



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Lasten oppimiseen liittyvien ajattelutapojen ilmeneminen luokkahuoneessa

Tapaustutkimus ensimmäiseltä luokalta

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Luokanopettajan koulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Joulukuu 2018
Toni Sipiläinen

Ohjaaja: Inkeri Ruokonen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen		
Tekijä - Författare - Author Toni Sipiläinen		
Työn nimi - Arbetets titel Lasten oppimiseen liittyvien ajattelutapojen ilmeneminen luokkahuoneessa- Tapaustutkimus ensimmäiseltä luokalta		
Title Students mindset behaviour related to learning in classroom– A Case study from a first grade class University Viikki Normal School		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Inkeri Ruokonen	Aika - Datum - Month and year Joulukuu 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 67 s + 2 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia ensimmäisen luokan oppilaiden oppimiseen liittyviä ajattelutapoja ja niiden ilmenemistä luokkahuone kontekstissa. Tutkimuksen päätutkimuskysymykset olivat; 1.Millaisia oppimiseen liittyviä ajattelutapoja luokkatilanteet oppilaiden näkökulmasta ilmensivät? Ja 2. Ilmenikö oppilaiden ajattelutavoissa eroja ja yhteyttä alkumittauksessa saatuun testitulokseen? Toteutettu tutkimus pohjautuu Dweckin (2000) kehittämään teoriaan erilaisista ajattelutavoista, kasvun ajattelutavasta ja muuttumattomasta ajattelutavasta, sekä niiden vaikutuksista yksilön käyttäytymiselle. Teorian mukaan kasvun ajattelutapa johtaa uskomuksiin ihmisen perusominaisuuksien muovautuvuudesta. Muuttumattoman ajattelutavan uskotaan puolestaan johtavan uskomuksiin, joissa korostuu muuttumaton suhtautuminen ihmisen perusominaisuuksien muovautuvaisuudesta.</p> <p>Tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa keskityttiin tutkimaan kahta lähtökohtaisesti eri ajattelutavan omaavaa ensimmäisen luokan oppilasta. Aineisto kerättiin käyttäen apuna havainnointia, videointia, oppilaiden VA-haastattelua. Aineisto laadullinen analyysi tapahtui teorialähtöisesti, pohjautuen Dweckin (2000) teoreettiseen viitekehykseen. Tutkimuksessa on myös hyödynnetty oppilaiden ajattelutapaa mittaavaa alkutestiä.</p> <p>Tulosten valossa oppilaiden eri ajattelutavat vaikuttivat oppilaiden ajattelutapaa kuvastaviin tilanteisiin ja oman toiminnan selittämiseen. Alkumittauksen perusteella kasvun ajattelua edustavalla lapsella korostui kasvun ajatteluta kuvaavat tilanteet ja vastaavasti muuttumattomaa ajattelua painottaneella oppilaalla painottui muuttumattomaa ajattelua kuvastavat tilanteet. Oppilaiden omat selitykset tilanteista tasoittivat eri tilanteista tehtyjä johtopäätöksiä. Molempien oppilaiden ajattelussa oli viitteitä molemmista ajattelutavoista. Tarkempien johtopäätösten tekemiseen tarvittaisiin laajempaa laadullista tutkimusta ja pidempää seurantajaksoa, sekä useampia saman lapsen haastattelukertoja.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Ajattelutapa, kasvun ajattelutapa, muuttumaton ajattelutapa		
Keywords Mindset, growth mindset, fixed mindset		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Toni Sipiläinen		
Työn nimi - Arbetets titel Lasten oppimiseen liittyvien ajattelutapojen ilmeneminen luokkahuoneessa- Tapaustutkimus ensimmäiseltä luokalta		
Title Students mindset behaviour related to learning in classroom– A Case study from a first grade class		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Inkeri Ruokonen	Aika - Datum - Month and year December 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 67 pp. + 2 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The aim of this study was to examine first grade student's mindsets about learning and how these mindsets are to be seen in the classroom context. Main research questions were: 1. What kind of mindsets related to learning did there emerge? And 2. Was there any differences or connection to the pre- tested mindset. This study is based on the mindset theory by Dweck (2000), in which is studied growth mindset and fixed mindset and their affect to person's behaviour. The theory presumes that growth mindset leads to thinking where human qualities are malleable. Whereas fixed mindset is thought to lead thinking where human qualities and skills are set.</p> <p>In this qualitative case study the aim was to study to students with different mindsets and their behaviour in the classroom. The data of this study included observations, videotaping and stimulated recall interviews. The analyse of the data was done theory based, based on Dweck's (2000) mindset theory. In the study the mindset pre-test is also used.</p> <p>The results suggest that student's pre-tested mindsets influence to the situations and behaviour that is seen in the classroom. In the behaviour of the pre-tested student with clearer growth mindset it was seen more growth mindset situations and in the behaviour of with the pre-tested fixed mindset student, it was seen more situation with fixed mindset interpretation. Student own interpretations from the situations levelled out the difference between students and their mindset behaviour. In both students it was seen both fixed mindset behaviour and growth mindset behaviour. To make more precise conclusions it would need more boarder study and longer observation period and more interviews with the same student.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Ajattelutapa, kasvun ajattelutapa, muuttumaton ajattelutapa		
Keywords Mindset, growth mindset, fixed mindset		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		



UNIVERSITY OF HELSINKI

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	OPPIMISEN KONTEKSTI ENSIMMÄISELLÄ LUOKALLA.....	4
	2.1 Koulunsa aloittava lapsi ja kehitys.....	4
	2.2 Pienen lapsen oppimisteorioita	6
	2.3 Motivaation yhteys oppimiseen	9
	2.4 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet alkuopetuksen perustana ..	10
3	MINDSET-AJATTELU OPPIMISESSA	13
	3.1 Dweckin teoria ajattelutavoista.....	13
	3.2 Ajattelutavan vaikutus yksilön tavoitteisiin.....	15
	3.3 Suhtautuminen epäonnistumisiin ja yrittämiseen.....	17
	3.4 Kehuminen ja palaute	19
	3.5 Ajattelutavan vaikutus sosiaaliseen käyttäytymiseen	21
	3.6 Kasvun ajattelutapaa tukevat interventiot.....	22
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	24
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	24
	4.2 Tutkimusasetelma.....	24
	4.3 Tutkimusmenetelmät.....	26
	4.3.1 Opetuksen havainnointi ja videointi	27
	4.3.2 Virikkeitä antavat haastattelu ja lasten haastattelu	28
	4.4 Aineiston analyysi ja aineiston keruu	30
5	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	33
	5.1 Oppilaiden oppimiseen liittyvät ajattelutavat luokkatilanteissa.....	33
	5.1.1 Kasvun ajattelua kuvastavat tilanteet.....	33
	5.1.2 Muuttumatonta ajattelua kuvastavat tilanteet.....	38
	5.1.3 Oppilaiden neutraalia ajattelua kuvastavat tilanteet	45
	5.2 Miten luokkatilanteessa ilmenneet ajattelutavat olivat yhteydessä oppilaiden alkumittauksessa saatuun testitulokseen?	47
6	LUOTETTAVUUS.....	56
7	POHDINTAA	58
	LÄHTEET.....	61
	LIITTEET.....	1

TAULUKOT

Taulukko 1. Tutkimuskysymysten, -menetelmien ja aineiston analyysin yhteys.
.....**2Error! Bookmark not defined.**

KUVIOT

Kuvio 1. Kouluvalmiutta kuvaavat tekijät Linnilän (2006) mukaan..... 6

Kuvio 2. Oppimiseen liittyvien ajattelutapojen eroavaisuuksien pääpiirteet Dweckin teorian mukaan.....21

1 JOHDANTO

Maailman sanotaan usein muuttuneen globaalimmaksi. Varsin yleisen määritelmän mukaan globalisaatio voidaan käsittää ilmiönä, jossa maailmalaajuinen yhteys eri alojen ja yhteiskunnan tasojen välillä syvenee, nopeutuu ja avautuu (Held ym. 1999, s.1). Sklair (1999) puolestaan korostaa kuinka globalisaatio-prosessi pakottaa meitä miettimään kansallisia prosesseja, kuten koulutus, osana erilaisia globaaleja prosesseja (Sklair, 1999, s.144). Opetushallituksen (Finnish National Board of Education, 2011) selonteon mukaan yhteisöjen, työn ja koulutuksen muutokset ajavat ihmisen miettimään uudelleen tapojamme olla ihmisiä, tehdä asioita ja hallita tietoja ja taitoja. Näitä taitoja nimitetään usein myös kansalaistaidoiksi (21st skills), ja niiden avulla oppilaita pyritään valmistamaan kohtaamaan tulevaisuuden moninaiset haasteet ja kehittämään taitojaan tulevaisuutta ajatellen mielekkääseen suuntaan. Asiakirja linjaa, että tämän päivän lasten tulee oppia taitoja, jotka tähtäävät muun muassa luovuuden, joustavuuden ja uusien asioiden nopeaan omaksumiseen. (Finnish National Board of Education, 2011, s. 8.)

Suomalaisten lasten oppivelvollisuus ja koulutaival alkavat pääsääntöisesti seitsemän vuoden iässä. Koulun aloittamisen myötä lapsi tulee osaksi suomalaisen yhteiskunnan yhtä keskeistä palvelujärjestelmää, joka tarjoaa jokaiselle lapselle mahdollisuuden yleisivistävään ja vähintään yhdeksän vuoden mittaiseen koulupolkuun. Ojalan (2015) mukaan koulun tehtävänä on antaa lapselle mahdollisuuksia monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehitykseen. Oppilaalle tulee myös taata mahdollisuuksia elämässä tarvittavien tietojen ja taitojen hankintaan, jotka niin ikään antavat oppilaalle valmiuksia jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittymiseen. (Ojala, 2015, s. 5.) Nivala (2006) näkee koulun erityisenä sosialisatioympäristönä, joka on suunniteltu erityisesti tietoisien ja tavoitteellisten kasvatuksellisen toiminnan harjoittamiseen (Nivala, 2006, s. 59). Myös poliittisia päätöksiä tehdessä tiedostetaan hyvin, kuinka koulu on väline jolla nuoriin voidaan vaikuttaa (Lipponen, 2013, s. 3). Valloillaan tuntuu olevan myös käsitys, jossa laadukkaan koulutuksen ja yhteiskunnan hyvinvoinnin välillä nähdään olevan yhteys, ja erityisesti päteville opettajien ja taitavien opettajien työllä on asiassa keskeinen rooli (Mikkola, 2012, s. 9).

Perusopetusta ja sen sisältöjä määrittelee suomalaisessa yhteiskunnassa valtakunnallinen opetussuunnitelma (POPS, 2014). Rantalan (2015) näkee valtakunnallisen opetussuunnitelman omaavan eniten poliittista valtaa, koska sen voidaan katsoa määrittelevän mitä arvoja, tietoja ja taitoja valtio haluaa koulun kautta oppilaille välitettävän (Rantala,

2015, s. 97). Virallisella tasolla perusopetuksen opetussuunnitelman avulla pyritään varmistamaan koulutuksen tasa-arvo, laatu sekä tukea lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista (POPS, 2014, s. 9.). Asiakirja nojaa perusopetuslakiin (Perusopetuslaki 628/1998) ja sen asetuksiin (perusopetusasetus 852/1998) sekä valtioneuvoston asetukseen opetuksen tavoitteista ja tuntijaosta (422/2012 ja 378/2014). Opetussuunnitelma näkee perusopetuksessa opettamisen ja kasvattamisen kokonaisuutena, jossa moninaisten osaluokkien tavoitteet ja sisällöt ovat toisiinsa liittyviä ja yhdessä ne muodostavat opetuksen perustan (POPS, 2014, s. 9.).

Uuden opetussuunnitelman oppimiskäsitys näkee oppilaan aktiivisena toimijana. Aktiivisuuden katsotaan tarkoittavan muun muassa aktiivista tavoitteiden asettamista, oman oppimisen ja kokemusten reflektointia ja ongelmien ratkaisemista. Oppiminen nähdään oleelliseksi osaksi yksilön kasvua, ja lähtökohta oppimiseen rakentuu positiivisten kokemusten ja tunteiden kautta. Oppimiskäsityksessä korostuu myös oppimaan oppiminen ja näkemys oppilaan oppimisprosessin monimuotoisuudesta. Oppilaan oppimiseen ja tavoitteisiin katsotaan vaikuttavan oppilaan kiinnostuksen kohteet, motivaatio, arvostukset, tunteet, käsitykset, minäkuva ja pystyvyyden tunteet. (POPS, 2014, s. 14.). Uuden opetussuunnitelman oppimiskäsityksestä voidaan lukea myös kasvun ajattelua korostavaa näkemystä, jota tuotiin vahvasti esille muun muassa Tulevaisuusvaliokunnan Uusi oppiminen-selvityksessä (2013). Selvitys pyrki osaltaan vaikuttamaan uuden Opetussuunnitelman (2014) suuntaan, tarjoamalla tutkimukseen perustuvaa näkemystä oppimisen tulevaisuudesta ja opetuksen kehittämisestä. (Lipponen, 2013, s. 3-4.)

Kasvun ajattelu viittaa Carol Dweckin (2000) mindset-teoriaan, jossa tutkimuksen keskiössä ovat ihmisen ajattelutavat ja niiden vaikutukset yksilön käyttäytymiseen. Kuusisto & Tirri (2013) ovat suomentaneet mindset-teorian keskiössä olevan growth mindset käsitteen kasvun ajattelutavaksi, jolla viitataan uskoon siihen että ihminen voi kehittää älykkyytään, lahjakkuuttaan, persoonallisuuttaan ja kykyjään. Kyseisen ajattelutavan ajattelun johtavan oppimisen kannalta positiivisten ominaisuuksien muodostumiseen ja lisäävän esimerkiksi yksilön ahkeruutta ja valmiuksia kohdata haasteita ja vaikeuksia. (Kuusisto & Tirri, 2013, s.14.) Dweckin (2000) mukaan hyvin menestyviä yksilöitä voidaan usein luonnehtia oppimista rakastaviksi, haasteita etsiviksi, yrittämistä arvostaviksi ja sinnikkäiksi kohdatessaan haasteita. Kasvun ajattelu ja jatkuva uuden oppimisen into ei kuitenkaan nykytiedon valossa edes pienten lasten tapauksessa itsestään selvää. Epäonnistumisten välttelyä, itsesyytöksiä, odotusten madaltamista, negatiivisia tuntemuksia, vähäistä sinnikkyyttä ja sopimattomia oppimisstrategioita voi esiintyä jo alle neljä vuotiaiden lasten käyttäytymisessä. (Dweck, 2000, 96-97.)

Tämä tutkimus on toteutettu osana professori Kirsi Tirrin vetämää tutkimushanketta (Co-PErNicus). Toteutettu pro gradu- tutkimus käsittelee kahden ensimmäisen luokan oppilaan oppimiseen liittyviä ajattelutapoja. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jossa luokkahuoneessa tapahtuvia tilanteita on peilattu Dwekin (2000) esittämään teoriaan erilaisista ajattelutavoista.

