

Yliopisto-opiskelijoiden kognitiivis-attributionaaliset strategiat ja akateemiset tunteet sekä näiden yhteys opintomenestykseen

Jenni Sullanmaa

Pro gradu -tutkielma

Yleinen ja aikuiskasvatustiede

Käyttäytymistieteen laitos

Helsingin yliopisto

Joulukuu 2015

Ohjaajat: Liisa Postareff & Milla Räisänen

HELSINGIN YLIOPISTO – HELSINGFORS UNIVERSITET – UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Käyttäytymistieteellinen tiedekunta	Laitos – Institution – Department Käyttäytymistieteiden laitos
Tekijä – Författare – Author Jenni Sullanmaa	
Työn nimi – Arbetets titel – Title Yliopisto-opiskelijoiden kognitiivis-attributionaaliset strategiat ja akateemiset tunteet sekä näiden yhteys opintomenestykseen	
Oppiaine – Läroämne – Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Liisa Postareff (HY, Käyttäytymistieteiden laitos), Milla Räisänen (HY, Käyttäytymistieteiden laitos)	Vuosi – År – Year 2015
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p>Kognitiivis-attributionaaliset strategiat ja akateemiset tunteet ovat aiemman tutkimuksen perusteella tärkeitä opiskeluun liittyviä tekijöitä, mutta ilmiöiden välisiä yhteyksiä on tutkittu hyvin vähän. Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella millaisia kognitiivis-attributionaalisia strategioita humanistisen tiedekunnan yliopisto-opiskelijat käyttävät ja millaisia akateemisia tunteita he kokevat opinnoissaan. Tarkoituksena oli tutkia millaisia kognitiivis-attributionaalisista strategioista ja akateemisista tunteista koostuvia yksilöllisiä kombinaatioita aineistosta voidaan muodostaa sekä selvittää millaisia eroja profiiliryhmien välillä on opintomenestyksessä. Tutkimuksessa käsiteltiin myös kandidaatti- ja maisterivaiheiden opiskelijoiden välisiä eroja.</p> <p>Tutkimusaineisto oli Helsingin yliopiston humanistisessa tiedekunnassa toteutetusta tutkimusprojektista. Kognitiivis-attributionaalisten strategioiden mittarina käytettiin lyhennettyjä suomenkielisiä mittareita SAQ-kyselystä (Strategy and Attribution Questionnaire) ja akateemisten tunteiden mittari oli muodostettu AES-mittarin (Academic Emotions Scale) pohjalta. Aineisto kerättiin online-kyselylomakkeella opiskelijoilta syksyllä 2013 ja tutkimukseen osallistui 244 opiskelijaa. Kognitiivis-attributionaalisista strategioista ja akateemisista tunteista muodostuvien profiilien tunnistamiseen käytettiin klusterianalyysia. Taustamuuttujaryhmien sekä profiiliryhmien välisiä eroja analysoitiin itsenäisten ryhmien t-testillä sekä ANOVA-varianssianalyysilla.</p> <p>Tulosten perusteella muodostettiin neljä kognitiivis-attributionaalista emotionaalista profiiliryhmää, jotka olivat optimistiset ja toiveikkaat, optimistiset ja häpeävät, optimistiset ja turhautuneet sekä välttelevät ja ahdistuneet. Optimistiset ja toiveikkaat menestyivät opinnoissaan paremmin kuin välttelevät ja ahdistuneet sekä optimistiset ja turhautuneet. Kandidaattivaiheessa olevat sekä nuoret opiskelijat kokivat enemmän negatiivisia tunteita ja käyttivät enemmän itseä vahingoittavaa strategiaa kuin maisterivaiheessa olevat sekä vanhemmat opiskelijat. Kognitiivis-attributionaalisten strategioiden ja akateemisten tunteiden välisiä suhteita olisi tärkeää tutkia lisää ja selvittää, voidaanko samankaltaisia profiileja tunnistaa myös muissa konteksteissa.</p>	
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Kognitiivis-attributionaaliset strategiat, akateemiset tunteet, opintomenestys	
Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <i>ethesis.helsinki.fi</i>	

HELSINGIN YLIOPISTO – HELSINGFORS UNIVERSITET – UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Faculty of Behavioural Sciences	Laitos – Institution – Department Institute of Behavioural Sciences
Tekijä – Författare – Author Jenni Sullanmaa	
Työn nimi – Arbetets titel – Title University students' cognitive and attributional strategies, academic emotions and connection to study success	
Oppiaine – Läroämne – Subject General and Adult Education	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Liisa Postareff (HY, Faculty of Behavioural Sciences), Milla Räisänen (HY, Faculty of Behavioural Sciences)	Vuosi – År – Year 2015
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p>Previous studies have shown that cognitive and attributional strategies as well as academic emotions can be considered as central factors affecting studying but the interaction between them has been explored very little. The aim of this study was to explore what kind of cognitive and attributional strategies university students in the Faculty of Arts use and what kind of academic emotions they experience in their studies. The aim was also to examine what kind of cognitive-attributional-emotional profiles can be identified for students and how do these profiles differ from each other in study success. The study also addressed the differences between Bachelor's and Master's degree students.</p> <p>The data were collected in a previous research project in the Faculty of Arts in the University of Helsinki. The shortened version of the Strategy and Attribution Questionnaire was used as a measure of cognitive and attributional strategies. The measure of academic emotions was formed on the basis of the Academic Emotions Scale. The data was collected by an online questionnaire in the autumn of 2013 and the participants of the study were 244 students. Cluster analysis was used for clustering students into cognitive-attributional-emotional profiles based on the combinations of cognitive and attributional strategies and academic emotions. Differences between different groups were analyzed by the independent samples t-test and ANOVA.</p> <p>Four groups with different profiles were identified: optimistic and hopeful, optimistic and ashamed, optimistic and frustrated as well as avoidant and anxious. The optimistic and hopeful group did better in their studies than the avoidant and anxious as well as the optimistic and frustrated group. The Bachelor's degree students, as well as younger students, experienced more negative emotions and used the self-handicapping strategy more than the Master's degree students and older students. It is important to further examine the interaction between cognitive and attributional strategies and academic emotions to find out whether same kind of profiles can be identified in different contexts.</p>	
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Cognitive and attributional strategies, academic emotions, study success	
Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <i>ethesis.helsinki.fi</i>	

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Kognitiivis-attributionaaliset strategiat ja akateemiset tunteet	2
2.1	Kognitiivis-attributionaaliset strategiat	3
2.1.1	Optimistinen strategia	4
2.1.2	Defensiivis-pessimistinen strategia	6
2.1.3	Itseä vahingoittava strategia	8
2.1.4	Strategioiden käytön sykliisyys	11
2.2	Akateemiset tunteet	12
2.3	Kognitiivis-attributionaalisten strategioiden ja akateemisten tunteiden välinen yhteys	16
3	Tutkimuksen tavoite	20
4	Menetelmä	21
4.2	Humanistinen tiedekunta kontekstina	21
4.1	Tutkimusjoukko	22
4.3	Aineiston keruu	23
4.4	Kyselylomake	23
4.5	Aineiston kuvaus ja käsittely	24
4.6	Aineiston analyysi	28
5	Tulokset	30
5.2	Akateemiset tunteet	31
5.3	Kandidaatti- ja maisterivaiheen opiskelijoiden väliset erot	32
5.4	Kognitiivis-attributionaalis-emotionaaliset profiilit	33
5.5	Profiiliryhmien väliset erot opintomenestyksessä	35
6	Pohdinta	35
6.1	Tutkimuksen luotettavuus	42
6.2	Eettiset näkökulmat	44
	Lähteet	45
	Liitteet	48
	Liite 1: Kyselylomake	48
	Liite 2: Kognitiivis-attributionaaliset strategiat ja akateemiset tunteet; osioiden keskiarvot, mediaanit, moodit, keskihajonnat sekä minimi- ja maksimi-arvot	53
	Liite 3: Faktoriaanalyysi kognitiivis-attributionaalisista strategioista	55

TAULUKOT

Taulukko 1. Erilaisia akateemisia tunteita kohteen, arvon ja kontrollin arvioiden mukaan, suomennettu Pekrunin ym. (2007) alkuperäisestä taulukosta.	13
Taulukko 2. Summamuuttujien sisältämät osiot ja Cronbachin alphan kertoimet.	27
Taulukko 3. Summamuuttujien keskiarvo, keskiahajonta, vinous ja huipukkuus.	28
Taulukko 4. Erot akateemisissa tunteissa keskeyttämistä harkinneiden ja muiden opiskelijoiden välillä.	32
Taulukko 5. Korrelaatiot summamuuttujien välillä.	33
Taulukko 6. Opintomenestyksen keskiarvo profiliryhmittäin sekä varianssianalyysin tulokset.	35

KUVIOT

Kuvio 1. Vuorovaikutteiset suhteet akateemisten tunteiden, kognitiivis-attributionaalisten strategioiden ja opintomenestyksen välillä.	19
Kuvio 2. Tutkimusasetelma.	20
Kuvio 3. Neljän klusterin ratkaisu ja ryhmien keskiarvot summamuuttujittain.	34

1 Johdanto

Yliopisto-opiskelijoiden odotetaan nykyään valmistuvan tiukan tavoiteaikataulun mukaan viidessä vuodessa maisteriksi, mutta matkalla opinnoissa voi tulla vastaan monenlaisia haasteita. Akateemisia haasteita kohdatessaan osa opiskelijoista motivoituu ja toiveikkaan asenteensa avulla ylittää itsensä tehtävässä kun taas osa ahdistuu ja pyrkii välttämään pettymyksen jättämällä yrittämättä. Opiskelijat asennoituvat akateemisiin tehtäviin eri tavoin ja lähestyvät haasteita erilaisin strategioin. Erilaisia kognitiivis-attributionaalisia strategioita voidaan pitää keskeisinä opiskeluun, oppimistuloksiin ja hyvinvointiin vaikuttavina tekijöinä (Arkin & Baumgardner, 1985; Eronen, Nurmi & Salmela-Aro, 1998; Heikkilä & Lonka, 2006; Jones & Berglas, 1978; Norem & Cantor, 1986a; Norem & Illingworth, 1993).

Lisäksi opintoihin suhtautumiseen liittyy monia erilaisia tunteita ja akateemiset haasteet voivat esimerkiksi herättää joissakin opiskelijoissa toivoa ja toisissa turhautuneisuutta. Erilaisten akateemisten tunteiden on todettu erillisenä ilmiönä olevan myös merkityksellisiä oppimisessa (Mega, Ronconi & De Beni, 2014; Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2002; Pekrun, Goetz & Perry, 2007). Akateemisia tunteita on kuitenkin tutkittu yliopistokontekstissa hyvin vähän, vain kokeisiin liittyvää ahdistuneisuutta on tutkittu paljon jo ennen 1950-lukua. Viimeisten vuosikymmenten aikana lähinnä positiivisten tunteiden merkitys akateemisessa ympäristössä on ollut kasvava kiinnostuksen kohde (Mega ym., 2014). Akateemisia tunteita on kuitenkin olemassa laaja kirjo ja niiden merkityksiä on tärkeää tutkia tarkemmin (Pekrun ym., 2002).

Sekä kognitiivis-attributionaaliset strategiat että akateemiset tunteet ovat aiemman tutkimuksen perusteella tärkeitä opiskeluun liittyviä tekijöitä, mutta etenkin ilmiöiden välisiä yhteyksiä on tutkittu hyvin vähän. Yhteyttä opintomenestykseen on tutkittu jonkin verran kognitiivis-attributionaalisten strategioiden kohdalla (Heikkilä & Lonka, 2006; Heikkilä ym., 2010), mutta akateemisten tunteiden kohdalla hyvin vähän. Tässä pro gradu-tutkielmassa tutkin, millaisia kognitiivis-attributionaalisia strategioita humanistisen tiedekunnan yliopisto-opiskelijat käyttävät ja millaisia akateemisia tunteita he kokevat opinnoissaan. Tarkastelen myös millaisia kognitiivis-

attributionaalista strategioista ja akateemisista tunteista koostuvia yksilöllisiä kombinaatioita eli opiskelijaprofiileja aineistosta voidaan muodostaa. Lisäksi tutkin, millaisia eroja profiiliryhmiä välillä on opintomenestyksessä. Käsittelen myös kandidaatti- ja maisterivaiheiden opiskelijoiden välisiä eroja kognitiivis-attributionaalisten strategioiden ja akateemisten tunteiden suhteen, sillä aiemmissa tutkimuksissa opintojen aikana tapahtuvia muutoksia strategioiden käytössä tai akateemisissa tunteissa on tutkittu vasta vähän. Tutkimuksessa on mitattu optimistista ja itseä vahingoittavaa strategiaa sekä useampaa eri tunnetta. Kognitiivis-attributionaalista strategioita on aiemmin tutkittu Helsingin yliopistossa muissa tiedekunnissa, mutta tämän tutkimuksen kontekstina olleesta humanistisesta tiedekunnasta aiempaa tutkimusta ei ole.

Tutkimuksessa on käytetty osittain yksilölähtöistä lähestymistapaa, joka on kasvattanut viime aikoina suosiotaan, mutta sitä on alan tutkimuksessa silti käytetty vielä vähän. Yksilölähtöiselle tutkimukselle on tarvetta, sillä se auttaa selvittämään opiskelijoiden monimutkaisia ja yksilöllisiä opiskelutapoja ja -strategioita yhä tarkemmin tunnistamalla samankaltaisten oppimisprofiilien ryhmiä, mikä täydentää muuttujalähtöisestä tutkimuksesta saatavaa tietoa (Bergman & Andersson, 2010; Vanthournout, Donche, Gijbels, & Van Petegem, 2013). Tässä tutkimuksessa yksilölähtöinen näkökulma täydentää aiempaa tietoa ja antaa monipuolisemman ymmärryksen kognitiivis-attributionaalisten strategioiden ja akateemisten tunteiden välisistä yhteyksistä sekä erilaisista profiileista eli yksilöllisistä yhdistelmistä, joita yliopisto-opiskelijoilla on.

2 Kognitiivis-attributionaaliset strategiat ja akateemiset tunteet

Tässä luvussa tarkastelen aiempaa tutkimusta niin kognitiivis-attributionaalisten strategioiden kuin akateemisten tunteiden aihepiiristä lähinnä yliopistokontekstissa. Luvun loppupuolella käsittelen ilmiöiden keskinäisiä suhteita muun muassa Weinerin (1985) attribuutioteorian avulla ja pohdin oletuksia tutkimuksen tuloksista teoreettisen viitekehyksen pohjalta.

2.1 Kognitiivis-attributionaaliset strategiat

1950-luvulla Kelly (viitattu lähteessä Cantor, 1990) oletti ihmisten eroavan toisistaan, koska he odottavat tapahtumia eri tavoin, jotka kanavoivat heidän reaktioitaan tapahtumiin. Alustavat odotukset ja merkitykset johtavat erilaisiin tunteisiin, ajatuksiin, reaktioihin ja toimintaan tilanteissa. Kelly myös totesi ihmisten välillä olevan eroja siinä, kuinka he kokevat ja tulkitsevat saman tilanteen (Kelly 1955, viitattu lähteessä Cantor 1990). Ihmiset kohtaavat jatkuvasti tilanteita, joissa on mahdollisuuksia onnistumisille ja epäonnistumisille sekä tyytyväisyydelle ja pettymykselle (Norem & Cantor, 1986a). Yksilölliset erot itsetunnon riskialttiiden tilanteiden tulkinnoissa vaikuttavat esimerkiksi siihen, kuinka aiemmat odotukset vaikuttavat suoriutumiseen ja kuinka suoriutumisen arviointia käsitellään (Norem & Cantor, 1986a; Norem & Cantor, 1986b). Ihmisten persoonallisuus ilmeneekin erilaisissa strategioissa, joita he käyttävät pyrkiessään itselle tärkeisiin tavoitteisiin (Cantor, 1990). Tavoitteiden saavuttamista pidetään tärkeänä länsimaaisessa yhteiskunnassa ja arvioimme omia sekä toistemme suorituksia jatkuvasti attribuoiden niitä tiettyihin selittäviin tekijöihin määrittääksemme muun muassa älyllistä kyvykkyyttä (Arkin & Baumgardner, 1985; Weiner, 1985).

Myös opiskelijat käyttävät erilaisia kognitiivisia ja tunteisiin sekä käyttäytymiseen liittyviä prosesseja arvioidessaan toimintansa tuloksia ja pyrkiessään akateemisiin tavoitteisiinsa (Cantor, 1990). Erilaisia oppimistyylejä ja opiskelijoiden lähestymistapoja oppimiseen on tutkittu monista eri näkökulmista ja erilaisin käsittein. Tässä tutkielmassa keskityn tarkastelemaan kognitiivis-attributionaalisia strategioita, joilla tarkoitetaan opiskelijoiden tapoja lähestyä ja käsitellä akateemisia haasteita (Cantor, 1990; Eronen, Nurmi, & Salmela-Aro, 1998). Näiden strategioiden avulla ihmiset pyrkivät säätelemään ahdistuneisuutta, kontrolloimaan tapahtumia ja niiden lopputuloksia, ylläpitämään itsetuntoa sekä asettamaan tavoitteita ja saavuttamaan niitä (Cantor, 1990).

Kognitiivis-attributionaalisia strategioita on tunnistettu useita, mutta yleisimpiä ovat optimistinen strategia, defensiivis-pessimistinen strategia sekä itseä vahingoittava strategia (*self-handicapping strategy*). Strategioista käytetään useampia eri käsitteitä

(esim. ajattelu- ja toimintastrategiat, attribuutiotyylit, *achievement strategies*), mutta käsitteiden määritelmille yhteistä on, että strategioiden ajatellaan koostuvan useista erilaisista psykologisista prosesseista, kuten toiminnan seurausten odotuksista, tehtävien lähestymisestä, suunnittelusta ja toiminnan säätelystä. (Cantor, 1990; Eronen ym. 1998.) Käsitteet toiminnan onnistumisen tai epäonnistumisen syistä vaikuttavat tulevan suunnitteluun ja tulevaan toimintaan (Weiner, 1985) ja siten erilaisiin kognitiivis-attributionaalisiin strategioihin liittyvät myös arvioinnit eli attribuutiot aiempien lopputulosten syistä. Erilaisia kognitiivis-attributionaalisia strategioita käyttävät opiskelijat liittävät opintomenestyksensä erilaisiin syihin ja tekijöihin. Kognitiivisten prosessien lisäksi strategiat liittyvät läheisesti tunteisiin, pyrkimyksiin sekä toimintaan ja näitä yhteyksiä tarkastelen myöhemmin Weinerin (1985) attribuutioteorian yhteydessä.

