



JUHA TAPIO

Ryhmäohjaus nuoren suoritusstrategioiden  
muutoksen mahdollistajana

Motivaatioattribuutioteorian näkökulma  
koulun luokkaohjaukseen



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston  
opettajankoulutuslaitoksen auditoriossa,  
Erottajakatu 12, Hämeenlinna,  
29. päivänä tammikuuta 2011 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA  
Tampereen yliopisto

Myynti  
Tiedekirjakauppa TAJU  
PL 617  
33014 Tampereen yliopisto

Puh. 040 190 9800  
Fax (03) 3551 7685  
taju@uta.fi  
www.uta.fi/taju  
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu  
Mikko Reinikka

Acta Universitatis Tamperensis 1575  
ISBN 978-951-44-8305-9 (nid.)  
ISSN-L 1455-1616  
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1028  
ISBN 978-951-44-8306-6 (pdf)  
ISSN 1456-954X  
<http://acta.uta.fi>

## ESIPUHE

Olin kiinnostunut tutkimustyöstä jo luokanopettajakoulutuksen aikana 1984–1989, mutta vielä tuolloin käytännön opetustyö ja luokanopettajan tehtävät veivät mennessään moneksi vuodeksi. Kun siirryin 2000-luvun alussa oppilaanohjauksen tehtäviin ja kävin Jyväskylässä opinto-ohjaajakoulutuksen, kiinnostus tutkimustyön tekemiseen virisi uudelleen. Sain jatko-opinto-oikeuden syksyllä 2004, joten väitöskirjan tekeminen on ollut noin kuusi vuotta kestänyt monivaiheinen prosessi. Olen tehnyt tutkimusta sysäyksittäin työn ohessa, voimieni ja motivaationi mukaan. Välillä tutkimuspaperit ovat levänneet pöydällä monta kuukautta ja sitten taas olen innostunut työstä muutaman kuukauden ajaksi. Mielessä tutkimus on ollut viikottain, vaikka työ ei ollutkaan aktiivisesti käynnissä. Intensiivisimmät kirjoitusjaksot ovat osuneet enimmäkseen lomajaksoille ja alkusyksyyn. Helpommalla olisin todennäköisesti päässyt, jos olisin tehnyt tutkimustyön yhtäjaksoisesti. Työn luonne ja mies itsekkin vaati välillä taukoja. Esimerkiksi tutkimusasetelmaa ja ohjausprosessin sisältöä mietin hyvin pitkään. Ohjausprosessin toteuttaminenkin jo sinällään kesti yhden lukukauden. Tässä elämänvaiheessa tutkimusprosessistani tuli tämän näköinen, juuri oikeanlainen.

Nyt on kiitosten aika. Ensiksi kiitän työni ohjaajaa, professori Anna Raija Nummenmaata kannustavasta ja jämäkästä ohjaustyöstä. Anna Raija on lempeästi, mutta ammattimaisen tarkasti asettanut minulle matkan varrella välitavoitteita, joiden toteutuminen on pitänyt tutkimusprosessissa tarvittavaa uskoa ja sinnikkyyttä yllä. Haluan kiittää myös työni toista ohjaajaa KT Vesa A. Korhosta. Vesa ”hyppäsi liikkuvaan junaan” ja on antanut minulle arvokasta ohjausta etenkin tutkimuksen rakenteen ja menetelmien osalta.

Kiitän työni esitarkastajia professori Marjatta Lairiota sekä professori Hannu Soinia rakentavasta palautteesta. Sain sopivasti kehuja, mutta myös asiantuntevaa ja eteenpäin kannustavaa kritikkiä.

Iso kiitos kasvatustieteen lehtori Antti Kalliokoskelle, jonka innostavat kasvatustieteen ja kasvatopsykologian luennot antoivat lähtökohdat opetuksen ja ohjauksen teorioiden pohtimiseen. Antti esitteli meille nuorille

luokanopettajanaluille kiinnostavasti uusimpia tutkimustuloksia, mm. Bernard Weinerin tutkimuksia. Jo tuolloin luotiin myös tämän tutkimuksen alkuidut.

Seuraavaksi haluan kiittää henkilöitä, jotka etenkin tutkimusprosessin alkuvaiheessa auttoivat minua tärkeällä tavalla. KT Jaakko Helanderia kiitän asiantuntevista teoreettiseen viitekehykseen ja mittavälineisiin liittyvistä vihjeistä sekä ohjaamisesta Tampereen yliopiston ohjausalan jatko-opintoryhmä Tusinaan. Tutkijakollegoitani Tusinassa kiitän erityisesti tukemisesta ja kannustamisesta tutkimusmatkan varrella. Vertaisryhmän merkitys on keskeinen tällaisessa pitkässä prosessissa. Professori Jari-Erik Nurmea kiitän arvokkaista suoritusstrategiatutkimukseen liittyvistä lähdevihjeistä sekä avusta tutkimuksen mittavälineiden löytämisessä. Tapaamisemme jälkeen tutkimukseni näkökulma terävöityi oleellisella tavalla. Ystävääni Heikki Kontturia kiitän SPSS-ohjelmiston käytön opastuksesta.

Kiitän seuraavaksi opettajiani ja kurssikavereitani opinto-ohjaajakoulutuksen ajoilta Jyväskylän yliopistolla. Erityisesti haluan kiittää omaa ryhmäämme ja ryhmänohjaajaamme KM Juha Parkkista. Juhan pohdiskeleva ja myönteinen ote loi ryhmäämme poikkeuksellisen hyvää henkeä. Erityiskiitoksen saavat opinto-ohjaajat Mika Kangas, Kari Koivisto, Tom Nystedt, Jukka Ollikainen ja Seppo Rantahalvari, joiden vankka asiantuntijuus on edelleen viikottain suolana ja voimavarana ohjaustyössäni. Tältä ryhmältä saa tarvittaessa raikkaan näkökulman asiaan kuin asiaan.

Kiitän lämpimästi koko työyhteisöäni Parolan yhteiskoulussa ja Parolan lukiossa. On etuoikeus työskennellä tässä moniammatillisten osaajien joukossa. Rehtori FT Tiina Kivistä kiitän erityisesti tutkimukseni käsikirjoituksen lukemisesta ja hyödyllisistä tutkimuksen sisältöön liittyvistä huomioista. Työpariani Parolan lukion opinto-ohjaaja Anne-Mari Kosolaa kiitän rakentavasta yhteistyöstä.

Atk-vastaava Anneli Suusaarta kiitän korvaamattomasta tuesta tutkimuksen viimeistelyvaiheessa. Annelin ammattitaidolla selvittiin kiperimmistäkin atk-pulmista.

Kaukalopallojoukkue Rahkoilan Kuu-ukkoja ja Hattulan Melaveljiä kiitän hyvästä ja kannustavasta joukkuehengestä. Näillä ryhmillä on ollut tärkeä rooli hyvinvointini ylläpitämisessä tutkimusmatkan aikana ja on tulevaisuudessakin.

Erityiskiitos kuuluu tutkimukseeni osallistuneille nuorille. He ovat tämän tutkimuksen keskiössä ja tekivät tutkimuksen ohjausprosessin toteuttamisen ja sen

onnistumisen mahdolliseksi. Nyt tutkimuksen valmistuessa nämä nuoret ovat jo opiskelemassa ammattiin tai ovat lukiossa. Vanhempi ikäluokka on jo pääpiirteissään siirtynyt toiselta asteelta eteenpäin.

Vanhempiani Paula ja Jorma Tapiota haluan kiittää tuesta tutkimusprosessin aikana. Suurkiitos myös kaikille ystäville ja sukulaisille kannustuksesta.

Perheeni tukea olen tarvinnut kaikkein eniten matkan varrella, kiitos teille. Lapsemme Anna ja Joonas ovat kasvaneet kuuden vuoden aikana lapsista täysi-ikäisiksi ja jaksaneet kuunnella isän tutkimukseen liittyviä tarinoita. Myös Mikko on saanut osansa tutkimusprosessista. Vaimoltani Susannelta olen saanut koko tutkimusprosessin ajan yksiselitteisen kannustavaa palautetta tutkimuksestani, kiitos siitä.

Hattulan Kettumäessä 11.10.2010

Juha Tapio

## TIIVISTELMÄ

Tapio, Juha. 2010. Ryhmäohjaus nuoren suoritusstrategioiden muutoksen mahdollistajana. Motivaatioattribuutioteorian näkökulma koulun luokkaohjaukseen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. 199 sivua + liitteet.

Kehittämistutkimuksen tavoitteena oli luoda aikaisempaan tutkimustietoon ja teoreettiseen viitekehykseen tukeutuva, nuoren suoritusstrategioiden kehittämiseen tähtäävä peruskoulun oppilaanohjaukseen soveltuva ohjausmalli yläkoulun luokkamuotoiseen ohjaukseen ja tutkia sen vaikutuksia. Tutkimustehtävänä oli 1. kartoittaa nuorten suoritusstrategioita ja niihin yhteydessä olevia tekijöitä, 2. tutkia ohjausintervention vaikutusta 7.- ja 8.-luokkalaisten suoritusstrategioiden jäsentymiseen ja suoritusstrategioiden osa-alueiden kehittymiseen sekä 3. jäsentää nuorten suoritusstrategioiden yhteyttä psyykkisen hyvinvoinnin tekijöihin, kuten itsensä arvostamiseen, masentuneisuuteen ja alisuoriutuneisuuteen.

Tutkimus toteutettiin Kanta-Hämeessä sijaitsevassa peruskoulussa, jonka yleisopetuksessa olevat 7.- ja 8.-luokkalaiset (N=234) osallistuivat tutkimukseen. Tutkimus oli kvasikokeellinen interventiotutkimus, jossa puolet 7.- ja 8.-luokista arvottiin kahteen koeryhmään ja puolet kahteen kontrolliryhmään. Kummankin luokka-asteen koeryhmälle toteutettiin ohjausprosessi oppilaanohjauksen luokkamuotoisessa ohjauksessa yhden syyslukukauden aikana. Tutkimusaineisto kerättiin alkumittauksessa CAST-testillä ja loppumittauksessa CAST-testillä sekä kyselylomakkeella (SAQ, BDI ja RSE). Tutkimusaineiston analyysissa käytettiin SPSS-ohjelmaa ja kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä, kuten t-testiä ja varianssianalyysia.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä nuoren motivaatiota ja toiminnan suuntautumista tarkasteltiin Weinerin motivaatioattribuutioteorian sekä suoritusstrategiatutkimuksen käsitteiden näkökulmasta. Nuorten ajattelu- ja toimintatapojen kehittymistä pyrittiin tukemaan luokkamuotoisessa ohjauksessa toteutetussa prosessisuuntautuneessa strukturoidussa ryhmäohjauksessa

suoritusstrategioiden osa-alueita kehittävän ohjausmallin (SOKO-mallin) avulla. Ryhmäohjauksen keskeisenä lähtöoletuksena oli luottamus nuoren voimavaroihin ja voimavarojen hyödyntäminen uusien taitojen omaksumisessa.

Tutkimus osoitti, että nuorten suoritusstrategiat jäsenyivät pääpiirteissään aikaisemmissa tutkimuksissa todennetulla tavalla. Tutkimustulosten perusteella havaittiin, että monen nuoren suoritusstrategioissa on epätarkoituksenmukaisia piirteitä, joiden kehittymistä voitiin ohjata suunnitellulla ohjausinterventiolla tarkoituksenmukaiseen suuntaan. Kehitysmuutokset havaittiin etenkin koeryhmiin kuuluvien nuorten suoritusstrategioiden osa-alueissa, kuten epäonnistumisen ennakkoinnin, tehtäväsuuntautuneisuuden ja itsetuntoa tukevan ajattelun kehittymisenä ja ajattelu- ja toimintatavan muutoksena.

Tutkimus osoitti, että tarkoituksenmukaisia suoritusstrategioita suosivien nuorten koulumenestys oli keskiarvon perusteella tarkasteltuna parempaa ja psyykkistä hyvinvointia kuvaavat itsearvioinnit olivat myönteisempiä kuin epätarkoituksenmukaisia suoritusstrategioita käyttävillä nuorilla. Tarkoituksenmukaista suoritusstrategiaa suosivat nuoret arvostivat enemmän itseään, olivat tyytyväisempiä, alisuoriutuivat vähemmän ja kokivat kodin ilmapiirin kannustavampana kuin epätarkoituksenmukaisia suoritusstrategioita käyttävät nuoret. Tutkimustulosten perusteella voitiin päätellä, että nuorten ohjaaminen tarkoituksenmukaisten suoritusstrategioiden käyttöön toimii parhaimmillaan voimavaroja antavana ja ennaltaehkäisevänä tekijänä, joka tukee nuorta elämän suoriutumistilanteissa, esimerkiksi koulussa, jatko-opintoihin pääsemisessä ja työelämään siirtymisessä.

Asiasanat. oppilaanohjaus, opinto-ohjaus, strukturoitu ryhmäohjaus, ryhmäohjaus, luokkaohjaus, luokkamuotoinen ohjaus, ohjauksen vaikuttavuus, suoritusstrategia, motivaatioattribuutioteoria ja psyykinen hyvinvointi

## ABSTRACT

Tapio, Juha. 2010. Group counseling as a possibility to change adolescents' achievement strategies. Perspective of the attribution theory of motivation in school counseling. Doctoral dissertation. University of Tampere. Faculty of Education. Department of Teacher Education. 199 pages + appendix.

The aim of this improvement research was to develop a group counseling and classroom guidance model to help students to improve their achievement strategies and to explore the effects of the model. The aim of the study was 1. to identify the adolescents' achievement strategies, 2. to research the effects of the school counselor-led group-based interventions in adolescents' achievement strategies, 3. to examine the connections between adolescents' achievement strategies and the factors of well-being, such as self-esteem, level of depressive symptoms and underachievement.

The research was made in a comprehensive school in Kanta-Häme area. One half of the seventh and eighth graders (N=234) were randomly divided to two treatment groups and the other half into two control groups. The treatment groups participated in a school counselor-led group-based intervention in classroom context during one autumn term. Achievement strategies were assessed two times, before and after the intervention using the CAST (Cartoon-Attribution-Strategy Test). After intervention the participants filled in the questionnaire consisting of the Strategy and Attribution Questionnaire (SAQ,) Beck's Depression Inventory (BDI) and a Finnish version of Rosenberg's self-esteem scale (RSE). Data was analyzed using SPSS, T-test and an analysis of variance (ANOVA).

According to earlier research life experiences, successes and failures in various challenging situations provide a basis for the achievement strategies used later on. Also adolescents' self-concept, self-esteem, depression and motivation play a considerable role in the use of particular achievement strategy. The study is based on Weiner's theory of attribution and motivation and on the main results of achievement strategy research.

The participants applied mainly the same achievement strategies, such as optimistic-, defensive pessimistic-, normative-, learned helplessness-, self-handicapping- and failure-trap strategy, as identified in earlier research. Their



behavior was characterized by harmful features, such as expectation of failure, low level of task-oriented behavior, low self-esteem and experiences of lack of control in challenging situations in their achievement strategies. Most importantly, however this study proved that the school counselor-led group-based interventions in classroom guidance are effective in helping adolescents to improve their achievement strategies.

This study also focused on the role of achievement strategies in adolescents' well-being. The adolescents who applied adaptive strategies showed higher level of self-esteem, lower level of depressive symptoms, lower level of underachievement and more positive perceptions of atmosphere in the family than do the adolescents who used maladaptive strategies. Altogether, achievement strategies seem to form self-perpetuating, cumulative mechanisms together with other psychological mechanisms and outcomes.

Keywords: study counseling, group counseling, classroom guidance, effectiveness of counselling, achievement strategy, theory of attribution and motivation and well-being

# Sisällysluettelo

<b>ESIPUHE</b> .....	<b>3</b>
<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>6</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>8</b>
<b>SISÄLLYSLUETTELO</b> .....	<b>10</b>
<b>1. JOHDANTO</b> .....	<b>13</b>
1.1    TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT .....	13
1.2    OPPILAANOHAUS PERUSOPETUKSESSA .....	15
1.3    RYHMÄOHJAUS LUOKKAMUOTOISEN OHJAUKSEN TYÖMUOTONA .....	19
1.4    KEHITTÄMISTEHTÄVÄ .....	21
<b>2. MOTIVAATIO JA TOIMINNAN SUUNTAUTUMINEN WEINERIN MOTIVAATIOATTRIBUUTIO-TEORIAN KEHYKSESSÄ</b> .....	<b>25</b>
2.1    TEORIAN PERUSLÄHTÖKOHTIA .....	25
2.2    KAUSAALIDIMENSIOT .....	26
2.3    EDELTVÄT KAUSAALIEHDOT .....	28
2.4    KAUSAALIPÄÄTELMIEN YHTEYS PSYKKISIIN PROSESSEIHIN .....	29
2.5    KAUSAALIPÄÄTELMIEN JA TUNTEIDEN VÄLISIÄ YHTEYKSIÄ .....	32
2.6    OPETTAJIEN JA OHJAAJIEN KAUSAALIPÄÄTELMISTÄ .....	34
<b>3. SUORITUSSTRATEGIAT JA ELÄMÄNHALLINTA</b> .....	<b>36</b>
3.1    SUORITUSSTRATEGIAT JA ELÄMÄNHALLINTAAN LIITTYVÄT PSYKKISET PROSESSIT ..	36
3.2    TAROKITUKENMUKAISET SUORITUSSTRATEGIAT .....	37
3.3    EPÄTAROKITUKENMUKAISET SUORITUSSTRATEGIAT .....	41
3.4    SUORITUSSTRATEGIOIDEN EROJA JA YHTÄLÄISYYKSIÄ .....	45
3.5    SUORITUSSTRATEGIOIDEN KEHITYMISEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ .....	48
3.6    SUORITUSSTRATEGIOIDEN KÄYTÖN SEURAAMUSTEKIJÖITÄ .....	51
3.6.1 <i>Tarokituksenmukaisten strategioiden yhteys psyykkiseen hyvinvointiin ja koulusuoriutumiseen</i> .....	51
3.6.2 <i>Epätarokituksenmukaisten strategioiden yhteys heikkoon suoriutumiseen ja alisuoriutuneisuuteen</i> .....	52
3.6.3 <i>Etenevät kumulatiiviset psyykkiset prosessit</i> .....	54
3.7    SUORITUSSTRATEGIAN KÄYTÖN PYSYVYYDESTÄ JA MUUTTAMISMAHDOLLISUUKSISTA . .....	56
3.8    KESKEISET TEKIJÄT EPÄTAROKITUKENMUKAISTEN SUORITUSSTRATEGIOIDEN MUUTOKSEN OHJAAMISESSA .....	58

<b>4.</b>	<b>RYHMÄOHJAUKSEN KEHITTÄMISEN TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA.....</b>	<b>66</b>
4.1	KOGNITIIVISEN OHJAUKSEN LÄHTÖOLETTAMUKSIA .....	66
4.1.1	<i>Kognitiivisen ohjauksen peruskäsitteitä .....</i>	<i>68</i>
4.1.2	<i>Kognitiivis-konstruktivistisuutta ja metaprosesseja (tietoisuustaitoja) korostavat näkökulmat .....</i>	<i>70</i>
4.2	SOSIODYNAAMISEN OHJAUKSEN LÄHTÖOLETTAMUKSIA.....	72
4.3	KEHITTÄMISTEHTÄVÄNÄ OLEVAN RYHMÄOHJAUKSEN LÄHTÖOLETTAMUKSIA .....	76
4.3.1	<i>Strukturoidun ryhmäohjauksen lähtöolettamuksia .....</i>	<i>76</i>
4.3.2	<i>Strukturoidun prosessisuuntautuneen ryhmäohjauksen lähtöolettamuksia.....</i>	<i>76</i>
4.3.3	<i>Ryhmäohjauksen yleisiä lähtöolettamuksia ja onnistumisen reunaehtoja.....</i>	<i>78</i>
4.4	OHJAUSPROSESSIN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS.....	81
4.4.1	<i>Luokkamuotoisen ohjauksen ryhmäohjaustuntien rakenne .....</i>	<i>81</i>
4.4.2	<i>Luokkamuotoisen ohjauksen keskeiset aihepiirit.....</i>	<i>83</i>
4.4.3	<i>Suoritustrategian osa-alueita kehittävä ohjausmalli (SOKO-malli) .....</i>	<i>85</i>
<b>5.</b>	<b>TUTKIMUSMENETELMÄ.....</b>	<b>90</b>
5.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	90
5.2	KOE- JA KONTROLLIRYHMÄT .....	91
5.2.1	<i>Sukupuolijakauma koe- ja kontrolliryhmissä .....</i>	<i>91</i>
5.2.2	<i>Koulumenestys koe- ja kontrolliryhmissä.....</i>	<i>92</i>
5.3	MITTAVÄLINEET .....	93
5.4	TUTKIMUSASETELMA JA TUTKIMUKSEN KÄYTÄNNÖN TOTEUTUS .....	95
5.5	ANALYYSIMENETELMÄT .....	97
5.5.1	<i>Aineiston tilastollinen käsittely.....</i>	<i>97</i>
5.5.2	<i>CAST-testin käytön kuvaus ja tulkintaperiaatteet.....</i>	<i>103</i>
5.6	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA .....	105
5.6.1	<i>Validiteetista.....</i>	<i>105</i>
5.6.2	<i>Reliabiliteetista.....</i>	<i>108</i>
<b>6.</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET.....</b>	<b>112</b>
6.1	PERUSKOULUN 7.- JA 8.- LUOKKALAISTEN SUORITUSSTRATEGIAT ENNEN OHJAUSINTERVENTIOTA .....	112
6.1.1	<i>Myönteisten-, normatiivisen- ja kielteisten suoritusstrategioiden käyttö .....</i>	<i>112</i>
6.1.2	<i>Tyttöjen ja poikien sijoittuminen strategiaryhmiin.....</i>	<i>114</i>
6.1.3	<i>Koulumenestyksen yhteys myönteisten-, normatiivisen- ja kielteisten suoritusstrategioiden käyttöön .....</i>	<i>115</i>
6.2	OHJAUSINTERVENTION YHTEYS 7.- JA 8.- LUOKKALAISTEN SUORITUSSTRATEGIOIDEN JÄSENTYMISEEN .....	118
6.2.1	<i>Seitsemännen luokan koe- ja kontrolliryhmän vertailu myönteisten-, normatiivisten- ja kielteisten strategioiden kehityksessä.....</i>	<i>118</i>

6.2.2	<i>Kahdeksannen luokan koe- ja kontrolliryhmän vertailu myönteisten-, normatiivisten- ja kielteisten strategioiden kehityksessä.....</i>	119
6.2.3	<i>Koe- ja kontrolliryhmien sijoittuminen strategiatyyppeihin.....</i>	123
6.2.4	<i>Siirtymät alku- ja loppumittauksen välillä koko tutkimusjoukossa strategiatyypistä toiseen .....</i>	127
6.2.5	<i>Siirtymät alku- ja loppumittauksen välillä 7.- ja 8.- luokan koe- ja kontrolliryhmissä strategiatyypistä toiseen.....</i>	138
6.3	<b>OHJAUSINTERVENTION YHTEYS SUORITUSSTRATEGIOIDEN OSA-ALUEISIIN .....</b>	153
6.3.1	<i>Suoritusstrategioiden muutos 7. luokan tytöillä ja pojilla .....</i>	154
6.3.2	<i>Suoritusstrategioiden muutos 8.luokan tytöillä ja pojilla .....</i>	158
6.4	<b>MYÖNTEISTEN-, NORMATIIVISEN- JA KIELTEISTEN SUORITUSSTRATEGIOIDEN YHTEYS PSYKKISEN HYVINVOINNIN TEKIJÖIHIN TYTÖILLÄ JA POJILLA.....</b>	162
6.4.1	<i>Itsensä arvostaminen.....</i>	163
6.4.2	<i>Masentuneisuus.....</i>	164
6.4.3	<i>Kodin kannustava ilmapiiri.....</i>	165
6.4.4	<i>Alisuoriutuneisuus.....</i>	166
6.4.5	<i>Epäonnistumisen ennakointi .....</i>	167
<b>7.</b>	<b>DISKUSSIO .....</b>	<b>172</b>
7.1	<b>KESKEISTEN TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA .....</b>	172
7.1.1	<i>Nuorten suoritusstrategiat .....</i>	173
7.1.2	<i>Ohjausinterventio ja suoritusstrategioiden muutos.....</i>	174
7.1.3	<i>Ohjausintervention yhteys suoritusstrategioiden osa-alueiden muutoksiin .....</i>	175
7.1.4	<i>Suoritusstrategiat ja psyykinen hyvinvointi .....</i>	177
7.2	<b>TUTKIMUSTULOSTEN MERKITYS JA SOVELLETTAVUUS .....</b>	180
7.2.1	<i>Strukturoidun prosessisuuntautuneen ryhmäohjauksen toimivuus ja sovellettavuus. ....</i>	180
7.2.2	<i>Suoritusstrategioiden osa-alueita kehittävän ohjausmallin ja motivaatioattribuutioteorian toimivuus ja sovellettavuus .....</i>	183
7.2.3	<i>Jatkotutkimusehdotuksia .....</i>	186
7.2.4	<i>Nuoren suoritusstrategiat ja tulevaisuuden epävarmuustekijät .....</i>	189
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>192</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>200</b>

# 1. JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Nuoruus on elämänvaihe, jossa on suoriuduttava monista ikäsidonnaisista kehitystehtävistä, kuten jatko-opintopaikan saamisesta ja koulutuksen hankkimisesta. Myös työelämään siirtyminen näyttää tällä hetkellä olevan melko haasteelliselta, kun nuorisotyöttömyyden ennustetaan nykyisestään vain kasvavan. Yhteiskunnassa toimiminen edellyttää nuorilta mm. hyvää koulutusta, joustavuutta, uudistumiskykyä ja monia muita taitoja. (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen, 2004, 238.) Näyttää siltä, että kaikki nuoret eivät suoriudu näistä elämän haasteista ja siirtymävaiheiden kehitystehtävistä odotusten mukaisesti. Huoli niistä peruskoulun päättävistä nuorista, jotka eivät pääse toisen asteen opintoihin, lukioon tai ammatilliseen peruskoulutukseen, on myös tilastojen perusteella aiheellinen. Keväällä 2007 ilman opiskelupaikkaa tai työtä jäi noin 7 prosenttia eli 4500 peruskoulun päättänyttä nuorta, määrä oli kaksi prosenttiyksikköä suurempi kuin edellisenä vuonna. Tyhjän päällä olevien nuorien kokonaismäärä arvioitiin elokuussa 2008 olevan 20 000–30 000, eräiden arvioiden mukaan jopa lähes 100 000. (Laaksola, 2008, 3.) Kansainvälisessä vertailussa Suomen nuoret näyttävät pärjäävän hyvin, sillä PISA-tutkimuksen tulosten vertailussa suomalaisen peruskoulun kyky tuottaa keskimäärin hyvin laadukkaita ja samanaikaisesti tasaisesti jakautuneita oppimistuloksia on saanut paljon myönteistä huomiota. Samaan aikaan iso osa peruskoululaisista näyttää viihtyvän koulussa huonosti, heidän motivaationsa on alhainen, sitoutuminen koulutyöhön heikkoa ja he eivät jatka peruskoulun jälkeisiä opintoja. (Välijärvi, 2004, 28–29.)

Nuoren itseluottamuksella, vahvalla sosiaalisella identiteetillä, autonomisuudella ja omalla tahdolla on tärkeä yhteys siihen, minkälaisia valintoja nuori elämässään tekee. Niin ikään motivaatiolla on iso merkitys yksilön elämänkulussa ja elämänkaaren siirtymävaiheissa. Motivaatiota voidaan tarkastella vaikutusmallina, jossa yksilön toimintaan etsitään selityksiä esimerkiksi aiemmista kokemuksista,

ihmissuhteista, onnistumisista, vastoinkäymisistä, jne. Ilmiötä voidaan tarkastella myös yksilön näkökulmasta, valintamallina. Nuori vaikuttaa monin tavoin omaan elämäänsä: hän tekee valintoja, tulkitsee toimintaansa eri tilanteissa, tekee elämäänsä koskevia päätöksiä ja on vuorovaikutuksessa omaan ympäristöönsä monella tavalla. Tällöin nuoren toimintaa tarkastellaan *itsesäätelyprosessina ajattelu- ja toimintastrategioiden käsittein*, jolloin nuoren sisäisten toimintatapojen ajatellaan suuntaavan häntä kohti erilaisia tavoitteita, jotka edelleen orientoivat tarkoituksenmukaiseen tai epätarkoituksenmukaiseen toimintaan jatkossa. Jotkut nuoret suhtautuvat elämän suoriutumistilanteisiin luottavaisina ja innokkaina, toiset taas saattavat vältellä niitä (esim. lintsamalla, toimimalla passiivisesti tai jättämällä asioita hoitamatta), mikä saattaa aiheuttaa ongelmia jatkossa (jäävät ehkä luokalle tai eivät pääse toivomaansa jatko-opiskelupaikkaan). Toiset jopa nauttivat suoriutumistilanteista ja pystyvät juuri silloin parhaaseen mahdolliseen suoriutumiseen ja odottavat onnistuvansa näissä tilanteissa jatkossakin. Jotkut kokevat jopa lomaannuttavaa ahdistuneisuutta ja pelkoa ja jo siksi heiltä jää moni asia tekemättä ja toteutumatta. Aikaisemmissa tutkimuksissa on esitelty lukuisia teoreettisia käsitteitä, joiden avulla lasten ja nuorten suoriutumiskäyttäytymisessä ilmeneviä eroja on selitetty. Miksi toinen näyttää pärjäävän joka tilanteessa ja toinen vetäytyy tai ei tunnu löytävän paikkaansa. Tällaisia käsitteitä ovat olleet esimerkiksi sisäsyntyinen ja ulkokohtainen motivaatio, minäpystyvyys, itsearvostus ja kykyuskomukset, odotukset ja ennakoinnit, kontrolliuskomukset ja kausaaliattribuutiot, tehtäväärvostukset, päämäärät ja tavoitteet. (Aunola, 2002, 105.)

Nuoren suoritustilanteisiin ja tulevaisuuden suunnitteluun liittyvät prosessit ovat keskeisessä asemassa peruskoulun oppilaanohjaustyössä. Miten nuori odottaa pärjäävänsä opiskelussa, miten hän toimii koulun suoritustilanteissa ja miten hän tulkitsee toimintansa tuloksia, onnistumisia ja vastoinkäymisiä, ovat kysymyksiä, joita oppilaanohjauksessa pohditaan. Oppilaanohjauksen tarkoituksena on ohjata ja tukea oppilaita siten, että nuori suoriutuu mahdollisimman hyvin opiskelustaan peruskoulussa, kykenee tekemään tarkoituksenmukaisia koulutusvalintoja ja hänelle soveltuvia jatko-opintoihin liittyviä ratkaisuja. *Tutkimuksen teoreettiseksi lähtökohdiksi* valittiin Weinerin motivaatioattribuutioteoria (1985, 1992) ja suoritusstrategiatutkimuksen (Nurmi, ym. 1995; Aunola, 2001; Määttä, 2007) käsitteet, koska ne tarjoavat käytännönläheisen ja selkeän teoreettisen viitekehyksen

nuoren kouluasuoriutumiseen yhteydessä olevien itsesääätelyprosessien tarkasteluun ja jäsentämiseen. Tämä teoreettinen viitekehys antaa myös spesifit lähtökohdat kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien käytölle.

*Tutkimuksen keskeisenä lähtökohtana* on teoreettisesti perustellun ohjausintervention sekä ohjausmallin kehittäminen peruskoulun oppilaanohjaukseen ja tutkia sen vaikutuksia luokkamuotoisessa ohjauksessa toteutetussa ryhmäohjauksessa. Toisena tärkeänä lähtökohtana on ryhmäohjauksen kehittäminen peruskoulun oppilaanohjauksessa. Ryhmäohjauksen kehittäminen on lähtökohtaisesti tärkeä tavoite, sillä on havaittu, että ryhmäohjaus voisi olla soveltuva lähtökohta hyvin monille oppilaanohjauksen ja opinto-ohjauksen ydinalueille, kuten opiskelutaitojen ohjaamiseen. (Vanhalakka-Ruoho, 2004, 139.) *Ohjaustutkimuksen kentässä* tutkimus sijoittuu luokkamuotoisen ohjauksen ja ryhmäohjauksen pedagogiikkaa ja ohjausmenetelmiä kehittäviin tutkimuksiin. Luokkamuotoista ohjausta on Eskelisen (1993) väitöskirjan jälkeen toistaiseksi tutkittu Suomessa hyvin niukasti ja pienimuotoisesti (Nummenmaa, Sinisalo & Vanhalakka-Ruoho, 2008, 28).

## 1.2 Oppilaanohjaus perusopetuksessa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) välittämä ohjausnäkemys on hyvin laaja. Tässä tutkimuksessa ohjausta tarkastellaan tulevissa luvuissa hyvin rajatulla alueella: peruskoulun oppilaanohjauksen luokkamuotoisessa ohjauksessa. Tutkimuksen aluksi on perusteltua kuvata perusopetuksen ohjausta ja ohjauskenttää kohtuullisen laajasti, jotta tutkimuksen rajattu aihealue kytkeytyy luontevasti kokonaisvaltaiseen ohjausnäkemykseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (2004) ohjaus nähdään koko perusopetuksen ajan kestäväenä jatkumona ja osana opiskelun yleistä tukea. Kaikkien opettajien tehtävänä on ohjata oppilasta oppiaineiden opiskelussa sekä auttaa häntä kehittämään oppimaan oppimisen taitojaan ja oppimisen valmiuksiaan sekä ennaltaehkäistä opintoihin liittyvien ongelmien syntymistä. Ohjauksen ennaltaehkäisevän näkökulman lisäksi painotetaan erillisessä kappaleessa ohjauksen syrjäytymisen ehkäisevää näkökulmaa mainitsemalla, että erityisesti on tuettava niitä, joilla on opiskeluun liittyviä vaikeuksia ja jotka ovat vaarassa jäädä

koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle perusopetuksen jälkeen. Jokaisen opettajan tehtävänä on oppilaiden persoonallisen kasvun, kehityksen ja osallisuuden tukeminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004, 23.)

Kokonaisvaltaisessa, holistisessa ohjausnäkökulmassa korostuu kolme näkökulmaa, jotka ovat oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen, opintojen ohjaus sekä ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus. Ohjaustoiminnan periaatteet, toimijoiden vastuualueet ja tehtävät ohjauksessa on määriteltävä oppilaitoksen ohjaussuunnitelmassa. Holistisessa ohjausmallissa oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen tarkoittaa laajemmin ymmärrettynä psykososiaalista tukea ja oppilaitoksissa moniammatillisena yhteistyönä toteutettua oppilashuoltotyötä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004, 23; Kasurinen, 2004, 40–43.)

Ohjausympäristönä koulu on haasteellinen ja moniulotteinen, sillä Sinisalon (2000, 192) mukaan koulun oppilaanohjaus muodostaa laajimman ohjauksellisen toimintakentän Suomessa. Koulukohtaisia ohjausresursseja ei ole Suomessa säädety laissa ja siksi resurssit vaihtelevat koulukohtaisesti hyvinkin paljon. Koulussa toteutuvat ohjaustilanteet ovat myös hyvin monenlaisia, koska ohjaustyötä tehdään yksittäisten ihmisen, ryhmän, luokan, työyhteisön, moniammatillisten työryhmien, koulun ulkopuolisten yhteistyötahojen ja vanhempien kanssa. Oppilaanohjaaja kohtaa päivän aikana lukuisia yksittäisiä oppilaita ja ohjaustilanteet voivat olla lyhyitä spontaaneja hetkiä tai etukäteen sovittuja ohjauskeskusteluja. Aikaulottuvuus tuo näihin ohjaustilanteisiin omat reunaehdot, välitunnilla tapahtuva spontaani ohjaustilanne on erilainen kuin etukäteen sovittu ohjaustilanne. Aloitteet ohjaukseen voivat tulla monelta taholta. Oppilas, ohjaaja itse, aineenopettaja, kuraattori, terveydenhoitaja, koulupsykologi tai vanhemmat voivat olla tyypillisesti aloitteentekijöitä ohjausprosessiin. Oppilaanohjaajan tai opinto-ohjaajan päivittäiseen työhön sisältyy tyypillisesti ryhmätilanteita: ryhmäneuvontaa ja tiedon välittämistä ryhmille tai luokille, ryhmätyötä luokkamuotoisissa ohjaustilanteissa sekä työryhmätyöskentelyä eri yhteistyötahojen kanssa. (Juutilainen, 2004, 123; Vanhalakka-Ruoho, 2004, 138.)

Perusopetuksen oppilaanohjauksen tehtävä, tarkoitus ja tavoitteet on määritelty opetussuunnitelman perusteissa ensin yleisesti ja sitten tarkemmin vuosiluokittain 1–2, 3–6 ja 7–9. Yleisesti oppilaanohjauksen tehtävänä on tukea oppilaan kasvua ja kehitystä siten, että oppilas kykenee edistämään opiskelunvalmiuksiaan ja sosiaalista kypsymistään sekä kehittämään elämänsuunnittelun kannalta tarpeellisia tietoja ja



taitoja. Oppilaanohjauksen tehtävissä painotetaan oppilaan *aktiivista otetta*, sillä ohjauksen tuella oppilaan odotetaan tekevän omiin kykyihinsä ja kiinnostuksiinsa perustuvia opiskelua, koulutusta, arkielämään ja elämänuraa koskevia ratkaisuja. Yleisesti oppilaanohjauksen tarkoituksena on edistää koulutyön tuloksellisuutta, lisätä hyvinvointia koulussa sekä ehkäistä syrjäytymistä. Lisäksi ohjauksen tarkoituksena on edistää koulutuksellisen, etnisen ja sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumista ja nivelvaiheiden yhteistyön sujumista.

*Oppilaanohjauksen yleiset tavoitteet* liittyvät oppilaan kasvuun ja kehitykseen, opiskelutaitojen kehittymiseen sekä ammatilliseen kasvuun ja niitä mainitaan opetussuunnitelman perusteissa erikseen kymmenen kappaletta. Tavoitteiden toteutuminen edellyttää, oppilaan aktiivista otetta ja asettaa siten myös vaatimuksia ohjauksen toteuttamisen muodoille, kuten luokkamuotoisen ohjauksen työskentelytavoille, esimerkiksi ryhmäohjaukselle. Oppilaanohjauksen tavoitteena on, että oppilas oppii itsenäisyyteen, vastuullisuuteen ja itsetuntemukseen; oppii yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja; oppii kehittämään oppimisvalmiuksiaan ja tunnistamaan oppimisvaikeuksiaan sekä etsimään apua ongelmatilanteissa; oppii tuntemaan erilaiset oppimistyyliä; oppii kehittämään opiskelutaitojaan ja oman toiminnan arviointitaitojaan; saa tukea ja ohjausta siirryessään koulutuksen eri nivelvaiheissa perusopetuksen sisällä ja perusopetuksen päättövaiheessa; oppii etsimään tietoa ja hankkimaan taitoja opiskelua, tulevaisuutta sekä elämää koskevia suunnitelmia ja valintoja varten käyttäen myös tieto- ja viestintäteknologian tarjoamia mahdollisuuksia; oppii kehittämään päätöksentekotaitojaan sekä toteuttamaan ja arvioimaan tulevaisuudensuunnitelmiaan myös muuttuvissa olosuhteissa; saa tukea ja ohjausta ammatillisessa suuntautumisessa, myös sukupuolirajat ylittävissä oppiaine-, koulutus- ja ammatinvalinnoissa ja oppii hankkimaan tietoja yhteiskunnasta, työelämästä ja yrittäjyydestä sekä kasvamaan monikulttuurisuuteen ja kansainvälisyyteen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004, 258.)

Oppilaanohjausta toteutetaan alakoulussa vuosiluokkien 1–6 aikana eri oppiaineiden opetuksen ja koulun muun toiminnan yhteydessä. Vuosiluokkien 1–6 oppilaanohjauksen tavoitteissa korostuu ennalta ehkäisevä näkökulma ja varhainen puuttuminen. Lisäksi korostetaan oppilaan ohjaamista opiskelutaitojen kehittämiseen, vastuulliseen työskentelyyn ja tehtävien tekemiseen, monipuolisten työskentelytapojen ja tiedonhankintatapojen omaksumiseen sekä

yhteistoiminnallisuuden ja toisten ihmisten huomioonottamiseen. Vielä todetaan, että oppilaan tulee saada henkilökohtaista ohjausta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004, 258–259)

Yläkoulun eli vuosiluokkien 7–9 oppilaanohjaukseen on perusopetuksen tuntijaossa varattu yhteensä kaksi viikkotuntia ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa määritellään, miten kahden oppilaanohjaus jaksotetaan eri vuosiluokille kussakin koulussa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että oppilaanohjauksen luokkamuotoista ohjausta on vain osan aikaa lukuvuodesta ja toteutus voi olla hyvin erityyppinen eri kouluissa. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaanohjaus toteutetaan siten, että ohjaus muodostaa oppilaalle kokonaisuuden *luokkamuotoisesta ohjauksesta, henkilökohtaisesta ohjauksesta ja pienryhmäohjauksesta sekä työelämään tutustumisesta*. Nummisen ym. (2002, 203–209) mukaan perusopetuksen oppilaanohjaajat käyttävät työajastaan kolmasosan luokkamuotoiseen ohjaukseen, noin neljäsosan henkilökohtaiseen ohjaukseen ja alle kymmenesosan pienryhmäohjaukseen, joten luokkamuotoisella ohjauksella on keskeinen asema koulussa toteutetussa ohjauksessa toisaalta ja pienryhmäohjausta hyödynnettiin ainakin aikaisemmin kohtuullisen vähän. Koulukohtaisissa opetussuunnitelman perusteissa määritellään, miten edellä mainitut ohjauksen muodot toteutetaan.

Henkilökohtainen ohjaus tulee toteuttaa siten, että oppilaalla on mahdollisuus keskustella opintoihinsa, koulutus- ja ammatinvalintoihinsa sekä elämäntilanteeseensa liittyvistä kysymyksistä. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvaa pienryhmäohjausta tulee järjestää siten, että oppilas oppii pienryhmäohjauksen aikana ryhmässä käsittelemään kaikille yhteisiä tai kunkin ryhmään osallistuvan oppilaan henkilökohtaisia, muiden oppilaiden kanssa jaettavissa olevia ohjauksellisia kysymyksiä. Lisäksi korostetaan, että perusopetuksen päättövaiheessa oppilasta tulee ohjata ja tukea jatko-opiskeluvalinnoissa sekä ohjata käyttämään opetus- ja työhallinnon, sekä yhteiskunnan tarjoamia ohjaus-, neuvonta- ja tietopalveluita. Oppilaalle tulee lisäksi järjestää työelämään tutustumisjaksoja koulutus- ja ammatinvalintojensa perustaksi ja työn arvostuksen lisäämiseksi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004, 259–260)

Luokkamuotoisen ohjauksen käytännön toteuttamiseen ei opetussuunnitelman perusteissa anneta ohjeita, mutta tavoitteet ja keskeiset sisällöt on kirjattu.

Luokkamuotoisen ohjauksen tavoitteena on, että oppilas oppii itsetuntemusta ja vuorovaikutustaitoja; muodostaa kokonaiskäsitteen koulun toimintatavoista ja opiskelumahdollisuuksista; oppii käyttämään erilaisia opiskelumenetelmiä ja tiedonhankintakanavia sekä arvioimaan omia opiskelutaitojaan; oppii kehittämään itselleen sopivia opiskelustrategioita; tuntee Suomen koulutusjärjestelmän pääpiirteet ja oppii etsimään tietoa jatko-opiskelumahdollisuuksista; hankkii perustietoa työelämästä ja eri ammattialoista sekä opettelee etsimään tietoa opiskelusta ja työnteosta ulkomailla. Luokkamuotoisen ohjauksen keskeiset sisällöt ovat itsetuntemus ja ammatillinen kehitys; kouluyhteisössä toimiminen; perusopetuksen rakenne, eteneminen ja oppilaan arviointi; opiskelun taidot; tulevaisuudensuunnittelu- ja päätöksentekotaidot; työelämä tietous, elinkeinorakenne ja ammattialat; Suomen koulutusjärjestelmä; jatko-opintomahdollisuudet peruskoulun jälkeen ja hakeutumien jatko-opintoihin; opiskelu ja työskentely ulkomailla; ohjaus-, tiedotus- ja neuvontapalvelut sekä tasa-arvo yhteiskunnassa ja työelämässä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004, 260)

### 1.3 Ryhmäohjaus luokkamuotoisen ohjauksen työmuotona

Ryhmäohjauksen käsitettä käytetään suomalaisessa ohjauskontekstissa Ruposen, ym. (2000, 163) mukaan varsin väljästi yleisnimikkeenä erilaiselle ryhmässä tapahtuvalle toiminnalle. Esimerkiksi ryhmäohjaukseksi voidaan kutsua opetustilannetta, jossa koko luokka on lyhytkestoisen intervention (esimerkiksi neuvonnan tai tiedottamisen) kohteena. Kansainvälisessä ohjauskontekstissa ryhmäohjaus (group counselling) sijoitetaan usein jatkumolle, jonka toisessa päässä on ryhmäpsykoterapia (group psychotherapy) ja toisessa päässä neuvonta (guidance). (Ruponen, ym. 2000). Trotzerin (1989) mukaan ryhmäneuvonta (group guidance) on luonteeltaan kognitiivista toimintaan, jossa keskitytään osallistujien päätöksentekoa helpottavien tietojen ja taitojen tuottamiseen. Ryhmäohjaus keskittyy osallistujien tunteisiin, ajatuksiin sekä käyttäytymiseen ja ryhmäpsykoterapia persoonallisuuteen. (Trotzer, 1989, 42–47; Ruponen, Nummenmaa & Koivulahti, 2000, 163.)

Ryhmäohjausta pidetään menetelmänä, jossa voidaan kohdata sekä yksilöllisiä kehitystarpeita että ryhmässä tapahtuvia muutosprosesseja. *Ryhmäohjauksella tarkoitetaan* tavallisesti pitkäaikaista ohjausta, jolla on tietyt tavoitteet ja joka on suunnattu tietylle kohderyhmälle, joka yleensä on pienehkö (tavallisesti 7–12 jäsentä) (Ruponen, Nummenmaa & Koivulahti, 2000, 163). Tutkimuksen ryhmänä toimii oma luokka 14–19 oppilasta, sekä siitä luokkamuotoisen ohjauksen aikana aktiiviseen toiminnan vaiheeseen muodostetut pienryhmät 3–6 oppilasta. Ryhmäohjaus on ohjausta ryhmässä ja ryhmän kautta, koska ryhmäohjauksessa ryhmällä on yhteisiä tavoitteita ja intressejä, yhteisiä normeja, ryhmään kuulumisen kokemisen mahdollisuus, ryhmän mahdollinen palkitsevuus ja vuorovaikutteisuus. Lisäksi ryhmäohjauksessa yksilöillä on mahdollisuus pohtia oman elämänsä tilanteita ja samanaikaisesti ryhmä ja ohjaaja toimivat ohjauksen voimavarana. Ohjausryhmä eroaa neuvontaryhmästä ja terapiaryhmästä joltain osin. Neuvontaryhmälle on tyypillistä voimakas tiedollinen, taidollinen ja kognitiivinen orientaatio. Terapiaryhmälle on taas tunnusomaista korkea prosessorientaatio ja keskittyminen persoonallisuuteen. Ohjausryhmässä pyritään tehtäväorientaation ja prosessorientaation tasapainoon ja ohjauksessa suuntaudutaan osallistujien tietojen ja taitojen lisäksi uskomuksiin, tunteisiin, ajatuksiin ja toimintaan. (Vanhalakka-Ruoho, 2004, 135–136).

Kaikilla ohjauksen teoreettisilla päätraditioilla on omat ryhmätyösovelluksensa. Eri ryhmäohjauksen suuntauksia voidaan jäsentää Vanhalakka-Ruohon (2004) mukaan käsiteparilla *strukturoidun–strukturoidu*. Strukturoimattoman ohjausryhmän toimintaa ei suunnitella ryhmätoimintojen ja aktiviteettien osalta. Kanadalaiset Borgen, Pollard, Amundson ja Westwood (1989) ovat kehittäneet strukturoidun ryhmäohjausmallin, jossa keskeistä on ohjaukselle asetetut selkeät tavoitteet, oppimista edistävät työskentelypuitteet sekä monipuoliset oppimisaktiviteetit. Amundson ja Borgen (1987, 1988) kehittivät strukturoidun ryhmäohjausmallinsa alun perin tutkiessaan työnhakijoiden työnhakuprosessin onnistumista edistäviä ja vaikeuttavia tekijöitä sekä työnhakijoiden kokemuksia onnistuneesta ryhmätyöskentelyprosessista, joka johti monen kohdalla hyvään suoriutumiseen, joko työllistymiseen tai aktiivisen työnetsinnän lisääntymiseen. Ryhmätyöskentelyyn osallistuneet kuvasivat, mitä he olivat oppineet ryhmässä, miten ryhmän tuki auttoi heitä ja miten heidän itseluottamuksensa oli parantunut monella tavalla. Borgen ym. (1989) strukturoidussa ryhmäohjausmallissa

keskitytään ohjausryhmäläisten aiheeseen liittyvän tietämyksen lisäämiseen, relevanttien taitojen kehittämiseen ja prosessiin liittyvien tietoisuustaitojen kehittämiseen. Nämä kolme elementtiä ovat keskeisiä riippumatta siitä, minkä tyyppinen ohjausryhmä on kyseessä. (Amundson & Borgen, 1987; Amundson & Borgen 1988; Borgen, Pollard, Amundson & Westwood, 1989.) Tässä tutkimuksessa nuoren suoritusstrategioita tarkasteltiin ohjausprosessina, joka toteutettiin luokkamuotoisessa ohjauksessa ryhmäohjauksena, tarkemmin strukturoituna prosessisuuntautuneena ryhmäohjauksena.

## 1.4 Kehittämistehtävä

Tässä väitöskirjatutkimuksessa nuorten suoriutumistilanteita tarkastellaan *kognitiivis-motivationalisesta näkökulmasta*, jolloin nuoren toimintaa suoriutumistilanteissa kuvataan dynaamisena *itsesäätelyprosessina* ensin Weinerin motivaatioattribuutioteorian (1985, 1992) käsittein ja sitten kokonaisvaltaisemmin yksilön ajattelu- ja toimintastrategioiden ja suoritusstrategiatutkimuksen näkökulmasta (Berglas & Jones, 1978; Dweck, 1988; Cantor, 1990; Nurmi, 1991; Onatsu & Nurmi, 1994; Aunola, 2001; Määttä, Stattin & Nurmi, 2002; Nurmi & Salmela-Aro, 2002; Onatsu-Arviolommi, 2002; Määttä, 2007). *Suoritusstrategioilla tarkoitetaan* kognitiivisia- ja toiminnallisia prosesseja, joita käyttämällä nuoret pyrkivät saavuttamaan tavoitteensa, hillitsemään jännittyneisyyttään, hallitsemaan tapahtumien kulkua, suojelemaan ja ylläpitämään itsearvostustaan opiskeluun yhteydessä olevissa tilanteissa (Dweck & Leggett, 1988; Cantor, 1990). Suoritusstrategiat ovat opittuja toimintatapoja ja näyttävät eroavan toisistaan erityisesti kolmen ulottuvuuden: odotuksien, toiminnallisten tekijöiden ja arviointipäätelmien perusteella. Suoritusstrategioilla on tärkeä merkitys sen suhteen, minkälaisia tavoitteita nuoret itselleen asettavat, miten he suuntautuvat tulevaisuuteensa ja suoritusstrategioiden merkitys tulee näkyväksi esimerkiksi nuoren tehdessä erilaisia opiskeluun ja koulutukseen liittyviä suunnitelmia ja valintoja.

Nuoren suoritusstrategioiden ja suoritusstrategian osatekijöiden (uskomukset, toiminnalliset tekijät ja arviointipäätelmät) käsittely oppilaanohjauksessa nivoo luontevasti yhteen monia oppilaanohjauksen keskeisiä tavoitteita ja sisältöjä.

Nuoren pohtiessa koulunkäyntiin liittyviä uskomuksiaan, omia vahvuuksiaan ja kokemuksiaan koulussa pärjäämisessä, on tavoitteena varsinkin itsetuntemuksen kehittyminen. Kun tarkastellaan suoritusstrategian toiminnallisia tekijöitä, pohditaan omia opiskelutaitoja, työskentelytottumuksia, motivaatiota ja pyritään kehittämään itselle soveltuvaa opiskelustrategiaa. Koulunkäyntiin ja elämän suoritusilanteisiin liittyvien onnistumisten ja epäonnistumisten arviointipäätelmien yhteydessä tavoitteena on erityisesti rakentavan tilannetulkinnan ja vuorovaikutustaitojen ja sitä myötä itseluottamuksen kehittyminen. Johtoajatuksena suoritusstrategioiden käsittelyssä on, että nuori tulee tietoiseksi omasta suoritusstrategiastaan ja sen osatekijöistä, jotta hän voisi kehittää omaa ajattelu- ja toimintatapaansa tarkoituksenmukaiseen suuntaan elämän eri tilanteissa. Suoritusstrategioiden pohtimisen yhteydessä on luontevaa käsitellä myös psyykkisen hyvinvoinnin tekijöitä. Suoritusstrategioiden työstämiseen oppilaanohjauksen luokkaohjauksessa soveltuvat monenlaiset työskentelytavat.

*Tämän kehittämistutkimuksen tavoitteena* on luoda aikaisempaan tutkimustietoon ja teoreettiseen viitekehykseen tukeutuva, nuoren suoritusstrategioiden kehittämiseen tähtäävä peruskoulun oppilaanohjaukseen soveltuva ohjausmalli yläkoulun luokassa tapahtuvaan ohjaukseen ja tutkia sen vaikutuksia. *Tutkimustehtävänä* on kartoittaa nuorten suoritusstrategioita ja niihin yhteydessä olevia tekijöitä ja se jälkeen kvasikokeellista seuranta tutkimuksen metodiikkaa hyödyntäen tutkia ohjausintervention vaikutusta 7.- ja 8.- luokkalaisten suoritusstrategioiden jäsentymiseen ja suoritusstrategioiden osa-alueiden kehittymiseen. Lisäksi tutkimustehtävänä on jäsentää suoritusstrategioiden yhteyttä psyykkisen hyvinvoinnin osatekijöihin, kuten itsensä arvostamiseen, masentuneisuuteen ja alisuoriutuneisuuteen.

Viime vuosina on kirjoitettu ohjauksen epätasaisesta jakautumisesta, sen laadun kehittämisen tärkeydestä ja opinto-ohjauksen lisäämisen tarpeellisuudesta (Numminen, ym., 2002). Ohjausmenetelmien osalta Numminen ym. (2002) totesivat kansallisessa arvioinnissaan, että pienryhmäohjauksen menetelmät olivat opinto-ohjauksen heikoimmin hyödynnetty resurssi tietotekniikan hyödyntämisen ohella. Samassa kansallisessa arvioinnissa havaittiin myös oppilaan opiskelutaitojen ja opiskelumenetelmien ohjaamisessa vakavia puutteita. Myös Nykänen ym. (2007, 195) nostaa esiin ohjauksen laajan menetelmällisen kehittämisen haasteen. Edelleen Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2003–2008 ohjaukselle on

asetettu tärkeitä kehittämistavoitteita, esimerkiksi erityisenä painoalueena nimettiin peruskoulun ylempien luokkien oppilaanohjauksen kehittäminen sekä jatkokoulutuspaikan takaaminen peruskoulun päättävälle (Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008, 20–23). Tämä tutkimus on toteutettu näiden tavoitteiden toteutumisen edistämiseksi.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu siten, että luvussa 2 tarkastellaan motivaatiota ja toiminnan suuntautumista Weinerin motivaatioattribuutioteorian (1985, 1992) näkökulmasta. Luvussa 3 esitellään suoritusstrategiatutkimusten kehitysvaiheita ja nykysuuntausta. Suoritusstrategiat ovat opittuja toimintatapoja ja pitkittäistutkimuksissa on todennettu, että strategiat voivat myös kehittyä ja muuttua (Eronen, Nurmi & Salmela-Aro, 1998; Norem, 2001). Määttä (2007) havaitsi tutkimuksessaan, että nuoren suoritusstrategioiden osa-alueiden muuttuvin osa ovat syyselitykset eli attribuutiot (Määttä, 2007). Näin attribuutiotutkimus ja suoritusstrategiatutkimus kytkeytyvät tärkeällä tavalla toisiinsa ja varsinkin silloin, kun tarkastellaan suoritusstrategioiden muuttumista, on tarpeen käsitellä myös attribuutiotutkimuksen antia suoritusstrategiatutkimuksen tulosten lisäksi. Niinpä kolmannessa luvussa jäsennetään vielä niitä suoritusstrategioiden osa-alueita, jotka ovat keskeisiä, kun pyritään ohjauksen keinoin kehittämään kielteisiä suoritusstrategioita myönteisempään suuntaan. Martin, Marsh & Debus (2001) ovat nimenneet tutkimuksessaan suoritusstrategian kehittämisessä ja muuttamisessa keskeisiä tekijöitä. Näitä suoritusstrategian osa-alueita ovat mm. tehtävääorientaation-, kontrollin (hallinnan) tunteen-, kykyuskomusten- ja omien kausaalipäätelmien sekä attribuutioiden kehittäminen.

Luvussa 4 tarkastellaan ryhmäohjauksen kehittämisen teoreettisia lähtökohtia ja kuvataan tutkimuksen keskeisiä ohjauksellisia lähestymistapoja: kognitiivista ja sosiodynaamista ohjausta. Borgen, Pollard, Amundson ja Westwood (1989) ovat kehittäneet strukturoidun ryhmäohjausmallin, joka toimi lähtökohtana tutkimuksen strukturoidulle prosessisuuntauneelle ryhmäohjausprosessille, jota tarkastellaan myös tässä luvussa. Lisäksi luvussa 4 jäsennetään tutkimuksen ryhmäohjausprosessia varten kehitetty suoritusstrategioiden osa-alueita kehittävä ohjausmalli eli SOKO-malli. Tämän ohjausmallin kehittämisen lähtökohtana olivat lukuisat ohjausinterventiotutkimukset, joissa on saatu myönteisiä ohjauksellisia tuloksia (Hattie, Biggs ja Purdie 1996; Masten ja Coastworth, 1998 sekä Briggmann ja Campbell, 2003). Luvussa 5 esitellään tutkimuksen tavoitteet, tehtävät ja

tutkimuskysymykset. Lisäksi luvussa 5 käydään läpi tutkimuksen toteutus, analyysimenetelmät ja tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta. Luvussa 6 esitellään tutkimuksen keskeiset tulokset. Lopuksi luvussa 7 tarkastellaan tutkimuksen teoreettisia ja käytännöllisiä johtopäätöksiä.



## 2. MOTIVAATIO JA TOIMINNAN SUUNTAUTUMINEN WEINERIN MOTIVAATIOATTRIBUUTIO-TEORIAN KEHYKSESSÄ

### 2.1 Teorian peruslähtökohtia

Weinerin motivaatioattribuutioteoria (1985, 1992) on valittu tutkimuksen teoreettiseksi lähtökohdaksi, koska se jäsentää osuvasti koulun suoriutumistilanteissa onnistumisille ja epäonnistumisille annettuja nuorten subjektiivisia selityksiä ja niiden motivationaalisia yhteyksiä. Teoria soveltuu sekä toisen ihmisen ajattelu- ja toimintatavan jäsentämiseen että itsehavainnointiin. (Lehtinen, Kuusinen, Vauras, 2007, 186.) Lisäksi motivaatioattribuutioteoria on luvussa 3 esiteltävän suoritusstrategiatutkimuksen keskeinen taustateoria. Weinerin motivaatioattribuutioteorian perusajatuksena on se, että ihmiset haluavat ymmärtää ympärillään tapahtuvia asioita ja ilmiöitä. Yksilö valikoi ja tulkitsee jatkuvasti omaa ja toisten toimintaa. Ihminen pyrkii ymmärtämään ja hallitsemaan omaa toimintaansa ja ympäristöään etsimällä asioille ja tapahtumille selityksiä. Hän tekee päätelmiä ja haluaa vastauksen heränneisiin miksi-kysymyksiin: ”Miksi hän sanoi minulle noin? Miksi epäonnistun koetilanteessa? Miksi minä en pärjännyt vaikka kaverini pärjäsi? Miksi minua jännittää tämä esitelmän pitäminen? Tapa pärjää joka tilanteessa, mutta miksi minulta jää hommat rästiin?” jne. Samalla tavalla miksi-kysymyksiä voi tarkastella sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta, jolloin yksilö pyrkii selittämään toisten toimintaa: ”Miksi oppilas ei käy koulua, vaikka olemme monta kertaa asiasta keskustelleet? Miksi oppilas ei uskaltaudu oppitunnille? Miksi vanhemmat eivät välitä minusta? Miksi kaikki opettajat vain valittavat minulle?” jne. Näitä syyselityksiä nimitetään attribuutioiksi ja syyselityksillä on yhteys yksilön motivaatioon.

Näihin miksi kysymyksiin annetut vastaukset on luokiteltu Weinerin teoriassa kolmen dimension mukaan. Oleellinen seikka attribuutioteoriassa on, että siinä ei sinänsä oteta kantaa siihen, pitääkö attribuutio paikkansa vai ei (Furman & Ahola, 1998, 64), vaan siinä ollaan kiinnostuneita siitä, minkälainen yhteys eri attribuutioilla on toimintaan ja tunteisiin tulevaisuudessa. On syytä tarkentaa, että Weinerin motivaatioattribuutioteoria jäsentää yksinkertaistaen yksilön psyykkisiä prosesseja ja todellisuudessa yksilön ajattelu- ja toimintaprosessit ovat toki monivivahteisempia. (Lehtinen, ym. 2007.)

## 2.2 Kausaalidimensiot

Weinerin motivaatioattribuutioteoriassa onnistumisen ja epäonnistumisen syyt, *attribuutiot*, on luokiteltu syiden ominaisuuksien mukaan *kolmeksi dimensioksi* syiden sijainnin (sisäinen-ulkoinen), pysyvyyden (pysyvä-vaihteleva) ja kontrolloitavuuden (kontrolloitava-ei kontrolloitava) mukaan. Kyseiset syyominaisuudet heijastuvat tulevaisuuden odotuksiin ja häpeän, syyllisyyden, säälän ja vihan tunteisiin, ja tätä kautta ohjaavat yksilön toimintaa.

*Syyt sijainti-dimensiolla* tarkoitetaan sitä, että syy voi olla henkilössä itsessään tai jossakin ulkopuolisessa tekijässä. Suoriutumistilanteissa (achievement domain) kykyä, yritystä ja terveyttä esim. pidetään yksilön sisäisinä (internal) syinä, kun taas tehtävän vaikeutta, toisilta saatua apua ja sattumaa pidetään ulkoisina (external) syinä. (Weiner, 1984, 21; Weiner, 1992, 249.)

Weiner (1971) kollegoineen havaitsi, että sisäisistä syistä jotkut koetaan vaihteleviksi (unstable) ja toiset taas suhteellisen pysyviksi (stable). Esimerkiksi kyky on havaittu kokemuksellisesti suhteellisen pysyväksi syyksi, kun taas yritys tai mieliala onnistumisen tai epäonnistumisen syynä on vaihteleva (tilanteen ja ajankohdan mukaan). Samoin Weiner kollegoineen havaitsi, että ulkoiset syyt voivat olla pysyviä (stable) tai vaihtelevia (unstable) suhteessa aikaan. Syy voi olla pysyvä tai ajan mukaan muuttuva. Tämä dimensio nimettiin *pysyvyyss-dimensioksi*. (Weiner, 1985; Weiner, 1992 ja Juvonen, 2001, 40.)

Rosenbaun (1972) havaitsi, että mieliala (mood), tilapäinen yrittäminen ja väsymys esimerkiksi ovat kaikki luokiteltu sisäisiksi ja vaihteleviksi syiksi. Edellä mainitut syyt onnistumisen tai epäonnistumisen selityksinä saivat aikaan erilaisia

reaktioita ympäristössä (Rosenbaum, 1972; Weiner, 1979; Weiner, 1992). Jos epäonnistumisen ajatellaan johtuvan esim. yrityksen puutteesta, yrittämättömyydestä, se aiheuttaa suuremman paheksunnan kuin jos syyn epäonnistumiseen katsotaan olevan esim. väsymys. Yrityksen katsotaan olevan yksilön kontrolloitavissa. Kontrolloitavuus ilmaisee, että yksilö olisi voinut tehdä toisinkin (Hamilton, 1980). Yksilön ajatellaan olevan tällöin vastuussa siitä, miten kovasti hän yrittää. Sen sijaan väsymystä on vaikea välittömästi kontrolloida, eikä yksilöä pidetä täysin vastuullisena. Näin kolmas dimensio nimettiin *kontrolloitavuus-dimensioksi*. Kaikille näille kolmelle kausaalidimensiolle löytyy runsaasti empiiristä tukea. Weiner (1985) esittelee useita tutkimuksia, joissa on voitu identifioida kaikki kolme dimensiota.

*Taulukko 1.* Onnistumisen ja epäonnistumisen syyt syyn sijainti-, pysyvyys- ja kontrolloitavuus-dimension mukaan luokiteltuina (Weiner, 1979, 7).

dimensiot	SISÄINEN		ULKONEN	
	PYSYVÄ	VAIHELEVA	PYSYVÄ	VAIHELEVA
EI-KONTROLLOITAVA	kyky	mieliala	tehtävän vaikeus	sattuma
KONTROLLOITAVA	tyypillinen yritys	satunnainen yritys	opettajan ennakkoluulot	toisten epätavallinen apu

Taulukosta 1 voidaan nähdä, että kykyä pidetään teorian mukaan pysyvänä syynä, mutta jos onnistumisen tai epäonnistumisen syyn koetaan olevan enemmän taidossa (esim. opiskelutekniikassa) tai tiedossa (esim. laskujärjestyssääntöjen hallinnassa tai verbin aikamuotojen osaamisessa) kuin lahjakkuudessa, kykyä voidaan pitää vaihtelevana syynä (Weiner, 1983, 536).

Edelleen tehtävän vaikeus on motivaatioattribuutioteorian mukaan pysyvä syy, mikäli tilanteen koetaan jatkossakin olevan samanlainen (Weiner, 1983, 535). Tehtävätilanteen muuttuessa tehtävän vaikeuden voidaan ajatella muuttuvan, jolloin tehtävän vaikeus/helppous onkin vaihteleva syy. Yritys taas nähdään teorian mukaan vaihtelevana syynä, mutta se voi olla myös pysyvä syy (Weiner, 1983,

535). Esimerkiksi joitakin ihmisiä pidetään ahkerina ja toisia laiskoina, tällöin yritystä voidaan pitää pysyvänä syynä. Myös sattuma-syyn tulkinta ja merkitys voi vaihdella. Teorian mukaan sattuma on vaihteleva syy, mutta se voi olla myös pysyvä, tästä esimerkkinä ”Onnen Pekka”-tyypit (Weiner, 1985, 557).

Kausaalisuudessa on tietenkin yksilöllisiä eroja ja henkilö voi attribuoida eri tavalla eri tilanteissa. Syiden tulkinta ja merkitys on subjektiivista, tämä pätee nimenomaan tietyn (spesifin) syyn tulkintaan, -merkitykseen ja syyn asemaan dimensiossa. Asian selkiyttämiseksi dimensiot on teoriassa esitetty dikotomisina. (Weiner, 1985, 555.) Oleellinen seikka attribuutioteoriassa on, että siinä ei sinänsä oteta kantaa siihen, pitääkö attribuutio paikkansa vai ei (Furman & Ahola, 1998, 64), vaan ollaan kiinnostuneita siitä, minkälainen yhteys eri attribuutioilla on toimintaan ja tunteisiin tulevaisuudessa.

## 2.3 Edeltävät kausaaliehdot

Ennen kuin yksilö vastaa heränneisiin miksi - kysymyksiin, hän hyödyntää ja yhdistelee edeltäviä kausaaliehtojaan (causal antecedents) (Weiner, 1984, 23; 1992, 232 ja Hela & Tapio, 1989, 8-10). Näitä edeltäviä kausaaliehtoja ovat esimerkiksi yksilön kokemukset, uskomukset, ennakko-oletukset, käsitykset todellisuudesta ja subjektiiviset merkitykset. Henkilön oma menestysthistoria ja sosiaaliset normit ovat yhteydessä kausaalipäätelmien tekemiseen (Weiner, 1980, 330). Se, minkälaista palautetta henkilö on saanut muilta, on yhteydessä kausaalisten päätelmien tekemiseen (Weiner, 1980, 344). Esimerkiksi opettajan erilaiset palautteet nuorelle: ”oletpa sinä fiksu” tai ”tuurilla ne laivatkin seilaa”, johtavat todennäköisesti erilaisiin kausaalisiin päätelmiin.

Sosiaalisista normeista voi esimerkkinä käyttää kyvykkyyttä. Kyvykkyydestä tehdään päätelmiä toisten suoriutumisen perusteella. Esimerkiksi fiksuuden merkinä pidetään sitä, että onnistuu tehtävässä, josta suurin osa ei selviydy niin hyvin (Frieze & Weiner, 1971). Yksilön aikaisemmat onnistumiskokemukset edesauttavat pitämään onnistumisen syynä kyvykkyyttä (Weiner, 1980, 338). Menestyvä oppilas odottaa itsekin onnistuvansa ja saa muilta osakseen menestymisen odotuksia tulevaisuudessakin. Korkean suoriutumismotivaation

omaavat pitävät itseään myös kyvykkäinä (high ability) ja uskovat, että yrittäminen ja tulos kovarioivat (Weiner, 1980, 338).

## 2.4 Kausaalipäätelmien yhteys psyykkisiin prosesseihin

Weiner (1984) esittelee tunteiden ja tiettyjen attribuutioiden välisiä yhteyksiä. Onnistumistilanteessa näitä yhteyksiä ovat: kyky-pätevyyden tunne, pitkäjänteinen yritys- rentoutumisen tunne, toisilta saatu apu- kiitollisuuden tunne ja tuuri (luck)- yllättyneisyyden tunne. Epäonnistumistilanteessa näitä yhteyksiä ovat: heikko kyky- nöyryyden tunne, yrittämättömyys- syyllisyyden tunne, toisten auttamattomuus- vihan tunne ja säkä- yllättyneisyyden tunne. (Weiner, 1984, 29.)

Edelleen Weiner (1985) on tutkinut attribuutioiden aiheuttamia tunnereaktioita attribuutioiden ominaisuuksien mukaan, ts. miten eri dimensioihin (pysyvyys-, syyn sijainti- ja kontrolloitavuus-dimensio) sijoittuneet attribuutiot ovat yhteydessä tunnereaktioihin. Weiner on näin määritellyt yhteyksiä dimensioiden ja tunteiden välillä.

Syyn sijainti-dimensioon ovat yhteydessä ylpeyteen ja itsetuntoon liittyvät tunteet (Weiner, 1983, 531; Weiner, 1985, 561). Sisäisillä syillä (esim. kyvyllä) on voimakkaampi yhteys itsetuntoon kuin ulkoisilla syillä (esim. opiskeluolosuhteilla).

Kontrolloitavuus-dimensio on yhteydessä sosiaalsiin tunteisiin, kuten viha, kiitollisuus, syyllisyys, sääli ja häpeä (Weiner, 1985, 561). Esimerkiksi, jos henkilö kokee epäonnistumisen syiden olevan hänen kontrolloitavissaan, hän tuntee syyllisyyttä, mutta jos epäonnistumisen syyt eivät ole henkilön kontrolloitavissa, seuraa häpeän tunne. Syyllisyyden- ja häpeän tunteet ovat itseen suuntautuneita tunteita (Weiner, 1985, 566). Toisiin kohdistuvia tunteita ovat viha (epäonnistumisen syy on toisten kontrolloitavissa), sääli (epäonnistumisen syy koetaan ei-kontrolloitavissa olevaksi) ja kiitollisuus (syy on kontrolloitavissa oleva) (Weiner, 1985, 566).

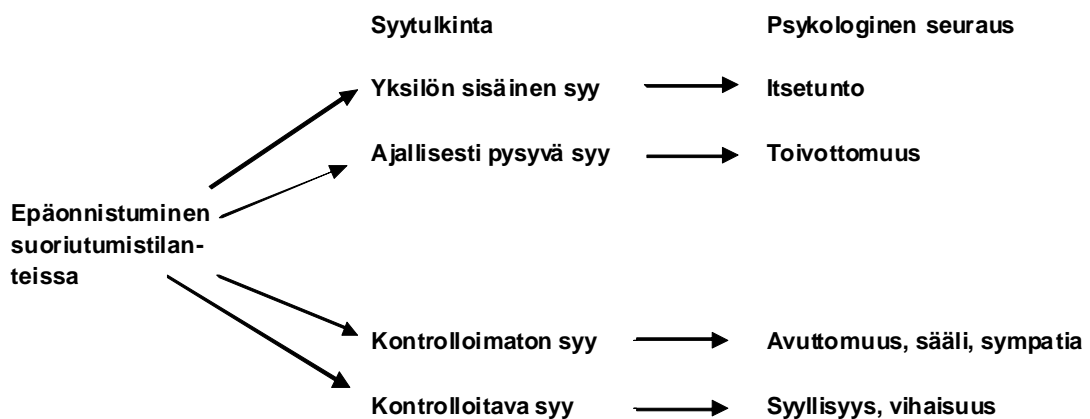
Pysyvyys-dimensio on yhteydessä toivottomuuden ja toiveikkuuden tunteisiin (Weiner, 1983, 531; Weiner, 1985, 561). Jos henkilö kokee epäonnistumisensa johtuvan useimmiten pysyvistä syistä (esim, kykyjen puutteesta, heikkolahjaisuudesta tai joustamattomasta luonteesta), niin epäonnistumisen odotus tulevaisuudessa kasvaa ja lisäksi seuraa toivottomuuden tunne. Kun henkilö

ajattelee, että tulevaisuus on yhtä ankea kuin nykyhetki, niin seuraa toivottomuuden tunne (Weiner, 1983, 531).

Edellisen kaltaisia yhteyksiä on ihmisen tunneprosesseissa voitu todentaa, mutta kausaalisten päätelmien jälkeen ei välttämättä seuraa tunnereaktiota (Weiner, 1984, 30). Esimerkiksi henkilö saattaa epäonnistua jossain tilanteessa oman yrittämättömyytensä takia, mutta ei silti tunne syyllisyyttä. Henkilö saattaa myös onnistua vaativassa tehtävässä toisilta saadun avun turvin, mutta ei silti tunne kiitollisuutta. Joku voi tuntea syyllisyyttä siitä, että onnistuu tehtävässä sattuman takia. Edelleen joku voi kokea syyllisyyttä epäonnistuessaan, koska hän ajattelee sen johtuvan matalasta kyvystä.

Tunteet ovat yhteydessä käyttäytymisen pysyvyyteen, siihen miten käyttäydymme, sekä tehtävän kohtaamiseen tai välttämiseen että vuorovaikutustilanteisiin, ihmisten kohtaamiseen ja välttämiseen. Onnistumiskokemukset ja onnistumisen odotus ovat yhteydessä hallintaorientoituneisuuteen, aktiivisuuteen, intensiivisyyteen, käyttäytymisen laadukkuuteen ja sitkeyteen (Weiner, 1984, 27).

Weinerin attribuutioteorian mukaan tietyt syytelitykset ovat yhteydessä tietyn tyyppisiin tunnereaktioihin. Seuraavassa kuviossa on jäsennetty tietyjä syytulkintoja ja niiden psykologisia seurauksia kuvassa 1 Juvosen (2001) mukaan.



*Kuva 1.* Attributionaalinen prosessi

Motivaatioattribuutioteorian mukaan yksilöiden tietynlaisilla kausaalipäätelmillä on yhteys tietynlaisiin psykologisiin seurauksiin, kuten kuvasta 1 voidaan nähdä. Yksilön kannalta tilanne voisi näyttää esimerkiksi seuraavanlaiselta. Mikäli nuori kokee oppimisvaikeuksien syyn (esimerkiksi vieraissa kielissä) olevan hänessä itsessään, omista kyvyissään (”Minulla on huono kielipää, en opi mitään.”), tulkinta vaikuttaa kielteisesti hänen itsetuntoonsa, koska kyky koetaan sisäiseksi syyksi. Jos nuori kokee vielä tämän kyvyttömyytensä pysyvänä ja kontrolloimattomana (”En koskaan opi näitä ruotsin sanoja, vaikka kuinka yritän.”), hän kokee tilanteessa toivottomuutta ja avuttomuutta, ja saattaa lopettaa yrittämisen ja jättäytyä pois tunneilta. Mutta jos nuori kokee oppimisvaikeutensa syyn sellaiseksi, että se on hänen kontrolloitavissaan (esim. laiskuus ”En ole viitsinyt tehdä ruotsin läksyjä koko kurssin aikana.” tai yrittämättömyys ”En ole edes yrittänyt”), tämä saattaa herättää hänessä syyllisyyttä ja toisten taholta vihamielisyyttä.

Edellistä esimerkkitalannetta voidaan tarkastella myös vanhempien, opettajan tai oppilaanohjaajan näkökulmasta. Jos vanhemmat kokevat nuoren oppimisvaikeuksien (esim. ruotsin kielessä) johtuvan nuoren heikoista kyvyistä (sisäinen syy), se voi vaikuttaa kielteisesti vanhempienkin itsetuntoon. Jos he kokevat vielä, että syy vaikeuksiin on pysyvä (”Meidän Matilla on niin huono kielipää kuten isälläänkin, ei sille voi mitään”), he saattavat kokea itsensä toivottomaksi. Käsitykset oppimisvaikeuksien syyn pysyvyydestä ovat yhteydessä toiveikkuuteen ja toivottomuuteen tulevaisuudessa. Kun syyn koetaan olevan pysyvyyden lisäksi vielä kontrolloimaton, vanhemmat kokevat avuttomuutta. Samanlaiset voivat olla ruotsin kielen opettajan tulkinnat.