2 OPPIMISEN KONTEKSTI ENSIMMÄISELLÄ LUOKALLA

2.1 Koulunsa aloittava lapsi ja kehitys

Koulunsa aloittelevat oppilaat ovat sekä oppijoina että kokemuksellisesti ajateltuna, jo melko kokeneita. Erilaisia oppimiskokemuksia on yleensä kertynyt runsaasti päiväkodista, kotoa ja vertaissuhteiden kautta. (Dembo & Eaton, 1997, s. 70.) Brotherus ym. (2002) kuvailevat yleisesti ottaen esi- ja alkuopetusikäisiä lapsia uteliaiksi, sosiaalisiksi ja innokkaiksi oppijoiksi. Useat oppimista tutkineet teoreetikot, kuten esimerkiksi Bruner ja Vygotsky, liittävät työssään oppimisen ja kehityksen tiiviisti yhteen. Kouluiän kynnykselle olevat lapset mielletäänkin usein aktiivisiksi ympäristön tutkijoiksi ja ongelmien ratkojiksi. (Brotherus ym., 2002, s. 68-73.)

Kehityspsykologisesti ajateltuna koulunsa aloittava lapsi on Ojalan (2015) mukaan vaiheessa, jossa hänen tietoisuutensa omasta minästä on voimistumassa. Kouluikäisen lapsen ajatellaan kykenevän erittelemään minänsä eri ulottuvuuksia ja tunnistamaan omia vahvuuksiaan. Kouluikäiselle lapselle voidaan myös pitää tyypillisenä melko optimistista käsitystä omista vahvuuksista ja kyvyistä, ja lapsi saattaa arvioida omia suorituksia paremmiksi kuin ne todellisuudessa ovat. (Ojala, 2015, s.22.) Lapsen minäkuvan kehitys on monien alan tutkijoiden mukaan alkanut jo lapsen syntymästä lähtien (kts. Ojala 2009, Erikson 1963, Freud 1936)

Kouluikäisen lapsen ajattelun ja päättelyn kehittymiseen on perinteisesti liitetty Piaget'n oletama konkreettisten operaatioiden vaihe. Ajattelussa tapahtuva muutos ilmenee lapsen kykyä ajatella sekä konkreettisesti että päätellä moninaisia asioita. Konkreettisesti tämä tarkoittaa esimerkiksi kykyä erottaa oma ajattelu jonkun toisen ajattelusta, ja kyvykkyytenä asettua toisen asemaan. Ikäkausittaisesti ajateltuna lapsen luokittelutaidot myös täsmentyvät ja monipuolistuvat (määrä, tilavuus, paino) ja lapsi alkaa ymmärtämään paremmin määrän ja säilyvyyden käsitettä. Lapsen oppimista katsotaan myös tukevan konkreettisten havaintojen teko ja konkreettisilla välineillä työskentely. Lapselle voi myös olla vaikeaa tunnistaa oman ajattelunsa logiikkaa ja ilman konkreettisiä esimerkkejä. (Ojala, 2015, s. 29.)

Erikson (1963) puolestaan kuvaa lapsen minän ja persoonallisuuden kasvua erilaisten kehityskriisien avulla. Kouluiän (ikävuodet 6-12) kehityskriisin myötä lapselle katsotaan

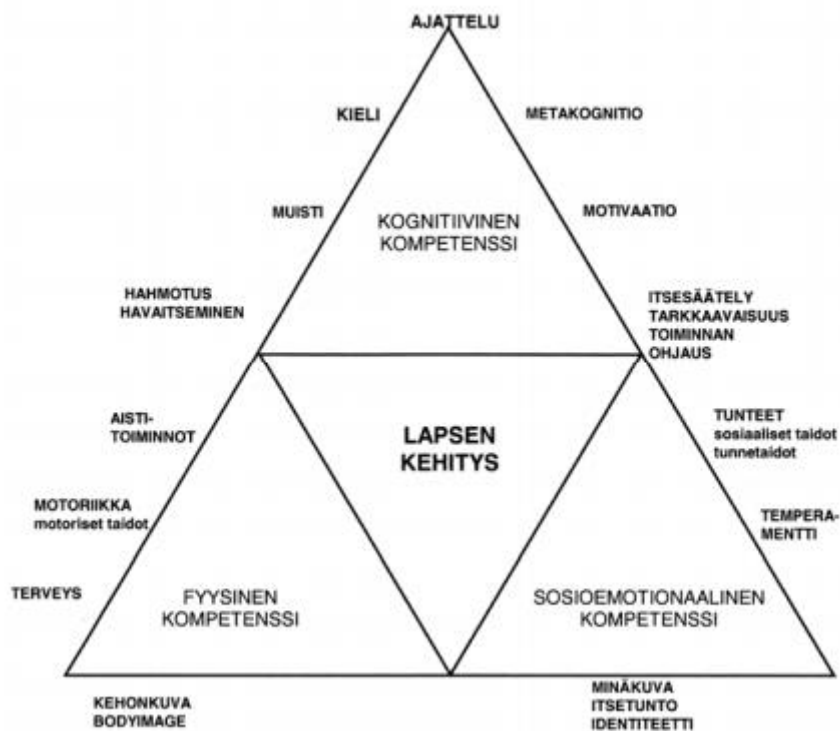
kehittyvän sisäinen tunne pystyvyydestä tai alemmuudesta. Ikäkauden kriisille tyypillisenä käyttäytymisenä voidaan pitää itseään muihin vertailevaa käyttäytymistä, jolloin lapsi etsii voimakkaasti eroja itsensä ja muiden välillä. Lapsen havainnot voivat luoda jännitteitä ja kriisejä oman minän muodostumiselle. Ojalan (2015) mukaan on tärkeää, että sekä vanhemmat että opettajat auttavat lasta kohtaamaan ja työstämään näitä jännitteitä, jotta tunne alemmuudesta ei muodostu pysyväksi. Eheällä minäkuvalla voidaan katsoa myös olevan yhteys hyvään itsetuntoon. Positiivisen itsetunnon puolestaan katsotaan olevan yhteydessä oppilaan tehtäväsuuntautumiseen, itsenäiseen työskentelyyn, epäonnistumisten sietoon, positiiviseen suhteutumiseen haasteisiin ja valmiuteen auttaa toisia. (Ojala, 2015, s.22-23.)

Ihmisen, ja lapsen kehitystä, on perinteisesti lähestytty erottelemalla ihmisen fyysinen, psyykkinen (kognitiivinen) ja sosiaalinen (socioemotionaalinen) osa-alue toisistaan. Edellä mainittuja voidaan pitää kehityksen osa-alueina ja ne toimivat kokonaiskehityksen perustana. (Kroqvist & Pulkkinen, 2007, s. 31.) Lapsen kouluvalmiutta arvioitaessa on perinteisesti totuttu miettimään lapsen osaamista juuri edellä mainittujen osa-alueiden kautta (Linnilä, 2006, s. 36). Muutokset eri osa-alueilla vaikuttavat toisiinsa, mutta ne tapahtuvat myös toisiinsa sidoksissa. Tästä näkökulmasta esimerkiksi lapsen kehitys on luonteeltaan dynaamista ja kokonaisvaltaista. Katsotaan, että kehitys eri osa-alueilla avaa mahdollisuuksia kehittyä toisaalla ja näin yhden osa-alueen kehityksen katsotaan edistävän muiden alueiden kehitystä. (Kroqvist & Pulkkinen, 2007, s. 31.)

Kouluikäisen lapsen maailmassa korostuvat lisäksi lapsen lisääntyvät sosiaaliset suhteet, vertaisilta saatu palaute ja sosiaalisten taitojen merkitys. Sosiaalinen havaitsemiseen liittyy Kroqvistin ja Pulkkinen (2007) mukaan toisten ajatusten, tunteiden ja käyttäytymisen vaikuttaminen yksilöön. Havaitseminen pitää sisällään sosiaalisten vihjeiden tulkintaa, vastausten hakemista ja sopivalla tavalla reagoitua. Sosiaaliset taidot tukevat lapsen ystävyysuhteiden muodostumista, ja ystävyysuhteita voidaan pitää sekä sosiaalisena että kognitiivisena voimavarana (Kroqvist & Pulkkinen, 2007, s.154-156.)

Kognitiivisella kehityksellä viitataan perinteisesti ihmisen mielensisäisiin toimintoihin. Kognitiivisina perustoimintoina pidetään havaitsemista, ajattelua, kieltä ja muistia. Linnilä (2006) tuo kuitenkin esiin, että kognitiivisiin taitoihin kuuluvat kaikki ymmärtämiseen ja käsittämiseen liittyvät taidot. (Linnilä, 2006, s. 46.) Lapsen kehittymisen ja oppimisen keskiöön nostetaan kuitenkin yleensä lapsen kognitiiviset taidot ja niiden tar-

kastelu. Kognitiiviset taidot koostuvat muistitoiminnoista, päättelystä, ongelmanratkaisusta ja ajattelusta. Kognitiivisten toimintojen katsotaan perustuvan erilaisen informaation prosessointiin. (Ojala, 2015, s. 25.)



Kuvio 1. Kouluvalmiutta kuvaavat tekijät Linnilän (2006) mukaan (s. 37)

2.2 Pienen lapsen oppimisteorioita

Viime vuosikymmeninä kasvatustieteissä on kiinnitetty paljon huomiota psykologisesti orientoituneisiin teoriasuuntauksiin, joista ehkä merkittävimpanä esiin on noussut konstruktivistinen oppimisteoria. Oppimisen selittämisen painopiste on, tämän käsityksen vahvistumisen myötä, siirtynyt kohti oppilasta ja oppijan omaa aktiivista toimintaa tiedon konstruoijana. (Siljander, 1997, s. 344.) Brotherus ym. (2002) tuovat teoksessaan esiin, kuinka suomalaisessa alkuopetuksessa korostuu ajatus lapsen oppimisen rakentumisesta aiemmin opitun varaan. Oppimisprosessissa oppilaalla on aktiivinen rooli, mutta myös tutkiva ja ongelmakeskeinen lähestymistapa korostuu. (Brotherus ym., 2002, s. 76).

Konstruktivismi juontaa juurensa eri lähteistä, eikä sinällään ole erillinen oppimisteoria, vaan pikemminkin tiedon olemusta käsittelevä paradigma. Tiedon luonne on, konstruktivistisesti ajateltuna, aina riippuvainen tietäjästä, ja on sekä yksilön että tietäjän itse rakentamaa. Yleisesti ajatellaan, että oppija on tällöin tiedon aktiivinen vastaanottaja ja toimija, joka tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tiedon pohjalta. Uusien tietojen valossa yksilö rakentaa eheämpää ja monipuolisempaa tietoverkkoa, mutta rakentaa samalla myös merkityksiä. (Tynjälä, 1999, s. 7-38.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen keskiössä on myös ajatus, jonka mukaan uusi tieto tulee aina kiinnittyä osaksi yksilön aikaisempaa tietoa. (Ojala, 2015 s. 8). Konstruktivistinen näkemys oppimiseen pyrkii tarkastelemaan oppimisen ja kehittymisen sisäisiä rakenteita ja prosesseja. Konstruktivistista näkemystä oppimiseen ovat osaltaan viitoittaneet ja jollain muotoa korostaneet niin Piaget (1969), Dewey (1933) kuin Vygotsky (1978).

Piaget hahmotti oppimista ihmisen mielen sisäisten rakenteiden kautta, jotka jäsenyvät ja kehittyvät vaiheittain oppimisen myötä. Kehittyvien sisäisten rakennelmien kautta lapsi prosessoi ulkoisen maailman ärsykeitä ja pyrkii saavuttamaan tasapainon ulkoisen ja sisäisen maailman välillä. (Ojala, 2015 s. 10). Näitä rakentuvia kognitiivisia prosesseja Piaget lähestyi erilaisten skeemojen kautta. Piagetin skeemat voidaan, Phillipsin ja Soltisin (1986) mukaan, nähdä hieman samaan tapaan kuin tietokoneohjelmat, jotka ohjaavat tietokoneen toimintaa ja tulkintaa kulloisen ärsykkeen mukaan. Saatuaan uutta tietoa ihminen muokkaa itse aktiivisesti omaa toimintaa ja skeemojaan. Piagetin teorian suurimpina puutteina voidaan sen olettamusta kehitysvaiheiden universaaliudesta ja teorian vähäistä kiinnostusta siihen kuinka ympäristön ja kulttuurin vaikuttavat yksilön kehitykseen. (Phillips & Soltis, 1986, s. 42-49.)

Dewey mukaan ajattelulla ja oppimisella oli ihmisen elämässä elintärkeä rooli. Ihmisen ajattelu ja oppiminen ovat auttaneet ihmistä välttämään vaaroja, ajattelemaan asioiden mahdollisia tulevia ongelmia ja seurauksia, ja suunnittelemaan asioita ja omaa toimintaa. Dewey pyrki tuomaan oppimisen ajatteluun näkemystä, jossa korostuivat ongelmanratkaisu, merkitykselliset oppimiskokemukset ja oppilaan oma aktiivisuus. (Phillips & Soltis, 1986, s. 38-39.) Dewey korosti myös lapsen omaa dynaamista tavoiteasettelua, joka muuntuu lapsen toiminnan ja oppimiskokemusten myötä (Ojala, 2015, s. 9-11). Dewey näki oppimisen kehämäisesti, jossa ympäristö ja yksilö ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa, muokaten toinen toistaan. (Bredo, 1997, s. 10). Tästä näkökulmasta katsottuna oppiminen on luova ja joustava prosessi, jossa korostuvat yksilön omat merkitykset sekä sosiaalinen että fyysinen oppimisympäristö (Ojala, 2015, s. 9-11).

Vygotsky (1978) korosti lasten kognitiivisten taitojen kehittämisessä taitojen sosiaalista konstruktiota. Tällöin vallitsevana ajatuksena on, että kognitiiviset taidot kehittyvät ihmisen ja kulttuuriympäristön välisen merkityksellisen vuorovaikutuksen kautta. Vygotsky erottaa, Piagetista poiketen, lapsen kehittämisessä erilleen lapsen biologisen kypsyminen ja kulttuurisen kypsyminen. (Ojala, 2015, s. 30-31.) Hän näkikin kaikki korkeamman tason toiminnot, kuten muistamisen ja ajattelun, rakentuvan yksilön sosiaalisen kanssakäymisen kautta. Tästä syystä oppimisen sosiaalinen ulottuvuus on kriittinen. (Bredo, 1997, s. 34-35.) Näiden toimintojen kehitys on mahdollista eri työkaluin tapahtuvan aktivoitumisen kautta. Tärkeimpänä kulttuurisena työkaluna hän nostaa esiin kielen ja sen merkitysmaailman. (Ojala, 2015, s. 30-31.) Erilaisten välineiden, kuten esimerkiksi kynän ja paperin avulla, hyödyntää ulkoista muistikenttää, ja helpottaa monimutkaisempien asioiden käsittelyä (Hakkarainen, 2007, s. 8). Psykologisten välineiden avulla ihminen myös sisäistää tietoa ja säätelee sosiaalista toimintaansa. Esimerkiksi kielen avulla yksilö luo aktiivisesti yhteyden ympäristön ja oman toiminnan välille. (Tynjälä, 1999, s. 44-45.)