Defensiivis-pessimistisen ja itseä vahingoittavan strategian ajatellaan olevan funktioiltaan itsetuntoa suojaavia strategioita, joita opiskelijat käyttävät välttääkseen epäonnistumista tai muuttaakseen sen merkityksiä itselleen (Martin, Marsh & Debus, 2001). Vaikka strategioilla on tärkeitä funktioita toiminnan, tunteiden ja itsetunnon suojelun kannalta, kognitiivis-attributionaalisten strategioiden käyttö ei aina ole tietoista (Cantor, 1990; Jones & Berglas, 1978), eivätkä kaikki strategiat ole tehokkaita kaikissa tilanteissa (Norem & Illingworth, 1993). Eri strategioiden käytöllä on kuitenkin merkitystä muun muassa oppimisen kannalta, sillä erilaisten kognitiivis-attributionaalisten strategioiden käyttäminen on useiden tutkimusten mukaan yhteydessä siihen, kuinka ihmiset suoriutuvat erilaisista tilanteista (Eronen ym., 1998; Jones & Berglas, 1978).

2.1.1 Optimistinen strategia

Optimistista strategiaa käyttävät opiskelijat kokevat yleensä opiskelun ja haasteet positiivisesti ja tuntevat vähemmän negatiivisia tunteita kuin muita strategioita käyttävät opiskelijat (Eronen ym., 1998). Optimistista strategiaa käyttävät opiskelijat eivät koe tarvetta suojella itsetuntoaan epäonnistumisen vaikutuksilta etukäteen vaan odottavat suoriutuvansa akateemisista haasteista hyvin (Norem & Cantor, 1986b).

Onnistuessaan he selittävät korkeaa suoriutumista usein sisäisten tekijöiden, esimerkiksi kyvykkyytensä avulla (Nurmi, Aunola, Salmela-Aro & Lindroos, 2003).

Epäonnistumisen he käsittelevät jälkikäteen usein attribuoimalla sen ulkoisiin tekijöihin eli ajattelemalla, ettei heillä itsellään ollut kontrollia tilanteessa (Norem & Cantor, 1986b). Optimiseen strategiaan on ajateltu liittyvän muitakin yleisiä kognitiivisia vääristymiä ja jopa itsetpetosta, joiden avulla strategiaa käyttävä ihminen ylläpitää epärealistisen positiivista kuvaa itsestään eikä pelkää epäonnistumista (Norem & Cantor, 1986b; Robins & Beer, 2001). Osa tutkijoista kuvaa strategiaa illusoriseksi optimismiksi ja sen vaikutuksista hyvinvoinnille ja suoriutumiselle on ristiriitaista tietoa. Epärealistisen korkeat odotukset saattavat motivoida ja ylläpitää korkeaa itsetuntoa sekä hyvää mielialaa lyhyellä aikavälillä, mutta aiheuttaa tehtävistä irrottautumista myöhemmin, mikäli korkeita odotuksia ei enää saavuteta (Robins & Beer, 2001).

Erosen ym. (1998) tutkimuksessa optimistisen strategian ryhmän opiskelijat olivat positiivisuutensa lisäksi suunnitelmallisempia akateemisen haasteen kohdatessaan kuin muita strategioita käyttäneet opiskelijat. Heikkilän ja Longan (2006) tutkimuksessa onnistumisodotusten, jotka viittaavat optimistisen strategian käyttämiseen, todettiin olevan positiivisesti yhteydessä myös syväsuuntautuneeseen lähestymistapaan ja oppimisen itsesäätelyyn. Onnistumisodotukset korreloivat negatiivisesti pintasuuntautuneen lähestymistavan ja itsesäätelyn puutteen kanssa. Siten optimistisen strategian voidaan ajatella olevan oppimisen kannalta funktionaalinen strategia. Erosen ym. (1998) tutkimuksessa optimistisen strategian ryhmän opiskelijat suorittivat kuitenkin yllättäen opintojensa alkuvaiheessa vähemmän kursseja kuin defensiivis-pessimistisen strategian käyttäjät, vaikka olivat tyytyväisempiä opintoihinsa. Kolmannen ja neljännen opiskeluvuoden jälkeen optimistisen strategian käyttäjät olivat kuitenkin jo suorittaneet enemmän kursseja kuin muiden strategioiden käyttäjät. Tyytyväisyys opintosuorituksiin oli tässä vaiheessa korkeinta optimistisen ja defensiivis-pessimistisen strategian ryhmissä. (Eronen ym., 1998.)

Nurmen ym. (2003) tutkimuksissa optimistiseen strategiaan liittyvien onnistumisodotusten todettiin olevan yhteydessä hyvään opintomenestykseen ja

-tyytyväisyyteen. Norem ja Illingworthin (1993) tutkimuksessa optimistiset opiskelijat kokivat mielialansa paremmaksi ja arvioivat suoriutuneensa paremmin kuin defensiivis-pessimistiset opiskelijat, vaikka objektiivisesti suorituksissa ei ollut eroja ryhmien välillä. Norem ja Illingworth (1993) kuitenkin totesivat, että omien tunteiden, tavoitteiden ja suoriutumisen reflektoinnilla oli erilaisia vaikutuksia eri ryhmien opiskelijoihin. Optimististen opiskelijoiden on todettu välttelevän reflektointia, sillä reflektointi saattaa häiritä heidän optimistista strategiaansa ja suoriutumistaan pakottamalla heidät pohtimaan odotuksia ja tavoitteiden saavuttamista tarkemmin ja realistisemmin (Norem & Illingworth, 1993). Optimistinen strategia saattaa siis toimia kuin illusorisenä kuplana, jossa opiskelija kokee suoriutumisensa ja hyvinvointinsa positiivisemmin kuin realistisesti reflektoidessa.

2.1.2 Defensiivis-pessimistinen strategia

Defensiivis-pessimistisen strategian käyttäjät asettavat epäonnistumisen mahdollistavissa tilanteissa epärealistisen matalia odotuksia pyrkiessään suojelemaan itsetuntoaan mahdollisten epäonnistumisten vaikutuksilta (Norem & Cantor, 1986b). He tuntevat yleisesti enemmän ahdistusta kuin optimistiset opiskelijat, mutta eivät anna ahdistuneisuuden alentaa suoritustasoaan vaan käyttävät ahdistuksen tunnetta motivoimaan itseään työskentelemään kovemmin (Norem & Cantor, 1986b; Norem & Illingworth, 1993). Vaikka matalien odotusten ja ahdistuneisuuden on itsenäisesti ajateltu alentavan suorituksen tasoa, defensiivis-pessimistisillä opiskelijoilla strategiaan liittyy tietynlainen tulkinta tilanteesta, joka auttaa suuntaamaan ahdistuneisuuden ja odotukset yrittämiseen ja työntekoon. Strategiaa käyttävät opiskelijat kokevat akateemisen haasteen kohdatessaan vain vähän positiivisia tunteita, mutta suunnittelevat tehtävän toteutuksen rationaalisesti ja suoriutuvat yleisesti ottaen hyvin (Eronen ym., 1998). Strategian käyttö liittyy itsetunnon suojelemiseen samoin kuin itseä vahingoittava strategia, vaikka strategioilla on myös suuria eroja. Defensiivis-pessimististä strategiaa käyttävät opiskelijat suojelevat itsetuntoaan epäonnistumisen kokemukselta asettamalla itselleen matalampia odotuksia ja valmistautumalla siten epäonnistumisen mahdollisuuteen etukäteen (Martin ym., 2001), mutta itsetunnon

suojelemisen lisäksi tehtävässä menestyminen on heille tärkeää eivätkä he välttele tehtävää kuten itseä vahingoittavan strategian käyttäjät (Norem & Cantor, 1986b).

Noremin ja Cantorin (1986a) tutkimuksen tulosten perusteella defensiivis-pessimististä strategiaa käyttävät opiskelijat ennakoivat suoriutuvansa tehtävissä huonommin ja olivat ahdistuneempia kuin optimistista strategiaa käyttävät opiskelijat. Molemmissa ryhmissä aiemmat suoritukset olivat kuitenkin objektiivisesti samantasoisia ja molemmat ryhmät suoriutuivat myös tutkimuksen tehtävässä yhtä hyvin. Noremin ja Illingworthin (1993) mukaan defensiivis-pessimististä strategiaa käyttävät ihmiset kokevat yleensä enemmän ahdistuneisuutta kuin optimistiset ihmiset ja heille mahdollisten lopputulosten, omien tunteiden ja odotusten pohdinta etukäteen sekä reflektointi jälkepäin on tehokas strategia ahdistuneisuuden käsittelyyn (Norem & Illingworth, 1993). He eivät välttämättä odota menestyvänsä hyvin, mutta negatiiviset odotukset motivoivat heitä valmistautumaan tehtävään, harjoittelemaan ja yrittämään parastaan. (Eronen ym., 1998.)

Eronen ym. (1998) tutkimuksessa defensiivis-pessimistisen ryhmän opiskelijat olivat kaikista rationaalisimmin tehtäviä suunnittelevia. Defensiivis-pessimistisen strategian käyttäjät eivät koe paljon positiivisia tunteita akateemisissa haasteissa, mutta strategia on silti hyödyllinen opiskelijoille, sillä helposti ahdistuvat strategian käyttäjät motivoituvat negatiivisten tunteiden kautta ja suoriutuvat kuitenkin hyvin opinnoissaan (Eronen ym., 1998; Martin ym., 2001). Defensiivis-pessimistisen strategian ryhmä ei Eronen ym. (1998) tutkimuksessa ollut yhtä tyytyväisiä opintomenestykseensä kuin optimististen ryhmä, tosin ero katosi kolmanteen opiskeluvuoteen mennessä. Myös negatiivisten tunteiden määrä väheni ja yleinen hyvinvointi parani mittausten välillä. Defensiivis-pessimistinen strategia ei siis tulosten perusteella vaikuttanut olevan haitallinen pitkällä aikavälillä, vaikka ensimmäisessä mittauksessa ryhmän hyvinvointi oli heikompi ja negatiivisten tunteiden määrä runsas verrattuna muihin ryhmiin.

2.1.3 Itseä vahingoittava strategia

Itseä vahingoittavan toiminnan tai strategian käsitteen esittelivät ensimmäisen kerran Jones ja Berglas (1978). Itseä vahingoittavalla strategialla tarkoitetaan sitä, että ihminen etsii tai luo esteitä, joiden vuoksi hyvä suoriutuminen on vähemmän todennäköistä. Esteitä ja selityksiä luomalla ihminen voi suojella itsetuntoaan ja pystyvyyden tunnettaan (Jones & Berglas, 1978; Martin ym., 2001). Jos suoriutuminen on heikkoa, hän voi selittää epäonnistumista esteillä, jolloin omaa kyvykkyyttä tai muita ominaisuuksia ei nähdä puutteellisina. Jos itseä vahingoittavan strategian käytön jälkeen opiskelija suoriutuukin tehtävästä hyvin, hän voi olla itsestään erityisen ylpeä ajatellessaan, että hänen kyvykkyytensä selittää erityisen vahvasti huonoista olosuhteista huolimatta syntyneitä hyviä tulosta (Elliot & Church, 2003; Jones & Berglas, 1978).

Itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävät yleensä henkilöt, joiden itsetunto on jollain tapaa hauras tai riskialtis ja jotka ovat epävarmoja osaamisestaan tai kontrollistaan tilanteessa (Arkin & Baumgardner, 1985; Jones & Berglas, 1978, Martin ym. 2001). Tällainen ihminen pyrkii Jonesin ja Berglasin (1978) mukaan välttämään saamasta itsestään tai ominaisuuksistaan sellaista tietoa, joka voisi vahingoittaa hänen minäkuvaansa. Itsetunnon suojeleminen vaikuttaa siten olevan heille tärkeämpää kuin tehtävässä menestyminen (Elliot & Church, 2003; Norem & Cantor, 1986b). Jones ja Berglas (1978) uskoivat näiden ihmisten järjestävän aktiivisesti ympäristöään ja olosuhteita niin, että he voivat säilyttää älykkään ja kyvykkään kuvan itsestään esimerkiksi kyseenalaistamalla negatiivisen palautteen huonoihin olosuhteisiin vedoten. Itseä vahingoittavaan strategiaan liittyy usein aktiivista esteiden luomista onnistumiselle ja strategia liittyykin käyttäytymiseen läheisemmin kuin muut kognitiivis-attributionaaliset strategiat (Martin ym., 2001). Itseä vahingoittavan strategian käyttäjät saattavat myös liioitella esteiden vaikutusta ja pyrkiä erilaisin tavoin välttämään vastuuta omasta menestyksestään. Jonesin ja Berglasin (1978) mukaan strategia on pohjimmiltaan minäkuvan suojeilua varten ja sitä käytetään myös ilman muiden ihmisten läsnäoloa, mutta tämä näkemys on myöhemmin haastettu ja huomattu tutkimuksissa strategian käytön olevan heikompaa yksityisissä kuin julkisissa tilanteissa

(Arkin & Baumgardner, 1985). Osa itseä vahingoittavaan strategiaan liittyvästä toiminnasta vaikuttaa liittyvän siten myös sosiaaliseen itsetuntoon ja muiden silmissä luotaviin vaikutelmiin (Arkin & Baumgardner, 1985).

Jones ja Berglas (1978) tutkivat erityisesti alkoholinkäyttöä, jota käytettiin selityksenä huonolle suoriutumiselle, mutta itseä vahingoittavaa strategiaa on myöhemmin tutkittu myös useissa muissa tilanteissa ja erityisesti opiskelun kontekstissa. Itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävät opiskelijat saattavat esimerkiksi valvoa myöhään ennen tärkeää tenttiä ja syyttää mahdollisesta epäonnistumisesta unenpuutteesta. Tässä pro gradu-tutkielmassa on mitattu tehtävän välttelyä, jonka oletetaan myös viittaavan itseä vahingoittavan strategian käyttöön. Arkinin ja Baumgardnerin (1985) mukaan yrittämisen ja työskentelyn välttämisen taustalla voidaan ajatella olevan pyrkimys selittää epäonnistumista muulla kuin kyvykkyydellä. Epäonnistumista selitetään yrittämisen puutteella, joka ei ole pysyvä osa omaa itseä ja tällöin koettu minäpystyvyyden säilyminen suojattuna. Siten itseä vahingoittavaa strategiaa käyttämällä opiskelija voi yhä säilyttää toivonsa tulevia haasteita kohtaan, toisin kuin tilanteessa, jossa epäonnistuminen attribuoitaisiin omaan kyvykkyyteen (Arkin & Baumgardner, 1985; Martin ym., 2001). Epäonnistumisen selittäminen henkilökohtaisilla ominaisuuksilla kuten kyvykkyyden puutteella heikentää itsetuntoa ja voi lopulta ajaa opiskelijan opitun toivottomuuden tai ahdistuneisuuden tilaan (Arkin & Baumgardner, 1985).

Vaikka itseä vahingoittavalla strategialla on itsetuntoa ja minäpystyvyyttä suojelevia funktioita, sen on todettu olevan haitallinen strategia oppimisen kannalta. Itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävät opiskelijat menestyvät tutkimusten perusteella opinnoissaan huonommin kuin muita strategioita käyttävät opiskelijat (Eronen ym., 1998; Martin ym., 2001; Nurmi ym., 2003) sekä ovat vähiten tyytyväisiä opintomenestykseensä (Eronen ym., 1998; Nurmi ym., 2003). Lisäksi Eronen ym. (1998) tutkimuksessa todettiin, että itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävien opiskelijoiden hyvinvointi oli heikompi kuin funktionaalisia strategioita eli optimistista ja defensiivis-pessimististä strategiaa käyttävien opiskelijoiden. Strategioiden käyttö ei kuitenkaan ole aina tietoista ja itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävät opiskelijat eivät

yleensä ymmärrä tehneensä tehtävän kannalta haitallisia valintoja suojellakseen itsetuntoaan (Jones & Berglas, 1978).

Defensiivis-pessimistisen strategian käyttäjät kokevat myös usein ahdistuneisuutta, mutta he käyttävät kokemuksen stressistä hyödykseen motivoidakseen itseään työskentelemään kovemmin, kun taas itseä vahingoittavan strategian käyttäjät päätyvät välttelemään koko tehtävää. Itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävät opiskelijat kokevat usein Erosen ym. (1998) mukaan negatiivisia tunteita ja välttelevät tehtävän tekemistä kohdatessaan akateemisia haasteita. He myös lähestyvät tehtäviä vähemmän spontaanisti ja suunnittelevat vähemmän kuin muiden strategioiden käyttäjät (Eronen ym., 1998), sillä he alkavat helposti tehdä epäoleellisia asioita ja jättävät yrittämättä luodakseen mahdolliselle epäonnistumiselle tekosyy (Arkin & Baumgardner, 1985; Jones & Berglas, 1978). Myös Erosen ym. (1998) tutkimuksen itseä vahingoittavan ryhmän yliopisto-opiskelijoilla esiintyi eniten tehtävän välttelyä ja vähemmän suunnitelmallisuutta kuin optimistisessä ja defensiivis-pessimistisessä ryhmässä. Heikkilän ja Longan (2006) tutkimuksessa tehtävän välttely, jonka voidaan ajatella viittaavan itseä vahingoittavaan strategiaan, oli positiivisesti yhteydessä pintasuuntautuneeseen lähestymistapaan, ulkoiseen säätelyyn ja säätelyn puutteeseen sekä negatiivisesti yhteydessä syväsuuntautuneeseen lähestymistapaan ja itsesäätelyyn. Itseä vahingoittavan strategian voidaan siten olettaa olevan haitallinen syvälliselle ja tehokkaalle oppimiselle.

Erosen ym. (1998) tutkimuksessa itseä vahingoittavaa strategiaa käyttäviä oli vain pieni vähemmistö yliopisto-opinnot aloittavista opiskelijoista. Todennäköisesti suurin osa yliopiston aloittavista opiskelijoista on menestynyt aiemmissa opinnoissaan, jolloin itseä vahingoittavan strategian käyttö ei yliopistokontekstissa ole kovin todennäköistä. Yliopisto-opintojen ensimmäisinä vuosina Erosen ym. (1998) tutkimuksessa strategian käyttö kuitenkin lisääntyi opiskelijoilla, jotka eivät olleet tyytyväisiä opintomenestykseensä. Tätä itseä suojelevaa toimintaa voi selittää yliopistomaailman kilpailullisuus, jossa aiemmin koulussa menestyneet opiskelijat turhautuvat kovan työn tuottamaan keskivertomenestykseen. (Eronen ym., 1998.)

