

MINUSTAKO GRADUN TEKIJÄKSI?

Opiskelijoiden minäpystyvyyssuomukset estämässä itseohjautuvuutta
pro gradu -työn teossa

Leena Ylönen

Kasvatustieteen Pro Gradu -työ

Toukokuu 2011

Rauman opettajankoulutuslaitos

Turun yliopisto

Ohjaaja: Jukka Husu

Ylönen, L. 2011. Minustako gradun tekijäksi? Opiskelijoiden minäpystyvyyssuskomukset estämässä itseohjautuvuutta pro gradun teossa. Turun yliopisto. Rauman opettajakoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 98 sivua.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitkä tekijät saavat opiskelijan kokemaan pro gradun teon vaikeana. Tutkimuksen edetessä tutkimuksen tavoite tarkentui selvittämään opiskelijoiden uskomuksia omasta minäpystyvyydestä ja niiden suhdetta itseohjautuvuuden estymiseen.

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen aineistona käytettiin Kokkolan Chydenius-instituutissa toimineen Maisterihautomon ilmoittautumislomakkeita, joissa pro gradunsa keskenjättäneet raportoivat käsityksiään pro gradun teosta. Tutkimuksessa edettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla kohti merkitysrakenteiden tulkintaa.

Tutkimuksen pääteorianä käytettiin Albert Banduran sosiokognitiivista teoriaa.

Tutkimus osoitti opiskelijoiden pro gradun tekemisen vaikeuden johtuvan siitä, etteivät he uskoneet omaan minäpystyvyyteensä. Nämä minäpystyvyyssuskomukset olivat estämässä itseohjautuvuutta pro gradun teossa ja ne tulivat esille neljän eri toimintajärjestelmän: kognitiivisten-, motivationaalisten-, affektiivisten- ja valintaprosessien kautta. Tutkimus myös osoitti näiden neljän eri toimintajärjestelmän olevan kiinteässä yhteydessä toisiinsa.

Tutkimuksen perusteella tehdään johtopäätös, että minäpystyvyyssuskomukset voivat muodostua esteeksi pro gradun teossa.

Avainsanat: Pro gradu, itseohjautuvuus, minäpystyvyyys, sosiokognitiivinen teoria

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	PRO GRADU	9
2.1	<i>Pro gradu -tutkielma yliopistotutkinnon osana</i>	9
2.2	<i>Pro gradun teon vaikeus</i>	11
2.2.1	Pro gradun eri vaiheet ja niihin liittyvät ongelmat	12
2.2.2	Pro gradussa tarvittavien taitojen puute ongelmien aiheuttajana	13
2.2.3	Pro graduun suhtautuminen ongelmien aiheuttajana	17
3	SOSIOKOGNITIIVISEN TEORIAN NÄKEMYS IHMISESTÄ TOIMIJANA.....	19
3.1	<i>Ihmisen toimijuuden rakenne.....</i>	21
3.1.1	Henkilön sisäinen olemus	22
3.1.2	Käyttäytyminen.....	25
3.1.3	Ympäristön eri puolet.....	27
3.2	<i>Minäpystyvyys ihmisen toimijuuden perustana</i>	27
3.2.1	Kognitiiviset prosessit.....	30
3.2.2	Motivatoraaliset prosessit.....	32
3.2.3	Affektiiviset prosessit	34
3.2.4	Valintaprosessit.....	37
3.3	<i>Ihmisen toimijuus oppimisprosessissa.....</i>	38
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	42
4.1	<i>Tutkimustehtävä.....</i>	42
4.2	<i>Tutkimusmenetelmä</i>	43
4.3	<i>Tutkimusaineisto.....</i>	45
4.4	<i>Aineiston analyysi.....</i>	47
5	”KUKAAN EI OLE TEHNYT SITÄ PUOLESTANI”.....	51
5.1	<i>Kognitiiviset prosessit</i>	52
5.1.1	Ennakoiminen	52
5.1.2	Tavoitteiden asettaminen	58
5.2	<i>Motivatoraaliset prosessit.....</i>	60
5.2.1	Ongelmat proaktiivisen kontrollin tasolla.....	60
5.2.2	Ongelmat reaktiivisen kontrollin tasolla	63
5.3	<i>Affektiiviset prosessit</i>	65
5.3.1	Gradun tekoon liittyvät tuntemukset	65
5.3.2	Gradun tekoon liittyvät uhkakuvat.....	66
5.4	<i>Valintaprosessit</i>	67
5.4.1	Tietoiset päätökset	68

5.4.2	Kohtalon valinnat.....	69
6	NELJÄN TOIMINTAJÄRJESTELMÄN ULOTTUVUUDET JA NIIDEN YHTEYDET TOISIINSA.....	72
6.1	<i>Yhteenveto</i>	72
6.2	<i>Toimintajärjestelmien yhteydet toisiinsa</i>	73
6.3	<i>Jatkotutkimusaiheita</i>	74
7	POHDINTAA	76
7.1	<i>Pro gradun vaikeuksien tutkimuskentässä</i>	76
7.2	<i>Minäpystyvyyys eri elämän osa-alueilla</i>	78
7.3	<i>Minäpystyvyyden kehittyminen</i>	79
7.4	<i>Turvallisuusmotiivin seuraaminen tutkimusmotiivin sijaan</i>	81
7.5	<i>Tutkimuksen luotettavuus</i>	84
8	LÄHTEET	88
9	LIITE 1: ILMOITTAUTUMISLOMAKE TUTKIMUKSEN AINEISTONA	98

TAULUKOT JA KUVAT

Taulukko 1. Yhteenveto aineiston sijoittumisesta eri teemojen alle 51

**Taulukko 2. Ongelmat omien kykyjen ennakoinnissa eri tutkimuksen osa-alueiden
alla 53**

Kuva 1. Kolmiosainen vuorovaikutusketju (Wood & Bandura 1989, 362)..... 21

1 JOHDANTO

Pro gradu -tutkielma on merkittävä osa suomalaista yliopistotutkintoa.¹ Sen on nähty olevan kiistämättä myös korkeakouluopintojen haastavin tehtävä (mm. Svinhufvud 2010). Akateemisen loppututkielman haastavuuteen kohdistuu huomattavan paljon korkeakoulupedagogista keskustelua (esim. Ahrio 1997; Hakala 1996; Helaseppä & Keravuori 2001; Kronqvist & Linnatsalo 2001; Penttinen, L. 2005, 9). Tähän vaikuttaa muun muassa selvitykset opintojen pitkittymisestä ja tutkintojen roikkuminen pelkän keskenjääneen tutkimuksen varassa (ks. luku 2.2). Pro gradun teon haastavuudesta kertovat myös sen yleisesti käytetyt nimitykset: gradukammo, graduahdistus, gradupeikko ja iso G. Myös useat tutkimusoppaat vahvistavat ilmiön olemassaolon (mm. Hakala 1998; 1999; 2008; Kinnunen & Löytty 1999; Pihlaja 2004a; 2004b; Svinhufvud 2010). Nämä tekijät muodostavat jo erittäin painavia syitä ilmiön tutkimiseksi.

Huolimatta gradukammon yleisyydestä ja sen tutkimisen tärkeydestä sitä on tutkittu vain vähän. Nämä tutkimukset ovat keskittyneet sen eri vaiheiden vaikeuksien, siinä tarvittavien taitojen ja siihen suhtautumisen tutkimiseen (Hakala 1996; Pihlaja 2004a; 2004b; Peura 2008; Ylijoki & Ahrio 1995; Ylijoki 1999). Myös tutkimusseminaareihin ja ohjaukseen on kiinnitetty huomiota (Hakala 1996; Penttinen 2005). Itse tutkin kandidaatintutkimuksessani aihevalinnan vaikutusta tutkimusmotivaatioon opettajaopiskelijoiden pro gradun teossa. Tutkimus osoitti aihevalinnalla

¹ Pro gradun laajuus on 30 opintopistettä. Sen osuus koko tutkinnosta on jopa 10 % (esim. kasvatustieteen maisterin tutkinto on yhteensä 300 opintopistettä). Pro gradun vahvasta asemasta yliopistollisen tutkinnon tunnusmerkkinä kertoo esimerkiksi seuraava kuvaus: "Pro gradu -tutkielma on suomalaisena akateemisena instituutiona perinteikäs ja niin merkittävä, että siitä on syytä pitää hyvää huolta" (Ylijoki & Ahrio 1995, 9).

olevan suuren vaikutuksen tutkimusprosessin kulkuun. (Ahola 2010.) Vaikka tutkimukseni avasi ymmärrystä graduproblematiikasta, olin edelleen kiinnostunut selvittämään asiasta lisää – minkä takia pro gradun tekeminen koetaan silti niin vaikeaksi?

Pro gradu on mahdollisesti suurin ja ensimmäinen työ suomalaisten opiskelijoiden kouluhistorian aikana, jossa opiskelijan olisi osattava itseohjautua niin tavoitteen asetteluun, aikarajojen kuin itse työn tekemisenkin äärellä. Tutkielman teossa opiskelijan on välttämättä siirryttävä tiedon kuluttajasta tiedon tuottajaksi. (Ylijoki & Ahrio 1995, 9, 22.) Tutkimukseni näkökulma rajoittuu itseohjautuvuuden ongelmiin graduahdistuksen aiheuttajana.

Itseohjautuvuudesta on tehty niin Suomessa kuin ulkomaillakin useita tutkimuksia (mm. Boyle, Duffy & Dunleavy 2003; Koro 1993; Mäkinen 1998; Ruohotie 2000). Suomessa sen on sanottu nousseen trendiksi aikuiskasvatuksen saralla 1980-luvulla. Behaviorismin valtakauden jälkeen haluttiin välttää opiskelijoiden passivoimista ja etenkin aikuisten opetuksen lähtökohdaksi nähtiin itseohjautuva aikuinen. (Front 2004, 125.) Ajatus elinikäisestä oppimisesta ja aikuisen itseohjautuvuudesta nähtiin vastauksena nopeasti muuttuvan maailman ja työelämän vaatimuksiin. Itseohjautuvuuden pohjana on ajatus aktiivisesta tiedonetsijästä, joka tekee opiskeluaan koskevia ratkaisuja ja ottaa ensisijaisesti vastuun opiskelunsa tavoitteiden määrittelystä, opiskeluprosessin suunnittelusta ja arvioinnista. (Ruohotie 1999, 157.)

Tutkimukseni eteni teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin, jossa aineisto vaikutti myös laajalti sen etenemiseen. Aineistoni herätti kiinnostukseni Banduran (1989; 2006) sosiokognitiiviseen teoriaan, jossa keskeisimpänä ajatuksena ihmisen itseohjautuvassa ja aktiivisessa toimijuudessa on hänen uskonsa omaan minäpystyvyyteen.

Useat tutkimukset ovat vahvistaneet minäpystyvyyssuomusten vaikuttavan monella tapaa muun muassa eri aineiden oppimiseen, motivaatioon, akateemiseen saavuttamiseen ja jopa uravalintaan (Bong 2001;

Pajares, Britner & Valiante 2000; Zimmermann 1995). Tutkimuksissa on myös todettu, kuinka opiskelijoiden vaikeudet koulumaailmassa ovat lähinnä heikon minäpystyvyyden kokemusten aiheuttamia (Pajares 2002).

Omassa tutkimuksessani tutkimustehtävänäni on tutkia pro gradun teon vaikeutta sen itsenäisen luonteen näkökulmasta. Tällöin huomioni kiinnittyy ihmisen itseohjautuvuuteen ja sitä vaikeuttaviin tekijöihin.

Tutkimuskysymykseni ovat:

Mitkä tekijät saavat opiskelijan kokemaan pro gradun teon vaikeana?

Missä määrin itseohjautuvuuden vaikeus on yhteydessä pro gradun tekemisen vaikeuteen?

Mitkä tekijät opiskelijoiden raportoiduissa kokemuksissa viittaavat itseohjautuvuuden vaikeuksien johtuvan minäpystyvyyssuskomuksista?

Tutkimukseni teoriaosuudessa esittelen ensin pro gradua yliopistotutkinnon osana ja aiempia tutkimuksia, jotka liittyvät pro gradun kokemiseen vaikeaksi. Tämän jälkeen esittelen oman lähestymistapani tutkia pro gradun tekoa eli sosiokognitiivisen teorian ihmiskäsityksen ja tavan hahmottaa ihmisen toimijuutta. Tämän jälkeen tarkastelen vielä tarkemmin itseohjautuvaa oppimista. Teoriaosuuden jälkeen esittelen aineistoni ja tutkimukseni tulokset. Lopussa pohdin vielä tutkimuksen tuomia näkökulmia laajemmin.

2 PRO GRADU

2.1 Pro gradu -tutkielma yliopistotutkinnon osana

Pro gradu on yliopistossa maisterin tutkintoon kuuluva lopputyö, tutkielma, jonka avulla testataan opiskelijan oman alan tuntemusta ja kykyä ilmaista itseään selkeästi ja tieteellisesti. Kansainvälisesti tunnettu englanninkielinen nimi pro gradulle on master`s (graduate) thesis.² Opiskelijan koko kouluhistoriaan nähden pro gradu on laajimpia itsenäisesti suoritettavia oppimistehtäviä (Ylijoki & Ahrio 1995, 9, 22). Käytän tutkimuksessani nimityksen pro gradu lisäksi myös siitä yleisesti tunnettua lyhennettä gradu.

Pro gradua voidaan tarkastella joko sen yhteisöllisistä tai yksilöllisistä tavoitteista käsin, jotka auttavat hahmottamaan sen asemaa oleellisena yliopistotutkintoon kuuluvana osana. Yhteisöllisiä tavoitteita pro gradulle luovat yliopistot. Julkilausutut tavoitteet opinnäytetyötä kohtaan ovat kutakuinkin samat eri tiedekunnissa ja yliopistoissa ympäri Suomen. Eri opinto-oppaissa tavoitteiksi mainitaan muun muassa oman tutkielman aihepiiriin ja oman alan kirjallisuuteen perehtyminen, sekä tieteelliseen ajatteluun harjaantuminen. Lisäksi opiskelijan on osoitettava hallitsevansa tarvittavat tutkimusmenetelmät sekä kyvyn tieteelliseen viestintään.³ Yliopiston näkökulmasta pro gradun teon yhtenä, ei niin julkilausuttuna, tavoitteena on myös oman tieteenalan kehittäminen ja tutkimustiedon lisääminen. Myös tutkimusten ohjaajat oppivat lukiessaan eri pro graduja ja

²http://fi.wikipedia.org/wiki/Tieteellisten_yliopistotutkintojen_opinn%C3%A4ytety%C3%B6t#Pro_gradu, viitattu 7.12.2010.

³ mm. Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan tavoitteet: <https://nettiopsu.utu.fi/opas/opintoKokonaisuus.htm?rid=1880&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2009>; Helsingin yliopiston teologisen tiedekunnan tavoitteet: http://www.helsinki.fi/teol/tdk/pdf/opiskelu/gradu_kk_ohjeet/gradun%20arviointiperusteet_210909; Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen tavoitteet: <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/ops2009-2010>. Tampereen yliopiston Informaatiotutkimuksen ja interaktiivisen median laitos; <http://www.uta.fi/laitokset/infim/opiskelu/tutkielmaohjeet/graduopas.pdf>. Viitattu 20.4.2011. Ks. myös Pihlaja 2004b, 11; Sarja 1991, 67-68.

levittävät tietoa niistä tutkimus- ja koulutusyhteisöön laajemmin. (Svinhufvud 2010, 13.)

Yhteisö on asettanut pro gradulle enemmän tai vähemmän tiedostetusti aseman myös initiaatio- eli siirtymäriittinä (Löytty 1999, 13; Ylijoki 1999, 17). Initiaatiossa on oleellista muutos, joka koskettaa niin yksilöä kuin yhteisöäkin. Yhteisön, tässä tapauksessa yliopiston, koetusajan ja perehdyttävien tehtävien jälkeen yksilö kiinnitetään yhteisöön uudella statuksella. Initiaatio-prosessilla on siis sekä yksilöllinen että kollektiivinen merkitys. (Aro 1999, 179-180; Peura 2008, 5-7.)

Initiaatioksi voidaan kutsua perehdyttämistä, jäseneksi ottamista, vihkimistä ja johonkin arvoon korottamista (Peura 2008, 5). Siirtymäriittejä voidaan kutsua myös elämäkriisien rituaaleiksi (Peura 2008, 5; Turner 1980, 158). Siirtymäriiteille on ominaista, että kokelaat, noviisit, erotetaan todellisesti tai symbolisesti aiemmasta sosiaalisesta statuksestaan tai ryhmästään ja eristetään yksinäisyyteen senioreiden koeteltaviksi. Tämän jälkeen heidät liitetään yhteisöön tavalla, joka osoittaa, että vanhat siteet ovat särkyneet ja uusi suhde on välttämätön. (Peura 2008, 7; Turner 1980, 158.) Tutkielman tekemistä onkin kuvattu ”pimeässä työskentelyksi” (Ylijoki & Ahrio 1995, 10).

Opiskelijat ovat tunnustaneet gradun siirtymäriittillisen aseman ilmaisemalla, kuinka ilman gradumaista loppurutistusta valmistuminen ei tuntuisi valmistumiselta, ja työelämään siirtyminenkin on gradun teon jälkeen luonnollisempaa. Opiskelijat pitävät pro gradua tärkeänä myös siksi, että se erottaa akateemisen tutkinnon opistotason koulutuksesta. Tutkielma ikään kuin osoittaa sen, että oma opiskelu todella kuuluu korkea-asteelle, ja ollaan akateemisen yhteisön jäseniä. (Ylijoki & Ahrio 1995, 52.)

Symbolisten merkitysten lisäksi pro gradun yksilöllisiä tavoitteita voidaan listata välineellisiksi ja sisällöllisiksi arvoiksi. Ensisijainen välineellinen arvo pro gradulla on opiskelijoille tietysti se, että vain opinnäytteen tekemällä valmistuu. Valmistumisella on niin itseis- kuin välinearvoakin, sillä valmistumisen kautta opiskelija voi hakea työelämään.

(Ylijoki & Ahrio 1995, 52-53.) Pro gradun tekemällä voi avautua myös mahdollisuus jatko-opintoihin, kuten väitöskirjan tekemiseen (Ahola 2010, 23). Pro gradun erikoisuuksiin kuuluu sisällöllisenä arvona oppimisen lisäksi muun muassa se, että se on usein ensimmäinen itsenäinen näyttö omalla opiskelu-uralla tieteellisten menetelmien käytöstä (Vadèn 1999, 37).

Ylijoen ja Ahrion (1995) pro graduun liittyvässä tutkimuksessa valtaosa haastatelluista opiskelijoista piti gradua tarpeellisena, eikä kukaan vaatinut sen poistamista opintovaatimuksista. Useat haastateltavat kokivat tutkielman jopa keskeiseksi ja välttämättömäksi osaksi omaa tutkintoa. (Ylijoki & Ahrio 1995, 52.)

Huomionarvoista on kuitenkin tiedostaa, kuinka jokainen opiskelija luo oman merkityksensä gradun tekemiselle. Sarja (1991, 73-79) erottaa opiskelijoiden kolme erilaista orientoitumistapaa tutkielmaa kohtaan: teoreettisen, ammatillis-pragmaattisen ja sosiaalis-emotionaalisen. Aittola (1992, 86-90) taas jakaa opiskelun pääintressit akateemiseen, professiokeskeiseen ja tutkintokeskeiseen. Nämä erilaiset intressit ja orientaatiot yleisesti opiskelua ja tutkimista kohtaan saavat myös pro gradun tavoitteet näyttäytymään erilaisilta eri opiskelijoiden kohdalla (Ylijoki & Ahrio 1995, 52).

2.2 Pro gradun teon vaikeus

Pro gradussa esiintyvistä vaikeuksista kertovat tilastot opintojen pitkittymisestä. Suomen yliopistoihin hyväksyttiin vuonna 2009 yhteensä 32229 opiskelijaa, kun samana vuonna valmistui vain 23831 opiskelijaa (Opetus- ja kulttuuriministeriön kota-tietokanta). Tähän väliin jää sellaisia henkilöitä, jotka eivät ota opiskelupaikkaa vastaan tai he lopettavat opintonsa kesken. Jäljelle jää kuitenkin suuri joukko opiskelijoita, joiden tutkinnon ulossaanti riippuu pelkän keskenjääneen tutkimuksen varassa. Tämän ovat todistaneet muun muassa tutkimusten ohjaajat ja tiedekunnan opinto-ohjaajat (Huttunen, suullinen tiedonanto 2010.) Myös tuhansien

tutkimusopaskirjojen olemassaolo kertoo siitä, kuinka apua opinnäytetyön tekemisessä tarvitaan.

Esa Uski (1999) on tehnyt kattavan selvityksen Tampereen yliopistossa opintonsa keskeyttäneistä. Tällaiseksi hän määritteli opiskelijat, joiden opinnot olivat roikkuneet yli 2,5 vuotta (Uski 1999, 16). Selvityksen mukaan jopa neljälläkymmenellä prosentilla tutkittavista opinnot olivat jääneet kesken ainoastaan pro gradun takia. Tämän lisäksi jokaisessa tutkittavassa ryhmässä opintosuoritusten määrästä riippumatta törmättiin graduproblematiikkaan (Uski 1999; 23-27, 31, 53.) Suurimmaksi syyksi opintojen edistymättömyyteen nostettiin kummassakin ryhmässä ansiotyö (Uski 1999, 41, 48). Uski kuitenkin toteaa pohdintaosuudessa, että työ ja perheellistyminen ovat protestanttisen etiikan näkökulmasta ”hyväksytyjä” syitä selittää opiskelemattomuus (Uski 1999, 59). Kun tutkittavilta kysyttiin, mitä he kaipaivat opiskelujensa etenemiseen, nousi ulkoisten opintojen järjestämiseen liittyvien tekijöiden lisäksi graduohjaus ainoana opintojen sisältöön liittyvänä ongelmana esille (Uski 1999, 38-39, 43, 56-57.).

Esittelen seuraavaksi eri tutkijoiden näkökulmia pro gradun teon vaikeuksista jaottelemalla ne kolmeen eri kategoriaan: sen eri vaiheiden, siinä tarvittavien taitojen ja siihen suhtautumisen ongelmiin. Itse lähdän tutkimuksessani hahmottamaan gradun tekemisen vaikeutta sosiokognitiivisen teorian näkökulmasta, jonka mukaan itseohjautuvan toimijan keskeinen ominaisuus on hänen uskonsa omaan minäpystyvyyteen. Tämän esittelen tarkemmin seuraavassa kappaleessa (ks. luku 3).

2.2.1 Pro gradun eri vaiheet ja niihin liittyvät ongelmat

Juha Hakala (1996) on jakanut pro gradun tekemisen kolmeen eri vaiheeseen: tutkimussuunnitelman-, aineiston käsittelyn- ja yhtäjaksoisen kirjoittamisen vaiheeseen. Tutkimussuunnitelman vaiheeseen sisältyy tutkimusaiheen valinta, taustakirjallisuuden etsintä, yleinen sisällön suunnittelu, tutkimustehtävän määrittely, teoriataustan kehittäminen ja

tutkimuskirjallisuuden ymmärtäminen. Aineiston käsittelyvaiheeseen sisältyy mittavälineiden laadinta, empiirisen aineiston keruu, analyysimenetelmien oppiminen, menetelmien soveltaminen ja aineiston käsittelyrutiinit. Yhtäjaksoisen kirjoittamisen vaiheeseen sisältyy tulosten liittäminen teoriaan, omien tulosten synteesi, raportointi ja työn kriittinen arviointi. (Hakala 1996, 90-95.) Näiden vaiheiden pohjalta Hakala teetti kyselyn pro gradun tekijöille ja heidän ohjaajilleen siitä, mikä tutkimuksen vaiheista on kaikista ongelmallisimman (Hakala 1996, 90-93).

Kyselyn tuloksena opiskelijat pitivät ongelmallisimpana vaiheena analyysimenetelmien oppimista ja toiseksi vaikeimpana teoriataustan kehittelyä. Ohjaajien arvioinnissa aiheenvalinta nousi kaikista ongelmallisimmaksi ja tulosten liittäminen teoriaan toiseksi vaikeimmaksi. Opiskelijoiden ja ohjaajien näkemykset eri vaiheiden vaikeuksista erosivat aika tavalla toisistaan. (Pihlaja 2004b, 14-15; Hakala 1996, 90-93.)

2.2.2 Pro gradussa tarvittavien taitojen puute ongelmien aiheuttajana

Tutkijalta vaadittavia taitoja voidaan jaotella neljään osaan: ajatteluun, tietämiseen ja tuntemiseen, tekemiseen ja toimimiseen, sekä motivoitumiseen ja virittäytymiseen (Pihlaja 2004b, 28-30). Tarkastelen tässä luvussa tarkemmin jokaista taidon osa-aluetta ja niissä ilmeneviä ongelmia.

Tutkijan taidoista tärkeimmäksi on nimetty tieteellisen ajattelun taito (Pihlaja 2004b, 28). Se voidaan käsittää ajattelun lajiksi, johon kuuluu erityyppisiä ajattelun ilmiöiden kokoelmia, kuten oivallus, jossa yhdistetään mielle yhtymiä keskenään, intuitiivisten yhteyksien ymmärtäminen, havainnointi, päätelmien tekeminen ja tietoisuus omista ennako-oletuksista sekä kriittinen eli arvioiva ja epäilevä asenne (Kallio 2007, 108-111).

