiin erilaisissa akateemisissa tilanteissa. Tässä tutkimuksessa oltiin kuitenkin kiinnostuneita tunteista nimenomaan kilpailullisissa tilanteissa. Aineiston analyysi suoritettiin lukemalla teksti ja koodaamalla eri tunnekategoriat eri väreillä sekä merkitsemällä tunteiden esiintymisen toistuvuus taulukkoon erikseen jokaisen haastateltavan kohdalla. Aineisto koodattiin tällä tavoin kaksi kertaa. Tällä pyrittiin takaamaan koodauksen johdonmukaisuus ja samankaltaisuus kaikissa aineistoissa. Kilpailullisia kokemuksia koskevassa aineistolähtöisessä analyysissä kokemukset jaoteltiin aineistosta löytyneiden merkityksyksiköiden alle. Kilpailuun liittyvät kokemukset luokiteltiin akateemisiin ja sosiaalisiin kokemuksiin. Tämän lisäksi urheiluun liittyvät kokemukset, koulussa käyty muu kuin akateeminen kilpailu sekä muut kilpailuun liittyvät kokemukset nousivat teemoiksi. Nämä teemat valittiin, sillä ne toistuivat kaikissa haastattelussa johdonmukaisesti. Tämän luokittelun avulla on myös mahdollista kuvata, millaista kilpailu on ollut ja näin ollen vastata tutkimuskysymyksiin.

Viimeisessä vaiheessa yksityiskohtaisista merkitysverkostoista siirryttiin yleiseen merkitysverkostoon (Virtanen 2006, 180). Toisin sanoen haastateltavien kokemukset kerättiin yhteen kokonaisuudeksi, jota voidaan käsitellä yleisemmällä tasolla. Yleisen merkitysverkoston tulee kuitenkin sisältää jokaisen tutkittavan yksilökohtaisessa merkitysverkostossa esille nousseet seikat, jotka ovat tutkittavan ilmiön kannalta keskeisiä (Virtanen 2006, 180). Tässä tutkimuksessa ei voida suoraan tehdä yleistyksiä, koska tutkimusaineisto on suppea. Tarkoitus on löytää merkityksiä ja kokemuksia yksilöiden tasolla. Yleisten merkitysverkostojen pohjalta voidaan pohtia mahdollisia jatkotutkimusmahdollisuuksia. Koska kilpailusta ja siihen liittyvistä tunteista ei ole vielä paljon tutkimusta, kvalitatiivinen haastattelututkimus on hyödyllinen, jotta voidaan saada lisää tietoa aiheesta. Kvalitatiivisen tutkimuksen perusteella voidaan suorittaa laajempia kvantitatiivisia tutkimuksia myöhemmin.

## 8 Tulokset

### 8.1 Haastateltavien määritelmiä kilpailullisuudesta

Ennen varsinaisten haastatteluiden aloittamista haastattelihoita pyydettiin määrittelemään kilpailu ja kilpailuhenkisyys omin sanoin. Määritelmät antoivat hyvän ensivaikutelman siitä, millainen käsitys haastateltavilla on ilmiöstä. Heiltä kysyttiin myös muun muassa heidän käsityksiään hyvästä koulumenestyksestä. Moni määritteli kilpailun jotain toista vastaan kilpailemisena tai jopa itseään vastaan kilpailuna. Kilpailu voitiin nähdä abstraktimmin kilpailutapahtumana, jossa tavoitellaan konkreettista tai ei-konkreettista tavoitetta (Haastateltava 1). Erään haastateltavan määritelmän mukaan kilpailu on tilanne, jossa kaksi tai useampi ihmistä yrittää tavoitella samaa asiaa tai tavoitetta (Haastateltava 2). Kilpailun mainittiin tarkoittavan myös tilannetta, jossa henkilö tietyissä kategoriassa tavoittelee paremmuutta toisiin ihmisiin verrattuna (Haastateltava 3). Kilpailu nähtiin myös tilanteena, jossa suoritukset tai ominaisuudet laitetaan paremmuusjärjestykseen tietyin perustein ja paras palkitaan tai valitaan (Haastateltava 4). Yhden ytimekkään määritelmän mukaan kilpailussa pyritään olemaan parempi kuin joku toinen (Haastateltava 5). Kilpailu nähtiin myös tilanteena, jossa henkilö vertaa itseään tai on verrattavana muihin joko ulkoisesta tai omasta aloitteestaan ja pyrkii olemaan muita parempi tai haastamaan muut (Haastateltava 6). Kahden haastateltavan määritelmän mukaan kilpailu voi tapahtua myös itsensä kanssa.

### 8.2 Kokemuksia kilpailullisuudesta suomalaisissa ja yhdysvaltalaisissa kouluissa

Haastateltavien kokemuksia kilpailusta ja kilpailuhenkisyydestä analysoitiin hyödyntäen aineistolähtöistä analyysia. Näin ollen teemoja ei oltu päätetty etukäteen, vaan ne nousivat aineistosta. Kaikissa haastatteluissa toistui kokemukset, jotka liittyivät sosiaalisiin tilanteisiin, akateemisiin tilanteisiin, urheiluun tai muuhun koulussa tapahtuvaan kilpailuun. Johdonmukaisen ja toistuvan esiintymisen vuoksi nämä kategoriat nostettiin luokittelun teemoiksi. Näiden teemojen avulla oli myös mahdollista kuvata aineistoa paremmin ja vastata tutkimuskysymyksiin. Kokemuksiksi luokiteltiin kaikki sellaiset tilanteet, jotka

haastateltavat olivat kokeneet kilpailulliseksi. Tällaisia tilanteita saattoivat olla esimerkiksi urheilu-, luokka-, kirjoitus- tai piirustuskilpailut. Tilanteet saattoivat myös olla opettajan erilaisia palkitsemismenetelmiä, joissa oppilaat kilpailivat palkinnoista tai hyvästä koulusuorituksesta saaduista palkinnosta. Järjestettyjen kilpailujen lisäksi haastateltavat kokivat kilpailua yksilöiden välillä, ja esimerkiksi arvosanoja vertailtiin. Haastateltavilla oli myös kokemuksia sosiaalisesta kilpailusta, jossa kilpailu liittyi ryhmään pääsemiseen, ystävyysuhteisiin tai esimerkiksi seurustelusuhteisiin. Kokemusten määrittäminen kilpailullisiksi kokemuksiksi ja näiden kokemusten luokitteluun valittujen teemojen alle riippui pitkälti siitä, minkä haastateltava oli itse kokenut kilpailuna.

Kokemuksia luokiteltiin myös teemaan ”muu kilpailu”. Tässä ryhmässä oli kokemuksia kilpailusta, joka oli tapahtunut jossain muualla kuin koulussa, tai se ei liittynyt suoraan akateemiseen tai sosiaaliseen kilpailuun eikä urheiluun. Lisäksi myös itsensä kanssa kilpaileminen luokiteltiin tähän ryhmään, ellei se suoraan liittynyt johonkin kilpailutilanteeseen koulussa. Tämän teeman alle luokiteltiin myös sellaiset yleisemmät kokemukset, jotka eivät olleet suoraan yhteydessä käytännön kilpailutilanteisiin, vaan esimerkiksi kuvasivat koulutusjärjestelmää.

Yhdysvaltalaisilla haastateltavilla oli kaiken kaikkiaan enemmän mainintoja kilpailullisista tilanteista kuin suomalaisilla haastateltavilla. Yhdysvaltalaiset mainitsivat kilpailullisia kokemuksia yhteensä 298 kertaa, kun taas suomalaiset mainitsivat kilpailullisia kokemuksia yhteensä 176 kertaa. Näin ollen yhdysvaltalaisilla haastateltavilla oli määrällisesti noin 1,7 kertaa enemmän mainintoja kilpailullisista tilanteista ja kokemuksista kuin suomalaisilla haastateltavilla. (Taulukko 2) Suomalaisilla haastateltavilla oli määrällisesti enemmän mainintoja sosiaalisesta kilpailusta ja yksi maininta enemmän muusta kilpailusta kuin yhdysvaltalaisilla haastateltavilla. Muissa teemoissa yhdysvaltalaisilla haastateltavilla oli määrällisesti enemmän mainintoja.

TAULUKKO 2. Kilpailuun liittyvien kokemusten määrälliset maininnat teemoittain ja maittain jaoteltuna (n=6)

	<b>Suomalaiset haastateltavat</b>	<b>Yhdysvaltalaiset haastateltavat</b>
<b>Akateeminen kilpailu</b>	49	207
<b>Sosiaalinen kilpailu</b>	58	9
<b>Urheiluun liittyvä kilpailu</b>	32	38
<b>Koulussa tapahtuva muu kilpailu</b>	10	18
<b>Muu kilpailu</b>	27	26
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>176</b>	<b>298</b>
	mainintaa	mainintaa

### ***Kilpailullisuuteen liittyvät akateemiset kokemukset***

Kilpailullisuuteen liittyvillä akateemisilla kokemuksilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kilpailullisia kokemuksia, jotka liittyvät koulunkäyntiin, oppiaineisiin, arvosanoihin, koulun pääsykokeisiin, kokeisiin, kilpailuun opetusmenetelmänä tai oppimisen välineenä, koulunkäyntiin liittyviin palkintoihin tai palkitsemismenetelmiin, stipendeihin tai muihin opiskeluun liittyviin aihepiireihin. Akateemisia kilpailullisuuteen liittyviä kokemuksia mainittiin haastatteluissa kaiken kaikkiaan 256 kertaa. Yhdysvaltalaiset mainitsivat kilpailullisuuteen liittyviä akateemisia kokemuksia 207 kertaa, mikä oli eniten mainintoja saanut teema yhdysvaltalaisten haastatteluissa. Suomalaiset mainitsivat kilpailullisuuteen liittyviä akateemisia kokemuksia yhteensä 49 kertaa, mikä oli toiseksi eniten mainintoja saanut teema suomalaisten haastatteluissa.

Erityisesti yhdysvaltalaisten vastauksissa korostui akateeminen paine ja hyvien arvosanojen ja testitulosten tärkeys jatko-opintoja ajatellen. Jatkoa varten oli saatava tietty keskiarvo (*engl. GPA*) sekä riittävän korkeat tulokset GRE-testistä eli standardoidusta testistä, joka on monen ylemmän korkeakoulututkinnon ennakkovaatimus: ”*In terms of education, getting to [graduate] school was super competitive. You had to have a certain GPA and you had to have a certain GRE score in order to be competitive. And then, at in*



*your interview you had at least, you know, be a semblance of normal and smart at the same time.*” (Haastateltava 2)

Standardoitujen testien tekeminen, mahdollisesti jopa useampaan otteeseen, tuli esille kaikkien yhdysvaltalaisien haastateltavien vastauksissa. Esimerkiksi eräs haastateltava oli uusinnut yliopiston pääsyvaatimuksena olevan ACT-testin viiteen otteeseen, jotta olisi tarpeeksi kilpailukykyinen. Jokainen kerta tuli myös maksaa erikseen: *”I was very focused on making good grades and a high ACT scores, which I took that test 5 times, so I could get the scholarships to go to [college]. Taking the ACT was very stressful. It was an expensive test that took several hours, and it was difficult to study for.*” (Haastateltava 1)

Suomalaisilla haastateltavilla oli paljon kokemuksia, joissa kilpailu ei ollut välttämättä suunniteltua tai järjestettyä, mutta aiheutti kuitenkin kilpailuhenkisyyttä oppilaiden välillä. Esimerkiksi äidinkielen aineen lukeminen ääneen oppitunnilla osoitti sen, kuka luokassa on suoriutunut tehtävästä parhaiten: *”Yks asia, mikä tuli mieleen, -- missä kilpailtiin, ni oli ehkä se semmone, --, et kenen tarina luetaan niinku äikän, äikän tunneilla. Et kenen tarinat luetaan ääneen. -- Sitä oli kyl toistuvasti.*” (Haastateltava 5)

Kilpailut saattoivat olla myös koulun puolesta järjestettyjä: *”Mul on semmonen -- muis-tikuva, et on ollu jotain valtakunnallisii testeii tai kokeita, mihin on osallistuttu.*” (Haastateltava 6) Järjestetyt kilpailut, jotka ovat miellettäviissä akateemisiksi, tuntuivat kuitenkin olevan yleisempiä yhdysvaltalaisien haastatteluissa. Yhdysvaltalaisien haastatteluissa toistui esimerkiksi tiedekilpailutapahtuma: *“For like the science fair, people were competitive, because they were like trying to be first, second, third [place]. -- You would have to think of a science project, and you have to make one of those little trifold boards about it, and do your research, and then you present it, and there's like professors and stuff who come and like judge it. And if it's really good, you'll get to go to regionals -- or you go to state.*” (Haastateltava 3) Tämän lisäksi yhdysvaltalaisilla haastateltavilla oli kokemuksia valtakunnallisista kilpailuista, joihin osallistuttiin koulun kautta. Näissä kilpailussa edettiin paikalliselta tasolta kohti valtakunnallista tasoa. Tällaisia kilpailuja olivat yllä mainitun lisäksi esimerkiksi matematiikkakilpailut ja eri oppiaineisiin liittyvät kilpailutapahtumat (*engl. literary rally*).

Arvosanojen vertailu tuli ilmi kaikissa haastatteluissa. Yksi haastateltava mainitsi tämän esimerkiksi ylioppilaskirjoitusten yhteydessä: *”Äikän aineiden arvosanat oli niin sillee helposti vertailtavissa, -- et niin nyt vähän vertailtiin.*” (Haastateltava 5) Vertailu

vaikutti voimakkaammalta yhdysvaltalaisien haastateltavien kokemuksissa: *”Everyone wanted to be the smartest person – – and everyone didn't want to be the least smartest person, because everyone would ask everyone their grades afterwards.”* (Haastateltava 2)

Kilpailua saatettiin hyödyntää myös opetusmenetelmänä koulussa: *”If anything, competition was used – – in like games, like teaching games, like math, – – mathletes! – – Whatever team won, got like 15 extra minutes at recess, or something like that.”* (Haastateltava 3)

### ***Kilpailullisuuteen liittyvät sosiaaliset kokemukset***

Kilpailullisuuteen liittyvillä sosiaalisilla kokemuksilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kokemuksia, joissa esiintyi sosiaalista kilpailua yksilöiden tai ryhmien välillä. Kokemukset liittyivät esimerkiksi suosittuihin ryhmiin ja niihin pyrkimiseen tai niistä torjutuksi tulemiseen, riitatilanteihin, ryhmien valintatilanteisiin, teini-iän parisuhteisiin, vastakkaiseen sukupuoleen tai ihastuksiin, opettajan suosioon tai miellyttämiseen, välituntileikkeihin, ulkonäköön tai kaverisuhteisiin. Kilpailullisuuteen liittyviä sosiaalisia kokemuksia mainittiin yhteensä 67 kertaa. Vain yhdeksän näistä maininnoista oli yhdysvaltalaisien haastatteluissa, loput 58 kertaa oli suomalaisten haastateltavien mainitsemia. Kilpailullisuuteen liittyvät sosiaaliset kokemukset olivat määrällisesti eniten mainintoja saanut teema suomalaisten haastatteluissa. Yhdysvaltalaisissa haastatteluissa se oli sen sijaan vähiten mainintoja saanut teema.

Kilpailulliset sosiaaliset kokemukset liittyivät suomalaisten haastatteluissa usein teini-ikään liittyviin tunteisiin ja esimerkiksi kilpailuun pojista. Tämä tuli ilmi kaikissa suomalaisissa haastatteluissa: *”Meil on ollu kilpailuu samast pojast, kehen me ollaan molemmat oltu ihastuttu.”* (Haastateltava 4) *”Yläasteen tää kilpailu, ni kaikki oikeesti liitty niinku poikiin. Kaikki liitty vaan siihen niinku teini-iän tunteisiin.”* (Haastateltava 5) Yhdysvaltalaisilla haastateltavilla ei tullut vastaavia mainintoja.

