

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

## **Kuka koulussa pärjää?**

**Kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten käsityksiä hyvin koulussa pärjäävästä oppilaasta**

**Kasvatustieteiden tiedekunta**

**Pro gradu -tutkielma**

**Roosa Yli-Pietilä**

**Marraskuu 2017**

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

ROOSA YLI-PIETILÄ: Kuka koulussa pärjää? Kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten käsityksiä hyvin koulussa pärjäävästä oppilaasta.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 71 sivua, 11 liitesivua

Marraskuu 2017

---

Koulumenestystä on tutkittu laajasti ja useista eri näkökulmista. Oppilaiden näkökulma koulumenestykseen ja koulussa pärjäämiseen on kuitenkin jäänyt vähemmälle huomiolle ja suurimmassa osassa oppilaiden näkökulmasta tehdyissä tutkimuksissa on tutkittu ainoastaan koulussa hyvin menestyviä tai johonkin vähemmistöryhmään kuuluvia oppilaita. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten oppilaiden ajatuksia ja käsityksiä koulussa hyvin pärjäävistä oppilaista. Koulussa pärjäämistä käsitellään tässä tutkimuksessa laajemmin kuin ainoastaan koulumenestyksen näkökulmasta. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehysessä perehdytään koulussa pärjäämiseen oppilaan kokemuksena. Aluksi käsitellään koulumenestystä ja siihen vaikuttavia tekijöitä ja tämän jälkeen perehdytään pärjäämisen kokemiseen laajemmin koulun toimintaympäristön, oppilaan toimintastrategioiden ja suomalaisen koulussa pärjäämisen kulttuurin kautta. Tutkimus on metodologialtaan laadullinen tutkimus, jossa on hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusnäkökulman piirteitä. Tutkimusaineisto koostuu neljästäkymmenestä kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten oppilaiden ryhmähaastattelusta. Aineiston analyysi on toteutettu teoriasidonnaisesti sisällönanalyysin periaatteita mukaillen. Analyysissä oppilaiden kuvailut hyvin pärjäävästä oppilaasta jakautuivat kolmeen kategoriaan; toiminta, sosiaalisuus ja ominaisuudet. Toiminnan kategoria jakautui kahdeksi alakategoriaksi: koulutyö ja koulutyötä tukeva toiminta ja sosiaalisuuden kategoria kolmeksi alakategoriaksi; oppilas-oppilassuhteet, oppilas-opettajasuhteet ja sosiaalisuus yleensä. Tuloslukuissa perehdytään näiden kategorioiden sisältöihin ja siihen, millaisia pärjäämisen strategioita kuvausten taustalla on sekä verrataan kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten käsityksiä. Tulokset kertovat oppilaiden käsittävän koulussa pärjäämiseen vaikuttavia tekijöitä yllättävän eri tavalla kuin kasvatuksen ja opetuksen tutkimuskentillä on totuttu ajattelemaan. Pärjäämisen nähdään tarkoittavan erityisesti koulutehtävien tekemistä ja opettajan ohjeiden noudattamista. Lisäksi koulussa hyvin pärjäävän oppilaan kuvaillaan tulevan kaikkien kanssa toimeen ja sopeutuvan hyvin kouluun. Tyypillisiä pärjääjän ominaisuuksia ovat rauhallisuus ja ahkeruus. Vaikka oppilaat kuvailivatkin toisaalta koulussa pärjäävää oppilasta tarkoin kriteerein, sekä kuudes- että kahdeksaluokkalaisten olivat kuitenkin sitä mieltä, että kuka vain voi pärjätä koulussa, jos haluaa, ja pärjätä voi monin eri tavoin. Kuudesluokkalaisten vastauksissa painottuivat selkeästi koulutyöhön liittyvät tehtävät. Kahdeksaluokkalaisten eivät kuvailleet koulutyöhön liittyvää toimintaa enää niin paljon ja ominaisuuksien kuvailu painottui enemmän. Molemmat luokka-asteet kuvailivat koulussa pärjäävän oppilaan sosiaalisuutta lähes yhtä paljon keskittyen vertais- ja opettaja-oppilassuhteisiin. Yksi huomionarvoinen tulos oli, että oppilaat eivät kuvailleet hyvin pärjäävien oppilaiden opiskeluintoa tai kertoneet heidän pitävän opiskelusta. Näistä molemmat on useissa tutkimuksissa todettu merkittäviksi koulunkäyntiin ja koulumenestykseen positiivisesti vaikuttaviksi tekijöiksi. Tutkimus tarjoaakin tärkeää pohdittavaa lasten ja nuorten kanssa työskenteleville aikuisille. Miten ja miksi kannustamme lapsia ja nuoria pärjäämään koulussa?

Avainsanat: koulumenestys, oppilas, oppilaan näkökulma, peruskoulu, ryhmähaastattelu

# SISÄLLYS

<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>KOULUMENESTYS</b> .....	<b>7</b>
KOULUMENESTYKSEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT .....	8
KOULUMENESTYSTUTKIMUS OPPILAAN NÄKÖKULMASTA .....	10
<b>KOULUSSA PÄRJÄÄMINEN OPPILAAN KOKEMUKSENA</b> .....	<b>12</b>
KOULU MONIMUTKAISENA TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ .....	12
OPPILAAN TOIMINTASTRATEGIAT .....	13
SUOMALAINEN KOULUSSA PÄRJÄÄMISEN KULTTUURI .....	16
<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>19</b>
LAADULLINEN TUTKIMUSOTE .....	19
TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUKSEN KOHDEJOUKKO .....	21
RYHMÄHAASTATTELU .....	22
TEORIASIDONNAINEN SISÄLLÖNANALYYSI .....	26
ANALYYSIN VAIHEITTAINEN KUVAUS .....	27
<i>Analyysin ensimmäinen vaihe</i> .....	28
<i>Analyysin toinen vaihe</i> .....	29
<i>Analyysin kolmas vaihe</i> .....	29
<i>Analyysin neljäs vaihe</i> .....	30
<b>KOULUSSA PÄRJÄÄVÄ OPPILAS</b> .....	<b>32</b>
KOULUSSA PÄRJÄÄMISEEN LIITETTY TOIMINTA .....	35
<i>Koulutyö</i> .....	35
<i>Koulutyötä tukeva toiminta</i> .....	36
KOULUSSA PÄRJÄÄMISEEN LIITETTY SOSIAALISUUS .....	38
<i>Oppilas – Oppilas</i> .....	39
<i>Oppilas – Opettaja</i> .....	39
KOULUSSA PÄRJÄÄMISEEN LIITETYT OMINAISUUDET .....	40
KUODESLUOKKALAISTEN JA KAHDEKSASLUOKKALAISTEN VASTAUSTEN VERTAILU .....	41
<b>JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA</b> .....	<b>44</b>
KUKA KOULUSSA PÄRJÄÄ .....	44
MITEN KOULUSSA PÄRJÄÄ .....	46
PÄRJÄÄMISEN STRATEGIAT.....	48
TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA MERKITYKSELLISYYS .....	49
EETTINEN POHDINTA .....	53
TUTKIMUSTULOSTEN HYÖDYNTÄMINEN JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA .....	56
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>58</b>
<b>LIITTEET</b> .....	<b>72</b>
LIITE 1. HAASTATTELURUNKO	
LIITE 2. KUODESLUOKKALAISTEN KÄSITYKSISTÄ MUODOSTETUT KATEGORIAT	
LIITE 3. KAHDEKSASLUOKKALAISTEN KÄSITYKSISTÄ MUODOSTETUT KATEGORIAT	
LIITE 4. KOULUTYÖHÖN LIITTYVÄ JA KOULUTYÖTÄ TUKEVA TOIMINTA	
LIITE 5. SOSIAALISUUS VERTAISUHTEISSA, OPETTAJA-OPPILASSUHTEISSA JA YLEENSÄ	

# JOHDANTO

Koulun rooli lasten ja nuorten päivittäisessä elämässä on merkittävä ja koulunkäynnin sujuminen määrittää vahvasti lasten ja nuorten arkea (Debnam, Johnson, Waasdorp & Bradshaw 2014, 455). Läheisimmät kaveri- ja ystävyysuhteet muodostuvat usein kouluympäristössä ja ovat edelleen yhteydessä koulumenestykseen ja siihen, miten koulu sujuu (Ladd, Kochenderfer-Ladd, Visconti & Ettekal 2012, 11; Ulmanen, Soini, Pyhältö & Pietarinen 2014, 439). Myös suhde opettajaan vaikuttaa koulumenestykseen ja kouluhyvinvointiin (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2014, 48). Koulu on siis paitsi akateemisten myös sosiaalisten taitojen keskeinen oppimisympäristö. Parhaassa tapauksessa koulu tarjoaa mahdollisuuden tunnistaa ja kehittää omia vahvuuksia sekä toimii samalla puskurina esimerkiksi perheessä koettujen ongelmien vaikutuksille. Koulumenestyksellä on kauaskantoisia vaikutuksia ja peruskoulun päättötodistus suuntaa monin tavoin nuoren elämää peruskoulun jälkeen. Koulumenestyksen on todettu myös ennustavan myönteistä elämäntulkua (Hoffman, Richmond, Morrow, & Kandice 2002, 253; Lee 2012, 338; Roeser & Midgley & Urdan 1996, 418).

Koulumenestykseen liittyvä tutkimus on noussut jälleen ajankohtaiseksi uusimpien PISA-tulosten julkistamisen jälkeen. Oppimistulosten laskun lisäksi erityisesti lasten ja nuorten kokeman koulun merkityksellisyyden lasku on huolestuttanut monia (Eccles & Roeser 2011, 225; Välijärvi 2017, 12–13). Myös Suomalaisten nuorten oppimistulokset ja koulumenestys ovat jatkuvasti laskeneet vuosituhaten alusta alkaen (OECD 2016a; Vettenranta ym. 2016a, 33–40). Koulumenestykseen vaikuttavia tekijöitä on tutkittu runsaasti ja lukuisista eri näkökulmista. Menestymiseen vaikuttavat muun muassa oppilaan persoonallisuus, perimä, sosiaaliset suhteet, perhe- ja kulttuuritaustat sekä ympäristö (Keltikangas-Järvinen 2006, 60–62; Craft, Khanderia & Gonda 2013; Ladd ym. 2012, 37–40; Eccles & Roeser 2011, 236–237). Miten oppilaat itse ymmärtävät koulussa pärjäämisen ja menestymisen, on sen sijaan jäänyt vähemmälle huomiolle. Oppilaiden käsitykset koulussa pärjäämisestä kuitenkin suuntaavat vahvasti sitä mitä oppilaat pyrkivät tekemään tai välttämään pärjätäkseen koulussa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä siitä, mitä koulussa pärjääminen tarkoittaa, millainen koulussa pärjäävä oppilas on sekä miten koulussa pärjäävä oppilas toimii.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä perehdytään koulumenestykseen, joka on yksi tapa lähestyä koulussa pärjäämistä. Lisäksi tarkastellaan koulumenestykseen vaikuttavia tekijöitä ja koulumenestystutkimusta oppilaan näkökulmasta. Koulussa pärjääminen on osa oppilaan koulukokemusta ja se voi tarkoittaa hyvin monia eri asioita. Teoriaosuudessa perehdytään myös kouluun monimutkaisena toimintaympäristönä ja pärjäämistä tarkastellaan oppilaiden käyttämien toimintastrategioiden näkökulmasta. Lisäksi teoriaosuudessa käsitellään suomalaista koulussa pärjäämisen kulttuuria sekä oppilaan sopeutuvuutta ja sopivuutta koulumaailmaan. Teoreettisen viitekehysten jälkeen esitellään tutkimuksen metodologia. Metodologiaosuudessa tarkastellaan tutkimusongelmaa, tutkimuksen toteutusta ja kohdejoukkoa sekä käytettyjä metodeja. Lopuksi kuvataan analyysin vaiheittainen eteneminen. Tutkimuksen tulokset esitetään kolmen tulokulman kautta, joilla oppilaat kuvailivat koulussa hyvin pärjäävää oppilasta. Tulosluvun lopussa vertaillaan kuudes- ja kahdeksaslukulaisten kuvailujen merkittävimpiä eroja. Raportin lopuksi käsitellään tutkimuksen johtopäätöksiä ja pohdinnassa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja merkityksellisyyttä sekä reflektoidaan metodologisia ja eettisiä kysymyksiä ja ongelmakohtia.

Tässä tutkimuksessa suhtaudutaan lapsiin ja nuoriin pätevinä tiedontuottajina. Lasten ja nuorten mukaan ottaminen tutkimuksen tekemiseen on 2000-luvulta lähtien ollut nouseva trendi (ks. Clark, Kjörholt & Moss 2005, 4–12; Lagström, Pösö, Rutanen & Vehkalahti 2010, 15). Lapsiin ja nuoriin liittyvää tutkimusta on aiemminkin ollut paljon, mutta vasta hiljattain tutkimusta on alettu tehdä myös lasten ja nuorten näkökulmasta (Smith 2011, 11–12). Lasten ja nuorten osallisuutta, sekä heidän mielipiteidensä ja näkökulmiensa kuuntelemista ja huomioimista pidetään yhä tärkeämpänä. Lasten ja nuorten äänen esiin tuovilla tutkimuksilla voidaan uudella tavalla lisätä myös heidän parissaan työskentelevien aikuisten ymmärrystä ja ammattitaitoa. (Tisdall, Davis & Gallagher 2009, 4–5; Mäkelä 2010, 72–75.) Samalla kun lasten ja nuorten tutkimus ja heidän osallistamisensa tutkimuksen tekoon on yleistynyt, myös tutkimuseettiset tarkastelut ovat nousseet erityisen huomion alle. Erilaiset asetukset ja säädökset ovat tiukentuneet ja lasten ja nuorten tutkimuksen eettisiin käytäntöihin on alettu kiinnittää erityistä huomiota heidän oikeuksiensa turvaamiseksi tutkimustilanteissa. (Lagström ym. 2010, 10–20.) Myös ryhmähaastattelut ja focus group -haastattelut eli ryhmäkeskustelut ovat yleistyneet 2000-luvun aikana (Kvale 2007, 72). Lapsilähtöisen tutkimusorientaation mukaan tutkijoiden tulee suhtautua lapsiin ja nuoriin kykenevinä ja pätevinä henkilöinä, kunnioittaa heitä ja huolehtia, että lapsia ja nuoria tiedotetaan tutkimukseen liittyen riittävästi. Lasten ja nuorten näkökulman esille tuovia tutkimuksia tulisi toteuttaa laajemmin ja erityisen tärkeää olisi nostaa esille juuri käsityksiin, kokemuksiin, toimijuuteen ja inklusioon liittyviä kysymyksiä (Tangen 2008, 165).

Henkilökohtainen kiinnostukseni aiheeseen liittyy osittain pohdiskeluuni omaan koulumenestykseeni vaikuttaneista tekijöistä sekä kokemuksiini tekemistäni luokanopettajan sijaisuuksista. Koen, että omaan koulussa pärjäämiseeni on vaikuttanut eniten omaksumani ”hyvän oppilaan” -identiteetti ja kotoa saamani kasvatusta. Vanhempani kannustivat aina yrittämään uudelleen ja tekemään parhaansa. Jo lapsuudesta lähtien muistan vahvan tunteen siitä, että vanhempani ja lähipiirini uskoivat minun pärjäävän, mihin ikinä ryhtyisin. Luulen, että tämä pystyvyysusko, sekä muiden että omani, on kantanut minut tähän päivään asti ja vaikuttanut merkittävästi oppimistuloksiini ja saavutuksiini. Vastaavaan pystyvyysuskoon olen harmikseni törmännyt melko harvoin nykyisessä koulumaailmassa tarkasteltuani sitä luokanopettajan näkökulmasta. Halusin lähteä tutkimaan sitä, mitä oppilaiden mielestä on pärjäämisen taustalla. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin myös herättää kasvatusalalla työskentelevien ajatuksia ja innostaa pohtimaan omia ennako-oletuksia ja asenteita koulussa pärjäämiseen ja menestymiseen liittyen.

# KOULUMENESTYS

Koulussa menestyminen liittyy vahvasti koulussa pärjäämiseen, vaikka pärjääminen sisältää paljon myös muita puolia. Usein koulumenestyksen ajatellaan kuitenkin määrittävän koulussa pärjäämistä, joten koin tärkeäksi ottaa sen osaksi tutkimuksen teoriaosuutta. Koulumenestykseen liittyvää tutkimusta tehdään tällä hetkellä Suomessa hyvin paljon erityisesti uusimman PISA-tutkimuksen (OECD 2016a, 2016b) tuloksiin liittyen. Suomalaisten 15-vuotiaiden nuorten osaaminen on heikentynyt erityisesti luonnontieteissä, huippuosaajien määrä on kasvanut ja heikkojen osaajien määrä laskenut sekä tyttöjen ja poikien tasoero on OECD-maiden suurin. Alueelliset erot ovat myös kasvaneet ja pääkaupunkiseudun tulokset eroavat jo selvästi esimerkiksi Länsi- ja Itä-Suomen tuloksista. Myöskin sosio-ekonominen vaikutus on kasvanut; vanhempien koulutustausta ja varallisuus ennustavat yhä selkeämmin koulumenestystä. Lisäksi suomalaisten nuorten motivaatio opiskelua kohtaan on heikkoa. (OECD 2016a, Vettenranta ym. 2016a 34–36.) Nämä trendit ovat olleet nähtävissä jo 2000-luvun alun jälkeen. Perehdyn teoreettisessa viitekehyksessä aluksi koulumenestykseen ja siihen vaikuttaviin tekijöihin ja syvennyn sitten tarkemmin oppijan omaan kokemukseen menestymisestä ja pärjäämisestä.

Koulumenestystä on tutkittu paljon ja siihen viitataan vaihtelevin termein. Kansainvälisessä koulumenestystä koskevassa tutkimuksessa useimmin käytetyt termit ovat ”academic success” ja ”student success” lisäksi käytetään myös ilmauksia ”success in school” ja ”school achievement”. Edellä mainittuja termejä käytetään usein hieman eri merkityksissä ja termien merkitys on usein määritelty tutkimuksen aluksi. (Kuh 2006, 5–7; York, Gibson & Travis 2015, 1–2.) Vaikka koulumenestystä on määritelty, mitattu ja tutkittu paljon, oppilaiden omat kokemukset menestyksestä ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Koulussa menestyminen ja pärjääminen ovat oppijalle hyvin subjektiivisia kokemuksia, joihin vaikuttavat monet asiat. Tarkasteltaessa oppijan kokemusta menestymisestä ja pärjäämisestä huomataan, että kokemus muodostuu pitkälti sen pohjalta, miten oppija selviytyy koulumaailman vaihtelevissa tilanteissa ja ympäristöissä sekä miten hän mukautuu ja sopeutuu niihin. Koulussa menestymistä voidaan tarkastella esimerkiksi oppilaan kyvykkyyden, lahjakkuuden, motivaation tai kodin antaman tuen näkökulmista (Keltinkangas-Järvinen 2006, 61). Koulumenestyksen arviointiin ja mittaamiseen liittyykin kysymyksiä siitä, miten, millä kriteereillä ja miksi koulumenestystä tulisi mitata. Kun koulumenestystä arvioidaan,

tulos määrittynyt aina suhteessa tiettyihin tavoitteisiin ja käytettyyn mittariin ja arviointiin vaikuttaa myös arvioinnin suoritustapa ja suorittaja (Atjonen 2007, 57–59).

## Koulumenestykseen vaikuttavat tekijät

Koulumenestykseen liittyen syvennyn tarkemmin koulumenestykseen vaikuttaviin tekijöihin niistä tehtyjen tutkimusten ja niiden keskeisten tulosten kautta. Koulumenestykseen vaikuttavia tekijöitä on tutkittu hyvin laajasti ja useista näkökulmista. Näitä näkökulmia ovat muun muassa oppilaan persoonallisuus, ominaisuudet, sosiaaliset suhteet ja kasvuympäristön ominaisuudet (ks. Ladd ym. 2012; Wang ym. 2010; Boyle 2013; Campbell & Campbell 1999; Padilla & Brown 2009; Woitaszewski & Aalsma 2004).

Osa koulumenestystutkimuksesta on keskittynyt puolestaan oppimisen säätelijöihin kuten motivaatioon, oppimistrategioihin ja minäpystyvyyteen (ks. Bandura 1995; Urdan & Pajares 2006; Eccles & Wigfield 2002). Näistä motivaatiota on tutkittu eniten ja se on tunnistettu yhdeksi tärkeimmäksi koulumenestykseen vaikuttavaksi tekijäksi (ks. Mandel & Marcus & Dean 1995; Niemivirta 1999). Myös oppilaan temperamentin vaikutus koulumenestykseen on osoitettu toistuvasti (Keogh 2003; Pulkkinen & Caspi 2002; Keltikangas-Järvinen 2006; Keltikangas-Järvinen & Mulla 2014). Temperamentin on esitetty vaikuttavan siihen, miten oppilas oppii ja havainnoi ympäristöään, mihin hän haluaa sitoutua sekä miten hän pyrkii muokkaamaan ympäristöään ja vertaa itseään muihin. Oppilas voi esimerkiksi suhtautua uuden oppimiseen innokkaasti tai varautuneesti, yrittää opetella uutta asiaa sinnikkäästi tai luovuttaa ensimmäisen epäonnistumisen jälkeen. Temperamentin vaikutus koulumenestykseen ei ole kuitenkaan yksiselitteinen; sama piirre voi vaikuttaa positiivisesti esimerkiksi koulutehtävän suorittamiseen, mutta johtaa riitaan välitunnilla kavereiden kanssa (Keltikangas-Järvinen 2006, 63). Myös muiden persoonallisuuspiirteiden vaikutusta koulumenestykseen on tutkittu laajasti (ks. Peterson & Seligman 2004; Cigic ym. 2015).

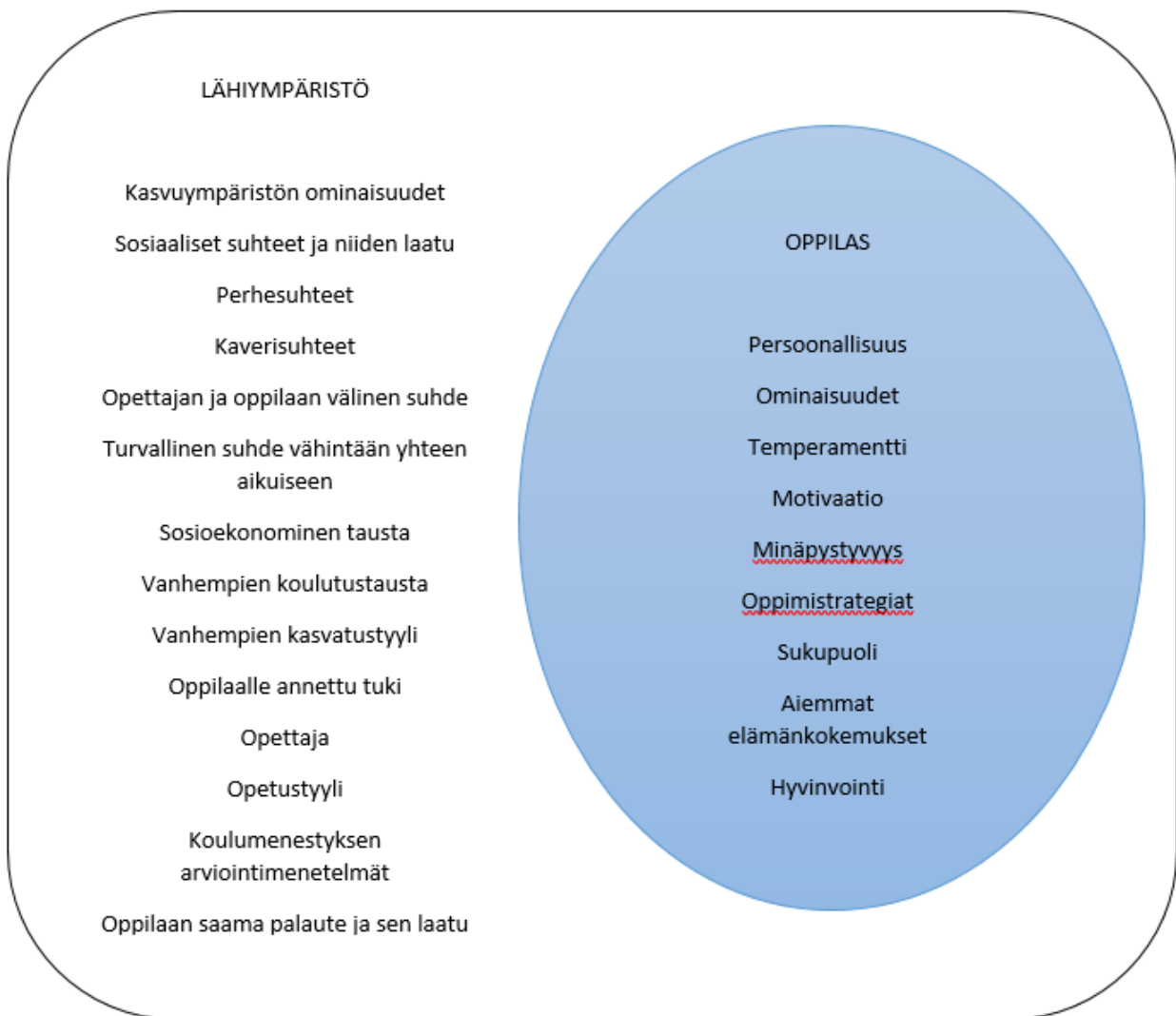
Oppilaan lähtökohdat, kuten sosioekonominen tausta ja vanhempien koulutustausta vaikuttavat vastaavasti oppilaan koulumenestykseen. Myös sukupuoli ja aiempiin elämäkokemuksiin liittyvät tekijät määrittävät menestystä. (Kuh 2006; York ym. 2015; Jeynes 2011; Worrel 2007; Ruus ym. 2007.) Oppilaiden tausta ja perheiden mahdollisuudet tukea lapsen koulukäyntiä vaihtelevat. Erityisesti sosiaalisten suhteiden laadulla on merkitystä. Jos oppilaalla on hyvä ja turvallinen suhde vanhempiinsa tai vähintään yhteen aikuiseen, hän saa todennäköisesti tukea ja kannustusta koulunkäyntiin, mikä heijastuu edelleen positiivisesti koulumenestykseen. Myös vanhempien erilaiset kasvatustyyli vaikuttavat niihin keinoihin, joita oppilas opiskelussa hyödyntää ja näin ollen myös opiskelun sujumiseen (Aunola 2001; Miller, Lambert & Neumeister



2012, Thomas, Keogh & Hay 2015). Kaverisuhteiden vaikutus koulumenestykseen on monimutkaisempi ja epäsuorempi (Ladd ym. 2012; Ulmanen, Soini, Pietarinen & Pyhältö 2016a; Ryan, Jamison & Thompson 2012).