Tieteellisen ajattelun kautta tutkijan olisi kyettävä löytämään tieteellisesti mielekäs tutkimusaihe, jonka hän muuttaa tutkimusongelmiksi ja yksittäisiksi tutkimuskysymyksiksi. Ongelmakeskeisyys, joka on tieteelliseen ajatteluun kuuluva ominaisuus, auttaa tutkijaa erittelemään

asioiden ja ilmiöiden välisiä suhteita, hallitsemaan niitä kokonaisuutena ja tuomaan esille uusia ja erilaisia näkökulmia. Kriittisyys tieteellisen ajattelun muotona taas saa tutkijan tarkastelemaan kriittisesti ja perustelevaan omia ratkaisujaan ja valintojaan. Luovuus taas on yhteydessä päättelytaitoon, jota tarvitaan synteisien tekemiseen ja tutkimusaineiston erittelemiseen. (Pihlaja 2004b, 28-30.) Päättelytaitoa on nimitetty jopa ”kuningastaidoksi”, jota tarvitaan koko tutkimusprosessin aikana (Hakala 1996, 88). Sen kautta voidaan tutkimuksessa löytää uusia merkityksiä ilmiöille. Tieteelliseen ajatteluun voidaan nähdä kuuluvaksi myös ymmärrys tutkimuksen logiikasta, luonteesta ja olemuksesta (Pihlaja 2004b, 28-30).

Tieteellisestä ajattelusta on tehty useita tutkimuksia. Klassisena pidetyssä William Perryn (1970, 54-201) Harvardin yliopistossa teettämässä tutkimuksessa tieteellisen ajattelun osoitettiin kehittyvän yliopisto-opiskelijoilla kolmessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa opiskelijat omaksuivat tietoa ja osasivat käyttää sitä lähinnä tenteissä luetun tiedon muistamiseen ja toistamiseen. Toisessa vaiheessa käsitys tiedosta monipuolistuu ja syvenee ja puhutaan tieteellisen ajattelun relativistisuuden vaiheesta. Tässä vaiheessa kirjoista luettua tietoa osataan jo kyseenalaistaakin ja tietoa havaitaan olevan useaa erilaista ja samalla enemmän kuin yksi oikea vastaus tenttikysymykseen. Kolmannessa vaiheessa kyetään jo omien näkökulmien esittämiseen ja omien tulkintojen tekemiseen, sekä omien arviointien ja perustelujen puolustamiseen. (Aittola 1992, 39-40, 88; Perry 1970, 54-201; Pihlaja 2004a, 44-45; Pihlaja 2004b, 40-41.) Tutkimisen vaikeutta voidaan selittää opiskelijoiden jäämisessä ensimmäiseen ja toiseen tieteellisen ajattelun kehittymisen vaiheeseen. (Pihlaja 2004a, 44-45).

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen ja yhteiskuntatieteen opiskelijoilla tehdyn tutkimuksen mukaan yliopisto-opintojaan aloittavista opiskelijoista korkeimmillaan vain kaksi kolmasosaa ryhmästään hallitsi kausaalisen ajattelun. Kausaalinen ajattelu on yksi tieteellisen ajattelun

muotoja, Piagetin ajattelunkehitysteorian mukaan kehittynein ajattelunmuoto. (Kallio 2007, 108-111.)

Anni Peuran (2008) väitöskirjassa, joka käsittelee tohtoriksi tuleamista, esitellään väitöskirjan työstämisen harjaannuttaneen monia taitoja tutkittavilla. Yksi niistä on tieteellinen ajattelu. Tieteen tekeminen vaatii halua oppia uutta ja ottaa vastaan ohjausta sekä nähdä vaivaa uuden tiedon etsimiseen ja esittämiseen. Eräs Peuran tutkittavista mainitsee, että tohtoriksi kouluttautuminen on tuottanut hänelle vankan ammattitaidon omalle alalleen. Se ei ole asioiden muistamisen taitoa vaan enemmänkin näkemyksellisyyttä ja kykyä arvioida asioita ja ilmiöitä. (Peura 2008, 204.) Väitöskirja on pro gradua laajempi tutkimus, mutta siinä voidaan nähdä tarvittavan aivan samanlaisia taitoja kuin pro gradun teossakin, mahdollisesti laajemmassa mittakaavassa vain.

Tieteellisen ajattelun ongelmia on nimetty myös tiedonrakenteiden ja ajattelun ymmärtämisen ongelmiksi. Nämä ongelmat ilmenevät tiedon jäsentämisen ja erilaisten tietojen välisten yhteyksien hahmottamisongelmina. Tällöin ei kyetä jäsentämään tietoa rakenteiksi, vaan se jää irrallisiksi palasiksi. Ajattelun ymmärtämisen ongelmat taas vaikuttavat tiedon rakentamiseen, erittelemiseen ja eri asioiden välisten yhteyksien ymmärtämiseen. (Pihlaja 2004b, 13-14.)

Tieteellisen ajattelun lisäksi tutkijalta vaaditaan tietämisen ja tuntemisen taitoja. Tähän kuuluu oman tutkimusalueen tuntemus. Tuntemalla oman tieteenalansa tutkija osaa liittää sinne oman tutkimuksensa käsitteineen, teorioineen, näkökulmineen ja tuloksineen. (Pihlaja 2004b, 30.) Tietämisen ja tuntemisen ongelmiin liittyy myös tutkimusprosessin luonteen, rakenteen ja sisällön ymmärtäminen. Tällöin opiskelijan on vaikeaa ymmärtää, mistä tutkimuksen tekemisessä on oikein kysymys. (Pihlaja 2004b, 13-14.)

Tutkijan täytyy osata ajatella tieteellisesti, tietää ja tuntea omaa tieteenalaansa ja tutkimusprosessia. Näiden taitojen lisäksi tutkijan on osattava myös olla tekijä ja toimija. Ilman käytännön järjestelyjä ja

suunnitelmien toteuttamista tutkimukset eivät edisty. Myös sosiaaliset kontaktit ja niissä toimiminen ovat tärkeitä tutkimuksen teon onnistumiseksi. (Pihlaja 2004b, 30.)

Tutkijan rooli tekijänä ja toimijana nostaa esille vaatimuksen itseohjautuvuuden taidosta. Vaikkakin esimerkiksi pro gradun voi tehdä pareittain tai sen tekoa on mahdollisesti tukemassa ohjaaja ja erilaiset tutkimusseminaarit, on gradun tekemisen ja etenemisen vastuu loppujen lopuksi opiskelijan omalla vastuulla. Ilman itseohjautuvuutta ei myöskään muita pro gradussa tarvittavia taitoja päästä käyttämään ja harjaannuttamaan. Pro gradu on mahdollisesti suurin ja ensimmäinen työ suomalaisten opiskelijoiden kouluhistorian aikana, jossa opiskelijan olisi osattava itseohjautua niin tavoitteen asetteluun, aikarajojen kuin itse työn tekemisenkin äärellä. Tutkielman teossa opiskelijan on välttämättä siirryttävä tiedon kuluttajasta tiedon tuottajaksi. (Ylijoki & Ahrio 1995, 9, 22.)

Knowlesin (1975, 18) määritelmän mukaan itseohjautuvuus on oppimisessa prosessi, jossa oppija tekee aloitteen joko itsenäisesti tai toisten avulla oppimistarpeidensa havaitsemisessa. Oppija määrittelee itse omat oppimistavoitteensa, hankkii niin materiaaliset kuin henkisetkin oppimisresurssit, sekä valitsee itselleen sopivat oppimisstrategiat toteuttaakseen asettamansa tavoitteet. Oppija myös on itse ensisijainen oppimistulostensa arvioija. (Knowles 1975, 18.)

Viimeiseksi, muttei suinkaan vähäisimmäksi, tutkijan taidoksi voidaan nimetä motivoitumisen ja virittäytymisen taito (Pihlaja 2004b, 30). Motivaatio on ominaisuus, joka keskittää voimavaramme, suuntautumisemme, sinnikkyyttemme ja tavoitteemme tarkoituksenmukaiseen toimintaan. Se on biologisen, sosiaalisen ja kognitiivisen säätelyn ydinasia. (Deci & Ryan 2000, 70.) Motivaatio-ongelmat johtavat tutkimuksen roikkumiseen tai jopa sen kokonaan tekemättä jättämiseen (Pihlaja 2004b, 30).

2.2.3 Pro graduun suhtautuminen ongelmien aiheuttajana

Pro gradun tekemistä ja siinä ilmeneviä ongelmia voidaan tarkastella myös suhtautumisena pro gradua kohtaan. Oili-Helena Ylijoki (1995) on tutkinut Tampereen yliopistossa gradun teon eri puolia sosiaalitieteen, julkishallinnon, informaatiotutkimuksen ja tietojenkäsittelyopin opiskelijoilta. Nämä eri puolet liittyy opiskelijoiden kokemuksiin graduun suhtautumisesta, gradun tekemisen iloihin ja murheisiin, ohjaukseen, seminaareihin, arviointiin ja gradun tarpeellisuuteen ja kehittämiseen. (Ylijoki & Ahrio 1995.)

Tutkittavien kokemusten pohjalta muodostettiin neljä eri gradun tekijä tyyppiä, jotka Ylijoki on esitellyt tarinamuodossa: sankaritarina, arkitarina, tragedia ja pakkotyötarina. Nämä tarinat ovat syntyneet opiskelijoiden kertoessa omaa tarinaansa gradun teosta ja sisältävät ajatuksen, että ihmisillä on tapana jäsentää kokemaansa ja omaa elämänsä kulkuaan tarinamuodossa, jonka aikana he antavat merkityksen erilaisille yksittäisille tapahtumille. (Ylijoki & Ahrio 1995, 61-63.)

Neljä erilaista, kulttuurista mallitarinaa eroavat toisistaan kahden eri kategorian, opiskelijan suhteesta graduun, ja tarinan juonen kulun mukaan. Opiskelijan suhde graduun voi olla joko myyttisyyttä tai opintosuoritusta korostavaa. Tarinan juoni taas voi olla joko kielteinen tai myönteinen. Myönteisiä tarinoita, joissa opiskelija suoriutuu gradun teosta, on myyttinen sankaritarina ja opintosuoritusta korostava arkitarina. Sankaritarinassa opiskelija uskoo graduun liittyvän jotain erityisen myyttistä ja selviää sen tekemisestä sankarina taistelun jälkeen. Arkitarinassa nähdään gradu pelkkänä opintosuorituksena muiden joukossa, eikä sen tekeminen tuota ylitsepääsemättömiä ongelmia. (Ylijoki 1999, 18-21, 26-29; Ylijoki & Ahrio 1995, 61-75.)

Minun tutkimukseeni liittyvät kuitenkin tarinan juonen kannalta kaksi kielteistä tarinaa, tragedia ja pakkotyötarina, jolloin gradun teon ongelmat ovat olleet voittamattomia ja tarinan juoni täten kielteinen. Tragediassa

opiskelija uskoo gradun myyttisyyteen ja lähtee urhoollisesti taistelemaan sitä vastaan, mutta loppujen lopuksi joutuu antamaan gradulle periksi. Tällaisella opiskelijalla on usein korkeat odotukset itsestään gradun suhteen, joka itsessään kasvattaa jo gradukammosa. Hän myös taistelee tosissaan gradua vastaan, mutta ei voita siinä eteen tulevia ongelmia, vaan loppujen lopuksi alkaa vältellä työtä. (Ylijoki 1999, 21-25, 32; Ylijoki & Ahrio 1995, 61-75.)

Pakkotyötarinassa gradu on pakollinen opintosuoritus, eikä opiskelija ole koskaan käsittänyt, minkä takia gradu tarvitsee edes tehdä. Tällainen opiskelija vannoo käytännön nimeen ja gradun teon ainoa syy on sen vaatimus tutkintosuorituksen osana. Tämän tarinan opiskelijalla gradu jää useimmiten kesken juuri työtarjouksen takia, eikä gradulla nähdä olevan mitään merkitystä työssä onnistumiselle. (Ylijoki 1999, 21-25, 32; Ylijoki & Ahrio 1995, 61-75.)

Kummallekin tarinan juonen kannalta kielteisissä tarinoissa on yhteistä se, että gradun keskeneräisyys jää vaivaamaan ja he pyrkivät tekemään sen joskus valmiiksi. Pakkotyötarinassa opiskelija kirjoittaa gradun rimaa hipoen läpi muodollisia seikkoja korostaen, tragediassa opiskelijalla on aina uudestaan vastassa omat korkeat odotuksensa. Ja vaikka hän saisikin voitettua gradun, ei hän yleensä ole tyytyväinen tuotokseensa. (Ylijoki 1999, 21-25, 32; Ylijoki & Ahrio 1995, 61-75.)

3 SOSIOKOGNITIIVISEN TEORIAN NÄKEMYS IHMISESTÄ TOIMIJANA

Sosiokognitiivinen teoria syntyi 1970-luvulla Banduran julkaistessa vuonna 1977 kirjansa "Social learning theory". Tällöin paradigma ihmisen toimintaa ja persoonallisuutta selitettäessä muuttui ihmisen käyttäytymisestä kognitioiden huomioonottamiseen. Nykyään sosiokognitiivinen teoria on käytössä kliinisessä-, koulutus-, sosiaali-, kehitys- ja persoonallisuuspsykologiassa. (Luszczynska & Schwarzer 2005, 127-128.)

Ihmisen toimintaa selitettäessä on määriteltävä, minkä verran siihen vaikuttaa ihmisen sisäiset tekijät, ja minkä verran taas ulkoiset tekijät. Tätä ihmisen ja ympäristön välistä suhdetta voidaan lähestyä eri näkökulmista käsin. Näkökulmat eroavat sen mukaan, kuinka paljon ympäristölle annetaan tilaa ihmisen toimijuuteen vaikuttajana. Ääripäänä voidaan nähdä tilanne, jossa ympäristöllä ei ole mitään vaikutusta ihmisen toimimiseen. Toisessa ääripäässä ihmisen toiminnan nähdään taas olevan kokonaan ympäristön tuotetta. Näiden kahden käsityksen välimaastoon jää tilanne, jossa ihmisen toimintaan vaikuttaa niin ympäristötekijät kuin ihmisen sisäisetkin tekijät. Tähän käsitykseen perustuu sosiokognitiivisen teorian näkemys ihmisen toimijuudesta. (Bandura 1989, 1175.)

Täysin autonomisen toimijan (autonomous agency) mallissa ympäristölle ei anneta minkäänlaista sijaa ihmisen toimintaan vaikuttajana. Tällöin ihmisen toiminta on täysin hänen sisäisten tekijöidensä tuotetta. Tällä näkemyksellä ei ole ollut juurikaan kannattajia. (Bandura 1989, 1175; Bandura 2006, 164.)

Mekaanisen toimijan mallissa (mechanical agency) korostetaan ympäristön merkitystä ihmisen toimijuuteen. Tällöin ympäristön nähdään ikään kuin syöttävän ihmiseen tapahtumia, jonka jälkeen ihminen tuottaa niistä jonkinlaisen tuotoksen ulos itsestään. Tällaisessa behavioristisessa näkemyksessä (mm. Watson 1913, Skinner 1965) ympäristö toimii biologisena koneistona, joka saa automaattisesti ja tiedostamatta aikaan

toiminnan lopputuloksen. Tämä näkemys myös riisuu ihmiseltä toimintakyvyn, tietoisuuden ja itsetuntemuksen. Ulkoiset tapahtumat vaikuttavat mekaanisesti hänen sisäisiin tapahtumiin ja aiheuttavat näin toiminnan. (Bandura 1989, 1175; Bandura 2006, 164.)

Sosiokognitiivinen teoria näkee sen sijaan ihmisen toimijuuden välittömänä ja vuorovaikutuksellisena (emergent interactive agency). Toisin kuin mekaanisen toimijan kuvauksissa, motivaatio, itseohjautuvuus, luovuus ja reflektiivisyys ovat keskeisellä sijalla välittömän vuorovaikutteisen toimijan mallissa. Sosiokognitiivisen teorian mukaan ihmisen käsitykset ja toiminta on hänen itsensä säädeltävissä ja hän voi vaikuttaa muutokseen niin itsessään kuin elämäntilanteissaankin omien toimintojensa kautta. Ihminen ei ole pelkkä elämäntilanteidensa tuote, vaan niiden aktiivinen rakentaja. Itseohjautuvuuden lisäksi ihmiset toimivat myös tarkoituksenmukaisesti. (Bandura 1989, 1175; Bandura 2006, 164; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 222; Luszczynska & Schwarzer 2005, 128.)

Sosiokognitiivinen teoria torjuu kaksijakoisuuden ihmisen toimijuuden ja sosiaalisten rakenteiden välillä. Ihmiset nimittäin luovat sosiaalisia systeemejä ja nämä systeemit taas osaltaan organisoivat ja vaikuttavat ihmisten elämään. Ympäristön muutokset nähdään tällöin sosiaalisena kanssakäymisenä ihmisen toimijuuden ja ympäristön tekijöiden kanssa. (Bandura 1989, 1181-1182; Bandura 2006, 164-167.)

Sosiokognitiivinen teoria torjuu myös reduktionismin väitteet siitä, että psykososiaaliset ilmiöt voitaisiin pelkistää ainoastaan atomi- ja molekyyli-tason ilmiöiksi. Toki psykososiaalisten ilmiöiden selittämisessä on otettava huomioon myös fyysiset prosessit, mutta paras tapa selittää eri ilmiöitä on tarkastella niitä mahdollisimman monitieteellisesti, kuin vain pelkän yhden selitysmallin mukaisesti. (Bandura 1989, 1182; Bandura 2006, 164, 168-169.)

Sosiokognitiivisen teorian mukaan ajatuksista voidaan erottaa niiden fyysinen perusta, järjestelty rakenne ja toiminnallinen käyttö. Ihmisen mieli

ei ole vain reaktiivinen, vaan myös tuottava, luova, proaktiivinen ja reflektioiva. (Bandura 1989, 1182; Bandura 2006, 164, 168-169.)

Koska ihmisillä ei ole suoraa kontrollia tai tietoisuutta omiin aivotapahtumiin ja toiminnan rakenteisiin, he ovat toisen käden kontrolloijia. Tietoisuuden kautta ihmiset kuitenkin voivat vaikuttaa omiin aivotoimintoihinsa ja kehittää niitä. (Bandura 2006, 167.)

Tietoisuus on kaiken henkisen elämän perusta. Se tekee elämän merkitykselliseksi ja sitä kautta henkilökohtaisesti ohjattavaksi ja elämisen arvoiseksi. Kognitiivinen kapasiteetti tarjoaa meille taidon ohjata omaa toimintaa ja voimme kehittää taitojen eri osa-alueita harjoittamalla esimerkiksi yhtä taitoa kerrallaan. (Bandura 2006, 167.) Tämä tulee esille esimerkiksi tennisvalmennuksessa, jossa pyritään kehittämään tiettyä liikesarjaa niin kauan, että se muuttuu aivotoimintojen kehittymisen seurauksena automaattiseksi.

3.1 Ihmisen toimijuuden rakenne

Sosiokognitiivinen teoria näkee ihmisen vuorovaikutteisena toimijana, joka voi vaikuttaa kausaalisesti omaan motivaatioonsa ja toimintaansa. Tämä tapahtuu kolmiosaisen vuorovaikutusketjun (triadic reciprocal causation) kautta, jossa on vaikuttajina henkilön sisäinen olemus, käyttäytyminen ja ympäristön tekijät (ks. kuva 1). Nämä kaikki kolme vuorovaikutusketjun osaa ovat kausaalisuhteissa toisiinsa, jonka takia lopulliseen tapahtumaan vaikuttaa ihmisen henkilökohtaisten voimavarojen määrä (resurssit), toiminnan laji ja tilannetekijät. (Bandura 1989, 1175; Bandura 2006, 165; Luszczynska & Schwarzer 2005, 128; Wood & Bandura 1989, 361-362.) Tämän mukaisesti pro gradun tekoa voidaan tarkastella näiden kolmen eri tekijän mukaan, esimerkiksi kuinka paljon ihmisellä on resursseja toimia, minkälaista toiminta on ja mitä muita tekijöitä tilanteeseen liittyy, kuten ohjaajan vaihtuminen. Tarkastelen näitä kolmea eri tekijää vielä tarkemmin omien alalukujensa alla.

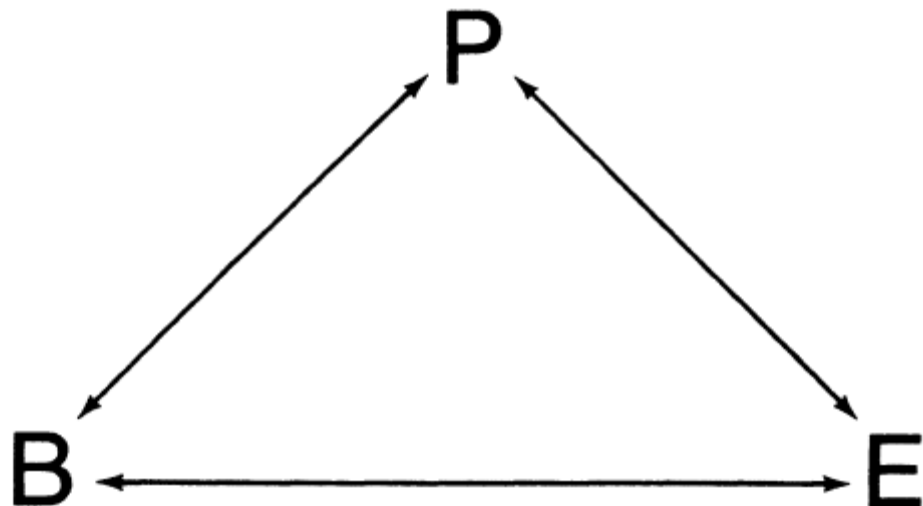


Figure 1. Schematization of the relations among behavior (B), cognitive and other personal factors (P), and the external environment (E).

Kuva 2. Kolmiosainen vuorovaikutusketju (Wood & Bandura 1989, 362)

3.1.1 Henkilön sisäinen olemus

Sosiokognitiivisen teorian mukaan ihmisen toimijuudesta voidaan erottaa neljä eri ydinasiaa. Näitä ovat tavoitteellisuus, ennustaminen, itseohjautuvuus ja reflektiivisyys. (Bandura 2006, 164.)

Tavoitteellisuus (intentionality) ihmisen ominaisuutena saa hänet luomaan itsellensä tavoitteita, jotka sisältävät myös toimintasuunnitelmat ja strategiat, joiden avulla hän voi tavoitteensa saavuttaa. Tavoitteiden ja pyrkimysten moninaisuudessa yksilön on usein mukautettava omia intressejään saavuttaakseen niissä yksimielisyyden. (Bandura 2006, 164.)

Kun ihmiset ovat asettaneet itsellensä tavoitteita, he ennakoivat mahdollisia tuloksia tulevista toiminnoista ohjatakseen ja motivoidakseen pyrkimyksiään (Bandura 1989, 1179-1180; Bandura 2006, 164-165). Tämä ennakoiva ja ennustava kontrollimekanismi (forethought) sisältää odotuksia,

jotka ohjaavat erilaisten toimintojen kautta ihmisen toimintaa tiettyyn lopputulokseen (Luszczynska & Schwarzer 2005, 128).

Ennustaminen sisältää toimijan aikaulottuvuuden. Suurin osa ihmisen toiminnasta, kun se on tarkoituksellista, säädellään ennakoimisen kautta. Kognitiivisten edustusten kautta visualisoidut tulevaisuuden kuvat saatetaan ohjeiksi ja motivaattoreiksi, jotka ohjaavat käyttäytymistä. (Bandura 1989, 1179-1180; Bandura 2006, 164-165.)

Ihmisen psykososiaalinen toiminta muodostuu ihmisen sisäisten ja ulkoisten tapahtumien vuorovaikutuksen pohjalta. Ulkoisten tapahtumien kautta ihmiset saavat palautetta toiminnastaan, jonka pohjalta hän sitten säätelee motivaatiotaan. Tällainen lähestymistapa tarjoaa varsinkin pidemmällä tähtäimellä elämään suuntaa, koherenssia ja merkitystä. (Bandura 1989, 1179-1180; Bandura 2006, 164-165.)

Toimijat eivät ole vain suunnittelijoita ja ennustajia, vaan myös itseohjautuvia toimintaan ryhtyjiä (self-reactiveness). Itseohjautuvalla toimijalla on taito rakentaa mahdollisia toiminnan muotoja ja motivoitua, sekä säätää toteutusta. Tämä monitahoinen itseohjautuvuuspiirre toimii itsesäätelyprosessien avulla ja selittää siirtymisen ajatuksista toimintaan. (Bandura 2006, 165.)

Itsesäätelyprosesseja ovat tunteisiin perustuva itsearviointi, koettu minäpystyvyys tavoitteisiin pääsemiseksi ja jatkuva sisäisten tasojen uudelleensäätely. Näistä koettu minäpystyvyys on merkityksellisessä roolissa tavoitteiden kautta kulkevassa motivaation itsesäätelyssä. Luottamus omaan minäpystyvyyteen vaikuttaa toimintaan kognitiivisten-, motivationaalisten-, affektiivisten- ja valintaprosessien kautta. (Bandura 1989, 1179-1181.) Esittelen nämä toimintajärjestelmän neljä eri osaa tarkemmin luvussa 3.2.

Ihmisten toimintaan kuuluu myös oleellisena osana oman toiminnan arviointi (self-reflectiveness). Toiminnallisen tietoisuuden kautta ihmiset reflektioivat persoonallista vaikuttavuuttaan, ajatusten ja toimintansa pätevyyttä ja tavoitteidensa merkitystä, sekä tarvittaessa säätävät toiminnan

kulkua. Tämä metakognitiivinen taito reflektoida itseään ja omien ajatusten ja toimintojen soveltuvuutta on kaikista selvin ihmisen toimijuuden ominaisuus. (Bandura 2006, 165.)

Nämä neljä ihmisen toimijuuden ydinosaa toimivat hierarkkisesti organisoituneina tekijöinä. Tutkimusten mukaan ne ihmiset, jotka kehittävät omia kykyjään, itsesäätelyään ja uskoa kyvykkyyteensä mahdollistavat itselleen laajemman valikoiman toimia ympäristössään ja vaikuttaa siihen. (Bandura 2006, 167.)