2.1.4 Strategioiden käytön syklisyys

Strategioiden käytön jatkuvuutta voidaan tarkastella Weinerin (1985) attribuutioteorian avulla. Attribuutioteoriassa oletetaan, että attribuutiot eli lopputulosten arvioinnit vaikuttavat myös tulevaan toimintaan. Tilanteelliset havainnot, arvioinnit ja tunteet voivat muodostua ajan myötä tavoiksi, jolloin lopputulosten arviointi tapahtuu ilman tietoista pohdintaa (Pekrun ym., 2007). Myös kognitiivis-attributionaaliset strategiat muodostavat aiempien tutkimusten perusteella kumulatiivisia syklejä, jotka uusintavat samoja odotuksia ja reagoitapoja tilanteesta toiseen (Eronen ym., 1998; Nurmi ym., 2003). Tietyn strategian käyttäminen lisää todennäköisyyttä pärjätä odotusten mukaisesti, mikä lisää todennäköisyyttä käyttää samaa strategiaa myös jatkossa.

Yleistetysti tutkimusten perusteella yksilön odottaessa suoriutuvansa hyvin hän asettaa tehtäväkohtaisia tavoitteita sekä suunnittelee ja pyrkii kohti tavoitteiden toteuttamista. Siten henkilö todennäköisemmin suoriutuu hyvin, mikä parantaa hänen itseluottamustaan ja kyvykkyyssukomuksiaan yhä enemmän seuraavaa tehtävää ajatellen. Sen sijaan jos henkilö olettaa epäonnistuvansa, hän saattaa vältellä koko tehtävää tai toimia itseä vahingoittavan strategian avulla niin, että hän saa ulkoisen selityksen mahdolliselle epäonnistumiselle. Silloin tehtävässä onnistuminen on epätodennäköisempää ja epäonnistuminen johtaa yhä huonompaan itsetuntoon ja hyvinvointiin. (Eronen ym., 1998; Norem & Cantor, 1986a; Norem & Cantor, 1986b; Nurmi ym., 2003.)

Erosen ym. (1998) pitkittäistutkimus vahvistaa oletuksen strategioiden muodostamista sykleistä. Tutkimuksessa itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävät yliopisto-opiskelijat olivat vähemmän tyytyväisiä opintosuoriutumiseensa kuin optimistisen tai defensiivis-pessimistisen strategian käyttäjät. Lisäksi matalan opintotyytyväisyyden todettiin lisäävän itseä vahingoittavan strategian käyttöä jatkossa. Erosen ym. (1998) tutkimuksessa kognitiivis-attributionaalisten strategioiden käytön todettiin olevan melko pysyvää optimistisen, defensiivis-pessimistisen ja itseä vahingoittavan strategian ryhmissä kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana yliopistossa. He myös totesivat korkean akateemisen menestyksen lisäävän todennäköisyyttä vaihtaa optimistiseen strategiaan ja päinvastoin matalan menestyksen johtavan todennäköisemmin itseä

vahingoittavan strategian käyttöön. (Eronen ym., 1998.) Samansuuntaisia tuloksia on saatu Nurmen ym. (2003) pitkittäistutkimuksissa.

Kognitiivis-attributionaalisten strategioiden ja opintomenestyksen yhteys on kuitenkin monimutkainen. Esimerkiksi Weiner (1985) toteaa attribuutioteoriaansa yhteyksien olevan kaksisuuntaisia. Attribuutiot eivät aina seuraa suoraan lopputuloksia, vaan myös aiemmilla odotuksilla on merkitystä arviointiprosessissa (Weiner, 1985). Esimerkiksi opiskelija, joka tuntee toivottomuutta ja odottaa epäonnistuvansa, saattaa hyvinkin menestyessään selittää onnistumistaan muuttuvalla tekijällä kuten hyvällä tuurilla, mikä ei nosta hänen itsetuntoaan tai kyvykkyyden tunnettaan kuten yleensä. Siten attribuutiot, odotukset, tunteet sekä käytännön toiminta ovat monimutkaisesti yhteydessä toisiinsa ja opintomenestykseen.

2.2 Akateemiset tunteet

Kausaaliset attribuutiot eli arvioinnit lopputulosten syistä ohjaavat myös emotionaalisia reaktioita tapahtumiin (Weiner, 1985). Esimerkiksi jos ihminen uskoo menestyneensä tentissä tuurilla, hän saattaa tuntea tuloksesta yllättyneisyyttä, mutta jos hän uskoo kovan työn olevan menestyksen takana, hän todennäköisesti tuntee ylpeyttä. Jos hän uskoo saaneensa hyväksytyin arvosanan arvostelijan hyväntahtoisuuden vuoksi, hän voi kokea kiitollisuutta. Nämä tunnereaktiot ovat tärkeässä roolissa tulevan toiminnan ohjaamisessa, sillä menestyksen kovaan työhön yhdistävä ihminen todennäköisesti uskoo saavuttavansa hyviä tuloksia myös jatkossa, kun taas tuuriinsa luottava ei välttämättä usko työn määrällä olevan merkitystä tuloksiin (Weiner, 1985).

Akateemiset tunteet ovat tunteita, jotka ovat suoraan yhteydessä akateemiseen oppimiseen, opettamiseen ja suoriutumiseen (Pekrun ym., 2002). Akateemisten tunteiden käsite käsittää koulun ympäristössä koetut tunteet suoriutumiseen liittyen, mutta myös oppimisen ohjaukseen ja prosessiin liittyvät tunteet. Akateemisia tunteita kutsutaan myös suoriutumiseen liittyviksi tunteiksi (*achievement emotions*) (Pekrun ym., 2007). Tunteita voidaan luokitella toimintaan liittyviin tunteisiin, jotka koskevat meneillä olevaa suoritettavaa tehtävää, sekä toiminnan tuloksiin liittyviin tunteisiin,

jotka joko etukäteen ennakoivat tai jälkikäteen refleктоivat tuloksia (Pekrun, 2006).
 Lisäksi tunteita voidaan luokitella niiden arvon ja aktivaatiotason perusteella (Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007).

Taulukko 1. Erilaisia akateemisia tunteita kohteen, arvon ja kontrollin arvioiden mukaan, suomennettu Pekrunin ym. (2007) alkuperäisestä taulukosta.

Kohde	Arvo	Kontrolli	Tunne
Lopputulos, ennakoiva	Positiivinen (Onnistuminen) Negatiivinen (Epäonnistuminen)	Korkea Keskitaso Matala	Ennakoiva ilo Toivo Avuttomuus
Lopputulos, refleктоiva	Positiivinen Negatiivinen	Korkea Keskitaso Matala	Ennakoiva helpotus Ahdistuneisuus Avuttomuus
Toiminta	Positiivinen Negatiivinen Positiivinen/Negatiivinen Ei mitään	Korkea Korkea Matala Korkea/Matala	Nautinto Viha Turhautuneisuus Tylsistyneisyys

Pekrunin ym. (2007) kontrolli-arvoteoriassa tunteiden herättämisen kannalta tärkeimpinä tekijöinä nähdään arvioinnit kohteen arvosta sekä kontrolloitavuudesta (Taulukko 1). Esimerkiksi toimintatunteena koettu nautinto syntyy, kun toiminta koetaan positiivisena ja kontrollin tunne tehtävässä on korkea. Ennakoivia tuloksiin liittyviä tunteita koetaan esimerkiksi kun odotuksena on positiivisena arvioitu menestys tai negatiivisena arvioitu epäonnistuminen. Subjektiviisen kontrollin tunteesta riippuu, tuntee henkilö onnistumista odottaessaan iloa kontrolloitavasta lopputuloksesta vai toivoa tilanteessa, jossa kontrollin tunne on vain osittainen. Epävarmoissa suoritustilanteissa toivo ja ahdistuneisuus ovat yleisiä lopputulosta ennakoivia tunteita. (Pekrun ym., 2007.) Jälkikäteen lopputulosta arvioidessa syntyviin tunteisiin vaikuttavat erilaiset attribuutiot erityisesti subjektiivisesta kontrollista (Pekrun ym., 2007; Weiner, 1985). Esimerkiksi ylpeyden, häpeän ja vihan tunteet riippuvat siitä, keneen tai mihin lopputulos attribuoidaan. Menestyksen ja epäonnistumisen attribuutiot itseän ja korkeaan kontrolliin aiheuttavat yleensä ylpeyttä ja häpeää. (Pekrun ym., 2007.)

Pekrunin kontrolli-arvoteorian oletukset ovat suurelta osin linjassa Weinerin (1985) attribuutioteorian kanssa, mutta Pekrunin mukaan tunteiden kannalta tärkeämpää on kontrollin tunne lopputuloksesta kuin kontrollin tunne syytekijöistä (Pekrun ym., 2007).

Pekrun ym. (2002) ovat useiden kvalitatiivisten tutkimustensa perusteella todenneet, että opiskelijat tuntevat laajan kirjon erilaisia tunteita opintoihinsa liittyen. Vaikka eniten tutkittua ahdistuneisuutta raportoitiin tutkimuksissa eniten, positiivisia tunteita raportoitiin myös yhtä paljon kuin negatiivisia. Goetz ym. (2007) ovat tutkineet akateemisia tunteita saksalaisilla lukioikäisillä opiskelijoilla ja todenneet niiden olevan oppiainekohtaisia ja siten hankalasti yleistettäviä. Toisaalta yliopistokonteksti eroaa lukiosta siinä, että koko tutkinto keskittyy yleensä suppeampaan aihealueeseen, joten yliopisto-opiskelijoilla tunteet saattaisivat olla yhteydessä toisiinsa myös eri aihealueiden välillä. Tunteiden tutkimisessa on muitakin haasteita, sillä Pekrun ym. (2002) ovat todenneet, että eri tunteet ovat osittain limittäisiä. Esimerkiksi huolestuneisuutta ilmenee sekä kokeeseen liittyvässä ahdistuksessa että häpeän ja avuttomuuden tunteen komponentteina. Tunteisiin liittyy erilaisten komponenttien profiileja, joista osaa esiintyy useammassa eri tunteissa. Tämän vuoksi tunteiden mittaaminen ja validiteetin varmistaminen voi olla hankalaa. (Pekrun ym., 2002.) Akateemisten tunteiden tutkimisessa haasteena on myös se, että tunteita voidaan kokea hyvin erilaisilla tasoilla ja aikaväleillä. Tilannekohtaisia tunteita voi esiintyä opiskeluissa esimerkiksi ongelmatilanteen kohdalla hetkellisesti, mutta ne voivat muuttua nopeasti opiskelun edetessä tai ongelman ratketessa. Pidempiaikaiset tunteet (*trait academic emotions*) voivat myös liittyä opintoihin ja olla esimerkiksi pinttyneitä tapoja reagoida opintoihin liittyviin haasteisiin. Siksi on tärkeää, että tunteita tutkittaessa osallistujat saavat ohjeistusta siitä, miltä aikaväliltä ja millaisiin tilanteisiin liittyen he arvioivat kokemuksiaan. Lisäksi akateemisten tunteiden tutkimuksessa on käytetty usein erilaisia metodeja ja mittareita (esim. *Achievement Emotions Questionnaire*, *Academic Emotions Scale*, *Emotional Quotient inventory*), joista saadut tulokset eivät ole täysin verrattavissa keskenään.

Tunteiden tehtävä on valmistella ja ylläpitää erilaisia reaktioita tapahtumiin ja säädellä motivationaalista ja fyysistä energiaa, keskittymiskykyä sekä ajattelua. Kuten tunteet

yleisesti vaikuttavat ihmisen toimintaan, kognitiivisiin prosesseihin ja terveyteen, myös akateemisten tunteiden on todettu vaikuttavan opiskelijoiden suoriutumiseen, motivaatioon, toimintaan ja hyvinvointiin merkittävästi. (Mega, Ronconi & De Beni, 2014; Pekrun ym., 2002.) Positiiviset tunteet eivät itsessään riitä takaamaan akateemista menestystä, vaan ne liittyvät joukkoon tekijöitä, jotka monimutkaisessa vuorovaikutussuhteessa toisiinsa ovat merkityksellisiä oppimiselle ja suoriutumislle (Mega ym., 2014). Akateemisten tunteiden on todettu olevan merkitsevästi yhteydessä muun muassa opiskelijoiden motivaatioon, oppimisstrategioihin, kognitiivisiin resursseihin, itsesäätelyyn sekä akateemiseen suoriutumiseen (Mega ym., 2014; Pekrun ym., 2002; Pekrun ym. 2007). Yleistäen voidaan ajatella, että positiiviset aktivoivat tunteet vaikuttavat positiivisesti oppimistuloksiin, kun taas negatiiviset ei-aktivoivat tunteet aiheuttavat negatiivisia seurauksia. Positiiviset ei-aktivoivat ja negatiiviset aktivoivat tunteet aiheuttavat ristiriitaisia seurauksia motivaatiolle, esimerkiksi ahdistuneisuus voi joissakin tilanteissa lamauttaa ja toisissa tilanteissa taas lisätä motivaatiota. (Pekrun ym., 2007).

Tunteiden on todettu olevan esimerkiksi yhteydessä itsesäätelyyn ja motivaatioon, joiden oletetaan välittävän tunteiden vaikutuksia akateemiseen suoriutumiseen (Mega ym., 2014). Megan ym. (2014) tutkimuksessa positiiviset tunteet olivat yhteydessä muun muassa opiskelun aikatauluttamiseen, strategiseen valmistautumiseen, metakognitiiviseen reflektointiin, pystyvyysuskomuksiin sekä oppimisorientaatioon (*mastery-approach*). Pekrunin ym. (2002) tutkimuksissa positiivisten tunteiden, paitsi helpotuksen, todettiin olevan positiivisesti yhteydessä joustaviin ja luoviin ajattelutapoihin. Tuloksia voidaan tulkita toisaalta myös niin, että luova oppiminen on nautittavampaa ja aiheuttaa siten positiivisia tunteita. Positiiviset tunteet olivat sen sijaan negatiivisesti yhteydessä tehtävän välttelyyn. (Pekrun ym., 2002.) Tämän perusteella voisi olettaa, että positiiviset tunteet olisivat negatiivisesti yhteydessä myös itseä vahingoittavaan strategiaan, johon tehtävän välttelyn ajatellaan viittaavan.

Pekrunin ym. (2002) tutkimuksissa yliopisto-opiskelijoiden lukuvuoden alussa kokemat tunteet ennustivat arvosanoja sekä loppukokeen tuloksia, jotka mitattiin lukuvuoden lopussa. Esimerkiksi nautinto, toivo ja ylpeys ennustivat korkeaa suoritustasoa kun taas

negatiiviset tunteet ennustivat huonompaa suoriutumista. Aktivoivien negatiivisten tunteiden yhteydet olivat epäselvempiä. Esimerkiksi kokeisiin liittyvä ahdistuneisuus oli vähemmän selkeästi yhteydessä suoriutumiseen kuin avuttomuus ja tylsyys. Ahdistuneisuus saattaa joillakin opiskelijoilla motivoida työskentelemään kovemmin tavoitteita varten, vaikka se usein nähdään negatiivisena ja lamauttavana tunteena. (Pekrun ym., 2002.) Tämä yhdistyy myös käsityksiin defensiivis-pessimistiseen strategiaan liittyvästä stressin ja ahdistuksen tunteesta, jonka kyseistä strategiaa käyttävät henkilöt kääntävät motivoivaksi tekijäksi. Lisäksi negatiiviset tunteet ennustivat Pekrunin ym. (2002) pitkittäistutkimuksissa yliopistokurssien keskeyttämistä ja tutkintonsa keskeyttäneet olivat kokeneet merkittävästi enemmän negatiivisia tunteita opinnoissaan kuin tutkintoa jatkaneet. Siksi myös tässä tutkimuksessa valitsin yhdeksi tarkasteltavaksi taustamuuttujaksi opintojen keskeyttämisen harkitsemisen.

2.3 Kognitiivis-attributionaalisten strategioiden ja akateemisten tunteiden välinen yhteys

Weinerin attribuutioteoria tarjoaa viitekehyksen siihen, kuinka kognitiivis-attributionaaliset strategiat eli ajattelu- ja toimintastrategiat ovat yhteydessä tunteisiin ja toiminnan tuloksiin ja sitä kautta yhä uudelleen jatkossa koettuihin odotuksiin ja tulevaisuudessa käytettäviin strategiaihin. Vaikka Weinerin (1985) teoria on jo muutaman vuosikymmenen takaa, sen perusajatus on yhä tärkeä ja sovellettavissa myös yliopisto-opiskelijoiden strategioiden ja tunteiden tarkasteluun.

Weinerin attribuutioteorian mukaan motivationaalinen prosessi alkaa lopputuloksesta, onnistuneesta tai epäonnistuneesta tavoitteen saavuttamisesta. Lopputulokseen liittyy tunnereaktioita; jos tulos tulkitaan onnistumiseksi reaktio on yleensä ilo tai ylpeys kun taas epäonnistumiseksi koetussa tilanteessa reaktio on usein turhautuneisuus tai suru. Seuraavaksi henkilö pyrkii selittämään itselleen lopputulosta ja siihen johtaneita tekijöitä. Yliopistokontekstissa opiskelijat usein selittävät suoriutumistaan esimerkiksi koetun kyvykkyyden, tehtävän, tuurin ja yrittämisen määrän kautta. (Weiner, 1985.) Tietyissä tilanteissa yksi opiskelija voi esimerkiksi kokea epäonnistuneensa epäsovpien tenttikysymysten eli itsestään riippumattoman tekijän, huonon tuurin, vuoksi kun taas

toinen opiskelija voi ajatella harjoitelleensa ahkerasti, yrittäneensä kovasti ja siten epäonnistuttuaan tentissä ajattelee ettei vain ole tarpeeksi kyvykäs. Myös tässä vaiheessa kausaalisuuden määrittelemisen voi aiheuttaa tunnereaktioita (Weiner, 1985), esimerkiksi helpotusta jos opiskelija selittää huonon tuloksen johtuneen huonosta tuurista.