Opettajalla ja opetuksella on myös merkittävä vaikutus koulumenestykseen (ks. Craft ym. 2013; Sternberg, Jarvin & Grigorenko 2009; Wiggan 2011). Opettajan uskomusten ja ennakkoletusten on aiemmin havaittu vaikuttavan välillisesti oppilaan oppimistuloksiin ja arvosanoihin. Esimerkiksi opettajan positiivisten ennakkoletusten oppilaan kyvyistä ja koulumenestyksestä on nähty olevan yhteydessä parempiin tuloksiin (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 53–56; Rosenthal & Lenore 1968). Nykyisin on myös tutkimusnäyttöä siitä, että opettajan arviot oppilaasta ovat usein paikkansa pitäviä ja opettajat myös pitävät itseään pätevinä arvioimaan oppilaita (Sahlberg 2015, 174–175). Myös opettajan ja oppilaan välisellä hyvällä ja lämpimällä suhteella on todettu olevan merkittävä positiivinen vaikutus oppilaan koulumenestykseen (Saloviita 2007, 65–70; Saloviita 2013, 43). Koulun ja opettajan käyttämät arviointimenetelmät ja -tavat vaikuttavat osaltaan oppilaan suoriutumiseen (Atjonen 2007, 39). Rakentavan palautteen ja oppilaan osallistamisen arviointiin, esimerkiksi itsearviointin avulla, on myös havaittu parantavan koulumenestystä (Atjonen 2015, 108–116).

Keskeinen hyvää koulumenestystä ennustava ominaisuus on myös kiinnittyminen kouluun tai koulutukseen (ks. Ladd & Dinella 2009; Kuh 2006; Ladd ym. 2012; Eccles 2016, Wang ym. 2013). Kouluun kiinnittymisellä tarkoitetaan oppilaan suhdetta koulunkäyntiin ja sitä voidaan tarkastella behavioraalisen, emotionaalisen ja kongitiivisen ulottuvuuden avulla (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004, 62). Myös oppilaan hyvinvointi on keskeinen koulumenestykseen vaikuttava tekijä. Hyvinvointi vaikuttaa merkittävästi oppilaan kouluun kiinnittymiseen, mikä on suoraan yhteydessä oppimistuloksiin (Pietarinen ym. 2014, 46–47). Olen koonnut käsittelemäni oppilaan koulumenestykseen vaikuttavat tekijät myös kuvioksi oppilaan ja lähiympäristön näkökulmista (ks. kuvio 1).



KUVIO 1 Oppilaan koulumenestykseen vaikuttavat tekijät.

## Koulumenestystutkimus oppilaan näkökulmasta

Tässä teorialuvussa olen pyrkinyt tuomaan esille tyypillisiä oppilaiden näkökulmasta tehtyjä koulumenestykseen liittyviä tutkimuksia. Oppilaiden näkökulmasta tehtyä tutkimusta koulumenestykseen liittyen on jonkin verran, usein keskittyen hyvin menestyviin oppilaisiin. Esimerkiksi Suomessa Mari Salmela ja Satu Uusiautti (2015) ovat tehneet tutkimuksen lukio-opiskelijoista, jotka ovat saaneet ylioppilaskirjoitusten arvosanoiksi vähintään kuusi laudaturia. Tutkimuksessa löytyi kymmenen näille huippuopiskelijoille tyypillistä luonteenvahvuutta, jotka jakautuivat kolmeen laajempaan teemaan. Menestyneet oppilaat kuvasivat tiedonjanoa ja

intohimoista suhdetta oppimiseen sekä toivat esiin myös luonteenlujuuden, kuten sinnikkyuden ja rohkeuden merkityksen. Kiinnostavaa on, että menestyneet lukiolaiset kuvasivat myös aitoutta ja läheisten ihmissuhteiden arvostusta menestyksen ehtoina. Tutkimus osoitti myös, että motivaation laadulla on suurempi merkitys koulumenestykseen kuin sen määrällä. Nämä oppilaat eivät halunneet opiskella ja saavuttaa asioita ainoastaan menestyksen vuoksi, vaan heillä oli myös sisäinen halu ja innostus oppia uutta.

Oppilaan näkökulmasta tehty koulumenestystutkimus pohjautuu usein melko pieniin otoksiin ja aineistoihin ja on metodologialtaan laadullista tutkimusta. Kansainvälisiä oppilaan näkökulmasta tehtyjä tai oppilaan näkökulman sisältäviä tutkimuksia on myös tehty jonkin verran (esim. Bain 2012; Worrel 2007; Henfield, Woo ja Bang 2017; Smith 2006; Wang & Holgonbe 2010). Pääsääntöisesti edellä mainittujen tutkimusten kohdejoukot koostuvat kuitenkin akateemisesti lahjakkaita lukio- tai korkeakouluopiskelijoista. Peruskoulu- ja erityisesti alakouluikäisten oppilaiden näkökulmaa koulumenestykseen on tutkittu vain vähän. Oppilaan näkökulmista tehdyille tutkimuksille on tyypillistä, että otanta on verrattain pieni. Esimerkiksi Judith Gwynn (2004) on tutkinut neljää nuorta, joilla on vakavia oppimisvaikeuksia. Tutkimuksen tavoitteena oli nostaa näiden nuorten ääni kuuluviin. Reidun Tangen (2009) on julkaissut myös neljän dimension mallin oppilaiden subjektiivisesta koulukäynnin laadun kokemuksesta. Myös tämä tutkimus on toteutettu erityiskoulujen oppilaille ja sen tavoitteena on ollut tutkia inklusion toteutumista.

Tutustuessani kotimaisiin ja kansainvälisiin oppilaiden näkökulmasta tehtyihin koulumenestykseen liittyviin tutkimuksiin olen huomannut niiden jakautuvan kahden tyyppisiin tutkimuksiin. Merkittävä osa tutkimuksista koskee selkeästi lahjakkaita tai hyvin akateemisesti suoriutuvia oppilaita tai opiskelijoita. Näissä tutkimuksissa otanta on usein verrattain suppea ja tutkimusmenetelmäksi on valittu jokin laadullinen metodi. Toinen tyypillinen piirre oppilaiden näkökulmasta tehtyihin tutkimuksiin on tutkimuksen kohdejoukon valinta jostakin marginaalisesta ryhmästä, kuten erityisoppilaista tai etnisestä vähemmistöstä. Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukoksi on valittu nimenomaan oppilaita tavallisista suomalaisista kouluista eikä oppilaita ole valittu tiettyjen kriteerien perusteella. Tämä on ollut tietoinen näkökulman valinta tutkimukselle, sillä myös tavallisten koulujen ja luokkien oppilaiden kuunteleminen on tärkeää.

# KOULUSSA PÄRJÄÄMINEN OPPILAAN KOKEMUKSENA

Vaikka koulussa pärjäämisen ymmärretäänkin usein tarkoittavan pääasiassa koulussa menestymistä, se on todellisuudessa sisällöltään paljon laajempi ilmiö. Koulussa pärjäämiseen kuuluvat koulutyöhön liittyvät asiat, kuten tuntityöskentely, läksyjen tekeminen ja kokeet. Lisäksi sosiaalinen ympäristö määrittää oppilaan pärjäämisen kokemusta; kuinka oppilas tulee toimeen opettajan tai luokkakavereiden kanssa, onko hän ujo vai suosittu ja niin edelleen (Ulmanen, Soini, Pietarinen & Pyhäntö 2016b, 86–87). Merkitystä on myös oppilaan persoonallisuudella ja ominaisuuksilla sekä sillä, miltä koulunkäynti oppilaasta tuntuu; onko kouluun mukava mennä vai ei. Pärjäämisen kokemus riippuu myös siitä, mitä oppilaat ajattelevat pärjäämisen tarkoittavan ja mille tasolle he asettavat rajan omalle pärjäämiselleen. Koulussa pärjääminen voi esimerkiksi tarkoittaa toiselle oppilaalle kiitettävää suoriutumista ja toiselle juuri ja juuri selviytymistä koulutyöstä.

## Koulu monimutkaisena toimintaympäristönä

Oppilaat ovat kouluympäristön aktiivisia toimijoita. Kouluympäristöön kuuluvat niin fyysinen kuin sosiaalinenkin ympäristö. Ympäristö tarjoaa oppilaalle monenlaisia toiminnan ja osallistumisen mahdollisuuksia, joihin oppilaat tarttuvat omien tavoitteiden ja intressiensä ohjaamina (Ulmanen 2017, 21). Koulupäivä sisältää monenlaisia vaihtuvia tilanteita, jotka oppilaan on kohdattava. Koulupäivän kulkuun vaikuttaa oppilaan yleinen sopeutuminen koulumaailmaan. Aloittaessaan koulun lapset sopeutuvat yleensä nopeasti, kun he huomaavat kuinka koulussa tulee käyttäytyä ja toimia tullakseen hyväksytyksi (Lahelma & Gordon 1997, 119–121). Oppilaan ja kouluympäristön välistä suhdetta voidaan kuvata myös oppilaan ja kouluympäristön yhteensopivuutta kuvaavan käsitteen, *school environment fit*, avulla (esim. Zimmer-Gembeck ym. 2006). Oppilaan vertaissuhteilla on suuri merkitys siinä, miten oppilas sopii ja sopeutuu kouluympäristöön. Kaverisuhteet voivat vaikuttaa sopeutumiseen joko positiivisesti tai negatiivisesti (Ryan ym. 2012). Lapsen ensimmäinen tavoite ryhmässä on oppia toimimaan niin, että hän saa muilta ryhmän jäseniltä myönteistä palautetta ja hyväksyntää (Mäkelä & Sajaniemi 2013, 45). Mitä paremmin oppilas sopii

ja sopeutuu kouluympäristöön, sitä todennäköisemmin hän myös menestyy koulussa (ks. Eccles & Roeser 2011; Aunola 2001; Flanagan & Eccles 1993).

Oppilaat sopeutuvat kouluun eri tavoin. Osa oppilaista sopeutuu ja sopii kouluympäristöön hyvin, he nauttivat koulunkäynnistä ja kokevat sen hyödylliseksi. Osa taas mukautuu kouluun ja yrittää suoriutua siitä jollakin tavalla. Näiden oppilaiden lisäksi on kuitenkin aina myös niitä, jotka tuntevat itsensä ulkopuolisiksi koulussa ja kokevat koulunkäynnin epämieluisana (Eccles & Roeser 2011, 229–232). Oppilaan kouluun sopeutumiseen vaikuttavat hänen suhteensa perheeseen, kouluun, oppimiseen ja yhteisöön. Oppilaalla voi olla esimerkiksi vaikeuksia kotona tai koulussa sovittujen sääntöjen ja rajojen noudattamisessa. Sopeutumattomuus kouluun voi myös laskea oppilaan koulumenestystä. Koulumenestyksen heikkeneminen vähentää usein oppilaan motivaatiota ja innostusta koulunkäyntiin ja oppimiseen, mikä edelleen pahentaa kierrettä ja johtaa epäonnistumisiin todennäköisesti myös jatkossa (Lindh & Sinkkonen 2009, 53–59).

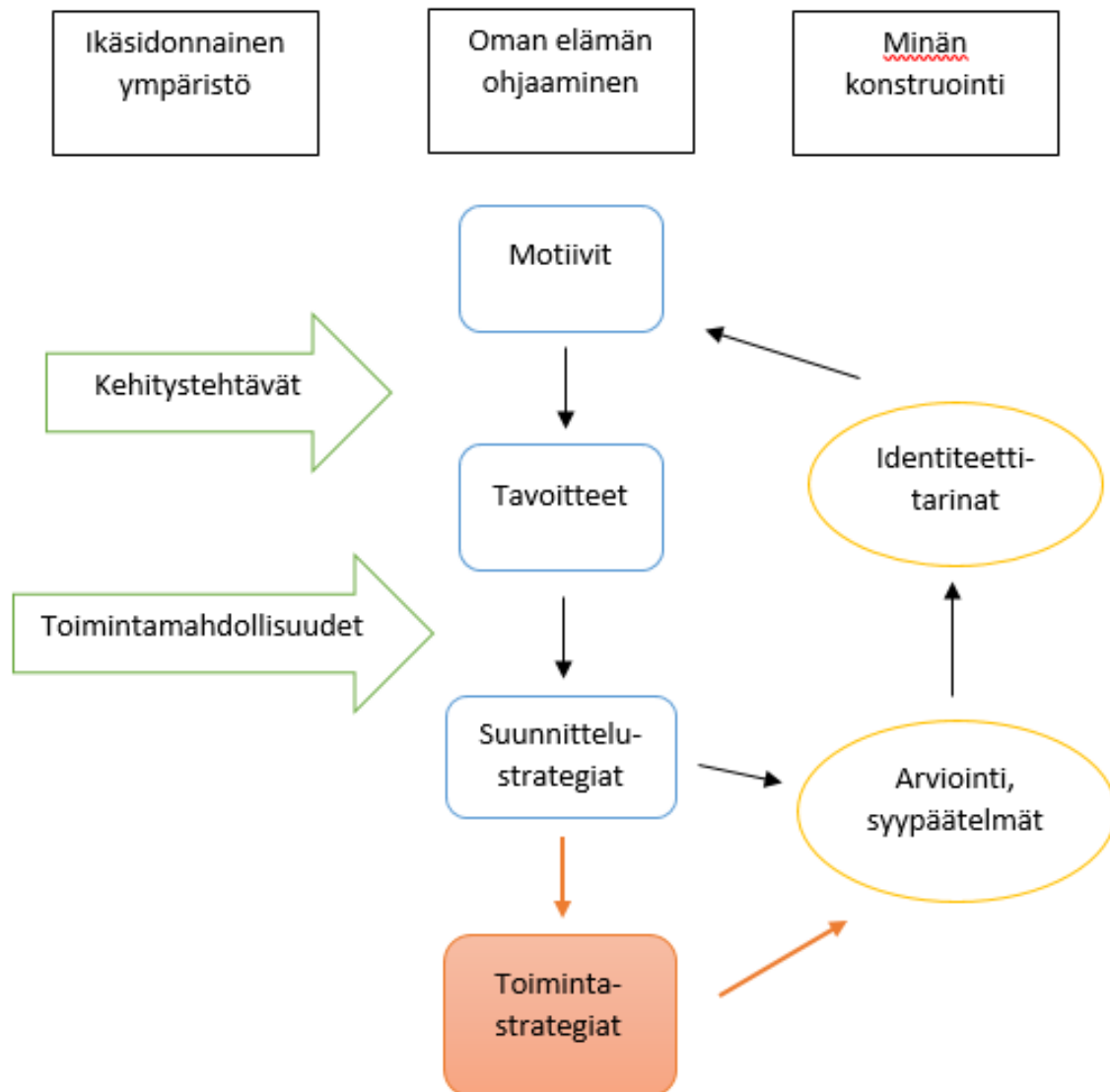
Oppilaan edessä koulupolulla, koulu muuttuu jatkuvasti haastavammaksi. Toisaalta oppilaat siirtyvät haastavaan kehitysvaiheeseen esimerkiksi siirtyessään alakoulusta yläkouluun. Tällöin oppilaan ja kouluympäristön yhteensopivuus usein heikkenee. Koulusiirtymät tuovat mukanaan paljon muutoksia ja samalla haasteita sopivuuden ja sopeutumisen kannalta (ks. Funston & Gil & Gilmore 2014; Usher & Pajares 2006). Siirtymävaiheessa oppilas joutuu sopeutumaan uudenlaiseen tilanteeseen ja suhde kouluun ja koulukäyntiin muuttuu; näin koettu yhteensopivuus voi muuttua hetkessä radikaalistikin (Ulmanen ym. 2016b; Pietarinen & Pyhältö & Soini 2010). Siirtymävaiheiden on todettu vaikuttavan esimerkiksi oppilaiden akateemiseen sitoutumiseen, joka puolestaan ennustaa koulumenestystä (ks. Ladd & Dinella 2009; Wang & Eccles 2012a; Eccles 2016; Ulmanen ym. 2014.)

## Oppilaan toimintastrategiat

Nuoruusiän tyypillisiä kehitystehtäviä ovat identiteetin luominen, koulutuksen hankkiminen ja ammatin löytäminen (Salmela-Aro & Nurmi 2005, 55). Nämä ovat monien nuorten toiminnan tavoitteita, jotka motivoivat ja vaikuttavat nuorten tekemiin valintoihin. On selvää, etteivät nämä kehitystehtävät ole kaikkien nuorten tietoisia tavoitteita. Osa valitsee toimintatapansa paljon lyhytkatseisempien tavoitteiden perusteella. Nuori ohjaa kehitystään omien mieltymystensä, kompetenssiensa ja toimintojensa pohjalta, joita saatu palaute ja toiminnan tulokset jatkuvasti muokkaavat (Salmela-Aro & Nurmi 2005, 58–59). Motivaatio vaikuttaa siis oleellisesti niihin toimintamalleihin eli strategioihin, joita nuori valitsee.

Salmela-Aro ja Nurmi (2005, 59) ovat kehittäneet teorian oman elämän ohjaamisesta ja minäkäsitysten rakentumisesta. Teorian alkuperäisenä ideana on kuvata oman elämän ohjaamiseen liittyviä asioita ja prosesseja. Sovellan mallia tähän tutkimukseen sopivaksi ja keskityn tarkastelemaan erityisesti oman elämän ohjaamiseen liittyviä tasoja sekä ikäsidonnaisen ympäristön tuomia vaikutuksia. Minäkäsityksen rakentumiseen en syvenny tarkemmin tässä tutkimuksessa. Mallissa on kuvattu oman elämän ohjaamisen prosessia ja minän rakentumista kehämäisesti. Prosessiin vaikuttaa oleellisesti ikäsidonnainen ympäristö kehitystehtävien ja toimintamahdollisuuksien. Oman elämän ohjaaminen tapahtuu motiivien ja tavoitteiden pohjalta syntyneiden toimintamallien ja -tapojen suunnittelun eli suunnittelustrategioiden kautta. Salmela-Aro ja Nurmi kuvaavat teoriassaan pääasiassa kognitiivisia prosesseja eikä varsinaista toimintaa ole otettu alkuperäiseen malliin mukaan. Usein kognitiivinen prosessi johtaa kuitenkin myös toimintaan eikä jää ainoastaan ajattelun tasolle. Tämän vuoksi olen lisännyt malliin myös toimintastrategiat kuvaamaan suunnittelustrategioiden tuloksena syntyvää toimintaa (ks. kuvio 2). Kuviossa tämä näkyy sitten, että kehä voi kulkea suunnittelustrategioista suoraan arviointiin ja syypäätelmiin alkuperäisen mallin mukaisesti tai sitten toimintastrategioiden ja toiminnan kautta (merkitty punaisella).

Sovellan seuraavaksi mallia oppilaan pärjäämiseen koulussa. Oppilaan koulussa pärjäämiseen ja oman toiminnan ohjaamiseen koulussa vaikuttavat oppilaan ikä sekä koulun fyysinen ja sosiaalinen ympäristö. Tämä konteksti vaikuttaa siihen, minkälaisia kehitystehtäviä oppilas itselleen valitsee ja kehitystehtävät vaikuttavat edelleen tavoitteiden muodostumiseen. Usein oppilaan tavoitteena on koulussa pärjääminen. Osalle tämä tavoite on huomattavasti tärkeämpi kuin toisille ja osa oppilaista ei ainakaan tietoisesti pidä koulussa pärjäämistä tavoitteenaan. Tässä sovelluksessa tarkastelen kuitenkin tilannetta, jossa koulussa pärjääminen on oppilaalle enemmän tai vähemmän merkittävä tavoite. Tämän tavoitteen syntymiseen ovat kontekstin lisäksi vaikuttaneet erilaiset motiivit, joita voivat esimerkiksi olla uusien asioiden oppiminen, menestyminen ja hyvät arvosanat, vanhempien odotukset tai jatko-opiskelupaikan saaminen. Koulussa pärjäämisen tavoitteen toteutumiseksi on tehtävä toimintasuunnitelmia joita ohjaavat kontekstin asettamat toimintamahdollisuudet. Tämän jälkeen oppilas pyrkii käyttämään valitsemiaan ja suunnittelemaan toimintastrategioita, joita tässä sovelluksessa voidaan kutsua myös *pärjäämisen strategioiksi*, päästäkseen tavoitteeseensa. Suunnittelun ja toiminnan jälkeen oppilas voi pyrkiä arvioimaan käyttämiään strategioita, jotka voivat vaikuttaa identiteettitarinoiden muokkaamiseen sen mukaan, kokiko oppilas strategiat toimiviksi vai ei. Minäkäsityksen uudelleen rakentuminen vaikuttaa jälleen motiiveihin ja tavoitteisiin, mikä saattaa johtaa suunnittelustrategioiden ja pärjäämisen strategioiden muuttumiseen jatkossa.



KUVIO 2. Oman elämän ohjaaminen ja minän rakentuminen Salmela-Aroa ja Nurmea (2005, 59) mukaellen.

Edellä on perehdytty siihen, kuinka pärjäämisen startegiat syntyvät. Seuraavaksi syvennyn siihen, millaisia pärjäämisen strategioita oppilailla voi olla eli miten oppilaat pyrkivät toimimaan pärjätäkseen koulussa. Useimmiten oppilas joutuu käyttämään monia erilaisia strategioita ja vaihtelevaan niiden välillä. Tällöin puhutaan usein myös siitä, että oppilas pyrkii sopeutumaan erilaisiin tilanteisiin (esim. Lahelma & Gordon 1997, 136–137). Monesti koulussa pärjääminen ja kouluun sopeutuminen ovatkin hyvin lähellä toisiaan. Oppilas saattaa vaihtaa toimintatapojansa hyvinkin erilaisiksi riippuen siitä keitä on paikalla, mitä tapahtuu ja missä hän on. Lapset ja nuoret

säätelevät toimintaansa eri vuorovaikutussuhteissa erilaisten muokkautuvien strategioiden avulla (Anderman & Anderman 1999, 31–34.)

Strategioita voidaan jaotella monin eri tavoin ja niitä saatetaan käyttää eri tavoin eri yhteyksissä. Yleisimmin strategioista puhutaan psykologian tieteenalalla erityisesti motivaatipsykologiaan liittyen (esim. Salmela-Aro ja Nurmi 2005). Oppilaiden käyttämiin strategioihin liittyen voidaan puhua esimerkiksi osallistumisen strategioista (Westling, Pyhäntö, Pietarinen & Soini 2013, 26–27) ja kiinnittymisen strategioista (Ulmanen 2017, 21–24). Yksi tyypillinen erityisesti psykologian alalla tutkittu strategia on sopeutumisstrategia (Määttä 2007, 12). Myös oppilaiden käyttämiä sosiaalisia strategioita on tutkittu. Esimerkiksi impulsiivisen strategian on todettu olevan yhteydessä siihen, että oppilaat kokevat onnistuvansa vuorovaikutussuhteissa ja suhtautuvat vuorovaikutustilanteisiin positiivisesti, kun taas välttelevä strategia on yhdistetty yksinäisyyteen ja sosiaaliseen tyytymättömyyteen (Nurmi, Toivonen, Salmela-Aro ja Eronen 1997, 215–217). Oppilaiden käyttämällä strategioilla on todettu olevan myös merkittävä yhteys koulumenestykseen. Erityisesti optimististen ja tehtäväorientoituneiden strategioiden on todettu olevan yhteydessä parempiin koulusaavutuksiin (esim. Salmela-Aro, Tolvanen ja Nurmi 2009, 163–164). Strategiat voidaan jaotella myös aktiivisiin ja passiivisiin strategioihin sen mukaan toimiiko oppilas aktiivisesti, esimerkiksi tekee koulutehtäviä ja osallistuu tunnilla vai passiivisesti, kuten jättää tehtäviä tekemättä tai ei osallistu yhteiseen toimintaan. Aktiiviset strategiat on usein yhdistetty parempiin koulutuloksiin, kun taas passiivisten strategioiden on todettu heikentävän niitä (Cantor 1990, 743). Strategioille on olemassa myös toinen kaksijakoinen määrittely, jossa strategiat jaoitellaan niihin strategioihin, jotka johtavat onnistumisiin haastavissa tilanteissa ja niihin jotka johtavat epäonnistumisiin (Määttä 2007, 11). Pärjätäkseen koulussa oppilas valitsee toimintastrategian motiivinsa ja tilanteen edellyttämällä tavalla.

## Suomalainen koulussa pärjäämisen kulttuuri

Oppilaiden koulussa pärjäämiseen liittyvien ajatusten ja käsitysten ymmärtämiseksi on tärkeää tiedostaa millaisessa ympäristössä lapset ja nuoret käyvät koulua. Suomalaista koulujärjestelmää kuvaillaan usein huipputasoiseksi ja ainutlaatuiseksi ja sillä on maailmanlaajuisestikin vertailtuna joitakin erityisiä ominaispiirteitä. Suomalaisessa koulussa ei painoteta oppilaiden jatkuvaa testaamista tai oppimistulosten mittaamista. Oppilaita arvostetaan ja heidät huomioidaan opetuksessa ja kasvatuksessa yksilöllisesti. Koulut pyrkivät myös huolehtimaan kaikista oppilaista tehokkaiden opetuksen ja oppimisen tukijärjestelmien avulla. Myös ilmaiset kouluateriat ja monipuoliset terveystalvet rakentavat koulun kokonaisvaltaista vastuuta. Suomalainen



koulutuspolitiikka rohkaisee kouluja ja opettajia kehittämään oppimisympäristöjä ja opetusta eivätkä ulkoiset säädökset rajoita koulujen toimintaa siinä määrin kuin monissa muissa maissa. Suomessa opettajat ovat autonomisia asiantuntijoita, usein hyvin verkostoituneita ja mukana koulujen kehittämishankkeissa. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 8–12; Saloviita 2013, 38–43.) Suomessa luottamus opettajia kohtaan on kansainvälisesti verrattuna ollut korkea (esim. Sahlberg 2015, 139; Anon 2001). Suomessa aikuisväestö on selkeästi muita Pohjoismaita tyytyväisempi peruskouluun, opettajiin ja koulun tarjoamaan kasvatukseen (Anon 2001). Tilanne on kuitenkin muuttunut vuosituhaten alusta. Opettajat eivät voi enää luottaa siihen, että he saisivat oppilaiden ja vanhempien luottamuksen automaattisesti. Vanhemmat ovat nykyisin yhä tietoisempia lapsensa koulunkäynnistä ja arvioivat koulun ja opettajan toimintaa yhä kriittisemmin (Väljærvi 2011, 11).

Vuoden 2015 PISA-tutkimuksen tulokset tarjoavat tuoretta tietoa suomalaisesta koulusta tällä hetkellä. Suomalaiset 15 -vuotiaat nuoret ovat verrattain hyvin tyytyväisiä elämäänsä, vaikkakin pojilla tyytyväisyys on selvästi korkeammalla tasolla kuin tytöillä. Koeahdistuneisuutta nuoret kokevat Suomessa vain vähän ja suoritusmotivaatio on kaikkein alhaisin muihin OECD-maihin verrattuna. Nuorten kokeman opettajan osoittaman tuen määrä on hieman kaikkien tutkittujen maiden keskiarvon yläpuolella. Kokemukset opettajien epäoikeudenmukaisesta kurinpidosta heijastuivat Suomessa voimakkaimmin nuorten suoriutumiseen PISA-testissä. Neljäsosa nuorista on kokenut henkistä ja kymmenesosa fyysistä kiusaamista ainakin muutaman kerran vuodessa. Kaiken kaikkiaan suomalaisten nuorten yhteenkuuluvuus kouluyhteisöön on hieman heikentynyt 2000-luvun alkuun verrattuna ja jopa 15 prosenttia nuorista kokee selvää vieraantuneisuutta omasta kouluyhteisöstään. Vanhempien sosioekonominen tausta oli muita OECD-maita voimakkaammin yhteydessä nuorten kokemaan vanhempien kiinnostukseen ja tukeen nuorten oppimista kohtaan sekä vanhempien nuorten kanssa käymien keskustelujen yleisyyteen. Mitä korkeampi sosioekonominen status vanhemmalla on, sitä enemmän hän näyttäisi tukevan nuorta ja keskustelevan tämän kanssa. (Väljærvi 2017, 18–19; OECD 2017.)