Opettajan tai oppilaanohjaajan antaessa oppilaan ymmärtää, että syy oppimisvaikeuksiin ruotsin kielessä on oppilaan kontrolloitavissa, hän voi tukea oppilaan hallinnan tunnetta. Oppilaanohjaaja voi esimerkiksi kysellä oppilaan opiskelutekniikasta ja pohtia oppilaan kanssa yhdessä, miten opiskelutaitoja voisi kehittää. Ohjaaja voi myös antaa ymmärtää, että vaikeuksien syy on vaihteleva (”taisit olla kokeessa väsynyt” tai ”etkö ollut ehtinyt lukemaan?”), jolloin oppilas voi kokea, että hän voi itse vaikuttaa asioihin ja kehittää taitojaan. Kokiessaan, että oppimisvaikeuksien syy on hänen kontrolloitavissaan, hän saattaa kokea syyllisyyttä tai olla itselleen vihainen ja ryhdistäytyä. Oppilaanohjaaja voi tukea oppilaan kokemusta siitä, että hän kykenee parantamaan ja muuttamaan tilannetta esim. harjoittelemalla ruotsin kielen opiskelutekniikkaa ja työskentelytapoja. Samalla

oppilaanohjaaja voi vahvistaa ohjattavan tunnetta siitä, että syy ei ole pysyvä (heikko kielipää), vaan kielen opiskelussa voi kehittyä ja kysymys on harjoitettavissa olevista taidoista (vaihteleva ja kontrolloitavissa oleva syy).

## 2.5 Kausaalipäätelmien ja tunteiden välisiä yhteyksiä

Attribuutiotutkimuksessa on tutkittu selitysten antamista ja sitä, miten anteeksipyyntöt, tunnustukset, puolustelut ja selitykset ovat yhteydessä vastuunottoon ja vihan välttämiseen (Juvonen, 1996; Graham, Weiner & Benesh-Weiner, 1995; Weiner, Graham, Peter, Zmuidinas, 1991).

On myös tutkittu sitä, miten ihmiset ovat eri keinoin oppineet manipuloimaan toisten kausaalisia päätelmiä ja tunneprosesseja oman tietoisien toimintansa avulla. Kontrolloitavuus-dimensiolla näyttää olevan keskeinen merkitys, kun halutaan vaikuttaa toisten tekemiin kausaalisiin päätelmiin. Kontrolloitavuus-dimension on havaittu olevan yhteydessä juuri sosiaalisiin tunteisiin, kuten viha, kiitollisuus, syyllisyys, sääli ja häpeä (Weiner, 1985, 561). Ihmiset voivat kontrolloida toisten tunteita selittämällä tilanteet itsensä kannalta ”parhain päin” ja he voivat manipuloida sitä, mitä muut tuntevat heitä kohtaan. (Graham, 1996; Snyder & Higgins, 1988.)

Graham (1996) tutki nuorten antamia selityksiä kavereilleen ja vertaisryhmälleen. Hän havaitsi, että nuoret pyrkivät selittämään toimintaansa siten, että heidän selityksensä edistää yksilön sosiaalista hyväksyntää ja heidän sosiaalinen asemansa ei ole vertaisryhmässä uhattuna. Esimerkiksi jos nuori ei pääse tulemaan sovittuun aikaan ja paikkaan, selitetään tilannetta helposti ulkoisilla ja kontrolloimattomilla syillä (”Mun mopo hajos ja siksi en tullut!”), eikä suinkaan kontrolloitavissa olevalla syyllä (”Lähdin liian myöhään kotoa, anteeksi että mokasin”), jolloin nuori olisi vastuussa teostaan. (Graham, 1996, 355–356.)

Jo pienet lapset osaavat selittää tilanteita siten, että he antavat toisten ymmärtää, että eivät voineet kontrolloida tekoaan (ts. eivät ole vastuussa teostaan, kun toiminnan syy on ei-kontrolloitava) ja pyrkivät näin välttämään muiden syytöksiä ja heihin kohdistuvia negatiivisia tunteita. Esim. jos lapsi pettää lupauksensa, hän voi selittää asian: ”Olin kipeä” sen sijaan että olisi puhunut totta ja sanonut: ”Minulla oli kiinnostavampaa ja parempaa tekemistä”. (Graham, 1996, 352.)



Samoin esim. yläkoulun lintsava oppilas voi perustella luvaton poissaoloaan sanomalla olleensa kipeä (kontrolloimaton syy) eikä kerro totuutta siitä, että oli kavereiden kanssa pelaamassa verkossa tietokonetta ja oli väsynyt yksinkertaisesti viikonlopun liian valvomisen takia (kontrolloitava syy). Tällä selityksellä oppilas voi välttää luokanvalvojan kritiikin ja saa sen sijaan kenties sympatiaa ja kysymyksen: ”Onko tänään jo parempi olo?” Kun nämä selitykset eivät enää toimi, voidaan selitys vaihtaa toiseen kontrolloimattomaan syyhyn, jne.

Juvonen ja Murdock (1993) havaitsivat tutkimuksessaan, kuinka yksilö voi manipuloida kausaalisia päätelmiä siten, että se edistää yksilön sosiaalista hyväksyntää ja toisaalta suojelee yksilöä vertaisryhmän kritiikiltä. Juvonen ja Murdock tutkivat 8.-luokkalaista ja sitä, miten he selittävät epäonnistumistaan vertaisryhmälleen. Nuoret antoivat johdonmukaisesti vertaisryhmän jäsenten ymmärtää, että heidän epäonnistumisensa johtui yrityksen puutteesta/yrityttömyydestä (nuoren kontrolloitavissa oleva syy). Näin kaveriporukka tulkitsi, että nuori olisi kyllä pystynyt parempaan, jos olisi tahtonut ja näin nuoren sosiaalinen hyväksyminen ei ollut uhattuna. Nämä samat nuoret antoivat opettajien ja vanhempien ymmärtää, että heidän epäonnistumisensa johtui matalasta kyvystä (low aptitude) (nuorelle kontrolloimaton syy) ja kun nuoret näin attribuivat kontrolloimattomaan syyhyn, he saivat opettajien ja vanhempien myötätuntoa ja auttamista osakseen. Tällä vanhempien ja opettajien kausaalipäätelmien manipuloinnilla nuoret samalla viestittivät, että he eivät ole vastuussa epäonnistumisestaan. Kontrolloitavuus-dimensio on erittäin keskeinen, kun pohditaan kausaalipäätelmien ja tunteiden yhteyttä.

Taulukko 2. Itseen ja toisiin kohdistuneet tunteet, kontrolloitavuus-dimension yhteys käyttäytymiseen (Weiner, 1995, 265)

Näkökulma	Epäonnistumisen syy	
	Kontrolloitavissa oleva	Ei-kontrolloitavissa oleva
Itseen kohdistuva tunne toiminta	syllisyys parantunut suoritus	häpeä heikentynyt suoritus
Toisiin kohdistuva tunne toiminta	viha rankaisu	sääli apu

## 2.6 Opettajien ja ohjaajien kausaalipäätelmistä

Opettajan tai ohjaajan kokiessa, että oppilas voi kontrolloida omaa toimintaansa, ajatellaan attribuutioteorian näkökulmasta oppilaan olevan vastuussa toiminnastaan ja omasta tilanteestaan (Weiner, 1993). Tällöin voidaan ajatella, että oppilas on itse aiheuttanut tilanteensa ja mitä enemmän hänen ajatellaan olevan vastuullinen, sitä vähemmän ollaan valmiita auttamaan (Schmidt & Weiner, 1988). Se kuinka paljon ohjaaja uskoo ohjattavan itse aiheuttaneen tilanteensa, on yhteydessä siihen, miten ohjaaja pyrkii auttamaan ja ohjaamaan ohjattavaa. Kontrolloitavuus-dimensio on siten hyvin keskeinen myös silloin, kun ohjaaja tulkitsee ohjattavan tilannetta.

Kun opettaja ajattelee, että oppilaan hankaluudet johtuvat ei- kontrolloitavissa tekijöistä, hän tuntee myötätuntoa ja haluaa auttaa oppilasta (Weiner, 1992, 317; Graham, 1996, 352). Samoin oppilaanohjaajan ajattellessa, että oppilas ei voi kontrolloida epäonnistumistaan, hän voi tuntea sääliä ja on halukas auttamaan nuorta.

Weinerin (1995) mukaan auttamiskäyttäytymisessä (ohjaajan ja opettajan) tunteet ovat vielä keskeisempiä kuin kausaaliattribuutiot. Oppilaanohjaajan välittämät tunneviestit ovat erittäin keskeisiä, kun yksilö tekee kausaalisia päätelmiä ohjaustilanteessa. Ajattelun, tunteiden ja toiminnan välisissä yhteyksissä

nimenomaan tunteilla on tärkeä toimintaa ohjaava vaikutus. Tunteet ovat tärkeä linkki ajattelun ja tekemisen välillä. (Graham, 1996, 352.)

Ryhmäaggressiotutkimuksissa on havaittu, että aggressiiviset lapset saattavat kokea vihamielisyyttä toisia kohtaan epäselvissä tilanteissa (esimerkiksi jonossa tapahtuvassa tönimistilanteessa) (Dodge, 1993). Näin tapahtuu, kun lapsi kokee ryhmän taholta negatiivisia tuntemuksia ja ajattelee ryhmän tekevän tämän tahallaan. Kun aggressiivinen lapsi kokee uhkaa toisten taholta, hän saattaa ajatella, että tämä töniminen esim. on ryhmän kontrolloitavissa ja he ovat vastuussa teostaan ja siksi hän voi tuntea vihaa muita kohtaan ja saattaa itsekin toimia väkivaltaisesti. (Weiner, 1985, 566.) Viha taas edeltää aggressiota ja näin attribuutioprosessi toteuttaa kehää, joka ylläpitää aggressiivisuutta. Näin tulkinta kertoo mitä tuntemme ja tunteemme kertovat miten toimia tilanteessa. Uskomuksemme toisten käyttäytymisen syistä määrittelee sitä, mitä tuntemme heitä kohtaan ja nämä tunteet voivat ohjata meitä sosiaalisempaan (auttaminen ja hyväksyntä) tai antisosiaalisempaan (aggressiivisuus ja hylkääminen) suuntaan. (Graham, 1996, 353–354.) Oppilaanohjaaja voi omalla toiminnallaan ehkäistä hylkäävää tai säälivää toimintaa esimerkiksi pitämällä neuvottelun, jossa oppilas ja aineenopettaja voivat kertoa omat tulkintansa ristiriitaa aiheuttaneesta tilanteesta. Tällöin oppilaanohjaaja tehtävänä on edesauttaa sitä, että ristiriitatilanteeseen liittyvät mahdolliset väärät kausaalipäätelmät ja psykologiset seuraukset saadaan oikaistua.

# 3. SUORITUSSTRATEGIAT JA ELÄMÄNHALLINTA

## 3.1 Suoritusstrategiat ja elämänhallintaan liittyvät psyykkiset prosessit

Motivaatioattribuutioteorian kausaalipäätelmät ovat tärkeitä osatekijöitä, kun seuraavaksi tarkastellaan eri suoritusstrategioiden jäsentymistä ja pohditaan suoritusstrategioiden osa-alueiden kehittämistä. Suoritusstrategioilla tarkoitetaan ajattelu- ja toimintaprosesseja, joita käyttämällä ihmiset pyrkivät saavuttamaan tavoitteensa, hillitsemään jännittyneisyyttään, kontrolloimaan tapahtumien kulkua ja suojelemaan ja ylläpitämään itsearvostustaan opiskeluun yhteydessä olevissa tilanteissa. (Dweck & Leggett, 1988; Cantor, 1990.) *Suoritusstrategiat muodostuvat monenlaisista psyykkisistä prosesseista*, kuten tavoitteen asettelusta, onnistumisen tai epäonnistumisen odotuksista, toiminnan ohjaamisesta, käyttäytymisen arvioinnista, kausaalipäätelmistä, heränneiden tunteiden käsittelystä ja jälleen uusista odotuksista ja tavoitteista, jne. Suoritusstrategiat muodostavat näin psykologisten prosessien ketjun (Nurmi, 1993).

Nurmi (1993) toteaa, että erilaisten strategioiden käytöllä on yhteyttä siihen, miten yksilö pärjää suoriutumisen- ja opiskelutilanteissa. Kun yksilö odottaa pärjäävänsä hyvin esimerkiksi pian olevassa tärkeässä kokeessa, hän tyypillisesti asettaa itselleen tehtävään liittyviä tavoitteita, tekee toimintasuunnitelman saavuttaakseen tavoitteensa ja sitoutuu yrittämään, jotta hän onnistuisi tavoitteen saavuttamisessa. Tämä lisää onnistumisen todennäköisyyttä ja vahvistaa mielikuvia omasta pärjäämisestä myös tulevaisuudessa. Hänen odotuksensa ovat myönteiset myös uusissa suoriutumistilanteissa. Mikäli yksilön odotukset suoriutumistilanteessa olisivat alun alkaen kielteiset, psyykkinen prosessi etenisi toisella tavalla. (Nurmi, 1993.)

Yksilön toimintaa voidaan suoriutumistilanteessa kuvata tilanteen havainnollistamiseksi dikotomisesti tehtäväsuuntautuneeksi tai tehtäviä vältteleväksi

(Norem, 1989). Mikäli yksilö on huolestunut tai odottaa epäonnistuvansa pian olevassa kokeessa, hän saattaa jopa aktiivisesti vältellä suoriutumistilannetta (esim. jättämällä kokeessa melkein tyhjän vastauspaperin tai jäämällä pois kokeesta) (Peterson & Seligman, 1984) tai toimii ikään kuin etukäteen anteeksipyytäen mahdollista epäonnistumista (kertoo esimerkiksi, ettei ole ehtinyt syystä tai toisesta lukemaan) (Jones & Berglas, 1978). Tällaiset toimintatavat, suoritusstrategiat, tyypillisesti heikentävät onnistumisen todennäköisyyttä tulevaisuudessa. (Eronen, Nurmi & Salmela-Aro, 1998, 160.)

Suoriutumistilanteen lopuksi yksilöt arvioivat toimintansa tuloksia ja tekevät kausaalipäätelmiä onnistumiselleen tai epäonnistumiselleen. Nämä kausaalipäätelmät ovat yhteydessä tiettyihin tunteisiin ja edelleen uusiin odotuksiin, jne. (Weiner, 1985.)

Suoritusstrategiat näyttävät näin eroavan toisistaan etenkin *kolmen ulottuvuuden* perusteella: ennakkoinnin (onnistumisen-epäonnistumisen odotus), toiminnan (tehtäväsuuntautunut ja tavoitteellinen toiminta- tehtävän aktiivinen välttely) ja arviointipäätelmien (myönteinen-kielteinen tulkinta (attribuointi) onnistumiselle tai epäonnistumiselle) perusteella.

## 3.2 Tarkoituksenmukaiset suoritusstrategiat

Seuraavaksi tarkastellaan suoritusstrategioita, jotka näyttävät olevan hyvän suoriutumisen näkökulmasta tarkoituksenmukaisia (adaptiivisia) ja ennakoivan näin onnistumisia tulevaisuudessakin. Näitä strategioita nimitetään myös myönteisiksi strategioiksi. *Optimistiselle strategialle* on tyypillistä se, että yksilö suhtautuu suoriutumistilanteeseen toiveikkain odotuksin, hän uskoon onnistuvansa tulevassa suoriutumistilanteessa. Hyvin tyypillisesti optimisista strategiaa toteuttavalla henkilöllä on paljon aikaisempia onnistumiskokemuksia ja hän haluaa näyttää osaavansa. Armor ja Taylor (1998) havaitsivat, että optimistista tyyliä käyttävät hyödyntävät myönteisiä uskomuksia erityisesti motivoitakseen itseään suunnitteluun ja toimintaan. Heitä voi luonnehtia yritteliäiksi, tavoitteellisiksi ja tehtäväsuuntautuneiksi. Optimistista strategiaa käyttävät yksilöt ovat myös tyypillisesti tyytyväisiä pärjäämiseensä suoriutumistilanteissa ja heillä on myönteiset kontrolliuskomukset (korkea hallinnantunne). Heille on myös tavallista

rationaalinen suunnittelu ja tehtäväsuuntautuneisuus, jotta he pärjäisivät haasteissaan. (Norem & Cantor, 1986a; Eronen, Nurmi ja Salmela-Aro, 1998, 173–174.)

Diener ja Dweck (1978) kuvailevat hallintaorientoinutta strategiaa (mastery oriented strategy), joka on hyvin samantyyppinen kuin optimistinen strategia. Hallintaorientoitunutta strategiaa käyttävillä henkilöillä on korkea sisäinen motivaatio ja he eivät hellitä kohdatessaan epäonnistumisia, vaan kiinnittävät epäonnistumistilanteessa huomion siihen, miten he voisivat parantaa toimintaansa tulevaisuudessa. Heille on tyypillistä suunnitelmallisuus ja itseohjautuvuus. He suhtautuvat myönteisesti kouluun sekä koulutehtäviin ja heillä on korkea itsetunto. (Diener & Dweck, 1978, Dweck & Leggett, 1988 ja Urdan, 1997). Tarkoituksenmukaisia strategioita käyttävät osaavat selittää myös vastoinkäymiset ja epäonnistumiset itsensä kannalta parhain päin. Optimistista strategiaa suhtautuvat epäonnistumisiin siten, että he löytävät vastoinkäymiseen kausaaliselityksen itsensä ulkopuolelta (ulkoisista tekijöistä, kuten esim. kokeen tai tehtävän poikkeuksellisesta vaikeudesta) ja uskovat epäonnistumisen olevan tilapäistä ja kontrolloitavissa (”No tällaista sattuu, mutta ensi kerralla onnistun taas.”). Yksilön pyrkimystä selittää epäonnistuminen tai vastoinkäyminen näin itsensä kannalta parhain päin nimitetään minää tukevaksi attribuutioerheeksi ja tämän toimintatavan tavoitteena on suojella yksilön itsetuntoa ja säilyttää toimintakyky. (Zuckerman, 1979.)

Optimistista strategiaa käyttävät näkevät mahdollisuutensa suotuisassa valossa ja jatkavat siksi pyrkimyksiään tavoitteiden saavuttamiseksi. Aspinwall & Staudinger (2006, 25) mukaan tällainen lähestymistapa tuottaa todennäköisesti usein myönteisiä tuloksia, mutta siihen voi liittyä myös riskejä. Vaarana voi olla, että taipumus arvioida omat mahdollisuutensa suotuisasti saa optimistista strategiaa käyttävän unohtamaan objektiiviset tiedot ympäristön riskeistä tai ponnistelemaan toistuvasti kohti tavoitteita, joita realistisesti ajatellen on vaikea saavuttaa. Aspinwall, Richter ja Hoffman (2001) kartoittivat tutkimuksia, joissa tutkittiin optimistista strategiaa käyttävien suhdetta kielteisten tietojen käsittelyyn ja ongelmaratkaisuyrityksiin sekä ratkaistavissa olevien että ratkaisemattomien ongelmien suhteen. Näissä tutkimuksissa havaittiin, että optimistiseen tyyliin liittyy suurempi, ei pienempi, huomion kiinnittäminen relevantteihin kielteisiin tietoihin. Kun optimistista strategiaa käyttävä kohtaa ratkaisemattomia ongelmia, he ovat keskimääräistä

nopeampia irtautumaan niistä, kun jokin vaihtoehtoinen tehtävä on saatavilla. Nämä havainnot viittaavat siihen, että optimista strategiaa käyttävä ei suinkaan unohda tai kiellä kielteisiä asioita tai tietoja, vaan kiinnittävät tarkasti huomiota relevantteihin riskitietoihin ja säätelevät toimintaansa joustavasti kohtaamiensa ongelmien objektiivisten ominaisuuksien perusteella. Optimistista strategiaa käyttävillä on siten joustavat itsesääätelytaidot, he pystyvät tulkitsemaan tilanteet parhain päin, selviytyvät tilanteista rakentavasti ja jatkavat pyrkimyksiään tavoitteiden saavuttamiseksi.

*Defensiivis-pessimististä strategiaa* käyttävällä yksilöllä on onnistumisen kokemuksia, mutta myös pettymyksiä. Hänen odotuksensa tulevaisuuden suhteen ovat epävarmat. Hän saattaa olla hermostunut, ahdistunut ja saattaa kärsiä heikosta itsekontrollista tulevassa suoriutumistilanteessa. Nämä kielteiset odotukset ja uskomukset eivät kuitenkaan toimi defensiivis-pessimistien kohdalla itseään toteuttavina ennusteina, koska defensiivis-pessimistit ovat yritteliäitä, osoittavat tehtäväsuuntautuneisuutta ja ovat valmiita tekemään paljon työtä onnistuakseen, vaikka kokevat etukäteen epävarmuutta ja ovat huolestuneita pärjäämisestään. (Cantor, 1990.)

Mahdollinen epäonnistumisen ennakointi on heille toiminnan ja opiskelun motivaation lähde (Norem & Cantor, 1986). Defensiivis-pessimistit saattavat asettaa itselleen siksi epärealistisen helppoja tavoitteita (jolloin onnistumistilanteessakaan ei koeta välttämättä tyytyväisyyttä) ja punnitsevat etukäteen niitä kriteerejä, joiden mukaan heitä tullaan suoriutumistilanteessa arvioimaan. He saattavat toimia ikään kuin varman päälle. Tällöin toiminnan tärkeänä tavoitteena on itsensä suojeleminen kykyjen arvioinnilta ja pettymyksiltä. Näin defensiivis-pessimistiseen suoriutumisstrategiaan liittyy toisaalta defensiivisiä odotuksia, mutta toisaalta myönteistä refleksiivisyyttä, joka saa heidät punnitsemaan eri toimintatapoja, mikä auttaa heitä suoriutumistilanteessa. Toisaalta defensiivis-pessimistit motivoituvat sellaisistakin suoriutumistilanteista, joihin liittyy epäonnistumisen riski ja pystyvät silti tehtäväsuuntautuneeseen toimintaan, joten tällä perusteella strategiaa voidaan pitää myönteisenä. (Cantor, 2006.)

Noren ja Cantor (1990) tutkivat defensiivis-pessimistisen suoriutumisstrategian käyttäjiä 3-vuotisessa seurantatutkimuksessaan ja havaitsivat, että defensiivis-pessimistit menestyivät keskimäärin heikommin opinnoissaan ja kokivat elämänsä enemmän stressaavana kuin optimistista strategiaa käyttävät. Tutkijat pohtivat, että

defensiivisiin odotuksiin yhteydessä oleva tunnetilojen heilahtelu (odottaa epäonnistuvansa, mutta kuitenkin selviää) vie energiaa ja on yhteydessä siihen, että hyväkkään suoriutumista ei koeta onnistumisena, mikä voi olla yhteydessä pitkällä aikavälillä laskeneeseen suoritustasoon. Lisäksi kielteiset ennakkokomukset voivat ohjata defensiivis-pessimistejä toimimaan suoriutumistilanteessa turvallisesti ja varman päälle, vaikka he samalla tiedostavat, että kykyjensä ja osaamisensa puolesta he pystyisivät parempaan suoriutumiseen. Tämän vuoksi he eivät ole ehkä suoriutumiseensa aivan tyytyväisiä, koska tiedostavat mahdollisuutensa vielä parempaan. (Norem ja Cantor, 1990.)

Tutkimustulokset defensiivis-pessimismin ja suoriutumistason yhteydestä näyttävät olevan ristiriitaisia, sillä Eronen, Nurmi & Salmela-Aro (1998) havaitsivat yliopisto-opiskelijoihin kohdistuneessa tutkimuksessaan, että defensiivis-pessimististä strategiaa käyttävät opiskelijat menestyivät opinnoissaan jopa hieman paremmin kuin optimistista strategiaa käyttäneet, vaikka etenkin opintojen alkupuolella optimistista strategiaa käyttäneet olivat selvästi tyytyväisempiä opintojen sujumiseen verrattuna defensiivis-pessimististä strategiaa käyttäneisiin. Kahden vuoden tutkimusperiodin loppuvaiheessa ei tyytyväisyydessäkään ollut enää tilastollisesti merkitseviä eroja. Norem ja Cantor huomauttavatkin aikaisemmassa tutkimuksessaan, defensiivis-pessimistisestä strategiasta raportoidessaan osuvasti, että pessimistiset odotukset saavat defensiivis-pessimistit valmistautumaan huolellisesti edessä olevaan tehtävään ja siksi pärjäävät hyvin (Norem & Cantor, 1986b). Edellä esitellyt suoriutumisstrategiat voivat olla opintojen sujumisen kannalta mielekkäitä suoritusstrategioita. (Eronen, Nurmi ja Salmela-Aro, 1998, 175.)

Määttä (2007) esittelee vielä suoritusstrategian, joka sijoittuu myönteisten ja kielteisten strategioiden rajapintaan, koska tähän strategiaan liittyy sekä tarkoituksenmukaisia ja epätarkoituksenmukaisia piirteitä. Tässä strategiassa on keskitasoisesti strategian osa-alueiden piirteitä, jotka ovat toisaalta myönteisiä ja toisaalta kielteisiä suoriutumisen näkökulmasta. Tämä suoritusstrategian nimi ei ole vielä tutkimuskentässä vakiintunut, koska Määttä käyttää identifioimastaan strategiasta vielä kolmea eri nimitystä: neutraali strategia, neutraali pessimistinen strategia ja *normatiivinen strategia*. (Määttä, 2007, 26–27.)



### 3.3 Epätarkoituksenmukaiset suoritusstrategiat

Jotkut suoritusstrategiat ovat yhteydessä heikkoon suoriutumiseen tai ongelmalliseen käyttäytymiseen ja niitä nimitetään epätarkoituksenmukaisiksi eli kielteisiksi strategioiksi. Nämä strategiat ovat tehottomia, saattavat ennakoida epäonnistumista ja johtaa toistuviin epäonnistumisiin (Nurmi & Salmela-Aro, 1992; Eronen, Nurmi & Salmela-Aro, 1998, 160). Näiden strategioiden käyttämisessä keskeistä on suojautuminen itseensä kohdistuvalta arvostelulta, suoritusstrategioilla on tärkeä minää suojaava merkitys (Onatsu-Arviolommi, 2002). Ihminen suojelee tällöin persoonaansa ja omaa arvoaan, mikä sinänsä on ihmisen luontainen ja myönteinen ominaisuus. Tämä ”minää suojaava attribuutioerhe” tarkoittaa sitä, että ihmisillä näyttää olevan taipumus ottaa kunnia menestymisestään (attribuoida sisäisiin syihin, kuten kykyyn), mutta siirtää vastuu epäonnistumisestaan itsestä riippumattomille tekijöille (attribuoida ulkoisiin syihin). Tällainen tapa tehdä suoritustilanteissa kausaalipäätelmiä suojelee henkilön myönteistä kuvaa itsestä ja ylläpitää toimintakykyä. (Zuckerman, 1979; Cantor, 1990.) Suojautumisen tarve on yhteydessä itsearvostukseen ja suojautumisen tarpeen määrä kertoo siitä, miten hyvin ihminen hyväksyy itsensä (Covington, 1992). Voimakas minän suojeleminen saattaa olla yhteydessä kielteisten suoritusstrategioiden käyttöön ja siten heikkoon suoriutumiseen ja ongelmalliseen käyttäytymiseen.

Jones & Berglas (1978, 200–206) kuvasivat ensimmäisinä *itseä vahingoittavan strategian* (selfhandicapping strategy). Itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävällä on tyypillisesti kielteinen tai epävakaa minäkäsitys ja pelkää siksi epäonnistuvansa suoritustilanteessa. (Nurmi, Onatsu & Haavisto, 1995.) Itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävä henkilö on huolissaan mahdollisesta epäonnistumisesta ja arvioinnin kohteeksi joutumisesta jo etukäteen ja pyrkii siksi aktiivisesti välttelemään sellaisia suoriutumistilanteita, joissa saattaa joutua arvioinnin kohteeksi. Hän toimii tehtävän onnistumisen kannalta epätarkoituksettomalla tavalla pyytäen ikään kuin etukäteen anteeksi mahdollista epäonnistumistaan, sen sijaan että hän keskittyisi tulevaan tehtävään siten, että saattaisi siinä jopa onnistua. Itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävä saattaa toimia ennen suoriutumistilanteita irrationaalisesti: jättää esimerkiksi valmistautumatta kokeeseen ja lähtee sen sijaan ulos kavereiden kanssa. Mahdollisesti epäonnistuessaan hänellä on näin valmis itsensä ulkopuolinen selitys epäonnistumiseensa (”Onhan ymmärrettävää, että koe

meni huonosti, kun en edes lukenut, vaan olin ulkona!”) Vaikka tämä strategia auttaa häntä selittämään suoriutumistaan, niin samalla se myös vähentää henkilön onnistumisen mahdollisuuksia tulevassa suoriutumistilanteessa. Weinerin motivaatioattribuutioteorian näkökulmasta tällainen henkilö selittää epäonnistumistilannetta sellaisilla attribuutioilla, ettei hänen kykyjään vain arvioitaisi. Murray ja Warden (1992) raportoivat tutkimuksessaan, että itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävät henkilöt käyttävät siksi hyvin todennäköisesti ulkoisia ja vaihtelevia syyselityksiä epäonnistumistilanteissa. Murray ja Warden pitivät tätä attributionaalisen puolustusmenetelmänä, joka suojelee yksilöä mahdollisesti kykyihin kohdistuvalta kritiikiltä. Onnistumistilanteissa itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävät suosivat sisäisiä syyselityksiä.

Itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävällä henkilöllä on taipumus selittää epäonnistumistilanteita ulkoisilla ja vaihtelevilla syillä, ja lisäksi heidän kontrolloitavuuden kokemuksensa on häilyvää (Martin, Marsh ja Debus, 2001, 87–88). Midgley ja Urdan (1995) tutkivat 8.-luokkalaisten suoriutumisstrategioita ja havaitsivat, että itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävät oppilaat ovat taipuvaisia vitkastelemaan, viivyttämään, jättävät harkitusti yrittämättä ja sallivat muidenkin laiskottelun. Näin toimiessaan he voivat pitää heikon suoriutumisen syynä edellä mainittuja ulkoisia tekijöitä pikemminkin kuin kykyjensä puutetta ja näin suojevat itseään mahdolliselta arvostelulta. Itsearviointin ja kykyjen arvioinnin yhteys suoriutumistilanteissa on Weinerin (1992) ja Covingtonin (1992) mukaan ilmeinen ja siksi itseä vahingoittavaa tyyliä toteuttavat yksilöt ovat jopa valmiita itse ”keksimään” epäonnistumiselleen sellaisia syitä, ettei heidän kykyjään arvioitaisi. Vitkastelemalla ja viivyttämällä he voivat myös antaa muiden ymmärtää, että he eivät ole täysin vastuussa mahdollisesta epäonnistumisesta tai he voivat antaa muille halutessaan sen käsityksen, että he olisivat voineet toimia toisinkin ja siten onnistua suoriutumistilanteessa. Attribuutioteorian termein he siis attribuioivat suoriutumistilanteissa ulkoisilla syyselityksillä (attribuutiolla), jolloin heitä ei voida syyttää heikosta kyvystä ja kun he lisäksi ”pelaavat” kontrolloitavuudella, he voivat antaa eri tahoille eri tulkintamahdollisuuksiaan tilanteesta. Attribuutioteorian mukaanhan kontrolloitavuus-dimensio on yhteydessä juuri sosiaalisiin tunteisiin ja näin ”pelatessaan” itseä vahingoittavan strategian käyttävät haluavat suojella minäänsä.

Midgley ja Urdan (1995) toteavat tutkimuksessaan, että itseä vahingoittava tyyli oli pojilla yleisempää kuin tytöillä. Eronen, Nurmi ja Salmela-aro (1998) havaitsivat tutkimuksessaan, että itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävät kokivat suoriutumistilanteessa paljon kielteisiä tunteita ja toimivat tehtävän suoriutumisen kannalta epätarkoituksenmukaisella tavalla. Positiivisia tunteita, suunnitelmallisuutta ja tehtävään orientoituneisuutta oli heidän toiminnassaan vain vähän ja he keskittyivät tehtävässä selviämisen sijaan epätarkoituksenmukaiseen käyttäytymiseen, jottei heidän kykyjään arvioitaisi suorituksen perusteella. (Eronen, Nurmi ja Salmela-Aro, 1998, 173.) Martin, Marsh ja Debus (2001) kuvailevat tutkimuksessaan itseä vahingoittavan tyylin käyttäjiä sellaiseksi, että heiltä puuttuu sinnikkyyttä ja itseohjautuvuutta ja että itseä vahingoittavaa tyyliä käyttävälle voi ennustaa heikkoja opintosuorituksia (Martin, Marsh ja Debus, 2001, 98). Lisäksi itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävät vielä huomaavan helposti mahdollisuudet hyödyntää strategiaansa suoriutumistilanteissa ja näin toimivan hyvän suoriutumisen vastaisesti (Rhodewalt & Tragakis, 2002). Alisuoriutuneisuuden ja itseä vahingoittavan tyylin käytöllä näyttää olevan yhteyttä, sillä koulussa heikosti menestyvien ja alisuoriutuvien oppilaiden on havaittu suosivan itseä vahingoittavaa strategiaa (Onatsu-Arvilommi, 2002).

*Opittu avuttomuus suoritusstrategiaa* (learned helplessness strategy) käyttävällä on taipumus selittää omaa epäonnistumistaan suoriutumistilanteissa sisäisillä, pysyvillä ja kontrolloimattomilla syillä ja hän kokee tämän vuoksi, ettei voi vaikuttaa toimintansa tuloksiin. Mikäli kykyjen puutteen tai oppimisen ongelmien koetaan olevan kontrolloimattomissa, voidaan puhua opitusta avuttomuudesta (Abramson, ym., 1978; Diener & Dweck, 1978; Weiner, 1992, 265–267; Juvonen, 1996). Opittu avuttomuus strategiaa käyttävä ei ole ymmärrettävästi motivoitunut yrittämään jatkossakaan, koska hän kokee ongelmien olevan ylitsepääsemättömiä. Heillä on tyypillisesti paljon epäonnistumisen kokemuksia vaativissa suoriutumistilanteissa (esim. toistuvat epäonnistumiset kielen tai matematiikan kokeessa), he odottavat epäonnistuvansa jatkossakin ja heillä on ulkoiset kontrollointikomukset (en voi kontrolloida ja hallita tilannetta) ja nämä tekijät johtavat tyypillisesti avuttomaan passiivisuuteen. Opittu avuttomuus strategiaa käyttävillä on tyypillisesti heikko itsetunto ja masennusoireita (Rosenhan & Seligman, 1984). Opittu avuttomuus strategian käyttäjälle on tyypillistä vetäytyvyys ja matala vastuunotto suoritustilanteissa, he odottavat epäonnistuvansa ja ajattelevat

epäonnistumisen johtuvan sisäisistä, pysyvistä ja kontrolloimattomista syistä (kuten heikosta kielitaidosta tai huonosta matikkapäästä). (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978.) Diener & Dweck (1978) toteavat vielä, että opittu avuttomuus strategiaa käyttävät eivät hyödynnä itseä suojaavia attribuutioita (attribuutioerhe ei toimi), kuten itseä vahingoittavaa tyyliä käyttävät tekevät, vaan syyttävät itseään epäonnistumisista ja eivät kiitä itseään onnistumisista, siksi heillä on myös alhainen itsetunto.

Berglas ja Jones (1978) puhuvat opitusta avuttomuudesta alisuoriutumisen yhteydessä ilmenevänä suoritustrategiana. Nurmi ym. (1995) taas toteavat tutkimuksessaan, että alisuoriutuvat peruskoulun oppilaat käyttävät pikemminkin itseä vahingoittavaa strategiaa kuin opittua avuttomuutta. Suoritustrategiat opittu avuttomuus ja itseä vahingoittava tyyli ovat oppimisvaikeuksien tai lintsaimisen näkökulmasta erittäin kiinnostava aihepiiri, koska yrittämisen ja sinnikkyuden puute on usein ominaista juuri niille lapsille ja nuorille, jotka kokevat menestyvänsä koulussa huonosti. (Juvonen, 1998, 42.)

*Epäonnistumisensa strategiaa* (failure-trap strategy) käyttävä yksilö ei keskity meneillään olevaan tehtävään, vaan tekee opiskelun kannalta epätarkoituksenmukaisia ja toissijaisia asioita. (Nurmi & Salmela-Aro, 1992, 490–491) Tämä strategian käyttäjä pyrkii aktiivisesti välttelemään tehtäviä ja lisäksi haasteellisissa tilanteissa heille on tyypillistä tehtävään liittymätön toiminta sen sijaan että he toimisivat tilanteessa rationaalisesti ja suunnitelmallisesti. Epäonnistumisensa strategiaa käyttävillä on tyypillisesti heikko itsetunto, he ennakoivat ja pelkäävät epäonnistumista tehtävää suorittaessaan. (Nurmi, 1993, 79) Jos epäonnistumisensa strategiaa käyttävä epäonnistuu, hän suosii sisäisiä attribuutioita ja syyttää itseään ja heikkoja kykyjään epäonnistumisesta. Onnistuessaan hän suosii ulkoisia attribuutioita ja ajattelee onnistuneensa suoritus tilanteessa esimerkiksi tehtävän helppouden vuoksi, vaikka onnistumisessa saattaisi olla aihetta antaa itselle kiitosta (”Onnistuin, koska tsemppasin.”). He eivät selitä tilanteita parhain päin eli attribuutioerhe ei toimi. Epäonnistumisensa strategian käyttö on yhteydessä toistuviin epäonnistumisiin ja itsetunnon kannalta kielteiseen palautteeseen, jopa satunnaisen onnistumisen jälkeen, mikä voi johtaa epäonnistumisen kierteeseen. Nurmi (1993) tutki nuoria, joita uhkasi pitkäaikainen työttömyys, kun he käyttivät epäonnistumisensa strategiaa. Heille oli tyypillistä aktiivinen tehtävien välttely ja se, että he eivät käyttäneet itseä suojaavia

attribuutioita (kuten itseä vahingoittavaa tyyliä käyttävät tekevät), mikä osaltaan edesauttoi toistuvan epäonnistumiskierteen kehittymistä suoriutumistilanteissa ja työn etsimisessä. Epäonnistumisansa strategiaa käyttävät kokevat vielä lisäksi, etteivät he voi vaikuttaa itseään koskeviin asioihin tai päätöksiin (Seligman, 1975).

Eronen, Nurmi ja Salmela-Aro (1998) ovat omassa tutkimuksessaan identifioineet vielä yhden suoriutumisstrategian, jonka he nimesivät *impulsiiviseksi strategiaksi* (impulsive strategy). Tämän suoriutumisstrategian tyypillisiä piirteitä ovat suoriutumistilanteissa nopea toimeentarttuminen, vähäinen suunnitelmallisuus toiminnassa ja toimintaan liittyvät kielteiset tunteet. (Eronen, Nurmi ja Salmela-Aro, 1998, 168.)

Nurmi, Haavisto ja Salmela-Aro (1997) esittelevät CAST-testin yhteydessä vielä kolme kielteistä strategiaa, jotka ovat *oppositonaalinen- depressiivinen- ja tukeutuva strategia*. Oppositionaaliseen tyyliin on tyypillistä defensiivisyys ja empiminen suoritustilanteissa. Tukeutuvaan tyyliin on yhteydessä epäonnistumisen pelko ja toisiin tukeutuminen sekä vähäinen tehtäväsuuntautuneisuus. Depressiiviselle tyyliin on tyypillistä passiivisuus ja vetäytyvyys sosiaalisissa tilanteissa. Depressiivistä strategiaa käyttävä ilmentää epäonnistumisen pelkoa, vetäytymistä ja kielteistä ajattelua itseään kohtaan

### 3.4 Suoritusstrategioiden eroja ja yhtäläisyyksiä

Martin, Marsh ja Debus (2001) esittävät tutkimuksessaan osuvia huomioita itseä vahingoittavan ja defensiivis-pessimistisen suoritusstrategian yhtäläisyyksistä ja eroista. Heidän mukaansa näiden molempien strategioiden käyttämisen päämääränä on minän suojeleminen. Itseä vahingoittavaa tai defensiivis-pessimististä tyyliä suosiva yksilö voi ikään kuin välttää epäonnistumisen kokemuksen tai muuntaa sen merkitystä. Motivaatioattribuutioteorian käsittein kuvattuna itseä vahingoittavat muuntavat epäonnistumisen syyn pois kyvyistään sellaiseksi attribuutioksi, joka ei uhkaa heidän minäänsä, kuten yrityksen puutteeseen. Itseä vahingoittavaa strategiaa toteuttavat yksilöt voivat jättää tietoisesti valmistautumatta kokeeseen, he voivat tahallaan vitkastella tenttitilanteessa (”En ehtinyt tekemään koetta valmiiksi.”), ikään kuin ”unohtaa” esseen palauttamisen määräpäivään mennessä tai vedota siihen, että kirjallinen työ on mennyt hukkaan ja siksi hän ei ole voinut sitä

palauttaa. Näin itseä vahingoittavalla on epäonnistumistilanteiden varalle valmiina sellainen selitys tai anteeksipyyntö, joka ei uhkaa heidän minäänsä tai heidän kykynsä ei joudu arvioinnin kohteeksi. Tällaisen suoritusstrategian käyttäminen voi olla tiedostamatonta, mutta he voivat myös itse esitellä avuttomuuttaan suoriutumistilanteessa siten, että he vetoavat huonovointisuuteensa, liikaan koejännitykseen tai sairauteensa.

Defensiivis-pessimistit taas vähentävät epäonnistumisen merkitystä siten, että he asettavat itselleen matalampia ja turvallisempia kriteerejä, joiden mukaan heitä arvioidaan. Eroavaisuuksista tutkijat tekevät kiinnostavia huomioita. Heidän mukaansa itseä vahingoittava strategia estää onnistumista ihan konkreettisesti käytännön tasolla, mutta defensiivis-pessimistinen tyyli on enemmänkin kognitiivinen este kuin käytännön tason este. Lisäksi defensiivis-pessimististä strategiaa käyttävät kokevat voivansa kontrolloida enemmän toimintansa tulosta kuin itseä vahingoittavaa tyyliä suosivat, joilla kontrolloimattomuuden kokemus on suurempi. (Martin, Marsh ja Debus, 2001, 87–88.) Näin itseä vahingoittavan - ja opittu avuttomuus strategian käyttäjien välillä näyttää olevan kontrolloimattomuuden kokemuksen suhteen yhtäläisyyksiä. Vielä erona itseä vahingoittavan ja defensiivis-pessimistisen tyylin välillä on havaittavissa se, että defensiivis pessimististä tyyliin liittyy reflektiivisyyttä, joka edesauttaa suoriutumistilanteissa pärjäämistä, vaikka defensiivis-pessimististen reflektoinnin päätavoite on minän suojeleminen. Itseä vahingoittavaan tyyliin taas liittyy epärationalinen toiminta eikä reflektiivisyys. Defensiivis-pessimistit pärjäävät suoriutumistilanteissa huomattavasti paremmin kuin itseä vahingoittavaa tyyliä käyttävät. (Martin, Marsh ja Debus, 2001, 98.)

Eronen, Nurmi ja Salmela-Aro (1998) mainitsevat, että impulsiivisen suoritusstrategian käyttäjälle on tyypillistä spontaani toiminta suoriutumistilanteessa ja tämä on selkeä eroavaisuus verrattuna optimistisen, defensiivis-pessimistisen tai itseä vahingoittavan suoritusstrategian käyttäjään. Impulsiiviseen strategian käyttämiseen ei myöskään liity reflektiivistä etukäteissuunnittelua, mikä on tyypillistä taas optimistisen tai defensiivis-pessimistisen suoritusstrategian käyttäjälle. Itseä vahingoittavasta tyylistä impulsiivinen tyyli eroaa vielä sen suhteen, että impulsiivisen strategian käyttäjälle ei ole tyypillistä tehtävässä suoriutumisen kannalta epätarkoituksenmukainen toiminta, kuten viivyttely tms. mikä on taas tyypillistä itseä vahingoittavan suoritusstrategian käyttäjälle. (Eronen,

Nurmi ja Salmela-Aro, 1998, 173.) Yhteenvedo keskeisistä suoritusstrategioista on taulukossa 3.

Taulukko 3. Yhteenvedo suoritusstrategioiden piirteistä

SUORITUS-STRATEGIA	EDELÄ-VÄT KAUSAALIEHDOT	TULEVAISUUDEN ODOTUKSET	TYYPILLISET SYYSELITYKSET (ATTRIBUUTIOT)
<p>OPTIMISTINEN STRATEGIA</p> <p>TOIMINNALLE TYYPILLISTÄ: tehtävääorientoituneisuus, itseohjautuvuus ja myönteiset suoriutumiskokemukset</p>	<p>paljon onnistumisia</p>	<p>korkeat onnistumisen odotukset</p> <p>kumuloituva positiivinen kehä</p>	<p>onnistuminen &gt; sisäiset syyt &gt;maksimaalinen hyöty</p> <p>epäonnistuminen &gt; kontrolloitavissa olevat syyt (strategia) &gt; ei madalla itseluottamusta</p> <p>attribuutioerhe toimii</p>
<p>DEFENSIIVIS-PESSIMISTINEN STRATEGIA</p> <p>TOIMINNALLE TYYPILLISTÄ: matala tavoitteenasettelu &gt;pyrkimys onnistumisen varmistamiseen, etukäteisahdistusta, reflektiivisyyttä, jonka ensisijainen tavoite on minän suojeleminen</p>	<p>paljon onnistumisia</p>	<p>epävarmat, mutta realistisen myönteiset</p> <p>positiivinen kehä</p> <p>tyytyväisyys ei niin hyvä kuin optimisteilla</p>	<p>pois sisäisistä syistä (kyvyistä) &gt; minän suojeleminen</p>
<p>NORMATIIVINEN STRATEGIA</p> <p>TOIMINNALLE TYYPILLISTÄ: kerkivertostrategia, sekä tarkoituksenmukaisia että epätarkoituksenmukaisia piirteitä</p>	<p>sekä onnistumisia että vastoinkäymisiä</p>	<p>neutraalit: voi onnistua tai epäonnistua, ei selkeästi myönteiset tai kielteiset</p> <p>toisaalta epäonnistumisen pelkoa, defensiivisyyttä, myös jonkin itsetuntoa tukevaa ajattelua</p>	<p>sekä rakentavia selityksiä (itsetuntoa tukevia syyselityksiä), että epätarkoituksenmukaisia selityksiä</p>

<p>ITSEÄ VAHINGOITTAVA STRATEGIA</p> <p>TOIMINNALLE TYYPILLISTÄ: Passiivisuuden tavoitteena antaa muiden ymmärtää, että tilanne ei ollut hänen kontrolloitavissaan, jolloin häntä ei pidetä vastuullisena eikä häneen kohdisteta häpeän tai vihan tunteita, vaan kenties sääliä ja sympatiaa (huomiota)</p>	<p>kielteiset uskomukset, luovutusmentaliiteetti</p>	<p>matala onnistumisen odotus, ajattelee epäonnistuvansa</p> <p>negatiivinen kehä</p>	<p>syyselitykset: ulkoinen, vaihteleva ja ”pelaaminen kontrolloitavuudella”, jolloin suojaa itseään arvioinnilta (itseäsuojaavat attribuutiot)</p> <p>attribuutioerhe toimii</p>
<p>OPITTU AVUTTOMUUS STRATEGIA</p> <p>TOIMINNALLE TYYPILLISTÄ: selittäminen ei-kontrolloitavilla syillä on yhteydessä sosiaalisiin tunteisiin ja antaa ymmärtää, ettei hallitse asiaa, ei voikaan osata</p>	<p>epäonnistumisen kierre</p>	<p>odottaa epäonnistuvansa</p> <p>negatiivinen kehä</p>	<p>Epäonnistuminen: sisäinen, pysyvä ja ei-kontrolloitavissa oleva syy (matala kyky), syyttää itseään epäonnistumisesta Onnistuminen: ulkoinen, vaihteleva ja ei-kontrolloitavissa oleva syy (sattuma) attribuutioerhe ei toimi</p>
<p>EPÄONNISTUMIS-ANSA STRATEGIA</p> <p>TOIMINNALLE TYYPILLISTÄ: tehtävien aktiivinen välttely</p> <p>eivät suosi itseäsuojaavia attribuutioita, attribuutioerhe ei toimi</p>	<p>kasvava ja toistuva epäonnistumisen kierre</p>	<p>”tietää” epäonnistuvansa</p> <p>negatiivinen kumuloituva kehä</p>	<p>Epäonnistuminen: sisäinen, pysyvä ja ei-kontrolloitavissa oleva syy (syyttää heikkoja kykyjään, persoonaansa), Onnistuminen: ulkoinen, vaihteleva ja ei-kontrolloitavissa oleva syy (sattuma) attribuutioerhe ei toimi</p>

### 3.5 Suoritusstrategioiden kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä

Monet tekijät ovat yhteydessä yksilön suosiman suoritusstrategian kehittymiseen, kuten elämän monet kokemukset – *aikaisemmat onnistumiset ja epäonnistumiset* (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978). Jos yksilöllä on *pääasiassa myönteisiä onnistumiskokemuksia* ja vähän epäonnistumisen kokemuksia, edesauttaa se myönteisten suoritusstrategioiden kehittymistä ja hyvinvointia. Jos ihmisellä sen sijaan on pääasiassa kokenut vastoinkäymisiä ja epäonnistumisia sekä onnistumisia



vain harvoin, on tällä yhteys kielteisten suoritusstrategioiden käyttöön sekä hyvinvoinnin vähenemiseen. (Eronen & Nurmi, 1999.)

Toisaalta on myös havaittu, että *toistuvat epäonnistumiskokemukset* koulussa edesauttavat kielteisten suoritusstrategioiden, opittu avuttomuus- ja itseä vahingoittavan strategian kehittymistä ja toistuvat onnistumiskokemukset ja hyvä suoriutuminen edistävät optimistisen tyylin ja tehtäväsuuntautuneisuuden kehittymistä. (Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2000; Onatsu-Arviolommi, 2002.)

Onatsu-Arviolommi (2002) havaitsi väitöskirjatutkimuksessaan, että *perustaitotaso ja akateemiset taidot, etenkin lukeminen*, ovat yhteydessä myönteisten tai kielteisten strategioiden käyttöön ja kehittymiseen. Matala perustaitotaso, heikot akateemiset taidot, erityisesti heikko lukutaito ennakoivat kielteisten strategioiden käyttöä. Heikosti menestyvät ja alisuoriutuvat ovat taipuvaisia käyttämään epätarkoituksenmukaista, tehtävää välttelevää strategiaa eli itseä vahingoittavaa strategiaa. Aunola (2001) havaitsi väitöskirjatutkimuksessaan, että *perheellä ja vanhemmillä* on keskeinen merkitys suoritusstrategioiden ja koulutaitojen kehityksessä. Perheessä vallitseva *myönteinen tunnelmasto*, luottamus ja avoimuus, toisaalta vanhempien aktiivinen kiinnostuneisuus ja tietoisuus nuorensa tekemisistä sekä toiminnalle asetetut selkeät rajat edesauttavat myönteisten suoritusstrategioiden, onnistumisen ennakoinnin ja ja tehtäväsuuntautuneisuuden kehittymistä sekä terveen realistisen itsetunnon kehittymistä. Vanhempien *luottamus lapsensa taitoihin* on yhteydessä nuoren omiin onnistumisen odotuksiin suoritusstrategioiden kehityksessä (Bandura, 1997; Aunola, 2002). Aspinwall & Staudinger (2006, 75) mukaan *yksilön sosiaalisten suhteiden luonne* on yhteydessä siihen, miten yksilön tärkeät relationaaliset vahvuudet, kuten kärsivällisyys, empatia, myötätunto, yhteistyötaidot, erilaisuuden arvostaminen, ymmärrys ja anteeksianto kehittyvät. Jos yksilön sosiaalisissa siteissä on paljon epävarmuustekijöitä, kuten perheympäristössä vallitsevaa avoimuuden ja luottamuksen puutetta tai myönteisen tunnelmaston vähyyttä, edesauttaa se nuoren koulussa käyttämien epätarkoituksenmukaisten suoritusstrategioiden kehittymistä.

Määttä (2007) havaitsi tutkimuksessaan, että lisääntyneet *masennusoireet* olivat yhteydessä tehtäviä välttelevään käyttäytymiseen ja tehtäväsuuntautuneisuuden vähenemiseen ja siten kielteisten suoritusstrategioiden kehittymiseen. Toisaalta Määttä (2007) havaitsi tutkiessaan 8.- ja 9.- luokkalaisten, että *koulun toimintaan sitoutuminen* ennustaa nuoren optimistisen strategian käyttöä ja siirtymistä

optimistista tai defensiivis-pessimististä strategiaa suosivien ryhmään. Edelleen Määttä (2007) havaitsi, että sitoutumattomuus koulun toimintaan oli yhteydessä opittu avuttomuus strategian käyttöön ja siirtymiseen opittu avuttomuus strategiaa suosivien ryhmään. (Määttä, 2007, 27–28.)

*Vertaisryhmän yhteys* nuoren kehittymiseen on tutkimuksissa myös todettu erittäin keskeiseksi (Brown, 2004; Kiuru, 2008). Vertaisryhmän sosiaalinen tuki ja ryhmältä saadun palautteen laatu ovat yhteydessä nuoren minäkäsityksen ja identiteetin myönteiseen tai kielteiseen kehittymiseen (Harter, 1996). Nämä vertaisryhmän (kaveripiirin) vaikutukset voivat olla myönteisiä tai kielteisiä. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että vertaisryhmä on yhteydessä esimerkiksi yksilön akateemiseen suoriutumiseen ja oppimismotivaatioon (Ryan, 2001), normeja rikkovan käyttäytymisen kehittymiseen (Ary, Duncan, & Hops, 1999), koulusta poisjäämiseen (Cairns & Cairns, 1994), yksilön sisäiseen ja ulkoiseen ongelmakäyttämiseen (Espelage, Holt & Henkel, 2003) ja aggressiiviseen käytökseen (Cairns & Cairns, 1994).

Määttä (2007) tutki 2. asteen opiskelijoiden kaveripiirin suoritusstrategioiden käytön yhteyttä nuoren suoritusstrategioihin, ongelmakäyttämiseen ja koulusuoriutumiseen. Tutkimuksessa havaittiin, että vertaisryhmän epäonnistumisen odotukset ja tehtävien välttely oli yhteydessä nuoren normeja rikkovaan käyttämiseen ja epäsuorasti myös nuoren heikkoon koulusopeutumiseen ja heikkoihin arvosanoihin. Määttän (2007) mukaan nämä tulokset tukevat vertaisryhmän merkityksen yhteyttä nuoren kehittymiseen: jos nuori viettää aikaa kielteisiä suoritusstrategioita suosivan vertaisryhmän kanssa, se edesauttaa normeja rikkovan käyttämisen kehittymistä ja mahdollisesti heikkoa koulumenestystä, riippumatta siitä mitä suoritusstrategiaa nuori itse käyttää. Ja päinvastoin, kun nuori kuuluu vertaisryhmään, joka suosii myönteisiä suoritusstrategioita, se edesauttaa sopeutuvaan koulukäyttämiseen ja hyvään koulumenestykseen. (Määttä, 2007, 16 ja 32.)

Näin myönteiset ja kielteiset elämäkokemukset, onnistumiset ja epäonnistumiset, perheympäristö, mahdolliset masennusoireet, sitoutumisen aste koulun toimintaan, normeja rikkova käyttäytyminen, vertaisryhmän vaikutukset, sitoutuminen tiettyä strategiaa suosivien ryhmään, minäkäsityksen ja identiteetin kehittyminen saattavat ennakoita tiettyjen strategioiden kehittymistä ja käyttöä tulevaisuudessa.

## 3.6 Suoritusstrategioiden käytön seuraamustekijöitä

### 3.6.1 Tarkoituksenmukaisten strategioiden yhteys psyykkiseen hyvinvointiin ja kouluasuoriutumiseen

Aikaisemmissa tutkimuksissa on todennettu, että tarkoituksenmukaisten – ja epätarkoituksenmukaisten suoritusstrategioiden käytöllä on *yhteyttä psyykkiseen hyvinvointiin ja kouluasuoriutumiseen*. Tarkoituksenmukaisten (myönteisten) suoritusstrategioiden käyttö on yhteydessä onnistumiseen, hyvään kouluasuoriutumiseen ja etenkin optimistisen strategian käyttö psyykkiseen hyvinvointiin ja masennusoireiden vähenemiseen sekä suoritus- että sosiaalisissa tilanteissa. (Jones & Berglas, 1978; Norem & Cantor, 1986a; Eronen, Nurmi & Salmela-Aro, 1998, Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2000; Määttä, 2007). Psyykkisellä hyvinvoinnilla voidaan tarkoittaa yleistä tyytyväisyyttä ja onnellisuutta (Diener, 1984). Siihen voidaan ajatella olevan yhteydessä itsensä toteuttaminen, myönteiset kokemukset (flow-kokemukset) ja oppimisen ilo (Csikszentmihalyi, 2005). Psyykkinen hyvinvointi voidaan määritellä myös eri ulottuvuuksien näkökulmasta, jolloin siihen kytkeytyy itsensä hyväksyminen, myönteiset suhteet toisiin ihmisiin, autonomisuus, hallinnan kokemus, elämän mielekkyys ja persoonallinen kasvu. (Ryff & Singer, 2006.)

Monissa suomalaisissa tutkimuksissa psyykkistä hyvinvointia on mitattu Beckin & Beckin (1972) depressiokyselyn erilaisilla versioilla ja näissä tutkimuksissa psyykkinen hyvinvointi tarkoittaa etenkin vähäistä masentuneisuutta ja hyvää itsetuntoa (Eronen, ym., 1997; Onatsu-Arviolommi, 2002). Esimerkiksi Eronen (2000) havaitsi tutkimuksessaan, että suoritusstrategiat ennustivat opintomenetystä ja sopeutumista opiskeluympäristöön. Myönteisiä strategioita käyttäneet opiskelijat kokivat saavansa keskimääräistä enemmän myönteistä palautetta kavereiltaan ja he myös arvioivat kavereidensa käyttäytymistä keskimääräistä myönteisemmin, mikä lisäsi heidän suosiotaan ja ryhmässä viihtymistään. Lisäksi Eronen (2000) havaitsi, että myönteisten strategioiden, kuten optimisista tyylin ja defensiivis-pessimistisen tyylin suosiminen auttoivat opiskelijoita menestymään opinnoissaan ja kaverisuhteissaan. Määttä (2007) havaitsi tutkimuksessaan, että myönteisten suoritusstrategioiden käyttäminen edesauttaa transition eli koulusta työelämään siirtymisen onnistumista (Määttä, 2007, 31). Myönteisiä strategioita käyttävät

osaavat ennakoida, suunnitella, toimia ja arvioida suoritusstilanteitaan niin, että sillä on myönteinen yhteys opiskelumotivaatioon, opintomenestykseen sekä kouluviihtymiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin.

### 3.6.2 Epätarkoituksenmukaisten strategioiden yhteys heikkoon suoriutumiseen ja alisuoriutuneisuuteen

Epätarkoituksenmukaisten (kielteisten) strategioiden käytöllä on havaittu päinvastaisesti olevan *yhteyttä heikkoon suoriutumiseen, häiriökäyttäytymiseen ja epäsosiaalisuuteen sekä kielteiseen koulusuhtautumiseen ja alisuoriutuneisuuteen*. (Nurmi, Salmela-Aro & Ruotsalainen, 1994; Migley & Urdan, 1995; Migley, Arunkumar & Urdan, 1996.) Määttä (2007) havaitsi tutkimuksessaan, että opittu avuttomuus strategian ja itseä vahingoittavan strategian käyttäminen edesauttoivat nuoren masennusoireiden lisääntymistä (Määttä, 2007, 29). Lisäksi opittu avuttomuus strategian ja itseä vahingoittavan strategian käyttäminen ennakoivat pulmia koulusuoriutumisessa ja sitä myötä heikkoa koulusopeutumista. Koulussa heikosti menestyvien ja alisuoriutuvien oppilaiden on havaittu suosivan etenkin itseä vahingoittavaa strategiaa (Onatsu-Arvilommi, 2002). Pitkällä aikavälillä itseä vahingoittavan tyylin käyttö on yhteydessä heikkenevään opintomenestykseen ja hyvinvointiin (Zuckermann, Kieffel & Knee, 1998). Nuoren tulevaisuuden valintojen onnistumisen näkökulmasta kielteisten strategioiden suosiminen lisää myös epäonnistumisen todennäköisyyttä transitiossa. (Määttä, 2007, 30–31.)

Kun henkilö ei yllä suoriutumistilanteissa kykyjään vastaavalle tasolle, puhutaan alisuoriutumisesta. (Butler-Por, 1987; Maitra, 1991; Kiiänmaa & Trygg-Jouttijärvi, 2001.) Tällöin nuoren koulusuoriutuminen on esimerkiksi vanhempien ja opettajien odotuksia heikompi. Whitmore (1980, 167) korostaa alisuoriutumisessa sosiaalisia tekijöitä. Hänen mielestään alisuoriutuminen on yksilön kokemusten muokkaamaa asennoitumista ja käyttäytymistä, joka alkaa kehittyä varhain ja jonka vaikutukset kasautuvat elämän kuluessa.

Rimm (1995) on tutkinut oppilaiden työskentelytapoja ja suhtautumista eri tilanteisiin, kuten vastuullisuuteen, kilpailuun, toisten kunnioittamiseen, riippuvuuteen sekä suoriutumisodotuksiin ja on sitä mieltä, että alisuoriutuminen on opittu toimintatapa. Kontoniemi (2003) määrittelee alisuoriutumisen selviytymiskeinoksi, joka on henkilön itsensä kannalta mielekäs. Alisuoriutumisen

avulla nuori voi säädellä suhdetta ympäristöönsä ja suojella minäänsä, mikä on tyypillistä kielteistä strategiaa käyttäville, kuten itseä vahingoittavaa tyyliä suosiville. (Kontoniemi, 2003, 16.)

Alisuoriutumiseen ovat yhteydessä hyvin monet tekijät. Maitra (1991) on tutkinut kodin kasvatusilmapiirin yhteyttä koulusuoriutumiseen. Hän havaitsi tutkimuksessaan, että alisuoriutajat kokivat kotinsa ilmapiirin muita oppilaita kielteisemmin. Alisuoriutajat kokivat kasvatusilmapiirinsä usein välinpitämättömänä (ei riittävästi tukea ja kannustusta) tai ylihuolehtivana. (Maitra, 1991, 33.) Samoin Rimm (1995) on sitä mieltä, että vanhempien välisen suhteen ristiriidat ja epätasapaino ovat yhteydessä alisuoriutumiseen. (Rimm, 1995, 44–76.) Odotusarvoteorian mukaan vanhempien uskomukset ja havainnot lapsensa kyvyistä ovat keskeisin lapsen omien kykyuskomusten, onnistumisennakointien ja tehtävähavaintojen ennustaja. Monien tutkimuksien mukaan nämä vanhempien lastensa koulumenestykseen liittämät uskomukset ja ennakoinnit ennustavat lasten omia kykyuskomuksia jopa enemmän kuin lasten todellinen taitotaso. (Aunola, 2002, 115.)

Alisuoriutujan odotukset ja uskomukset ovat suoriutumistilanteessa kielteiset ja hän epäilee usein kykyjään ja mahdollisuuksiaan saavuttaa tavoite tai suoriutua tilanteesta, häntä jännittää ja hän pelkää epäonnistuvansa, siksi hän keksii jo etukäteen epäonnistumiselleen hyväksyttävän syyn tai selityksen, joka ei kuitenkaan uhkaa hänen minuuttaan. He haluavat suojella itseään ja siksi on loogista esim. jäädä kotiin nukkumaan sen sijaan että saapuisi kokeeseen tai vedota edellisen päivän huonovointisuuteen (kontrolloimaton syy) koetilanteessa. Tällöin opettaja tai luokkakaverit eivät pidä alisuoriutujaa vastuullisena teostaan, eikä epäonnistumien uhkaa hänen minäkäsitystään. Tällainen toimintatapa on tyypillistä juuri itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävälle ja vaikka päämääränä on itsensä suojeleminen arvostelulta, on se pitkällä aikavälillä itseä tuhoava, koska alisuoriutuja ei saa näin toimiessaan onnistumiskokemuksia kun hän ei uskalla kohdata haasteita, joista selviäminen lisäisi hänen itseluottamustaan. Itseensä luottaminen, itsearvostus ja itsetuntemus ovat minäkäsityksen osatekijöitä (Korpinen, 1993). Monien tutkimuksien mukaan juuri minäkäsitys selittää hyvin paljon akateemista suoriutumista (Whitmore, 1980; Butler-Por, 1987; Maitra, 1991). Minäkäsitys on yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen tulosta. Se on tietoinen, mutta

subjektiivinen käsitys itsestä ja voi olla joskus vääristynyt. (Whitmore, 1980, 177–178; Butler-Por, 1987, 18–19; Maitra, 1991, 24–25.)

Alisuoriutujalla on usein suuri ristiriita ihanneminän ja todellisen minän välillä. Hänen minäkäsityksensä on epärealistisempi ja epätarkempi kuin hyvin suoriutuvalla. Tämän vuoksi alisuoriutuja voi olla haavoittuva ja kokea ympäristön reaktiot odottamattomasti. Alisuoriutujan ihanteet ovat usein epärealistisen korkeita eikä hän koe voivansa niitä saavuttaa. (Rimm, 1986, 3-4; Maitra, 1991, 128; Aho, 1992, 27–29, 68–69, 110–111; Kontoniemi, 2003, 27.)

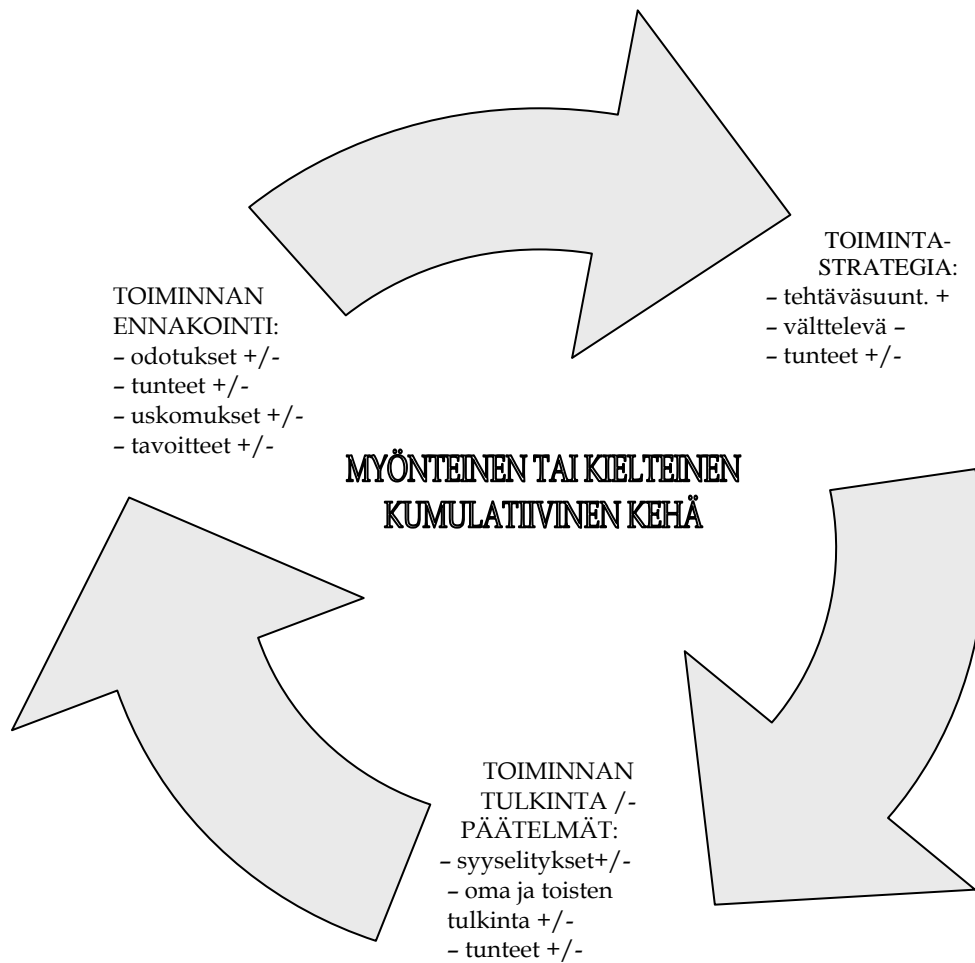
Lisäksi alisuoriutujilla on havaittu olevan matalampi suoriutumismotivaatio kuin hyvin koulussa pärjäävillä. Heillä ei ole kunnianhimoa ja pätemisen tarvetta riittävästi. He tekevät töitä välttääkseen joko epäonnistumisen tai liiallisen ponnistelun. Epäonnistumisen pelko näyttäisi olevan heillä voimakkaampi kuin onnistumisen toivo. Sen vuoksi he valitsevat joko aivan helppoja tehtäviä tai liian vaikeita tehtäviä. Onnistuminen saattaa myös pelottaa alisuoriutujaa, koska tällöin onnistumisenodotukset heitä kohtaan kasvaisivat. (Butler-Por, 1987, 21–23, 97; Maitra, 1991, 202–203; Aho, 1992, 113–114; Kontoniemi, 2003, 33.)

### 3.6.3 Etenevät kumulatiiviset psyykkiset prosessit

Kaiken kaikkiaan tietyn suoritusstrategian käyttöön liittyy *eteneviä kumulatiivisia psyykkisiä prosesseja*, jotka voivat olla kielteisiä tai myönteisiä (todellisuudessa toki monivaihteisempia ja niihin liittyy myös tiedostamattomia prosesseja). Toisaalta kokemukset, odotukset, tavoitteet ja uskomukset ovat edeltäviä tekijöitä, jotka ovat yhteydessä tietyn suoritusstrategian käyttöön ja siten toiminnan tulokseen ja edelleen tehtäviin arviointipäätelmiin. Ja toisaalta tietyn strategian käytöllä on seuraamuksia siten, että se edesauttaa tietynlaisten tunteiden, odotusten ja uskomusten kehittymistä tulevaisuudessa, suhtautumista suoriutumistilanteisiin (myönteisesti/vältellen) jatkossa, suoritusstrategioiden tulkintaa ja edelleen tietyn suoritusstrategian suosimista, jne. Esimerkiksi toistuvat kielteiset elämäkokemukset, masentuneisuus ja epäonnistumisen odotukset ovat yhteydessä kielteisten suoritusstrategioiden käytön suosimiseen ja kääntäen kielteisten suoritusstrategioiden käyttö on yhteydessä hyvinvointiin kielteisesti yhteydessä oleviin tekijöihin. Toisaalta myönteiset kokemukset, hyvinvointi, toistuvat

onnistumiset ja koulun toimintaan osallistuminen esimerkiksi edesauttavat myönteisten suoritusstrategioiden kehittymistä ja kääntäen myönteisten strategioiden käyttäminen on yhteydessä onnistumisiin, myönteisiin arviontipäätelmiin ja sitä myötä positiivisiin odotuksiin tulevaisuudessa jne. (Cantor, 1990; Nurmi, 1993, Eronen & Nurmi, 1997; Eronen, 2000; Määttä, 2007.)

Kuvassa 2 jäsennetään yksinkertaistettuna kuvaamisen helpottamiseksi suoritusstrategian käyttöön yhteydessä olevaa myönteistä tai kielteistä kumulatiivista prosessia. Toimintaa ennakoidaan joko myönteisillä (uskoo onnistuvansa, luottaa taitoihinsa) tai kielteisillä tekijöille (odottaa tai pelkää epäonnistuvansa, kokee lamaannuttavaa ahdistusta), jotka ovat yhteydessä toiminnallisiin tekijöihin. Nämä toiminnalliset tekijät voivat olla myönteisiä (toiminta on tehtäväsuuntautunutta, tavoitteeseen suuntaavaa) tai kielteisiä (esim. avuton, passiivinen tai välttelevä toiminta suoritustilanteessa). Toiminnan tuloksen jälkeen tehdään arvioita ja kausaalipäätelmiä siitä, miten toiminta sujui. Nämä kognitiiviset ja emotionaaliset tulkinnat voivat olla myönteisiä tai kielteisiä. Myönteiset ja kielteiset kausaalipäätelmät ovat edelleen yhteydessä uutta toimintaa ennakoiviin tekijöihin jne. *Kokonaisuudessaan nämä kumulatiiviset psyykkiset prosessit, myönteiset tai kielteiset kehät, ovat monimutkaisempia ja sisältävät samanaikaisesti kognitiivisia, emotionaalisia, fysiologisia, motivationaalisia ja sosiaalisia prosesseja toisiinsa kietoutuneina ja osa näistä prosesseista on myös tiedostamattomia.* (Bandura, 1993, 117; Hakanen, 2008, 18).



Kuva 2. Suoritusstrategiaan yhteydessä oleva myönteinen tai kielteinen kumulatiivinen kehä

### 3.7 Suoritusstrategian käytön pysyvyydestä ja muuttamismahdollisuuksista

Suoritusstrategiat ovat *opittuja toimintamalleja* ja ne voivat olla tilannekohtaisia, mutta myös laaja-alaisia. Ihmisten syytulkinnat ovat suoritus tilanteissa yhteydessä esim. sinnikkyyteen, haluun jatkaa tehtävän suorittamista ja käsitykseen onnistumisen mahdollisuudesta tulevaisuudessa. Eronen, Nurmi ja Salmela-Aro (1998) raportoivat, että optimisten suoritusstrategian käyttäjät olivat kaikkein tyytyväisimpiä ja itseä vahingoittavaa tyyliä käyttävät olivat kaikkein vähiten tyytyväisiä suoriutumiseensa opiskelussa. Martin, Marsh ja Debus (2001)



raportoivat vielä lisäksi, että itseä vahingoittavaan suoriutumisstrategiaan liittyy periksi antaminen ja itseohjautuvuuden vähyys sekä todennäköiset heikot opintosuoritukset. Opitut avuttomat taas kokevat, että he eivät voikaan onnistua suoriutumistilanteessa, koska tilanne ei ole heidän kontrolloitavissaan. Näin moniin suorituksstrategioihin liittyy piirteitä, jotka ovat suoriutumisen kannalta kielteisiä ja jopa haitallisia. Aikaisempien tutkimusten perusteella näyttää olevan myös niin, että tietyn suorituksstrategian käytön kielteiset piirteet kumuloituvat, kun niitä käytetään yhä uudelleen ja uudelleen. (Cantor, 1990.)

Suorituksstrategiat voivat olla tilannekohtaisia tai laaja-alaisia. Ne ovat opittuja toimintamalleja, joita voi muuttaa, mutta ne voivat olla myös suhteellisen pysyviä. Eronen, Nurmi ja Salmela-aro (1998) tutkivat opintojen alussa olevien yliopisto-opiskelijoiden suoriutumisstrategioita ja totesivat, että kahden vuoden periodin aikana optimistisen-, defensiivis-pessimistisen ja itseä vahingoittavan suorituksstrategian käyttö oli suhteellisen pysyvää. Lisäksi havaittiin, että hyvät opintosuoritukset lisäsivät defensiivis-pessimististen suoriutumisstrategioiden käyttöä ja tyytymättömyys opintosuorituksiin lisäsi itseä vahingoittavan suoriutumisstrategian käyttöä. Näin tietyn suoriutumisstrategian käyttö voi olla pysyvää, mutta yksilö voi sitä myös muuttaa. (Eronen, Nurmi ja Salmela- Aro, 1998, 172–173.)

Määttä (2007) tutki 8.- ja 9.- luokkalaisten suorituksstrategioiden käytön pysyvyyttä ja havaitsi, että noin puolet tutkimusjoukon oppilaista käytti koko tutkimusjakson ajan 8. luokan syksystä 9. luokan kevääseen (noin 1½ vuotta) samaa strategiaa. Toisaalta havaittiin myös, että strategian käyttö saattoi muuttua. Jos nuori vaihtoi strategiaa, hän vaihtoi pääasiallisesti myönteisestä (adaptiivisesta) strategiasta toiseen eli optimistisesta tyylistä defensiivis-pessimistiseen tyyliin tai epäonnistumista ennakoivasta (ei-adaptiivisesta) strategiasta toiseen eli opittu avuttomuus strategiasta itseä vahingoittavaan strategiaan tai päinvastoin. (Määttä, 2007.)

### 3.8 Keskeiset tekijät epätarkoituksenmukaisten suoritusstrategioiden muutoksen ohjaamisessa

Tässä luvussa tarkastellaan tekijöitä, jotka ovat keskeisiä mikäli epätarkoituksenmukaista (kielteistä) suoritusstrategiaa pyritään tavalla tai toisella kehittämään tai muuttamaan.

Opettaja tai opinto-ohjaaja voi toiminnallaan ja suhtautumisellaan viestittää oppilaille tai ohjattavalleen omia päämääriään ja arvostuksiaan sekä suhtautumistaan suoriutumiseen, käsiteltävään aiheeseen tai oppimiseen. Monet tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajien/ohjaajien oppimista koskevat yleiset uskomukset ja yksittäisiä oppilaita koskevat ennakoinnit ohjaavat heidän toimintaansa oppimistilanteessa ja ovat yhteydessä oppilaiden motivaatioon ja suoriutumiseen. Opettajan/ohjaajan yksittäisiin oppilaisiinsa liittämät uskomukset näyttävät monien tutkimusten mukaan myös ennustavan muutoksia oppilaiden suoriutumisessa ja motivaatiossa. Myös oppilaan omat kykyuskomukset ja motivoituneisuus ovat yhteydessä opettajan uskomuksiin ja opettajan näkemykset voivat muodostua itseä toteuttaviksi ennusteiksi. (Aunola, 2002, 117–118.)

Kaikenlaista ohjaamista voidaan tarkastella motivaatioattribuutioteorian ja suoritusstrategioiden näkökulmasta. Ohjaamisessahan kaksi tai useampi ihminen on koolla ja keskustelee mahdollisesti tulevaisuuden näkymistä, jatkokoulutusnäkymistä, opintojen etenemistä hidastavista tekijöistä, jne. Oppilas tai nuori ilmaisee attribuutioitaan suoraan ("Mä en vaan osaa matikkaa, siitä tämä johtuu") tai epäsuorasti kuvaillen ("No tässä on ollut kaikenlaista, en mä oikein tiedä") ja näistä selityksistä ohjaaja saattaa tehdä kausaalisia päätelmiä oppilaan mahdollisista attribuutioista. Samoin nuori voi tulkita tässä vuorovaikutustilanteessa ohjaajan attribuutiota. Ohjaaja voi ilmaista attribuutionsa suoraan ("Oletko ajatellut, että kysymys voisi olla" tai "Oletko mielestäsi tehnyt parhaasi tässä tilanteessa") tai nuori "lukee niitä rivien välistä" ("Katsotaanpa vähän näitä poissaolojasi ja myöhästymisiäsi" tai "Milloin menet arkisin nukkumaan"), kun ohjaaja käyttää keskustelussa tiettyjä sanoja tai esittää johdattelevia ehdotuksia tai kysymyksiä. (Furman & Ahola, 1998, 66.)