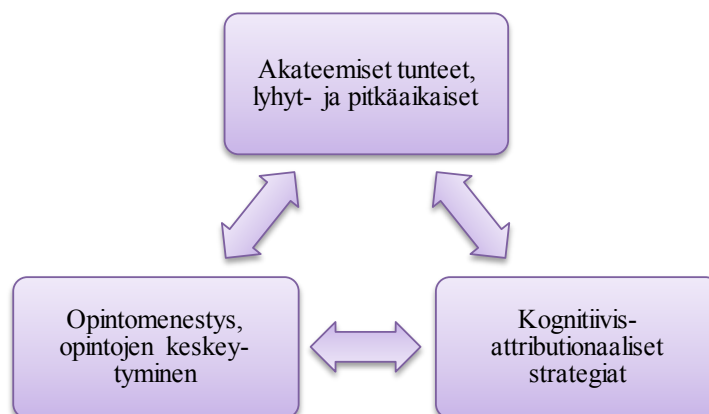
Selitykset voidaan Weinerin (1985) mukaan luokitella sisäisiin ja ulkoisiin, globaaleihin tai ei-globaaleihin, pysyviin ja muuttuviin sekä kontrolloitaviin ja kontrolloimattomiin. Näillä ulottuvuuksilla on seurauksia tunteisiin ja odotuksiin. Pysyvyysulottuvuus vaikuttaa suhteellisiin odotuksiin tulevaa suoriutumista kohtaan. Jos ihminen olettaa olosuhteiden pysyvän samoina, hän olettaa aiemmin saatujen lopputulosten toistuvan myös jatkossa. (Weiner, 1985.) Esimerkiksi opiskelija, joka ei koe itseään tarpeeksi kyvykkääksi ja ajattelee kyvykkyyden olevan pysyvää, ei todennäköisesti odota menestyvänsä myöskään jatkossa. Opiskelija, joka koki huonon tuloksen johtuneen huonosta tuurista, ajattelee onnen voivan kääntyä eikä siten muuta odotuksiaan. Arviointiprosessissa syntyneet uudet odotukset ovat yhteydessä myös toivon ja toivottomuuden tunteisiin (Weiner, 1985). Lisäksi pysyvyysulottuvuudella on yhteys tunteisiin ja itsetuntoon. Pysyvään ominaisuuteen kuten kyvykkyyteen attribuoitu onnistuminen vaikuttaa yleensä positiivisesti ylpeyden tunteeseen ja itsetunnon nousuun.

Jos henkilö ajattelee selityksen olevan globaali eli yleistettävissä myös muihin tilanteisiin, epäkyvykkäänä itsensä näkevä opiskelija saattaa odottaa epäonnistuvansa myös muiden aineiden tenteissä. Selityksen osoittaminen sisäisiin tai ulkoisiin tekijöihin sen sijaan vaikuttaa muun muassa ylpeyden tunteeseen ja itsetuntoon. Sisäiset attribuutiot johtavat onnistumisen jälkeen parempaan ja epäonnistumisen jälkeen heikompaan itsetuntoon kuin ulkoiset attribuutiot. (Weiner, 1985.) Sisäinen attribuutio positiivisesta lopputuloksesta on esimerkiksi tärkeä koettua minäpystyvyyttä lisäävä tekijä (Arkin & Baumgardner, 1985). Osa kuitenkin arvioi myös taitoihin liittyvissä tehtävissä jonkin ulkoisen tekijän aiheuttaneen lopputuloksen, jolloin lopputulosta ei yhdistetä omaan kyvykkyyteen eikä esimerkiksi epäonnistumisen anneta siten alentaa itsetuntoa (Weiner, 1985). Selitystekijän kontrolloitavuus sen sijaan liittyy sosiaalisiin

tunteisiin. Häpeän uskotaan liittyvän epäonnistumisen yhdistämiseen kontrolloimattomissa oleviin ominaisuuksiin kuten kyvykkyyden puutteeseen kun taas kontrolloitavat tekijät aiheuttavat epäonnistumisen kohdalla syyllisyyden tunnetta esimerkiksi yrittämisen tai harjoituksen puutteesta johtuen. (Weiner, 1985.)

Lopuksi Weinerin teoria olettaa, että attribuutioista syntyneet odotukset ja tunteet vaikuttavat toimintaan myös jatkossa. Opiskelija, joka ajattelee kyvykkyyden puutteen olevan pysyvää, tuntee todennäköisesti häpeää ja toivottomuutta, odottaa epäonnistumisia myös jatkossa ja hänen itsetuntonsa on matala. Nämä tekijät aiheuttavat todennäköisesti tehtävän välttelyä ja vetäytymistä (Weiner, 1985), eli itseä vahingoittavaan strategiaan viittaavaa käyttäytymistä.

Tunteiden yhteyksiä akateemiseen suoriutumiseen tutkittaessa on huomioitava kausaalisuuden tulkintaan liittyvät rajoitukset. Tunteet, oppiminen ja suoriutuminen ovat vastavuoroisesti yhteydessä toisiinsa (Kuvio 1) (Pekrun ym., 2002; Pekrun ym., 2007). Ympäristöt ja tilanteiden arviot herättävät tunteita, jotka vaikuttavat oppimiseen. Tunteet vaikuttavat suoriutumiseen, mutta suoriutumisesta saatu palaute ja kokemukset onnistumisista ja epäonnistumisista vaikuttavat vuorostaan suoritusta seuraaviin tunteisiin. Seuraussuhteet ovat vastavuoroisia sekä lyhytaikaisissa esimerkiksi kokeiden välisissä suhteissa että pitkäaikaisessa emotionaalisisessa kehityksessä. Yhteyksiin liittyy usein negatiivisia tai positiivisia palautekierteitä (*feedback loops*), joissa esimerkiksi positiiviset tunteet ja korkea suoritustaso kasvavat vastavuoroisesti ruokkien toisiaan. (Pekrun ym., 2002; Pekrun ym., 2007.) Tämä voi myös selittää sen, miksi korkean ja matalan suoritustason oppilaiden väliset erot kasvavat kouluvuosien aikana yhä enemmän. Myös Weiner (1985) toteaa attribuutioteoriansa yhteyksien olevan kaksisuuntaisia. Attribuutiot eivät aina seuraa suoraan tuloksia, vaan aiemmilla odotuksilla on myös merkitystä (Weiner, 1985). Esimerkiksi opiskelija, joka tuntee toivottomuutta ja odottaa epäonnistuvansa, saattaa hyvinkin menestyessään selittää onnistumistaan muuttavalla tekijällä kuten hyvällä tuurilla, mikä ei nosta hänen itsetuntoaan tai kyvykkyyden tunnettaan.

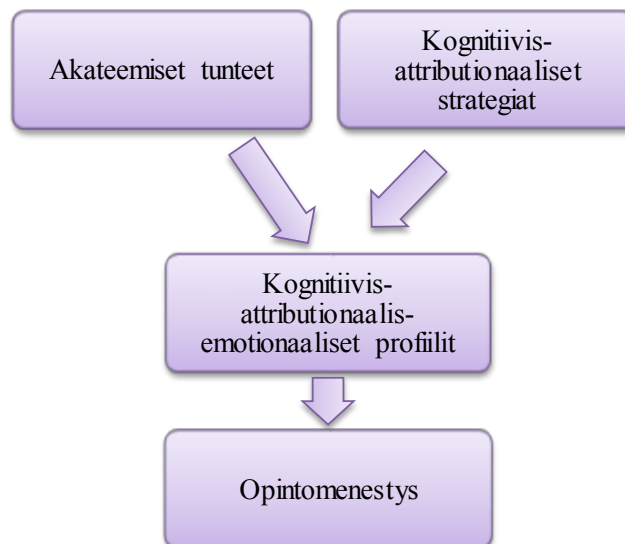


Kuvio 1. Vuorovaikutteiset suhteet akateemisten tunteiden, kognitiivis-attribuutionaalisten strategioiden ja opintomenestyksen välillä.

Aiempien tutkimustulosten ja Weinerin attribuutioteorian perusteella voisi olettaa, että optimistinen strategia olisi yhteydessä positiivisiin tunteisiin ja itseä vahingoittava strategia negatiivisiin tunteisiin. Defensiivis-pessimistiseen strategiaan liittyy aiemman tutkimuksen perusteella negatiivisia tunteita kuten ahdistusta (Norem & Cantor, 1986a; Norem & Illingworth, 1993), mutta todennäköisesti myös motivoitumiseen liittyviä positiivisia tunteita kuten toivoa. Tämän tutkimuksen aineistossa kognitiivis-attribuutionaalisista strategioista on mitattu optimistista ja itseä vahingoittavaa strategiaa. Kuten aiemmin on todettu, kognitiivis-attribuutionaalisten strategioiden käyttö on aiempien tutkimusten perusteella melko jatkuvaa ja syklistä. Sen perusteella voisi olettaa, että kandidaatti- ja maisterivaiheiden opiskelijoiden välillä ei olisi suuria eroja strategioiden käytössä.

3 Tutkimuksen tavoite

Aiemman tutkimuksen perusteella optimistinen strategia on yleensä yhteydessä adaptiivisiin lähestymistapoihin ja korkeaan opintomenestykseen kun taas itseä vahingoittava strategia on yhteydessä oppimiselle haitallisiin lähestymistapoihin sekä heikkoon opintomenestykseen (Heikkilä & Lonka, 2006; Heikkilä ym., 2010). Voidaan olettaa, että kognitiivis-attributionaaliset strategiat eroavat myös siinä, millaisiin akateemisiin tunteisiin ne ovat yhteydessä.



Kuvio 2. Tutkimusasetelma

Tutkimusasetelma on esitetty kuviossa 2. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, millaisia kognitiivis-attributionaalisia strategioita yliopisto-opiskelijat käyttävät ja millaisia akateemisia tunteita he kokevat opinnoissaan. Selvitän myös millaisia kognitiivis-attributionaalis-emotionaalisia profiileja aineistosta on löydettävissä. Lisäksi tutkin, millaisia eroja kandidaatti- ja maisterivaiheiden opiskelijoiden välillä on kognitiivis-attributionaalisten strategioiden ja akateemisten tunteiden suhteen. Lopuksi tarkastelen, kuinka eri profiiliryhmiä opiskelijat eroavat toisistaan opintomenestyksen osalta.

Tutkimuskysymykset ovat tässä tutkimuksessa seuraavat:

1. Millaisia kognitiivis-attributionaalisia strategioita opiskelijat käyttävät opinnoissaan?
2. Millaisia akateemisia tunteita opiskelijat kokevat opinnoissaan?
 - *Tarkentavat kysymykset kysymyksiin 1 ja 2:*
 - Millaisia eroja on miesten ja naisten välillä? Millaisia eroja on eri ikäluokkien opiskelijoiden välillä? Millaisia eroja on keskeyttämistä harkinneiden ja muiden opiskelijoiden välillä?
3. Kuinka kandidaatti- ja maisterivaiheen opiskelijat eroavat toisistaan kognitiivis-attributionaalisten strategioiden ja akateemisten tunteiden suhteen?
4. Millaisia kognitiivis-attributionaalis-emotionaalisia profiileja opiskelijoille muodostuu?
5. Kuinka kognitiivis-attributionaalis-emotionaaliset profiilit eroavat toisistaan opintomenestyksen suhteen?

4 Menetelmä

Pro gradu -tutkielmani perustuu Helsingin yliopiston Yliopistopedagogiikan tutkimus- ja kehittämissyksikössä (YTY) tehtyyn tutkimushankkeeseen. Tutkimusaineisto on humanistisessa tiedekunnassa tehdystä tutkimusprojektista, jonka tarkoituksena oli kerätä opiskelijoiden kokemuksia opinnoista humanistisessa tiedekunnassa.

Tutkimusprojektin tavoitteena oli kehittää humanistisen tiedekunnan opintoja ja projektiin sisältyi tässä tutkimuksessa käytettävän kyselyaineiston lisäksi haastatteluaaineisto.

4.2 Humanistinen tiedekunta kontekstina

Helsingin yliopiston humanistinen tiedekunta on opiskelijamäärältään yliopiston suurin tiedekunta. Tiedekuntaan kuuluu useita tieteenaloja ja oppiainevalikoima on laaja.

Erlaisia kandidaatintutkinnon opiskelukokonaisuuksia on 23 ja ne sisältävät yhteensä 46 pääainetta. Maisterintutkinnoissa on 48 pääainevaihtoehtoa, joista 15 on mahdollista suorittaa Suomessa vain Helsingin yliopistossa. Tiedekunnassa opiskelee yhteensä noin

8 000 perus- tai jatkotutkintoa suorittavaa opiskelijaa. Humanistinen tiedekunta on opiskeluympäristönä kansainvälinen, sillä vieraita kieliä opetetaan useissa tiedekunnan laitoksissa ja lähes jokaisessa opiskeltavassa aineessa järjestetään kursseja englanniksi. (Helsingin yliopisto, 2003-2004a.)

Humanistisessa tiedekunnassa opiskeleminen on melko vapaata ja opiskelijalla on paljon mahdollisuuksia vaikuttaa opintojensa sisältöön. Opintojen suunnittelu on pääosin itsenäistä. Myös sivuainevalikoima on erittäin laaja, sillä sivuaineopintoja voi suorittaa humanistisen tiedekunnan lisäksi muissa yliopiston tiedekunnissa, muissa yliopistoissa JOO-opintoina tai jopa ulkomailla. Pakollisia sivuaineita on vain harvoissa tutkinnoissa. Käytännössä opintojen suoritukseen voi sisältyä lähiovetusta ja siihen liittyviä tehtäviä, itsenäisiä kirjallisuustenttejä ja itsenäisiä kirjallisia töitä. (Helsingin yliopisto, 2003-2004b.) Humanistinen tiedekunta on selkeästi naisvoittoinen (Arstio, 2011).

4.1 Tutkimusjoukko

Kyselyn 244 vastaajasta naisia oli 81% (n = 198) ja miehiä 19% (n = 46). Koko humanistisessa tiedekunnassa naisten osuus oli vuonna 2010 73% (Arstio, 2011), joten aineiston sukupuolijakauma vastaa melko hyvin humanistisen tiedekunnan sukupuolijakaumaa. Vastaajien keski-ikä oli 27.4 vuotta (SD = 8.39; min = 19; max = 83). 25-vuotiaita tai nuorempia oli 56% ja alle 40-vuotiaita 92% vastaajista. Yksi vastaaja ei ilmoittanut syntymävuottaan.

Vastaajat olivat aloittaneet opinnot tiedekunnassaan keskimäärin vuonna 2009 (SD = 2.90; min = 1982; max = 2013). Ensimmäisen vuoden opiskelijoita (2013 aloittaneita) oli 9%, toisen vuoden 15% ja kolmannen vuoden opiskelijoita 15%. Vuonna 2010 tai aiemmin aloittaneita eli neljännen tai useamman vuoden opiskelijoita oli yhteensä 61% vastaajista. Kandidaatin tutkintoa suoritti tutkimushetkellä 57% ja maisterin tutkintoa 43% vastaajista. Vastaajista 62 opiskelijaa oli Filosofian, historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitokselta, 35 Maailman kulttuurien laitokselta, 86 Nykykielten laitokselta ja 61 Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja

kirjallisuuksien laitokselta. Opintojen keskeyttämistä oli harkinnut 21% opiskelijoista ja pääaineen tai alan vaihtoa 46% vastaajista.

4.3 Aineiston keruu

Tämän tutkimuksen aineisto on aiemmasta tutkimusprojektista, jonka kohteena olivat alun perin vuonna 2010 opintonsa humanistisessa tiedekunnassa aloittaneet opiskelijat sekä lukuvuotena 2011–2012 kandiditkintonsa suorittaneet opiskelijat. Aineisto kerättiin online-kyselylomakkeella opiskelijoilta syksyllä 2013. Otantaan kuuluville opiskelijoille lähetettiin sähköpostitse kutsu vastata e-lomakkeen muodossa olevaan kyselylomakkeeseen. Koska vastausprosentti oli melko alhainen, kysely lähetettiin opiskelijoille ainejärjestöjen ja yliopiston sisäisen intran kautta, jolloin myös moni muun vaiheen opiskelija vastasi kyselyyn. Opintomenestystä mitattiin kaikkien opintojen arvosanojen keskiarvolla (arvosana-asteikko 1-5) ja opintomenestystiedot kerättiin Helsingin yliopiston opintorekisteristä vuonna 2013.

4.4 Kyselylomake

Kyselylomake (liite 1) sisälsi 6 osaa, joissa tutkittiin opiskelutapoja, opiskeluun liittyviä kokemuksia, yleisiä työelämävalmiuksia sekä opintojen kehittämistä. Tässä tutkimuksessa käytän kyselylomakkeen osaa 4, joka käsittelee opiskelustrategioita, sekä osaa 6 akateemisista tunteista. Osassa 4 on käytetty kognitiivis-attributioaalisten strategioiden mittarina lyhennettyjä suomenkielisiä mittareita alkuperäisestä SAQ-kyselystä (*Strategy and Attribution Questionnaire*), joka mittaa erilaisia kognitiivis-attributioaalisia strategioita (Nurmi, Salmela-Aro & Haavisto, 1995). SAQ-kyselystä käytettiin menestysodotusten (*success expectations*) ja tehtävän välttelyn (*task irrelevant behaviour*) osioita (Taulukko 2). Menestysodotusten osa mittaa sitä, kuinka paljon ihminen odottaa menestyvänsä eikä huolestu epäonnistumisen mahdollisuudesta ja sen voidaan olettaa viittaavan optimistisen strategian käyttöön. Tehtävän välttelyn osa mittaa toimintaa, joka on haitallista tehtävän suorittamisen kannalta ja viittaa yleensä itseä vahingoittavan strategian käyttöön. (Heikkilä & Lonka, 2006; Nurmi ym., 1995.) Näiden mittareiden asteikkona lomakkeessa oli 7-portainen Likert-asteikko,

jossa arvo 1=täysin eri mieltä ja arvo 7=täysin samaa mieltä.