Entä millainen on suomalainen koulussa pärjäämisen kulttuuri? Taustalla vaikuttavat edelleen 1990-luvulta tutut individualistiset ajatukset ”kaikki voivat menestyä, kun vain yrittävät tarpeeksi” ja ”kunhan teet parhaasi, se riittää”. Tommi Hoikkala ja Petri Paju (2013, 212–213) kuvailevat teoksessaan ”Apina pulpetissa” 1990-luvulla syntyneitä *yksilöllisen valinnan sukupolveksi*. Myös tämän tutkimuksen kohdejoukko on syntynyt 1990-luvun loppupuolella. Koulumenestyksen mittaaminen on myös Suomessa erilaista kuin monissa muissa maissa. Suomalaista oppimisen ja oppimistulosten arviointia kuvaillaan oppilaskeskeiseksi ja tyyliltään pehmeäksi. Arvioinnin tarkoitus on motivoida oppilasta ja auttaa häntä kehittymään (ks. Atjonen 2015, 67–71; Ouakrim-Soivio 2016, 10). Opettajan antaman arvioinnin tulee olla rakentavaa ja jokaisen arvioinnin tulisi

sisältää aina myös jotain positiivista. Suomalaiset oppilaat ovat tottuneet saamaan rakentavaa palautetta ja osallistumaan arviointiin myös itse esimerkiksi tekemällä itsearviointeja (Ouakrim-Soivio 2016, 83–87). Opettajat käyvät myös 1–2 arviointikeskustelua vuodessa oppilaan vanhempien ja oppilaan kanssa. Näissä keskusteluissa pohditaan yhdessä oppilaan suoriutumista ja pärjäämistä koulussa sekä mitä vahvuuksia oppilaalla on ja mitä asioita tämä voisi vielä kehittää.

Vaikka päällisin puolin kaikki näyttäisi olevan kunnossa suomalaisessa koulussa, oppilaiden kouluviihtyvyyden on viime vuosina todettu kuitenkin laskeneen merkittävästi (Salmela-Aro ym. 2016, 705–707). Edellä mainitussa tutkimuksessa todettiin, että joka neljäs 12-vuotiaista kokee koulun tylsäksi ja lähes puolet suhtautuvat koulunkäyntiin kyynisesti. Syiksi koulun merkityksettömyyden tunteelle ja kouluviihtyvyyden laskulle on ajateltu kuilua koulun ja diginatiivien nuorten välillä sekä yleistä Suomessa vallitsevaa negatiivista ja lamaantunutta ilmapiiriä. Yhdeksi ratkaisuksi on tarjottu, että nuorten kasvatuksessa ja opetuksessa tulisi painottaa yhä enemmän sosiaalisten taitojen, sisukkuuden ja sopeutumiskyvyn tärkeyttä.

# METODOLOGIA

Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen metodologiaa ja tutkimuksen etenemistä vaiheittain. Ensimmäiseksi esittelen tutkimusongelman ja tutkimuskysymykset ja kuvailen tutkimuksen taustalla vaikuttavia tieteenfilosofisia lähtökohtia sekä laadullisen fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen erityispiirteitä tässä tutkimuksessa. Tämän jälkeen kerron tutkimuksen kohdejoukon valinnasta ja aineistonkeruusta sekä tutkimuksessa käyttämästäni aineistonkeruumenetelmistä. Lopuksi kerron tarkemmin käyttämästäni analyysimenetelmästä, teoriasidonnaisesta sisällönanalyysistä sekä pyrin yksityiskohtaisesti selventämään analyysin vaiheet. Olen perehtynyt syvällisesti erityisesti tutkimuksen aineistonkeruussa käytettyihin metodeihin, sillä en ole itse ollut keräämässä tutkimuksen aineistoa ja halusin sisäistää mahdollisimman hyvin siihen liittyvien metodologisten ratkaisujen taustalla vaikuttaneet seikat.

## Laadullinen tutkimusote

Laadullisen tutkimuksen alkuvaiheessa ja erityisesti metodologiaa suunniteltaessa, on tärkeää perehtyä myös kasvatustieteen tieteenfilosofisiin lähtökohtiin. Kasvatustieteen tieteenfilosofia tutkii kasvatustieteessä käytettyjä metodeja, tieteellisten selitysten erityispiirteitä, tiedon ehtoja ja rajoja, tieteen objektiivisuutta, yleisiä tunnusmerkkejä ja suhdetta muihin tieteisiin. Edellä mainitut jaetaan usein ontologisiin ja epistemologisiin tarkasteluihin. Epistemologisessa tarkastelussa perehdytään tutkimuksessa käytettäviin metodeihin, selityksiin, tunnusmerkkeihin ja objektiivisuuteen. Ontologisen tarkastelun tarkoituksena on selvittää tutkittavan kasvatustieteellisen ilmiön perusluonteeseen liittyviä kysymyksiä. (Hirsjärvi 1985, 50–56.) Tyypillinen epistemologinen kysymys kasvatustieteellisessä tutkimuksessa voi liittyä esimerkiksi siihen, kuinka voimme tietää puhuvatko haastateltavat totta. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksena pyrkiä totuuteen, mutta erilaisilla metodisilla valinnoilla ja hyvällä perehtyneisyydellä voidaan pyrkiä luomaan tutkimustilanteesta sellainen, että haastateltava haluaa puhua rehellisesti ja totuudenmukaisesti. Ontologista tarkastelua olen tehnyt tässä tutkimuksessa esimerkiksi siihen liittyen, onko jokin koulumenestystä määrittävä tekijä, kuten älykkyys tai oppimiskyky pysyvä vai muuttuva ominaisuus (Dweck 2012). Tässä tutkimuksessa ajattelen oppilaan voivan kehittää pärjäämiseen vaikuttavia

ominaisuuksia ja taitoja. Tieteenfilosofinen analyysi luo pohjan muulle tutkimukselle ja auttaa tutkijaa tekemään perusteltuja valintoja esimerkiksi tutkimuksen teoriataustaan tai metodologiaan liittyen. Jo Kuhn (1994, 48–55) on kuitenkin esittänyt kritiikkinsä tieteenfilosofisten lähtökohtien liialliselle korostamiselle. Hän perusteli kritiikkinsä sillä, että myös tutkimus on lopulta sosiaalinen, ei looginen, prosessi. Aineisto ja havainnot ovat teoriasidonnaisia, teoria on paradigmasidonnainen ja paradigmat ovat kulttuurisesti ja historiallisesti sidonnaisia. Tutkimuksen tekeminen on siis aina omaan aikaansa ja paikkaansa sidottua. (Usher 1996, 9.)

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein yhteen ilmiöön eikä pyritä etsimään yleisiä lainalaisuuksia. Laadullisen tutkimuksen ydin on merkitystulkintojen tekeminen ja arvoituksen ratkaiseminen. (Alasuutari 1995, 31–40.) Tutkimuskohteena on elämismailma, jonka merkityksiä tarkastellaan (Varto 1992, 23–25). Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on usein pyrkiä selittämään, kuvaamaan tai arvioimaan jotain asiaa tai ilmiötä. Laadullinen analyysi eroaa merkittävästi määrällisestä analyysistä. Laadullisessa analyysissä voidaan ajatella olevan kaksi vaihetta, 1) havaintojen pelkistäminen ja 2) arvoituksen ratkaiseminen eli tulosten tulkinta. Todellisuudessa näitä vaihteita on kuitenkin hankala erottaa toisistaan. Havaintojen pelkistämisympäristössä aineistoa tarkastellaan valitusta metodologisesta näkökulmasta ja tämän jälkeen havaintoja pyritään yhdistämään esimerkiksi etsimällä yhteinen piirre havainnoista tai etsimällä havaintoihin sopiva yhteinen sääntö. (Alasuutari 1995, 31–54.) Laadullista tutkimusta kutsutaankin usein myös ymmärtäväksi tutkimukseksi (Tuomi & Sarajärvi 2013, 28–29). Laadulliselle aineistolle on ominaista ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus. Tämä jättää mahdollisuuden aineiston monipuoliselle tarkastelulle. Usein laadullinen aineisto tarjoaa mahdollisuuden hyvin monenlaisiin tutkimuskysymyksiin ja -metodeihin. (Alasuutari 1995, 82–89.) Tällöin vain tutkijan luovuus ja mielikuvitus rajoittavat analyysimahdollisuuksia.

Tutkimuksen alkuvaiheessa en halunnut tehdä heti tarkkaa rajausta metodologian ja tutkimusotteen suhteen, vaan aloin ensin tutustua taustateorioihin ja aineistoon. Alun perin olin melko syvällisestikin perehtynyt fenomenografiseen tutkimukseen, mutta fenomenografinen analyysi ei mielestäni täysin sopinut tutkimuksen lähtökohtiin ja aineistoon, joten luovuin kyseisestä tutkimusotteesta. Alun pohdintojen jälkeen annoin taustateorian ja aineiston ohjata pohdintojeni kehittymistä, jotten joutuisi rajaamaan ideoitani tietyn tutkimusotteen tai metodin valinnan vuoksi. Päästyäni jo pidemmälle tutkimuksessani, palasin miettimään metodologiaa syvällisemmin. Tähän ajatukseeni sain vahvistusta myös luettuani Juha Varron (1992, 94; 98) ajatuksen siitä, että jokainen metodi vaatii kriittistä erittelyä ja jokaista tutkimusta varten on lopulta luotava tai muokattava sopivimmat menetelmät.

Tutkimustani ohjanneista taustaoletuksistani on mahdollista tunnistaa fenomenologis-hermeneuttisia piirteitä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 34–35), sillä olen tutkimusta tehdessäni pohtinut paljon ihmiskäsitykseen ja tiedonkäsitykseen liittyviä kysymyksiä. Erityisesti analysoidessani aineistoa ja pohtiessani tuloksia, olen usein päätenyt kehämäisesti samojen kysymysten eteen. Kun oppilailta kysytään millainen oppilas pärjää hyvin koulussa, olen pohtinut sisältääkö kysymys samalla ennako-oletuksen siitä, että kaikkien tulisi pärjätä ja että koulussa pärjääminen on asia, jota kaikkien oppilaiden tulisi tavoitella. Ja edelleen olen jatkanut pohdintaa siihen, jাকাako kysymys oppilaat koulussa pärjääviin ja pärjäämättömiin oppilaisiin. Tutkimukseni tarkoitus ei siis ole ollut vahvistaa jakoa hyvien ja huonojen oppilaiden välillä. Tavoitteenani on ollut tutkia oppilaiden käsityksiä pärjäämisestä arvottamatta tai jaottelematta niitä.

## Tutkimusongelma ja tutkimuksen kohdejoukko

Koulu ja koulussa pärjääminen eivät ole lapsille ja nuorille enää yhtä merkityksellisiä kuin aiemmin (Väljjarvi 2017, 12). Tähän liittyen on tärkeää tutkia oppilaiden käsityksiä koulussa pärjäämisestä ja miettiä näiden käsitysten taustalla vaikuttavia tekijöitä. Tässä tutkimuksessa käännetään perinteinen koulumenestystutkimuksessa käytetty asetelma päinvastaiseksi ja tarkastella aihetta oppilaiden näkökulmasta heidän koulussa pärjäämiseen liittyvien näkemyksiensä kautta. Oppilaiden käsityksiä on tärkeää tutkia myös niin, että oppilaita ei valita tiettyjen kriteerien perusteella. Juuri tavallisen oppilaan käsityksen esiin tuominen on ollut yksi tämän tutkimuksen tavoitteista. Tutkimusongelma ja tutkimuksen tavoitteet tarkentuivat tutkimuskysymyksiksi seuraavasti:

- Miten oppilaat kuvailevat koulussa pärjäämistä?
- Millainen oppilaiden kuvailema hyvin pärjäävä oppilas on ja miten hän toimii?
- Eroavatko kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten oppilaiden kuvailut toisistaan?

Tutkimuksen aineisto on kerätty Learning, agency and pedagogical well-being in comprehensive school -hankkeessa keväällä 2011. Aineisto koostuu neljästäkymmenestä puolistrukturoidusta ryhmähaastattelusta. Haastatteluihin osallistui yhteensä 161 oppilasta, joista kuudesluokkalaisten oli 78 ja kahdeksaluokkalaisten 83 oppilasta. Aineisto on kerätty kolmesta suomalaisesta koulusta (N, P ja R), joista yksi on alakoulu ja kaksi yhtenäiskoulua. Kaikki koulut sijaitsevat esikaupunkialueilla ja koulujen oppilasmäärät vaihtelevat 345 oppilaasta 650 oppilaaseen. Tutkimuslupa kysyttiin koulujen rehtoreilta, tutkimukseen osallistuneilta oppilailta ja heidän huoltajiltaan. Tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten oppilaita,

koska molemmat ikäluokat ovat lähellä siirtymävaihetta alakoulusta yläkouluun. Haastattelut kestivät 20–60 minuuttia riippuen siitä, kuinka paljon aiheet herättivät keskustelua. (Ulmanen, Soini, Pyhälto & Pietarinen 2014, 429–430.) Tähän tutkimukseen valittiin ryhmähaastatteluiden osiot, joissa oppilaat kuvasivat hyvin koulussa pärjäävää oppilasta. Haastattelurunko on nähtävillä tutkimuksen liitteissä tässä tutkimuksessa käytettyjen osioiden ja kysymysten osalta (ks. liite 1).

## Ryhmähaastattelu

Tutkimuksen aineisto kerättiin ryhmähaastattelemalla oppilaita. Haastattelu on yleisin aineistonkeruumuoto kasvatustieteellisessä laadullisessa tutkimuksessa. Se tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden kohdata tutkittavat kasvotusten ja saada tällä tavoin monipuolisempaa tietoa haastateltavista. Haastatteluja on mahdollista käyttää myös hyvin erityyppisten aineistojen keräämiseen ja ne taipuvat myös moniin erilaisiin tutkimusmetodeihin. (Atkins & Wallace 2012, 86.) Laadullisen haastattelututkimuksen erityislaatuinen piirre on sen avoimuus. Tutkija pääsee haastatteluissa vapaasti hyödyntämään omia taitojaan, tietojaan ja intuitiotaan, sillä haastatteluja eivät rajoita mitkään tarkkaan määritellyt säännöt. (Kvale 2007, 33–34.) Haastatteluihin liittyy myös joitakin haittapuolia, kuten työläs aineistonkeruu ja aineiston työstämisvaihe sekä usein haastava analyysi.

Ryhmähaastattelu on hiljalleen suosiotaan kasvattanut aineistonkeruumenetelmä lapsia ja nuoria koskevissa tutkimuksissa. Sen käytöstä on ristiriitaisia mielipiteitä, koska sillä on todettu olevan sekä hyviä että huonoja puolia (Frey 2004). Yksi selvä ryhmähaastattelun etu on, että tietoa saadaan kerättyä usein nopeammin ja edullisemmin kuin yksilöhaastattelussa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 63). Parhaimmillaan ryhmähaastattelu kannustaa haastateltavia puhumaan enemmän ja keksimään uusia ideoita aiheesta. Haasteita saattaa kuitenkin ilmetä, jos haastateltavat osallistuvat hyvin eritasoisesti keskusteluun.

Lapsiin ja nuoriin kohdistuvassa tutkimuksessa ryhmähaastatteluja on käytetty verrattain vähän (Cohen, Manion & Morrison 2007, 375). Lapsilla ja nuorilla ryhmätilanne voi joko kannustaa puhumaan vapaammin tai vaikeuttaa omien mielipiteiden esittämistä, erityisesti jos ne ovat vastakkaisia muun ryhmän mielipiteisiin nähden (Ulmanen 2014, 437; Kvale 2007, 60–65). Useimmiten ujut ja arat lapset kuitenkin hyötyvät ryhmästä haastattelutilanteessa ja innostuvat puhumaan enemmän ja avoimemmin kuin kahdenkeskisessä haastattelussa (Hirsjärvi ja Hurme 2008, 63). Ryhmähaastattelun haasteena voi myös olla sopivan ajankohdan löytäminen kaikille haastateltaville sekä haastattelun tallentaminen ja litteroiminen.

Vuorovaikutus haastateltavien välillä on ryhmähaastattelun vahvuus. Yhteinen keskustelu voi innoittaa kertomaan ja muistamaan lisää aiheesta. Muut ryhmän jäsenet voivat rohkaista toista ryhmän jäsentä kertomaan mielipiteensä. Ryhmähaastattelussa ei odoteta jokaisen vastaavan kaikkiin kysymyksiin, joten vastaukset ovat usein spontaaneja ja aidompia kuin yksilöhaastattelussa. Ryhmähaastatteluun voi olla myös helpompi osallistua kuin yksilöhaastatteluun. (Vaughn, Schumm & Sinagup 1996, 14–21.) Seuraavassa taulukossa (1) on esitelty laadukkaan haastattelun kriteerejä Kvalen (2007, 80) mukaan vapaasti suomennettuna.

#### TAULUKKO 1. Laadukkaan haastattelun kriteerejä.

1. Haastateltavien spontaanit, monipuoliset, tarkat ja merkitykselliset vastaukset
2. Haastateltavien aktiivinen osallistuminen ja haastattelijan haastattelutilanteen tarkoituksenmukainen ohjaaminen
3. Haastattelijan laadukkaat jatkokysymykset haastateltavan vastausten selkiyttämiseksi
4. Haastattelun aikana tehtyjen tulkintojen laajuus
5. Haastattelijan pyrkimykset varmistaa tekemiänsä tulkintoja haastattelun aikana
6. Valmiin haastattelun toimiminen informatiivisena ja itsenäisenä aineiston osana ilman lisäselittelyjä.

Lasten ja nuorten kanssa tulee kiinnittää erityistä huomiota myös haastattelutilanteen ympäristöön ja tunnelmaan. Tilanteen tulee olla luonteva ja rauhallinen sekä tilan sellainen, jonne lapsi tulee mielellään ja kokee olonsa turvalliseksi. (Aarnos 2007, 172–173.) Ympäristön tulisi innoittaa haastateltavia kertomaan elämästään ja kokemusmaailmoistaan (Kvale 2007, 55). Haastattelun ensimmäiset minuutit ovat ratkaisevia; millaisen kuva haastatteliija itsestään antaa, ketä muita haastateltavaan ryhmään kuuluu ryhmähaastattelun tapauksessa sekä kokeeko haastateltava olonsa riittävän turvalliseksi ja vapautuneeksi kertoakseen henkilökohtaisista asioista ja ajatuksistaan (Kvale 2007, 55). Haastattelun aluksi lapselle voi antaa jonkin tilannetta rentouttavan tehtävän, kuten oman lempilelun esittelemisen, tai aloittaa keskustelemalla päivän tapahtumista. Jos haastattelutilanteessa on käytössä nauhuri, myös sen käyttöön liittyvä jännitys on hyvä purkaa jotenkin ennen haastattelun aloittamista. Lapselle tulee kertoa, miksi haastattelu nauhoitetaan ja mitä nauhalle tapahtuu, kun tutkimus on valmistunut. Haastattelun alkaessa ensimmäisten kysymysten on hyvä liittyä lapselle tuttuihin asioihin ja olla riittävän helppoja vastata. Kysymykset voivat liittyä esimerkiksi lapsen perheeseen tai harrastuksiin. (Aarnos 2007, 173–175.) Tuttuihin teemoihin on

hyvä palata myös läpi koko haastattelun. Haastattelun edetessä on myös hyvä varmistaa aina uuteen aiheeseen siirryttäessä, että lapsi ymmärtää mistä puhutaan.

Haastattelijan esittämien kysymyksien tulee olla yksinkertaisia ja lyhyitä sekä hänen tulee olla valmis reagoimaan ja tarttumaan haastateltavan esille tuomiin asioihin. Haastattelijan on myös varottava lapsen tai nuoren johdattelemista omilla kysymyksillään. Tämä on erityisen tärkeää lasten kanssa, sillä he omaksuvat helposti aikuisen tarjoamia vastauksia omikseen tai kertovat johdattelun seurauksena väärää tietoa. (Kvale 2007, 60–69.) Tämä on huomioitava myös ryhmähaastatteluissa, sillä joku lapsista voi dominoida haastattelua vahvoilla mielipiteitä, jolloin muut eivät uskalla kertoa omia mielipiteitään tai sanovat olevansa samaa mieltä (Ulmanen ym. 2014, 437). Haastattelun jälkeen haastateltava ja haastattelija voivat kokea olonsa tyhjäksi tai uupuneeksi, sillä usein haastattelun aikana on käsitelty henkilökohtaisia ja tunteellisia asioita. Parhaimmillaan haastattelukokemus on haastateltavalle kuitenkin voimaannuttava, jos hän on päässyt vapautuneesti kertomaan elämästään tarkkaavaiselle kuuntelijalle. (Kvale 2007, 55–56.) Haastattelutilanteen jälkeen tutkijan on hyvä huolehtia erityisesti lasten ja nuorten kanssa siitä, että kaikki poistuvat tilanteesta hyvillä mielin ja saavat mahdollisuuden purkaa haastattelutilanteen herättämiä ajatuksia ja tunteita.

Lapsiryhmän haastattelu edellyttää haastattelijalta kokemusta lapsiryhmän ohjaamisesta. Haastattelijan tulee koko haastattelun ajan seurata ryhmädynamiikkaa ja muokata haastattelun kulkua tarvittaessa tilanteen mukaan. Erityisesti ryhmähaastatteluissa haastattelijalle on hyötyä haastateltavien tuntemisesta etukäteen. Tällöin haastattelija osaa paremmin tukea jokaisen lapsen osallistumista keskusteluun ja omien mielipiteiden esittämistä. (Aarnos 2007, 174–175.) Erityisesti ryhmähaastatteluissa ja –keskusteluissa haastattelijalla on hyvä olla kokemusta ryhmän ohjaamisesta. Usein hyväksi haastattelijaksi kehittyminen vaatii vuosien kokemuksen haastattelemisesta ja haastattelutilanteiden ohjaamisesta. Kvalen (2007, 81–81) luokittelemia hyvän haastattelijan ominaisuuksia kuvataan seuraavassa taulukossa vapaasti suomennettuna (ks. taulukko 2).

## TAULUKKO 2. Hyvän haastattelijan kriteerejä.

1. Riittävä tietämys tutkimusaiheesta ja tutkimuksen tärkeimmistä pääkohdista.
2. Selkeä rakenne ohjeistuksissa ja haastattelussa.
3. Selkeät, lyhyet ja helpot kysymykset sekä puhuminen ymmärrettävällä arkikielellä, ei vaikeaselkoisin akateemisin termein.



4. Hyväntahtoisuus ja lempeys. Haastattelijan tulee antaa haastateltavan puhua loppuun, sietää hiljaisuutta ja rohkaista puhumaan eriävistä mielipiteistä tai vaikeistakin asioista.
5. Sensitiivisyys ja empaattisuus. Haastattelijan tulee olla hyvä kuuntelija ja kyetä erottamaan vivahteita ja nyansseja.
6. Avoimuus. Haastattelijan tulee olla avoin uusille näkemyksille ja antaa haastateltavalle tilaa.
7. Luonteva keskustelun ohjaaminen.
8. Kriittisyys ja kyseenalaistaminen tarvittaessa.
9. Haastattelijan kertomiin asioihin palaaminen haastattelun aikana, jolloin haastateltavalle välittyy käsitys siitä, että haastattelija kuuntelee ja on kiinnostunut hänestä.
10. Tulkintojen ja tarkennusten tekeminen haastattelijan kertomien asioiden pohjalta.

Yksi tärkeä asia haastattelututkimusta tehtäessä, on päättää tehtävien haastattelujen määrä. Yleinen ohje on, että haastatteluja on riittävästi, kun tutkija saa haastatteluista vastauksen etsimiinsä kysymyksiin. Joskus laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin vaikea arvioida haastattelujen riittävää määrää, ja onkin tavallista, että aineistoa kertyy liikaa tai liian vähän. Jos aineisto on liian pieni, voi olla hankalaa tehdä yleistyksiä tai testata hypoteeseja. Jos taas aineisto on liian suuri, analyysi voi jäädä pintapuoliseksi, sillä syvällisempiin tulkintoihin ei välttämättä jää riittävästi aikaa. (Kvale 2007, 43.) Tämän tutkimuksen aineistonkeruussa ryhmähaastattelun haasteet pyrittiin minimoimaan ja haastattelutilanteet järjestettiin mahdollisimman turvallisiksi ja luottamuksellisiksi. Haastattelijat olivat koulutukseltaan opettajia ja tottuneita työskentelemään lasten ja nuorten kanssa. Lisäksi he olivat oppilaille entuudestaan tuttuja. (Ulmanen ym. 2014, 430.)

Ryhmähaastattelun rakenteeksi valittiin puolistrukturoitu teemahaastattelu, sillä puolistrukturoitu rakenne ja teemat sopivat hyvin lasten ja nuorten haastattelemiseen. Haastattelussa haluttiin jättää tilaa lasten ja nuorten omalle keskustelulle ja heidän tärkeinä pitämilleen aiheille. Haastattelurunko mahdollisti myös joustavan etenemisen ja rakenteen muuttamisen tarvittaessa. Pääasiassa haastattelut kuitenkin etenivät suunnitellun rungon mukaisesti (ks. liite 1). Tässä raportissa en julkaise koko haastattelurunkoa, sillä olen käsitellyt ainoastaan haastattelujen osioita, joissa oppilailta kysytään millainen oppilas pärjää koulussa tai millainen on hyvin pärjäävä oppilas. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 47–48) kutsuvat puolistrukturoitua haastattelua teemahaastatteluksi. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit ja kysymykset ovat pääpiirteittäin samat kaikille haastateltaville. Kysymysten tarkkaa järjestystä ja muotoa ei ole kuitenkaan määritetty.