Yhdysvaltalaisissa haastatteluissa tuli myös esille kokemuksia siitä, että on pyritty tekemään vaikutus luokkatovereihin, jotta voisi voittaa esimerkiksi jonkin koulussa järjestettävän vaalin: *”Those who were interested in being president of the club, or being vice president of the club, they would often try to impress their club members, or their sponsors, or so forth, to have a better chance of getting the position.”* (Haastateltava 1)

Suosittujen oppilaiden ryhmä tai suosittuna oleminen tuli usein esille: *“I feel like competition socially was definitely a thing, like you wanted to be with the in-crowd, so you like, you know, you dress a certain way to be accepted, or you could be rejected, which that happened to me plenty of times.”* (Haastateltava 3) *“No ehkä enemmän on ollu varmaan ollu semmost niinku sosiaalist kilpailuu kuitenkin, et ketkä niinku pääsee porukoihin ja ketkä ei.”* (Haastateltava 4)

Kilpailu saattoi liittyä myös opettajan suosioista kilpailemiseen, mikä tuli ilmi suomalaisten haastatteluissa. Tätä esiintyi lähinnä alakoulussa: *“Semmosien fiksujuen ja kilttien tyttöjen, meil oli mejän välillä kyl semmosta, et kuka miellyttää opettajaa eniten. – – Opettajan suosikki haluttiin olla.”* (Haastateltava 5)

Haastatteluissa tuli myös ilmi niin sanottua käänteistä kilpailua, sillä ala- tai yläkoulussa ei välttämättä haluttu näyttää, jos menestyi koulussa hyvin. Tämä liittyi sosiaalisen kilpailuun, sillä hyvä koulumenestys koettiin nolostuttavaksi, mikä taas osaltaan liittyi muiden oppilaiden suosioista kilpailemiseen: *“Jos saa huonon numeron, ni sit on tavallaan niinku cooli ja sit -- jos saa hyvii, ni sit se on vähän niinku huonompi homma, et see on ollu se kilpailu aika väärinpäin.”* (Haastateltava 4) Yhdysvaltalaisen haastatteluissa ei tullut ilmi vastaavanlaisia kilpailutilanteita.

### ***Urheiluun liittyvät kilpailulliset kokemukset***

Urheiluun liittyvät kilpailulliset kokemukset ilmenivät haastatteluissa kokemuksina, jotka liittyivät koulun liikuntatunteihin, koulussa järjestettyihin urheilukisoihin, koulun kautta osallistuttuihin urheilukilpailuihin, koulun kerhoihin liittyvään urheilutoimintaan tai kouluaikaisina urheiluharrastuksina. Urheiluun liittyviä kilpailullisia kokemuksia mainittiin haastatteluissa yhteensä 70 kertaa. Suomalaiset mainitsivat urheiluun liittyviä kokemuksia 32 kertaa ja yhdysvaltalaiset 38 kertaa. Urheiluun liittyvät kilpailulliset kokemukset saivat kolmanneksi eniten mainintoja suomalaisilta haastateltavilta ja toiseksi eniten mainintoja yhdysvaltalaisilta haastateltavilta.

Molempien kulttuureiden kouluympäristöissä esiintyi monipuolisesti urheiluun liittyvää kilpailua. Suomalaiset haastateltavat kertoivat esimerkiksi koulujen välisistä urheilukilpailuista, jotka koettiin hyvän mielen tapahtumina: *“Ainahan on ollu koulujen välisii kiisoja, – – mut ei niist oo mun mielest jääny mitenkään sellast niinku, et ne nyt järjestettiin*

*ja joku voitti, mut et ei niist jääny sellast niinku, et mejän täytyy nyt hakkaa toi koulu tai niin sellast.*” (Haastateltava 4)

Kilpailua tapahtui myös liikuntatunneilla. Erään haastateltavan mukaan liikuntatunnit olivat hyvin kilpailuhenkisiä ja kaikki halusivat olla parhaita ja voittaa peleissä: *”In like gym, people wanted to be the best. Especially in middle school, gym was a very competitive place, because you'd get like, you know, 300 students in the same gym period like really just going at each other trying to win games and stuff.”* (Haastateltava 3)

Eräs yhdysvaltalainen haastateltava mainitsi myös karsinnasta, jonka perusteella valittiin urheilijat kilpajoukkueeseen, joka matkusti kaupungista toiseen pelaamaan toisia kilpajoukkueita vastaan: *”And whenever that season was complete, then they would take the top athletes – – and it was kids. – – They'd have us do different drills, and different exercises, and different little things for them to determine who was the best players. And so, we were essentially all competing for a spot on the All-Star team.”* (Haastateltava 1) Toisin sanoen kaikki saattoivat päästä joukkueeseen, mutta pelaamaan pääsivät vain parhaat: *”Anyone was allowed to join the team. But only the good ones were allowed to play.”* (Haastateltava 1)

Myös suomalaisten haastatteluissa kävi ilmi, että käytiin muissa kaupungeissa osallistumassa urheilukilpailuihin: *”Meijän luokka pääsi kaikkii valtakunnallisiin koulujen väliin, niinku niihin valiokisoihin – – niihin, – – mis valittiin niinku maakunnista aina yks.”* (Haastateltava 5) Myös tämän haastateltavan mukaan kilpajoukkueisiin valittiin parhaat, mutta mahdollisuuksia saattoi silti olla kaikille: *”Et sit yleisurheilussa, ni jokaseen lajiin valittiin paras siit luokasta. Tai sitten ei tietenkään, ei voinu ol sillee et yks tyyppi on monessa eri lajissa, ni sitte just ehkä joku semmonen vähä semmonen heikompikin oli paras sitten jossain yhdes lajissa, ko ne muut oli jo käytetty.”* (Haastateltava 1)

Urheilukilpailut saattoivat aiheuttaa voimakasta kilpailuhenkisyyttä ja päättäväisyyttä voitosta: *”I was very into the idea of like winning the regional championship and stuff, and I was like I really got to get our stuff together. We got to practice, – – we got to do – – what we can to win.”* (Haastateltava 3)

### *Muut kilpailullisuuteen liittyvät kokemukset*

Kilpailullisuuteen liittyvät kokemukset, jotka eivät sopineet edellä mainittuihin teemoihin luokiteltiin joko teemaan ”koulussa tapahtuva muu kilpailu” tai teemaan ”muu kilpailu”. Koulussa tapahtuvaan muuhun kilpailuun liittyvät kokemukset liittyivät kilpailutapahtumiin, jotka eivät olleet suoranaisesti akateemista eikä sosiaalista kilpailua. Tällainen kilpailu oli kuitenkin koulun järjestämää tai koulussa tapahtuvaa. Koulussa tapahtuvaan muuhun kilpailuun liittyviä kokemuksia mainittiin yhteensä 28 kertaa. Suomalaiset haastateltavat mainitsivat kokemuksia 10 kertaa ja yhdysvaltalaiset 18 kertaa. Tämä oli vähiten mainintoja saanut teema suomalaisten haastatteluissa ja toiseksi vähiten mainintoja saanut teema yhdysvaltalaisten haastatteluissa.

Kokemukset saattoivat liittyä esimerkiksi leikkimielisiin luokkien välisiin kilpailuihin. Yhdysvaltalaiset kertoivat erilaisista hyväntekeväisyyskilpailuista, joissa luokat keräsivät rahaa ja voittajaluokka sai palkinnoksi esimerkiksi pizzapäivän: *”I guess like there was always – – the penny wars – – like when you're younger, like whoever can bring in the most pennies, or the most canned goods, or any of that stuff, they got like a pizza party or like an ice cream party.”* (Haastateltava 2) Usein oppilaille oli kuitenkin epäselvää, minkä vuoksi rahaa kerättiin.

Kilpailut saattoivat liittyä myös hyviin tekoihin ja niiden perusteella kerättäviin tarroihin, jotka johtivat palkintoihin: *”I remember one teacher had like this chart. And the chart listed all of our names, and whenever we did something good we'd get a gold star sticker. – – At the end of the month, or something, if we had reached 10 stickers or something, we would get a prize.”* (Haastateltava 1)

Suomalaiset kertoivat esimerkiksi valtakunnallisista piirrustuskilpailuista, joihin osallistuttiin: *”Luokka osallistui esimerkiksi just piirrustuskilpailuihin, vaikka Lions Clubin järjestämään tai Osuuspankin järjestämään tai kaikkiin näihin tämmösiin, mikkä oli valtakunnallisia.”* (Haastateltava 5)

Teeman ”muu kilpailu” alle luokiteltiin kilpailuun liittyvät kokemukset, jotka eivät sopineet edellä mainittujen teemojen alle. Tähän teemaan luokiteltiin esimerkiksi itsensä kanssa kilpailu, ellei se suoraan liittynyt johonkin muuhun mainittuun teemaan. Teemaan luokiteltiin myös kilpailut tai kilpailulliset tilanteet, jotka eivät tapahtuneet koulussa eikä olleet urheilukilpailuja. Tällaisia saattoivat olla esimerkiksi työyhteisössä ilmen-

neet kilpailutilanteet. Maininnat saattoivat liittyä myös yleisiin kokemuksiin koulutusjärjestelmästä tai kilpailullisuudesta tai esimerkiksi lapsuudenaikaisiin kokemuksiin häviämisestä. Muuhun kilpailuun liittyviä kokemuksia mainittiin yhteensä 53 kertaa. Suomalaiset haastateltavat mainitsivat kokemuksia 27 kertaa ja yhdysvaltalaiset 26 kertaa. Tämä oli toiseksi vähiten mainintoja saanut teema suomalaisten haastatteluissa ja kolmanneksi eniten mainintoja saanut teema yhdysvaltaisten haastatteluissa.

Kaikkien suomalaisten haastatteluissa tuli mainintoja itsensä kanssa kilpailusta: *”Mut ite on ehkä nyt ollu lähinnä semmonen, et on kilpaillu vähän ittes kans. Ja siks mul ei oo ehkä jääny niin vahvast mieleen semmosta niinku toisiin vertaamista.”* (Haastateltava 6)

Itsensä kanssa kilpailu mainittiin myös yhdysvaltalaisissa haastatteluissa, vaikka ei välttämättä yhtä toistuvasti: *”You’re always like in competition with yourself, I guess. You can always be better than the person you were the day before.”* (Haastateltava 3)

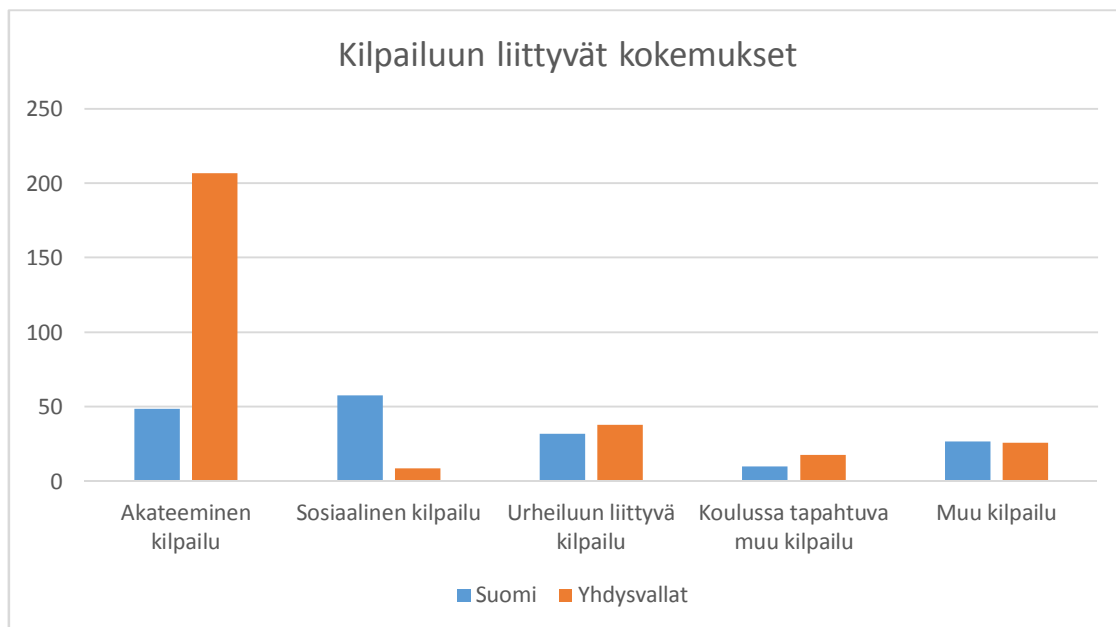
Esimerkiksi sisarusten välinen kilpailuhenkisyys luokiteltiin tähän teemaan, jos se ei suoraan liittynyt pelkästään akateemiseen tai sosiaaliseen kilpailuun: *”I felt like I had more competition going between her and I, because we were finally in the same place where we were like trying to get a career going and like all that stuff. So, I kind of felt like I failed there, just because like she’s already like working.”* (Haastateltava 3)

Myös kouluajan jälkeiset kokemukset luokiteltiin tähän teemaan: *”Nyt täytyy taistella kaikist niinku, vaikka työpaikoista. Tai nyt taistelin apurahoista tai tämmösest. Et kylhän sitä täytyy tehdä nykyään paljon enemmän.”* (Haastateltava 4)

### **8.3 Eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia suomalaisten ja yhdysvaltaisten kilpailullisissa kokemuksissa**

Suomalaisten ja yhdysvaltaisten kilpailullisuuteen liittyvissä kokemuksissa ilmeni runsaasti eroja. (Kuvio 3) Merkittävin ero oli akateemisen kilpailun mainintojen määrällinen yleisyys yhdysvaltaisten haastatteluissa. Kokemuksia mainittiin 207 kertaa, kun taas suomalaiset mainitsivat akateemisen kilpailun kokemuksia vain 49 kertaa. Yhdysvaltalaiset mainitsivat kilpailullisuuteen liittyviä akateemisia kokemuksia 4,2 kertaa enemmän kuin suomalaiset haastateltavat. Haastatteluissa ilmeni myös se, että kilpailu oli huomattavasti intensiivisempää ja organisoitumpaa yhdysvaltaisten kokemusten mukaan. Suomalaisten mukaan kilpailu oli usein harkitsematonta, ja se syntyi tilanteessa. Toki myös

järjestettyjä kilpailuja oli, mutta se oli huomattavasti harvinaisempaa verrattuna yhdysvaltalaisten kokemuksiin. Myös yhteiskunnan näkökulmasta tulevat paineet ja kilpailukokemukset testien ja tuloksellisuuden muodossa koettiin huomattavasti voimakkaampina yhdysvaltalaisten haastateltavien kokemuksissa.



KUVIO 3. Kilpailullisuuteen liittyvien kokemusten määrälliset maininnat teemoittain ja maittain jaoteltuna (n=6)

Yhdysvaltalaisilla oli paljon kokemuksia sellaisista kilpailutilanteista, joita ei ilmennyt lainkaan suomalaisissa haastatteluissa. Tällaisia olivat esimerkiksi erilaiset paremmuusjärjestykset (*engl. ranking*) sekä lahjakkaille oppilaille tarkoitettut opinto-ohjelmat (*engl. Gifted and Talented, Honors*), joihin oli mahdollista päästä testauksen tai koe-esiintymisen kautta (esimerkiksi älykkyystesti). Eräs haastateltava kertoi siitä näin: “*There's like, you know, the regular classes, -- which is on [grade] level, and the honors classes, and then the gifted classes you have to take an IQ test and have a certain IQ in order to get into. And then the talented program where you have to, whatever your talented at, audition for.*” (Haastateltava 2)

Myös keskiarvolle (*engl. GPA*) annettiin yhdysvaltalaisten haastatteluissa paljon painoarvoa, ja sen tarkka arvo oli myös edelleen kaikkien haastateltavien muistissa. Kukaan

suomalainen ei maininnut keskiarvoa ennen yliopistouraa. Yksi maininta tuli yliopistouralta, jolloin perusopinnoista tuli saada tietty keskiarvo jatkaakseen aineopintoihin. Tämän lisäksi yhdysvaltalaiset mainitsivat meriitiksi myös koulun kerhoihin ja muihin aktiviteetteihin (*engl. extracurricular*) liittyvän toiminnan, sillä se oli kilpailuvaltti jatko-opintoihin hakemisessa. Suomalaisilta tuli varsin vähän mainintoja kerhoista, ja nämäkin maininnat liittyivät kerhoon vapaa-ajan harrastuksena, josta ei sinänsä ollut suoranaista akateemista hyötyä.

Haastatteluissa ilmennyt merkittävä ero oli myös opetuksessa käytetyt palkinnot. Palkintoja käytettiin yhdysvaltalaisen kokemusten mukaan usein ja kaikki mainitsivat esimerkiksi sen, että opettajalla oli luokassa aina makeisia mahdolliseksi palkinnoksi. Palkinnoksi saatettiin antaa myös pizza- tai jäätelöpäivä, vapaan pukeutumisen päivä, lisää välituntiaikaa tai palkintonauhoja. Eräs haastateltava kertoi myös, että yksi luokka sai luokkakilpailun palkinnoksi limusiiniajajun. Palkintoja saattoi saada kilpailujen voittamisesta tai esimerkiksi hyvistä arvosanoista. Lisäksi esimerkiksi kirjojen lukemisesta saattoi saada pisteitä, ja kun näitä pisteitä laskettiin yhteen, sai sen perusteella isoja tai pieniä palkintoja.