3.1.1.1 Henkilökohtaisen toimijuuden syntyperä

Oma minä (self) rakentuu sosiaalisten vuorovaikutuskokemusten kautta ympäristössä. Kehitysprosessi omaan toimijuuteen tapahtuu ympäristön tapahtumien syyseuraussuhteiden ymmärtämisen kautta, jolloin ymmärretään toiminnan seuraukset ja lopulta tunnistetaan oma osuus toiminnan aiheuttajana. Kun kykyjen eri edustukset kehittyvät, vastasyntyneet oppivat, kuinka omien henkilökohtaisten toimintojen aikaansaannoksina voi syntyä mahdollisia ja viivytettyjä lopputuloksia. (Bandura 2006, 169-170.)

Oman toiminnan tulokset ja palaute kehittävät ymmärrystä omasta minästä ja omasta toimijuudesta. Myös persoonallisuuden kehityksessä sosiaalinen todellisuus on keskeinen monimutkaisen vuorovaikutuksen osa persoonallisten rakennusprosessien kanssa. (Bandura 2006, 169-170.) Jo hyvin varhain lapset vertailevat itseään muihin ja esimerkiksi alkavat pitää itseään tyhminä, jos he eivät opi jotakin asiaa yhtä nopeasti kuin muut lapset. Tämä kertoo siitä, kuinka ihmisen älykkään toiminnan kehitys ei ole ainoastaan tiedollinen vaan myös sosiaalinen ja tunteisiin liittyvä prosessi. Jokaisessa oppimistilanteessa opitaan itse tehtävän lisäksi myös jotain omasta itsestä oppijana. (Hakkarainen ym. 2005, 199, 202.) Koululla on siis suuri rooli positiivisten oppimiskokemusten synnyttäjänä lasten elämässä.

Reflektiivisyyden lisäksi myös sosiaalinen näkökulma on tärkeä oman yksilöllisen toimijan rakentamisessa. Vastasyntyneellä toimijuuden kapasiteettia kasvattaa myös vanhempien tavoitteellinen ohjaus. Vanhempien on osattava tietää, milloin auttaa lasta, ja milloin antaa hänen vapaasti tutkia ja kokea haasteellisuutta. (Bandura 2006, 169-170.) Tästä voidaan tehdä päätelmä, että jos kaikki tehdään lapsen puolesta, hän ei opi itseohjautuvaksi toimijaksi. Lisäksi lapsen kulttuuriympäristössä toimivien muiden ihmisten suhtautuminen lapsen minäpystyvyyttä kohtaan on ratkaisevaa minäpystyvyyssuskomusten kehittymiselle. Jos esimerkiksi lapsen vanhemmat tai opettajat eivät usko lapsen mahdollisuuksiin voittaa oppimisvaikeuksia, vaikuttaa se suoraan myös lapsen suhtautumiseen niitä kohtaan ja täten myös oppimisvaikeuksien voittamiseen. (Hakkarainen ym. 2005, 205.)

Sopeutuva toiminta vaatii yleistämistä hämmentävien ja vaihtelevien tilanteiden edessä ja tarkkanäköistä valikointia, jotta toiminta ei häiriintyisi. Tämä omien tilanteiden aktiivinen valikoiminen luo vaihtelua ihmisten välille. (Bandura 2006, 169-170.)

Toimiva ihminen luo identiteettiään koko elämänsä ajan ja rakentaa itseään jatkumona eri elämänvaiheissa. Tavoitteiden, pyrkimysten, sosiaalisten velvoitteiden ja toimintasuunnitelmien avulla ihmiset suuntaavat kohti tulevaisuutta ja muokkaavat elämänsä suuntaa. (Bandura 2006, 169-170.)

3.1.2 Käyttäytyminen

Käyttäytymisen ulottuvuutta ihmisen toimintaa tarkasteltaessa voidaan tutkia toimijuuden eri tasojen avulla. Toimijuus voi ilmetä eri tilanteissa kolmella eri tasolla: yksilöllisellä, välillisellä ja yhteisöllisellä. Päivittäinen toimiminen vaatii näiden kaikkien kolmen eri toimimisen muotojen sekoittamista. (Bandura 2006, 165-166.)

Henkilökohtaisessa toimijuudessa toimitaan yksilöllisesti, jolloin ihmiset vaikuttavat omaan toimintaansa ja ympäristön tapahtumiin. Eri toiminnoissa ihmiset kuitenkin harvoin voivat suoraan kontrolloida olosuhteita, jotka vaikuttavat heidän elämäänsä. Silloin he ottavat käyttöön sosiaalisesti välittyneen toimijan tai välillisen toimijan. He tekevät näin vaikuttamalla muihin, joilla on resursseja, tietoa ja aikomuksia toimia heidän puolestaan varmistaakseen kaipaamansa tuloksen. Ihmiset eivät myöskään toimi yksilöllisessä autonomiassa, vaan monet asiat ovat mahdollista saavuttaa vain toimimalla toisten kanssa yhdessä. Tällöin yhteisöllisen toimijan roolissa ihmiset liittävät tietonsa, taitonsa ja resurssinsa yhteen muokatakseen yhdessä tulevaisuuttaan. Ihmisten usko omaan yhteisölliseen kyvykkyyteensä on avainominaisuus yhteisöllisen toimijan roolissa. (Bandura 2006, 165-166.)

Joskus kuulee kertomuksia siitä, kuinka jotkut opiskelijat ovat tehneet pro gradunsa täysin itsenäisesti toimimalla yksilöllisellä tasolla, jolloin muilta ihmisiltä on haettu lopuksi vain hyväksyntä omalle valmiille työlle. Yleisesti ottaen gradun teossa toimitaan kuitenkin välillisellä tasolla, jolloin tutkielman teon etenemiseksi tarvitaan virallista ohjaajaa tai muita tukihenkilöitä, jotka omien resurssiensa ja tietojensa pohjalta auttavat gradun tekijää eteenpäin. Yliopistot antavat opiskelijoille mahdollisuuden tehdä tutkimuksen myös parityönä. Parin kanssa tehdessä gradun teossa toimitaan yhteisöllisellä tasolla, jolloin kummankin parin resurssit, tiedot ja taidot tulevat käyttöön.

Tarkasteltaessa ihmisen käyttäytymistä ympäristössä voidaan erottaa myös kaksi eri toimijan puolta, proaktiivinen toimija ja sivustaseurailija. Selvitäkseen menestyksekkäästi mahdollisuuksien ja sattumien maailmassa ihmisen on tehtävä järkeviä käsityksiä omista kyvyistään, ennakoida eri tapahtumien mahdollisia vaikutuksia ja toiminnan kulkua, arvioida sosiaalisia mahdollisuuksia ja rajoja, ja säätää omaa käyttäytymistä niiden mukaisesti. Nämä uskomusjärjestelmät ovat proaktiivisesti toimivan ihmisen

toimimismalleja maailmassa, jotka mahdollistavat hänet saavuttamaan haluamaansa tulevaisuutta. (Bandura 2006, 168.)

3.1.3 Ympäristön eri puolet

Niin kuin edellä esittelin, ihmiset toimivat aktiivisesti ja harkitsevasti kontrolloidakseen omaa kehittymistään ja elämäntilanteitaan. Elämässä on kuitenkin paljon myös sattumaa. Oikeastaan tärkeimmät tapahtumat elämänkulussa sattuvat juuri tyhjänpäiväisissä tilanteissa. Kuitenkin ihmisen eri ominaisuuksilla on vaikutusta siihen, kuinka ennalta arvaamattomiin tilanteisiin suhtaudutaan. Itsensä kehittäminen antaa ihmiselle toiminnallista hallintataittoa elämän eri sattumatilanteisiin. (Bandura 2006, 166-167.)

Koska suurin osa ihmisen toiminnasta on sosiaalisissa tilanteissa tapahtuvaa, ovat myös ihmisen psykologiset käsitykset sosiaalisesti upotettuja. Tämän vuoksi toiminnan tuloksiakin voidaan tarkastella monelta eri kannalta, kuten toimijan omana vaikutuksena, vastauksena tai ympäristön tuotteena. (Bandura 2006, 165.)

3.2 Minäpystyvyys ihmisen toimijuuden perustana

Keskeisin ja kokonaisvaltaisin ihmisen toimijuuden osa-alue on luottamus omaan minäpystyvyyteen (belief of personal efficacy). Tämä on uskoa omiin kykyihin kontrolloida tapahtumia, jotka vaikuttavat omaan elämään. (Bandura 1989, 1175; Bandura 2006, 170-171; Hakkarainen ym. 2005, 204.) Pekka Ruohotie on käyttänyt näistä suomennosta tehokkuususkomukset, (Ruohotie 1999, 168) itse kuitenkin omassa tutkimuksessani käytän suomennosta minäpystyvyysuskomukset tai luottamus tai usko omaan minäpystyvyyteen Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (2005) tapaan. Minäpystyvyys vaikuttaa siihen, miten ihminen tuntee, ajattelee ja toimii (Luszczynska & Schwarzer 2005, 128).

Akateemisuuden kentässä koetun minäpystyvyyden vaikutukset on havaittu kolmella eri tasolla. Näitä ovat opiskelijan usko omaan minäpystyvyyteen säädellä omaa oppimistaan ja hallita akateemisia oppiaineita, opettajien minäpystyvyyssuskomukset omaan ohjaukselliseen kykyyn hallita oppimisryhmiä, motivoida ja tukea oppilaidensa oppimista ja oppilaitoksen yhteisöllistä minäpystyvyyden uskomusta siitä, että heidän laitoksensa voi toteuttaa merkittävää akateemista kehitystä. (Caprara ym. 2008, 525.)

Zimmermann (1995) on tutkinut akateemisia minäpystyvyyssuskomuksia ja niiden vaikutuksia akateemisen toimijuuden eri puoliin. Hän on todennut pystyvyyssuskomusten olevan kausaalisessa suhteessa motivaation tasoon, tunnereaktioihin, suoritusten saavuttamiseen ja tärkeimpänä opiskelijoiden kykyyn säädellä omaa oppimistaan. Nämä yhteydet on todistettu niin kokeellisissa-, kuin poikki- ja pitkittäistutkimuksissakin. Lisäksi pystyvyyssuskomukset ovat myös käsitteellisesti ja empiirisesti erillään laajasta samantyyppisten käsitteiden verkostosta. (Zimmermann 1995, 226.)

Akateeminen minäpystyvyys voidaan määritellä henkilökohtaisiksi käsityksiksi henkilön kyvyistä organisoida ja toteuttaa toimintaa, jolla saavutetaan eri koulutuksellisia saavutuksia. Minäpystyvyydestä voidaan erottaa sen taso, yleisyys ja voimakkuus. Akateemisessa toiminnassa minäpystyvyyden taso viittaa eri tehtävien tasojen vaihteluun, kuten lisääntyviin matemaattisiin ongelmiin tehtävien tasojen vaikeutuessa ja sitä mukaa minäpystyvyyssuskomusten heikentyessä. Yleisyys liittyy minäpystyvyyssuskomusten siirtymiseen toiminnasta toiseen, esimerkiksi eri akateemisten oppiaineiden välillä. Koetun minäpystyvyyden voimakkuuden avulla voidaan mitata sitä astetta, millä varmuudella yksilö saavuttaa annetun tehtävän. (Zimmermann 1995, 203-204.)

Minäpystyvyys sisältää myös erilaisia ominaisuuksia, jotka on otettava huomioon sitä tutkittaessa. Zimmermann (1995) on jaotellut näitä neljään eri osaan. Ensiksikin minäpystyvyys sisältää käsityksen kyvyistä toimintojen

suorittamiseksi henkilökohtaisen laadukkuuden sijaan. Tämän mukaan opiskelija ei arvioi itseään ihmisenä yleensä suhteessa tehtävästä suoriutumiseen, vaan omien kykyjensä pystyvyyttä täyttää annetun tehtävän vaatimukset. Toiseksi, pystyvyyssuskomukset ovat moniulotteisia eivätkä vain yhtä kykyä sisältäviä. Tällöin pystyvyyssuskomukset linkittyvät eri toiminnan muotojen kanssa ja ne voivat vaihdella esimerkiksi eri oppiaineiden välillä. Kolmanneksi, minäpystyvyyden uskomus on kontekstisidonnaista, sillä monet eri kyvykkyydet vaikuttavat taitojen käyttöönottoon. Oppilas voi siis ilmaista matalampaa pystyvyyttä esimerkiksi kilpailevassa luokkahuoneessa yhteistyökykyiseen verrattuna. Neljäs minäpystyvyyden ominaisuus on suhteessa sen voimakkuuteen. Tällöin minäpystyvyyssuskomukset ovat riippuvaisia suorituksen hallintakriteeristä muun muassa normatiivisten kriteerien sijaan. Tämän mukaan siis opiskelijat arvioivat omaa pystyvyyttään ratkaista jokin tehtävä sen vaikeusasteen mukaan, eikä vertailemalla muiden opiskelijoiden selviytymistä samasta tehtävästä. (Zimmermann 1995, 203-204.)

Zimmermann (1995) mainitsee minäpystyvyyden ominaisuuksiin liittyvistä oppimistutkimuksista, joiden mukaan koettu minäpystyvyys korreloi positiivisesti muun muassa opiskelijan tasoon ratkaista aritmeettisiä ongelmia, sekä vaikean tekstimateriaalin oppimiseen. (Zimmermann 1995, 203-204.)

Ihmisen heikko usko omaan minäpystyvyyteen voi estää ihmistä toimimasta täysipainotteisesti eri tilanteissa, kuten pro gradun teossa. Kaikki ihmisen toimijuuden osa-alueet, kuten toiminnanohjaus, tunnereaktiot ja motivaatio ovat sidoksissa tähän ydinasiaan. Luottamus omaan minäpystyvyyteen vaikuttaa muutokseen omassa toiminnassa ja täten myös persoonallisten saavutusten tasoon. (Bandura 1989, 1175; Bandura 2006, 170-171.)

Minäpystyvyyssuskomukset säätelevät muun muassa sitä, millaisia ongelmia ihmiset asettavat itselleen ratkaistavakseen (Hakkarainen ym. 2005, 204). Usko omaan minäpystyvyyteen on myös avain henkilökohtaisten

voimavarojen käyttöön ja olemassaoloon persoonallisuuden muutoksissa ja kehitymisessä. Käsitteet omasta minäpystyvyydestä vaikuttaa toimintaan kognitiivisten-, motivationaalisten-, affektiivisten- ja valintaprosessien kautta. (Bandura 1989, 1175; Bandura 2006, 170-171.) Tarkastelen näitä neljää eri toimintajärjestelmää tarkemmin omien alalukujensa alla.

3.2.1 Kognitiiviset prosessit

Kognitiivisissa prosesseissa usko omaan minäpystyvyyteen vaikuttaa ajatusmalleihin, jotka voivat olla joko ehkäiseviä tai edistäviä tekijöitä ihmisen toimimiselle. Nämä kognitiiviset vaikutukset voivat olla muodoltaan erityyppisiä. Suurimmaksi osaksi ihmisen käyttäytymistä säädellään tavoitteiden asettamisen ja ennustamisen kautta. (Bandura 1989, 1176.)

Tavoitteen luominen on välttämätön edellytys toimimiselle. Se ei kuitenkaan takaa sitä, että ihminen saavuttaisi tavoitteensa. (Luszczynska & Schwarzer 2005, 132.) Tavoitteiden asettamisessa minäpystyvyyden vaikutus tulee näkyviin siinä, kuinka korkeita tavoitteita ihmiset asettavat itselleen ja kuinka lujasti he sitoutuvat niihin. Mitä vahvemiksi ihmiset kokevat oman minäpystyvyytensä, sitä korkeampia tavoitteita he asettavat itselleen ja sitä lujemmin he sitoutuvat niihin. Asetetut tavoitteet nostavat motivaation tasoa ja johtavat kyvykkäämpiin saavutuksiin. (Bandura 1989, 1176.) Ihmiset eivät luo itsellensä tavoitteita, jos he kokevat niiden saavuttamisesta olevan enemmän haittaa kuin hyötyä. (Luszczynska & Schwarzer 2005, 132.)

Mielekäs täydellisyyden tavoittelu eli perfektionismi on tärkeä oppimisessa onnistumisen edellytys. Perfektionismista voidaan kuitenkin erottaa kaksi toisestaan poikkeavaa muotoa, hyvä ja paha perfektionismi. Pahassa perfektionismissa ihminen tyypillisesti vertaa itseään muihin ja hänellä on tarve saada ulkoista palautetta mielellään auktoriteettiasemassa olevilta henkilöiltä. Pahasta perfektionismista kärsivällä ihmisellä on myös tarve päteä ja osoittaa olevansa muita parempi. Hyvä perfektionismi saa taas

ihmisen parantamaan asteittain omaa suoriutumistaan, toteuttamaan itseään, työskentelemään omien taitojen ja osaamisen jalostamiseksi huippuunsa, sekä hyödyntämään omia voimavaroja täysipainoisesti. Hyvään perfektionismiin suuntautuneet ihmiset eivät keskity toisten ihmisten ajatuksiin ja puheisiin itsestään, vaan tehtävään, toimintaan ja tulokseen. Perfektionismilla on omat vaaransa, sillä se voi johtaa lamaantumiseen ja alisuoriutumiseen liian suurien suoritusvaatimusten estäessä ihmistä kokonaan yrittämästä. Paha perfektionismi on myös yhteydessä mm. syömishäiriöihin ja migreeniin. (Hakkarainen ym. 2005, 215-216.)

Sosiokognitiivisen teorian mukaan ajatusten tärkein tehtävä ihmisellä on mahdollistaa sattumalta tapahtumien tilanteiden ennustaminen ja kontrollin kokeminen päivittäiseen elämään vaikuttavissa tilanteissa. Moniulotteisessa maailmassa ennustusten paikkaansa pitävyys voi usein epäonnistua, jonka vuoksi ihmisiltä vaaditaan lujaa luottamusta omaan minäpystyvyyteen oikeiden käsitysten luomisessa ja niiden muokkaamisessa. Tutkimusten mukaan ne ihmiset, joilla on luja usko omiin ongelmanratkaisukykyihin, osoittavat korkeatasoista analyyttistä ajattelua ristiriitaisissa päätöksentekotilanteissa, kun taas heillä, jotka eivät luota omiin ongelmaratkaisukykyihinsä, ajattelu on vain harvoin analyyttistä. Analyyttisen ajattelun taso taas vaikuttaa suorituskyykyyn. (Bandura 1989, 1176.) Omien taitojen ennakointi vaikuttaa siis lopulta koko suoritukseen ja taitojen kehittymiseen.

Ihmisen käsitykset omasta minäpystyvyydestä vaikuttaa hänen rakentamiinsa ja toistamiinsa ennakoimiskäsityksiin, eli siihen, onko ihminen optimistinen vai pessimistinen. Tähän vaikuttaa myös aikaisemmat kokemukset omista onnistumisista. Käsitys omasta minäpystyvyydestä ja kognitiiviset rakennelmat vaikuttavat kummatkin omalta osaltaan toisiinsa. Vahva usko omaan minäpystyvyyteen edistää kognitiivisten rakenteiden tehokasta käyttöä, kun taas tehokkaan toiminnan toistamana kognitiiviset rakenteet vahvistuvat, jotka taas vaikuttavat minäpystyvyyssuskomuksiin. Minäpystyvyyssuskomukset vaikuttavat usein kognitiiviseen toimimiseen

motivionaalisten ja informaationprosessoinnin operaatioiden yhteisvaikutuksesta. Tämä on todistettu muun muassa monissa muistitutkimuksissa. Mitä enemmän ihmiset uskovat muistikapasiteettiinsa, sitä enemmän he prosessoivat omaa muistiaan, joka taas lisää muistin suorituskykyä. (Bandura 1989, 1175-1176; Bandura 2006, 170-171.)

Minäpystyvyys vaikuttaa myös ihmisen tulos-odotuksiin, sekä siihen, luottavatko he omaan vaikutukseensa suotuisissa ja epäsuotuisissa tuloksissa. (Bandura 1989, 1175-1176; Bandura 2006, 170-171.) Tulos-odotuksista voidaan erottaa fyysiset, sosiaaliset ja itsearviointiin perustuvat tekijät. Käyttäytyminen voi siis synnyttää joko kehollisia muutoksia, muiden ihmisten tietynlaista reagoimista tai erilaisia tuntemuksia omasta itsestä. (Luszczynska & Schwarzer 2005, 128.) Tulos-odotukset ovat suuremmassa roolissa toiminnan suunnittelussa kuin toiminnan myöhemmässä kontrolloinnissa (Luszczynska & Schwarzer 2005, 132).

Ihmiset, joilla on vahva usko omiin kykyihinsä, tulkitsevat epäonnistumisensa liian vähäiseksi yrittämiseksi, kun taas ne, jotka eivät luota omiin kykyihinsä, tulkitsevat epäonnistumisen kykyjen tai valmiuksien puutteeksi (Ruohotie 1999, 169; Zimmermann 1995, 214). Kaikkein tuhoisinta on tulkita epäonnistumisen syyksi sellainen itseen liittyvä pysyvä tekijä, jota ei voi itse kontrolloida (Hakkarainen ym. 2005, 207). Tällaisia voivat olla muun muassa sukupuolen vaikutus matematiikan osaamiseen tai onnistumiseen auton peruuttamisessa parkkiruutuun.

3.2.2 Motivionaaliset prosessit

Ihmisen luottamus omaan minäpystyvyyteen vaikuttaa hänen motivaation tasoonsa. Motivoituminen tapahtuu lisäämisen ja vähentämisen prosessien kautta, jotka ovat riippuvaisia proaktiivisesta ja reaktiivisesta kontrollista. Proaktiivisen kontrollin avulla ihmiset ensin asettavat itselleen erilaisia haasteellisia tavoitteita, jonka jälkeen he arvioivat, kuinka paljon yritystä he tarvitsevat eri tavoitteiden saavuttamiseksi. Asetetut tavoitteet vaikuttavat

motivaation tasoon ja tätä kautta myös suorituksen tasoon. (Bandura 1989, 1179-1180.)

Reaktiivinen eli palautekontrolli vaikuttaa toimintaan vasta myöhemmin toiminnan ollessa jo käynnissä. Reaktiivinen kontrolli osoittaa, onko toivotut tulokset saavutettu. Kun ihmiset ovat saavuttaneet halutut tavoitteensa, vahvan minäpystyvyyssuskon omaavat asettavat vielä korkeampia tavoitteita itselleen. (Bandura 1989, 1179-1180.)

Motivaatiota voidaan tarkastella sisäisen ja ulkoisen motivaation ulottuvuuksien kautta. Ulkoisessa motivaatiossa ihmisen toimintaa säätelevät palkkiot ja rangaistukset, kun taas sisäisessä motivaatiossa toiminta on itsessään palkitsevaa ja saa ihmisen täten toimimaan. (Hakkarainen ym. 2005, 203; Salmela-Aro & Nurmi 2002, 41, 45, 109.) Nämä kaksi ulottuvuutta ei ole toisiaan pois sulkevia, sillä esimerkiksi ulkoinen motivaatio saattaa toiminnan kuluessa vähitellen muuttua sisäiseksi. Tutkimuksissa on kuitenkin todettu, että yleensä liika ulkoisten palkkioiden tai rangaistusten korostaminen saattaa estää kokonaan sisäisen motivaation muodostumisen. Vaativiin oppimissuorituksiin vaaditaan sisäistä motivaatiota, jotta mielenkiinto ja tahto suoriutua tehtävästä säilyvät. (Hakkarainen ym. 2005, 203.)

Ihmisillä, joilla on vahva luottamus omaan minäpystyvyyteen, laittavat itseään enemmän likoon erilaisissa ponnistuksissa ja he myös toimivat sinnikkäämmin ja yrittävät kaikkensa vaikeuksien, epäonnistumisten ja ylitsepääsemättömiltä tuntuvien esteiden sattuessa. Heikkoa minäpystyvyyttä kokevat lamaannuttavat yrityksensä tai keskeyttävät sen ennen aikaisesti vaikeuksien sattuessa. Tutkimustulokset ovatkin osoittaneet, että ihmisen saavutukset ja positiivinen hyvinvointi vaatii optimistista suhtautumista omaan minäkäsitykseen, sillä sosiaalinen todellisuus on täynnä vaikeuksia epäonnistumisineen, esteineen ja epäoikeudenmukaisuuksineen. Menestyäkseen ja motivoituakseen toimintaan ihmisellä on siis oltava vakaa usko omaan minäpystyvyyteensä, jotta hän voi ylläpitää oman sisukkuutensa ja uskonsa siihen, että hän voi

intensiivisten yritysten kautta suoriutua vaikeaksi kokemastaan tehtävästä. (Bandura 1989, 1176-1177; Hakkarainen ym. 2005, 204-205.)

Vaikeudet laskevat aina luonnollisesti omanarvontunnetta, mutta tärkeintä on se, kuinka nopeaa näistä iskuista palautuu. Heikon uskon omaan minäpystyvyyteensä omaavat menettävät takaiskujen kohdatessa uskonsa omaan kyvykkyyteensä pitkäksikin aikaa. Mielenkiintoinen huomio minäpystyvyyttä tutkittaessa on ollut kuuluisien ja menestyvien ihmisten piirre sinnikkäästi yrittää ja jatkaa toimintaansa toistuvien ympäristön luomien vastoinkäymisten ja torjumisten edessä. Tällaisia henkilöitä ovat muun muassa Van Gogh ja Frank Lloyd Wright, jotka ovat saaneet tunnustuksen työstään vasta pitkän ajan päästä olemassaolostaan. (Bandura 1989, 1176-1177.)