Ryhmähaastattelut pitäneet tutkijat litteroivat tekemänsä haastattelut, mikä lisää litteroidun aineiston luotettavuutta. Haastattelujen litterointi oli suoritettu huolellisesti ja haastattelujen

tunnelma välittyi niistä hyvin. Litterointien alkuun oli liitetty lyhyt kuvaus haastattelun kulusta ja tapahtumista, ryhmän jäsenten välisistä jännitteistä tai muista kyseiseen haastatteluun liittyvistä erityishuomioista. Haastattelujen litteroinneissa oli myös hyödyllisiä lisähuomioita tekstin lomassa, kuten ”vitsillä sanottu” tai ”ääntää hitaasti ja selkeästi, melkein tavaten”. Nämä kuvaukset auttoivat tekemään tarkempia ja luotettavampia huomioita aineistosta. Kirjoitin lukiessani myös ylös joitakin omia erityisesti ryhmähaastattelutilanteeseen liittyen tekemiäni huomioita. Haastattelutilanteet vaikuttivat olleen keskenään jonkin verran erilaisia riippuen ryhmästä. Osassa ryhmistä kaikki osallistuivat tasapuolisesti keskusteluun ja uskalsivat tuoda omia myös muista eriäviäkin mielipiteitä esille. Joissakin ryhmissä sen sijaan saattoi olla yksi voimakkaasti mielipiteitään esille tuova oppilas, joka selvästi vaikutti muiden osallistumiseen ja heidän esittämiinsä kommentteihin. Nämä havainnot ovat tyypillisiä ryhmähaastattelun aineistonkeruumenetelmälle (Vaughn, Schumm & Sinagup, 1996, 14–21). Tällaisissa tilanteissa haastatteliija pyrki tekemään tarkentavia kysymyksiä erityisesti hiljaisemmille oppilaille, jolloin hekin usein haastattelun edetessä innostuivat puhumaan. Myöskin haastattelujen aluksi keskustelua dominoineet oppilaat tuntuivat rauhoittuvan normaaliin keskusteluun alkujännityksen purkauduttua. Hieman jännittyneestä tunnelmasta saattoi kertoa myös se, että oppilaat käyttivät mielellään vastaustensa esimerkkeinä luokkatovereitaan tai joitain muita oppilaita itsensä sijaan kertoessaan koulussa hyvin pärjävistä oppilaista.

## Teoriasidonnainen sisällönanalyysi

Aineiston analyysi on toteutettu teoriasidonnaisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti. Analyysin tarkoituksena on pyrkiä vastaamaan tutkimuskysymyksiin (White & Marsh 2006, 39). Sisällönanalyysi sopii analyysimenetelmänä hyvin monenlaisiin laadullisiin sekä määrällisiin tutkimuksiin (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91). Valitsin sisällönanalyysin analyysimenetelmäksi juuri sen joustavuuden ja muokattavuuden vuoksi. Sisällönanalyysin avulla oli mahdollista muokata analyysi aineistolle sopivaan muotoon sekä tuoda tutkimuksen tulokset mahdollisimman selkeästi esille (White & Marsh 2006, 22).

Teoriasidonnaisen analyysimenetelmän valinta oli myös luonteva tälle tutkimukselle, sillä olin perehtynyt muutamiin teoreettisiin taustaoletuksiin ennen aineistoon tutustumista. Erityisesti koulumenestykseen vaikuttaviin tekijöihin sekä oppilaan ja kouluympäristön väliseen suhteeseen perehtyminen toimivat analyysin tukena. Teoriasidonnaisesta analyysistä voidaan puhua myös teoriaohjaavan analyysin käsitteellä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 101). Olen perehtynyt molemmista käsitteistä kertoviin lähteisiin, mutta päädyin tässä tutkimuksessa käyttämään teoriasidonnaisuuden käsitettä. Teoriasidonnaisuuteen yhdistetään usein abduktiivinen päättely, jota olen myös itse

käyttänyt analyysissäni. Abduktiivisella päättelyllä tarkoitetaan sitä, että tutkija analyysia tehdessään vaihtelee aineistolähtöisyyden ja ohjaavien teorioiden välillä sekä tekee johtopäätöksen havaintojoukon perusteella (Tuomi & Sarajärvi 2013, 99). Sisällönanalyysi on hyvin suosittu analyysimenetelmä ja sitä on käytetty paljon muun muassa haastatteluaineistojen analysoinnissa (Tuomi & Sarajärvi 2013, 93). On myös useita oppilain näkökulmasta tehtyjä laadullisia tutkimuksia, joissa sisällönanalyysia on hyödynnetty (esim. Fisher 2014; Ulmanen 2016). Myöskin koulumenestykseen liittyvässä tutkimuksessa sisällönanalyysi on ollut yleinen (esim. Morgan 2009).

Tutkimukseni analyysissä käyttämäni runko perustuu Krippendorfin (2004), Milesin ja Hubermanin (1984), Tuomen ja Sarajärven (2013) sekä Whiten ja Marsin (2006) esittelemiin sisällönanalyysin vaiheisiin sekä niihin liittyviin tarkennuksiin ja huomioihin. Krippendorfin määrittelemät vaiheet analyysille ovat 1) yksiköittäminen, *unitizing*, ja 2) poiminta, *sampling*, eli tutkimusongelman kannalta merkityksellisten ja kiinnostavien yksiköitten poimiminen aineistosta, 3) aineiston koodaaminen, *coding*, eli merkitysyksiköiden merkitseminen tietyin koodein tai esimerkiksi värein, 4) redusointi, *reducing*, eli ilmaisujen pelkistäminen, 5) abduktiivinen päättely, *inferring*, eli aineiston järjestely ja muokkaus ohjaavia teorioita ja malleja hyödyntäen sekä 6) tuloksen kirjoittaminen, *narrating*, ja vastaaminen tutkimuskysymyksiin (Krippendorf 2004, 83–87). Sisällönanalyysi voidaan toisaalta pelkistää kolmeen vaiheeseen: 1) aineiston redusointi, 2) aineiston ryhmittely ja 3) teoreettisten käsitteiden luominen (Miles & Huberman 1984, 55). Sisällönanalyysin runko voi teoriasidonnaisessa lähestymistavassa olla melko väljä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 116). Tämän vuoksi olen muodostanut tämän tutkimuksen sisällönanalyysin usean eri sisällönanalyysin periaatteen pohjalta ja soveltanut analyysin vaiheita juuri tähän aineistoon ja tutkimukseen sopiviksi.

## Analyysin vaiheittainen kuvaus

Analyysin vaiheittainen ja mahdollisimman läpinäkyvä kuvailu lisää tutkimuksen luotettavuutta ja tarjoaa lukijalle mahdollisuuden arvioida analyysin toimivuutta sekä tulosten pätevyyttä (Virtanen 2006, 202). Seuraavissa kappaleissa pyrin yksityiskohtaisesti selventämään analyysin vaiheita sekä niihin liittyviä huomioita. Analyysin vaiheittaista etenemistä on kuvattu taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Analyysin vaiheittainen eteneminen.

Aineiston redusointi (yksiköittäminen, poiminta, redusointi)	<b>1. Vaihe</b>	Aineistolähtöinen analyysi
	Haastatteluaineistoon perehtyminen lukemalla	
	Tutkimusongelman näkökulmasta merkittävien ilmaisujen poimiminen aineistosta	
	Kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten vastausten jakaminen kahteen eri taulukkoon	
	Vastausten redusointi	
	Vastausten tyypittely eli samaa tarkoittavien vastausten yhdistäminen	
	Frekvenssien laskeminen vastauksille	
Aineiston ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen (abduktiivinen päättely, vastaaminen tutkimuskysymyksiin)	<b>2. Vaihe</b>	Aineistolähtöinen analyysi
	Vastausten luokittelu värikoodaamalla	
	Kategorioiden muodostaminen luokittelun perusteella	
	Kolme kategoriaa: 1) Toiminta 2) Sosiaalisuus 3) Ominaisuudet	Teoria-sidonnainen analyysi
	<b>3. Vaihe</b>	
	Kategorioiden syvällisempi tarkastelu	
	Vastausten teemoittelu kategorioiden sisällä	
	Koulutyöhön liittyvän toiminnan alakategorioiden 1) aktiivinen koulutyö ja 2) koulutyötä tukeva toiminta muodostaminen	
	Sosiaalisten suhteiden alakategorioiden 1) oppilas-opettaja, 2) oppilas-oppilas ja 3) yleensä muodostaminen	
	<b>4. Vaihe</b>	
Kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten oppilaiden vastausten vertailu kategorioittain	Aineistolähtöinen analyysi	
Vertailevien kuvioiden ja kaavioiden muodostaminen		

### Analyysin ensimmäinen vaihe

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa keskityin aluksi lukemaan aineistoa useita kertoja läpi saadakseni selkeän kokonaiskäsityksen haastatteluista. Tämä alkuvaihe oli erityisen tärkeä, sillä en itse osallistunut aineiston keräämiseen ja haastatteluihin. Analyysin alkuvaiheen toteutin aineistolähtöisesti. Alkuvaiheen litterointeihin ja haastattelutilanteisiin perehtymisen jälkeen valitsin syvällisempään tarkasteluun ne osiot, joissa oppilaat kuvailivat hyvin koulussa pärjäävää oppilasta tai koulussa pärjäämistä yleensä. Tämän jälkeen poimin kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten oppilaiden yksittäiset kuvailut kahteen eri taulukkoon. Halusin heti analyysin ensimmäisestä vaiheesta lähtien pitää kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten vastaukset erillään, jotta vertailu luokka-

asteiden välillä olisi helpompaa. Yksittäisten kuvailujen poimimisen jälkeen redusoin eli pelkistin vastaukset ja etsin samat tai samaa tarkoittavat vastaukset. Tämän jälkeen laskin frekvenssit kaikille vastauksille. Tällöin pystyin tarkastelemaan koulussa pärjäämiseen liittyvän puheen painotuksia.

## Analyysin toinen vaihe

Analyysin toisessa vaiheessa aloin luokitella kuvailuja kategorioihin. Käytin luokittelussa apuna värikoodausta. Toteutin luokittelun aineistolähtöisesti sen mukaan, miten eri kategoriat alkoivat toistua oppilaiden vastauksissa. Lopullisiksi kolmeksi kategoriaksi muodostuivat:

1) Toiminta, joka sisälsi kuvailuja koulutyöhön liittyvästä toiminnasta, kuten koulutehtävien tekeminen ja oppitunneilla osallistuminen, sekä muusta toiminnasta, kuten ulkoilu ja lukeminen vapaa ajalla.

2) Sosiaalisuus, joka sisälsi oppilaan sosiaalisten suhteiden ja niissä toimimisen kuvailua vertaisten ja opettajien kanssa sekä yleensä. Tämä kategoria sisälsi jonkin verran myös toimintaa kuvaavia vastauksia, mutta sisällytin ne tähän kategoriaan, jos ne liittyivät selkeästi sosiaalisten suhteiden kuvailuun. Tällaisia vastauksia olivat muun muassa ”auttaa muita” ja ”juttelee opettajan kanssa”.

3) Ominaisuudet, johon sisältyivät oppilaan erilaisten ominaisuuksien ja persoonallisuuden piirteiden kuvailut.

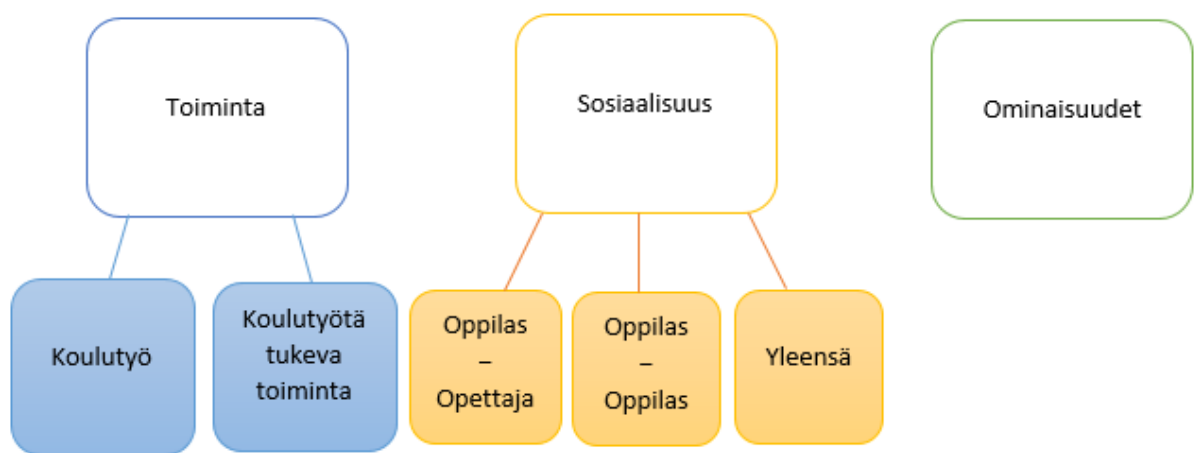
Kaikki vastaukset sisältyivät johonkin näistä kategorioista. Sekä kuudes- että kahdeksaluokkalaisten vastauksista muodostuivat samat kolme kategoriaa. Tässä vaiheessa tein ensimmäiset kuviot kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten vastausten jakautumisesta näihin kolmeen kategoriaan (ks. kuviot 4 ja 5). Samoin tein vastaavan kuvion myös kaikista vastauksista (ks. kuvio 6).

## Analyysin kolmas vaihe

Analyysin kolmannessa vaiheessa lähdin tarkastelemaan syvemmin muodostettuja kategorioita. Aloin teemoitella (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95) kategorioiden sisältämiä vastauksia ja muodostaa alakategorioita niiden pohjalta. Alakategorioiden muodostusta ohjasivat koulumenestykseen ja oppilaan kouluympäristöön sopivuuteen liittyvät teoriat. Koulutyöhön liittyvän toiminnan kategorian kuvailut sisälsivät aktiivista koulutyötä, kuten koulutehtävien tekeminen, sekä koulutyötä

tukevaa toimintaa, kuten lukeminen vapaa ajalla. Koulutyötä tukevaa toimintaa kuvattiin oppilaiden vastauksissa niin koulussa kuin koulun ulkopuolella. Näiden havaintojen pohjalta muodostin edelleen kaksi alakategoriaa: 1) aktiivinen koulutyö ja 2) koulutyötä tukeva toiminta. Aktiivisen koulutyön alakategoriaan sisältyi suora koulutyön tekemisen kuvailu, kuten ”tekee läksyt”, ”lukee kokeisiin”, ”osallistuu tunnilla”. Koulutyötä tukevan toiminnan kategoria sisälsi kuvailuja, kuten ”kuuntelee tunnilla”, ”noudattaa ohjeita”, ”ei valvo liian myöhään”.

Tämän jälkeen lähdin perehtymään tarkemmin sosiaalisuuden kategoriaan sen mukaan, keiden välisestä suhteesta oli kyse. Oppilaiden vastaukset jakautuivat pääosin sosiaalisten suhteiden kuvailuihin 1) opettajan kanssa ja 2) vertaisten kanssa. Näiden lisäksi sekä kuudes- että kahdeksaluokkalaisten kuvailuissa oli yleiseen sosiaalisuuteen liittyviä kuvailuja, kuten ”ei kiusaa ketään” ja ”tulee toimeen kaikkien kanssa”. Näistä kuvailuista muodostin kolmannen alakategorian 3) yleensä, johon sisältyivät kaikki yleiseen sosiaalisuuteen liittyvät kuvailut. Ominaisuuksien kategoria pysyi analyysin alkuvaiheista asti muuttumattomana. Kategoria sisälsi hyvin koulussa pärjäävän oppilaan ominaisuuksien ja persoonallisuudenpiirteiden kuvailua, jotka eivät selkeästi jakautuneet uusiin alakategorioihin. Kategoriat ja alakategoriat on kuvattu kuviossa 3.



KUVIO 3. Sisällönanalyysissä muodostetut kategoriat ja alakategoriat.

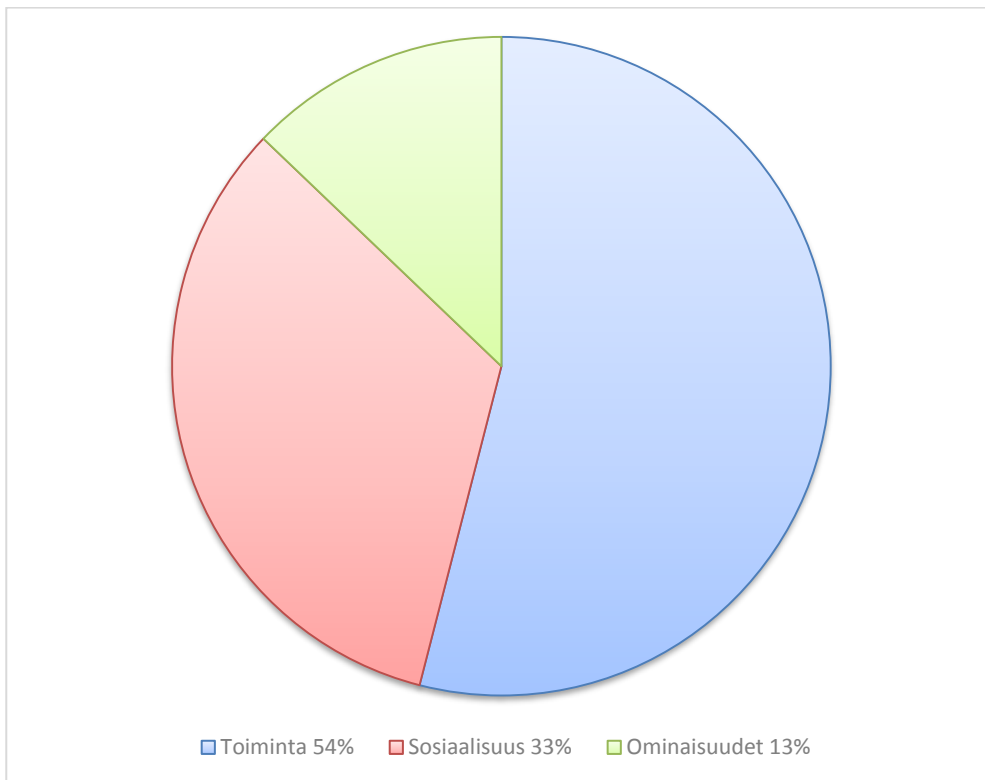
### Analyysin neljäs vaihe

Tähän mennessä olin muodostanut kategoriat ja alakategoriat excel-taulukoihin samanaikaisesti sekä kuudes- että kahdeksaluokkalaisten vastauksille. Analyysin viimeisessä vaiheessa aloin tehdä vertailua muodostuneiden kategorioiden ja alakategorioiden suuruuden välillä sekä vastausten

sisältöihin liittyen. Lisäksi tein vertailevan pylväsdiagrammin kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten vastausten määristä kategorioittain (ks. kuvio 7).

# KOULUSSA PÄRJÄÄVÄ OPPILAS

Käsittelen tulokset pääosin sisällönanalyysin mukaisessa järjestyksessä, aluksi perehdyn kolmeen pääkategoriaan ja niiden jälkeen alakategorioihin. Kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten vastausten vertailua olen pyrkinyt kuljettamaan mukana kaikissa tulosluvuissa ja lisäksi olen koonnut merkittävimmät vertailuun liittyvät tulokset omaksi luvukseksi tulosluvun loppuun. Kategorioiden sisältämät vastaukset ja niiden frekvenssit ovat nähtävissä liitteissä 2 ja 3.

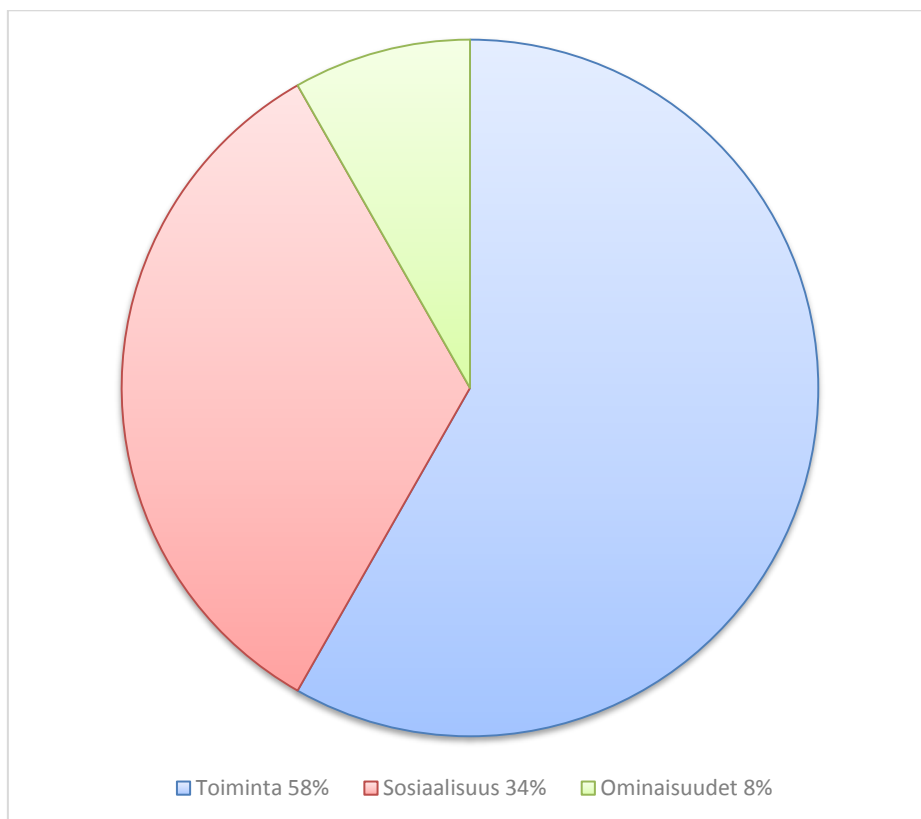


KUVIO 4. Kaikkien hyvin koulussa pärjäävän oppilaan kuvailujen jakautuminen kategorioihin.

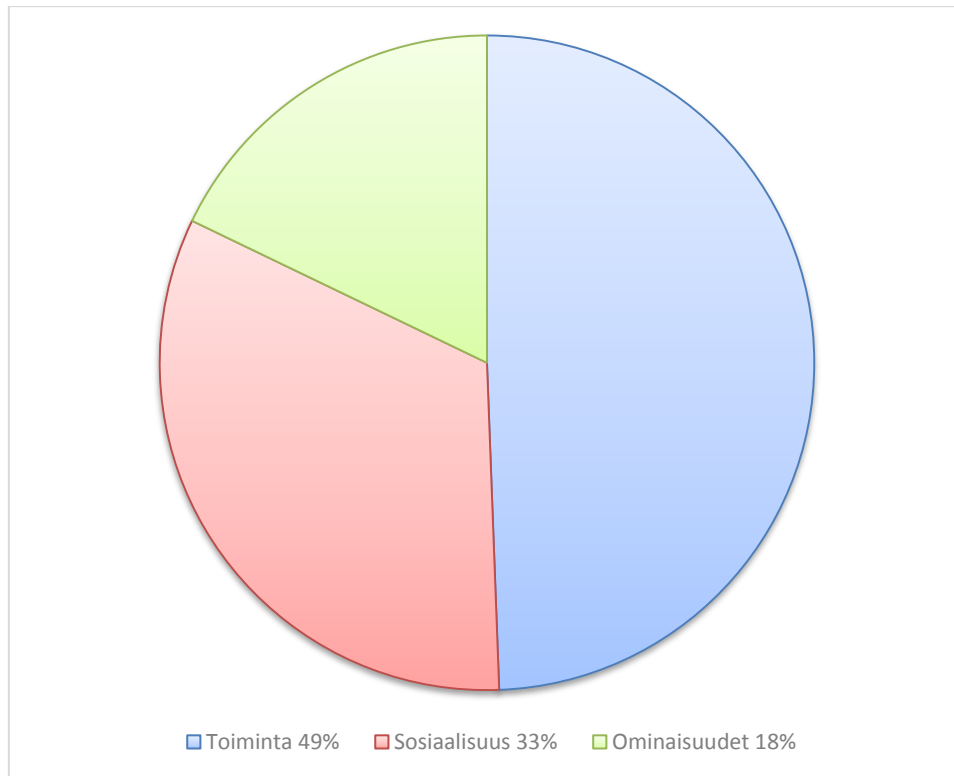
Oppilaat kuvasivat pärjäämistä kolmesta eri tulokulmasta. Näitä tulokulmia olivat pärjäämiseen liitetty toiminta, sosiaaliset suhteet ja ominaisuudet. Hyvin pärjäävän oppilaan kuvauksia oli koko aineistossa yhteensä 350. Näistä 182 olivat kuudesluokkalaisten ja 168 kahdeksaluokkalaisten kuvauksia. Ensisijaisesti oppilaat kuvasivat hyvin pärjäävän oppilaan koulunkäyntiin liittyvää toimintaa (54%). Näitä kuvailuja oli yhteensä 189 ja niistä suurin osa kuvasi



koulutyöhön liittyviä toimintoja, kuten kotitehtävien tekemistä ja oppitunneilla keskittymistä sekä pieni osa muuta toimintaa, kuten harrastuksissa käymistä ja koulutarvikkeista huolehtimista. Sosiaalisia suhteita kuvattiin harvemmin (33%) ja tähän kategoriaan sisältyviä kuvailuja olivat muun muassa muiden auttaminen ja kaikkien kanssa toimeen tuleminen. Vastaukset sisälsivät vähiten ominaisuuksiin liittyviä kuvailuja (13%). Nämä vastaukset sisälsivät oppilaiden luonteenpiirteiden kuvailuja, kuten ”rauhallinen” ja ”ahkera” sekä muita ominaisuuksia, kuten ”on oma itsensä” tai ”ei kehuskele koulumenestyksellä”. Kaikkien vastausten jakautumista kolmeen pääkategoriaan on kuvattu kuviossa 4. Kuudesluokkalaisten ja kahdeksasluokkalaisten vastausten jakautuminen on myös esitetty omissa kuvioissaan (ks. kuvio 5 ja 6).



KUVIO 5. Kuudesluokkalaisten hyvin koulussa pärjäävän oppilaan kuvailujen jakautuminen kategorioihin.



KUVIO 6. Kahdeksaslukulaisten hyvin koulussa pärjäävän oppilaan kuvailujen jakautuminen kategorioihin.

Aineisto ei ilmentänyt monia teoreettisessa viitekehyksessä esittelemiäni koulumenestykseen vaikuttavia tekijöitä. Yksi merkittävä tulos oli, että oppilaat eivät vastauksissaan tuoneet ilmi kasvuympäristöön liittyviä tekijöitä. Oppilaat eivät kuvailleet fyysisen tai sosiaalisen koulu- tai kotiympäristön vaikutuksia pärjäämiseen. Kuvailut eivät myöskään sisältäneet vertaissuhteiden ja opettaja-oppilassuhteiden lisäksi muiden sosiaalisten suhteiden kuvailua. Esimerkiksi perhesuhteita tai vanhempien kasvatustyyliä ei mainittu aineistossa kertaakaan. Hyvin pärjäävän oppilaan sosio-ekonomisesta taustasta ei myöskään kerrottu tarkemmin. Esimerkiksi oppilaan varallisuus tai vanhempien koulutustaustat eivät tulleet kuvailuissa ilmi. Opettajan opetus- tai arviointi- ja palautemenetelmiin ei myöskään puututtu oppilaiden vastauksissa. Oppilaan itsensä suhteen kuvailut sisälsivät enemmän teoriataustan tukemia ja siihen viittaavia kuvailuja. Oppimistrategioihin, sukupuoleen ja aiempiin elämäkokemuksiin ei kuitenkaan juuri puututtu. Oppilaat eivät selkeästi kuvailleet myöskään oppilaiden käyttämiä strategioita pärjäämiselle, mutta kuvailuissa on joitakin viitteitä tietyistä strategioista, jotka saavat tukea aiemmasta strategiaihin liittyvästä tutkimuksesta. Näitä tulkintoja käsittelem tarkemmin pohdintaluvun johtopäätöksissä.