Suomalaisten kokemuksissa palkinnot olivat melko harvinaisia ja liittyivät lähinnä urheilutapahtumiin. Mainintoja tuli tunnustuksista esimerkiksi lukion päättyessä. Nämä olivat usein lähinnä sosiaalisia palkintoja, sillä ne liittyivät esimerkiksi siihen, kuka oli vuosikurssin luokkahengen nostattaja tai reilu kaveri. Yhdysvaltaisten kokemuksissa tuli ilmi kouluvuoden päätteeksi järjestettäviä palkintoseremonioita, joissa palkittiin vuoden paras oppilas eri oppiaineissa sekä vuoden paras oppilas kokonaiskeskiarvon perusteella. Luokassa saatettiin valita myös viikon tai kuukauden paras oppilas.

Standardoidut testit toistuivat yhdysvaltalaisen haastatteluissa myös usein. Testejä tehtiin pitkin koulu-uraa ja niiden suorittaminen hyvin arvosanoihin oli edellytys jatko-opinnoille. Testit aiheuttivat haastateltavissa paljon stressiä ja kilpailuhenkisyttä, ja niitä saatettiin suorittaa uudelleen useita kertoja hyvän arvosanan takaamiseksi. Haastateltavat mainitsivat esimerkiksi LEAP-, ACT-, ja GRE-testit (Liite 4). GRE-testi suoritetaan vasta alemman korkeakoulututkinnon jälkeen ja se on yleensä edellytys ylempään korkeakoulututkintoon hakemiselle. Näiden lisäksi mainittiin lääketieteellisen koulun pääsyvaatimuksena oleva MCAT-testi ja valmistumisen jälkeen vaadittava lautakunnan sertifiointitesti (*engl. board certified tai bar exam*). Suomalaisilta tuli muutama maininta valtakunnallisista kokeista, mutta monella ei ollut niistä selkeää muistikuvaa.



Yksi merkittävä ero suomalaisten ja yhdysvaltalaisien haastatteluiden välillä oli kilpailullisuuden liittyvät sosiaaliset kokemukset. Suomalaiset haastateltavat mainitsivat sosiaalisia kilpailullisia tilanteita 58 kertaa, kun taas yhdysvaltalaiset mainitsivat niitä vain 9 kertaa. Suomalaiset haastateltavat mainitsivat kilpailullisuuteen liittyviä sosiaalisia kokemuksia 6,4 kertaa enemmän kuin yhdysvaltalaiset haastateltavat. Yhdysvaltalaisien maininnat liittyivät opettajan suosikkina olemiseen, suosittuihin oppilasryhmiin tai äänestystilanteisiin.

Suomalaisilla haastateltavilla mainintoja tuli samoista aiheista, mutta niitä oli huomattavasti useammin. Suomalaisten maininnoissa tuli näiden lisäksi esille myös muunlaisia kokemuksia. Esimerkiksi murrosiän tunteisiin liittyviä kokemuksia mainittiin usein, ja esimerkiksi pojista tai poikien huomiosta kilpailtiin. Kaikissa suomalaisissa haastatteluissa mainittiin myös se, että jossain kohtaa koulu-uraa oli nolostuttavaa olla hyvä ja sitä pyrittiin piilottelemaan. Vastaavanlaisia mainintoja ei tullut yhdysvaltalaisien haastatteluissa. Ainoa maininta eräissä yhdysvaltalaisissa haastatteluissa oli, että jatkuva palkintojen saaminen oli joskus ikävää, sillä se aiheutti kateutta luokkatovereiden keskuudessa. Sosiaalinen kilpailu suomalaisten kokemuksissa saattoi liittyä myös luokan istumajärjestelyihin, syntymäpäiväkutsujen jakamiseen tai ystäväysten väliseen riitelystä kaverisuhteista.

Suomalaisissa haastatteluissa kävi ilmi, että opettajaa pyrittiin miellyttämään ja se aiheutti jopa kilpailua siitä, kuka miellyttää eniten ja kuka on opettajan suosikki. Opettajan miellyttäminen saattoi toimia myös motivoivana tekijänä hyvään koulusuoritukseen: *”Kuin valtava osa siitä on ollu vaan sitä, -- että tää on nyt opettajan mielestä todella upeaa työtä ja et opettajaa niinku. Ei itseäni varten, ei niinku -- tämä kyl hyödyttää minua akateemisesti. -- Vaan aina ajatteli sitä, et ope antaa tästä kympin, -- ja en mä niinku sillä arvosanalla myöhemmin elämässäni mitään tee, -- vaan se että -- mä olin niinku sen [opettajan] silmissä hyväksyty ja täydellinen.”* (Haastateltava 5) Vastaavanlaisia kokemuksia ei ilmennyt yhdysvaltalaisien haastatteluissa.

Muut teemat saivat määrällisesti lähes yhtä paljon mainintoja, eikä merkittäviä eroja ollut. Esimerkiksi urheilukilpailuihin liittyviä mainintoja oli lähes yhtä paljon. Kilpailu alkoi yhdysvaltalaisien haastatteluiden mukaan ehkä hieman nuorempana, mutta kaiken kaikkiaan kokemuksissa ei ollut merkittäviä eroja. Molempien maiden haastatteluissa tuli mainintoja esimerkiksi eri kaupunkeihin matkustamisesta ja siellä kilpailemisesta. Koulussa tapahtuvasta muusta kilpailusta tulikin varsin harvoin mainintoja, eikä mainintojen

määrissä ollut merkittäviä eroja. Yhdysvaltalaisen kokemusten mukaan nämä kilpailut olivat kuitenkin enemmän organisoituja kuin suomalaisten kertoman mukaan. Yhdysvaltalaisen haastatteluissa myös ilmeni, että kilpailut liittyivät usein hyväntekeväisyyteen. Tällaisesta ei tullut mainintoja suomalaisissa haastatteluissa.

#### **8.4 Kilpailuun liittyvien kokemusten herättämät tunteet**

Haastateltavien kokemia tunteita analysoitiin teoriaohjaavaa analyysia hyödyntäen. Haastattelut koodattiin noudattaen Pekrunin ym. (2002) jaottelua positiivisiin aktivoiviin, positiivisiin deaktivoiviin, negatiivisiin aktivoiviin ja negatiivisiin deaktivoiviin tunteisiin. Tätä ennalta määrättyä jaottelua tarkennettiin ja muutettiin aineistoon perustuvan teemoittelun seurauksena. Aineistossa oli vain yksi maininta positiivisista deaktivoivista tunteista, mutta sen sijaan aineistosta löytyi Pekrunin ym. luokittelun lisäksi innostuneisuuden, kateuden ja pettymyksen tuntemuksia. Nämä lisättiin Pekrunin ym. alkuperäiseen luokitteluun niin, että innostuneisuus lisättiin positiivisten aktivoivien tunteiden alle, kateus negatiivisten aktivoivien tunteiden alle ja pettymys negatiivisten deaktivoivien tunteiden alle. Lisäksi tunteita tarkennettiin niin, että nautinnolla voi tarkoittaa myös ilon tunteita ja ahdistuksella mielipahan tunteita. Aineiston perusteella voitiin tuottaa muokattu luokittelu kilpailuun liittyvistä akateemisista tunteista (Taulukko 3).

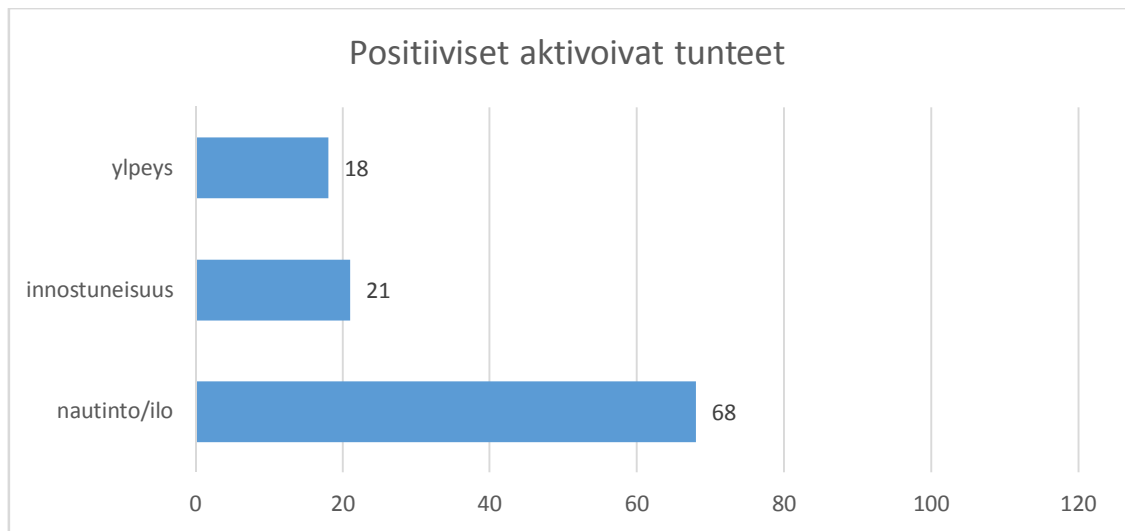
Koetuista tunteista kaikilla haastateltavilla painottuivat määrällisesti positiiviset aktivoivat tunteet ja negatiiviset aktivoivat tunteet. Näiden sisällä eniten mainintoja saivat nautinnon ja ilon tunteet sekä ahdistuksen ja mielipahan tunteet. Näitä tunteita mainittiin haastatteluissa selkeästi enemmän kuin muita tunteita. Positiivisista deaktivoivista tunteista oli vain yksi maininta ja myös negatiivisten deaktivoivien tunteiden maininta oli määrällisesti vähäisempää, mutta kuitenkin niin, että jokainen haastateltava mainitsi joi-tain tähän ryhmään kuuluvia tunteita.

TAULUKKO 3. Haastatteluisissa mainitut kilpailuun liittyvät akateemiset tunteet Pekrunia, Goetzia, Titzia ja Perrya (2002) mukailleen. (n=6)

		Suomalaiset haastateltavat	YHT. mainintoja	Yhdysvaltalaiset haastateltavat	YHT. mainintoja
Positiiviset aktivoivat tunteet	nautinto/ilo	37	50	31	57
	ylpeys	6		12	
	innostuneisuus	7		14	
Positiiviset deaktivoivat tunteet	helpotus	0	0	1	1
Negatiiviset aktivoivat tunteet	viha	1	42	14	113
	ahdistus/ mielipaha	31		83	
	häpeä	4		5	
	kateus	6		11	
Negatiiviset deaktivoivat tunteet	toivottomuus	4	10	6	13
	kyllästyneisyys	2		4	
	pettymys	4		3	

### *Positiiviset aktivoivat tunteet*

Positiivisten aktivoivien tunteiden luokittelu perustui lähinnä teorialähtöiseen sisällysanalyysiin, mutta teoriaohjaavaa analyysia hyödyntäen analyysissa oltiin avoinna myös luokittelun muutoksille. Aineistosta löytyi Pekrunin ym. (2002) luokittelun mukaisia tunteita, joiden lisäksi kategoriaan lisättiin aineiston perusteella myös innostuneisuuden tunne. Aineistossa ei kuitenkaan esiintynyt toivon tunteita, joten tämä tunne poistettiin positiivisten aktivoivien tunteiden kategoriasta. Näin ollen lopulliset alaluokat positiivisille aktivoiville tunteille olivat nautinnon/ilon, ylpeyden ja innostuneisuuden tunteet. Näitä tunteita mainittiin aineistossa kaiken kaikkiaan 107 kertaa. (Kuvio 4)



KUVIO 4. Positiivisten aktivoivien tunteiden määrälliset maininnat haastatteluissa (n=6)

Positiiviset tunteet tulivat esiin monissa kilpailuun liittyvissä tilanteissa. Usein nautinnon ja ilon tunteet liittyivät voittamiseen, palkintojen saamiseen, urheiluun, luokan yhteishengen nostattamiseen, kiitoksen ja kehujen saamiseen, hauskaan luokkakilpailuun, paremmuuden tunteeseen, opettajan arvostukseen tai hyvien arvosanojen saamiseen. Nautinnon ja ilon tunteita mainittiin kaiken kaikkiaan 68 kertaa. Tämä oli toiseksi eniten mainintoja saanut tunne.

Kilpailullisissa tilanteissa paremmuus verrattuna muihin vertaisiin saattoi tuntua hyvältä, vaikka ei se olisikaan sinänsä ollut itseisarvona tavoiteltavaa: *”No ehkä enemmän kuitenkin sitä oman suorituksen parantamista, mut kai siin nyt onkin aina kivaa olla parempi ku muut. Mutta siis pääasiassa itselleenhan sitä tekee.”* (Haastateltava 6)

Urheilukisat saatettiin kokea luokkahenkeä nostattavana. Varsinkin, jos kyseessä oli joukkue- eikä yksilökilpailu, koettiin kilpailu positiivisessa mielessä: *”Urheilukisat vahvasti luokkahenkee, et meil oli tosi semmonen niinku hyvä me-henki.”* (Haastateltava 5)

Myös hyvät arvosanat koettiin mielekkääksi. Koulussa hyvin menestyminen toi nautintoa ja tarjosi mahdollisuuden jatko-opintoihin: *” – – the highlight of getting a good grade or, being able to get into [the graduate] school or being able to get into the college with good scholarships.”* (Haastateltava 2)

Jos kilpailu liittyi omiin kiinnostuksen kohteisiin, saattoi se silloin usein olla hauskaa ja nautinnollista: *”So, I did that in high school and that was super interesting because I was like OK, so I'm doing competition that involves science that's actually, interesting. Cause*

*it's more like application based versus like research like, like science fair. So, I really like that.*” (Haastateltava 3)

Mielenkiintoista oli, että urheilukilpailut saatiin kokea jopa stressiä ja ahdistusta vähentävänä: *“I feel like for me personally, a competition was a way to – – de-stress for sure, in a weird way.”* (Haastateltava 3)

Myös mainintoja ylpeyden tunteesta oli, mutta määrällisesti huomattavasti vähemmän kuin nautinnon/ilon tunteita. Ylpeyden tunteita mainittiin kaiken kaikkiaan 18 kertaa. Ylpeyden tunne saattoi usein liittyä palkintoihin tai voittamiseen ja tunne saattoi olla hyvinkin voimakas. Jos haastateltava koki olevansa hyvä tai lahjakas jossain tietyissä asiassa, liittyi tähän ylpeyden tunteita. Usein ylpeyden yhteydessä koettiin myös nautinnon ja ilon tunteita.