Martin, Marsh ja Debus (2001) kokoavat tutkimuksessaan niitä tekijöitä, joihin olisi kiinnitettävä huomiota, mikäli halutaan välttyä itseä vahingoittavan suoritusstrategian käytöltä tai defensiivisiltä odotuksilta. Ensimmäisenä he

mainitsevat *tehtäväorientaation kehittämisen*. Tehtäväorientoituneisuus suojaaa itseä vahingoittavan suoritusstrategian kehittymiseltä ja defensiivisiltä odotuksista (Martin, Marsh ja Debus, 2001, 96). Tehtäväorientaatio tarkoittaa sitä, että ennen suoriutumistilannetta pyritään miettimään tehtävään liittyviä vaatimuksia ja pohditaan erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja, joita suoriutumisessa voitaisiin hyödyntää. Laajemmin tehtäväorientaatioon liittyy hyviin opiskelutaitoihin ja opiskelutekniikkaa, kuten aktiivisuuden suuntaamiseen tehtävän kannalta oleellisiin tekijöihin, pitkäjänteiseen ja tarkkaavaiseen työskentelyyn sekä hyvän keskittymisen ylläpitämiseen.

Optimistiseen ja hallintaorientoituneen suoritusstrategian käyttäjillä on aikaisemmissa tutkimuksissa todettu olevan korkea tehtäväorientaatio ja hyvä itsetunto (Diener & Dweck, 1978; Cantor, 1990; Eronen, Nurmi ja Salmela-Aro, 1998). Kun he onnistuvat tai epäonnistuvat, niin he attribuovat kontrolloitavissa, hallittavissa oleviin attribuutioihin, kuten yrittämiseen tai opiskelustrategiaan. Myönteistä suoritusstrategiaa käyttävät saavat onnistumisistaan juuri maksimaalisen hyödyn, koska he selittävät pärjäämistään ja onnistumistaan itselleen suosiollisilla attribuutioilla, esimerkiksi juuri omilla kyvyillään tai taidoillaan ja ovat siten tyytyväisiä ja itseluottamus on myönteinen. Epäonnistumisensakin he ovat taipuvaisia selittämään itselleen suotuisasti esim. ulkoisilla ja kontrolloitavissa olevilla tekijöillä. Esimerkiksi joutuessaan vaikeaan suoriutumistilanteeseen, jossa hekään eivät pärjää, he voivat ajatella, että ”tehtävä oli epäreilu ja mahdoton”. Näin heidän kausaaliattribuutionsa, syyselityksensä ei millään tavalla nakerra heidän itsetuntoaan ja itseluottamustaan. Päinvastoin he saattavat todeta epäonnistumisen jälkeen: ”Kun yritän ensi kerralla enemmän, homma sujuu varmasti paremmin. Ei tällä epäonnistumisella ole mitään yhteyttä siihen, miten suoriudun muista tehtävistä, jotka ovat minulle tärkeitä.” Hallintaorientoituneet eli optimistit käyttävät sellaista strategiaa, joka tukee ja pönkittää heidän itseluottamustaan ja onnistumisen odotuksiaan. He uskaltavat jatkossakin valita vaativia tehtäviä, he ovat motivoituneita ja yrittävät sinnikkäästi. (Seligman, 1998.)

Opettajan tai ohjaajan kannalta tehtäväorientaatio huomioiminen merkitsee esimerkiksi sitä, että opettajat suosivat opetuksessaan erilaisten oppimistyylien käyttöä esimerkiksi käyttämällä erilaisia ja vaihtoehtoisia työskentelytapoja. Lisäksi ohjaaja tai opettaja voi pohtia yhdessä ohjattavan tai ohjattavien kanssa toiminnan tavoitteita ja kriteerejä, jolloin oppilaat oppivat tiedostamaan rationaalisen

tehtäväratkaisun ja eri toimintatapojen punnitsemisen merkitystä. Lisäksi tehtävääorientoituneisuus kehittyy esimerkiksi oman opiskelutekniikan ja opiskelutaitojen monipuolisella kehittämisellä tai näiden taitojen kehittämisellä oppitunnilla tai ohjaustunnilla.

Toinen seikka, jonka edellä mainitut tutkijat mainitsevat on *kontrolloitavuuden eli hallinnan tunteen kehittäminen*. Opiteissa avuttomuudessa, itseä vahingoittavassa tyyliin ja vielä defensiivis-pessimistisessä tyyliin aika ajoin on kysymys juuri kontrolloitavuuden kokemisen vähenemisestä tai menettämisestä kokonaan. Suoritusstrategialtaan opittu avuton kokee totaalista kontrolloimattomuutta suoritustilanteessa, eikä hän usko voivansa jatkossakaan pystyvänsä parantamaan suoriutumistaan. Hänen strategiansa on epätoivoinen ja hän ei usko pärjäävänsä tulevaisuudessakaan kovin mairittelevasti, saattaa vältellä haasteellisia (kuitenkin todellisia kykyjään vastaavia) tehtäviä ja hänellä ei ole motivaatiota sitoutua tehtäviinsä. hänen tyyliinsä selittää pärjäämättömyyttään näin pessimistisesti voi olla spesifi, tilannekohtainen, mutta pahimmassa tapauksessa hyvinkin laaja-alainen toimintamalli.

Itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävä kärsii myös kontrollin puutteesta ja vielä defensiivis-pessimistitkin (aika ajoin) toimivat defensiivisesti juuri sen vuoksi, että he kokevat kontrollin menetyksen uhkaavana, vaikka eivät vielä olekaan sitä menettäneet. Näin kontrolloitavuus näyttää olevan erittäin keskeinen tekijä epäsuotuisten suoritusstrategian käytössä. (Martin, Marsh ja Debus, 2001, 97). Kontrolloitavuuden vahvistuminen on yhteydessä itseluottamukseen liittyviin tekijöihin. Onnistumiset lisäävät itseluottamusta, joka taas edesauttaa kontrolloitavuuden kehittymistä. Opettajien ja ohjaajien näkökulmasta tämä merkitsee sitä, että opettajien olisi annettava täsmällistä ja yksilön toimintaan liittyvää myönteisessä hengessä annettua palautetta, jotta oppilas saisi tietää mihin hänen on kiinnitettävä toiminnassaan huomioita. Palautetta olisi pyrittävä kohdistamaan toimintaan ja prosessiin eikä niinkään persoonaan liittyviin tekijöihin. Tämä voisi merkitä myös oppilaskeskeisten työtapojen laajempaa ohjattua käyttöä, mikä lisäisi oppilaiden vastuunottoa ja sitä kautta henkilökohtaista kontrolloitavuuttaan ja hallinnan kokemustaan.

Kolmas seikka, jonka Martin, Marsh ja Debus mainitsevat on *suoritusorientoituneisuuden liiallisen korostamisen kontrolloiminen*. Liiallisella suoritusorientoituneisuudella tarkoitetaan sitä, että yksilön toimintaa arvioidaan

painottaen ulkokohtaisia tekijöitä prosessin kustannuksella, esimerkiksi koenumeroa ja siistiä lopputulosta arvostetaan tuntityöskentelyä, työskentelyprosessia ja refleksiivisyyttä enemmän. Suorituskeskeisyys ennustaa sekä itseä vahingoittavaa että defensiivis pessimistisen suoritusstrategian käyttöä. Suoritusorientoituneisuuden ja itsesuojeluprosessin välillä on yhteyttä siten, että suoritusorientoituneet yksilöt keskittyvät suoriutumistilanteessa enemmän kokemukseen ja kykyjensä näyttämiseen kuin oppimiseen tai reflektointiin. Itsearvostuksen näkökulmasta suoritusorientoituneilla yksilöillä on paljon menetettävää, koska he arvioivat että heidän kykyjään arvioidaan suorituksen perusteella. Täten voimakas suoritusorientaatio edesauttaa itseä vahingoittavaa ja defensiivis-pessimistisen suoritusstrategian käyttöä. (Martin, Marh ja Debus, 2001, 97.)

Urda (2004) jakaa suoritusorientoituneisuuden suorituskeskeisyyteen (achievement-approach) ja suorituskielteisyyteen (achievement-avoidance) ja toteaa, että suorituskeskeiset korostavat suoriutumistilanteessa sosiaalista vertailua, siten että suorituskeskeiset pyrkivät näyttämään kykynsä muiden vuoksi ja suorituskielteiset toimivat defensiivisesti, koska he kokevat olevansa heikompia tai kyvyttömämpiä kuin muut (Urda, 2004, 241). Monissa tutkimuksissa on todettu, että suoritusorientoituneisuus on yhteydessä pinnallisten kognitiivisten ja itseä ohjaavien strategioiden käyttöön, periksi antamiseen epäonnistumistilanteissa ja epäonnistumisen selittämiseen pikemminkin kykyattribuutioilla (sisäinen, kontrolloimaton) kuin yrityksen puutteella (yksilön kontrolloitavissa oleva attribuutio) (Dweck ja Leggett, 1988; Ames, 1992).

Neljäs tekijä on oppimiseen liittyvät uskomukset, *kykyuskomukset*. Onnistumiset ja positiivinen palaute saattavat lisätä yksilön uskoa omiin kykyihinsä ja siten ennako-oletukset ennen seuraavaa suoriutumistilannetta voivat olla positiivisemmat. Monet tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajien tai ohjaajien oppimista koskevat yleiset uskomukset ja yksittäisiä oppilaita koskevat ennakoinnit ohjaavat heidän toimintaansa oppimistilanteessa ja ovat yhteydessä oppilaiden motivaatioon ja suoriutumiseen. Opettajan tai ohjaajan yksittäisiin oppilaisiinsa liittämät uskomukset näyttävät monien tutkimusten mukaan myös ennustavan muutoksia oppilaiden suoriutumisessa ja motivaatiossa. Myös oppilaan omat kykyuskomukset ja motivoituneisuus ovat yhteydessä opettajan uskomuksiin ja opettajan näkemykset voivat muodostua itseä toteuttaviksi ennusteiksi. (Aunola, 2002, 117–118.) Jos kykyuskomukset ovat vähäiset voi uudet epäonnistumiset

johtaa vielä kielteisempiin kykyuskomuksiin, mikäli kykyuskomukset ovat korkealla, uudet onnistumiset lisäävät yhä edelleen positiivisia kykyuskomuksia eivätkä yksittäiset epäonnistumisetkaan johda negatiiviseen kierteeseen. Ihmiset, joilla on myönteiset kykyuskomukset, ovat taipuvaisia sitoutumaan haastaviin tavoitteisiin (Locke & Latham, 1990) ja kehittävät toimintastrategioita monimutkaisista tehtävistä selviämiseen (Cervone, ym., 1991). Lisäksi pystyvyyden kokemuksen lisääntyminen voi saada ihmisen harjoittelemaan ja oppimaan taitoja (esim. opiskelutaitoja), jotka sinällään edistävät suoriutumista (Aspinwall ja Staudinger, 2006, 77). Omia kykyjään epäilevät sen sijaan saattavat välttää haasteita, voivat luovuttaa kohdatessaan vastoinkäymisiä ja saattavat kokea suoriutumista heikentävää levottomuutta (Bandura, 1997).

Bandura (1997) käyttää kykyuskomuksia laajempaa käsitettä, *minäpystyvyyttä* (self-efficacy) kirjoittaessaan yksilön kykyuskomuksista. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan tällöin yksilön kykyä suunnitella ja toteuttaa toimintaansa. Kun nuori arvioi minäpystyvyyttään, hän arvioi mahdollisuuksiaan suoriutua edessä olevasta suoriutumistilanteesta. Minäpystyvyyden kokemuksella on näin yksilön toimintaa ohjaava merkitys. Minäpystyvyyden on yhteydessä siihen, kuinka vaativia tehtäviä yksilö valitsee ja minkälaisia tehtäviä yksilö yrittää tehdä. Yksilön valitseminen tehtävien tasosta voidaan tehdä johtopäätöksiä hänen minäpystyvyydestään. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että minäpystyvyyden on kehittyvä ja muuttuva ominaisuus (Zimmermann, 2000). Minäpystyvyyden voi kehittyä ainakin neljällä tavalla: suoritustilanteiden onnistumiskokemusten myötä, seuraamalla itsensä kaltaisen vertaisryhmäläisen onnistumista, arvioimalla omia tunteuksiaan suoriutumisen aikana sekä ulkopuolisen ohjauksen ja arvioinnin perusteella. (Bandura, 1997) Muuttumisominaisuutensa perusteella minäpystyvyyttä voidaan kehittää myös opinto-ohjauksen keinoin.

Minäpystyvyyden on yhteydessä myös tilanneahdistuksen kokemiseen. Jos nuori kokee suoritustilanteessa ahdistusta, se voi estää hänen minäpystyvyytensä kehittymistä, jos hän tekee kielteisiä kausaalipäätelmiä minäpystyvyydestään. Korkea minäpystyvyyden voi olla yhteydessä nuoren emotionaalisiin päätelmiin, siten että suoritustilanteeseen yhteydessä oleva ahdistus, stressi ja masentuneisuus vähenevät (Bandura, 1997). Weinerin (1985, 1992) teorian mukaisesti: jos nuori ajattelee epäonnistumisen syyn olevan sisäinen syy (esim. kyvyt), tällä on kielteinen

yhteys itsetuntoon ja nuori saattaa kokea toivottomuutta ja jos hän vielä kokee, ettei voi tehdä asialle mitään, hän saattaa kokea myös avuttomuutta.

Aunola (2001) mainitsee, että suunniteltaessa interventioita suoritusstrategioiden kehittämiseen, keskeisiä tekijöitä ovat oppilaiden *minäkäsityksen myönteinen tukeminen*, oppimista koskevien uskomusten käsittely sekä oppilaille tyypillisten opiskelutilanteiden kohtaamiseen liittyvien toimintatapojen kehittäminen. Oppilaan minäkäsityksen tukemisessa palautteen merkitys on keskeinen. Palautteen tulee tukea oppilaan itseä tukevaa ajattelua ja hallinnan tunteen kehittymistä. Oppimista koskevien uskomuksia voidaan käsitellä esimerkiksi siten, että oppilaille tarjotut tehtävät ovat sopivan tasoisia, ei liian helppoja eikä aivan liian vaikeita. Tällöin on mahdollista, että oppilas saa onnistumisen kokemuksia oppimistilanteissa ja oppimiseen liittyvät uskomukset (kykyuskomukset ja oppimisen merkityksellisyden kokemus) kehittyvät myönteiseen suuntaan. Opiskelutilanteiden kohtaamiseen liittyviä toimintatapoja voi kehittää ohjauksessa siten, että oppilaiden kanssa käsitellään erilaisia toimintatapoja (suoritusstrategioita) opiskeluun liittyvissä tilanteissa.

Tukitoimien ja interventioiden kehittelyssä on tärkeää myös *ennaltaehkäisevä sekä koko perhesysteemin tukemisen näkökulma* (Aunola, 2001; Onatsu-Arviolommi, 2003). Määttä (2007) havaitsi väitöskirjatutkimuksessaan, että suoritusstrategioiden käyttö voi olla suhteellisen pysyvää, mutta toisaalta käyttäminen voi muuttua. Hän mainitsee tekijöitä, jotka ennakoivat muutoksia suoritusstrategioiden käytössä. Näitä tekijöitä ovat *masennusoireet, kouluun sopeutumattomuus ja normeja rikkova käyttäytyminen*. Nämä tekijät ennakoivat mahdollista kielteisten strategioiden suosimisen kehittymistä ja edellyttävät tuen kohdistamista mahdollisesti nuoren ohjaamisen lisäksi koko perhesysteemiin ja moniammatillista yhteistyötä. Masennusoireiden lisääntyminen ennusti epäonnistumiseen johtavien strategioiden (itseä vahingoittavan-, epäonnistumisansa- ja opittu avuttomuus strategian) käyttöä ja masennusoireiden väheneminen siirtymistä myönteisten, onnistumista ennakoivien strategioiden (optimistisen- ja defensiivis-pessimistisen strategian) käyttöä. Samoin kouluun sopeutuminen ennusti myönteisten (adaptiivisten) strategioiden käyttöä, kun taas kouluun sopeutumattomuuden ja normeja rikkovan käytöksen lisääntyminen ennusti siirtymistä opittu avuttomuus strategian käyttöön. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että suoritusstrategioiden muuttumisessa nimenomaan tiettyyn suoritusstrategian yhteydessä olevat *kausaalipäätelmät eli*

*attribuutiot* olivat suoritusstrategian muuttuvin osa-alue. Määttä (2007, 27–28; 38–39.)

Jos tavoitteena on suoritusstrategian muuttaminen, on ohjauksessa hyvä käsitellä toisaalta suoriutumistilanteisiin liittyvien *tunteiden* tiedostamista ja tunnistamista ja toisaalta *syysselfityksiin*, attribuutioihin yhteydessä olevien tunteiden tunnistamista ja tiedostamista. Jo aiemmin tutkimuksessa on esitelty sitä, miten Weinerin motivaatioattribuutioteorian mukaan tiettyjen kausaalidimensioiden ja attribuutioiden ja tunteiden välillä on löydettävissä yhteyttä. (Weiner, 1985, 561–566.)

*Ajattelu- ja toimintastrategiaprosessin kokonaisvaltainen käsittely ja pohdiskelu* ohjaustunneilla esimerkiksi kokemuksellisten ja toiminnallisten tilannekuvasten avulla ohjaa nuoria tunnistamaan ja tiedostamaan eri suoritusstrategioiden käyttöön yhteydessä olevia tekijöitä ja siten myös omia suoritusstrategioitaan ja lopulta ajattelu- ja toimintaprosessien toteutumisen ymmärtämistä kokonaisuutena. Näin he oppivat tunnistamaan myönteisten strategioiden käytön mahdollisesti mukanaan tuomia kumuloituvia hyviä asioita ja toisaalta ohjaus voi auttaa heitä tunnistamaan kielteisten strategioiden yhteyttä kumuloituviiin kielteisiin kehiin. Mielekästä on pohtia ohjauksessa myös ohjattavan omaa suoritusstrategiaa ja sen osa-alueita. Keskeistä on oman suoritusstrategian tiedostaminen eri suoriutumistilanteissa ja siten suoritusstrategiaprosessiin yhteydessä olevien tietoisuustaitojen kehittyminen. Tähän liittyy myös attribuutioiden manipuloinnin mahdollisuus, jolloin suoriutumisen kannalta epäsuotuisia syy päätelmiä, attribuutioita pyritään muuttamaan esimerkiksi ulkoistamalla attribuutioita. Näin voisi olla esimerkiksi mahdollista se, että suoritusstrategialtaan opittu avuton ei epäonnistumistilanteessa attribuoisikaan enää sisäiseen, pysyvään ja kontrolloimattomaan syyhyn, kuten heikkoihin kykyihinsä (esimerkiksi ”heikkoon matikkapähän”), vaan oppisi vähitellen ohjauksen myötä huomaamaan, että epäonnistumiseen voidaan vaikuttaa esimerkiksi oppimistyyliä ja opiskelutaitoja kehittämällä. Suoritusstrategian tietoisella manipuloinnilla on yhteys yksilön kontrollin lisääntymiseen. Määttä (2007) tutkimuksessaan mainitsemia suoritusstrategian muutosta ennakoivia tekijöitä: masennusoireita, kouluun sopeutumista ja normeja rikkova käyttäytymistä voi ohjauksessa käsitellä osana ajattelu- ja toimintaprosessia, edeltävinä ja seuraavina tekijöinä. Tärkeää on myös tällöin koko perhesysteemin tukeminen (Aunola, 2001; Onatsu-Arviolommi, 2002).



Täten suoritusstrategian muuttumista ennakoivia tekijöitä ovat ainakin: tehtäväorientoituneisuuden kehittäminen, kontrolloitavuuden/hallinnan kokemuksen vahvistaminen, suoritusorientoituneisuuden vähentäminen, oppimiseen liittyvien uskomusten tiedostaminen ja kehittäminen, minäpystyvyyden kehittäminen, attributioiden tietoinen ulkoistaminen oman suoritusstrategian tiedostamisen myötä sekä suoriutumistilanteeseen liittyvien tunteiden tiedostaminen, tunnistaminen ja pohdiskelu, sekä ajattelu- ja toimintaprosessin (suoritusstrategiaprosessin) ymmärtäminen kokonaisuutena, edeltävät ja seuraavat tekijät mukaan luettuna sekä kumuloituvan myönteisen ja kielteisen kehän merkityksen ymmärtäminen.

# 4. RYHMÄOHJAUKSEN KEHITTÄMISEN TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA

## 4.1 Kognitiivisen ohjauksen lähtöolettamuksia

Tutkimuksen keskeisenä ohjauksellisina lähestymistapoina vaikuttavat lähtökohtaisesti kognitiivinen sekä sosiodynaaminen ohjausnäkemys. Hakasen (2008, 15–17) mukaan nykymuotoisessa kognitiivisessa ohjausnäkemyksessä on paljon sosiodynaamisen ohjausnäkemysten piirteitä, joten näkemysten hyödyntäminen rinnakkain on luontevaa. Kummatkin näkökulmat ovat tutkimuksessa tärkeitä, koska tutkimuksen keskeiset taustateoriat ovat kognitiivis-motivatioaalia ja myöhemmin esiteltävä tutkimuksen ohjausmalli (SOKO-malli, luku 4.5.3.) rakentuu näiden taustateorioiden varaan. Tutkimuksen ryhmäohjausprosessin tarkastelu taas edellyttää kognitiivisen ohjausnäkemysten lisäksi laajempaa sosiodynaamista näkökulmaa. Kognitiivisen ohjauksen lähtöoletuksia tarkastellaan tässä Hackneyn & Cormierin (1996) ja McLeodin (2003) näkemysten lisäksi kognitiivisen psykoterapian lähdeartikkeleiden (Kuusinen, 2001; Hakanen, 2008) perusteella ohjauksen viitekehukseen soveltaen. Helander (2000) toteaa tutkimuksessaan, että ohjausta ja terapiaa käsitellään psykoterapia- ja ohjausalan kirjallisuudessa yhdessä etenkin silloin, kun kysymys on ohjauksen tai terapian ytimeistä - asiakkaan tai asiakkaiden auttamisesta välittömässä vuorovaikutussuhteessa. Tällöin teoriaperustaa, lähestymistapaa ja työskentelyorientaatiota voidaan Helanderin mukaan pitää terapiaa ja ohjausta yhdistävinä tekijöinä. (Helander, 2000, 7.)

Kognitiivinen ohjaus voidaan määritellä ohjaukseksi, joka pyrkii ymmärtämään ja käsitteellistämään ohjattavan tilannetta kognitiivisen mallin mukaan. Keskeistä tällöin on ohjaajan ja ohjattavan välinen toimiva yhteistyösuhde, jossa ohjattavalle opetetaan taustalla olevan teorian keskeiset elementit, kuten kognitioiden, tunteiden

ja käyttäytymisen välinen yhteys. Kognitiivisen ohjauksen mukaan ohjattava hyötyy siitä, että hän oppii havaitsemaan niitä mekanismeja, jotka toistuvat hänen tunteissaan, ajatuksissaan ja toiminnassaan. (Hackney & Cormier, 1996, 179–181; Hakanen, 2008, 16.) Weinerin motivaatioattribuutioteorian ja suoritusstrategioiden näkökulmasta ohjaajan tulee selvittää teorian peruskulku ohjattavalle, jolloin hän voi tiedostaa oman suoritusstrategiansa ja sen osatekijät eri tilanteissa. *Kognitiivisessa ohjauksessa keskeistä* on haitallisten ajattelumallien, uskomusten tutkiminen ja kyseenalaistaminen erilaisin menetelmin. Tavoitteena on, että ohjattava itse pystyisi ymmärtämään itseään paremmin ja voisi aktivoitua omalta osaltaan toivottavan muutoksen aikaansaamiseksi. Kognitiivisen ohjauksen taustalla vaikuttavat fenomenologiset lähtöoletukset, sillä ohjaustyön lähtökohtana pidetään ohjattavan subjektiivisia kokemuksia ja hänen ainutlaatuisuuttaan ihmisenä sekä ohjattavan kertomusta, jota ohjaaja pyrkii tarkastelemaan ohjattavan silmin. (Hakanen, 2008, 15.)

McLeodin (2003) mukaan kognitiivista ohjausta on kritisoitu aiemmin siitä, että on keskitytty liikaa ihmisen ulkoiseen käyttäytymiseen ja siihen saatuihin muutoksiin ja keskitytty vähemmän ohjattavan sisäiseen orientaatioon. (McLeod, 2003, 138). Kognitiivista ohjausta on kritisoitu liian rationaalisesta ja jopa teknisestä ihmisen lähestymisestä. Tässä rationaalisessa suhtautumisessa ihmiseen kognitiot ovat olleet ensisijaisia ja tunteet sekundaarisia. Kognition muutoksesta on oletettu seuraavan muutokset myös tunteissa. (Kuusinen, 2001, 20). *Nykyisissä kognitiivisen ohjauksen painotuksissa* pyritään huomioimaan myös ohjattavan tunteita, ohjattavan kehityshistorialliset tekijöitä ja psyyken hierarkista rakentumista. Käsitteet kehityksestä ja muutoksesta ovat hengeltään konstruktivistisia ja keskeisenä lähtöoletuksena on, että kaikki ihmiset ovat rakentaneet kuvan itsestään ja maailmastaan omalla tavallaan, omassa ainutlaatuisessa elämänhistoriassaan. Lisäksi korostetaan tasavertaista ohjaussuhdetta, pidetään tärkeänä vuorovaikutuksen aktiivisuutta ja ohjauksen tavoitteellisuutta, kuten sosiodynaamisessa ohjauksessakin. Kognitiiviselle ohjauksen työmuodot eivät rajoitu vain ohjaajan ja ohjattavan ohjaustilanteeseen, vaan ohjauksen keskeisenä tavoitteena on muutos, joka ohjausprosessin myötä vaikuttaa ohjattavan arkielämään. Tätä muutosta pyritään tukemaan kognitiiviseen ohjaukseen sisältyvillä välitehtävillä, jotka kannustavat ohjattavaa tutkimaan, muokkaamaan ja

harjoittelemaan omaa ajatteluaan, tunteitaan ja toimintaansa. (Hackney & Cormier, 1996, 179–181; Hakanen, 2008, 15–17.)

#### 4.1.1 Kognitiivisen ohjauksen peruskäsitteitä

Kognitiivinen ohjaus nojaa kognitiivisen psykologian peruskäsitteistöön. Yleiskäsitteellä *kognitio* tarkoitetaan prosessiluonteisia toimintoja, jotka koskevat joko mielensisäistä tiedonkäsittelyä kokonaisuudessaan tai sen erilaisia osatekijöitä. Näitä *kognitiivisia toimintoja* ovat esimerkiksi havaitseminen, tarkkaavaisuuden suuntaaminen, oppiminen, muistaminen, päätöksenteko, toiminnan syiden selittäminen (attribuointi), arviointi ja tulkitseminen sekä ajattelu ja kieli. Nykykäsityksen mukaan kognitiivisia, emotionaalisia, fysiologisia ja sosiaalisia prosesseja ei enää käsitellä erillisinä alueina, kuten kognitiivisen psykologian varhaisemmissa vaiheissa, vaan näiden prosessien ajatellaan olevan toisiinsa kietoutuneita. (Hakanen, 2008, 18.)

*Metakognitioilla* (ylemmän tason kognitiolla) tarkoitetaan korkeamman tason tiedonkäsittelyprosesseja, joihin sisältyvät tietoisuus alemman tason kognitiivisista tai emotionaalisisista prosesseista ja näiden säätely. Metakognitiot voidaan luokitella *metakognitiiviseen tietoon ja metakognitiiviseen itsesäätelyyn*. Itseymmärrys ja tiedostamisen käsite ovat esimerkkejä metakognitiivisesta tiedosta. Metakognitiiviseen itsesäätelyyn kuuluvat esimerkiksi oman toiminnan ohjaamiseen tarvittava itsetarkkailu, omien kognitioiden hallinta ja tunteidensäätely. Näitä toimintoja voidaan nimittää kokonaisuudessaan *metakognitiivisiksi taidoiksi*. Kun metakognitiiviset taidot ovat hyvin kehittyneet, ihminen kykenee tarkkailemaan itseään, mukauttamaan omaa toimintaansa tilanteen mukaan. Lisäksi hän oppii ymmärtämään ja säätelemään omia ja toisten tunteita. *Kognitiivisen ohjauksen työskentelytavat* tähtäävät metakognitiivisten prosessien aktivoimiseen ja samalla itsereflektiiviseen tarkasteluun, jolloin ihminen kykenee näkemään itsensä ja tilanteensa ikään kuin ulkopuolisen silmin ja havaitsemaan minkä tulisi muuttua ja miten muutoksen voisi mahdollisesti toteuttaa. (Hackney & Cormier, 1996, 179–181; Hakanen, 2008, 18–19.)

Ojasen (2001) mukaan *reflektointi* on kokemuksen ”vangitsemista” ja sen uudelleen arvioimista sekä työstämistä. Työstetyt kokemukset muodostavat perustan

uuden oppimiselle. Reflektio suuntautuu pääasiallisesti ihmisen sisäiseen maailmaan ja sille on ominaista omien uskomusten ja ennakko-oletusten oikeutuksen selvittely tai kyseenalaistaminen. Se on myös tiedonhallinnan keino, jonka päämääränä on oman toiminnan ymmärtäminen. Tähän toiminnan ymmärtämiseen sisältyy ajattelu, aistikokemukset, havainnot, mielikuvat, tunteet ja tarpeet. (Ojanen, 2001, 71–75.)

Kognitiivisessa ohjauksessa voidaan tukea nuoren itsereflektiivisyyden kehittymistä työotteella, joka aktivoi ihmettelyä, pysähtymistä, kohtaamista ja uudelleenorientoitumista. Kohtaaminen merkitsee aina mielikuvien ja käsityksen luomista kohdatusta. Keskeisenä ohjauksen tavoitteena on auttaa nuorta tunnistamaan itsensä: omat ajatuksensa ja tunteensa. Ajattelu- ja toimintaprosessien työstäminen yhdessä ohjattavan kanssa reflektoinnin kautta voi tuottaa uusia näkökulmia ohjattavan elämäntilanteeseen. Ojanen (2001) puhuu käyttöteoriasta, joka on ihmisen toiminnan taustalla. Tämä käyttöteoria on ikään kuin sisäänrakennettu säännöstö tai ohjausjärjestelmä ja se voidaan määritellä ihmisen yksityiseksi, persoonallisista kokemuksista, tiedoista, arvoista ja asenteista koostuneeksi järjestelmäksi (Ojanen, 2001, 88). Ihmisen käyttöteoria kehittyy uusien kokemusten myötä, kyse on jatkuvasti meneillään oleva ja muuttuva prosessi, joka hallitsee toimintaamme. Käyttöteoria voidaan nähdä ikään kuin strategiana, joka on aikaisemman kokemuksen ja uuden informaation sekoitus kulloinkin kyseessä olevassa tilanteessa. (Ojanen, 2001, 88). Täten suoritusstrategiat voidaan nähdä yksilön käyttöteoriana, jota hän käyttää erilaisissa elämän suoriutumistilanteissa. Ohjauksen tärkeänä tavoitteena onkin reflektiivisyyden kautta edistää oman käyttöteorian tiedostamista, kehittämistä ja tekemistä muutosalttiiksi (Ojanen, 2001, 92–93).

Kognitiivisen ohjauksen peruskäsitteisiin kuuluu myös *skeeman* käsite. Skeemat ovat muistiin tallentuneita kognitiivisia rakenteita, joita osa tutkijoista nimittää sisäisiksi malleiksi (Hakanen, 2008, 19). Skeemat ovat kehittyneet yksilön kokemusten ja tietojen myötä ja ne rakentuvat, muuntuvat ja täsmentyvät jatkuvasti uusien kokemusten myötä. Skeemat ohjaavat uuden tiedon vastaanottamista, käsittelyä ja tulkintaa. Havaintotilanteessa tietyt skeemat ovat aktivoituneena työmuistin alueella, jossa tapahtuu kaikki tietoinen toiminta. Näillä skeemoilla on tärkeä merkitys, kun ihmiset tekevät tulkintoja asioista. Monissa tutkimuksissa on todettu, että ihmiset ovat taipuvaisia tekemään tulkintoja mieluummin olemassa olevien skeemojen suuntaisesti kuin korjaamaan oletuksiaan ja luomaan uusia

mielen sisäisiä rakenteita (Hakanen, 2008, 19). Mitä enemmän jokin skeema saa vahvistusta, sen merkittävemmän aseman se saa myös ihmisen persoonallisuudessa. Skeemat voivat myös muuttua, sillä kun skeema on tietoisien työmuistin alueella aktivoituneena, sitä voidaan lujittaa, täydentää tai horjuttaa. Myös uusi skeema, jota riittävästi vahvistetaan, voi syrjäyttää jo olemassa olevan skeeman. Kognitiivisessa ohjauksessa aktivoituneita haitallisia skeemoja voidaan tunnistaa, kyseenalaistaa ja horjuttaa. Kognitiivisen ohjauksen tavoitteena on saada aikaan kognitiivinen muutos haitallisissa peruskomuksissa, -oletuksissa sekä automatisoituneissa ajatusvääristymissä. Tavoitteena on, että ohjattava tunnistaa ajattelunsa vääristymiä ja ohjaus tukee häntä löytämään vaihtoehtoisia ja tarkoituksenmukaisempia ajatus- ja toimintamalleja. (Hackney & Cormier, 1996, 179–181; McLeod, 2003, 138–140.)

#### 4.1.2 Kognitiivis-konstruktivistisuutta ja metaprosesseja (tietoisuustaitoja) korostavat näkökulmat

Kognitiivisessa terapiassa ja -ohjauksessa on vuosikymmenten aikana kehittynyt useita näkökulmia, kuten behavioraalinen, rationaalinen, konstruktivistinen, emootiopainotteinen, vuorovaikutuspainotteinen ja metaprosessien näkökulma, joita Hakanen (2008) esittelee ansiokkaasti. Tämän tutkimuksen kannalta keskeiset kognitiivisen ohjauksen näkökulmat ovat etenkin *kognitiivis-konstruktivistinen ja metaprosessien näkökulma*. Kognitiivis-konstruktivistinen näkökulma korostaa ihmisen ajattelun prosessiluonteisuutta ja kokonaisvaltaisuutta, joka pitää sisällään kognitioiden lisäksi niihin kytkeytyvät tunneprosessit. Kullekin ihmiselle on tyypillistä tiedon prosessoinnin tapa, jolla hän selittää ja jäsentää kokemuksiaan ja etsii oman itsensä eheyden ja jatkuvuuden tunnetta. Kognitiivis-konstruktivistista näkökulmaa korostavassa kognitiivisessä ohjauksessa pyrkimyksenä on ohjattavan persoonallisuutta organisoivien rakenteiden tunnistaminen ja niiden kehityksen ja vaikutusten ymmärtäminen osana ohjausta, kuten sosiodynaamisen ohjauksessa korostetaan ohjattavan elämänkentän huomioimista osana ohjausta. (Hakanen, 2008, 28–29.)

Kognitiivisessä ohjauksessa, jossa painotetaan metaprosessien näkökulmaa, kiinnitetään huomiota vääristyneeseen prosessointitapaan tai tietoisuustaitoihin. Tämän tutkimuksen kannalta keskeistä on etenkin tietoisuustaitoja korostava näkökulma. *Tietoisuustaidoilla* (mindfulness) tarkoitetaan hyväksyvää, tietoista

läsnäoloa ja kykyä tarkkailla havainnoinnin piiriin nousevia mielen tuottamia kokemuksia ja tulkintoja (Kabat-Zinn, 1991). Tietoisuustaitojen avulla ihminen voi pyrkiä ohjaamaan itseään elämän eri tilanteissa, esimerkiksi suoriutumistilanteissa. Tavoitteena on, että ihminen tiedostaa omia kognitiivisia prosessejaan: on avoin tapahtumille, ymmärtää omia reaktioitaan ja kykenee tekemään tämän perusteella viisaita valintoja. (Nilsonne, 2004, 15) Nuoren ajattelu- ja toimintatapojen kehittämisen yhteydessä tämä tarkoittaa sitä, että nuori tulee tietoiseksi omasta suoritusstrategiastaan ja sen osatekijöistä, tilanteeseen yhteydessä olevista ennakoivista uskomuksista, odotuksista ja mielikuvista, toimintaan liittyvistä tekijöistä sekä suoritustilanteen tulkinnoista ja päätelmistä, ja kykenee tekemään valintoja tietoisesti tämän ajattelunsa perusteella.

Tietoisuustaitoihin sisältyy *tietoinen läsnäolo*, jolloin ihminen on valppaana siinä tilanteessa, jossa hän on. Tämä ei tarkoita liiallista itsehillintää ja kontrollointia, vaan sellaista avoimuutta, että ihminen oppii ohjaamaan omaa tarkkaavaisuuttaan siten, että hän kiinnittää huomionsa tilanteessa vaikuttaviin keskeisiin tekijöihin. Nilsonne (2004) ymmärtää tietoisesta läsnäolon psykologiseksi prosessiksi tai psykologisen prosessin tulokseksi, joka tässä tapauksessa ilmenee nuoren suoritusstrategiaprosessissa. Tietoinen läsnäolo auttaa ihmistä ymmärtämään, kuinka otamme ympäristöstä vastaan informaatiota, tulkitsemme sitä ja reagoimme siihen. Kun olemme tietoisesti läsnä nykyhetkessä, ymmärrämme miten koemme ympäristön ja miten se vaikuttaa meihin. Tietoinen läsnäolo antaa mahdollisuuden proaktiivisuuteen ja kehittää kykyä tarkastella omaa ajattelua ja toimintaa tarvittaessa ikään kuin ulkopuolisen silmin, objektiivisemmin. (Nilsonne, 2004, 14–16.)

Tietoisuustaito-käsitteen taustalla oleva keskeinen ajatus on: ”Kaikista ajatuksistamme, tunteistamme ja teoistamme on seurauksia meille itsellemme ja muille.” Tämän vuoksi ihmisen tulee pyrkiä ymmärtämään ja ohjaamaan sisimpäänsä voidakseen ajatella, tuntea ja toimia mahdollisimman viisaasti. Koska tekemme tapahtuvat nykyhetkessä, on juuri nykyhetken kokeminen ja ymmärtäminen tärkeää. (Nilsonne, 2004, 16–19.) Kognitiivisen ohjauksen tietoisuustaitoja korostavassa suuntauksessa tavoitteena on luoda uudenlainen suhde omiin sisäisiin kokemuksiin ja tunteisiin. Perusajatus tietoisuustaitoihin- ja tekniikoihin on lainattu buddhalaisesta filosofiasta ja mietiskelytekniikoista, mutta

se ei sisällä Hakasen (2008, 33) mukaan terapian tai ohjauksen viitekehyksessä uskonnollista tai hengellistä puolta.

## 4.2 Sosiodynaamisen ohjauksen lähtöolettamuksia

Tutkimuksen toisena keskeisenä ohjauksellisena lähestymistapana vaikuttaa Peavyn (1999) sosiodynaaminen ohjausnäkemys, jossa ohjaus nähdään lähtökohtaisesti käytännöllisenä ja kokonaisvaltaisena elämänsuunnittelun menetelmänä. Sosiodynaamista ohjausta voi kuvata Peavyn mukaan myös yhteiskonstruointiprosessiksi, jossa ohjaaja ja ohjattava yhdessä tarkastelevat ohjattavan elämänkentän eri puolia ja jossa ovat mukana oppilaan koko kokemusmaailma eri vivahteineen. Elämänkentän eri osa-alueet: harrastukset, henkilökohtainen elämä, kaverisuhteet, terveys ja elämäntyyli – kaikki tekijät, jotka ovat yhteydessä nuoren ajattelu- ja toimintatapoihin, suoritusstrategioihin. Elämänkenttään sisältyvät kaikki tietoiseen elämäkokemukseemme sisältyvien tärkeiden kokemusten, suhteiden, ihmisten, uskomusten ja oletusten sekä esineiden merkitykset (Peavy, 2000, 32).

Sosiodynaamisen ohjauksen oletuksena on, että ohjaus on ennen kaikkea *sosiaalista toimintaa*, jossa ohjaussuhde on ohjaajan ja ohjattavan väliseen *dialogiin perustuvaa vuorovaikutusta*. Tähän dialogiin molemmat tuovat oman panoksensa ja ohjaus on luovaa, tutkivaa ja reflektiivistä todellisuuden konstruointia ja rekonstruointia. Sosiodynaamisen ohjausnäkemysten taustalla vaikuttaa fenomenologia ainakin kahdella tavalla. Sosiodynaamisessa ohjauksessa korostetaan fenomenologian mukaisesti jatkuvaa kokemusta, jossa ohjaajan ja ohjattavan välillä korostuu empaattiseen ymmärrykseen pyrkiminen ja syvällisen kuuntelun tärkeys. Fenomenologia edellyttää myös, että ohjaajalla on hyvä itsetarkkailun ja kriittisen reflektiivisyyden taito, joilla minimoidaan ennako-oletusten vaikutusta ohjaustilanteessa. Lisäksi tässä vuorovaikutuksessa on tärkeää aitous, huolenpito ja vastuullisuus. (Peavy, 2000, 25–27.)

Toinen keskeinen sosiodynaamisen ohjauksen taustalla vaikuttava lähtöoletus liittyy vygotkilaiseen ajattelutapaan, jonka mukaan ihmiset ovat perusolemukseltaan sosiaalisia ja tieto edellyttää aktiivista konstruointia ihmisten välillä. Vygotsky (1987) on sitä mieltä, että toiminnan ja käytännön käsitteet, kuten



puhuminen ja ajattelu, ovat keskeisiä, kun pyritään ymmärtämään miten todellisuuksia konstruoidaan. Kieli on Vygotskyn mukaan psykologinen väline, jonka avulla esimerkiksi elämänkentän kartoittamisessa työstämme psyykkisesti kielellisen ja materiaalisen maailmamme aspekteja ja muunnamme niitä sosiaalisiksi artefakteiksi. Kun luomme sosiaalisia artefakteja kielellisten työkalujen avulla ihmiset (ohjaaja ja ohjattavat) muotoilevat ja muuttavat olennaisesti mentaalisia prosesseja.

Sosiodynaamisen ohjauksen lähestymistavan taustalla vaikuttaa Peavyn (2000, 31) mukaan myös konstruktivistisen teoriaperheen *neljä ihmisen kokemukseen liittyvää periaatetta*. 1. Ihmiset ovat havaitsemisessaan, muistamisessaan ja tietämisessään proaktiivisia, generatiivisia, osallistuvia ja merkityksiä luovia. 2. Ihmiset ovat itseorganisoituvia järjestelmiä, joiden itseorganisoituvista prosesseista monet ilmenevät tyypillisesti sellaisilla tietoisuuden tasoilla, jotka ovat vaikeasti tavoitettavissa. Nämä prosessit voidaan suotuisissa oloissa tunnistaa ja pukea sanoiksi. 3. Yksilön itseorganisoituvat prosessit suosivat tiettyjen kokemuksen tapojen ylläpitämistä, minkä vuoksi havaitsemme ajattelumme ja toimintamme ajallisen ja paikallisen jatkuvuuden. näitä kokemuksen tapoja voidaan tarkastella ihmisen elämänkenttänä. 4. Ajattelu, muisti, tunteet ja toiminta ovat sekoitus ainutlaatuisuutta ja sosiaalisen välittymisen välineitä (kulttuurisia työkaluja). Ihmisyksilö on samanaikaisesti yksilöllinen toimija ja solmu sosiaalisten suhteiden verkossa. (Peavy, 2000, 31.)

Peavyn (2000, 26) mukaan ihminen on päivittäisessä kanssakäymisessään toisten kanssa *merkityksenluoja*, jolloin sanoilla ja kielellä on keskeinen asema. Sanat ovat sosiodynaamisesta näkökulmasta välineitä, joilla saadaan asioita tehdyksi ja ne ovat kulttuurisia työkaluja, jotka olemme hankkineet vuorovaikutuksessa kulttuurimme jäsenten kanssa. (Peavy, 2000, 34). Keskeisiä työmenetelmiä ovat keskustelu, kysymykset, tarinat, metaforat ja symbolit eli erilaiset kieleen ja kommunikaatioon liittyvät työvälineet. Sosiodynaaminen ohjaaja on sitä mieltä, että kieli on tärkein merkityksen rakentamisen väline. Ihminen jäsentää todellisuuttaan kielen avulla: ohjattavan tapa kertoa omasta elämästään ja elämänhistoriastaan heijastaa hänen käsitystään itsestä ja ympäröivästä maailmasta. Sosiodynaamisen ohjauksen lähestymistavassa ajatellaan, että ohjaustilanteessa jokaisella ihmisellä on oma todellisuuskäsityksensä, jota ohjaustilanteessa ohjaaja ja ohjattava yhdessä tutkivat ja ohjausprosessi tähtää opiskelijan voimavarojen tunnistamiseen ja vahvistamiseen.

Ohjaajan tehtävä on tällöin pyrkiä avaamaan keskustelussa uusia näkökulmia eikä antamaan valmiita vastauksia tai neuvoja. (Peavy, 1999, 12–25 ja 42–47.)

Ojasen (2001) mukaan merkityksen antaminen on prosessi, jonka ytimenä on ihmisen oma kokemusmaailma. Kun nuori esimerkiksi kokee isoja vastoinkäymisiä tai epäonnistuu tärkeässä suoriutumistilanteessa, se saattaa olla hänelle hyvin voimakas kokemus. Tälle kokemukselle, johon liittyy myös usein tunteita, yksilö antaa merkityksen tai merkityksiä, kun hän tekee tilanteessa kausaalipäätelmiä. Prosessin tavoitteena on se, että ihminen pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan omaa kokemustaan. Merkityksellä tarkoitetaan jotakin kohteesta saatua elämyksiä ja kun annamme tälle elämykselle merkityksen, siitä tulee kokemus. Antamamme merkitykset ovat aina suhteessa johonkin kohteeseen. Merkityssuhde syntyy, kun antamamme merkitys asettuu aikaisempien kokemusten, tunteiden, mielikuvien ja uskomustemme kanssa yhteen ikään kuin oivalluksen välähdyksenä. Nämä merkityssuhteet voivat olla harmonisia, mutta ne voivat myös olla konfliktisia, jolloin niihin liittyy ristiriitoja. Merkityssuhteet muodostavat vielä laajempia merkitysskeemoja, jotka muuttuvat vuorovaikutuksessa toistemme kanssa. (Ojanen, 2001, 132–133.)

Erityisesti tunnekokemuksilla ja niiden ymmärtämisellä on Ojasen (2001) mukaan tärkeä yhteys yksilön merkityksenantoprosessissa, koska juuri tunteet tekevät ihmisen elämästä merkityksellisen (Ojanen, 2001, 133). Merkityksillä ja toiminnalla on myös keskinäinen yhteys. Kun yksilö tekee kausaalipäätelmiä toimintansa perusteella ja antaa merkityksiä kokemuksilleen, hän vertaa niitä aikaisempiin merkityksiinsä ja tämä aikaansaa mahdollisesti muutoksia aikaisemmissa merkityksissä. Toiminta muokkaa sen aikaansaanutta merkitystä tai tuottaa kokonaan uusia merkityksiä eli uusia tulkintoja tilanteesta. Merkitys ja toiminta ovat Parkkisen (2003) mukaan vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa. (Parkkinen, 2003, 156.)

Merkityksillä on kokemuksellinen puoli ja siksi niiden muuttaminen edellyttää tunteiden käsittelyä, niiden auki puhumista ja mahdollisesti tulkinnan muuttamista (Parkkinen, 2003, 156). Merkitys ja toiminta ovat Peavyn (1999) mukaan yhteydessä käytettyyn kieleen siten, että mikäli yksilön toiminnassa ja merkityksissä tapahtuu muutos, se näkyy aina kielessä. Jos ohjattavan puheessa tapahtuu muutoksia, on hyvin todennäköistä, että merkitysten tasolla on tapahtunut muuttamista. (Parkkinen, 2003, 156.) Ohjaustilanteessa tämä merkitsee sitä, että

ohjaaja voi tarkastella kielen kautta sitä, onko esim. ohjattavan hallinnan kokemuksessa (kontrolloitavuudessa), tunteiden tunnistamisessa ja attribuutioissa tapahtunut muutoksia.

Ohjaajan on tärkeä hyödyntää kieltä sekä ohjattavan maailmankuvan ja minäkäsityksen tulkinnassa että ongelmaratkaisun välineenä (Lairio, Puukari & Nissilä, 2001, 58). Täten kieli on avainsana myös suoritusstrategian muuttamisen mahdollisuudessa: attribuutioiden muuttumisessa, psykologisten seuraamusten muuttumisessa ja edeltävien kausaaliehtojen (esimerkiksi kykyuskomusten ja onnistumisen odotusten) muuttumisessa. Näiden tekijöiden ytimessä on yksilön minäkäsitys, joka on ohjauksen ydin. Muu tieto kytkeytyy reflektiivisesti minäkäsitykseen. Ohjauksen perimmäisenä tarkoituksena on pyrkiminen objektiiviseen minäkäsitykseen, vaikka siihen pääseminen onkin mahdotonta, ihminen kun tarkastelee itseään aina tietystä näkökulmasta. Erityisen tärkeää ohjauksen näkökulmasta on, että ohjattavat eivät näe itseään avuttomina uhreina vaan oman elämänsä hallintaa kykenevinä. (Lairio, Puukari & Nissilä, 2001, 58.) Peavyn (1999, 44–45) mukaan minuuden ytimessä on eksistentiaalinen tahto: toimivan minän ja itseajattelevan minuuden ääni; oma vastuullisuus, luovuus ja vapaus sekä huolehtiminen itsestä ja muista. Ohjauksen tärkeänä tavoitteena on realistisen minäkäsityksen kehittymisen tukeminen, joka on erityisen tärkeä haaste esimerkiksi alisuoriutujien tai kielteisiä suoritusstrategioita käyttävien kohdalla, joiden minäkäsitys saattaa olla hyvinkin epärealistinen. (Rimm, 1986, 3–4; Maitra, 1991, 128.)

Motivaatioattribuutioteorian näkökulmasta tämä merkitsee sitä, että sosiodynaaminen ohjaaja auttaa ohjattavaa tiedostamaan sitä miten hän toimii erilaisissa suoriutumistilanteissa. Ohjaaja voi myös tukea ohjattavaa tarvittaessa muokkaamaan sisäisiä mallejaan sellaiseksi, että se tukee ja kehittää hänen minäkäsitystään ja toisaalta auttaa häntä tiedostamaan myönteisiä attribuutioita, jotka tukevat ohjattavan minäkäsitystä. Myönteisiä suoritusstrategioita (esim. optimisista strategiaa käyttävät) toimivat juuri minäkäsitystään tukevalla tavalla, he antavat itselleen kiitosta onnistumistilanteissa (selittävät onnistumistaan tai suoriutumistaan sisäisillä attribuutioilla, kuten kyvyillään) ja toisaalta taas epäonnistumistilanteissa ulkoisilla ja kontrolloitavissa olevilla attribuutioilla, kuten opiskelutaidoillaan, jolloin epäonnistumisella ei ole kielteistä yhteyttä hänen

minäkäsitykseensä, vaan hän kokee voivansa korjata toimintatapaansa ja yrittää jälleen uudelleen. (Seligman, 1998.)

### 4.3 Kehittämistehtävänä olevan ryhmäohjauksen lähtöolettamuksia

#### 4.3.1 Strukturoidun ryhmäohjauksen lähtöolettamuksia

Borgen, Pollard, Amundson ja Westwood (1989, 3) määrittelevät strukturoidun ryhmäohjauksen *psykologis-pedagogiseksi ohjaamiseksi*. Ohjaus nähdään tällöin oppimisprosessina, joka pitää sisällään opettamisen sekä kasvattamisen ja niihin liittyvät asenteet, tiedot, taidot ja niiden muutokset. Strukturoitu ryhmäohjaus on prosessi, jossa otetaan huomioon sekä yksilön että ryhmän tarpeet. Siinä korostetaan oppimistavoitteiden saavuttamista (pedagoginen näkökulma) sekä tavoitteiden saavuttamisen konstruktiiivista luonnetta (psykologinen näkökulma). Strukturoidun ryhmäohjauksen lähtöoletukset ovat: 1. Oppilas on aktiivinen tiedonkäsittelijä eikä passiivinen vastaanottaja. 2. Ryhmän jäsenet sitoutuvat aktiiviseen oppimisprosessiin, jossa on sekä kognitiivisia että emotionaalisia ulottuvuuksia. 3. Osallistuessaan ryhmään ja ryhmäharjoituksiin, oppilaat tulevat tietoisiksi omista ajattelu- ja toimintatavoistaan eri tilanteissa ja siitä miten muut tulkitsevat heidän toimintaansa. 4. Näiden tietoisuustaitojen kehittyminen luo perustan ja innoituksen uudennlaiselle tavalle toimia ja kannusteen ajattelu- ja toimintatapamuutokselle. 5. Muutokset käyttäytymisen tasolla ovat väliaikaisia, ellei muutosta tapahdu suhtautumisen ja ajattelun tasolla. (Borgen, ym. 1989, 80–81.)

#### 4.3.2 Strukturoidun prosessisuuntautuneen ryhmäohjauksen lähtöolettamuksia

Tutkimuksen ohjausprosessi toteutettiin *strukturoituna prosessisuuntautuneena ryhmäohjauksena*, joka on strukturoidun ryhmäohjauksen sovellus, jossa korostetaan kokemuksellista oppimista ja reflektointia. *Keskeisenä lähtöoletuksena* on näkemys ihmisestä aktiivisena oman toimintansa ja oppimisensa arvioijana ja suuntaajana. Oppiminen käsittää tällöin tietojen ja taitojen hankkimisen sekä omien

uskomusten, tunteiden, asenteiden ja näkemysten pohdinnan ja arvioinnin. Keskeistä on myös ohjaukseen osallistuvien sisäinen pohdinta, henkilökohtainen reflektointi ja kehittymisen ulottuvuus. Strukturoidussa prosessisuuntautuneessa ryhmäohjauksessa keskeistä on myös luottamus yksilön voimavaroihin ja voimavarojen hyödyntäminen uusien taitojen omaksumisessa. Ryhmä tuo oppimiseen sosiaalisen oppimisen ulottuvuuden. (Vanhalakka-Ruoho, 2004, 137.)

Strukturoidun prosessisuuntautuneen ryhmäohjauksen työskentelytapoina käytettiin yhteiskeskustelua, yksilötyöskentelyä, parityöskentelyä ja pienryhmätyöskentelyä. Prosessisuuntautuneessa ohjauksessa oli tavoitteena oppilaiden työprosessien tai tuntityöskentelyprosessien ohjaaminen. Työprosessien ohjauksen perusideana oli ohjattu osallistuminen, jossa erilaisten aktiviteettien avulla tuettiin oppilaan työskentelyä, jolloin ryhmä (tässä tapauksessa oma luokka 14–19 oppilasta sekä siitä työskentelyn aikana muodostetut 3–6 hengen pienryhmät ja parit) nähtiin etenkin resurssina. Resurssina siinä mielessä, että yksittäin oppilas sai omaa reflektointiinsa myös luokkakavereiden näkökulmia prosessoitavaan asiaan. Kun ohjaaja ohjasi oppilasryhmien työskentelyä, hän käytti erilaisia aktiviteetteja, jotka auttoivat sen jäseniä tiedostamaan tai käsittelemään opiskeluun ja oppimiseen liittyviä erilaisia motivaatio-, suunnittelu-, ja itsearviointiprosesseja. Keskeistä oli suoritusstrategiaprosessiin liittyvien tietoisuustaitojen kehittäminen. (Nummenmaa & Lautamatti, 2004.)

Ohjattuun osallistumiseen kuuluivat ohjaustunneilla välitön vuorovaikutus, konkreettinen yhteistyö sekä sopiminen toiminnan rakenteista. Ohjattu osallistuminen viittaa konkreettiseen käytännölliseen toimimiseen ja tekemiseen, oppimiseen tähtääviin keskusteluihin ja havaintoihin itsestä ja toisista. Se tarjosi parhaimmillaan oppilaalle mahdollisuuden muutokseen: ajatella itsestä uudella tavalla (esimerkiksi omista kyky-/pystyvyysuskomuksista ja omista vahvuuksista), antaa asioille ja tapahtumille uusia merkityksiä (ajatella esimerkiksi suoriutumistilanteisiin liittyvistä syyselityksistä (attribuutioista) uudella rakentavalla tavalla) ja suuntautua uudelleen esimerkiksi opiskelutaitojen pohtimiseen, jolloin tehtäväorientoituneisuus tai hallinnan kokemus voi kehittyä. Ohjaaja toimi ohjatun osallistumisen aikana aktiivisesti ohjaten, tukien oppilaiden reflektointia ja auttaen yhdistelemään oppilaiden ideoita yhteiseksi teemaksi.

### 4.3.3 Ryhmäohjauksen yleisiä lähtöolettamuksia ja onnistumisen reunaehdoja

Ryhmäohjauksen onnistumiseen liittyy monia lähtöoletuksia, joiden pitää kohtuudella toteutua, että ryhmäohjausprosessi voisi riittävällä tavalla onnistua. *Lähtöoletuksena* on, että ryhmäohjauksen onnistuminen edellyttää *ohjaajalta* paljon suunnittelua ja ennakkotyötä, monipuolisia ohjaustaitoja ja hyvää oppilaan- ja ryhmäntuntemusta sekä luottamusta ryhmän taholta. Ryhmäohjauksen keskeinen elementti on *ryhmäkeskustelu* eri muodoissaan. Jos ohjaustilanteessa ei luoda vuorovaikutukseen innostavaa ilmapiiriä tai siihen ei jostain syystä päästä, saattaa ohjaajan tai jonkun ryhmäläisen viestintä olla yksisuuntaista ja toivottavaan ryhmäkeskusteluun ja vuorovaikutukseen ei päästä.

*Ohjaussuhteella* on keskeinen merkitys ohjauksen onnistumisessa. Onnistuneen ohjaussuhteen kehittymisen kannalta oleellisia tekijöitä ovat Amundsonin (2005, 24) mukaan ohjaajan aitous, kunnioitus, empaattinen ymmärtäminen sekä joustavuus. Aitous ohjaussuhteessa tarkoittaa, että ohjaaja kohtaa ohjattavan rehellisesti ja asettaa oman ammattiroolinsa hieman etäämmälle. Ohjattavan kunnioitus on ehdotonta arvostamista siten, että ohjattava otetaan tosissaan ja hänet hyväksytään arvostelematta. Empaattinen ymmärtäminen tarkoittaa sitä, että ohjaaja pyrkii havainnoimaan ohjattavan kokemusmaailmaa (ajatuksia ja tunteita) tarkasti. Joustavuus on sitä, että ohjaajalla on halua ja pyrkimystä käyttää mielikuvitusta ja luovuutta ohjauksessa. (Amundson, 2005, 20–24). Jos kyseessä on henkilökohtainen ohjaus, niin luottamuksellisen ohjaussuhteen kehittymisen myötä ohjaaja ja ohjattava luovat yhdessä ohjausprosessille suuntaa ja sopivat ohjauksen tavoitteista. Ryhmäohjausprosessissa ohjaajalla saattaa olla suurempi vastuu ohjauksen tavoitteista ja ohjausprosessin sisällöistä. Ohjauksen toteutettavissa olevien ja konkreettisten tavoitteiden asettaminen ja ohjauksen suunta on ohjauksen kaikissa vaiheissa jatkuva prosessi, jota ohjaaja ja ohjattavat luovat yhteistyössä. (Amundson, 2005, 28.)

Ohjausprosessin sujuminen ja ohjaussuhteen kehittyminen asettavat myös *ohjaajan taidoille* monia vaatimuksia. Ruponen, Nummenmaa ja Koivulahti (2000) erittelevät ohjaajan tärkeimmät taidot reaktiotaidoiksi, vuorovaikutustaidoiksi ja toimintataidoiksi. Reaktiotaitoja ovat aktiivinen kuuntelu, asioiden toistaminen, selventäminen, kokoaminen, tiedon jakaminen sekä empatia. Vuorovaikutustaitoja

ovat ohjattavien tasapuolinen huomioiminen, pääasioiden yhdistäminen, ohjattavien välisen vuorovaikutuksen tukeminen, toiminnan rajoittaminen yhteisesti sovituin säännöin sekä ohjattavien huomioimisen ristiriitatilanteissa. Toimintataitoja ovat hyvä kyselytekniikka, kuten avoimien kysymysten käyttö, joka tukee ohjattavan reflektiota. Lisäksi toimintataitoihin kuuluu kehittynyt empatia, jonka avulla ohjaaja voi ymmärtää ja tulkita ohjattavan tunteita, motiiveja sekä ajatuksia.

Tärkeää on, että ohjaaja itse toimii ryhmätilanteessa hyvän vuorovaikutuksen mallina osoittamalla empatiaa, tekemällä asioista yhteenvetoja ja pyrkimällä reagoimaan tilanteisiin välittömästi ja tarkoituksenmukaisella tavalla. Jos ryhmässä tulee konflikteja, ohjaaja voi ottaa näkemuserot puheeksi ja rohkaista ryhmäläisiä luoviin ja rakentaviin ratkaisuvaihtoehtoihin. (Jos esimerkiksi ryhmässä pohditaan epäonnistumisille annettuja tyypillisiä syyselityksiä ja nuori sanoo vahvasti, että hänen englannin opiskelun vaikeutensa johtuu pelkästään heikosta kielipäästä. Tällöin ryhmää voidaan kannustaa pohtimaan muita mahdollisia syitä kielten opiskelun vaikeuteen ja tukea näkökulman muutokseen). Ohjaajan tehtävänä on myös varmistaa, että toiminnan säännöt ja normit ovat ohjattavien tiedossa, tämä edistää toiminnan sujumista ja luo turvallisuutta ohjaustilanteeseen. (Esimerkiksi on tärkeää, että nuoret tunnistavat ryhmäohjausprosessissa ohjaustunnin rakennetta ainakin jossain määrin, jolloin työskentelytapojen vaihtaminen ohjaustunnin aikana sujuu mutkattomasti.) Ohjaajan on siten tärkeää tunnistaa ryhmäprosessiin vaikuttavat voimat, jotka parhaimmillaan auttavat ryhmää toteuttamaan tehtäväänsä. (Ruponen, Nummenmaa & Koivulahti, 2000, 167–171.)

Ohjaajan taitoihin kuuluu myös ryhmän kehityksellisten vaiheiden tunnistaminen ja sen huomioiminen ohjausprosessin suunnittelussa ja kuluessa. Ohjaaja voi hahmottaa ryhmän kehitystä seuraavien vaiheiden kautta: suunnittelu, aloitus, siirtymä, työskentely, lopetus ja jälkiryhmä. Suunnitteluvaiheen päätarkoitus on auttaa ryhmäläisiä ymmärtämään ryhmän tarkoitus. Ohjaajan tehtävä on edistää vastavuoroista vuorovaikutusta, jota voi edistää esimerkiksi strukturoitujen tehtävien avulla. Aloitusvaiheessa ryhmäläisillä on tarve päästä ryhmään sisään ja kokea olevansa ryhmän jäsen. Ohjaajan tehtävä on antaa ryhmäläisille aikaa tutustua toisiinsa ja mahdollisuus hahmottaa omaa paikkaansa ryhmässä. Siirtymävaiheessa testataan luottamusta. Ryhmäläiset aktivoituvat, kyselevät ja alkavat omaksua ryhmän tavoitteet ja työskentelytavat. tässä vaiheessa ryhmäläiset ottavat myös enemmän vastuuta omasta oppimisestaan ja toiminnastaan ryhmässä.

Työskentelyvaihe on aktiivista ja tehtäväsuuntautunutta työskentelyä ja voimakasta ryhmään sitoutumista. Ongelmaratkaisutaidot ja joustavuus kehittyvät tässä vaiheessa. Ohjaaja voi antaa ryhmän toimia itsenäisemmin. Päätösvaiheessa ryhmäläiset pyrkivät kokoamaan oppimaansa, arvioimaan kokemaansa sekä sitä mihin asti tavoitteissa on päästy. Jälkiryhmän tapaamisilla pyritään vahvistamaan uuden oppimista. (Ruponen, Nummenmaa & Koivulahti, 2000, 168–171.)

Amundson (2005) korostaa ohjausprosessissa ohjaajan *aktiivista otetta*. Tämä tarkoittaa luovuuden ja mielikuvituksen käyttöä ohjauksen rakenteiden ja ohjausprosessin suunnittelussa esimerkiksi siten, että käytetään ohjauksessa monipuolisia työskentelytapoja, kuten piirtämistä, metaforia, runoutta, kirjoittamista, ratkaisukeskeisiä kysymyksiä, käytännön harjoituksia sekä ohjauksen välillä tehtäviä aktiivisuutta ylläpitäviä välitehtäviä. Tällaista aktiivista näkökulmaa ohjauksessa nimitetään aktiiviseksi ohjaamiseksi. Hyvin keskeistä aktiivisessa ohjaamisessa on myös ohjaajan hyvät viestintätaidot, kuten toisin sanoin sanominen, selventäminen, empatia, hillitseminen, yhteen liittäminen, estäminen, tuen antaminen, konfrontointi, haastaminen vahvuuksien havaitsemiseen, välittömyys, omien kokemusten jakaminen sekä kysymysten ja johtopäätösten tekeminen. (Amundson, 2005, 9–35.)

Ohjausprosessin onnistuminen edellyttää myös *ohjaukseen osallistuvilta monia taitoja*, kuten riittävää motivaatiota, tavoitteellisuutta ja yhteistyöhalukkuutta. Ohjaus rakentuu kokemusten jakamiseen, reflektiivisyyteen, vertaisuuteen ja yhteistyöhön, jolloin ohjaukseen osallistuvien ajatellaan olevan vuorovaikutuksessa keskenään. (Peavy, 1999; Amundson, 2003.). Parhaimmillaan ohjausprosessi tukee siihen osallistuvan kehittymistä, esimerkiksi vahvistaa yksilön sitoutumista opiskeluun, kehittää sosiaalisia taitoja, antaa mahdollisuuden rakentaviin vertailuihin, mutta epäonnistuessaan ohjausprosessi voi esim. ylläpitää virheellisiä uskomuksia tai se ei anna välineitä oman kokemuksen prosessointiin. (Vanhalakka-Ruoho, 2004, 141–142.)

*Ohjausympäristöllä ja -tilalla* on myös yhteyttä luokkamuotoisessa ohjauksessa toteutetun ryhmäohjauksen onnistumiseen. Tilaa on oltava riittävästi, tuoleja ja pöytiä on voitava liikutella sujuvasti. Keskeistä on myös ohjaukseen osallistuvien määrä. Tutkimuksen *mielekkäät luokkakoot* (14–19 oppilasta luokalla) loivat pohjaa ohjausprosessin onnistumiselle.



On myös syytä huomata, että *ryhmäohjaus ei välttämättä sovellu kaikille*. Joku saattaa kokea ryhmässä ahdistuneisuutta tai turvattomuutta. Jotkut eivät tahdo sitoutua ryhmän toimintaan emotionaalisesti ja sosiaalisesti. Liiallinen äärikäyttäytyminen, esim. aggressiivisuus voi vesittää ryhmäohjauksen onnistumista. (Vanhalakka-Ruoho, 2004, 141–142.) Tämän tutkimuksen kaikki oppilaat olivat yleisopetuksessa olevia oppilaita. Kahden pienryhmän oppilaat eivät osallistuneet tutkimukseen.

## 4.4 Ohjausprosessin suunnittelu ja toteutus

### 4.4.1 Luokkamuotoisen ohjauksen ryhmäohjaustuntien rakenne

Strukturoidussa prosessisuuntautuneessa ryhmäohjaustyöskentelyssä ohjaustunneilla oli hahmotettavissa eri vaiheita. Ryhmäohjaustunneilla tapahtuvien työprosessien ohjauksen tavoitteena oli mahdollistaa oppilaan tavoitteellinen ja yksilöllinen, parin kanssa tai pienryhmässä tapahtuva työskentely ryhmäohjaustunnin aiheen parissa. Jokainen yksittäinen ryhmäohjaustunti muodosti toimintakokonaisuuden, jossa oli tyypillisesti hahmotettavissa *neljä vaihetta*:

1. *Suunnittelu* (ohjaaja oli tehnyt etukäteen ohjaustunnin suunnitelman, aikasuunnitelman ja oppilas oli tehnyt aiheeseen orientoivat välitehtävän, mikäli niitä oli annettu).

2. *Aloitus* (siirtymä aiheeseen, siirtymä psyykkisesti työskentelyn tilaan, leimaavina piirteinä rauhoittuminen, levollisuus ja psyykinen läsnäolo). Edellisen kerran välitehtävän käsittelyllä orientoiduttiin aihepiiriin. Ohjaaja arvio alussa myös luokan energiatason (oliko aamutunti vai iltapäivätunti esim). Siirtyminen uuteen aiheeseen alkoi usein pienellä pohdinnalla, mitä aiheesta jo tiedetään ja miten tämän kerran aihe liittyy välitehtävään (Tänään meidän tavoitteena on,...). Pyrkimyksenä oli motivoida oppilaita pohtimaan, mitä aihe voisi koskettaa heitä itseään. Lisävirikkeenä oli usein joku visualisoiva teemaan liittyvä kuva tai jäsennys, jonka opinto-ohjaaja piirsi tauluun tai heijasti kuvana.

3. *Työskentely eli aktiivinen toiminta* eri muodoissaan (yhteiskeskustelu, yksilötyöskentely, parityöskentely tai pienryhmätyöskentely ja aikaa omalle ajattelulle). Tyypillisesti tämän vaiheen alussa keskusteltiin ohjaustunnin

tavoitteesta koko luokan kesken lyhyesti ja sitten annettiin toimintaohjeet aktiivista toimintaa varten. Joskus työskenneltiin aluksi yksin ja sitten pareittain. Parin kanssa työskennellessä syvennettiin teemaa esim. kokoamalla yksilötyön tuloksia yhteen vaihtamalla kaverin kanssa näkökulmia tai yhdessä alusta asti työstäen. Ohjaajan toimi aktiivisesti ohjaten ja tuki oppilaiden reflektointia ja auttoi yhdistelemään oppilaiden ideoita yhteiseksi teemaksi. Jos ohjaustunnilla työskenneltiin pienryhmissä, niin ryhmäkokona käytettiin tyypillisesti 3–4 hengen ryhmiä, jotta ryhmä toimisi mahdollisimman aktiivisesti. Joillakin tunneilla ryhmäkokona oli 5–6 oppilasta, jos haluttiin teemaan enemmän näkökulmia (näin tehtiin esimerkiksi Peavyn kahdelle ohjaustunnille ajoittuvassa taitoharjoituksessa). Ryhmäkeskusteluissa ohjattiin nuoria pohtimaan aihepiiriä yhdessä, keskeisinä kysymyksinä: ”Mitä tämä tarkoittaa omalla kohdalla? ja Miten tätä voisi hyödyntää käytännössä?” Ohjaaja kulki ryhmien luona, kuunteli, vaihtoi ajatuksia, kun teemasta keskusteltiin ja jäseni tarvittaessa tavoitetta.

4. *Lopetus* (Keskusteltiin yhdessä ohjaustunnin annista, välitehtävän anto seuraavaa kertaa varten ja loppukierros). Ohjaustunnin lopussa koottiin tunnin teemaa: ”Mitä ryhmässänne tänään erityisesti pohdittiin aiheesta? Mitä ajatuksia ohjaustunnin aihe herätti? Miten aihetta voisi hyödyntää tai käyttää tällä viikolla?” ”Mikä oli tänään mielestäsi keskeinen ajatus?” Tällöin halukkaat (tai osa halukkaista) kertoi koko luokalle ajatuksistaan. Välillä käytiin läpi jokaisen ryhmän ajatuksia ja niitä kommentoitiin. Joillakin ohjaustunneilla jouduttiin ajanpuutteen vuoksi kokoamaan teemaa lyhyemmin, esimerkiksi kommentit pyydettiin osalta ryhmistä. Välitehtävänä seuraavaa kertaa varten oli tyypillisesti oma reflektointitehtävä: ”Mitä ajatuksia tunnin aihe herätti, mitä oivalsit ja miten voisit hyödyntää asiaa omassa elämässäsi?” Muutaman ohjaustunnin lopussa välitehtävää ei ollut mielekästä ajanpuutteen vuoksi antaa, vaan välitehtävä toimi seuraavan kerran ohjaustunnin luontevana aloituksena, jolloin edellisen ohjauskerran aihe myös samalla kerrattiin. (Nummenmaa & Lautamatti, 2004, 134–136; Brigman & Campbell, 2003.)

#### 4.4.2 Luokkamuotoisen ohjauksen keskeiset aihepiirit

Masten ja Coastworth (1998) selvittivät tutkimuksia 25 vuoden ajalta ja kartoittivat, mitkä oli todettu keskeisiksi tekijöiksi, kun haluttiin kehittää lasten ja nuorten akateemisia- ja sosiaalisia taitoja. Hattie, Biggs ja Purdie (1996) selvittivät kymmenen vuoden ajalta oppimisen taitoihin kohdistuneita ohjausinterventiotutkimuksia, joissa tutkittiin kaikkein keskeisimpiä oppimisen tehokkuuteen yhteydessä olevia tekijöitä. Kummassakin edellä mainitussa tutkimusraportissa päädyttiin siihen, että *keskeisiä kehitettäviä taitoja* olivat: 1. Kognitiiviset ja metakognitiiviset taidot (kuten tavoitteen asettelu, reflektointi ja muistitaidot), 2. Sosiaaliset taidot (kuten vuorovaikutustaidot, yhteistyötaidot, kuuntelutaito, ongelmaratkaisutaito) ja 3. Itsehallintataidot (kuten huomion suuntaaminen ja ylläpitäminen, motivaatio ja kielteisten tunteiden käsittely). *Metakognitiivisilla tiedoilla* tarkoitetaan yksilön omia kognitiivis-emotionaalisia prosesseja koskevia tietoja sekä substanssin hallintaan liittyviä kykyjä ja tietoja. *Metakognitiivisilla taidoilla* taas viitataan yksilön kykyyn hyödyntää näitä metakognitiivisia tietoja, jolloin keskeistä on tässä tapauksessa etenkin yksilön suoritustilanteeseen liittämät ajatukset ja uskomukset. (Hautamäki, ym. 2000, 240.)

Brigmann ja Campbell (2003) tutkivat pienryhmässä ja luokassa toteutetun ohjausinterventiotutkimuksen avulla sitä, kuinka voitaisiin parantaa oppilaiden akateemista suoriutumista ja onnistumiseen johtavaa toimintaa. Myös heidän tutkimuksessaan ohjaukselliset aktiviteetit kohdistettiin kognitiivisten- ja metakognitiivisten-, sosiaalisten- ja itsehallinnantaitojen kehittämiseen. Tässä tutkimuksessa näitä tietoisuustaitoja pyrittiin kehittämään ohjausprosessiin valittujen aihepiirien käsittelyn yhteydessä ja ohjausprosessin aihepiirit muodostettiin suoriutusstrategian osa-alueiden mukaisesti. *Tutkimuksen ohjausprosessia varten suunniteltiin suoriutusstrategian osa-alueita kehittävää ohjausinterventiomalli (SOKO-malli)* siten, että huomioitiin Myrick'n (2003,175) mukaan ohjausintervention suunnittelussa keskeiset avaintekijät.

*Ensiksi* laadittiin ohjaustuntien keskeiset tavoitteet ja toteutussuunnitelmat aihepiireineen. Koska valmista aikaisemmissa tutkimuksissa kokeiltua suoraan soveltuvaa ohjausprosessisuunnitelmaa ei ollut, se luotiin aikaisemman tutkimustiedon ja tutkimuksen viitekehyksen perusteella. Tässä kohtaa mietittiin teoreettisen viitekehyksen suuntaisesti ohjausintervention tavoitetta: ”Mitkä ovat

keskeisiä tekijöitä, kun halutaan ohjata nuoria myönteiseen suoritusstrategiamuutokseen?” Aikaisemmissa kappaleissa on jo todettu, että suoritusstrategiassa on kolme ulottuvuutta: odotukset, toiminnalliset tekijät ja tulkinta. Nämä osatekijät koostuvat edelleen suoritusstrategioiden piirteistä eli osa-alueista ja näitä suoritusstrategioiden osa-alueita pyrittiin ohjausinterventiossa tietoisesti kehittämään. Lisäksi huomioitiin jo kappaleessa 3.8. mainittuja asioita. Martin, Marsh ja Debus (2001) nimesivät tehtäväorientaation -, hallinnan tuntemuksen (kontrolloitavuuden)- ja suoritusorientaation kehittämisen keskeisiksi tekijöiksi, kun halutaan kehittää suoritusstrategiota. Nämä tekijät ovat hyvinkin samantyyppisiä kuin toiminnanohjauksen osatekijät. *Toiminnanohjauksella* tarkoitetaan taitoa ylläpitää toimivaa ratkaisumallia suoritusilanteen vaatimusten mukaisesti ja tietyn lopputuloksen saavuttamiseksi (Denckla, 1994). Toiminnanohjauksen osatekijöitä ovat itsesäätely, käyttäytymisen suunnittelu ja organisointi, joustavuus sekä kilpailevan tai häiritsevän ärsykkeen inhibitio (Eslinger, 1996).

Aunolan (2001) mukaan suoritusstrategioiden kehittämisen keskeisiä tekijöitä ovat oppilaiden minäkäsityksen myönteinen tukeminen, oppimista koskevien uskomusten käsittely sekä oppilaille tyypillisten opiskelutilanteiden kohtaamiseen liittyvien toimintatapojen kehittäminen. Weinerin (1985, 1992) motivaatioattribuutioteorian perusteella suoritusstrategioiden kehittämisessä keskeistä on ohjaaminen rakentaviin kausaalipäätelmiin, tunteisiin ja odotuksiin. Hyvän suoriutumisen näkökulmasta mielekästä on esimerkiksi attribuoida kontrolloitavissa – ja muutettavissa oleviin syihin, kuten yrittämiseen ja opiskelutaitoihin eikä ”heikkoon lahjakkuuteen” tai ”huonoon kielipähän”, jotka Weinerin teorian mukaan koetaan sisäisinä (persoonaan liittyvinä), pysyvinä ja kontrolloimattomina. Määttä (2007, 27) havaitsi tutkimuksessaan, että kausaalipäätelmät eli attribuutiot olivat suoritusstrategian muuttuvin osa-alue ja siten myös ohjauksellisesti ajatellen kehittyvin.

Lisäksi ohjaustuntien aiheissa huomioitiin nuoren ajattelu- ja toimintaprosessiin luontevasti nivoutuvat käsitteet *tulevaisuusorientaatio ja itseohjautuvuus*. Kasurisen (2002, 216–218) mukaan yksilö toimijana ja motivationaaliset tekijät ovat nuoren tulevaisuusorientaation keskeisiä osatekijöitä. Kasurinen viittaa yksilö toimijana-käsitteellä esimerkiksi nuoren päämäärätietoisuuteen, elämäntilanteeseen, taitoihin ja edellytyksiin sekä kiinnostuksen kohteisiin. Motivationaalisilla tekijöillä hän

tarkoittaa elämänhallintakokemuksia, asenteita ja subjektiivista hyvinvointia (tyytyväisyyttä elämään).