## Koulussa pärjäämiseen liitetty toiminta

Koulussa pärjäämiseen liitetyt toiminnan kuvailut muodostivat selkeästi suurimman kategorian, joka koostui opiskeluun ja opetus-oppimisprosessiin liittyvistä toiminnoista sekä luokkahuonetilanteissa että niiden ulkopuolella. Lisäksi vastauksissa kuvattiin myös muuta toimintaa esimerkiksi vapaa-ajan viettoon liittyen. Toiminta-kategorian kuvailut olivat sekä kuudes- että kahdeksaluokkalaisilla yleisimpiä. Analyysissa kuvailut jakautuivat kahteen alakategoriaan; koulutyöhön ja koulutyötä tukevaan toimintaan. Koulutyön alakategoria sisälsi kuvailuja, jotka liittyivät suoraan oppilaan koulunkäyntiin kuuluvaan toimintaan, kuten tehtävien tekeminen, kokeisiin lukeminen ja osallistuminen oppitunneilla. Koulunkäyntiä tukevia toimintoja olivat esimerkiksi opettajan ohjeiden noudattaminen ja lukeminen vapaa-ajalla.

### Koulutyö

Kotitehtävien tekemisellä oli koulutyöhön liittyvässä toiminnassa keskeinen asema. Tyypillisimmin tämä näkyi vastauksissa kotitehtävien tekemisen kuvaamisena. Kotitehtävien tekeminen oli useimmiten myös ensimmäinen oppilaiden mieleen tullut vastaus haastattelijan kysymykseen koulussa pärjäämisestä.

*H: Miten te arvioitte millanen oppilas teidän mielestä pärjää hyvin koulussa O: Semmone joka kuuntelee opettajaa H: Joo-o, kuuntelee opettajaa O: On ahkera H: Missä asioissa O: No emmä tiää jos- H: On ahkera O: Tekee läksyt ja kaikki H: Tekee läksyt. P-koulu, 6lk*

Sekä kuudes- että kahdeksaluokkalaisten kuvauksissa kotitehtävien tekeminen oli selkeästi useimmin mainittu koulunkäyntiin liittyvä toiminta. Kuudesluokkalaiset mainitsivat koulutehtävien tekemisen yhteensä 21 kertaa ja kahdeksaluokkalaiset 12 kertaa. Koulunkäyntiin liittyvä pärjääminen tiivistyi joissain vastauksissa kotitehtävien tekemiseksi, kuten edellä olevassa sitaatissa opettajan kuuntelu ja ahkeruus liitetään läksyjen tekemiseen. Etenkin kuudesluokkalaisten vastauksissa kotitehtävät korostuivat suhteessa muuhun koulutyöhön liittyvään toimintaan.

Oppitunneilla kuunteleminen oli kuudesluokkalaisilla toiseksi eniten mainittu koulutyöhön liittyvä toiminta (frekvenssi=12). Kahdeksaluokkalaiset sen sijaan mainitsivat kokeisiin lukemisen lähes yhtä usein (f=9) kuin kotitehtävien tekemisen. Molempien vuosiluokkien kohdalla tyyppivastausten mainintojen määrä laski tästä eteenpäin tasaisesti 1–2 maininnan välein. Oppilaat toivat vastauksissaan selkeästi esille myös muita suoraan koulutyöhön liittyviä toimintoja, kuten

kysymysten esittämisen ja tehtävien tekemisen tunneilla sekä kokeisiin lukemisen. Useampi oppilas mainitsi myös, että hyvien numeroiden saamiseksi on nähtävä vaivaa ja että toisten on nähtävä enemmän vaivaa kuin toisten.

*O: -- et jos sä, niinku jos sä teet niinku hommi ni sä saat sen numeron minkä sä ansaitset mut jos sä et tee mitään ni, et sä sit saa niinku mitää numeroo siit H: No- O: Et siel pitää vaa tehä niinku hommi. P-koulu, 8lk*

*O: Esim joku Kaisa (nimi muutettu). Ni se, sehä on aika hyvä koulu O: Mut eihä se niinku. Sehän viettää hirveesti niinku just jotai vapaa-aikaa kavereitten kaa O: nii mut, jos on sellanen ihminen joka oppii kuuntelemal ni eihän sen tarvii käydä ku tunneilla ja se oppii siinä, ei sen välttämättä tarvii edes lukee O: Nii ku esim joku Ville (nimi muutettu) O: Nii, sehä ei lue kokeisiin ja se kuuntelee tunnilla, se on niinku aika usein hiljaa ja se oppii kaikki ja saa vaa kokeista ysejä O: Sehä, itseasias se vaa niinku kuuntelee musaa siel tunnil mut sit se tekee ne tehtävät siel O: Nii ja se kyl kuuntelee, se ei lue kokeisiin yhtää ja saa ysejä O: Nii O: Ja kympe. P-koulu, 8lk*

Kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten toiminnan kategoriaan liittyvien vastausten jakautumista alakategorioihin on kuvattu liitteessä 3. Alakategorioiden kuvailuista huomataan, että kahdeksaluokkalaisten vastaukset sisälsivät enemmän vaihtelua ja kuudesluokkalaisten vastaukset painottuivat enemmän muutamiin usein mainittuihin vastauksiin. Pääsääntöisesti molempien luokkatasojen vastaukset sisälsivät paljon samoja vastauksia.

Sekä kuudes- että kahdeksaluokkalaisten koulutyön alakategoriasta erottuivat selkeästi kaksi erilaista toimintatapaa. Toiset kuvailut keskittyivät hyvin rajattuun toimintaan, kuten ”tekee läksyt”, ”ei häiritse” ja ”tekee mitä opettajat pyytävät” ja toiset avoimempaan, vuorovaikutukseen pyrkivään toimintaan, kuten ”esittää kysymyksiä”, ”osallistuu ja on mukana tunnilla” ja ”osaa opiskella myös yksinään”. Molemmilla luokka-asteilla vastaukset painottuivat rajattuun toimintaan ja avoimen toiminnan kuvailua oli ainoastaan muutamia vastauksia.

### Koulutyötä tukeva toiminta

Oppilaat kuvailivat myös koulutyötä tukevaa toimintaa koulussa, kuten hyvä käyttäytyminen, ajoissa saapuminen oppitunneille, kuunteleminen ja opettajan ohjeiden noudattaminen. Myös kotona tapahtuvaa koulutyötä tukevaa toimintaa kuvailtiin joissakin vastauksissa. Näitä vastauksia oli kuitenkin selkeästi vähemmän kuin koulussa tapahtuvia koulutyötä tukevia toimintoja. Muutamissa

vastauksissa oppilaat kertoivat hyvin koulussa pärjäävien oppilaiden myös lukevan vapaa-ajalla, lenkkeilevän ja käyvän harrastuksissa.

*H: No mites sitten, jos miettii sen hyvin pärjäävän oppilaan vapaa aikaa, mitä se tekee vapaa-ajalla. P1: Läksyjä. T3: Läksyjä. P1: Istuu kotona, lukee kokeeseen, vaikka ei koetta olisi tulossakaan. T1: Auttaa kotitöissä. H: Joo, tekeekö se muuta? P1: Ehkäpä, ehkäpä. H: Mitä se vois tehdä muuta? P1: Kai se vähä omaa aikaakin viettää. H: Minkälaista omaa aikaa se olis sitten. T3: Varmaan piirtää tai jotakin. (H: Joo) P1: Televisio. H: Joo, katsoo telvevisiota. ... No onko se? T3: Lukee ... H: Viettäkö se aikaa kavereiden kanssa? P1: Mahdollisesti. P2: Varmaan vähä, ei koko aikaa. Se haluaa vaan pärjätä koulussa. et saa hyvän työn. (H: Joo) P1: Kyllä sekin ihan kivaa olis. Saada hyvä työ. N-koulu, 6lk*

Kuudesluokkalaiset liittivät koulussa pärjäävän oppilaan kuvailuihin enemmän vapaa-ajan toiminnan kuvailuja, kuten ”katsoo televisiota” ja ”auttaa kotitöissä”. Molemmilla luokka-asteilla vastaukset jakautuivat koulutyötä ja koulutyötä tukevaa toimintaa kuvaileviin vastauksiin lähes samassa suhteessa. Kahdeksasluokkalaisilla koulutyötä tukevaan toimintaan kuului hieman yli puolet (52%) vastauksista ja kuudesluokkalaisilla jonkin verran vähemmän (44%). Molemmat luokka-asteet nostivat esille myös ajatuksen siitä, että koulussa pärjääminen ei välttämättä riipu siitä, miten toimii koulussa. Hyvin pärjäävä oppilas voi toimia ihan normaalisti tai kuin ”perus oppilas”. Välillä oppilaat olivat myös eri mieltä keskenään ja muutama yksittäinen vastaus oli vastakkainen muille kuvailuille. Nämä poikkeavat vastaukset olivat ”säheltää joskus” (6lk), ”ei välttämättä osallistu tunnilla” (8lk) ja ”voi ottaa myös rennosti ja jutella joskus tunnilla kaverille” (8lk). Muutama oppilas toi esille myös ajatuksen, että kaikkien ei esimerkiksi tarvitse tehdä läksyjä tai lukea kokeisiin pärjätäkseen hyvin koulussa.

Myös hyvinvointi tuli välillisesti esille oppilaiden vastauksissa. Hyvin pärjäävän oppilaan kuvailtiin ulkoilevan ja liikkuvan paljon sekä menevän nukkumaan ajoissa. Oppilaan kerrottiin myös osaavan suhtautua rennosti koulunkäyntiin. Oppilaita ei kuvailtu stressaantuneiksi tai uupuneiksi, vaikka heidän kerrottiin tekevän paljon töitä ja panostavan koulunkäyntiin. Kuudesluokkalaiset kuvasivat koulutyötä yhteensä 70 kertaa ja kahdeksasluokkalaiset 48 kertaa. Koulutyötä tukevaa toimintaa kuudesluokkalaiset kuvasivat 31 kertaa ja kahdeksasluokkalaiset 25 kertaa.

## Koulussa pärjäämiseen liitetty sosiaalisuus

Sosiaalisuuden osalta oppilaat keskittyivät kuvaamaan koulussa hyvin pärjäävien oppilaiden vuorovaikutusta yleensä sekä vertaisten ja opettajan kanssa. Kuvailut jakautuivat tämän jaon mukaan kolmeen alakategoriaan; 1) oppilas–oppilas, 2) oppilas–opettaja ja 3) yleensä. Molempien luokkasteiden hyvin koulussa pärjäävän oppilaan kuvailut sisälsivät suhteessa lähes yhtä paljon sosiaalisten suhteiden kuvailua. Kuudesluokkalaiset kuvailivat sosiaalisia suhteita yhteensä 61 kertaa ja kahdeksaluokkalaiset 55 kertaa. Perehdyn sosiaalisuuden kuvailuun yleensä seuraavissa kappaleissa ja alakategorioita 1 ja 2 käsittelen tarkemmin omissa alaluvuissaan.

Sosiaalisuuden kuvaukset yleensä-kategoriassa sisälsivät pääsääntöisesti hyvän käytöksen kuvailua. Sekä kuudes- että kahdeksaluokkalaiset oppilaat luonnehtivat hyvin koulussa pärjäävän oppilaan toimintaa sosiaalisesti ja avuliaaksi. Lähes kaikissa haastatteluissa hyvin koulussa pärjäävillä oppilailla kerrottiin olevan myös paljon kavereita. Vain muutamissa yksittäisissä kommentteissa oppilaista sanottiin, ettei heillä ole kavereita tai heitä kuvailtiin hiljaisiksi.

*H: No miten se toimii sitten näitten luokkakavereitten kanssa? O: Hmm... H: Te jo jotain kerroittekin äsken tossa, että se on auttavainen ja muuta. O: Tulee kaikkien kanssa toimeen O: ja et se niinku juttelee kaikille, ettei se niinku O: syrji ketään O: niin, et se vaiks juttelee vaa Suville (nimi muutettu). (H: Joo) Niin ”et en mä ainakaan sunkaa juttele” (H: Joo) ”et ihan turha sun tähän tulla”. (H: Joo) O: ei jätä ketään ulkopuolelle. 6-luokka, N-koulu*

Vaikka oppilaat kuvasivat hyvin koulussa pärjäävien oppilaiden tulevan toimeen kaikkien kanssa ja juttelevan kaikille, he eivät kuvailleet tarkemmin näiden suhteiden laatua. Oppilaat eivät kuvanneet oppilaiden suhteita vanhempiinsa ja perheisiinsä eivätkä koulun muihin työntekijöihin kuin opettajiin. Myöskin sosiaalisten suhteiden kategoria sisälsi muutamia vastakkaisia vastauksia. Suurin osa haastateltavista oli sitä mieltä, että hyvin koulussa pärjäävällä oppilaalla on paljon kavereita, mutta muutamassa vastauksessa oppilaalla kerrottiin olevan päinvastoin vähän kavereita. Suosituin sosiaalisiin suhteisiin kuuluva vastaus oli kuudesluokkalaisilla ”auttaa muita” (f=7), muita suosittuja vastauksia olivat ”viettää aikaa kavereiden kanssa” (f=5), ”ei jätä ketään ulkopuolelle”(f=4) ja ”ei kiusaa ketään”(f=4). Kahdeksaluokkalaisilla samoja vastauksia tuli verrattain vähemmän. Suosituin vastaus kahdeksaluokkalaisilla oli ”on kaikkien kaveri” (f=5) ja muita useampia vastauksia saaneet kuvailut olivat ”ei mielistele opettajia”(f=3) ja ”viettää aikaa kavereiden kanssa” (f=3). Sosiaalisia suhteita kuvailevat vastaukset olivat pääsääntöisesti myönteistä sosiaalisuutta kuvaavia joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta.

## Oppilas – Oppilas

Molemmat luokka-asteet kuvailivat oppilaiden keskinäisiä suhteita enemmän kuin oppilaan suhdetta opettajaan (ks. liite 5). Kuudesluokkalaiset kuvailivat hyvin pärjäävän oppilaan sosiaalisia suhteita muiden oppilaiden kanssa yhteensä 10 kertaa ja kahdeksaluokkalaiset 20 kertaa. Pääsääntöisesti hyvin pärjäävillä oppilailla ajateltiin olevan paljon kavereita, kuten edellä on kuvattu. Seuraavassa sitaatissa on tyypillistä oppilaiden välisten sosiaalisten suhteiden kuvailua.

*H: No entäs sitten, miten tällanen koulussa hyvin menestyvä oppilas, miten se toimii kavereitten kanssa? T3: On ystävällinen. T1: Auttaa tarvittaessa. (H: Joo.) T3: Avoim, hyväksyy kaikki. H: Mitä jos aattelee vaikka oppituntitilanteita, miten siellä toimitaan? T3: Ei häiritse muita. T1: Ja ryhmätyö, niin tulee kaikkien kanssa toimeen. H: Joo. N-koulu, 8lk.*

Pääsääntöisesti hyvin pärjäävä oppilas kuvattiin kaikkien kaveriksi, kiltiksi ja ystävälliseksi. Oppilaan kuvattiin myös ottavan kaikki huomioon ja olevan hyvä kuuntelija. Kiusaaminen oli myös keskeinen teema. Erityisesti kuudesluokkalaiset toivat esille, ettei hyvin pärjäävä oppilas kiusaa ketään (f=4) tai jätä ketään ulkopuolelle (f=4).

Kahdeksaluokkalaisten sosiaalisiin suhteisiin liittyvät vastaukset sisälsivät eniten vastakkaisia näkemyksiä. Sen lisäksi, että kaverien määrässä oli eriäviä mielipiteitä, myös suhteessa opettajaan nähtiin eroja. Lisäksi yksi kahdeksaluokkalainen kuvaili vain koulun olevan tärkeää hyvin pärjääville oppilaille. Kuudesluokkalaisten vastauksissa oli vain yksi selkeästi jakautunut näkemys; toisaalta hyvin pärjäävää oppilasta kuvailtiin sosiaaliseksi ja toisaalta vähän ujoksi. Lisäksi yksi kuudesluokkalainen kuvasi hyvin pärjäävän oppilaan istuvan vapaa-ajalla vain kotona kavereiden näkemisen sijaan.

## Oppilas – Opettaja

Molempien luokka-asteiden sosiaalisten suhteiden kuvailuihin sisältyi myös hyvin pärjäävän oppilaan ja opettajan välisen suhteen kuvailua (ks. liite 5). Oppilas-opettajasuhdetta kuvattiin kuitenkin selkeästi vähemmän kuin vertaissuhteita tai sosiaalisuutta yleensä. Suhdetta opettajan kanssa kuvattiin tähän tapaan.

*H: Joo. No tota, puhutaas vähän aikaan semmosesta oppilaasta joka pärjää hyvin koulussa. Niin miten semmonen oppilas toimii opettajan kanssa? Jos on joku oppilas joka pärjää, menestyy hyvin koulussa, niin miten se toimii opettajan kanssa? ... Miten se käyttäytyy? T2: Se käyttäytyy niinku silleen, et se ei ikinä tee*

*mitään silleen, et se niinku viittaa ja lukee kaikki läksyt ja sitten se puhuu opettajalle silleen, eikä kiusaa sitä. (H: Joo.) Ja on hiljaa tunneilla ja kiltisti. H: Ja kunnioittaa opettajaa? T2: Ni. H: Miten ollaan sitten vielä kiltisti? TX: En mä tiedä. H: ... No miten se toimii sitten välitunnilla sen opettajan kanssa? Vai keskusteleeko oppilaat opettajan kanssa vapaasti. T1: En mä ainakaan. T: (naurua) H: Vapaa-ajalla taikka välituntisin? T1: Kyllä jotkut, tai jos ne, yleensä ne ainaskin, jos on niinku liikunnanopettaja tai, et mitä meillä on liikunnassa tai muuta tällein. H: Joo. T2: Ja yleensä mä meen ainakin kysyyn niinko meidän liikunnan opettajalta et mitä meillä on liikunnassa. H: Joo, aivan. N-koulu, 6lk.*

Joissakin haastatteluissa suhdetta opettajaan ei kuvailtu juuri ollenkaan ja monesti aihe tuli esille vasta haastattelijan kysytyä aiheesta suoraan. Suosituin kuudesluokkalaisten vastaus oli ”juttelee opettajan kanssa” (f=3) ja kahdeksaluokkalaisten ”Ei mielistele opettajia” (f=3). Pääsääntöisesti vastauksissa kuvattiin hyvin pärjäävän oppilaan olevan mukava ja juttelevan opettajalle sekä noudattavan opettajan antamia ohjeita. Oppilaan ja opettajan sosiaaliseen suhteeseen liittyvät kuvailut olivat suppein alakategoria sosiaalisuus-kategoriassa sekä kuudes- että kahdeksaluokkalaisilla. Oppilaan käyttämiin opetus- tai arviointimenetelmiin ei oppilaiden vastauksissa puututtu.

## Koulussa pärjäämiseen liitetyt ominaisuudet

Oppilaat kuvasivat myös hyvin koulussa menestyvän oppilaan henkilökohtaisia ominaisuuksia. Tyypillisesti koulussa hyvin pärjäävä oppilas hahmotettiin ihan normaaliksi, ahkeraksi ja rauhalliseksi. Oppilaat eivät kuvailleet suoraan temperamentti- tai persoonallisuuspiirteitä, mutta joitakin näihin viittaavia kuvailuja on tunnistettavissa oppilaiden vastauksissa. Erittelen näitä tarkemmin pohdintaluvun johtopäätöksissä. Sekä kuudes- että kahdeksaluokkalaiset oppilaat tunnistivat myös sen, että erilaiset oppilaat saattavat menestyä koulussa hyvin.

*O: Se riippuu, se riippuu iha ihmisest H: Mm O: Kyl sä voit tehdä mitä vaa välitunnill ja silti sä voit olla niinku hyvä koulu tai sillee H: Niih O: Ei se tarkoita et sun pitää lukee kirjaa joka välitunti – – emmä tiä mitä tohon vois vastata tai sillee H: Nii O: kaikki on nii erilaisii. P-koulu, 8lk*

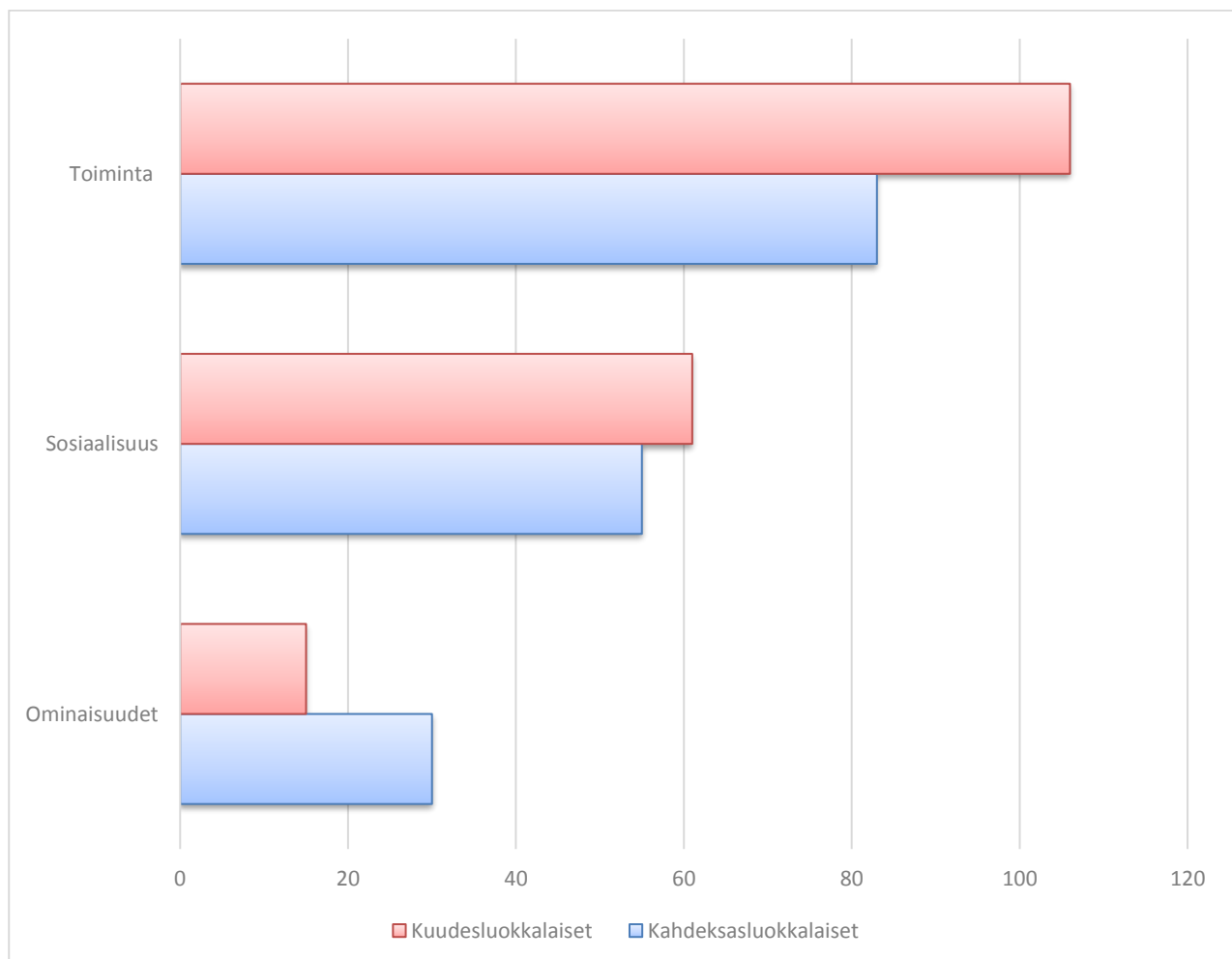
*H: Tämmöne oppilas joka pärjää hyvin koulussa, ni miten se toimii, vapaa-ajalla – – O: No ei välttämät mitenkää erilaisesti H: Mm (hiljaisuus) H: Mites tota, entäs toisten oppilaiden kans ylipäänsä, miten tämmöne oppilas toimis O: Normaalisti H: Osaatteks te kuvailla et mitä on – – O: Ei nyt oikee mitää, sillee et käyttäytyy normaalisti ja ei esitä mitää H: Mm O: On vaa oma ittensä. P-koulu, 8. lk*



Osa oppilaista päätyi siihen, että koulussa hyvin pärjäävät oppilaat voivat olla ominaisuuksiltaan hyvin erilaisia tai käyttäytyä ja oppia monin eri tavoin. Oppilaiden näkemykset koulussa hyvin menestyvän oppilaan ominaisuuksista sisälsivät myös muutaman ristiriidan. Pääsääntöisesti hyvin pärjäävää oppilasta kuvattiin positiivisessa sävyssä muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta. Poikkeavat vastaukset ilmenivät kahdeksaluokkalaisten vastauksissa ja niihin kuuluivat muun muassa ”pitää itseään ylempiarvoisena” ja ”esittää esimerkillistä”.

Vaikka oppilaat puhuivat paljon siitä, että hyvin koulussa pärjäävät oppilaat ovat ihan normaaleja tai että he voivat olla keskenään hyvin erilaisia, he kuitenkin puhuivat lähes aina joistakin muista oppilaista kuin heistä itsestään. Ainoastaan kaksi oppilasta kertoivat pärjäävänsä mielestään hyvin koulussa. Usein oppilaat puhuivat kuitenkin selkeästi ”joistakin muista” tai käyttivät muita luokkakavereitaan esimerkkeinä. Osa oppilaista myös halusi tehdä selväksi, etteivät he kuulu koulussa hyvin pärjääviin oppilaisiin.

## Kuudesluokkalaisten ja kahdeksaluokkalaisten vastausten vertailu



## KUVIO 7. Kuudes- ja kahdeksasluokkalaisten kuvailujen vertailu.

Sekä kuudes- että kahdeksasluokkalaisten vastaukset jakautuivat samoihin kolmeen kategoriaan ja kuvailut sisälsivät paljon samankaltaisia vastauksia ja aiheita. Molemmilla luokka-asteilla vastaukset jakautuivat kategorioihin samansuuntaisesti. Molempien luokka-asteiden vastausten jakautumista kategorioihin on verrattu kuviossa 7. Molemmilla luokilla suosituin kategoria oli toiminta, tämän jälkeen sosiaalisuus ja viimeisenä ominaisuudet. Kuudesluokkalaisilla toiminnan ja erityisesti koulutyöhön liittyvän toiminnan kuvailu korostuivat selkeästi. Kuudesluokkalaisilla myös kotitehtävien tekeminen erottui suosituimpana vastauksena hyvin selvästi. Kahdeksasluokkalaisilla toiminnan ja koulutyöhön liittyvän toiminnan kuvailu ei ollut yhtä korostunutta.