Yksi haastateltavista koki voimakasta ylpeyden tunnetta voitettuaan vuoden paras oppilas-tittelin: *“That was the absolute biggest accomplishment of my high school. It felt amazing. – – in high school we were able to compete for student of the year and I was chosen. I was so proud and felt so good about myself.”* (Haastateltava 1)

Vastaavanlaisia kokemuksia oli myös toisella haastateltavalla: *“I was recognized as 1 of 7 people of the 297 in my class who made a 4.0 or all As. It was a very special moment to me that everyone in my class and the audience attending the ceremony saw that happen. It was like my 30 seconds of fame! It was nice that for a moment, I was recognized for the hard work I did all through school.”* (Haastateltava 3)

Ylpeyden tunne liittyi usein hyviin arvosanoihin: *“[T]otta kai halus aina kympin ja oli todella ylpee, ku sai kympin ja sai vihkotyöskentelyst kympin.”* (Haastateltava 5)

Ylpeyden tunne saattoi myös liittyä ystävien menestykseen ja voittoon, vaikka itse ei ollutkaan yltänyt samaan saavutukseen: *“I was very happy and proud of my friends who did do better than me because they are my friends and they deserved it!”* (Haastateltava 3)

Innostuneisuuden tunne liittyi tilanteisiin, joissa kilpailu saattoi motivoida osallistumaan aktiivisemmin ja kilpailu tuntui hauskalta ja innostavalta tapahtumalta. Kilpailu saattoi motivoida yrittämään paremmin ja korjaamaan omat virheensä. Kilpailua saatettiin odotella jo etukäteen innostunein ja odottavaisin mielin. Innostuneisuuden tunteita mainittiin kaiken kaikkiaan 21 kertaa. Erilaiset pienet palkinnot, kuten tähtitarrat, saattoivat myös toimia innostajina erilaisissa kilpailutilanteissa. Kilpailu saattoi lisätä kiinnostusta ja energiaa tehtävää kohtaan: *“I have more enthusiasm about a task if there's some sort of*

*competitiveness involved. I'm always more energetic and more excited about something if there's more competition. I think it's fun.*” (Haastateltava 1)

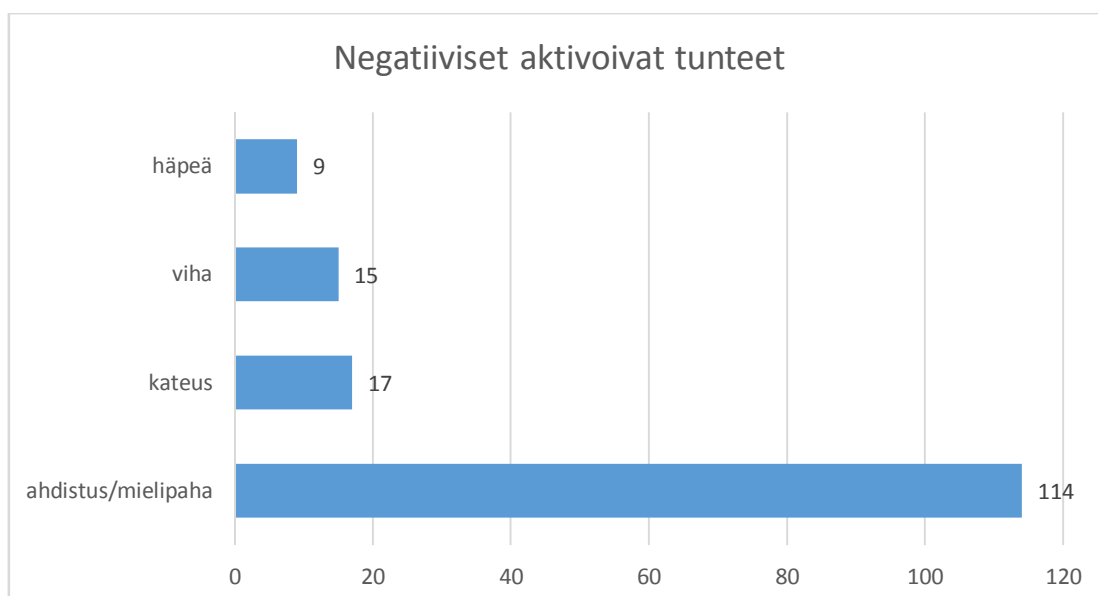
Sama vastaaja koki, että mahdollisuus voittoon, keuhihin ja palkintoon innosti myös osallistumaan: *”I would get really excited. I usually looked forward to these competitions, because I would often win the competitions, so I looked forward to the praise and rewards that came with winning.*” (Haastateltava 1)

Luokassa järjestetyt kilpailutilanteet saattoivat toimia opiskelun ja tekemisen innoittajana. Erään haastateltavan luokassa oli tapana kerätä jokaiselle oppilaalle omaa lukumattoa luokan seinälle. Matoon kerättiin kaikki luetut kirjat, mikä sitten kasvatti madon pituutta. Madot olivat kaikkien nähtävillä luokan seinällä. Tämä saattoi toimia innostajana lukemiseen: *”[M]un mato oli semmonen, et se kiemurteli siel niin kaikkialla silleen. Mä olin ihan sillee, mä niinku luin maanisesti kirjoja, et mä sain kasvatettuu sitä lukumatoo.*” (Haastateltava 5)

Eräs haastateltava koki olevansa kilpailuhenkinen isänsä kanssa ja toivoi yltävänsä samaan, mihin hänen isänsäkin. Vaikka tämä saattoi toisinaan luoda paineita, toimi se myös innostajana ja motivaattorina: *”It also motivates me, because I have always looked up to my dad, so knowing he believes that I could be as good as him gives me strength.*” (Haastateltava 3)

### ***Negatiiviset aktivoivat tunteet***

Samoin negatiivisten aktivoivien tunteiden luokittelu perustui lähinnä teorialähtöiseen sisällönanalyysiin, mutta teoriaohjaavan analyysin mukaisesti luokitteluun tehtiin muutoksia ja tarkennuksia. Aineistosta löytyi kaikkia Pekrunin ym. jaottelussaan käyttämiä akateemisia tunteita: vihan, ahdistuksen ja mielihahan sekä häpeän tunteita mainittiin. Näiden lisäksi aineistossa mainittiin myös kateuden tunteita, jotka lisättiin Pekrunin ym. luokitteluun negatiivisten aktivoivien tunteiden alle. Negatiivisia aktivoivia tunteita mainittiin kaiken kaikkiaan 155 kertaa, mikä oli määrällisesti eniten mainintoja saanut tunneryhmä. (Kuvio 5)



KUVIO 5. Negatiivisten aktivoivien tunteiden määrälliset maininnat haastatteluissa (n=6)

Negatiiviset aktivoivat tunteet tulivat usein esille tilanteissa, joihin liittyi sosiaalista kilpailua, pelkoa, häviämistä, ryhmän ulkopuolelle jättämistä, muiden oppilaiden kiusaamista, opiskelupaineita, epäonnistumista, kilpailuun turhautumista, epäoikeudenmukaisuutta, koulun tai vanhempien asettamia odotuksia tai arvosanojen vertailua. Myös kokeisiin osallistuminen ja niihin valmistautuminen herättivät usein negatiivisia tuntemuksia. Lisäksi tunteet saattoivat tulla esiin teini-ikään liittyvässä ystävyys- ja seurustelusuhteissa sekä silloin, jos opettajan nosti liikaa jalustalle, mikä aiheutti muiden oppilaiden nälvimistä. Kaiken kaikkiaan koulusta aiheutunut paine ja stressi nousi erityisesti yhdysvaltalaisissa vastauksissa esille. Negatiivisista aktivoivista tunteista määrällisesti eniten mainintoja sai ahdistuksen ja mielihapan tunteet, joita mainittiin kaiken kaikkiaan 114 kertaa, mikä oli eniten mainintoja saanut tunne.

Vaikka palkintojen saaminen koettiin hauskaksi ja innostavaksi, saattoi se olla myös stressaavaa ja ahdistavaa. Jos voittoa ei tullut, oli se myös suuri pettymys. Yhdysvaltalainen haastateltava kuvaa tunteitaan parhaan kuudesluokkalaisen valintaan liittyvästä kilpailusta näin: *”I felt anxious and stressed. I wanted to win the award for the best 6th grader. I was stressed out, because I remembered in the 2nd grade that I had made some Bs and possibly a C, and I knew that my friend had really good grades, so I worked hard to be the top 6th grader, and then I was very disappointed and sad whenever I didn’t get it.”* (Haastateltava 1)

Toisaalta jatkuva jalustalle asettaminen opettajan toimesta ei ollut haastateltavien mielestä mielekäästä, vaan se aiheutti pahaa mieltä ja kiusaamista. Vastaavia tilanteita mainittiin useampaan otteeseen haastatteluissa. ”[M]ein opettaja, ni sil oli semmonen todella ärsyttävä tapa, et sit ku laitettiin noi kuvistyöt seinälle, ni se valitsi jonkun hienoimman, minkä se laitto luokan oveen. Ja sit koska se valitsi aika usein mun työn, ni sitten mua vähän sit niinku nälvittiin muut oppilaat siitä. Ja sit siit mä en sit enää ees tykänny. Et mä en myös halunnu et opettaja valitsee sen mun työn, koska muut oppilaat, niit ärsytti se, et nekin olis halunnu siihen.” (Haastateltava 5)

*”In high school, it [getting awards] was not as cool [as in elementary school] because getting a lot of awards made you not very liked by some students.” (Haastateltava 1)*

Myös opettajan luoma epäoikeudenmukainen kilpailutilanne oppilaiden välillä saattoi aiheuttaa pahaa mieltä ja ahdistusta. Yhden haastateltavan kertoman mukaan opettaja oli valinnut luokasta suosikkeja ja vähiten suosikkeja mielivaltaisin perustein. Nämä suosikit saivat erityiskohtelua opettajalta samalla, kun vähiten suositut saivat epäoikeudenmukaista kohtelua, mikä aiheutti mielipahaa: ”Se on niinku jääny semmosena mielipahana yleisesti, se semmonen epäoikeudenmukaisuus. Niinku opettajan taholta.” (Haastateltava 6)

Kilpailu luokkatovereiden kanssa akateemisesta paremmuudesta saattoi myös olla stressaavaa: ”I think at the time, I was always stressed out, because I needed to keep up with my peers as well as maintain my lofty schedule of goals. So, at times there were bad feelings of doubt.” (Haastateltava 2)

Muut negatiiviset aktivoivat tunteet saivat huomattavasti vähemmän mainintoja. Kateuden tunteita mainittiin yhteensä 17 kertaa. Kateuden tunteet liittyivät tilanteisiin, joissa joku sai jotain, mitä itse ei saanut, sisarusten väliseen vertailuun, toisten saavutuksiin, häviämiseen, ulkopuolelle jättämiseen, palkintoihin, suoritusten ja taitojen vertailuun sekä sosiaalisiin tilanteisiin.

Sosiaaliset tilanteet tuli esille erityisesti varhaisteini-iässä: ”Me, jotka oltiin niit hikketyttöjä, -- meijät jätettiin sil tavalla ulkopuolelle, että me sit niinku. Me oltais haluttu kyl kuuluu siihen ryhmään, jotka ei oo niitä hikkejä, koska ne oli poikien suosiossa.” (Haastateltava 5)

Koulumenestyksestä kilpailu saattoi myös aiheuttaa kateuden tunteita: ”And on a scale of 4.0, my friend won the award with a 3.998 GPA. And I was runner up with a 3.997



*GPA, and it made me feel jealous. And I was 11 years old and I still remember that very clearly to this day.*” (Haastateltava 1)

Suomalaisten haastatteluissa vihan tunteista tuli vain yksi maininta ja yhdysvaltalaisten kohdalla mainintoja oli yhteensä 14 kertaa. Vihan tunteet liittyivät yleensä tilanteisiin, jotka koettiin epäoikeudenmukaisiksi, kilpailun aiheuttamiin tilanteisiin ystävien välillä, epäonnistumisiin, kokeisiin, häviämiseen tai suoranaisiin vihan tunteisiin itse kilpailutahtumaa tai -tilannetta kohtaan. Yksi haastateltava suorastaan vihasi kilpailua: *”I hate competition. I hate it.*” (Haastateltava 2)

Vihan tunteet saattoivat myös liittyä tilanteisiin, joissa haastateltava koki joutuneensa epäoikeudenmukaiseen tilanteeseen: *”I was 7<sup>th</sup> [in my high school ranking] and I was always really mad, because there was this one girl that was ahead of me, like she was number 5 and I was like ‘I helped you so many times in chemistry, and if I hadn’t helped you, I would be higher than you’.*” (Haastateltava 3)

Häpeän tunteet olivat negatiivisista aktivoivista tunteista harvinaisimpia. Niistä tuli yhteensä 9 mainintaa. Häpeän tunteet liittyivät usein häviämiseen tai epäonnistumiseen, huonoihin arvosanoihin, häpeän tai nolostumisen tunteisiin muiden oppilaiden silmissä tai huonommuuden kokemukseen verrattuna muihin opiskelijoihin. Myös koulussa hyvin pärjääminen sekä hyvien arvosanojen tai palkintojen saaminen saatettiin kokea häpeänä toisten oppilaiden silmissä etenkin teini-iässä, jolloin sosiaalinen vertailu ja kilpailu oli yleistä: *”Ku sit kuitenkin se oli noloo niinku olla hyvä, et sitä piti myös kyl vähän peitellä.*” (Haastateltava 5)

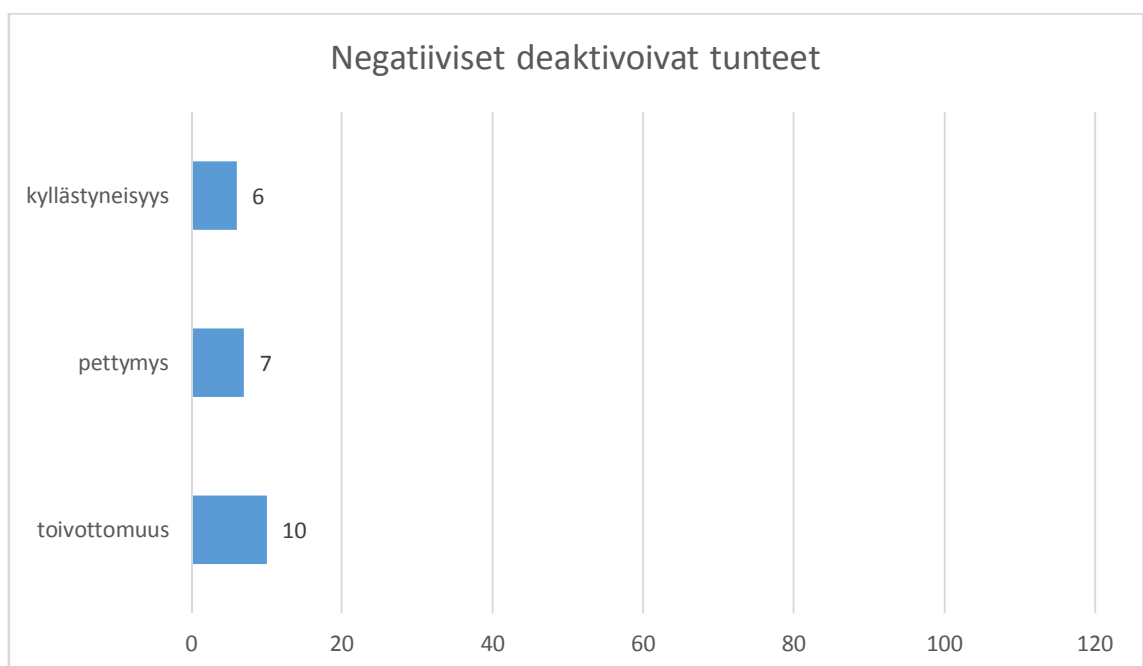
Yhdysvaltalaiset kokivat tilanteen kuitenkin usein päinvastaisena. Eräs haastateltava kertoi tunteistaan liittyen arvosanojen vertailuun yliopistossa: *”[It was r]eally annoying and shameful. Because I struggled a lot my first two years at [my college] and I usually didn’t do as well as the other students.*” (Haastateltava 1)

Myös kilpailussa häviäminen saatettiin kokea häpeällisenä: *“I was a sore loser, because I thought I was really good at It, and I would be really like upset and embarrassed if I lost.*” (Haastateltava 3)

### *Positiiviset ja negatiiviset deaktivoivat tunteet*

Pekrun ym. (2002) olivat listanneet vain helpotuksen tunteen positiivisten deaktivoivien tunteiden alle. Tästä tunteesta tuli vain yksi maininta aineistossa. Yhdysvaltalainen haastateltava kertoi voittaneensa high schoolin viimeisenä vuotena vuoden paras oppilas -titelin. Tämä saavutus auttoi yliopistoon hakemisessa ja stipendien saamisessa. Kun haastateltavalta kysyttiin, että miltä tämä tuntui, hän kertoi sen tuntuvan upealta ja että hän oli hyvin helpottunut saadessaan stipendit tämän ansiosta, sillä hän oli ollut huolissaan, ettei hänellä olisi tarpeeksi rahaa yliopistoon: ”*Super amazing. Such a relief. I was afraid that I wouldn't be able to afford to go to [college] if I didn't get enough money.*” (Haastateltava 1)

Negatiivisia deaktivoivia tunteita on Pekrunin ym. (2002) jaottelun mukaan toivottomuuden ja kyllästyneisyyden tunteet. Nämä molemmat tunteet saivat mainintoja aineistossa. Jälleen tunneryhmää muokattiin aineiston pohjalta ja ryhmään lisättiin pettymyksen tunne, joka voidaan nähdä kilpailuun yleisesti liittyvänä tunteena. Tämä tunneryhmä oli positiivisia deaktivoivia tunteita lukuun ottamatta vähiten mainintoja saanut tunneryhmä; negatiivisia deaktivoivia tunteita mainittiin kaiken kaikkiaan 23 kertaa (Kuvio 6). Näitä tunteita mainittiin kilpailullisissa tilanteissa, jotka liittyivät kokemuksiin voittamisen mahdottomuudesta, epäonnistumisiin, huonoon koulumenestykseen, sosiaalisen aseman muuttumattomuuteen, laiskuuteen, kilpailun epäoikeudenmukaisuuteen tai kiinnostuksen puutteeseen.