Vygotskyn ajattelusta on sittemmin kummunnut oppimisen sosiokulttuurinen teoria. Kumpulainen ym. (2010) nostavat esiin oppimisen kulttuurisidonnaisuuden ja moninaiset kontekstit ja pitävät sosiokulttuurista oppimiskäsitystä vallalla olevana teoriana. (Kumpulainen ym, 2010, s.79.) Teoria näkee oppimisen ja tiedonmuodostuksen pääasiassa sosiaalisena ilmiönä. Hänen käsityksensä mukaan kaikki oppiminen tapahtuu aluksi sosiaalisella, ja tämän jälkeen psykologisella tasolla. Prosessissa ihmisen ulkoinen toiminta vähitellen sisäistyy yksilön henkiseksi toiminnaksi. Näin ajateltuna oppiminen alkaa yksilön sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja muuntuu sitten yksilön sisäiseksi prosesseiksi. (Tynjälä, 1999, s. 44-47.) Sosiokulttuurisesti ajateltuna oppiminen voidaan mieltää yhteisölliseksi prosessiksi, jolla on taipumus ja kyky mukautua yksilöiden ja yhteisöjen toimintaan (Kumpulainen ym., 2010, s. 11). Myös Hakkarainen (2007) näkee oppiminen moninaisena prosessina, jossa myös erilaisten oppilaiden yksilölliset erot tulee pyrkiä huomioimaan. Oppimista olisikin hedelmällistä lähestyä juuri sosiokulttuurisen viitekehyksen tiimoilta, jolloin oppimisessa korostuu hänen mukaan ennen muuta oppimisen sosiaalinen prosessi ja erilaiset merkitykset. (Hakkarainen, 2007, s. 1-5.)

Sosiokulttuurinen perspektiivi pitää sisällään myös symbolisen interaktionismin käsitteen. Lähestymistapa korostaa puhtaasti sosiokulttuurista lähestymistapaa enemmän yksilön itselle asettamia tavoitteita ja merkityksiä ja niiden vaikutusta yksilön toimintaan. Yksilöllisestä merkityksenannosta huolimatta yksilö on silti alisteinen yhteisöstä kumpuaville merkityksille ja yhteisön antamalle näkökulmalle. (Tynjälä, 1999, s. 50-54.)

2.3 Motivaation yhteys oppimiseen

Motivaation tärkeä osuus oppimisessa on tunnettu jo kauan ja usein lapsen suoriutumisen ja eroavien taitojen taustalla katsotaan vaikuttavan motivaatioon liittyviä tekijöitä (Linnilä, 2006, s. 47). Hakkarainen (2002) tuo esiin, kuinka koulunaloitusvaiheessa lapsen motivaatio kokee ison muutoksen, kun lapsen motivaatio siirtyy leikkimisestä kohti formaalia oppimista (Hakkarainen, 2002, s. 99). On myös havaittu, kuinka osanottajien tahto, tehtävään käytetty aika ja motivaatio tasoittavat erilaisten oppijoiden oppimistuloksia (Hakkarainen, 2007, s. 4).

Psykologian piirissä toimivia tutkijat ovat usein kiinnostuneita ihmisen mahdollisuudesta vaikuttaa oman motivaationsa kehittymiseen ja hallintaan. Kysymys myös jakaa tutkijoita monesti kahteen koulukuntaan. Yksilön omaa vaikutusmahdollisuutta asiaan epäilevä koulukunta pyrkii selittämään ihmisen käyttäytymisen motivaatiota biologisin ja mekaanisin prosessein, ja nostaa keskiöön yksilön sisäiset tarpeet ja ulkoiset tekijät, kuten rankaisu ja halutun toiminnon behavioristinen vahvistaminen. Toinen näkemys näkee ihmisen enemmän rationaalisena olentona, jolla on mahdollisuus, ja kyky, järkeillä asioita ja vaikuttaa omaan käyttäytymiseen oman mielen avulla. (Dembo & Eaton, 1997, s. 66.) Viime vuosikymmeninä motivaation tutkiminen on painottunut näistä jälkimmäiseen, eli ilmiön psykologiseen tarkasteluun. (Liukkonen & Jaakkola, 2013, s. 145).

Motivaation muodostumisen psykologista puolta korostettaessa nostetaan ajattelun keskiöön ihmisen kognition asema suhteessa motivaatioon. Käsitys keskittyy ihmisen kognitiivisten prosessien ymmärtämiseen ja niiden taustalla oleviin syihin. Motivaation katsotaan tällöin ilmentyvän yksilöiden suhtautumisessa itse tehtävään, hänen asettamiin tavoitteisiin ja tehtävän teosta kumpuaviin tunteisiin. Näkemys pyrkii yleisesti ottaen ymmärtämään sitä miksi ihmiset yleensä tarttuvat erilaisten akateemisten tehtävien tekoon. (Dembo & Eaton, 1997, s. 67.) Näin ollen motivaation tulkinta lähenee ilmiön tutkimista konstruktivistisesta näkökulmasta, jolloin tulkinnassa ja tutkimuksessa korostuu oppilaiden omat tulkinnat oppimistilanteista ja kokemusten merkityksellisyyss sekä vuorovaikutukselliset näkökulmat (Tynjälä, 1999, s. 107).

Deci ja Ryan (2000) ovat lähestyneet motivaatiota kehittämänsä itsemääräämisteorian kautta (Self-Determination Theory of motivation). Teoria näkee ihmiset lähtökohtaisesti aktiivisina ja kasvuun pyrkivinä. Ihmisillä olisi tämän näkemyksen mukaan taipumus etsiä mahdollisuuksia oman potentiaalinsa kehittämiseen, kasvuun ja omien psykologisten perustarpeiden tyydyttämiseen. Psykologiset perustarpeet pitävät sisällään autonomian,

kyvykkyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden. Näistä vaikuttavimpina, luontaisen motivaation kannalta, he pitävät autonomian ja kyvykkyyden vahvistamista, mutta myös sosiaalisella yhteenkuuluvuudella on asiassa merkittävä rooli. Luontaisten taipumuksen ilmentymiseen vaikuttaa kuitenkin vahvasti ihmisen sosiaalisen ympäristö. Perustarpeiden tyydyttyminen vaikuttaa positiivisesti yksilön motivaatioon ja tukee motivaation muuntumista sisäiseksi. (Deci & Ryan, 2000, s. 227-236.)

Banduran (1977) kehittämän self-efficacy teorian keskiössä on ajatus, jonka mukaan kaikki psykologiset prosessit vaikuttavat luottamukseemme omien kykyjen (self-efficacy) vahvuudesta. Työssään hän tutki kuinka yksilön oletukset omasta kyvykkyydestä tosiasiallisesti vaikuttavat yksilön sinnikkyyteen, työskentelyyn haastavan tehtävän edessä ja reagointia mahdollisten negatiivisten kokemusten edessä. (Bandura, 1977, s. 191-215.) Dweckin (2000) malli puolestaan lähestyy motivaatiota, persoonallisuutta ja kehitystä noin yleisesti yksilön minä-kehityksen kautta. Lähestymistapa korostaa yksilön kokemusten vaikutusta tavoitteiden muodostumisessa, jolloin kokemukset vanhempien, sisarusten, ystävien ja opettajien kanssa ovat kaikki osaltaan merkityksellisiä. Kokemukset vaikuttavat osaltaan yksilön tavoitteiden suuntaan ja sitä kautta epäsuorasti yksilön motivaation luonteeseen. (Dweck, 2000, s. 137.)

2.4 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet alkuopetuksen perustana

Opetus ja kasvatustieteet on aina myös arvoperusteista, joka osaltaan heijastelee yhteiskunnan laajempaa arvopohjaa. Arvot ohjaavat valintoja ja niiden avulla perustellaan tavoitteita (Brotherus ym., 2002, s. 142-149). Perusopetusta ohjaavassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) korostetaan arvopohjaisesti jokaisen lapsen oikeutta saada laadukasta ja oppilaan tarpeita tukevaa opetusta. Tämä tarkoittaa muun muassa keskittymistä onnistumiskokemuksiin, positiivista palautetta, hyvinvoinnin tukemista, oppilaan mielipiteiden ja ajatusten kuuntelua, osallisuuden tukemista, vuorovaikutustaitojen kehittämistä ja oppilaan oman arvoperustan rakentumisen tukemista. Näiden taustalla vaikuttavista arvoista on nostettu esiin totuudellisuus, hyvyys ja kauneus, sekä oikeudenmukaisuus ja rauha. Näiden arvojen kautta pyritään rakentamaan kykyä ratkaista elämän varrella esiin tulevia haasteita eettisesti, sivistyneesti sekä sopeutua muuttuviin tilanteisiin. Epäsuorasti näiden arvojen kautta tuetaan myös yleistä elämän

kunnioittamista ja ihmisoikeuksia kunnioittavan yhteiskunnan rakentumista. (POPS, 2014, s.15-16.)

Edellä kuvattujen arvojen ja kasvatuksellisten tavoitteiden olemassaolosta huolimatta suomalainen opetussuunnitelmaa voidaan pitää hyvin pitkälti akateemisena opetussuunnitelmana, jossa korostuu oppilaineet ja niiden hallinnan tärkeys lapsen tulevaisuuden kannalta. Oppiaineet ja niiden sisällöt ovat siis opetussuunnitelman keskiössä, ja näin voidaan ajatella, että kasvatukselliset tavoitteet saattavat näyttäytyä jollain tapaa toissijaisina. Suunnitelmassa tieto on jaettu oppiaineisiin akateemisen tiedeperinteen mukaisesti. (Ropo, 2010, s. 24.) Toisaalta esimerkiksi Tirrin ja Ubainin tutkimuksessa on puoltaa ajatusta, jonka mukaan esimerkiksi luokanopettajat näkevät itsensä työssään vahvasti kasvattajina (Tirri & Ubain, 2013, s. 21).

Oppimiskäsityksessä opetussuunnitelma korostaa oppilaan omaa aktiivista roolia oppijana ja toimijana. Opetus pyrkii ohjaamaan oppilasta omien tavoitteiden asettamiseen ja joustavaan ongelmanratkaisuun yksin tai ryhmässä toimien. Oppiminen nähdään erottamattomaksi osaksi kasvua ja kehitystä. Opetussuunnitelma korostaa, että oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden tahojen kanssa. Tärkeänä pidetään myös oppimaan oppimisen taitoja ja elinikäistä oppimista. Tämä tarkoittaa konkreettisesti panostamista yksilön oppimistapojen tiedostamiseen. Toiminnalla pyritään saavuttamaan itseohjautuvaa oppimista ja oppimisen konstruointia osaksi aiemmin opittua. Opetuksessa pyritään myös huomioimaan oppilaiden kiinnostuksen kohteet, arvostukset, tunteet ja muut oppimisprosessia ja motivaatiota ohjaavat tekijät. Suunnitelma tiedostaa myös miten minäkuva, itsetunto ja pystyvyyden tunne vaikuttavat oppilaan itselle asettamiin tavoitteisiin, koskien omaa toimintaa. Tätä pyritään tukemaan monipuolisella ja realistisen myönteisellä palautteella. (POPS, 2014, s. 17.)

Opetussuunnitelmassa kullakin vuosiluokkakokonaisuudella on oma erityinen tehtävä. Yhdeksi vuosiluokkien 1-2 omaksi erityistehtäväksi voidaan ajatella lapsen siirtymisen tukeminen esiopetuksesta perusopetukseen. Sujuva siirtyminen esiopetuksesta koulunopetukseen edellyttää opettajalta sekä varhaiskasvatuksessa että esiopetuksessa saatujen valmiuksien tuntemusta. Siirtymävaiheessa halutaan korostaa erityisesti lapsen myönteistä käsitystä itsestä oppijana ja koululaisena, sekä luoda hyvät valmiudet myöhempää työskentelyä ja oppimista varten. Tämä edellyttää opettajalta jokaisen oppilaan edistymisen huolellista seuranta. Oppilaan saaman palautteen tulisi olla rohkai-

sevaa ja oppimisen iloa tukevaa. Opetuksen tulisi myös suunnitella sopivan haastavaksi, jotta se vastaisi oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja kiinnostuksen kohteita. (POPS, 2014, s. 98.)

Alkuopetuksessa korostuvat myös oppiaineiden eheyttäminen ja laaja-alaisen osaamisen taidot. Opetus on usein alkuopetuksessa oppiainelähtöistä, mutta opetussuunnitelma antaa mahdollisuuksia eri asioiden käsittelyyn ilmiölähtöisesti ja oppiaineita yhdistellen. Laaja-alaisen osaamisen taitojen huomioiminen osana opetusta, tukee opetuksellista jatkumoa varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Laaja-alainen osaaminen ja sen eri alueiden harjoittaminen tukee lapsen kehittyvää itsetuntemusta, identiteetin rakentumista sekä kestäväää elämäntapaa. Ajattelu ja oppimaan oppiminen on laaja-alaisen osaamisen seitsemästä taidosta ensimmäinen, jolloin opetuksessa korostuvat muun muassa oppilaan kokemukset, havainnot ja kysymykset. Kyseinen laaja-alaisen osaamisen aihealue pitää sisällään myös kriittiseen ajatteluun, oman työskentelyn suunnitteluun ja arviointiin. (POPS, 2014, s. 98-99.)

3 Mindset-ajattelu oppimisessa

3.1 Dweckin teoria ajattelutavoista

Carol Dweck (2000) on kehittänyt teoreettisen mallin, jolla hän pyrkii kuvaamaan ihmisen implisiittisiä, eli tiedostamattomia uskomuksia. Vuosien saatossa hän, kumppaneineen, on pyrkinyt operationalisoimaan, tunnistamaan ja kartoittamaan näitä yksilöiden tiedostamattomia uskomuksia ja niiden vaikutuksia yksilön käyttäytymiselle ja oppimiselle. Malli kulminoituu kahden implisiittisen uskomuksen varaan ihmisten perusominaisuuksien, kuten älykkyyden, lahjakkuuden ja oppimispotentiaalin, muovautuvuudesta. Oletukset perusominaisuuksien muovautuvuudesta muodostavat yksilön ajattelussa ajattelutavan (mindset), ja nämä ajattelutavat voidaan määritellä kaksijakoisesti kasvun ajattelutavaksi (growth mindset, incremental theory) ja muuttumattomaksi ajattelutavaksi (fixed mindset, entity theory). (Dweck, 2000, s. 1-20.) Dweck (1995) näkee esittelemänsä implisiittiset ajattelutavat yksilön maailmankuvan ydinolettamuksina. Ajattelutapojen voidaan katsoa luovan eräänlaiset raamit yksilön ajattelulle, ja näistä raameista käsin yksilö tuottaa tulkintansa tilanteista ja määrittelee omat reaktionsa. (Dweck, Chiu, & Hong 1995, s. 268-269.)

Dweckin ja Leggetin (1988) luoma malli pyrkii osaltaan esittämään sosiaalis- kognitiivisen lähestymisen motivaatioon ja persoonallisuuteen. Mallissa motivaatio nähdään rakentuvaksi tavoitteiden määrittelemän käyttäytymisen mukaan. Samalla malli ottaa myös huomioon ihmisen yksilölliset uskomukset ja arvot, jotka osaltaan synnyttävät erilaista käyttäytymistä. (Dweck & Legget, 1988, s. 257.) Dweck (2000) uskookin, että ihmiset kehittävät jatkuvasti omia uskomuksia, jotka puolestaan organisoivat yksilön maailmaa ja antavat erilaisille kokemuksille merkityksiä. Ennen pitkään uskomuksista rakentuvat yksilön moninaiset merkitysjärjestelmät (meaning system). Yksi keskeinen merkitysjärjestelmä liittyy tällöin yksilön uskomuksiin omasta itsestään (self-theories), koska näiden uskomusten voidaan katsoa vaikuttavan merkittävästi yksilön tapaan ajatella, tuntea ja toimia eri tavalla eri tilanteissa. Mukautuvan ja mukautumattoman ajattelun taustalle hän on määritellyt eri tekijöitä, joita tarkastelemalla voimme mahdollisesti ymmärtää paremmin ihmisten eri tilanteissa tekemiä valintoja. (Dweck, 2000. s.11.) Mallin laajempaan ideana on esittää, kuinka eri ajattelutavoilla on merkitystä, ja että kuinka eri ajattelutavoilla on mahdollisesti tärkeitä vaikutuksia ihmisten elämään (Dweck, Chiu, & Hong, 1995, s. 268).