Mäkisen (1998, 15, 21 ja 129–131) mukaan itseohjautuvuus on määritelty yksilölliseksi oman oppimisen ja elämänhallintataitojen kehittymisen prosessiksi, jotta yksilö saavuttaisi vähitellen itsenäisen opiskelun ja elämänhallinnan taidot. Itseohjautuvan nuoren ominaisuuksia ovat mm. vastuullisuus, itsensä hyväksyminen oppijana, suunnitelmallisuus, sisäinen motivaatio, sisäinen arviointi, avoimuus uusille kokemuksille, joustavuus, itsenäisyys sekä yhteistyökyky. Mäkinen (1998) esittelee vielä tutkimuksessaan 15 itseohjautuvuutta lisäävää ohjauksen ulottuvuutta, joista tämän tutkimuksen tavoitteiden suuntaisia ovat esimerkiksi: itsetuntemuksen ja terveen itsetunnon kehittymisen tukeminen (omien vahvuuksien ja kehittämistä edellyttävien alueiden tunteminen), ohjaaminen vastuuseen omasta oppimis- ja kasvuprosessista (ohjaaminen vastuuseen omasta ajattelu- ja toimintaprosessista); tavoitteenasetteluun, suunnitteluun ja arviointiin ohjaaminen (tehtäväorientaatioon, mielekkään toimintasuunnitelman pohtimiseen ja rakentaviin kausaalipäätelmiin ohjaaminen); oppimisstrategioiden hallintaan ohjaaminen ja reflektiivisyyteen ja itsearviontitaitoihin ohjaaminen (oman suoritusstrategian ja sen osa-alueiden reflektointiin ja kehittämiseen ohjaaminen). Tulevaisuusorientaatio ja itseohjautuvuus kytkeytyvät näin luontevasti nuoren ajattelu- ja toimintaprosessiin ja siksi nämä käsitteet huomioitiin myös tämän tutkimuksen ohjausprosessissa ja SOKO-mallissa.

#### 4.4.3 Suoritusstrategian osa-alueita kehittävä ohjausmalli (SOKO-malli)

Teoreettisen tarkastelun perusteella kehitettiin ohjausmalli ja ohjausprosessissa keskityttiin nuoren *suoritusstrategioiden osa-alueisiin liittyvien metakognitiivisten taitojen eli metakognitiivisten tietojen (esim. itseymmärryksen ja tiedostamisen) kehittämiseen sekä metakognitiivisen itsesäätelyn (esim. omien kognitioiden hallinnan ja tunteidensäätelyn) kehittämiseen seuraavien aihepiirien mukaisesti:*

- a. *Ennakoivat odotukset* (myönteiset ja kielteiset tekijät) osana suoritusstrategiaa:
  - itsetuntemuksen kehittäminen, omien vahvuuksien ja kehittämistä edellyttävien piirteiden tiedostaminen ja kehittäminen
  - omien kyky-/pystyvyysuskomusten tiedostaminen ja kehittäminen

–omien tunteiden tunnistaminen: onnistumisen odotus ja innostus vai epäonnistumisen pelko ja epävarmuus

–onnistumisen kehä vai epäonnistumisen kehä, kumuloituva prosessi

b. *Toiminnalliset tekijät* (myönteiset ja kielteiset) osana suoritusstrategiaa:

–opiskelutaitojen merkityksen tiedostaminen ja kehittäminen

–kontrolloitavuuden/hallinnan tunteen merkityksen tiedostaminen (tilanteiden suunnittelu, ennakointi ja arviointi), itsesäätelyn kehittäminen-> toiminnanohjauksen osa-alueiden kehittäminen

–tehtäväorientaation tiedostaminen ja kehittäminen

–itseohjautuvuuden tiedostaminen ja kehittäminen

–motivaatio: sisäinen motivaatio ja ulkoinen motivaatio (Mikä saa minut toimimaan?)

–myönteiset strategiat

–kielteiset strategiat

–oma suoritusstrategiani eri tilanteissa

c. *Toiminnan tulkintaan (eli attribuointiin) liittyvät tekijät* (myönteiset ja kielteiset)

–suoriutumistilanteiden erilaisten tulkintojen tunnistaminen (Weinerin teorian dimensiot ja kausaalipäätelmät)

–omien attribuutioiden (syyselityksien) tiedostaminen ja kehittäminen

–oman suoritusstrategian tunnistaminen tiedostaminen

–minäpystyvyyden ja itseluottamuksen merkityksen tiedostaminen ja pohtiminen

–suoriutumistilanteiden tulkintoihin liittyvien tunteiden tiedostaminen ja tunnistaminen

–oman kausaalipäätelmäprosessin tunnistaminen ja kehittäminen

–onnistumisen kehä ja kumuloituvuus: tulkinta, ennakoivat odotukset, toiminta, tulkinta, ...

–prosessin koontitehtäviä

*Toiseksi* pohdittiin, mikä tyyppinen ohjaus ja minkälainen ohjausinterventio sopisivat parhaiten tavoitteiden toteuttamiseen. Henkilökohtaisen ohjauksen, pienryhmäohjauksen ja ryhmäohjauksen tehokkuudesta on vaihtelevia arvioita. Rathvon (1991) vertaili tutkimuksessaan luokkamuotoisen ohjauksen ja pienryhmäohjauksen tehokkuutta tutkimalla yläkouluikäisiä alisuoriutuvia nuoria. Tutkimuksessa ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä eroja luokkamuotoisen

ohjauksen ja pienryhmäohjauksen tehokkuuden välillä. Nearpass (1990) tutki lukioikäisten ohjausta ja päätyi siihen tulokseen, että yksilöohjaus olisi tehokkaampaa kuin ryhmäohjaus (mukaan lukien pienryhmäohjaus). Brigman & Campbell (2003) tutkivat ryhmäohjauksen vaikuttavuutta ja havaitsivat, että ryhmäohjauksella on myönteisiä yhteyksiä nuorten suoriutumiseen ja käyttäytymiseen (Brigman & Campbell, 2003, 92). Whinston ja Sexton (1998) kokosivat tutkimusraportissaan lähes 50 koulussa toteutettua ohjausinterventiotutkimusta eri kouluasteilta. Ohjaukset toteutettiin näissä tutkimuksissa henkilökohtaisena ohjauksena, pienryhmäohjauksena tai luokkaohjauksena. Suurimmassa osassa näistä tutkimuksissa todettiin myönteinen yhteys ohjausintervention ja tavoitteen välillä. Eri ohjausmuotojen tehokkuudesta on siten vaihtelevia arvioita ja kaikilla ohjauksen muodoilla on mahdollisuus päästä myönteisiin tuloksiin. Tutkimuksen käytännön toteutusmahdollisuudet rajasivat valintaa ja siksi ohjausprosessi toteutettiin luokkien (jotka olivat ryhmäkooltaan mielekkäitä, 14–19 oppilasta) ohjaustunneilla strukturoituna prosessisuuntautuneena ryhmäohjauksena erilaisia ohjaustapoja vaihdellen ja hyödyntäen.

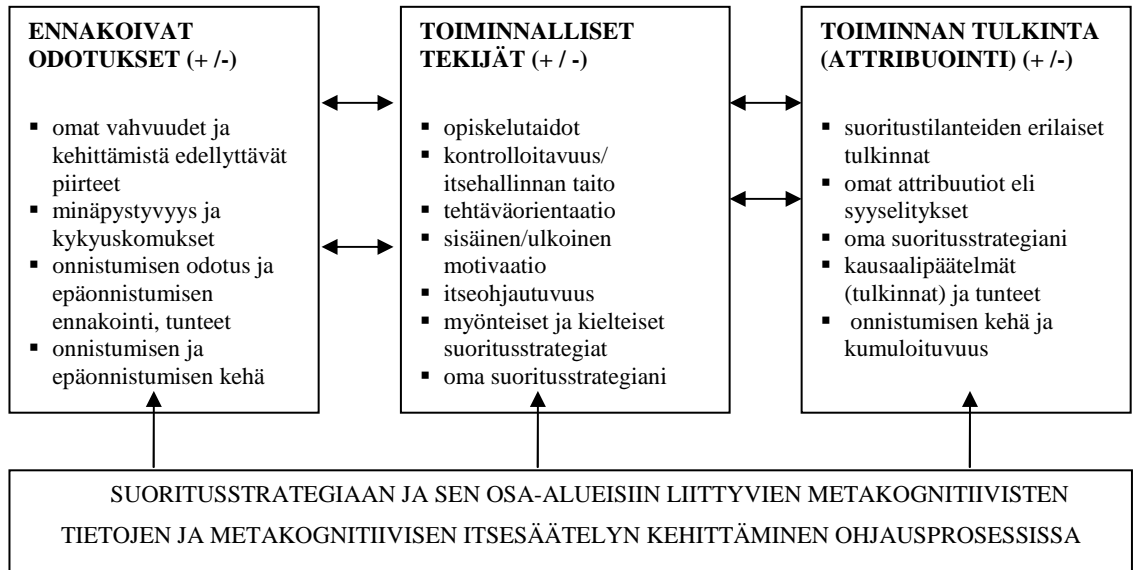
Tutkimuksen ohjausinterventio toteutettiin jossain määrin kognitiivisen ohjauksen lähtökohdista, koska tämän tutkimuksen keskeinen taustateoria, Weinerin teoria, on kognitiivispainotteinen ja ajateltiin, että kausaalipäätelmäprosessin käsitteellinen tarkastelu mahdollistaa oppilaan oman suoriutumisstrategian tiedostamisen, auttaa oppilaita jäsentämään, analysoimaan ja ymmärtämään omia toimintatapojaan sekä ohjaa oppilaita mahdolliseen suoriutumisstrategian muuttamiseen. Toiseksi ohjausprosessi toteutettiin sosiodynaamisen ohjauksen lähestymistavan työskentelytapoja mukailleen, lähtöolettamuksina Peavyn (2001, 13–14) sosiodynaamisen ohjauksen perusoletukset, kuten a. Ohjaus on ennen kaikkea oppimisprosessi, jossa sekä ohjaaja että oppilaat oppivat. b. Oppilaat oppivat asioita, ideoita tai taitoja parhaiten silloin, kun he itse osallistuvat oppimisprosessiin aktiivisesti ja kun oppiminen on heille mielekästä. c. Sosiodynaaminen ohjaus sisältää ajatuksen tulevaisuuteen suuntautumisen ja suunnittelun metodologiasta. Oppilaita autettiin selvittämään itselleen mm. seuraavia kysymyksiä: Mitä tavoittelen? Miten ajattelen ja ratkaisen ongelmat? Millaisia vahvuuksia ja voimavaroja minulla on? Miten toimin saavuttaakseni tavoitteeni? d. Sosiodynaamisen ohjauksen keskeisiä työmenetelmiä olivat keskustelu, kysymykset, tarinat, metaforat ja symbolit eli erilaiset kieleen ja kommunikaation

liittyvät työvälineet. Ohjauksessa käytettiin myös sellaisia kulttuurisia työkaluja, joiden avulla tavoitetaan ihmisen ei-kielellisiä prosesseja (esimerkiksi visualisointi ja erilaiset kartat). d. Ohjaus on prosessi, joka tähtää opiskelijan voimavarojen vahvistamiseen. Ohjaajan ja oppilaan keskusteluissa voidaan esittää esimerkiksi seuraavanlaisia kysymyksiä: Millaisia oivalluksia tai tietoja tarvitset päästäksesi lähemmäksi tavoitteita? Mitä taitoja tai osaamista tarvitsen, jotta pääsen siihen tavoitteeseen, joka on minulle tärkeä tai merkityksellinen?

*Kolmanneksi* Myrick'n (2003) mukaisesti mietittiin, mitkä ohjauksen työskentelytavat ja aktiviteetit sopisivat parhaiten ohjausintervention tavoitteen toteuttamiseen ja miten ohjausintervention vaikuttavuus olisi mitattavissa.

Ohjausintervention ohjaussuunnitelma laadittiin edellä lueteltujen aihepiirien perusteella, jotka olivat myös teoreettisen viitekehyksen suuntaisia. Ohjaussuunnitelmassa oli kaiken kaikkiaan noin 20 suunnitelmaa. Seitsemäsluokkalaisille ohjausintervention aihepiirejä painotettiin hieman eri tavalla kuin 8.-luokkalaisilla, koska he olivat vasta aloittaneet yläkoulun ohjausprosessin alkaessa. Seitsemäsluokkalaisten kanssa käsiteltiin kolmella ensimmäisellä ohjauskerralla turvallista tutustumista ja helppoja itsearviointitehtäviä. Ryhmäytymisen edettyä jatkettiin vaativampiin aihepiireihin. Kuitenkin 7.-luokkalaisten ohjausinterventio toteutettiin kokonaisuudessaan hieman kevennettynä verrattuna 8.-luokkalaisiin. Esimerkiksi Weinerin attribuutioteoriaa ja suoritusstrategioita ei käsitelty yhtä yksityiskohtaisesti kuin 8.-luokkalaisilla ja opiskelutaitoja käsiteltiin enemmän kuin 8.-luokkalaisilla (joille nämä asiat olivat jo pääpiirteissään tuttuja edellisen vuoden perusteella). Kahdeksasluokkalaiset taas olivat jo tuttuja keskenään ja siksi ryhmän tutustumisvaiheesta päästiin nopeasti ohjausintervention vaativampiin aihepiireihin, kuten suoritusstrategioiden vertailuun ja soveltaviin ryhmätehtäviin. SOKO-malli on jäsennetty kuvassa 3. Liitteessä 11 on tarkempi ohjausintervention toteuttamissuunnitelma, jossa kuvataan yksittäisten ohjaustuntien sisältöä ja kulkua pääpiirteissään.





*Kuva 3.* Suoritusstrategiaa ja sen osa-alueita kehittävä ohjausinterventiomalli (SOKO-malli)

# 5. TUTKIMUSMENETELMÄ

## 5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen *ensimmäisenä tavoitteena* oli kartoittaa nuoren suoriutumistilanteisiin liittyviä ajattelu- ja toimintastrategioita ja näihin suoritusstrategioihin yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimuksen *kehittämistavoitteena* oli luoda aikaisempaan tutkimustietoon ja teoreettiseen viitekehykseen tukeutuva ja nuoren suoritusstrategioiden kehittämiseen tähtäävä ohjausmalli yläkoulun oppilaanohjauksen ryhmäohjaukseen ja tutkia sen vaikutuksia. *Ensimmäisenä tutkimustehtävänä* selvitettiin minkälaisia suoritusstrategioita peruskoulun 7. ja 8. luokan oppilaat käyttävät suoritustilanteissa sekä jäsennettiin suoritusstrategioihin yhteydessä olevia tekijöitä. *Toisena tutkimustehtävänä* selvitettiin miten tutkimuksen ohjausinterventio on yhteydessä 7.- ja 8.-luokkalaisten suoritusstrategioiden jäsentymiseen ja *kolmantena* miten ohjausinterventio on yhteydessä suoritusstrategioiden osa-alueisiin. *Neljäntenä tutkimustehtävänä* tutkittiin suoritusstrategioiden ja psyykkisen hyvinvoinnin osatekijöiden yhteyksiä.

Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Minkälaisia suoritusstrategioita peruskoulun 7.- ja 8.- luokkalaisten käyttävät?  
–Onko luokka-asteiden, sukupuolen ja eri tavalla koulussa menestyvien välillä eroja suoritusstrategioiden käytössä?
2. Miten ohjausinterventio on yhteydessä 7.- ja 8.-luokkalaisten suoritusstrategioiden jäsentymiseen?  
–Miten koe- ja kontrolliryhmä sijoittuvat strategiaryhmiin ja strategiatyyppeihin alku- ja loppumittauksessa?  
–Minkälaisia siirtymiä alku- ja loppumittauksen välillä havaittiin koko tutkimusjoukossa ja luokka-asteittain strategiatyypistä toiseen?

3. Miten ohjausinterventio on yhteydessä suoritusstrategioiden osa-alueisiin?  
 –Miten ohjausinterventio on yhteydessä suoritusstrategioiden osa-alueisiin 7. luokan tytöillä ja pojilla?  
 –Miten ohjausinterventio on yhteydessä suoritusstrategioiden osa-alueisiin 8. luokan tytöillä ja pojilla?
4. Miten myönteisten-, normatiivisen- ja kielteisten suoritusstrategioiden käyttö on yhteydessä psyykkiseen hyvinvoinnin tekijöihin tytöillä ja pojilla?

## 5.2 Koe- ja kontrolliryhmät

### 5.2.1 Sukupuolijakauma koe- ja kontrolliryhmissä

Tutkimukseen osallistuivat yhden yläkoulun yleisopetuksessa opiskelevat 7.- ja 8.-luokkalaiset (N=234, poikia 122 ja tyttöjä 112). Heistä kymmenellä oppilaalla (kuudella koeryhmissä ja neljällä kontrolliryhmissä) oli erityisopetus päätös ja yksi – viisi yksilöllistettyä oppiainetta. Heille oli järjestetty yksilöllistettyihin aineisiin asianmukainen tuki joko laaja-alaisessa erityisopetuksessa tai integroituna omaan luokkaan. He opiskelivat siten pääosin oman luokkansa mukana. Laaja-alaisen erityisen tuen tarpeessa olevat pienryhmäläiset eivät osallistuneet tutkimukseen. Seitsemänsiä luokkia oli kahdeksan rinnakkaisluokkaa (n=125, poikia 68 ja tyttöjä 57), joista puolet arvottiin koeryhmäksi (n=61) ja toinen puoli kontrolliryhmäksi (n=64). Seitsemännen luokan koeryhmään tuli näin 33 poikaa ja 28 tyttöä ja kontrolliryhmään 35 poikaa ja 29 tyttöä. Koe- ja kontrolliryhmä muodostuivat näin verrattain samansuuruisiksi ja sukupuolijakaumaltaan samantyyppisiksi. Asia on jäsennetty taulukossa 4.

*Taulukko 4.* Sukupuolijakauma koe- ja kontrolliryhmässä 7.luokkalaisilla

7.LUOKAT	Koeryhmä	Kontrolliryhmä	Yhteensä
Poikia	33	35	68
Tyttöjä	28	29	57
Yhteensä	61	64	125

Koulussa oli kahdeksannella luokalla seitsemän rinnakkaisluokkaa (n=109, poikia 54 ja tyttöjä 55), jotka arvottiin koe- ja kontrolliryhmäksi. Koeryhmään tuli neljä luokkaa (n=65) ja kontrolliryhmään kolme luokkaa (n=44). Koeryhmään tuli näin 32 poikaa ja 33 tyttöä ja kontrolliryhmään 22 poikaa ja 22 tyttöä. Arvonnan perusteella koeryhmä muodostui yhden luokan verran suuremmaksi kuin kontrolliryhmä. Asia on jäsennetty taulukossa 5.

*Taulukko 5. Sukupuolijakauma koe- ja kontrolliryhmässä 8.luokkalaisilla*

8.LUOKAT	Koeryhmä	Kontrolliryhmä	Yhteensä
Poikia	32	22	54
Tyttöjä	33	22	55
Yhteensä	65	44	109

## 5.2.2 Koulumenestys koe- ja kontrolliryhmissä

Tällaisessa kvasikokeellisessa interventiotutkimuksessa on toivottavaa, että koe- ja kontrolliryhmät olisivat taustamuuttujien osalta vertailukelpoiset, ts. ne olisivat alkutilanteessa riittävän homogeeniset.

Koe- ja kontrolliryhmän koulumenestystä vertailtiin tutkimuksen alussa matematiikan, englannin, ruotsin ja äidinkielen numeroiden keskiarvojen sekä todistuksen keskiarvon perusteella riippumattomien otosten t-testin avulla. Ryhmät osoittautuivat sikäli homogeenisiksi, että tilastollisesti merkitseviä eroja ei t-testillä tarkasteltuna ollut kummallaan luokka-asteella, ei kaikkien aineiden keskiarvojen vertailussa, eikä oppiaineiden arvosanojen vertailussa. Seitsemäsluokkalaisten koeryhmään kuuluvien oppilaiden kaikkien aineiden keskiarvo oli 7,61 ja kontrolliryhmään kuuluvien 7,59. Vastaavasti kahdeksaluokkalaisten koeryhmään kuuluvien oppilaiden kaikkien aineiden keskiarvo oli 7,49 ja kontrolliryhmään kuuluvien 7,61.

Tutkimusjoukon koe- ja kontrolliryhmät osoittautuivat näin koulumenestyksen perusteella alkumittauksessa hyvin homogeenisiksi. Koe- ja kontrolliryhmien

koulumenestystä kuvaavat keskiarvot on jäsennettynä liitteessä 6 taulukoissa 27 ja 28.

### 5.3 Mittavälineet

Nuorten suoritusstrategioita mitattiin kaksi kertaa *CAST-sarjakuvatestillä* (Nurmi, ym., 1997): alkumittauksessa ja ohjausprosessin jälkeen toteutetussa loppumittauksessa. Loppumittauksen yhteydessä nuoret vastasivat myös *kyselylomakkeeseen* (liite 1), jossa oli 65 opiskeluelämään liittyvää väittämää. Tällä kyselylomakkeella pyrittiin saamaan ensiksi lisätietoa suoritusstrategioihin yhteydessä olevista tekijöistä ja toiseksi tarkistamaan suoritusstrategiamittauksen (CAST-testin) tulosten loogisuutta. Kyselylomakkeessa käytettiin aikaisemmissa tutkimuksissa luotettaviksi todettuja mittareita: *itsearvostusmittaria* (Rosenberg, 1979), *mielialamittaria* (Beck, ym., 1979) ja *SAQ-mittaria* (Nurmi, ym., 1995). Näitä mittareita kuvataan alla tarkemmin. Lisäksi loppumittauksen kyselylomakkeeseen sisällytettiin teoreettisen viitekehyksen perusteella *alisuorituneisuuden yhteydessä olevia väittämiä* (Maitra, 1991; Kontoniemi, 2003).

CAST- sarjakuvatesti (Cartoon-Attribution-Strategy Test) kartoittaa ihmisen ajattelu-, toiminta- ja tulkintatapoja erilaisissa tilanteissa. Testi antaa tietoa siitä, miten tarkoituksenmukaisia tilanteen kannalta yksilön ajattelu- ja tulkintatavat ovat ja sitä, missä määrin henkilö käyttää tulkintatapoja, jotka ylläpitävät myönteistä kuvaa itsestä. Testin perusajatuksena on, että tutkimukseen osallistuva henkilö tulkitsee sarjakuvapiirroksen suoriutumistilannetta, siten kuinka hän itse kyseisessä tilanteessa tyypillisesti toimisi. Testin lähtöoletuksena on, että tutkimukseen osallistuvan kirjallisesta tai haastattelun yhteydessä annetusta vastauksesta voidaan saada tietoa niistä tyypillisistä ajattelu- ja tulkintatavoista, joilla yksilö pyrkii ratkaisemaan erilaisia haasteellisia suoriutumistilanteita ja tulkitsemaan saamaansa palautetta. Lähtöoletuksena on, että kun henkilö käyttää samanlaista toimintatapaa toistuvasti eri tilanteissa, tämän toimintatavan käyttö automatisoituu ja henkilö ei ole enää välttämättä tietoinen toimintatavoistaan. Toinen lähtöoletus on, että vaikka henkilö toimii tietyllä tavalla eri tilanteissa, hänelle ei välttämättä ole muodostunut metakognitiota toiminnastaan. Hän ei siten kykene kuvaamaan omaa toimintaansa

yleisellä verbaalisella tasolla. Tämän perusteella oletetaan, että tutkimustilanne, jossa henkilö kuvaa hypoteettisen henkilön konkreettista toimintaa (tilanteissa, jotka ovat mahdollisia myös hänelle itselleen), voisi antaa tietoa myös henkilön omista ajatuksista ja toimintatavoista vastaavissa tilanteissa.

CAST-testin kuvasarjoista puolet päättyy onnistumiseen ja puolet epäonnistumiseen ja tämä muuntelu perustuu Weinerin motivaatioattribuutioteorian (Weiner, 1985) näkemykseen siitä, että näiden kahden tilannetyypin käsittelyn psykologinen merkitys on hyvin erilainen. Testin avulla voidaan myös kartoittaa ja jäsentää hyvän suoriutumisen kannalta kielteisiä toimintatapoja ja niihin mahdollisesti yhteydessä olevia psyykkisiä seuraamuksia. CAST:n kehittäminen on ollut Nurmen ym. (1997) mukaan monen tutkijan pitkäaikaisen työn tulos. Tavoitteena on ollut luoda menetelmä, joka pohjaa viimeaikaisiin tutkimustuloksiin. Testiä on kokeiltu hyvin monenlaisilla ryhmillä, kuten korkeakoulu- ja liikunnanopiskelijoilla, työttömällä työnhakijoilla, virkamiehillä ja koulussa heikosti menestyvillä oppilailla. CAST-testin luokituksen mukaiset suoritusstrategiat ovat jäsenyneet etenkin nuorilla aikuisilla. Lisäksi CAST-testiä on käytetty myös monissa Helsingin yliopiston opinnäytetöissä, esimerkiksi Onatsun (1993) Koivusaaren (1994) ja Rantasen (1996) pro gradu-tutkielmissa. (Nurmi, Haavisto ja Salmela-Aro, 1997, 2–3 ja 15–16.)

Ohjausprosessin jälkeen toistettiin CAST-testi uudelleen, jolloin voitiin vertailla alkumittauksen ja loppumittauksen tuloksia ja löytää mahdollisia muutoksia suoritusstrategioissa ja niiden osa-alueissa. CAST-testin tekeminen kesti alkujärjestelyineen ja instruktioineen keskimäärin 35 minuuttia ja tutkija pystyi näin toteuttamaan mittauksen kiireettömästi yhden oppitunnin aikana. CAST-testin lisäksi loppumittauksena teetettiin kyselylomake (liite 1).

Vastaaminen tähän kyselylomakkeeseen kesti 15–20 minuuttia instruktioineen ja se toteutettiin CAST-loppumittauksesta viikon kuluessa oppitunnin alun aikana. Kyselylomakkeen väittämät olivat likert-asteikollisia (5 täysin samaa mieltä – 1 täysin eri mieltä, keskellä oli vaihtoehto 3 en osaa sanoa). Kyselylomakkeen väittämällä 1–25 pyrittiin selvittämään mahdollisesti alisuoriutumiseen yhteydessä olevia tekijöitä (vastuullisuus, suhtautuminen kilpailuun/suoriutumiseen, itsen kohdistuvat odotukset, itsenäisyys, arvostuksen kokeminen). Nämä väittämät edustivat aikaisemmissa tutkimuksissa havaittuja suoriutumisen ulottuvuuksia.

Väittämien 1-25 laatimisessa hyödynnettiin Nuorten keskus ry /Alis-materiaalia, koska valmista jo testattua alisuoriutumismittaria ei tässä aikarajassa löydetty.

Kyselylomakkeen väittämät 26–32 mittasivat itsearvostusta (Rosenbergin (1979) lyhennetty mittari). Kyselylomakkeen väittämät 33–52 edustivat CAST-testin lisäksi toista olemassa olevaa ajattelu- ja tulkintatapoja mittaavaa testiä, SAQ- testiä (Strategy and Attribution Questionnaire). Nurmi, ym. (1997, 95) ajattelevat, että SAQ ja CAST mittaavat suoritusstrategioiden eri aspekteja: SAQ strategioiden tietoisempaa puolta ja CAST taas automatisointuneempia ajattelu- ja tulkintatapoja. Nurmen, Salmela-Aron & Haaviston (1995) peruskoululaisille soveltuvassa SAQ-testissä on 24 väittämää ja tähän kyselylomakkeeseen niistä valittiin mukaan esitestauksen jälkeen 20 väittämää. Tarkemmin väittämät 33–40 liittyivät aktiiviseen tehtävien välttelyyn, väittämät 41–46 passiiviseen tehtävän välttelyyn ja väittämät 47–52 epäonnistumisen tai onnistumisen ennakointiin.

Kyselylomakkeen viimeiset väittämät 53–65 mittasivat masentuneisuutta ja mielen alavireisyyttä, väittämät olivat suoraan Beckin mittarin lyhennetty versio (Beck, Rush, Shaw & Emery, 1979).

Kyselylomakkeen edellä mainituista väittämistä muodostettiin korrelatiivisen tarkastelun perusteella summamuuttujia jatkoanalyysia varten. Jatkoanalyysissä hyödynnettyjen summamuuttujien reliabiliteetit (Cronbachin alfat) on kirjattu liitteenä 2 olevaan taulukkoon 23 sulkeisiin.

## 5.4 Tutkimusasetelma ja tutkimuksen käytännön toteutus

Tutkimus on *kvasikokeellinen interventiotutkimus*, jossa kummankin luokka-asteen koeryhmälle toteutettiin ohjausprosessi oppilaanohjauksen luokkaohjaustunneilla syyslukukauden aikana. Tutkimuksen alkumittaus ja loppumittaus toteutettiin samanlaisena molempien luokka-asteiden koe- ja kontrolliryhmälle. Alkumittaus (CAST-testi) toteutettiin koulun lukukauden alkaessa elokuun viimeisen ja syyskuun 1. viikon aikana kaikille yhden yläkoulun 7. (n=125) ja 8. (n=109) luokkalaisille (N=234), minkä jälkeen kahteen koeryhmään arvotut luokat (puolet 7. ja 8.luokista) osallistuivat 12–14 ohjauskerran ohjausprosessiin. Luokkamuotoista

ohjausta oli kerran viikossa yhden oppitunnin verran (=45 minuuttia). Loput 7. ja 8. luokat nimettiin kontrolliryhmäksi.

*Ohjausprosessi* toteutettiin tutkimusryhmään kuuluville luokille syyslukukauden 1. ja 2. jakson (noin 15 viikon) aikana oppilaanohjauksen luokkamuotoisen ohjauksen puitteissa siten, että tutkimusryhmään kuuluvien 7. ja 8. luokkien ohjaustunneilla käsiteltiin tutkimuksen teoreettisen tarkastelun perusteella valittuja suoritusstrategioiden muuttamisen kannalta oleellisia oppimiseen ja ajatteluun liittyviä teemoja SOKO-mallin mukaisesti. (Kuva 3)

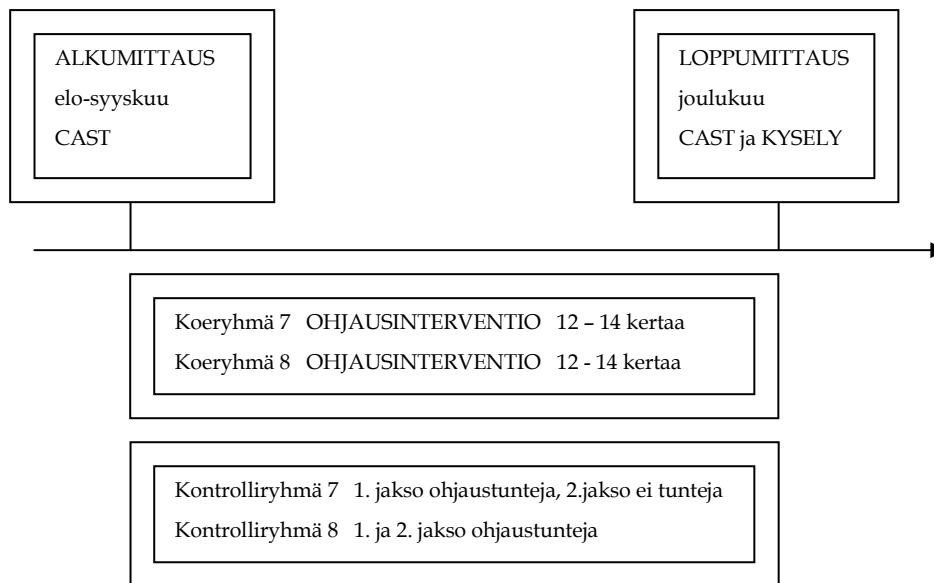
Kontrolliryhmään kuuluvilla 7. luokilla käsiteltiin 1. jakson luokkamuotoisen ohjauksen tunneilla opetussuunnitelmassa nimettyjä muita teemoja (koulun toimintaperiaatteet, ajankäyttö, minä ja muut sekä työelämä tietous). Kontrolliryhmän 7.-luokkalaisilla ei ollut luokkamuotoista ohjausta koulun 2. jakson aikana ollenkaan (ne pidettiin vasta lukuvuoden 3.jaksossa). Seitsemännen luokan koeryhmään kuuluvilla luokilla oli luokkamuotoista ohjausta sekä ensimmäisessä että toisessa koulujaksossa.

Kontrolliryhmään kuuluvien 8. luokkien luokkamuotoista ohjausta käsiteltiin 1. ja 2. jaksossa opinto-ohjauksen opetussuunnitelman mukaisia muita sisältöjä (työelämä tietoutta, tietoa koulutusaloista- ja ammattialoista, tietoutta elinkeinoelämän rakenteesta ja sen eri sektoreista, jne.). Koeryhmään kuuluvat 8. luokat osallistuivat ohjausprosessiin 1. ja 2. koulujakson aikana.

*Loppumittaus* toteutettiin kahden viikon kuluessa ohjausprosessin päättymisestä joulukuun toisella ja kolmannella viikolla eli kahtena viimeisenä syyslukukauden viikkona kummallekin koe- että kontrolliryhmälle, jolloin tehtiin CAST-testi uudelleen ja lisäksi oppilaat vastasivat kyselylomakkeeseen. Koeryhmään kuuluvat oppilaat työstivät tehtäviä ohjausvihkoihinsa ohjausprosessin kuluessa. Tätä materiaalia ei tutkimuksessa kuitenkaan analysivaiheessa hyödynnetty. Tutkimusasetelma on havainnollistettuna kuvassa 4.

*Tutkimuksen päätyttyä* kevätlukukauden aikana oppilaanohjauksen luokkamuotoinen ohjaus toteutettiin siten, että myös kontrolliryhmään kuuluvien luokkien tunneilla käsiteltiin ohjausprosessiin liittyviä teemoja ja toisaalta koeryhmään arvottujen luokkien kanssa käsiteltiin niitä opetussuunnitelman sisältökokonaisuuksia, jotka olivat ohjausprosessin aikana jääneet syksyn aikana käsittelemättä. Näin koulun kaikki 7. ja 8. luokat olivat käyneet läpi samat oppilaanohjauksen teemat lukuvuoden loppuun mennessä.





Kuva 4. Tutkimusasetelma ja ohjausprosessi

## 5.5 Analyysimenetelmät

### 5.5.1 Aineiston tilastollinen käsittely

Aineiston tilastollinen käsittely tehtiin SPSS-ohjelmalla. Eri muuttujien kuvaamisessa hyödynnettiin frekvenssi- ja prosenttijakaumia, sekä keskiarvoja ja -hajontoja. Tutkimusmenetelminä käytettiin ei-parametrisista testeistä Pearsonin  $\chi^2$ -testiä ja parametrisista testeistä Studentin riippumattomien otosten t-testiä, yksisuuntaista varianssianalyysia, yksisuuntaista varianssianalyysia kontrastivertailuna sekä kaksisuuntaista varianssianalyysia, kun parametristen testien käyttöedellytysten katsottiin täyttyvän ja testin käyttö oli tutkimuskysymyksen kannalta tarkoituksenmukainen. Parametriset testit edellyttävät, että otos on poimittu normaalisti jakautuneesta populaatiosta (Nummenmaa, 2004, 142–143). Tutkimuksen muuttujien normaalijakaumaoletuksia tarkasteltiin Kolmogorov-Smirnovin testillä, Shapiro–Wilkin testillä sekä tarkastelemalla testimuuttujien jakaumien tunnuslukuja sekä jakaumien symmetrisyyttä (vinoutta ja huipukkuutta). Tutkimusjoukko oli normaalisti jakautunut koulumenestyksen suhteen koko tutkimusjoukossa, kummallakin luokka-asteella, kummankin luokka-asteen koe- ja kontrolliryhmissä sekä eri

suoritusstrategiaryhmissä (kts. liite 13) eli tältä osin tutkimuksen otos edustaa normaalisti jakautunutta populaatiota.

Heikkilä (2004, 225) toteaa, että normaalijakautuneisuus on varsin voimakas vaatimus ja on harvoin täysin voimassa, mutta kuvaajien avulla normaalijakautuneisuudesta saadaan käsitys. Jos testimuuttujan normaalijakaumaoletus ei normaalijakaumatestin mukaan tarkalleen täyttynyt, niin testimuuttujaan tarkasteltiin tunnuslukujen ja kuvaajien jakauman perusteella ja arvioitiin noudattiko testimuuttujan jakauma likimain normaalijakaumaa (kts. liite 14). Heikkilän (2004, 106) mukaan keskiarvon otantajakaumaa voidaan pitää normaalina suurilla otoskoon arvoilla ja otoksen vertailtavissa ryhmissä otoskoon olisi oltava karkeasti yli 30 tilastoyksikköä ja lisäksi keskeisen raja-arvolauseen mukaan otoskeskiarvon jakauma noudattaa suurilla otoksilla likimain normaalijakaumaa riippumatta siitä, millaisesta jakaumasta otos poimitaan (Heikkilä, 2004, 225). Lauseen mukaan on siis todennäköistä, että keskiarvon jakauma on normaali, vaikka muuttujan alkuperäisten arvojen jakauma ei sitä olisikaan (Heikkilä, 2004, 225). Tutkimuksen otos ( $N=234$ ) on kohtuullisen iso ja vertailtavat ryhmät pääpiirteissään isoja ( $n>30$ ), joten otoksen ajateltiin edustavan riittävässä määrin normaalisti jakautunutta populaatiota. Normaalijakaumaoletuksen rinnalla on mielekästä tarkastella lisäksi testimuuttujan varianssien samankaltaisuutta vertailtavissa tutkimusryhmissä. Esimerkiksi masentuneisuus-testimuuttuja ei noudattanut normaalijakaumaa (vaan oli oikealle hieman vino), mutta jakaumat olivat homogeenisia (hyvin samankaltaisia) vertailtavissa ryhmissä alkumittauksessa, jolloin oli mielekästä vertailla koe- ja kontrolliryhmän muutoksia masentuneisuudessa ennen ja jälkeen ohjausintervention.

Nummenmaan (2004, 142–143) mukaan parametrisiä testejä voidaan käyttää, jos otos on poimittu normaalisti jakautuneesta populaatioista ja mittaus on suoritettu välimatka-asteikolla. CAST-testistä laskettujen suoritusstrategioiden osa-alueiden merkitysyksiköiden lukumäärän perusteella muodostetut summamuuttujat täyttävät testimuuttujina riittävän asteikkovaatimuksen. Kyselylomakkeen testimuuttujien osalta välimatka-asteikon vaatimus on kuitenkin tulkinnallinen, koska kyselylomakkeessa käytettiin 5-portaista likert-asteikkoa, joka on tarkkaan ottaen järjestysasteikollinen (Heikkilä, 2004, 184). Likert-asteikon käyttöön päädyttiin, koska näin Heikkilän (2004, 184) mukaan voidaan toimia ja tyypillisesti usein toimitaan käyttäytymistieteellisissä mielipiteitä tai asenteita mittaavissa

tutkimuksissa. Likert-asteikollista tietoa voidaan Heikkilän (2004, 184) mukaan käsitellä luotettavasti ikään kuin välimatka-asteikollisena, kun oletetaan että kyselylomakkeen vastausvälit ovat tasavälisiä, jotta muuttujista voidaan laskea keskiarvoja, ja näin tutkimuksessa tehtiin. Lisäksi likert-asteikon käyttö oli tässä tapauksessa tarkoituksenmukaista, koska se oli oppilaille tuttu vastaustyyppi sekä kätevä vastata. Yleensä on Heikkilän (2004, 193) mukaan suositeltavaa käyttää parametrisia testejä, jos suinkin mahdollista, sillä ne ovat voimakkaampia eli ne suosittelevat helpommin väärän nollahypoteesin hylkäämistä.

Luokka-asteen, sukupuolen ja koulumenestyksen yhteyttä suoritusstrategioiden käyttöön tarkasteltiin Pearsonin  $\chi^2$ -testin avulla. Myös koe- ja kontrolliryhmien sijoittumista suoritusstrategiaryhmiin ja tarkempiin strategiatyyppeihin tarkasteltiin  $\chi^2$ -testin avulla.  $\chi^2$ -testi sopi hyvin näiden kategoristen muuttujien erojen tutkimiseen tietyssä tutkimusmuuttujassa, koska sitä voidaan käyttää kaikilla mitta-asteikoilla (kuten nominaaliasteikolla) ja testin käyttöedellytykset täyttyivät muutenkin Heikkilän (2004, 212) ohjeiden mukaan.  $\chi^2$ -testin käytön yhteydessä varmistettiin, että jokainen odotettu frekvenssi oli suurempi kuin 1 ja korkeintaan 20 prosenttia odotetuista frekvensseistä oli pienempiä kuin 5. Joidenkin kielteisten strategioiden käyttäjämäärät (frekvenssit) olivat loppumittauksessa niin pienet, että  $\chi^2$ -testiä ei ollut perusteltua näissä tapauksissa yksittäisten strategioiden vertailussa käyttää. Kielteisiä strategioita analysoitiinkin tällaisissa tapauksissa ryhmänä, jolloin frekvenssivaatimus täyttyi asianmukaisesti (kts. luku 6.2.3). (Heikkilä, 2004, 213.)

Nuorten suoritusstrategiat jäsennettiin tutkimuksessa CAST-testin luokitusta hyödyntäen suoritusstrategioiden piirteiden summapistemäärien yhdistelmistä (esim. optimistista strategiaa kuvaa yhdistelmä A-B+C-G+). CAST-testin hyödyntäminen oli perusteltua, koska testin strategioiden luokitusperuste on Nurmen, ym. (1997, 2–3) mukaan osoittautunut aikaisemmissa tutkimuksissa toimivaksi. Suoritusstrategioiden jäsentämisen raja-arvot ja luokitusperusteet ovat liitteinä 3 ja 4 taulukoissa 24 ja 25.

Jatkoanalyysjä varten muodostettiin myös useita summamuuttujia kyselylomakkeen muuttujista korrelatiivisen tarkastelun perusteella ja niille laskettiin reliabiliteettikertoimet. Kyselylomakkeen väittämiin vastattiin käyttäen 5-portaista likert-asteikkoa (täysin samaa mieltä–täysin eri mieltä). Opiskelutehtävien vastuullista hoitamista mitattiin viidellä väittämällä (Cronbachin alfa 0,72). Emotionaalista ilmapiiriä arvioitiin seitsemällä väittämällä (Cronbachin alfa 0,63).

Itsearvostusta mitattiin Rosenbergin (1979) lyhennettyä mittaria soveltaen seitsemällä väittämällä (Cronbachin alfa=0,74). Suoriutumistilanteiden aktiivista välttämistä tutkittiin kahdeksalla väittämällä (Cronbachin alfa=0,79). Suoriutumistilanteiden passiivista välttämistä tarkasteltiin kuudella väittämällä (Cronbachin alfa=0,70). Epäonnistumisen ennakointia kysyttiin kuudella väittämällä (Cronbachin alfa=0,73). Masentuneisuutta ja mielialaa mitattiin Beckin, ym.(1979) mittarilla 13 väittämällä (Cronbachin alfa=0,88) ja alisuoriutuneisuuden kokemusta seitsemällä väittämällä (Cronbachin alfa=0,74) ja motivoituneisuutta hyvään koulumenestykseen 11 väittämällä (Cronbachin alfa=0,71). Korkea Cronbachin alfa – kerroin kertoo siitä, että summamuuttujaan valitut muuttujat mittaavat samantyyppistä asiaa ja kuvaa siten summamuuttujan luotettavuutta. Heikkilän (2004, 187) mukaan ei ole annettavissa mitään yksiselitteistä Cronbachin alfan rajaa, mutta mielellään luku saisi olla yli 0,7, tutkimuksen summamuuttujien reliabiliteetit osoittautuivat aika korkeiksi ja vain yhden summamuuttujan kohdalla tavoiteraja 0,7 ei täyttynyt. Summamuuttujien tarkempi kuvaus on liitteessä 2.

Riippumattomien otosten t-testiä tutkimuksessa käytettiin, kun tutkittiin kahden ryhmän välisiä eroja tietyssä ominaisuudessa, esimerkiksi kun verrattiin koe- ja kontrolliryhmän välisiä keskiarvoeroja eri testimuuttujissa ja strategiaryhmien eroja psyykkisen hyvinvoinnin tekijöitä kuvaavissa testimuuttujissa. Riippumattomien otosten t-testin käytön edellytykset varmennettiin ennen testausta Nummenmaan (2004, 160–166) mukaan. Vertailtavat ryhmät olivat samasta populaatiosta ja ryhmät olivat riippumattomat siinä mielessä, että oppilas saattoi kuulua vain yhteen vertailtavaan ryhmään. Otoskoko oli vertailtavissa ryhmissä yli 20 (katso taulukosta 4 ja 5). Varianssien samankaltaisuus varmistettiin Levenin testin avulla ja yhtäsuuruusoletus oli pääosin kunnossa, lukuun ottamatta muutamaa testimuuttujaa (homogeenisuustestin tulokset ovat liitteessä 12). Muuttujien normaalijakaumaoletukset tarkistettiin edellä kuvatulla tavalla ja välimatka-asteikon vaatimukseen suhtauduttiin, kuten edellä on perusteltu.

Tutkimuksessa käytettiin varianssianalyysia, kun vertailtavia jakaumia oli enemmän kuin kaksi. Varianssianalyysilla vertailtiin riippumattomien muuttujien yhteyttä riippuvaan muuttujaan. Varianssianalyysin käytön mahdollisuudet varmistettiin Heikkilän (2004, 225) ja Nummenmaan (2004, 182) lähtöoletusten mukaan. Riippumattomat muuttujat oli mitattu laatuasteikolla (esim. sukupuoli tai suoritusstrategiaryhmä) ja riippuvan muuttujan ajateltiin olevan välimatka-

asteikollinen (vrt. edellä perustelut). Otoksen ajateltiin edustavan kohtuullisen suuren koon (N=234) vuoksi normaalisti jakautunutta populaatiota. Varianssien yhtäsuurusoletuksen testaamiseen käytettiin Levenin testiä. Testimuuttujien varianssit eri ryhmissä olivat suurimmaksi osaksi yhtä suuria (lähellä toisiaan) (kts. Levenin testin tulokset liitteessä 12). Jokaisen vertailtavan ryhmän koko oli suurempi kuin 20 ja vertailtavat ryhmät yhtä suuruuden vaatimuskin toteutui aika hyvin (vrt. taulukot 4 ja 5, esim. 7. luokan koeryhmä 61 ja kontrolliryhmä 64; 7. luokan pojat 68 ja tytöt 57). Varianssianalyysin lähtöoletukset ovat Nummenmaan (2004) mukaan melko tiukat ja usein vertailtavat ryhmät on hankala saada juuri samankokoisiksi. Tutkimuksessa suurin vertailtavien ryhmien ero oli 8. luokan koeryhmän (65 oppilasta) ja kontrolliryhmän (44 oppilasta) välillä, mikä johtui siitä että 8. luokkia oli pariton määrä ja koeryhmään arpoutui yksi luokka enemmän. Nummenmaan (2004, 182) mukaan pienet poikkeamat lähtöoletuksissa eivät kuitenkaan yleensä ole kohtalokkaita.

Myönteisten-, normatiivisen- ja kielteisten strategioiden käytön yhteyttä psyykkiseen hyvinvointiin yhteydessä oleviin summamuuttujiin (itsearvostus, masentuneisuus, alisuoriutuneisuus, kodin kannustava ilmapiiri ja epäonnistumisen ennakointi) tarkasteltiin sukupuolen mukaan kaksisuuntaisella varianssianalyysillä. Eri strategiaryhmien kahdenvälisiä vertailuja täsmennettiin vielä riippumattomien otosten t-testillä edellä mainittujen summamuuttujien suhteen.

Koe- ja kontrolliryhmän välisiä keskiarvoeroja taustamuuttujien suhteen mitattiin riippumattomien otosten t-testin avulla. Koe- ja kontrolliryhmän mahdollisia eroja alkumittauksessa ja loppumittauksessa eri muuttujaominaisuuksissa mitattiin kaksisuuntaisella varianssianalyysillä.

Eri suoritusstrategioita käyttävien oppilaiden eroja eri muuttujaominaisuuksissa tutkittiin yksisuuntaisella ja kaksisuuntaisella varianssianalyysillä. Myös normi-, myönteisiä- sekä kielteisiä suoriutumisstrategioita käyttävien ryhmien eroja mitattiin yksisuuntaisella ja kaksisuuntaisella varianssianalyysillä. Lisäksi myönteisiä-, normatiivista- ja kielteisiä strategioita käyttävien ryhmien eroja yleisessä koulumenestyksessä tarkasteltiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä kontrastivertailuna.

Taulukossa 6 on koottuna tutkimuskysymykset ja niiden tutkimiseen käytetyt keskeiset tilastolliset analyysimenetelmät.

**Taulukko 6.** Tutkimuskysymykset ja käytetyt analyysimenetelmät

Tutkimuskysymys	Tilastolliset analyysimenetelmät
<p>1. Minkälaisia suoritusstrategioita peruskoulun 7. ja 8. luokkalaisten käyttävät?</p> <p>- Onko luokka-asteiden, sukupuolen ja eri tavalla koulussa menestyvien välillä eroja suoritusstrategioiden käytössä?</p>	<p>Suoritusstrategiat jäsenettiin muodostamalla summamuuttujia CAST-testin luokituksia soveltaen.</p> <p><math>\chi^2</math>-testillä tutkittiin luokka-asteen, sukupuolen ja koulumenestyksen yhteyttä suoritusstrategian käyttöön.</p> <p>Strategiaryhmien eroja koulumenestyksen suhteen tarkasteltiin yksisuuntaisen varianssianalyysin kontrastivertailuna.</p>
<p>2. Miten ohjausinterventio on yhteydessä 7. ja 8. luokkalaisten suoritusstrategioiden jäsentymiseen?</p> <p>- Miten koe- ja kontrolliryhmä sijoittuvat strategiaryhmiin ja strategiatyyppeihin alku- ja loppumittauksessa?</p> <p>- Minkälaisia siirtymiä alku- ja loppumittauksen välillä havaittiin koko tutkimusjoukossa ja luokka-asteittain strategiatyypistä toiseen?</p>	<p><math>\chi^2</math>-testillä tutkittiin koe- ja kontrolliryhmän eroja suoritusstrategioiden käytössä erikseen alku- ja loppumittauksessa strategiaryhmittäin ja strategiatyypeittäin ja kumpaakin luokka-astetta erikseen.</p> <p><math>\chi^2</math>-testillä selvitettiin suoritusstrategioiden käytön muutosten eroja koe- ja kontrolliryhmän välillä alkumittauksesta loppumittaukseen</p>
<p>3. Miten ohjausinterventio on yhteydessä suoritusstrategioiden osa-alueisiin?</p> <p>- Miten ohjausinterventio on yhteydessä suoritusstrategioiden osa-alueisiin 7. luokan tytöillä ja pojilla?</p> <p>- Miten ohjausinterventio on yhteydessä suoritusstrategioiden osa-alueisiin 8. luokan tytöillä ja pojilla?</p>	<p>Kaksisuuntaisella varianssianalyysillä tutkittiin miten ohjausinterventio on yhteydessä suoritusstrategian osatekijöiden osa-alueisiin kummankin luokka-asteen tytöillä ja pojilla koe- ja kontrolliryhmissä ennen ohjausinterventiota ja ohjausintervention jälkeen.</p>
<p>4. Miten myönteisten-, normatiivisen- ja kielteisten suoritusstrategioiden käyttö on yhteydessä psyykkiseen hyvinvoinnin tekijöihin tytöillä ja pojilla?</p>	<p>Kaksisuuntaisella varianssianalyysillä tutkittiin sukupuolittain suoritusstrategiaryhmien yhteyttä psyykkisen hyvinvoinnin tekijöihin, kuten itsensä arvostamiseen, masentuneisuuteen, kodin kannustavuuden kokemiseen, alisuoriutuneisuuteen ja epäonnistumisen ennakointiin</p> <p>Tuloksia täsmennettiin vielä kahden strategiaryhmän välisillä vertailuilla edellä mainituissa summamuuttujissa riippumattomien otosten t-testin avulla.</p>

## 5.5.2 CAST-testin käytön kuvaus ja tulkintaperiaatteet

CAST-testin avulla mitattiin tutkimukseen osallistuvan ajattelua, tunteita, suunnitelmia ja toimintaa opiskeluun yhteydessä olevissa tilanteissa. Tarkoituksena oli saada tietoa niistä tyypillisistä ajattelu- ja tulkintatavoista, joilla henkilö pyrkii ratkaisemaan erilaisia haasteita ja tulkitsemaan saamaansa palautetta. CAST koostuu neljästä kolmen kuvan sarjasta, joiden valinta perustuu useaan esitutkimukseen ja teoreettisiin perusteluihin. Puolet tilanteista päättyy onnistumiseen ja osa vastoinkäymiseen. Tilannekuvat ovat selkeitä, mutta pelkistettyjä (hahmoilla ei ole ilmeitä, eikä eleitä ja kuvien taustat ovat hillityn yksinkertaisia), jotta ne eivät johdattele tutkimukseen osallistuvan tilannetulkintoja. Tilannekuvat näkyivät yksi kerrallaan mittaustilanteessa luokan piirtoheittimellä, kun tilannekuvaus luettiin. Mittaustilanteessa ilmaistaan omat tilanteeseen liittyvät ajatukset kirjallisesti kuusitoista kertaa. Kahdeksan näistä liittyy opiskeluun liittyviin suoriutumistilanteisiin ja toiset kahdeksan sosiaalisiin suoriutumistilanteisiin.

Tilanteista ensimmäinen kuvaa opiskelutilannetta, jossa henkilön on palautettava kirjallinen työ määräaikaan mennessä, toisessa tilanteessa henkilö valmistautuu tulevaan isoon kokeeseen, kolmas tilanne liittyy opiskelubileisiin menemiseen ja neljäs tilanne käsittelee luokkaretkelle lähtemistä. Tilanteet ovat niin yleisiä, että ne eivät suoraan määritä henkilön ajattelu- ja tulkintatapoja, vaan mahdollistavat ajattelun- ja tulkintatapojen laajan kirjon. Vastaukset kirjoitettiin paperille. CAST-testin aluksi luettiin seuraava ohje:

”Esitän sinulle seuraavaksi piirtoheitinkalvolla sarjakuvan muodossa tapahtumia erään henkilön elämästä. Kutsutaan häntä vaikka henkilö A:ksi. A:n ajatukset on kuitenkin jätetty kuvasarjoissa tyhjiksi. Samoin se mitä A tekee, on jätetty sanomatta. Sinun tehtäväsi on kirjata, mitä A ajattelee eri tilanteissa ja mitä hän tekee tilanteen jälkeen. Oletetaan, että A muistuttaa sinua itseäsi melko paljon esimerkiksi iältään ja ajattelutavaltaan. Kuvissa esiintyy myös henkilö B, jonka ajatuksista sinulta tullaan myös kysymään. Oletko ymmärtänyt mitä sinun pitää tehdä?”

Tämän jälkeen tilanteet käytiin yksi kerrallaan kiireettömästi läpi. Aina kun oppilas oli kirjannut omia ajatuksiaan kuvasta, hän laski kynän pulpetille ja odotteli muita. Neljän kuvasarjan läpikäyminen vei luokilta keskimäärin aikaa 35 minuuttia.

Alkumittaus ja loppumittaus ehdittiin tehdä ohjeineen kiireettömästi yhden oppitunnin aikana.

CAST-testin tulkinta pohjautuu summapistemäärien laskemiseen testin eri osa-alueilla (A. epäonnistumisen pelko (negatiiviset tunteet, epäonnistumisen ennakointi ja positiiviset tunteet) B. tehtäväsuuntautuneisuus (suunnittelu ja toiminta), C. vahingoittava toiminta (kieltäytyminen ja liittymätön toiminta), D. Tukeutuminen (sosiaalinen tuki), E. Defensiivisyys, F. Empiminen ja G. itsetuntoa tukeva ajattelu (rohkaisu ja pohdinta). Kuvasarjojen suoritusilanteiden oppilasvastauksista etsittiin ensin suoritusstrategian osa-alueiden merkitysyksikköjä CAST-testin luokitusohjeiden mukaisesti. Osa-alueiden merkitysyksikköjen summapistemäärille on määritelty testissä raja-arvot, joita voidaan CAST- ohjekirjan perusteella käyttää väljemmin esimerkiksi silloin, jos henkilön tuotos on testissä ollut hyvin niukka, raja-arvot ovat taulukossa 24 (liite 3).

Seuraavaksi tutkimuksen analyysivaiheessa jäsennettiin osa-alueiden merkitysyksikköjen summapistemäärien yhdistelmistä suoriutumisstrategiat, joiden kuvaus ja raja-arvot ovat taulukossa 25 (liite 4) ja tarkemmin Nurmi, ym. (1997, 42–47). Esimerkiksi myönteisistä strategioista optimistista strategiaa käyttävät jäsennettiin oppilaiden vastausten merkitysyksikköiden summapistemäärän yhdistelmällä A-B+C-G+ eli optimistista tyyliä käyttävät eivät tyypillisesti ilmaise suoritustilanteessa epäonnistumisen pelkoa (A-), he ajattelevat ja toimivat monella tavalla tehtäväsuuntautuneesti (B+), he eivät ilmaise hyvän suoriutumisen kannalta vahingollista toimintaa (C-) ja he osoittavat suoriutumistilanteessa tyypillisesti paljon itsetuntoa tukevaa ajattelua esimerkiksi luottamalla omiin kykyihinsä (G+). Kielteisistä strategioista opittu avuttomuus strategiaa kuvaa strategian osa-alueiden merkitysyksikköjen summapistemäärä A+B-C-G- eli opitut avuttomat ilmaisevat tyypillisesti epäonnistumisen odotuksia ja epävarmuutta suoritustilanteessa (A+), heillä on vain vähän tai ei ollenkaan tehtäväsuuntautunutta toimintaa suoriutumistilanteessa (B-), he eivät kuitenkaan toimi suoriutumisen onnistumista vahingoittavalla tavalla (C-) ja ilmaisevat vain vähän itsetuntoa tukevaa ajattelua tai jopa vähättelevät tai kieltävät omat kykynsä (G-). Itseä vahingoittavaa strategiaa suosivat jäsennettiin summapistemäärän yhdistelmällä A+B-C+G+E+ eli itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävät pelkäävät epäonnistuvansa (A+), toimivat suoritustilanteessa tavoitteen saavuttamisen vastaisesti esimerkiksi jättämällä asioita tekemättä (B-), he toimivat itseään vahingoittavalla tavalla esimerkiksi hutaisemalla



koevastaukset (C+), he attribuoivat itsetuntoa suojaavalla tavalla esimerkiksi selittämällä epäonnistuksessaan: ”olisin minä osannut tehtävät, jos olisin vaan viitsinyt ne tehdä” (G+) ja he saattavat toimia passiivisesti tai vastuuttomasti suoritustilanteessa (E+). Kaikkien suoritusstrategioiden jäsentämisen summapistemäärät ja kuvaukset ovat liitteessä 4.

CAST-testin oppilasvastausten merkitysyksiköistä muodostettiin jatkoanalyysiä varten myös suoritusstrategioiden piirteitä eli osa-alueita kuvaavia summamuuttujia (epäonnistumisen ennakointi 1 ja 2, tehtäväsuuntautuneisuus 1 ja 2, vahingoittava toiminta 1 ja 2, liittyminen 1 ja 2, defensiivisyys 1 ja 2, empiminen 1 ja 2 ja itsetuntoa tukeva ajattelu 1 ja 2). Näiden summamuuttujien avulla voitiin vertailla ryhmien välisiä eroja suoritusstrategioiden osa-alueiden summapistemäärien keskiarvoissa eri ryhmien välillä alku- ja loppumittauksessa. Esimerkiksi epäonnistumisen pelko1-summamuuttuja muodostettiin negatiivisten tunteiden ja epäonnistumisen ennakkoinnin merkitysyksiköistä siten, että oppilaan kahdeksasta vastauskohdasta etsittiin negatiivisia tunteita ja neljästä vastauskohdasta epäonnistumisen ennakointia ilmentäviä merkitysyksikköjä ilmaisevat merkitysyksiköt. Näiden merkitysyksiköiden yhteismäärästä muodostui oppilaan epäonnistumisen pelkoa kuvaava muuttuja-arvo (vaihteluväli oli alkumittauksessa 0–6 ja ka. 1,5). Suoritusstrategioiden osa-alueita kuvaavien summamuuttujien muodostaminen on koottu taulukkoon 26 liitteessä 5.

## 5.6 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

### 5.6.1 Validiteetista

Tutkimuksen validiteetti (pätevyys) on Heikkilän (2004, 29) mukaan varmistettava etukäteen huolellisella suunnittelulla ja tarkoin harkitulla tiedonkeruulla. Tutkimuksen validiteettia voidaan pitää korkeana, mikäli tutkimuksessa on onnistuttu mittaamaan sitä, mitä on ollut tarkoituskin mitata. Tutkimuksessa pyrittiin pätevään mittaukseen siten, että käytettiin jo aiemmissa tutkimuksissa testattuja ja luotettaviksi havaittuja mittareita. Nuorten suoritusstrategioita ja niihin yhteydessä olevia tekijöitä mitattiin CAST-sarjakuvatestin avulla. Loppumittauksessa CAST-testin lisäksi tutkimukseen osallistuneille teetettiin vielä suoriutumisstrategioihin

yhteydessä olevia tekijöitä kartoittava kyselylomake, joka oli koottu pääpiirteissään aikaisemmissa tutkimuksissa testatuista mittareista. Kyselylomake esitettiin kymmenellä tutkimukseen osallistumattoman nuoren tekemänä. Tutkija keskusteli jokaisen esitestaukseen osallistuneen nuoren kanssa mahdollisista epäselvistä kysymyksistä. Esitestauksen jälkeen tutkija laati lopullisen kyselylomakkeen, johon tuli lopulta 65 väittämää. Tähän 65 väittämän kyselylomakkeeseen (liite 1) sisältyi esimerkiksi Rosenbergin (1979) itsearvostusmittari, Nurmen, ym. (1995) ajattelu- ja toimintatapamittari SAQ ja Beckin, ym. (1979) mielialamittari. Kyselylomakkeesta analysointivaiheessa muodostettujen summamuuttujien reliabiliteettikertoimet osoittautuivat kohtuullisen korkeiksi (kts. liite 2), mikä on yhteydessä mittareiden luotettavuuteen.

Käsitteiden validisuutta arvioitaessa kysymys on alkuperäisten käsitteiden sisällön ja mittavälineen kysymyksillä operationaalistettujen käsitteiden sisällön vastaavuudesta. Heikkilän (2004, 29) mukaan validiteetin kannalta on tärkeää, että mitattavat käsitteet ja muuttujat on tarkoin määritelty, muutoin mittaustulokset eivät voi olla luotettavia. Käsitteiden sisältöjen korkeaan käsitevaliditeettiin pyrittiin siten, että tutkija perehtyi aiheesta jo tehtyihin tutkimuksiin huolellisesti siten, että aihepiiriin yhteydessä olevat keskeiset käsitteet ja niihin mahdollisesti yhteydessä olevat käsitteet tulivat tutuiksi ja tarkoin harkituiksi. Tiedonkeruu suunniteltiin tämän jälkeen ja se pyrittiin toteuttamaan niin, että tutkimusongelmiin saadaan kattavasti ja sujuvasti vastattua. CAST-testi teetettiin luokkamuotoisen ohjauksen yhteydessä tutkimusprosessin alussa ja lopussa ja kyselylomakkeen vastaamiseen varattiin oma ajankohta loppumittauksen yhteydessä. CAST-testistä tiedettiin jo aikaisempien tutkimusten perusteella, että sen pystyy teettämään kiireettömästi yhden oppitunnin aikana. Kyselylomake teetettiin tutkimukseen osallistuneille luokille erikseen CAST-loppumittauksen jälkeen kuluvan viikon aikana yhden oppitunnin alussa ja haluttiin, että vastaaminen ei kestä kiireettömästi tehtynä enempää kuin 20 minuuttia ja siten tutkija päätyi kyselylomakkeen kolmeen sivuun ja 65 väittämään, jolloin kyselylomake voitiin tuossa päätetyssä ajassa rauhassa tehdä.

Tutkimuksen validiteettia saattaa alentaa se, että vastaajat ovat ymmärtäneet kysymykset väärin tai vastaajat vastaavat toisin kuin todellisuudessa ajattelevat. Vastaajat saattavat vastata esimerkiksi ”totuutta kaunistellen” tai vastaavat siten, kuinka ajattelevat toivottavan vastata. Lähtöoletuksena on, että nuoret kuvasivat

CAST-testissä omia opiskeluun liittyviä ajattelu- ja toimintatapoja sekä vastasivat kyselylomakkeen opiskeluun liittyviin väittämiin totuudenmukaisesti. Mittaustilanteessa ei tapahtunut mitään, josta voisi päätellä toisin, sillä oppilaat motivoituivat sarjakuvatyyppisestä testissä ja jäi sellainen tuntuma, että kaikki vastasivat tosissaan ja tekivät parhaansa. Näitä oppilaiden havaintoihin perustuvia käsityksiä ei voida kuitenkaan todistaa tietoteoreettisesti oikeiksi. Puolimatkan (2002, 56) mukaan on järkevää olettaa, että oppilaiden välittämä kuva opiskeluun liittyvästä todellisuudesta on luotettava, koska kaikissa tapauksissa voimme toimia vain havaintojen välittämän kuvan perusteella. Puolimatkan (2002, 57) mukaan vaatimus, että kaikki tiedolliset käsitykset pitäisi pystyä aukottomasti todistamaan, johtaa loputtomaan todistelujen sarjaan. Tietoteoriassa puolustetaan Puolimatkan mukaan melko yleistä käsitystä, että suoriin havaintoihin perustuvia uskomuksia voidaan pitää pätevinä. Samalla oletetaan Puolimatkan (2002, 80) mukaan, että ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa kuvata käsitteellisesti maailman rakennetta tai siinä olevia tosiasioita.

Heikkilän (2004, 29) mukaan perusjoukon tarkka määrittely, edustavan otoksen saaminen ja korkea vastausprosentti edesauttavat validin tutkimuksen toteutumista. Peruskoulun 7.- ja 8.- luokkalaisia tutkimuksessa edusti yhden kantahämäläisen yläkoulun 7.- ja 8.- luokkalaiset (N=234). Tutkimusjoukko arvottiin kummallakin luokka-asteella luokittain koe- ja kontrolliryhmiin. Sukupuolijakaumaltaan ja koulumenestykseltään nämä ryhmät osoittautuivat varsin homogeeniksi ja siten keskenään vertailukelpoisiksi (kts. luku 5.2). Optimaalista otoskoko on vaikea määrittellä, mutta Heikkilän (2004, 42) mukaan otoskoon on oltava sitä suurempi, mitä heterogeenisempi perusjoukko on eli mitä enemmän hajontaa tutkituissa ominaisuuksissa esiintyy. Lisäksi Heikkilän (2004, 45) mukaan otoskoon tulisi olla 200–300, jos perusjoukossa on ryhmiä, joiden välisiin vertailuihin tutkimus keskittyy, ja jokaisessa ryhmässä tulisi olla ainakin 30 tilastoyksikköä. Tutkimuksen otoskoko ja vertailtavien ryhmien koko vastaavat pääpiirteissään näitä vaatimuksia.

Otoskoon edustavuuteen vaikuttaa myös kato ja toivottavaa on, että kato olisi mahdollisimman pieni eli vastausprosentti olisi mahdollisimman korkea. Suuri kato aiheuttaa Heikkilän (2004, 1986) mukaan usein tutkimustuloksiin vääristymää, joka voi olla systemaattista. Systemaattinen virhe syntyy jostakin aineiston keräämiseen liittyvästä tekijästä, joka pyrkii vaikuttamaan koko aineistoon samansuuntaisesti. Systemaattinen virhe ei vähene otoskoon kasvaessa ja sen suuruutta on vaikea

arvioida. Katoa pyrittiin pienentämään siten, että mittaus ohjeistettiin mahdollisimman selkeästi, se teetettiin kiireettömästi ohjaustunnilla ja oppilaita pyydettiin varmistamaan lopuksi, että heiltä ei ole tarkoituksellisesti jäänyt vastaamatta johonkin kohtaan. Näin toimimalla neljältä oppilaalta oli jäänyt vastaamatta loppumittauksen kyselylomakkeesta yhteen–kolmeen yksittäiseen arvoon. Nämä tyhjät arvot korvattiin muuttujan keskiarvolla ennen analyysivaihetta. Jos oppilas oli poissa koulusta CAST-testistä, hänelle annettiin mahdollisuus CAST-testin tekemiseen rinnakkaisluokan ohjaustunnilla saman viikon aikana. Tutkimuksen kato oli hyvin pieni, sillä vastausprosentti oli alkumittauksessa 100 ja loppumittauksessa 98,7 prosenttia kun kolme oppilasta oli poissa loppumittauksesta. Vastauslomakkeita ei jouduttu hylkäämään.

Nummenmaan ym. (1997, 203) mukaan validiteetissa on kysymys etenkin mittauksesta tehtävien päätelmien pätevydestä. Validiteetti ei ole kertoimena ilmaistava asia, eikä mittarin validiteetti ole kertaluontoinen tutkimustulos, vaan vähitellen kertyvää näyttöä ja mittaustilanteessa validiteetti riippuu siitä, mitä ja minkä tyyppisiä päätelmiä mittaustuloksista tehdään. (Nummenmaa, ym. 1997, 203–204). Tutkimuksen sisäinen validiteetti tarkoittaa sitä, miten hyvin tutkimus on suunniteltu ja millainen on tulosten luotettavuus (Erätuuli, ym. 1994). Heikkilän (2004, 186) mukaan sisäisellä validiteetillä tarkoitetaan myös sitä, vastaavatko mittaukset tutkimuksen teoriaosassa esitettyjä käsitteitä. Ulkoista validiteettia voidaan arvioida sen mukaan, kuinka vankkoja ja merkityksellisiä tutkimuksen tulokset ovat. Tutkimuksen ulkoinen validiteetti tarkoittaa tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä ja ulkoisesti validissa tutkimuksessa myös muut tutkijat tulkitsevat kyseiset tutkimustulokset samalla tavoin. (Erätuuli, ym. 1994; Heikkilä, 2004, 186.)

### 5.6.2 Reliabiliteetista

Reliabiliteetilla tarkoitetaan yleisesti tutkimuksen luotettavuutta ja tällöin hyvin keskeistä on tutkimuksen tulosten tarkkuus, ei sattumanvaraisuus (Heikkilä, 2004, 187). Reliabiliteetti tarkoittaa myös tutkimuksen yhtenäisyyttä ja toistettavuutta. Heikkilän (2004, 187) mukaan puutteellinen reliabiliteetti johtuu yleensä satunnaisvirheistä. Nämä satunnaisvirheet voivat aiheutua esim. mittausvirheistä, inhimillisistä virheistä (kuten väsymyksestä, hermostuneisuudesta,

väärinymmärryksestä), vastausvirheistä ja otannasta. Tutkimustulosten tarkkuuteen ja luotettavuuteen pyrittiin käyttämällä aikaisemmissa tutkimuksissa luotettavaksi osoittautuneita mittavälineitä, tarkastelemalla muodostettujen summamuuttujien reliabiliteettikertoimia, miettimällä etukäteen otoskoon edustavuutta, pyrkimällä mahdollisimman pieneen katoon mittaustilanteessa, pyrkimällä huolellisuuden mittaustilanteissa, käyttämällä tarkoituksenmukaisia analysointimenetelmiä ja pyrkimällä avoimeen raportointiin.

Mittaustulosten tarkkuus on keskeisesti yhteydessä tutkimuksen tulosten luotettavuuteen. Tässä kvasikokeellisessa tutkimusasetelmassa vertailtiin riippumattomien otosten t-testillä onko kahdessa ryhmässä (esim. koe- ja kontrolliryhmässä) ja varianssianalyysillä onko kahdessa tai useammassa ryhmässä (esim. kolmessa strategiaryhmässä) keskimäärin erisuuruisia mittaustuloksia. Nummenmaan (2004, 175) mukaan kolme tekijää voi aiheuttaa varianssia ryhmien välisissä havaintoarvoissa tällaisissa tutkimusasetelmissa: käsittely, yksilölliset erot ja satunnaisvirhe. Ensimmäiseksi tutkimustuloksiin voi vaikuttaa käsittely, jolloin mittaustulokset vaihtelevat eri ryhmissä sen vuoksi, että ryhmät ovat saaneet erilaisen kokeellisen käsittelyn. Alkumittauksen perusteella vertailtavien ryhmien arvot testimuuttujissa olivat hyvin samantyyppisiä ja tilastollisesti merkitseviä eroja ei eri testimuuttujissa pääosin havaittu. Käsittelyn eli ohjausprosessin jälkeen vertailtavien ryhmien välillä sen sijaan havaittiin monin osin tilastollisesti merkitseviä eroja ryhmien välillä vertailtavissa testimuuttujissa ja lisäksi erot olivat ohjausprosessin tavoitteiden suuntaisia (kts. esim. taulukot 19 ja 21). Tutkimustulokset tukevat ajatusta, että tässä tutkimuksessa nimenomaan käsittely eli ohjausinterventio on yhteydessä mittaustulosten vaihteluun alkumittauksesta loppumittaukseen.

Toiseksi mittaustuloksiin voi Nummenmaan (2004, 175) mukaan vaikuttaa yksilölliset erot, joita ovat esimerkiksi tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kyvyt, taidot, koulumenestys tai jo alun perin myönteisemmät suoritusstrategiat. Näiden tekijöiden vuoksi on mahdollista, että vertailtavien ryhmien erot johtuvat ainoastaan yksilöllisistä eroista. Yksilöllisten erojen mahdollista yhteyttä mittaustuloksiin analysoitiin siten, että vertailtavien koe- ja kontrolliryhmien koulumenestystä verrattiin alkumittauksessa ja havaittiin, että ryhmät olivat koulumenestyksen osalta hyvin homogeenisia ja noudattivat normaali jakaumaa (kts. Kolmogorov-Smirnov testin tuloksia, liite 13 ja tilastollisesti merkitseviä eroja ei

yleisessä koulumenestyksessä eikä yksittäisten aineiden keskiarvoissa ollut (kts. liite 6, taulukot 27 ja 28). Tyttöjä ja poikia oli vertailtavissa koe- ja kontrolliryhmissä hyvin samassa suhteessa, joten tältäkin osin ryhmät olivat kohtuullisen homogeenisia (taulukot 4 ja 5). Vielä varmistettiin tyttöjen ja poikien sijoittuminen strategiaryhmiin ja havaittiin, että sukupuolten välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja suoritusstrategioiden käytössä alkumittauksessa ennen ohjausinterventiota (kts. luku 6.1.2.). Lisäksi varmistettiin koe- ja kontrolliryhmien sijoittuminen strategiaryhmiin tutkimuksen alussa ja havaittiin, että kummankin luokka-asteen koe- ja kontrolliryhmät sijoittuvat eri strategiaryhmiin hyvin samassa suhteessa, eikä tilastollisia eroja vertailtavien ryhmien välillä havaittu (kts. luku 6.2 ja taulukot 9 ja 10). Yksilöllisten erojen yhteyttä mittaustuloksiin tarkasteltiin siten alkumittauksessa monella tavalla ja tulosten perusteella vertailtavien ryhmien välillä ei mitatuissa ominaisuuksissa ilmennyt tilastollisesti merkitseviä eroja ennen ohjausinterventiota.

Kolmanneksi tällaisessa tutkimusasetelmassa mittaustuloksiin voi Nummenmaan (2004, 175) mukaan vaikuttaa satunnaisvirhe. Satunnaisvirhe voi aiheutua esimerkiksi mittauksen epätarkkuudesta, huomaamattomista muutoksista mittaolosuhteissa ja yleisesti sellaisista tekijöistä, joita ei mittaustilanteessa pystytä kontrolloimaan. Jos mittausvirheen osuus mittaustuloksissa on suuri, on mahdollista, että ryhmien väliset erot johtuvat pelkästään mittausvirheestä (Nummenmaa, 2004, 176). Tässäkin tutkimuksessa satunnaisvirhettä on voinut aiheutua monessa kohtaan, vaikka niitä kuinka on pyritty hyvällä etukäteissuunnittelulla välttämään. Täysin ei voida kontrolloida mittaustilannetta ja väliin tulevia muuttujia mittaustilanteessa samalla tavalla kuin esim. kokeellisessa laboratoriotutkimuksessa. Nyt mittaustilanne toteutettiin luokittain ohjaustuntien puitteissa. Näissä oloissa tutkija ei voi säädellä esimerkiksi oppilaan vireystilaa tai ohjaustuntin ajankohtaa, jolloin mittaustilanteissa oli väistämättä jonkin verran vaihtelua. Toisaalta mittaaminen juuri tavallisessa luokkatilanteessa teki mittauksesta luontevan ja tuntui ainoalta järkevältä ratkaisulta. Lisäksi mittaustilanteissa ei tapahtunut mitään sellaista, että olisi syytä epäillä mittauksen luotettavuutta. Myös ohjaaja on omalla toiminnallaan saattanut aiheuttaa mittaustuloksiin satunnaisvirhettä. Jos ohjaaja on toiminut ohjausprosessiin osallistuneiden koeryhmiin kuuluvien luokkien kanssa huomaamattaan innostuneemmin kuin kontrolliryhmien ohjaustunneilla, on tällä saattanut olla

vaikutusta. Nyt ohjaaja pyrki toimimaan tasapuolisesti kaikkien ryhmien kanssa, mutta joka ohjauksessa on inhimillisestikin ajatellen jonkin verran vaihtelua. Ohjaajan osuutta satunnaisvirheeseen on vaikea todentaa puolesta tai vastaan. Havaintoarvojen varianssit vaihtelevat myös ryhmien sisällä, jolloin mittaustuloksiin vaikuttavat yksilölliset erot (ei henkilöt tuotavat erilaisia mittaustuloksia) ja satunnaisvirheet (mittaustulosten vaihtelu ryhmän sisällä). (Nummenmaa, 2004, 175–176.)