Sosiaalisuuteen liittyviä vastauksia oli lähes yhtä paljon sekä kuudes- että kahdeksasluokkalaisilla ja ne muodostivat noin kolmasosan kaikista vastauksista molemmilla luokilla. Kuudesluokkalaisilla vastaukset painottuivat enemmän yleiseen kuvailuun, kun taas kahdeksasluokkalaiset kuvailivat enemmän erityisesti vertaissuhteita. Molemmilla luokilla vastaukset sisälsivät paljon kuvailuja hyvästä ja kunnioittavasta käytöksestä muita kohtaan. Suppein alakategoria sekä kuudes- että kahdeksasluokkalaisilla koostui oppilaan ja opettajan väliseen suhteeseen liittyvistä kuvailuista.

Ominaisuus-kategoria oli pienin molemmilla luokka-asteilla. Kuudesluokkalaisilla kategoria oli kuitenkin selkeästi pienempi kahdeksasluokkalaisiin verrattuna. Suurimmat eroavaisuudet luokkien suuruksissa ilmenevätkin ääripäissä. Kuudesluokkalaisilla ääripää eli suurin toiminnan kategoria ja pienin ominaisuuksien kategoria korostuivat. Kahdeksasluokkalaisilla vastaukset jakautuivat tasaisemmin eikä yksittäisiä vastauksia erottunut selvästi muita suositumpina.

*H: Okei, jos mietitää että joku oppilas pärjää tosi hyvin koulussa ni tota miten semmone oppilas toimii käytännössä esimerkiks oppitunnilla O: On tosi aktiivine, viittaa koko ajan tietää kaikkeen vastauksen (naurahdus) O: Ja tekkee kaikki ylimääräset esitelmät ja saa kympin niistä ja O: Ei puhu mitää ylimäärästä O: Sil on kaikki todistuksessa yli kaseja ja kaikkee tomm- H: Nyt must tuntuu et mä en saanu selvää mitä Mari (nimi muutettu) sano ku te puhuitte päälle O: Niinku että se on niinku öö se on semmone että saapi niinku esimerkiks jostai esitelmistä niinku esim kymppejä ja tällässiä O: Mm O: sitte se panostaa niihin O: kouluun nii-i jottai pittää olla vaik sivun mittanen ni onki tuhat sivvuu. R-koulu, 6lk.*

*H: No jos mennään sitten seuraavaan kysymykseen. Mitä arvioitte, millanen oppilas pärjää teidän mielestä hyvin koulussa? P1: Perus oppilas. P2: Fiksu,*

*mukava ja ilonen. P3: Vähä hiiri. P1: Sellanen ihan perus oppilas. T2: Aktiivinen ja hyvin käyttäytyvä. N-koulu, 8lk*

Alakoulussa oppilaat lähtivät herkästi heti aluksi kuvailemaan koulutyöhön liittyvää toimintaa. Yläkoulussa kahdeksaluokkalaisten kuvasivat edelleen paljon koulutyöhön liittyvää toimintaa, mutta se ei korostunut enää niin voimakkaasti. Kuvailuissa oli usein heti aluksi mukana paljon myös sosiaalisuuden ja ominaisuuksien kuvailua. Joitakin eroavaisuuksia on huomattavissa kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten vastauksissa, mutta pääsääntöisesti vastaukset ovat hyvin samansuuntaisia keskenään.

# JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä luvussa tarkastelen tärkeimpiä tutkimustuloksien perusteella koottuja johtopäätöksiä koulussa pärjäämisestä oppilaiden käsittämänä. Lisäksi syvennyn pohtimaan tuloksen luotettavuutta ja merkityksellisyyttä sekä eettisiä kysymyksiä ja ongelmakohtia. Luvun lopuksi käsittelemme tutkimustulosten hyödyntämistä ja jatkotutkimusehdotuksia.

## Kuka koulussa pärjää

Tulokset osoittivat, että oppilaiden näkemysten mukaan koulussa pärjää hyvin oppilas, joka tekee aina läksyt, kuuntelee ja osallistuu tunneilla, muttei häiritse. Hänellä on paljon kavereita ja hän tulee hyvin toimeen myös opettajien kanssa. Hän ei kiusaa ketään, on mukava, ystävällinen ja auttavainen, muttei kuitenkaan nössö tai erityisen ujo. Hän auttaa kotona kotitöissä, lukee niin koulukirjoja kuin muutakin kirjallisuutta, ulkoilee, näkee kavereita ja käy harrastuksissa.

Oppilaat luonnehtivat hyvin koulussa menestyvien oppilaiden käyttäytymistä sosiaalisesti ja kertoivat, että heillä on tyypillisesti laaja kaveripiiri. Tulos vahvistaa aiemman tutkimuksen tuloksia. Hyvin koulussa menestyvien oppilaiden on todettu olevan usein sosiaalisesti lahjakkaita, minkä vuoksi heillä on usein laaja sosiaalinen verkosto ja hyvä suhde myös opettajiin (ks. Ladd ym 2012; Salmela & Uusiautti 2016; Saloviita 2013; Wilson & Shulha 1995). Oppilaat luonnehtivat hyvin pärjääviä oppilaita myös älykkäiksi, hyvin sopeutuviksi ja mukaviksi (vrt. Keltikangas-Järvinen 2006, 63–102). Kiinnostavaa kyllä, oppilaat eivät juurikaan kuvanneet ympäristön vaikutuksia koulussa pärjäämiseen. He tosin saattoivat mainita, että hyvin pärjäävät oppilaat auttavat vanhempia kotitöissä, mutta he eivät esimerkiksi kuvanneet vanhempien tukevan ja auttavan lapsiaan kouluun liittyvissä asioissa. Myöskään kaveripiirin vaikutusta koulumenestykseen ei pohdittu.

Hyvin pärjäävä oppilas vaikuttaisi tämän tutkimuksen tulosten perusteella olevan myös pidetty kavereiden ja opettajien keskuudessa. Oppilaaseen liitetyt kuvailut olivat pääosin myönteisiä ja oppilaan kuvattiin tulevan hyvin kaikkien kanssa toimeen. Vastauksissa oli jonkin verran nähtävissä hyvin pärjääviin oppilaisiin kohdistuvaa ivailua, mutta pääasiassa haastateltavat tuntuivat arvostavan näitä oppilaita. Myöskin kiusaaminen nousi verrattain voimakkaasti esille sekä kuudes- että kahdeksaluokkalaisten vastauksissa. Useissa vastauksissa kuvailtiin, ettei hyvin pärjäävä

oppilas kiusaa tai syrji ketään. Tämä voi kertoa myös siitä, että kouluissa puhutaan aktiivisesti kiusaamisesta ja syrjinnästä sekä pyritään torjumaan niitä.

Oppilaiden kuvailuissa ei tuotu suoraan esille temperamenttipiirteiden tai persoonallisuuden vaikutusta koulussa pärjäämiseen. Oppilaiden kuvailujen taustalta on kuitenkin mahdollista tunnistaa joitakin temperamenttipiirteitä (Keltikangas-Järvinen 2006, 63–102). Näitä piirteitä ovat *korkea sensitiivisyys*, oppilaiden kuvailujen perusteella hyvin pärjäävällä oppilaalla näyttäisi olevan hyvät sosio-emotionaaliset taidot, sillä hänen kuvailtiin tulevan hyvin kaikkien kanssa toimeen ja olevan hyvä kuuntelija, *korkea aktiivisuus*, hyvin pärjäävän oppilaan kuvailtiin olevan aktiivinen ja osallistuvan usein oppitunneilla, *korkea sinnikkyys*, kuvailuissa oppilaan kerrottiin panostavan koulunkäyntiin ja jaksavan yrittää aina uudestaan sekä *matala häirittävyys*, oppilaita kuvailtiin rennoiksi ja rauhallisiksi. Selkein oppilaiden kuvailuista välittyvä temperamenttipiirre on kuitenkin *korkea sopeutuvuus*, sillä hyvin pärjäävien oppilaiden kuvailtiin sopivan ja sopeutuvan kaikkiin koulunkäyntiin liittyviin tilanteisiin. Kaikille edellä mainituille temperamenttipiirteille on todettu välillinen vaikutus hyvään koulumenestykseen (Keltikangas-Järvinen 2006, 63–102). Tämän tutkimuksen tulokset näyttäisivät vahvistavan näitä tuloksia.

Oppilaat korostivat tässä tutkimuksessa sitä, että kuka vain voi pärjätä koulussa eikä hyvin koulussa pärjääviä oppilaita voida asettaa tiettyyn muottiin. Tällainen näkemys oli hieman tyypillisempi kahdeksasluokkalaisten keskuudessa. Aiempi tutkimus on osoittanut, että ne oppilaat, jotka uskovat omaan koulumenestykseensä, myös pärjäävät todennäköisemmin paremmin kuin ne, joiden usko itseensä on heikompi (Urdan & Pajares 2006). Oppilaat eivät myöskään jäsentäneet pärjäämistä sukupuolittuneesti. He saattoivat kyllä käyttää luokkatovereitaan esimerkkeinä vastauksissaan, mutta myös näissä esimerkeissä käytettiin lähes yhtä paljon tyttöjä kuin poikiakin. Tulos viittaa siihen, etteivät oppilaat ole omaksuneet ajatusta ”kympin tytöistä ja heikoista pojista” (vrt. Vitikka 2004; Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 151–152). Oppilaat näyttäisivät siis tässä tutkimuksessa ajattelevan, että koulussa voi pärjätä yhtä hyvin niin tyttö kuin poikakin.

Oppilaiden näkemykset hyvin koulussa menestyvistä oppilaista olivat osittain myös ristiriitaisia. Toisaalta oppilaat kertoivat, että kuka vain voi pärjätä koulussa, mutta toisaalta he asettivat kouluympäristöön sopeutumisen ehdoksi pärjäämiselle. Oppilailla saattoi olla myös hyvin erilaisia käsityksiä siitä millainen oppilas pärjää hyvin koulussa. Tämä voi kertoa oppilaiden ajattelun olevan murrosvaiheessa. He ovat jo omaksuneet ajatuksen siitä, että kaikki voivat pärjätä, jos haluavat. He eivät kuitenkaan ole vielä täysin varmoja siitä, kuinka se tapahtuu ja ajattelun taustalla näyttäisi edelleen vaikuttavan voimakkaasti kouluympäristöön sopivuuteen ja sopeutumiseen liittyvät tekijät. Oppilaat eivät myöskään automaattisesti mieltäneet itseään hyvin pärjääviksi oppilaiksi tai eivät halunneet myöntää sitä. Ryhmähaastattelutilanne on mahdollisesti

voinut vaikuttaa tähän (ks. Ulmanen ym. 2014; Kvale 2007). Oppilaat eivät välttämättä luokkakavereiden kuullen halunneet sanoa avoimesti pitävänsä itseään hyvin koulussa pärjäävänä oppilaana

## Miten koulussa pärjää

Oppilaat hahmottivat koulussa pärjäämisen keskeisenä tekijänä kotitehtävien tunnollisen tekemisen. Tulos on mielenkiintoinen, sillä eri maiden koulujärjestelmiä vertailevissa tutkimuksissa on todettu suomalaisten oppilaiden käyttävän verrattain hyvin vähän aikaa läksyjen tekemiseen (ks. Sahlberg 2015, 125). Usein ajatellaan, ettei suomalaisessa koulussa anneta paljon läksyjä eikä läksyjen merkitys ole niin suuri. Tutkimuksissa on kuitenkin huomattu, että myös suomalaiset oppilaat kokevat koulu-uupumusta ja läksyt voivat aiheuttaa suuriakin paineita ja stressiä erityisesti alaluokkien oppilaille (esim. Reivinen & Vähäkylä 2013, 242–243). Tulos voi kertoa myös osaltaan siitä, että opettajien ja oppilaiden vuorovaikutuksessa kotitehtävät näyttelevät suurta osaa; läksyjä käsitellään päivittäin ja opettaja saattaa joutua toistuvasti huomauttamaan oppilasta tekemättömistä kotitehtävistä. Tässä tutkimuksessa oppilaat eivät juurikaan kuvailleet läksyjen tekemisen taustalla olevia tarkoituksia tai sen tuomia hyötyjä, mikä voi viitata siihen, että läksyt ovat kyseenalaistamaton ja itsestään selvä osa koulun arkea, joiden merkityksestä oppimisen mahdollistajana ei oppilaiden kanssa juurikaan keskustella.

Useissa kuvailuissa hyvin pärjäävien oppilaiden kerrottiin elävän terveellisesti. Heidän kerrottiin ulkoilevan ja liikkuvan paljon sekä menevän ajoissa nukkumaan. Myös tämä on kiinnostava havainto. Vaikka oppilaiden kuvataan tekevän paljon töitä, uupumus tai stressaantuminen ei noussut aineistossa esille. Kuten edellä mainittiin, tuoreissa tutkimuksissa on todettu, että suomalaiset oppilaat kärsivät yhä enemmän koulu-uupumuksesta (esim. Salmela-Aro ym. 2009). Tässä tutkimuksessa hyvin pärjääviä oppilaita luonnehdittiin päinvastoin rennoiksi ja reippaiksi eikä uupumiseen viittaavia asioita mainittu.

Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että kuudesluokkalaisiin verrattuna kahdeksaluokkalaisilla koulutyöhön liittyvän toiminnan merkitys koulussa pärjäämiseen oli vähäisempi ja ominaisuuksien merkitys kasvanut. Tämä ero voi kertoa siitä, että alakoulusta yläkouluun siirryttäessä koulutyöhön liittyvän toiminnan merkitys vähenee ja tietynlaisten ominaisuuksien merkitys kasvaa. Yksi vaikuttava tekijä kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten vastausten erojen taustalla on siirtyminen alakoulusta yläkouluun. Tässä nivelvaiheessa moni asia muuttuu ja erilaiset asiat muuttuvat kiinnostaviksi ja merkityksellisiksi (ks. Ulmanen ym. 2014; Reivinen & Vähäkylä 2013, 248–250; Nicholls & Gardner 2002). Tämän tutkimuksen tulosten

perusteella näyttäisi kuitenkin siltä, että siirtymävaihe alakoulusta yläkouluun ei vaikuta oppilaiden käsitykseen hyvin koulussa pärjäävän oppilaan sosiaalisuudesta. Lisäksi erot kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten välillä ovat toiminnan ja ominaisuuksien kategorioidenkin suhteen verrattain pieniä, joten tämän tutkimuksen perusteella ei voida tulkita, että nivelvaiheen vaikutus oppilaiden käsityksiin koulussa pärjäämisestä olisi merkittävä.

Oppilaiden esiin nostamat teemat on tunnistettu myös aiemmassa koulumenestystutkimuksessa. Esimerkiksi aktiivisen opiskelun, kuten tehtävien tekemisen ja kokeisiin lukemisen on todettu parantavan koulumenestystä. Ulkoa lukua tärkeämpää on kuitenkin oppilaan usko omaan pärjäämiseen, sisäinen motivaatio ja taitava oppimisstrategioiden hyödyntäminen (ks. Urdan & Pajares 2006; Bandura 1995; Schunk 1991; Lehtinen & Kuusinen & Vauras 2007). Myös sosiaalisilla suhteilla on todettu olevan yhteys oppilaan koulumenestykseen. Esimerkiksi hyvän ja lämpimän suhteen opettajaan, vanhempiin ja kavereihin, on todettu vaikuttavan positiivisesti koulumenestykseen (ks. Salmela & Uusiautti 2015; Saloviita 2013). Oppilaat eivät kuitenkaan kuvanneet monia sellaisia tekijöitä, joita tutkimus on tunnistanut keskeisinä koulumenestystekijöinä, kuten motivaatiota, oppimistrategioita ja minäpystyvyyttä (vrt. Bandura 1995; Urdan & Pajares 2006; Eccles & Wigfield 2002) tai oppilaan lähtökohtia, kuten sosio-ekonomista taustaa (esim. Aunola 2001). Vaikka tulosta saattaa tältä osin selittää ryhmähaastattelutilanteen sosiaalinen paine, se ei täysin selitä sitä, että kouluun ja oppimiseen liittyvä positiivinen puhe puuttuu lähes täysin. Oppilaat eivät myöskään kuvanneet koulussa pärjäämisen ja oppimisen välistä suhdetta. He eivät esimerkiksi luonnehtineet koulussa hyvin pärjäävien oppilaiden pitävän oppimisesta tai että, nämä haluaisivat jatkuvasti oppia uutta. Kuitenkin esimerkiksi Salmelan ja Uusiautin (2015) tutkimuksissa poikkeuksellisen hyvin menestyneet lukiolaiset määrittivät uuden oppimisen ilon ja oppimismotivaation tärkeimmiksi tekijöiksi oman menestyksensä taustalla. Tässä tutkimuksessa oppilaat kuvasivat vain harvoin syitä hyvin pärjäävien oppilaiden koulumenestyksen taustalla. Avatessaan oman menestymisensä taustalla vaikuttavia tekijöitä he kertoivat koulussa pärjäämisen vaativan vaivan näköä ja töiden tekemistä, hyviä sosiaalisia taitoja ja sinnikkyyttä (vrt. Salmela & Uusiautti 2015).

Koulussa menestymisen edellytyksenä näytti oppilaiden näkemysten mukaan olevan sopeutuminen moniin erilaisiin tilanteisiin. Koulussa pärjäävän oppilaan tunnuspiirteeksi määrittyikin ensi sijassa hyvä sopeutuminen moninaiseen kouluympäristöön (Eccles & Roeser 2011, 229–232, Keltikangas-Järvinen 2006, 63–102). Myös opettajan tahdon ja koulun sääntöjen noudattaminen nähtiin tärkeäksi. Hyvin koulussa pärjäävän oppilaan kuvailut erilaisiin tilanteisiin sopeutumisesta asettavat melkoisen haasteen. On mahdollista, että yksi pärjäämisen kuvailujen taustalla vaikuttavista tekijöistä saattaakin olla 2010-luvulla pinnalle noussut menestymisen ja

menestyksen tavoittelun ilmiö. Tämän ilmiön yleinen ihanne tuntuu olevan, että jokaisen tulisi pyrkiä olemaan ”paras versio” itsestään. Kaikkien tulisi olla kiinnostuneita omasta hyvinvoinnistaan, syödä terveellisesti ja harrastaa liikuntaa. Lisäksi tulisi menestyä opiskelussa ja työelämässä, olla kaikesta monipuolisesti kiinnostunut, verkostoitua, omata hyvät sosiaaliset taidot ja laaja ystäväpiiri. Ja kukapa ei haluaisi menestyä? Tämän tutkimuksen tulosten valossa on mahdollista, että kyseinen ilmiö on vaikuttanut myös lapsiin ja nuoriin ja heidän käsityksiinsä menestymisestä ja pärjäämisestä, sillä pärjäämiseen ja menestymiseen liittyvä puhe sopii ilmiöön. Tästä huolimatta varsinaisen koulumenestyksen tavoittelu koulussa ei tämän tutkimuksen perusteella näytä muuttuneen trendikkäämmäksi eikä koulumenestyksellä kehuskella.

## Pärjäämisen strategiat

Tutkimustuloksista on mahdollista nostaa esille myös joitakin pohdintoja pärjäämisen strategioista. Oppilaat toivat vastauksissaan esille useita tapoja pärjätä koulussa. Näistä kuvailuista voidaan aiempaa tutkimustietoa soveltaen tunnistaa erilaisia strategioita, joita tässä tutkimuksessa nimitetään pärjäämisen strategioiksi. Oppilaiden vastauksista ei voida muodostaa selkeitä mallistrategioita pärjäämiselle, mutta erilaisten strategioiden piirteitä voidaan tunnistaa kuvailuista.

Useissa oppilaiden kuvailuissa oli tunnistettavissa sekä osallistumisen että kiinnittymisen strategioita (vrt. Westling ym. 2013, 26–27; Ulmanen 2017, 21–24). Hyvin pärjäävien oppilaiden kuvailtiin osallistuvan oppitunneilla, noudattavan ohjeita ja tekevän koulutyöhön liittyviä tehtäviä. Lisäksi heidän kuvattiin tulevan kaikkien kanssa hyvin toimeen ja sopeutuvan myös ominaisuuksiltaan hyvin kouluympäristöön ja koulunkäyntiin. Selkeästi suurin osa oppilaiden kuvailuista oli positiivisia, joten kuvailuista voidaan tunnistaa myös positiivisia strategioita. Osa koulutyön kuvailuista on myös yhdistettävissä tehtäväorientoituneisiin ja aktiivisiin strategioihin (vrt. Salmela-Aro ym. 2009, 163–164). Tällaisia kuvailuja ovat muun muassa suosituimpiin vastauksiin kuuluvat kotitehtävien tekeminen ja kokeisiin lukeminen. Sen sijaan passiivisten ja välttämisen strategioiden piirteitä ei ole juurikaan nähtävissä oppilaiden kuvailuissa (vrt. Cantor 1990, 743). Nämä kaikki tulokset saavat tukea aiemmista tutkimustuloksista, sillä osallistumisen ja kiinnittymisen strategiat sekä positiiviset, aktiiviset ja tehtäväorientoituneet strategiat on usein yhdistetty hyvään koulumenestykseen, kun taas passiiviset ja välttelevät strategiat heikompaan koulumenestykseen (Määttä 2007, 11–13). Selkeimmin oppilaat näyttäisivät kuitenkin kuvailevan sopeutumisen strategiaa (vrt. Määttä 2007, 12), sillä oppilaiden kuvailujen mukaan hyvin koulussa pärjäävä oppilas pärjää ja usein myös onnistuu kaikissa koulutyöhön liittyvissä tehtävissä, on



suosittu ja pidetty oppilas niin kavereiden kuin opettajien keskuudessa sekä toimii ja käyttäytyy kouluympäristössä toivotulla tavalla.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella koululla näyttäisi olevan merkittävä vaikutus oppilaiden käyttämien pärjäämisen strategioiden muodostumiseen. Koulu itsessään muodostaa oppilaiden elämässä niin suuren osan, että sen vaikutuksia on mahdotonta sivuuttaa. Koulussa oppilas omaksuu niitä toimintamalleja ja työtapoja, joita hän todennäköisesti käyttää myös tulevaisuudessa työelämässä ja jokapäiväisessä elämässä. Onkin mielenkiintoista pohtia kysymystä siitä, millaisia vaikutuksia esimerkiksi hyvin tehtäväorientoituneiden ja suorituspainotteisten strategioiden käytöllä on pitkällä aikavälillä. Tässä tutkimuksessa oppilaat eivät kuvanneet pärjääjiä stressaantuneiksi tai uupuneiksi, mikä saattaisi olla seuraus suuresta työmäärästä. Tämän tutkimuksen tulokset viittaisivat myös siihen, että koulu opettaa pääasiassa suorittamaan ja noudattamaan ohjeita. Tämä tuskin on tietoisena tarkoituksena, mutta tällainen käsitys oppilaille näyttäisi tämän tutkimuksen valossa muodostuvan. Äärimmäinen suorituskeskeisyys on myös tutkimuksissa yhdistetty uupumiseen koulussa ja työelämässä (Salmela-Aro ym. 2009). Myöskään luovuudelle ja innolle ei koulussa näyttäisi jäävän juurikaan tilaa. Juuri näitä asioita kuitenkin odotetaan yhä useammassa ammatissa ja työtehtävässä nykyisin. Oman elämän ja minän rakentumisen mallin mukaan (Salmela-Aro & Nurmi 2005, 59), oppilaiden käyttämät strategiat ja niiden arviointi muokkaavat oppilaan identiteettitarinoita ja vaikuttavat sen myötä oppilaan minäkäsitykseen. Näiden havaintojen valossa koulun kasvatustehtävä on niin merkittävä ja kokonaisvaltainen, että näihin asioihin tulisi kiinnittää erityistä huomiota.

## Tutkimuksen luotettavuus ja merkityksellisyys

Perehdyn tutkimuksen luotettavuuteen käsittelemällä siihen liittyviä kysymyksiä ja ongelmakohtia tutkimusvaiheiden mukaisessa järjestyksessä. Tutkimuksen vaiheiden yksityiskohtainen ja läpinäkyvä kuvailu lisää tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232). Lisäksi olen soveltanut tarkastelussani fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereitä (Virtanen 2006, 200–207), jotka ovat sovellettavissa tähän tutkimukseen sen fenomenologis-hermeneuttisten piirteiden vuoksi.

Tutkimusaiheen valintaan vaikutti luonnollisesti oma kiinnostukseni aiheeseen. Päädyin valitsemaan tutkimuskohteeni myös sen ajankohtaisuuden ja merkittävyyden vuoksi sekä omien kokemusteni pohjalta. Koska kyseessä oli itselleni tärkeä ja omakohtainen aihe pyrin heti tutkimuksen alkuvaiheista lähtien ottamaan tämän huomioon ja suhtautumaan mahdollisimman objektiivisesti tutkimuksen toteutukseen. Aiheen valinnan jälkeen tein tutkimussuunnitelman, jossa

pyrin hahmottelemaan alustavasti tutkimuksen taustaoletuksia, teoreettista viitekehystä ja metodologiaa sekä suunnittelemaan tutkimuksen johdonmukaisen etenemisen. Pyrin myös jatkuvasti tutkimuksen edetessä refleктоimaan toimintaani ja perustelevaan tekemiäni valintoja.

En ole itse kerännyt tutkimuksen aineistoa, vaan sain sen käyttöni OPPI-tutkimusryhmältä, jossa myös itse työskentelin tutkimusavustajana tutkimusta tehdessäni. Kyseinen ryhmähaastatteluaineisto sopi hyvin tutkimusaiheeseeni. Aineisto on kerätty kolmelta keskikokoiselta esikaupunkialueen koululta eri puolilta Suomea. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa ei usein ole keskeisenä tavoitteena pyrkiä yleistettävyyteen, edellä mainitut seikat lisäävät sitä, sillä kohdejoukko on valittu eri paikkakunnilta ja eri kouluista (Baggini ja Fosl 2012, 278). Lisäksi aineisto on laaja; neljäkymmentä ryhmähaastattelua, joihin osallistui yhteensä 156 oppilasta. En ole kuitenkaan varsinaisesti pyrkinyt tulosten yleistettävyyteen, mikä on myös tyypillistä laadullisessa ja teoriasidonnaisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2013, 99). Tutkimusluvut kysyttiin koulujen rehtoreilta, lasten huoltajilta ja lapsilta itseltään. Haastatteluaineistosta olen tutustunut ainoastaan litteroituun aineistoon ilman haastatteluäänitteitä. Tämä saattaa lisätä virheellisten tulkintojen riskiä. Litteroinnit olivat kuitenkin huolellisesti tehtyjä ja niissä oli kuvattu haastattelutilanteita. Litterointeja oli tehnyt useampi henkilö ja litterointitekniikat vaihtelivat hieman eri litteroijien kesken. En kuitenkaan kokenut, että tästä olisi ollut haittaa sillä, litteroinnissa käytetyt merkinnät ja muut tarvittavat asiat oli selvennetty aina litteroinnin aluksi.