Muuttumattomalle ajattelutavalle (fixed mindset) pidetään tyypillisenä ajattelutapaa, jossa arvostetut ominaisuudet, kuten esimerkiksi älykkyys tai moraali, nähdään luonteelta muokkaamattomina ja muuttumattomina. Yksilö on tällöin taipuvainen uskomaan, että hänelle on annettu tietty määrä älyä, eikä hän voi sen määrään toiminnallaan juurikaan vaikuttaa. (Dweck, 2000. s.1-3.) Muuttumattoman ajattelun omaava henkilö voi myös uskoa uusien asioiden oppimisen mahdollisuuteen, mutta oppimisen taustalla oleva älykkyys säilyy kuitenkin muuttumattomana (Dweck, Chiu, & Hong, 1995, s. 267). Muuttumattoman ajattelun ongelmana on, että se voi ajaa yksilöä keskittymään älykkäältä vaikuttamiseen, ja älykkäänä olemisen jatkuvaan vakuuttamiseen, sekä itselle että muille. Älykkääksi tulemisen sijaan, yksilö saattaa suosia helppojen tehtävien tekoa, koska ne eivät vaadi ponnistelua eivätkä aseta kyseenalaiseksi tai paljasta yksilön todellista osaamista. Muuttumattomalle ajattelutavalle voidaan myös pitää tyypillisenä suoritustavoitteiden asettamista ja epäonnistumisen ja negatiivisen palautteen välttämistä. Epäonnistumisten välttäminen johtaa puolestaan, suhteessa yksilön taitotasoon, helppojen tehtävien suosimiseen (Dweck 1986, s. 1040-1042.)

Kasvun ajattelussa yksilön suhtautuminen näihin edellä mainittuihin ominaisuuksiin on päinvastainen, ja tällöin yksilön eri perusominaisuudet ajatellaan olevan muokattavissa ja kehitettävissä (Dweck, Chiu, & Hong, 1995, s. 267). Perusominaisuudet, kuten älykkyys, nähdään tällöin ominaisuuksina, joita yksilö voi kehittää esimerkiksi jonkin asian opiskelun, vaivannäön ja ohjauksen avulla (Dweck, 2000, s. 3, ks. Mueller & Dweck 1998). Usko älykkyyden muovautuvaisuuteen saa yksilön keskittymään tämän ominaisuuden kehittämiseen ja parantamiseen (Dweck, 2000, s.20) Kasvun ajatteluun taipuvainen oppilas suhtautuu haasteisiin innolla ja näkevät vaikeissa oppimistehtävissä pääasiassa oppimismahdollisuuden (Dweck, 2010, s. 16).

Kahtiajako edellä mainittujen ajattelutapojen välillä on teoreettisesti ajateltuna selkeä, mutta todellisuudessa ajattelutavat eivät näyttäyty näin mustavalkoisina. Oppilailla voi esimerkiksi olla eri tilanteissa ja eri oppiaineissa valloillaan eri ajattelutapa. Mercer ja Ryan (2009) tuovat esiin kuinka ajattelutavan määrittely on monimutkainen prosessi. Ihmisten ajattelutapa voi olla oppiaine tai tilannesidonnaista, niiden sisällä voi olla merkittävääkin vaihtelua. Heidän tekemässään analyysissä korostui ennen muuta jonkin ajattelutavan painottuminen, ja tämän ajattelutavan voimakkuuden tuomat erot. He näkevätkin ajattelutavan määrittelyn lineaarisena janana, jonka ääripäissä olivat Dweckin (2000) määrittelemät kaksi eri ajattelutapaa (growth mindset ja fixed mindset). Tutkimushenkilöt

sijoittuivat tutkimuksessa tälle janelle varsin eri kohtiin. (Mercer & Ryan, 2009, s. 436-440.) Myös Molden & Dweck (2006) tuovat esiin kuinka yksilön ajattelutapa voi vaihdella riippuen käsiteltävästä aiheesta tai alueesta (Molden & Dweck, 2006, s. 194). Laine ja kumppanit (2016) käyttävät eri tilanteissa vaihtelevasta ja ei niin johdonmukaisesta ajattelutavasta määritelmää seka-ajattelutapa (mixed mindset)(Laine, Kuusisto, & Tirri, 2016, s. 161).

3.2 Ajattelutavan vaikutus yksilön tavoitteisiin

Yksilön ajattelutavoista kiinnostuminen alkoi näkymään 1970-1980 luvuilla tehdyissä tutkimuksissa, jotka alkoivatkin suunnata huomiotansa yhä voimakkaammin, erilaisten taitojen ja ominaisuuksien sijaan, näiden taustalla oleviin psyykkisiin tekijöihin. Psyykkisiä tekijöitä tutkimalla pystyttiin löytämään merkittäviä eroja erilaisten taitojen hankinnan ja käytön suhteen. (Dweck, 1986, s. 1041.)

Motivaatiota käsitellessään Dweck (1986) jakaa tavoite-suuntautuneen toiminnan syyt kahteen pääluokkaan. Saavutusmotivaatio voidaan jaotella seuraavasti: (a) oppimistavoitteet, jolloin yksilön toimintaa ohjaavat oman kyvykkyyden kehittäminen ja oman ymmärryksen ja osaamisen kasvattaminen ja (b) suoritustavoitteet, jotka ohjaavat yksilöä puolestaan hakemaan myönteistä palautetta osaamisestaan ja välttelemään negatiivista palautetta osaamisestaan. Oppimistavoitteisiin pyrkivälle oppilaalle voidaan pitää tyypillisenä haasteita etsivä käyttäytyminen, tuloksekasta sinnikkyyttä haasteita kohdatessa ja nautinnollisuuden kokemista isoja ponnistuksia tehdessä. Suorituskeskeinen käyttäytyminen puolestaan näkyy haasteiden välttelynä ja heikkona sinnikkyutenä haasteita kohdatessa. Suorituskeskeiseen ajatteluun taipuvainen lapsi on myös taipuvainen valitsemaan helpompia tehtäviä, koska hän ei halua niiden paljastavan mahdollista osaamattomuuttaan. (Dweck, 1986, s. 1041-1042.) Dweck (2000) korostaa, että molemmat tavoitteet ovat sinänsä luonnollisia ja osaltaan tarpeellisia. Joskin suoritustavoitteiden ylikorostuminen on olla vaarallista, koska se saattaa estää oppilasta oppimasta uutta ja korostaa avutonta suhtautumista haasteisiin. (Dweck, 2000, s. 16.)

Mindset teoria rakentumista tuki aikanaan tutkimus, jossa Elliot ja Dweck (1988) havaitsivat kuinka eri ajattelutavat (muuttumaton ja mukautuva) ovat yhteydessä yksilön oman toiminnan tavoitteisiin. Muuttumattoman ajattelutavan korostuminen ja suorituskeskeisten tavoitteiden suosiminen korreloivat tutkimuksessa keskenään, samoin kuin kasvun

ajattelutavan korostuminen korreloi oppimistavoitteiden suosimisen kanssa. He löysivät myös kuinka yksilön suosimilla oppimistavoitteilla ja suhtautumisella epäonnistumisiin oli yhteys. Oppilaiden ollessa suuntautuneita oppimistavoitteiden suuntaan, käyttivät he myös asian hallintaan vieviä strategioita, eivätkä lannistuneet epäonnistumisista. Vastaavasti suoritustavoitteet suuntasivat oppilaita välttelemään epäonnistumista ja käyttäytymisessä korostuivat epäonnistumisten edessä avuttomat toimintamallit. (Dweck & Legget, s. 256-263.) Kasvun ajattelulle voidaan myös pitää tyypillisenä kykyä mukauttaa omia tavoitteita tilanteen vaatimalla tavalla. Dweck (2000) korostaakin, että yksilön on kyettävä asettamaan toimintansa tavoitteita joustavasti ja tilanteeseen sopivasti, jolloin käytössä on vaihtelevasti sekä suoritustavoitteita että oppimistavoitteita. (Dweck, 2000, s. 27-28.)

Oppimistavoitteiden edistäminen opetuksessa on myös perusteltua oppimisen näkökulmasta. Oppimistavoitteiden korostuminen ajattelussa on tutkitusti katsottu parantavan suoriutumista ongelmien edessä, lisäävän tehtävään käytettyä työmäärää ja edistävän soveltavaa ongelmanratkaisua. (Dweck, 2000, s. 18.) Saman suuntaisia tuloksi saivat myöskin Blackwell ja kumppanit (2007) tutkimuksessa, jossa he tutkivat oppilaiden ajattelutapojen (älykkyydestä) vaikutusta matemaattiseen suoriutumiseen. Tuloksissa oppilaiden usko älykkyyden muovautuvuudesta (kasvun mukainen ajattelu) ennusti arvosanojen nousua yhdellä numerolla, seuraavan kahden vuoden aikana. Vastaavasti muuttamaton ajattelu älykkyydestä ennusti arvosanojen säilymistä ennallaan. (Blackwell ja muut, 2007, s. 246.).

Oppilaiden ajattelutapoja, ja sitä kautta oppilaiden tavoitteita, on koitettu myös kokeellisesti muokata ja testata. Dweckin (1988) viidesluokkalaisille tekemässä tutkimuksessa pyrittiin vaikuttamaan, ohjaavin tekstein, oppilaiden ajattelutapaan ja sitä kautta tavoitteiden valintaan. Koe osoitti, että intervention avulla ajattelutapoihin pystyttiin ainakin väliaikaisesti vaikuttamaan ja ajattelutavan muutos siirtyi myös tavoitteiden muuntumiseen. (Dweck, 2000, s. 23-24.) Oppilaiden ajattelutapoihin vaikuttamista on testattu myös Blackwellin ja kumppaneiden (2007) tekemässä tutkimuksessa, jossa kasvun ajattelutapaa opettamalla on pystytty vaikuttamaan positiivisesti oppilaiden motivaatioon ja koulumenestykseen (Blackwell ja muut, 2007, s. 246). Viime vuosina tehtyjen interventiotutkimusten avulla on havaittu tai saatu aikaiseksi myös ajattelutapojen pidempiaikaisia muutoksia. (Schmidt, Shumow & Kackar-Cam, 2015, s. 17).

3.3 Suhtautuminen epäonnistumisiin ja yrittämiseen

Oppimisen rakastaminen, haasteiden etsiminen, vaivannäön arvostaminen ja sinnikkyys kohdatessa haasteita ovat ominaisuuksia, jotka ovat Dweckin (2000) mukaan tunnusomaisia hyvin menestyville yksilöille. Edellä mainitut ominaisuudet kuvaavatkin hänen mielestään eri asioiden aitoon oppimiseen tähtäävää käyttäytymistä (mastery-oriented). (Dweck, 2000, s.1.) Muuttumattomalle ajattelutavalle yrittäminen ja vaivannäkö on merkki yksilön kyvyttömyydestä, eikä heidän yrittämisen avulla ei saavuteta kovinkaan hyviä tuloksia (Dweck, 2000, s. 41). Aikanaan Dweckin ja muiden kiinnostusta olivat herättäneet havainnot siitä, kuinka miten esimerkiksi suhteutuminen haasteisiin ei ole aina riippuvainen yksilön taidoista tai osaamisesta (Dweck, 2000, s. 5). Myös epäonnistuminen näyttää saavan eri merkityksen, sen mukaan, minkälainen ajattelutapa yksilön ajattelussa on hallitsevana (Dweck, 2000, s. 39).

Dweck (2000, 1978, 1980) on aikoinaan määritellyt kaksi toisistaan poikkeavaa reaktiota epäonnistumisiin: avuton (helpless) ja asian oppimiseen/hallintaan tähtäävä (mastery-oriented). Avutonta suhtautumista epäonnistumiseen kuvastaa tunne asian karkaamisesta käsistä ja tunne siitä, että asiaa ei voi mitenkään korjata. Avuttomaan suhtautumiseen liittyvät myös sellaiset oppilaiden reaktiot, joissa oppilaat ilmentävät oman älykkyytensä haukkumista, omien odotusten madaltamista, vähäistä sinnikkyyttä, suorituksen heikkenemistä ja yleisesti kielteisiä tunteita. Jonkin asian hallintaan tähtäävä (mastery oriented) reaktio kohdatessa epäonnistumisen on hyvin päinvastainen. Epäonnistumiset eivät lannista, vaan tuovat esiin sitkeän ja fokuoituneen reaktion ongelmien ratkaisemiseksi. (Dweck, 2000, s. 5-6.) Asia korostuu kohdatessa vaikeita tehtäviä, ja juuri silloin yrittämisen ja vaivannäön tärkeys tulee konkreettisesti esiin. Muuttumattomalle ajattelutavalle voidaan tässä tapauksessa pitää tyypillisenä vaivannäön välttämistä, koska se voisi paljastaa yksilön kyvyttömyyden asiassa. (Dweck, 2000, s. 40-41.)

Dweck ja Diener (1978) tutkivat alkujaan näitä edellä mainittuja reaktioita viides-kuudesluokkalaisilla lapsilla. Osallistujat oltiin tutkimuksessa jaettu jo ennen koetta kahteen ryhmään (a) avuton suhteutuminen (b) asian hallintaan pyrkivä suhteutuminen. Tämä ryhmiiin jako tehtiin analysoimalla oppilaiden vastauksia aiemmin testatun kyselylomakkeeseen, jonka avulla ryhmiin määrittely voitiin tehdä. Itse kokeessa tarkasteltiin ongelmanratkaisustrategian kehittymistä kohdatessa ongelmia ja analysoimalla oppilaiden tunteiden ja ajatusten kehittymistä kohdatessa ongelmia. (Diener & Dweck, 1978, 451-452.)

Tutkimuksen tuloksissa (1978) ilmeni selvä eroavaisuus kahden oletetun koeryhmän välillä. Avuttomaan suhteutumiseen epäonnistumiseen luokitelluilla oppilailla ilmeni ongelmia kohdatessa nopeasti oman osaamisen vähättelyä ja oman älykkyyden/muiden ominaisuuksien syyttämistä epäonnistumisista. Ennen epäonnistumista tämän ryhmän oppilaat olivat suoriutuneet tehtävistä samalla tasolla kuin toiseen ryhmään kuuluvat oppilaat, mutta epäonnistumisen osuessa kohdalle suoritustaso ja usko omaan kykyihinkin laski merkittävästi. Tämän ryhmän oppilaat myös arvioivat omaa osaamistaan epäonnistumisen jälkeen huonommaksi kuin se todellisuudessa oli. Tämän ryhmän oppilailla ilmeni myös paljon negatiivisia tuntemuksia ja muuta tehtävän tekoa välttelevää käytöstä, kun epäonnistuminen osui kohdalle. Toiseen ryhmään ennakkoon jaetuilla oppilailla (mastery oriented) usko omaan pystyvyyteensä ei heilahdellut eikä negatiivisia tuntemuksia juuri esiintynyt, vaan haasteisiin suhteuduttiin pikemminkin innostuneesti. Tämä ryhmä myös suoriutui koeasetelman ongelmista selvästi toista ryhmää paremmin. (Diener & Dweck, 1978, s. 456-460.)