Osassa 6 on käytetty akateemisten tunteiden mittaria, joka on tehty alkuperäisen AEQ-mittarin (*Achievement Emotions Questionnaire*) (Pekrun ym., 2002) pohjalta käyttäen Govaertsin ja Gregoiren validointia (2008). Pekrunin (2002) alkuperäinen AEQ-mittari mittaa yhdeksää eri akateemista tunnetta erilaisissa konteksteissa ja ajallisissa ulottuvuuksissa, kun taas Govaertsin ja Gregoiren (2008) AES-mittarissa (*Academic Emotions Scale*) mitataan kuutta eri tunnetta ja keskitytään tilannekohtaisiin tunteisiin. Govaerts ja Gregoire (2008) myös poistivat motivationaaliset viittaukset mittaristaan, jotta AES-kyselyä voidaan käyttää tunteisiin liittyvien ja motivationaalisten komponenttien yhteyksien tarkasteluun, kuten tässä tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen kyselylomakkeessa osiot olivat suomeksi käännettyjä ja osassa 6 mitattiin AES-mittarin oletusten perusteella toivoa, ylpeyttä, turhautuneisuutta (sisältää tylsistyneisyyden ja vihan osiot), häpeää, ahdistuneisuutta sekä nautintoa. Myös akateemisten tunteiden mittarissa käytettiin 7-portaista Likert-asteikkoa, jossa arvo 1=täysin eri mieltä ja arvo 7=täysin samaa mieltä.

Lisäksi kyselylomakkeessa kysyttiin taustatietoja, joista tässä tutkimuksessa on käytetty sukupuolta, syntymävuotta, tiedekuntaa, pääainetta, opintojen aloittamisvuotta sekä kysymyksiä opintojen keskeyttämisen sekä pääaineen/alun vaihtamisen harkitsemisesta.

4.5 Aineiston kuvaus ja käsittely

Kyselyyn vastanneista 279 opiskelijasta 251 antoi luvan tietojensa käyttöön tutkimustarkoituksessa. Poistin aineistosta opiskelijat, jotka eivät antaneet lupaa tietojensa käyttöön. Lisäksi poistin aineistosta 7 vastaajaa, jotka ilmoittivat tiedekunnakseen muun kuin humanistisen tiedekunnan, sillä rajasin tutkimuksen koskemaan vain humanistisen tiedekunnan opiskelijoita. Lopullisessa aineistossa oli 244 vastaajaa. Osassa muuttujista oli puuttuvia havaintoja, mutta puuttuvat havainnot eivät kohdistuneet systemaattisesti mihinkään muuttujaan. Koska käytän analyyseissa yksilölähtöistä klusterianalyysia, päätin korvata puuttuvat 17 yksittäistä havaintoa käyttäen yksilökohtaista summamuuttujan muiden osioiden keskiarvoa. Virheellisiä

esimerkiksi mittarin vaihteluvälin ulkopuolisia havaintoja aineistosta ei löytynyt. Aineistossa oli optimistisen strategian osioon kuuluva käännetty osio ”*Minulla on usein tunne, etten selviydy uudesta asiasta*” sekä häpeän tunteen summamuuttujaan käännettynä kuuluva osio ”*Olen todella tyytyväinen siihen, miten olen panostanut opiskeluuni*”, joiden arvot käänsin vastakkaisiksi analyyseja varten. Kognitiivis-attributionaalisten strategioiden ja akateemisten tunteiden osioiden keskiarvot, keskihajonnat, moodit, mediaanit sekä minimi- ja maksimiarvot ovat nähtävissä liitteessä 2.

Ennen summamuuttujien muodostamista tein faktorianalyysin nähdäkseni, millaisia muuttujaryhmiä eksploraatiivisella analyysillä voidaan aineistosta muodostaa ja ovatko ryhmät mittarien oletusten mukaisia. Faktorianalyysillä muuttujajoukosta etsittiin muuttujien yhteistä vaihtelua ja muuttujaryhmiä (Metsämuuronen, 2006). Tein analyysin kognitiivis-attributionaalisia strategioita mitanneista 10:stä osiosta käyttäen Principal Axis Factoring-menetelmää ja Promax-vinorotaatiota. Alustavan korrelaatiomatriisiin tarkastelun perusteella osioiden välillä oli vahvoja yhteyksiä. Tuloksena saatiin kolme faktoria (Liite 3). Tehtävän välttely oli selkeä faktori, johon kuuluivat oletetut osiot, mutta onnistumisodotusten osiot latautuivat kahdelle eri faktorille. Toiselle faktorille latautuivat kuitenkin kaikki viisi onnistumisodotusten osiota. Koska SAQ-mittari on aiemmin validoitu suurilla aineistoilla (Nurmi ym., 1995) ja sitä on käytetty useissa tutkimuksissa, päätin muodostaa summamuuttujat mittarin oletusten mukaisesti. Se myös mahdollistaa tutkimustulosten vertailun muihin tutkimuksiin, joissa on käytetty samoja onnistumisodotusten ja tehtävän välttelyn mittareita.

Yksi osio ei latautunut selkeästi millekään faktorille, joten se jätettiin pois summamuuttujasta ja analyyseista. Poistettu osio oli tehtävän välttelyn mittarin ”*Tulen usein sairaaksi, jos seuraavana päivänä on jotain hankalaa tiedossa*”. Sairastuminen saatetaan kokea konkreettisempänä ja harvinaisempänä kuin muissa osioissa kuvatut tilanteet ja muuttuja olikin positiivisesti vino. Osion pois jättäminen myös paransi summamuuttujan sisäistä konsistenssia mittaavaa Cronbachin alphasuoraa (Metsämuuronen, 2006).

Akateemisten tunteiden faktoreita on tutkittu ja summamuuttujat muodostettu tästä aineistosta aiemmassa tutkimuksessa (Asikainen, Hailikari & Mattsson, 2014). Alun perin mittarissa on oletettu olevan kuusi eri faktoria (Govaerts & Gregoire, 2008), mutta Asikaisen ym. (2014) analyyseissa päädyttiin tämän aineiston kohdalla neljän faktorin ratkaisuun (turhautuneisuus, toivo, ahdistuneisuus, häpeä). Tässä tutkimuksessa muodostin summamuuttujat kyseisten neljän faktorin mukaisesti (Taulukko 2).

Taulukossa 2 on esitetty summamuuttujat ja niiden sisältämät osiot sekä Cronbachin alphan arvot. Metsämuurosen (2006) mukaan mittarin sisäisestä konsistenssista ja reliabiliteetista kertovan Cronbachin alphasuureiden alin hyväksyttävä arvo on noin 0.60. Tässä aineistossa summamuuttujien Cronbachin alphan arvot ovat korkeita (.769–.909), minkä perusteella osiot ovat mitanneet samaa asiaa ja mittarit ovat luotettavia.

Taulukko 2. Summamuuttujien sisältämät osiot ja Cronbachin alphan kertoimet.

Summamuuttujat ja osiot	Cronbachin alpha
Kognitiivis-attributionaaliset strategiat	
Onnistumisodotukset Kun tartun johonkin tehtävään, olen yleensä varma, että onnistun siinä Kun menen uusiin tilanteisiin, odotan usein pärjääväni Olen pärjännyt eri tehtävissä hyvin Pärjään yleensä hankalammassakin tehtävässä Minulla on usein tunne, etten selviydy uudesta asiasta (käännetty)	.83
Tehtävän välttely Minulle käy usein niin, että keksin jotain muuta tekemistä, kun minun pitäisi opiskella Jos jokin alkaa jossakin tehtävässä mennä pieleen, häivyn nopeasti muualle Jos jotain hankalaa on tiedossa, keksin mielelläni muuta puuhaa Jos edessä on vaikea tehtävä, huomaan usein, etten yritä tosissani	.77
Akateemiset tunteet	
Turhautuneisuus Tylistyn opinnoissani. Opintoni ärsyttävät minua. Opiskelu on tylsää ja yksitoikkoista. Opiskelu on niin pitkäväteistä, että ajatukseni lähtevät helposti harhailemaan	.89
Toivo Odotan pärjääväni hyvin opinnoissani. Olen varma, että opintoni sujuvat hyvin. Luotan siihen, että tulen etenemään hyvin opinnoissani Olen todella tyytyväinen siihen, miten olen suoriutunut kursseista.	.91
Ahdistuneisuus Opintoni ahdistavat minua. Pelkään, etten suoriudu opinnoistani Ajatus opiskelun aloittamisesta ahdistaa minua.	.84
Häpeä Olen todella tyytyväinen siihen, miten olen panostanut opiskeluuni. (käännetty) Minua hävettää se, etten ole panostanut opiskeluuni tarpeeksi. Minua hävettää, että jätän opiskelun aina viime tippaan.	.80

Graafisen tarkastelun perusteella summamuuttujat näyttävät muistuttavan normaalijakaumaa. Kolmogorov-Smirnovin testin perusteella summamuuttujat eivät täytä oletusta normaalijakaumasta, mutta toisaalta testi usein hylkää normaalisuusoletuksen liian herkästi kun aineisto on suuri (Metsämuuronen, 2006). Taulukossa 3 on esitetty summamuuttujien jakaumien vinouden ja huipukkuuden arvot. Onnistumisodotusten ja toivon muuttujat ovat keskiarvoltaan korkeampia ja siten muuttujina hieman negatiivisesti vinoja. Koska vinouden ja huipukkuuden arvot eivät kuitenkaan ylitä arvoja -2 tai 2, voidaan olettaa jakaumien olevan normaaleja (Heikkilä, 2008).

Taulukko 3. Summamuuttujien keskiarvo, keskihajonta, vinous ja huipukkuus.

Summamuuttujat	Keski-arvo	Keskihajonta	Vinous	Huipukkuus
Onnistumisodotukset	5.17	1.08	-.84	.74
Tehtävän välttely	3.83	1.18	-.16	-.24
Turhautuneisuus	3.07	1.47	.50	-.57
Toivo	5.16	1.30	-.92	.61
Ahdistuneisuus	3.12	1.58	.53	-.46
Häpeä	3.65	1.55	.20	-.75

4.6 Aineiston analyysi

Aluksi tarkastelin aineistoa kuvaavien tietojen ja keskiarvojen perusteella. Ryhmien erojen vertailua varten luokittelin vastaajat iän mukaan neljään luokkaan: 19-22-vuotiaat (23% vastaajista), 23-25-vuotiaat (33%), 26-29-vuotiaat (21%) sekä yli 30-vuotiaat (23%), jolloin jokaiseen luokkaan kuului noin neljännes vastaajista ja ryhmät olivat suunnilleen saman kokoisia. Analysoin taustamuuttujaryhmien välisiä eroja itsenäisten ryhmien t-testillä sekä ANOVA-varianssianalyysillä, sillä kaikki muuttujat olivat graafisen tarkastelun perusteella normaaleja (Metsämuuronen, 2006). Mikäli varianssianalyysin tulokset olivat tilastollisesti merkitseviä, käytin parittaisvertailua tarkastellakseni minkä ryhmien välille erot paikantuivat. Varianssin homogeneisuusoletuksen täytyessä käytin Tukeyn parittaisvertailua, joka on yksi käytetyimmistä post hoc-testeistä (Metsämuuronen, 2006).

Koska tutkimuksessa oli kiinnostuttu opiskelijamassan muuttujakohtaisen tarkastelun lisäksi myös yksilölähtöisestä näkökulmasta, käytin klusterianalyysia kognitiivis-attributionaalisista strategioista ja akateemisista tunteista muodostuvien profiilien eksploraatiiviseen tunnistamiseen. Klusterianalyysin avulla on mahdollista tunnistaa aineistosta samankaltaisten opiskelijoiden ryhmiä niin, että otetaan huomioon useat muuttujat ja niiden välisten suhteiden muodostamat erilaiset profiilit (Bergman & Andersson, 2010; Metsämuuronen, 2006; Vanthournout ym., 2013). Tässä tutkimuksessa yksilölähtöistä lähestymistapaa käytettiin metodologisena lähtökohtana analyysivaiheessa, vaikka suurin osa teoreettisessa viitekehyksessä esitetystä aiemmasta tutkimustiedosta on muuttujalähtöiseen tutkimukseen perustuvaa ja tutkimuksessa käytetään myös muuttujalähtöisiä analyysejä.

Ennen klusterianalyysia tarkastelin alustavasti yhteyksiä eri summamuuttujien välillä Pearsonin korrelaatiokertoimien avulla. Klusterianalyysissa selitettävänä muuttujina olivat onnistumisodotusten, tehtävän välttelyn, turhautuneisuuden, toivon, ahdistuneisuuden sekä häpeän summamuuttujat, sillä oletuksena oli, että kognitiivis-attributionaalisiiin strategioihin viittaavat muuttujat olisivat yhteydessä myös akateemisia tunteita mitanneisiin muuttujiin. Ulkopuolelle jätin selittäväksi muuttujaksi opintomenestyksen. Koska ryhmien lukumäärää ei ollut mahdollista tietää etukäteen, pyrin löytämään sekä teorian että tilastollisten arvojen perusteella parhaan ryhmittelyratkaisun kokeilemalla alustavasti 2-5 klusterin ratkaisuja. Kahden klusterin ratkaisu oli teoreettisesti hyvin yksinkertaistava, kun taas viiden klusterin ratkaisua oli hankala tulkita pienten ryhmien välisten erojen vuoksi. Kolmen klusterin ratkaisu oli teoreettisesti selkeä, mutta neljän klusterin ratkaisussa esille tuli eroja kahden klusterin välillä, jotka kolmen klusterin ratkaisussa olisivat kuuluneet samaan ryhmään. Siten päädyin lopullisessa analyysissä neljän klusterin ratkaisuun. Klusterianalyysin jälkeen analysoin muodostettujen kognitiivis-attributinaalis-emotionaalisten profiiliryhmien eroja opintomenestyksen suhteen varianssianalyysin avulla käyttäen Tukeyn parittaisvertailua.

5 Tulokset

Tässä luvussa esittelen analyyseista saatuja tuloksia tutkimuskysymyksittäin.

5.1 Kognitiivis-attributionaaliset strategiat

Ensimmäinen tutkimuskysymys oli: *Millaisia kognitiivis-attributionaalisia strategioita opiskelijat käyttävät opinnoissaan?* Summamuuttujien keskiarvojen tarkastelun perusteella (taulukko 3) onnistumisodotusten summamuuttujan keskiarvo on selkeästi korkeampi ($M=5.17$) kuin tehtävän välttelyn ($M=3.83$) eli optimistiseen strategiaan viittaavat onnistumisodotukset olivat yleisempiä kuin itseä vahingoittavaan strategiaan viittaava tehtävän välttely.

Miehet ja naiset eivät eronneet toisistaan onnistumisodotusten suhteen t-testin perusteella. Tehtävän välttelyn summamuuttujan kohdalla naiset kokivat välttelevänsä tehtäviä enemmän ($M=3.92$) kuin miehet ($M=3.44$). Ero oli tilastollisesti merkitsevä ($t=2.504$, $df=242$, $p=.013$), mutta efektikoko oli pieni ($\eta^2=.025$).

Analysoin myös eri ikäluokkien välisiä eroja onnistumisodotusten ja tehtävän välttelyn suhteen. Varianssianalyysin perusteella eri ikäluokkien opiskelijoiden välillä oli eroja tehtävän välttelyn kohdalla ($F=4.614$, $p=.004$). Selitysosuus oli kuitenkin melko pieni, noin 6 % ($\eta^2=.055$). Tukeyn parittaisvertailun tulosten mukaan yli 30-vuotiaiden ryhmä erosi tilastollisesti merkitsevästi sekä 19-22-vuotiaiden ryhmästä ($p=.002$) että 23-25-vuotiaiden ryhmästä ($p=.034$). Yli 30-vuotiaat kokivat välttelevänsä tehtäviä vähemmän ($M=3.36$) kuin 19-21-vuotiaat ($M=4.13$) ja 23-25-vuotiaat ($M=3.91$). Muut ryhmät eivät eronneet toisistaan tehtävän välttelyn suhteen tilastollisesti merkitsevästi.

Opintojen keskeyttämistä harkinneiden ja ei-harkinneiden välillä ei ollut t-testin perusteella eroja tehtävän välttelyssä, mutta ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero onnistumisodotusten kohdalla ($t=-3.011$, $df=63.358$, $p=.004$, $\eta^2=.051$).

Keskeyttämistä harkinneet kokivat onnistumisodotuksia vähemmän ($M=4.70$) kuin opiskelijat, jotka eivät olleet harkinneet keskeyttävänsä opintojaan ($M=5.30$).

5.2 Akateemiset tunteet

Toinen tutkimuskysymys oli: *Millaisia akateemisia tunteita opiskelijat kokevat opinnoissaan?* Akateemisista tunteista opiskelijat kokivat selkeästi eniten toivoa ($M=5.16$). Häpeän ($M=3.65$), ahdistuneisuuden ($M=3.12$) sekä turhautuneisuuden ($M=3.07$) keskiarvot sijoittuivat mittarin keskitasolle ja hieman sen alapuolelle.

Naisten ja miesten välillä ei ollut t-testin tulosten mukaan tilastollisesti merkitseviä eroja minkään akateemisen tunteen kohdalla. Ikäluokkien välillä sen sijaan oli useita eroja. Turhautuneisuuden kohdalla eri ikäluokat erosivat varianssianalyysin perustella tilastollisesti merkitsevästi toisistaan ($F=4.724$, $df=3$, $p=.003$). Tukeyn parittaisvertailun perusteella 19-22-vuotiaiden ryhmä koki turhautuneisuutta enemmän ($M=3.56$) kuin yli 30-vuotiaiden ryhmä ($M=2.54$) ja ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p=.001$). Muiden ryhmien väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Myös häpeän kohdalla löytyi merkitseviä eroja ($F=10.647$, $df=3$, $p=.004$) ja ne paikantuivat samojen ryhmien välille. 19-22-vuotiaat kokivat häpeän tunnetta enemmän ($M=4.14$) kuin yli 30-vuotiaat ($M=3.14$) ja ero oli Tukeyn parittaisvertailun mukaan merkitsevä ($p=.003$). Ahdistuneisuuden kohdalla tilastollisesti merkitseviä eroja ($F=8.597$, $df=3$, $p=.015$) oli myös yli 30-vuotiaiden ryhmän ja nuorempien välillä. Tukeyn parittaisvertailun perusteella yli 30-vuotiaat kokivat vähemmän ahdistuneisuutta ($M=2.57$) kuin 19-22-vuotiaat ($M=3.40$, $p=.025$) sekä 23-25-vuotiaat ($M=3.35$, $p=.022$). Toivon suhteen ikäluokkien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

Lisäksi opintojen keskeyttämistä harkinneet erosivat kaikkien akateemisten tunteiden kohdalla tilastollisesti merkitsevästi opiskelijoista, jotka eivät olleet harkinneet keskeyttämistä. Toivoa keskeyttämistä harkinneet kokivat vähemmän kuin muut ja ero oli tilastollisesti merkitsevä ($t=-3.526$, $df=62.232$, $p=.001$, $\eta^2=.071$). Keskeyttämistä harkinneet tunsivat muita opiskelijoita enemmän turhautuneisuutta ($t=5.223$, $df=242$, $p=.000$, $\eta^2=.101$), ahdistuneisuutta ($t=5.132$, $df=65.474$, $p=.000$, $\eta^2=.126$) sekä häpeää ($t=2.169$, $df=242$, $p=.031$, $\eta^2=.019$). Erot keskiarvoissa on esitetty taulukossa 4.