Kykyjen ja tietojen kehittäminen vaatii sinnikästä uskoa omaan minäpystyvyyteen. (Bandura 1989, 1176-1177.) Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2005, 212) esittävätkin moton, jonka mukaan ”oppimisessa onnistuminen on ennen kaikkea mielekästä ja luovaa epäonnistumisesta toipumista”. Epäonnistumiset siis kuuluvat elämään, mutta niihin suhtautuminen on ratkaisevassa asemassa itsensä kehittämisessä.

Yleisesti ajatellaan, että ihmisten väärinkäsitykset omasta pystyvyydestä ja kyvykkyydestä aiheuttavat toimintahäiriöitä. Tällaiset tilanteet ovat kuitenkin tärkeitä kehityksen kannalta. Jos ihmisen luottamus omaan minäpystyvyyteen menisi aina rutiininomaisesti sen kanssa, mihin hän myös todellisuudessa pystyy, hän joutuisi harvoin ponnistelemaan ja tätä kautta huomaamaan omat kehitystarpeensa. (Bandura 1989, 1176-1177.)

3.2.3 Affektiiviset prosessit

Tunteilla on tärkeä tehtävä ihmisen toiminnassa. Niiden kautta ihmiset jäsentävät toimintaa ja sopeutuvat ympäristöönsä, sillä tunteet auttavat asettamaan asioita tärkeysjärjestykseen. Jos ihminen esimerkiksi kokee tilanteessa uhkia, kuten itsetunnon loukkausta, tunteiden kautta hän voi

reagoida niihin nopeasti. Tunteet auttavat pitämään yllä tavoitteellista toimintaa, sillä ne pitävät ihmisen virkeänä ja auttavat täten jaksamaan. (Hakkarainen ym. 2005, 210.)

Positiiviset tunteet tekevät toiminnan helpoksi ja sujuvaksi. Negatiivisillakin tunteilla on oma merkityksensä, sillä ne sopeuttavat meitä muovaamaan toimintaamme. Niiden hyödyntäminen on vaikeampaa kuin positiivisten tunteiden, sillä niitä on prosessoitava käymällä läpi niitä ja työstämällä niiden taustalla olevia tekijöitä. Vasta tämän jälkeen negatiiviset asiat voidaan kääntää myönteiseksi toimintaenergiaksi. Tästä esimerkkinä voidaan käyttää ”suomalaista sisua”, joka saa ihmisen sisukkaasti päättämään jonkin haastavan toiminnan suorittamisesta. (Hakkarainen ym. 2005, 210.)

Ihmisten luottamus omaan minäpystyvyyteen vaikuttaa tunteiden tasolla enimmäkseen negatiivisten tunteiden kautta. Minäpystyvyyssuskomukset vaikuttavat siihen, kuinka paljon stressiä ja ahdistusta ihmiset kokevat uhkaavien tilanteiden edessä. Tämä näkyy myös heidän motivaatiotasossaan. Tällaiset tunnereaktiot voivat vaikuttaa toimintaan suoraan tai epäsuoraan muuttamalla ajattelun luonnetta ja suuntaa. (Bandura 1989, 1177-1179.)

Uhka on suhteellinen tila havaitun hallintakyvykkyyden ja mahdollisten luotaantyöntävien ympäristön puolien kanssa. Ihmiset, jotka luottavat omaan kontrolliinsa mahdollisia uhkia vastaan, eivät tuota ahdistuneita ajatusrakennelmia ja tämän vuoksi tilanteet eivät myöskään aiheuta heissä häiriötä. Korkeatasoista stressiä ja ahdistusta kokevat tällaisissa tilanteissa ihmiset, jotka eivät usko kykyihinsä hallita mahdollisia uhkia. He kokevat hallinnan puutetta ja tarkastelevat ympäristön eri puolia vaarallisuuden kautta. Tällaiset tehottomuuden ajatukset saattavat heidät lopulta ahdinkoon, sekä rajoittavat ja heikentävät heidän toimintansa tasoa. (Bandura 1989, 1177-1179.)

Tehottomuuden ajatusten rajoittaessa ja heikentäessä ihmisen toimintaa voidaan puhua kapasiteetin väärin suuntaamisesta: jos kaikki energia kuluu

tehottomuuden ajatuksiin, kuten epäonnistumisen pelkoon, sitä ei riitä esimerkiksi oppimistilanteessa asioiden syvälliseen käsittelyyn, vaan pelkkään pinnalliseen pänttäämiseen. Tästä kertovat muun muassa tutkimukset, joissa opiskelijat, jotka kokevat tenttitilanteet jännittäviksi ja uhkaaviksi, ovat taipuvaisempia pinnalliseen oppimiseen. Sopiva jännitys esimerkiksi esiintymistilanteissa antaa esiintyjälle voimavaroja, mutta tilanteen kokeminen liian uhkaavaksi ja täten jännittäväksi ei enää stimuloi toimintaa vaan lamauttaa sen kokonaan. (Hakkarainen ym. 2005, 214.)

Hallintakeinojen tehokkuuteen liittyy tutkimus, jossa tutkittiin ala-asteen, yläasteen ja lukion opettajien käsityksiä älykkyyden kehitettävyydestä ja koulutettavuudesta. Vanhempaa ikäluokkaa ja miehistä sukupuolta edustavat opettajat olettivat muun muassa kielten ja matematiikan oppimisen vaativan erityisiä synnynnäisiä lahjoja, kun taas nuoremman sukupolven edustajat ja naisopettajat uskoivat yksilön ponnistusten ja motivaation säätelevän oppimisessa onnistumista. Jos ihminen uskoo synnynnäisten kykyjen puutteen olevan syynä esimerkiksi oppimisvaikeuksiin, ei hän myöskään yritä sinnikkäästi voittaa vaikeuksia. Sinnikkyys ja positiivinen härkämäisyys ovatkin yksi tärkeimmistä luovuuden tuntomerkeistä. (Hakkarainen ym. 2005, 205.)

Tutkimusten mukaan hallintakeinojen tehottomuus vaikuttaa monella tapaa ihmisen kehossa niin henkisen ahdistuksen kokemiseen, kuin myös biologisiin mekanismeihin. Yleisesti ottaen, kun ihmisten hallintakeinot ovat riittävät suhteessa tilanteen tai tehtävän vaikeustasoon, myös stressireaktiot ja ahdistus on matalaa. Ahdistuksen kasvaminen riskialttiissa tilanteessa ei vaikuta vain koettuihin selviytymisen mahdollisuuksiin, vaan myös koettuun minäpystyvyyteen, kun yritetään kontrolloida tunkeilevaa, häiriötä aiheuttavaa havaintoa. Koettu minäpystyvyys ajattelun kontrolloimisessa on avaintekijänä kognitiivisperäisen ahdistuksen säätelyssä. (Bandura 1989, 1177-1179.)

Usko omiin hallintakykyihin ja minäpystyvyyteen vaikuttavat siihen, kuinka ihmiset suhtautuvat jännittäviin tilanteisiin. Heikkouskoiset eivät

edes lähde tilanteisiin, jotka näyttävät uhkaavilta. Heikoilla minäpystyvyyden kokemuksilla on tutkittu olevan vaikutuksia myös depression ja jopa fyysisiin sairauksiin. (Bandura 1989, 1177-1179.)

3.2.4 Valintaprosessit

Käsitykset omasta minäpystyvyydestä vaikuttavat ihmisten tekemiin valintoihin tärkeissä päätöksentekotilanteissa ja tätä kautta ympäristöjen valintaan. Ihmiset välttävät tilanteita, joiden kokevat olevan omien hallintakeinojen ulottumattomissa, kun taas hakeutuvat sosiaaliin ja fyysisiin ympäristöihin, joiden kokevat olevan hallittavissa. Nämä eri ympäristöjen valinnat vaikuttavat tiettyjen kykyjen, arvojen ja elämäntyylin kehittymiseen. Näin siis ihmisen usko omaan minäpystyvyyteen vaikuttaa monella tapaa ihmisen elämänsuuntaan. (Bandura 2006, 170-171; Luszczynska & Schwarzer 2005, 128.)

Minäpystyvyyssuskomusten vaikutus valintaprosessien kautta on ollut nähtävissä tutkittaessa ihmisten ammatinvalintaa ja ammatillista kehittymistä. (Bandura 2006, 170-171; Luszczynska & Schwarzer 2005, 128.) Minäpystyvyyssuskomuksilla on todettu olevan vaikutusta muun muassa koulun keskeyttämiseen (Caprara ym. 2008, 532). Ihmisillä, joilla on vahva usko omaan minäpystyvyyteen, omaavat enemmän esimerkiksi ammatinvalintavaihtoehtoja (Bandura 2006, 170-171. Luszczynska & Schwarzer 2005, 128). Ammatilliset valinnat ovatkin avainasemassa ihmisen elämänsuunnan suuntaamisessa tiettyyn suuntaan (Caprara ym. 2008, 532).

Minäpystyvyys on monimutkainen kokemus, joka muuttuu ja kehittyy ajan myötä. Siihen vaikuttaa muun muassa ihmisten kohtaamat asiat elämässään. Esimerkiksi vastoinkäymisistä selviäminen vahvistaa omaa kokemusta minäpystyvyydestä. (Bandura 1989, 1178-1179.)

Minäpystyvyyden rakenteen on todettu olevan samanlainen eri kulttuureissa. Minäpystyvyyden vaikuttavuus on myös todettu useissa tutkimuksissa ja meta-analyyseissa (mm. Bong 2001; Pajares, Britner &

Valiante 2000; Zimmermann 1995) Vaikutukset ovat olleet samanlaisia niin laboratorio- kuin kenttätutkimuksissakin, kulttuurista, iästä ja eri sosioekonomisesta asemasta riippumatta. Näiden tutkimusten tulokset ovat osoittaneet minäpystyvyyden käsitysten vaikuttavan merkittävästi motivaatioon tasoon, tunne-elämän hyvinvointiin ja eri tilanteista suoriutumiseen. Mitä vahvempi minäpystyvyyden kokemus yksilöillä on, sitä korkeampiin saavutuksiin he ovat yltäneet elämässään. Minäpystyvyyden vaikutukset ylettyvät myös ammatilliseen vaikuttavuuteen, ammatinvalintaan ja oman akateemisuuden kehittämiseen. (mm. Bandura 2006, 170-171, 175-176; Bong 2001; Caprara ym. 2008; Pajares, Britner & Valiante 2000; Zimmermann 1995, 226.)

Italiassa toteutetun pitkittäistutkimuksen mukaan usko omaan minäpystyvyyteen vaikuttaa henkilökohtaisiin saavutuksiin, kuten oppimistuloksiin ja akateemiseen saavuttamiseen, koetun itseohjautuvuuspystyvyyden kautta (self-regulatory efficacy). Tämä on lyhennys uskosta omaan minäpystyvyyteen kyetä itseohjattuun oppimiseen. (Caprara ym. 2008, 525.) Usko omaan itseohjautuvuuspystyvyyteen on olennainen osa itseohjautumisen toteutumista, sillä se saa ihmisen sinnikkäästi ponnistelemaan vastoinkäymisten edessä (Caprara ym. 2008, 526).

Tarkastelen seuraavassa luvussa tarkemmin ihmisen toimijuutta itseohjautuvan oppimisen kentässä.

3.3 Ihmisen toimijuus oppimisprosessissa

Ihmisen toimijuutta voidaan tarkastella monen eri toiminnan muodon kautta. Näin ihmisen toimijuuden ominaisuuksia ja sen toimintamuotoja voidaan peilata myös oppimisprosessiin. Tällöin oppiminen nähdään oppijan ja hänen toimintaympäristönsä interaktionana (Ruohotie 1999, 3).

Nykyajan oppijalta vaaditaan yhä enemmän henkilökohtaista kontrollia omasta oppimisestaan. Enää oppiminen ei ole sidoksissa hyvä- tai

huonotasoiseen kouluun, vaan muun muassa internet avaa mahdollisuudet monenlaisiin oppimismahdollisuuksiin. Tämä muutos korostaa oppijan omaa aloitteenkykyisyyttä ja uutta roolia toimijana. Tällöin juuri opettaminen itseohjautuvuuteen on elintärkeää tuottavassa ja innovatiivisessa yhteiskunnassa. Etevä, itseohjautuva oppija on sisäisesti motivoitunut, joka saavuttaa tietoja ja taitoja akateemisessa maailmassa, kun taas puutteelliset itseohjautuvuuden taidot omaavalla itsensä kehittäminen on rajallista. Muuttuva työelämä vaatii itseohjautuvuutta työntekijöiltä koko heidän elämänsä ajan. Itseohjautuvuuden voidaan nähdä olevan myös yrityksen ominaisuus, jolloin toiminnan sopeuttaminen maailman muuttuessa on elintärkeää kehityksen mukana pysymiseksi. (Bandura 2006, 176.)

Itseohjautuvuuden vaatimus nykyajan toimijalta ja oppijalta on lisännyt myös itseohjautuvan oppimisen tutkimista. Itseohjautuvuudesta on puhuttu niin humanistisessa kuin konstruktivistisessäkin oppimiskäsityksessä. Humanistisen oppimiskäsityksen mukaan itseohjautuvuus on kokonaisvaltaisen, eheän ihmisen, oman elämänsä subjektin keskeinen ominaisuus. Tällöin opiskelija motivoituu oppimisestaan, mikäli opiskeltavilla asioilla on jokin ymmärrettävä merkitys ja tarkoitus. Konstruktivismissa itseohjautuvuuden ei nähdä olevan ihmisen luontainen ominaisuus, vaan taito, jota voidaan edistää ja opettaa. (Mäkinen 1998, 16.) Verrattuna humanismiin, konstruktivismi painottaa näkemyksessään enemmän ohjauksen roolia itseohjautuvuuden kehittymisessä (Ruohotie 1999, 158-159).

Itseohjautuvuuden on nähty olevan joko ihmisen tietoisuuden tila, jolloin se on suhteellisen pysyvä yksilön ominaisuus, tai prosessi. Koro (1993) on esittänyt, ettei itseohjautuvuutta voida käsittää vastakohtana ulkoohjautuvuudelle, vaan itseohjautuvuus on ikään kuin jana, jossa toisessa päässä on opiskelijan voimakas tarve tulla opetetuksi ja kyvyttömyys ottaa vastuuta omasta oppimisestaan, ja toisessa päässä on oppijan vastuullisuus ja sitoutuneisuus omaan oppimisprosessiin. Tämän janateorian mukaisesti itseohjautuva oppija on kykenevä suunnittelemaan,

toteuttamaan ja arvioimaan omaa kasvu- ja oppimisprosessiaan tilanteen vaatimusten mukaisesti joko yksin tai yhteistyössä muiden kanssa. (Mäkinen 1998, 12.)

Tutkimukset itseohjautuvuudesta ovat todistaneet sen merkittävyyttä oppilaan oppimisen kannalta. Koetun itseohjautuvuuden on todettu vaikuttavan oppilaan oppimistuloksiin (Boyle ym. 2003). Oppilaiden itsensä raportoimat kokemukset itseohjautuvuudesta ennustavat koulusaavutusten tasoa lukiossa ja ylemmillä kouluasteilla (Caprara ym. 2008; Minnaert & Janssen 1999; Vermunt 2005). Henkilökohtaiseen kiinnostukseen perustuva oppimissuuntautuminen taas ennustaa itseohjautuvuutta oppimisprosessin aikana (Law & Meyer 2008). Tämä tutkimus todistaa sisäisen motivaation kuuluvan merkittävänä osana itseohjautuvan oppimisen toteutumiseen.

Useissa itseohjautuvuutta koskevissa tutkimuksissa on pyritty myös erittelemään itseohjautuvan oppijan ominaisuuksia (Mm. Koro 1993, Guglielmino 1977, Mäkinen 1998, Skager 1984). Nämä on nähty myös itseohjautuvuuden eri ulottuvuuksiksi. Eri tutkijat ovat määritelleet itseohjautuvuuden ulottuvuuksia vähän eri termeillä, mutta suurin osa määritelmistä sisältää samat ulottuvuudet. Koro (1993) on esitellyt kuusi eri itseohjautuvuuden ulottuvuutta: itseluottamus, oma-aloitteisuus, itsearviointi, sisäinen motivaatio, luovuus ja joustavuus sekä suunnitelmallisuus. Guglielmino (1977) on lisännyt tähän vielä avoimuuden oppimismahdollisuuksille ja ongelmanratkaisun perustaitojen hallinnan (Long & Agyekum 1983, 78). Ahteenmäki-Pelkonen (1991) on jakanut itseohjautuvuuden ulottuvuudet neljään osaan: autonomisuuteen, yhteisöllisyyteen, kriittiseen tiedostamiseen ja integroitumisena todellisuuteen. (Mäkinen 1998, 80.)

Omassa tutkimuksessani lähdän hahmottamaan itseohjautuvuutta sosiokognitiivisen teorian mukaan ihmisen luontaisena ominaisuutena, joka tarvitsee kuitenkin tietyt ehdot toimiakseen täysipainoisesti. Itseohjautuvan oppijan ominaisuuksia voidaan peilata omaa elämäänsä säätelevän toimijan ominaisuuksiin. Tällöin oppija on tavoitteellinen, joka rakentaa itse omat

oppimistavoitteensa, ennakoiva, joka ennakoi oppimisensa tuloksia, sekä luo tarvittavan oppimismotivaation ja toimintastrategian tulokseen pääsemiseksi. Itseohjautuva oppija on myös itsesäätelykykyinen, joka luo itse oppimistilanteita, eikä vain odota toisten luovan niitä. Itseohjautuva oppija on ensisijainen oman toimintansa arvioija ja näiden arvioiden pohjalta hän luo uusia tavoitteita ja ohjaa omaa oppimistaan myös eteenpäin.

Näiden ominaisuuksien lisäksi usko omaan minäpystyvyyteen eri oppimistilanteissa voidaan nähdä olevan keskeinen tekijä itseohjautuvan oppimisen onnistumiseksi. Jos henkilö ei tunne pystyvänsä esimerkiksi gradun tekoon, hän asettaa itsellensä matalat tavoitteet, eikä ponnistele niiden saavuttamiseksi. Hän ei myöskään motivoitu oppimisesta ja luovuttaa helposti vastoinkäymisten sattuessa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni alkuperäinen tutkimustehtävä oli selvittää miksi gradun tekeminen koetaan niin vaikeaksi. Tutkimukseni laadullisen luonteen vuoksi sen tekeminen voidaan nähdä jatkuvaksi ongelmanratkaisusarjaksi (Kiviniemi 2001, 69-70). Tällöin siis tutkimustehtäväni on täsmentynyt tutkimuksen kuluessa kokoajan täsmällisemmiksi tutkimusongelmiksi, joiden avulla olen hakenut ratkaisua alkuperäiseen tutkimustehtävääni. Tutkimukseni aineiston analysointi tapahtui teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Tällöin aineiston ja teorian voidaan nähdä käyvän keskenään vuoropuhelua tutkimuksen alusta lähtien. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91-117.) Tämän vuorovaikutuksen tuloksena myös tutkimuskysymykset täsmentyivät lopulliseen muotoonsa. Tutkimusaineistoni nosti esille tutkimuskysymyksen itseohjautuvuuden vaikeudesta. Tämän jälkeen teoria toi uuden tutkimuskysymyksen koskien minäpystyvyyssuskomuksia. Aineiston analysoinnissa käytin teorian nostamia täsmällisimpiä tutkimuskysymyksiä liittyen eri minäpystyvyyden toimintajärjestelmien osa-alueisiin.

Tutkimustehtäväni:

Mitkä tekijät saavat opiskelijan kokemaan pro gradun teon vaikeana?

Tarkennetut tutkimuskysymykseni:

Missä määrin itseohjautuvuuden vaikeus on yhteydessä pro gradun tekemisen vaikeuteen opiskelijoiden raportoiduissa kokemuksissa?

Mitkä tekijät opiskelijoiden raportoiduissa kokemuksissa viittaavat itseohjautuvuuden vaikeuksien johtuvan minäpystyvyyssuskomuksista?

Kuinka minäpystyvyyden neljä eri toimintajärjestelmää näkyy tutkittavien pro gradun tekijöiden kuvauksissa?

4.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusotteita voidaan jaotella väljästi laadulliseen ja määrälliseen tutkimukseen. Usein nämä kaksi eri tutkimusotetta kuvataan ikään kuin vastakkainasettelun kautta. Kuitenkin useat metodioppaat esittävät näkemyksen, että vastakkainasettelu on turha, ja että kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia tutkimuksia voidaan yhdistää. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 65.) Kahta eri tutkimusotetta yhdistämällä voidaan tutkimuksella saada monipuolisempaa tietoa. Tällöin on kuitenkin järkevää tutkimusotteiden eroavaisuuksien vuoksi valita jompikumpi metodologia päämetodologiaksi (Metsämuuronen 2006, 88).

Alkuperäisen tutkimustehtäväni ja sitä seuranneiden tutkimuskysymysten luonteesta riippuen laadullisen tutkimusotteen valinta oli paras mahdollinen tapa koettaa ymmärtää gradun tekemisen vaikeuden ilmiötä (Denzin & Lincoln 2005, 3). Tutkimusten tuloksia esittäessäni koin hyödylliseksi myös kvantitatiivisen otteen käytön esitelläkseni eri teemojen alle sijoittuvien sitaattien määrällistä esiintymistä aineistossani. Useat tutkijat ovat todenneet, että jatkamalla laadullisin menetelmin analysoidun aineiston käsittelyä kvantifioimalla voidaan aineiston tulkintaan saada erilaista näkökulmaa (mm. Eskola & Suoranta 1998, Metsämuuronen 2006, Tuomi & Sarajärvi 2009). Metsämuuronen (2006, 134) jopa väittää, että mitä useampaa tutkimusmenetelmää käyttää, sitä varmempaa on saatu tieto. Usein tämä ei kuitenkaan onnistu laadullisen aineiston pienen koon vuoksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 121).

Laadullisen ja määrällisen tutkimusotteen yhteiskäyttöä on kutsuttu triangulaatioksi. Sen mukaan samaa ilmiötä tarkastellaan useasta eri

suunnasta. Vaikkakin triangulaation käyttöä monimetodimenetelmänä voidaan epäillä tieteenfilosofisin perustein, on sen tausta-oletuksena ajatus tiedon laadullisista eroavaisuuksista. (Eskola & Suoranta 1998, 69, 71; Metsämuuronen 2006, 134) Eskola ja Suoranta (1998, 72) toteavatkin, kuinka menetelmätriangulaatiota käytettäessä on tärkeintä se, että tutkija tietää mitä tekee ja osaa perustella ratkaisunsa.

Minun tutkimuksessani aineisto oli sen verran laaja, että kvantifiointi oli perusteltua. Mielestäni määrien esittäminen avaa monipuolisemman kuvan aineistostani lukijalle, lisää tutkimuksen luotettavuutta, ja mikä tärkeintä - auttoi minua tutkijana avaamaan ymmärrystä tutkittavastani ilmiöstä kokonaisuudessa.

Tutkimusaineistoni sisältää opiskelijoiden omin sanoin kertomia kokemuksia pro gradun tekemisestä. Tutkimukseni voidaan täten nähdä kuuluvan pääpiirteittäin fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen alaan. Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia eli ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa, tässä tutkimuksessa opiskelijan suhdetta omaan gradun tekoonsa. Fenomenologiaan kuuluu ajatus intentionaalisuudesta, jonka mukaan kaikki asiat elämässämme merkitsevät meille jotakin. Nämä merkitykset ovat siis tutkimuksen varsinaisia kohteita. Koska ihmisyyksilö on pohjimmiltaan yhteisöllinen, ovat myös merkitykset yhteisön luomia. Yhteisö on paikka, johon ihminen kasvaa ja johon hänet kasvatetaan. Eri kulttuureissa on siis omat merkityksensä, joten tutkittavat ihmiset, kuten tutkija itsekkin on osa jonkin yhteisön yhteistä merkitysten perinnettä. Tämän vuoksi jokaisen yksilön esille tuomat merkitykset jostakin asiasta tai ilmiöstä paljastavat myös jotakin yhteistä. (Laine 2001, 26-29; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.)

Fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimukseen hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan tulkinnan tarpeen myötä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Hermeneutiikka kertoo siis tavasta, jolla etenin tutkimusprosessissani. Sen mukaan ymmärtäminen ja tulkinta ovat tutkijan välineitä lähestyä ihmisten ilmaisuja, jotka kantavat sisällään merkityksiä. (Laine 2001, 29-31.)

Hermeneuttisella ymmärtämisellä tarkoitetaan ilmiöiden merkitysten oivaltamista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35).

Fenomenologis-hermeneuttisella tutkimuksella on kaksitasoinen rakenne. Ensimmäisellä eli perustasolla on tutkittavan koettu elämä esiymmärryksineen, kun taas toisella tasolla tapahtuu itse tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. Tutkijan tehtävänä on pyrkiä refleктоimaan, tematisoimaan ja käsitteellistämään niitä ensimmäisen tason merkityksiä, joita tutkittavan ilmaisut sisällään kantaa. Lyhyesti sanottuna, fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tarkoituksena on tehdä jo tunnettua tiedetyksi. (Laine 2001, 26-43; Tuomi & Sarajärvi 2009, 35.)

4.3 Tutkimusaineisto

Tein alkuvuodesta 2010 opintomatkan Kokkolassa toimivaan Chydenius-instituuttiin pro gradun aiheeni merkeissä. Olin ollut yhteydessä siellä toimivaan professori Juha Hakalaan kandidaatintutkimukseni teon aikoihin, joka ehdotti minulle pro gradua varten aineistoksi maisterihautomon ilmoittautumislomakkeita. Hakalaa on kutsuttu jopa ”guruksi” opinnäytetöiden ohjaamisen saralla. Hän on toiminut Kokkolan Chydenius-instituutin maisterihautomon ”koneenkäyttäjänä” eli ohjaajana kymmenen vuoden ajan. Hän on siis toiminut pitkään gradun tekijöiden parissa ohjaamalla yhteensä noin 600 keskenjäänyttä pro gradua (Härkönen 2010; maisterihautomon Internet-sivut ks. alaviite 4). Tämän lisäksi hän on tutkinut monelta kannalta tutkimuksen tekemistä (mm. Hakala 1996; 1998; 2002; 2008).