Lähdin siis tutustumaan yhtä aikaa sekä teoriaan, että aineistoon, joten teoriasidonnainen tutkimusnäkökulma oli luonteva metodinen valinta tutkimukselleni. Koska en itse ollut kerännyt aineistoa, pyrin tutustumaan siihen mahdollisimman hyvin sekä keskustelin yhden haastatteluja pitäneen tutkijan kanssa haastattelutilanteista ja aineistonkeruun vaiheista. Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruun tulisi olla mahdollisimman huolellisesti suunniteltu, jotta aineisto olisi mahdollisimman laadukas (Silverman 2013, 298–300). Aineisto kerättiin vuoden 2011 aikana, joten se oli iältään jo melko vanha. Aineisto sopi kuitenkin hyvin tutkimukseeni ja vaikka samasta aineistosta on tehty myös muita tutkimuksia, koulussa pärjäämiseen ei oltu vielä tartuttu tarkemmin. Koin, että aineistolla oli vielä uutta tietoa tarjottavaksi. Aineiston iän vuoksi pystyin tekemään myös selkeän rajauksen sille, että aineisto oli kerätty ennen uuden opetussuunnitelman (OPH 2016) julkaisua ja käyttöönottoa. Uuden opetussuunnitelman tuomat muutokset eivät olleet siis vielä vaikuttaneet oppilaisiin tai opettajiin aineistonkeruun aikana.

Humanistinen metodi (ks. Alasuutari 1995, 96–99) on tyypillinen näkökulma lasten ja nuorten laadulliseen tutkimukseen ja se vaikuttaa myös tämän tutkimuksen metodologisissa taustaoletuksissa. Näkökulman ydinajatuksena on läheinen ja luottamuksellinen suhde tutkijan ja tutkittavan välillä. Humanistisen metodin vastakohtana pidetään mekanistista metodologiaa, jossa

pyritään välttämään mittaamisen reaktiivisuutta eli sitä, että tutkimustilanne vaikuttaa jollain tavoin saatuun aineistoon. Humanistisessa metodissa ajatellaan, että luottamuksellinen suhde lisää tutkimuksen luotettavuutta; haastateltava esimerkiksi vastaa kysymyksiin rehellisemmin. Metodien heikkoutena voidaan kuitenkin pitää sitä, että totuuden ajatellaan olevan tutkittavan tiedossa, jolloin tutkijan ongelmana on vain päästä totuuteen käsiksi. (mt. 96–99.) Tässä tutkimuksessa on pyritty ymmärtämään lasten ja nuorten käsityksiä koulussa pärjäämisestä eikä tarkoituksena ole ollut löytää totuutta tai oikeita ja vääriä vastauksia. Lasten ja nuorten tutkimukseen parhaiten soveltuvia metodeja on tutkittu paljon, muttei juurikaan lasten itsensä näkökulmasta. Reeves ym. (2007) ovat tehneet tutkimuksen, jossa metodin valinnasta on kysytty suoraan lapsilta ja nuorilta. Lasten ja nuorten tutkimukseen sopiva tutkimusmetodi löytyy usein yhdistelemällä ja muokkaamalla perinteisiä metodeja tarkoitukseen sopivaan muotoon (Punch 2002). Useita metodeja yhdistämällä on mahdollista lisätä tutkimuksen luotettavuutta (Virtanen 2006, 203).

Tässä tutkimuksessa humanistinen metodi näkyi esimerkiksi siten, että tutkija meni lapsille ja nuorille tuttuun ympäristöön tutustumaan heihin ennen varsinaisia haastatteluja. Kontekstisidonnaisuuden kautta tutkijan on mahdollista rakentaa luottamuksellinen suhde haastateltaviin (Virtanen 2006, 202). Myös ryhmähaastattelut pyrittiin suunnittelemaan niin, että ne sopivat mahdollisimman hyvin kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten oppilaille. Yksi syy puolistrukturoidun ryhmän teemahaastattelun valinnalle tutkimusmetodiksi oli, että se sopi lasten ja nuorten kehitysvaiheeseen ja tapaan ilmaista itseään. Puolistrukturoitu rakenne sopi hyvin myös ryhmähaastatteluun, sillä se jätti riittävästi tilaa vapaalle keskustelulle ja omien ajatusten esiin tuomiselle. Monesti oppilaat palasivat alun aiheisiin vielä haastattelun lopuksi. Ryhmähaastattelun luotettavuutta aineistonkeruumenetelmänä lisää se, etteivät yksilön ominaisuudet ja suhtautuminen vaikuta aineistoon niin vahvasti kuin yksilöllisissä aineistonkeruumenetelmissä (Cohen ym. 2007, 373–375). Termin *pärjääminen* valinta oli myös tutkimuksellisesti harkittu valinta. Oppilaille haluttiin puhua heidän arkikielellään ilman vaikeasti ymmärrettäviä termejä (ks. Kvale 2007, 81). Termi ei myöskään arvota koulussa pärjäämistä hyväksi tai huonoksi asiaksi ja se jättää tilaa haastateltavan ajattelulle. Termin pärjääminen haasteena on kuitenkin se, että tutkija ei voi täysin tietää, mitä oppilaat ajattelevat pärjäämisen olevan ja miten he määrittelevät käsitteen. Kouluun liittyvissä tutkimuksissa yhteistyö opettajan kanssa on hyvin tärkeää. Opettajan näkökulma ja oppilastuntemus ovat arvokas apu esimerkiksi haastateltavien valinnassa. (Aarnos 2007 172–173.) Tässä tutkimuksessa ei haastateltu opettajia, mutta tutkijat toimivat yhteistyössä opettajien kanssa haastattelutilanteiden ja -ryhmien järjestämisessä.

Viime vuosina on kehitetty monia uusia ja innovatiivisia metodeja lasten ja nuorten tutkimukseen. Uusia paljon käytettyjä metodeja ovat muun muassa piirtäminen, valokuvaus, juttelu,

näyttelemine tai muovailu, joiden avulla lapset tai nuoret kertovat kokemuksistaan ja käsityksistään. Näitä metodeja on käytetty myös houkuttelemaan erityisesti lapsia osallistumaan tutkimukseen ja niiden valintaa perustellaankin usein lapsiystävällisyydellä. On kuitenkin tärkeää pohtia myös sitä, että näitä metodeja käyttämällä ero aikuisten ja lasten tutkimuksen välillä korostuu. Kaikki lapset eivät halua piirtää, näytellä tai muovailu, joten on tärkeää, että lapsille annetaan myös muita tapoja osallistua tutkimukseen. (Dockett, Einarsdóttir & Perry 2011, 72–73.) Tässä tutkimuksessa lapset ja nuoret osallistuivat ryhmähaastatteluun samalla tavoin kuin aikuiset. Haastateltavien ikä huomioitiin tutkimuslupien pyytämisessä, haastattelun ohjeistuksessa ja haastattelun teemoissa, kysymyksissä ja rakenteessa. Lapsiin ja nuoriin kohdistuvassa tutkimuksessa metodeja käytetään usein yhdistellen (ks. Harcourt ym. 2011; Punch 2002; Tisdall ym. 2009). On kuitenkin tärkeää myös huomioida, ettei metodia valita metodin itsensä vuoksi. Metodin tärkein tehtävä on tuoda lapsen tai nuoren ääni kuuluviin mahdollisimman todenmukaisesti sekä lapsia ja nuoria kunnioittavalla tavalla.

Lasten ja nuorten kanssa tutkimusta tehdessä tutkijan on luotava luottamuksellinen ja turvallinen suhde tutkittavaan. On todettu, että mitä läheisempi suhde tutkijalla on lapseen tai nuoreen, sitä todenmukaisempia tutkittavien vastaukset ja tutkimuksen tulos ovat (Harcourt ym. 2011, 41). Lapsia ja nuoria koskevassa tutkimuksessa esitetään usein kysymys, voidaanko lapsen tuottamaa tietoa pitää luotettavana. Yleinen oletus tuntuu olevan, että lapset eivät välttämättä ole ymmärtäneet kokemaansa, he ovat saattaneet sekoittaa mielikuvituksen ja todellisuuden tai he voivat valehdella (Morrow 1999). Tutkimuksissa on kuitenkin todettu, että edellä mainitut asiat vähentyvät, jos tutkija on tuttu ja rakentanut luottamuksellisen suhteen lapseen (Ennew 1994, 57).

Aineistonkeruumenetelmien lisäksi on tärkeää reflektoida myös tutkimuksen analyysimenetelmää. Teoriasidonnaisessa sisällönanalyysissa on riskinä, että tutkijan tekemät johtopäätökset koostuvat ainoastaan järjestelystä aineistosta ja saaduista tuloksista, jolloin tutkimus on jäänyt keskeneräiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2013, 105). Olen pyrkinyt välttämään tämän riskin kuvaamalla analyysin kulun selkeästi vaiheittain sekä erillisillä kuvioilla, joissa järjestelyvaihe ja analyysin rakentuminen erottuvat selkeästi sekä perehtymällä useita kertoja analyysissa muodostamiini kategorioihin ja alakategorioihin. Sisällönanalyysin muokattavuuden ja joustavuuden vuoksi aineiston merkittävimpien tulosten esille nostaminen onnistui sen avulla parhaiten (Tuomi & Sarajärvi 2013, 98–99). Tutkimuksen analyysissa ja tuloksia kirjoittaessani keskityin siihen, että omat aiheeseen liittyvät ennako-oletukseni eivät ohjanneet tekemiäni valintoja. Pyrin perustelemaan tulosten kohdalla mahdollisimman selkeästi, mikä tai mitkä seikat aineistossa osoittavat ja tukevat kyseisiä tuloksia. (Peräkylä 2011, 365). Laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin aina huomioitava mahdollisten virhetulkintojen ja -päätelmien riski (Baggini & Fosl

2012, 275–278). Tulosten luotettavuutta lisää kuitenkin se, että ne ovat yhteneviä samasta aineistosta tehtyjen muiden tutkimusten tulosten kanssa (Vrt. Ulmanen 2014; 2016a; 2016b). Jos lähtisin itse toteuttamaan tutkimusta alusta alkaen uudelleen, kysyin oppilailta luultavasti myös, mitä he ajattelevat koulussa pärjäämisen tarkoittavan. Tässä tutkimuksessa oppilaat saattoivat ymmärtää pärjäämisen hyvin eri tavoin, millä saattoi olla vaikutusta tuloksiin. Pohdintaluvussa olen pyrkinyt kuvailemaan ja tulkitsemaan tuloksia abstraktimmalla tasolla sekä kirjoittamaan tekemäni johtopäätökset selkeästi tuloksiin perustuen.

Olen kokenut tärkeäksi pohtia myös tutkimukseni merkityksellisyyttä ja sitä kenelle tutkimukseni voi antaa hyödyllistä tietoa. Yksi perustelu tutkimustulosten merkityksellisyydelle on, että tutkimus antaa tutkijalle itselleen tärkeää tietoa ja muuttaa hänen ajatteluaan tai toimintatapojaan (Atkins & Wallace 2012, 230). Tämä tutkimus on vahvistanut käsitystäni siitä, että opettajan tulee pyrkiä näkemään asiat myös oppilaiden kannalta. Tutkimus nosti hyvin esille myös sen, että oppilaiden käsitys voi poiketa paljonkin kasvatusalan ammattilaisten käsityksistä. Monesti pidämme itsestään selvänä, että arvomme ja tavoitteemme toimintamme takana välittyvät myös oppilaille, vaikka näin ei useinkaan ole. Huomaamattamme saatamme tulla välittääksemme täysin virheellisiä ajattelumalleja tai jättää selittämättä miksi jokin asia tehdään. Tästä yksi tässä tutkimuksessa esille noussut esimerkki oli kotitehtävien tekeminen, jonka merkitystä oppilaat eivät kuvailleet. Tutkimuksessa ei myöskään ilmennyt minkä vuoksi oppilaiden mielestä on tärkeää tulla kaikkien kanssa toimeen tai viitata tunnilla. Tämä tutkimus vahvistaa käsitystä siitä, että opettajan on hyvä reflektoida omaa toimintaansa ja varmistaa oppilaiden ymmärrys riittävän usein. Tutkimukseni tarjoaa siis tärkeää tietoa ja ajateltavaa erityisesti kasvatusalan ammattilaisille.

## Eettinen pohdinta

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ei pyritä selvittämään totuutta, oikeaa tai väärää, vaan tulkitsemaan ja ymmärtämään ilmiöitä. Tutkijan on kuitenkin itse huolehdittava siinä, että hän toimii hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti ja eettisesti. (Atkins and Wallace 2012, 246–247).

Tutkimukseni raportoinnin loppuvaiheessa heräsin pohtimaan hyveisiin liittyvää kysymystä tarkastellessani teoreettiseen viitekehykseen liittyviä valintojani sekä sitä millaisia arvoja välitän tekemilläni valinnoilla (Baggini & Fosl, 58–59, 102–105). Miksi koulussa tulisi pärjätä ja onko koulussa pärjääminen itsessään hyve. Tutkimusaiheen ja -lähtökohtien valinta onkin aina eettinen kysymys. Jokaisella tieteenalalla on oma arvopohja, ihmiskäsitys ja tavoitteet ja myös tieteenalan sisällä voi olla hyvinkin erilaisia näkemyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 129–130). Perinteisesti koulumaailmassa on totuttu ajattelemaan, että kaikkien tulisi pyrkiä pärjäämään koulussa. En halua

tutkimuksellani kuitenkin suoraan välittää tällaista ajatusta eikä myöskään haastattelutilanteissa arvotettu pärjäämistä hyväksi tai huonoksi. Tärkeintä onkin, että tutkija itse on tiedostanut mitä on tekemässä, mistä lähtökohdista ja millä tavoitteilla.

Lasten ja nuorten tutkiminen sekä oppilaan näkökulman valinta asettavat tutkimukselle erilaisia haasteita ja erityisiä kysymyksiä. Aluksi on määriteltävä, mitä tarkoitetaan lapsella tai nuorella ja mistä näkökulmasta heitä tarkastellaan. Lapsuudesta puhutaan usein sosiaalisena instituutiona (Harcourt, Perry & Waller 2011; Lagström ym. 2010, 17). Lapsuus on siis aikuisten kehittämä kulttuuriin ja ympäristöön sidonnainen määrite sille ajanjaksolle, jolloin ihminen kasvaa ja kehittyy kohti aikuisuutta. Lapsia voidaan pitää myös marginaalisena ryhmänä aikuiskeskeisessä yhteiskunnassa (Punch 2002). Tutkimuksen alkuvaiheessa pyrin tunnistamaan ja refleктоimaan omia asenteitani ja oletuksiani lapsuuteen ja nuoruuteen liittyen. Lasten ja nuorten tutkimusta määrittää myös se, että tutkimus tehdään jonkin instituution kautta (Lagström ym. 2010, 17). Tässä tutkimuksessa kohdejoukko valittiin koulujen kautta ja aineistonkeruu toteutettiin kouluilla. Tämä valinta on vaikuttanut siihen, millaista lapsuuden ja nuoruuden kuvaa tutkimus tuottaa. Valinta on kuitenkin tutkimuksellisesti perusteltu, sillä tutkimus käsittelee nimenomaan koulussa pärjäämistä.

Lasten ja nuorten tutkimus on yleisemmin ollut laadullista kuin määrällistä. Lapsiin ja nuoriin kohdistuvaa määrällistä tutkimusta ei ole myöskään tutkittu niin paljon kuin laadullista tutkimusta. (Reeves ym. 2007.) Lapsia on kuitenkin tutkittu jo 1900-luvun alulta lähtien, mutta tällöin he osallistuivat tutkimuksiin pääasiassa vain tutkimuksen kohteina, objekteina. Vasta 2000-luvulla lapset on otettu tutkimukseen mukaan myös subjekteina, tekijöinä. (Tisdal, Davis & Gallagher 2009, 1–7.) Lasten omia näkemyksiä ja ajatuksia on alettu kuunnella ja arvostaa enemmän ja nykyisissä tutkimuksissa heitä kohdellaan yhä useammin lapsuuden asiantuntijoina kuin tutkittavina kohteina. Tämä uusi näkökulma lasten tutkimiseen on herättänyt kysymyksen siitä, tulisiko lapsia tutkia samalla tavoin kuin aikuisia. Aiheeseen liittyen on 2000-luvulla käyty myös paljon keskustelua. (ks. Punch 2002, Reeves ym. 2007.) Yleinen näkökulma on edelleen kuitenkin, että lapsiin tulee suhtautua tutkimuksessa eri tavoin kuin aikuisiin. Lapsen omaan tahtoon, oikeuksiin ja anonymiteettiin tulee kiinnittää erityistä huomiota ja huolellisuutta. Lasten ja nuorten kohdalla on myös huolehdittava siitä, että tutkittavat ovat ymmärtäneet mihin ovat osallistumassa ja mitä heiltä vaaditaan. Osa tutkijoista kuitenkin pyrkii suhtautumaan lapsiin ja nuoriin samalla tavoin kuin aikuisiin. (Harcourt ym. 2011; Tisdall ym. 2009.) Tämä näkökulman valinta vaikuttaa siihen, mitä metodeita tutkimuksessa käytetään. Yksi yleisesti käytetty tutkimusmetodi niissä tutkimuksissa, joissa lapsia kohdellaan eri tavoin kuin aikuisia, on etnografia. Tässä tutkimuksessa olen suhtautunut lapsiin ja nuoriin pätevinä tiedontuottajina ja pyrkinyt huomioimaan lasten ja nuorten tutkimiseen liittyvät erityispiirteet.

Lasten ja nuorten tutkimuksessa on useita tutkimuseettisiä erityispiirteitä. Lapsia ja nuoria osallistavassa tutkimuksessa on tärkeää säilyttää tasapaino osallisuuden ja lasten ja nuorten erityistarpeiden tunnistamisen välillä (Smith 2011, 15). Lapsia ja nuoria tutkittaessa on noudatettava samoja eettisiä periaatteita kuin muissakin tutkimuksissa. Näitä periaatteita on noudatettu myös tässä tutkimuksessa.

TAULUKKO 4. Tutkimuksen eettiset periaatteet Kvalea (2007, 26) sekä Checkiä ja Schuttia (2012, 50) mukaellen.

1. Tutkimuksen ei tule aiheuttaa vahinkoa tutkittavalle.
2. Tutkimukseen osallistumisen on oltava vapaaehtoista ja tutkittavien on annettava tietoinen suostumus tutkimukseen osallistumiselle.
3. Tutkijoiden on kerrottava riittävästi tietoa tutkimuksesta sekä annettava yhteystietonsa tutkittaville. Tutkijan tulee huomioida myös oma roolinsa
4. Tutkittavien anonymiteetti ja luottamuksellisuus on säilytettävä sekä tutkimuksen hyötyjen on oltava suurempia kuin sen tuomien riskien tai haittojen

Erityisesti lasten ja nuorten tutkimuksessa on pohdittu tutkittavan tietoiseen suostumukseen, *informed consent*, liittyviä kysymyksiä. Tietoisessa suostumuksessa tutkittavan tulee kyetä päättämään itseään koskevista asioista, suostua tutkimukseen vapaaehtoisesti, saada riittävästi tietoa tutkimuksesta ennen suostumusta sekä ymmärtää, mitä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa ja mitä tutkittavalta odotetaan (Cohen ym. 2007, 52). Lasten ja nuorten kohdalla tietoisesta suostumuksen varmistaminen voi olla haasteellista (Harcourt ym. 2011, 41). Tässä tutkimuksessa siihen pyrittiinkin varaamaan riittävästi aikaa. Usein tutkimusluvat tulee saada jopa kolmelta eri taholta: lapselta/nuorelta, vanhemmilta ja instituutiolta, jossa haastattelut pidetään. Näin toimittiin myös tässä tutkimuksessa. Yleensä alle 18 -vuotias ei voi yksin antaa tietoista suostumusta tutkimukseen osallistumiselle. Tätä perustellaan sillä, ettei alle 18 -vuotias välttämättä pysty ymmärtämään kaikkia tutkimukseen osallistumiseen liittyviä asioita ja tämän vuoksi lupa kysytään myös vanhemmilta. (Atkins & Wallace 2012, 87.) Joissakin tapauksissa tutkimuslupakäytäntöjä voidaan kuitenkin soveltaa, eikä esimerkiksi vanhempien lupia välttämättä tarvita. Suomessa laki ei yksiselitteisesti kerro kuka saa päättää lapsen osallistumisesta tutkimukseen, mutta tutkimukseen osallistuminen katsotaan kuuluvaksi usein niihin henkilökohtaisiin asioihin, joista huoltaja päättää. Usein huoltajan suostumuksen hankkiminen toteutetaan niin, että huoltajia informoidaan asiasta ja

he voivat halutessaan kieltää lapsensa osallistumisen tutkimukseen. Joissakin tapauksissa voi syntyä ristiriitoja, jos lapsella ja vanhemmalla on erilainen näkemys asiasta. Tällöin lapsen osallistumista tutkimukseen ilman vanhemman suostumusta voidaan harkita. (Nieminen 2010, 33.) Tässä tutkimuksessa vanhempi pystyi halutessaan kieltämään lapsen osallistumisen tutkimukseen tai lapsi saattoi itse kieltäytyä osallistumasta.

## Tutkimustulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimustulokset herättivät useita ajatuksia ja kysymyksiä, joihin olisi mahdollista perehtyä jatkotutkimuksissa. Yllättävin tulos oli se, mitä aineistosta ei juurikaan löytenyt. Oppilaat eivät tässä tutkimuksessa tuoneet esille esimerkiksi oppimisen ilon, uuden oppimisen innon tai pystyvyysuskon merkityksiä koulussa pärjäämiselle, jotka on todettu merkittäviksi koulumenestystä edistäviksi tekijöiksi (esim. Salmela ja Uusiautti 2015). Kiinnostavaa olisi jatkossa tutkia esimerkiksi sitä, miten uusi opetussuunnitelma vaikuttaa oppilaiden käsityksiin koulussa pärjäämisestä. Juuri näitä teemoja sekä oppilaan osallisuutta ja omaa vastuuta ja vahvuuksia on uudessa opetussuunnitelmassa tuotu enemmän esille. Kasvatusalan työntekijöiden olisi tärkeää tiedostaa, mitä oppilaat ajattelevat ja millaisia käsityksiä he itse tuottavat oppilaille. Tähän liittyen olisi mielenkiintoista tehdä myös vertailevaa tutkimusta saman koulun opettajien ja oppilaiden välillä.

Tuloksissa nousi esiin myös mielenkiintoinen ristiriita; toisaalta oppilaat kuvailivat hyvinkin tarkkoja ehtoja pärjäämiselle ja toisaalta he myös kertoivat, että kuka vain voi pärjätä, jos haluaa ja että hyvin keskenään erilaisetkin oppilaat voivat pärjätä yhtä hyvin. Tämä viittaisi siihen, että hyvin rajattu näkemys koulussa pärjäämisestä ja menestymisestä olisi laajentumassa. Myös tätä ristiriitaa voisi tutkia tarkemmin ja erityisesti nyt uuden opetussuunnitelman käyttöönoton jälkeen.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin ala- ja yläkoulun nivelvaiheen lähellä olevia oppilaita ja erot kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten ajatteluissa tulivat jonkin verran esille. Oppilaiden ajattelun kehittymistä ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa voitu seurata, sillä kyseessä olivat eri oppilaat. Vastaava tutkimus voitaisiinkin toteuttaa pitkittäistutkimuksena niin, että kuudesluokkalaisten tutkittaisiin kolmen vuoden ajan. Toinen vaihtoehto olisi tehdä vertaileva tutkimus oppilaista, joilla olisi keskenään suurempi ikäero.

Johtopäätöksissä toin esille myös strategia-näkökulman koulussa pärjäämiseen. Tämä aihe vaatisi lisää tutkimusta, jotta voitaisiin tehdä tarkempia analyyseja oppilaiden käyttämistä pärjäämisen strategioista ja niiden vaikutuksista esimerkiksi oppilaiden hyvinvointiin ja uupumiseen. Mielenkiintoista olisi myös tutkia tietynlaisten pärjäämisen strategioiden vaikutuksia



kauaskantoisemmin. Minkälaisia vaikutuksia esimerkiksi hyvin tehtäväorientoituneilla ja suorituskeskeisillä strategioilla on työelämään tai elämän tuomiin haasteisiin.

Tämä tutkimus herätti paljon uusia ideoita ja nosti uusia kysymyksiä esille. Osa tutkimistani asioista jäi myös vaille vastausta. Tämän tutkimuksen myötä olen kiinnostunut tutkimuksen tekemisestä ja päättänyt jatkaa tutkimusalalla myös vastaisuudessa. Tämän tutkimuksen avonaisiksi jääneet kysymykset ja uudet jatkotutkimusideat tarjoavatkin hyvän ponnahduslautan tuleville tutkimuksilleni.

# LÄHTEET

- Aarnos, E. 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelut ja dokumentointi. Teoksessa: J. Aatola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Anon. 2001. Nordisk skolbarometer – Attityder till skolan år 2000. TemaNord 2001:547. Köpenhamen: Nordisk Ministerråd.
- Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Joensuu: Kirjokansi.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Atkins, L., & Wallace, S. 2012. Qualitative research in education. Los Angeles: Sage.
- Aunola, K. 2001. Children's and adolescents' achievement strategies, school adjustment, and family environment. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Bain, K. 2012. What the best college students do. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bandura, A. 1995. Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press.
- Boyle, C. 2013. Student learning: Improving practice. New York: Nova Science Publishers.

- Campbell, L. & Campbell, Bruce. 1999. Multiple intelligences and student achievement: Success stories from six schools. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Check, J., & Schutt, R. 2012. Research methods in education. Thousand Oaks, California: Sage.
- Cigic, D., Cavar, I., Babic, D., Vasilj, I., & Martinac, M. 2015. Relationship between emotional intelligence and personality types with success in school. *European Psychiatry*, 30, 1526. doi:10.1016/S0924-9338(15)31179-2
- Clark, A. & Kjørholt, A. & Moss, P. 2005. Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services. Bristol: The Policy Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research methods in education (6. painos) London: New York: Routledge.
- Craft, K. & Khanderia, A. & Gowda, M. 2013. Educational achievement: Teaching strategies, psychological factors and economic impact. Hauppauge, New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Debnam, K. J., Johnson, S. L., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. 2014. Equity, connection, and engagement in the school context to promote positive youth development. *Journal of Research on Adolescence*, 24(3), 447–459. <http://dx.doi.org/10.1111/jora.12083>.
- Dockett, S., Einarsdóttir, J. & Perry, B. 2011. Balancing methodologies and methods in researching with young children. Teoksessa D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (toim.) *Researching young children's perspectives: Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*. New York: Routledge.

Dweck, C. 2012. *Mindset: How you can fulfil your potential*. London: Constable & Robinson.

Eccles, J. S. 2016. Engagement: Where to next? *Learning & Instruction*, 43, 71-75.

doi:10.1016/j.learninstruc.2016.02.003

Eccles, J. S. & Roeser, R. W. 2011. Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence* (Wiley-Blackwell), 21(1), 225-241. doi:10.1111/j.1532-

7795.2010.00725.x

Eccles, J. S. & Wigfield, A. 2002. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109.

Ennew, J. 1994. *Street and working children: a guide to planning*. Development manual 4. London: Save the Children.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*.

Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Fisher, H. 2014. Using pupil perspective in the primary classroom: an exploration of some of the potential issues. *Research Papers In Education*, 29(4), 390-409.

doi:10.1080/02671522.2013.776624

Flanagan, C. A. & Eccles, J. S. 1993. Changes in parents' work status and adolescents' adjustment at school. *Child Development*, 64(1), 246-257. doi:10.1111/1467-8624.ep9309015119

- Frey, J. 2004. Group interview. Teoksessa: M. Lewis-Beck, A. Bryman & T. Liao (toim.) Encyclopedia of social science research methods (pp. 445–446). Thousand Oaks, CA: Sage.  
doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412950589.n382>
- Funston, A. & Gil, M. & Gilmore, G. 2014. Strong starts, supported transitions and student success. Newcastle upon Tyne, England: Cambridge Scholars Publishing.
- Gwynn, J. 2004. “What about me? I live here too!” Raising voices and changing minds through participatory research. Teoksessa: F. Armstrong & M. Moore (toim.) Action research for inclusive education: Changing places, changing practice, changing minds. New York;London;: RoutledgeFalmer.
- Harcourt, D., Perry, B., & Waller, T. 2011. Researching young children's perspectives: Debating the ethics and dilemmas of educational research with children. New York: Routledge.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatusfilosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. E-kirja. Luettu 24.10.2017.  
<https://www.ellibslibrary.com/book/9789524958868>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. (15. painos). Helsinki: Tammi. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J., & Kandice, S. 2002. Investigating sense of belonging in first-year college students. *Journal of College Student Retention*, 4, 227–256.
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. Apina pulpetissa: Ysiluokan yhteisöllisyys. Helsinki: Gaudeamus. E-kirja. <https://www.ellibslibrary.com//book/9789524958080>. Luettu: 3.11.2017.

- Jeynes, W. H. 2011. Parental involvement and academic success. New York: Routledge.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. & Mullola, S. 2014. Maailman paras koulu? Helsinki: WSOY.
- Keogh, Barbara K. 2003. Temperament in the classroom: Understanding individual differences. Baltimore, Md.: Brookes.
- Krippendorff, K. 2013. Content analysis: An introduction to its methodology (3. painos.). Los Angeles: Sage.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K. & Hayek, J. C. 2006. What Matters to Student Success: A Review of the Literature. National Postsecondary Education Cooperative (NPEC).
- Kuhn, T. S. 1994. Tieteellisten vallankumousten rakenne. Suom. K. Pietiläinen. Helsinki: Art House.
- Kvale, S. 2007. Doing interviews. Thousand Oaks: Sage.
- Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B., Visconti, K. J. & Ettekal, I. 2012. Classroom Peer Relations and Children's Social and Scholastic Development: Risk Factors and Resources. Teoksessa: A. M. Ryan & G. W. Ladd (toim.) Peer Relationships and Adjustment at School. Charlotte, NC: Information Age Publishing, INC.
- Ladd, G. W. & Dinella, L. M. 2009. Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101, 190–206.

- Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. 2010. Kohti eettisesti kestäväää lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa: H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 1997. First day in secondary school: Learning to be a 'Professional pupil'. *Educational Research and Evaluation*, 3(2), 119-139. doi:10.1080/1380361970030202
- Lee, J. 2012. The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research* 53, 330–340. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2012.04.006>.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. *Kasvatuspsykologia* (2. uud. painos). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Lindh, R. & Sinkkonen, H-M. 2009. *Koulusta selviytyminen: Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste*. Helsinki: Palmenia, Helsinki University Press.
- Mandel, H. P., Marcus, S. I. & Dean, L. 1995. "Could do better": Why children underachieve and what to do about it. New York: John Wiley.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- Miller, A. L., Lambert, A. D. & Neumeister, K. L. 2012. Parenting style, perfectionism, and creativity in high-ability and high-achieving young adults. *Journal for the Education of the Gifted*, 35, 344-365.
- Morgan, B. 2009. 'I think it's about the teacher feeding off our minds, instead of us learning off them, sort of like switching the process around': pupils' perspectives on being consulted about

classroom teaching and learning. *Curriculum Journal*, 20(4), 389-407.

doi:10.1080/09585170903424922

Morrow, V. 1999. "It's cool, 'cos you can't give us detentions and things, can you?!": Reflections on researching children'. Teoksessa: P. Milner & B. Carolin (toim.) *Time to Listen to Children*. pp. 203–15. Routledge: London.

Mäkelä, J. & Sajaniemi, N. 2013. Vertaissuhteet muovaavat lapsen aivoja. Teoksessa: J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) *Ketä kiinnostaa?: Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Helsinki: Gaudeamus.

Mäkelä, K. 2010. Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkosäätely. Teoksessa: H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Määttä, S. 2007. *Achievement strategies in adolescence and young adulthood*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Nicholls, G. & Gardner, J. 2002. *Pupils in transition: Moving between key stages*. London; New York: Routledge.

Niemivirta, M. 1999. Tavoiteorientaatiot ja motivaatio kouluasuoritusmisessa. Teoksessa: J. Hautamäki, P. Arinen, B. Bergholm, A. Hautamäki, S. Kupiainen, J. Kuusela, J. Lehto, M. Niemivirta & P. Scheinin. *Oppimaan oppiminen ala-asteilla*. Helsinki: Opetushallitus.

Norem, J. K., & Illingworth, K. S. 2004. Mood and performance among defensive pessimists and strategic optimists. *Journal Of Research In Personality*, 38(4), 351-366.

doi:10.1016/j.jrp.2003.07.002



- Nurmi, J., Toivonen, S., Salmela-aro, K., & Eronen, S. 1996. Optimistic, Approach-oriented, and Avoidance Strategies in Social Situations: Three Studies on Loneliness and Peer Relationships. *European Journal Of Personality*, 10(3), 201-219.
- OECD (2016a), PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD (2016b), PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OPH 2016: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, N. 2016. Oppimisen ja osaamisen arviointi. Helsingissä: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Padilla, R. V. & Brown, S. E. 2009. Student success modeling: Elementary school to college. Sterling, Virginia: Stylus.
- Parsons, B. A. 2002. Evaluative inquiry: Using evaluation to promote student success. Thousand Oaks, Calif: Corwin.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. 2004. Character strengths and virtues: A handbook and classification. Washington, DC: Oxford University Press.
- Peräkylä, A. 2011. Reliability and validity in research based upon transcripts. Teoksessa: D. Silverman (toim.) *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, 3. painos. London: Sage.

- Pietarinen J., Pyhältö K. & Soini, T. 2010. A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40(3), 229-245.  
doi:10.1080/0305764X.2010.506145
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. 2014. Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 6740-51. doi:10.1016/j.ijer.2014.05.001
- Pulkkinen, L. & Caspi, A. 2002. *Paths to successful development: Personality in the life course*. Cambridge, U.K.; New York: Cambridge University Press.
- Punch, S. 2002. Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood*, 9(3): 321–41.
- Reeves, A., Bryson, C., Ormston, R. & White, C. 2007. *Children's perspectives on Participating in Survey Research*. London: National Centre for Social Research.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. 1996. Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408–422.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.408>.
- Rosenthal, R. & Jakobson L. 1968. *Pygmalion in the classroom: Teachers' expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ruus, V-R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E-S. & Veisson, A. 2007. Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 35(7), 919-936.

- Ryan, A. M., Jamison, R. S., Shin, H. & Thompson, G. N. 2012. Social Achievement Goals and Adjustment at School During Early Adolescence. Teoksessa Allison M. Ryan & Gary W. Ladd (toim.) Peer Relationships and Adjustment at School. Charlotte, NC: Information Age Publishing, INC.
- Sahlberg, P. 2015. Suomalaisen koulun menestystarina: Ja mitä muut voivat siitä oppia. Suom. S. Korpela. Helsinki: Into Kustannus.
- Salmela, M. & Uusiautti, S. 2015. A positive psychological viewpoint for success at school 10 characteristic strengths of the finnish high-achieving students. *High Ability Studies*, 26(1), 117-137. doi:10.1080/13598139.2015.1019607
- Salmela-Aro, K., Nurmi, J. 2005. Motivaatio elämänkaaren siirtymissä. Teoksessa: K. Salmela-Aro & J. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa: Modernin motivaatiopsykologian perusteet. (2. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmela-Aro, K., Tolvanen, A., & Nurmi, J. 2009. Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 162–172. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.009
- Salmela-Aro, K. & Muotka, J. & Alho, K. & Hakkarainen, K. & Lonka, K. 2016. School burnout and engagement profiles among digital natives in finland: A person-oriented approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 704-718. doi:10.1080/17405629.2015.1107542
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Sandberg, J. 1995. Are phenomenographic results reliable? *Nordisk Pedagogik* 15 (3), 156–164.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles: Sage.
- Schunk, D. H. 1991. Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3), 207.
- Scott, D., & Usher, R. 1996. *Understanding educational research*. London: Routledge.
- Smith, A. B. 2011. Respecting children's rights and agency. Theoretical insights into ethical research procedures. Teoksessa D. Harcourt, B. Perry & T. Waller. *Researching young children's perspectives: Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*. New York: Routledge.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L. & Grigorenko, E. L. 2009. *Teaching for wisdom, intelligence, creativity, and success*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Tangen, R. 2008. Listening to children's voices in educational research: Some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 157-166.  
doi:10.1080/08856250801945956
- Thomas, S., Keogh, J. & Hay, S. 2015. Discourses of the good parent in attributing school success. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 452-463.  
doi:10.1080/01596306.2014.901489
- Tisdall, E. K., Davis, J. M. & Gallagher, M. 2009. *Researching with Children and Young people: Research Design, Methods and Analysis*. Los Angeles: Sage.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.

- Ulmanen, S., Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. 2014. Strategies for academic engagement perceived by Finnish sixth and eighth graders. *Cambridge Journal Of Education*, 44(3), 425-443. doi:10.1080/0305764X.2014.921281
- Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2016a. The anatomy of adolescents' emotional engagement in schoolwork. *Social Psychology of Education*, 19(3), 587-606.  
doi:10.1007/s11218-016-9343-0
- Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2016b. Students experiences of the development of emotional engagement. *International Journal of Educational Research*, 79, 86-96. d
- Ulmanen, S. (2017). Miten kiinnittyä kouluun?: Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin. Tampere: Tampereen University Press. doi:10.1016/j.ijer.2016.06.003
- Urdu, T. C. & Pajares, F. 2006. Self-efficacy beliefs of adolescents. Greenwich, Conn: Information Age Publishing.
- Usher, E. L. & Pajares, F. 2006. Inviting confidence in school: Invitations as a critical source of the academic self-efficacy beliefs of entering middle school students. *Journal of Invitational Theory & Practice*, 12, 7-16.
- Usher, R. 1996. A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. Teoksessa D. Scott & R. Usher (toim.) *Understanding educational research*. London: Routledge.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. M. 1996. *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M-P. 2016a. PISA 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Julkaisuja 2016:41. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Vettenranta, J., Hiltunen, J., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. 2016b. Lapsuudesta eväät oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainvälinen TIMSS-tutkimus Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Vitikka, E. 2004. Koulu - sukupuoli - oppimistulokset. Helsinki: Opetushallitus.
- Välijärvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 19–31.
- Välijärvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. & Arffman, I. 2007. The Finnish success in PISA – And some reasons behind it 2. PISA 2003. Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Välijärvi, J. 2017. PISA 2015. Oppilaiden hyvinvointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Wang, M.-T. & Holcombe, R. 2010. Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. doi:10.3102/0002831209361209
- Wang, M-T. & Eccles, J. S. 2012a. Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence* (Wiley-Blackwell), 22(1), 31-39. doi:10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x

- Wang, M-T. & Eccles, J. S. 2012b. Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01745.
- Wang, M-T. & Eccles, J. S. 2013. School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning & Instruction*, 28, 12-23. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.04.002
- Westling, S. K., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. 2013. How do ninth-graders perceive their involvement in the most meaningful episodes of their school career? *International Journal Of Educational Research*, 5825-35. doi:10.1016/j.ijer.2012.12.005
- White, M. D., & Marsh, E. E. 2006. Content Analysis: A Flexible Methodology. *Library Trends*, 55(1), 22-45.
- Wiggan, G. A. 2011. Power, privilege, and education: Pedagogy, curriculum, and student outcomes. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Wilson, R. J. & Shulha, D. 1995. The relationship of social skills to academic achievement. *Guidance & Counseling*, 11(1), 8.
- Worrell, F. C. 2007. Ethnic identity, academic achievement, and global self-concept in four groups of academically talented adolescents. *The Gifted Child Quarterly*, 51(1), 23-38.
- York, T. T. & Gibson, C. & Rankin, S. 2015. Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5-7),

# LIITTEET

## Liite 1. Haastattelurunko

### Oppilaiden ryhmähaastattelut

Haastattelija \_\_\_\_\_

Aika ja paikka \_\_\_\_\_

Ryhmän kuvaus \_\_\_\_\_  
(oppilasryhmä/luokka-aste, nimet)

Ryhmähaastattelun teemat	Haastattelukysymykset
<b>Tutustuminen ja taustat</b>	<p>Aluksi kukin voisi askarrella nimilapun, niin minun on helpompi jutustella teidän kanssa.</p> <p>Millainen koulupäivä teillä on ollut tänään? Minkä aineen oppitunteja teillä on ollut? Onko tänään tapahtunut jotakin kivaa/hauskaa?</p> <p>Mistä alakoulusta olette tulleet tänne yläkouluun (yläkoulun oppilaille)?</p> <p>Jos teidän pitäisi kuvailla tätä omaa kouluanne uudelle oppilaalle/luokkatoverille, niin mitä kertoisitte?</p>
<b>Oppilaan pätevyys &amp; oppilas-kouluympäristö suhde</b>	<p>1. Miten arvioitte, millainen oppilas teidän mielestänne pärjää hyvin koulussa?</p> <p>Mitä hän tekee koulussa opettajien ja oppilaiden kanssa? Millä tavoin hän tekee näitä asioita?</p> <p>Mitä hän tekee vapaa-ajalla? Millä tavoin hän tekee näitä asioita?</p> <p>Osaavatko kaikki oppilaat toimia näin?</p> <p>Voiko oppia olemaan ”hyvä oppilas”?</p> <p>Miksi arvelette näin?</p>
<b>Lopetus</b>	<p>Miltä tämä ryhmähaastattelu/keskustelu/jutustelu teistä tuntui?</p> <p>Onko jotain mitä haluaisitte vielä sanoa?</p>



**Haastattelijalle:** Kirjaa haastattelun jälkeen havaintosi haastattelun sujumisesta sosiaalisena tilanteena, esim.

- Puhuivatko kaikki ryhmän jäsenet? Puhuiko joku selvästi enemmän? Oliko joku aivan hiljaa?
- Millainen tunneilmasto haastattelun aikana valitsi? Olivatko oppilaat innostuneita, hämmentyneitä, pelokkaita, ylimielisiä?
- Puhuivatko oppilaat näkemyksesi mukaan avoimesti ja tosissaan?
- Mitä muuta haluat kertoa?

## Liite 2. Kuudesluokkalaisten käsityksistä muodostetut kategoriat

**Kuudesluokkalaisten käsityksistä muodostetut kategoriat**

<b>Koulutyöhön liittyvä toiminta</b>	<b>Vastauksia</b>
Tekee läksyt	21
Kuuntelee tunnilla	12
Ei häiritse tunnilla	9
Lukee kokeisiin	9
Viittaa tunnilla	7
Keskittyy tunnilla	6
Noudattaa sääntöjä	5
Osallistuu tunnilla	5
Opettelee ylimääräistä	3
Edes yrittää	2
Ulkoilee	2
Käy harrastuksissa	2
Säheltää joskus	2
On hiljaa tunnilla	2
Panostaa kouluun	2
Osaa paljon asioita	2
Käyttäytyy hyvin	2
Muistaa kaiken ulkoa	2
Liikkuu joka päivä	1
Ei huutele	1
Auttaa kotitöissä	1
Viettää omaa aikaa	1
Piirtää	1
Katsoo televisiota	1
Lukee vapaa-ajalla	1
Nörttää	1
Pitää vihkot ja kirjat aina mukana	1
Tekee tehtävät tunnilla	1
Toimii ihan normaalisti	1
<b>Yhteensä</b>	<b>106</b>

Sosiaaliset suhteet	Vastauksia
Auttaa muita	7
Viettää aikaa kavereiden kanssa	5
Ei jätä ketään ulkopuolelle	4
Ei kiusaa ketään	4
Tulee kaikkien kanssa toimeen	3
Juttelee kaikille	3
Juttelee opettajan kanssa	3
Otaa kaikki huomioon	2
Tulee hyvin toimeen opettajan kanssa	2
On ihan normaalisti muiden kanssa	2
Ei hypi opettajan nenille	2
Kiltti	2
Ystävällinen	2
Sosiaalinen	2
Mukava	2
Viettää välitunnilla aikaa kavereiden kanssa	1
Puolustaa muita	1
On mukava opettajalle	1
Ei erityisen ujo	1
Vähän ujo	1
Ei ajattele vain itseään	1
Ei lue aina, ehtii olla myös kavereiden kanssa	1
Kuuntelee muita	1
On hyvä kaveri	1
Kunnioittaa opettajaa	1
Ei hakkaa toisia	1
Ei tiuski	1
Ei ärsytä	1
Istuu kotona	1
On muille esimerkkinä	1
On kohtelias	1
<b>Yhteensä</b>	<b>61</b>

Ominaisuudet	Vastauksia
Ihan normaali	5
Rauhallinen	3
Rehellinen	1
Epäitsekäs	1
Ei pidä itseään ylempiarvoisena	1
Hikke	1
Ahkera	1
Palvelija, no ei	1
Rennompi vapaa ajalla	1
<b>Yhteensä</b>	<b>15</b>

## Liite 3. Kahdeksasluokkalaisten käsityksistä muodostetut kategoriat

## Kahdeksasluokkalaisten käsityksistä muodostetut kategoriat

Koulutyöhön liittyvä toiminta	Vastauksia
Tekee läksyt	12
Lukee kokeisiin	9
Elää ihan normaalisti, ei tee mitään ihmeellistä	7
Osallistuu tunnilla	7
Viittaa	5
Lukee vapaa ajalla	4
Kuuntelee tunnilla	4
On hiljaa tunnilla	4
Ei häiritse	3
Käyttäytyy hyvin	3
Panostaa kouluun	3
Käy harrastuksissa	2
Ei huutele opettajalle	2
Osaa kaikki asiat	2
Tekee muistiinpanot ja tehtävät tunnilla	2
Ei valvo liian myöhään	1
Hoitaa kaikki tehtävät, jos ei ole ollut tunnilla	1
Tekee ylimääräisiä koulutöitä	1
Huolehtii koulutarvikkeista	1
Ei välttämättä osallistu tunnilla	1
Tekee mitä opet pyytävät	1
Esittää kysymyksiä	1
Voi ottaa myös rennosti, ja jutella joskus tunnilla kaverille	1
Tottelee	1
Ei myöhästy koskaan	1
Kaikkien ei tarvitse lukea erityisen paljon kokeisiin	1
Keskittyy tunneilla	1
Ei riko sääntöjä	1
Osaa opiskella yksinään	1
<b>Yhteensä</b>	<b>83</b>

Sosiaaliset suhteet	Vastauksia
On kaikkien kaveri	5
Viettää aikaa kavereiden kanssa	3
Ei mielistele opettajia	3
Ei kiusaa ketään	2
Ei ole kavereita	2
On paljon kavereita	2
On kohtelias	3
Mukava	2
Ystävällinen	2
Tulee hyvin toimeen opettajien kanssa	1
Kunnioittaa opettajaa	1
On normaalisti muiden oppilaiden kanssa	1
Ei ongelmia opettajien kanssa	1
Kiltti	1
Puhuu opettajien kanssa	1
On ystävällinen opettajille	1
Auttaa muita	1
Tukee kavereita	1
Ei aina pärjää hyvin opettajien kanssa	1
Ei välttämättä ole paljon kavereita	1
Koulu menee kavereiden edelle	1
Vain muutamia kavereita	1
Jotkut mielistelevät opettajia	1
Jotkut ovat vain kotona	1
Hyväksyy kaikki	1
Ei esitä mitään	1
Ei ole mukana riidoissa tai ongelmissa	1
Vain koulu on tärkeä	1
On mukava opettajalle	1
Ei nimittele	1
Ei tarvi lukee kirjaa joka välitunti	1
Hyvä kuuntelija	1
Pärjää myös kavereiden kanssa	1
Voi olla myös hiljainen	1
Juttelee	1
Sosiaalinen	1
Osaa jakaa ajan opiskeluille ja kavereille	1
Puhuu kohteliaasti	1
Antaa opettajalle hyvän kuvan	1
Ei riitele	1
<b>Yhteensä</b>	<b>55</b>

Ominaisuudet	Vastauksia
Riippuu oppilaasta, voi pärjätä monella eri tavalla	4
Ahkera	3
Pitää itseään ylempiarvoisena	2
Hyvä kaikessa	2
On oma itsensä, ei esitä muuta	2
Rauhallinen	1
Asioista ei tarvitse sanoa sille monta kertaa	1
Ei kehuskele koulumenestyksellä	1
Reipas	1
Sinnikäs	1
Viihtyy koulussa	1
Avoin	1
Perus oppilas	1
Fiksu	1
Iloinen	1
Vähän hiiri	1
Esittää esimerkillistä	1
Huolellinen	1
On hyvä koulussa ja pärjää sosiaalisesti	1
Voi olla hyvä koulussa vaikkei aina käyttäytyisi hyvin	1
Asenne ratkaisee	1
On jokin tavoite, miksi haluaa pärjätä	1
<b>Yhteensä</b>	<b>30</b>

## Liite 4. Koulutyöhön liittyvä ja koulutyötä tukeva toiminta

## Kuudesluokkalaisten toiminnan kuvailujen jakautuminen alakategorioihin

Koulutyö		Koulutyötä tukeva toiminta	
Tekee läksyt	21	Ei häiritse tunnilla	9
Kuuntelee tunnilla	12	Noudattaa sääntöjä	5
Lukee kokeisiin	9	Ulkoilee	2
Viittaa tunnilla	7	Käy harrastuksissa	2
Keskittyy tunnilla	6	On hiljaa tunnilla	2
Osallistuu tunnilla	5	Käyttäytyy hyvin	2
Opettelee ylimääräistä	3	Liikkuu joka päivä	1
Edes yrittää	2	Ei huutele	1
Panostaa kouluun	2	Auttaa kotitöissä	1
Muistaa kaiken ulkoa	2	Viettää omaa aikaa	1
Tekee tehtävät tunnilla	1	Piirtää	1
		Katsoo televisiota	1
		Lukee vapaa-ajalla	1
		Nörttää	1
		Pitää vihkot ja kirjat aina mukana	1
<b>Yhteensä</b>	<b>70</b>		<b>31</b>

## Kuudesluokkalaisten toiminnan kuvailujen jakautuminen alakategorioihin

Koulutyö		Koulutyötä tukeva toiminta	
Tekee läksyt	12	Lukee vapaa ajalla	4
Lukee kokeisiin	9	On hiljaa tunnilla	4
Osallistuu tunnilla	7	Ei häiritse	3
Viittaa	5	Käyttäytyy hyvin	3
Kuuntelee tunnilla	4	Käy harrastuksissa	2
Panostaa kouluun	3	Ei huutele opettajalle	2
Tekee muistiinpanot ja tehtävät tunnilla	2	Ei valvo liian myöhään	1
Hoitaa kaikki tehtävät, jos ei ole ollut tunnilla	1	Huolehtii koulutarvikkeista	1
Tekee ylimääräisiä koulutöitä	1	Tekee mitä opet pyytävät Voi ottaa myös rennosti, ja jutella joskus tunnilla	1
Esittää kysymyksiä	1	kaverille	1
Kaikkien ei tarvitse lukea erityisen paljon kokeisiin	1	Tottelee	1
Keskittyy tunneilla	1	Ei myöhästy koskaan	1
Osaa opiskella yksinään	1	Ei riko sääntöjä	1
<b>Yhteensä</b>	<b>48</b>		<b>25</b>



## Liite 5. Sosiaalisuus vertaissuhteissa, opettaja-oppilassuhteissa ja yleensä

### Kuudesluokkalaisten sosiaalisuuden kuvailujen jakautuminen alakategorioihin

Oppilas – Oppilas	Oppilas – Opettaja	Yleensä
Viettää aikaa kavereiden kanssa	5	Juttelee opettajan kanssa
Viettää välitunnilla aikaa kavereiden kanssa	1	Tulee hyvin toimeen opettajan kanssa
Ei lue aina, ehtii olla myös kavereiden kanssa	1	Ei hypi opettajan nenille
On hyvä kaveri	1	On mukava opettajalle
Istuu kotona	1	Kunnioittaa opettajaa
On muille esimerkkinä	1	
		Auttaa muita
		Ei jätä ketään ulkopuolelle
		Ei kiusaa ketään
		Tulee kaikkien kanssa toimeen
		Juttelee kaikille
		Ottaa kaikki huomioon
		On ihan normaalisti muiden kanssa
		Kiltti
		Ystävällinen
		Sosiaalinen
		Mukava
		Puolustaa muita
		Ei erityisen ujo
		Vähän ujo
		Ei ajattele vain itseään
		Kuuntelee muita
		Ei hakkaa toisia
		Ei tiuski
		Ei ärsytä
		On kohtelias
<b>Yhteensä</b>	<b>10</b>	<b>9</b>
		<b>42</b>

## Kahdeksaslukkalaisten sosiaalisuuden kuvailujen jakautuminen alakategorioihin

Oppilas – Oppilas		Oppilas – Opettaja		Yleensä	
On kaikkien kaveri	5	Ei mielitele opettajia	3	Ei kiusaa ketään	2
Viettää aikaa kavereiden kanssa	3	Tulee hyvin toimeen opettajien kanssa	1	On kohtelias	2
Ei ole kavereita	2	Kunnioittaa opettajaa	1	Mukava	2
On paljon kavereita	2	Ei ongelmia opettajien kanssa	1	Ystävällinen	2
On normaalisti muiden oppilaiden kanssa	1	Puhuu opettajien kanssa	1	Kiltti	1
Tukee kavereita	1	On ystävällinen opettajille	1	Auttaa muita	1
Ei välttämättä ole paljon kavereita	1	Ei aina pärjää hyvin opettajien kanssa	1	Hyväksyy kaikki	1
Koulu menee kavereiden edelle	1	Jotkut mielitelevät opettajia	1	Ei esitä mitään	1
Vain muutamia kavereita	1	On mukava opettajalle	1	Ei ole mukana riidoissa tai ongelmissa	1
Jotkut ovat vain kotona	1	Antaa opettajalle hyvän kuvan	1	Vain koulu on tärkeä	1
Pärjää myös kavereiden kanssa	1			Ei nimittele	1
Osaa jakaa ajan opiskeluille ja kavereille	1			Ei tarvi lukee kirjaa joka välitunti	1
				Hyvä kuuntelija	1
				Voi olla myös hiljainen	1
				Juttelee	1
				Sosiaalinen	1
				Puhuu kohteliaasti	1
				Ei riitele	1
<b>Yhteensä</b>	<b>20</b>		<b>12</b>		<b>22</b>