Mittauksen luotettavuutta olisi voitu parantaa todennäköisesti esimerkiksi viivästetyllä mittauksella, jolloin ohjausintervention pitkäaikaisiin vaikutuksiinkin voitaisiin ottaa kantaa. Nyt viivästetty mittaus jätettiin käytännön syistä tekemättä, sillä ohjaustunnit jatkuivat koulussa joulun jälkeen lukujärjestyksen mukaan. Tasavertaisuuden vuoksi luokkien ohjaustuntien sisällöt vaihdettiin keskenään, jolloin kontrolliryhmien kanssa teemana olivat ohjausprosessin sisällöt ja koeryhmillä vastaavasti oppilaanohjauksen ne opetussuunnitelman sisällöt, joita kontrolliryhmä oli käynyt syyslukukauden aikana läpi. Nämä tekijät olisivat todennäköisesti aiheuttaneet satunnaisvirhettä viivästetyn mittauksen mittaustuloksiin.

Mittaustulosten luotettavuutta on perusteltua arvioida myös tutkimustulosten johdonmukaisuuden ja tulosten yleistettävyyden perusteella. Yksilöllisten erojen ja satunnaisvirheiden vaikutus pyrittiin minimoimaan huolellisella tutkimustyöllä ja vertailtavien ryhmien homogeenisuuden varmistamisella tutkimuksen alkutilanteessa. Alkumittauksen tulosten perusteella vertailuryhmien välillä ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja testimuuttujissa alkumittauksessa, vaan erot ilmenivät vasta ohjausintervention eli käsittelyn jälkeen loppumittauksessa ja nämä tulokset olivat ohjausintervention tavoitteiden suuntaisia. Tutkimustulosten perusteella on loogista päätellä, että nimenomaan käsittely eli ohjausinterventio on yhteydessä loppumittauksen tuloksiin. Myös aikaisemmista tutkimuksista saadaan tukea tämän tutkimuksen tuloksille. Viime kädessä luotettavuuden ja tulosten yleistettävyyden arviointi jää lukijalle ja mahdollisille toistomittauksen tekijöille.

## 6. TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen tulokset esitellään tutkimuskysymys kerrallaan. Ensimmäiseksi jäsennetään 7.- ja 8. -luokkalaisten suosimat suoritusstrategiaryhmät sekä sukupuolen ja koulumenestyksen yhteys strategiaryhmiin (tutkimuskysymys 1). Toiseksi tarkastellaan ohjausinterventio yhteyttä nuoren suoritusstrategioiden - ja suoritusstrategioiden osa-alueiden jäsentymiseen (tutkimuskysymykset 2 ja 3). Kolmanneksi kuvataan myönteisten-, normatiivisen- ja kielteisten suoritusstrategioiden käytön yhteyttä nuoren psyykkisen hyvinvoinnin tekijöihin, itsensä arvostamiseen, masentuneisuuteen, kodin kannustavuuden kokemiseen, alisuoriutuneisuuteen ja epäonnistumisen odotuksiin (tutkimuskysymys 4).

### 6.1 Peruskoulun 7.- ja 8.- luokkalaisten suoritusstrategiat ennen ohjausinterventiota

#### 6.1.1 Myönteisten-, normatiivisen- ja kielteisten suoritusstrategioiden käyttö

Tutkimusjoukon suoritusstrategiat jäsennettiin soveltaen CAST-testin luokituksia ja kokonaiskuvan saamiseksi vertailtiin myönteisten-, normatiivisen- ja kielteisten strategioiden käyttöä luokka-asteiden välillä. Myönteisillä eli tarkoituksenmukaisilla strategioilla tarkoitetaan tässä optimistista- ja defensiivis pessimististä strategiaa käyttäviä yhteensä, kielteisillä eli epätarkoituksenmukaisilla muita strategioita yhteensä, lukuun ottamatta normatiivista strategiaa käyttäviä, jotka olivat tarkastelussa omana ryhmänään. Luokka-asteiden ja suoritusstrategioiden käytön välistä tilastollista merkitsevyyttä tarkasteltiin Pearsonin  $\chi^2$ -testin avulla.

Eniten tämän tutkimusjoukon 7.- ja 8.- luokkalaiset käyttivät keskivertostrategiaa, joka nimettiin tutkimuksessa normatiiviseksi strategiaksi Määtän (2007) yhden ehdotuksen mukaisesti (Määtän muita ehdotuksia strategian



nimeksi ovat neutraali pessimistinen strategia sekä neutraali strategia). Normatiivinen strategia on tyyli, jonka käyttöön sisältyy jonkin verran hyvän suoriutumisen piirteitä (ainakin vähän tehtäväsuuntautuneisuutta ja itsetuntoa tukevaa ajattelua), mutta myös kielteisiä piirteitä (epäonnistumisen pelkoa ja defensiivisiä ajatuksia). Normatiivisen strategian käyttöä voidaan luonnehtia tavalliseksi, tilanteen mukaan vaihtelevaksi tyyliksi. *Koko tutkimusjoukossa normatiivista strategiaa käytti alkumittauksessa reilu puolet (56 %) eli 131 nuorta.* Normatiivinen strategia oli siten yleisimmin käytetty suoritusstrategia sekä 7. luokalla että 8. luokalla, eikä tilastollisesti merkitsevää eroa luokka-asteiden välillä ollut ( $\chi^2(1)=.273$ ,  $p=.601$ ). Tämä on looginen tulos, sillä normatiivinen strategia kuvaa keskimääräistä eli tavallista toimintatapaa suoriutumistilanteessa ja on johdonmukaista, että tämän suoritusstrategian käyttäjiä on tässäkin tutkimusjoukossa eniten. (Määttä, 2007, 28–30.)

Seuraavaksi verrattiin *myönteisten strategioiden* (optimistisen- sekä defensiivis pessimistisen strategian) käyttäjien määrää molemmilla luokka-asteilla alkumittauksessa. *Yhteensä 32 oppilasta (14 %) käytti myönteisiä strategioita, 7. luokkalaisista 19 oppilasta (15 prosenttia) ja 8.luokkalaisista 13 oppilasta (12 prosenttia).* Tilastollisesti merkitsevää eroa luokka-asteiden välillä ei ilmennyt myönteisten strategioiden käyttäjien määrässä luokka-asteiden välillä. ( $\chi^2(1)=.529$ ,  $p=.467$ ).

Lopuksi tarkasteltiin *kielteisten strategioiden* (itseä vahingoittavan-, opitun avuttomuuden-, epäonnistumisansa-, oppositionaalisen-, tukeutuvan- ja depressiivisen strategian) käyttävien määrää kummallakin luokka-asteella. Kielteistä strategiaa käytti 7. luokkalaisista alkumittauksessa *38 oppilasta eli noin 30 prosenttia* ja 8. luokkalaisista 33 oppilasta eli 30 prosenttia, yhteensä 71 oppilasta koko tutkimusjoukossa (30 %). Tilastollisesti merkitsevää eroa ei ollut kielteisten strategioiden käyttäjien määrässä luokka-asteiden välillä. ( $\chi^2(1)=.000$ ,  $p=.983$ ).

Luokka-asteiden jakaumat myönteisten-, normatiivisen- ja kielteisten strategioiden käyttäjiin olivat alkumittauksessa hyvin samantyyppiset, eikä tilastollisesti merkitseviä eroja luokka-asteiden välillä ilmennyt suoritusstrategioiden käyttäjien määrässä näissä kolmessa strategiaryhmässä. Vajaa kolmasosa oppilaista (30 %) käytti kielteisiä strategioita, reilu puolet (56 %) suosi normatiivista strategiaa (keskivertostrategiaa) ja vähiten (14 %) käytettiin myönteisiä strategioita. Tutkimusjoukon jakautumista tarkemmin

strategiatyyppeihin sekä ohjausintervention yhteyttä strategioiden käyttöön analysoidaan tutkimuskysymyksissä 2 ja 3. Tutkimusjoukon jakautuminen strategiaryhmiin alkumittauksessa on jäsennetty seuraavaan taulukkoon 7.

*Taulukko 7. Suoritusstrategioiden jäsentyminen 7- ja 8.-luokkalaisilla sekä koko tutkimusjoukossa alkumittauksessa*

---

<u>Strategioiden käyttäjämäärät (alkumittaus)</u>			
Strategiaryhmä	7.luokka f (%)	8.luokka f (%)	Yhteensä f (%)
Myönteiset strategiat	19 (15)	13 (12)	32 (14)
Normatiivinen strategia	68 (55)	63 (58)	131 (56)
Kielteiset strategiat	38 (30)	33 (30)	71 (30)
Yhteensä	125(100)	109(100)	234(100)

---

### 6.1.2 Tyttöjen ja poikien sijoittuminen strategiaryhmiin

Seuraavaksi tarkasteltiin, miten tytöt ja pojat sijoittuvat eri strategiaryhmiin alkumittauksessa. *Sukupuolen* ja suoritusstrategian käytön yhteyttä koko tutkimusjoukossa ja luokka-asteittain tarkasteltiin Pearsonin  $\chi^2$ -testin avulla.

Tyttöjen (n=112) ja poikien (n=122) suoritusstrategioiden käyttö osoittautui hyvin samantyyppiseksi, sillä *molemmat sukupuolet käyttivät kolmen strategiaryhmän suoritusstrategioita määrällisesti melko saman verran*. Myönteisiä strategioita suosi alkumittauksessa 32 oppilasta (16 tyttöä ja 16 poikaa) eli 14 % tutkimusjoukosta, normatiivista strategiaa 131 oppilasta (58 tyttöä ja 73 poikaa) eli 56 % ja kielteisiä strategioita 71 oppilasta (38 tyttöä ja 33 poikaa) eli 30 %. Tyttöjen ja poikien myönteisten-, normatiivisen- ja kielteisten strategioiden käyttö ei poikennut tilastollisesti merkitsevästi toisistaan alkumittauksessa (Yhteyden

voimakkuus alkumittauksessa: myönteiset strategiat ( $\chi^2(1)=.098$ ,  $p=.755$ ); normatiiviset strategiat ( $\chi^2(1)=.1,193$ ,  $p=.275$ ) ja kielteiset strategiat ( $\chi^2(1)=.894$ ,  $p=.344$ ). Tyttöjen ja poikien sijoittuminen luokka-asteittain eri strategiaryhmiin tutkimuksen alussa on jäsennetty taulukkoon 8.

*Taulukko 8.* Tyttöjen ja poikien sijoittuminen strategiaryhmiin alkumittauksessa

<u>Strategioiden käyttäjämäärät (alkumittaus)</u>			
Strategiaryhmä	Tytöt f (%)	Pojat f (%)	Yhteensä f (%)
Myönteiset strategiat	16 (14)	16 (13)	32 (14)
Normatiivinen strategia	58 (52)	73 (60)	131 (56)
Kielteiset strategiat	38 (34)	33 (27)	71 (30)
Yhteensä	112(100)	122(100)	234(100)

Sukupuolen ja suoritusstrategian käytön yhteyttä tarkasteltiin myös erikseen *luokka-asteittain* ja jakauma strategiaryhmiin oli hyvin samantyyppinen kuin koko tutkimusjoukossa. *Tilastollisesti merkitseviä eroja ei kummallakaan luokka-asteella poikien ja tyttöjen välillä ilmennyt myönteisten-, normi- ja kielteisten strategioiden käytön määrässä, ei alku- eikä loppumittauksessa.* Taulukot 31 ja 32 ovat liitteinä 8 ja 9 (kuvaavat loppumittauksen tilannetta).

### 6.1.3 Koulumenestyksen yhteys myönteisten-, normatiivisen- ja kielteisten suoritusstrategioiden käyttöön

Seuraavaksi tarkasteltiin *koulumenestyksen* ja strategiaryhmiin sijoittumisen yhteyttä. Tutkittavien yleistä koulumenestystä kuvasi tutkimuksessa kaikkien aineiden keskiarvo (keskiarvo koko tutkimusjoukossa oli 7,6, SD= 0,84), sekä

yksittäisten lukuaineiden kouluarvosanat (englanti, ruotsi, matematiikka ja äidinkieli). Yleisen koulumenestyksen yhteyttä suoritusstrategian käyttöön tutkittiin yksisuuntaisen varianssianalyysin kontrastivertailun avulla. Myönteisiä-, normatiivista- ja kielteisiä strategioita käyttävien yhteyttä koulumenestykseen matematiikassa, äidinkielessä, ruotsissa sekä englannissa tarkasteltiin Pearsonin  $\chi^2$ -testin avulla.

#### *Yleisen koulumenestyksen yhteys strategioiden käyttöön*

Koko tutkimusjoukossa (N=234) myönteistä strategiaa käyttävien (n=32) yleinen koulumenestys oli keskiarvon perusteella eri strategiaryhmistä paras, keskiarvo 8,0 (min. 6,39 ja max. 9,36). Normatiivista strategiaa käyttävien (n=131) keskiarvo oli 7,58 (min. 5,77 ja max. 9,4). Heikoin koulumenestys keskiarvon perusteella oli kielteistä strategiaa käyttävillä (n=71), keskiarvo 7,44 (min. 5,72 ja max. 8,96). Ero strategiaryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä (t(231)=-3,208, p=.002).

Aikaisemmissakin tutkimuksissa on todettu, että myönteisten suoritusstrategioiden (optimistisen strategian tai defensiivis pessimistisen) ja kielteisten strategioiden käytöllä on yhteyttä koulumenestykseen, joten tutkimustulokset ovat tältä osin johdonmukaisia.

#### *Myönteistä strategiaa käyttävien koulumenestys*

Myönteistä strategiaa käyttävien kouluarvosanat olivat ruotsin kielessä ja matematiikassa keskimäärin parempia kuin normatiivista- ja kielteistä strategiaa käyttävillä. Myönteistä strategiaa käyttävistä 38 prosentilla oli ruotsin todistusarvosana yhdeksän tai kymmenen ja vielä 29 prosentilla arvosana oli kahdeksan. Normatiivista strategiaa käyttävistä 19 prosentilla oli ruotsin arvosana yhdeksän tai kymmenen ja 15 prosentilla kahdeksan. Kielteistä strategiaa käyttävistä 9 prosentilla oli ruotsin arvosana yhdeksän tai kymmenen. Ruotsin kielessä myönteistä strategiaa käyttävien ero normatiivista strategiaa käyttäviin oli tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2(4)=11,772$ , p=.019) ja kielteistä strategiaa käyttäviin tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(4)=17,168$ , p=.002). Myönteistä strategiaa käyttävien matematiikan kouluarvosanana oli yhdeksän tai kymmenen 40 prosentilla ja kahdeksan 9 prosentilla. Normatiivista strategiaa käyttävillä 18 prosentilla oli

matematiikan arvosana yhdeksän tai kymmenen 21 prosentilla arvosana oli kahdeksan. Kielteistä strategiaa käyttävistä 10 prosentilla oli matematiikan arvosana yhdeksän tai kymmenen ja 18 prosentilla kahdeksan. Myönteistä strategiaa käyttävien matematiikan kouluarvosanoissa ero normatiivista strategiaa käyttäviin oli tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2(4)=10,393$ ,  $p=.034$ ) ja kielteistä strategiaa käyttäviin tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(4)=14,579$ ,  $p=.006$ ). Äidinkielessä ja englannin kielessä kouluarvosanoissa ei ollut strategiaryhmien välillä tilastollisesti merkitseviä eroja, tosin ero äidinkielessäkin oli oireellinen kielteistä strategiaa käyttäviin ( $\chi^2(4)=2,411$ ,  $p=.059$ ).

#### *Normatiivista strategiaa käyttävien koulumenestys*

Normatiivista strategiaa käyttävien ruotsin arvosanat olivat keskimäärin parempia kuin kielteistä strategiaa käyttävillä, ero tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2(4)=10,132$ ,  $p=.038$ ). Englannissa, matematiikassa ja äidinkielessä ei tilastollisesti merkitseviä eroja havaittu normatiivista- ja kielteistä strategiaa käyttävien välillä.

#### *Kielteistä strategiaa käyttävien koulumenestys*

Kielteistä strategiaa käyttävien kouluarvosanat olivat ruotsin kielessä ja matematiikassa keskimäärin heikompia kuin myönteistä- ja normatiivista strategiaa käyttävillä. Ruotsin kielessä kielteistä strategiaa käyttävien ero normatiivista strategiaa käyttäviin oli tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2(4)=11,772$ ,  $p=.019$ ) ja myönteistä strategiaa käyttäviin tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(4)=17,168$ ,  $p=.002$ ). Äidinkielessä ja englannin kielessä kouluarvosanoissa ei ollut strategiaryhmien välillä tilastollisesti merkitseviä eroja, tosin ero äidinkielessäkin kielteistä strategiaa käyttävien ero oli keskimäärin heikompia kuin myönteistä strategiaa käyttävillä, ero oli oireellinen ( $\chi^2(4)=2,411$ ,  $p=.059$ ).

*Tutkimuskysymyksen 1 tulosten perusteella* kummankin luokka-asteen oppilaat suosivat tutkimuksen alussa kolmen strategiaryhmän suoritusstrategioita hyvin samantyyppisesti, eikä tilastollisesti merkitseviä eroja havaittu. Alkumittauksen perusteella vajaa kolmasosa oppilaista (30 %) käytti kielteisiä strategioita, reilu puolet (56%) suosi normatiivista strategiaa (keskivertostrategiaa) ja vähiten (14%) käytettiin myönteisiä strategioita. Tulos oli ohjauksellisesti haasteellinen, koska

suurin osa (202 nuorta 234:stä eli 86 prosenttia) tutkimukseen osallistuvista nuoresta suosi alkumittauksen perusteella sellaista suoritusstrategiaa, jossa on hyvän suoriutumisen näkökulmasta kehitettävää ja enemmän tai vähemmän kielteisiä piirteitä. Myöskään *sukupuolen ja strategiaryhmän* välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja, sillä tytöt ja pojat käyttivät suurin piirtein saman verran eri strategiaryhmien suoritusstrategioita. Tytöt ja pojat suosivat yhtä paljon myönteisiä strategioita. Normatiivisen strategian suosiminen oli hieman yleisempää pojilla kuin tytöillä ja tytöt käyttivät hieman enemmän kielteisiä strategioita kuin pojat, mutta nämä erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. *Koulumenestyksellä* sen sijaan havaittiin olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä tietyn strategiaryhmän suoritusstrategioiden suosimiseen. Myönteistä strategiaa käyttävien yleinen koulumenestys oli keskiarvon perusteella eri strategiaryhmistä paras ja heidän kouluarvosanansa olivat ruotsin kielessä ja matematiikassa keskimäärin parempia kuin normatiivista- ja kielteistä strategiaa käyttävillä. Tämä tulos oli teoreettisen viitekehyksen perusteella odotettava ja johdonmukainen, koska aikaisemmissa tutkimuksissa myönteisillä suoritusstrategioilla on todettu olevan positiivinen yhteys koulumenestykseen. (Eronen, Nurmi & Salmela-Aro, 1998; Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2000.)

## 6.2 Ohjausintervention yhteys 7.- ja 8.- luokkalaisten suoritusstrategioiden jäsentymiseen

### 6.2.1 Seitsemännen luokan koe- ja kontrolliryhmän vertailu myönteisten-, normatiivisten- ja kielteisten strategioiden kehityksessä

Kokonaiskuvan saamiseksi tutkittiin vielä *luokka-asteittain* koe- ja kontrolliryhmän sijoittumista strategiaryhmiin alkumittauksessa ja loppumittauksessa. Suoritusstrategioiden muutosten tilastollista merkitsevyyttä koe- ja kontrolliryhmien välillä tarkasteltiin Pearsonin  $\chi^2$ -testin avulla luokka-asteittain. Koe- ja kontrolliryhmien jakautuminen strategiaryhmiin on koottu taulukoihin 9 ja 10.

*Alkumittauksen* perusteella 7. luokan koe ja kontrolliryhmän oppilaat jakaantuivat kolmeen strategiaryhmään hyvin samansuuntaisesti ja ryhmien välillä ei ollut

tilastollisesti merkitseviä eroja myönteisten-, normatiivisten ja kielteisten strategioiden käytössä. Myönteisiä strategioita käytettiin koe- ja kontrolliryhmässä lähes saman verran, normatiivisen strategian käyttö oli hieman yleisempää kontrolliryhmässä ja kielteisiä strategioita suosittiin alkumittauksen perusteella enemmän koeryhmässä kuin kontrolliryhmässä, mutta erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Tämä tulos oli johdonmukainen, koska tutkimuksen alussa koe- ja kontrolliryhmät todettiin suhteellisen homogeeniksi ja koulumenestykseltään samantyyppisiksi.

*Loppumittauksessa* ohjausintervention jälkeen 7. luokan koe- ja kontrolliryhmän välillä sen sijaan havaittiin tilastollisesti merkitseviä tai erittäin merkitseviä eroja. *Koeryhmään* kuuluvat käyttivät loppumittauksen mukaan myönteisiä strategioita keskimäärin selvästi enemmän kuin kontrolliryhmään kuuluvat, ero tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(1)=13,348, p=.000$ ). Koeryhmän oppilaista lähes puolet (48 %) suosi ohjausprosessin jälkeen myönteisiä strategioita, kun alkumittauksessa näin oli tehnyt 15 %. Kontrolliryhmässä tällaista muutosta ei ollut alku- ja loppumittauksen tuloksia verrattaessa tapahtunut. Tämä oli ohjausprosessin tavoitteiden näkökulmasta erittäin myönteinen tulos. Kontrolliryhmään kuuluvat käyttivät sen sijaan normatiivista strategiaa enemmän kuin koeryhmään kuuluvat, ero tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(1)=7,749, p=.005$ ). Kielteisten strategioiden käyttö väheni sekä koe- että kontrolliryhmässä. Tilastollisesti merkitseviä eroja 7. luokan koe- ja kontrolliryhmän välillä ei loppumittauksessa kuitenkaan kielteisten strategioiden käytössä ollut ( $\chi^2(1)=1,08, p=.299$ ). Kielteisten strategioiden käyttö oli vähentynyt koeryhmässä enemmän kuin kontrolliryhmässä. Seitsemännen luokan koe- ja kontrolliryhmän sijoittuminen strategiaryhmiin on koottu taulukkoon 9.

### 6.2.2 Kahdeksannen luokan koe- ja kontrolliryhmän vertailu myönteisten-, normatiivisten- ja kielteisten strategioiden kehityksessä

Kahdeksannen luokan koe ja kontrolliryhmän oppilaan jakaantuivat kolmeen strategiaryhmään myös hyvin samansuuntaisesti. *Alkumittauksen* perusteella ja ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja myönteisten-, normatiivisen- ja kielteisten strategioiden käytössä. 8. luokan koe- ja kontrolliryhmäläiset käyttivät

tutkimuksen alussa lähes saman verran eri strategiaryhmien suoritusstrategioita prosentuaalisesti verrattaessa, tarkemmin asiasta taulukossa 10.

*Loppumittauksessa* ohjausintervention jälkeen 8. luokan koe ja kontrolliryhmän välillä sen sijaan ilmeni tilastollisesti melkein merkitseviä ja merkitseviä eroja joidenkin strategiaryhmien käytössä. Koeryhmään kuuluvat käyttivät loppumittauksen mukaan myönteisiä strategioita keskimäärin enemmän kuin kontrolliryhmään kuuluvat, ero tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2(1)=4,185$ ,  $p=.041$ ). Koeryhmän oppilaista 39 % suosi ohjausprosessin jälkeen myönteisiä strategioita, kun alkumittauksessa näin oli tehnyt 12 %. Kontrolliryhmässä muutos ei ollut alku- ja loppumittauksen tuloksia verrattaessa näin suuri. Tulos oli ohjausprosessin tavoitteiden suuntainen, sillä ohjausprosessilla pyrittiin ohjaamaan juuri myönteisten suoritusstrategioiden käyttöön. Normatiivista strategiaa suosittiin loppumittauksen perusteella prosentuaalisesti yhtä paljon 8. luokan koe- ja kontrolliryhmässä. Kielteisten strategioiden käyttö väheni sekä koe- että kontrolliryhmässä, mutta koeryhmässä vielä enemmän kuin kontrolliryhmässä, ero tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(1)=7,665$ ,  $p=.006$ ). Kielteisten strategioiden käyttö väheni koeryhmässä alkumittauksen 29 prosentista kuuteen prosenttiin, kun kontrolliryhmässä muutos oli vähäisempi, 32 prosentista 25 prosenttiin.

*Yhteenvetona* todetaan, että ohjausprosessilla oli tulosten perusteella kokonaisuudessaan myönteinen yhteys kummankin luokka-asteen koeryhmään kuuluvien oppilaiden suoritusstrategian kehittymiseen. Tulokset olivat tutkimuksen ohjausintervention tavoitteiden suuntaisia ja siten hyvin johdonmukaisia. Alkumittauksessa koe- ja kontrolliryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja myönteisten-, normatiivisen- ja kielteisten strategioiden käytössä, mutta ohjausintervention jälkeen *loppumittauksessa havaittiin useita tilastollisesti merkitseviä eroja koeryhmien eduksi*. Myönteisten strategioiden käyttö oli lisääntynyt tilastollisesti erittäin merkitsevästi 7. luokalla ja 8. luokalla tilastollisesti melkein merkitsevästi koeryhmää kontrolliryhmään verrattaessa. Lisäksi kielteisten strategioiden käyttö oli vähentynyt molempien luokka-asteiden koeryhmissä suhteessa enemmän kuin kontrolliryhmissä, 8. luokan osalta vielä tilastollisesti merkitsevästi enemmän. Lisäksi kiinnostava tulos oli se, että normatiivisen strategia käyttö oli loppumittauksessa tilastollisesti merkitsevästi yleisempää 7. luokan kontrolliryhmässä kuin koeryhmässä. Lähes kaksi kolmasosaa 7. luokan kontrolliryhmään kuuluvista nuorista suosi loppumittauksen perusteella



normatiivista strategiaa, kun koeryhmän kuuluvista enää reilu 40 prosenttia. Vastaavaa ero ei 8. luokan koe- ja kontrolliryhmän välillä havaittu normatiivisen strategian käytössä loppumittauksessa.

*Taulukko 9. 7.luokan koe- ja kontrolliryhmän sijoittuminen strategiaryhmiin alku- ja loppumittauksessa*

<u>Käyttäjämäärät alkumittauksessa (7.lk)</u>			
	<u>Koeryhmä</u> <u>(n=61)</u>	<u>Kontrolliryhmä</u> <u>(n=64)</u>	<u>Yhteensä</u> <u>(n=125)</u>
Strategiaryhmä	f (%)	f (%)	f (%)
Myönteiset strategiat	9 (15)	10 (16)	19 (15)
Normatiivinen strategia	30 (49)	38 (59)	68 (55)
Kielteiset strategiat	22 (36)	16 (25)	38 (30)
Yhteensä	61 (100 )	64 (100)	125 (100)

<u>Käyttäjämäärät loppumittauksessa (7.lk)</u>			
	<u>Koeryhmä</u> <u>(n=60)</u>	<u>Kontrolliryhmä</u> <u>(n=63)</u>	<u>Yhteensä</u> <u>(n=123)</u>
Strategiaryhmä	f (%)	f (%)	f (%)
Myönteiset strategiat	29 (48)	11 (18)	40 (33)
Normatiivinen strategia	26 (44)	43 (68)	69 (56)
Kielteiset strategiat	5 (8)	9 (14)	14 (11)
Yhteensä	60*(100)	63*(100)	123 (100)

\*1 oppilas oli poissa loppumittauksesta molemmista ryhmistä

Taulukko 10. 8.luokan koe- ja kontrolliryhmän sijoittuminen strategiaryhmiin alku- ja loppumittauksessa

---

Käyttäjämäärät alkumittauksessa (8.lk)

	<u>Koeryhmä</u> <u>(n=65)</u>	<u>Kontrolliryhmä</u> <u>(n=44)</u>	<u>Yhteensä</u> <u>(n=109)</u>
Strategiaryhmä	f (%)	f (%)	f (%)
Myönteiset strategiat	8 (12)	5 (11)	13 (12)
Normatiivinen strategia	38 (59)	25 (57)	63 (58)
Kielteiset strategiat	19 (29)	14 (32)	33 (30)
Yhteensä	65 (100 )	44 (100)	109 (100)

---

Käyttäjämäärät loppumittauksessa (8.lk)

	<u>Koeryhmä</u> <u>(n=64)</u>	<u>Kontrolliryhmä</u> <u>(n=44)</u>	<u>Yhteensä</u> <u>(n=108)</u>
Strategiaryhmä	f (%)	f (%)	f (%)
Myönteiset strategiat	25 (39)	9 (20)	34 (31)
Normatiivinen strategia	35 (55)	24 (55)	59 (55)
Kielteiset strategiat	4 (6)	11 (25)	15 (14)
Yhteensä	64*(100)	44 (100)	108 (100)

---

\*1 koeryhmän oppilas oli poissa loppumittauksesta

### 6.2.3 Koe- ja kontrolliryhmien sijoittuminen strategiatyyppeihin

Tähän asti on tarkasteltu suoritusstrategioiden käyttöä *strategiaryhmittäin*, jakaantumista myönteisten-, normatiivisen- ja kielteisten strategioiden ryhmiin. Seuraavaksi koe- ja kontrolliryhmän suoritusstrategiat jäsennettiin *tarkempiin strategiatyyppeihin* (optimistinen strategia, normatiivinen strategia, jne.) soveltaen CAST-testin luokituksia ja ne jäsentyivät taulukon 11 mukaisesti tutkimusjoukon koe- ja kontrolliryhmissä 7. ja 8. luokka-asteella alku- ja loppumittauksessa (strategioiden luokitusperusteet ovat liitteessä 4). Suoritusstrategioiden muutosten erojen tilastollista merkittävyyttä koe- ja kontrolliryhmien välillä tarkasteltiin  $\chi^2$ -testin avulla siltä osin, kun vertailtavat ryhmät olivat riittävän isoja ja siten tilastollisesti vertailukelpoisia. Kielteisten strategioiden käyttömäärien muutoseroja tarkasteltiin tilastollisesti pääosin kokonaisuutena yksittäisten pienten strategiamäärien takia.

Noin 56 % tämän tutkimusjoukon oppilaista käytti normatiivista strategiaa, alkumittauksessa 131 oppilasta ja loppumittauksessa 128 oppilasta. Normatiivinen strategia oli yleisimmin käytetty suoritusstrategia kaikissa ryhmissä molemmilla mittauskerroilla. Seitsemännen luokan koe- ja kontrolliryhmän välillä alkumittauksessa käytettiin keskimäärin saman verran normatiivista strategiaa, mutta, loppumittauksessa kontrolliryhmään kuuluvat käyttivät normatiivista strategiaa selkeästi enemmän kuin koeryhmään kuuluvat, ero tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(1)=7,749$ ,  $p=.005$ ). Kahdeksannen luokan koe- ja kontrolliryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa kummallakaan mittauskerralla.

*Myönteisistä strategioista* optimistisen strategian käyttäjien määrä tämän tutkimusjoukon koe- ja kontrolliryhmissä oli alkumittauksen mukaan yhteensä 23 oppilasta (10 %). Eri ryhmien välillä ei ollut alkumittauksessa tilastollisesti merkitseviä eroja optimistisen strategian käytössä. *Optimistisen tyylin* käyttäjien määrä oli lisääntynyt loppumittaukseen, sillä optimistista tyyliä käytti loppumittauksen mukaan yhteensä 56 oppilasta eli 24 % koko tutkimusjoukon koe- ja kontrolliryhmäläisistä. *Loppumittauksessa* optimistisen strategian käyttäjien määrässä *molempien luokka-asteiden koe- ja kontrolliryhmän välillä havaittiin tilastollisesti merkitsevät erot*. Seitsemännen luokan koeryhmässä optimistisen strategian käyttäjiä oli loppumittauksessa 20 oppilasta (alkumittauksessa 6 oppilasta) ja vastaavasti kontrolliryhmässä käyttäjiä oli loppumittauksessa 8

oppilasta (alkumittauksessa 6). Optimistisen tyylin käytön osalta 7. luokan koe- ja kontrolliryhmän välinen ero ohjausintervention jälkeen loppumittauksessa oli tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(1)=7,443$   $p=.006$ ).

Kahdeksannen luokan koeryhmässä optimistisen tyylin käyttäjiä oli loppumittauksessa 23 oppilasta (alkumittauksessa 7 oppilasta) ja kontrolliryhmässä käyttäjiä oli loppumittauksessa 5 oppilasta (alkumittauksessa 4). Optimistisen tyylin käytön osalta 8. luokan koe- ja kontrolliryhmän välinen ero ohjausintervention jälkeen loppumittauksessa oli myös tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(1)=9,070$   $p=.003$ ).

Toisen myönteisen strategian, *defensiivis-pessimistisen* strategian käyttäjien määrä oli alkumittauksessa 9 oppilasta (4 %) ja loppumittauksessa 18 oppilasta (8 %) koko tutkimusjoukossa. Kun tarkasteltiin ryhmien lukuja, niin havaittiin, että defensiivis-pessimistisen tyylin käyttäjien määrä oli lisääntynyt kaikissa muissa paitsi 7. luokan kontrolliryhmässä, tilastollisesti merkitseviä eroja ei kuitenkaan ryhmien välillä ollut. 7. luokan koe- ja kontrolliryhmän välillä oli loppumittauksessa defensiivis-pessimistisen tyylin käyttäjien määrässä tilastollisesti melkein merkitsevä ero ryhmien välillä ( $\chi^2(1)=3,659$ ,  $p=.056$ ).

*Kielteisten* (tehottomien ja epätarkoituksenmukaisten) suoritusstrategioiden, opittu avuttomuus-, itseä vahingoittava-, epäonnistumisansa-, oppositionaalinen -, depressiivinen- ja tukeutuva strategian, osalta tapahtui myönteisiä muutoksia alkua ja loppumittauksen välillä kokonaisuudessaan koe- ja kontrolliryhmissä. Näitä tyyliä käytti alkumittauksen perusteella yhteensä 71 oppilasta eli reilu 30 prosenttia koko tutkimusjoukosta, mutta loppumittauksessa enää 29 eli 12 prosenttia koko tutkimusjoukossa. *Alkumittauksen* perusteella kielteisten strategioiden käyttö koeryhmän (7. ja 8. luokka yhdessä) verrattuna kontrolliryhmään (7. ja 8. luokka yhdessä) oli keskimäärin yhtä yleistä ja tilastollisesti merkitsevää eroa ei ollut. *Loppumittauksessa* sekä koe- että kontrolliryhmäläiset käyttivät keskimäärin vähemmän kielteisiä strategioita verrattuna alkumittaukseen, mutta koeryhmään (7. ja 8. luokka yhdessä) kuuluvat vielä keskimäärin vähemmän kuin kontrolliryhmään (7. ja 8. luokka yhdessä) kuuluvat, ero tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(1)=6,84$ ,  $p=.009$ ).

Kun tarkasteltiin vielä erikseen kolmen kielteisen strategian (opittu avuttomuus-, epäonnistumisansa- ja itseä vahingoittavan strategian) käyttäjien yhteismäärää, käytti näitä kolmea strategiaa alkumittauksessa 37 oppilasta (noin 16 %) ja loppumittauksessa enää 12 oppilasta (noin 4 %) koko tutkimusjoukossa. Koeryhmän

7-8 ja kontrolliryhmän 7-8 välillä ei näiden kolmen kielteisen strategian käytössä ollut tilastollisesti merkitseviä eroja alkumittauksessa, mutta loppumittauksessa havaittiin tilastollisesti melkein merkitsevä ero ( $\chi^2(1)=4,187$ ,  $p=.041$ ), kun koeryhmään 7-8 käyttivät keskimäärin vähemmän (3 oppilasta, 2,4 %) näitä kielteisiä strategioita kuin kontrolliryhmään 7-8 kuuluvat (9 oppilasta, 8,4 %).

*Opittu avuttomuus strategian* käyttäjien määrä väheni joka ryhmässä alkumittauksesta loppumittaukseen. Koko tutkimusjoukossa alkumittauksen perusteella opittu avuttomuus tyyliä käytti 13 oppilasta (6 %) ja loppumittauksessa enää 3 oppilasta.

*Epäonnistumisansa tyylin* käyttäjien määrä väheni joka ryhmässä alkumittauksesta loppumittaukseen, lukuun ottamatta 7.luokan kontrolliryhmää. Koko tutkimusjoukossa alkumittauksen perusteella epäonnistumisansa tyyliä käytti 15 oppilasta (7 %) ja loppumittauksessa 6 oppilasta (3 %).

*Itseä vahingoittavaa tyyliä* käytti alkumittauksen mukaan 9 oppilasta (4 %) koko tutkimusjoukossa ja loppumittauksen mukaan 3 oppilasta (alle 2 %).

Opittu avuttomuus-, epäonnistumisansa- ja itseä vahingoittavan strategian käyttäjämuidosten tilastolliseen merkitsevyyteen luokka-asteiden koe- ja kontrolliryhmien välillä ei pienten havaintomäärien vuoksi oteta kantaa, mutta kielteisten strategioiden käytön väheneminen etenkin koeryhmissä on ohjausintervention näkökulmasta myönteinen tulos.

*Depressiivistä tyyliä* ja tukeutuvaa tyyliä käytettiin alku- ja loppumittauksen perusteella hyvin vähän tässä tutkimusjoukossa.

*Oppositionaalisen strategian* käyttäjiä oli alkumittauksen mukaan 29 oppilasta (12 %) koko tutkimusjoukossa ja loppumittauksessa 15 oppilasta (7 %). 7. luokan koe- ja kontrolliryhmän välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa oppositionaalisen strategian käytössä kummallakaan mittauskerralla. Kahdeksannen luokan koe- ja kontrolliryhmän välillä ei alkumittauksessa ollut tilastollisesti merkitsevää eroa oppositionaalisen tyylin käytössä. Oppositionaalisen tyylin käyttäjien määrä lisääntyi alkumittauksesta loppumittaukseen 8. luokan kontrolliryhmässä ja 8. koe- ja kontrolliryhmän välillä havaittiin tilastollisesti melkein merkitsevä ero oppositionaalisen tyylin käyttäjien määrässä loppumittauksessa ( $\chi^2(1)=6,271$   $p=.012$ ).

Kaiken kaikkiaan koko tutkimusjoukossa havaittiin alku- ja loppumittauksen välillä useita muutoksia strategioiden käytössä. Koe- ja kontrolliryhmät

sijoittumisessa strategiatyyppeihin ilmeni useita tilastollisesti merkitseviä eroja ohjausintervention jälkeen tehdyssä loppumittauksessa. *Koeryhmään* kuuluvat käyttivät loppumittauksen mukaan myönteisiä strategioita keskimäärin enemmän kuin kontrolliryhmään kuuluvat kummallakin luokka-asteella. *Etenkin optimistisen strategian käyttäjien määrä oli lisääntynyt selvästi molemman luokka-asteen koeryhmissä ohjausintervention jälkeen.* Lisäksi koeryhmään kuuluvat käyttivät loppumittauksen mukaan *vastaavasti kielteisiä strategioita keskimäärin vähemmän kuin kontrolliryhmään kuuluvat kummallakin luokka-asteella.* Normatiivisen strategian käyttö oli alussa lähes yhtä yleistä koe- ja kontrolliryhmissä, mutta loppumittauksessa 7. luokan kontrolliryhmään kuuluvista tätä strategiaa käytti lähes 70 %, kun koeryhmäläisistä normatiivisen strategian käyttäjiä oli noin 43 %. Ohjauksen näkökulmasta tämä oli haasteellinen tulos, koska tulosten perusteella tarkastellen suuri osa nuorista käyttää sellaista suoritusstrategiaa, jossa on hyvän suoriutumisen näkökulmasta tarkoituksenmukaisia piirteitä, mutta myös paljon epätarkoituksenmukaisia piirteitä ja kehitettävää. Koeryhmän myönteisten tuloksen perusteella ohjausinterventiolla voitiin vaikuttaa nuoren suoritusstrategioiden kehittymiseen tarkoituksenmukaiseen suuntaan.

Taulukko 11. 7. ja 8. luokkien koe- ja kontrolliryhmien sijoittuminen strategiatyyppeihin alku- ja loppumittauksessa.

SUORITUS-STRATEGIA	Koeryhmä (7.lk) n=61 alkumittaus loppumittaus	Kontrolli-ryhmä (7.lk) n=64 alkumittaus loppumittaus	Koeryhmä (8.lk) n=65 alkumittaus loppumittaus	Kontrolli-ryhmä (8.lk) n=44 alkumittaus loppumittaus	YHTEENSÄ SUORITUS-STRATEGIAN KÄYTTÄJIÄ alkumittaus loppumittaus
Normatiivinen	30 (49,2 %)	38 (59,4 %)	38 (58,5 %)	25 (56,8 %)	131 (56 %)
	26 (43,3 %)	43 (68,3 %)	35 (54,7 %)	24 (54,5 %)	128 (55,4 %)
Optimistinen	6 (9,8 %)	6 (9,4 %)	7 (10,8 %)	4 (9,1 %)	23 (9,8 %)
	20 (33,3 %)	8 (12,7 %)	23 (35,9 %)	5 (11,4 %)	56 (24,2 %)
Defensiivis-pessimistinen	3 (4,9 %)	4 (6,3 %)	1 (1,5 %)	1 (2,3 %)	9 (3,8 %)
	9 (15 %)	3 (4,8 %)	2 (3,1 %)	4 (9,1 %)	18 (7,8 %)
Oppittuavuuttomuus	4 (6,6 %)	3 (4,7 %)	4 (6,2 %)	2 (4,5 %)	13 (5,6 %)
	0 (0 %)	2 (3,2 %)	0 (0 %)	1 (2,3 %)	3 (1,3 %)
Itseä vahingoittava	0 (0 %)	2 (3,1 %)	2 (3,1 %)	5 (11,4 %)	9 (3,8 %)
	1 (1,7 %)	1 (1,6 %)	0 (0 %)	1 (2,3 %)	3 (1,3 %)
Epäonnistumis-ansa	3 (4,9 %)	2 (3,1 %)	5 (7,7 %)	5 (11,4 %)	15 (6,4 %)
	0 (0 %)	2 (3,2 %)	2 (3,1 %)	2 (4,5 %)	6 (2,6 %)
Depressiivinen	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (1,5 %)	0 (0 %)	1 (0,4 %)
	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (2,3 %)	1 (0,4 %)
Tukeutuva	1 (1,6 %)	1 (1,6 %)	1 (1,5 %)	1 (2,3 %)	4 (1,7 %)
	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (1,6 %)	0 (0 %)	1 (0,4 %)
Oppositionaalinen	14 (23 %)	8 (12,5 %)	6 (9,2 %)	1 (2,3 %)	29 (12,4 %)
	4 (6,7 %)	4 (6,3 %)	1 (1,6 %)	6 (13,6 %)	15 (6,5 %)
YHTEENSÄ ALKU	61	64	65	44	234 oppilasta
LOPPU	60	63	64	44	231 oppilasta

#### 6.2.4 Siirtymät alku- ja loppumittauksen välillä koko tutkimusjoukossa strategiatyypistä toiseen

Seuraavaksi tarkasteltiin tutkimusjoukon *strategiasiirtymiä* alkumittauksen ja loppumittauksen välillä strategiatyypistä toiseen. Analysoitiin sitä, mistä strategiasta on mahdollisesti vaihdettu toiseen, minkä strategiaan käyttöön on siirrytty, missä on tapahtunut paljon siirtymiä ja minkä strategian käyttö on ollut kenties pysyvää. Tekstissä viitataan taulukkoon 12, jossa alkumittauksen kokonaismäärät ovat oikealla viimeisessä sarakkeessa ja loppumittauksen kokonaismäärät alimmaisella rivillä. *Merkityksyksiköllä* tässä tarkoitetaan suoriutumisstrategiaan liittyvän

ominaisuuden piirrettä eli osa-aluetta. Esimerkiksi epäonnistumisen pelkoa ilmentää oppilaan maininta, ”pelkään että koe menee tosi huonosti” ja tämä on yksi merkitysyksikkö. Suoritusstrategiat muodostettiin osa-alueiden summapistemääristä CAST-testin ohjeiden suuntaisesti. Suoritusstrategioiden muodostamisen perusteet summapistemäärien yhdistelmistä on jäsennetty taulukkoon 25 (liitteeseen 4).

### *Optimistisen suoritusstrategian käyttäjät alkumittauksesta loppumittaukseen*

Alkumittauksessa optimistista strategiaa käytti 23 oppilasta (10 %) koko tutkimusjoukosta ja loppumittauksessa 56 oppilasta (24 %) koko tutkimusjoukosta, joten optimistisen tyylin käyttäjien määrä oli loppumittauksessa selkeästi suurempi kuin alkumittauksessa. Optimistinen strategian käyttö osoittautui myös hyvin pysyväksi sillä 12 nuorta (52 %) käytti molemmissa mittauksissa optimistista tyyliä ja vajaa puolet oli vaihtanut muihin myönteisiin suoritusstrategioihin. Kolme alkumittauksen optimisteista käytti loppumittauksen perusteella defensiivis-pessimististä tyyliä ja kahdeksan oppilasta käytti loppumittauksen mukaan normatiivista tyyliä. Tämän perusteella kaikki 23 alkumittauksen optimistia käyttivät loppumittauksenkin mukaan pääpiirteissään edelleen hyvän suoriutumisen strategioita, eikä yksikään ollut siirtynyt käyttämään kielteisiä suoritusstrategioita. Myös Määttä (2007) havaitsi tutkiessaan 8.- ja 9.-luokkalaisten suoritusstrategioita, että mikäli myönteistä strategiaa käyttävä vaihtoi strategiaansa, hän vaihtoi sen pääpiirteissään myönteisestä toiseen myönteiseen strategiaan. Nämä strategioiden käytössä havaitut muutokset ovat teoreettisen viitekehyksenkin perusteella johdonmukaisia, sillä myönteisten strategioiden käyttö on aikaisempien tutkimusten perusteella yhteydessä hyvään suoriutumiseen, onnistumisen odotuksiin jatkossa ja hyvinvointiin. (Eronen, Salmela-Aro & Nurmi, 1998; Vahtera, 2007; Määttä, 2007.)

Raja optimistisesta strategiasta defensiivis-pessimistiseen strategiaan siirtymiseen on käytännössä hiuksen hieno. Riittää, että alkumittauksessa optimistisen tyylin käyttäjä on loppumittauksessa ilmaissut suoriutumistilanteiden selityksissä yhdenkin merkitysyksikön verran kielteisiä odotuksia tai tunteita (”Mä en jaksa lukea kokeisiin.”) ja yhden merkitysyksikön verran vähemmän (alle 2 merkitysyksikköä) itsetuntoa tukevaa ajattelua kuin optimistisen tyylin käyttäjä, kuitenkin toiminnan tehtäväsuuntautuneisuuden (esim. ”Kertaan englannin sanoja tekemällä käsittekarttoja.” tai ”Alleviivaan lukiessa kappaleen pääasioita.”) on täytynyt säilyä



vähintään samalla tasolla kuin optimisteilla (vähintään 4 merkitysyksikköä), niin hän jäsentyy tutkimuksessa defensiivis-pessimistisen tyylin käyttäjäksi. Kolme alkumittauksen optimistia oli vaihtanut loppumittauksessa defensiivis-pessimistiseen suoritusstrategiaan koko tutkimusjoukossa.

Normatiivisen tyylin käyttäjäksi optimistisesta tyylistä jäsentyy siten, että ilmaisee vähintään yhden merkitysyksikön verran kielteisiä tunteita, vähintään yhden merkitysyksikön verran vähemmän itsetuntoa tukevaa ajattelua (alle 2) ja toiminnan tehtäväsuuntautuneisuus laskee alle 4 merkitysyksikön, mutta on vähintään 1 merkitysyksikköä sekä ilmaisee ainakin yhden merkitysyksikön verran defensiivisiä ajatuksia. Alkumittauksen 23 optimistista 8 nuorta (35 %) oli siirtynyt loppumittauksen perusteella käyttämään normatiivista suoritusstrategiaa koko tutkimusjoukossa. Toisaalta alkumittauksen 128 normatiivista strategiaa käyttäneistä 28 (22 %) oli siirtynyt loppumittauksessa optimistisen strategian käyttöön ja 9 (7 %) defensiivis-pessimistisen strategian käyttöön.

*Yli puolet (52 %) optimistisen suoritusstrategian käyttäjistä suosi loppumittauksessakin edelleen optimistista tyyliä eli tämän myönteisen strategian käyttö oli melko pysyvää. Jos optimistinen strategia oli vaihdettu toiseen, oli silti pysytty myönteisen strategian (defensiivis-pessimistisen tyylin) tai keskivertostrategian (normatiivisen strategian) käytössä. Tämä vahvistaa ajatusta toisaalta suoritusstrategian käytön pysyvyydestä, mutta myös toisaalta muuttumisesta ja kehittymisestä. Kiinnostavaa on se, että yksikään optimistisen strategian käyttäjistä ei ollut siirtynyt kielteisten suoritusstrategioiden käyttöön tämän tutkimusjakson aikana. Tämä tulos on teoreettisen viitekehyksen perusteella odotettava, sillä myönteistä strategiaa käyttävät ovat tyypillisesti tyytyväisiä pärjäämiseensä suoriutumistilanteissa ja heillä on myönteiset kontrolliuskomukset (korkea hallinnantunne), eikä heillä ole siten tarvetta muuttaa suoritusstrategiaansa. Heille on myös tavallista rationaalinen suunnittelu, jotta he pärjäisivät haasteissaan jatkossakin. (Norem & Cantor, 1986a; Eronen, Nurmi ja Salmela-Aro, 1998, 173–174.)*

*Defensiivis-pessimistisen suoritustrategian käyttäjät alkumittauksesta loppumittaukseen*

Alkumittauksen perusteella 9 oppilasta (4 %) käytti defensiivis-pessimistä tyyliä ja loppumittauksessa defensiivis-pessimistisen tyylin käyttäjiä oli 18 oppilasta (8 %) koko tutkimusjoukosta (N=231). Jokainen alkumittauksessa defensiivis-pessimististä strategiaa käyttänyt oli vaihtanut loppumittauksessa toiseen strategiaan. Siirtymät olivat tapahtuneet yhtä lukuun ottamatta optimistiseen tai normatiiviseen tyyliin. Kaksi nuorista käytti nyt optimistista tyyliä ja kuusi normatiivista tyyliä. Yksi nuori käytti nyt oppositionaalista tyyliä. Defensiivis-pessimististä tyyliä vaihdettiin siten helpommin kuin optimistista tyyliä.

Optimistisen tyylin käyttäjäksi defensiivis-pessimistinen jäsenyys, mikäli hän ei ilmaise epäonnistumisen pelkoon (negatiivisiin tunteisiin ja epäonnistumisen ennakkointiin) liittyviä merkitysyksiköitä ja hänen itsetuntoaan tukeva ajattelunsa (esim. ”Olen aina ollut hyvä matikassa.” tai ”Pärjään, kun teen parhaani.”) on vähintään 2 merkitysyksikköä (defensiivis pessimisteillä raja-arvo =tai<1) ja toiminnan tehtäväsuuntautuneisuus (”Kertaan etenkin kirjan tiivistelmät.”) on edelleen vähintään neljän merkitysyksikön tasolla.

Normatiiviseen tyyliin siirtyminen edellyttää defensiivis-pessimistiltä sitä, että hänen tehtäväsuuntautuneisuutensa vähenee alle neljän merkitysyksikön (1-3 tehtäväsuuntautuneisuus yksikköä on oltava) ja hän ilmaisee ainakin yhden merkitysyksikön verran defensiivisiä ajatuksia sekä ilmaisee edelleen vähintään yhden merkitysyksikön verran kielteisiä tunteita (”En varmasti pärjää tulevassa kokeessa.”).

Defensiivis-pessimistisen tyylin käyttäjästä siirtyy oppositionaalisen tyylin käyttäjäksi, jos ilmaisee kahden tai useamman merkitysyksikön verran defensiivisiä ajatuksia suoriutumistilanteessa, kuten ”Ei paljon kiinnosta, ihan sama.” ja vähintään yhden yksikön verran empimistä, kuten ”Enpä tiedä viitsinkö tehdä koko tehtävää” tai ”Kyllä väsyttää, en taida jaksaa valmistautua kokeeseen”.

Tutkimustulosten perusteella siirtymät myönteisten strategioiden, optimistisen tyylin tai defensiivis-pessimistisen tyylin, käytössä olivat teoreettisen viitekehyksen suuntaisia. Optimistisen strategian suosiminen oli melko pysyvää ja jos tyyliä oli vaihdettu, sitä ei ollut vaihdettu kielteiseen tyyliin. Defensiivis-pessimistinen strategia ei ollut tässä tutkimusjoukossa yhtä yleinen kuin optimistinen strategia ja

sen käyttö ei ollut pysyvää, kuten optimistisen strategian suosiminen oli. Defensiivis-pessimistisen tyylin käyttäjät pysyivät pääpiirteissään myönteisissä strategioissa (optimistisessa- tai normatiivisessa tyylistä), mikä on teorian perusteella johdonmukaista. Johdonmukaista oli, että defensiivis-pessimistiseen tyyliin oli vaihdettu eniten normatiivisesta tyylistä, mikä kuvaa myönteistä strategiakehitystä (tehtäväsuuntautuneisuus oli lisääntynyt). Lisäksi monista kielteisistä strategioista oli siirrytty loppumittauksessa juuri defensiivis-pessimistisen strategian käyttöön. Nämä tulokset vahvistavat ajatusta siitä, että suoritusstrategia voi kehittyä myönteiseen suuntaan suoritusstrategian osa-alueita kehittämällä.

#### *Normatiivisen suoritusstrategian käyttäjät alkumittauksesta loppumittaukseen*

Normatiivisen tyylin käyttäjiä oli alkumittauksen perusteella 129 (131, jos huomioidaan ne kaksi oppilasta, jotka olivat mukana vain alkumittauksessa) eli 56 % koko tutkimusjoukon oppilaista ja loppumittauksessa 128 oppilasta eli 56 % koko tutkimusjoukosta. Normatiivisen tyylin käyttäjää voi luonnehtia kohtuullisen hyvän strategian käyttäjäksi, koska siihen liittyy ainakin jonkin verran tehtäväsuuntautuneisuutta (ainakin 1 merkitysyksikkö) sekä itsetuntoa tukevaa ajattelua (vähintään 1 merkitysyksikkö). Mahdollisesti kielteisinä piirteinä normatiiviseen strategiaan liittyy jonkin verran epäonnistumisen pelkoa (vähintään 1 merkitysyksikkö) ja defensiivisiä ajatuksia (vähintään 1 merkitysyksikkö). Alkumittauksessa normatiivista tyyliä käyttäneistä 81 oppilasta (63 %) käytti loppumittauksenkin perusteella normatiivista tyyliä, joten normatiivinen strategia osoittautui koko tutkimusjoukon tulosten perusteella kaikkein pysyvimmäksi suoritusstrategiaksi. Toisaalta koska normatiivisen tyylin käyttäjiä oli kaikkein eniten, oli toiseen strategiaan vaihtaneidenkin määrä suuri, yhteensä 49 nuorta (37 %). Enemmistö näistä vaihtoi myönteiseen strategiaan: 28 nuorta optimistiseen tyyliin (22 %) 9 nuorta (7 %) defensiivis-pessimistiseen tyyliin. Yhteensä 118 (92 %) alkumittauksessa normatiivista strategiaa käyttäneistä käytti loppumittauksessa edelleen joko hyviä strategioita tai samaa, keskivertostrategiaa. Loput 11 (8 %) olivat siirtyneet kielteisten strategioiden käyttöön, heistä 6 oli nyt oppositionaalisen tyylin käyttäjiä, 2 opitun avuttomuuden käyttäjiä, 1 itseä vahingoittavan tyylin käyttäjä ja 2 epäonnistumisensa tyylin käyttäjä.

Normityylin käyttäjä siirtyy opitun avuttomuus tyylin käyttäjäksi siten, että hän ilmaisee kielteisiä tuntemuksia vähintään yhden merkitysyksikön verran enemmän eli vähintään 2 merkitysyksikköä, tehtäväsuuntautuneisuutta on enintään 2 merkitysyksikköä ja itsetuntoa tukevaa ajattelua on enintään yhden yksikön verran, ei ollenkaan tai ilmaisee itsetunnon kannalta kielteisiä ajatuksia (merkitysarvo voi olla negatiivinen).

Yksi oppilas käytti loppumittauksen perusteella itseä vahingoittavaa tyyliä. Normityyli vaihtuu itseä vahingoittavaksi tyyliksi kun, tehtäväsuuntautuneisuus vähenee ja sitä ei ilmaista ollenkaan tai toimitaan jopa tavoitteen saavuttamista vastaa (raja-arvo  $\leq 1$ ) ja itsensä kannalta vahingoittavaa toiminta lisääntyy ("En lue turhiin kokeisiin, vaan lähdän mopolla kaupungille hengailemaan."). Defensiivisiä ajatuksia itseä vahingoittavaa tyyliä käyttävät eivät ilmaise ollenkaan, kun normityylin käyttäjillä näitä merkitysyksiköitä on vähintään 1. Sen sijaan itsetuntoa pönkittävää ajattelua itseä vahingoittavat ilmaisevat vähintään 2 merkitysyksikköä ("Kyllä mä olisin osannut ne tehdä, ei vaan huvittanut." tai "Ihan sama, mua kiinnostaa vähän muut jutut"), kun normatiivisen strategian käyttäjillä raja-arvo on 1 merkitysyksikkö. Kaksi normityylin käyttäjää oli loppumittauksen perusteella epäonnistumisensa tyylin edustajia. Epäonnistumisensa tyylin käyttöön liittyy vähemmän tehtäväsuuntautuneisuutta ja ei ollenkaan itsetuntoa tukevaa ajattelua, vaan pikemminkin itsetunnon kannalta kielteisiä ajatuksia ("No ei ollut yllätys, etten taaskaan osannut" tai "En löytänyt edes kirjoja, että olisin voinut lukea").

*Normatiivinen strategia osoittautui näin aika pysyväksi suoritusstrategiaksi (63%), mutta moni normatiivisen strategian käyttäjästä (37%) oli myös vaihtanut toiseen suoritusstrategiaan, joko myönteiseen tai kielteiseen loppumittaukseen mennessä. Aikaisempien tutkimustulosten perusteella on loogista, että tästä kohtuullisen hyvästä keskivertostrategiasta ei vaihdeta toiseen strategiaan. Toisaalta näyttää myös siltä, että normatiivinen strategia on jollain tavalla kehitysvaiheessa ja siksi muutosherkkä (liittyhän siihen sekä myönteisiä että kielteisiä piirteitä) ja sen käytöstä ollaan valmiita siirtymään suuntaan tai toiseen. Ohjauksellisesti kysymys normatiivisen strategian käytön pysyvyydestä ja muutosherkkyydestä on kiinnostava, koska se oli kaikkein eniten käytetty suoritusstrategia. Jos ohjauksella voidaan tukea normatiivisen strategian käyttäjiä kehittämään ajattelu- ja*

toimintatapaansa tarkoituksenmukaiseen suuntaan, voidaan tukea isoa osaa nuorista heidän ajattelu- ja toimintatavassaan.

Taulukko 12. Oppilaiden käyttämät suorisstrategiat ja siirtymät strategiasta toiseen alku- ja loppumittauksessa koko tutkimusjoukossa

SUORITUS-STRATEGIA	NOR2	OPT2	DEFP2	OPAV2	ITSVAH2	EPANS2	DEPR2	TUK2	OPP2	YHT ALKUM.	YHT ALKUM. %
NOR1	81	28	9	2	1	2	0	0	6	129	55,8
OPT1	8	12	3	0	0	0	0	0	0	23	10
DEFP1	6	2	0	0	0	0	0	0	1	9	3,9
OPAV1	4	3	3	0	0	1	0	0	2	13	5,6
ITSVAH1	8	1	0	0	0	0	0	0	0	9	3,9
EPANS1	8	0	2	0	0	3	1	0	1	15	6,5
DEPR1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0,4
TUK1	3	0	0	0	1	0	0	0	0	4	1,7
OPP1	10	10	1	1	1	0	0	0	5	28	12,1
YHT LOPPUM.	128	56	18	3	3	6	1	1	15	231 *	
YHT LOPPUM. %	55,4	24,2	7,8	1,3	1,3	2,6	0,4	0,4	6,5		100

\*Mukana kaikki ne tutkimusjoukkoon kuuluvat, jotka olivat mukana sekä alku- että loppumittauksessa. (NOR=normatiivinen, OPT=optimistinen, DEFP=defensiivis-pessimistinen, OPAV=opittu avuttomuus, ITSVAH=itseä vahingoittava, EPAN=epäonnistumisensa, DEPR=depressiivinen, TUK=tukeutuva ja OPP=oppositionaalinen strategia)

*Opittu avuttomuus-, itseä vahingoittava- ja epäonnistumisensa suoritusstrategia alkumittauksesta loppumittaukseen*

Seuraavaksi tarkasteltiin mitä muutoksia oli tapahtunut epäonnistumista ennakoivien ja tehottomien suoriutumisstrategioiden käytössä alkumittauksesta loppumittaukseen.

*Alkumittauksen perusteella keskeisiä kielteisiä suoritusstrategioita, opittu avuttomuus-, itseä vahingoittava- ja epäonnistumisensa tyyliä käytti yhteensä 37 oppilasta (16 %) koko tutkimusjoukosta. Loppumittauksen mukaan näitä tyylejä käytti 12 oppilasta (5 %) koko tutkimusjoukosta.*

Alkumittauksen perusteella opittu avuttomuus strategiaa käytti 13 oppilasta. Loppumittauksessa kukaan heistä ei enää käyttänyt opittu avuttomuus tyyliä, vaan heistä 4 käytti normityyliä, 3 optimistista tyyliä, 3 defensiivis-pessimististä tyyliä, 1 epäonnistumisensa tyyliä ja kaksi oppositionaalista tyyliä. Näin alkumittauksen opitut avuttomat olivat suurelta osiin siirtyneet käyttämään hyvän suoriutumisen kannalta mielekkäämpiä strategioita.

Opittu avuttomuus strategiaa suosiva siirtyi defensiivis pessimistisen tyylin käyttäjäksi siten, että hänen epäonnistumisen ennakointinsa vähenee ("En onnistu kuitenkaan.") ja samalla hänen tehtäväsuuntautuneisuutensa lisääntyy vähintään kahdella merkitysyksiköllä ("Luen ruotsin kokeeseen." tai "Teen asiasta käsitekarttoja.").

Opittu avuttomuus tyylin käyttäjä kehittyi optimistisen tyylin käyttäjäksi siten, että hän ei enää ilmaise epäonnistumisen pelkoon liittyviä tunteita ensinkään ("Ei siitä mitään kuitenkaan tule."), hänen tehtäväsuuntautuneisuutensa lisääntyy vähintään neljään merkitysyksikköön ("Alleviivaan kappaleen tärkeitä asioita.") (raja-arvoon 4) ja lisäksi hän harjoittaa itsetuntoa tukevaa ajattelua vähintään kahden merkitysyksikön verran, eikä vähättele tai syytä enää itseään ("Kun yritän, voin onnistua" tai "Kun opettelen tähän asiaan liittyvät laskujärjestyssäännöt, homma menee paremmin").

Opittu avuttomuus strategiaa suosiva siirtyi normityylin käyttäjäksi siten, että hänen epäonnistumisen pelkoa, negatiivisia tunteita tai epäonnistumisen ennakointia kuvaava merkitysyksikön määrä vähenee alle raja-arvon 2 ja samalla tehtäväsuuntautuneisuutta ilmenee jonkin verran (vähintään 1 merkitysyksikkö) ja

hän harjoittaa jonkin verran itsetuntoa tukevaa ajattelua (vähintään yhden merkitysyksikön verran).

Alkumittauksen perusteella itseä vahingoittavaa strategiaa käytti 9 oppilasta. Loppumittauksessa he kaikki olivat siirtyneet myönteisempien strategioiden käyttöön: 8 keskivertotyylillä normatiiviseen ja 1 optimistiseen tyyliin. Itseä vahingoittava tyyli osoittautui näin myönteisesti kehittyväksi strategiaksi. Normatiivisen strategian käyttäjäksi itseä vahingoittava kehittyi siten, että hänen toimintaansa on tullut ainakin kahden merkitysyksikön verran tehtäväsuuntautuneisuutta (”Läksyt kannattaa tehdä.”, ”Kertaan kappaleen pääkohdat vielä aamulla.”), hän ei enää ilmaise toiminnan kannalta epätarkoituksenmukaisia ajatuksia (”Taidan keksiä muuta tekemistä kuin kokeeseen lukeminen.”). Edelleen hän voi ilmaista epäonnistumisen pelkoa ja defensiivisyyttä.

Alkumittauksen perusteella epäonnistumisensa strategiaa käytti 15 oppilasta. Loppumittauksessa heistä oli siirtynyt myönteisempien strategioiden käyttöön 10 nuorta: 8 normatiiviseen tyyliin ja 2 defensiivis-pessimistiseen tyyliin ja toisiin kielteisiin tyyliin 2 oppilasta: toinen depressiiviseen tyyliin ja toinen oppositionaaliseen tyyliin. Kolme käytti loppumittauksessakin edelleen epäonnistumisensa strategiaa, joka osoittautui melko kehittyväksi strategiaksi. Normatiivisen strategian käyttäjäksi epäonnistumisensa strategiaa käyttävä kehittyi siten, että hänen toimintaansa on tullut ainakin kahden merkitysyksikön verran itsetuntoa tukevaa ajattelua (vähintään 2 merkitysyksikköä), ainakin yhden merkitysyksikön verran lisää tehtäväsuuntautuneisuutta (vähintään 2 merkitysyksikköä), hän ei enää ilmaise toiminnan kannalta epätarkoituksenmukaisia ajatuksia (vähentynyt vähintään kahdesta merkitysyksiköstä nolliin). Edelleen hän voi ilmaista epäonnistumisen pelkoa.

Kaiken kaikkiaan opittu avuttomuus-, itseä vahingoittava- ja epäonnistumisensa strategia osoittautuivat kehittyviksi strategioiksi. Moni oli vaihtanut näistä strategioista myönteisempään, osa oli pitäytynyt saman strategian käytössä ja jotkut olivat vaihtaneet toiseen kielteiseen strategiaan. Myönteistä kehitystä oli tapahtunut monella suoritusstrategian osa-alueella niin, että nuori lukeutui loppumittauksessa kokonaan toisen strategian käyttäjäksi.



*Oppositionaalinen-, depressiivinen- ja tukeutuva tyyli alkumittauksesta loppumittaukseen*

Oppositionaalinen strategia on tyyli, johon kuuluu defensiivisyyttä ("Miks tällanenkin pitää tehdä, en varmaan tee.") ja empimisistä ("Taidan jättää väliin"), molempia enemmän kuin yhden merkitysyksikön verran. Oppositionaalisen tyylin käyttöön liittyy varauksellisuutta ja epäilyä. Alkumittauksen perusteella 28 oppilasta (12 %) koko tutkimusjoukon oppilaista käytti tätä tyyliä ja loppumittauksessa 15 oppilasta (6,5 %). Alkumittauksessa 28 oppositionaalista tyyliä suosivasta nuoresta 10 käytti loppumittauksen perusteella normityyliä, 10 optimistista tyyliä, 1 defensiivis pessimististä tyyliä, 1 opittu avuttomuus tyyliä, 1 itseä vahingoittavaa tyyliä ja 5 käytti edelleen oppositionaalista strategiaa. Oppositionaalisen tyylin käyttäjistä 21 oppilasta (75 %) oli siirtynyt käyttämään myönteisiä strategioita, mikä on nuoren kannalta ja myös ohjauksellisesti myönteinen kehityssuunta.

Kaiken kaikkiaan strategiasiirtymät koko tutkimusjoukossa olivat tutkimuksen ohjausintervention näkökulmasta mahdollisuuksia herättäviä, sillä strategioiden osa-alueissa ja siten strategioissa tapahtui kehitystä, joko myönteiseen tai kielteiseen. Kaikkein pysyvimmiksi strategioiksi osoittautuivat keskivertotyyli normatiivinen strategia ja myönteinen tyyli optimistinen strategia. Monien strategioista, kuten opitusta avuttomuudesta ja itseä vahingoittavasta tyylistä kaikki olivat vaihtaneet loppumittaukseen mennessä toiseen suoritusstrategiaan.

Ohjausprosessin aikana pyrittiin kehittämään nuoren ajattelu- ja toimintastrategioiden osa-alueita SOKO-mallin mukaisesti monella tavalla, mm. kehittämään oppilaiden taitoja käsitellä kielteisiä tunteita sekä uskomuksia, pyrittiin parantamaan heidän opiskelutaitojaan ja siten tehtäväsuuntautuneisuuttaan sekä miettimään tarkoituksenmukaisia tulkintoja suoritustilanteissa. Kaiken kaikkiaan ohjausprosessissa pyrittiin tukemaan oppilaiden tietoisuutta omasta ajattelu- ja toimintastrategiastaan. Taulukon 11 perusteella voidaan päätellä että kummankaan koeryhmän oppilaista ei kukaan käyttänyt loppumittauksessa enää opittu avuttomuus tyyliä, joten 3 opittu avuttomuus tyylin käyttäjä olivat kontrolliryhmissä.

## 6.2.5 Siirtymät alku- ja loppumittauksen välillä 7.- ja 8.- luokan koe- ja kontrolliryhmissä strategiatyypistä toiseen

Seuraavaksi tutkittiin luokka-asteittain siirtymiä alkumittauksen ja loppumittauksen välillä strategiatyypistä toiseen. Tarkastelu tehtiin erikseen koe- ja kontrolliryhmissä, jolloin saatiin tarkempi kuva ryhmissä tapahtuneista strategiamuutoksista ja tietoa siitä, onko ohjausinterventioon osallistuneissa 7.- ja 8.- luokan koeryhmissä tapahtuneet muutokset mahdollisesti myönteisempiä kuin kontrolliryhmissä tapahtuneet muutokset. Tekstissä viitataan taulukkoihin 13 ja 14, joissa alkumittauksen kokonaismäärät ovat oikealla viimeisessä sarakkeessa ja loppumittauksen kokonaismäärät alimmaisella rivillä. Siirtymät alkumittauksesta loppumittaukseen analysoitiin ryhmä kerrallaan.

### *7.luokan koeryhmän oppilaiden strategiasiirtymät alkumittauksesta loppumittaukseen*

Normatiivista strategiaa käytettiin eniten 7. luokan koeryhmässä (n=60) kummallakin mittauskerralla. Alkumittauksessa 30 oppilasta (puolet koeryhmään kuuluvista) ja loppumittauksessa 26 oppilasta (46 %) käytti tätä strategiaa. Siirtymät olivat tapahtuneet pääasiassa myönteisiin strategioihin. Normatiivisen strategian käyttäjistä 15 oppilasta (puolet) käytti kummallakin mittauskerralla normatiivista strategiaa. Peräti 13 oli siirtynyt myönteisten strategioiden käyttäjiksi (9 optimistista strategiaa ja 4 defensiivis-pessimististä strategiaa). Kaksi oppilasta oli siirtynyt käyttämään kielteisiä strategioita (1 itseä vahingoittavaa strategiaa ja 1 oppositionaalista strategiaa).

*Myönteisistä strategioista* optimistisen strategian käyttö lisääntyi kuudesta oppilaasta 20 oppilaaseen alkumittauksesta loppumittaukseen. Alkumittauksessa optimistista strategiaa suosineet käyttivät loppumittauksessakin myönteistä strategiaa (4 edelleen optimistista tyyliä ja 2 defensiivis-pessimististä). Nuoret siirtyivät optimistisen strategian käyttöön seuraavasti: 9 normatiivisesta tyylistä, 1 defensiivisestä tyylistä ja 7 kielteisistä tyyleistä (5 oppositionaalista-, 1 opittua avuttomuutta- ja 1 itseä vahingoittavaa strategiaa käyttänyt).

Toista myönteistä strategiaa, defensiivis-pessimististä strategiaa käytti alkumittauksen perusteella 3 oppilasta ja loppumittauksessa 9 oppilasta. Siirtymät

defensiivis-pessimistiseen strategiaan tapahtuivat normatiivisesta (4 nuorta), optimistisesta (2 nuori), opitusta avuttomuudesta (1 nuori), epäonnistumisansasta (1 nuori) sekä oppositionaalisesta strategiasta (1 nuori). Kolme alkumittauksessa defensiivis-pessimististä strategiaa olivat vaihtaneet toisiin strategioihin, optimistiseen-, normatiiviseen- ja oppositionaaliseen strategiaan.

7. luokan koeryhmän nuorista 21 oppilasta (35 prosenttia) käytti alkumittauksessa kielteisiä strategioita ja loppumittauksessa enää 5 oppilasta (8 prosenttia). Kielteisten strategioiden käyttö väheni siten merkittävästi. Alkumittauksessa opittu avuttomuus strategiaa käyttäneet (3 nuorta) olivat siirtyneet käyttämään normatiivista- (2), optimistista- (1) ja defensiivis-pessimististä strategiaa (1). Tämä tarkoittaa sitä, että heidän epäonnistumisen ennakoitinsa oli vähentynyt, tehtäväsuuntautuneisuutensa kehittynyt myönteiseen suuntaan ja itsetuntoa tukeva ajattelunsa oli lisääntynyt ja näitä piirteitä ohjausinterventiossa pyrittiin juuri kehittämään. Oppositionaalista strategiaa käytti alkumittauksen perusteella 13 nuorta (21,7 %) ja loppumittauksessa enää 4 nuorta (6,7 %). Siirtymät tapahtuivat siten, että 10 nuorta oli siirtynyt myönteisten strategioiden käyttöön (5 optimistiseen- ja 1 defensiivis-pessimistiseen strategiaa) tai normatiiviseen strategiaan eli kohtuullisen hyvään strategiaan (5 nuorta). Nämä siirtymät tarkoittavat käytännössä sitä, että näiden nuorten defensiivisyys, varauksellisuus ja epäonnistumisen ennakointi olivat vähentyneet ja vastaavasti itsetuntoa tukeva ajattelunsa lisääntynyt (esimerkiksi omat pystyvyysuskomukset olivat parantuneet) ja tehtäväsuuntautuneisuutensa kehittynyt myönteiseen suuntaan (attribuoivat suoritustilanteessa opiskelutaitoon oman persoonan sijaan). Kaksi nuorta käytti edelleen oppositionaalista strategiaa. Epäonnistumisansa strategiaa käytti alkumittauksen perusteella 3 nuorta (5 %) ja loppumittauksessa nämä nuoret käyttivät myönteisempiä tyyliä: normatiivista strategiaa (2) ja defensiivis-pessimististä strategiaa (1). Nämä siirtymät tarkoittivat käytännössä sitä, että he ilmaisivat loppumittauksessa itsetuntoa tukevaa ajattelua sekä tehtäväsuuntautuneisuutta ainakin jonkin verran, vaikka he edelleen ennakoivat ainakin jonkin verran epäonnistumista.

Kaiken kaikkiaan 7. luokan koeryhmään kuuluvien nuorten strategioissa oli tapahtunut paljon etenkin myönteisiä muutoksia. *Koeryhmän 60 nuoresta 33 (55 %) oli vaihtanut suoritustrategiansa myönteisempään suuntaan* (19 kielteisestä strategiasta 10 normatiiviseen ja 9 myönteiseen tyyliin sekä 13 normatiivista

myönteisempään tyyliin ja yksi defensiivis-pessimistinen optimistiseen tyyliin), 21 nuorista (35 %, 19 myönteistä tai keskivertostrategiaa ja 2 kielteistä strategiaa) käytti molemmilla kerroilla samaa strategiaa, 3 nuorta oli vaihtanut heikompaan myönteiseen ja ainoastaan 3 nuorta oli vaihtanut myönteisen strategian kielteiseen strategiaan.

Yleisesti ottaen myönteisten strategioiden käyttö oli hyvin pysyvää. Yleisimmin käytetystä normatiivisesta tyylistä vaihdettiin eniten toiseen tyyliin, lähes puolet (13 oppilasta) oli siirtynyt ohjausintervention jälkeen käyttämään myönteisiä strategioita, joko optimistista tyyliä tai defensiivis pessimististä tyyliä. Lisäksi kielteisten strategioiden käyttö oli vähentynyt 7. luokan koeryhmässä hyvin merkittävästi. *Alkumittauksessa 35 % (21 oppilasta) käytti vielä kielteisiä suoritusstrategioita, mutta loppumittauksessa enää 8 % (5 oppilasta).* Pääosin siirtymät 7. luokan koeryhmässä tapahtuivat siten kielteisestä myönteiseen sekä myönteisestä strategiasta toiseen myönteiseen, kuten myös Määttä (2007) havaitsi omassa tutkimuksessaan. *7. luokan koeryhmään kuuluvat käyttivät loppumittauksen mukaan myönteisiä strategioita keskimäärin selvästi enemmän kuin kontrolliryhmään kuuluvat, ero tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2 (1)=13,348$ ,  $p=.000$ ).* Ohjausintervention näkökulmasta nämä tulokset olivat ohjausprosessille asetettujen tavoitteiden suuntaisia ja vahvistavat ohjauksen myönteistä merkitystä nuoren ajattelu- ja toimintatapojen kehittämisessä. 7. luokan koeryhmän strategiasiirtymät on jäsennetty taulukkoon 13.

Taulukko 13. 7. luokan koeryhmän strategiasiirtymät alkumittauksesta loppumittaukseen

SUORITUS-STRATEGIA	NOR2	OPT2	DEFP2	OPAV2	ITSVAH2	EPANS2	DEPR2	TUK2	OPP2	YHT ALKUM.	YHT ALKUM. %
NOR1	15	9	4	0	1	0	0	0	1	30	50
OPT1	0	4	2	0	0	0	0	0	0	6	10
DEFP1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	3	5
OPAV1	2	1	1	0	0	0	0	0	0	4	6,7
ITSVAH1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EPANS1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	3	5
DEPR1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TUK1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,7
OPP1	5	5	1	0	0	0	0	0	2	13	21,7
YHT LOPPUM.	26	20	9	0	1	0	0	0	4	60*	
YHT LOPPUM %.	43,3	33,3	15	0	1,7	0	0	0	6,7		100

\*Mukana kaikki ne tutkimusjoukkoon kuuluvat, jotka olivat mukana sekä alku- että loppumittauksessa. (NOR=normatiivinen, OPT=optimistinen, DEFP=defensiivis-pessimistinen, OPAV=opittu avuttomuus, ITSVVA=itseä vahingoittava, EPAN=epäonnistumisansa, DEPR=depressiivinen, TUK=tukeutuva ja OPP=oppositionaalinen strategia)

### *7.luokan kontrolliryhmän oppilaiden strategiasiirtymät alkumittauksesta loppumittaukseen*

Normatiivista strategiaa käytettiin eniten myös 7.luokan *kontrolliryhmässä* (n=63) kummallakin mittauskerralla. Alkumittauksessa 37 nuorta (59 %) suosi tätä strategiaa ja loppumittauksessa 43 nuorta (68 %). Peräti 73 prosenttia (27 oppilasta) 7. luokan kontrolliryhmäläisistä käytti molemmilla mittauskerroilla normatiivista strategiaa. Pitäytyminen saman strategian käyttöön on looginen tulos siinä mielessä, että kontrolliryhmä ei osallistunut ohjausinterventioon. Kymmenen normatiivisen strategian käyttäjää oli siirtynyt käyttämään toisia strategioita, siirtymät olivat tapahtuneet sekä myönteisiin (5) että kielteisiin (5) strategioihin. Neljä oli siirtynyt optimistiseen tyyliin ja yksi defensiivis-pessimistiseen tyyliin, mikä oli myönteinen siirtymä. Moni (5 nuorta eli 18,5 % alkumittauksen normatiivisen strategian käyttäjistä) oli siirtynyt normatiivisesta strategiasta kielteisiin strategioihin, oppositionaaliseen tyyliin (3), epäonnistumisensa tyyliin (1) ja opittuun avuttomuuteen (1).