Maisterihautomo on vuodesta 1997 alkaen opetusministeriön tuella toiminut keskeneräisten opinnäytetöiden ohjausyksikkö. Sen toiminta on loppunut 2009 vuoden lopussa. Maisterihautomo oli tarkoitettu lähinnä opiskelijoille, joiden maisterin tutkinto oli gradua vaille valmis ja jotka tarvitsivat siihen ohjausta. Maisterihautomon tuella kaikkiaan 769 opiskelijaa

sai keskeneräisen gradunsa valmiiksi. Ohjaus oli opiskelijalle täysin ilmaista.⁴

Kokkolassa ollessani sain tutustua maisterihautomoa koskeviin materiaaleihin ja tietoihin ja sain mielenkiintoisia näkökulmia pro gradun teon vaikeuteen myös professori Hakalalta. Luin tällöin ensimmäistä kertaa läpi myös aineiston, joka päätyi tähän tutkimukseen mukaan. Tällöin esiymmärrykseni tutkimaani ilmiötä kohtaan kasvoi. Lopulliseksi tutkimukseni aineistoksi valitsin maisterihautomon vuoden 2006 ja 2007 ilmoittautumislomakkeet, yhteensä 67 kappaletta. Karsintaa tein niiden lomakkeiden osalta, joissa ilmoittautuja ei ollut lähtenyt erittelemään pro gradun teon prosessia, vaan lomake oli täytetty lähinnä yhteystietojen osalta.

Tutkimukseni aineistoa voidaan luonnehtia luonnollisessa tilanteessa syntyneeksi empiiriseksi aineistoksi (naturally occurring empirical material) (Peräkylä 2005, 869). Tutkittavat henkilöt eivät ole tienneet aineiston päätyvän tutkimukseeni lomaketta täyttäessään. Eskolan ja Suorannan (1998, 119) jaottelun mukaan valmista aineistoani voisi kutsua organisaation asiakirjaksi.

Tutkimusaineistoni henkilöt ovat eri puolelta Suomea ja heitä yhdistää pro gradun keskenjääminen. Toisaalta nämä henkilöt ovat myös jostain syystä tulleet siihen tulokseen, että he haluavat saada pro gradunsa valmiiksi. Ilmoittautumislomakkeissa kysytään henkilön perustietojen lisäksi useita kysymyksiä hänen pro gradustaan, motivaatiostaan ja odotuksistaan maisterihautomon suhteen (ks. liite 1). Tutkimuksessani keskityn pro gradun teon keskenjäämisen syihin ja siihen, minkälaisia odotuksia henkilöllä on maisterihautomon suhteen. Lisäksi kysymys ”Jos saan pro graduni valmiiksi, siitä on ensisijaisesti hyötyä..” avaa näkökulmia pro gradun teon problematiikkaan. Vaikka kyse on lomakkeesta, on viimeisenä lomakkeen kysymyksenä kohta ”Haluaisin lisäksi esittää toiveen, terveiseni tms. (jatka

⁴ Viitattu 7.12.2010. <http://www.chydenius.fi/yksikot/kasvatustieteet/maisterihautomo>; Tulostettu 10.5.2011. <http://www.chydenius.fi/esittely/yksikot/kasvatustieteet/maisterihautomo>.

tarvittaessa taakse)". Tähän kohtaan monet ovat alkaneet kirjoittaa omia kokemuksiaan pro gradun teosta.

4.4 Aineiston analyysi

Tutkimukseni edetessä fenomenologis-hermeneuttisen perinteen mukaisesti, on siinä keskeisinä käsitteinä tutkijan itseymmärrys ja hermeneuttinen kehä. Tutkijan itseymmärrys sisältää ajoittaiset kriittiset ja reflektiiviset vaiheet, joiden aikana tutkija kyseenalaistaa omat tulkintansa ja asettaa ne koetukselle. Itseymmärrykseen sisältyy myös tutkijan tietoisuus omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdista. Tutkijan itseymmärryksen lisääntymiseksi on hänen otettava välillä etäisyyttä omaan tutkimukseensa ja laajentaa tätä perspektiiviä. (Laine 2001, 31-43.)

Hermeneuttisen kehän mukaisesti tutkija käy tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. Aineiston kanssa käydyin vuoropuhelun tavoitteena on toisen toiseuden ymmärtäminen ja vähitellen omista lähtökohdista luopuminen. (Laine 2001, 34-35.) Omista lähtökohdistani luopumisessa huomasin esimerkiksi irrottautumisen kandidaatintutkimukseeni liittyvistä ajatuksista ja siirtymisen uuteen, lopulta hyvin erilaiseen tutkimusprosessiin.

Tutkimustieto syntyy tutkivan dialogin kautta, jossa tutkijan ymmärryksen tulisi jatkuvasti korjautua ja syventyä (Laine 2001, 31-43). Omassa tutkimuksessani tämä tapahtui aineiston aina vain uudelleen ja uudelleen lukemisena, etäisyydenottamisena, uusien teorioiden lukemisena ja sitten taas aineistoon tarttumisenä. Tätä metodia voidaan kutsua teoriaohjaavaksi sisällönanalyysiksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-97).

Sisällönanalyysi voidaan käsittää joko väljänä teoreettisena kehyksenä tai yksittäisenä metodina, ja sen avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. Useimmat eri nimillä kulkevat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat tavalla tai toisella sisällönanalyysiin. Sisällönanalyysin tapoja on jaoteltu kolmeen erilaiseen: aineistolähtöiseen,

teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen analyysiin. Näiden kolmen eri analyysimuodon erot liittyvät tutkittavaa ilmiötä kuvaavan teorian ohjaavuuteen aineiston hankinnassa, analyysissa ja raportoinnissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91-117.)

Tutkimukseni aineisto muodostui ja sitä käsiteltiin teoriaohjaavan analyysimuodon mukaan. Tällöin tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähteisyys ja valmiit mallit. Aineiston hankintani oli vapaata suhteessa teoriaosan jo tiedettyyn tietoon tutkittavasta ilmiöstä. Tarkoitukseni ei ole ollut kuitenkaan testata teoriaa, vaikkakin tutkimukseni toi siihen uutta tietoa. Aineistoa analysoidessani eri teorit toimivat apuna aineiston ymmärtämisessä ja uusien ajatusurien avaamisessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91-122.)

Etäisyydenottamisen vaiheissa huomasin uusia asioita, joita en aineistoa lukiessani ollut ollenkaan huomannut. Eri teorioilla oli suuri merkitys omassa perspektiivin ottamisessa, sillä niiden kautta aloin ymmärtämään aineistossani ilmeneviä merkityksiä paremmin. Esimerkiksi ymmärrettyäni tutkittavien puhuvan itseohjautuvuuden vaikeuksista, teemoittelin aineistoani eri teorioiden tarjoamien itseohjautuvuuden ominaisuuksien alle. Huomasin kuitenkin puutteellisuutta ymmärryksessäni ja teorioiden tarjonnassa, sillä ne eivät selittäneet kaikkea aineistossa kohtaamiani asioita. Vasta kun luin teoriaa ja tutkimuksia minäpystyvyydestä, palaset loksahdivat paikoilleen, ja ymmärrykseni tutkittavien kirjoittamista asioista kasvoi.

Teemoiteltuani aineiston taas uudelleen, käyttäen minäpystyvyyden eri toimintaohjausjärjestelmiä hyväksi, koin olevani tyytyväinen tulokseen. Teoria selitti ja osoitti kattavasti eri merkitykset, jotka aineisto nosti esille tutkittavasta ilmiöstä. Vielä teemoittelun jälkeenkin luin tutkimusaineiston useaan otteeseen kokonaan läpi ja peilasin tutkittavien kirjoituksia kokonaisuudessaan muodostamiini teemoihin. Myös teemojen alle aseteltuna aineisto oli luettava vielä monta kertaa läpi, ennen kuin uskalsin muodostaa teemat tiivistetyiksi kokonaisuuksiksi.

Teemoja muodostaessani kirjoitin kaikki tutkimusaineistossani havaitut sitaatit ylös, jonka jälkeen värikynällä merkitsin, minkä teeman alle näen minkäkin sitaatin kuuluvan. Tämän jälkeen kirjoitin kaikki sitaatit tietokoneelle teemoista muodostettujen otsikoiden alle, jolloin niiden tarkempi tutkiminen oli helpompaa. Tässä vaiheessa myös häivytin tutkittavien henkilöiden tunnistettavuutta, sillä sitaatit olivat vain pieni osa yhden tutkittavan vastauksesta.

Tutkittavat henkilöt nostivat esille kokemuksissaan joko kaikkien toimintajärjestelmän osa-alueiden, osan niistä tai vain yhden alueen ongelmia. Tämän takia yksi tutkittava voi olla mukana jokaisessa teemassa, osassa niistä tai vain yhdessä eri sitaattien kautta. Tässä esimerkki tutkittavan kuvauksesta, jossa ongelmat näkyvät monella eri toimintajärjestelmän osa-alueella:

toivoisin ohjausta, aikataulua, vastauksia tyhmiinkin kysymyksiin koskien esimerkiksi gradun muotoseikkoja. Toivoisin pientä potkimista ja rohkaisua jotta uskoisin omiin kykyihini ja siihen että kannattaa valmistua

Tämän tutkittavan kirjoituksen pohjalta muodostin yhteensä neljä sitaattia ja asettelin sitaatit omien toimintajärjestelmien osa-alueiden alle: Ohjauksen tarve kertoo vain yleisesti itseohjautuvuuden vaikeudesta, jonka vuoksi en muodostanut siitä teemojen alle sijoitettavaa sitaattia. Motivationaalisten prosessien tasolla tutkittava kaipaa ulkoisen motivaation lähdeä: *"toivoisin... aikataulua"*

Kognitiivisten prosessien ennakoinnin tason ongelmia ovat vaikeudet uskoa omiin kykyihin yleisesti tai vain tiettyihin kognitiivisiin kykyihin, kuten tässä tilanteessa gradun muotoseikkojen kanssa toimimiseen. Näistä muodostin kaksi erillistä sitaattia: *"toivoisin -- vastauksia tyhmiinkin kysymyksiin koskien esimerkiksi gradun muotoseikkoja."* ja *"toivoisin pientä potkimista ja rohkaisua jotta uskoisin omiin kykyihini"*

Affektiivisten prosessien tasolla tutkittava kokee gradun tekemisen uhaksi, sillä se tietäisi valmistumista, johon hän ei usko omien kykyjensä

riittävän. Tästä muodostui tutkittavan henkilön neljäs sitaatti: *"Toivoisin pientä potkimista ja rohkaisua jotta uskoisin -- siihen että kannattaa valmistua"*.

Teemoittelun jälkeen tein määrällistä analyysia sitaateista, sillä se auttoi ilmiön kokonaisuuden hahmottamisessa. Esittelen määrällisen analyysin tulokset yhdessä teemaesittelyn kanssa seuraavassa luvussa.

5 ”KUKAAN EI OLE TEHNYT SITÄ PUOLESTANI”

Tutkittavani henkilöt olivat kokeneet pro gradun tekemisen vaikeaksi. Tästä kertoo heidän yhteydenottonsa graduhautomon suuntaan, sillä he kokevat tarvitsevansa tukea työn loppuunsaattamiseksi. Myös itsessään gradun keskenjääminen voidaan tulkita kertovan työn vaikeudesta, sillä helpoksi koettujen töiden tekeminen valmiiksi ei luulisi olevan ylitsepääsemätöntä. Vaikkakin tutkittavat nostivat gradun keskenjäämisen syiksi elämäntilannetekijöitä, kuten perheen perustamisen, jokaisen tutkittavan vastauksista nousivat esille myös työn tekemiseen liittyvät tekijät.

Gradun teon vaikeudet heijastuvat tutkittavilla itseohjautuvuuden vaikeuksina, sillä sen tekemisestä ei koettu selviytyvän yksinään. Tästä kertoivat yhteydenotto maisterihautoomoon ja ohjauksen tarve. Itseohjautuva oppija myös luo itse oppimistilanteita, eikä ole riippuvainen muista. Näin siis esimerkiksi ohjaajan vaihtuminen saa tällaisen oppijan etsimään uutta ohjaajaa, eikä lamaantumaan vastoinkäymisen edessä. Tutkittavani henkilöt ovat olleet siinä mielessä itseohjautuvia, että he ovat ottaneet yhteyttä maisterihautoomoon. Kuitenkin suurimmalla osalla heistä gradu on jäänyt kesken jo kauan ennen hautomoyhteydenottoa. Tällöin siis aikaisemmat kokemukset gradun tekemisestä kertovat tutkittavien itseohjautuvuuden vaikeuksista.

Heikko usko omaan minäpystyvyyteen vaikutti keskeisenä tekijänä tutkittavien gradun tekemiseen estämällä heidän itseohjautuvuuttaan. Nämä uskomukset vaikuttivat toimintaan eli tutkimuksessani gradun keskenjäämiseen neljän eri toimintajärjestelmän prosessien kautta. Nämä prosessit voivat olla kognitiivisia, motivationaalisia, affektiivisia tai valintaprosesseja. Esittelen tutkimukseni tulokset jaottelemalla ne näiden neljän eri teeman alle. Alla esittelen yhteenvedon aineiston sijoittautumisesta eri teemoihin, sulkeissa näkyvät numerot kuvaavat sitaattien määrällistä

esiintymistä kussakin ryhmässä (ks. taulukko 1). Yhteensä sitaatteja koko aineistossa on 236 kappaletta.

Taulukko 1. Yhteenveto aineiston sijoittumisesta eri teemojen alle

Kognitiiviset prosessit: (70)	Ennakoiminen (50)
	Tavoitteiden asettaminen (20)
Motivatioonalliset prosessit: (47)	Ongelmat proaktiivisen kontrollin tasolla (32)
	Ongelmat reaktiivisen kontrollin tasolla (15)
Affektiiviset prosessit: (35)	Gradun tekoon liittyvät tuntemukset (24)
	Gradun tekoon liittyvät uhkakuvat (11)
Valintaprosessit: (84)	Tietoiset päätökset (34)
	Kohtalon valinnat (50)

5.1 Kognitiiviset prosessit

Heikko usko omaan minäpystyvyyteen vaikeutti tutkittavilla pro gradun tekemistä kognitiivisten prosessien kautta kahta eri reittiä: joko ennakoinnin tai tavoitteiden asettamisen kautta. Kognitiivisten kykyjen ennakointiin liittyvät tekijät olivat toiseksi suurin (50/236) yksittäinen ongelmien aiheuttaja pro gradun teossa. Esittelen nämä kaksi kognitiivisen toimintaohjauksen pääaluetta omina alalukuinaan.

5.1.1 Ennakoiminen

Ennakoiminen ilmentyy luottamuksen puutteena omiin kognitiivisiin kykyihin selviytyä pro gradun tekemisestä. Tämä tulee esille joko

luottamuksesta omiin kykyihin yleisellä tasolla suhteessa gradun tekemiseen tai erityisesti tiettyihin gradussa tarvittaviin kykyihin.

Epäluottamus yleisesti omiin kognitiivisiin kykyihin tulee esille gradun tekijöillä yleisenä omien kykyjen peilauksena suhteessa gradun tekemisessä tarvittaviin taitoihin, jolloin se nähdään aivan liian vaativana ja vaikeana työnä omiin kykyihin nähden. Näitä sitaatteja on vajaa viideosa kaikista ennakoinnin vaikeuksista (n=7/50).

Uskon maisterihautomon tarpeellisuuteen vahvasti, en vain enää usko omiin mahdollisuuksiini graduntekijänä kovinkaan paljon.

uskonpuute omiin kykyihin

Suurimmalla osalla ennakoinnin vaikeuksia aiheuttaa kuitenkin **epäluottamus tiettyä kykyä kohtaan** (n=43/50), jota gradun tekemisessä tarvitaan. Käytän apunani näiden esittelyssä Hakalan (1996) jaottelua, jossa pro gradun tekeminen jaetaan kolmeen osaan: tutkimussuunnitelman-, aineiston käsittelyn- ja yhtäjaksoisen kirjoittamisen vaiheeseen (ks. tarkemmin luku 2.2.1). Lisäsin yhdeksi kyvyksi aineistoni esille nostaman yleisen työskentelyn ohjauksen omaksi kohdakseen. Alla yhteenvedo aineistostani nousevista kyvyistä eri tutkimuksen osa-alueiden alla (ks. taulukko 2). Sulkeissa olevat numerot kuvaavat sitaattien lukumäärää.

Taulukko 2. Ongelmat omien kykyjen ennakoinnissa eri tutkimuksen osa-alueiden alla

Tutkimussuunnitelmavaihe: (26)	Aiheen valinta, sitoutuminen ja rajaaminen (8)
	Yleinen kirjallisuuden etsintä (1)
	Pro gradun rakenteellinen ymmärtäminen (15)
	Teoriataustan kehittäminen (1)
	Tutkimuskirjallisuuden ymmärtäminen(1)
Aineiston käsittelyvaihe: (3)	Analyysimenetelmien oppiminen (2)
	Aineiston valinta (1)
Yhtäjaksoisen kirjoittamisen vaihe: (8)	Usko omaan kykyyn kirjoittaa (8)
Yleinen työskentelyn ohjaus: (6)	Ajankäytön suunnittelu (5)
	Usko omaan opiskelutekniikkaan (1)

Niin kuin edellä olevasta taulukosta näkyy, yli puolet eri tutkimuksen vaiheisiin liittyvistä sitaateista (n=26/43) koskivat *tutkimussuunnitelmavaiheessa* tarvittavia kykyjä. Tähän vaiheeseen sisältyviä ongelmia tuottivat tutkimusaiheen valinta, taustakirjallisuuden etsintä, yleinen sisällön suunnittelu, teoriataustan kehittäminen ja tutkimuskirjallisuuden ymmärtäminen. Esittelen nämä ongelmat tarkemmin siinä järjestyksessä, jossa määrällisesti eniten ongelmia tuottaneet ovat ensimmäisenä.

Yleiseen sisällön suunnitteluun näen kuuluvaksi ongelmat gradun rakenteellisessa ymmärryksessä. Näitä ongelmia oli yli puolella kaikista tutkimussuunnitelmavaiheeseen kuuluvista (n=15/26).

Rakenteellisen ymmärryksen ongelmassa gradun tekijä ei usko omaan kykyynsä ohjata omaa tutkimusprosessia, eikä ymmärrä, mistä siinä on

kokonaisuudessaan kysymys. Gradu on ikään kuin jonkin muun hallinnassa, eivätkä omat aivot riitä sen käsittelemiseen ja eri vaiheiden hallitsemiseen. Nämä ovat yhteydessä tieteellisen ajattelun vaikeuteen, johon sisältyy muun muassa ymmärrys tutkimuksen logiikasta, luonteesta ja olemuksesta (ks. luku 2.2.2). Seuraavissa kuvauksissa tulevat ilmi rakenteen ymmärtämisen ongelmat, sekä vaikeudet työn kokonaisuuden hallitsemisessa.

Puutteellinen ymmärrys rakenteesta

Jatkon `suunta´ epävarma

Vaikeutena gradun tekemisessä on ollut kunnollisen rajauksen puuttuminen sekä työn hajanaisuus. Toivoisin kovasti `kädestä pitäen´ neuvomista/ohjeistamista mikä asia kannattaisi tehdä seuraavaksi jne. koska minulle tulee helposti epätoivo kun pitäisi tehdä mukamas miljoona asiaa samanaikaisesti. Eli työn teon jäsenitys olisi tärkeää.

Kolme tutkittavaa kuvaa puutteellista rakenteellista ymmärtämistä punaisen langan pään etsimisestä tai jonkinlaisena tuuliajona:

Mutta jotenkin kaipaisin sitä tietoa, kuinka löytäisin kaikkien lankakasojen keskeltä sen punaisen langan gradun tekoon.

Toiseksi eniten, noin kolmasosan, tutkimussuunnitelmavaiheeseen sisältyvistä kyvyistä (n=8/26) ongelmia herättää tutkimusaihe. Tutkimusaiheen suhteen ongelmia ilmenee luottamuksessa omaan kykyyn valita tai rajata aihe, sekä siihen sitoutumisessa. Aiheen rajaamisen vaikeuksia on puolella aiheen kanssa kamppailevista.

Aiheen rajauksen vaikeus

Aiheen valinnan ja siihen sitoutumisen ongelmat tulevat esille eri aiheiden pyörittelynä ilman että mihinkään niistä sitouduttaisiin kunnolla. Aiheita ikään kuin pelätään, niitä pidetään liian vaikeina tai työläinä. Seuraavan tutkittavan kuvauksesta käy esille se, kuinka aiheisiin on vaikeaa sitoutua, sillä sen kanssa ei osata edetä eteenpäin. Nämä ongelmat johtuvat epäluottamuksesta omaan kykyyn valita "oikeanlainen" aihe.

Vaihdan aiheen -> olen aivan alussa--- Koska olen nyt päättänyt vaihtaa aiheen (ed. aihetta pyörittelin päässäni lähes kaksi vuotta), toivon tukea ja ohjausta tutkimusongelman määrittelemiseksi ja rajaamiseksi. Toivon nyt saavani hautomosta selvät ohjeet, mitä minun pitää seuraavaksi tehdä. Aihe ja eräänlainen tutkimusongelma minulla jo on, mutta nyt tarvitsen apua siinä, onko se hyvä, riittävä yms. yms. Koska edellisen aiheen kanssa ongelmana oli juuri se, että en saanut riittävästi tukea tutk.ongelman määrittelyssä ja jäin pyörittelemään sitä ikuisiksi ajoiksi, olisi nyt tärkeätä, että saisin vahvasti ohjausta ja tukea tässä alussa, jotta tiedän, mitä minun tulisi tehdä... Mutta en tiedä onko tämä liian suppea aihe... Ja muutenkaan, lieneekö hyvä...

Kolme viimeistä tutkimussuunnitelmavaiheeseen liittyvää kykyä: yleinen kirjallisuuden etsintä, teoriataustan kehittäminen ja tutkimuskirjallisuuden ymmärtäminen ovat uniikkeja ongelmien aiheuttajia, sillä niihin jokaiseen viitataan vain yhdessä merkinnässä.

Taustakirjallisuuden etsinnän vaikeudet liittyvät yleiseen kirjallisuuden löytämiseen, niin kuin seuraavassa näkyy:

Kaipaisin kovasti neuvoja myös oikeanlaisen kirjallisuuden löytämiseen. Minulla on pääsy Helsingin yliopiston Nelliportaaliin eli pääsen lukemaan e-lehtiä, mutta en oikein löydä sieltä suosta juuri aiheeseeni liittyviä aineistoja. Voi kyllä olla, että siellä ei aiheeseeni liittyviä olekaan. Onko kirjojen suhteen paras hakeutua Helsingin kauppakorkeakoulun kirjastoon? Vai kenties jonkun Helsingin yliopiston tiedekunnan kirjastoon?

Teoriataustan kehittämisessä ongelmia kuvataan seuraavasti:

Osa tietoja hakematta, ulalla teoria-tosiasiat -puuttuu alku ja loppu

Tutkimuskirjallisuuden ymmärtämisen vaikeudet tulevat esille epäuskona omaan luetunymmärtämisen taitoon:

Tiedän periaatteessa mitä pitää tehdä--- Kaivoannen...uskoa siihen, että pystyn lukemaan ja ymmärtämään teoriaa sen verran, että saan sen tähän pakettiin mukaan.

Toiseksi eniten, noin viidesosan, kaikista tutkimusvaiheista (n=8/43) ongelmia aiheutti *yhtäjaksoisen kirjoittamisen vaihe*. Tähän vaiheeseen sisältyvät ongelmat olivat kaikki jollain tavalla sidoksissa uskoon omaan kykyyn kirjoittaa. Lähinnä pelättiin juuri tieteellistä kirjoittamista, sekä itsessään koko tekstin tuottamista.

En osaa kirjoittaa tieteellisesti. Jo tutkimussuunnitelma kammoksuttaa.

Materiaali luettu & kasassa, muistiinpanot tehty, mutta kirjoittaminen ei onnistu... Toivoisin, että jostain voisi löytyä keino pitää minut aktiivisesti työn touhussa. Kaikki tulevat kuukaudet tämän vuoden puolella on varattu 100% gradulle.. jos vain jostain saisin kyöyn tuottaa aktiivisesti tekstiä. Itseluottamus puuttuu täysin!

Yleisen työskentelyn tason ongelmia esiintyi hieman vähemmän kuin kirjoittamisen ongelmia (n=6/43). Ne tulivat esille suurimmaksi osaksi oman ajankäytön suunnittelussa, kuten työn aikatauluttamisessa ja sille ajan antamisessa.

ei tarpeeksi realistista aikataulutusta

Tarvisin apua erityisesti aikatauluttamiseen ja työn vaiheistamiseen

Yleisen työskentelyn eli yleisesti opiskelun ongelmaksi luen myös yhden tutkittavan viittauksen omaan opiskelutekniikkaan, joka heikentää uskoa omaan minäpystyvyyteen selviytyä pro gradun tekemisestä:

Hidas opiskelutekniikka

Aineiston käsittelyvaiheeseen liittyviä ongelmia esiintyy kolmella tutkittavalla. Nämä koskevat analyysimenetelmien oppimista ja aineiston valintaa.

Epävarmuus analyysin teossa. Kun kysyin ohjaajalta neuvoa, hän kehotti käyttämään mielikuvoitusta. Kaipasin konkreettisia neuvoja.