Taulukko 4. Erot akateemisissa tunteissa keskeyttämistä harkinneiden ja muiden opiskelijoiden välillä.

	Toivo	Turhautuneisuus	Ahdistuneisuus	Häpeä
	M	M	M	M
Opintojen keskeyttämistä harkinneet (n=50)	4.48	4.00	4.22	4.07
Muut (n=194)	5.34	2.84	2.84	3.54

5.3 Kandidaatti- ja maisterivaiheen opiskelijoiden väliset erot

Kolmas tutkimuskysymys oli: *Kuinka kandidaatti- ja maisterivaiheen opiskelijat eroavat toisistaan kognitiivis-attributionaalisten strategioiden ja akateemisten tunteiden suhteen?* Kognitiivis-attributionaalisten strategioiden kohdalla maisterin tutkintoa suorittavilla optimistiseen strategiaan viittaavat onnistumisodotukset olivat korkeammat ($M=5.42$) kuin kandidaatin tutkintoa suorittavilla ($M=4.98$). Ero oli tilastollisesti merkitsevä ($t=-3.190$, $df=240$, $p=.002$), mutta efektikoko melko pieni ($\eta^2=.041$). Itseä vahingoittavaan strategiaan viittaava tehtävän välttely sen sijaan oli korkeampaa kandidaattivaiheen opiskelijoilla ($M=3.96$) kuin maisterivaiheen opiskelijoilla ($M=3.64$). Ero oli tilastollisesti merkitsevä ($t=2.100$, $df=240$, $p=.037$) ja efektikoko pieni ($\eta^2=.019$).

Akateemisten tunteiden kohdalla kandidaatti- ja maisterivaiheen opiskelijoiden välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja kaikissa muissa tunteissa paitsi turhautuneisuudessa. Maisteriopiskelijat kokivat enemmän toivoa ($M=5.56$) kuin kandidaattiopiskelijat ($M=4.86$) ja ero oli tilastollisesti merkitsevä ($t=-4.470$, $df=239.362$, $p=.000$, $\eta^2=.072$). Ahdistuneisuutta sen sijaan kokivat enemmän kandidaattivaiheen opiskelijat ($M=3.33$) verrattuna maisterivaiheen opiskelijoihin ($M=2.83$). Ero oli tilastollisesti merkitsevä ($t=2.510$, $df=240$, $p=.013$, $\eta^2=.026$). Myös häpeän tunnetta kokivat kandidaattiopiskelijat enemmän ($M=3.97$) kuin maisteriopiskelijat ($M=3.24$). Ero oli tilastollisesti merkitsevä ($t=3.745$, $df=240$, $p=.000$, $\eta^2=.058$).

5.4 Kognitiivis-attributionaalis-emotionaaliset profiilit

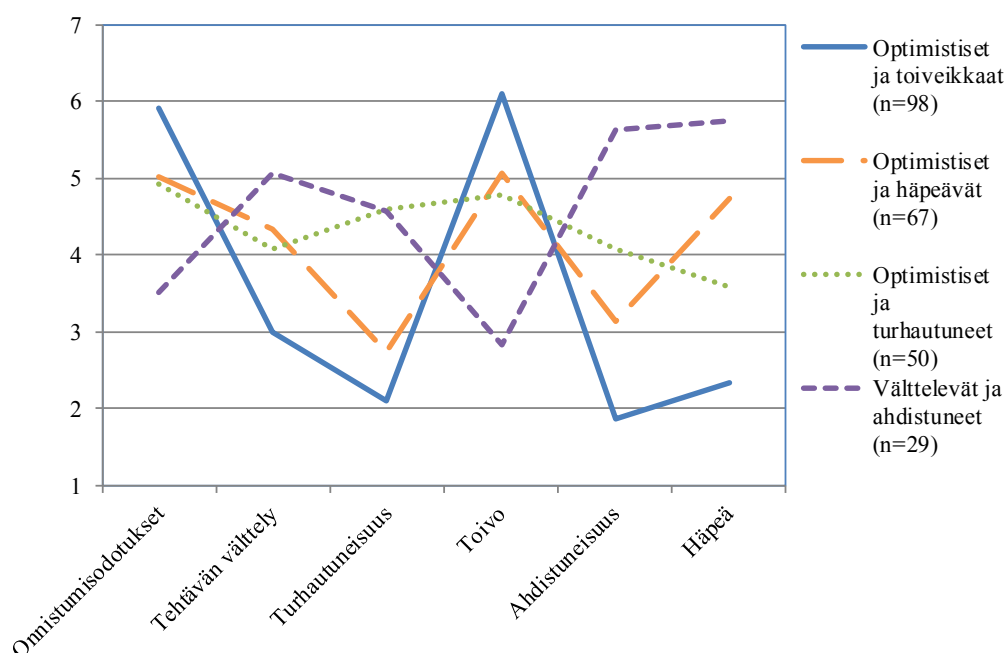
Neljäs tutkimuskysymys oli: *Millaisia kognitiivis-attributionaalis-emotionaalisia profiileja opiskelijoille muodostuu?* Aineiston sopivuutta klusterianalyysiin tarkasteltiin alustavasti summamuuttujien välisten korrelaatioiden avulla. Korrelaatiotaulukon (taulukko 4) perusteella kaikki muuttujat olivat positiivisesti tai negatiivisesti yhteydessä toisiinsa, suurin osa melko voimakkaastikin. Onnistumisodotukset olivat positiivisesti yhteydessä toivon tunteeseen ($r=.756$) kun taas tehtävän välttelyyn olivat positiivisesti yhteydessä turhautuneisuus ($r=.383$), ahdistuneisuus ($r=.483$) ja häpeä ($r=.623$).

Taulukko 5. Korrelaatiot summamuuttujien välillä.

Pearsonin korrelaatiokertoimet	Onnistumis- odotukset	Tehtävän välttely	Turhautuneis- uus	Toivo	Ahdistuneis- uus	Häpeä
Onnistumisodotukset						
Tehtävän välttely	-.44**					
Turhautuneisuus	-.33**	.38**				
Toivo	.76**	-.44**	-.49**			
Ahdistuneisuus	-.65**	.48**	.58**	-.70**		
Häpeä	-.48**	.62**	.35**	-.60**	.58**	

**= $p=.01$

Klusterianalyysissä päädyttiin lopulta neljän klusterin ratkaisuun. Muodostetut ryhmät olivat *Optimistiset ja toiveikkaat*, *Välttelevät ja ahdistuneet*, *Optimistiset ja häpeävät* sekä *Optimistiset ja turhautuneet* (Kuvio 3).



Kuvio 3. Neljän klusterin ratkaisu ja ryhmien keskiarvot summamuuttujittain.

Lopullisessa neljän klusterin ratkaisussa kaikkien ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja. Ryhmä, jossa onnistumisodotukset ja toivo saivat selkeästi keskiarvoa korkeammat arvot ja negatiiviset tunteet selkeästi mittarin keskitasoa alhaisemmat arvot nimettiin *Optimistisiksi ja toiveikkaiksi*. Tämä ryhmä oli suurin ja siihen kuului 98 opiskelijaa. Toinen selkeästi erottuva ryhmä, jossa onnistumisodotukset ja toivo saivat mittarin keskiarvoa matalammat arvot ja negatiiviset tunteet keskiarvoa korkeammat arvot nimettiin *Vältteleviksi ja ahdistuneiksi*. Heidän profiilissaan erityisesti ahdistuneisuus ja häpeä korostuivat tehtävän välttelyn ja turhautuneisuuden ohella. Ryhmään kuului 29 henkilöä. Seuraava ryhmä, jossa onnistumisodotukset, toivo ja häpeä saivat keskiarvoa korkeammat arvot nimettiin *Optimistisiksi ja häpeäviksi*. Ryhmään kuului 67 opiskelijaa ja heillä myös tehtävän välttely oli hieman mittarin keskiarvoa korkeampi. Turhautuneisuuden ja ahdistuneisuuden tunteet olivat sen sijaan keskiarvoa matalammat. Neljäs ryhmä, jossa onnistumisodotukset, turhautuneisuus ja toivo olivat hieman keskiarvoa korkeammalla ja häpeä hieman keskiarvoa matalammalla nimettiin *Optimistisiksi ja turhautuneiksi*. He eivät erottautuneet muista ryhmistä selkeästi minkään muuttujan suhteen. Tähän

ryhmään kuului 50 opiskelijaa ja ryhmän profiili oli myös selvästi tasaisempi kuin muilla ryhmillä.

5.5 Profiiliryhmien väliset erot opintomenestyksessä

Viimeinen tutkimuskysymys oli: *Kuinka kognitiivis-attributionaalis-emotionaaliset profiilit eroavat opintomenestyksen suhteen?* Tarkastelin eri profiiliryhmien välisiä eroja opintomenestyksen suhteen varianssianalyysin avulla (Taulukko 5). Ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja ja profiiliryhmät selittivät 9 % vaihtelusta opintomenestyksessä. Koska varianssien homogeenisuusoletus täyttyi ($p=.194$), käytettiin Tukeyn parittaisvertailua. Tulosten perusteella voidaan todeta, että optimististen ja toiveikkaiden opintomenestys oli parempi kuin välttelevien ja ahdistuneiden ($p=.000$) sekä optimististen ja turhautuneiden ($p=.019$) ja erot olivat tilastollisesti merkitseviä. Lisäksi optimististen ja häpeävien ryhmän opintomenestys oli parempi kuin välttelevien ja ahdistuneiden ja ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p=.008$).

Taulukko 6. Opintomenestyksen keskiarvo profiiliryhmittäin sekä varianssianalyysin tulokset

	Optimistiset ja toiveikkaat (n=98) M	Optimistiset ja häpeävät (n=67) M	Optimistiset ja turhautuneet (n=50) M	Välttelevät ja ahdistuneet (n=29) M	F	(df)	p	η^2
Opinto- menestys	3.97	3.73	3.46	3.01	7.93	3	.000	.09

6 Pohdinta

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella millaisia kognitiivis-attributionaalisia strategioita yliopisto-opiskelijat käyttävät, millaisia akateemisia tunteita he kokevat opinnoissaan sekä millaisia kognitiivis-attributionaalis-emotionaalisia profiileja opiskelijoille voidaan muodostaa. Lisäksi tutkin millaisia eroja on kandidaatti- ja maisterivaiheiden opiskelijoiden välillä. Lopuksi tavoitteena oli tarkastella, kuinka muodostetut profiiliryhmät eroavat opintomenestyksen suhteen.

Yksilölähtöisellä klusterianalyysillä aineistosta muodostettiin neljä erilaista kognitiivis-attributionaalisten strategioiden ja akateemisten tunteiden yhdistelmää eli profiilia, jotka olivat *Optimistiset ja toiveikkaat*, *Välittelevät ja ahdistuneet*, *Optimistiset ja häpeävät* sekä *Optimistiset ja turhautuneet*. Pienimpään Välittelevien ja ahdistuneiden ryhmään kuului vain 29 opiskelijaa ja suurimpaan Optimististen ja toiveikkaiden ryhmään 98. On osittain oletettavaa että yliopistokontekstissa suurin osa opiskelijoista käyttää optimistista ja siten funktionaalista strategiaa, sillä yliopistoon hakeutuvat opiskelijat ovat usein menestyneet aiemmissa opinnoissaan. Optimististen ja toiveikkaiden ryhmässä onnistumisodotukset, jotka viittaavat optimistiseen strategiaan, olivat oletetusti yhteydessä myös positiiviseen tunteeseen eli toivoon. Negatiiviset tunteet sen sijaan olivat ryhmällä alhaiset. Tähän ryhmään verrattuna Välittelevien ja ahdistuneiden ryhmän profiili oli päinvastainen. Kyseisessä ryhmässä tehtävän välttely, joka viittaa itseä vahingoittavan strategian käyttöön, oli oletetusti yhteydessä negatiivisiin tunteisiin eli turhautuneisuuteen, ahdistuneisuuteen ja häpeään.

Nämä kaksi profiilia muistuttavat jonkin verran Erosen ym. (1998) tutkimuksen optimistisen ja itseä vahingoittavan strategian profiileja. Kyseisessä tutkimuksessa optimistista strategiaa käyttävä ryhmä koki enemmän positiivisia tunteita kun taas itseä vahingoittavan strategian ryhmä koki enemmän negatiivisia tunteita. Mielenkiintoista on, että Erosen ym. (1998) pitkittäistutkimuksessa optimistisen strategian ryhmä ei kuitenkaan ollut suurin profiileista ja toisella mittauksella ryhmä oli jopa hieman pienempi kuin itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävä ryhmä. Osallistujina tutkimuksessa oli usean eri alan yliopisto-opiskelijoita. Tässä tutkimuksessa Optimististen ja toiveikkaiden ryhmä oli selkeästi suurin, kun taas Heikkilän, Longan, Niemisen ja Niemivirran (2012) tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden suurimmalla profiiliryhmällä tehtävän välttely oli runsasta ja optimismi vähäistä. Optimistinen ryhmä oli Heikkilän ym. (2012) tutkimuksessa sen sijaan selkeästi pienempi. Heikkilän ym. (2010) sekä Heikkilän ja Longan (2006) tutkimuksissa eri profiiliryhmät olivat suunnilleen samankokoisia. Näissä aiemmissa tutkimuksissa profiilit koostuvat kuitenkin kognitiivis-attributionaalisten strategioiden lisäksi myös muista komponenteista eikä aiemmissa tutkimuksissa ole huomioitu akateemisia tunteita kuten

tässä tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen aineiston yleisessä tarkastelussa positiiviset muuttujat, eli onnistumisodotukset ja toivo, olivat keskiarvoltaan korkeammat kuin tehtävän välttely ja negatiiviset tunteet. Myös neljästä luodusta profiilista kolmessa optimistinen strategia korostui vahvempana kuin itseä vahingoittava strategia sekä toivo korkeampana kuin negatiiviset tunteet. Lisäksi ryhmistä selkeästi suurin oli Optimististen ja toiveikkaiden ryhmä. Tulokset ovat positiivisia, sillä selkeästi suurin osa opiskelijoista koki opintonsa positiivisesti ja suhtautui haasteisiin optimistisesti.

Toisten kahden ryhmän profiilit eivät olleet yhtä selkeät ja jyrkät. Mielenkiintoista kuitenkin oli, että tutkimuksessa erottui vielä kaksi toisistaan eroavaa ryhmää, Optimistiset ja häpeävät sekä Optimistiset ja turhautuneet. Optimististen ja häpeävien profiili muistutti Optimististen ja toiveikkaiden profiilia, mutta profiili oli loivempi ja häpeän tunne korostui selkeästi korkeampana. Siten ryhmän opiskelijat edustivat melko optimistista joukkoa, joka ei koe akateemisia tunteita äärimmäisen vahvasti. Sosiaalisena tunteena pidetty häpeän tunne (Weiner, 1985) oli kuitenkin selvästi korkeammalla kuin ahdistuneisuus ja turhautuneisuus, joten heille akateemisen maailman sosiaalinen puoli merkitsee kenties paljon. Häpeän tunne liittyy Weinerin (1985) mukaan negatiiviseen tapahtumaan, joka attribuoidaan pysyvään osaan itseä. Häpeän tunne liittyi mittarissa lähinnä vähäiseen panostamiseen ja viime tipassa opiskeluun. Todennäköisesti opiskelijat tunsivat häpeää, koska kokivat panostaneensa liian vähän ja opiskelleensa myöhässä, minkä he kokivat johtuvan heistä itsestään. Kuitenkin he tunsivat paljon onnistumisodotuksia ja toivoa, joten häpeän tunne omasta panostuksesta ei yleistynyt epävarmuudeksi opinnoissa pärjäämistä kohtaan. Optimististen ja häpeävien opintomenestys oli keskitasoa parempi, joten häpeän tunne ei näytä vaikuttavan suoriutumiseen kovin haitallisesti.

Optimististen ja turhautuneiden profiilissa ahdistuneisuus ja turhautuneisuus korostuivat hieman ristiriitaisesti onnistumisodotusten ja toivon ohella. Kaikkien muuttujien kohdalla ryhmän arvot ovat kuitenkin keskitasolla ja he sijoittuvat myös muihin ryhmiin verrattuna keskitasolle lähes kaikissa muuttujissa. Onnistumisodotukset olivat samalla tasolla kuin Optimististen ja häpeävien ryhmällä, mutta turhautuneisuus ja ahdistuneisuus korostuivat tähän ryhmään verrattuna. Optimististen ja turhautuneiden

ryhmä siis odottaa onnistuvansa, mutta turhautuu ja ahdistuu helposti, kenties epäonnistuessaan. Häpeän tunne oli heillä alhaisempi kuin Optimististen ja häpeävien ryhmällä, joten sosiaaliset kokemukset eivät ole heille välttämättä niin tärkeitä. Toisaalta tasainen profiili saattaa myös tarkoittaa sitä, että kyseinen ryhmä on vastannut kaikissa kysymyksissä lähelle mittarin keskitasoa eikä käytä mittarin ääripäitä kovin helposti.