KUVIO 6. Negatiivisten deaktivoivien tunteiden määrälliset maininnat haastatteluissa (n=6)

Kyllästyneisyyden tunteita mainittiin kaiken kaikkiaan kuusi kertaa. Kiinnostuksen puute saattoi vaikuttaa esimerkiksi siihen, miksi ei edennyt kilpailussa sen pidemmälle. Vaikka kykyjä ehkä olisikin ollut, kyseinen kilpailu ei yksinkertaisesti kiinnostanut: *”I did a lot of like literary rally competitions where you are nominated from your class from a certain subject, when you were in high school or younger and you go to the state competition, and then from there you can go to the national competition. I never made it past that, because I didn't really care about it.”* (Haastateltava 2)

Toivottomuuden tunteita mainittiin 10 kertaa. Useimmiten toivottomuuden tunne liittyi tilanteeseen, jossa oli voimakas tunne siitä, että voittaminen on liki mahdotonta. *”No siel nyt oli tämmönen luokka, joka oli selkeesti parempi ku muut. Mitään ei ollut tehtävissä tän asian suhteen, joten kilpailuu ei ollu.”* (Vastaja 5) *”It was also discouraging, because I knew no matter how much I practiced, I wouldn't get on the team, because I wasn't in that circle of girls.”* (Haastateltava 1)

Epäoikeudenmukainen opettajan luoma kilpailutilanne saattoi myös aiheuttaa toivottomuuden tunnetta, kun haastateltava koki, ettei hänellä ollut mitään tehtävissä, vaikka kuinka yritti: *”Vaiks mä olin hyvä oppilas, ni sekään ei riittäny. Et siit tavallaan alko mun koulu-urani, et se oli vähän huono. Et vaiks mul tuli hyvii tuloksii, ni silti mä en ollu pidetty opettajan silmis.”* (Haastateltava 6)

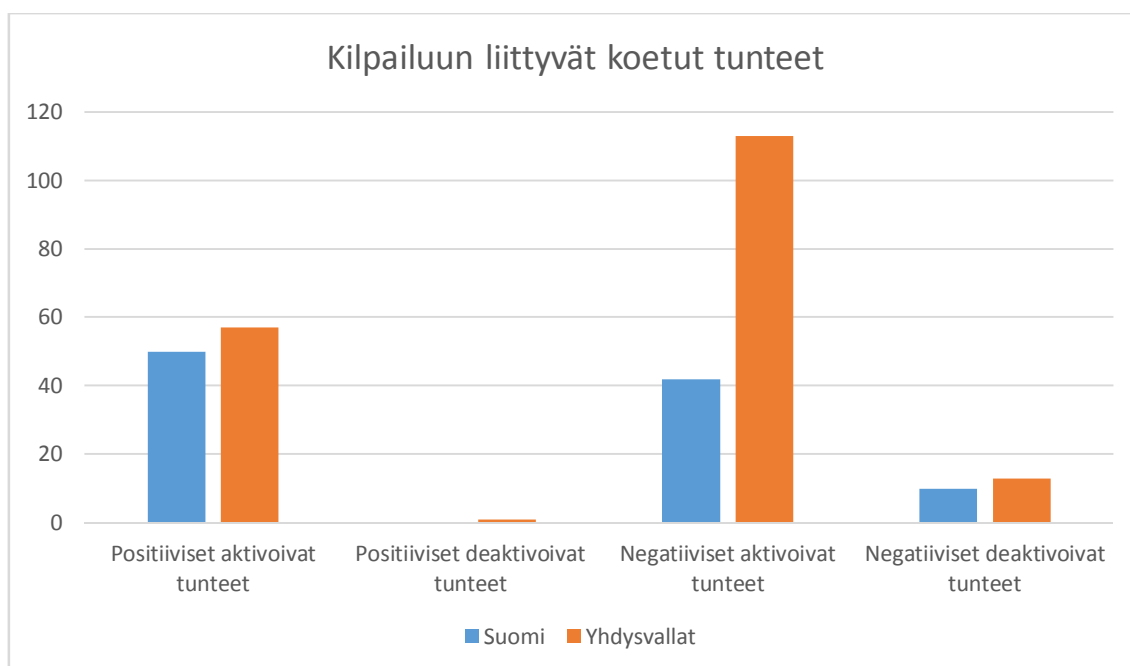
Pettymyksen tunteet liittyivät lähinnä häviämiseen liittyviin tilanteisiin, heikkoon koe-menestykseen tai tilanteisiin, jossa oli suoriutunut tehtävästä toivomaansa heikommin. Pettymyksen tunteita mainittiin seitsemän kertaa. Esimerkiksi yhdysvaltalainen haastateltava kertoi tilanteesta, jossa hän pyrki lahjakkaiden ja kyvykkäiden (*engl. Gifted and Talented*) koulutusohjelmaan kolmannella luokalla, mutta ei läpäissyt pääsykoetta: *”I took the test in the third grade and I didn't pass the test. I felt disappointed. Like I wasn't smart enough.”* (Haastateltava 1)

### **8.5 Koettujen tunteiden erot ja yhtäläisyydet suomalaisten ja yhdysvaltalaisien haastateltavien välillä**

Suomalaisten ja yhdysvaltalaisien haastateltavien välillä esiintyi eroja kilpailullisuuteen liittyvien tunteiden kokemisessa. Myös yhtäläisyyksiä eri tunteiden määrällisessä esiintymisessä oli havaittavissa. (Kuvio 7) Positiivisia tunteita esiintyi lähes yhtä paljon: suomalaiset haastateltavat mainitsivat positiivisia aktivoivia tunteita 50 kertaa ja yhdysvaltalaiset haastateltavat 57 kertaa. Toisin sanoen kahdessa kilpailullisesti erilaisessa kulttuurissa positiivisia tunteita koettiin lähes yhtä paljon. Ylpeyden ja innostuneisuuden tunteet kilpailullisissa tilanteissa olivat jossain määrin yleisempiä yhdysvaltalaisien haastateltavien kuin suomalaisten kokemuksissa. Sen sijaan nautinnon ja ilon tunteet olivat jossain määrin yleisempiä suomalaisilla kuin yhdysvaltalaisilla haastateltavilla. Toisaalta yhdysvaltalaisilla haastateltavilla oli kaiken kaikkiaan kokemuksia kilpailullisista tilanteista enemmän kuin suomalaisilla, kuten osoitettiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Näin ollen suomalaisilla haastateltavilla oli suhteellisesti enemmän positiivisia kokemuksia kuin yhdysvaltalaisilla haastateltavilla.

Negatiivisissa aktivoivissa tunteissa oli huomattavia eroja suomalaisten ja yhdysvaltalaisien haastateltavien välillä. Yhdysvaltalaiset mainitsivat negatiivisia aktivoivia kilpailullisiin tilanteisiin liittyviä tunteita lähes kolme kertaa enemmän kuin suomalaiset haastateltavat. Eniten mainintoja saivat ahdistuksen ja mielipahan tunteet, joita suomalaiset mainitsivat 31 kertaa ja yhdysvaltalaiset 83 kertaa. Toisin sanoen yhdysvaltalaiset kokivat kilpailun ahdistavampana kuin suomalaiset. Toisaalta yhdysvaltalaiset kokivat kaiken kaikkiaan enemmän kilpailullisia kokemuksia koulussa. Eroja oli myös vihan tunteiden välillä. Suomalaisissa haastatteluissa tuli vain yksi maininta vihan tunteista ja yhdysvaltalaisissa haastatteluissa mainintoja tuli 14 kertaa. Toisin sanoen kilpailu aiheutti enemmän vihan tunteita yhdysvaltalaisissa haastateltavissa. Häpeän tunteita mainittiin lähes yhtä harvoin. Kateuden tunteita suomalaiset mainitsivat kuusi kertaa, kun taas yhdysvaltalaiset mainitsivat näitä tunteita 11 kertaa.

Negatiivisten deaktivoivien tunteiden kohdalla ei ollut huomattavia eroja eri maiden välillä. Suomalaiset mainitsivat näitä tunteita 10 kertaa ja yhdysvaltalaiset haastateltavat mainitsivat niitä 13 kertaa. Negatiivisia deaktivoivia tunteita mainittiin kaiken kaikkiaan kohtalaisen harvoin.



KUVIO 7. Kilpailullisuuteen liittyvien kokemusten määrälliset maininnat tunneryhmittäin ja maittain jaoteltuna (n=6)

## 9 Pohdinta

### 9.1 Tutkimustulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tämä tutkimus osoitti, että kilpailullisuutta esiintyy sekä suomalaisen (n=3) että yhdysvaltalaisen (n=3) koulun toimintakulttuurissa. Yhdysvaltalaisilla haastateltavilla oli kuitenkin määrällisesti huomattavasti enemmän kilpailullisuuteen liittyviä kokemuksia kuin suomalaisilla. Erityisesti kilpailullisuuteen liittyvät akateemiset kokemukset korostuivat yhdysvaltalaisten haastatteluissa, ja mainintoja niistä tuli määrällisesti yli neljä kertaa enemmän kuin suomalaisilla haastateltavilla. Suomalaisilla oli sen sijaan määrällisesti huomattavasti enemmän kokemuksia sosiaalisesta kilpailusta kuin yhdysvaltalaisilla; mainintoja kilpailullisuuteen liittyvistä sosiaalisista kokemuksista oli yli kuusi kertaa enemmän kuin yhdysvaltalaisilla. Lisäksi tutkimus osoitti, että tunteet ovat oleellinen osa kilpailullisia kokemuksia koulussa. Suomalaisilla ja yhdysvaltalaisilla haastateltavilla oli lähes yhtä paljon mainintoja kilpailullisuuteen liittyvistä positiivista tunteista. Sen sijaan mainintoja negatiivisista tunteista oli yhdysvaltalaisilla huomattavasti enemmän.

*Koulu-uraan liittyviä kilpailullisia kokemuksia suomalaisilla ja yhdysvaltalaisilla haastateltavilla*

Suomalaiset mainitsivat kilpailullisia kokemuksia yhteensä 176 kertaa ja yhdysvaltalaiset yhteensä 298 kertaa. Kokemukset olivat erilaisia niin sisällöltään kuin määrältäänkin, mutta yhtäläisyyksiäkin löytyi. Kokemukset luokiteltiin viiteen teemaan: akateemisiin kilpailullisiin kokemuksiin, sosiaalisiin kilpailullisiin kokemuksiin, urheiluun liittyviin kilpailullisiin kokemuksiin, muuhun koulussa tapahtuvaan kilpailuun liittyviin kokemuksiin sekä muuhun kilpailuun liittyviin kokemuksiin. Eniten mainintoja saivat akateemiset kokemukset, joita mainittiin yhteensä 256 kertaa. Näistä maininnoista 49 oli suomalaisten ja 207 yhdysvaltaisten haastateltavien mainitsemia. Yhdysvaltalaiset mainitsivat siis 4,2 kertaa enemmän akateemiseen kilpailuun liittyviä kokemuksia, mikä on merkittävästi enemmän.

Deutschin (1973) mukaan kilpailu on itseään lisäävää, mikä saattaa näkyä yhdysvaltalaisessa koulun toimintakulttuurissa. Mainintoja kilpailusta tuli huomattavasti, mikä voi merkitä sitä, että kilpailun määrä on kasvanut kiertäessä. Yhdysvaltalainen koulutusjärjestelmä onkin saattanut luoda kilpailuhenkisen ilmapiirin, joka lisää kilpailua ja kasvattaa kilpailuhenkisyttä entisestään. Deutsch (1979) on myös todennut, että mitä enemmän ja monipuolisemmin kilpailuja on, sitä todennäköisemmin kaikilla on mahdollisuus voittaa. Tämä ei kuitenkaan ollut linjassa tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Haastatteluissa kävi ilmi, että voittaminen ennemminkin kasaantui yhdelle oppilaalle, jolloin palkinnon saaja oli monesti sama henkilö. Monissa haastatteluissa tuli ilmi myös se, että monet haastateltavat muistavat tiettyjen oppilaiden aina olleen hyviä tai huonoja koulussa; toiset voittivat ja toiset hävisivät aina.

Toiseksi eniten mainintoja saivat kilpailulliset urheiluun liittyvät kokemukset. Näitä mainittiin yhteensä 70 kertaa, joista 32 mainintaa oli suomalaisten ja 38 mainintaa yhdysvaltaisten haastatteluista. Urheiluun liittyviä kokemuksia olikin lähes yhtä paljon eri maista tulevien haastateltavien välillä. Rileyn ja Karnesin (1999) mukaan kilpailu voi harjoittaa oppilaiden sosiaalisia taitoja ja ryhmätyöskentelyä. Tämä tuli ilmi erityisesti yhdysvaltaisten kokemuksissa ja heidän urheiluun liittyvissä kokemuksissa, jotka olivat opettaneet heille ryhmätyötaitoja.

Kolmanneksi eniten yhteenlaskettuja mainintoja saivat sosiaaliseen kilpailuun liittyvät kokemukset, joita mainittiin 67 kertaa; 58 kertaa suomalaisten ja 9 kertaa yhdysvaltalaisen haastatteluissa. Tämä oli eniten mainintoja saanut teema suomalaisten haastatteluissa ja vähiten mainintoja saanut teema yhdysvaltalaisen haastatteluissa. Suomalaiset mainitsivat sosiaaliseen kilpailuun liittyviä kokemuksia jopa 6,4 kertaa enemmän kuin yhdysvaltalaiset. Erityisesti murrosikään liittyvät tunteet ja pojista kilpailu nousi esiin suomalaisten vastauksissa, kun taas yhdysvaltalaiset eivät maininneet vastaavanlaisista kokemuksista. Suomalaisilla oli myös mainintoja opettajan miellyttämishalusta ja siitä, kuinka opettajan suosiosta ja huomiosta kilpailtiin.

Sosiaalinen kilpailu oli näin ollen suomalaisten haastateltavien kokemuksissa huomattavasti yleisempää kuin yhdysvaltalaisen haastatteluissa. Kosken ja Nummenmaan (1995) kuvauksen mukaisesti sosiaalisessa kilpailussa tavoitteet olivat lähinnä avoimia, eli kaikilla kilpailijoilla oli mahdollisuus saavuttaa tavoite ainakin jossain määrin; kaikki oppilaat saattoivat esimerkiksi miellyttää opettajaa tai useampi oppilas pääsi ryhmään mukaan. Suljetut tavoitteet olivatkin yleisempiä yhdysvaltalaisen haastatteluissa, joissa usein kävi ilmi, että tavoitteiden saavuttaminen tapahtui jonkun toisen kustannuksella (esimerkiksi palkinnon voittaminen). Andersonin ja Willerin (2014) mukaan sosiaalinen kilpailu voi olla ryhmälle haitallista, mikä ilmeni myös haastateltavien vastauksissa. Sosiaalinen kilpailu saattoi aiheuttaa riitoja ja suoranaisia välirikkoja, jolloin yhteistyö ei ollut enää mahdollista.

Neljänneksi eniten mainintoja sai muu kilpailu. Muuhun kilpailuun liittyviä kokemuksia mainittiin yhteensä 53 kertaa, joista 27 kertaa oli suomalaisten ja 26 kertaa oli yhdysvaltalaisen mainitsemia. Muuta kilpailua esiintyikin eri maista tulevilla haastateltavilla lähestulkoon yhtä paljon. Vähiten mainintoja sai koulussa tapahtuvaan muuhun kilpailuun liittyvät kokemukset. Näitä kokemuksia mainittiin yhteensä 28 kertaa, joista 10 oli suomalaisten ja 18 yhdysvaltalaisen mainitsemia.

Aineistosta nousi esille näkökulmia, jotka olivat yhtenevässä linjassa aiemman teoreettisen tiedon kanssa. Esimerkiksi Kohnin (1986) kuvaus rakenteellisesta kilpailusta ilman tarkoituksellista kilpailua ilmeni haastateltavien haluna kilpailla itseään vastaan ilman pyrkimyksiä olla toista parempi; henkilö oli puhtaasti kiinnostunut suoriutumaan itselle parhaalla mahdollisella tavalla. Lisäksi Kohn kuvasti tilannetta, jossa henkilö joutuu vä-

lillä kilpailemaan pakon edessä, vaikka ei siitä pitäisikään. (Kohn 1986, 5.) Jotkut haastateltavat eivät pitäneet kilpailusta ja eräs kertoi jopa vihaavansa sitä, mutta siitä huolimatta hänen koulu-urallaan oli runsaasti kilpailua.

Lisäksi esimerkiksi Heikintalon ja Keskinen (2005) määrittelemä kuvaus kilpailusta näkyi varsinkin yhdysvaltalaisten haastatteluissa. Haastatteluissa kerrottiin kilpailutilanteista, joissa pyrittiin suoriutumaan paremmin kuin muut ja lopuksi suoriutujat asetettiin paremmuusjärjestykseen. Tämä saattoi näkyä esimerkiksi istumajärjestyksenä tai ranking-listana. Suomalaisissa haastatteluissa tämän kaltainen kilpailu näkyi lähinnä urheilutapah-tumiin liittyvissä kokemuksissa, ei akateemisissa kokemuksissa.