Pitää ratkaista, mitä aineistoa analysoisin.

5.1.2 Tavoitteiden asettaminen

Minäpystyvyyden kokemusten estäessä pro gradun tekemisen tavoitteiden kautta, ovat ongelmat joko tavoitteiden luonteessa tai niihin luottamisessa.

Tavoitteiden luonteeseen liittyvät vaikeudet selittivät yli kaksi kolmasosaa (14/20) kaikista tavoitteiden asettamiseen liittyvistä ongelmista. Liian korkeat tavoitteet olivat suurin selittävin tekijä kaikista tavoitteiden asettamiseen liittyvistä ongelmista (n=7/20).

Tutkittavilla gradun tekijöillä tavoitteet ovat luonteeltaan joko epärealistisia tai ulkoisia, jotka vaikuttavat motivaatioon ja sitä kautta toimintaan. Esittelen aluksi epärealistiset tavoitteet ja sen jälkeen ulkoiset tavoitteet.

Epärealistisuus tavoitteissa tarkoittaa sitä, että opiskelijalla on liian korkea tai liian matala tavoite omalle pro gradulleen suhteessa hänen uskoonsa omaa minäpystyvyyttä kohtaan. Suurimmalla osalla tavoitteet olivat liian korkeita liian mataliin tavoitteisiin nähden (n=7/10). Tavoitteista kävi ilmi myös se, kuinka niiden koettiin olevan joko itse itselleen asetettuja tai ulkoapäin luotuja. Tavoitteet koskivat arvosanaa, tutkimuksen hyväksymistä tai vain yleisesti tutkimuksen tasoa.

Ulkoapäin eli muiden asettamat tavoitteet olivat aina liian korkeita suhteessa siihen, mihin koettiin pystyvän. Tätä kuvattiinkin muun muassa rimakauhun käsitteellä.

Rimakauhu, laitokseni tasovaateet pro gradu -työltä

omat ja muiden odotukset siitä että gradusta tulisi hyvä. Liikaa kunnianhimoa ->rima nousi liian korkealle kun itse tajusin että haluan hyvän arvosanan(tajuaminen tapahtui vasta ohjaajan uskoakseni avuliaan kommentin seurauksena "ei sitten kannata odottaa hyvää arvosanaa, se vain hidastaa gradun valmistumista"- minkä jälkeen en olekaan graduun koskenut, eli tottahan se oli)

Gradun tekijän itselleen luomat tavoitteet olivat joko liian matalia tai liian korkeita. Tavoitteiden ollessa matalalla gradun tekijät eivät uskalla lähteä tavoittelemaan kovin korkeita tavoitteita, sillä peilaavat niitä heikkoon

uskoon omista kyvyistään, eivätkä täten myös saavuta korkeaa motivaatiota työtä kohtaan. Osassa kuvauksista taas gradun tekijällä on korkeat tavoitteet gradullensa, mutta koska hän ei usko kykyihinsä saavuttaa niitä, hän ei uskalla motivoitua toimintaan. Luodut tavoitteet estävät lopulta motivaatiojärjestelmän kautta koko työskentelyn.

Tavoitteenani on 'perusgradu' suht. nopeasti, ei sen ihmeellisempää!

Työni on huonossa jamassa, mutten voi enää käydä aihetta vaihtamaan vaan tehdä työn tällä aineistolla ja mahd. hankkia kohtuullisen määrän lisäaineistoa. (ei paljon, tavoitteet eivät ole hirveän korkealla)

täydellisyyteen pyrkiminen

Tavoitteiden luonteessa huomionarvoista oli myös niiden koskeminen ulkoisia seikkoja, kuten arvosanaa tai ihan vain tehtävän suorittamista. Näitä tulee esille neljäsosalla tavoiteongelmista kärsivistä (n=6/22). Kenenkään gradun tekijän kuvauksissa omista tavoitteista ei tule esille, että sillä tavoiteltaisiin oppimista tai ammattitaitoa omalle alalle. Tutkittavat kuvasivat omaa tavoitettaan muun muassa loppuun suorittamisen tarpeeksi tai keskeneräisten asioiden loppuun saattamiseksi. Pro gradu haluttiin vain suorittaa läpäisyperiaatteella ja saada opinnot eli maisterin paperit kouraan.

*Kuinka saisin graduni läpäisyperiaatteella tehtyä=suoritettua
VIHDOIN?????*

Asian loppuun saattamisen tarve

Saan aloittamani projektin päätökseen eli saan maisterin paperit

Eräs tutkittava taas kuvaa ulkoista tavoitettaan seuraavasti:

Pikkuveli valmistuu kohta! Voin hakeutua muualle töihin!

Toinen **tavoitteisiin** liittyvä ongelma tutkittavilla on niihin **luottamisessa**. Nämä liittyvät lähinnä aikataulutavoitteisiin, joita ilmoittautumislomakkeessa pyydetään itselle luomaan. Tällöin ei siis uskota

siihen, että omat kyvyt riittäisivät tavoitteen saavuttamiseen eli pro gradun valmiiksi saattamiseen. Näitä tulee esille neljäsosalla tutkittavista, jotka painivat tavoitteisiin liittyvien ongelmien kanssa (n=6/22).

Gradu valmis(lisäys L.Y.) kevät 07 (johon en oikeasti usko...)

Gradu valmiiksi vappuun mennessä. Jos tavoite on epärealistinen niin viimeistään kesän aikana – Tiedän itsestäni, etten mitenkään kykene tekemään gradua 8 tuntia päivässä. Voi siis olla, että toiveeni gradun valmistumisesta vappuun mennessä on täysin epärealistinen.

5.2 Motivationaaliset prosessit

Motivaatio on ominaisuus, joka saa ihmisen tekemään tai tekemättä jättämään jotakin. Minäpystyvyyssuskomusten vaikuttaessa toimintaan motivaatiolla on keskeinen asema, sillä jos ihminen ei koe luottavansa omaan minäpystyvyyteen, ei hän myöskään uskalla tai kykene motivoitumaan toimintaan. Minäpystyvyyssuskomukset vaikuttavat motivaatioprosessien kautta myös vastoinkäymisiin suhtautumiseen. Motivaation luomisen ja vastoinkäymisiin suhtautumisen vaikeudet ovat näkyvissä tutkittavien gradun tekijöiden kuvauksissa. Esittelen nämä kaksi toisistaan poikkeavaa ongelmakenttää: proaktiivisen ja reaktiivisen kontrollin tasolla ilmenevät ongelmat omina alalukuinaan.

5.2.1 Ongelmat proaktiivisen kontrollin tasolla

Motivaation luominen on toimimisen perusta. Se tapahtuu proaktiivisen kontrollin avulla, jossa ihminen ennustaa tulevia tapahtumia ja luo tarvittavan motivaation toimimiselle, jotta saavuttaisi haluamansa tavoitteen. Tutkittavieni kuvauksissa ilmenee, kuinka minäpystyvyyden uskomukset vaikuttavat proaktiiviseen kontrolliin. Sen kautta heidän motivaationsa tutkimuksen tekemistä kohtaan puuttuu joko kokonaan tai se on

luonteeltaan ulkoista. Kenenkään tutkittavien kuvauksissa ei tule esille sisäisen motivaation elementtejä.

Motivaation luonne toiminnan alussa vaikuttaa siihen, miten toimitaan työn tekemisen aikana. Ilman motivaatiota ei ole myöskään toimintaa. Ulkoinen motivaatio taas saa ihmisen olemaan riippuvainen ulkoisesta kontrollista ja palautteesta, jotta toiminta pysyisi käynnissä. Esittelen tässä luvussa ensin motivaation kokonaan puuttumisen ja sen jälkeen ulkoiseen motivaatioon liittyvät näkökulmat, jotka aineistoni nostaa esille.

Tutkittavien **motivaation puute** gradun tekemistä kohtaan tulee esille lähinnä syissä, minkä vuoksi gradu on aikoinaan jäänyt kesken. Nämä esiintyvät aineistossa joko lyhyinä huomautuksina motivaatio-ongelmista tai saamattomuuden kokemuksista. Motivaation puutteeseen viittaavia merkintöjä on yli puolet motivaation luonteeseen liittyvistä vaikeuksista (n=19/32). Näistä suurin osa (n=12/19) on lyhyitä huomautuksia motivaation puuttumisesta tai yleisesti motivaatio-ongelmista. Alla esitelty muutama niistä.

motivaation puute

motivaatio-ongelmat

Raivo-motivaation puute

ei motiivia

Motivaation puutteeseen liittyy myös maininnat saamattomuudesta. Näitä on neljäs osa motivaation puutteeseen liittyvistä merkinnöistä (n=7/19). Jos motivaatiota ei ole tiettyä asiaa kohtaan, ei sen eteen myöskään tehdä töitä.

Monenlaisia syitä matkan varrella, mutta aina saamattomuus kai tärkein syy.

Ulkoinen motivaatio on vastakohta sisäiselle motivaatiolle. Tällöin motivaatio toimimiseen syntyy ympäristön aiheuttamista yllykkeistä, eikä ihmisen sisäisistä kiinnostuksen kohteista käsin. Nämä ongelmat tulevat esille tutkittavien kuvauksissa tavoitteiden luonteesta, jotka esittelin luvussa

5.1.2., enkä ota niitä sen vuoksi esiteltäväksi tässä luvussa. Huomionarvoista on niiden liittyminen ulkoisiin tekijöihin sisäisten sijaan, kuten aiheen mielenkiintoisuuteen tai oppimiseen.

Tavoitteiden esittelemisen sijaan keskityn tässä luvussa esittelemään ulkoisen motivaation esille tuloa sen luomien vaatimusten perusteella. Tähän liittyviä merkintöjä on melkein puolet motivaation luonteeseen liittyvistä merkinnöistä (n=13/32). Ulkoisesti motivoitunut henkilö tarvitsee ympäristöltä apua toiminnan ylläpitämiseksi. Näistä kertoo tutkittavien kuvaukset siitä, mitä pro gradun teon aloittamiseksi ja ylläpitämiseksi tarvitaan joko itseltä tai maisterihautomolta.

Toiminnan aloittamiseksi tutkittavat kaipaavat itseltään tai maisterihautomolta pakottamista, patistelemista, painostamista ja potkuja persuksille.

Ja nyt yritän pakottaa todella itseäni tähän työhön.

Kaivannan eniten jonkin sortin persuille potkimista

Maisterihautomolta kaivataan myös deathlineja ja aikataulutusta, jotka kannustaisivat työn tekemistä eteenpäin. Myös toivomus tiukasta ohjauksesta kertoo motivaation vaativan ympäristöä toiminnan ylläpitämiseksi.

Joku saisi patistaa ja asettaa vaikka aikatauluja

TOIVOMUS: Riittääkö hautomolla aikaa siihen, että pureskeltaisiin yhdessä G pienemmiksi paloiksi ja saisin kuin pieni koululainen tehtävän ja päivämäärän, johon mennessä se suorittaa. Ymmärrän toki, että toivomus tekee minusta työlään haudottavan, mutta jotain lisäpotkua kaipaisin.

Tarvitsisin tiukkaa ohjausta ja pienin askelin etenemisen tarkistamista tiedusteluin, toivoisin pientä `painostusta` työn etenemisen suhteen.

5.2.2 Ongelmat reaktiivisen kontrollin tasolla

liian vähän kunnianhimoa ja sitkeyttä

Reaktiivinen eli palautekontrolli huolehtii motivaation säätelystä toiminnan kuluessa. Koska tutkittavani ovat proaktiivisen kontrollin vaiheessa luoneet itsellensä puutteellisen tai ulkoisen motivaation, vaikuttaa se myös siihen, kuinka kestävä motivaatio on työn tekemisen aikana. Reaktiivisen kontrollin tasolla tapahtuvat ongelmat tulevat esille tutkittavilla työhön sitoutumisessa ja vastoinkäymisiin suhtautumisessa.

Motivaatio saa ihmisen sitoutumaan toimintaan ja täten työskentelemään tavoitteen saavuttamiseksi. Nämä **sitoutumisen ongelmat** tulevat esille tutkittavilla omaan aiheeseen sitoutumisessa. Tutkimuksen aiheen kiinnostavuuden voidaan nähdä olevan tärkeässä osassa työn motivaation luomisessa. Näitä ongelmia on jopa puolet reaktiivisen kontrollin tason ongelmista (n=8/15).

Aiheeseen sitoutumisen ongelmia esitellään aiheen muuttumisena kerran tai useaan otteeseen, aiheen kokonaan hylkäämiseksi tai sen kaatumisena. Tällaiset tilanteet ovat johtuneet muun muassa siitä, että aihe on koettu liian vaikeaksi tai ettei se ole aidosti kiinnostanut. Aiheen kaatumisen syynä esitellään myös ulkoisia tekijöitä, kuten seuraavissakin lainauksissa näkyy:

Alkuvaiheissa, koska hylkäsin aikaisemman aiheeni

mutta aihe kaatui.. sittemmin on aihe vaihtunut 3-4 kertaa enkä saanut mitään tukea entiseltä työpaikaltani.

Aiheet eivät ole 'kantaneet' graduksi asti 1)ei löytynyt case-yrittäjästä (v.2001-2002), 2)case-yrittäjän projekti siirtyi hamaan tulevaisuuteen, muutin paikkakunnalta eikä aiheeseen aidosti kiinnostanut. (v.2003-2004)

Motivaation ja sen kautta myös toiminnan ylläpitämiseksi tarvitaan usein sinnikkyyttä erilaisten tavoitteen saavuttamista vastustavien tilanteiden

edessä. Tutkittavani gradun tekijät olivat kohdanneet monenlaisia vastoinkäymisiä tutkimuksen teon aikana (ks. luku 5.4.2.). Heikko usko omaan minäpystyvyyteen vaikutti gradun tekijöillä reaktiivisen kontrollin kautta **vastoinkäymisiin suhtautumiseen**. Ne ilmenivät sinnikkyuden ja ponnistelujen vähäisyytenä vastoinkäymisen sattuessa, sekä hitaana toipumisena niistä. Tämä johtuu siitä, ettei gradun tekijä usko omaan minäpystyvyyteensä, vaan antaa vastoinkäymisen voittaa itsensä ja oman motivaationsa työtään kohtaan. Näiden kahden eri vastoinkäymisiin suhtautumisen ongelmia on lähes yhtä paljon (n=4/7 & n=3/7).

Itselleni jäikin tunne, kaiken kritiikin jälkeen, ettei työstäni ollut mitään positiivista sanottavaa.

Vastoinkäymisiin liittyvien aineistositaattien kohdalla tuon esille ymmärrettävyyden parantamiseksi kokonaisen katkelman tutkittavan kuvauksesta, jossa käy ilmi vastoinkäyminen ja sitä seuraava gradun tekijän suhtautuminen asiaan. Olen alleviivannut katkelmasta merkitsevän sitaatin eli tässä yhteydessä vastoinkäymiseen suhtautumisen.

Sinnikkyuden ja ponnistelujen vähäisyydestä kertoo gradun tekijöiden kuvaukset siitä, kuinka vastoinkäymisen sattuessa motivaatio loppuu ja gradun tekeminen pysähtyy.

Sain pappisvihkimyksen ilman gradua ja samoihin aikoihin äitini kuoli – into loppui – motivaatio katosi

ohjaaja vaihtui--ei saanut palautetta, gradunteko hiipui muutaman kuukauden jälkeen

tajuaminen tapahtui vasta ohjaajan uskoakseni avuliaan kommentin seurauksena "ei sitten kannata odottaa hyöää arvosanaa, se vain hidastaa gradun valmistumista"- minkä jälkeen en olekaan graduun koskenut, eli tottahan se oli

Tutkittavien kuvauksista tulee esille myös sen, kuinka vastoinkäymisten sattuessa motivaatio on lopahtanut ja gradu jäänyt seisomaan pitkäksi aikaa. Tämä kuvastaa sitä, kuinka heikon uskon omaan minäpystyvyyteensä

omaavan ihmisen toipuminen vastoinkäymisistä on hidasta, sillä luottamus omiin kykyihin on heikko.

Proffan kommentti: 'Tee siitä. Tai jostain muusta!' ei kauheasti parantanut asiaa...[Gradu] ollut tässä tilassa vuoden

5.3 Affektiiviset prosessit

Heikon minäpystyvyyden kokemukset vaikuttavat affektiivisten prosessien kautta työn kokemiseen omien kykyjen suhteen hallitsemattomana aiheuttaen näin erilaisia tunteita ja uhkakuvia gradun tekemisestä. Esittelen tässä luvussa tutkittavieni tunteita gradun teosta, sekä siihen liitettyjä uhkakuvia. Yksikään gradun tekijä ei kokenut gradun tekoa mahdollisuutena tai positiivisena asiana, joka olisi tuottanut mielihyvää tai nautintoa tekijälleen.

5.3.1 Gradun tekoon liittyvät tunteet

Pro gradun tekoon liittyvät tunteet, joita työn tekeminen on tutkittavilleni tuottanut, tulevat esille tutkittavieni kirjoituksissa joko mainintoina omasta suhtautumisesta gradun tekemiseen tai tavoitteissa.

Pro gradun tuottamat tunteet ovat olleet lähinnä ahdistusta, stressiä ja epäonnistumisen tunnetta. Tämä johtuu siitä, ettei uskota omaan minäpystyvyyteen selvitä gradun tekemisestä ja asiasta muodostuu suuri henkinen möykky. Näitä suoria kuvauksia tunteista on kolmasosa kaikista tunteisiin liittyvistä kuvauksista (n=8/23).

Olen nykyisin lähinnä ahdistunut, innostuneeksi en voi itseäni sanoa.

Haluaisin pysyä anonyyminä laitokseni suhteen, sillä professorillani on jo varmasti ihan tarpeeksi ennakoajatuksia suhteeni, jotka voivat (vaikka eivät saisikaan) vaikuttaa graduni arvosteluun. Enkä muutenkaan halua antaa hänelle

yhtään enempää aihetta ajatella, että olen onneton epäonnistuja.

Suurin osa (n=14/22) tutkittavien kuvaamista tuntemuksista tulevat esille **tavoitteiden muodossa**. Tällöin keskeneräisen pro gradun kuvataan muodostuneen henkiseksi paineeksi, jonka vuoksi siitä halutaan "mahdollisimman äkkiä eroon". Henkinen paine tulee ilmi muun muassa itsetunnon, itsearvostuksen tai omanarvontunnon heikentymisenä:

itsetunto paranee roimasti

omanarvontuntoni nousee

ahdistus lievenee, itsetunto palaa(?) ja pystyy jatkamaan elämään.

Osa kuvaa keskeneräisen gradun aiheuttavan jopa koko henkisen elämän pysähtymistä. Tällöin gradun tekeminen tarkoittaisi elämän jatkumista, ja niin kuin eräs tutkittava kuvaa pro gradun tekemisen syytä:

saan tyhjentää yhden kiven kuormasta (=jätkäleen)

5.3.2 Gradun tekoon liittyvät uhkakuvat

Heikko usko omaan minäpystyvyyteen tulee tutkittavilla esille myös heidän kokemissaan uhissa koskien graduntekoa. Tällöin uhat koetaan niin suuriksi, ettei niistä yksinään omien hallintakeinojen puutteellisuuden vuoksi selviydytä. Uhkakuvat liittyvät suurimmaksi osaksi (n=7/11) työn sisäisiin tekijöihin, mutta myös uhkia työn valmistumisen kannalta on kolmasosalla uhkien kokijoista (n=4/11).

Sisäisiin tekijöihin liittyviä uhkia on muun muassa pelko työn uudelleen keskenjäämisestä, turhan työn tekemisestä tai työn epäonnistumisesta. Yksi tutkittavista pelkää myös, että vaarana hänen gradun tekemisessään on muiden töiden plagiointi. Uhkia esitellään esimerkiksi maisterihautomolle asetettujen toiveiden muodossa:

että olisitte itse aktiivinen minun suuntaani. Että ottaisitte yhteyttä/patistelisivatte minua asiassa. Pelkään että tutkielman teko saattaa muuten taas jäädä.

Uhat ovat olleet myös syitä siihen, minkä takia työ on aikoinaan jäänyt kesken:

Syy siihen, miksi graduni ei ole päässyt kunnolla alkuun on se, että pelkään epäonnistuvani ja olevani täysin hakoteillä jo tässä vaiheessa. Ongelma on tällä hetkellä siis lähinnä korvien välissä.

Gradun tekeminen tarkoittaa usein myös tutkinnon ulossaamista ja valmistumista. Nämä työn valmistumiseen liittyvät uhat ovat estäneet gradun tekemisen, sillä sen jälkeistä aikaa ei uskalleta kohdata.

mutta ennen kaikkea se etten ole halunnut kohdata tilannetta jossa olen valmistunut.

Valmistuminen sisältää siis jotain sellaisia uhkia, joista ei koeta selviytyvän omaa minäpystyvyyttä peilaten. Valmistumiseen ja omaan ammatilliseen kehittymiseen liittyy myös seuraavan tutkittavan kuvaus oman työn keskenjäämisen syystä:

ammatillisen epäpätevyyden pelko.

5.4 Valintaprosessit

Heikko usko omaan minäpystyvyyteen on vaikuttanut gradun keskenjäämiseen näkyvimmin juuri valintaprosessien kohdalla, jolloin opiskelijat ovat valinneet jotain muuta gradun tekemisen sijaan. Jos gradu nähtäisiin omiin kykyihin nähden helppona tehtävänä, se tuskin jäisi suorittamatta muiden opintojen ollessa jo valmiina.

Valintaprosesseihin liittyvistä tekijöistä erottuu tutkittavien kuvauksissa kaksi linjaa: tietoiset päätökset ja valinnat, joihin gradun tekijä ei itse koe voineensa vaikuttaa. Kutsun jälkimmäisiä kohtalon valinnoiksi. Esittelen nämä kahdenlaiset valintaprosessien osiot omien alalukujensa alla.

5.4.1 Tietoiset päätökset

Aina on löytynyt muuta muka kiireisempää puuhaa..

Heikko usko omaan minäpystyvyyteen gradun tekemisen suhteen on ajanut gradun tekijän välttelemään tutkimuksen tekoa ja valitsemaan sen tilalle jotain muuta, jonka hän kokee olevan helpommin hallittavissa. Tällaisissa valinnoissa opiskelija tiedostaa työn keskenjäämisen johtuvan hänen omasta päätöksestään tehdä jotain muuta gradun tekemisen sijaan. Näillä päätöksillä on yhteyttä motivaatioon ja tavoitteisiin, sillä se, mihin ollaan motivoituneita, vaikuttaa myös tavoitteiden kautta toimintaan. Tässä luvussa tarkastelen, mitä erilaisia päätöksiä gradun tekijät ovat tehneet kokiessaan gradun teon vaikeaksi.

Gradun teko on tökkinyt pahasti. Nyt ajattelin parantaa tapojani ja ruveta työskentelemään kirjastossa. Päivät kun ovat tähän asti kuluneet proosan kirjoittamisessa, harrastemaalailussa ja sisustuksessa.

Tietoiset päätökset ovat johtaneet **muiden "velvollisuuksien" valitsemiseen**, kuten työhön, perheen perustamiseen tai muuhun opiskeluun.

Yli puolet tietoisista päätöksistä (n=18/34) ovat johtaneet työelämään. Näitä kuvataan työkiireinä, työelämään uppoutumisena ja työn haasteellisuutena, jotka ovat vieneet ajan gradun tekemiseltä.

Työn ja opiskelun yhdistäminen... Olen tällä hetkellä tilanteessa, jossa on ah, niin paljon helpompi mennä töihin kuin yliopistolle gradun pariin

Perhe-elämää kuvataan itsestään selvänä esteenä opiskeluelämälle, jota ei perustella sen enempää. Perheeseen liittyviä merkintöjä on viidesosa tietoisista päätöksistä (n=7/34).

Perheellistyminen

Lapsiakin sain.

Gradun keskenjäämisen syyksi esitetään myös **muuttoa** pois opiskelupaikkakunnalta joko ulkomaille tai muualle kotimaahan.

Opinnot jäivät kesken yli 10v sitten kun lähdin 10 vuodeksi ulkomailla

Valintaprosessit ovat johtaneet suurimmaksi osaksi usean eri tekijän valintaan, jotka ovat vieneet ajan pro gradun tekemiseltä. Näitä tekijöitä esittelee mm. seuraava tutkittava, jolla perheellistyminen ja työt ovat olleet työn välttelyyn hyväksyttäviä selityksiä:

Arkielämä tuo omat mutkansa. Lupasin ja vannoin (taas) uutena vuotena, että aivan VARMASTI tänä vuonna. Mutta vauva... --- Tilanne on ollut freenä sellainen, että töistä ei ole juuri vara kieltäytyä tulevaisuuden turvatakseen ja olen ollut suositumpi kuin ikinä osasin kuvitella. Luulin, että freenä minulle jää runsaasti aikaa graduntekoon - heh heh. Työt tunkeutuivat gradupäiviin.

5.4.2 Kohtalon valinnat

Kohtalon valinnat ovat vastoinkäymisiä, jotka ovat tulleet sattumalta kesken pro gradun tekemisen opiskelijan elämään. Tämä yksi tai useampi vastoinkäyminen saa gradun tekijän lannistumaan ja tutkimuksen teon keskeytymään. Näihin valintoihin sisältyy ajatus siitä, kuinka elämässä tapahtuvat asiat eivät ole ihmisen omassa hallinnassa, vaan kohtalo on päättänyt gradun tekijän puolesta tutkimuksen keskenjäämisestä. Näissä tilanteissa tutkittavat eivät ole osanneet itseohjautua ja tehdä vastoinkäymisistä huolimatta tilanteelle jotakin. Näillä on yhteys motivaation ylläpitämiseen reaktiivisen kontrollin kautta, jonka ongelmia esittelin luvussa 5.2.2.