Myönteisistä strategioista optimistista strategiaa käytti alkumittauksen perusteella 6 oppilasta (9,5 % kontrolliryhmäläisistä) eli saman verran kuin koeryhmäläisistä alkumittauksessa. Loppumittauksen perusteella optimistisen strategian käyttö ei ollut kuitenkaan juuri kontrolliryhmässä lisääntynyt (8 nuorta), kuten koeryhmässä oli tapahtunut. Näyttää siltä, että ohjausinterventiolla ja strategian muuttumisella myönteiseen suuntaan on positiivinen yhteys sillä, koeryhmään kuuluvat käyttivät loppumittauksen mukaan myönteisiä strategioita keskimäärin selvästi enemmän kuin kontrolliryhmään kuuluvat, ero tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(1)=13,348$ ,  $p=.000$ ) Kaikki kuusi alkumittauksen optimistia käyttivät loppumittauksessakin melko myönteistä tyyliä: normatiivista (4) ja optimistista (2), mikä tukee ajatusta, että myönteisestä strategiasta ei ole tarvetta siirtyä toiseen.

Toista myönteistä strategiaa, defensiivis-pessimististä strategiaa käytti alkumittauksen perusteella 4 oppilasta ja loppumittauksessa myös 3 oppilasta, kukaan heistä ei kuitenkaan ollut enää sama nuori kuin alkumittauksessa. Alkumittauksen kaikki defensiivis-pessimistit olivat siirtyneet normatiivisen strategian käyttöön eli heidän tehtäväsuuntautuneisuutensa oli vähentynyt, heidän toimintaansa oli tullut defensiivisyyttä, mutta toisaalta myös itsetuntoa tukevaa ajattelua. Toisaalta siirtymät defensiivis-pessimistiseen strategiaan tapahtuivat

normatiivisesta strategiasta (1 nuori) sekä opittu avuttomuus strategiasta (2 nuorta), jolloin siirtymä oli myönteinen.

7.luokan kontrolliryhmän nuorista 16 oppilasta (25 prosenttia) käytti alkumittauksessa kielteisiä strategioita, mikä oli vähemmän kuin koeryhmässä (21 oppilasta, 35 prosenttia). Loppumittauksessa kielteisiä strategioita kontrolliryhmäläisistä käytti vielä 9 oppilasta (14 prosenttia). Tämä oli myönteinen kehityssuunta, vaikkei niin hyvä kuin koeryhmässä, jossa kielteisten strategioiden käyttö väheni vielä enemmän. Loppumittauksessa koe- ja kontrolliryhmän välillä ei ollut kuitenkaan tilastollisesti merkitsevää eroa kielteisten strategioiden käytössä ( $\chi^2(1)=1,08$ ,  $p=.299$ ).

Yhteenvedona todetaan, että 7. luokan *kontrolliryhmän strategiasiirtymät olivat hyvin erityyppisiä kuin 7. luokan koeryhmän siirtymät*. Ensiksi kontrolliryhmässä normatiivisen strategian käyttö oli hyvin pysyvää, sillä 27 nuorta (73 %) normatiivisen strategian käyttäjistä käytti samaa strategiaa molemmilla mittauskerroilla. Toiseksi siirtymät normatiivisen tyylin käytöstä tapahtuivat yhtä paljon kielteiseen kuin myönteiseen strategiaan, toisin kuin koeryhmässä. Kolmanneksi myönteisten strategioiden käyttö ei ollut kontrolliryhmässä lisääntynyt niin paljon kuin koeryhmässä (koeryhmässä 55 % ja kontrolliryhmässä 27 %) ja neljänneksi 13 nuoren (21 %) strategia oli muuttunut kielteisempään strategiaan (5 myönteisestä kielteiseen ja 8 myönteisestä keskivertoon), kun vastaava kehityssuunta 7. luokan koeryhmässä oli 6 nuorta (10 %). Lisäksi *lähes puolet, 31 nuorta 63:sta (49 %) 7. luokan kontrolliryhmäläisistä käytti samaa suoritusstrategiaa molemmilla mittauskerroilla*, kun koeryhmäläisistä kolmasosa oli suosinut samaa strategiaa ennen ja jälkeen ohjausintervention. Näiden tulosten perusteella 7. luokan kontrolliryhmän strategiasiirtymät eivät ole niin myönteisiä kuin kontrolliryhmässä ja muutokset ovat vähäisempiä, eivätkä niin johdonmukaisia kuin ohjausprosessiin osallistuneella 7. luokan koeryhmällä. Taulukkoon 14 on koottu 7. luokan kontrolliryhmän strategiasiirtymät.

Taulukko 14. 7. luokan kontrolliryhmän strategiasiirtymät alkumittauksesta loppumittaukseen

SUORITUS-STRATEGIA	NOR2	OPT2	DEFP2	OPAV2	ITSVAH2	EPANS2	DEPR2	TUK2	OPP2	YHT ALKUM.	YHT ALKUM. %
NOR1	27	4	1	1	0	1	0	0	3	37	58,7
OPT1	4	2	0	0	0	0	0	0	0	6	9,5
DEFP1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	4	6,3
OPAV1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	3	4,8
ITSVAH1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3,2
EPANS1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2	3,2
DEPR1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TUK1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,6
OPP1	3	2	0	1	1	0	0	0	1	8	12,7
YHT LOPPUM	43	8	3	2	1	2	0	0	4	63*	
YHT LOPPUM. %	68,3	12,7	4,8	3,2	1,6	3,2	0	0	6,3		100

\*Mukana kaikki ne tutkimusjoukkoon kuuluvat, jotka olivat mukana sekä alku- että loppumittauksessa. (NOR=normatiivinen, OPT=optimistinen, DEFP=defensiivis-pessimistinen, OPAV=opittu avuttomuus, ITSVVA=itseä vahingoittava, EPAN=epäonnistumisensa, DEPR=depressiivinen, TUK=tukeutuva ja OPP=oppositionaalinen strategia)



### *8.luokan koeryhmän oppilaiden strategiasiirtymät alkumittauksesta loppumittaukseen*

Kahdeksannen luokan koeryhmässä (n=64) käytettiin kummallakin mittauskerralla eniten normatiivista strategiaa. Alkumittauksessa tätä strategiaa suosi 37 oppilasta (58 %) ja loppumittauksessa 35 oppilasta (n 55 %). Normatiivisen strategian käyttäjistä suuri osa, 23 nuorta (62 %) suosi molemmilla mittauskerroilla samaa strategiaa. Kaikki siirtymät olivat tapahtuneet normatiivisesta strategiasta myönteisiin strategioihin (14 oppilasta, 38 %): 13 nuorta oli siirtynyt käyttämään optimistista strategiaa ja 1 nuori defensiivis pessimististä strategiaa. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että näiden nuorten tehtäväsuuntautuneisuus ja itsetuntoa tukeva ajattelu olivat kehittyneet myönteiseen suuntaan, mikä on ohjausintervention näkökulmasta myönteinen tulos. Normatiivisen strategia käytössä ei 8.luokan koe- ja kontrolliryhmän välillä ollut tilastollisesti merkitseviä eroja kummallakaan mittauskerralla.

*Myönteisistä strategioista* optimistisen strategian käyttö lisääntyi seitsemästä oppilaasta 23 oppilaaseen alkumittauksesta loppumittaukseen, mitä voidaan pitää suurena muutoksena. Alkumittauksessa optimistista strategiaa suosineet 7 nuorta käyttivät loppumittauksessakin ainakin kohtuullisen myönteistä strategiaa (4 edelleen optimistista tyyliä ja 3 normatiivista tyyliä), mikä oli Määtä (2007) havaintojen mukainen: muutokset myönteisen strategian käytössä tapahtuvat myönteisestä toiseen myönteiseen strategiaan. Nuoret siirtyivät muista strategioista optimistisen strategian käyttöön seuraavasti: 13 normatiivisesta tyylistä, 1 defensiivisestä tyylistä ja 5 kielteisistä tyyleistä (3 oppositionalisesta- ja 2 opittu avuttomuus strategiasta).

Toista myönteistä strategiaa, defensiivis-pessimististä strategiaa käytti alkumittauksen perusteella 1 ja loppumittauksessa 2 oppilasta. Alkumittauksessa defensiivis-pessimististä strategiaa käyttänyt nuori oli siirtynyt käyttämään optimistista strategiaa eli hänen epäonnistumisen ennakoitinsa ja tehtäväsuuntautuneisuutensa sekä itsetuntoa tukeva ajattelunsa olivat kehittyneet myönteiseen suuntaan. Siirtymät defensiivis-pessimistiseen strategiaan tapahtuivat normatiivisesta strategiasta (1 nuori) ja epäonnistumisensa strategiasta (1 nuori). Defensiivis-pessimististä strategiaa suosittiin 8. luokan koeryhmässä hyvin vähän, mutta tapahtuneet siirtymät ovat teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta

johdonmukaisia, myönteisen strategian käytössä pysytään ja siirtymät tapahtuvat pikemminkin kielteisistä myönteisiin kuin päinvastoin. Kokonaisuudessaan 8. luokan koeryhmään kuuluvat käyttivät loppumittauksen mukaan myönteisiä strategioita (optimistista- ja defensiivis-pessimististä strategiaa) keskimäärin enemmän kuin kontrolliryhmään kuuluvat, ero tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2(1)=4,185, p=.041$ ).

Kahdeksannen luokan koeryhmän nuorista 19 oppilasta (30 %) käytti alkumittauksessa *kielteisiä strategioita* ja loppumittauksessa enää 4 oppilasta (6 %). Kielteisten strategioiden käyttäjien määrä väheni siten 15 oppilaalla, mikä oli ohjausprosessin tavoitteiden mukainen kehityssuunta. Alkumittauksessa opittu avuttomuus strategiaa käyttäneistä 4 nuoresta kolme olivat siirtyneet käyttämään myönteisempiä strategioita: normatiivista- (1) ja optimistista strategiaa (2). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että heidän vastaustensa perusteella heidän epäonnistumisen ennakointinsa oli vähentynyt, tehtäväsuuntautuneisuutensa kehittynyt myönteiseen suuntaan ja itsetuntoa tukeva ajattelunsa oli lisääntynyt ja näitä piirteitä ohjausinterventiossa pyrittiin juuri kehittämään. Yksi alkumittauksen opittu avuttomuus strategiaa käyttäneistä oli siirtynyt toisen kielteisen tyylin epäonnistumisensa strategian käyttöön, mikä ei ollut toivottava kehityssuunta.

Oppositionaalista strategiaa käytti alkumittauksen perusteella 6 nuorta (9 %) ja loppumittauksessa enää yksi nuori (1,6 %). Siirtymät tapahtuivat siten, että 5 muuta alkumittauksen oppositonaalista tyyliä käyttänyttä olivat siirtyneet myönteisempien strategioiden käyttöön (kolme nuorta optimistiseen- ja yksi normatiiviseen strategiaan) Nämä siirtymät tarkoittavat käytännössä sitä, että näiden nuorten defensiivisyys, varauksellisuus ja epäonnistumisen ennakointi olivat vähentyneet ja vastaavasti itsetuntoa tukeva ajattelunsa lisääntynyt (esimerkiksi omat pystyvyysuskomukset olivat parantuneet), tehtäväsuuntautuneisuutensa kehittynyt myönteiseen suuntaan (attribuoivat suoritustilanteessa opiskelutaitoon tai ulkoisiin tekijöihin oman persoonan sijaan). Yksi nuori käytti edelleen oppositonaalista strategiaa.

Epäonnistumisensa strategiaa käytti alkumittauksen perusteella 5 nuorta (7,8 %) ja loppumittauksessa näistä nuorista suuri osa (4 nuorta) käytti myönteisempiä tyyliä: normatiivista strategiaa (3) ja defensiivis-pessimististä strategiaa (1). Nämä siirtymät tarkoittivat käytännössä sitä, että he ilmaisivat loppumittauksessa itsetuntoa tukevaa ajattelua sekä tehtäväsuuntautuneisuutta

ainakin jonkin verran, vaikka he edelleen ennakoivat ainakin jonkin verran epäonnistumista. Yksi alkumittauksen epäonnistumisensa strategian käyttäjistä käytti edelleen tätä strategiaa, eikä hänen tyyliinsä ollut mittauksen perusteella kehittynyt ohjausintervention aikana. Kaiken kaikkiaan kielteisten strategioiden käyttö väheni sekä 8.luokan koe- että kontrolliryhmässä, koeryhmässä vielä suhteessa enemmän kuin kontrolliryhmässä, ero tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(1)=7,665$ ,  $p=.006$ ).

*Pääosin siirtymät 8. luokan koeryhmässä tapahtuivat myönteisestä strategiasta toiseen sekä johdonmukaisesti pääpiirteissään kielteisestä myönteiseen. Ensiksi* lähes puolella (30 nuorella 63:sta, 48 %) 8. luokan koeryhmäläisistä oli tapahtunut myönteistä kehitystä suoritusstrategiassaan (14 normatiivista oli vaihtanut myönteiseen strategiaan ja peräti 16 kielteisestä myönteisempään) Koeryhmään kuuluvat käyttivätkin loppumittauksen perusteella myönteisiä strategioita keskimäärin enemmän kuin kontrolliryhmään kuuluvat, ero tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2(1)=4,185$ ,  $p=.041$ ). *Toiseksi* 29 nuorta (45 %) käytti molemmilla mittauskerroilla samaa strategiaa (23 normatiivista, 4 optimistia ja 2 kielteistä strategiaa). Normatiivisen strategia käytössä ei koe- ja kontrolliryhmän välillä ollut tilastollisesti merkitseviä eroja loppumittauksessa. *Kolmanneksi* yksikään 8. luokan koeryhmän nuori ei siirtynyt myönteisten strategioiden käytöstä kielteisten strategioiden käyttöön. Kolme nuorta (5 %) siirtyi myönteisestä strategiasta normatiivisen strategian käyttöön ja kolme nuorta vaihtoi kielteisestä strategiasta toiseen kielteiseen strategiaan. *Kaiken kaikkiaan* kielteisten strategioiden käyttö väheni koeryhmässä tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin kontrolliryhmässä ( $\chi^2(1)=7,665$ ,  $p=.006$ ). Nämä tulokset ovat ohjausintervention tavoitteiden suuntaisia ja johdonmukaisia aikaisempien tutkimusten kanssa. 8. luokan koeryhmän strategiasiirtymät on koottu taulukkoon 15.

Taulukko 15. 8. luokan koeryhmän strategiasiirtymät alkumittauksesta loppumittaukseen

SUORITUS-STRATEGIA	NOR2	OPT2	DEFP2	OPAV2	ITSVAH2	EPANS2	DEPR2	TUK2	OPP2	YHT ALKUM.	YHT ALKUM. %
NOR1	23	13	1	0	0	0	0	0	0	37	57,8
OPT1	3	4	0	0	0	0	0	0	0	7	10,9
DEFP1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1,6
OPAV1	1	2	0	0	0	1	0	0	0	4	6,3
ITSVAH1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3,1
EPANS1	3	0	1	0	0	1	0	0	0	5	7,8
DEPR1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1,6
TUK1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,6
OPP1	2	3	0	0	0	0	0	0	0	6	9,4
YHT. LOPPUM	35	23	2	0	0	2	0	1	1	64	
YHT. LOPPUM %	54,7	35,9	3,1	0	0	3,1	0	1,6	1,6		100

Mukana kaikki ne tutkimusjoukkoon kuuluvat, jotka olivat mukana sekä alku- että loppumittauksessa. (NOR=normatiivinen, OPT=optimistinen, DEFP=defensiivis-pessimistinen, OPAV=opittu avuttomuus, ITSVAH=itseä vahingoittava, EPAN=epäonnistumisansa, DEPR=depressiivinen, TUK=tukeutuva ja OPP=oppositionaalinen strategia)

## *8. luokan kontrolliryhmän oppilaiden strategiasiirtymät alkumittauksesta loppumittaukseen*

Normatiivista strategiaa suosittiin eniten myös 8. luokan *kontrolliryhmässä* (n=44) kummallakin mittauskerralla. Alkumittauksessa 25 nuorta (57 %) käytti tätä strategiaa ja loppumittauksessa 24 nuorta. Kontrolliryhmän normatiivisen strategian käyttäjistä 16 oppilasta (64 %) käytti molemmilla mittauskerroilla normatiivista strategiaa. Pitäytyminen saman strategian käyttöön on looginen tulos siinä mielessä, että kontrolliryhmä ei osallistunut ohjausinterventioon ja kyseessä on kohtuullisen myönteinen ajattelu- ja toimintastrategia. Kuitenkin yhdeksän nuorta oli siirtynyt käyttämään toisia strategioita. Siirtymät olivat tapahtuneet sekä myönteisiin-(5), että kielteisiin strategioihin (4). Kaksi oli siirtynyt optimistiseen tyyliin ja kolme defensiivis pessimistiseen tyyliin, mikä oli myönteinen siirtymä. Neljä nuorta (16 prosenttia) alkumittauksen normatiivisen strategian käyttäjistä oli siirtynyt normatiivisesta strategiasta kielteisiin strategioihin, oppositionaaliseen tyyliin (2), epäonnistumisensa tyyliin (1) ja opittuun avuttomuuteen (1). Tämä oli kielteinen kehityssuunta.

*Myönteisistä strategioista* optimistista strategiaa käytti alkumittauksen perusteella 4 oppilasta (9,1 % kontrolliryhmäläisistä) eli prosentuaalisesti lähes verran kuin koeryhmäläisistä (10,9 %) alkumittauksessa. Loppumittauksen perusteella optimistisen strategian käyttö ei ollut kuitenkaan juuri kontrolliryhmässä lisääntynyt (5 nuorta), kuten koeryhmässä oli tapahtunut. Näyttää siltä, että ohjausinterventiolla ja strategian muuttumisella myönteiseen suuntaan on positiivinen yhteys sillä, koeryhmään kuuluvat käyttivät loppumittauksen mukaan myönteisiä strategioita keskimäärin enemmän kuin kontrolliryhmään kuuluvat, ero tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2(1)=4,185$ ,  $p=.041$ ). Kaikki neljä alkumittauksen optimistia käyttivät loppumittauksessakin melko myönteistä tyyliä: normatiivista (1), optimistista (2) ja defensiivis-pessimististä (1), mikä vahvistaa sitä, että myönteisestä strategiasta ei ole tarvetta siirtyä toiseen, koska myönteisten strategioiden käyttö on yhteydessä myönteisiin seuraamuksiin, kuten onnistumisiin, myönteisiin arviointipäätelmiin, hyvinvointiin liittyviin tekijöihin ja sitä myötä positiivisiin odotuksiin tulevaisuudessa. (Cantor, 1990; Nurmi, 1993, Eronen & Nurmi, 1999; Eronen, 2000; Määttä, 2007; Vahtera, 2007.)

Toista myönteistä strategiaa, defensiivis-pessimististä strategiaa käytti alkumittauksen perusteella 8. luokan kontrolliryhmästä yksi oppilas ja loppumittauksessa neljä oppilasta. Alkumittauksessa defensiivis-pessimististä tyyliä käyttänyt nuori oli siirtynyt normatiivisen strategian käyttöön eli hänen tehtäväsuuntauneisuutensa oli vähentynyt, toimintaan oli tullut defensiivisyyttä, mutta toisaalta myös itsetuntoa tukevaa ajattelua. Toisaalta siirtymät defensiivis-pessimistiseen strategiaan tapahtuivat normatiivisesta strategiasta (3 nuori) sekä epäonnistumisansasta (1 nuori), mikä oli myönteinen kehityssuunta. Lisäksi yksi nuori oli siirtynyt toisesta myönteisestä strategiasta toiseen: optimistisesta tyylistä defensiivis pessimistiseen tyyliin.

*Yhteenvetona havaittiin, että 8. luokan kontrolliryhmässä suoritusstrategioiden kehityssuunta ei ollut niin myönteinen kuin 8. luokan koeryhmässä. Ensiksikin 13 nuorella 44:stä (13 %) suoritusstrategia oli kehittynyt myönteiseen suuntaan, kun 8. luokan koeryhmässä vastaava luku oli 30 nuorta (47 %). Kokonaisuudessaan 8. luokan kontrolliryhmään kuuluvat käyttivät loppumittauksen mukaan myönteisiä strategioita (optimistista- ja defensiivis-pessimististä strategiaa) keskimäärin vähemmän kuin koeryhmään kuuluvat, ero tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2(1)=4,185, p=.041$ ).*

*Toiseksi 8. luokan kontrolliryhmässä seitsemällä nuorella (16 %) suoritusstrategia oli kehittynyt kielteiseen suuntaan, kun vastaavasti 8. luokan koeryhmässä näin oli käynyt ainoastaan kolmelle nuorelle (5 %). Edelleen neljä kontrolliryhmän nuorta (9 %) oli vaihtanut kielteisestä toiseen kielteiseen, kun 8. luokan kontrolliryhmässä näin oli tapahtunut kahdelle nuorelle (3 %). *Kaiken kaikkiaan* 8. luokan kontrolliryhmän nuorista 14 oppilasta (32 %) käytti alkumittauksen perusteella kielteisiä strategioita ja vastaavasti 8.luokan koeryhmässä 19 oppilasta (29 %) eli suhteessa hieman vähemmän. Loppumittauksessa kielteisiä strategioita kontrolliryhmäläisistä käytti 9 nuorta (25 %) ja koeryhmässä enää 4 nuorta (6 %). Kielteisten strategioiden käyttö väheni siten sekä koe- että kontrolliryhmässä, mutta koeryhmässä selvästi enemmän kuin kontrolliryhmässä, ero tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(1)=7,665, p=.006$ ). Kahdeksannen luokan kontrolliryhmän strategiasiirtymät on jäsennetty taulukkoon 16.*

Taulukko 16. 8.luokan kontrolliryhmän strategiasiirtymät alkumittauksesta loppumittaukseen

SUORITUS-STRATEGIA	NOR2	OPT2	DEFP2	OPAV2	ITSVAH2	EPANS2	DEPR2	TUK2	OPP2	YHT ALKUM.	YHT ALKUM. %
NOR1	16	2	3	1	0	1	0	0	2	25	56,8
OPT1	1	2	1	0	0	0	0	0	0	4	9,1
DEFP1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,3
OPAV1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	4,5
ITSVAH1	4	1	0	0	0	0	0	0	0	5	11,4
EPANS1	2	0	1	0	0	1	1	0	0	5	11,4
DEPR1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TUK1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2,3
OPP1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2,3
YHT LOPPUM.	24	5	4	1	1	2	1	0	6	44	
YHT LOPPUM. %	54,5	11,4	9,1	2,3	2,3	4,5	2,3	0	13,6		100

Mukana kaikki ne tutkimusjoukkoon kuuluvat, jotka olivat mukana sekä alku- että loppumittauksessa. (NOR=normatiivinen, OPT=optimistinen, DEFP=defensiivis-pessimistinen, OPAV=opittu avuttomuus, ITSVVA=itseä vahingoittava, EPAN=epäonnistumisansa, DEPR=depressiivinen, TUK=tukeutuva ja OPP=oppositionaalinen strategia)

*Tutkimuskysymyksen kaksi tulosten perusteella havaittiin, että ohjausinterventiolla oli monia tilastollisesti merkitseviä tai erittäin merkitseviä positiivisia yhteyksiä ohjaukseen osallistuneiden 7.- ja 8.- luokkalaisten nuorten suoritusstrategioiden kehittymiseen.* Suoritusstrategioiden kehityssuunnat 7. ja 8. luokan koe- ja kontrolliryhmissä on koottu taulukkoon 17, johon tässä viitataan. Koeryhmään kuuluvat käyttivät loppumittauksen mukaan myönteisiä strategioita keskimäärin enemmän kuin kontrolliryhmään kuuluvat kummallakin luokka-asteella ja suoritusstrategioiden kehittyminen myönteiseen suuntaan oli näissä ohjausinterventioon osallistuneissa koeryhmissä voimakkaampaa kuin kontrolliryhmissä. Etenkin optimistisen strategian käyttäjien määrä oli lisääntynyt selvästi molemman luokka-asteen koeryhmissä ohjausintervention jälkeen. Lisäksi koeryhmään kuuluvat käyttivät loppumittauksen mukaan vastaavasti kielteisiä strategioita keskimäärin vähemmän kuin kontrolliryhmään kuuluvat kummallakin luokka-asteella ja suoritusstrategioiden kehittymistä kielteiseen suuntaan tapahtui ohjausinterventioon osallistuneissa koeryhmissä vähemmän kuin kontrolliryhmissä. Lisäksi strategian vaihtaminen kielteisestä toiseen kielteiseen oli koeryhmissä vähäisempää kuin kontrolliryhmissä. Normatiivista strategiaa käytettiin keskimäärin eniten sekä alku- että loppumittauksessa molempien luokka-asteiden koe- ja kontrolliryhmissä (noin 56 % oppilaista käytti tätä strategiaa). Kun tarkasteltiin koe- ja kontrolliryhmäläisten siirtymiä normatiivisen strategian käytöstä toisiin tyyliin, niin havaittiin, että normatiivinen tyyli on toisaalta strategioista pysyvin, mutta siitä oli määrällisesti vaihdettu paljon toiseen strategiaan ja ohjaukseen osallistuneet nuoret olivat siirtyneet useammin normatiivisesta strategiasta myönteiseen strategiaan kuin kontrolliryhmien nuoret. Kontrolliryhmissä siirtyminen normatiivisesta tyylistä olivat tapahtuneet enemmän sekä kielteisiin että myönteisiin tyyliin, toisin kuin koeryhmissä.

Kokonaisuudessaan huomattiin, että isolla osalla nuorista heidän suoritusstrategioissaan tapahtui alkumittauksen ja loppumittauksen välillä myönteistä kehitystä, vielä enemmän ohjausinterventioon osallistuneissa koeryhmissä. Havaittiin myös, että aika suurella osalla suoritusstrategia pysyi myös muuttumattomana, kokonaisuudessaan vielä enemmän kontrolliryhmissä kuin koeryhmissä. Suoritusstrategioiden muutos kielteiseen suuntaan oli kontrolliryhmissä voimakkaampaa kuin koeryhmissä. Kaiken kaikkiaan tutkimuksen ohjausinterventiolla havaittiin olevan johdonmukaisesti myönteinen yhteys



ohjaukseen osallistuneiden nuorien suoritusstrategiamuutoksiin ohjausprosessin tavoitteiden suuntaisesti. Lisäksi havaittiin, että nuorten ajattelu- ja toimintastrategiat ovat 7.- ja 8.- luokkalaisilla kehitysvaiheessa ja suoritusstrategian kehityssuuntaan voidaan vaikuttaa ohjauksella myönteisellä tavalla.

*Taulukko 17.* Suoritusstrategioiden kehityssuunnat koe- ja kontrolliryhmissä

Suoritusstrategian kehityssuunta	7.lk koeryhmä (n=60)	7.lk kontrolliryhmä (n=63)	8.lk koeryhmä (n=64)	8.lk kontrolliryhmä (n=44)
Kehittynyt myönteiseen suuntaan	33 (55 %)	17 (27 %)	30 (47 %)	13 (30 %)
Pysynyt samana	21 (35 %)	31 (49 %)	29 (45 %)	20 (45 %)
Kehittynyt kielteiseen suuntaan	6 (10 %)	13 (21 %)	3 (5 %)	7 (16 %)
Vaihtunut kielteisestä toiseen kielteiseen strategiaan	0 (0 %)	2 (3 %)	2 (3 %)	4 (9 %)

### 6.3 Ohjausintervention yhteys suoritusstrategioiden osa-alueisiin

Seuraavaksi tarkasteltiin sitä, missä *suoritusstrategioiden piirteissä eli osa-alueissa* oli ohjausintervention myötä tapahtunut mahdollisesti myönteistä kehitystä ja muutosta. Suoritusstrategiat eroavat toisistaan suoritusstrategian osatekijöiden osa-alueiden perusteella: odotusten (epäonnistumisen/onnistumisen ennakoinnin, epäonnistumisen pelon/onnistumisen odotuksen), toiminnallisten tekijöiden (tehtäväsuuntautuneisuuden, vahingoittavan toiminnan, defensiivisyyden, tukeutumisen) ja tulkinnan (itsetuntoa vahvistavien/heikentävien kausaalipäätelmien) perusteella. Kaksisuuntaisella varianssianalyysillä tutkittiin miten ohjausinterventio oli yhteydessä suoritusstrategian osatekijöiden osa-alueisiin kummankin luokka-asteen tytöillä ja pojilla koe- ja kontrolliryhmissä ennen ohjausinterventiota ja ohjausintervention jälkeen.

### 6.3.1 Suoritusstrategioiden muutos 7. luokan tytöillä ja pojilla

*Alkumittauksessa ennen ohjausinterventiota*

Seitsemännen luokan tyttöjen ja poikien suoritusstrategioiden osa-alueita kuvaavat arvot olivat *alkumittauksessa* hyvin samansuuruisia, eikä tilastollisesti merkitseviä eroja sukupuolten välillä monin osin havaittu (taulukko 18). Tehtäväsuuntautuneisuus oli tytöillä keskimäärin korkeampaa kuin pojilla sekä koe- että kontrolliryhmässä (ero tilastollisesti melkein merkitsevä,  $p < .05$ ) ja samoin toisiin tukeutuminen (ero tilastollisesti melkein merkitsevä,  $p < .05$ ). Myös defensiivisyyttä tytöillä havaittiin keskimäärin enemmän kuin pojilla sekä koe- että kontrolliryhmässä (ero tilastollisesti merkitsevä,  $p < .01$ ).

*Suoritusstrategioiden osa-alueita kuvaavat arvot olivat koe- ja kontrolliryhmän välillä hyvin samansuuntaisia alkumittauksessa ennen ohjausinterventiota.* Ainoastaan tehtävän kannalta epätarkoituksenmukaisessa toiminnassa (vahingoittavassa toiminnassa) kontrolliryhmän arvot olivat jonkin verran korkeampia kuin koeryhmän arvot (ero tilastollisesti melkein merkitsevä,  $p < .05$ ).

Taulukko 18. Suoritusstrategioiden osa-alueiden yhteydet 7.luokan koe- ja kontrolliryhmässä tytöillä ja pojilla ennen ohjausinterventiota

Suoritusstrategian osa-alue		Ryhmä alkumittauksessa			F	P
		Koeryhmä7 (n=61) M(SD)	Kontrolli-ryhmä7 (n=64) M(SD)	sf: sp ryhmä sp x ryhmä		
Epäonnistumisen ennakointi	tytöt	1,36 (1,47)	1,76 (1,41)	sp(1)	1,81	ns.
	pojat	1,24 (1,06)	1,26 (1,17)	r(1)	0,83	ns.
Tehäväsuuntuneisuus	tytöt	6,86 (2,58)	6,59 (1,74)	sp(1)	5,32	.023*
	pojat	5,70 (1,83)	6,09 (1,84)	r(1)	0,03	ns.
Vahingoittava toiminta	tytöt	0,64 (0,83)	0,86 (0,92)	sp(1)	0,41	ns.
	pojat	0,61 (0,90)	1,14 (1,42)	r(1)	3,94	.049*
Tukeutuminen	tytöt	1,57 (1,29)	1,86 (1,55)	sp(1)	4,53	.035*
	pojat	1,30 (1,07)	1,17 (1,10)	r(1)	0,13	ns.
Defensiivisyys	tytöt	0,79 (0,57)	0,66 (0,48)	sp(1)	10,8	.001**
	pojat	0,33 (0,48)	0,49 (0,56)	r(1)	0,01	ns.
Empiminen	tytöt	1,21 (1,34)	1,10 (0,94)	sp(1)	0,03	ns.
	pojat	1,42 (1,23)	0,83 (0,79)	r(1)	3,29	ns.
Itsetuntoa tukeva ajattelu	tytöt	1,36 (1,64)	1,10 (2,06)	sp(1)	0,56	ns.
	pojat	1,09 (1,67)	0,91 (1,44)	r(1)	0,5	ns.
				sxr(1)	0,71	ns.
				sxr(1)	0,84	ns.
				sxr(1)	0,84	ns.
				sxr(1)	0,7	ns.
				sxr(1)	0,88	ns.
				sxr(1)	1,55	ns.
				sxr(1)	0,02	ns.

\*p<.05, \*\*p<.01

*Loppumittauksessa 7. luokan tyttöjen ja poikien* suoritusstrategioiden osa-alueita kuvaavat arvot olivat edelleen hyvin samansuuruisia sukupuolten välisiä eroja tarkastellen, eikä tilastollisesti merkitseviä eroja tyttöjen ja poikien välillä monin osin havaittu (taulukko 19). Tehtäväsuuntautuneisuus oli edelleen tytöillä keskimäärin korkeampaa kuin pojilla sekä koe- että kontrolliryhmässä (ero tilastollisesti melkein merkitsevä,  $p < .05$ ) ja samoin toisiin tukeutuminen (ero tilastollisesti merkitsevä,  $p < .01$ ). Myös defensiivisyyttä tytöillä havaittiin keskimäärin enemmän kuin pojilla sekä koe- että kontrolliryhmässä, mutta ero ei enää ollut tilastollisesti merkitsevä.

Sen sijaan loppumittauksessa 7. luokan *koe- ja kontrolliryhmän* välillä havaittiin monia tilastollisesti merkitseviä tai erittäin merkitseviä eroja suoritusstrategioiden osa-alueissa koeryhmän eduksi. Koeryhmään kuuluvat ennakoivat epäonnistuvansa keskimäärin vähemmän (ilmaisivat kielteisiä tunteita tai epäonnistumisen pelkoa vähemmän) suoriutumistilanteissa (ero tilastollisesti merkitsevä,  $p < .01$ ), ilmaisivat keskimäärin selvästi korkeampaa tehtäväsuuntautuneisuutta (ero tilastollisesti erittäin merkitsevä,  $p < .001$ ), nimesivät keskimäärin selvästi vähemmän suoriutumisen kannalta epätarkoituksenmukaista (vahingollista) toimintaa (ero tilastollisesti erittäin merkitsevä,  $p < .001$ ) ja osoittivat keskimäärin enemmän itsetuntoa tukevaa ajattelua (ero tilastollisesti merkitsevä,  $p < .01$ ) kuin kontrolliryhmään kuuluvat. Nämä tulokset olivat ohjausintervention tavoitteiden suuntaisia ja toivottavia, koska näihin suoritusstrategioiden osa-alueisiin yhteydessä olevia tietoisuustaitoja ohjauksessa pyrittiin juuri kehittämään tarkoituksenmukaisempaan suuntaan. Tulosten perusteella ohjausinterventiolla oli erittäin positiivinen yhteys nuoren suoritusstrategioiden kehittymiseen ja ohjauksella pystyttiin näin tukemaan nuoren ajattelu- ja toimintaprosessien kehittymistä tarkoituksenmukaiseen suuntaan.

Koeryhmään kuuluvat ilmaisivat myös keskimäärin enemmän defensiivisiä ajatuksia kuin kontrolliryhmään kuuluvat (ero tilastollisesti merkitsevä,  $p < .01$ ). Tämä oli osin yllättävä, mutta myös looginen ja ymmärrettävä tulos. Ajattelu- ja toimintastrategioilla kun on myös yksilöä suojaava merkitys (Onatsu-Arviolommi, 2003) ja ohjauksessa pyrittiin tietoisesti vaikuttamaan suoritusstrategioiden osa-alueisiin. Siksi on loogista, että myös defensiivisyys on jonkin verran lisääntynyt.

Taulukko 19. Suoritusstrategioiden osa-alueiden yhteydet 7.luokan koe- ja kontrolliryhmässä tytöillä ja pojilla ohjausintervention jälkeen

		<u>Ryhmä loppumittauksessa</u>			
Suoritusstrategian osa-alue		Koeryhmä7 (n=61) M(SD)	Kontrolli-ryhmä7 (n=64) M(SD)	sf: sp ryhmä sp x ryhmä	F P
Epäonnistumisen ennakkointi	tytöt	1,00 (1,27)	1,69 (1,42)	sp(1)	1,98 ns.
	pojat	0,73 (0,76)	1,35 (1,27)	r(1)	9,2 .003**
				sxr(1)	0,22 ns.
Tehtäväsuuntautuneisuus	tytöt	10,01 (2,81)	7,20 (1,69)	sp(1)	12,3 .001**
	pojat	8,12 (2,06)	6,41 (1,90)	r(1)	35,6 .000***
				sxr(1)	2,38 ns.
Vahingoittava toiminta	tytöt	0,30 (0,47)	0,79 (0,86)	sp(1)	0,21 ns.
	pojat	0,24 (0,61)	1,00 (1,37)	r(1)	14,2 .000***
				sxr(1)	0,61 ns.
Tukeutuminen	tytöt	1,96 (1,76)	1,55 (1,27)	sp(1)	7,41 .007**
	pojat	1,15 (0,90)	1,12 (1,07)	r(1)	0,13 ns.
				sxr(1)	0,88 ns.
Defensiivisyys	tytöt	0,93 (0,68)	0,69 (0,54)	sp(1)	3,27 ns.
	pojat	0,82 (0,64)	0,41 (0,50)	r(1)	9,1 .003**
				sxr(1)	0,64 ns.
Empiminen	tytöt	0,74 (0,59)	0,69 (0,71)	sp(1)	0,13 ns.
	pojat	0,48 (0,57)	0,85 (0,89)	r(1)	1,52 ns.
				sxr(1)	2,67 ns.
Itsetuntoa tukeva ajattelu	tytöt	2,33 (1,82)	1,07 (1,51)	sp(1)	0,38 ns.
	pojat	1,76 (1,92)	1,26 (1,48)	r(1)	8,13 .005**
				sxr(1)	0,02 ns.

\*p <.05, \*\*p <.01 ja \*\*\*p <.001

Kaiken kaikkiaan tuloksista voidaan päätellä, että etenkin 7. luokan koeryhmään kuuluvien nuorten suoritusstrategioiden monet keskeiset osa-alueet kehittyivät ohjausintervention myötä myönteiseen suuntaan. 7. luokan koeryhmäläiset suhtautuivat luottavammin suoritustilanteisiin (vähemmän epäonnistumisenpelkoa), ilmaisivat enemmän tehtävän kannalta tarkoituksenmukaista ja tavoitteellista toimintaa (enemmän tehtäväsuuntautuneisuutta) ja pystyivät tulkitsemaan suoriutumistilanteita rakentavammin (itsetuntoa tukevalla tavalla) kuin 7. luokan kontrolliryhmään kuuluvat. Sukupuoli sen sijaan ei tulosten perusteella selittänyt kovin paljon eroja nuorten ajattelu- ja toimintatavoissa. Tehtäväsuuntautuneisuus ja toisiin tukeutuminen olivat tytöillä korkeampaa kuin pojilla, näissä suoritusstrategian osa-alueissa ero sukupuolten välillä oli tilastollisesti merkitsevä sekä alku- että loppumittauksessa.

### 6.3.2 Suoritusstrategioiden muutos 8.luokan tytöillä ja pojilla

#### *Alkumittauksessa ennen ohjausinterventiota*

Seuraavaksi tarkasteltiin suoritusstrategioiden osa-alueiden yhteyksiä 8. luokan koe- ja kontrolliryhmässä tytöillä ja pojilla ennen ja jälkeen ohjausintervention. *Alkumittauksessa* 8. luokan *tyttöjen ja poikien* suoritusstrategioiden osa-alueita kuvaavat arvot olivat monin osin hyvin samansuuruisia, mutta joitakin tilastollisesti merkitseviä eroja myös havaittiin (taulukko 20). Tehtäväsuuntautuneisuus oli tytöillä keskimäärin korkeampaa kuin pojilla sekä koe- että kontrolliryhmässä (ero tilastollisesti merkitsevä,  $p < .01$ ) ja samoin toisiin tukeutuminen (ero tilastollisesti merkitsevä,  $p < .01$ ). Nämä tulokset olivat samansuuntaisia kuin 7. luokan tulokset. Lisäksi 8. luokan pojilla havaittiin tehtävän suoriutumisen kannalta epätarkoituksenmukaista toimintaa (vahingollista toimintaa) keskimäärin enemmän kuin tytöillä sekä koe- että kontrolliryhmässä (ero tilastollisesti melkein merkitsevä,  $p < .05$ ).

*Koe- ja kontrolliryhmän* välillä suoritusstrategioiden osa-alueita kuvaavat arvot olivat hyvin samansuuntaisia ennen ohjausinterventiota alkumittauksessa.

Ainoastaan epävarmuudessa suoritustilanteessa (empimisessä) koeryhmän arvot olivat keskimäärin korkeampia kuin kontrolliryhmän arvot (ero tilastollisesti merkitsevä,  $p < .01$ ).

*Taulukko 20.* Suoritusstrategioiden osa-alueiden yhteydet 8. luokan koe- ja kontrolliryhmässä tytöillä ja pojilla ennen ohjausinterventiota

Suoritusstrategian osa-alue		Ryhmä alkumittauksessa			F P
		Koeryhmä8 (n=65) M(SD)	Kontrolli- ryhmä8 (n=44) M(SD)	sf: sp ryhmä sp x ryhmä	
Epäonnistumisen ennakointi	tytöt	1,28 (1,55)	2,05 (1,29)	sp(1)	0,004 ns.
	pojat	1,64 (1,48)	1,73 (1,83)	r(1) sxr(1)	2,02 ns. 1,25 ns.
Tehtäväsuuntau- tuneisuus	tytöt	6,06 (2,42)	6,09 (2,02)	sp(1)	7,8 .006**
	pojat	4,58 (2,15)	5,18 (2,08)	r(1) sxr(1)	0,55 ns. 0,45 ns.
Vahingoittava toiminta	tytöt	0,91 (1,30)	0,95 (1,25)	sp(1)	6,54 .012*
	pojat	1,61 (1,34)	1,68 (1,84)	r(1) sxr(1)	0,05 ns. 0,002 ns.
Tukeutuminen	tytöt	1,66 (1,62)	1,27 (1,49)	sp(1)	11,8 .001**
	pojat	0,67 (0,78)	0,59 (0,85)	r(1) sxr(1)	0,9 ns. 0,4 ns.
Defensiivisyys	tytöt	0,63 (0,83)	0,77 (0,43)	sp(1)	1,75 ns.
	pojat	0,48 (0,57)	0,59 (0,50)	r(1) sxr(1)	1,08 ns. 0,03 ns.
Empiminen	tytöt	1,75 (1,37)	1,14 (1,04)	sp(1)	1,79 ns.
	pojat	1,67 (1,65)	0,55 (0,60)	r(1) sxr(1)	11,8 .001** 1,01 ns.
Itsetuntoa tukeva ajattelu	tytöt	1,59 (1,70)	1,09 (2,16)	sp(1)	0,05 ns.
	pojat	1,67 (1,95)	1,18 (1,44)	r(1) sxr(1)	1,9 ns. 0,001 ns.

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

*Loppumittauksessa* 8. luokan *tyttöjen ja poikien* suoritusstrategioiden osa-alueita kuvaavat arvot olivat edelleen hyvin samansuuruisia kuin alkumittauksessa, eikä tilastollisesti merkitseviä eroja sukupuolten välillä monin osin havaittu (taulukko 21). Tehtäväsuuntautuneisuus oli edelleen tytöillä keskimäärin korkeampaa kuin pojilla sekä koe- että kontrolliryhmässä (ero tilastollisesti erittäin merkitsevä,  $p < .001$ ) ja samoin toisiin tukeutuminen (ero tilastollisesti erittäin merkitsevä,  $p < .001$ ). Nämä olivat alkumittauksen ja 7.luokan tulosten perusteella johdonmukaisia tuloksia.

Sen sijaan 8. luokan *koe- ja kontrolliryhmän* välillä havaittiin loppumittauksessa monia tilastollisesti merkitseviä tai erittäin merkitseviä eroja suoritusstrategioiden osa-alueissa koeryhmän eduksi. Koeryhmään kuuluvat ennakoivat epäonnistuvansa keskimäärin selvästi vähemmän (ilmaisivat kielteisiä tuntemuksia tai epäonnistumisen pelkoa vähemmän suoriutumistilanteissa) (ero tilastollisesti erittäin merkitsevä,  $p < .001$ ), ilmaisivat keskimäärin huomattavasti korkeampaa tehtäväsuuntautuneisuutta (ero tilastollisesti erittäin merkitsevä,  $p < .001$ ) ja osoittivat keskimäärin merkittävästi vähemmän epävarmuutta (empimistä) suoritusstrategioiden (ero tilastollisesti erittäin merkitsevä,  $p < .001$ ) kuin kontrolliryhmään kuuluvat. Nämä tulokset olivat ohjausintervention tavoitteiden suuntaisia ja toivottavia, koska juuri näitä suoritusstrategioiden osa-alueisiin yhteydessä olevia tietoisuustaitoja ohjauksessa pyrittiin kehittämään tarkoituksenmukaisempaan suuntaan. Itsetuntoa tukevan ajattelun osalta ei koe- ja kontrolliryhmän välillä kuitenkaan tilastollisesti merkitsevää eroa havaittu (vaikka koeryhmän tyttöjen ja poikien arvot olivat suuremmat kuin kontrolliryhmässä), mikä oli hieman yllättävä tulos, koska 7.luokkalaisilla näin oli. Toisaalta empiminen ("Mahtaakohan siitä tulla mitään.") oli loppumittauksessa koeryhmäläisillä vähäisempää kuin kontrolliryhmäläisillä, kun alkumittauksessa tulos oli vielä päinvastainen.



Taulukko 21. Suoritusstrategioiden osa-alueiden yhteydet 8. luokan koe- ja kontrolliryhmässä tytöillä ja pojilla ohjausintervention jälkeen

Suoritusstrategian osa-alue		Ryhmä loppumittauksessa			F	P
		Koeryhmä 8 (n=65) M(SD)	Kontrolli- ryhmä8 (n=44) M(SD)	sf: sp ryhmä sp x ryhmä		
Epäonnistumisen ennakointi						
	tytöt	0,81 (1,08)	2,68 (1,86)	sp(1)		0,54 ns.
	pojat	0,90 (1,10)	2,18 (1,62)	r(1)		32,56 .000***
				sxr(1)		1,15 ns.
Tehtäväsuuntau- tuneisuus						
	tytöt	7,87 (2,22)	6,86 (1,55)	sp(1)		13,5 .000***
	pojat	7,00 (2,13)	4,77 (2,07)	r(1)		16,1 .000***
				sxr(1)		2,29 ns.
Vahingoittava toiminta						
	tytöt	1,09 (0,91)	1,14 (1,39)	sp(1)		6,93 .01*
	pojat	1,50 (1,17)	1,95 (1,53)	r(1)		1,31 ns.
				sxr(1)		0,52 ns.
Tukeutuminen						
	tytöt	1,29 (1,32)	1,23 (1,07)	sp(1)		16,1 .000***
	pojat	0,40 (0,50)	0,55 (0,86)	r(1)		0,04 ns.
				sxr(1)		0,28 ns.
Defensiivisyys						
	tytöt	0,68 (0,60)	0,50 (0,51)	sp(1)		0,8 ns.
	pojat	0,57 (0,63)	0,41 (0,50)	r(1)		2,2 ns.
				sxr(1)		0,01 ns.
Empiminen						
	tytöt	0,45 (0,77)	1,00 (0,98)	sp(1)		0,06 ns.
	pojat	0,40 (0,72)	1,14 (1,08)	r(1)		13,8 .000***
				sxr(1)		0,29 ns.
Itsetuntoa tukeva ajattelu						
	tytöt	2,26 (1,59)	1,14 (2,42)	sp(1)		0,02 ns.
	pojat	1,69 (2,02)	1,59 (2,04)	r(1)		2,36 ns.
				sxr(1)		1,66 ns.

\*p <.05, \*\*p <.01 ja \*\*\*p <.001

*Kaiken kaikkiaan loppumittauksessa havaittiin kummankin luokka-asteen koe- ja kontrolliryhmän suoritusstrategian osa-alueiden kehittymisen vertailussa monia selkeitä muutoksia ohjaukseen osallistuneiden koeryhmien eduksi. Nämä tulokset vahvistavat ajatusta, että ohjauksella voidaan tukea nuorten suoritusstrategioiden osa-alueiden ja sitä myötä suoritusstrategioiden kehittymistä tarkoituksenmukaiseen suuntaan, monin osin tilastollisesti merkitsevällä tavalla. Tulokset ovat nuorten näkökulmasta erittäin merkittäviä, koska nuoren ajattelu- ja toimintastrategioilla on todettu olevan nuoren elämään laaja-alaisia merkityksiä ja siten suoritusstrategioiden myönteinen kehittyminen voi edistää monella tavalla nuoren hyvinvointia. Aikaisempien tutkimusten perusteella nuoren suosimilla suoritusstrategioilla on pitkällä aikavälillä tärkeä yhteys moniin psyykkisen hyvinvoinnin tekijöihin, kuten tyytyväisyyteen elämässä, masennukseen, heikkoon pärjäämiseen, häiriökäyttäytymiseen, epäsosiaalisuuteen, alisuoriutuneisuuteen ja onnistuneeseen työelämään siirtymiseen. (Nurmi, Salmela-Aro & Ruotsalainen, 1994; Eronen, Nurmi & Salmela-Aro, 1998; Migley & Urdan, 1995; Migley, Arunkumar & Urdan, 1996; Määttä, 2007.)*

#### **6.4 Myönteisten-, normatiivisen- ja kielteisten suoritusstrategioiden yhteys psyykkisen hyvinvoinnin tekijöihin tytöillä ja pojilla**

Seuraavaksi analysoitiin, miten erilaisten *suoritusstrategioiden ja psyykkisen hyvinvoinnin tekijöiden yhteydet* ilmenivät. Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että tietyn suoritusstrategian käytöllä on yhteyttä moniin psyykkisen hyvinvoinnin tekijöihin. Myönteisten suoritusstrategioiden käytön on havaittu olevan yhteydessä onnistumiseen, hyvää koulusuoriutumiseen ja onnistuneeseen transitoon, ja etenkin optimistisen strategian käytön korkeaan hyvinvointiin, masennusoireiden vähenemiseen ja tyytyväisyyteen, sekä suoritus- että sosiaalisissa tilanteissa. (Berglas & Jones, 1978; Norem & Cantor, 1986a; Eronen, Nurmi & Salmela-Aro, 1998, Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000; Määttä, 2007.)

Kielteisten strategioiden käytöllä on aikaisemmissa tutkimuksissa havaittu olevan yhteyttä heikkoon suoriutumiseen, häiriökäyttäytymiseen ja epäsosiaalisuuteen, kielteiseen koulusuhtautumiseen, tyytymättömyyteen ja masennusoireiden

kehittymiseen. (Nurmi, Salmela-Aro & Ruotsalainen, 1994; Migley & Urdan, 1995; Migley, Arunkumar & Urdan, 1996; Määttä, 2007.) Neljännessä tutkimuskysymyksessä tutkittiin suoritusstrategiaryhmien yhteyttä psyykkisen hyvinvoinnin tekijöihin, kuten itsensä arvostamiseen, masentuneisuuteen, kodin kannustavuuden kokemiseen, alisuoriutuneisuuteen ja epäonnistumisen ennakointiin sukupuolittain kaksisuuntaisella varianssianalyysillä. Tuloksia täsmennettiin vielä kahden strategiaryhmän välisillä vertailuilla edellä mainituissa summamuuttujissa riippumattomien otosten t-testin avulla. Taulukossa 22 on koottu tutkimuskysymyksen tulokset numeerisessa muodossa. Tekstissä viitataan väittämiin, jotka löytyvät liitteenä 1 olevasta loppumittauksen kyselylomakkeesta ja summamuuttujat löytyvät taulukosta 23 (liitteestä 2).

#### 6.4.1 Itsensä arvostaminen

*Itsearvostusta* mitattiin Rosenbergin (1979) lyhennetyllä mittarilla kognitiivisena itsearviona mm. seuraavilla kysymyksillä: minulla on myönteinen käsitys itsestäni (väittämä 30), pystyn tekemään asioita yhtä hyvin kuin muutkin ihmiset (väittämä 28) ja olen kaiken kaikkiaan tyytyväinen itseeni (väittämä 31). Sekä suoritusstrategiaryhmien että tyttöjen ja poikien välillä havaittiin tilastollisesti merkitseviä eroja itsensä arvostamisessa. *Myönteistä suoritusstrategiaa* (=optimistista- tai defensiivis-pessimistä strategiaa) käyttävien itsearvostus oli keskimäärin korkeinta, normatiivista strategiaa käyttävien toiseksi korkeinta ja kielteisiä strategioita käyttävien itsearvostus oli ryhmistä keskimäärin heikoin (ero tilastollisesti melkein merkitsevä,  $p=0.03$ ). *Optimistista strategiaa* käyttävien itsearvostus oli korkeampi kuin normatiivista strategiaa käyttävien, ero tilastollisesti melkein merkitsevä ( $t(181)=-1,99$ ,  $p<.05$ ) ja selvästi korkeampi kuin kielteisiä strategioita käyttävien itsearvostus, ero tilastollisesti merkitsevä ( $t(83)=3,13$ ,  $p=.002$ ). Defensiivis-pessimististä strategiaa käyttävien ja normatiivista strategiaa käyttävien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa itsearvostuksessa, ei myöskään defensiivis-pessimistien ja kielteistä strategiaa käyttävien välillä. Pojat ilmaisivat joka strategiaryhmässä korkeampaa itsearvostusta kuin tytöt (ero tilastollisesti melkein merkitsevä,  $p=0.03$ ).

Nämä tulokset tukevat aikaisempien tutkimusten tuloksia. Nuoret, jotka käyttävät myönteisiä suoritusstrategioita (kuten optimistista strategiaa), toimivat tilanteen kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla, saavuttavat usein tavoitteensa, he onnistuvat ja saavat näin positiivista palautetta ja mielihyvää. He arvostavat itseään ja uskovat pääpiirteissään onnistuvansa myös jatkossa. Ja vaikka optimistista strategiaa käyttävä nuori aika ajoin kohtaa vastoinkäymisiä ja epäonnistuu, hänellä on näissä tilanteissa taipumus tehdä rakentavia kausaalipäätelmiä. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että optimistista strategiaa käyttävät osaavat antaa arvoaan onnistumistilanteissa itselleen (attribuoivat esim. omiin taitoihinsa tai kykyihinsä) ja epäonnistumistilanteissa he suosivat kontrolloitavissa olevia tekijöitä (attribuoivat esim. yrittämiseen tai opiskelutaitoihin), eivätkä syytä itseään (minulla on huono kielipää tai en vaan osaa matikkaa), mikä heikentäisi pitkällä aikavälillä itsearvostusta ja lisäksi he ajattelevat vastoinkäymisten olevan ohi menevää. Myönteistä strategiaa suosivat nuoret käyttävät minää tukevaa attribuutioerhettä ja selittävät vastoinkäymiset parhain päin rakentavalla tavalla. (Nurmi, ym. 2003.)

## 6.4.2 Masentuneisuus

*Psyykkistä mielialaa* kysyttiin nuorilta kognitiivisena itsearviona. Beckin (1979) mittarin kysymykset viittaavat masentuneisuuteen tai mielialan laskuun (Olen usein surullinen, väittämä 53), kyvyttömyyteen nauttia elämästä (En osaa nauttia elämästä niin kuin ennen, väittämä 58), itsetunnon laskuun (Varsin usein tunnen itseni huonoksi ja syylliseksi, väittämä 56), kyvyttömyyteen hoitaa arkisia asioita (Ryhtyminen johonkin merkitsee minulle ylimääräistä ponnistusta, väittämä 62) ja päätösten toteuttamisen vaikeuteen (Siirrän päätösten tekemistä enemmän kuin aikaisemmin, väittämä 60). *Kielteistä strategiaa käyttävät ilmaisivat eniten masentuneisuutta, normatiivista strategiaa käyttävät toiseksi eniten ja myönteistä strategiaa käyttävien masentuneisuutta kuvaava arvo oli suoritusstrategiaryhmistä matalin.* Tyttöjen masentuneisuus oli korkeampaa kuin pojilla jokaisessa strategiaryhmässä. Erot olivat ainoastaan suuntaan antavia, sillä suoritusstrategiaryhmien sekä tyttöjen ja poikien välillä ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja masentuneisuudessa. Tutkimustulokset olivat teoreettisen viitekehyksen perusteella johdonmukaisia. Määttä (2007) havaitsi tutkimuksessaan,

että opittu avuttomuus strategian ja itseä vahingoittavan strategian käyttäminen edesauttoivat nuoren masennusoireiden lisääntymistä (Määttä, 2007, 29). Weinerin (1985) motivaatioattribuutioteorian mukaisesti opittu avuttomuus strategiaa käyttävät ajattelevat epäonnistumisen johtuvat sisäisistä (persoonansa liittyvistä) ja kontrolloimattomista syistä. He syyttävät itseään, millä negatiivinen yhteys itsetuntoon ja lisäksi he kokevat, että eivät voi epäonnistumiselleen mitään, mikä herättää hallinnan tunteen vähenemistä, toivottomuuden tunteita ja pahimmillaan syyllisyyttä (Weiner, 1985, 561–566).

Myönteisten suoritusstrategioiden käyttö näyttää sen sijaan monella tavalla helpottavan nuoren ajattelua, toimintaa ja päätöksentekoa. Myönteiset odotukset, kontrolloitavuuden (itsehallinnan) kokemus ja merkityksen tunne suojaavat mielenterveyttä (Taylor, Kemeny, Reed, Bower & Gruenewald, 2000).

### 6.4.3 Kodin kannustava ilmapiiri

*Kannustavan ilmapiirin* väittämiin (tässä summamuuttujassa oli 7 väittämää yhteensä) sisältyi etenkin kaksi ulottuvuutta: vanhempien kannustava ja arvostava suhtautuminen nuoren koulutyöhön (saan vanhemmiltani kannustusta kouluhommiin, väittämä 17 ja läheiseni pitävät tärkeänä, että pärjään hyvin koulussa, väittämä 11) sekä nuoren oma positiivinen suhtautuminen tulevaisuuteen (keskustelen läheisten kanssa usein tulevaisuudensuunnitelmistani, väittämä 16 ja odotan itseltäni hyvää koulumenestystä, väittämä 15). Suoritusstrategiaryhmien välillä havaittiin tilastollisesti merkitseviä eroja tässä summamuuttujassa. *Myönteistä suoritusstrategiaa* käyttävien arvio vanhempien kannustavuudesta ja omat positiiviset odotukset tulevaisuuden suhteen olivat keskimäärin korkein, normatiivista strategiaa käyttävillä toiseksi korkein ja kielteisiä strategioita käyttävien keskimäärin matalin suoritusstrategiaryhmiä vertailtaessa (ero tilastollisesti merkitsevä,  $p=0.007$ ). Optimistista strategiaa käyttävien ryhmän ja kielteisiä strategioita käyttävien ryhmän ero oli suurin, ero tilastollisesti merkitsevä ( $t(83)=3,38$ ,  $p=.001$ ) ja normatiivista strategiaa käyttävien ja kielteistä strategiaa käyttävien toiseksi suurin, ero tilastollisesti merkitsevä ( $t(154)=3,16$ ,  $p=.002$ ). Tyttöjen ja poikien arviot eivät juuri poikenneet toisistaan eri strategiaryhmissä.

Nämä tutkimustulokset tukevat aikaisempien tutkimusten tuloksia. Aunola (2001) havaitsi väitöskirjatutkimuksessaan, että perheellä ja vanhemmilla on keskeinen merkitys suoritusstrategioiden ja koulutaitojen kehityksessä. Perheessä vallitseva myönteinen tunneilmasto ja johdonmukaisuus, luottamus ja avoimuus, toisaalta vanhempien aktiivinen kiinnostuneisuus ja tietoisuus nuorensa tekemisistä sekä toiminnalle asetetut selkeät rajat edesauttavat myönteisten suoritusstrategioiden, onnistumisen ennakkoinnin ja tehtäväsuuntautuneisuuden kehittymistä. Vanhempien luottamus lapsensa taitoihin on yhteydessä myös nuoren omiin onnistumisen odotuksiin suoritustilanteessa myös tulevaisuudessa (Bandura, 1997; Eronen, 2000; Aunola, 2002). Turvallinen ja kannustava kodin ilmapiiri ja positiivinen suhtautuminen tulevaisuuteen edesauttavat psyykkistä hyvinvointia ja auttavat nuorta myös elämän tärkeissä siirtymävaiheissa, jatko-opintoihin siirtymisessä ja transitiossa, kuten Määttä (2007) tutkimuksessaan havaitsi.

#### 6.4.4 Alisuoriutuneisuus

*Alisuoriutuneisuus* summamuuttujaan valittiin korrelatiivisen tarkastelun perusteella seitsemän väittämää. Alisuoriutuneisuudesta puhutaan, kun henkilö kokee, ettei yllä suoriutumistilanteessa kykyjään vastaavalle tasolle (Butler-Por, 1987; Maitra, 1991; Kiianmaa & Trygg-Jouttijärvi, 2001). Tätä alisuoriutuneisuuden ulottuvuutta mitattiin esim. seuraavilla väittämillä: omasta mielestäni pystyisin parempaan, mitä numeroista voisi päätellä (väittämä 14) ja koulumenestykseni ei vastaa kykyjäni, koska minulla on niin paljon muuta ajateltavaa (väittämä 52). Kontoniemi (2003) määrittelee alisuoriutumisen selviytymiskeinoksi, joka on henkilön itsensä kannalta mielekäs. Alisuoriutumisen avulla nuori voi säädellä suhdetta ympäristöönsä ja suojella minäänsä. (Kontoniemi, 2003, 16). Alisuoriutuja voi esimerkiksi toimia passiivisesti ja välttää haastellisia suoriutumistilanteita, ettei joudu arvioinnin kohteeksi tai voi tehdä asioita hutaisten, jolloin vedota siihen ettei ole ehtinyt tekemään tehtävää tai ei jaksanut paneutua (jolloin jälleen välttyy arvioinnilta). Tätä alisuoriutuneisuuden ulottuvuutta pyrittiin mittaamaan esimerkiksi seuraavilla väittämillä: toisinaan jätän tehtävät kokonaan tekemättä (väittämä 8), hoidan kouluhommat yleensä viime tipassa (väittämä 7) ja opiskeluni ei suju kovin hyvin (väittämä 6).

*Kielteisiä strategioita* käytävillä oli keskimäärin korkeimmat alisuoriutuneisuuspisteet, normatiivista strategia käytävillä toiseksi korkeimmat ja myönteisiä suoritusstrategioita käyttävät ilmaisivat vähiten alisuoriutuneisuutta (ero tilastollisesti melkein merkitsevä,  $p=.03$ ). Strategiaryhmien keskinäisessä vertailussa havaittiin, että kielteisiä strategioita käyttävien ja optimistista strategiaa käyttävien välillä oli suurin ero alisuoriutuneisuudessa, ero tilastollisesti merkitsevä ( $t(83)=-3,53$ ,  $p=.001$ ). Kielteisiä strategioita käyttävien ja normatiivista strategiaa käyttävien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa alisuoriutuneisuudessa. Tytöt ja pojat ilmaisivat eri strategiaryhmiä vertailtaessa lähes saman verran alisuoriutuneisuutta ja tilastollisesti merkitseviä eroja ei ollut.

Nämä tulokset olivat johdonmukaisia, sillä aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että kielteisten suoritusstrategioiden käytöllä on yhteyttä alisuoriutumisen piirteisiin. Itseä vahingoittavan strategian käyttö on yhteydessä heikkoon opintomenestykseen ja hyvinvoinnin alenemiseen. (Eronen, 2000; Onatsu-Arviolommi, 2002). Onatsu-Arviolommi (2002) havaitsi, että alisuoriutuvilla on taipumus suosia juuri itseä vahingoittavaa strategiaa. Epäonnistumisensa strategian käyttö on etenkin pitkällä aikavälillä yhteydessä heikkoon opintomenestykseen, sopeutumattomuuteen ja alenevaan hyvinvointiin (Nurmi & Salmela-Aro, 1992). Useissa tutkimuksissa on havaittu, että kielteisten strategioiden käytöllä on yhteyttä heikkoon suoriutumiseen, häiriökäyttäytymiseen ja epäsosiaalisuuteen sekä kielteisen koulu-suhtautumisen kehittymiseen. (Nurmi, Salmela-Aro & Ruotsalainen, 1994; Migley & Urdan, 1995; Migley, Arunkumar & Urdan, 1996.)

#### 6.4.5 Epäonnistumisen ennakointi

*Epäonnistumisen ennakointi* on yhteydessä siihen miten suhtautuu edessä olevaan suoriutumistilanteeseen ja millä tasolla omat uskomukset minäpystyvyydestä ovat. Epäonnistumisen ennakointiä mittaavassa summamuuttujassa oli 6 väittämää, jotka mittasivat esimerkiksi luottamusta omaan kykyihin eli kykyuskomuksia (vaikeissa tehtävissä en oikein usko kykyihini, väittämä 47; useimmiten uskon selviytyväni tehtävistä, vaikka ne olisivat vaikeitakin, väittämä 50), suhtautumista edessä oleviin tehtäviin (kun saan vaikean tehtävän, pohdin kannattaako tehtävää edes yrittää, väittämä 49) ja suhtautumista yllättäviin ja uudenlaisiin tilanteisiin (kun minulle

annetaan uudenlainen tehtävä, koen itseni usein epävarmaksi, väittämä 48). Tyttöjen ja poikien välillä ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja strategiaryhmiä vertailtaessa, mutta suoritusstrategiaryhmien välillä sen sijaan oli eroja. *Kielteisiä suoritusstrategioita* käyttävien epäonnistumisen ennakointia kuvaava arvo oli korkein, sitten normatiivisen strategiaryhmän ja vähiten ennakoivat epäonnistuvansa myönteistä strategiaa käyttävät nuoret (ero tilastollisesti melkein merkitsevä,  $p=.03$ ). Kielteisiä strategioita käyttävien ja optimistista strategiaa käyttävien välillä ero epäonnistumisen ennakoinnissa oli suurin, ero tilastollisesti merkitsevä ( $t(83)=-2,70$ ,  $p=.008$ ). Normatiivista strategiaa käyttävät ennakoivat epäonnistuvansa keskimäärin todennäköisemmin kuin myönteisiä strategioita käyttävät, ero tilastollisesti melkein merkitsevä ( $t(199)=2,11$ ,  $p<.05$ ). Normatiivista strategiaa käyttävien ja kielteistä strategiaa käyttävien välillä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa epäonnistumisen ennakoinnissa. Nämä tutkimustulokset olivat loogisia aikaisempien tutkimustulosten näkökulmasta. Kielteisiä strategioita käyttäville on havaittu olevan tyypillistä epäonnistumisen ennakointi ja - pelko. Itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävä henkilö on huolissaan mahdollisesta epäonnistumisesta ja arvioinnin kohteeksi joutumisesta jo etukäteen ja pyrkii siksi aktiivisesti välttelemään sellaisia suoriutumistilanteita, joissa saattaa joutua arvioinnin kohteeksi. (Berglas & Jones, 1978.)

Opittu avuttomuus strategiaa käyttävät eivät luota kykyihinsä, odottavat jo etukäteen vastoinkäymisiä ja kokevat pahimmillaan epäonnistuvansa joka tapauksessa. Opittu avuttomuus strategiaa käyttävä ei ole ymmärrettävästi motivoitunut yrittämään jatkossakaan, koska hän kokee ongelmien olevan ylitsepääsemättömiä. (Abramson ym., 1978; Diener & Dweck, 1978; Weiner, 1992, 265–267.)

Epäonnistumisensa strategiaa käyttävä pyrkii aktiivisesti välttelemään tehtäviä, koska ei luota kykyihinsä. Jos epäonnistumisensa strategiaa käyttävä epäonnistuu, hän suosii sisäisiä attribuutioita ja syyttää itseään ja heikkoja kykyjään epäonnistumisesta, jolloin epäonnistumisen ennakointi todennäköisesti jatkossa kasvaa. (Nurmi & Salmela-Aro, 1992.)

Myönteistä strategiaa käyttävät taas odottavat tyypillisesti pärjäävänsä suoriutumistilanteissa. Optimistista suoritusstrategiaa käyttävä suhtautuu suoriutumistilanteeseen toiveikkain odotuksin, hän uskoon onnistuvansa tulevassa suoriutumistilanteessa. Hänellä on yleensä paljon aikaisempia



onnistumiskokemuksia ja hän haluaa näyttää osaavansa. Häntä voi luonnehtia yritteliääksi, tavoitteellisiksi ja tehtäväsuuntautuneiksi. Optimistista strategiaa käyttävät yksilöt ovat myös tyytyväisiä pärjäämiseensä suoriutumistilanteissa ja heillä on myönteiset kontrolliuskomukset (korkea hallinnantunne). Heille on myös tavallista rationaalinen suunnittelu, jotta he pärjäisivät haasteissaan. (Norem & Cantor, 1986a; Eronen, Nurmi ja Salmela-Aro, 1998, 173–174.) Lisäksi myönteistä strategiaa käyttävillä on tyypillisesti korkeat pystyvyysuskomukset, jotka ovat keskeisellä tavalla yhteydessä nuoren suoriutumiseen. Pystyvyysuskomukset vaikuttavat Aspinwall ja Staudinger (2006, 76) mukaan suoraan yksilön päätöksiin, toimintaan ja kokemuksiin (tulkintaan). Nuoret, joilla on korkea käsitys pystyvyydestään, on taipumus sitoutua haastaviin tavoitteisiin (Locke & Latham, 1990) ja kehittää parempia toimintatapoja (strategioita) monimutkaisista tehtävistä selviämiseen (Cervone, Jiwani ja Wood, 1991). Banduran (1997) mukaan omaa pystyvyyttä epäilevät yksilöt saattavat välttää haasteita, luovuttaa kohdatessaan vastoinkäymisiä ja kokea toimintakykyä heikentävää levottomuutta.

*Tutkimuskysymyksen neljä tuloksissa* havaittiin monia ohjauksellisesti kiinnostavia yhteyksiä suoritusstrategioiden ja psyykkisen hyvinvoinnin tekijöiden välillä. Ohjaaminen myönteisten strategioiden käyttöön näyttää tulosten perusteella edistävän myös monia psyykkisen hyvinvoinnin tekijöitä. *Myönteisistä strategioista etenkin optimistista strategiaa* suosivat saivat johdonmukaisesti parhaimmat pisteet psyykkisen hyvinvoinnin tekijöistä eli heidän psyykinen hyvinvointinsa oli vertailtavista ryhmistä korkein tällä mittarilla mitattuna, kuten oli aikaisempien tutkimusten tulosten perusteella odotettavaakin. Vastaavasti *kielteistä strategiaa käyttävät* saivat strategiaryhmien vertailussa kaikista mitatuista psyykkisen hyvinvoinnin tekijöistä kielteisimmät pisteet: heidän itsearvostuksensa oli matalinta, masentuneisuus korkeinta, he kokivat kodin ilmapiirin vähiten kannustavana, kokivat alisuoriutuvansa eniten ja ennakoivat epäonnistuvansa kaikkein todennäköisimmin. Huomiota herättävää tuloksissa oli se, että kaikkein eniten käytetyn normatiivisen strategian ja kielteisiä strategioita käyttävien välillä ei havaittu monin osin tilastollisesti merkitseviä eroja psyykkisen hyvinvoinnin tekijöissä, heidän psyykkisen hyvinvoinnin pisteensä olivat korkeammat kuin kielteistä strategioita käyttävillä, muttei tilastollisesti merkitsevästi. Ohjauksen näkökulmasta nämä tulokset olivat haasteellisia, koska tutkimukseen osallistuneista nuorista hyvin noin kaksi kolmesta suosi tämän tutkimuksen perusteella joko

normatiivista tai jotakin kielteistä strategiaa, joissa on paljon kehitettävää ja joilla on kielteinen yhteys psyykkiseen hyvinvointiin. Tulokset kannustavat ohjaamaan nuoria nimenomaan myönteisten strategioiden käyttöön, koska niiden käytöllä on tulosten perusteella monia nuorta suojaavia tekijöitä ja psyykkistä hyvinvointia edistäviä tekijöitä.

Tyttöjen ja poikien välillä ei havaittu psyykkisen hyvinvoinnin osalta tilastollisesti merkitseviä eroja eri strategiaryhmien välillä, monin osin eroa ei sukupuolten välillä ollut juuri ollenkaan. Poikien itsearvostus oli hieman korkeampaa ja masentuneisuus hieman matalampaa kuin tytöillä, mutta nämäkään erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Taulukkoon 22 on koottu yhteen eri strategiaryhmien ja sukupuolten arvot psyykkisen hyvinvoinnin tekijöissä.

Taulukko 22. Myönteisten-, normatiivisen- ja kielteisten strategioiden käytön yhteys psyykkisen hyvinvoinnin tekijöihin tytöillä ja pojilla

Psyykkisen hyvinvoinnin tekijät	Suoritusstrategiaryhmät			df	F	P
	Myönteiset strategiat	Normatiivinen strategia	Kielteiset strategiat			
	M(SD)	M(SD)	M(SD)			
Itsensä arvostaminen						
	tytöt(n=110)	26,13 (5,10)	24,75 (4,97)	25,55 (5,39)	sp(1)	4,62 .03*
	pojat(n=121)	26,72 (4,02)	26,56 (4,32)	24,89 (3,32)	sr(2)	3,5 .03*
					sxsr(2)	0,55 ns.
Masentuneisuus						
	tytöt(n=110)	27,16 (9,40)	27,80 (9,60)	31,00 (9,93)	sp(1)	1,75 ns.
	pojat(n=121)	25,58 (8,60)	26,71 (8,91)	27,67 (9,99)	sr(2)	0,99 ns.
					sxsr(2)	0,15 ns.
Kodin kannustava ilmapiiri						
	tytöt(n=110)	25,79 (4,03)	25,34 (3,79)	23,00 (2,86)	sp(1)	0,09 ns.
	pojat(n=121)	26,00 (5,14)	25,74 (4,27)	23,00 (3,80)	sr(2)	5,1 .007**
					sxsr(2)	0,031 ns.
Alisuoriutuneisuus						
	tytöt(n=110)	9,71 (3,23)	10,11 (3,87)	11,91 (2,91)	sp(1)	0,16 ns.
	pojat(n=121)	9,64 (3,03)	11,21 (4,22)	11,61 (3,88)	sr(2)	3,49 .03*
					sxsr(2)	0,78 ns.
Epäonnistumisen ennakointi						
	tytöt(n=110)	15,27 (3,82)	17,44 (4,84)	17,73 (4,55)	sp(1)	0,61 ns.
	pojat(n=121)	15,36 (4,68)	16,17 (5,07)	17,17 (3,88)	sr(2)	3,13 .04*
					sxsr(2)	0,45 ns.

\*p<.05, \*\*p<.01

# 7. DISKUSSIO

Tutkimuksessa lähestyttiin nuoren kouluasuoriutumiseen liittyviä tilanteita kognitiivis-motivatioon näkökulmasta. Teoreettisessa osuudessa tarkasteltiin nuoren ajattelu- ja toimintatapoihin liittyviä uskomuksia, toiminnallisia tekijöitä ja toiminnan tulkintaa motivaatioattribuutioteorian ja suoritusstrategiatutkimuksen käsittein. Lisäksi tutkimuksen teoriaosuudessa luotiin suoritusstrategioiden osa-alueita kehittävä ohjausmalli (SOKO-malli) tutkimuksen ohjausintervention toteuttamista varten. Ohjausprosessi toteutettiin luokkamuotoisessa ohjauksessa prosessisuuntautuneen strukturoidun ryhmäohjauksen menetelmällä ja keskeisinä ohjaksellisinä lähestymistapoina olivat sosiodynaaminen ja kognitiivinen ohjaus. Diskussiossa palataan tutkimuksen keskeisiin tuloksiin sekä pohditaan tutkimuksen tulosten merkitystä ja sovellettavuutta.

## 7.1 Keskeisten tutkimustulosten tarkastelua

Tutkimuksen tutkimustehtävinä kartoitettiin peruskoulun 7.- ja 8.- luokkalaisten ajattelu- ja toimintastrategioita (suoritusstrategioita) ja niihin yhteydessä olevia tekijöitä sekä tutkittiin suoritusstrategioiden yhteyttä psyykkisen hyvinvoinnin tekijöihin. Tutkimuksen kehittämistehtävinä luotiin suoritusstrategioiden osa-alueita kehittävä ohjausmalli (SOKO-malli), kehitettiin peruskoulun oppilaanohjauksen ryhmäohjausta sekä tutkittiin ohjauksen vaikuttavuutta. Keskeiset tutkimuskysymykset olivat: 1. Minkälaisia suoritusstrategioita yläkoulun 7.- ja 8.- luokkalaisten käyttävät?, 2. Miten ohjausinterventio on yhteydessä 7.- ja 8.- luokkalaisten suoritusstrategioiden jäsentymiseen?, 3. Miten ohjausinterventio on yhteydessä suoritusstrategioiden osa-alueisiin? 4. Miten tietyn suoritusstrategian käyttö on yhteydessä psyykkisen hyvinvoinnin tekijöihin tytöillä ja pojilla?