Johnsonin ja Johnsonin (1999) määritelmän mukaiset kilpailun ominaisuudet olivat tois-tuvasti esillä haastatteluissa. Tavoitteena olevan kohteen käsitteellinen niukkuus ilmeni haastatteluissa esimerkiksi arvosanoista kilpailemisen muodossa; vain vähemmistö saat-toi saada parhaan arvosanan. Hyvien arvosanojen vähäisyys perustuukin keinotekoisesti luotuun tilanteeseen, jossa koulu mielivaltaisesti päättää, että parasta arvosanaa on vähi-ten ja pyrkii näin kilpailun kautta motivoimaan oppilaita (Johnson & Johnson 1999, 129). Lisäksi kilpailussa tulee aina olla enemmän kuin yksi osanottaja, mikä tuli esille esimer-kiksi yliopistoon pyrkimisessä; vaikka oma sisäänpääsy ei välttämättä merkinnytkään ys-tävän häviötä, vähensi se kuitenkin muiden mahdollisuuksia ja vain vähemmistö selviytyi kilpailusta voittajana. Näin ollen kilpailijoiden ei välttämättä tarvitse edes olla suorassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Lisäksi kilpailussa tulee aina olla vähintään yksi voittaja. Kilpailusta riippuen voittajia voi olla yksi, muutama tai useampi. Erityisesti yh-dysvaltalaisten kokemuksissa korostui yksi voittaja, joka sai palkinnon. Suomalaisen haastatteluissa kävi ilmi paljon joukkuekilpailuja, joissa oli useampi voittaja. Näitä tilan-teita esiintyi myös yhdysvaltalaisten haastatteluissa. Myös oppilaiden välinen sosiaalinen ja akateeminen vertailu oli yleistä sekä suomalaisilla että yhdysvaltalaisilla haastatelta-villa, mitä Johnson ja Johnson (1999) myös korostavat.

### ***Eroja ja yhtäläisyyksiä suomalaisten ja yhdysvaltalaisten kilpailullisissa kokemuksissa***

Yhdysvaltalaisten haastateltavien vastauksissa kilpailu korostui ja mainintoja tuli huo-mattavasti enemmän kuin suomalaisten haastatteluissa. Tämä havainto oli johdonmukai-nen Friedmanin (2013) sekä Ravitchin (2010) tulkintojen kanssa. Heidän mukaansa yh-



dysvaltalaisessa kulttuurissa ollaan pakkomielteisiä palkinnoista ja kilpailu ja testaaminen alkaa jo lapsuusiässä. Testaaminen onkin yksi olennaisin osa yhdysvaltalaista koulutusjärjestelmää. Nämä seikat tulivat ilmi esimerkiksi haastateltavien kokemuksissa standardoiduista testeistä tai monipuolisista ja toistuvista palkinnoista.

Suomalaisilla haastateltavilla vastaavanlaisia kokemuksia standardoidusta testaamisesta ja palkinnoista ei ollut, vaan tämän kaltaiset kokemukset osoittautuivat varsin harvinaisiksi. Myös suomalaisten haastateltavien välillä esiintyi eroja, sillä yhdellä haastateltavalla oli selkeästi vähemmän kokemuksia kilpailullisuudesta kuin kahdella toisella haastateltavalla. Ryan ja Grolnick (1986) ovatkin todenneet, että yksittäisillä oppilailla voi olla hyvinkin erilaisia kokemuksia ympäristöstään; jopa silloin, vaikka ympäristö olisi täysin sama. Tämä osoittautui todeksi myös tässä tutkimuksessa. Yhdysvaltalaisilla haastateltavilla oli määrällisesti hyvin samankaltaisia vastauksia keskenään, vaikka toki myös vaihtelua ilmeni.

Yhdysvaltalaisilla ja suomalaisilla oli vaihteleva ja tilanteesta riippuva suhtautuminen kilpailuun ja sen herättämiin tunteisiin. Erityisesti kaksi yhdysvaltalaista haastateltavaa piti kilpailua hyvin innostavana ja motivoivana. Kolmas haastateltava sen sijaan koki kilpailullisuuden lähinnä välttämättömänä pahana, mutta toisaalta suhtautui intohimoisesti akateemiseen kilpailuun ja pyrki aina tekemään parhaansa. Muu kuin akateeminen kilpailu ei ollut yhtä innostavaa. Suomalaisilla haastateltavilla ei ollut sen sijaan kovin voimakkaita tunteita kilpailullisuudesta suuntaan tai toiseen, vaan suhtautuminen oli melko neutraali. Suomalaiset kokivat, että kilpailu sopivissa määrin on hauskaa, mutta se ei saa korostua liikaa. Kosken ja Nummenmaan (1995) mukaan halu kilpailla tai välttää kilpailua riippuu siitä kulttuurista, jossa henkilö elää sekä esimerkiksi koulussa opituista asenteista. Tämä voikin näkyä jossain määrin myös tähän tutkimukseen osallistuneiden haastateltavien kertomuksissa.

### ***Kilpailullisten kokemusten herättämät tunteet***

Koetuista tunteista kaikilla haastateltavilla painottui määrällisesti positiiviset ja negatiiviset aktivoivat tunteet. Näiden sisällä eniten mainintoja saivat nautinnon ja ilon sekä ahdistuksen ja mielihahan tunteet. Näitä tunteita mainittiin huomattavasti enemmän kuin mitään muita tunteita. Positiivisista deaktivoivista tunteista oli vain yksi maininta. Nega-

tiivisten deaktivoivien tunteiden maininnat olivat määrällisesti huomattavasti vähäisempiä kuin aktivoivien tunneryhmien tunteilla, mutta toisaalta huomattavasti runsaampaa kuin positiivisten deaktivoivien tunteiden maininnat.

Negatiivisia aktivoivia tunteita mainittiin yhteensä 155 kertaa, ja se oli eniten mainintoja saanut tunneryhmä. Maininnat kuitenkin jakautuivat epätasaisesti suomalaisten ja yhdysvaltalaisten haastateltavien välillä; suomalaisilla oli 42 mainintaa ja yhdysvaltalaisilla oli 113 mainintaa. Toisin sanoen yhdysvaltalaisilla oli 2,6 kertaa enemmän mainintoja negatiivisista tunteista kuin suomalaisilla. Negatiiviset aktivoivat tunteet olivat määrällisesti usein toistuvia, mikä viittaa siihen, että ne ovat kilpailullisuuden kannalta erittäin oleellisia tunteita. Erityisesti ahdistuksen ja mielihahan tunteet ovat merkittäviä kilpailullisissa tilanteissa. Mainintoja tuli kuitenkin kaikista Pekrunin ym. (2002) määrittelemistä tunteista. Tämän tutkimuksen mukaan kilpailullisissa tilanteissa esille nousi myös kateuden tunne. Näistä havainnoista tulisi kuitenkin tehdä laajempia määrällisiä tutkimuksia, jotta ne voitaisiin yleistää suurempaan väkijoukkoon.

Positiivisia aktivoivia tunteita mainittiin yhteensä 107 kertaa, ja se oli toiseksi eniten mainintoja saanut tunneryhmä. Nämä maininnat jakautuivat kohtalaisen tasaisesti, sillä suomalaiset mainitsivat positiivisia aktivoivia tunteita 50 kertaa ja yhdysvaltalaiset 57 kertaa. Huomattavaa eroa ei siis ollut. Positiiviset aktivoivat tunteet olivat määrällisesti usein toistuvia, mikä viittaa siihen, että ne ovat kilpailullisuuden kannalta oleellisia tunteita. Aineistossa oli mainintoja kaikista muista Pekrunin ym. (2002) listaamista positiivisesti aktivoivista akateemisista tunteista paitsi toivon tunteista. Tämän perusteella voidaan ajatella, että toivon tunne ei ole mahdollisesti kilpailun kannalta oleellinen tunne. Aiheesta tulisi kuitenkin suorittaa jatkotutkimuksia laajemman kvantitatiivisen aineiston kera. Pääosin voidaan kuitenkin ajatella, että Pekrunin ym. positiiviset aktivoivat akateemiset tunteet ovat sovellettavissa myös kilpailullisiin tilanteisiin. Lisäksi kilpailullisissa tilanteissa nousi esille innostuneisuuden tunne, mikä oli haastateltavien kertomusten mukaan omiaan lisäämään motivaatiota. Kilpailuun liittyvien tunteiden yhteys motivaatioon olisikin mielenkiintoinen jatkotutkimusmahdollisuus.

Negatiivisia deaktivoivia tunteita mainittiin vähiten, lukuun ottamatta yhden maininnan saanutta positiivisten deaktivoivien tunteiden ryhmää. Tämän tutkimuksen perusteella voidaankin olettaa, että helpotuksen tunne ei ole mahdollisesti oleellinen tunne kilpailullisuuden kannalta. Negatiivisia deaktivoivia tunteita mainittiin yhteensä 23 kertaa, joista

10 oli suomalaisten ja 13 yhdysvaltalaisen mainitsemia. Deaktivoivia negatiivisia tunteita mainittiin aineistossa määrällisesti melko vähän. Tämä voi viitata siihen, että ne eivät ole yhtä oleellisia kilpailullisuuden kannalta kuin negatiiviset aktivoivat tunteet. Pettymyksen tunteita esiintyi yllättävän vähän, vaikka se usein yhdistetään kilpailuun. Olisikin tärkeää tutkia laajemmin lisää deaktivoivien negatiivisten tunteiden yhteyttä kilpailuun.

Aiempien tutkimusten mukaan ahdistuneisuuden tunteet ovat useimmiten esiintyviä tunteita koulumaailmassa, mutta positiivisia tunteita esiintyy kaiken kaikkiaan yhtä paljon kuin negatiivisia tunteita (Pekrun ym. 2002). Nämä tutkimukset on suoritettu tarkastellen yleisesti koulumaailmaan liittyviä tunteita eikä nimenomaan kilpailua. Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia siinä, että ahdistuksen ja mielihahan tunteet olivat useimmiten mainittuja, mutta sen sijaan positiivisia tunteita ei esiintynyt yhtä paljon kuin negatiivisia tunteita. Suomalaisten haastatteluista tarkastellessa tämä toteutui, mutta yhdysvaltalaisen haastattelussa ei. Vaikuttaakin siltä, että kilpailun määrän kasvaessa sekä positiivisten että negatiivisten tunteiden määrä lisääntyy. Jos kilpailu yleistyy huomattavasti, negatiiviset tunteet yleistyvät voimakkaammin kuin positiiviset tunteet. Voi siis olla, että kilpailullisissa tilanteissa tunteet esiintyvät eri tavoin kuin yleisissä opiskeluun liittyvissä tilanteissa.

Pekrunin ym. (2002) mukaan paineet hyvistä saavutuksista tai epäonnistumisista herättivät voimakkaita tunteita. Tämä puolestaan viittaa siihen, että opiskelijoiden psyykkistä hyvinvointia tulee tukea ylenpalttisten vaatimusten keskellä sekä tarjota onnistumisen kokemuksia. Tämä kävi ilmi yhdysvaltalaisen haastatteluista. Paineet ja odotukset olivat kovat niin kodin kuin koulunkin näkökulmasta. Kaikkien yhdysvaltalaisen haastateltavien kotona odotettiin hyviä koulutuloksia ja koulun ekstra-aktiiviteetteihin osallistumista. Haastateltavat kertoivat esimerkiksi, että jos arvosana ei ollut A, huonomman arvosanan syitä penättiin, sillä odotuksena oli pelkkiä A:n arvosanoja. Lisäksi koulutusjärjestelmä asetti korkeita paineita, sillä esimerkiksi ylempään korkeakoulututkintoon hakeminen vaatii lähes moitteetonta keskiarvoa, hyviä testituloksia sekä hyviä harjoitteluita ja aktiiviteetteja. Tämäntapaiset tilanteet aiheuttivat haastateltavissa runsaasti stressiä ja ahdistusta. Suomalaisiin haastateltaviin kohdistuvat odotukset ja paineet olivat pääasiassa pienempiä; perheet arvostivat hyvää koulumenestystä, mutta epäonnistumisia ei pidetty vakavana.

Pekrunin ym. (2002) mukaan ahdistuneisuuden tunteen jälkeen eniten raportoitiin nautinnon tunteita sekä toivon, ylpeyden ja helpotuksen tunteita sekä myös vihan, kyllästyneisyyden ja häpeän tunteita. Myös tässä tutkimuksessa toiseksi eniten raportoitiin nautinnon tunteita; suomalaiset haastateltavat raportoivat niitä jopa kaikkein useimmiten, mikä oli linjassa myös Heikintalon ja Keskisen (2005) havaintojen kanssa siitä, että suomalaiset kokevat kilpailun hauskana eivätkä ikävänä ja stressaavana. Sen sijaan toivon tunteita ei raportoitu yhtään ja helpotuksen tunteitakin vain kerran, joten ne eivät todennäköisesti ole oleellisia tunteita kilpailun kannalta. Ylpeyden tunteita raportoitiin jonkin verran ja ne korostuivat enemmän yhdysvaltalaisien vastauksissa. Kyllästyneisyyden ja häpeä tunteita mainittiin, mutta kohtalaisen harvoin. Suomalaisissa haastatteluisa tuli vain yksi maininta vihan tunteista, kun taas yhdysvaltalaisien haastatteluisa vihan tunteita mainittiin 14 kertaa. Tämä voi viitata siihen, että vihan tunteet ovat yleisempiä, kun kilpailun määrä kasvaa.

### ***Johtopäätöksiä***

Vaikka kilpailua esiintyi myös suomalaisten haastateltavien kokemuksissa, kaiken kaikkiaan heidän kokemuksensa olivat linjassa POPSin arvomaailman kanssa. Kokemukset kilpailusta eivät olleet kovin voimakkaita, eikä kilpailua esiintynyt kohtuuttomissa määrissä. Suomalaisten vastauksissa näkyikin suorastaan kilpailun puuttuminen tai vähäisyys tietyissä tilanteissa sekä yhteistyön ja tasa-arvon korostuminen. Monissa kilpailuissa ei ollut selkeää voittajaa tai palkintoja ei ainakaan jaettu. Kilpailujen tarkoitus oli lähinnä oppiminen, yhteinen hauskanpito tai urheilu. Samankaltaisia tuloksia oli myös Heikintalon ja Keskisen (2005) tutkimuksessa. Yhdellä haastateltavilla ei ollut kilpailullisia kokemuksia juuri lainkaan, mikä oli linjassa myös Heikintalon ja Keskisen havaintojen kanssa. Tämä näkyi myös haastateltavia hankittaessa, sillä moni suomalainen koki, ettei heillä ollut mitään sanottavaa kilpailullisuudesta jo ennen varsinaisia haastattelukysymyksiä kuultuaan.

Kilpailu ja kilpailuhenkisyys ovat yhdysvaltalaisessa kulttuurissa aivan eri tavalla näkyvissä ja erilainen kilpailu ja vertailu on merkittävä osa kulttuuria. Esimerkiksi erilaiset ranking-listat olivat myös haastateltavien kokemusten mukaan yleisiä, vaikka Yhdysvaltojen opetusministeriö ei tällaisia listauksia suosittellekaan. Yhdysvaltalaisilla haastateltavilla oli kokemuksia sekä oppilaiden että koulujen sijoittelusta ranking-listaan. Jos

koulu oli ranking-listan kärjessä, pidettiin siitä myös huolta, että vanhemmat ja oppilaat tiesivät tämän. Listasijoilla pysyminen oli jatkuvaa kilpailua muiden koulujen kanssa ja tämä näkyi myös koulussa oppilaille; tavoitteena olivat korkeat arvosanat ja hyvä suoriutuminen.

Yhdysvaltalaisten haastateltavien vanhemmille koulunkäynti ja erityisesti yliopistoon meneminen oli myös tärkeää. Friedmanin (2013) mukaan lapsen pääsy yliopistoon onkin merkki perheen menestymisestä ja paremmuudesta. Lisäksi haastateltavilla oli jo lapsuudenaikaisia kokemuksia siitä, kuinka vanhemmat kannustivat osallistumaan ja suoriutumaan hyvin. Eräs haastateltava kertoi, että hänet pakotettiin pianotunneille, koska niistä olisi myöhemmin hyötyä esimerkiksi yliopistoon pyrkiessä. Myös kaikenlaiset palkinnot ja palkintoseremoniat nousivat tärkeänä esiin yhdysvaltalaisten haastatteluissa. Myös nämä kokemukset olivat pitkälti linjassa Friedmanin (2013) näkemysten kanssa. Pekrunin ym. (2002) mukaan tällaiset kokemukset saattavat aiheuttaa ahdistusta, mikä oli havaittavissa myös tässä tutkimuksessa.