Tutkimuksessa ei mitattu defensiivis-pessimististä strategiaa, joka on yksi kognitiivis-attributionaalisista strategioista. Strategiaa käyttävät opiskelijat kokevat akateemisen haasteen kohdatessaan usein stressiä ja ahdistuneisuutta ja vain vähän positiivisia tunteita, mutta suuntaavat ahdistuneisuuden ja matalat odotuksen yrittämiseen, suunnittelevat tehtävän toteutuksen rationaalisesti ja suoriutuvat yleisesti ottaen hyvin (Eronen ym., 1998, Norem & Cantor, 1986b; Norem & Illingworth). Optimististen ja turhautuneiden ryhmä voisi edustaa myös defensiivis-pessimististä strategiaa käyttäviä opiskelijoita, sillä ahdistuneisuus ja turhautuneisuus korostuvat muihin ryhmiin verrattuna. Toisaalta aiempien tutkimusten perusteella defensiivis-pessimististä strategiaa käyttävät opiskelijat kokevat vain vähän positiivisia tunteita (Eronen ym., 1998), mutta Optimistisilla ja turhautuneilla toivon tunne oli mittarin positiivisella puolella. Samalla defensiivis-pessimistiset kuitenkin kääntävät ahdistuneisuuden motivoivaksi tekijäksi, mitä onnistumisodotusten korkea arvo voisi kuvastaa. Optimististen ja turhautuneiden profiili on kuitenkin keskiarvoiltaan hyvin tasainen, joten johtopäätöksiä on hankala tehdä.

Muodostetut profiiliryhmät erosivat toisistaan oletetusti opintomenestyksensä suhteen. Tutkimuksen tulosten perusteella Optimistiset ja toiveikkaat pärjäsivät opinnoissaan paremmin kuin Välttelevät ja ahdistuneet sekä Optimistiset ja turhautuneet. Tulos oli odotettu, sillä optimistisen strategian on todettu olevan yhteydessä hyvään opintomenestykseen myös aiemmissa tutkimuksissa (Heikkilä & Lonka, 2006; Heikkilä ym., 2010; Nurmi ym., 2003). Välttelevät ja ahdistuneet menestyivät opinnoissaan sen sijaan huonommin kuin Optimistiset ja toiveikkaat sekä Optimistiset ja häpeävät. Itseä vahingoittavan strategian käytön ja tehtävän välttelyn on aiemmissa tutkimuksissa todettu olevan yhteydessä heikkoon opintomenestykseen (Eronen ym., 1998; Martin

ym., 2001; Nurmi ym., 2003). Erot ryhmien välillä olivat siis oletettuja ja samansuuntaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa, joissa kognitiivis-attributioaalisten strategioiden ja akateemisten tunteiden merkitystä opintomenestykseen on tutkittu erikseen. Tämän tutkimuksen pohjalta näyttäisi siltä, että strategiat ja tunteet toimivat ainakin osittain yhdessä ja tietynlaisina kombinaatioina.

Kuten teoreettisessa viitekehysessä on todettu, attribuutiot, tunteet ja toiminta ovat läheisesti toisiinsa yhteydessä ja kognitiivis-attributioaaliset strategiat muodostavat syklejä, joissa tietty strategia uusintaa itseään (Eronen ym., 1998; Nurmi ym., 2003; Pekrun ym., 2007; Weiner, 1985). Optimististen ja toiveikkaiden sekä Välttelevien ja ahdistuneiden ryhmät saattavat edustaa opiskelijoita, jotka ovat toimineet sykleissä tavoiksi muodostuneiden strategioiden avulla. Optimistiset ja toiveikkaat suhtautuvat opinnoissa esiintyviin haasteisiin optimistista strategiaa käyttäen ja toivoa täynnä. Optimistinen strategia on yhteydessä myös korkeaan suoriutumiseen ja hyvät lopputulokset edistävät hyvän itsetunnon kautta yhä edelleen optimistisuutta myös jatkossa. Sen sijaan Välttelevät ja ahdistuneet opiskelijat suhtautuvat haasteisiin todennäköisesti itseä vahingoittavan strategian kautta tehtävää vältellen, jolloin tehtävässä onnistuminen on epätodennäköisempää. Epäonnistuminen johtaa yhä huonompaan itsetuntoon ja hyvinvointiin, jotka saattavat aiheuttaa tehtävän välttelyä myös jatkossa. (Eronen ym., 1998; Norem & Cantor, 1986a; Norem & Cantor, 1986b; Nurmi ym., 2003; Weiner, 1985.)

Optimististen ja turhautuneiden sekä Optimististen ja häpeävien ryhmät edustivat erilaisia kombinaatioita, joissa optimistinen strategia ja toivo yhdistyivät ristiriitaisesti myös negatiivisiin tunteisiin tai tehtävän välttelyyn. Näiden ryhmien opiskelijoita olisi syytä tutkia tarkemmin ja pyrkiä ymmärtämään, mistä negatiiviset tunteet ja tehtävän välttely aiheutuvat. Ryhmät kuitenkin pärjäsivät opinnoissaan melko hyvin, joten negatiiviset tunteet eivät todennäköisesti johdu vain huonoista oppimistuloksista eikä negatiivisilla tunteilla ole ollut kovin huonoja seurauksia oppimistuloksille. Mahdollisesti Optimistiset ja turhautuneet sekä Optimistiset ja häpeävät odottavat tehtäviä ristiriitaisin tuntein, optimistisesti mutta ahdistuen jonkin verran epäonnistumisen mahdollisuudesta tai häveten valmistautumiseen käyttämäänsä aikaa.

Näyttäisi, että turhautuneisuus tai lievä ahdistuneisuus eivät kuitenkaan ole niin haitallisia opintomenestykselle kuin välttelevien ja ahdistuneiden ryhmän kokema korkea ahdistuneisuus. Tässä tutkimuksessa ahdistuneisuuden kokemukseen liittyi myös osaltaan epäonnistumisen pelko. Pelko voi olla hyvin lamauttava tunne ja siten haitallisempi kuin esimerkiksi turhautuneisuuteen liittyvä tylsistyneisyys.

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös eri vaiheiden opiskelijoiden välisiä eroja. Tulosten perusteella maisterin tutkintoa suorittavat kokivat enemmän onnistumisodotuksia ja toivoa kuin kandidaatin tutkintoa suorittavat opiskelijat, mikä oli mielenkiintoinen tulos. Kandidaatin tutkintoa suorittavat kokivat sen sijaan enemmän ahdistuneisuutta, häpeää ja tehtävän välttelyä kuin maisterivaiheen opiskelijat. Myös eri ikäluokkien välillä oli joitakin eroja; yli 30-vuotiaat kokivat välttelevänsä tehtäviä vähemmän kuin nuoremmat opiskelijat. Lisäksi 19-22-vuotiaiden ryhmä koki enemmän turhautuneisuutta, ahdistuneisuutta ja häpeää kuin yli 30-vuotiaiden ryhmä. Voisi olettaa, että nuorimpien opiskelijoiden ryhmä on kandidaatin tutkintoa suorittavia opiskelijoita, joten tulokset ovat samansuuntaisia kuin eri vaiheiden opiskelijoita vertailtaessa.

Jostakin syystä opintojensa alussa olevat nuoret opiskelijat kokivat enemmän negatiivisia tunteita ja käyttivät enemmän itseä vahingoittavaa strategiaa, johon tehtävän välttely viittaa. Voisi ajatella, että pidemmällä opinnoissaan olevat opiskelijat keskittyvät opiskeluun enemmän ja haluavat suorittaa tutkintonsa loppuun nopeammin ja tehokkaammin kuin juuri opintonsa aloittaneet, eivätkä siksi koe tehtävän välttelyä funktionaaliseksi. Aiemman pitkittäistutkimuksen perusteella (Eronen ym., 1998) strategioiden käytön on todettu kuitenkin olevan melko pysyvää kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Tässä tutkimuksessa ei ole tutkittu opintojen aikana tapahtuvia muutoksia, joten poikkileikkausaineiston eri vaiheiden opiskelijat ovat voineet olla toisistaan eroavia ryhmiä. Muutoksia akateemisissa tunteissa ja kognitiivis-attributionaalisten strategioiden käytössä opintojen aikana olisi tärkeää tutkia lisää pitkittäistutkimusten avulla, jotta olisi mahdollista tarkemmin selvittää muuttuuko kognitiivis-attributionaalisten strategioiden käyttö tai tunteiden kokemukset opintojen aikana. Eronen ym. (1998) tutkimuksessa korkea akateeminen menestys lisäsi

todennäköisyyttä vaihtaa optimistiseen strategiaan, joten voi myös olla, että opinnoissaan aluksi epävarmat ja välttelevät opiskelijat saattavat kasvaa opintojensa kuluessa optimistisemmiksi menestyessään hyvin.

Myös opintojen keskeyttämisen harkitseminen osoittautui olevan yhteydessä kognitiivis-attributionaalisiin strategioihin ja akateemisiin tunteisiin. Keskeyttämistä harkinneet opiskelijat kokivat vähemmän onnistumisodotuksia ja toivoa sekä enemmän turhautuneisuutta, ahdistuneisuutta ja häpeää kuin muut opiskelijat. Tulos sopii Pekrunin ym. (2002) pitkittäistutkimuksen tuloksiin, jossa negatiiviset tunteet ennustivat yliopistokurssien keskeyttämistä ja tutkintonsa keskeyttäneet olivat kokeneet merkittävästi enemmän negatiivisia tunteita opinnoissaan kuin tutkintoa jatkaneet. Opintoihin sitoutumisella vaikuttaa siis myös olevan merkitystä opiskelijan käyttämiin kognitiivis-attributionaalisiin strategioihin sekä akateemisiin tunteisiin. Toisaalta yhteys voi tarkoittaa myös sitä, että negatiiviset tunteet opinnoissa johtavat opintojen keskeyttämisen harkintaan.

Tutkimuksen yksilölähtöisellä lähestymistavalla saatiin mielenkiintoista uutta tietoa kognitiivis-attributionaalisten strategioiden ja akateemisten tunteiden muodostamista profileista. Ilmiöiden yhteyksiä ja erilaisia profileja olisi hyödyllistä tutkia jatkossa muissakin oppimiskonteksteissa, esimerkiksi lukiossa, jotta ilmiöiden suhteita saadaan tarkennettua ja erilaisia profileja kartoitettua. Lisäksi tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu kognitiivis-attributionaalisten strategioiden tai akateemisten tunteiden aiheuttajia. Jatkossa olisi tärkeää selvittää, kuinka erilaiset strategiat kehittyvät lapsilla sekä nuorilla ja onko esimerkiksi koulussa saadulla palautteella merkitystä kognitiivis-attributionaalisten strategioiden ja akateemisten tunteiden muodostamien profiilien kehittymiseen. Lisäksi strategioiden ja tunteiden yhteyksiä opintomenestykseen olisi syytä tutkia tarkemmin. Aiemmin vähälle huomiolle tutkimuksessa jääneet akateemiset tunteet olisi tärkeää jatkossa huomioida kasvatuspsykologian alalla uusia integratiivisia tutkimuksia ja teorioita kehitettäessä kognitiivis-attributionaalisten strategioiden ohella. Koska akateemisten tunteiden vaikutusta suoriutumiseen voivat välittää muun muassa kognitiiviset resurssit, oppimisstrategiat, itsesäätely sekä motivaatio (Mega ym., 2014; Pekrun ym., 2007), olisi ilmiöiden välisiä suhteita ja prosesseja hyvä tutkia vielä lisää,

jotta akateemisten tunteiden merkitys oppimisprosessissa olisi mahdollista ymmärtää tarkemmin.

Käytännön opetustyötä ajatellen tärkeää olisi tietää, kuinka erilaisten kognitiivis-attributionaalisten strategioiden käyttöä ja akateemisista haasteista herääviä tunteita voidaan hallita ja onko pitkään jatkuneen itseä vahingoittavan strategian käytön sykliä mahdollista muuttaa esimerkiksi vähentämällä kilpailullisuutta tai motivoimalla opiskelijoita erilaisin tavoin yrittämään parhaansa jokaisen haasteen kohdalla. Weinerin attribuutioteorian (1985) perusteella tärkeää olisi puuttua attribuutioihin, joita opiskelijat tekevät tehtävien lopputulosten ja haasteista suoriutumisen perusteella, jotta esimerkiksi turhautunut opiskelija ei turhaan attribuoisi epäonnistumista omaan pystyvyyteensä ja jätä seuraavalla kerralla yrittämättä, vaikka epäonnistuminen olisi johtunut vain väärinymmärretyksestä tehtävästä. Siten opinnoista saatavalla palautteella voi olla tärkeä rooli attribuutioiden ohjaamisessa.

6.1 Tutkimuksen luotettavuus

Kvantitatiivista tutkimusta arvioidessa on tärkeää arvioida validiteettia, eli tarkastella mittaako tutkimus sitä, mitä on tarkoitus mitata ja kuinka yleistettävissä tulokset ovat (Metsämuuronen, 2006). Validiteetin kannalta on tärkeää muistaa, että opiskelijoiden kokemia tunteita ja heidän käyttämiään strategioita ei voida mitata suoraan, vaan kyselylomake on tehty itsearvioinnin kautta. Siten tutkimuksessa on mitattu opiskelijoiden käsityksiä omista tunteistaan sekä oppimistavoistaan ja kysely ei välttämättä ole mitannut suoraan koettuja tunteita. Optimistinen opiskelija saattaa esimerkiksi muistaa enemmän positiivisia tunteita kuin negatiivisia, vaikka kokisi molempia yhtä paljon. Validiteetin parantamiseksi tutkimuksessa on käytetty aiemmin laajoilla aineistoilla validoituja mittareita (AES, SAQ), jonka vuoksi tulokset ovat vertailukelpoisia muiden samoilla mittareilla saatujen tulosten kanssa. Tässä tutkimuksessa on saatu tietoa optimistisesta ja itseä vahingoittavasta strategiasta, mutta on hyvä muistaa, että kyselylomakkeessa ei käytetty kaikkia kognitiivis-attributionaalisia strategioita mittaavia osaskaaloja kuten defensiivis-pessimistisen strategian mittareita. Siten aineistosta ei ole mahdollista saada kokonais kuvaa

opiskelijoiden kognitiivis-attributionaalisista strategioista. Tutkimuksen yleistettävyyttä ajatellen aineiston koko ei ole kovin suuri humanistisen tiedekunnan opiskelijamäärään suhteutettuna. Tulokset kuvaavat osaa tiedekunnan opiskelijoista, mutta tiedekunnan suuren koon vuoksi tuloksia ei voi yleistää koko humanistisen tiedekunnan opiskelijoihin.

Myös akateemisia tunteita mitattiin tutkimuksessa melko yleisellä tasolla. Kyselylomakkeessa ei mainittu, koskevatko tunteisiin liittyvät kysymykset tiettyä ajanjaksoa tai kurssia vai opiskelua yleisesti. Siten ei voida olla varmoja, mittasiko kysely senhetkisiä tunteita vai pidempiaikaisia (*trait-like*) tunteita tai mielialoja. Tunteet saattavat olla hyvinkin vaihtelevia kurseittain, kuten Goetzin ym. (2007) tutkimuksessa on lukioikäisten kohdalla todettu. Myös Hannolan ja Kalakosken (2008) tutkimuksessa tunteet vaihtelivat hyvin nopeasti yhden tehtävän aikana ja vaihtelivat myös tehtävän vaikeustason mukaan. Opintomenestyksen mittarina tässä tutkimuksessa käytettiin opintorekisteristä saatua opintojen keskiarvoa. On hyvä muistaa, että keskiarvo ei kuitenkaan suoraan kerro sitä, kuinka syvällisesti opiskelija on oppinut tarvittavat asiat vaan myös arviointiperusteet ja arvioijat vaikuttavat arvosanoihin ja siten keskiarvoon.

Myös reliabiliteettia on tärkeää arvioida tutkimuksen toistettavuuden arvioimiseksi (Metsämuuronen, 2006). Tässä tutkimuksessa analyyseissa käytettyjen summamuuttujien reliabiliteetti oli korkea ($\alpha=.769-.909$), joten summamuuttujien osioiden voidaan olettaa mitanneen samaa ilmiötä ja summamuuttujien olleen luotettavia. (Heikkilä, 2008; Metsämuuronen, 2006.) Lisäksi mittareita on käytetty useissa aiemmissä tutkimuksissa, kuten aiemmin mainittiin. Tutkimuksen reliabiliteetin kannalta on hyvä pohtia myös sitä, kuinka totuudenmukaisesti opiskelijat ovat vastanneet kyselyyn. Erityisesti kognitiivis-attributionaalisia strategioita mittaavien osioiden kohdalla opiskelijat ovat saattaneet pitää tiettyjä väittämiä hyvää opiskelijaa kuvaavina ja voineet vastata osittain sosiaalisten odotusten mukaan. Ongelma koskee kuitenkin kaikkia kyselytutkimuksia, joissa vastaajat arvioivat itseään. Tulosten perusteella vastauksissa oli kuitenkin hajontaa ja molempia mitattuja kognitiivis-attributionaalisia strategioita oli käytetty sekä kaikkia akateemisia tunteita koettu, joten todennäköisesti opiskelijat ovat vastanneet kyselyyn melko rehellisesti.

6.2 Eettiset näkökulmat

Tutkimusta tehdessä ja aineistoa analysoitaessa on toimittu noudattaen ohjeistusta Hyvästä tieteellisestä käytännöstä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012).

Tutkimuksen lähtökohtana on ollut objektiivisuus ja eettinen toiminta tutkittavien henkilöiden anonyymiteetti säilyttäen. Aineistoa kerätessä tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista kaikille tutkittaville. Kyselylomakkeessa kysyttiin, saako vastaajan tietoja käyttää tutkimustarkoitukseen ja aineistosta poistettiin kaikki vastaajat, jotka kielsivät tietojen käytön. Kaikki aineisto kerättiin anonyymisti ja opintomenestystietoja yhdistettäessä aineistoon opiskelijoiden nimet ja opiskelijanumerot poistettiin. Vastaajia ei ole mahdollista tunnistaa taustatietojen perusteella, sillä kaikkii ikäluokkiin ja muihin taustamuuttujaryhmiin kuului suuri määrä opiskelijoita, eikä yksittäisiä esimerkkejä vastauksista ole tutkimusraportissa annettu. Tutkimusraporttia kirjoittaessa olen pyrkinyt kertomaan kaikista tekemistäni tutkimuksen vaiheista sekä analyyseista tarkasti. Muiden tutkijoiden työ ja tutkimustulokset on huomioitu viittaamalla niihin APA-käytännön mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012).