### 7.1.1 Nuorten suoritusstrategiat

Tutkimustulosten perusteella reilu puolet nuorista suosi normatiivista strategiaa. Kolmannes nuorista käytti kielteisiä strategioita ja vähiten suosittiin myönteisiä strategioita. Peräti 86 % tutkimuksen nuorista käytti alkumittauksen perusteella suoritusstrategiaa, jonka osa-alueissa oli enemmän tai vähemmän kehitettävää. Tutkimuksessa jäsenneetyt nuorten suoritusstrategiat olivat samantyyppisiä kuin aikaisemmissa tutkimuksissa jäsenneetyt nuorten suoritusstrategiat. Määtä (2007, 37) tutkimuksen mukaan yläkouluikäiset nuoret käyttivät pääpiirteissään viittä erilaista suoritusstrategiaa: optimistista-, defensiivis pessimististä-, itseä vahingoittavaa-, opittu avuttomuus- sekä normatiivista strategia. Nämä strategiat olivat keskeisiä tässäkin tutkimuksessa, mutta lisäksi jotkut tämän tutkimuksen nuorista suosivat epäonnistumisansa-, tukeutuvaa- sekä oppositionaalista strategiaa. Nurmi, ym. (1992) havaitsivat, että epäonnistumisansa strategian käyttö on tyyppillistä syrjäytymisvaarassa olevilla nuorilla ja Nurmi, Onatsu ja Haavisto (1995, 188) raportoivat, että alisuoriutuvat nuoret näyttävät suosivat epäonnistumisansa strategiaa. Tässäkin tutkimuksessa alisuoriutuneisuuden ja kielteisten strategioiden välillä havaittiin yhteys. Depressiivistä tyyliä käytti tämän tutkimuksen nuorista vain yksi alkumittauksessa ja toinen loppumittauksessa. (Abramson, ym., 1978; Jones & Berglas, 1978; Diener & Dweck, 1978; Norem & Cantor, 1986a; Cantor, 1990; Eronen, Nurmi & Salmela-Aro, 1998; Määtä, Stattin & Nurmi, 2002.)

Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja suoritusstrategioiden käytössä. Sen sijaan koulumenestyksen ja tiettyjen strategioiden välillä havaittiin tilastollisesti merkitseviä eroja. Myönteistä strategiaa käyttävien yleinen koulumenestys oli eri strategiaryhmistä keskimäärin paras ja heikoin koulumenestys keskiarvon perusteella oli kielteistä strategiaa käyttävillä. Nämä tulokset ovat johdonmukaisia aikaisempien tutkimustulosten kanssa (Eronen, Nurmi & Salmela-Aro, 1998; Eronen, 2000; Määtä, Stattin & Nurmi, 2002; Onatsu-Arvilommi, 2002).

### 7.1.2 Ohjausinterventio ja suoritusstrategioiden muutos

Alkumittauksessa kummankin luokka-asteen koe- ja kontrolliryhmän suoritusstrategioiden käyttö oli hyvin samanlaista, eikä ryhmien välillä ollut tilastollisesti merkitseviä eroja myönteisten-, normatiivisen- ja kielteisten strategioiden käytössä. Sen sijaan loppumittauksessa kummankin luokka-asteen koe- ja kontrolliryhmien välillä havaittiin tilastollisesti merkitseviä ja erittäin merkitseviä eroja ohjaukseen osallistuneiden koeryhmien eduksi.

Tulosten perusteella havaittiin, että hyvin monen 7.- ja 8.- luokkalaisen ajattelu- ja toimintastrategiat ova vielä kehitysvaiheessa, sillä kaikissa ryhmissä yli puolella nuorista tapahtui suoritusstrategioissa muutosta, joko myönteiseen tai kielteiseen suuntaan. Toisaalta suoritusstrategiat näyttivät olevan vajaalla puolella nuorista jo aika pysyviä. Kontrolliryhmissä lähes puolet nuorista käytti samaa strategiaa alussa ja lopussa. Tämä suurusluokka on samaa tasoa kuin Määtän (2007, 37) tutkimuksessa, jossa noin puolet nuorista käytti samaa suoritusstrategiaa 8. luokan syksystä 9. luokan kevääseen. Tämän tutkimuksen koeryhmissä pysyvyys oli 7. luokan koeryhmässä vähäisempää, sillä heistä reilu kolmasosa pitäytyi saman strategian käytössä. Tutkimustulosten perusteella havaittiin, että ohjausinterventiolla voitiin vaikuttaa hyvin paljon nuoren suoritusstrategian kehityssuuntaan. Ohjaukseen osallistuneissa koeryhmissä strategiamuutos oli noin puolella (7.luokan koeryhmässä yli puolella) tapahtunut myönteiseen suuntaan ja kehitys oli johdonmukaisempaa ja voimakkaampaa kuin kontrolliryhmissä. Koeryhmään kuuluvat käyttivät loppumittauksen mukaan myönteisiä strategioita keskimäärin enemmän kuin kontrolliryhmään kuuluvat kummallakin luokka-asteella. Erityisesti optimistisen strategian käyttäjien määrä oli lisääntynyt selvästi molemman luokka-asteen koeryhmissä ohjausintervention jälkeen.

Lisäksi koeryhmään kuuluvat käyttivät loppumittauksen mukaan vastaavasti kielteisiä strategioita keskimäärin vähemmän kuin kontrolliryhmään kuuluvat kummallakin luokka-asteella ja suoritusstrategioiden kehittymistä kielteiseen suuntaan tapahtui ohjausinterventioon osallistuneissa koeryhmissä vähemmän kuin kontrolliryhmissä. Lisäksi strategian vaihtaminen kielteisestä toiseen kielteiseen oli koeryhmissä vähäisempää kuin kontrolliryhmissä. Normatiivista strategiaa käytettiin keskimäärin eniten sekä alku- että loppumittauksessa molempien luokka-asteiden koe- ja kontrolliryhmissä, reilu puolet nuorista käytti tätä strategiaa. Kun

tarkasteltiin koe- ja kontrolliryhmäläisten siirtymiä normatiivisen strategian käytöstä toisiin tyylihin, niin havaittiin, että normatiivinen tyyli on toisaalta strategioista pysyvin, mutta siitä oli määrällisesti vaihdettu paljon toiseen strategiaan ja ohjaukseen osallistuneet nuoret olivat siirtyneet useammin normatiivisesta strategiasta myönteiseen strategiaan kuin kontrolliryhmien nuoret. Kontrolliryhmissä siirtyminen normatiivisesta tyylistä olivat tapahtuneet enemmän sekä kielteisiin että myönteisiin tyylihin, toisin kuin koeryhmissä. Kaiken kaikkiaan tutkimuksen ohjausinterventiolla havaittiin olevan myönteinen yhteys ohjaukseen osallistuneiden nuorten suoritusstrategiamuutoksiin ohjausprosessin tavoitteiden suuntaisesti.

### 7.1.3 Ohjausintervention yhteys suoritusstrategioiden osa-alueiden muutoksiin

Tutkimustulosten perusteella havaittiin, että myönteinen strategiamuutos ilmeni suoritusstrategioiden osa-alueiden kehityksenä varsinkin kummankin luokka-asteen koeryhmässä. Loppumittauksessa ilmeni monia tilastollisesti merkitseviä tai erittäin merkitseviä eroja suoritusstrategioiden osa-alueissa 7. ja 8. luokan koe- ja kontrolliryhmän välillä. Seitsemännen luokan koeryhmään kuuluvat ennakoivat epäonnistuvansa keskimäärin vähemmän suoriutumistilanteissa, ilmaisivat keskimäärin selvästi korkeampaa tehtäväsuuntautuneisuutta, osoittivat keskimäärin huomattavasti vähemmän suoriutumisen kannalta epätarkoituksenmukaista (vahingollista) toimintaa ja ilmaisivat keskimäärin enemmän itsetuntoa tukevaa ajattelua kuin kontrolliryhmään kuuluvat. Tulokset 8. luokan koe- ja kontrolliryhmän suoritusstrategioiden osa-alueiden kehittymisessä olivat samansuuntaiset. Kahdeksannen luokan koeryhmään kuuluvat ennakoivat epäonnistuvansa keskimäärin selvästi vähemmän suoriutumistilanteissa, ilmaisivat keskimäärin merkittävästi korkeampaa tehtäväsuuntautuneisuutta ja osoittivat keskimäärin huomattavasti vähemmän epävarmuutta (empimistä) suoritustilanteissa kuin kontrolliryhmään kuuluvat.

Määtä (2007) mukaan etenkin attribuutiot ovat suoritusstrategian muuttuva osa. Tätä ajatusta tukee myös monet muut tutkimukset. Esimerkiksi Helander (2000) tutki kausaaliattribuutioiden muutoksia ratkaisusuuntautuneessa yksilöterapiassa ja

ohjauksessa ja havaitsi, että terapialla voidaan tukea yksilöitä muuttamaan attribuutioitaan tarkoituksenmukaisempaan suuntaan (Helander, 2000, 62–66). Monissa tutkimuksissa on myös havaittu, että muutos yhdessä suoritusstrategian osa-alueessa käynnistää moniulotteisia psyykkisiä prosesseja, jotka edesauttavat koko suoritusstrategian muutosta. Esimerkiksi Fösterling (1985) esittelee 15 tutkimusta, joissa ohjauksen tavoitteena oli attribuutioiden ja kausaalipäätelmien kehittyminen, mutta samalla havaittiin muitakin myönteisiä kognitiivisia ja toiminnallisia muutoksia. Foll ym. (2008) havaitsivat tutkimuksessaan, että kausaaliattributioiden kehitymisellä oli yhteyttä onnistumisen odotusten, toiveikkuuden ja sitkeyden kehittymiseen. Attribuoinnin muutosprosessi oli siten yhteydessä myös emotionaalisiin ja motivationaalisiin prosesseihin.

Monet tutkimustulokset tukevat myös näkemystä, että *ohjaus ja tuki kannattaa kohdistaa usealle suoritusstrategian osa-alueelle*. Robertson (2000) kokosi tuloksia kahdestakymmenenestä koululuokassa toteutetusta tutkimuksesta, joissa pyrittiin tukemaan oppimisvaikeuksista kärsiviä oppilaita attribuoinnin muuttamisen lisäksi oman toiminnan (strategian) kehittämiseen. Myönteisiä tuloksia saatiin, kun ohjattiin oppilaita attribuimaan tarkoituksenmukaisemmalla tavalla kontrolloitavissa oleviin syihin, kuten strategiaan ja yrittämiseen ja lisäksi ohjattiin oppilaita toiminnallisten tekijöiden kehittämiseen. Carr & Borkowski (1988) tutkivat oppimisvaikeuksista kärsiviä lapsia ja Borkowski ym. (1989) alisuoriutuvia lapsia ja tutkimustulosten perusteella huomattiin, että ohjaaminen sekä rakentavien kausaalipäätelmien että toiminnallisten tekijöiden kehittämiseen sai aikaan myönteisiä tuloksia.

Ohjaus kohdistettiin suoritusstrategian jokaiselle osa-alueelle ja strategiamuutoksia ilmeni myös suoritusstrategian kaikilla osa-alueilla. Tulokset ovat siinä mielessä johdonmukaisia, että strategian osa-alueet ovat yhteydessä toisiinsa ja ovat osa kokonaisuutta. Edeltävissä uskomuksissa tapahtuneet muutokset ilmenivät kielteisten tunteiden, kuten epäonnistumisen pelon ja odotusten vähenemisenä. Toiminnallisissa tekijöissä tapahtuneet muutokset ilmenivät tehtäväsuuntautuneisuuden kehittymisenä ja epätarkoituksenmukaisen toiminnan vähenemisenä. ts. kontrolloitavuuden ja hallinnan parantumisenä. Suoriutumistilanteiden tulkinnoissa (kausaalipäätelmissä) muutos ilmeni itsetuntoa tukevana ajatteluna ja rakentavina kausaalipäätelminä. Nämä muutokset olivat SOKO-mallin tavoitteiden suuntaisia.



Tällaiset myönteiset suoritusstrategian osa-alueiden muutokset edesauttavat koko suoritusstrategian kehittymistä myönteiseen suuntaan ja edistävät samanaikaisesti psyykkisissä prosesseissa myönteisten kumulatiivisten kehien vahvistumista. Banduran (1993) mukaan nämä psyykkisten prosessien myönteiset kumulatiiviset vaikutukset ilmenevät ainakin kognitiivisissa-, emotionaalisissa-, toiminnallisissa- ja motivationaalisissa prosesseissa (Bandura, 1993, 117). Kun nuori oppii tekemään suoritustilanteissa rakentavia kausaalipäätelmiä, eikä attribuoi esimerkiksi epäonnistumistilanteissa enää sisäisiin ja pysyviin syihin, kuten kykyihin tai omaan persoonaansa, hänen itseluottamuksensa ja minäpystyvyytensä vahvistuu. Minäpystyvyyden (self-efficacy) kehittyminen on yhteydessä myönteisten kykyuskomusten ja positiivisten toimintaan liittyvien mielikuvien vahvistumiseen. Näillä myönteisillä ennako-oletuksilla on myös tärkeä motivationaalinen merkitys (Bandura, 1993, 128). Luottamus omaan pärjäämiseen ja myönteiset tilanteeseen liittyvät mielikuvat innoittavat suunnitelmallisen ja tarkoituksenmukaisen toiminnan kehittymiseen. Bandura (1993, 132) puhuu ennakoivasta kontrollista, jolla hän tarkoittaa hallinnan tunteen lisääntymistä, joka ilmenee esimerkiksi ennakoivana suunnitteluna ja tavoitteen asetteluna ennen suoriutumistilannetta. Kun nuorella on suoritustilanteessa hallinnan kokemus, on mahdollista toimia tehtäväsuuntautuneesti ja tavoitteellisesti. Kun nuori toimii tarkoituksenmukaisesti, on hyvä suoriutuminen mahdollista ja rakentavien kausaalipäätelmien tekeminen todennäköistä. Näiden kumulatiivisten psyykkisten prosessien myötä nuori taidot tiedostaa ja säädellä omaa ajatteluaan ja toimintaansa kehittyvät edelleen. Zimmermann (1990) ja Bandura (1993) painottavat, että koulutuksen ja ohjauksen keskeisenä tavoitteena pitäisi olla juuri ajattelu- ja itsesäätelytaitojen kehittäminen, jolloin nuori saisi välineitä pärjätä elämässään erilaisissa tilanteissa.

#### 7.1.4 Suoritusstrategiat ja psyykinen hyvinvointi

Tutkimuksessa selvitettiin myös suoritusstrategioiden yhteyttä psyykkisen hyvinvoinnin tekijöihin. Kun vertailtiin tutkimukseen osallistuneiden myönteisiä-, normatiivista- ja kielteisiä suoritusstrategioita käyttävien nuorien psyykkistä hyvinvointia kuvaavia kognitiivisia arvioita itsestään, niin huomattiin, mm. että itsensä arvostamisessa, masentuneisuudessa, alisuoriutuneisuudessa, myönteisissä

tulevaisuudenodotuksissa ja kodin kannustavuuden kokemisessa oli monin osin tilastollisesti merkitseviä eroja myönteistä suoritusstrategiaa käyttäneiden eduksi. Myönteistä suoritusstrategiaa käyttävien itsearvostus oli keskimäärin korkeinta, normatiivista strategiaa käyttävien toiseksi korkeinta ja kielteisiä strategioita käyttävien itsearvostus oli ryhmistä keskimäärin heikoin. Optimistista strategiaa käyttävien itsearvostus oli korkeampi kuin normatiivista strategiaa käyttävien ja selvästi korkeampi kuin kielteisiä strategioita käyttävien itsearvostus. Kodin kannustavuuden arvioinnissa tulokset olivat samansuuntaisia. Myönteistä suoritusstrategiaa käyttävien arvio vanhempien kannustavuudesta ja omat positiiviset odotukset tulevaisuuden suhteen olivat keskimäärin korkein, normatiivista strategiaa käyttävillä toiseksi korkein ja kielteisiä strategioita käyttävien keskimäärin matalin suoritusstrategiaryhmiä vertailtaessa. Optimistista strategiaa käyttävien ryhmän ja kielteisiä strategioita käyttävien ryhmän ero oli suurin ja normatiivista strategiaa käyttävien ja kielteistä strategiaa käyttävien toiseksi suurin. Samansuuntaisia olivat tulokset alisuoriutuneisuuden, epäonnistumisen ennakoinnin ja masentuneisuuden osalta.

Nämä tulokset ovat aikaisempien tutkimusten tulosten suuntaisia. Aunola (2001) havaitsi väitöskirjatutkimuksessaan, että perheellä ja vanhemmilla on keskeinen merkitys suoritusstrategioiden ja koulutaitojen kehityksessä. Perheessä vallitseva kannustava ilmapiiri ja aktiivinen kiinnostus nuoren elämästä edesauttoivat myönteisten suoritusstrategioiden ja onnistumisen ennakoinnin kehittymistä. Myönteisten suoritusstrategioiden yhteys psyykkiseen hyvinvointiin on todettu useissa tutkimuksissa (Norem & Cantor, 1986a; Eronen, Nurmi & Salmela-aro, 1998; Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2000). Vastaavasti aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu kielteisten suoritusstrategioiden yhteys heikkenevään hyvinvointiin (Zuckermann, Kieffel & Knee, 1998), masennusoireisiin (Määttä, 2007), heikkoon koulusuoriutuneisuuteen ja alisuoriutuneisuuteen (Nurmi, Salmela-Aro & Ruotsalainen, 1994; Migley & Urdan, 1995; Onatsu-Arviolommi, 2003). Myönteisten strategioiden käytöllä voi olla täten laaja-alaisia vaikutuksia nuoren psyykkiseen hyvinvointiin.

Yhteyksiä voi tarkastella myös toisin päin. Edistämällä psyykkisen hyvinvoinnin tekijöitä, voimme Määttä (2007, 28) mukaan edistää myönteisten ajattelu- ja toimintatapojen kehittymistä. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi parantamalla nuorten koulusopeutumista ja kouluviihtyvyyttä koulun toimintakulttuuria

kehittämällä, edistämme psyykkistä hyvinvointia ja samalla edistämme nuorten ajattelu- ja toimintataitojen kehittymistä. Samoin luokkien yhteishenkeä ja kannustavaa ilmapiiriä edistämällä luomme pohjaa suoritusstrategioiden myönteiselle kehitykselle. Kouluissa toteutetut teemapäivät ja hankkeet (esim. KiVa-kouluhanke), vilkas tukioppilastoiminta, koulun pedagoginen kehittäminen ja yksilölliset pedagogiset ratkaisut, kuten joustavat oppimisryhmät (Kekäläinen, 2006) pyrkivät edellä kuvattujen asioiden edistämiseen ja ovat osa kouluviihtyvyyden, koulusopeutumisen ja yhteishengen edistämistä.

PISA-tutkimuksen tulosten perusteella nuorten kouluviihtymättömyys, motivaation puute ja heikko sitoutuminen koulutyöhön on peruskoulun keskeinen ratkaistava haaste (Väljærvi, 2004, 28–29). Tällä hetkellä yhtenä ratkaisuvaihtoehtona edellisten lisäksi pidetään opetussuunnitelman kehitystyötä. Opetusministeriön työryhmä kaavailee peruskoulun tuntimäärän lisäämistä siten, että taito- ja taideaineiden aseman parannetaan (HS, 14.1.2010). Yläkoulua käyvä nuori Niilo Junnikkala 14 v. kirjoitti aiheeseen vastineen ja arveli, että opetusministeriön työryhmä ei tiedä riittävästi mitä peruskoulussa tapahtuu ja peruskoulun ongelmat ovat syvemmällä kuin eri aineiden painotuksissa ja tuntimäärissä. Junnikkalan (2010) mukaan yläkoulussa on paljon pahoinvoivia nuoria, jotka oireilevat toimimalla epäkunnioittavasti ja kohdistamalla avointa vihaan muita kohtaan. Lisäksi hänen mukaansa peruskoulun ilmapiirissä on paljon kehitettävää ja se ei tapahdu päiviä pidentämällä. (HS, 23.1.2010, C10).

Edellinen on toki yhden nuoren subjektiivinen kokemus, mutta jos ajatuksissa on edes totuuden siemen, on ratkaisua kouluviihtymisen ja -sopeutumiseen parantamiseen etsittävä myös muualta kuin tuntimäärien painotuksista. Aunola (2001) toteaa, että perheen kannustava ilmapiiri ja kiinnostus nuoren kouluasioihin ovat yhteydessä nuoren myönteisten strategioiden kehittymiseen. Tämä tarkoittaa myös sitä, että jos nuori suosii kielteisiä suoritusstrategioita tai alisuoriutuu, olisi koko perhe tarvittaessa huomioitava ohjauksessa ja tukitoimien järjestämisessä, eikä pelkästään nuorta. Tämän asian käsittely edellyttää kokonaisvaltaista, holistista ohjausnäkemystä, jolloin nuori tarvitsee paljon laajempaa ohjausta, mitä oppilaanohjaus, esim. luokkamuotoisessa ohjauksessa toteutetussa ryhmäohjauksessa voidaan antaa. Perhe tulisi nähdä kokonaisuutena, systeeminä, jota tuetaan ja vielä siten, että pyrittäisiin edistämään myönteisten vuorovaikutuskehien syntyä perheessä (Aunola, 2001). Perheiden ja vanhemmuuden riittävään tukeen kannattaa

kunnissa satsata, koska perheen hyvinvointi edistää nuoren hyvinvointia. Tämä edellyttää koulutoimessa ja sosiaalipuolella riittävien resurssien osoittamista oppilashuoltoon ja moniammatilliseen yhteistyöhön. Nuoren ajattelu- ja toimintatapojen kehittymisen tukeminen ja ohjaaminen on etenkin ennaltaehkäisevää työtä ja antaa nuorelle valmiuksia toimia ja selvitä haastavissa tilanteissa, mutta tarvittaessa tuki ja ohjaus on kohdistettava myös muualle.

## 7.2 Tutkimustulosten merkitys ja sovellettavuus

### 7.2.1 Strukturoidun prosessisuuntautuneen ryhmäohjauksen toimivuus ja sovellettavuus

Tutkimuksen kehittämistehtävän myötä saatiin hyvä toimintamalli yläkoulun luokkamuotoisessa ohjauksessa toteutettavaan ryhmäohjaukseen, sillä strukturoitu ryhmäohjausmalli osoittautui pedagogisesti ja ohjauksellisesti toimivaksi menetelmäksi. Borgen ym. (1989) määrittelevät strukturoidun ryhmäohjauksensa psykopedagogiseksi ohjaukseksi, jossa ryhmäohjaus nähdään prosessina, jossa kiinnitetään yksilöllisten tarpeiden lisäksi huomio siihen, mitä kaikkien ryhmäjäsenten olisi hyödyllistä oppia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 260) mukaan luokkamuotoisen ohjauksen tavoitteita ovat mm. itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen oppiminen, erilaisten opiskelumenetelmien käytön oppiminen, omien opiskelutaitojen kehittäminen ja arvioiminen, itselle soveltuvien opiskelustrategioiden kehittäminen sekä tulevaisuuden suunnittelu- ja päätöksentekotaitojen kehittäminen. Näiden nuoren kasvuun ja kehitykseen sekä ajattelutaitoihin liittyvien tavoitteiden saavuttaminen asettaa vaatimuksia luokkaohjauksen toteutukselle ja edellyttävät oppilaalta aktiivista osuutta ohjausprosessissa, joka on mahdollista prosessisuuntautuneessa strukturoidussa ryhmäohjauksessa. Toki yläkoulun oppilaanohjauksen tavoitteissa on paljon teemoja, joiden käsittelyssä korostuu tiedotus ja neuvonta (esimerkiksi yhteishakuprosessin vaiheet ja aikataulu tai Suomen koulutusjärjestelmän pääpiirteet), jolloin ohjauksen pääpaino on tiedottavassa ja neuvovassa ohjauksessa.

Strukturoitu ryhmäohjaus on myös menetelmä, jota voidaan soveltaa sujuvasti eri aihepiireihin ja tämän tutkimuksen kokemusten perusteella oppilaat myös

omaksuvat nopeasti tämän mallin mukaisen ohjaustunnin rakenteen, mikä selkeyttää luokkamuotoisen ohjauksen pitämistä. Strukturoidussa ryhmäohjauksessa keskitytään ohjausryhmäläisten aiheeseen liittyvän tietämyksen lisäämiseen, relevanttien taitojen kehittämiseen ja prosessiin liittyvien tietoisuustaitojen kehittämiseen ohjattavia aktivoivien oppimistehtävien avulla. Nämä kolme elementtiä ovat Amundson & Borgen (1988) mukaan keskeisiä riippumatta siitä, minkä tyyppinen ohjausryhmä on kyseessä. Strukturoitu prosessisuuntautunut ryhmäohjausmalli tarjosi tämän tutkimuksen kokemusten perusteella luokkamuotoiseen ohjaukseen ja ryhmäohjaukseen toimivan kokonaisvaltaisen ohjausmallin ja on sovellettavissa ohjauksen eri aihepiirien käsittelyyn.

Luokassa tapahtuvan ohjauksen pedagoginen ja ohjauksellinen kehittäminen on yläkoulun ohjauksessa keskeinen haaste, sillä luokkamuotoinen ohjaus on varsinkin peruskoulun ohjauksessa keskeinen ja paljon aikaa vievä ohjauksen alue. Nummisen ym. (2002, 203–209) opinto-ohjauksen arviointiselvityksen mukaan peruskoulun luokkamuotoiseen opinto-ohjaukseen menee perusopetuksen opinto-ohjaajien työajasta kolmannes, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa alle viidennes. Vielä suurempi ohjauksellinen haaste on pienryhmäohjauksen kehittäminen, sillä pienryhmäohjaukseen käytettiin Numminen ym. (2002, 203–209) mukaan kaikissa edellä mainituissa oppilaitosmuodoissa vain alle kymmenesosa työajasta ja pienryhmäohjaukseen mahdollisuuksia hyödynnetään arviointiselvityksen perusteella syystä tai toisesta vähän, vaikka voimassa olevat opetussuunnitelman perusteet siihen velvoittavat. Tässä tutkimuksessa pienryhmäohjaus toteutettiin luokkamuotoisen ohjauksen sisällä eikä erillisinä pienryhmäohjauksina. Luokkamuotoisessa ohjauksessa toteutetussa ryhmäohjauksessa ohjaajan ja oppilaiden vuorovaikutukseen liittyy todennäköisesti enemmän yksisuuntaista opettamiseen viittaavaa viestintää kuin luokan ulkopuolella toteutettuun ryhmäohjaukseen. Borgenin ym. (1989, 27–28) mukaan ohjaajan toiminta voi näyttäytyä yksisuuntaisena viestintänä etenkin kun ohjaaja jäsentää toimintaa ja ryhmäläisten rooleja. Jo se, että oppilaita on luokkamuotoisessa ohjauksessa koolla enemmän, edellyttää ohjaajalta ajoittain yksisuuntaista viestintää, jos organisoidaan ryhmien toimintaa. Voisi ajatella, että myös luokkamuotoisen ohjauksen ulkopuolella toteutettuun ryhmäohjauksen ja pienryhmäohjauksen kehittämiseen ja toteuttamiseen strukturoitu ryhmäohjausmalli muodostaisi erittäin toimivan menetelmän eri aihepiirien ja teemojen ohjaustyöskentelyyn.

On myös syytä mainita, että ryhmäohjauksen ja pienryhmäohjauksen kehittämiseen liittyy myös haasteita. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) ei osoiteta erikseen resursseja ja tuntimääriä pienryhmäohjaukselle, vaikka sitä velvoitetaan pitämään. Jos oppilaanohjaaja haluaa pitää pienryhmäohjausta luokkamuotoisen ohjauksen ulkopuolella, tarkoittaa se käytännössä sitä, että ohjaukseen tuleva ryhmä on poissa jonkun oppiaineen tunnilta tai ohjaus toteutetaan koulupäivän ulkopuolella. Tällaisessa tilanteessa tärkeäksi ajateltu ohjaus saatetaan jättää pitämättä, etteivät oppilaat jää jälkeen jostain oppiaineesta tai joudu ylitöihin. Tutkimuksen ryhmäohjaus toteutettiin luokkamuotoisen ohjauksen sisällä, jolloin tätä käytännön ongelmaa ei ilmennyt. Ohjausympäristöllä ja luokkatilalla on myös tärkeä merkitys ryhmäohjauksen onnistumiseen. Jos tila on liian pieni tai ohjaus toteutetaan aina eri tilassa, voi rauhallisen ja luottamuksellisen tunnelman aikaansaaminen olla haaste, jopa mahdottomuus. Optimaalista olisi, jos jokaisessa koulussa olisi ohjaukselle varattu oma pysyvä tilansa. Ryhmäohjauksen ja pienryhmäohjauksen kehittäminen ja toteuttaminen koulun tasolla edellyttää siten yhteistyötä ja resurssien miettimistä. Opetussuunnitelmatyöllä voitaisiin myös luoda edellytyksiä pienryhmäohjauksen kehittämiselle, jos niin halutaan.

Ryhmäohjaukseen ja pienryhmäohjaukseen toteuttamiseen ja sen onnistumiseen liittyy myös monia *rajoituksia ja reunaehtoja*. Ryhmäohjaus rakentuu lähtökohtaisesti kokemusten jakamiseen, reflektiivisyyteen, vertaisuuteen ja yhteistyöhön, jolloin ohjaukseen osallistuvien ajatellaan olevan vuorovaikutuksessa keskenään. (Peavy, 1999; Amundson, 2003.). Ryhmäohjauksen onnistuminen edellyttää ohjaukseen osallistuvilta monia taitoja, kuten riittävää motivaatiota, tavoitteellisuutta ja yhteistyöhalukkuutta. Parhaimmillaan ohjausprosessi tukee siihen osallistuvan kehittymistä, esimerkiksi vahvistaa yksilön sitoutumista opiskeluun, kehittää sosiaalisia taitoja, antaa mahdollisuuden rakentaviin vertailuihin, mutta epäonnistuessaan ohjausprosessi voi esim. ylläpitää virheellisiä uskomuksia tai se ei anna välineitä oman kokemuksen prosessointiin. (Vanhalakka-Ruoho, 2004, 141–142.). Tämän tutkimuksen kaikki nuoret opiskelivat pääosin yleisopetuksen luokissa. Näistä nuorista kymmenellä oppilaalla oli erityisopetuspäätös ja yksi – viisi yksilöllistettyä oppiainetta. Heille oli kuitenkin järjestetty näihin oppiaineisiin asianmukainen tuki joko laaja-alaisessa erityisopetuksessa tai integroituna omaan luokkaan. Oleellista oli, että he kykenivät

opiskelemaan pääosin oman luokkansa mukana. Erityisen tuen tarpeessa olevat pienryhmän oppilaat eivät tutkimukseen osallistuneet. Onkin todettava, että ryhmäohjaus ei välttämättä sovellu kaikille. Joku saattaa kokea ryhmässä turvattomuutta, toiset eivät tahdo sitoutua tai eivät pysty sitoutumaan ryhmän toimintaan emotionaalisesti ja sosiaalisesti. Liiallinen äärikäyttäytyminen, esim. aggressiivisuus voi vesittää koko ryhmäohjauksen onnistumisen. (Vanhalakka-Ruoho, 2004, 141–142.) Tällaisissa tilanteissa on usein mielekästä toteuttaa ohjaus henkilökohtaisena ohjauksena. (Legum & Hoare, 2004.) Tarvittaessa ohjaajan on myös oppilaan edun mukaisesti tehtävä rohkeasti moniammatillista yhteistyötä kokonaisvaltaisen ohjausnäkömyksen mukaisesti, jotta nuori, ja tarvittaessa myös hänen perheensä saa asianmukaisen tuen. (Aunola, 2001; Onatsu-Arvilommi, 2002.)

## 7.2.2 Suoritusstrategioiden osa-alueita kehittävän ohjausmallin ja motivaatioattribuutioteorian toimivuus ja sovellettavuus

Tutkimuksen ohjausinterventio suunniteltiin motivaatioattribuutioteorian ja suoritusstrategiatutkimuksen näkökulmasta ja ohjausprosessi toteutettiin koulun olemassa olevilla resursseilla. Ohjausprosessin suunnittelussa käytettiin suoritusstrategioihin liittyviä käsitteitä ja pyrittiin huomioimaan suoritusstrategioiden osa-alueet monipuolisesti. Tämän suunnittelun perusteella luotiin suoritusstrategioiden osa-alueita kehittävä SOKO-malli 12–14 ohjauskertaa varten.

*Etukäteen suunniteltu ohjaussuunnitelma* oli lähtöedellytys ohjausprosessin onnistumiselle. Ohjaajalla on hyvä olla ohjausprosessista kokonaissuunnitelma, jossa ohjaustuntien sisällöt kytkeytyvät sisällöllisesti yhteen. Näin mahdollistuu ohjauksen prosessimaisuus, eivätkä ohjaustunnit jää irrallisiksi kokonaisuuksiksi. Nyt jälkikäteen voi myös todeta, että tärkeä edellytys ohjausprosessin mielekkääseen toteutukseen oli myös sopiva luokkakoko (14–19 oppilasta). Tämän kokoisessa luokassa ohjauksen vuorovaikutteisuus, oppilaiden aktivointi ja eri ohjausmenetelmien soveltaminen on helpompaa kuin reilusti yli 20 tai jopa 30 oppilaan luokissa. Isossa luokassa ohjaajan aika ja resurssit eivät olisi todennäköisesti riittäneet ryhmien ja parien riittävään ohjaamiseen ja yksilöiden huomioimiseen.

Nyt luokkamuotoisessa ohjauksessa toteutettu ryhmäohjaus toteutettiin kerran viikossa ja annetut välitehtävät nivoivat toteutetun ohjausprosessin kokonaisuudeksi. Jos käytettävissä olisi ollut kaksi tuntia viikossa, olisi prosessista todennäköisesti tullut vielä intensiivisempi kuin nyt. Joidenkin teemojen käsittely jouduttiin nyt hieman keinotekoisesti jakamaan kahden viikon ohjaustunnille (esim. V. Peavyn Omat onnistumiskokemukset-harjoitus, ohjaustunnit 6 ja 7), vaikka pidemmän ohjaustunnin pitäminen olisi ollut luontevaa. Yksittäisten luokkaohjausten pituutta kannattaa jatkotutkimuksissa tarkkaan harkita.

Oman ajattelun ja toiminnan pohtiminen motivaatioattribuutioteorian ja suoritusstrategioiden kautta antoi ohjaustilanteeseen selkeän, joskin psyykkisiä prosesseja yksinkertaistavan käsitteellisen viitekehyksen pohtia ja jäsentää koulusuoriutumiseen liittyviä kognitiivis-motivatioonaaalisia prosesseja. Nuoret oivalsivat nopeasti motivaatioattribuutioteorian ja suoritusstrategian idean ja keksivät helposti omasta elämästään esimerkkejä, joita voitiin ohjauksessa pohtia eri näkökulmista. Tutkimuksen ohjausprosessin toteuttamista varten suunniteltu suoritusstrategioiden osa-alueita kehittävä ohjausmalli (SOKO-malli) sitoi käsitteellisesti yhteen monia tärkeitä oppilaanohjauksen opetussuunnitelman sisältöjä luontevalla tavalla. Nyt itsetuntemukseen liittyviä asioita (esim. omia vahvuuksia ja kehitettäviä alueita), opiskelutekniikkaa, vastoinikäymisten käsittelyä, motivaatiotekijöitä, tunteita ja stressiä käsiteltiin luontevasti osana nuoren ajattelu- ja toimintatapaa (suoritusstrategiaa) ja asiayhteydet tulivat nuorille omien kokemusten kautta käytännönläheisesti esiin ja kytkeytyivät luontevasti laajempaan kokonaisuuteen

Tällä tavalla tarkastellen koulusuoriutumisen mahdollisia vaikeuksia, motivaatiota tai sen puutetta, epäonnistumisten ja onnistumisten tulkintaa lähestyttiin nuoren itsesäätelyprosessin näkökulmasta, jolloin uskotaan myönteisesti nuoren voimavaroihin tarvittaessa kehittää epätarkoituksenmukaisia toimintatapojaan eikä niinkään korosteta ongelmia. Näkökulma oli optimistinen ja nuoren mahdollisuuksia korostava. Saattaa olla niin, että koulutyöstä motivoitumatonta oppilasta ei juuri innosta, jos häntä kehoitetaan tekemään paremmin läksyt ja lukemaan kokeisiin tai häntä läksytetään laiskuudesta. Nyt näkökulma oli käytännönläheinen, oppilaskeskeinen, ajatteluun kannustava ja ohjaustuntien oppimistehtävissä hyödynnettiin oppilaiden omia suoriutumiskokemuksia ja se näytti toimivan.



On tärkeää samalla tiedostaa, että kognitiivis-motivationaliseen lähestymiseen liittyy myös *rajoituksia*. SOKO-mallin toimivuus nimittäin edellyttää nuorelta aktiivista tietoisista ajattelua, voimavaroja ja reflektiivisyyttä. Tosiasiassa on niin, että ohjaustilanteessa ja ohjausprosessissa vaikuttavat myös laajemmat asiat: ohjattavan ja ohjaajan maailmankuvat ja maailmankatsomukset. Parhaimmillaan ohjausprosessi auttaa ohjattavaa jäsentämään oman maailmankuvansa eri ulottuvuuksia: uskomusjärjestelmää, kulttuurista ulottuvuutta, toiminnallista ulottuvuutta, sosiaalista ulottuvuutta ja elämyksellistä ulottuvuutta. Nuoren maailmankuvaan liittyy myös monia tiedostamattomia elementtejä (kuten motiivit ja vahvat emootiot). Sinänsä tasapainoisen nuoren tunnetason perusvire voi olla esimerkiksi pelko tulevaisuutta kohtaan tai ahdistuneisuus sekavan perhetilanteen tai traumaattisten kokemusten vuoksi, mikä vaikeuttaa häntä prosessoimasta mielekkäitä valintoja tai estää häntä pohtimasta suoritusstrategioitaan. Kognitiivis-motivationalinen lähestymistapa, jossa korostetaan rationaalisia ja tietoisia prosesseja, on tällöin riittämätön tai ainakin tarvitsee rinnalleen kokonaisvaltaisempaa ohjausnäkemystä. (Parkkinen, Puukari & Lairio, 2001, 27–28.) Myönteisten tutkimustulosten perusteella SOKO-malli jäseni onnistuneesti suoritusstrategioiden osa-alueisiin yhteydessä olevia keskeisiä tekijöitä ja soveltui rajoituksineenkin onnistuneesti ohjausinterventiossa käytetyksi malliksi.

Whinston ja Sexton (1998) kokosivat tutkimusraportissaan lähes 50 koulussa toteutettua ohjausinterventiotutkimusta eri kouluasteilta, jotka vahvistavat ajatusta *tarkkaan kohdennetun* ohjausintervention vaikuttavuudesta luokka-, ryhmä- ja henkilökohtaisessa ohjauksessa. Brigman ja Campbell (2003) tutkivat vaikuttaako opinto-ohjaajan luokassa ja ryhmässä kohdennettu ohjausinterventio 5.–9. luokkalaisten suoriutumiseen ja käyttäytymiseen. Tutkimustulokset osoittivat, että kognitiivisiin, sosiaalisiin ja itseohjautuvuutta kehittäviin taitoihin kohdennetut ohjausinterventiot kehittivät lasten ja nuorten suoriutumista ja käyttäytymistä. Keskeistä ohjausintervention onnistumisessa oli tutkijoiden mukaan se, että *ohjaus kohdistettiin relevantteihin taitoihin* ja ohjaajat hyödynsivät aikaisempiin tutkimukseen nojaavaa tutkimustietoa ja ohjausmenetelmiä. (Brigman & Campbell, 2003, 96–97.) Vastaavia tuloksia, joissa ohjausinterventio on kohdistettu etukäteen suunnitellusti tiettyihin taitoihin, on paljon. (Wang, Haertel & Walberg, 1994; Hattie, Biggs & Purdie, 1996; Masten & Coatsworth, 1998; Campbell, 2005.) Näiden tutkimusten tulokset vahvistavat ajatusta, että ohjausprosessin onnistuminen

edellyttää etukäteen suunniteltua ohjaussuunnitelmaa ja tavoitteellisuutta, jossa ohjaus ja oppimistehtävät kohdistetaan etukäteen määriteltyjen taitojen harjoittamiseen. Peruskoulun oppilaanohjauksen tavoitteet tarjoavat monia mahdollisuuksia tällaisen suunnitelmallisen ohjausprosessin toteuttamiseen luokkaohjauksessa. Esimerkiksi nuoren tulevaisuuden suunnittelu- ja päätöksentekotaitoihin yhteydessä olevista tekijöistä voisi luoda ohjaussuunnitelman ja toteuttaa ohjausprosessin strukturoidun ryhmäohjausmallin mukaisesti.

### 7.2.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Ohjausalan tutkimuksia tehdään Suomessa tasaiseen tahtiin ja kiinnostus ohjaukseen on lisääntymässä eri tieteenalojen piirissä. Ohjaustutkimus on maassamme ja kansainvälisestikin arvioiden sekä määrällisesti että laadullisesti kasvussa (Lairio, ym. 2009, 393). Nummenmaan, Sinisalon ja Vanhalakka-Ruohon (2008) artikkelin perusteella saa kokonaiskuvan ajanjaksolla 1988–2008 tehdyistä ohjausalan väitöskirjoista. Ohjaustutkimuksen ydinteemat liittyvät Lairion, ym. (2009, 392) mukaan ohjausprosessien tutkimiseen, ohjauksen palvelujärjestelmien tutkimiseen sekä yksilöiden elämäntietojen tutkimiseen ja kaikki näillä osa-alueilla toteutettu ohjausalan tutkimus luo perustaa laadukkaille alan ammattikäytännöille. Viime aikoina ohjausalan keskusteluissa ja tutkimuksessa on painottunut ohjaustyön arviointitutkimus koulutus- ja työvoimapolitiittisten tavoitteiden toteutumisen näkökulmasta.

Lasten ja nuorten ryhmäohjauskokemuksista ja ryhmäohjauksen merkityksestä löytyy Suomessa aika niukasti tutkimuksia (Vanhalakka-Ruoho, 2004, 142). Ohjausmenetelmien kehittämiseen tähtäviä ja ohjauksen vaikuttavuutta tutkivia tutkimus- ja kehittämishankkeita ja projekteja on kyllä tehty. Esimerkiksi Nuotti ohjaukseen - nuoret työelämän kynnyksellä (1998) hankkeella voitiin vaikuttaa myönteisesti nuorten tilanteeseen. (Piri, ym. 1998.). Lisäksi opinto-ohjaajakoulutuksen lopputöinä julkaistaan säännöllisesti tutkimus- ja kehittämishankkeita, joissa kehitetään monipuolisesti ohjauksen eri alueita, kuten myös luokkamuotoista ohjausta ja ryhmäohjausta. (Kts. esim. Mallasto, 2007.) Borgenin, ym. (1989) ja Amundsonin (2005) tutkimukset, kehittämistyö ja koulutus ovat vaikuttaneet voimakkaasti ryhmäohjauksen kehittämiseen, mutta

väitöskirjatutkimuksissa tämä näkyy vielä toistaiseksi vähän. (Nummenmaa, Sinisalo, & Vanhalakka – Ruoho, 2008, 34.) Ruotsissa strukturoitua ryhmäohjausmallia on tutkien sovellettu koulujen opinto-ohjaukseen ja kanadalaisessa sekä yhdysvaltalaisessa toimintaympäristössä on tehty aiheeseen liittyviä seurantatutkimuksia. (Vanhalakka-Ruoho, 2004, 142). Whiston ja Sexton (1998) esittelevät useita kymmeniä Yhdysvalloissa toteutettuja ohjauksen vaikuttavuustutkimuksia, joista ohjausalan tutkimusten painopiste ilmenee. Sielläkään ei ohjausalan tutkimusta tehdä kovin paljon yläkoulussa, vaan enemmän alakouluissa, toisella asteella ja korkea-asteella.

Koulussa toteutettu ohjaus, luokkamuotoinen ohjaus, pienryhmäohjaus ja henkilökohtainen ohjaus tarjoavat monia kiinnostavia jatkotutkimusaiheita. Toivottavaa olisi, että Suomessa tehtäisiin muun ohjausalan tärkeän tutkimustyön ohella lisää eri ohjausympäristöissä toteutettua ohjauksen menetelmien ja työskentelytapojen kehittämiseen tähtäävää ja toteutetun ohjauksen vaikuttavuutta arvioivaa tutkimustyötä. Tärkeää olisi, että tutkimukset raportoitaisiin sillä tarkkuudella, että tulosten luotettavuutta voitaisiin yleisesti arvioida ja tuloksia hyödyntää käytännön ohjaustyössä. Ohjausmenetelmien osalta Numminen ym. (2002) totesivat kansallisessa arvioinnissaan, että pienryhmäohjauksen menetelmät olivat opinto-ohjauksen heikoimmin hyödynnetty resurssi tietotekniikan hyödyntämisen ohella. Näistä aihepiireistä tarvittaisiin tutkimustietoa, jota voitaisiin hyödyntää ohjaustyön kentällä.

Pienryhmäohjauksen mahdollisuuksien hyödyntämättömyyteen saattaa olla syynä oppilaanohjauksen ja opinto-ohjauksen laaja ja moniulotteinen ohjausympäristö, jolloin pienryhmäohjauksen menetelmien kehittäminen on jäänyt sekundaarisiksi tavoitteeksi. Toinen syy saattaa olla se, että velvoite pienryhmäohjauksen toteuttamiseen on kirjattu vasta vuoden 2004 opetussuunnitelmaan, eikä siinä oteta kantaa miten pienryhmäohjaus tulisi kouluissa toteuttaa ja kuinka paljon sitä tulisi olla. Saattaa olla niin, että tällä hetkellä pienryhmäohjausta hyödynnetään jo enemmän kuin 2000-luvun alkuvuosina, mutta tutkimustietoa tästä aihepiiristä on vielä vaikea löytää. Tämänhetkinen tilanne pienryhmäohjauksen hyödyntämisessä ja erilaisten pienryhmäohjauksen ohjausprosessien kokeilut ja sovellukset olisivat kiinnostava ja tärkeä tutkimusaihe. Tällä hetkellä ainakin Joensuun Normaalikoulussa on meneillään ryhmäohjauksen ja pienryhmäohjauksen tutkimushanke ”Nuoren tulevaisuuden suunnittelu, siirtymät ja ryhmäohjaus”, jossa

tutkitaan ainakin mitä ryhmäohjauksessa tapahtuu yhtäältä oppilaiden ja toisaalta ohjaajan/ohjaajien näkökulmasta. Toisella tasolla tutkimuksessa lähestytään pienryhmäohjausta oppilaan tulevaisuuden suunnittelun näkökulmasta. (Päivi-Katriina Juutilaisen esitys Kuopion opo-päivien tutkijaforumissa 5.2.2010). Tampereen yliopiston ohjausalan Tusina-tutkimusryhmässä Anne Ahvenharju viimeistelee ammatillisesti suuntautunutta lisensiaattityötään aiheena lukion pienryhmäohjaus: ”Enemmän aikaa, ankaraa pohdintaa” psykopedagoginen pienryhmäohjauskokeilu lukiossa. (Ahvenharju, 2010.)

Yksi syy pienryhmäohjauksen riittämättömään hyödyntämiseen saattaa olla se, että ohjaajat kokevat ettei heillä ole siihen aikaa ja resursseja. Oppilaanohjaajien vastuulla olevien oppilaiden määrä saattaa ylittää huomattavasti 200–250 oppilaan suositusrajan, jolloin ohjaaja voi kokea, että aika riittää juuri ja juuri luokkamuotoiseen ohjaukseen ja henkilökohtaiseen ohjaukseen, jolloin suunnitelmallisesta pienryhmäohjauksesta tingitään. Tämä tutkimus toteutettiin yläkoulussa, jossa oli n. 380 oppilasta yhden oppilaanohjaajan vastuulla. Nyt pienryhmäohjaus toteutettiin luokkamuotoisen ohjauksen sisällä, jolloin se onnistui tarkalla ennakkosuunnittelulla olemassa olevin resurssein. Luokkamuotoisen ohjauksen ja henkilökohtaisen ohjauksen lisäksi toteutettu erillinen pienryhmäohjausprosessi ei näillä resursseilla olisi ollut mahdollista toteuttaa, ainakaan näin laajalle tutkimusjoukolle.

Monissa yhteyksissä on viime vuosina tunnustettu ohjauksen tärkeys ja puhutaan ohjaukseen lisäämisen puolesta. Olisi tärkeää, että ohjauksen merkityksestä ja vaikuttavuudesta saataisiin lisää tutkimustietoa, jolloin ohjauksen tärkeyttä ja resurssien lisäämisen tarpeellisuutta voitaisiin perustella tutkimustuloksiin tukeutuen. Tärkeää olisi saada lisää tutkimustietoa erilaisten ohjausmenetelmien ja toteutettujen ohjausprosessien käytännön toteutuksesta ja vaikuttavuudesta. Tutkimustiedon lisääntyminen voisi osaltaan innostaa meitä oppilaanohjaajia ja opinto-ohjaajia sekä muita ohjaustyötä tekeviä ohjauskäytäntöjen ja ohjausinterventioiden edelleen kehittämiseksi sekä osaltaan edistää ammatillisessa kehittymistä ja täydennyskoulutusta. Lähtöedellytys riittävän ja laadukkaan ohjaustyön tekemiseen ja kehittämiseen on ohjauksen riittävä resurssointi, joka ei vielä tällä hetkellä kaikilta osin toteudu (Numminen, ym., 2002).

## 7.2.4 Nuoren suoritusstrategiat ja tulevaisuuden epävarmuustekijät

Tutkimustulosten perusteella voidaan päätellä, että nuorten ajattelu- ja toimintatavat ovat voimakkaasti kehitysvaiheessa ja ohjauksella voitiin vaikuttaa tämän kehitysprosessin suuntaan merkittäväällä tavalla. Jo lyhyellä, noin kolmen kuukauden suunnitellulla ohjausinterventiolla koeryhmissä saavutettiin erittäin hyviä tuloksia verrattuna kontrolliryhmiin, joissa joidenkin nuorten suoritusstrategiat muuttuivat myönteiseen suuntaan, mutta monilla kehityssuunta oli kielteinen tai suoritusstrategiassa ei tapahtunut ollenkaan kehitystä ohjausprosessin aikana. Kouluilla toteutetussa ohjauksessa kannattaa hyödyntää tämä mahdollisuus nuoren ajattelu- ja toimintatapojen kehittämiseen. Myönteisten suoritusstrategioiden kehittymisen ohjaaminen voisi olla koko koulun kokonaisvaltaisen ohjaustyön keskeinen ajatuksellinen viitekehys, jossa tietoisena tavoitteena olisi nuorten tukeminen ja ohjaaminen tarkoituksenmukaisiin tapoihin ennakoida, suunnitella, toimia ja arvioida omaa toimintaansa ihmisenä koulussa ja elämän eri tilanteissa. Toki on muistettava, että ajattelu- ja toimintatapojen ohjaus on vain osa koulun kokonaisvaltaista ohjausta.

Kun nuori on tietoisempi omasta suoritusstrategiastaan, se antaa hänelle todennäköisesti psyykkistä joustavuutta ja hän huomaisi mihin hän pystyy vaikuttamaan ja toimisi mahdollisesti aktiivisemmin siihen suuntaan. Nuorten suoritusstrategioiden kehittymisen ohjaaminen voisi olla ainerajat ylittävä tavoite, eikä vain oppilaanohjauksen tavoite. Myönteisen suoritusstrategian kehittymisen myötä tuettaisiin samalla monien muiden arvokkaiden tavoitteiden toteutumista, kuten tämän tutkimuksen ja aikaisempien tutkimusten tuloksista käy ilmi. Erosen (2000) mukaan ajattelu- ja toimintatapoja kehittämällä edistettäisiin välillisesti nuoren kouluviihtyvyyttä, sopeutumista opiskeluympäristöön sekä psyykkistä hyvinvointia. Määtä (2007) mukaan nuorta ohjattaisiin suoritusstrategioiden kehittymisen myötä hyvään koulumenestykseen, mikä edesauttaisi suoraan jatko-opintoihin pääsemistä ja transition onnistumista. Tällaisen kokonaisvaltaisen ohjaustyön, jossa koko koulun väki osallistuu nuorten ohjaukseen myönteisessä yhteistyössä huoltajien kanssa, tärkeyttä on korostettu myös monissa aikaisemmissa tutkimuksissa (kts. Aunola, 2001; Onatsu-Arvilommi, 2002).

Tutkimuksen johdannossa todettiin, että nuoruus on elämänvaihe, jossa nuoreen kohdistuu monia odotuksia ja hänen on selvittävä ikäsidonnaisista kehitystehtävistä, kuten jatko-opintopaikan saamisesta. Lisäksi työelämään siirtyminen näyttää tällä hetkellä olevan nuorille hyvin haasteellista, kun nuorisotyöttömyysprosentin ennustetaan kohoavan jopa kahteen kymmeneen prosenttiin. Yhteiskunnassa, jossa toimiminen edellyttää ihmisiltä mm. hyvää koulutusta, joustavuutta, uudistumiskykyä ja monia muita taitoja, nimenomaan tarkoituksenmukaisella ajattelu- ja toimintatavalla (suoritusstrategialla) on käyttöä. (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen, 2004, 238.)

Opinto-ohjaajien kansainvälisen järjestön IAEVG:n presidentti, kanadalainen professori Bryan Hiebert puhui opinto-ohjaajien valtakunnallisilla koulutuspäivillä Tampereella kevättalvella 2009 tulevaisuuden epävarmuustekijöistä suurena ohjauksellisenä haasteena. Hiebertin mukaan tulevaisuudessa ainut varma asia on se, että mikään ei ole varmaa. Hänen mielestään keinoja tästä jatkuvasta epävarmuudesta selviämiseen ovat jatkuva uuden opiskelu, suunnitelmien laatiminen elämän varalle, suhteiden ja verkostojen luominen ja itseensä luottaminen. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella myönteistä strategiaa käyttävillä nuorilla voi olla aika hyvät mahdollisuudet ajatella ja toimia tarkoituksenmukaisesti, myös epävarmassa tulevaisuudessa. Koulutus ja tutkimus 2003–2008 kehittämissuunnitelmassa ohjaukselle asetettiin tärkeitä kehittämistavoitteita, esimerkiksi erityisenä painoalueena nimettiin peruskoulun ylempien luokkien oppilaanohjauksen kehittäminen sekä jatkokoulutuspaikan takaaminen peruskoulun päättävälle (s. 20–23). Tutkimuksessa on pyritty osallistumaan tuohon kehitystyöhön ja tutkimustyön lopuksi on syytä todeta, että yläkoulun luokkamuotoisessa ohjauksessa toteutettu prosessisuuntatunut ryhmäohjaus toimii tämän tutkimuksen tulosten perusteella ennaltaehkäisevänä ja voimavaroja antavana keinona, joka parhaimmillaan tukee nuorta rakentaviin ajattelu- ja toimintastrategioihin vaativissa suoritus tilanteissa koulussa, nivelvaiheessa, jatko-opinnoissa, työelämään siirtymisessä ja elämässä. Nuoren myönteisen suoritusstrategian kehittymisellä on myös myönteisiä kumulatiivisia vaikutuksia. Tällaiset ennaltaehkäisevät ohjausvaikutukset ovat osaltaan kouluilmapiirin, koulusopeutuvuuden, psyykkisen hyvinvoinnin, oppilashuollon ja sosiaalitoimen näkökulmasta mielekkäitä, ehkäpä myös turvallisuuden kehittymisen näkökulmasta ja myös taloudellisesti ajatellen. Siksi opinto-ohjauksen menetelmien

ja työskentelytapojen kehittämiseen ja tutkimiseen sekä opinto-ohjauksen resursseihin kannattaa satsata.

## LÄHTEET

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. & Teasdale, J. D. 1978. Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal on Abnormal Psychology*. 87, 49-74.
- Aho, S. 1992. Ali- ja ylisuoriutuminen peruskoulun ala-asteella ja lukiossa. Ali- ja ylisuoriutumisen esiintyminen sekä sen yhteydet oppilaiden moraaliseen kehitystasoon, mikäkuvaan, koulumotivaatioon ja sosiaalisiin suhteisiin luokassa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 154.
- Ahvenharju, A. 2010. ”Enemmän aikaa, ankaraa pohdintaa” Psykopedagoginen pienryhmäohjaukokeilu lukiossa. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Painossa.
- Ames, C. 1992. Classroom: Goals, Structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84, 261-271.
- Amundson, N. E., & Borgen, W. A. 1987. Coping with unemployment: What helps and hinders. *Journal of Employment Counseling*, 24, 97-106.
- Amundson, N. E., & Borgen, W. A. 1988. Factors that help and hinder in group employment counselling. *Journal of Employment Counseling*, 25, 104-114.
- Amundson, N. E. 2005. Aktiivinen ohjaus, opas uraohjauksen ammattilaisille. Suom. Auvinen P. Psykologien kustannus oy, WS Bookwell Oy, Juva.
- Armor, D. A. & Taylor, S. E. 1998. Situated optimism: Specific outcome expectancies and self-regulation. Teoksessa M. P. Zanna (toim.). *Advances in experimental social psychology*: Vol 30. 309-379. Academic Press, New York.
- Ary, D.V., Duncan, T.E., Duncan, S.C., & Hops, H. 1999. Adolescent problem behaviour: The influence of parents and peers. *Behavior Research & Therapy*, 37, 217-230.
- Aspinwall, L.G., Richter, L. & Hoffman, R.R. 2001. Understanding how optimism “works”: An examination of optimists’ adaptive moderation of belief and behavior. Teoksessa E. C. Chang (toim.), *Optimism and pessimism: Theory, research and practice*. 217-238. American Psychological Association. Washington DC.
- Aspinwall, L.G. & Staudinger, U. M. 2006. Ihmisen vahvuuksien psykologia. *Persona Grata*. Helsinki: Edita.
- Aunola, K. 2001. Children's and adolescents' achievement strategies, school adjustment, and family environment. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 178.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.): *Mikä meitä liikuttaa, modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 105-126.
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J-E. 2000. Adolescents’ achievements orientations, school adjustmet, and externalizing, and internalizing problem behaviours. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 289-306.
- Bandura, A. 1993. Perceived Self-Efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. 1997. *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Beck, A. T. & Beck, R. W. 1972. Screening depressed patients in family practice: A rapid tecnic. *Postgraduate Medicine*, 52, 81-85.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B.F., & Emery, G. 1979. *Cognitive therapy of depression*. Chichester: Wiley.
- Berglas, S. & Jones, E. E. 1978. Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*. 36, 405-417.
- Borgen, W., Pollard, D.E., Amundson, N.E. & Westwood, M.J. 1989. *Employment groups: the counselling connection*. Toronto. Lugas.
- Borgowski, J. G., Weyhing, R. S. & Carr, M. 1988. Effects of attributional retraining on strategy-based reading comprehension in learning-disabled students. *Journal of Educational Psychology*. Vol 80(1), 46-53.



- Brigman, G. & Campbell, C. 2003. Helping students improve academic achievement and school success behavior. *Professional School Counseling*, 7, 91-98.
- Brown, B.B. 2004. Adolescents' relationships with peers. In Lerner, R. M., and Steinberg, L. (Eds.) *Handbook of adolescent psychology* (pp.363-394). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Butler-Por, N. 1987. *Underachievers in school: issues and intervention*. Bath: John Wiley & Sons.
- Cairns, R.B., & Cairns, B.D. 1994. *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Campbell, C. 2005. Linking school counselors and student success: a replication of the student success skills approach targeting the academic and social competence of students. *Professional School Counseling*. Usa.
- Cantor, N. 1990. From thought to behaviour: "Having" and "Doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45, 735-750.
- Cantor, N. 2006. Lähtökohtana konstruktioivinen kognitio, tavoitteet ja persoonallisuus. Teoksessa L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (toim.). *Ihmisen vahvuuksien psykologia*. Helsinki: Edita, 57-68.
- Carr, M. & Borkowski, J. G. 1989. Attributional training and the generalization of reading strategies with underachieving children. *Learning and Individual Differences*. Vol 1(3), 327-341.
- Cervone, D., Jiwani, N. & Wood, R. 1991. Goal-setting and the differential influence of self-regulatory processes on complex decision-making performance. *Journal of Personality and Social Psychology*.61.257-266.
- Covington, M. V. 1992. *Making a Grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. 2005. *Elämän virta flow*. Tutkimuksia onnesta, siitä kuinka kaikki sujuu. Helsinki: Rasalas Kustannus.
- Denckla, M. B. 1994. Measurement of executive function. Teoksessa G. R. Lyon (toim.) *Frames of reference for the assessment of learning disabilities*. (s. 117-142). Baltimore, MD, U. S. A.: Brookes Publishing.
- Diener, E. 1984. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, C.I., & Dweck, C.S. 1978. An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Dodge, K. A. 1993. Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annals Review of Psychology*, 44, 559-584.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. 1988. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eronen, S., Nurmi, J-E. 1999. Life events, predisposing, cognitive strategies and well-being. *European Journal of personality*, 13, 129-148.
- Eronen, S. Nurmi, J-E., & Salmela-Aro, K. 1997. Planning-oriented, avoidant, and impulsive social reaction styles: a person oriented approach. *Journal of Research in Personality*, 31, 34-57.
- Eronen, S., Nurmi, J-E., & Salmela-Aro, K. 1998. Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*.Vol. 8, No. 2, pp. 159-177.
- Eronen, S. 2000. Achievement and social strategies and the cumulation of positive and negative experiences during young adulthood. University of Helsinki Department of Psychology Research Reports No. 22.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. *Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Eslinger, P. J. 1996. Conceptualizing, describing, and measuring components of executive function: A summary. teoksessa G. R. Lyon & N. A. Krasnegor (toim.). *Attention, Memory and Executive Function*. (s.367-395). Baltimore: Brookes.

- Eskelinen, T. 1993. Opotunti. Opetusintentiot, mielekkyys ja vastavuoroisuuden kokemukset peruskoulun oppilaanohjaustunnilla. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 15.
- Espelage, D.L., Holt, M.K., & Henkel, R.R. 2003. Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74, 205-220.
- Foll, D. L., Rasche, O. & Higgins, N. C. 2008. Attributional feedback-induced changes in functional and dysfunctional attributions, expectations of success, hopefulness and short-term persistence in a novel sport. *Psychology of Sport and Exercise*. Vol.9, Issue 2, 77-101.
- Frieze, I. H. , & Weiner, B. 1971. Cue utilization and attributional judgments for success and failure. *Journal of Personality*. 39, 591-605.
- Furman, B. & Ahola T. 1993. Muuttuset, terapiasta ratkaisuihin. Keuruu: Otava.
- Furman, B. & Ahola, T. 1998. Taskuvargaat nudistileirillä, kumous terapiamaailmassa. 2. laajennettu painos. Helsinki: Hakapaino.
- Fösterling, F. 1985. Attributional retraining: A review. *Psychological Bulletin*. Vol 98(3), 495-512.
- Graham, S. 1996. What`s ”emotional” about social motivation? A comment. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.) *Social Motivation. Understanding children`s school adjustment*. Cambridge: University Pres, 346-361.
- Graham, S., Weiner, B. & Benesh-Weiner, M. 1995. An attributional and emotional determinants of aggression in African American and Lation early adolescents. *Developmental Psychology*. 28, 731-740.
- Hackney, L. H. & Cormier, L. S. 1996. The professional counselor. A process guide to helping. 3. painos. London: Allyn & Bacon.
- Hakanen, A. 2008. Kognitiivisen psykoterapian luonne ja kehityshistoria. Teoksessa Kähkönen, S., Karila, I. & Holmberg, N. (toim.) *Kognitiivinen psykoterapia, Duodecim*. Karisto, Hml, 14-38.
- Hamilton, V. L. 1980. Intuitive psychologist or intuitive lawyer? Alternative models of attribution process. *Journal of Personality and Social Psychology*. 39, 767-772.
- Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: Wsoy.
- Harter, S. 1996. Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.) *Social Motivation. Understanding children`s scholl adjustment*. Cambridge: University Pres, 11-42.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. 1996. Effects of learning skills interventions on student learning. A meta-analysis. *Review of Educational Reasearch*, 66(2), 99-130.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Ikonen-Varila, M., Kupiainen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Rantanen, P., Ruuth, M., Scheinin, P. 2000. Oppimaan oppiminen yläasteella. Oppimistulosten arviointi 7/2000. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Heikkilä. T. 2004. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Hela, H. & Tapio, J. 1989. Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden attribuutiotyyleistä ja oppimistyyleistä sekä niiden välisistä yhteyksistä. Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Helander, J. 2000. Oppiminen ratkaisusuuntautuneessa terapiassa ja ohjauksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 169. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jones, E. E. & Berglas, S. 1978. Control of attributions about the self through self-handicapping: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality nad Socila Psychology Bulletin*, 4, 200-206.
- Junnikkala, N. 2010. Yleisönosastokirjoitus, HS, 23.1.2010, C10.
- Juutilainen, P-K. 2004. Opinto-ohjauskeskustelu-elämänsuunnittelun areena. Teoksessa Kasurinen, H. (toim.) *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Opetushallitus. 123-134.

- Juutilainen, P-K. 2010. Esitys "Nuoren tulevaisuuden suunnittelu, siirtymät ja ryhmäohjaus" Kuopion opopäivien tutkijaforumissa 5.2.2010.
- Juvonen, J. 1988. Outcome and attributional disagreements between students and their teachers. *Journal of Educational Psychology*, 80, 330-336.
- Juvonen, J. 1996. Self-presentation tactics promoting teacher and peer approval: The function of excuses and other clever explanations. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.) *Social Motivation. Understanding children`s scholl adjustment*. Cambridge: University Pres, 43-66.
- Juvonen J. 2001. Attribuutiot, motivaatio ja kuntoutus. Teoksessa *Oppimisvaikeudet, kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. 39-47
- Juvonen, J. & Murdock, T.B.1993. How to promote social approval: Effects of audience and achievement outcome on publicly communicated attributions: *Journal of Educational Psychology*, 85, 365-376
- Kabat-Zinn, J. 1991. *Full Catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Dell Publishing.
- Kasurinen, H. 2002. Nuorten tulevaisuusorientaatio. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. ja Spangar, T. (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1*. Juva. PS-kustannus, 207-220.
- Kasurinen, H. 2004. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa Kasurinen, H. (toim.) *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Opetushallitus. 40-56.
- Kekäläinen, A. 2006. *Erilaiset oppijat – yhteinen koulu*. Opetushallitus. Porvoo. Kirjapaino Uusimaa.
- Kiianmaa, K & Trygg-Jouttijärvi, A-M. 2001. *Alis-Kyvyt käyttöön*. Hämeenlinna: Karisto
- Kiuru, N. 2008. The role of adolescents`peer groups in the school context. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 330.
- Kontoniemi, M. 2003. "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 210.
- Korpinen, E. 1993. Opettajan ja oppilaan minäkäsityksen kohtalonyhteys. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 13-19.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2003-2008. 2003. *Kehittämissuunnitelma*. Opetusministeriö. Helsinki.
- Kuusinen, K-L. 2001. Yleiskatsaus kognitiivisiin terapioihin. Teoksessa S. Kähkönen, I. Karila & N. Holmberg (toim.) *Kognitiivinen psykoterapia*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino. 12-24.
- Laaksola, H. 2008. *Kymppiluokat pudokkaiden avuksi*. Opettaja-lehti 29.8.2008. 3.
- Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä P. 2001. Ohjauksen teoreettinen perusta. Teoksessa *Muutoksista mahdollisuuksiin, ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*, Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 41-69.
- Lairio, M., Vanhalakka-Ruoho, M., Puukari, S. & Juutilainen, P-K. 2009. Ohjaustyö tutkimuksen kehillä. *Kasvatus* 5/2009, 391-393. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Leahy, RL. 2003. *Cognitive therapy techniques. A practitioner`s guide*. New York: Guilford.
- Legum, H.L. & Hoare, C.H. 2004. Impact of career intervention on at-risk middle school students`career maturity levels, academic achievement and self-esteem. *Professional School Counseling*, 8 (2), 148-155.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. *Kasvatuspsykologia*. WSOY Oppimateriaalit Oy. Helsinki.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. 1990. *A theory of goal setting and task performance*. Prentice Hall. Englewood Cliffs. NJ.
- Lyddon, W.J., Clay, A.L., & Sparks, C. L. 2001. Metaphor and Change in Counseling. *Journal counselling & Development*. Summer 2001. Vol. 1. 269-273.
- Maitra, K. 1991. *Gifted underachievers. A challenge in education*. New Delhi: Discovery Publishing House.

- Mallasto, P. 2007. Oppimaan oppimisen ohjaus – teoriaa ja ideoita pienryhmäohjaukseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. 2001. Self-Handicapping and Defensive Pessimism: Exploring a Model of Predictors and Outcomes Form a Self-Protection Perspective. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 93, No. 1, 87-102.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. 1998. The development of competence in favourable and unfavourable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*. 53(3), 205-220.
- McLeod, J. 2003. An introduction to counselling. 3. painos. Buchingham: Open University Press.
- Migley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. 1996. "If I don't do well tomorrow, there's a reason." Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88, 423-434.
- Migley, C., & Urdan, T. 1995. Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*. 15, 389-411.
- Murray, C. B. & Warden, M. R. 1992. Implications of self-handicapping strategies for academic achievement: a reconceptualization. *Journal of Social Psychology*. Vol. 132. n1, 23-37.
- Myrick, R. D. 2003. Accountability: Counselors Count. *Professional School Counseling*. February 6: 3.
- Mäkinen, L. 1998. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 46. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Määttä, S. 2007. Achievement Strategies in adolescence and Young Adulthood. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 324.
- Määttä, S., Stattin, H. & Nurmi, J-E. 2002. Achievement strategies at school: types and correlates. *Journal of Adolescence*. 25. 31-46.
- Nearpass, G. L. 1990. Counseling and guidance effectiveness in North American high schools: A meta-analysis of the research findings (Doctoral dissertation, University of Colorado at Boulder, 1989). *Dissertation Abstracts*, 49, 1948-A.
- Nilsonne, Å. 2004. Kuka ohjaa elämäsi? Tietoisuustaidot arjen apuna. Edita.
- Norem, J. K. 1989. Cognitive strategies as personality: Effectiveness, specificity, flexibility, and change. New York: Springer-Verlag.
- Norem, J. K. 2001. Defensive pessimism, optimism, and pessimism. Teoksessa E. C. Chang (toim.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice*. Washington, DC.: American Psychological Association, 77-100.
- Norem, J. K. & Cantor, N. 1986a. Anticipating and post hoc cushioning strategies: Optimism and defensive pessimism in "risky" situations. *Cognitive Therapy and Research*, 10, 347-362.
- Norem, J. K., & Cantor, N. 1986b. Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1208-1217.
- Norem, J.K., & Cantor, N. 1990. Cognitive strategies, coping, and perceptions of competence. Teoksessa Sternberg, R.J. & Kolligian Jr., J. (toim.): *Competence considered*. New Haven, CT. Yale University Press. 190-204.
- Nummenmaa, A. R., Lautamatti, L. 2004. Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa: ryhmäohjauksen käytäntöä ja teoriaa. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, A. R., Sinisalo, P. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2008. Askelten kuvioita. Ohjaustutkimuksen kavalkadia. Teoksessa Marjatta Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Parveke maailmaan päin, ohjauksen maisterikoulutuksen kaksi vuosikymmentä*. Joensuun yliopistopaino. 13-40.
- Nummenmaa, L. 2004. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Vammala: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Nurmi, J-E. 1991. How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1-59.

- Nurmi, J-E. 1993. Self-handicapping and failure-trap strategy: A cognitive approach to problem behavior and delinquency. *Psychiatria Fennica*. Vol 24: 75-85.
- Nurmi, J. K., Haavisto, T. & Salmela-Aro, K. 1997. CAST-käsikirja. Helsinki: Jari-Erik Nurmi ja Psykologien Kustannus Oy.
- Nurmi, J-E., Aunola, K. & Onatsu-Arviolommi, T. 2001. Työskentelytavat oppimisvaikeuksien selittäjinä. *Psykologia* 36, 68-73.
- Nurmi, J-E., Aunola, K., Salmela-Aro, K. & Lindroos, M. 2003. The role of success expectations and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 59-90.
- Nurmi, J-E., Onatsu, T. & Haavisto, T. 1995. Underachievers`Cognitive and Behavioral Strategies – Self-Handicapping at School. *Contemporary Educational Psychology* 20, 188-200.
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 2002. Motivaatio elämänkaaren siirtymisissä. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.): Mikä meitä liikuttaa, modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus. 54-66.
- Nurmi, J-E., Salmela-Aro, K., Anttonen, M. & Kinnunen, H. Epäonnistumisen psykologiaa: Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kiinnostus ja ajattelutavat. *Psykologia* 1992: 27: 485-492.
- Nurmi, J-E., Salmela-Aro, K., & Haavisto, T. 1995. The Strategy and Attribution Questionnaire: Psychometric properties. *European Journal of Psychological Assessment*, 11, 108-121.
- Nurmi, J-E., Salmela-Aro, K. & Ruotsalainen, H. 1994. Cognitive and attributional strategies among unemployed young adults: a case of failure-trap strategy. *European Journal of Personality*, 8, 135-148.
- Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Swedlin, R. 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Arviointi 2/2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimusselesteita 34. Jyväskylän yliopisto.
- Ojanen, S. 2001. Ohjauksesta oivallukseen, ohjausteorian kehittäjä. 2.uudistettu painos. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Onatsu, T. & Nurmi, J-E. 1994. Alisuoriutuvien oppilaiden käyttämät ajattelu- ja toimintastrategiat. *Psykologia*, 29, 270-278.
- Onatsu-Arviolommi, T. 2002. Pupils' achievement strategies, family background and school performance. University of Helsinki Department of psychology research reports n:o 23.
- Onatsu-Arviolommi, T. & Nurmi, J-E. 2000. The role of task-avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92, 478-491.
- Parkkinen, J., Puukari, S., & Lairio, M. 2001. Ohjauksen filosofinen perusta. Teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.): Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 23-40.
- Parkkinen, J. 2003. Ohjaus merkitysten jäsentäjänä ja tulkitsijana. Teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.): Ohjauksen uudet orientaatiot. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 153-163.
- Peavy, R. V. Sosiodynaaminen ohjaus. 1999. *Konstruktivistinen näkökulma* 21. Vuosisadan ohjaustyöhön, Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Peavy, R. V. 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Suom. Auvinen, P. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.): Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1, ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. PS-kustannus, WS Bookwell Oy, Juva.
- Peavy, R. V. 2001. Elämäni työkirja. *Konstruktivististen ohjausperiaatteiden soveltaminen: tehtäviä ja harjoituksia*, Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Painatuskeskus. Helsinki.
- Peterson, C. & Seligman, M.E.P. 1984. Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.
- Piri, M., Lehtoranta, P., Leivo, H., & Nurmi, J-E. 1998. Nuotti ohjaukseen. Nuoret työelämän kynnyksellä. Kuntoutussäätiö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria – konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Rathvon, N. W. 1991. Effects of a guidance unit in two formats on the examination performance of underachieving middle school students. *The School Counselor*, 38, 294-304.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Gaudeamus: Tampere.
- Rhodewalt, F. & Tragakis, M. W. 2002. Self-handicapping and school: Academic self-concept and self-protective behavior. Teoksessa J. Aronson (toim.) *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. San Diego: Academic Press, 109-134.
- Rimm, S. 1986. *Underachievement syndrome: causes and cures*. (5th edition) Watertown: Apple Publishing Company
- Rimm, S. 1995. *Why bright kids get poor grades. And what you can do about it*. New York: Crown Publishers.
- Robertson, J. S. 2000. Is Attributional Training A Worthwhile Classroom Intervention For K-12 Students with Learning Difficulties. *Educational Psychology Review*, Vol 12 (1).
- Rosenbaum, R. M. 1972 A dimensional analysis of the perceived causes of success and failure. Unpublished doctoral dissertation, University of Kalifornia, Los Angeles.
- Rosenberg, M. 1979. *Conceiving the self*. Malabar, FL: Krieger Publishing company.
- Rosenhan, D. L. & Seligman, M.E.P. 1984. *Abnormal Psychology*. New York: Norton & Company.
- Ruponen, R., Nummenmaa, A R & Koivuluhta, M. 2000. Ryhmäohjaus muutoksen mahdollisuuden maisemana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattinan ja tieteenalana. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. 162-188.
- Ryan, A. M. 2001. The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72, 1135-1150.
- Ryff, C.D. & Singer, B. 2006. Ihmisen ironiaa: hyvinvointia ja terveyttä matkalla kohti kuolemaa. Teoksessa L. G. Aspinwall & U. M. Staudinder (toim.) *Ihmisen vahvuuksien psykologia*. Helsinki: Edita, 278-294.
- Schmidt, G. & Weiner, B. 1988. An attribution-affect-action theory of behavior: Replications of judgments of help-giving. *Personality and Socila Psychology Bulletin*, 14, 610-621.
- Seligman, M.E.P. 1975. *Helplessness: On depression, development and death*. San Fransisco: Freeman.
- Seligman, M.E.P. 1998. *Learned Optimism: How to change your mind and your life*. New York: Pocket Books.
- Sinisalo, P. 2000. Ohjauksen ja neuvonnan tutkimuksesta Suomessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen tutkimus ja lähestymistavat*. Jyväskylä: PS-kustannus, 190-206.
- Snyder, C., & Higgins, R. 1988. Excuses: Their effective role in the negotiation of reality. *Psychological Bulletin*, 104, 23-35.
- Taylor, S. E. & Kemeny, M. E., Reed. G. M., Bower, J. E. & Gruenewald, T. L. 2000. Psychological resources, positive illusions, and health. *American Psychologist*. 55. 99-109.
- Trotzer, J. P. 1989. *The counselor and the group*. Accelerated Deveploment Inc. Bristol.
- Urdan, T. 1997. Achievement goal theory: Past results, future directions. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.) *Advances in motivation and achievement*. Vol. 10, 99-141. Greenwich, CT: JAI Press.

- Urden, T. 2004. Predictors of Academic Self-Handicapping and Achievement: Examining Achievement Goals, Classroom Goal Structures, and Culture. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 96, No. 2, 251-264.
- Vahtera, S. 2007. Optimistit opintiellä. Opintoissaan menestyvien nuorten hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 310.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Ryhmäohjaus opinto-ohjaajan työmuotona. Teoksessa Kasurinen, H. (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Opetushallitus. 135-144.
- Vygotsky, L. 1987. The collected works of L. S. Vygotsky (Vol 1). Problems of general psychology including the volume Thinking and Speech (Eds. R. W. Reiber & A. S. Carton and trans. N. Minick). Plenum, New York.
- Väljäärvi, J. 2004. Opinto-ohjaus tasa-arvoisen osaamisen mahdollistajana. Teoksessa Kasurinen, H. (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Opetushallitus. 21-39.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. 1994. What helps students learn? *Educational Leadership*. 51, 74-79.
- Weiner, B. 1979. A theory of motivation to some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*. 71, 3-25.
- Weiner, B. 1980. *Human Motivation*: New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Weiner, B. 1983. Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology*. 75, 530-543.
- Weiner, B. 1984. Principles for a Theory of Student Motivation and Their Application within an Attributional Framework. *Research on Motivation in Education, Student Motivation*, Vol. 1, 15-36.
- Weiner, B. 1985. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573..
- Weiner, B. 1992. *Human motivation, metaphors, theories and research*. Newbury Park. CA: Sage.
- Weiner, B. 1993. On sin versus sickness: A theory perceived responsibility and social motivation. *American Psychologist*, 48, 957-965.
- Weiner, B. 1995. *Judgements of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. New York: The Guilford Press.
- Weiner, B., Graham, S. Peter, O., & Zmuidinas, M. 1991. Public confession and forgiveness. *Journal of Personality*. 59, 281-312.
- Whiston, S. C. & Sexton, T. L. 1998. A Review of School counselling outcome research: Implications for practice. *Journal of Counseling & Development*, Vol. 76.
- Whitmore, J. R. 1980. *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.
- Zimmerman, B. J. 1990. Self-regulating academic learning and achievement: the emergence of social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2, 173-201.
- Zimmerman, B. J. 2000. Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 82-91
- Zuckerman, M. 1979. Attribution of success and failure revised, or: The motivational bias is alive and well in attribution theory. *J Pers.* 47: 245-287.
- Zuckerman, M., Kieffel, S. C. & Knee, R. C. 1998. Consequences of self-handicapping: Effects on coping, performance and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1619-1628.