Kohtalon valinnat koskevat omaa tai läheisen terveydentilaa, ohjaajasuhdetta tai ihan vain muutoksia yksityiselämässä. Eräs tutkittava laittaa pro gradun keskenjäämisen jopa huonon parisuhteen syyksi.

Ohjaajasuhteessa tapahtuneet vastoinkäymiset ovat kaikista suurin gradun tekemisen lannistaja. Ohjaajasuhteessa tapahtuviin ongelmiin

liittyviä merkintöjä on kolme viidesosaa kaikista kohtalon valinnoista (n=32/50), joten tämän voidaan nähdä olevan hyvin tyypillinen vaikeus pro gradua tehdessä.

Ohjaajasuhteeseen liittyvät tekijät koskevat ohjauksen vähäisyyttä tai sen puutetta, ohjaajan vaihtumista tai ohjaajasuhteessa tapahtuneita ongelmia. Ohjauksen puutetta kuvataan lyhyinä mainintoina ikään kuin lisänä kaikkiin muihin ongelmiin. Alla esiteltä ohjaajasuhteeseen liittyviä tekijöitä, jotka ovat näiden kolmen tutkittavan vastausten mukaan saaneet heidän pro gradun tekemisensä keskeytymään.

Ohjauksen ymmärtämisiongelmat

Keskustelun katkeaminen toisen ohjaajan kanssa

Liian löyhä ohjauskontakti

Missään ohjauksen puutteeseen liittyvissä maininnoissa ei kuvata sitä, että itse oltaisiin oltu aktiivisia pyytämään ohjausta, vaan lähinnä on odotettu ohjaajan olevan aktiivinen gradun tekijän suuntaan.

ulkona tiedeyhteisöstä, joka vasta viimeisen vuoden aikana ruvennut ihmettelemään ja lähettämään kyselyjä, miksi kukaan opiskelijat eivät valmistu, tätä ennen suhtautuminen on ollut melkomoisen ylimielistä ja tavallista opiskelijaa mitätöivää. Lisäksi tekstintutkijat ovat Helsingissä ja Oulussa, Joensuussa ei ole heitä.

Ohjauksen puute... Ohjauksen tarve korostunut etenkin sellaisilla, joilla on toiminnanohjautumis häiriö, joten heidän kohdallaan on absurdiä, että sanotaan: 'meillä ei valitettavasti ole erityisesti adhd:ille mitään ohjausta' tms. Tämä on YLIOPISTO ja esim Einstein, Edison ja monet muut erikoiset oppijat kärsivät toiminnanohjautumisen ongelmista. Yksinkertaisilla aputoimilla voi olla VALTAVAT seuraukset. He voivat tarvita lapsellisen yksinkertaisissa asioissa neuvoja ja selvitä huikeista suorituksista saman tien.

Omaan **terveydentilaan liittyviä kuvauksia** on vähän yli viideosa kaikista kohtalon valinnoista (n=13/50). Kuvaukset liittyvät omaan henkiseen tai fyysiseen sairauteen, ja yhdellä tutkittavalla raskauteen. Huomionarvoista on, että kaikista 67 tutkittavasta jopa kuudesosa (n=12/67, en laske raskautta

sairaudeksi) mainitsi henkisen tai fyysisen sairauden muiden tekijöiden lisäksi pro gradun keskeytymisen syyksi. Tällä on yhteyttä affektiivisiin prosesseihin, sillä ahdistuksen ja stressin kokeminen elämässä vaikuttavat myös sairauksien puhkeamiseen.

Sairaudet, kuten masennus, ovat saaneet ”gradunteon tuntumaan mitättömyydeltä” tai vieraantumaa muuten vain opinnoista, raskaus taas on estänyt gradun tekemistä istumisen käydessä vaikeaksi.

käsi ei kestänyt...

isot muutokset yksityiselämässä viimeksi itse vakavassa liikenneonnettomuudessa ja pitkä aika pyörätuolissa.

Oman terveydentilan lisäksi myös läheisen terveydentila on ollut kolmella tutkittavalla syynä gradun keskenjäämiseen. Nämä tekijät ovat joko läheisen sairautta tai kuolemaa ja ne ovat johtaneet muun muassa ”pitkään omaishoitajuuteen” tai yksinkertaisesti motivaation loppumiseen.

olen sairaanlainen ja omaisavustajana+en tiedä ohjaajasta??

Seuraavan tutkittavan kuvauksessa on kohtalon nähty tuovan monenlaisia erilaisia syitä gradun keskenjättämiseksi:

Koska olin viimeisilläni raskaana enkä jaksanut enää istua pitkiä aikoja koneen ääressä. Ja vauvan tulon jälkeen gradunteko oli täysin jäissä 1½ vuotta...Ohjaajakin vaihtui, eikä tällä uudellakaan ole juuri aikaa auttaa minua, vaikka sinällään hän olisikin hyvä oman asiantuntemuksensa vuoksi. Ohjaussuhde on edelleen voimassa, mutta olen tavannut ohjaajani viimeisen puolen vuoden aikana 2x30 min, eikä palautetta saa meilitse ollenkaan. Toki en ole itsekään tehnyt gradua paljoakaan (olin kesän lapsen kanssa kotona)..

Kohtalon valintojen voidaan nähdä myös olevan ”hyviä syitä”, jotka mainitaan oman heikon minäpystyvyyssuskon peittelemiseksi, niin kuin seuraavasta näkyy:

Olisin tarvinnut/tarvoitsisin (enemmän) tukea. (Ohjaajan (entisen) (ei prof.) välinpitämättömyys (tosi kurjaa) Tässäpä sitä muiden syyttelyä.)

6 NELJÄN TOIMINTAJÄRJESTELMÄN ULOTTUVUUDET JA NIIDEN YHTEYDET TOISIINSA

6.1 Yhteenvedoa

Aineistoni osoitti pro gradun teon vaikeuden olevan tutkittavillani henkilöillä yhteydessä itseohjautuvuuden vaikeuteen. Tämä itseohjautuvuuden vaikeus tuli esille itsenäisen toimijan roolista siirtymisenä välillisen toimijan rooliin ohjauksen ja tuen tarpeen kautta. Itseohjautuvuuden vaikeuden taustalla osoittautui olevan heikko usko omaan minäpystyvyyteen, joka estää ihmistä toimimasta kokonaisvaltaisesti ja itsenäisesti. Minäpystyvyyden uskomukset heijastuivat tutkittavilla toimintaan eli gradun teon pysähtymiseen neljän eri toimintajärjestelmän kautta.

Kognitiivisten prosessien osalta heikko usko omaan minäpystyvyyteen tuli esille ennakoimisen ja tavoitteiden asettamisen kautta. Ennakoiminen liittyi gradun tekijöiden yleisesti heikkoon luottamukseen omia gradun tekemisen kykyjä kohtaan tai erityisiä kykyjä kohtaan. Tavoitteiden asettamisessa gradun tekemistä oli estämässä liian matalat ja liian korkeat tavoitteet, jotka estivät gradun tekijää motivoitumasta liian haastavalta näyttävään toimintaan. Tavoitteet liittyivät myös ulkoiseen suoriutumiseen sisäisen oppimisen sijaan. Lisäksi tavoitteiden osalta koettiin epävarmuutta niihin sitoutumisessa, sillä ei uskottu omiin kykyihin toteuttaa niitä esimerkiksi aikataulujen suhteen.

Motivionaalisten prosessien tasolla heikko usko omaan minäpystyvyyteen tuli esille proaktiivisen ja reaktiivisen kontrollin kautta joko toimintaan motivoitumisessa tai työhön sitoutumisessa ja vastoinkäymisiin suhtautumisessa. Toimintaan motivoituminen tapahtuu tavoitteiden kautta ja tällöin gradun tekijöiden epärealistiset tavoitteet estivät joko motivoitumisen kokonaan tai synnyttivät pelkän ulkoisen motivaation. Reaktiivisen kontrollin tuomia ongelmia olivat sitoutumisen ongelmat omaa aihetta kohtaan sekä vastoinkäymisiin suhtautumisessa. Vastoinkäymisissä

gradun tekijöiden sinnikkyys ja ponnistelut olivat vähäisiä ja niistä toipuminen oli hidasta.

Affektiivisten prosessien tasolla heikko usko omaan minäpystyvyyteen näkyi gradun tekemiseen liittyvinä tunteina. Nämä olivat lähinnä ahdistusta, epäonnistumisen tunteita, sekä uhkien kokemista. Uhat liittyivät joko johonkin tiettyyn asiaan gradun tekemisessä tai sen valmiiksi saamiseen eli valmistumisen pelkoon.

Heikko usko omaan minäpystyvyyteen näkyi myös neljännen toimintajärjestelmän, valintaprosessien kohdalla. Näitä olivat tutkittavillani tietoiset päätökset ja kohtalon valinnat, jotka johtivat gradun teon seisahtumiseen ja muiden elämäntilanteiden valintaan gradun tekemisen sijaan.

6.2 Toimintajärjestelmien yhteydet toisiinsa

Aineistoni osoitti neljän eri toimintajärjestelmän olevan kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Gradun keskenjäämisen syynä oli joko yhden tai usean toimintajärjestelmän tasolla tapahtuneet ongelmat. Toimintajärjestelmien eri osioiden välillä oli huomattavissa erilaisia yhteyksiä. Aineistoni ei kuitenkaan antanut vastausta niiden tarkemmalle tutkimiselle, mutta esitän tässä luvussa muutamia havaintojani niistä.

Yleisin kulku eri toimintajärjestelmien välillä oli seuraavanlainen: opiskelija koki gradun tekemisen sisältävän jotain uhkaa, sillä hän ei ennakoanut omien kykyjensä riittävän gradun tekemiseen tai sen jälkeiseen elämään, valmistumiseen. Ennakoinnit ja uhat gradun tekemisestä vaikuttivat opiskelijoiden luomiin tavoitteisiin. Tavoitteet vaikuttivat suoraan opiskelijan motivoitumiseen työtä kohtaan. Motivaatio vaikutti aiheeseen sitoutumiseen, sekä sinnikkyyteen vastoinikäymisten sattuessa ja niistä toipumiseen. Tavoitteet eivät ohjanneet myöskään sisäisen motivaation kokemiseen, joka taas vaikutti tutkimuksen teon edistymiseen ja sen mielekkääksi kokemiseen.

Affektiiviset prosessit vaikuttivat jokaisessa tutkimuksen teon vaiheessa, sillä heikko minäpystyvyyden kokemus aiheutti ahdistavia tuntemuksia niin ennakoimisessa, tavoitteiden asettelussa, kuin niiden saavuttamisessakin. Valintaprosessien kautta gradun tekijät sitten päättivät valita jotain muuta gradun tekemisen tilalle tai he kokivat kohtalon tehneen päätöksen heidän puolestaan.

6.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimukseni osoitti minäpystyvyyssuskomusten olevan merkittävässä roolissa pro gradun teossa. Pro gradu on tunnetusti haastava ja pitkäkestoinen oppimistehtävä eri alan opiskelijoiden koulutushistorian aikana. Minäpystyvyyden voidaan nähdä olevan näin haastavassa työssä koetuksella suurella osalla opiskelijoita. Vaikkakin pro gradu -työ on haastava, voidaan minäpystyvyyden nähdä olevan tärkeässä roolissa myös monen muun oppimisprosessin aikana. Tämän vuoksi tämän tutkimukseni jatkona olisi kiinnostavaa tutkia minäpystyvyyden roolia myös muissa oppimistilanteissa.

Näkökulmani pro gradun teon vaikeuden tutkimiselle oli tutkia sitä yksilön näkökulmasta ja yksilön ominaisuuksien kannalta. Pro gradun vaikeutta voitaisiin tutkia myös muun muassa sosiaaliselta kannalta, tutkimalla esimerkiksi sitä, minkä verran yleiset uskomukset gradun teosta ohjaavat ja ylläpitävät sen kokemista vaikeaksi. Tämä asia voi myös vaikuttaa heikon minäpystyvyyssuskomuksen syntyyn, sillä pro gradun tekemisen odotetaan jo ennakkoluulojen perusteella olevan omien kykyjen ulottumattomissa.

Tutkimukseni osoitti pro gradun lisäksi minäpystyvyyssuskomusten vaikuttavan muihinkin elämänalueisiin. Koska minäpystyvyyssuskomuksilla on suuri vaikutus ihmisen elämäntilanteeseen, olisi tärkeää tutkia minäpystyvyyssuskomusten syntyä ja niihin vaikuttamista muun muassa

suomalaisessa koulujärjestelmässä ja niin koti- kuin ammattikasvatuksessakin.

Tutkimukseni toi uutta tietoa minäpystyvyyden eri toimintajärjestelmistä, ja se myös osoitti niiden olevan keskenään yhteydessä (ks. luku 6.2). Tutkimukseni rajallisuuden vuoksi näiden yhteyksien tarkempi tutkiminen jää seuraavien tutkimusten harteille. Tutkimukseni kuitenkin tarjoaa pohjan näiden yhteyksien tutkimiselle.

7 POHDINTAA

Pohdin tässä osiossa saamiani tuloksia suhteessa kahteen eri tutkimukseni teoriaosuudessa havaittavaan ulottuvuuteen: suhteessa pro graduun ja suhteessa minäpystyvyyteen. Suhteutan tulokseni aiempiin tutkimustuloksiin liittyen pro gradun teon vaikeuteen, sekä minäpystyvyyden vaikutuksiin ihmisten elämässä. Lisäksi pohdin tulosteni merkitystä laajemmin peilaamalla niitä suomalaisen koulujärjestelmään ja muihin tutkimuksiin, jotka ovat yhteydessä tutkimustuloksiini. Tämän jälkeen pohdin vielä tutkimukseni luotettavuutta neljän eri luotettavuuden kriteerin pohjalta.

7.1 Pro gradun vaikeuksien tutkimuskentässä

Niin kuin aiemmin jo mainitsin (ks. luku 1.), pro gradun teon vaikeutta ei ole tutkittu Suomessa itseohjautuvuuden vaikeuksien näkökulmasta. Tämän vuoksi tutkimukseni tulokset toivat merkittävää uutta tietoa pro gradun teon vaikeuksista.

Minäpystyvyyssuskomusten vaikutukset toimintaan eli pro gradun teon kokemiseen vaikeaksi tapahtui neljän eri toimintajärjestelmän kautta. Näiden toimintajärjestelmien osa-alueilla voidaan nähdä olevan yhteneviä linjauksia aiempien pro gradua koskevien tutkimustulosten kanssa. Tarkastelin näitä aiempia tutkimuksia teoriaosassa (ks. luku 2.2.) kolmen eri ulottuvuuden: vaiheteorian, taitonäkökulman ja graduun suhtautumisen kautta.

Vaiheteoriassa (Hakala 1996) tarkasteltiin pro gradun teon vaikeutta suhteessa eri tutkimuksen teon vaiheiden vaikeuksiin. Päätuloksena oli se, että opiskelijat kokivat vaikeimmiksi vaiheiksi analyysimenetelmien oppimisen ja teoriataustan kehittelyn, kun taas tutkimusten ohjaajat mainitsivat vaikeimmiksi aiheenvalinnan ja tulosten liittämisen teoriaan. Omassa tutkimuksessani nämä ilmenivät ennakoinnin ongelmina, jolloin ei

uskottu omaan minäpystyvyyteen selvitä eri tutkimuksen teon vaiheista. Tutkimukseni tulokset osoittivat tutkittavillani kolme vaikeinta vaihetta olleen aiheen valinnan, rajauksen ja siihen sitoutumisen, työn rakenteellisen ymmärryksen ja yhtäjaksoisen kirjoittamisen. Täten tulokseni olivat yhteneviä Hakalan (1996) tulosten kanssa lähinnä ohjaajien näkemysten kanssa aiheenvalinnan osalta.

Pro gradussa tarvittavia taitoja jaottelin teoriaosuudessa neljään osaan: ajattelun, tietämisen ja tuntemisen, tekemisen ja toimimisen, sekä motivoitumisen ja virittäytymisen taitoihin. Tutkimukseni tulokset olivat sikäli yhteneviä näiden taitojen kanssa, että ne osoittivat luottamuksen omaan minäpystyvyyteen ajatella, tietää ja tuntea vaikuttavan lopulta tekemiseen ja toimimiseen motivoitumisen ja virittäytymisen taitojen kautta. Muun muassa ajatteluntaitoihin suhteutettuna tutkimukseni tulokset ennakoinnin vaikeuksista ovat yhteneviä. Tutkimuksen teon kolmen vaikeimman vaiheen joukossa ovat aiheenvalinta, -rajaus ja siihen sitoutuminen, sekä tutkimuksen rakenteellinen ymmärtäminen ovat yhteydessä tieteellisen ajattelun vaikeuteen.

Tarkastelin pro gradun vaikeutta teoriaosuudessa myös siihen suhtautumisen vaikeuksina (ks. luku 2.2.3.). Neljän eri gradun tekijän tarinoissa kielteisen juonen kulun mukaan kulkeneet: tragedia ja pakkotyötarina olivat yhteydessä minun tutkimukseni tuloksiin. Kielteisen juonen tarinoissa pro gradut jäivät kesken joko korkeiden odotusten tai hyödyttömyyden kokemusten vuoksi. Jos tätä tutkimusta peilataan minun tutkimukseeni, voidaan nähdä yhteys eri tarinoiden ja tavoitteiden kautta vaikuttavien minäpystyvyyssuskomusten välillä. Tällöin tragediassa voidaan nähdä opiskelijan asettavan itselleen liian korkean tavoitteen, joista hän ei ennakoisi selviävänsä. Tämän vuoksi hänen motivaationsa ei riitä gradussa eteen tuleviin ongelmiin, sillä hän ei loppujen lopuksi usko omaan minäpystyvyyteensä selvitä vastoinkäymisistä. Pakkotyötarinassa taas opiskelijan tavoitteiden voidaan nähdä olevan liian matalalla, jotta hän

motivoituisi toimintaan ja täten pienet vastoinkäymiset saavat hänet valitsemaan jotain muuta tekemistä gradun tekemisen sijaan.

Tutkimukseni tuloksia voidaan hyödyntää pro gradun ohjauksessa. Tulokseni osoittivat ohjaussuhteessa tapahtuvien tekijöiden olleen merkittävässä osassa gradun keskenjäämisessä. Ohjauksessa olisi tärkeää huomioida kolme yleisintä tutkimuksen vaihetta, joista opiskelijat eivät kokeneet selviytyvänsä. Pro gradun ohjauksessa olisi siis tuettava aiheenvalintaa, sen rajaamista ja siihen sitoutumista, tutkimuksen rakenteellista ymmärtämistä, sekä kirjoittamista. Näitä olisi tuettava tietysti myös jo ennen tutkimuksen teon alkamista (ks. luku 7.3.). Yleisesti ottaen minäpystyvyyssuskomusten huomioonottaminen myös ohjauksessa olisi tärkeää.

7.2 Minäpystyvyys eri elämän osa-alueilla

Tutkimukseni osoitti minäpystyvyyssuskomusten olevan keskeisessä roolissa toimijan itseohjautuvuudessa. Vaikkakin tulokseni koskevat vain pro gradun tekemistä, voidaan tällä ilmiöllä nähdä olevan yhteyksiä myös laajemmin muihin elämän osa-alueisiin. Heikko minäpystyvyyden kokemus seuraa kantajaansa niin muihin opiskeluihin, kuin myös työelämään ja muihin elämän osa-alueisiin. Näitä on tutkittu monissa muissa kansainvälisissä tutkimuksissa (mm. Bandura 2006, 170-171; Bong 2001; Pajares, Britner & Valiante 2000; Zimmermann 1995, 226). Omassa aineistossani oli myös usealla tutkittavalla näkyvissä muitakin ”elämän epäonnistumisia”, kuten työttömyyttä, avioeroja ja sairauksia. Muun muassa näiltä osin tutkimukseni tulokset ovat yhteneviä aiempien minäpystyvyyteen liittyvien tutkimusten kanssa.

Tutkimustulokseni osoitti minäpystyvyyssuskomusten vaikuttaneen pro gradun tekemiseen neljän eri toimintajärjestelmän kautta. Samalla tavalla ennakoimisen, tavoitteiden asettamisen, motivoitumisen, tunteiden ja päätöksenteon kautta ihminen ohjaa elämäänsä myös muilla elämän osa-

alueilla. Tarkastelenkin seuraavassa alaluvussa tarkemmin minäpystyvyysuskomusten syntyä.

7.3 Minäpystyvyyden kehittyminen

Koska minäpystyvyysuskomuksilla voidaan nähdä olevan suuri vaikutus koko ihmisen elämänkaareen, on tärkeää pysähtyä miettimään, miten minäpystyvyysuskomukset kehittyvät. Banduran (2006, 169-170) mukaan minäpystyvyysuskomukset ovat syntyneet yksilön aiemmista kokemuksista. Tällöin myös pro gradun tekemisessä omiin kykyihin luottaminen on seurausta opiskelijan aiemmista opiskelukokemuksista. Aiemmat opiskelukokemukset pohjautuvat yliopisto-opiskelijoilla mahdollisesti lukioon ja peruskouluun. Pohdittavaksi jää, minkä verran suomalainen koulujärjestelmä ottaa huomioon oppilaiden minäpystyvyysuskomukset ja ohjaa heitä kohti itseohjautuvaa toimintaa?

Tätä voidaan tarkastella koulun tavassa ottaa huomioon ja kehittää ihmisen toimijuuden kokonaisrakennetta – tapahtumien ennakoimista, tavoitteiden asettamista, itseohjautuvuutta ja itsearviointia, jotka ovat neljä keskeistä ihmisen toimijuuden ominaisuutta (Caprara ym. 2008, 532). Juhani Pihlaja (2004a, 41-67; 2004b, 12-13, 178-181) väittää suomalaisen koulujärjestelmän olevan behavioristinen, joka kouluttaa meitä vain muistamaan ja toistamaan lähinnä kirjatietoja.

Myös Suutarinen (2006; 72, 99-122) kirjoittaa siitä, kuinka koulujärjestelmämme kasvattaa tietopainotteisesti kansalaisiaan ja vuorovaikutus on lähinnä epäkriittistä tiedonjakamista. Koulut ovat opetusyhteisöjä, jossa jo olemassa olevaa tietoa siirretään seuraaville sukupolville korkeintaan vain prosessoimalla niitä. Oppilaiden saama rooli on usein ”lue ja muista” tai ”kuuntele ja toista”. (Suutarinen 2006; 72, 99-122.) Tällöin ei oppilaalta vaadita itseohjautuvuutta sen enempää kuin omien tavoitteiden asettamista, ennakoimista tai itsearviointia.

Suomalaista koulujärjestelmää voidaan tutkailla myös sen ontologiselta pohjalta. Tämän mukaan on olemassa reaalinen ja fundamentaalinen tapa hahmottaa todellisuutta. Reaalisen mukaan todellisuus on käytäntö, joka usein näyttäytyy meille itsestäänselvytenä. Koulun tapaa hahmottaa todellisuutta voidaan kutsua oppiaineontologiaksi, sillä siellä käytäntöä ohjaavat oppiaineet. Fundamentaalisena tavan mukaan todellisuus on ulkotodellisuuden ja koetun sisäisen todellisuuden suhde. Tätä ontologiaa kutsutaan elämismailmaontologiaksi. (Kallas, Nikkola & Räihä 2006, 158-159; Nikkola 2007, 65-66.)

Oppiaineontologiassa organisaatiota ylläpitävä voima, koulutuksen tavoitteet ja niitä perustelevat tarpeet tulevat oppilaan tai opiskelijan oppivan systeemin ulkopuolelta. Tällöin niiden siirtoperiaatteena käytetään transaktiota ja ulkoista pakkoa. Tällöin koulu ei ole oppilaan järjestelmä, vaan opettajan ja hallinnon. Järjestelmää ylläpitävä toiminta, opettaminen ja oppiminen, on perusluonteeltaan sopeutumista ja sopeuttamista itsen ulkopuolisiin voimatekijöihin ja niitä ylläpitävään ulkoiseen kontrolliin. Systemisesti tarkastellen opettajan ohjaavaksi voimaksi tulee valta ja oppilaan osalle jää pakko. (Kallas, Nikkola & Räihä 2006, 158-159; Nikkola 2007, 65-66.)

Elämismailmaontologia painottaa oppivaa systeemiä ylläpitäviä sisäisiä voimatekijöitä, kykyjä. Ne tulevat oppijan systeemin sisältä ja niitä kontrolloi sisäinen organisatorinen voima, tahto. Tällaisten kykyjen siirtäminen tapahtuu kommunikaatiolla. Elämismailmaontologia voidaan rinnastaa tutkivan ja dialogisen oppimisen idean kanssa. (Kallas, Nikkola & Räihä 2006, 158-159; Nikkola 2007, 65-66.)

Oppiaineontologian tapa kasvattaa opiskelijoista opettajaan ja ohjaajaan riippuvaisia valmiiksi annettujen tehtävien suorittajia ei valmista opiskelijoita pro gradun tekemiseen. Tällöin myös minäpystyvyyden kokemukset voivat luonnollisesti olla heikot uudenlaista oppimista kohtaan.