Kilpailu ja siihen liittyvät tunteet näyttivät myös olevan yhteydessä haastateltavien itsetuntoon. Kohnin (1986) mukaan tarkoituksellinen kilpailu on yhteydessä itsetuntoon: kilpailussa yritetään voittaa toiset, jotta voidaan osoittaa oma arvo. Tämä strategia on kuitenkin toivoton, sillä jos itsetunto on riippuvainen voittamisesta, on se aina epävarmassa tilassa. Mitä enemmän kilpailemme, sitä enemmän tarvitsemme kilpailua. (Kohn 1986, 183). Tämä oli nähtävissä esimerkiksi haastateltava 1:n kokemuksissa yliopistoaikaisissa epäonnistumisissa koulusuoritusten suhteen. Roeser ym. (1998) ovat myös todenneet, että kilpailua ja sosiaalista vertailua korostava ympäristö aiheuttaa negatiivisia tunteita, mikä oli nähtävissä myös haastateltavien vastauksissa. Esimerkiksi ryhmästä ulkopuolelle jättäminen saattoi aiheuttaa surua ja häviäminen mielipahaa. Toisaalta voittaminen saattoi aiheuttaa hyvää oloa itsestään ja itsetunnon nousua, mikä oli linjassa Amesin (1981) tutkimuksen kanssa.

Tutkimuksen perusteella voidaan olettaa, että akateemiset tunteet ovat oleellisia akateemisessa kilpailussa, mutta yleiset akateemiset tunteet eivät ole suoraan sovellettavissa kilpailutilanteisiin. Kilpailutilanteissa korostuu erityisesti ahdistuksen ja mielipahan tunteet sekä nautinnon ja ilon tunteet. Lisäksi kilpailun kannalta oleellisia tunteita ovat innostuneisuuden, ylpeyden, kateuden ja vihan tunteet. Myös vähemmissä määrin ilmeni toivottomuuden, häpeän, pettymyksen ja kyllästyneisyyden tunteita.

Kaiken kaikkiaan haastateltavilla oli vaihtelevia tunteita ja kokemuksia kilpailullisuudesta. Tilanteesta riippuen osa koki kilpailun stressaavana ja ahdistavana tai sitten innostavana ja motivoivana. Nämä tulokset ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Toisaalta, mitä enemmän kilpailua esiintyi, sitä enemmän esiintyi myös ahdistuneisuuden ja mielihänen tunteita. Tämän tutkimus osoittaa, että yhdysvaltalaisilla haastateltavilla oli kaiken kaikkiaan enemmän kokemuksia kilpailullisuudesta. Erityisesti akateeminen kilpailu oli huomattavasti yleisempää yhdysvaltalaisilla kuin suomalaisilla haastateltavilla. Toisaalta suomalaisilla haastateltavilla oli huomattavasti enemmän kokemuksia sosiaalisesta kilpailullisuudesta. Suomalaisilla ja yhdysvaltalaisilla haastateltavilla oli lisäksi lähes yhtä paljon positiivisia tunteita liittyen kilpailullisiin kokemuksiin. Sen sijaan yhdysvaltalaisilla oli huomattavasti enemmän negatiivisia tunteita liittyen kilpailullisiin tilanteisiin. Tämä voi tarkoittaa sitä, että kilpailun yhteydessä esiintyy yhtä paljon negatiivisia ja positiivisia tunteita, jos kilpailun määrä on kohtuullinen. Jos kilpailun määrä kasvaa voimakkaasti, negatiiviset tunteet lisääntyvät voimakkaammin verrattuna positiivisiin tunteisiin. Toisin sanoen negatiiviset tunteet lisääntyvät enemmän kuin positiiviset tunteet kilpailun lisääntyessä.

## 9.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkittaville kerrottiin, että aineiston käsittely on ehdottoman luottamuksellista eikä henkilötietoja luovuteta ulkopuolisille. Tärkeää oli luoda haastateltaviin avoin ja luottamuksellinen suhde. Lopullisessa tutkimuksessa tuotiin esille ainoastaan tutkittavien ikä ja asuinpaikka joko osavaltio- tai maakuntatasolla. Tutkimuksen tiedonkeruumenetelmä oli varsin avoin, mikä teki tutkimusasetelman mahdollisten ongelmien etukäteen punnitsemisesta haastavaa. Eetiikan ja tutkimuksen yhteys on kahtalainen: toisaalta tutkimuksen tulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin ja toisaalta myös eettiset kannat vaikuttavat tutkijan työssään tekemiin ratkaisuihin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125.)

Aineistolähtöinen analyysi tuo myös haastetta tutkimukseen. Aineistolähtöisessä analyysissä ajatuksena on, että aiemmat teoriat ja tiedot eivät vaikuta tutkimukseen, mutta toisaalta ei ole olemassa objektiivisia havaintoja sinällään – muun muassa tutkimusasetelma ja jo käytetyt käsitteet vaikuttavat aina tuloksiin. Lisäksi ongelmaksi nousee se, voiko tutkija kontrolloida sitä, että analyysi tapahtuu ainoastaan haastateltavien ehdoilla eikä

tutkijan ennakkoluulojen saattamana. Tämän vuoksi tutkijan tulee tiedostaa tämä ongelma jo etukäteen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.)

Tutkimuksen haasteena on myös sen kulttuureita vertaileva näkökulma. Tutkimus voi vaikuttaa stereotypoivalta tai se saattaa yleistää kulttuureja ja käsitellä ihmisiä yhtenä suurena massana. Kulttuurin vaikutus voidaan myös yliarvioida hybridissä maailmassa, joka muodostuu monimutkaisista vuorovaikutussuhteista. (Mason 2007, 166.) Kulttuurien ja koulutusjärjestelmien vertailu aiheuttaa myös vastakkainasettelua, joka johtaa helposti kulttuurien paremmuuden vertailuun. Tutkimuksen tavoitteena ei ole kuitenkaan osoittaa yhden koulun toimintakulttuurin olevan toista parempi, vaan tutkimus kartoittaa tutkittavien kokemuksia ja niiden mahdollisia eroavaisuuksia tai samankaltaisuuksia. Ennakkoluulojen vaikutus oli tutkimuksessa erityinen riski, joka tuli tiedostaa etukäteen. Merkitysyksiköt eivät ole aineistossa sellaisenaan olemassa, vaan ne muodostetaan tutkijan käsitysten ja toiminnan mukaan. Tällainen määrittelemättömien käsitysten ja suhtautumisten omaksuminen on ainutlaatuista fenomenologisessa tutkimuksessa. Kulttuurien erilaisuudet osoittavat, kuinka ainutlaatuinen jokainen kulttuuri on sen sijaan, että tutkimuksessa pyrittäisiin arvottamaan kulttuurien paremmuutta. (Hofstede 2001, 27). Tämän lisäksi tutkimus tarjoaa mahdollisuuden oppia toisista kulttuureista sekä auttaa meitä pohtimaan, miten voisimme itse toimia paremmin.

Haasteellinen näkökulma on myös tutkimuksen retrospektiivisyys: tutkittavat kertovat tapahtumista ja kokemuksista, jotka ovat tapahtuneet vuosia sitten. Näin ollen emme voi olla varmoja tapahtumien totuudenmukaisuudesta. Tutkimuksessa korostuu merkittävät kokemukset, jotka ovat jääneet mieleen vielä vuosien jälkeenkin. Näin ollen arkiset kokemukset eivät välttämättä tule tutkimuksessa yhtä hyvin esille. Kysymysten asettelulla oli kuitenkin tarkoitus rohkaista tutkittavia muistelemaan sellaisiakin asioita, jotka eivät ilman tarkempaa muistelua olisi päällimmäisenä mielessä. Lisäksi voidaan pohtia, että tietynlaisten kokemusten tai muistojen mahdollinen korostuminen saattaa kertoa jotain kilpailullisuuden näkymisestä tutkittavien tämänhetkisessä elämässä.

Tutkimuksen tutkimusjoukko oli pieni ( $n=6$ ), mikä on tutkimuksen ilmeinen haaste. Tämän vuoksi maiden välinen vertailu ja yleistys on tämän tutkimuksen perusteella mahdollista. Tutkimuksen tarkoitus ei kuitenkaan ollut vertailla maiden välisiä eroja, vaan mielenkiinnon kohteena olivat yksilöiden erilaiset kokemukset ja tunteet liittyen kilpailullisuuteen sekä eri kulttuureista tulevien yksilöiden väliset erot. Näitä eroja tutkimuksessa

pystyttiin tarkastelemaan hyvin, sillä haastateltavat kertoivat hyvin laajasti ja monipuolisesti kokemuksistaan. Kokemuksia ja tunteita tarkasteltiin kahden eri maan koulujen toimintakulttuureissa, minkä tarkoituksena oli luoda pohja laajemmille, kulttuurien välisille tutkimuksille.

### **9.3 Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset**

Kilpailua ja kilpailuhenkisyttä on tutkittu Suomessa verrattain vähän, vaikka se onkin noussut yhä yleisemmäksi puheenaiheeksi. Tämän tutkimuksen avulla onkin mahdollista avartaa käsitystä siitä, miten oppilaat kokevat kilpailun koulussa ja millaisia tunteita se heissä herättää. Tutkimuksen tapa yhdistää tunteet kilpailullisiin kokemuksiin, ja ilmiön tarkastelu siitä näkökulmasta, antaa arvokasta tietoa kilpailun merkityksestä oppilaille. Se antaa osviittaa esimerkiksi opettajille siitä, onko kilpailu koulussa kannattavaa, ja voisiko se olla esimerkiksi toimiva pedagoginen apuväline. Vertailemalla eri kulttuureista tulevien henkilöiden kokemuksia, ilmiöstä saa myös laajemman kuvan. Kilpailun meta-kognitioiden ymmärtäminen auttaa myös ymmärtämään kilpailun taustalla vaikuttavia tilanteita. Opettajalle tämä on tärkeää, sillä kasvattajana hänen tulee yrittää hyödyntää kilpailun hyviä puolia joutumatta altistamaan oppilaita kilpailun haittapuolille. (Heikintalo & Keskinen 2005, 114.) Onnistuessaan kilpailu voi tuoda motivaatiota ja onnistumisen iloa opiskeluun, mutta toisaalta epäonnistuessaan se voi aiheuttaa ikäviäkin koulumuistoja, jotka muistuvat mieleen vielä vuosien kuluttua.

Tutkimus voi auttaa kasvatusalan ammattilaisia paremmin ymmärtämään millaisissa tilanteissa kilpailua esiintyy. Suomalainen oppimiskäsitys ei kannusta kilpailullisuuteen, mutta se ei tarkoita, että kilpailua ei olisi, kuten tämänkin tutkimuksen yksilöiden kokemukset osoittavat. Tutkimuksesta esiin nousseet teemat ja kokemukset saattavat auttaa ymmärtämään mahdollisia piilo-opetussuunnitelmia tai rakenteita, joita opettajat eivät edes tiedosta koulun arjessa. Niiden tunnistaminen ja ymmärtäminen on tärkeää toimivan toimintakulttuurin luomiseksi koulussa. Tämän vuoksi aiheesta olisikin tärkeää tehdä jatkotutkimuksia. Laadullisen tutkimuksen tuloksia tulisikin käyttää määrällisen tutkimuksen suorittamiseen, jotta aiheesta saataisiin lisää aineistoa ja tietoa, ja että se voisi olla laajemmin yleistettävissä. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia miten kilpailu ja kilpailuun liittyvät tunteet ovat yhteydessä opiskelumotivaatioon.



Tutkimus tarjoaa ainutlaatuisen tilaisuuden myös oppia toisesta kulttuurista. Molempien maiden koulujen toimintakulttuureissa on toimintatapoja, joista kukin voi oppia. Voimme myös oppia toistemme virheistä. Vaikka suomalaista koulua usein ylistetäänkin yhtenä maailman huipuista, on kaikilla aina uutta opittavaa. Erityisesti ylöspäin eriyttäminen ja intohimoisempi suhtautuminen menestykseen ovat asioita, joita me suomalaiset voimme oppia yhdysvaltalaisesta kulttuurista. Yhdysvaltalaiset voisivat mahdollisesti oppia tasa-arvoisesta koulutusjärjestelmästä, jossa kilpailu koetaan hauskana ja kouluun liittyvät paineet pienempinä samalla, kun osaamisen taso on kuitenkin korkea.

Tämän laadullisen tutkimuksen otanta oli siitä syystä pieni, jotta tutkimuksessa voitiin laajasti selvittää haastateltavien yksilöllisiä kokemuksia ja tunteita kilpailuun liittyen. Koska erityisesti Suomessa tätä aihetta on varsin vähän tutkittu, oli laadullinen menetelmä oivallinen keino saada lisäymmärrystä aiheesta. Laadullisen tutkimuksen avulla voitiin selvittää, millaisia kokemuksia haastateltavilla on, millaisia eroja eri maista tulevien haastateltavien välillä esiintyy sekä kuinka paljon kilpailua kaiken kaikkiaan ilmenee. Lisäksi voitiin kartoittaa, millaisia tunteita kilpailun yhteydessä esiintyy sekä ovatko ne samanlaisia tunteita kuin koulunkäynnin yhteydessä koetaan yleensäkin. Tämän tutkimuksen perusteella onkin mahdollista suorittaa laajempia kvantitatiivisia jatkotutkimuksia, sillä tämän tutkimuksen perusteella voidaan määrittää, mitä laajemmassa aineistossa voidaan kysyä. Laajemman tutkimusjoukon omaava kvantitatiivinen tutkimus olisikin erittäin tärkeä, sillä pienen otannan vuoksi tämän tutkimuksen tuloksia ei voi sellaisenaan yleistää suurempaan väkijoukkoon. Tämän tutkimuksen tulokset antavat henkilökohtaisia näkökulmia kilpailullisuuden ilmiöön. Nämä näkökulmat tulisikin nyt testata kvantitatiivisin menetelmin.

Tutkimuksen tulokset antavat myös viitteitä siitä, että kun kilpailun määrä lisääntyy huomattavasti ja kilpailua esiintyy runsaasti, kasvaa negatiivisten tunteiden määrä voimakkaammin kuin positiivisten tunteiden määrä. Vaikuttaisikin siis siltä, että liiallinen kilpailu aiheuttaa negatiivisten tunteiden korostumista. Tätä näkökulmaa olisikin mielenkiintoista tutkia lisää laajemmalla aineistolla ja tarkastella sen paikkansapitävyyttä. Koska tämän tutkimuksen otanta oli pieni, ei voida suoraan yleistää, että tämä näkökulma pitäisi paikkansa. Siksi se vaatiikin lisätutkimuksia ja testausta.

## Lähteet

Alasuutari, P. 1994. Kulttuurintutkimus ja kulturalismi. Teoksessa J. Kupiainen & E. Sevänen (toim.) Kulttuurintutkimus: Johdanto. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 31–50.

Anderson, C. & Willer, R. 2014. Do status hierarchies benefit groups? A bounded functionalist account of status. Teoksessa J. T. Cheng, J. L. Tracy & C. Anderson (toim.) *The Psychology of social status*. New York: Springer, 47–70.

Bakken, J. P., Obiakor, F. E. & Rotatori, A. F. 2014. *Gifted education: Current perspectives and issues*. Bradford: Emerald Group Publishing Limited.

Bray, M. 2007. *Actors and Purposes in Comparative Education*. Teoksessa M. Bray, B. Adamson & M. Mason (toim.) *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, 15–38.

Cambridge Dictionary. 2018. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/extracurricular> Luettu 20.5.2018

Cheng, J. T. & Tracy, J. L. 2014. Toward a unified science of hierarchy: Dominance and prestige are two fundamental pathways to human social rank. Teoksessa J. T. Cheng, J. L. Tracy & C. Anderson (toim.) *The Psychology of social status*. New York: Springer, 3–28.

CollegeCalc. 2018. <http://www.collegecalc.org/colleges/louisiana/?start=1%27> Luettu 20.5.2018

Deutsch, M. 1949a. A theory of co-operation and competition. *Human Relations* 2 (2), 129–152.

Deutsch, M. 1973. *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven: Yale University Press.

Deutsch, M. 1979. Education and distributive justice: Some reflections on grading system. *American Psychologist* 34 (5), 391–401.

Englander, M. 2012. The Interview: data collecting in descriptive phenomenological human scientific research. *Journal of Phenomenological Psychology* 43 (1), 13–35.

Friedman, H.L. 2013. *Playing to win: raising children in a competitive culture*. Berkeley: University of California Press.

Giorgi, A. 1997. The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology* 28 (2)

Hanushek, E.A., Peterson, P.E. & Woessmann, L. 2013. *Endangering prosperity: a global view of the American school*. Washington D.C.: Brookings Institution Press.