## LIITTEET

Liite 1: Loppumittauksen kyselylomake

Liite 2: Taulukko 23. ” Opiskelutilanteisiin liittyvät väittämät” –  
kyselylomakkeen osa-alueet

Liite 3: Taulukko 24. CAST-testin summapistemäärien raja-arvot

Liite 4: Taulukko 25. Suoritusstrategioiden muodostaminen summapistemäärien  
yhdistelmistä

Liite 5: Taulukko 26. CAST-testin perusteella muodostettujen summamuuttujien  
kuvaus

Liite 6:

Taulukko 27. Tutkimukseen osallistuneiden 7.luokkien oppilaiden  
koulumenestys koe- ja kontrolliryhmässä alkumittauksessa

Taulukko 28. Tutkimukseen osallistuneiden 8.luokkien oppilaiden  
koulumenestys koe- ja kontrolliryhmässä alkumittauksessa

Liite 7:

Taulukko 29. Suoritusstrategioiden jäsentyminen 7. ja 8. luokkalaisilla sekä  
koko tutkimusjoukossa loppumittauksessa

Taulukko 30. Tyttöjen ja poikien sijoittuminen strategiaryhmiin  
loppumittauksessa

Liite 8:

Taulukko 31. Poikien ja tyttöjen suoritusstrategioiden käyttäjien määrät 7.  
luokalla alku- ja loppumittauksessa.

Liite 9:

Taulukko 32. Poikien ja tyttöjen suoritusstrategioiden käyttäjien määrät 8.  
luokalla alku- ja loppumittauksessa.

Liite 10:

Taulukko 33. Suoritusstrategioiden jäsentyminen 7. ja 8. luokkalaisilla sekä  
koko tutkimusjoukossa alku- ja loppumittauksessa

Liite 11:

Prosessisuuntautuneen pienryhmäohjauksen ohjaussuunnitelma (esimerkkejä)

Liite 12:

Taulukot 34-37. Varianssien homogeenisuustestin, Levenen-testin tulokset

Liite 13:



Taulukko 38. Testimuuttujien normaalijakaumatarkastelua Kolmogorov-Smirnov testillä ( $n > 50$ ), Shapiro-Wilk testillä ( $n < 50$ ) sekä tunnuslukujen, vinouden ja huipukkuuden mukaan

Liite 14:

Taulukko 39. Testimuuttujien normaalijakaumatarkastelua tunnuslukujen sekä jakauman vinouden ja huipukkuuden mukaan

Liite 1.

LOPPUMITTAUKSEN KYSELYLOMAKE

**Tässä lomakkeessa on opiskeluun liittyviä väittämiä. Rengasta se vaihtoehto, joka kuvaa parhaiten omaa tilannettasi. Kysymyksiin ei ole oikeita tai vääriä vastauksia.**

	TÄYSIN SAMAA MIELTÄ	JOKSEENKIN SAMAA MIELTÄ	EN OSAA SANOA	JOKSEENKIN ERI MIELTÄ	TÄYSIN ERI MIELTÄ
1. Minua harmittaa tosi paljon, jos en pärjää kokeissa	5	4	3	2	1
2. Menen kokeisiin usein valmaistautumatta	5	4	3	2	1
3. Aiheutan pettymyksen, jos en menesty tekemisissäni	5	4	3	2	1
4. Jos epäonnistun, en mielelläni yritä samaa uudestaan	5	4	3	2	1
5. Jännitän kovasti kokeita	5	4	3	2	1
6. Opiskeluni ei suju kovin hyvin	5	4	3	2	1
7. Hoidan kouluhommat yleensä viimetiipassa	5	4	3	2	1
8. Toisinaan jätän tehtävät kokonaan tekemättä	5	4	3	2	1
9. Minulta jää usein muutkin kuin kouluasiat hoitamatta	5	4	3	2	1
10. En osaa huolehtia itsestäni riittävästi	5	4	3	2	1
11. Läheiseni pitävät tärkeänä, että pärjään hyvin koulussa	5	4	3	2	1
12. Osaan asettaa hyvin tavoitteita opiskelulleni	5	4	3	2	1
13. Uskon, että opettajat eivät odota minulta hyviä suorituksia	5	4	3	2	1

	TÄYSIN SAMAA MIELTÄ	JOKSEENKIN SAMAA MIELTÄ	EN OSAA SANOA	JOKSEENKIN ERI MIELTÄ	TÄYSIN ERI MIELTÄ
14. Omasta mielestäni pystyisin parempaan, mitä numeroista voisi päätellä	5	4	3	2	1
15. Odotan itseltäni hyvää koulumenestystä	5	4	3	2	1
16. Keskustelen läheisteni kanssa usein tulevaisuudensuunnitelmistani	5	4	3	2	1
17. Saan vanhemmiltani kannustusta kouluhommiin	5	4	3	2	1
18. Minusta on samantekevää, mitä läheiseni ajattelevat opiskelustani	5	4	3	2	1
19. Minun on vaikea pyytää apua kouluasioissa.	5	4	3	2	1
20. Haluan, että opettaja ohjaisi työskentelyäni enemmän	5	4	3	2	1
21. Tunnen itseni helposti ulkopuoliseksi	5	4	3	2	1
22. Tulevaisuus on minulle lähes samantekevää.	5	4	3	2	1
23. Perheellämme ei ole paljon yhteistä aikaa	5	4	3	2	1
24. Opiskelisin mieluummin muualla kuin tässä koulussa	5	4	3	2	1
25. Koulukavereiden kanssa tulee usein kiistaa	5	4	3	2	1
26. Läheiseni arvostavat minua sellaisena kuin olen	5	4	3	2	1
27. Viihdyn omassa luokassani.	5	4	3	2	1
28. Pystyn tekemään asioita yhtä hyvin kuin muutkin ihmiset	5	4	3	2	1

	TÄYSIN SAMAA MIELTÄ	JOKSEENKIN SAMAA MIELTÄ	EN OSAA SANOA	JOKSEENKIN ERI MIELTÄ	TÄYSIN ERI MIELTÄ
29. Minussa ei ole paljoakaan, josta voisin olla ylpeä	5	4	3	2	1
30. Minulla on myönteinen käsitys itsestäni.	5	4	3	2	1
31. Olen kaiken kaikkiaan tyytyväinen itseeni	5	4	3	2	1
32. Toivoisin voivani kunnioittaa itseäni enemmän	5	4	3	2	1
33. Jos koulutehtävät eivät suju, keksin syitä olla tekemättä niitä.	5	4	3	2	1
34. Ajattelen helposti muita asioita, kun pitäisi keskittyä johonkin tärkeään	5	4	3	2	1
35. Keksin usein muuta tekemistä vaikka minun pitäisi keskittyä juuri tiettyyn vaikeaan tehtävään	5	4	3	2	1
36. Kohdatessani vaikean ongelma, päätään yleensä nopeasti panostaa muihin asioihin.	5	4	3	2	1
37. Jos tehtävä ei ratkea nopeasti, päätän vaihtaa tehtävää	5	4	3	2	1
38. Keksin muuta tekemistä, jos koen koulutehtävän tylsäksi	5	4	3	2	1
39. Teen aloittamani työn loppuun, vaikka tarjolla olisi hausempaa tekemistä	5	4	3	2	1
40. Aloitan monenlaisia tehtäviä, mutta en oikein saa niitä valmiiksi.	5	4	3	2	1
41. En useinkaan innostu uudenlaisten tehtävien tekemisestä.	5	4	3	2	1
42. Olen usein liian väsynyt selvittääkseni arkipäivän tilanteista.	5	4	3	2	1
43. Vaikeissa tilanteissa käy yleensä niin, etten tee yhtään mitään.	5	4	3	2	1

	TÄYSIN SAMAA MIELTÄ	JOKSEENKIN SAMAA MIELTÄ	EN OSAA SANOA	JOKSEENKIN ERI MIELTÄ	TÄYSIN ERI MIELTÄ
44. Jätän tehtävän tekemättä, ellen tiedä selviytyväni hyvin tilanteesta.	5	4	3	2	1
45. En ole parhaimmillani yllättävissä tilanteissa.	5	4	3	2	1
46. Saan yleensä aikaiseksi tilanteessa kuin tilanteessa.	5	4	3	2	1
47. Vaikeissa tehtävissä en oikein usko kykyihini.	5	4	3	2	1
48. Kun minulle annetaan uudenlainen tehtävä, koen helposti itseni epävarmaksi.	5	4	3	2	1
49. Kun saan vaikean tehtävän, pohdin kannattaako tehtävää edes yrittää.	5	4	3	2	1
50. Useimmiten uskon selviytyväni tehtävistä, vaikka ne olisivat vaikeitakin	5	4	3	2	1
51. Haasteelliset tehtävät tuottavat minulle mielihyvää	5	4	3	2	1
52. Koulumenestykseni ei vastaa kykyjäni, koska minulla on niin paljon muuta ajateltavaa	5	4	3	2	1
53. Olen usein surullinen	5	4	3	2	1
54. Tulevaisuus pelottaa minua	5	4	3	2	1
55. Mielestäni epäonnistun useammin kuin muut ihmiset	5	4	3	2	1
56. Varsin usein tunnen itseni huonoksi ja syylliseksi	5	4	3	2	1
57. Olen pettynyt itseeni	5	4	3	2	1
58. En osaa enää nauttia elämästäni niin kuin ennen.	5	4	3	2	1

	TÄYSIN SAMAA MIELTÄ	JOKSEENKIN SAMAA MIELTÄ	EN OSAA SANOA	JOKSEENKIN ERI MIELTÄ	TÄYSIN ERI MIELTÄ
59. Muut ihmiset kiinnostavat minua vähemmän kuin aikaisemmin	5	4	3	2	1
60. Siirrän päätösten tekoa enemmän kuin aikaisemmin.	5	4	3	2	1
61. Pelkään, että vaikutan epämiellyttävältä	5	4	3	2	1
62. Ryhtyminen johonkin merkitsee minulle ylimääräistä ponnistusta	5	4	3	2	1
63. Väsyn nykyisin nopeammin kuin tavallisesti	5	4	3	2	1
64. Minulla on joskus itsetuhoisia ajatuksia.	5	4	3	2	1
65. Ruokahaluni ei ole yhtä hyvä kuin tavallisesti.	5	4	3	2	1

Kiitos, että jaksoit tsemppata huolellisesti loppuun saakka!

Liite 2.

Taulukko 23. ” Opiskelutilanteisiin liittyvät väittämät” – kyselylomakkeen osa-alueet

Väittämien sisällöt	Väittämien sisältöjen osa-alueet tai esimerkkiväittämät
Suoriutumisen ulottuvuudet (väittämät 1-25):	Suhtautuminen kilpailuun – onnistumiseen ja pettymykseen (1-5) 5 väittämää Vastuullisuus - työntöön ja ponnistelun merkitys (6-10) 5 väittämää Suoriutumisen odotukset – omat- ja toisten odotukset (11-15) 5 väittämää Riippuvaisuus – itsenäisyys (16-20) 5 väittämää Arvostus – turvallisuuden ja arvostuksen kokeminen (21-25) 5 väittämää
Itsearvostus, Rosenbergin lyhennetty mittari ( väittämät 26-32) 7 väittämää (Cronbachin alfa=0,74)	Esimerkkiväittämät (kyselylomake liitteenä): Läheiseni arvostavat minua sellaisena kuin olen (väittäjä 14) Viihdyn omassa luokassani (väittäjä 27) Minulla on myönteinen käsitys itsestäni (väittäjä 30) Olen kaiken kaikkiaan tyytyväinen itseeni (väite 31)
SAQ-(Strategy and Attribution Questionnaire) (väittämät 33-52):	Aktiivinen tehtävien välttely (33-40) 8 väittämää (Cronbachin alfa=0,79) Passiivinen tehtävien välttely (41-46) 6 väittämää (Cronbachin alfa=0,70)  Epäonnistumisen ennakointi (47-52) 6 väittämää (Cronbachin alfa=0,73)

<p>Mielen alavireisyys ja masentuneisuus (Beck) (väittämät 53-65) 13 väittämää (Cronbachin alfa=0,88)</p>	<p>Esimerkkiväittämät (kyselylomake liitteenä):  Olen usein surullinen (väite 53)  Tulevaisuus pelottaa minua (väite 54)  Mielestäni epäonnistun useammin kuin muut ihmiset (väite 55)  Olen pettynyt itseäni (väite 57)  Minulla on joskus itsetuhoisia ajatuksia (väite 64)</p>
<p>Alisuoriutuneisuus (väittämät 6-10, 14 ja 52 7 väittämää (Cronbachin alfa=0,74)</p>	<p>Esimerkkiväittämät (kyselylomake liitteenä):  Opiskeluni ei suju kovin hyvin (väittämä 6)  Hoidan kouluhommat yleensä viimetipassa (väittämä 7)  En osaa huolehtia itsestäni riittävästi (väittämä 10)  Omasta mielestä pystyisin parempaan, mitä numeroista voi päätellä (väittämä 14)  Koulumenestykseni ei vastaa kykyjäni, koska minulla on niin paljon muuta ajateltavaa (väittämä 52)</p>
<p>Kodin kannustava ilmapiiri, myönteiset odotukset (väittämät 1, 3, 11,12, 15-17) 7 väittämää (Cronbachin alfa=0,64)</p>	<p>Esimerkkiväittämät (kyselylomake liitteenä):  Saan vanhemmiltani kannustusta kouluhommiin (väittämä 17)  Läheiseni pitävät tärkeänä, että pärjään hyvin koulussa (väittämä 11)  Keskustelen läheisten kanssa usein tulevaisuudensuunnitelmistani (väittämä 16)  Osaan asettaa hyvin tavoitteita opiskelulleni (väittämä 12)  Odotan itseltäni hyvää koulumenestystä (väittämä 15)</p>



Liite 3.

Taulukko 24. Summapistemäärien raja-arvot

	Suoritustilanteen merkitysyksiköt CAST
A. Epäonnistumisen pelko	= tai > 2
B. Tehtäväsuuntautuneisuus	= tai < 1 > tai = 5
C. Vahingoittava toiminta	= tai > 1
D. Liittyminen	= tai > 2
E. Defensiivisyys	= tai > 1
F. Empiminen	= tai > 1
G. Itsetuntoa tukeva ajattelu	= tai < -1 > tai = 2

Liite 4.

Taulukko 25. Suoritusstrategioiden muodostaminen summapistemäärien yhdistelmästä

SUORITUSSTRATEGIA	PALJON	VÄHÄN	SUMMAPISTEMÄÄRIEN YHDISTELMÄ STRATEGIAN JÄSENTÄMISTÄ
Optimistinen tyyli. -liittyy hyvään menestykseen sekä suoriutumista sosiaalisissa tilanteissa	B+tehtäväsuuntautuneisuutta G+itsetuntoa tukevaa ajattelua	A- epäonnistumisen pelkoa C- vahingoittavaa toimintaa	A- B+ C- G+ ELI A =tai<0 B =tai>4 C =0 G=tai>2
Defensiivis-pessimistinen tyyli: -liittyy hyvään menestykseen, ongelma on ahdistuneisuus ja yliyrittäminen, tyyli voi kauna jatkuessaan olla yhteydessä kuormittuneisuuteen	A(+) epäonnistumisen pelkoa jonkin verran B+tehtäväsuuntautuneisuutta	C- vahingoittavaa toimintaa G(-) suhteellisen vähän itsetuntoa tukevaa ajattelua	A(+) B+C-G- ELI A =tai>1 B =tai>4 C =0 G =tai<1
Normatiivinen tyyli: -keskivertotyyli, johon sisältyy jonkin verran hyvän suoriutumisen kannalta myönteisiä ja kielteisiä piirteitä -normityyli kehittyvä pienellä muutoksella hyvän tai heikon suoriutumisen suuntaan	JONKIN VERRAN A(+) jonkin verran epäonnistumisen pelkoa B(+) jonkin verran tehtäväsuuntautuneisuutta E(+) jonkin verran defensiivisyyttä G(+) jonkin verran itsetuntoa tukevaa ajattelua	C(-) vahingoittavaa toimintaa ei ollenkaan tai hieman D(-) liittymistä ei ollenkaan tai hieman F(-) empimistä ei ollenkaan tai hieman	A(+) B(+) E(+) G(+) A=tai>1 B=tai>1 C=tai>0 D=tai>0 F=tai>1 G=tai>1
Opittu avuttomuus tyyli: -on hyvin epäfunktionaalinen lähes kaikissa tilanteissa, se liittyy erityisesti masentuneisuuteen ja passiivisuuteen	A+ epäonnistumisen pelkoa	C- vahingoittavaa toimintaa B- tehtäväsuuntautuneisuutta G(-) suhteellisen vähän itsetuntoa tukevaa ajattelua	A+B-C-G- ELI A=tai>2 B=tai<2 C=0 G=tai<1
Itseä vahingoittava tyyli: -johtaa usein epäonnistumisiin, mutta on joissakin tilanteissa käyttökelpoinen, jos ympäristö asettaa yksilölle liian suuria haasteita	A+ epäonnistumisen pelkoa C+ vahingoittavaa toimintaa E+ defensiivisyyttä G+ itsetuntoa tukevaa ajattelutapaa	B- tehtäväsuuntautuneisuutta	A+B-C+G+E+ ELI A=tai>1 B=tai<1 C=tai>1 G=tai>2 E=tai>0
Epäonnistumisensa tyyli: on hyvin epäfunktionaalinen, se liittyy erityisesti yhteisöstä syrjäytymiseen, epäonnistumiset ovat toistuvia	A+ epäonnistumisen pelkoa C+ vahingoittavaa toimintaa	B- tehtäväsuuntautuneisuutta G- itsetunnon vastaista ajattelua	A(+) B-C+G- ELI A=tai>1 B=tai<2 C=tai>1 G=tai<0

<p>Tukeutuva tyyli: -on epäfunktionaalinen, se on ongelmallinen erityisesti elämänmuutos- ja kriisitilanteissa</p>	<p>A+epäonnistumisen pelkoa D+tukeutumista</p>	<p>B-tehtävä-suuntautuneisuutta</p>	<p>A+B-D+ ELI A=tai&gt;2 B=&lt;2 D=tai&gt;2</p>
<p>Depressiivinen tyyli: -on epäfunktionaalinen tyyli, liittyy passiivisuuteen ja sosiaaliseen vetäytymiseen</p>	<p>A+epäonnistumisen pelkoa C+vahingoittavaa toimintaa(sosiaalisissa tilanteissa)</p>	<p>D-tukeutumista G-itsetunnon vastaista ajattelua</p>	<p>A+B-D-G- ELI A=tai&gt;2 B=tai&lt;1 D=tai&lt;1 G=tai&lt;0</p>
<p>Oppositonaalinen tyyli: -varauksellinen ja empivä tyyli</p>	<p>E+defensiivisyyttä F+empimistä</p>		<p>F+E+ ELI F=tai&gt;2 E=&gt;1</p>

Liite 5.

Taulukko 26. CAST-testin perusteella muodostettujen summamuuttujien kuvaus

SUMMA- MUUTTUJAN NIMI 1=ALKU-MITTAUS 2=LOPPU- MITTAUS	KUVAUS SUMMA- MUUTTUJAN MUODOSTAMI- SESTA: MITÄ MERKITYS- YKSIKKÖJÄ OPPILAAN VASTAUKSISTA ETSITTIIN	YHDEN HENKILÖN VASTAUSKOH- TIEN MÄÄRÄ, JOISTA MERKITYS- YKSIKÖT SUMMAMUUT- TUJAA VARTEN LASKETTIIN	MERKITYS- YKSIKÖIDEN MÄÄRÄ ALKUMIT- TAUKSESSA (MIN-MAX) TUTKIMUS- JOUKOSSA  KESKIVARVO	MERKITYS- YKSIKÖIDEN MÄÄRÄ LOPPUMIT- TAUKSESSA (MIN-MAX) TUTKIMUS- JOUKOSSA  KESKIVARVO
EPÄONNISTU- MISEN PELKO 1 JA 2	NEGATIIVISET TUNTEET  EPÄONNISTU-MISEN ENNAKOINTI	KAHDEKSAN VASTAUSKOH- TAA  NELJÄ VASTAUSKOH- TAA	0 – 6  KA. 1,50	0 – 7  KA. 0,69
TEHTÄVÄ- SUUNTAU- TUNEISUUS 1 JA 2	POSITIIVISET TUNTEET  SUUNNITTELU	KAHDEKSAN VASTAUSKOH- TAA  KAHDEKSAN VASTAUSKOH- TAA	0 – 14  KA. 5,88	1-17  KA. 7,0
VAHINGOITTA-VA TOIMINTA 1 JA 2	KIELTÄYTYMINEN  LIITTYMÄTÖN TOIMINTA	KAHDEKSAN VASTAUSKOH- TAA  KAHDEKSAN VASTAUSKOH- TAA	0 – 7  KA. 1,04	0 – 5  KA.0,96
LIITTYMINEN 1 JA 2	SOSIAALINEN TUKI  ROHKAISU	KAHDEKSAN VASTAUSKOH- TAA  NELJÄ VASTAUSKOH- TAA	0 – 7  KA. 1,27	0 – 8  KA. 1,16
DEFENSIIVI-SYYS 1 JA 2	YRITYS  SAIRAUS	KAKSI VASTAUSKOH- TAA  KAKSI VASTAUSKOH- TAA	0 – 4  KA. 0,58	0 – 2  KA. 0,63
EMPIMINEN 1 JA 2	POHDINTA	KAHDEKSAN VASTAUSKOH- TAA	0 – 6  KA. 1,24	0 – 4  KA. 0.69
ITSETUNTOA TUKEVA AJATTELU 1 JA 2	ITSE  KYVYT  YRITYS  TEHTÄVÄ  MUUT HENKILÖT  SATTUMA	NELJÄ VASTAUSKOHTAA  NELJÄ VASTAUSKOHTAA  KAKSI VASTAUSKOHTAA  NELJÄ VASTAUSKOHTAA  NELJÄ VASTAUSKOHTAA  NELJÄ VASTAUSKOHTAA	-5 – 6  KA. 1,26	-5 – 7  KA. 1,65

Liite 6.

*Taulukko 27.* Tutkimukseen osallistuneiden 7.luokkien oppilaiden koulumenestys koe- ja kontrolliryhmässä alkumittauksessa

		Arvosanakeskiarvo	Keskihajonta
Matematiikka	Koeryhmä	6,90	1,325
	Kontrolliryhmä	7,13	1,485
Englanti	Koeryhmä	7,18	1,103
	Kontrolliryhmä	7,08	1,314
Ruotsi	Koeryhmä	7,41	1,334
	Kontrolliryhmä	7,09	1,376
Äidinkieli	Koeryhmä	7,62	1,157
	Kontrolliryhmä	7,59	1,191
Todistuksen ka.	Koeryhmä	7,61	0,794
	Kontrolliryhmä	7,59	0,863

*Taulukko 28.* Tutkimukseen osallistuneiden 8.luokkien oppilaiden koulumenestys koe- ja kontrolliryhmässä alkumittauksessa

		Arvosanakeskiarvo	Keskihajonta
Matematiikka	Koeryhmä	7,06	1,435
	Kontrolliryhmä	6,89	1,368
Englanti	Koeryhmä	7,13	1,315
	Kontrolliryhmä	6,82	1,281
Ruotsi	Koeryhmä	6,84	1,450
	Kontrolliryhmä	6,82	1,369
Äidinkieli	Koeryhmä	7,27	1,300
	Kontrolliryhmä	7,80	1,047
Todistuksen ka.	Koeryhmä	7,49	0,920
	Kontrolliryhmä	7,61	0,761

Liite 7.

**Taulukko 29.** Suoritusstrategioiden jäsenyminen 7. ja 8. luokkalaisilla sekä koko tutkimusjoukossa loppumittauksessa

<u>Strategioiden käyttäjämäärät (loppum.)</u>			
Strategiaryhmä	7.luokka f (%) f	8.luokka (%)	Yhteensä f (%)
Myönteiset strategiat	40 (32)	34 (31)	74 (32)
Normatiivinen strategia	69 (56 )	59 (55)	128 (56)
Kielteiset strategiat	14 (12)	15 (14)	29 (12)
Yhteensä	123*(100)	108*(100)	234(100)

\*loppumittauksen kato 3 ( kaksi 7.lk ja yksi 8.lk)

**Taulukko 30.** Tyttöjen ja poikien sijoittuminen strategiaryhmiin loppumittauksessa

<u>Strategioiden käyttäjämäärät (loppumittaus)</u>			
Strategiaryhmä	Tytöt f (%)	Pojat f (%)	Yhteensä f (%)
Myönteiset strategiat	38 (34)	36(30)	74 (32)
Normatiivinen strategia	61 (56 )	67 (55)	128 (56)
Kielteiset strategiat	11 (10)	18 (15 )	29 (12)
Yhteensä	110*(100)	121*(100)	231*(100)

\*Loppumittauksen kato 3 (2 tyttöä ja 1 poika)

Loppumittauksen perusteella myönteisiä strategioita käytti 74 oppilasta (38 tyttöä ja 36 poikaa) eli 32 % tutkimusjoukosta, normatiivista strategiaa 128 oppilasta (61 tyttöä ja 67 poikaa) eli 56 % ja kielteisiä strategioita 29 oppilasta (11 tyttöä ja 18 poikaa) eli 12 %. Sukupuolten välillä ei ilmennyt tilastollisesti merkitseviä eroja eri suoritustrategioiden käytön määrässä myöskään loppumittauksessa tarkasteltuna. (Yhteyden voimakkuudet loppumittauksessa: myönteiset strategiat ( $\chi^2(1)=.608$ ,  $p=.436$ ); normatiiviset strategiat ( $\chi^2(1)=.000$ ,  $p=.990$ ) ja kielteiset strategiat ( $\chi^2(1)=1.248$ ,  $p=.264$ ). (Taulukot 29 ja 30)

Liite 8.

Taulukko 31. Poikien ja tyttöjen suoritusstrategioiden käyttäjien määrät 7.luokalla alku- ja loppumittauksessa.

	MYÖNTEISET STRATEGIAT	NORMA-TIIVINEN STRATEGIA	KIELTEISET STRATEGIA
	ALKU- JA LOPPUMITTAUS	ALKU- JA LOPPUMITTAUS	ALKU- JA LOPPUMITTAUS
POJAT 7LK (n=68 JA n=67)	10 (15 %) 20 (30 %)	40 (59 %) 37 (55 %)	18 (26 %) 10 (15 %)
TYTÖT 7LK (n=57 ja n=56)	9 (16 %) 20 (35,5 %)	28 (49 %) 32 (57 %)	20 (35 %) 4 (7 %)
YHTEENSÄ (N=125 ja N=123)	19 (15 %) 40 (32,5 %)	68 (54,5 %) 69 (56 %)	38 (30,5 %) 14 (11,5 %)

Taulukossa 31 on poikien ja tyttöjen suoritusstrategioiden käyttäjien määrät 7.luokalla alku- ja loppumittauksessa. (Yhteyden voimakkuudet alkumittauksessa:  $\chi^2(1)=.028$ ,  $p=.867$ ;  $\chi^2(1)=.1,176$ ,  $p=.278$  ja  $\chi^2(1)=1,088$ ,  $p=.297$ ) sekä loppumittauksessa:  $\chi^2(1)=.478$ ,  $p=.489$ ;  $\chi^2(1)=.046$ ,  $p=.831$  ja  $\chi^2(1)=1,832$ ,  $p=.176$ ). Tilastollisesti merkitseviä eroja ei 7.luokan poikien ja tyttöjen välillä ilmennyt myönteisten-, normi- ja kielteisten strategioiden käytön määrässä, ei alku- eikä loppumittauksessa.



Liite 9.

Taulukko 32. Poikien ja tyttöjen suoritusstrategioiden käyttäjien määrät 8. luokalla alku- ja loppumittauksessa.

	MYÖNTEISET STRATEGIAT	NORMATIIVINEN STRATEGIA	KIELTEISET STRATEGIAT
	ALKU- JA LOPPUMITTAUS	ALKU- JA LOPPUMITTAUS	ALKU- JA LOPPUMITTAUS
POJAT 8LK (n=55 ja n=54)	6 (11 %) 16 (30 %)	33 (60 %) 30 (56 %)	16 (29 %) 8 (14 %)
TYTÖT 8LK (n=54 ja n=54)	7 (13 %) 18 (33 %)	30 (56 %) 29 (54 %)	17 (31 %) 7 (13 %)
YHTEENSÄ (N=109 ja N=108)	13 (12 %) 34 (31 %)	63 (58 %) 59 (55 %)	33 (30 %) 15 (14 %)

Taulukossa 32 on poikien ja tyttöjen suoritusstrategioiden käyttäjien määrät 8.luokalla alku- ja loppumittauksessa. (Yhteyden voimakkuudet alkumittauksessa:  $\chi^2(1)=.109$ ,  $p=.741$ ;  $\chi^2(1)=.221$ ,  $p=.639$  ja  $\chi^2(1)=.074$ ,  $p=.786$  sekä loppumittauksessa:  $\chi^2(1)=.172$ ,  $p=.679$ ;  $\chi^2(1)=.037$ ,  $p=.847$  ja  $\chi^2(1)=.077$ ,  $p=.781$ ). Tilastollisesti merkitseviä eroja ei 8. luokan poikien ja tyttöjen välillä ilmennyt myönteisten-, normi- ja kielteisten strategioiden käytön määrässä, ei alku- eikä loppumittauksessa.

Liite 10.

**Taulukko 33.** Suoritusstrategioiden jäsenyminen 7. ja 8. luokkalaisilla sekä koko tutkimusjoukossa alku- ja loppumittauksessa

SUORIUTUMIS-STRATEGIA	7.luokka (n=125) ALKU (n=125) LOPPU (n=123)	8.luokka (n=109) ALKU (n=109) LOPPU (n=108)	YHTEENSÄ ALKU LOPPU p=poikia t=tyttöjä
Normatiivinen strategia	68 69	63 59	131(73p 58t) 128(67p 61t)
Optimistinen strategia	12 28	11 28	23 (10p 13t) 56(28p 28t)
Defensiivis-pessimistinen strategia	7 12	2 6	9 (4p 0t) 18(1p 5t)
Opittu avuttomuus strategia	7 2	6 1	13(6p 7t) 3(2p 1t)
Itseä vahingoittava strategia	2 2	7 1	9 (8p 6t) 3(2p 1t)
Epäonnistumisansa strategia	5 2	10 4	15(10p 5t) 6(6p 0t)
Depressiivisyys strategia	0 0	1 1	1(0p 1t) 1(0p 1t)
Tukeutuva strategia	2 0	2 1	4(2p 2t) 1(0p 1t)
Oppositionaalinen strategia	22 8	7 7	29(13p 17t) 15(8p 8t)
YHTEENSÄ MITTAUKSESSA	125 (alku) 123 (loppu)	109 (alku) 108 (loppu)	234 (alku) 231 (loppu)

Liite 11.

### **Prosessisuuntautuneen pienryhmäohjauksen ohjaussuunnitelma (esimerkkejä)**

Nämä ohjaustunnit toteutettiin 8.-luokan koeryhmälle. 7. luokan koeryhmän kanssa keskityttiin alussa ryhmäytymiseen ja ohjausprosessista jäi pois 8. luokkien ohjaustunnit 3, 4 ja 5 (tilalla 3 ohjaustuntia joiden teemat olivat: oppimiskanavat ja oma opiskelutyylini, muistin toiminta sekä hyvät opiskelutaidot). Lisäksi suoritusstrategiat käytiin läpi 7. luokan koeryhmän kanssa pelkistetympin. Ohjauskertoja kertyi 12-14 kertaa (45 min kerrallaan) riippuen luokasta.

Ohjaustunti 1 (Millainen minä olen?)

Tavoitteet:

- käynnistetään ajatteluprosessi omasta itsestä, esim. omista luonteenpiirteistä
- pohditaan sitä, miten muut minut näkevät
- pohditaan mitä ominaisuuksia arvostamme itsessä ja toisissa

a.lämmittely:

Mietelause: ”Ihmisen elämäntehtävä on tutustua itseensä.”

- miten niin elämäntehtävä?
- milloin ihminen voi sanoa tuntevansa itsensä?

b. aktiivinen toiminta. ”Persoonallisuuteni piirteitä”

- kirjoitellaan yhteistoiminnallisesti myönteisiä adjektiiveja tauluun (-ohjaajalla voi olla myös valmis kalvo adjektiiveista, jota vielä täydennetään)
- laitetaan vihkoon (A4-koko) otsikoksi ”Tällainen minä olen” ja piirretään alle vapaalla kädellä ”pilviä” neljään kerrokseen ja pilvien sisään kirjataan asioita seuraavasti:

- alimmalle tasolle piirteitä, jotka kuvaavat minua (lähes) aina
- toiselle tasolle piirteitä, jotka löytyvät minusta useimmiten

-kolmannelle tasolle piirteitä, jotka löytyvät minusta silloin tällöin

-ylimmälle tasolle piirteitä, jotka kuvaavat minua joskus harvoin

-parityö/3-4 hengen ryhmä, keskustellaan:

-miten kaveri näkee minut eri tavoin?

-miten sinä näet kaverisi?

-mistä erot voisivat johtua?

-pohditaan vielä samoissa ryhmissä/pareittain ja merkitään vihkoon (luonteenpiirteet, mieltymykset, harrastukset,...):

-missä mielessä olette kaikki samanlaisia?

-entä erilaisia?

c.lopetus: keskustellaan yhdessä ohjaustunnin annista, välitehtävän anto seuraavaa kertaa varten ja loppukierros:

-mitä piditte tehtävästä?

-välitehtävä:

-mitä piirteitä arvostatte ihmisessä eniten?

-mistä piirteistä ette niin pidä?

Ohjaustunti 2 (Vahvuuteni – positiiviset puoleni)

Tavoitteet:

-tarkastellaan luokkakavereita vahvuuksien näkökulmasta

-vahvistetaan toistemme itseluottamusta

a.lämmittely: viime kerralla pohdittiin omaa persoonaa, mitä piirteitä arvostatte ihmisissä eniten? mistä piirteistä ette niin pidä?

->tänään pohditaan jokaisen myönteisiä/valoisia puolia (ikävien puolien pohdiskelu ei ole kovin antoisaa, tänään laitetaan ”positiiviset lasit päähän)

b. aktiivinen toiminta ”Myönteisyyden aurinko”

-jokainen leikkaa värillisestä (keltainen) kartiosta neliön ja laittaa oman nimensä keskelle

- keksitään myönteisiä adjektiiveja ja kirjataan niitä virikkeeksi tauluun
- tehtävähje: tehtäväsi on kertoa kaverille hänen parhaista puolistaan, kirjoita lappuun häntä kuvaava myönteinen adjektiivi kun saat kaverin lapun ja piirrä adjektiivista auringonsäde keskelle
- pulpetit siirretään yhteen letkaan, siten että ensimmäinen ja viimeinen toimivat viestin viejinä ja kuljettavat lappuja siten että laput kiertävät jouhevasti
- mieti rauhassa adjektiiveja, ei haittaa vaikka pulpetille kertyy lappuja
- yritä keksiä eri adjektiivi kuin edelliset
- kun saat oman lappusi, älä laita sitä enää eteenpäin
- odotellaan rauhassa, kunnes kaikki ovat saaneet oman lappunsa takaisin

c. lopetus: keskustellaan yhdessä ohjaustunnin annista, välitehtävän anto seuraavaa kertaa varten ja loppukierros:

- mitkä adjektiivit osuivat kohdalleen?
- mitä adjektiiveja jäit ihmettelemään?
- miltä tuntui saada palautetta luokkakavereilta?
- välitehtävä: edelliset omaan vihkoon

### Ohjaustunti 3 (Omat vahvuuteni oppimisessa, metaforatyöskentely)

tavoitteet:

- pohditaan, minkäläinen oppija minä olen
- pohditaan omaa suoriutumista eri oppiaineissa, tunneilla, läksyissä, kokeissa
- metaforatyöskentelyn avulla pyritään löytämään uusia näkökulmia opiskeluun liittyviin mielikuviin
- ilmaistaan metaforien avulla tunteita ja kokemuksia opiskeluun yhteydessä olevista asioista

a.lämmittely:

- välitehtävän purku
- minkä asioiden oppiminen on ollut sinulle (nelikenttä vihkoon)
- helppoa ja vaivatonta
- vaivalloista ja hidasta

- mukavaa ja palkitsevaa
- turhalta ja pakolta tuntuva

b.aktiivinen toiminta: metaforat oppimisesta (metafora-moniste)

- yhdessä esimerkkinä: oppiminen on kuin...
- muutama eri vaihtoehto ja perustelut
- keksitään omia metaforia monisteeseen perusteluineen (matikka on kuin.... , lempiaineeni \_\_\_\_\_ on kuin... jne.)
- siirrytään parin kanssa/3-4 hengen ryhmään:
- luetaan ja perustellaan metaforat
- jutellaan metaforien eroista

c.lopetus:

- myönteisiä metaforia ja kielteisiä metaforia
- miksi metaforamme ovat niin erilaisia?
- >kokemukset vaikuttavat
- >onnistumiset ja epäonnistumiset vaikuttavat
- välitehtävä: mikä oli mielestäsi osuvin metafora, miksi. Paulauta mieleen oma onnistumisesi koulussa, kirjoita lyhyt kuvaus

Ohjaustunti 4 (Minäpystyvyy- ja kykyuskomukset)

tavoitteet:

- ilmaistaan käsityksiä omasta osaamisesta
- ilmaistaan ajatuksia omista kyvyistä ja taidoista
- ilmaistaan uskomuksia kaverin osaamisesta
- pohditaan minäpystyvyyssuskomusten merkitystä suoriutumisessa

a.lämmittely:

- viimeksi jäätii siihen, miten kokemukset vaikuttivat mielikuviimme ja metaforiimme
- jutustelu myönteistä koulukokemuksista (välitehtävä)
- >miten myönteiset kokemukset vaikuttavat tuleviin tilanteisiin
- >onnistumisen odotukset, onnistumisen ennakointi, myönteiset mielikuvat

->miten kielteiset kokemukset...

b.aktiivinen toiminta: omien pystyvyysuskomusten arviointi ja kaverin pystyvyysuskomusten arviointi (moniste, jossa omia taitoja ja kykyjä arvioidaan asteikolla 1-7)

-tehdään ensin itsenäisesti x-symbolilla merkiten

-valitaan parit, jotka tuntevat hyvin toisensa

- vaihdetaan paperit ja nyt arvioidaan kaverin taidot o-symbolia käyttäen (paperissa lopulta oma ja toisen arvio)

(-tämän vaiheen voi tehdä myös uudelle paperille, jolloin kaverin omat vastaukset eivät näy ja hajonta tulee suuremmaksi)

-keskustelu kaveri kanssa tuloksista:

->missä kohdin arviot osuivat samaan/erosivat?

->mistä erot johtuvat?

c.lopetus:

-mitä havaintoja teitte?

-mistä erot johtuvat?

-faktoja vai uskomuksia

-miten tunnistamme uskomuksiamme? (minun täytyy, minun pitää, minä en osaa,.. ohjaajajn kalvo uskomukset virikkeenä)

-välitehtävä: miten myönteiset ja kielteiset uskomukset vaikuttavat toimintaamme?

Ohjaustunti 5 (Myönteiset ja kielteiset uskomukset)

tavoitteet:

-etsitään ja tunnistetaan omaan elämään liittyviä uskomuksia

-pohditaan uskomusten vaikutuksia

-pohditaan uskomusten todenperäisyyttä ja muuttamisen mahdollisuutta

a.lämmittely:

->Meillä kaikilla on uskomuksia, jotka vaikuttavat elämäämme, esimerkiksi jollakin voi olla ajatus, uskomus: ”Hämähäkit ovat ällöttäviä ja pelottavia

otuksia”tai ”Mä oon ihan surkee kielissä.”->miten uskomus on syntynyt/kehittynyt? yhden vai useamman kokemuksen perusteella vai toisten kertomusten perusteella->nopea oppiminen->aivot ”Muistavat”, kun näkee hämähäkin tai koe on alkamassa

-puretaan välitehtävä: mitä uskomuksia keksitte? miten uskomukset vaikuttavat elämäämme?

-myönteiset: (mä olen hyvä liikunnassa,...)

-kielteiset: (mä en pysty pitämään esitelmää luokan edessä,...)

b. aktiivinen toiminta: (pienissä ryhmissä uskomuksista tehtävä, apuna ohjaajan kalvo: ”uskomusten haastaminen ja testaaminen”)

->esim. uskomus: epäonnistun aina kokeissa

-millaisia tunteita siitä seuraa? +/-

-millaista toimintaa siitä seuraa +/-

-miten edelliset vaikuttavat:

-kokeisiin valmistautumiseen

-koetilanteessa

-odotuksiin uusissa tilanteissa

-tunteisiin

-Yhteisen esimerkin jälkeen käydään läpi ryhmän kanssa uskomuksia (myönteisiä ja kielteisiä kummaltakin) yhdessä läpi kalvon apukysymyksiä hyödyntäen

c. lopetus:

-Käydään läpi ryhmistä 2 kielteistä uskomusta ja 2 kielteistä uskomusta seuraamuksineen

-Mitä ajattelette seuraavasta ”Hän teki sen, koska ei tiennyt sen olevan mahdotonta!”

-välitehtävä: Mieti vielä uskomuksiasi: milloin koet olevasi vahvimmillasi, milloin luotat itseesi...missä tilanteissa olet epävarma? Kirjoita näistä ajatuksiasi.



Ohjaustunti 6 ja 7 (Omat onnistumiskokemukseni, Vance Peavyn harjoitus s. 164-166) (kahden ohjaustunnin suunnitelma)

tavoitteet:

- palautetaan mieleen oma onnistumiskokemus
- kirjoitetaan oma onnistumiskokemus
- tunnistetaan omia vahvuuksia toisten palautteesta
- pohditaan kaverin onnistumistilannetta ja hänen vahvuuksiaan

a. lämmittely: (ohjaajalla kalvo uskomuksista +/-)

-väite: ”Uskomukset ohjaavat toimintaamme ja tunteitamme”

->mitä ajattelette mietelauseesta?

-miten myönteiset uskomukset

vaikuttavat uusissa tilanteissa?

-jutustellaan vielä välitehtävästä

->tänään puhutaan onnistumisen kokemuksista...tämä on kahden ohjaustunnin prosessi

b. aktiivinen toiminta (kirjoitetaan kuvaus omasta onnistumisen kokemuksesta):

Mieti mukava onnistumistilanne tai merkittävä kokemus, joka on jäänyt sinulle mieleen ja kirjoita siitä opovihkoosi tarkka kuvaus. Tämä tilanne voi olla hyvin pieni tai suurikin. Sinulle tuli tuosta tilanteesta hyvät fiilikset ja olet tyytyväinen siitä tilanteesta.

Kirjoita nyt opovihkoon kuvaus tuosta mukavasta tilanteesta: missä olit, ketä muita asiaan tai tilanteeseen liittyy, mitä tapahtui,jne.

-Missä onnistuit?

-Mitkä asiat tuossa tilanteessa vaikuttivat siihen, että onnistuit?

-Mikä vaikutti eniten siihen, että homma onnistui?

-Miltä onnistuminen tuolloin tuntui?

-Miten se vaikutti tulevaisuuteesi? (nämä kysymykset kalvolla)

Kun kaikki ovat kirjoittaneet kuvauksensa, siirrytään hevosenkengän muotoon ja harjoitellaan onnistumisen kokemuksen purku yhdessä (tarvitaan omat vihot, kynä, kumi ja irtolappusia kirjaamista varten).

-Ohjaaja on selittänyt etukäteen yhdelle sanavalmiille oppilaalle etukäteen toimintaohjeet ja pyytää häntä kertomaan rauhallisesti oman onnistumiskokemuksensa (tämän ehtii tehdä, kun osa vielä kirjoittaa).

-Ennen kertomista annetaan kaikille toimintaohjeet ja havaintotehtävät:

”Seuraa tarkkaan, mitä taitoja ”Martti” tarvitsi, jotta tämä tilanne onnistui näin hyvin. Huomaa, että ”Martti” ei välttämättä sano näitä taitoja suoraan, vaan sinun on luettava rivien välistä. Ole siis tarkkana. Nämä ”Martin” taidot voivat olla monenlaisia ominaisuuksia: tietoja, lahjoja, taitoja, kykyjä, suhtautumista...joita hän tarvitsee onnistuakseen tuossa tilanteessa. Nämä taidot ovat siis monenlaista osaamista, joka auttaa ”Marttia” onnistumaan.

-Kirjaa nämä huomaamasi ja tunnistamasi taidot tähän irtolapulla ja valmistaudu kuuntelemisen jälkeen kertomaan ”Martille” havainnoistasi. Olkaa tarkkana, onko kysyttävää.

Tämän jälkeen ohjaaja kiinnittää huomionsa ”Marttiin” ja antaa hänelle ohjeet kertomiseen ja ohjaa häntä tarinan kertomisen aikana apukysymyksin: ”Haluaisin kuulla nyt siitä, kuinka onnistuit hyvin tuossa kirjoittamassasi tilanteessa. Se voi olla tapahtunut jo kauan sitten tai juuri hiljattain. Kun pääset liikkeelle, autan sinua sitten lisäkysymyksin.”

-Kysymyksiä, joita voi käyttää: Muistatko miltä silloin tuntui? Keitä muita siinä oli mukana? Mikä tässä kokemuksessa tuntui erityisen tärkeältä? ..oli erityisen tärkeää? Onko tässä tilanteessa jotain, joka on auttanut sinua myöhemmin elämässäsi?

Kun ”Martti” on kertonut tarinansa, kuuntelijat täydentävät vielä hieman merkintöjään.

Ohjaaja pyytää oppilaita kertomaan havainnoistaan: ”Mitä taitoja huomasitte Martin tarvinneen?”

Lopuksi ”Martti” kertoo, miltä tuntui kuulla toisten havainnoista. Laput annetaan Martille ja hän saa liimata luokkakavereidensa tarinat omaan opovihkoonsa.

Tämän jälkeen ohjaaja jakaa luokan noin 4-6 hengen ryhmiin, jossa käydään onnistumiskokemuksia yllä olevan esimerkin mukaan läpi.

c. lopetus: Mitä piditte harjoituksesta? Miltä tuntui kuulla kehuja toisilta?

-välitehtävä: tutki vielä luokkakavereiden palautelappuja: mitä taitoja he sinusta löysivät? mitkä tunnistit näistä itsekin, mitkä olivat ehkä yllättäviä havaintoja.

#### Ohjaustunti 8 (Onnistumisen kehä)

tavoitteet:

- käydään läpi onnistumisen kehän ja epäonnistumisen kehän eri vaiheet
- tunnistetaan psyykkisiä prosesseja omien kokemusten perusteella
- pohditaan psyykkisten prosessien kumuloituvuutta

a.lämmittely:

- viimeksi käytiin läpi onnistumisen kokemuksia ja pohdittiin taitoja, joita olette näissä suoriutumistilanteissa tarvinneet
- jutellaan välitehtävästä: mitä taitoja kaverit löysivät rivien välistä?
- >tänään käydään läpi, mitä suoritustilanteilla tarkoitetaan ja mitä suoritustilanteessa tapahtuu, virikekuvana Viivin ja Wagnerin pöytälatkakuva, jossa Wagner on häviämässä, selittelee miksi peli ei suju ja kaataa lopulta pelin

b. aktiivinen toiminta (onnistumisen kehä)

- otsikoksi onnistumisen kehä
- käydään läpi yhteiskeskusteluna onnistumisen kehän eri vaiheet ja piirretään kuva vihkoon: keskelle oma kuva ja sen ympärille suoritustilanne, odotukset, toiminta, tilanteen tulkinta, uudet odotukset, jne.
- pohditaan myönteisiä ja kielteisiä puolia joka vaiheessa,merkitään plus ja miinus kehän joka vaiheeseen
- taulutyön jälkeen mietitään tyypillisiä selityksiä, kun onnistuu tai kun joku menee pieleen (mä tein koko jakson ajan paljon hommia ja siksi onnistuin, en vaan ollu viittiny lukee, koe oli ihan älyttömän vaikee,...)
- parin esimerkin jälkeen keksitään pareittain selityksiä onnistumisiin ja epäonnistumisiin, vihkoon sarakkeet molemmille vaihtoehdoille
- kootaan yhdessä selityslauseita tauluun (Mä olin lukenut niin hyvin, mua ei huvittanut, tehtävät oli ihan epäselviä, en mä osaa matikkaa, mä on vaan niin hikke,...)

c. lopetus:

-miksi piirtämäämme kuvaa nimitetään onnistumisen kehäksi? mikä merkitys kehän eri vaiheilla on? miten tulkinta vaikuttaa uudessa suoritustilanteessa? mitä tarkoittaa kumuloituvuus?

välitehtävä: kirjoita esimerkki, jossa itse olet ollut onnistumisen kehällä ja taas toisaalta epäonnistumisen kehällä, miten selität tilannetta?

loppukierros: mitä ajatuksia tunnin aihe herätti?

Ohjaustunti 9 (Miten suhtaudun onnistumisiin ja epäonnistumisiin – rakentavat tulkinnat, Weinerin (1985,1992) teorian syyluokittelu)

tavoitteet:

-analysoidaan suoritustilanteiden tyypillisiä selityksiä

-opitaan luokittelemaan kausaaliselityksiä ja attribuutioita Weinerin (1985,1992) motivaatioattribuutioteorian mukaisesti: sisäinen-ulkoinen, kontrolloitavissa-ei-kontrolloitavissa (ja pysyvä-vaihteleva)

-pohditaan syihin yhteydessä olevia kausaalipäätelmiä (yhteys itsetuntoon, tunteet, odotukset jatkossa->huomataan yhteys onnistumisen kehään

-pohditaan rakentavia toiminnan näkökulmasta rakentavia syyselityksiä

a.lämmittely. käydään läpi välitehtävä, mitä ajatuksia onnistumisen kehä herätti ja todetaan että kehään palataan vielä tällä ohjaustunnilla, kootaan oppilaiden kausaaliselityksiä tauluun kahteen sarakkeeseen tätä ohjaustuntia varten: onnistumiset ja epäonnistumiset

b. aktiivinen toiminta (vihkotyö, tyypilliset selitykset onnistumiselle ja epäonnistumiselle)

-otsikoksi ohjausvihkoon edellinen

-piirretään ohjaajan johdolla Weinerin (1985, 1992) teorian mukainen ristikko (alla), huom! isoon kokoon, jotta mahtuu esimerkkejä (vaihtoehtoisesti ohjaajan valmis taulukkorunko, joka liimattiin vihkoon)

	<b>SISÄINEN SYY</b>	<b>ULKOINEN SYY</b>
<b>KONTROLLOITAVISSA OLEVA SYY</b> (yksilö voi itse vaikuttaa)	YRITTÄMINEN  OPISKELUTAITO OPISKELUTEKNIikka (lukutekniikka, käsitekartat, kertaustekniikat,...)  TOIMINTATAIDOT (ajankäyttö)  SUHTAUTUMINEN OPISKELUUN	LUOKAN TYÖRAUHA  PARI/RYHMÄ (kun saa itse valita)
<b>EI-KONTROLLOITAVISSA OLEVA SYY</b> (yksilö kokee ettei voi vaikuttaa)	KYKY (matikkapää, kielipää, luovuus, liikunnallisuus, jne.) OMA PERSOONA (Olen fiksu/tyhmä, minä osaan/en osaa)	VAIKEA TEHTÄVÄ /-KOE  EPÄSELVÄ TEHTÄVÄ  OPETTAJA  PARI/RYHMÄ (kokee, ettei voi itse päättää)  SÄKÄ / TUURI

-lisätään ohjaajan johdolla ensin otsikot ja ohjaaja selittää niiden merkityksen:  
”yksilö kokee syyn olevan sisäinen/ulkoinen ..., teorian tarkoitus on jäsentää syitä, jotta niitä voidaan pohtia ja ymmärtää

-tarkastellaan tauluun kirjoitettuja oppilaiden onnistumis- ja epäonnistumiselytyksiä ja etsitään niissä ilmaistuja suoritustilanteiden syitä:

-”Koe meni hyvin, koska mä olin lukenut niin paljon!” (YRITTÄMINEN)

-”Onnistuin, koska mä oon hyvä matikassa.” (KYKY, TAITO)

-”Muistin hyvin, koska olin tehnyt hyvät tiivistelmät (OPISKELUTAITO)

-Epäonnistuin, koska kysyttiin ihan oudot kysymykset (EPÄSELVÄ TEHTÄVÄ, SÄKÄ)

-”En oo hyvä kielissä, ei kokeetkaan onnistu.” (KYKY)

->lisätään tyypilliset teorian mukaiset syyt tikkukirjaimilla väljästi taulukkoon ja alle esimerkkejä (muutama yhdessä)

-yhteisten esimerkkien jälkeen oppilaat miettivät pareittain taululla olevien selityksien taustalla olevia syitä ja lisäävät vihossa olevan taulukkoonsa

-kootaan suoritusilanteiden syitä vielä yhdessä

c. lopetus (viritetään keskustelua kausaalisyyhin psykologisista seuraamuksista)

-Mitkä syyselitykset tekevät hyvää itseluottamukselle?

-Mikä/mitkä onnistumisen syyt vaikuttavat mielestäsi myönteisimmin itseluottamukseen? Miksi?

-Mikä onnistumisestasi sama palaute on tuntunut kaikkein mukavimmalta?

-Millä onnistumisen syillä voit parantaa kaverin itseluottamusta

-Entä mikä selitys tuntuisi epäonnistumistilanteessa itselle kaikkein ikävimmältä? (omaan persoonaan liittyvä syy ja sellainen, että kokee, ettei sitä voi kontrolloida

-Mikä olisi rakentava vaihtoehto selittää tätä vastoinkäymistä/epäonnistumista? (kontrolloitavissa oleva, syy johon voi itse vaikuttaa esim. yrittäminen, opiskelutekniikka, opiskelutaito)

-Välitehtävä: Mitkä asiat kuuluvatkaan hyvään opiskelutaitoon ja opiskelutekniikkaan?->tee käsitekartta

Ohjaustunti 10 (Myönteiset suoritusstrategiat: optimistinen strategia ja defensiivis pessimistinen strategia)

tavoitteet:

-keskustellaan ja kerrataan opiskelutaidon osa-alueita

-käydään läpi käsitteen suoritusstrategia merkitys

-käydään läpi tarkoituksenmukaiset (myönteiset) suoritusstrategiat, optimistinen strategia ja defensiivis pessimistinen strategia

a. lämmittely: käydään läpi välitehtävä:

-vertaillaan parin kanssa käsitekarttoja

-mitä yhteisiä, mitä eroja löytyi->kootaan tauluun, kerrataan opiskelutaidon osa-alueet

b. aktiivinen toiminta (tutustuminen myönteisiin suoritusstrategioihin)

-Tänään tutustutaan suoritusstrategioihin. Suoritusstrategialla tarkoitetaan tyypillistä toimintatapaa suoritusstilanteessa ja tyypillistä tapaa selittää onnistumisia tai epäonnistumisia.

Tänään käydään läpi hyvät suoritusstrategiat eli myönteiset strategiat, joita suositellaan käytettäväksi.

-Laitetaan ohjausvihkoon otsikoksi Suoritusstrategia ja suoritusstrategian helpotettu määritelmä.

-Esimerkki ”Kalle Palander” Kalle treenaa kesällä juoksemalla, vahvistamalla lihaksia, joita hän laskettelutekniikassa erityisesti tarvitsee. Hän toimii ympäri vuoden määrätietoisesti kunnostaan huolehtien ja tekniikkaa kehittäen. Tämä edellyttää tavoitteellisuutta ja määrätietoisuutta. (Muina esimerkkeinä käytin Janne Ahosta, Olli optimistia, Forrest Gump-tyyppiä,...)

-Ohjaaja jakaa suoritusstrategia-aulukon, jossa on riittävästi tyhjää tilaa ja otsikot valmiina (seuraavaakin ohjaustuntia varten). Liimataan tämä ohjausvihkoon.

SUORITUS-STRATEGIA	ODOTUKSET ENNEN TOIMINTAA	TOIMINTAAN LIITTYVÄT ASIAT	TOIMINNAN TULKINTA, SYYSELITYKSET
OPTIMISTINEN STRATEGIA	myönteiset: ”olen onnistunut aikaisemmin, olen treenannut hyvin”	keskittyy tekniikkaan ja suoritusta parantavien taitojen kehittämiseen	onnistuminen: ”yritin täysillä ja tekniikka oli hyvä” epäonnistuminen: ”rata oli jo kulunut”
DEFENSIIVISEN PESSIMISTINEN STRATEGIA	realistisen myönteinen (jalat maassa tyyppi) uskoo pärjäävänsä		
ITSEÄ VAHINGOITAVA STRATEGIA	kielteiset, odottaa epäonnistuvansa		
OPITTU AVUTTOMUUS STRATEGIA	”tietää” jo etukäteen epäonnistuvansa		

-Täytetään taulukkoa ”Kalle Palander” esimerkkiä hyödyntäen ja rinnastetaan esimerkkiä Olli ja Oili Optimistin opiskeluun. ODOTUKSET: Kalle odottaa onnistuvansa, miksi? Koska hänellä on aikaisempia onnistumisen kokemuksia. Hänellä on luottavainen ja myönteisesti jännittynyt olo ennen kisaa, koska hän

tiesi harjoitelleensa hyvin. TOIMINTAAN LIITTYVÄT ASIAT: Kisa-aamuna hän söi kunnan aamupalan, varmisti välineiden kunnan (voitelun, siteet ja sauvat). Kisan aikana Kalle keskittyi siihen, että tekniikka pysyy kasassa ja hän yrittää parhaansa. Hän muistutti laskun aikana itseään: ”paketti kasassa, muista tekniikka”. TOIMINNAN TULKINTA: ”Kun Kalle ajoi ulos radalta ja epäonnistui Italiassa, hän ajatteli, että epäonnistuminen johtui kuluneesta ja epätasaisesta radasta porttien luona (ulkoinen ja kontrolloimaton syy), eikä hän syyttänyt itseään (Olen huono laskija). Tämä oli rakentava (ja ehkä oikeakin selitys), eikä vaikuttanut kielteisesti Kallen itsetuntoon, vaan Kalle jatkoi hyvällä tsempillä uuteen kisaan, uusin myönteisin odotuksin.

-Olli tai Oili Optimistin kautta siirretään esimerkki opiskeluun, jolloin oppilaat ymmärtävät idean: mitä optimisti odottaa, miten toimii ja miten tulkitsee onnistumista, epäonnistumista. ...

-samalla tyylillä käydään läpi defensiivis pessimistinen tyyli

c. lopetus: Miksi näitä suoritusstrategioita sanotaan hyviksi ja myönteisiksi strategioiksi?

välitehtävä: Miten optimistisen strategian käyttäjä valmistautuisi tutkielman tekemiseen? Miten hän suhtautuu, jos hän saa tutkielmasta huonon arvosanan? Milloin olet itse toiminut optimistista strategiaa käyttäen?

Ohjaustunti 10 (Kielteiset suoritusstrategiat: itseä vahingoittava strategia ja opittu avuttomuus strategia)

tavoitteet:

-käydään läpi käsitteen suoritusstrategia merkitys

-käydään läpi epätarkoituksenmukaisista suoritusstrategioista kaksi, itseä vahingoittava strategia ja opittu avuttomuus strategia

a.lämmittely: käydään läpi välitehtävä ja kerrataan optimistinen strategia ja defensiivis pessimistinen strategia. Esimerkkejä siitä, kun toimin itse optimistista strategiaa käyttäen.



b. aktiivinen toiminta (Kielteiset strategiat: itseä vahingoittava strategia ja opittu avuttomuus strategia)

-Tänään jatketaan suoritusstrategia aihetta ja täydennetään viime kerran taulukkoon asioita.

-Nyt käydään läpi kaksi sellaista strategiaa, jotka eivät välttämättä ole parhaita mahdollisia

-Ensin käydään läpi itseä vahingoittava strategia ja kun ohjaaja kertoo miten tämän strategian käyttäjä toimii, niin samalla pohditaan rakentava vaihtoehto.

ODOTUKSET: ”Itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävä kaveri saa tietää, että parin päivän päästä on englannin koe. Tilanne ottaa kaveria päähän ja hän päättää lähteä kylille hengailemaan eikä lue kokeeseen.”

- Miksiköhän (on tavallaan ymmärrettävää), että hän toimii näin? Mikä olisi fiksumpi tapa?

Näin käydään läpi vaiheittain itseä vahingoittavan strategian tyypillinen toimintatapa ja pohditaan joka vaiheessa rakentavampaa näkökulmaa.

-Samaan tapaan käydään opittu avuttomuus strategia vaiheittain läpi taulukkoa täydentäen ja pohditaan jokaiseen tilanteeseen muita näkökulmia.

c. lopetus. Nyt olemme käyneet 4 tavallista suoritusstrategiaa läpi. Mikä näistä tuntuu tutulta? esimerkkejä.

välitehtävä: Vastaa seuraaviin kysymyksiin opovihkoosi pohdiskellen (kysymyslappu oppilaille):

Kun tärkeät kokeet lähestyvät, mitä ajatuksia tilanne yleensä herättää sinussa?

Miltä sinusta tuntuu, mitä odotat? Plussat ja miinukset

Miten valmistaudut kokeeseen? Miten toimit koetilanteessa? Arvioi omaa opiskelutyyliäsi. Plussat ja miinukset

Miten suhtaudut, jos koe menee tosi hyvin, että jos homma menee penkin alle?

Mistä ajattelet onnistumisen johtuvan, että epäonnistumisen?

Mitä suoritusstrategiaa koet käyttäväsi?

Ohjaustunti 11 (Oman suoritusstrategian pohdintaa, soveltavat ryhmätehtävät Lare ja Lissu)

tavoitteet:

- yritetään tunnistaa oma suoritusstrategia
- tunnistetaan fiktiivisistä kertomuksista Lare ja Lissu suoritusstrategian osa-alueita
- pohditaan ryhmissä parannusehdotuksia Laren ja Lissun tilanteisiin

a.lämmittely: esiteltiin parille oma välitehtävä, keskusteltiin suoritusstrategioista: mitä suoritusstrategiaa huomaatte käyttävän? käytätekö eri strategiaa eri tilanteissa? mitä kehitettävää omassa strategiassa on?

b. aktiivinen toiminta (Ryhmissä soveltava tehtävä Lare ja Lissu)

- ryhmissä 4-5 oppilasta
- satunnaisesti jaettiin kumpaakin esimerkkikuvausta ryhmiin (Lare ja Lissu, ohjaajan kirjoittamat A4 pituiset tarinat)

-Ryhmille seuraavat toimintaohjeet:

a. Lukekaa ensin rauhassa juttu Laresta tai Lissusta

b. Keskustelkaa: 1. Minkälaiset odotukset ja fiilikset Larella/Lissulla on ennen suoritustilannetta? Mistä ajattelette tämän johtuvan? 2. Miten Lare/Lissu toimii selvittääkseen tilanteestaan? Miten Lare/Lissu toimii suoritustilanteessa? Mikä on rakentavaa toimintaa? Mitkä toimintatavat estävät tavoitteen saavuttamista? 3. Miten Lare ja Lissu suhtautuvat vastoinkäymisiin? Miten Lare ja Lissu tulkitsevat toimintansa tuloksia? Mikä on rakentavaa, mikä ei niin rakentavaa?

c. Kootkaa ryhmässä tapahtuvan keskustelun tuloksia ohjausviikoihin.

-Odotukset: + ja –

-Toiminta: + ja –

-Toiminnan tulkinta: + ja –

c. Lopetus:

-Käydään läpi luokan tasolla Laren ja Lissun suoritusstrategian osatekijöiden myönteisiä ja kielteisiä piirteitä.

-välitehtävä: Miten Lare tai Lissu pääsisi epäonnistumisen kehältä onnistumisen kehälle? Listaa muutosehdotuksia toimintaan.

## Ohjaustunti 12 (Mikä saa minut toimimaan? motivaation tarkastelua)

tavoitteet:

- kerrataan motivaation merkitys opiskelussa
- opitaan käsitteiden sisäinen ja ulkoinen motivaatio merkitys
- pohditaan omaa motivaatiota ja keskeisiä motivaation lähteitä osana omaa ajattelu- ja toimintatapaa

a. lämmittely:

- jutellaan välitehtävästä, onnistumisen- ja epäonnistumisen kehästä (Lare ja Lissu)
- käydään läpi parannusehdotuksia Laren ja Lissun toimintaan
- >tänään aiheena on kysymys ”Mikä saa sinut toimimaan?” Pohditaan siis sitä, mistä saat voiman tehdä asioita, mikä saa sinut liikkeelle.

b. aktiivinen toiminta: (Mikä saa minut hoitamaan kouluhommat vastuullisesti-  
kuvan piirtäminen)

- Otsikoksi vihkoon, ”Mikä saa minut toimimaan?”
- tarvitaan puoli sivua tilaa, piirretään keskelle karrikoitu omakuva ja lähdetään pohtimaan itsenäisesti piirroskuvan ympärille käsitekarttana niitä tekijöitä, jotka saavat yksilön hoitamaan kouluhommansa kunnolla
- verrataan muutaman minuutin päästä vieruskaverin käsitekarttaa omaan, mitä samoja, entä eroja?
- kootaan yhteisesti jutellen ohjaajan johdolla tauluun koontikuva
- ohjaaja esittelee käsitteet sisäinen ja ulkoinen motivaatio: sisäisessä motivaatiossa halu tekemiseen lähtee itsestä, omista merkityksistä ja ulkoisessa motivaatiossa joku toinen tsemppaa sinua tai ulkoinen palkinto saa sinut toimimaan
- mietitään parityönä, mitkä äsken kirjatuiista tekijöistä ilmentävät sisäistä motivaatiota (S) ja mitkä ulkoista motivaatiota (U)
- mietitään mihin kaikkeen motivaatio vaikuttaa: työskentelyintoon, jaksamiseen, suhtautumiseen, aktiivisuuteen,...

-Seuraavaksi tehdään ”Opiskelijan motivaatiotesti” sovellettu tehtävä

->Onko sinulla testin mukaan korkea, hyvä vai heikko motivaatio?

c. lopetus

-jutellaan testin tuloksesta

-välitehtävänä: Oman motivaation pohdiskelutehtävä ohjaajan kysymysmonisteen perusteella 8jataan oppilaille ja liimataan vihkoon:

”Minkälainen on opiskelumotivaatiosi (yrityksesi ja tsemppisi)? Pohdiskele asiaa vapaasti kirjoitellen seuraavien kysymysten kautta:

Kuinka paljon käytät aikaa kouluhommiin, kokeisiin valmistautumiseen,...?

Pärjääminen: Kuinka hyvin menestymisesi vastaa omia odotuksiasi? Menestytkö kykyjäsi vastaavalla tavalla?

Fiilikset ja tuntemukset: Ilmeneekö kyllästymistä, ärtymystä, syyllisyyttä, entä myönteisiä fiiliksiä,..?

Fyysiset tuntemukset: kuinka jakselet, valvotko, väsyttääkö,...?

Muut puuhat: Onko hommasi tasapainossa: koulu-kaverit-harrastukset, meneekö energia muualle kuin kouluhommiin?

Kaverisuhteet: Onko kavereita liikaa, liian vähän, vievätkö kaverit liikaa energiaa?

Itseluottamuksen tila: Mikä on tällä hetkellä itseluottamuksen taso? Onko vastoinkäymisiä, pettymyksiä, onnen tunteita?

Mistä saat tällä hetkellä eniten voimaa elämääsi?

Ohjaustunti 13 (Oman motivaation ja motivaatiolähteiden arviointia-> omien toiminnallisten tekijöiden (opiskelutaitojen) osuus motivaation lähteenä)

tavoitteet:

-tutkitaan omaa koulumotivaatiota välitehtävän kautta

-pohditaan keinoja motivaation parantamiseen

-kirkastetaan ja korostetaan ominen toiminnallisten tekijöiden (opiskelutaitojen) merkitystä motivaation parantamisessa (mitä kannattaa tehdä, jos motivaatio on alhaalla? Mitä tekijöitä hyvää opiskelutaitoon nyt kuuluikaan?--> toimintaa muuttamalla voi saada aikaan muutosta tuloksissa, itseluottamuksessa, fiiliksessä,...onnistumisen kehä)

### a. lämmittely

-opo esittelee taulukuvan ”motivaatio on ydinjuttu opiskelussa”, jossa motivaatio on keskellä ja ympärillä asioita, joihin motivaatio vaikuttaa: sitkeys, aktiivisuus, keskittyminen, ajattelu ja prosessointi,...

-keksitään luokkana lisää ja havaitaan, että motivaatio on monen asian taustalla

### b. aktiivinen toiminta:

-käydään keskustellen läpi 2-3 hengen ryhmissä viime kerran välitehtävä kohta kohdalta, kohdat 1-8,

-käydään vielä luokkana galluptyyliin lyhyesti läpi kysymyksiä:

1. Paljonko käytetään kouluhommiin aikaa keskimäärin?
2. Kuinka moni pärjää odotusten mukaan?
3. Mitkä tekijät vaikuttavat fiilikseen tällä hetkellä eniten?
4. Mistä saa voimaa, että jaksaa kouluhommia?
5. Mikä vaikuttaa myönteisesti itseluottamukseen? Entä kielteisesti?

-Viritetään keskustelu aiheesta: Entä kun motivaatio on joskus hukassa? Miten motivaatiota voisi taas herätellä? Palautellaan mieliin onnistumisen kehä ja toiminnallisten tekijöiden (läksyt, opiskelutekniikka, työskentelytavat,..) tärkeä osuus motivaatiossa: fiilistä ei voi pakottaa ehkä paremmaksi, mutta toimimalla voi tulla muutoksia, pieniä onnistumisia, ...

→ tee äskeisen parin kanssa opovihkoon käsitekartta opiskelutaidosta

### c. loppetus

-kootaan tauluun käsitekartta opiskelutaidoista: läksyt, kokeisiin valmistautuminen, ymmärtävän lukemisen tekniikat (esim.. SSMK), muistikikat, kertauskikat, ajankäyttö,...

-välitehtävä: Mitkä asiat opiskelutaidoissasi on kunnossa? Missä asioissa voisit parantaa opiskelutaitojasi? Mihin erityisesti kannattaisi nyt keskittyä?

Liite 12.

Varianssien homogeenisuustestin, Levenen-testin tulokset

*Taulukko 34.* Tutkimuskysymyksen 1 testimuuttuja (koulumenestys x myönteinen-, normi-, kielteinen strategiaryhmä)

Testimuuttuja	Levene statistic (F)	Sig	Johtopäätös
Todistuksen keskiarvo	2,740	.067	Ryhmien varianssit ovat homogeenisia ( $p > .05$ )->t-testiä ja varianssianalyysia voi käyttää.

Liite 12. (jatkuu)

Varianssien homogeenisuustestin, Levenen-testin tulokset

Taulukko 35. Tutkimuskysymyksen 3 testimuuttujat (7.luokka) (Sukupuoli x koe- ja kontrolliryhmä)

Testimuuttuja	Levene statistic (F)	Sig	Johtopäätös
Epäonnistumisen ennakointi	1,221	.305	Ryhmien varianssit ovat homogeenisia ( $p > .05$ )->t-testiä ja varianssianalyysia voi käyttää.
Tehtävä-suuntauneisuus	,880	.454	Ryhmien varianssit ovat homogeenisia ( $p > .05$ )->t-testiä ja varianssianalyysia voi käyttää.
Vahingoittava toiminta	1,693	.172	Ryhmien varianssit ovat homogeenisia ( $p > .05$ )->t-testiä ja varianssianalyysia voi käyttää.
Tukeutuminen	,555	.646	Ryhmien varianssit ovat homogeenisia ( $p > .05$ )->t-testiä ja varianssianalyysia voi käyttää.
Defensiivisyys	1,158	.329	Ryhmien varianssit ovat homogeenisia ( $p > .05$ )->t-testiä ja varianssianalyysia voi käyttää.
Empiminen	3,135	,028	Ryhmien varianssit eivät ole riittävän homogeenisia ->t-testin ja varianssianalyysin käyttö ei ole suositeltavaa!
Itsetuntoa tukeva ajattelu	1,055	,371	Ryhmien varianssit ovat homogeenisia ( $p > .05$ )->t-testiä ja varianssianalyysia voi käyttää.

Liite 12. (jatkuu)

Varianssien homogeenisuustestin, Levenen-testin tulokset

Taulukko 36. Tutkimuskysymyksen 3 testimuuttujat (8.luokka) (Sukupuoli x koe- ja kontrolliryhmä)

Testimuuttuja	Levene statistic (F)	Sig	Johtopäätös
Epäonnistumisen ennakointi	1,622	.189	Ryhmien varianssit ovat homogeenisia ( $p > .05$ )->t-testiä ja varianssianalyysejä voi käyttää.
Tehtäväsuuntauneisuus	,474	.701	Ryhmien varianssit ovat homogeenisia ( $p > .05$ )->t-testiä ja varianssianalyysejä voi käyttää.
Vahingoittava toiminta	,865	.462	Ryhmien varianssit ovat homogeenisia ( $p > .05$ )->t-testiä ja varianssianalyysejä voi käyttää.
Tukeutuminen	4,713	.004	Ryhmien varianssit eivät ole riittävän homogeenisia ->t-tesin ja varianssianalyysein käyttö ei ole suositeltavaa!
Defensiivisyys	3,102	.030	Ryhmien varianssit eivät ole riittävän homogeenisia ->t-tesin ja varianssianalyysein käyttö ei ole suositeltavaa!
Empiminen	5,641	,001	Ryhmien varianssit eivät ole riittävän homogeenisia ->t-tesin ja varianssianalyysein käyttö ei ole suositeltavaa!
Itsetuntoa tukeva ajattelu	,888	,450	Ryhmien varianssit ovat homogeenisia ( $p > .05$ )->t-testiä ja varianssianalyysejä voi käyttää.



Liite 12. (jatkuu)

Varianssien homogeenisuustestin, Levenen-testin tulokset

Taulukko 37. Tutkimuskysymyksen 4 testimuuttujat (Sukuoli x myönteinen-, normi-, kielteinen strategiaryhmä)

Testimuuttuja	Levene statistic (F)	Sig	Johtopäätös
Itsearvostus (Rosenberg,1979)	1,332	.255	Ryhmien varianssit ovat homogeenisia ( $p>.05$ )->t-testiä ja varianssianalyysia voi käyttää.
Masentuneisuus (Beck, 1979)	,140	.983	Ryhmien varianssit ovat homogeenisia ( $p>.05$ )->t-testiä ja varianssianalyysia voi käyttää.
Kannustava ilmapiiri	1,379	.233	Ryhmien varianssit ovat homogeenisia ( $p>.05$ )->t-testiä ja varianssianalyysia voi käyttää.
Alisuori-tuneisuus	1,481	.197	Ryhmien varianssit ovat homogeenisia ( $p>.05$ )->t-testiä ja varianssianalyysia voi käyttää.
Epäonnistumisen ennakointi	,822	.535	Ryhmien varianssit ovat homogeenisia ( $p>.05$ )->t-testiä ja varianssianalyysia voi käyttää.

Liite 13.

*Taulukko 38.* Testimuuttujien normaalijakaumatarkastelua Kolmogorov- Smirnov testillä ( $n>50$ ), Shapior-Wilk testillä ( $n<50$ ) sekä tunnuslukujen, vinouden ja huipukkuuden mukaan

Kolmogorov-Smirnov testi ( $n>50$ ) ja Shapiro-Wilk testi ( $n<50$ )

Muuttuja	Statistic	df	Sig
koulumenestys koko tutkimusjoukko	0,59	234	.050
koulumenestys 7.lk	0,062	125	.200
koulumenestys 7.koeryhmä	0,083	61	.200
koulumenestys 7.kontrolliryhmä	0,065	64	.200
koulumenestys 8.lk	0,76	109	.153
koulumenestys 8.koeryhmä	0,094	65	.200
koulumenestys 8. kontrolliryhmä	0.969	44	.284

Kolmogorov-Smirnov testi ( $n>50$ ) ja Shapiro-Wilk testi ( $n<50$ )

Muuttuja	Statistic	df	Sig
koulumenestys Myönteisten strat.ryhmä	0.932	32	.045
koulumenestys normiryhmä	0,75	131	.065
koulumenestys kielteisten strat.ryhmä	0,57	61	.200

Liite 14.

Taulukko 39. Testimuuttujien normaalijakaumatarkastelua tunnuslukujen sekä jakauman vinouden ja huipukkuuden mukaan

Muuttuja	keskiarvo	keskiarvon keskivirhe	min - max	mediaani	variassi	keski-hajonta	vinous	huipukkuus
Epäonnistumisen ennakointi	1,5	0,09	0-6	1	1,99	1,41	1	0,83
Tehtäväsuuntautuneisuus	5,88	0,14	0-14	6	4,75	2,18	0,197	0,743
Vahingoittava toiminta	1,03	0,08	0-7	1	1,64	1,28	1,56	2,98
Tukeutuminen	1,27	0,08	0-7	1	1,69	1,3	1,25	2,04
Defensiivisyys	0,59	0,38	0-4	1	0,34	0,58	0,94	3,59
Empiminen	1,24	0,08	0-6	1	1,5	1,23	1,1	1,26
Itsetuntoa tukeva ajattelu	1,26	0,12	-5-6	1	3,08	1,76	-0,23	0,64
Itsensä arvostaminen (Rosenberg)	25,72	0,3	14-35	26	21,52	4,64	-0,45	-0,2
Masentuneisuus (Beck)	27,19	0,6	12-56	26	84,46	9,19	0,16	0,32
Kodin kannustava ilmapiiri	25,36	0,28	13-34	26	17,8	4,22	-0,32	-0,12
Alisuoriutuneisuus	10,52	0,24	5-22	10	14,15	3,76	0,83	0,45
Epäonnistumisen ennakointi	16,4	0,3	6-29	16	21,81	4,67	0,13	-0,44