Lähteet

- Asikainen, H., Hailikari, T. & Mattsson, M. (2014). The interplay between academic emotions, psychological flexibility and self-regulation as predictors of academic achievement. Lähetetty arvioitavaksi.
- Arkin, R. M. & Baumgardner, A. H. (1985). Self-handicapping. Teoksessa: Harvey, J. H. & Weary, G. (toim.) (1985). Attribution: Basic issues and applications. Orlando: Academic Press.
- Arstio, K. (2011). Opiskelijat koulutusohjelmittain, humanistinen tiedekunta. Lainattu 27.2.2015, saatavilla:
<http://notes.helsinki.fi/halvi/tilast10.nsf/44bd46386a3b43b9c22564830041d6af/ced1bfl2821a3740c22578c500335d1a?OpenDocument>
- Bergman, L. R., & Andersson, H. (2010). The person and the variable in developmental psychology. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 218(3), 155–165.
- Cantor, N. (1990). From thought to behaviour: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45(6), 735–750.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369–396.
- Eronen, S., Nurmi, J.-E., & Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8, 159–177.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., Hall, N. C., & Lüdtke, O. (2007). Between- and within-domain relations of students' academic emotions. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 715–733.
- Govaerts, S., & Grégoire, J. (2008). Development and construct validation of an academic emotions scale. *International Journal of Testing*, 8(1), 34–54.
- Hannola, M. & Kalakoski, V. (2008). Tunteet, tulkinnat ja kognitiivinen suoriutuminen. *Psykologia*, 43(6), 443–453.
- Heikkilä, A., Niemivirta, M., Nieminen, J. & Lonka, K. (2010) Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies: a person oriented approach. *Higher Education*, 61, 513–529.
- Heikkilä, A. & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Higher Education*, 31(1), 99–117.
- Heikkilä, A., Lonka, K., Nieminen, J. & Niemivirta, M. (2012). Relations between

teacher students' approaches to learning, cognitive and attributional strategies, well-being, and study success. *Higher Education*, 64, 455–471.

Heikkilä, T. 2008. *Tilastollinen tutkimus*. 7. uud. painos. Helsinki: Edita.

Helsingin yliopisto. (2003-2004a). Humanistinen tiedekunta. Lainattu 3.2.2015, saatavilla: <http://www.helsinki.fi/hum/index.htm>

Helsingin yliopisto. (2003-2004b). Opiskelu. Lainattu 27.2.2015, saatavilla: <http://www.helsinki.fi/hum/opiskelu/index.htm>

Jones, E. F. & Berglas, S. (1978). Control of the attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1978, Vol 4(2), 200–206.

Martin, A. J., Marsh, H. W. & Debus, R. L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 87–102.

Mega, C., Ronconi, L. & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121–131.

Metsämuuronen, Jari. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: opiskelijalaitos*. 4. painos. Helsinki: International Methelp,

Norem, J. K. & Cantor, N. (1986a). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1208–1217.

Norem, J. K. & Cantor, N. (1986b). Anticipatory and post hoc cushioning strategies: Optimism and defensive pessimism in "risky" situations. *Cognitive Therapy and Research*, 10(3), 347–362.

Norem, J. K. & Illingworth, K. S. S. (1993). Strategy-dependent effects of reflecting on self and tasks: Some implications of optimism and defensive pessimism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 822–835.

Nurmi, J.-E., Aunola, K., Salmela-Aro, K. & Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 59–90.

Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K., & Haavisto, T. (1995). The strategy and attribution questionnaire: Psychometric properties. *European Journal of Psychological Assessment*, 11, 108–121.

Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: an integrative approach to emotions in education. *Teoksessa*

Schutz, P. A. & Pekrun, R. (toim.) *Emotion in education*. Elsevier, 13–36.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.

Robins, R. W. & Beer, J. S. (2001). Positive illusions about the self: Short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 340–352.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö. Lainattu: 29.7.2015, saatavilla: <http://www.tenk.fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanta>

Vanhournout, G., Donche, V., Gijbels, D. & Van Petegem, P. (2013). (Dis)similarities in research on learning approaches and learning patterns. Teoksessa Gijbels, D., Donche, V., Richardson, J. T. E., & Vermunt, J. D. (toim.). *Learning Patterns in Higher Education. Dimensions and research perspectives*. Routledge, 11-32.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573.

Liitteet

Liite 1: Kyselylomake

Nimi: _____

Opiskelijanumero: _____

Sukupuoli: _____Nainen _____Mies

Syntymävuosi: _____

Tiedekunta: _____

Pääaine/koulutusohjelma:

Nykyisessä tiedekunnassa suoritettavan tutkinnon aloittamisvuosi: _____

Nykyiseen tutkintoon kuuluvien suoritettujen opintopisteiden määrä arviolta: _____op

Onko sinulla aiempia yliopisto-opintoja ennen nykyistä tiedekuntaasi?

_____Ei _____Kyllä

Jos olet suorittanut aiempia yliopisto-opintoja muualla niin missä? _____

Kuinka monta opintopistettä (op) aiemmat opinnot ovat laajuudeltaan? _____op

Oletko harkinnut opintojen keskeyttämistä? _____Ei _____Kyllä

Jos olet harkinnut opintojen keskeyttämistä niin miksi?

Oletko harkinnut pääaineen/ alan vaihtoa? _____Ei _____Kyllä

Jos olet harkinnut pääaineen/ alan vaihtoa niin

miksi? _____

Käytkö ansiotöissä? _____Ei _____Kyllä

Jos kyllä, kuinka monta tuntia/viikko? _____

Kyselylomakkeen tiedot SAA yhdistää opintomenestystietoihin

_____Kyllä _____Ei

OSA 1: AVOIMET KYSYMYKSET

Pohdi tähänastisia opintojasi humanistisessa tiedekunnassa ja vastaa seuraaviin kysymyksiin.

1. Mikä on opintojesi aikana erityisesti tukenut oppimistasi ja opintojesi etenemistä?
2. Mikä tekijät ovat haitanneet opintojesi etenemistä?
3. Minkälaista opintoihin liittyvää ohjausta/tukea olisit itse tarvinnut?
4. Jos olet jo aloittanut pro-gradu tutkielman, minkälainen kokemus se on sinulle ollut ja miten gradusi tekemistä voisi parhaiten tukea?

Jos sinulla on joitakin kehittämisehdotuksia liittyen opintoihin, voit kirjoittaa ne tähän.

OPINTOJEN KEHITTÄMISEEN LIITTYVÄT VÄITTÄMÄT

1. Olen saanut riittävästi opastusta palautteen antamiseen.
2. Olen saanut riittävästi opastusta palautteen vastaanottamiseen.
3. Olen saanut riittävästi ohjausta siihen, kuinka vastata tenttikysymyksen.
4. Opintojen aikana olen saanut ohjausta esseen kirjoittamiseen.
5. Koen että oppimisen arviointi on ollut opinnoissani oikeudenmukaista
Jos olet kokenut epäoikeudenmukaista arviointia, voit halutessasi kertoa kokemuksistasi tarkemmin tähän.
6. Yliopisto-opinnot ovat kehittäneet yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojani.

Voit halutessasi kertoa tähän tarkemmin oppimistilanteesta, jossa koet näiden taitojen kehittyneen.

OSA 3: OPISKELUTAVAT

1. Opiskellessani asetan itselleni omia tavoitteita muiden (esim. opettajan, kurssin tai tutkinnon) tavoitteiden lisäksi.
2. Kun minulla on vaikeuksia ymmärtää jokin asia, yritän analysoida miksi se on minulle vaikeaa.
3. Testaan opiskeltavan asian hallintaa yrittäen itse miettiä sellaisia esimerkkejä tai ongelmia,
joita ei materiaalissa tai luennoilla ole mainittu.
4. Testatakseni omaa oppimistani yritän muotoilla keskeiset asiat omin sanoin.

5. Kurssivaatimusten lisäksi perehdyn myös muuhun aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen.
6. Jos en ymmärrä opiskeltavaa asiaa, etsin muuta aiheeseen liittyvää materiaalia.
7. Teen enemmän kuin mitä minulta kurssilla edellytetään.

OSA 4: OPISKELUTAVAT II

1. Kun tartun johonkin tehtävään, olen yleensä varma, että onnistun siinä.
2. Minulle käy usein niin, että keksin jotain muuta tekemistä, kun minun pitäisi opiskella.
3. Kun menen uusiin tilanteisiin, odotan usein pärjääväni.
4. Jos jokin alkaa jossakin tehtävässä mennä pieleen, häivyn nopeasti muualle.
5. Minulla on usein tunne, etten selviydy uudesta asiasta.
6. Jos jotain hankalaa on tiedossa, keksin mielelläni muuta puuhaa.
7. Jos edessä on vaikea tehtävä, huomaan usein, etten yritä tosissani.
8. Olen pärjännyt eri tehtävissä hyvin.
9. Pärjään yleensä hankalammassakin tehtävässä.
10. Tulen usein sairaaksi, jos seuraavana päivänä on jotain hankalaa tiedossa.

OSA 5: YLEISET TYÖELÄMÄVALMIUDET

1. Opiskelu yliopistossa on kehittänyt taitoani tarkastella omaan alaani liittyviä asioita eri näkökulmista.
2. Opiskelu yliopistossa on kehittänyt taitoani analysoida oman alan tietoa kriittisesti.
3. Opiskelu yliopistossa on kehittänyt taitoani soveltaa oman alan tietoa ongelmanratkaisussa.
4. Opiskelu yliopistossa on kehittänyt taitoani tunnistaa ongelmia omaan alaani liittyvissä teksteissä.
5. Opiskelu yliopistossa on kehittänyt taitoani rakentaa oma näkemykseni aikaisempien tietojeni pohjalta.
6. Opiskelu yliopistossa on kehittänyt taitoani perustella näkemyksiäni omaan alaani liittyvissä asioissa.

7. Opiskelu yliopistossa on kehittänyt taitoani yhdistää eri lähteistä saatavaa tietoa perustellakseni oman näkemykseni asiasta.
8. Opiskelu yliopistossa on kehittänyt taitoani tunnistaa keskeisiä käsitteitä, ideoita ja ilmiöitä omaan alaani liittyvissä teksteissä.

OSA 6: OPISKELUUN LIITTYVÄT KOKEMUKSET I

1. Odotan pärjääväni hyvin opinnoissani.
2. Olen todella tyytyväinen siihen, miten olen panostanut opiskeluuni.
3. Tylsistyn opinnoissani.
4. Opintoni ärsyttävät minua.
5. Minua hävettää se, etten ole panostanut opiskeluuni tarpeeksi.
6. Opintoni ahdistavat minua.
7. Nautin opiskeluun liittyvistä haasteista.
8. Olen varma, että opintoni sujuvat hyvin.
9. Olen ylpeä itsestäni, kun saan hyvää palautetta tekemästäni työstä.
10. Opiskelu on tylsää ja yksitoikkoista.
11. Minua ärsyttää, että joudun tekemään niin paljon töitä opintojeni eteen.
12. Minua hävettää, että jätän opiskelun aina viime tippaan.
13. Pelkään, etten suoriudu opinnoistani.
14. Uusien asioiden oppiminen on innostavaa.
15. Opiskelu on niin pitkäväteistä, että ajatukseni lähtevät helposti harhailemaan.
16. Luotan siihen, että tulen etenemään hyvin opinnoissani.
17. Olen todella tyytyväinen siihen, miten olen suoriutunut kursseista.
18. Kun luen tenttiin, turhaudun usein niin paljon, että haluaisin heittää kirjat ulos ikkunasta.
19. Nolostun, jos joku huomaa, etten ole ymmärtänyt kurssiin liittyviä asioita.
20. Minua pelottaa, etten ymmärrä opintoihini liittyviä asioita tarpeeksi hyvin.
21. Odotan innolla uusien kurssien alkamista.
22. Minua hävettää, etten suoriudu opinnoista yhtä hyvin kuin muut.
23. Ajatus opiskelun aloittamisesta ahdistaa minua.

OSA 7: OPISKELUUN LIITTYVÄT KOKEMUKSET II

1. Pystyn opiskelemaan tehokkaasti, vaikka minulla olisi henkilökohtaisia huolia.
2. Voin myöntää opiskelussa tekemäni virheet ja silti menestyä hyvin.
3. Tunnen olevani osa opiskelijayhteisöä.
4. Opiskelupaikassani on hyvä opiskeluilmapiiri.
5. Pystyn opiskelemaan tehokkaasti vaikka olisin hermostunut.
6. Tunnen oloni ulkopuoliseksi opiskelijayhteisöstä.
7. Huoleni eivät estä minua onnistumasta opinnoissani.
8. Pystyn suoriutumaan opiskelun vaatimuksista, oli minulla millaisia tunteita tahansa.
9. Keskustelut muiden opiskelijoiden kanssa tukevat minua opinnoissani.
10. Opiskelijoiden kesken vallitsee vahva yhteisöllisyyden tunne.
11. Pystyn työskentelemään tehokkaasti silloinkin kun olen epävarma.
12. Saan usein rakentavaa palautetta muilta opiskelijoilta.
13. Ajatukseni ja tunteeni eivät muodostu esteeksi opiskelulle.
14. Teen usein opiskeluun liittyviä tehtäviä yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa.

Liite 2: Kognitiivis-attributionaaliset strategiat ja akateemiset tunteet; osioiden keskiarvot, mediaanit, moodit, keskihajonnat sekä minimi- ja maksimiarvot.

Kognitiivis-attributionaaliset strategiat	Keski-arvo	Mediaani	Moodi	Keski-hajonta	Minimi	Maximi
1. Kun tartun johonkin tehtävään, olen yleensä varma, että onnistun siinä.	5,03	5,00	6	1,38	1	7
2. Minulle käy usein niin, että keksin jotain muuta tekemistä, kun minun pitäisi opiskella.	5,20	5,00	6	1,48	1	7
3. Kun menen uusiin tilanteisiin, odotan usein pärjääväni.	4,98	5,00	6	1,50	1	7
4. Jos jokin alkaa jossakin tehtävässä mennä pieleen, häivyn nopeasti muualle.	2,80	2,00	2	1,40	1	7
5. Minulla on usein tunne, etten selviydy uudesta asiasta (käännetty)	4,82	5,00	6	1,64	1	7
6. Jos jotain hankalaa on tiedossa, keksin mielelläni muuta puuhaa.	4,30	4,50	5	1,64	1	7
7. Jos edessä on vaikea tehtävä, huomaan usein, etten yritä tosissani.	3,01	3,00	2	1,59	1	7
8. Olen pärjännyt eri tehtävissä hyvin.	5,67	6,00	6	1,10	1	7
9. Pärjään yleensä hankalammassakin tehtävässä.	5,36	6,00	6	1,26	1	7
10. Tulen usein sairaaksi, jos seuraavana päivänä on jotain hankalaa tiedossa.	1,75	1,00	1	1,36	1	7
Akateemiset tunteet	Keski-arvo	Mediaani	Moodi	Keski-hajonta	Minimi	Maximi
1. Odotan pärjääväni hyvin opinnoissani.	5,64	6,00	6	1,30	1	7
2. Olen todella tyytyväinen siihen, miten olen panostanut opiskeluuni (käännetty)	3,57	3,00	2	1,69	1	7
3. Tylsistyn opinnoissani.	3,25	3,00	2	1,79	1	7
4. Opintoni ärsyttävät minua.	3,10	3,00	1	1,79	1	7
5. Minua hävettää se, etten ole panostanut opiskeluuni tarpeeksi.	3,60	4,00	2	1,91	1	7
6. Opintoni ahdistavat minua.	3,55	3,00	2	1,89	1	7
7. Nautin opiskeluun liittyvistä haasteista.	4,98	5,00	5	1,44	1	7
8. Olen varma, että opintoni sujuvat hyvin.	4,98	5,00	6	1,51	1	7
9. Olen ylpeä itsestäni, kun saan hyvää palautetta tekemästäni työstä.	6,15	7,00	7	1,14	2	7
10. Opiskelu on tylsää ja yksitoikkoista.	2,78	2,00	2	1,59	1	7
11. Minua ärsyttää, että joudun tekemään niin paljon töitä opintojeni eteen	2,81	2,00	2	1,64	1	7

12. Minua hävettää, että jätän opiskelun aina viime tippaan.	3,78	4,00	5	1,91	1	7
13. Pelkään, etten suoriudu opinnoistani	3,03	2,00	1 ^a	1,88	1	7
14. Uusien asioiden oppiminen on innostavaa.	6,02	6,00	7	1,10	1	7
15. Opiskelu on niin pitkäväteistä, että ajatukseni lähtevät helposti harhailemaan.	3,17	3,00	2	1,59	1	7
16. Luotan siihen, että tulen etenemään hyvin opinnoissani	5,12	5,00	6	1,52	1	7
17. Olen todella tyytyväinen siihen, miten olen suoriutunut kursseista.	4,91	5,00	6	1,53	1	7
18. Kun luen tenttiin, turhaudun usein niin paljon, että haluaisin heittää kirjat ulos ikkunasta	2,65	2,00	2	1,58	1	7
19. Nolostun, jos joku huomaa, etten ole ymmärtänyt kurssiin liittyviä asioita	4,02	4,00	5	1,91	1	7
20. Minua pelottaa, etten ymmärrä opintoihini liittyviä asioita tarpeeksi hyvin.	3,91	4,00	2	1,98	1	7
21. Odotan innolla uusien kurssien alkamista.	5,37	6,00	6	1,48	1	7
22. Minua hävettää, etten suoriudu opinnoista yhtä hyvin kuin muut	3,03	2,00	1	1,95	1	7
23. Ajatus opiskelun aloittamisesta ahdistaa minua.	2,79	2,50	1	1,66	1	7

^a= Useampi arvo moodille.

Läite 3: Faktoriansalyysi kognitiivis-attributioonalisista strategioista

Faktorit	1	2	3
1. Kun tartun johonkin tehtävään, olen yleensä varma, että onnistun siinä.	.67		.76
2. Minulle käy usein niin, että keksin jotain muuta tekemistä, kun minun pitäisi opiskella.		.66	
3. Kun menen uusiin tilanteisiin, odotan usein pärjääväni.	.58		.76
4. Jos jokin alkaa jossakin tehtävässä mennä pieleen, häivyn nopeasti muualle.		.58	-.45
5. Minulla on usein tunne etten selviydy uudesta asiasta (käännetty)			.72
6. Jos jotain hankalaa on tiedossa, keksin mielelläni muuta puuhaa.		.86	
7. Jos edessä on vaikea tehtävä, huomaan usein, etten yritä tosissani.		.60	
8. Olen pärjännyt eri tehtävissä hyvin.	.89		.47
9. Pärjään yleensä hankalammassakin tehtävässä.	.94		.50
10. Tulen usein sairaaksi, jos seuraavana päivänä on jotain hankalaa tiedossa.			-.41
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.			