Heikintalo T. & Keskinen S. 2005. Kilpailu koulussa kuudesluokkalaisten ja lukiolaisten kokemana. Teoksessa S. Keskinen (toim.) *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä*. Helsinki: Okka, 66–119.

Hofstede, G. 2001. *Culture's Consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and, organizations across nations*. Thousand Oaks (Calif.): Sage.

Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. *Työrauha tavaksi: kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Helsinki: Opetushallitus.

Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 1995. *The Active Interview*. London: Sage.

Hunter, C. & Bartee, R.S. 2003. The achievement gap. *Educational and Urban Society* 35 (2), 151–160.

Hovi, R., Kivinen, O. & Rinne, R. 1989. *Komitealaitos, koulutusmietinnöt ja koulutuspolitiikan oikeutus: ammatillisen ja akateemisen koulutuksen oikeutusperustelujen muutokset suomalaisissa koulutusmietinnöissä 1860-luvulta 1980-luvun lopulle*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, 73.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J. 1994. *The new circles of learning: cooperation in the classroom and school*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 1999. *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon.

Keskitalo-Foley, S., Komulainen, K. & Naskali, P. 2010. Risto Reipas riskinottajana. Koulutuspolitiikan tavoitteleva kansalainen. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.) *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Jyväskylä: Bookwell Oy, 15–36.

Kohn, A. 1986. *No contest: The case against competition*. New York: Houghton Mifflin Company.

Koski, L. & Nummenmaa, A. R. 1995. Kilpailu kouludiskurssissa. *Kasvatus* 26 (4), 340–349.

Laine, M. 2012. *Älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden kokemukset peruskoulussa saadusta tuesta*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview Press.

Mason, M. 2007. *Comparing Cultures*. Teoksessa M. Bray, B. Adamson & M. Mason (toim.) *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, 165–196.

May, R. 1977. *The meaning of anxiety*. Rev. ed. New York: Norton.

Meece, J. L., Anderman, E. M. & Anderman, L. H. 2006. Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology* 57 (1), 487–503.

Metsämuuronen J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 79–147.

Opetushallitus. 2018. [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot) Luettu 29.3.2018

Opintopolku.fi. 2018. <https://opintopolku.fi/wp/valintojen-tuki/yhteishaku/korkeakoulujen-yhteishaku/> Luettu 3.4.2018

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R.P. 2002. Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist* 37 (2), 91–106.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. 1970. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Pfeiffer, S. I. 2008. *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. New York: Springer.

Pfeiffer, S. I. 2015. *Essentials of gifted assessment*. Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons.

Ravitch, D. 2010. *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books Group.

Riley, T. L. & Karnes, F. A. 1999. Competitions and exceptional children: A great combination. *Teaching Exceptional Children* 31 (5), 80–84.

Ryan, R. & Grolnick, W. 1986. Origins and pawns in the classroom: Self-reports and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology* 50 (3), 550–558.

Sarason, S. 1993. *You are thinking of teaching? Opportunities, problems, realities*. San Francisco: Jossey-Bass.

Scholarships.com. 2018. <https://www.scholarships.com/resources/college-prep/preparing-for-college/extracurricular-activities-can-translate-into-scholarship-opportunities/>  
Luettu 20.5.2018

Sherif, C. 1978. The social context of competition. Teoksessa R. Martens (toim.) *Joy and sadness in children's sports*. Champaign, Illinois: Human kinetics publishers, 81 – 98.

Smith, P. B. & Bond, M. H. 1998. *Social psychology across cultures*. Harlow: Prentice Hall Europe.

Steckler, C. M. & Tracy, J. L. 2014. The Emotional Underpinnings of Social Status. Teoksessa J. T. Cheng, J. L. Tracy & C. Anderson (toim.) *The Psychology of social status*. New York: Springer, 201–224.

Sutton, J. & Keogh, E. 2000. Social competition in school: Relationships with bullying, Machiavellianism and personality. *British Journal of Educational Psychology* 70, 443–456.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

United States Department of State: Education USA. 2018. <https://educationusa.state.gov/experience-studying-usa/us-educational-system> Luettu 4.4.2018

U.S. Department of Education. 2018. <https://www.ed.gov> Luettu 4.4.2018

U.S. Department of Education: National Center for Education Statistics (NCES). 2018. <https://nces.ed.gov/programs/digest/d01/fig1.asp> Luettu 4.4.2018

U.S. Department of Education: U.S. Network for Education Information (USNEI). 2018. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/edlite-index.html> Luettu 4.4.2018

U.S. Senate. Bernie Sanders: U.S. Senator for Vermont. 2018. <https://www.sanders.senate.gov/newsroom/press-releases/the-finland-success-story> Luettu 14.5.2018

Uusikylä, K. 2010. Vastaiskuja inhimillisen elämän puolesta. Juva: WS Bookwell Oy.

Virtanen J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Met-help, 149–213.

## Liitteet

### LIITE 1

#### Teemahaastattelun teemat

Taustatiedot: Ikä, sukupuoli, maakunta, koulun sijainti (maaseutu/kaupunki), harrastukset, tämänhetkinen koulutustaso, vanhempien koulutustaso/ammatti

Ennen haastattelua haastateltavia pyydetään piirtämään kaavio tai muu vastaava omasta koulu-urastaan. Kaavioon merkitään ainakin käydyt kouluasteet ikäluokittain ja koulujen arvioidut oppilasmäärät. Kaavioon voidaan viitata haastattelun aikana, jotta kokemukset voidaan yhdistää koulu-uran eri ajankohtiin.

Haastateltavia pyydetään keskittymään omiin henkilökohtaisiin kokemuksiinsa omasta näkökulmastaan oppilaana, eikä esimerkiksi opettajan näkökulmaan. Haastateltaville kerrotaan, että tutkimuksessa kilpailullisuudella tarkoitetaan sekä kilpailua että kilpailuhenkisyttä.

Aihepiirejä, joita voidaan hyödyntää haastattelussa: välituntitilanteet, siirtymät, eri oppiaineet, arviointi, PISA, sisarusten välinen kilpailu (näkykö koulutyössä), TVT, koulujen kampanjat tai kilpailut, lukukilpailut/-diplomit, palkkiot (luokalle/oppilaille/palkkiotunnit), Wilma tai vastaava

Määrittelykysymykset:

1. Miten määrittelet kilpailun?
2. Miten määrittelet kilpailuhenkisyyden?
3. Olivatko hyvät arvosanat ja koulussa menestyminen sinulle tärkeitä? Miksi?
4. Panostatko kouluun paljon? Miksi?
5. Mitä hyvä koulumenestys mielestäsi tarkoittaa?
6. Mitä tunteita kilpailu ja/tai kilpailuhenkisyys koulussa herätti?
7. Koetko olevasi kilpailuhenkinen?



Haastattelukysymykset:

1. Kokemuksia kilpailutilanteista

- Käytännön esimerkkejä kilpailutilanteista (esim. urheilutapahtumat)
- Kilpailun hyödyntäminen opetuksessa/opetusmenetelmänä

2. Kokemuksia kilpailuhenkisyydestä

- Oppilaiden välinen kilpailuhenkisyys kouluympäristössä
- Opettajan tms. kannustaminen kilpailuhenkisyyteen
- Miten koulun toimintakulttuuri edisti tai vähensi kilpailuhenkisyyttä?

3. Miten kilpailullisuus ilmenee koulussa?

- Minkälaisissa tilanteissa? (luokassa, oppitunnilla, välitunnilla, koulumatkalla jne.)
- Millaisilla tasoilla? (yksilöiden välillä, luokkien välillä, koulujen välillä jne.)
- Oppituntien ulkopuolinen koulutoiminta (kerhot, oppilaskunta jne.)

4. Positiivisia tuntemuksia/kokemuksia kilpailullisuudesta

- Millaista hyötyä kilpailullisuudesta oli?
- Tuottiko kilpailullisuus mielihyvää?
- Esimerkkejä positiivisista kokemuksista

5. Negatiivisia tuntemuksia/kokemuksia kilpailullisuudesta

- Millaista haittaa kilpailullisuudesta oli?
- Tuottiko kilpailullisuus mielihävää?
- Esimerkkejä negatiivisista kokemuksista

6. Miten suhtaudut kilpailullisuuteen?

7. Vaikutukset tämänhetkiseen elämään

- Onko kilpailullisuudella ollut vaikutuksia tämänhetkiseen elämään?
- Onko kilpailullisuuden puuttumisella ollut vaikutuksia tämänhetkiseen elämään?
- Mikä merkitys kilpailullisuudella on tämänhetkisessä elämässä?
- Työelämä/työura
- Ystävyysuhteet/muut suhteet

**LIITE 2****Thematic interview**

Background facts: age, sex, state, school location (rural, urban), hobbies/free time activities, current level of education, parents' education/professions

Before the interview, interviewees are asked to draw a picture or a figure of their educational history. The figure should include at least the different levels of education, the ages at which those levels were completed, and the size of the schools (number of students). During the interview, the figure can be used as reference to demonstrate what period of the educational history is being discussed.

The interviewees are asked to focus on their personal experiences from their own point of view instead of focusing, for example, on the teacher's viewpoint.

Other themes: recess situations, transition situations, school subjects, evaluation and assessment, PISA, competition between siblings (is that visible in school?), ICT, school campaigns and competitions, extra curriculum, reading competitions and diplomas, rewards (for the entire class/individual)

Definition questions:

1. How do you define competition? What is competition?
2. How do you define competitiveness? What is competitiveness?
3. Were good grades and school success important to you? Why?
4. Did you invest a lot of yourself into school? Explain.
5. In your opinion, what is school success? What does it mean to be successful in school?
6. What feelings and emotions did competition and/or competitiveness cause in school?
7. Do you think that you are a competitive person? Explain.

Interview questions:

1. Experiences of competitive situations

- Practical examples (e.g. sporting events)
- Utilizing competition in teaching or as a teaching method

2. Experiences of competitiveness

- Competitiveness between students in school environment
- Teacher or another school adult encouraging competitiveness
- How did the school culture promote or reduce competitiveness?

3. How competition and competitiveness appear in school?

- In what type of settings? (in classroom, during lessons, during recess, on the way to/from school, etc.)
- On what levels? (between individuals, between classes, between schools, etc.)
- Extra-curricular (clubs etc.)

4. Positive feelings/experiences of competition and competitiveness

- What kind of advantages did competition and competitiveness have?
- Was competition and/or competitiveness a cause of enjoyment and good feelings?
- Examples of positive experiences

5. Negative feelings/experiences of competition and competitiveness

- What kind of disadvantages did competition and competitiveness have?
- Was competition and/or competitiveness a cause of distress and bad feelings?
- Examples of negative experiences

6. What is your attitude towards competition and competitiveness?

7. Impact on your present day life

- Has competition and/or competitiveness influenced your present life?
- Has lack of competition and/or competitiveness influenced your present life?
- What significance/meaning do they have in your present life?
- Work/career
- Relationships

## SUOSTUMUSLOMAKE

**Kirjallinen suostumus *Kokemuksia koulun toimintakulttuurien kilpailullisuudesta ja siihen liittyvistä tunteista Suomessa ja Yhdysvalloissa* -tutkimukseen osallistumisesta**

Olen tietoinen Vilma Yli-Kauhaluoman toteuttaman *Kokemuksia koulun toimintakulttuurien kilpailullisuudesta ja siihen liittyvistä tunteista Suomessa ja Yhdysvalloissa* -tutkimuksen tarkoituksesta ja suostun vapaaehtoisesti osallistumaan haastatteluun.

Minulle on kerrottu tutkimukseen osallistumisen olevan vapaaehtoista. Minulle on myös kerrottu mahdollisuus peruuttaa tutkimukseen osallistuminen minun niin halutessani. Jos peruutan osallistumiseni, minua koskeva aineisto poistetaan tutkimusaineistosta. Tiedän, että haastattelu äänitetään, ja että tutkimusraporttiin saatetaan sisällyttää katkelmia omasta haastattelustani. Mahdolliset lainaukset kirjoitetaan niin, että minua ei voida tunnistaa tekstistä. Minulle on kerrottu, että haastatteluäänitteet sekä niiden kirjalliset versiot eivät joudu kenenkään ulkopuolisen käsiin, eikä niissä mainita nimeäni.

Minulle on myös tarjottu mahdollisuus ottaa myöhemmin yhteyttä Vilma Yli-Kauhaluomaan tutkimukseen liittyen, jos koen sen tarpeelliseksi, ja olen saanut hänen yhteystietonsa.

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 2018

Paikka

Aika

\_\_\_\_\_

Tutkimukseen osallistuja

\_\_\_\_\_

Haastateltavan sähköposti

\_\_\_\_\_

Nimen selvennys

\_\_\_\_\_

Haastateltavan puhelinnumero

\_\_\_\_\_

Tutkimuksen tekijän nimi

Vilma Yli-Kauhaluoma

vaylka@utu.fi

## LIITE 4

**Louisianan osavaltion koulutusjärjestelmän standardoidut testit Louisianan opetusministeriön listausta mukailten.**

<b>KINDERGARTEN–3RD GRADE ASSESSMENTS FACT SHEET</b>			
Test (2017–2018)	Who takes the test?	What does the test measure?	How are the results reported?
<b>Kindergarten Entry Assessment</b>	Children enrolled in Kindergarten for the first time	Evaluates kindergarten readiness of individual children to identify where a child may need additional instructional supports.	Teachers share results with parents directly.
<b>K-3 Literacy Screening Assessment</b>	Children in Grades K-3	Identifies which children may be at risk for experiencing reading difficulties so they can receive timely and effective support.	Teachers share results with parents directly.
<b>GRADES 3–8 ASSESSMENTS FACT SHEET</b>			
Test (2017–2018)	Who takes the test?	What does the test measure?	How are the results reported?
<b>LEAP 2025</b>	Grades 3-8 English, math and social studies	These assessments are aligned to the Louisiana Student Standards which were developed with significant input from Louisiana educators.	<b>For Students:</b> Student reports that outline how students performed overall and within specific subcategories of the content area. <b>For Public:</b> Can be viewed online.
<b>Science Field Tests</b>	Grades 3-8 Science	The new LEAP 2025 science assessments for grades 3-8 will be field tested in the spring of 2018 and fully implemented in the spring of 2019.	The results from the science field test will only be used to inform the creation of the operational test in 2019, and therefore students and schools will not receive results.
<b>National Assessment of Education Progress (NAEP) <i>select schools and students</i></b>	Grades 4 and 8	The National Assessment of Educational Progress (NAEP) is the largest continuing and nationally representative assessment of what the nation's students know and can do in subjects such as mathematics, reading, science, and writing.	<b>For Students:</b> Students do not receive individual scores. <b>For Public:</b> NAEP releases a statewide report online.

<b>HIGH SCHOOL ASSESSMENT FACT SHEET</b>			
<b>Required Tests for All High School Students</b>			
Test (2017–2018)	Who takes the test?	What does the test measure?	How are the results reported?
<b>LEAP 2025: English I, English II, Algebra I, Geometry, U.S. History</b>	Students enrolled in these courses.	The new, five-level LEAP 2025 assessments replace the former four-level EOC tests and measure students' college and career readiness for that course.	<p><b>For students:</b> Student reports outline how students performed overall and within specific subcategories of the content area.</p> <p><b>For public:</b> State releases state, school system and school results online.</p>
<b>American College Test (ACT)</b>	Students in grade 11	All students in grade 11 take the ACT, which assesses college readiness in the four core academic areas and is used to determine TOPS scholarship awards and entrance into college.	<p><b>For Students:</b> Students receive individual score reports.</p> <p><b>For Public:</b> State releases average score by state, district and school online.</p>
<b>Optional Tests for High School Students</b>			
Test (2017–2018)	Who takes the test?	What does the test measure?	How are results reported?
<b>Advanced Placement (AP)</b>	Primarily high school students in grades 9-12, however, students in middle school are also eligible to take AP courses and assessments.	AP courses and exams measure student mastery of university-level course content. Credits earned by students who score a qualifying score of 3, 4, or 5 on the AP® exams are transferable to nearly any college in the nation and all colleges in Louisiana.	<p><b>For Students:</b> Can be viewed online.</p> <p><b>For Public:</b> State releases scores by state, district and school online.</p>
<b>College Level Examination Program (CLEP)</b>	Middle and high school students	The College-Level Examination Program (CLEP) provides high school students the opportunity to demonstrate their mastery of college-level materials in introductory subjects and earn college credit. A passing score of 50 or higher earn students between 3 and 12 credits of college-level coursework.	CLEP scores are available immediately upon completion of the exam — with the exception of the College Composition with Essay, which takes three to four weeks to deliver.