Ihmisen minäpystyvyyssuskomuksia tutkittaessa on tärkeää ottaa huomioon niiden monimutkainen luonne, sillä ne muuttuvat ja kehittyvät

ajan myötä. Niihin vaikuttavat muun muassa ihmisten kohtaamat asiat elämässään. Esimerkiksi vastoinkäymisistä selviäminen vahvistaa uskoa omaan minäpystyvyyteen. (Bandura 1989, 1178-1179.) Tästä havainnollistavia esimerkkejä on maisterihautomon julkaisemassa "Hatchery News" -lehdessä gradunsa valmiiksi saaneiden kommentit. Alla nimimerkin HK kirjoitus, josta huokuu gradun valmiiksi saamisen kasvattaneen hänen uskoaan omaan minäpystyvyyteen ja täten myös tuovan hänelle varmuutta jatkaa eteenpäin tutkijan uralla:

Hei, vastaan nyt, koska pyysitkin kertomaan kuinka mun lopulta kävi... IKI-onnellisena voin kertoa, että hyvin. Sain 'piip', mitäpä en tosiaankaan osannut odottaa. Epäilen että sinäkin lienet vähän hämmästynyt siellä että miten siinä nyt noin kävi...:) NO, hyvä että kävi, ei valittamista – tosiaankaan. – Kaiken kivan lisäksi suostuivat jopa ottamaan saman aiheen väitöskirjan aiheeksi – eli vielä isompi OHO. Mutta minä joka olen vielä kovin pieni tässä suuressa viidakossa en osaa vielä pelätä, olen vain tyytyväinen sillä en tosiaankaan ole vielä kyllästynyt aiheeseen vaan jatkan ilomielin jos vain rahoitus järjestyy. Katsotaan miten käy, monta mutkaa on edessä taas.

7.4 Turvallisuusmotiivin seuraaminen tutkimusmotiivin sijaan

Crittenden (2000) on esitellyt kiintymyssuhdeteoriassaan oppimisen tapahtuvan kahden motiivin, tutkimismotiivin ja turvallisuusmotiivin pohjalta. Tutkimustuloksiani minäpystyvyyssuomusten vaikutuksista työn teon estymiseen voidaan tarkastella tämän teorian valossa. Tutkimis- ja turvallisuusmotiivit ovat toisilleen vastakkaisia motiiveja, joista ihmisen on valittava, kumpaa motiivia seuraa. Tutkimismotiivin mukaan ihminen on luonnostaan utelias, eikä esimerkiksi tutkimista tarvitse hänelle erikseen opettaa. Jotta tutkiminen olisi mahdollista, edellyttää se kuitenkin mahdollisuutta päästä turvaan. Jos taas ihminen kokee turvattomuutta, on hänen seurattava turvallisuusmotiivia ja tällöin tutkiminen estyy. (Crittenden 2000, 343-357; Kallas, Rähä & Nikkola 2006, 165-167.)

Heikko usko omaan minäpystyvyyteen voi olla sellainen tekijä, joka ajaa opiskelijat käyttämään turvallisuusmotiivia. Tällöin luontainen uteliaisuus ja tutkiminen estyy. Tämä on yksi selitysmalli sille, minkä vuoksi tutkittavani eivät nostaneet kuvauksissaan esille sisäisen motivaation elementtejä, vaan motivaatio oli ulkoista ja kaikin puolin vähäistä.

Turvallisuusmotiivia käyttäessään ihminen ajautuu käyttämään sosiaalisen suojautumisen strategiaa. Crittenden (2000) on jaotellut sosiaalisen suojautumisen muodot kahteen osaan, tunteiden välttelemiseen ja tunteiden ristiriitaisuuteen. Välttelemisen ilmenemismuotona voi olla mm. varautuneisuus ja tunteiden ristiriitaisuus voi ilmetä muun muassa miellyttämisyrittämisinä. (Crittenden 2000, 350-351; Kallas, Rähkä & Nikkola 2006, 165-167.)

Minäpystyvyyden uskomukset olivat tutkittavillani uhkia, jotka saivat heidät toimimaan turvallisuusmotiivin pohjalta. Tällöin heidän työn tekemisensä estyi ja he alkoivat käyttää sosiaalisen suojautumisen keinoja. Näitä olivat tutkittavillani muun muassa pyynnöt siitä, ettei maisterihautomoon osallistumisesta tarvitsisi kertoa omalle ohjaajalle tai ainelaitokselle, sillä tutkittavat halusivat esimerkiksi miellyttää ohjaajaansa tai tuntea itsensä omavoimaiseksi.

Tiina Nikkola (2007) on tutkinut opettajaopiskelijoiden ryhmätyön tekemisen esteitä. Hänen tutkimustulostensa mukaan suurin osa opiskeluryhmän energiasta kuluu kaikkeen muuhun kuin varsinaiseen opiskeluun. Nikkola tarjoaa yhdeksi selitysmalliksi tähän haluttomuutta käsitellä työn välttelyyn liittyviä ristiriitoja, jotka kumpuavat koulujärjestelmämme opettamasta strategiasta, joka ohjaa ulkoohjattuun suorittamiseen ja jokapäiväisistä tehtävistä suoriutumiseen. Tällöin opiskelija käyttää oppimisen strategian sijasta sosiaalisen suojautumisen strategiaa. (Nikkola 2007, 95-97.)

Koulujärjestelmämme ei anna tilaa tutkimismotiiville, jonka vuoksi oppilaat kokevat itsensä turvallisiksi tiukassa ulkoapäin tulevassa ohjauksessa. Tämä koulujärjestelmämme tapa vähentää vielä entisestään

tutkimismotiivin käyttämistä ja täten pro gradussa tarvittavien taitojen ja minäpystyvyyssuskomuksen vahvistumista.

7.5 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen olemukseen kuuluu tutkijan oman subjektiivisuuden mukanaolo tutkimusprosessissa. Tällöin on myönnettävä, että tutkija itse on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tutkija on siis myös tärkein luotettavuuden kriteeri ja tutkijan on mentävä syvälle itseensä pohtimalla, kuinka toteutin tutkimusprosessini ja siitä seuranneen tutkimusraportin. (Eskola & Suoranta 1998, 20.)

Tutkimusraporttia voidaan ulkopuolisin silmin arvioida esimerkiksi toteamalla, onko tutkimus todentuntuinen ja elämänmakuinen. Tämä ei kuitenkaan riitä, sillä kaikkien kokemusmaailmat eivät ole yhteneväisiä. Pohdin omaa näkökulmaani tutkimuksen luotettavuudesta neljän luotettavuuden kriteerin: uskottavuuden (credibility), siirrettävyyden (transferability), varmuuden (dependability) ja vahvistuvuuden (confirmability) pohjalta. (Denzin & Lincoln 2005, 24; Eskola & Suoranta 2005, 210-211.)

Uskottavuuden kriteerin pohjalta tutkijan on tarkistettava, vastaako hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta 2005, 211). Lincolnin ja Guban (1985, 301) mukaan tutkijan sitoutuminen tutkimukseen lisää uskottavuutta tutkimusta kohtaan. Oma tutkimusprosessini gradun teon vaikeuden ilmiön parissa alkoi vuonna 2007 aloittaessani opintoni Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen integraatioryhmässä. Innostuin itse tutkimisesta oppimisen yhtenä muotona, jonka vuoksi aloin ihmetellä gradukammon yleisyyttä ja syitä siihen. Lopullinen intensiivinen tutkimusvaihe pro gradun parissa kesti yhden lukuvuoden. Tutkimusprosessini kestoa voidaan pitää pitkänä suhteessa pro gradun laajuuteen. Tämä on siis yksi tekijä, joka vahvistaa uskottavuuden kriteeriä omassa tutkimuksessani.

Triangulaatio monimetodimenetelmänä voidaan nähdä myös lisäävän tutkimuksen luotettavuutta uskottavuuden kriteerin valossa (Denzin & Lincoln 2005, 5). Silloin myös lukijoille voidaan tuoda mahdollisimman monipuolisesti tietoa tutkimuksen aineistosta, jolloin tutkijan tulkintoja ja käsitteellistyksiä tutkittavasta asiasta voidaan tarkastella monelta eri kannalta (Charmaz 2005, 528). Tätä voidaan kutsua myös ”tutkittavien äänen kuulumiseksi tutkimuksessa” (Rantala 2006, 270).

Uskottavuus kriteerin pohjalta olisi mielenkiintoista lähettää tutkimuksen tulokset tutkittaville itselleen ja pyytää heitä kommentoimaan saatuja tuloksia. Tunnistavatko he omat gradun tekemisen tuntemuksensa johtuvan minäpystyvyyssuskomuksista? Tässä on kuitenkin vaarana luisua liian jyrkkään ymmärtävään ihmistieteeseen, jonka mukaan olisi rajoituttava tiukasti vain tutkittavien näkökulmaan, eikä esimerkiksi olosuhteita voida ottaa huomioon ollenkaan. Voi nimittäin olla, että tutkittavat eivät itse ymmärrä omien toimintojensa seurauksia, eivätkä tietoisesti haluaisi toimia niin kuin ovat toimineet. (Raatikainen 2009, 185-187.) Tämän takia se, että tutkittavat itse näkisivät tutkimusten tulokset, voisivat johtaa heissä kieltoreaktioon, sillä voisi olla, että he eivät haluaisi nähdä itseään heikon minäpystyvyyssuskon omaaviksi. Tähän vaikuttaa myös yhteisön arvostukset.

Uskottavuuden kriteeriä olen peilannut omaan pro gradun tekemisen prosessiin, sekä keskusteluihin muiden gradun tekijöiden kanssa tutkimustuloksistani. Olen itse ollut tutkijana siinä mielessä mielenkiintoisessa asemassa, että tutkiessani gradun teon vaikeutta, olen myös itse kokenut ajoittain samaa tunnetta. Tällöin olen voinut peilata eri teorioita ja tutkimukseni nostamia näkökulmia omiin ajatuksiini ja tunteisiin. Tällaisina hetkinä olen todennut, että ahdistuksen tunteet ovat myös minun kohdalla johtuneet epäluottamuksesta omaa minäpystyvyyttä kohtaan. Olen kokenut, kuinka omat kykyni eivät riitä, ja yhteydenotto ohjaajaan on ainoa mahdollinen keino selviytyä. Kuitenkin, kun olen lopulta pakottanut itseni

tekemään ja yrittämään, olen huomannut selviytyväni ja työ on edennyt eteenpäin.

Siirrettävyyden kriteerin pohjalta tutkimustuloksia arvioidaan sillä, voidaanko niitä siirtää yleisesti muihin vastaaviin konteksteihin (Eskola & Suoranta 2005, 211). Lincoln ja Guba (1985) käyttävät siirrettävyyden sijasta termiä sovellettavuus (Rantala 2006, 268). Tutkimukseni osoitti minäpystyvyyden uskomusten vaikuttavan ihmisen itseohjautuvaan toimintaan pro gradun tekemisessä. Minäpystyvyyssuskomuksia on tutkittu muissakin konteksteissa ja nämä tutkimukset ovat vahvistaneet myös oman tutkimukseni tulosten pätevyyttä (ks. luku 7.2.).

Rantalan (2006, 267) mukaan laadullinen tutkimus ei tue siirrettävyyden toteutumista sellaisenaan, mutta sitä voi lisätä tuomalla tutkimusraportissa esille mahdollisimman paljon tutkimusaineistoa. Tällöin lukija voi tehdä itse johtopäätökset tutkimustulosten sovellettavuudesta. (Rantala 2006, 267.)

Siirrettävyydekriteeriä ovat vahvistaneet myös keskustelut eri aloilla toimivien tuttavieni kanssa, kuten yritysjohtajan, organisaatiopsykologin ja opettajan kanssa. He kaikki vahvistivat sen, että myös työelämässä eri työntekijöiden ja oppilaiden keskuudessa usko omaan minäpystyvyyteen on vaikuttamassa monella tapaa ihmisen toimimiseen.

Tarjoan tutkimustuloksiani yhtenä mahdollisena vaihtoehtona kokemukseen gradun teon vaikeudesta. Tutkimustulokseni koskevat siis ensisijaisesti omaa tutkimusjoukkoani, mutta ovat myös joiltain osin yleistettävissä. Saadut tulokseni ovat myös vapaasti koeteltavissa muissa tutkimuksissa.

Varmuuskriteerin pohjalta voin todeta, että olen pyrkinyt mahdollisuuksieni mukaan ottamaan omat ennako-oletukseni asioista huomioon niin tutkimusprosessin edetessä, kuin myös tutkimusraportissani. Ihmiset ovat kuitenkin täynnä ennako-oletuksia ja ajatuksia, jonka vuoksi on mahdotonta tiedostaa kaikki mahdollinen omassa ajatusmaailmassaan. Olen pyrkinyt kuitenkin esittelemään tutkimusraportissani mahdollisimman

tarkkaan tutkimukseni etenemisen ja omien ajatusteni kehittymisen. Tutkimuspäiväkirjan kirjoittaminen on myös tuonut tietoisemmaksi sitä, mihin omat tulkintani ja ymmärrykseni aiheesta perustuvat. Tällöin on ollut helpompi hallita ylitulkitseminen ja tutkimuksen kulun etenemistä aineistojen ja teorioiden ymmärryksen pohjalta. Tämä seikka on tärkeä huomioida etenkin fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta tehdessä (Moilanen & Rähä 2001, 50).

Neljäs kriteeri, vahvistuvuus, tarkoittaa sitä, että tutkimukseni saa tukea muilta vastaavilta tutkimuksilta (Eskola & Suoranta 2005, 212). Niin kuin jo aiemmin mainitsin, en ole löytänyt yhtään suoraan tutkimusaiheeseeni liittyvää tutkimusta. Muut minäpystyvyyteen liittyvät tutkimukset ovat kuitenkin vahvistaneet omien tutkimustulosteni pätevyyttä. Vahvistuvuus kriteeri omaan tutkimukseeni tulee toivottavasti parantumaan tulevaisuuden saatossa.

8 LÄHTEET

Ahola, L. 2010. Tutkimuksen teon ihanuus ja kamaluus. Opettajaopiskelijoiden motivaatio pro gradun teossa aihevalinnan näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Kandidaatin tutkielma.

Ahrio, L. 1997. Kenen vastuulla? Tutkimus pro gradu -tutkielmien ohjaamisesta. Tampereen yliopiston opintotoimisto. Tutkimuksia ja selvityksiä 38. Tampereen yliopisto.

Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 91.

Aro, L. 1999. Identiteetti ja perinne. Teoksessa B. Lönnqvist, E. Kiuru & E. Uusitalo (toim.) Kulttuurin muuttuvat kasvot. Johdatusta etnologiatieteisiin. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 177-187.

Bandura, A. 1989. Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist* 44 (9), 1175-1184.

Bandura, A. 2006. Toward a psychology of human agency. *Association for psychological science* 1 (2), 164-180.

Bong, M. 2001. Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task-value, and achievement goals. *Journal of educational psychology* 93, 23-34.

Boyle, E. A., Duffy, T., & Dunleavy, K. 2003. Learning styles and academic outcome: The validity and utility of Vermunt's inventory of learning styles in

a British higher education setting. *British Journal of Educational Psychology* 73, 267-290.

Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbanelli, C. & Bandura, A. 2008. Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology* 100, 525-534.

Charmaz, K. 2005. Grounded theory in the 21st Century: Applications for advancing social justice studies. Teoksessa N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The sage handbook of qualitative research*. 3.painos. Thousand Oaks, California: Sage publications, 507-535.

Crittenden, P. 2000. A Dynamic-Maturational Approach to Continuity and Change in Pattern of Attachment. Teoksessa P. Crittenden & A. Claussen (toim.) *Organizational of Attachment Relationships. Maturation, culture and context*. Cambridge: Cambridge University Press, 343-357.

Deci, E. & Ryan, R. 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55 (1), 68-78.

Denzin, N.K. & Lincoln Y. S. 2005. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The sage handbook of qualitative research*. 3.painos. Thousand Oaks, California: Sage publications, 1-32.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 1. painos. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. painos. Tampere: Vastapaino.

Front, T. 2004. Itseohjautuvuus ja oppijan autonomia elämänlaajuisen oppimisen haasteena. Teoksessa P. Sallila (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja, 125- 151.

Hakala, J. T. 1996. Opinnäyte ja sen ohjaaminen. Johdatus tutkimusprosessin hallintaan. Helsinki: Gaudeamus.

Hakala, J. T. 1998. Opinnäyte luovasti: kehittämis- ja tutkimustyön opas. Helsinki: Gaudeamus.

Hakala, J. T. 1999. Graduopas: melkein maisterin niksikirja. Helsinki: Gaudeamus.

Hakala, J. T. 2002. Luova prosessi tieteessä. Helsinki: Gaudeamus.

Hakala, J. T. 2008. Uusi graduopas: melkein maisterin entistä ehompi niksikirja. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6.-7. painos. Helsinki: Wsoy.

Helaseppä, M. & Keravuori, P. 2001. Gradun kimppuun vertaistutorin avulla. Peda-forum - yliopistopedagoginen tiedotuslehti 2, 28-29.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. painos. Helsinki: Tammi.

Härkönen, E. 2010. Ota gradu haltuun - niksejä gradun tekoon 1.10. Tulostettu 10.5.2011.

http://www.utu.fi/opiskelu/opinnot/opetuksen_kehittaminen/ota_gradu_haltuun.html.

Kallas, K., Nikkola, T. & Rähkä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi - oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 151-184.

Kallio, E. 2007. Aikuisen ajattelun taidot ja valintakokeen haasteet. Teoksessa P. Rähkä ja T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia?: opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 107-120.

Kauppila, R. A. 2003. Opi ja opeta tehokkaasti. Psyykkinen valmennus oppimisen tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.

Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan laitos. Väitöskirja.

Knowles, M. 1975. Self-directed learning. A guide for learners and teachers. New Jersey: Cambridge Adult Education.

Koro, J. 1993. Itseohjattu oppiminen - aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuisten oppimisen muodot. Jyväskylä: Gummerrus, 21-48.

Kronqvist, E-L. & Linnatsalo, S. 2001. Munasta kanaksi - Kandihautomosta kuoriutuu opinnäytteitä. Peda-forum - yliopistopedagoginen tiedotuslehti 2, 30-32.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.

Law, D. C. S. & Meyer, J. H. F. 2008. Relationships between the learning strategies, mental models of learning and learning orientation of post-secondary students in Hong Kong. Teoksessa J. Fong, R. Kwan & F. L. Wang (toim.) Hybrid learning and education. Berlin-Heidelberg, Saksa: Springer, 428-438.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.

Long, H.B. & Agyekum, S. K. 1983. Guglielmino's self-directed learning readiness scale: a validation study. Higher education 12, 77-87.

Luszczynska, A. & Schwarzer, R. 2005. Social cognitive theory. Teoksessa M. Conner & P. Norman (toim.) Predicting health behaviour: Research and practice with social cognition models. 2.painos. Berkshire: Open university press, 127-169.

Löytty, O. 1999. Aluksi. Teoksessa O. Löytty ja M. Kinnunen (toim.) Iso gee. Gradua ei jätetä! Tampere: Vastapaino, 7-14.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International methelp Ky, 81-150.

Minnaert, A. & Janssen, P. J. 1999. The additive effect of regulatory activities on top of intelligence in relation to academic performance in higher education. *Learning and instruction* 9, 77-91.

Moilanen, P. & Rähkä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.

Mäkinen, L. 1998. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no. 46.

Nikkola, T. 2007. Ristiriitojen kohtaaminen opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen haasteena. Teoksessa P. Rähkä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 61-105.

Nupponen, R. 2009. Koululaisesta opiskelijaksi. Etnografinen tutkimus itseohjautuvuuden kehittymisestä aloittavassa opiskelijaryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Pajares, F., Britner, S. L. & Valiante, G. 2000. Relation between Achievement Goals and Self-Beliefs of Middle School Students in Writing and Science. *The Journal of Contemporary Educational Psychology* 25 (4), 406-422.

Pajares, F. 2002. Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline. Retrieved month, day, year. Viitattu 10.12.2010 <http://des.emory.edu/mfp/efftalk.html>.

Penttinen, L. 2005. Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 269. Jyväskylän yliopisto.

Perry, W. 1970. Forms of intellectual and ethical development in the college years. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Peräkylä, A. 2005. Analyzing talk and text. Teoksessa N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) The sage handbook of qualitative research. 3.painos. Thousand Oaks, California: Sage publications, 869-886.

Peura, A. 2008. Tohtoriksi tulemisen tarina. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.

Pihlaja, J. 2004a. Ajattele, tutki ja opi: Ohjeita oppimiseen ja tutkielmantekoon. 1. painos. Lahti: Soceda.

Pihlaja, J. 2004b. Tutkielman ongelmia ratkaisemaan. Lahti: Soceda.

Raatikainen, P. 2009. Ihmistieteet – tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa M. Hillilä, P. Räihä (toim.) Samalta viivalta 3. Kasvatusalan valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2009. Jyväskylä: PS-kustannus, 173-196.

Rantala, T. 2006. Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International methelp Ky, 216-280.

Ruohotie, P. 1999. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.

Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. 2002. Mikä meitä liikuttaa: Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sarja, A. 1991. Pro gradu -tutkielma oppimisprosessina. Teoksessa P. Hakkarainen, R. Wahlström, J. Välimaa (toim.) Korkeakoulutuksen kehittäminen ja laadun arviointi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B71, 67-84.

Skinner, B. F. 1965. *Science and human behaviour*. New York: Free Press.

Suutarinen, S. 2006. *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Svinhufvud, K. 2010. *Gradutakuu*. 2. painos. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. painos. Jyväskylä: Gummerrus.

Turner, Victor W. 1980. *Social Dramas and Stories about Them*. *Critical Inquiry* 7 (Autumn), 141-168.

Uski, E. 1999. *Eksyneet lampaat: Selvitys Tampereen yliopiston opiskelijoiden opintojen pitkittymisestä*. Tampereen yliopiston opintotoimisto.

Vadèn, T. 1999. *Kun gradusta tulee liian iso*. Teoksessa O. Löytty ja M. Kinnunen (toim.) *Iso gee. Gradua ei jätetä!* Tampere: Vastapaino, 35-45.

Vermunt, J. D. 2005. *Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance*. *Higher education* 49, 205-234.

Watson, J. B. 1913. *Psychology as the behaviorist views it*. *Psychological Review*, Vol 20 (2), 158-177.

Wood, R. & Bandura, A. 1989. *Social cognitive theory of organizational management*. *The Academy of Management Review* 14 (3), 361-384.

Ylijoki, O-H. 1999. *Gradun tekemisen ilot ja surut*. Teoksessa O. Löytty ja M. Kinnunen (toim.) *Iso gee. Gradua ei jätetä!* Tampere: Vastapaino, 17-33.

Ylijoki, O-H. & Ahrio, L. 1995. Gradu lähikuvassa. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos.

Zimmermann, B. J. 1995. Self-efficacy and educational development. Teoksessa A. Bandura (toim.) Self-efficacy in changing societies. Cambridge university press, 202-231.

Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/ops2009-2010>, viitattu 31.3.2010.

Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma. <https://nettiopsu.utu.fi/opus/opintoKokonaisuus.htm?rid=1880&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2009>. Viitattu 20.4.2011.

Helsingin yliopiston teologisen tiedekunnan opetussuunnitelma. http://www.helsinki.fi/teol/tdk/pdf/opiskelu/gradu_kk_ohjeet/gradun%20arviointiperusteet_210909, viitattu 20.4.2011.

Tampereen yliopiston informaatiotutkimuksen ja interaktiivisen median laitoksen opetussuunnitelma. <http://www.uta.fi/laitokset/infim/opiskelu/tutkielmaohjeet/graduopas.pdf>, viitattu 20.4.2011.

Wikipedia.

http://fi.wikipedia.org/wiki/Tieteellisten_yliopistotutkintojen_opinn%C3%A4ytety%C3%B6t#Pro_gradu, viitattu 19.10.2010.

Kokkolan Chydenius-instituutin kotisivut.

<http://www.chydenius.fi/yksikot/kasvatustieteet/maisterihautomo>, viitattu 7.12.2010.

Opetusministeriön Kota-tietokanta. <https://kotaplus.csc.fi/online/Haku.do>,
viitattu 21.4.2011.

9 LIITE 1: ILMOITTAUTUMISLOMAKE TUTKIMUKSEN AINEISTONA


CHYDENIUS-INSTITUUTTI

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
Maisterihautomo

ILMOITTAUTUMISLOMAKE

nimeni: _____ Ikäni _____ vuotta

Tällä hetkellä 1. työskentelen
3. olen työtön 2. opiskelen
4. muu, mikä (esim. kotiäiti)

Olen kirjoilla (yliopisto, tiedekunta) _____

Pääaineeni (josta toivon graduni syntyvän) _____

Aloittamani gradun aihe _____

Gradun ohjaajanani on viimeksi toiminut (esim. prof. Matti Pöppönen) _____

Postiosoite, johon vast'edes toivon "hautomopostini" _____

Muut mahdolliset yhteydenpitovälineeni:

1. puhelin (nro) _____ 2. sähköposti (os.) _____ 3. fax (nro) _____

Mikäli suoritän (maisterin) tutkintoni loppuun, katson siitä olevan ensisijaisesti seuraavaa merkitystä

1. Työnsaantimahdollisuuteni paranevat
2. Ammatillinen "statukseni" kasvaa
3. Parannan etenemismahdollisuuksiani nykyisessä toimessani
4. Palkkani nousee
5. Jokin muu, mikä? _____

Kuinka kuvaisit innostuneisuuttasi (motivaatiotasi) maisterihautomon suhteen?

1. olen palavasti innostunut hankkeeseen
2. olen suhteellisen innostunut
3. odottelen, mitä hautomo voisi kohdallani tarjota
4. epäilen intoani, mutta paremman vaihtoehdon puuttuessa ilmoitaudun mukaan

Mahdolliset aikataulusuunnitelmani pro graduni (tutkintoni) suhteen (esim. gradu päätökseen 30.3.1998 mennessä):

Kuvaisin seuraavalla tavalla työvaihetta, jossa tutkielmani on tällä hetkellä (esim. "tulosten käsittely" tms.)

Näkemykseni siitä, miksi graduni ei ole vielä valmistunut (esim. ohjaaja vaihtui pahassa vaiheessa):

Haluaisin lisäksi esittää toiveen, terveiseni tms (jalka tarvittaessa taakse):

Palautusosoite:
Leila Haapakoski
Chydenius-Instituutti
PI. 567