Dweck (2000) uskookin, että nämä avuttoman reaktioon taipuneet oppilaat antoivat liian aikaisin periksi, ennen kuin heillä oli kunnollinen käsitys omasta osaamisestaan. Oppilaat olivat myös hänen mukaansa taipuvaisia tuomitsemaan omia kykyjään ja vaipumaan siten masentuneeseen tai levottomaan tilaan. Oppimiseen keskittyvällä ryhmällä ei tutkimuksissa samalla tavalla esiintynyt syyttelyä, vaan keskittyminen ja selitykset suuntautuivat ongelman ratkaisuun. Tähän ryhmään kuuluvilla oppilailla esiintyi myös selkeästi enemmän itseohjautuvaa puhetta. (Dweck, 2000, s.9.)

Yksi merkittävistä löydöksistä on ollut myös se, kun havaittiin että ne ihmiset jotka uskoivat älykkyyden olevan jokseenkin muuttumaton ominaisuus, osoittavat suurempaa taipumusta syyttää omaa älykkyyttään ja sen puutetta, kohdatessa epäonnistumisia. Vastaavasti jos yksilö uskoi älykkyyden olevan luonteeltaan muuttuva ja muokattavissa oleva asia, korostui näiden henkilöiden kohdalla erilaiset päätelmät erilaisista tekijöistä, jotka johtivat epäonnistumiseen. Epäonnistumista selitti tällöin esimerkiksi vaivannäön vähyys tai tehtävään sopimattomat ratkaisustrategiat. Kyseisen tutkimuksen ensimmäinen vaihe oli yksilön älykkyyden teorian arviointi (entity/incremental theory), jonka jälkeen koehenkilöille tarkasteltiin erikseen koehenkilöiden reaktioita kohdatessa erilaisia takaiskutilanteita. (Dweck, 2000, s.32.) Samansuuntaisia tuloksia saatiin myös tutkittaessa korkeakouluopiskelijoita ja heidän älykkyysteorian yhteyttä takaiskuihin ja niihin reagointiin (Zhao & Dweck, 1994).

Oppilaiden ajattelutavat voivat myös vaikuttaa oppilaiden suhteutumiseen ohjaukseen ja oppimista koskeviin valintoihin. Dweck kumppaneineen (1998) huomasi, että kasvun ajattelun omaavat olivat huomattavan paljon taipuvaisempia valitsemaan lisäohjausta antavaa opetusta, kun he kohtasivat testissä epäonnistumisen (73,3% valitsi lisäohjauksen). Vastaavasti muuttumattoman ajattelun omaavat koehenkilöt eivät juurikaan halunneet valita tätä lisäohjausta antavaa opetusta, kun he kohtasivat epäonnistumisen testissä (vain 13,3% valitsi tämän). Tuloksen voi tulkita välttelevänä käytöksenä oppimista kohtaan. (Dweck, 2000, s. 25-26.).

3.4 Kehuminen ja palaute

Palaute ja ennen muuta kehuminen yleisesti käytetty tapa niin luokkahuoneessa kuin työyhteisössä. Hyvin menestyvien saavutuksia on tapana korostaa kehumalla yksilön ominaisuuksia, kuten lahjakkuutta ja terävyyttä. (Mueller & Dweck, 1998, s. 33). Palaute on myös väline, jonka avulla ihmiset tulevat tietoisiksi kanssa toimivien uskomuksista ja arvoista (Gunderson ja muut, 2013, s. 1526). Melko yleisesti ajatellaan, että esimerkiksi lasten älykkyyden kehuminen tukee lasten itseluottamuksen ja muiden toivottujen ominaisuuksien kehitystä. Tätä käsitystä on vahvistanut muun muassa Koestner, Zuckerman & Koestnerin (1987) tutkimus kehumisen luonteen merkitystä oppilaiden toimintaan. Koeasetelmassa vertailtiin yhtenä osa-alueena oppilaan saaman kehun (ability praise & effort praise). Tuloksissaan he korostavat yksilön ominaisuuksiin kohdistuvan palautteen positiivisia vaikutuksia motivaatioon ja tehtävissä suoriutumiseen. Tuloksissa kyseenalaistetaan yrittämisen kehumisen positiiviset vaikutukset. (Koestner, Zuckerman & Koestner, 1987, s. 383-390.)

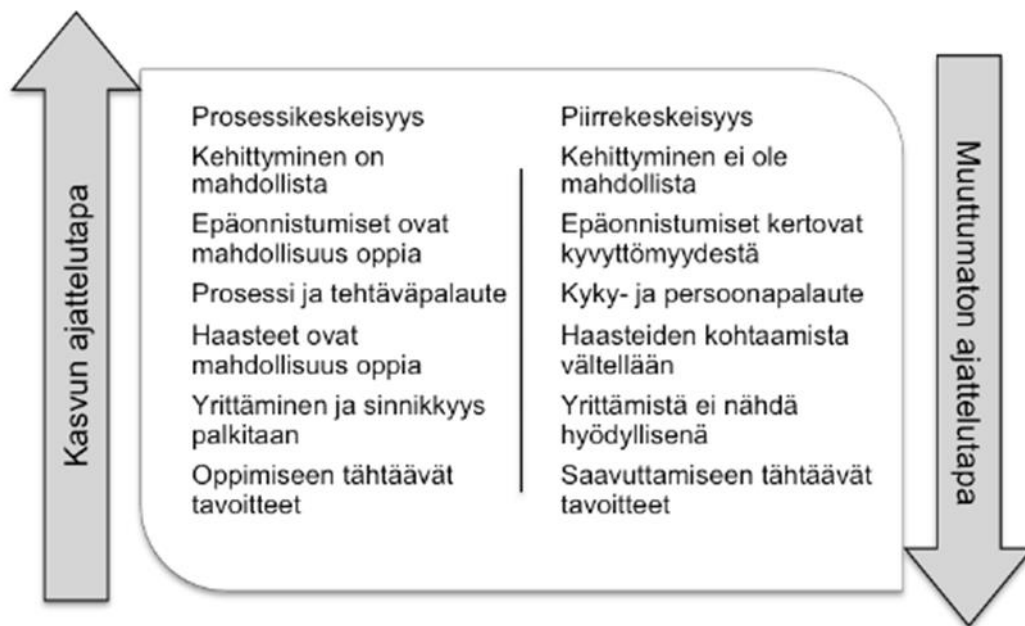
Dweck (2000) on kuitenkin työssään kyseenalaistanut tämän yleisesti ajatellut käsityksen kehumisen hyödyllisyydestä (Dweck, 2000, s.2). Kamins ja Dweck (1999) jakavat kehuun palautteen (1) oppijaan itseensä ja tämän persoonaan ja kykyihin kohdistuvaksi palautteeksi ja (2) oppilaan oppimisprosessiin kohdistuvaksi palautteeksi (Kamins & Dweck, 1999, s. 836.) Yksilön perusominaisuuksien, kuten älykkyyden, kehuminen voikin johtaa suorituskeskeisen ajattelun vahvistumiseen. Tällöin esimerkiksi oppilaille kerrotaan, että ne ovat fiksuja, kun ne ovat suoriutuneet hyvin tehtävistä tai tentistä. Tällöin tentin suoritusarvosta tulee ikään kuin älykkyyden mittari ja oppilaat pyrkivät näyttämään kerta toisensa jälkeen muille, että he ovat älykkäitä. Hyvän suorituksen liittäminen yksilön ominaisuuksiin vaikuttaa myös negatiivisesti yksilön suhtautumiseen epäonnistumiseen. Kun suorite liitetään suoraan yksilön ominaisuuteen, tulee myös epäonnistuminen

liitetyksi suoraan yksilön ominaisuudeksi. Tällöin korostuu ominaisuuksien kiinteä ja muokkaamaton luonne. lapset voivat esimerkiksi luulla alkaa vahvasti ajatella, että epäonnistuminen johtuu siitä, että ne eivät ole niin älykkäitä kuin ne jotka suoriutuivat hyvin. (Mueller & Dweck, 1998, s. 33-34.)

Mueller & Dweck (1998) julkaisivat yhteenvedon kuudesta tutkimuksestaan, jossa he vertailivat yksilön tavoite- ja suorituskäyttäytymistä, kun yksilöt saivat onnistuessaan joko kehuja kohdistuen heidän älykkyydestä tai kovasta yrittämisestä. Kovasta yrittämisestä kehumisella ajatellaan olevan vaikutus siihen, että yksilö keskittyy työhön prosessimaisesti ja kiinnittää huomiotaan työn tarjoamiin oppimismahdollisuuksiin. Toisin sanoen oppilaat keskittyvät kehittämään omia kykyjään ja toiminnan keskiössä ovat oppimistavoitteet. Kovan työn korostaminen voi myös auttaa oppilaita huomaamaan oman työmäärän yhteyden omaan suoriutumiseensa. (Mueller & Dweck, 1998, s. 33-34.) Rissanen ym. puolestaan havaitsivat tapaustutkimuksessaan, kuinka opettajan kasvun ajattelutapa johtaa oppilaan oppimisprosessiin kohdistuvaan palautteeseen ja muuttumaton ajattelutapa puolestaan saa opettajan palautteen suuntautumaan yksilön kykyihin ja persoonaan. (Rissanen ja muut, 2016, s. 7-9.)

Tulosten mukaan oppilaiden tavoitteisiin vaikutti selvästi niiden saaman palautteen luonne. Älykkyydestä kehuilla oppilaille korostui suoritustavoitteinen ajattelu ja prosessipalautetta saaneilla korostui oppimistavoitteinen ajattelu. Tutkimuksessa ei myöskään havaittu ominaisuuksien kehumisen kasvattavan yksilön motivaatiota, kun koehenkilö oli suoriutunut tehtävästä hyvin. Tutkimuksissa löydettiin myös yhteys yksilön saaman palautteen luonteen ja oman selittämisen epäonnistumisen välillä. Kehujen luonne oli myös yhteydessä siihen millaiseksi oppilaat mielsivät älykkyyden. (Mueller & Dweck, 1998, s. 35-48.) Gundersonin ja muiden (2013) tutkimuksesta käy ilmi kehumisen pitkän aikavälin seuraamuksen. Kyseisessä tutkimuksessa tutkittiin 1-3-vuotiaiden lasten kotona saamien kehujen vaikutusta lasten ajattelutapaan. Tuloksista käy ilmi, että vanhempien kehut lasten yrittämisestä kohtaan ennustivat kasvun ajattelun kehittymistä lapsen ollessa 7-8-vuoden ikäinen. (Gunderson ja muut, 2013, s. 1526.)

Dweckin esittämää teoriaa ajattelutavoista havainnollistaa Tuomisen (2017) käyttämä Kuvio 1.



Kuvio 2. Oppimiseen liittyvien ajattelutapojen eroavaisuuksien pääpiirteet Dweckin teorian mukaan (Tuominen, 2017 s.23)

3.5 Ajattelutavan vaikutus sosiaaliseen käyttäytymiseen

Dweckin (2000, 1995) kehittämä malli pyrkii myös osaltaan selittämään yksilöiden sosiaalista käyttäytymistä. Mallin pohjalta on esitetty, että yksilön sosiaalista käyttäytymistä ohjaa yksilön käsitykset moraalien ja sosiaalisen toiminnan muovautuvuudesta. Taustalla olevan uskomuksen laatu vaikuttaa tällöin yksilön tapaan selittää sekä omaa että toisten ihmisten sosiaalista toimintaa. Tämä näkyy esimerkiksi tulkittaessa epäonnistumista ja moraalien-ajattelun vastaista toimintaa ja niiden mahdollisia syitä. Muuttumattomaan ajatteluun taipuvaista ajattelua kuvastaa selitys, jossa yksilön selitys esimerkiksi luokkakaverin epärehelliselle toiminnalle selittyy kiinteiden ominaisuuksien mukaan: ”Oppilas teki jotakin sopimatonta, koska hän on epärehellinen”. Negatiiviseen käyttäytymiseen reagointi eroaa myös siinä, että käsityksessä saattaa korostua erilaisten rangaistusten korostaminen, kun taas kasvun ajatteluun on liitetty käyttäytymisen korjaaminen opettamisen ja ohjaamisen avulla. (Dweck, Chiu, & Hong, 1995, s. 267-275.)

Muuttumattomalle ajattelulle voidaan myös oletetusti pitää tyypillisenä eri arvioiden po- laarisuutta. Tällöin positiivisesti koetut asiat saavat yksipuoleisemmin positiivisen tulkin- nan ja negatiivisesti koetut asiat saavat vastaavasti yksiulotteisemmin negatiivisen tul- kinnan. Eri ryhmien tunnistaminen on sosiaalisesti tärkeä taito, mutta yksilön tulisi kyetä myös näkemään ryhmän sisällä olevia sisäisiä variaatioita ja kasvun mahdollisuutta. (Dweck, 2000, s. 89-94.) Levyn ym. (1998) tutkimuksessa oppilaiden kasvun ajattelutapa ja muuttumaton ajattelutapa, ennustivat tiettyä suhtautumista stereotyyppioihin. Muuttu- mattomalle ajattelutavalle oli tutkimuksissa ominaisempaa esimerkiksi stereotyyppiset arvostelut ja asenteet etnisiä ja ammatillisia ryhmiä kohtaan. Tutkimuksessa kokeiltiin myös näiden ajattelutapojen kokeellista manipulointia, ja huomattiin intervention vaikut- tavan yksilön stereotyyppisen ajattelun laatuun (Levy, 1998, s. 1421.) Moldenin ym. (2006) tekemässä tutkimuksessa puolestaan huomattiin, kuinka eri ajattelutapa vaikut- taa yksilön tapaan käsitellä ja tulkita erilaista informaatiota sosiaalisissa tilanteissa. Näin ollen ollaan havaittu, että kasvun ajattelu on yhteydessä yksilön prosessikeskeisiin pää- telmiin, erilaisten sosiaalisten tilanteiden selittäjinä. Vastaava muuttumaton ajattelu nä- kyy sosiaalisen käyttäytymisen selittämisessä eri piirteiden ja kykyjen perusteella. (Mol- den ym. 2006, s. 747-749.)

Asiaa on tutkittu muun muassa koeasetelmassa, jossa oppilaille näytettiin kuvia uudesta oppilaasta, joka yritti huijata, kertoi valheita ja omi toisen materiaaleja. Kuvien näytön jälkeen oppilailta kysyttiin, kuinka he arvelevat tämän käyttäytyvän lyhyen ja pitkän ajan päästä. Oppilaiden vastaukset erosivat oppilaiden ajattelutavan mukaan. Kasvun ajatte- luun taipuvat oppilaat ajattelivat oppilaan käytöksen muuttuvan paremmaksi ajan kanssa kun taas muuttumattoman ajattelutavan omaavat oppilaat ajattelivat oppilaan käytöksen pysyvän ajan saatossa samana. (Dweck, Chiu, & Hong, 1993, s. 647-648.) Eri ajattelu- tavat eroavat ratkaisevasti myös tavassa tulkita eri vaikutelmien negatiivisuutta ja ta- vassa liittää negatiivinen ominaisuus kiinteäksi osaksi toisen yksilön persoonallisuutta (Dweck, 2000, s. 80).

3.6 Kasvun ajattelutapaa tukevat interventiot

Kasvun ajattelun vahvistumista voidaan Dweckin (2010) mukaan tukea merkittävästi, ja erityisen hyvin tämä onnistuu esimerkiksi koulussa. Luokkaan tulee hänen mukaansa ennen muuta rakentaa kasvun ajattelun kulttuuri, jossa kehuminen kohdistuu oppimis- prosessiin, oppilaiden vaivannäköön, käytettyihin oppimisstrategioihin, tehtyihin valintoi- hin ja oppilaiden osoittamaan sinnikkyuteen. Opettaja voi myös korostaa eri tapoja oppia

ja syvällisen oppimisen etuja. Opetuksessa voidaan käsitellä eri ajattelutapojen alkuperää ja aivojen toimintaa. Kasvun ajattelua voi myös tukea merkityksellisten oppimistehtävien luominen ja sopivan haastavien tehtävien teko ja sinnikkyuden tukeminen. Hyödyllistä voi myös olla osoittaa oppilaalle oman osaamisensa karttumista ja tehdä oppimisprosessi oppilaalle itselle näkyväksi. (Dweck, 2010, s. 16-20).

Dweckin ym. (2008) kehittämä kasvun ajattelua opettavaa ja kehittävää sähköistä oppimisalustaa, *Brainology*, testattiin Donohoen, Toppingin ja Hannahin (2012) toteuttamassa tutkimuksessa. Oppimisalusta johti tutkimuksessa lyhytaikaisiin muutoksiin oppilaiden ajattelutavassa, lisäten kasvun mukaista ajattelutapaa yrittämisen, sinnikkyuden ja kykyjen muovautumisen suhteen. Pitkäaikaisiin muutoksia oppimisalusta ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa saanut aikaan. (Donohoe ja muut, 2012, s. 641.)

Aronson, Friedin ja Goodin (2002) tekemä tutkimus pyrki kohdistetusti vaikuttamaan Afro-Amerikkalaisten opiskelijoiden ajattelutapaan älykkyydestä. Etnisesti kohdennettu tutkimus pyrki lisäämään kohderyhmän tietoisuutta älykkyyden muovautuvasta luonteesta ja vähentämään stereotyyppisen ajattelun voimistumista. Tutkimukseen osallistuneiden keskuudessa raportoitiin lisääntyneitä innostusta ja nautintoa akateemisista prosesseista ja myös koepisteiden parantumista. (Aronso, Fried & Good, 2002, 113.)

O'Rourke, Haimovitz, Ballweber, Dweck & Popović (2014) tutkivat *Refraction*-pelin avulla lasten kasvun ajattelun kehittymistä. Tutkimuksessa käytetyssä pelissä pelin palaute pyrki rakentamaan pelaajissa kasvun ajattelua kannustamalla yrittämään, kehittämällä strategioita ja kasvuun tähtäävistä prosesseista. Tutkimukseen otti osaa 15000 lasta ja oppilaiden ajattelutavat oli tässäkin tutkimuksessa etukäteen testattu. Tuloksissa pelin pelaaminen kehitti heikosti pärjäävien sinnikkyyttä, lisäsi peliaikaa ja kehitti strategioiden käyttöä. (O'Rourke, Haimovitz, Ballweber, Dweck & Popović, 2014, s. 3339-3347.)

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän laadullisen tapaustutkimuksen tarkoituksena on selvittää miten Dweckin tunnistamat oppimiseen liittyvät ajattelutavat näyttäytyvät ensimmäisen luokan kahden oppilaan toiminnassa ja ajattelussa, ja miten oppilas itse selittää tekemiään ratkaisuja. Tutkimuskysymykset ovat:

Millaista mindset-ajattelua luokahuoneessa voidaan havaita kahden ensimmäisen luokan oppilaan ajattelussa ja toiminnassa?

1. Millaisia oppimiseen liittyviä ajattelutapoja luokkatilanteet oppilaiden näkökulmasta ilmensivät?
2. Miten luokkatilanteessa ilmenneet ajattelutavat olivat yhteydessä oppilaiden alkumittauksessa saatuun testitulokseen?

4.2 Tutkimusasetelma

Tämä tapaustutkimus toteutettiin tutkimalla kahta ensimmäisen luokan oppilasta. Tutkimus toteutettiin vaiheittain talvella 2017-2018, painottuen vuoden 2018 maaliskuuhun. Tutkimuksen kohteena oleva koulu sijaitsi Itä-Helsingin alueella ja koulu on ollut osallisena professori Kirsi Tirrin vetämässä tutkimushankkeessa (CoPERNicus). Tämä pro gradu tutkimus toteutettiin osana edellä mainittua tutkimusta. Tutkimuksen kohdeluokka valikoitui tutkimuslupien suuren palautusprosentin, ja kyseisen luokan luokanopettajan yhteistyöhalukkuuden perusteella. Tutkimuskohteina olevien oppilaiden valinta perustui oppilaiden täyttämiin kyselylomakkeisiin (2017), jotka he olivat etukäteen täyttäneet liittyen Tirrin oppimiseen liittyvien ajattelutapojen tutkimiseen keskittyvään tutkimushankkeeseen. Oppilaiden valinnassa hyödynsin myös tekemiäni havaintoja, joita tein luokassa ennen tutkimuskohteen rajaamista. Tutkimuskohdetta mietittäessä peilasin, lasten vastauksia alkukyselyyn ja tekemiäni vapaamuotoisia alkuhavainnoiteja. Pyrkimyksenä oli löytää lähtökohtaisesti kaksi eri ajattelutavan (kasvun ja muuttumattomuuden ajattelutapa) omaavaa lasta, ja tarkastella eroavan ajattelutavan mahdollista näyttäytymistä

luokkahuoneessa. Vierailin luokassa havainnoimassa lapsia ja tutustumassa luokan toimintaan yhtenä päivänä marraskuussa (2017) ja kahtena päivänä tammikuussa (2018).

Tutkimukseen valikoitu kaksi ensimmäisellä luokalla opiskelevaa lasta, jotka olivat molemmat poikia. Oppilaiden keksityt nimet ovat tässä tutkimuksessa Timi ja Pauli. Pseudonyymien käytöllä pyritään turvaamaan lasten anonymiteetti läpi tutkimuksen. Molemmat lapset olivat tutkimuksen alkaessa seitsemän vuoden ikäisiä. Molemmat lapset puhuivat luokassa suomea, mutta vain Paulin äidinkieli oli suomi. Timi puolestaan oli lähöisin maahanmuuttajataustaisesta perheestä, ja hänen äidinkieli ei ollut suomen kieli. Tekemieni havaintojen perusteella Timi vaikutti kuitenkin ymmärtävän ja käyttävän suomen kieltä varsin vaivattomasti, eikä S2 asetelma mielestäni muodostanut estettä osallistua tutkimukseen.

Oppilaiden ajattelutapa oltiin etukäteen selvitetty ajattelutapoja mittaavan kyselylomakkeen avulla. Tämän tutkimuksen kannalta merkityksellisimmät kysymykset olivat kyselyn (Liite 2) neljä ensimmäistä kysymystä. Kyselylomakkeen neljässä ensimmäisessä kysymyksessä oli käytössä likert-asteikko ja kysymykset käsittelivät lapsen käsitystä älykkyydestä ja sen muovautuvaisuudesta. Vastausten perusteella Pauli edusti vahvemmin kasvun ajattelun omaavaa oppilasta (oppilaan keskiarvo älykkyyttä koskevissa kysymyksissä oli 4) ja Timi puolestaan edusti vahvemmin muuttumattoman ajattelutavan omaavaa oppilasta (oppilaan keskiarvo älykkyyttä koskevissa kysymyksissä oli 2,5). Älykkyyttä koskevien kysymysten kohdalla suuri keskiarvo viittaa kasvun ajatteluun ja pieni arvo puolestaan viittaa muuttumattomaan ajatteluun kyseisen ajattelun alueen kohdalla. Osa kysymyksistä oli käänteisesti koodattuja (kysymykset 2 ja 4). Seitamaan (2017) analyysissä kahden eri koulun ensimmäisen luokan oppilaiden (N=259) keskiarvo vastauksissa neljässä kysymyksessä oli 3,285 (Seitamaa, 2007, s. 28).

Tutkimuksen aineisto kerättiin kolmella toisiaan tukevalla menetelmällä: opetuksen havainnoinnista ja videoinnista ja virikkeitä antavista haastatteluista.

Taulukko 1. Tutkimuskysymysten, -menetelmien ja aineiston analyysin yhteys.

Tutkimuskysymys	Tutkimusmenetelmä	Aineiston analyysi
1. Millaisia oppimiseen liittyviä ajattelutapoja luokkatilanteet oppilaan näkökulmasta edistivät? Miten oppilaat kuvasivat ja selittivät eri luokkatilanteita?	Opetuksen videointi	Ajattelutapojen deduktiivinen sisällönanalyysi Dweckin oppimiseen liittyvien ajattelutapojen viitekehyksessä.
	Opetuksen havainnointi	
	Oppilaiden VA-haastattelut	
2. Ilmenikö oppilaiden ajattelutavoissa eroja ja yhteyttä alkumittauksessa saatuun testitulokseen?	Opetuksen videointi Oppilaiden VA-haastattelut	Ajattelutapojen deduktiivinen sisällönanalyysi Dweckin oppimiseen liittyvien ajattelutapojen näkökulmasta ja luokiteltujen tilanteiden ja selitysten suhteutus oppilaan ajattelutapaan.

4.3 Tutkimusmenetelmät

Ihmistieteiden piirissä laadullisella tutkimuksen harjoittamisella on pitkä ja arvostettu historia. Sosiologian ja antropologian piirissä tehdyt tutkimukset ovat olleet omiaan luomaan laadullisia menetelmiä hyödyntäviä polkuja, joita esimerkiksi käyttäytymistieteen harjoittajat ovat myöhemmin kulkeneet. Laadullista tutkimustapaa voidaan pitää eri tieteen- ja opinaloja ja asioita läpileikkaavana, moninaisena joukkona erilaisia lähestymistapoja. Laadullinen tutkimukselle voidaan pitää ominaisena tutkia asiaa sen luonnollisessa ympäristössä, pyrkimys lisätä ymmärrystä käsillä olevasta asiasta tai ilmiöstä ja lähestyä ilmiötä niihin liitettävien merkitysten kautta. Laadullinen tutkimustapa pitää sisällään muun muassa tapaustutkimuksen, henkilökohtaisten kokemusten analyysin, itsehavainnointia, elämänkerrallisuuden, haastattelun, havainnoinnin ja erilaiset tekstilajit. (Denzin & Lincoln, 1994, s. 1-2.)

Hirsjärven ja Hurmeen (2009) mukaan Ihmistieteiden tutkimuksessa tulee ottaa huomioon tutkittavan kohteen, eli ihmisen, erityispiirteet. Ihmisellä on muun muassa taipumus asettaa jatkuvasti uusia ja muuttuvia päämääriä, ja taipumus muuttua ajan, kokemuksen ja vuorovaikutuksen myötä. Ihmisellä on myös taipumus muokata ympäristöä aktiivisesti omaa elinympäristöään. Tutkittavan ihmistieteen ilmiössä täytyy myös aina ottaa huomioon tutkittavan asian konteksti ja kielellinen käsitteellisyys ja symbolisuus. Kielen avulla ihmisen on mahdollista jakaa ja kommunikoida merkitysten monimutkaisessa maailmassa. (Hirsjärvi, 2009, s 16-17.)

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jossa hyödynnettiin monimenetelmällistä lähestymistapaa (havainnointi, videointi, haastattelu). Monimenetelmällinen tutkimusote tarjoaa mahdollisuuden lähestyä tutkittavaa aihetta eri suunnista, ilman sidottua menetelmää. Tutkimustavalle on ominaista erilaisten näkemysten huomioon ottaminen ja tarkasti määritellyn paradigman käyttö. (Creswell & Plano Clark, 2018, s. 1-13.) Tapaustutkimus puolestaan on yksi kolmesta perinteisestä tutkimusstrategiasta. Laadullinen tapaustutkimus pyrkii tutkimaan tarkemmin yhtä tai korkeintaan muutamaan kohdetta tai ilmiötä. Tutkimusstrategian pyrkimyksenä on tuottaa kohteena olevasta asiasta yksityiskohtaisempaa ja intensiivisempää tietoa, eikä pyrkimyksenä siten ole tiedon yleistettävyyttä. Usein ilmiötä tutkitaan osana sen ympäristöä ja luonnollisissa tilanteissa. Aineiston keruussa korostuu monimenetelmällisyys ja niiden yhdistäminen saman ilmiön käsittelyyn eri näkökulmista. Tapaustutkimuksen luotettavuuden kannalta, on perusteltua kuvailla tilanteita seikkaperäisesti ja yksityiskohtaisesti. Myös tutkijan läsnäolo voi vaikuttaa tapahtumien kulkuun. (Anttila, 2014; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s. 130-131.)

4.3.1 Opetuksen havainnointi ja videointi

Käyttämäni havainnointitekniikka oli sekoitus etnografista ja strukturoitua havainnointia. Dalemontin (2004) mukaan etnografisella havainnoinnilla tarkoitetaan tilannetta, jossa tutkija viettää pitkiä jaksona seuraamassa ihmisten toimintaa, keskustelee osallisten kanssa heidän toiminnastaan ja pyrkii ymmärtämään heidän maailmankuvaansa. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija jalkautuu itse tutkimuskentälle ja kerää sieltä lähtökohdaisesti itse tutkimusaineistonsa. Hyvässä kenttätutkimuksessa tulee pyrkiä saamaan tutkimuskohteista mahdollisimman kattava näkemys, tutkien erilaisia koehenkilöitä, eri tilanteissa ja eri ajankohtina. (Delamont, 2004, s. 218- 223.) Tieteellinen havainnointi on

myös luonteeltaan arkista havainnointia systemaattisempaa ja se suuntautuu tieteelliseen työskentelyyn. Strukturoidussa havainnoinnissa havainnointia varten on etukäteen laadittu erilaisia luokkia, joihin havainnot jaetaan. (Anttila, 2014, 9.1.1.2.) Tämän tutkimuksen kohdalla pääluokat olivat kasvun ajattelu ja muuttumaton ajattelu, sekä näiden molempien alaluokat (toiminnan tavoitteet, suhtautuminen epäonnistumisiin, palaute, sosiaaliset tilanteet).

Cohen, Manion ja Morrison (2007) korostavat, että havainnointi on jokaisen tapaustutkimuksen metodisessa keskiössä (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s. 258). Opetuksen havainnointi ja videointi tapahtuivat samanaikaisesti, siten että tutkija ei osallistunut eikä pyrkinyt toiminnallaan vaikuttamaan luokan toimintaan. Luokan opettaja, ja luokan oppilaat, olivat tietoisia tutkimuksen toteuttamisesta ja roolistani pro gradu-tutkimuksen tekijänä. Ennen varsinaista tutkimusjaksoa olin tutustunut luokan toimintaan ja harjoitellut teorialähtöistä havainnointia kolmen päivän ajan. Tuona aikana luokan oppilaat myös tottuivat läsnäolooni luokassa ja hyväksyivät roolini tilanteita seuraavana tutkijana. Havainnoinnin tukena käytin kannettavaa tietokonetta, jolle kirjasin mahdollisuuksien mukaan kriittisten tilanteiden ajankohdan, toiminnan luonteen ja osalliset tilanteeseen. Nämä havainnot luokiteltiin alustavasti ja pääpiirteittäin jo saman päivän aikana eri luokkiin sijoittuviksi.

Tutkimuksessa luokan oppilaita havainnoitiin ja videoitiin neljänä päivänä ja yhteensä videoaineistoa kertyi reilut 8 tuntia. Videointi tapahtui käyttäen kahta GoPro-kameraa. Kameran olivat sijoitettu siten, että ne toisivat mahdollisimmat hyvän käsityksen luokan yleistöinnasta ja havainnoinnin kohteena olevasta oppilaasta. Yleiskameran taltioimaa materiaalia käytössäni oli (noin 8h) ja oppilaaseen kohdistetulla kameralla yhteensä noin 8h (Timi 3h 31min ja 44s ja Pauli 4h 4min 31s). Kaikki havainnoitavat tunnit tapahtuivat luokan oman opettajan pitäminä ja opettajan omassa luokassa.

4.3.2 Virikkeitä antavat haastattelu ja lasten haastattelu

Tripp (2012) on kehittänyt menetelmän Critical Incidents in Teaching- menetelmän, joiden avulla opettaja voi mahdollisesti kehittää omaa kykyään toimia erilaisissa tilanteissa (suomeksi VA-haastattelut tai kriittiset tilanteet). Kriittisten hetkien määrittely on aina riippuvainen tapahtumia havainnoivan tahon tulkinnasta. Näin tilanteiden määrittely perustuu ajatukseen, jonka mukaan tietyt tilanteet tulkitaan toisia tilanteita merki-

tyksellisemmiksi. Nostaessa tietyn hetken kriittiseksi hetkeksi tutkija tekee aina subjektiivisen ja arvottavan valinnan hetken merkityksellisyydestä. Kriittisten tilanteiden kautta voidaan auttaa havaintojen kohteena olevaa henkilöä tunnistamaan ja huomaamaan merkittäviä asioita omassa käyttäytymisessä. Kriittisten tilanteiden läpi käymisen avulla havainnoitava henkilö voi mahdollisesti saavuttaa lisätietoa omasta toiminnastaan. Tripp pitää kriittisten hetkien analyysiä erinomaisena tapana kehittää opettajan professionaalista osaamista, mutta metodi sopii hyvin myös luokassa tapahtuvien tilanteiden selvittämiseen. (Tripp, 2012, s. 13-14.)

Kriittisten hetkien tunnistaminen etenee Trippin (2012) mukaan vaiheittain. Alkuun on jokin asia, joka havaitaan ja pannaan merkille, jolloin luodaan kuvaus tapahtumasta. Tämän jälkeen tilanteelle pyritään löytämään selitys. Tilanne pyritään usein liittämään osaksi laajempaa kokonaisuutta ja se pyritään jollain muotoa sosiaalisesti kategorisoimaan. Tutkimustavassa korostuu tilanteiden havainnoimisen tärkeys, koska analyysi etenee yksittäisten tilanteiden kuvaamisen kautta kohti laajempaa kontekstia ja sen selittämistä. Luokkahuoneessa tapahtuvat kriittiset hetket ovat hänen mukaansa usein luonteeltaan hyvin tavanomaisia, jotka voivat esiintyä rutiininomaisissa käytänteissä. Usein nämä tavanomaisten hetkien tulkinta kriittisiksi perustuu niiden taustalta löydettäviin trendeihin ja teoreettisiin viitekehyksiin. (Tripp, 2012, s. 24-25.) Kriittisiä hetkiä mietittäessä on paikallaan kysyä: Mitä tilanteessa tapahtui? Ja mikä aiheutti tapahtuneen tilanteen?

Haastattelu on sikäli poikkeuksellinen tiedonkeruumenetelmä, että siinä tutkittava ja tutkija ovat suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa keskenään. Tämä seikka tuo tutkimusmenetelmään joustavuutta ja syvällisempää näkökulmaan. Haastattelua pidetään toisaalta myös aikaa vievänä ja varsin herkkänä tiedonkeruutapana. Haastattelu voi tuntua haastateltavasta hieman pelottavalta ja itse tilanteessa haastattelun vastauksiin saattaa vaikuttaa tilanteen sosiaalinen konteksti ja suotavien vastausten ennakkoletukset. Haastateltavan vastausten tulkinnassa ratkaisee myös haastattelijan kyky tulkita vastauksia niiden kulloisessa kulttuurisidonnaisessa merkitysmaailmassa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s. 200-202.) Myös Rapley korostaa haastatteluita suunniteltaessa ja toteutettaessa haastattelun luonnollisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta. Hän näkee haastattelut ensisijaisesti sosiaalisina kohtaamisina, jossa vuorovaikutuksessa olevat tuottavat ja jälleen rakentavat menneitä ja tulevia tapahtumia, tunteita ja kokemuksia. (Rapley, 2004, 15-16.)

Pienen oppilaan ajattelua selvitetessä Ojala (2015) näkee hyväksi keinoksi oppilaan itse kertomisen, jolloin oppilas voi omin sanoin kuvata ajattelunsa logiikkaa ja päättelyn

perusteita (Ojala, 2015, s. 30). Green ja Hill (2005) tuovat esiin lasten yksilölliset tavat selittää ja tulkita tilanteita sekä näkökulman, joka korostaa lapsen maailmankuvan ymmärtämistä (Green & Hill, 2005, s.3). Ruokonen (2001) puolestaan korostaa pienten lasten haastattelussa haastattelijan huolellista paneutumista lapsen kokemusmaailmaan, haastattelijan kielellistä tietoisuutta ja sopivan ympäristön valintaan. Tärkeää on myös luoda haastattelutilanteeseen rauhallinen ja luottamuksellista tunnelmaa. Haastattelun onnistumista tukee myös tutkijan aito mielenkiinto lapsen ajattelua ja moninaisia näkemyksiä kohtaan. Lapsi on oman asiansa asiantuntija ja sitä on haastateltaessa syytä kunnioittaa. (Ruokonen, 2001, s. 131-141.)

4.4 Aineiston analyysi ja aineiston keruu

Aineiston laadullisen analyysin ideana on löytää aineistosta jotakin uutta ja ennen havaitsemattomia, ja kenties uusia tapoja ymmärtää inhimillisiä todellisuuksia. On myöskin tärkeätä muistaa, että eri analyysivaiheilla (aineiston luokittelu, analysointi ja tulkinta) on tutkimuksessa aina omat tärkeät tehtävänsä. Aineiston luokittelu avulla on mahdollista toteuttaa aineiston analyysiä, mutta itsessään pelkkä luokittelu ei Ruusuvooren ym. (2010) mukaan ole aineiston analyysiä. Aineiston analyysissä voidaan esimerkiksi verrata aineiston luokittelun kautta löydettyjä teemoja/ilmiöitä ja tuottaa näiden avulla jokin tulkintasääntö aineistolle. Tulosten koonnissa tehtyjä päätelmiä voidaan myös verrata koko aineistoon. Tulosten tulkinnassa on myöskin tärkeätä käydä teoreettista dialogia saatujen omien tulosten ja aikaisempien tutkimustulosten välillä, pyrkiä luomaa ilmiöstä uudenlaista hahmotelmaa ja miettiä tutkimuksen käytännönvaikutuksia ja mahdollisia jatkotutkimuksia. (Ruusuvoori ym. 2010, s. 11-16.)

Erilaisten aineistolähtöisten esimerkkien ja nostojen kautta, tutkija pyrkii vakuuttamaan lukijaa tekemiensä päätelmien relevanttiudesta (Alasuutari, 2004, s. 595-596). Tutkijan on kuitenkin jatkuvasti pidettävä mielessä tutkimuksen moninainen ulottuvuus ja teorian ja muun tutkimustiedon kuljettaminen ja käsittely osana prosessia ja omaa ajattelua. Näin toimittaessa tutkimus lähenee jollain tapaa Salon (2015) viittaamaan Deleuzen & Guattarin (2011) ajatukseen, jonka mukaan yhteys teoriaan tulee olla jatkuva (töpseli seinässä) ja tätä hyödyntämällä voimme hyödyntää teorian tarjoamia mahdollisuuksia (Salo, 2015, s. 181). Rapley (2004) mukaan haastatteluiden analyysissä tulisi kiinnittää

enemmän huomiota haastattelutilanteeseen liittyviin merkityksiin ja kulttuurisiin tekijöihin. (Rapley, 2004, 15-16.)

Aineiston analyysin ensimmäinen vaihe oli kriittisten tilanteiden valinta käsillä olevasta videoaineistosta. Kriittisten tilanteiden valintaa tuki luokkatilassa tekemäni havainnointi. Samalla kun Go-Pro-kamerat kuvasivat luokkaa kahdesta eri kuvakulmasta, istuin luokassa tekemässä havaintoja eri tilanteista. Havainnoinnissa käytin menetelmää, jossa kirjasin lyhyesti ylös tietokoneelle tekemäni havainnon ja tämän tapahtuman kellonajan. Näitä havaintoja apuna käyttäen kävin aina päivän päätteeksi läpi kuvaamani videoaineiston ja valitsin aineistosta alustavasti mahdolliset kriittiset tilanteet. Kriittisten tilanteiden lopullinen valinta tapahtui vähän ennen haastattelua, haastattelun kokonaisuus ja mielekkyys huomioiden. Pyrin työssäni löytämään haastatteluja varten pääasiassa mahdollisimman hyvin ja monipuolisesti oppilaan mindset-ajattelua kuvaavia tilanteita. Tilanteita valittaessa pyrin myös huomioimaan ajattelutapojen tilannesidonnaisuuden ja antamaan oppilaalle mahdollisuuksia itse selittää tilannetta.

Oppilaiden VA-haastattelut toteutettiin pääasiassa samalla viikolla muun aineistonkeruun kanssa. Molempia oppilaita koskeva videoaineisto kerättiin luokan omassa luokassa osana normaalia koulupäivää. Ainostaan oppilaiden omassa luokassa tapahtunut aineistonkeruu pienensi hieman saatua tutkimusaineistoa, mutta oli teknisistä syistä järkevä ratkaisu. Aina samassa luokassa tapahtunut aineiston keruun myötä aikaa ei kulunut päivän aikana liikaa laitteiden uudelleen sijoittamiseen tai siirtelyyn. Oppilaat näyttivät myös viikon kuluessa tottuvan kameroiden läsnäoloon ja mahdollisiin sijoituspaikkoihin. Luokan kaksi kameraa ja äänentoistoa tukevat laitteistot (opettajan erillinen langaton mikki) oltiin aseteltu ottaen huomioon tutkimuskohteena olevat oppilaat ja opettajan mahdolliset liikkeet. Oppilaiden VA-haastattelut nauhoitettiin erilliselle ääninauhurille (älypuhelimien ääninauhuri-sovellus). Tehdyt haastattelut litteroitiin sanasta sanaan erilliselle tekstinkäsittely-ohjelmalle noin kuukausi haastattelun jälkeen.

Näiden päivien aikana tapahtuneita tilanteita koskeva haastattelut toteutettiin erillisessä luokkatilassa kolmena erillisenä haastatteluna. Ensimmäinen haastattelu koski Timin toimintaa luokkahuoneessa. Tämän haastattelun aineisto kerättiin luokassa maanantain ja tiistain oppitunneilla, ja siitä tehty haastattelu toteutui saman viikon keskiviikkona. Paulin kohdalla päätin toteuttaa kaksi erillistä haastattelua. Ensimmäinen haastatteluista toteutui saman viikon perjantaina, ja siinä käsitelimme keskiviikon ja torstain aikana luokassa tapahtuneita tilanteita. Toinen haastattelu toteutui seuraavan viikon maanantaina, ja siinä käsitelimme edellisen viikon perjantaina luokassa tapahtuneita tilanteita. Päätin pilkkoa aineiston kahteen osaan, jotta ehtisin kunnolla valita. Kaikki

kolme haastattelua onnistuttiin järjestämään muutaman päivän sisällä niistä tilanteista, joita haastatteluissa käsiteltiin.

Anttila (2014) käsittää teorian tarkoin määritellyksi näkökulmaksi todellisuuteen. Hyvä teoria voi olla tutkimuksessa oivallinen apuväline, jonka avulla voidaan saavuttaa jokin tutkimuksen kannalta merkittävä päämäärä. (Anttila, 2014, 5.1.) Tuomen ja Sarajärven (2003) mukaan teorialähtöisessä, eli deduktiivisessa sisällönanalyysissä aineiston analyysi perustuu aikaisempaan teoreettiseen viitekehykseen. Tässä tapauksessa aikaisempaan teoreettisena viitekehyksenä toimii Dweckin (2000) teoria eri ajattelutavoista (Mindset-teoria). Haastatteluaineiston on analysoitu teemoitellen eri luokkien alle. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, s. 116.) Analyysin apuna käytetyt luokat olivat: muuttumaton ajattelutapa ja kasvun ajattelutapa sekä niiden alaluokat.

Haastatteluihin valikoituneita kriittisiä tilanteita oli yhteensä 28 kappaletta. Timinn kohdalla tilanteita valikoitui 13 kappaletta ja Paulin kohdalla tilanteita valikoitui 15 kappaletta. VA-haastatteluun valikoituneiden tilanteiden analyysin aluksi tein jokaisesta tilanteesta erilliset kirjalliset kuvauksen, jossa kuvasin valitun tilanteen kontekstin ja tilanteessa tapahtuneen asiat ja oppilaan toiminnan (yleiskuvaus tilanteesta). Samalla kun kirjoitin yleiskuvauksia kriittisistä tilanteista, kävin läpi oppilaan haastattelun litteraatin, ja kirjoitin omin sanoin oppilaan selityksiä ja tuntemuksia tilanteesta. (Word).

Aineiston analyysin seuraavassa vaiheessa pyrin luokittelemaan jokaisen tilanteen suhteuttaen sen teorialähtöisesti Carol Dweckin mindset-ajatteluun. Tässä analysointivaiheessa jaottelin jokaisen tilanteen ja jokaisen oppilaan selityksen eri ajattelutapojen alle. Jaoin luokan tilanteet pääsääntöisesti kahteen ryhmään (a) kasvun ajattelua kuvastavaan ryhmään ja (b) muuttumatonta ajattelua kuvastavaan ryhmään. Oppilaiden omat selitykset ja tuntemukset tilanteista jaoteltiin myös käyttäen samaa kaksijakoista ryhmittelyä. Osassa tilanteiden ja oppilaiden vastausten analyysissä saatoinkin käyttää myös kolmatta ryhmää, (c) neutraali ryhmä. Tällöin tilanne tai selitys kuvasti neutraalia suhtautumista asiaan. Osa tilanteista oli myös luonteeltaan molempia ajattelutapoja ilmentäviä, mutta päädyin merkitsemään ne oman painotetun tulkinnan mukaan, johonkin edellä mainituista ryhmistä.

5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Esitän tutkimuksen tulokset kahdessa osassa pohjautuen kahden päätutkimuskysymyksen mukaiseen logiikkaan. Tulosten ymmärrettävyyden kannalta olen katsonut parhaaksi sen, että esitän valitut sekä kriittiset tilanteet että katkelmia oppilaiden haastatteluista osittain yhdessä. Lisäksi oppilaiden ajattelutavan eroja analysoitaessa esitetään aineiston lomassa lisää haastatteluissa ilmeneviä ajattelutapoja ja niiden mahdollisia eroja. Osa eri tutkimuskysymysten tuloksista risteävät keskenään voivat tulla jollain tavalla esiin tulosten eri kohdissa. Esitystavan muotoilulla on pyritty välittämään lukijalle mahdollisimman eheä kokonaiskuva eri tilanteista ja oppilaiden eri aiheita koskevasta ajattelusta.

5.1 Oppilaiden oppimiseen liittyvät ajattelutavat luokkatilanteissa

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää millaisia oppimiseen liittyviä ajattelutapoja luokkatilanteet oppilaiden näkökulmasta ilmensivät. Tämän tutkimuskysymyksen tulokset koostuvat tavallisista luokkahuonetilanteista ja näiden tilanteiden tulkinnoista ja oppilaiden antamista haastatteluista tilanteisiin liittyen. Ennen haastatteluista videoaineistosta oltiin etukäteen valittu, havaintojen ja jälkikatselun avulla, 28 eri tilannetta (liite 1), joita voidaan tässä tapauksessa kutsua Trippiin (2012) nojaten tutkimuksen kriittisiksi tilanteiksi. 28 tilannetta jaettiin Dweckin (2000) mindset-ajattelun perusteella siten, että *kasvun ajattelua* kuvasi tilanteista **14** ja *muuttumatonta ajattelua* tilanteista kuvasti tilanteista **kymmenen**. Tämän lisäksi joukossa oli lähtökohtaisesti **neljä** *neutraalia* tilanteita. Alla olevassa tulosten tarkasteluosassa jaottelen tilanteet edelleen vielä eri ajattelutapaa ilmentäviin ala-kategorioihin, jotka tässä tapauksessa ovat; *toiminnan tavoitteet, yrittäminen ja suhtautuminen epäonnistumisiin, sosiaaliset tilanteet ja palaute*. Seuraavassa tuon esiin kiinnostavimpia esimerkkejä eri luokkiin sijoittamistani tilanteista.

5.1.1 Kasvun ajattelua kuvastavat tilanteet

Kasvun ajattelua ilmentää Dweckin (2000) mukaan toiminta ja ajattelu, jossa korostuu *oppimistavoitteet*, koska tällöin oppiminen nähdään dynaamisesti ja oppilas pyrkii toiminnassaan oman osaamisen parantamisen, ja yleensä oppilas uskoo sen onnistuvan harjoittelun ja vaivannäön avulla (Dweck, 2000, s. 15-20). Oppimistavoitteita ilmensi aineis-

tossa esimerkiksi tilanne (KT-14), jossa oli meneillään äidinkielen tunti puolikkaalle luokalle. Tilanteessa oppilaat olivat saaneet tehtäväksi keksiä yhdessä parin kanssa mahdollisimman monta sanaa, joiden keskellä olisi kaksi p-kirjainta. Oppilailla oli kymmenen minuuttia aikaa keksiä näitä kyseisiä sanoja. Havainnoitava oppilas (Pauli) lähtee melko pian työskentelyn alkamisen jälkeen kiertämään luokkaa, etsien ympäristöstä sanoja tai vihjeitä sanoista, joissa p-kirjailta voisi mahdollisesti esiintyä. Tämä oppilaan käyttämä ongelmanratkaisustrategia poikkeaa muiden oppilaiden tavasta lähestyä tehtävää, muiden istuessa paikoillaan. Oppilas kiertää luokkaa hetken ajan, kunnes hänen parinsa rientää hänen luokseen kertoen, että hän oli keksinyt tehtävään sopivan sanan. Tämän jälkeen oppilaat kirjaavat yhdessä sanan ylös, ja jatkavat sanojen miettimistä omilla paikoillaan.

Tilanteessa havainnoitava oppilas lähtee rohkeasti toimimaan tilanteessa eri tavalla kuin luokan muut oppilaat. Toiminnallaan oppilas ilmaisee pyrkivänsä aktiivisesti ratkaistaan ongelmaa ja keksimään vaihtoehtoisia ja tilanteeseen sopivia oppimis- ja ratkaisutapoja. Vaihtoehtoisten ja tarkoituksenmukaisten opiskelumenetelmien etsimisen on havaittu olevan yhteydessä kasvun ajattelutapaan (Rissanen ja muut, 2016, s. 492). Näin ajateltuna tilanne edustaa kasvun ajattelun mukaista toimintaa, koska toiminnan keskiössä näyttää olevan oppiminen ja erilaiset oppimistavat.

Haastattelussa oppilas muistaa hyvin tilanteen ja tuntuu myös itse olevan suhteellisen hyvin tietoinen omasta toiminnastaan ja tavasta toimia. Hän ei ilmaise videolla tai haastattelussa pettymystä tai turhautumista, vaikka kokeilemansa strategia ei tässä tapauksessa ilmeistä tulosta tuottanutkaan. Näin oppilas vaikuttaa kuitenkin uskaltavan yrittää ja kokeilla tapoja lähestyä asiaa, vaikka niiden onnistumisesta ei aina ole takeita.

Toinen *oppimistavoitteita* ilmentävä tilanne (KT-21) tapahtui kun oppilaat merkitsevät ylös äidinkielen läksyä. Tilannetta ennen havainnoitava oppilas (Pauli) ja hänen vierustoverinsa olivat tehneet etukäteen kotona tehtäväksi tarkoitettuja tehtäviä. Havainnoitavan oppilaan vieressä istuva oppilas jatkaa läksyjen merkitsemisen jälkeen kotitehtävien tekoa, ja opettaja huomaa tämän. Oppilaan toiminta oli ilmeisesti vastoin luokan toimintaperiaatteita, joiden mukaan läksyt on tarkoitettu kotona tehtäväksi. Opettaja käskee Paulin vieressä olevaa oppilasta kumittamaan etukäteen tekemänsä tehtävät, ja oppilas toteuttaa tämän käskyn. Havainnoitava oppilas oli myös tehnyt tehtäviä etukäteen, mutta ei jää tilanteessa kiinni vastoin sääntöjä toimimisesta.

Haastattelussa oppilas kertoo avoimesti omasta toiminnasta, ja siitä miten hänkin oli jo tehnyt annettuja kotitehtäviä etukäteen. Oppilas ei tilanteessa harkinnut asian kertomista opettajalle, mutta kertoo olleensa surullinen vierustoverin puolesta. Tilannetta miettiessäni tulkitsen, että oppilaan toiminta oli sääntöjen laiminlyönnistä huolimatta oppimiseen tähtäävää, eli toiminnassa korostui *oppimistavoitteet*. Oppilas teki kotiin tarkoitettuja tehtäviä tunnilla muun opetuksen ohessa mahdollisesti siitä syystä, että etsi tilanteessa haasteita ja mielekästä tekemistä. Opetuksen asiat saattoivat olla tilanteessa kertauksen omaisia ja oppilas kaipasi toiminnassaan haasteita ja suuntautui sitten annettujen tehtävien pariin. Toiminta ei ollut luokan sosiaalisten sääntöjen mukaan, eikä ehkä opettajan pedagogisen ajattelun näkökulmasta parasta mahdollista, mutta oppilaan intressit olivat mahdollisesti pitkällä aikavälillä kasvua tukevia.

Kasvun ajattelun näkökulmasta merkityksellisiä olivat myös ne tilanteet, jotka kuvastivat *yrittämistä ja suhtautumista epäonnistumiseen*. Dweckin (2000) mukaan kasvun ajattelua kuvaa positiivinen suhtautuminen yrittämiseen ja vaivannäköön. Asioiden eteen pitää nähdä vaivaa ja tämän suuntaisen toiminnan avulla yksilö voi hyödyntää omaa potentiaaliaan. Merkille pantavaa on myös tietty harmonia vaivannäön ja oppimistavoitteiden kanssa. Ilman vaivannäköä ei voida saavuttaa tiettyjä oppimisen kannalta haluttuja tuloksia. (Dweck, 2000, s. 38-41.)

Aineistossa kyseistä ajattelua kuvasti tilanne (KT-12), jossa oli menossa luokassa pidettävä välijumppa. Havainnoitava oppilas (Timi) tekee tilanteen alussa jumppatehtäviä keskittyneesti, mutta liikkeitä tehdessään hänen viereensä tulee toinen luokkakaveri tekemään omia liikkeitään. Oppilaat ovat tilanteessa keskinäisessä vuorovaikutuksessa, mutta jumppaliikkeet näyttävät olevan havainnoitavalle oppilaalle hieman haastavia (kaveri jonka kanssa teki tehtäviä osaa selvästi paremmin tehdä jumppaliikkeitä). Tilanteessa näyttää olevan jonkin lainen kilpailuasetelma, mahdollisesti viereen hakeutuvan oppilaan toimesta, tai vähintään motoristen taitojen vertailutilanne. Havainnoitava oppilas ottaa tilanteessa kaveriinsa etäisyyttä ja etsii luokan takaa rauhaisamman paikan, jossa hän voisi tehdä liikkeitä ilman vertailua kaveriin. Sama kaveri kuitenkin hakeutuu uudemman kerran havainnoitavan oppilaan vierelle ja tilanteessa he jatkavat liikkeiden tekoa vieretysten.

Oppilaan toiminta voidaan tulkita kasvun ajattelua ilmentäväksi toiminnaksi. Oppilas ilmaisee haluavansa nähdä vaivaa hakeutuessaan sivummalle harjoittelemaan hänelle vaikeita jumppaliikkeitä, eikä tahdo toiminnassaan keskittyä vertailemaan suoritustaan häntä taitavampaan luokkakaveriin. Oppilas ei myöskään pelkää epäonnistumisia vaan harjoittelee tilanteessa sinnikkäästi hänen omaan taitotasoon nähden haastavia tehtäviä.

Haastattelun perusteella oppilas myöntää harjoiteltujen liikkeiden olevan hänelle vaikeita ja tuntuu myös tiedostavan hyvin oman taitotason ja oman harjoittelun tarpeellisuuden. Dweckin (2000) mukaan epäonnistumisten ja esteiden kohdalla on erityisen tärkeää pyrkiä säilyttämään luottamus omaan tekemiseen ja välttämään puolustelemaa selitysmalleja (Dweck, 2000, s. 52.)

Toinen *yrittämistä ja suhtautumista epäonnistumisiin* kuvasti tilanne (KT-15) äidinkielen tunnilta. Tilanteessa oppilaat ovat juuri lopettaneet opettajan antaman kisailutehtävän. Tehtävässä oppilaiden piti, yhdessä parin kanssa, keksiä kymmenessä minuutissa mahdollisimman monta sanaa, joiden keskellä oli kaksi p-kirjainta (esim. lippa). Videopätkällä kuvastuu hetki, jolloin opettaja kiertää luokkaa läpi, laskien mikä pareista on keksinyt eniten edellä mainittuja sanoja. Tilanteessa havainnoitavalle oppilaalle (Pauli) selviää, että he eivät ole voittaneet kyseistä kisaa. Oppilas on silminnähdessä pettynyt ja harmistunut omasta suorituksestaan tai kokemastaan häviöstä. Oppilas ilmaisee voimakkaasti pettymystä, mutta vaikuttaa pääsevän sen yli erittäin nopeasti.

Kysyttäessä tilanteesta oppilaasta oppilas kuvaa tilannetta seuraavasti:

H: Muistaks sä ton tilanteen?

O: En muistanut, mä olin unohtanut sen

H: Tai oliko tää niinku sen, tän äskösen kilpailun jälkeinen..

O: Nii-i

H: Tilanne, niin tota, muistaks sä miltä sust tuntuu tos tilanteessa?

O: Öö, semmoselta, ihan semmoselt epäreilult, huonolta

H: Osaaks sä selittää että miksi?

O: En, mut mä tiiän sen tunteen.

H: Mm, Jäiks se tunne sulle niinku pitkäksi aikaa?

O: Ei

H: Meniks se ohi?

O: Joo, niinku sillei, ku koulupäivä jatku sillai nii mieli parantu.

H: Mm, Oliko sä tota, tos kilpailussa, nii muistaks sä että, vai oliko sä tota, yritiks sä kovasti voittaa?

O: Nii, joo

H: Vai tehdä parhaas enemmänkin?

O: Ainakin toi, Sami keksi kyl hyvii sanoi

H: Joo, okei, se oli semmonen.

Tilanne oli sikäli mielenkiintoinen, että opettajan virittämä kilpailutilanne oli mahdollisesti omiaan ruokkimaan muuttumatonta ajattelua, lisäen vertailua oppilaiden välillä. Näin ajateltuna oppilaat saattavat orientoitua kilpailemaan tilanteessa toisiaan vastaan, ja keskittyä hyvältä näyttämiseen suhteessa muihin. Näin ajateltuna tehtävän epäsuora palaute oppilaille olisi tällöin se, että oppilas on fiksu ja hyvä tässä asiassa (äidinkielessä),

kun hän suoriutuu hyvin tehtävästä suhteessa muihin. Huolimatta tilanteen kilpailuasetelmasta, tilanteessa oppilaan toiminta voidaan kuitenkin tulkita edustavaksi kasvun ajattelua. Tulkitsen tilannetta oppilaan voimakkaan pettymysreaktion näkökulmasta, ja siitä näkökulmasta että tämä reaktio ilmentää oppimistehtävän olleen oppilaalle merkityksellinen. Merkityksellistä on tällöin se, että oppilas pystyi palautumaan voimakkaasta pettymyksen kokemuksesta nopeasti, eikä se häirinnyt hänen seuraavia tehtäviä tai muuta koulupäivää. Merkille pantavaa on myös se, kuinka oppilas haastattelussa reflektoi toimintaansa ja nostaa esiin vierusparin hyvän toiminnan tehtävässä. Kasvun ajattelulle on tyypillistä käytös, jossa epäonnistumisten kohdalla ei keskitytä syyttelyyn vaan pyritään löytämään tilanteeseen parempi toimintatapa (Dweck, 2000, s. 9).

Kasvun ajattelun mukaista *sosiaalista käyttäytymistä* kuvasti tilanne (KT-22), jossa opettaja kiersi luokassa tarkastamassa oppilaiden toimintaa ja huomauttaa havainnoitavalle oppilaalle (Pauli), että tämä ei ole vielä merkinnyt läksyä (äidinkielen tehtäväkirjaan). Hän oli kuitenkin jo hetki sitten saanut opettajalta kiittauksen siitä, että läksyt oli merkitty oikein, ja että hän voisi pistää kirjan reppuun. Hän olikin jo ehtinyt toimia näin, mutta esillä oli nyt toinen äidinkielen kirja (lukukirja) ja tilanteessa opettaja kuvittelee tätä kirjaa tehtäväkirjaksi ja tästä syystä opettaja huomauttaa oppilasta merkaamaan läksyt uudestaan. Oppilas hämmentyy tästä ja jää miettimään opettajan erikoista viestiä. Oppilas miettii asiaa hetken, jonka jälkeen hän lähtee kirjan kanssa opettajan luo näyttämään ja selventämään, että tämä kirja johon läksyjä ei olla merkitty on kirja johon läksyä ei pidäkään merkitä. Opettaja huomaa virheensä ja oppilas huvittuu tilanteesta.

Oppilas osoittaa tilanteessa kykyä toimia tilanteessa luottaen omaan arviointikykyynsä ja pyrkii toiminnallaan saamaan tilanteen hallintaan. Oppilas uskaltaa osoittaa opettajalle tämän tekemän virheen, ilman että opettajan epäonnistumisesta tehtäisiin isompi asia. Oppilas tahtoo kuitenkin sinnikkäästi oikaista asian ja auttaa opettajaa ymmärtämään omaa toimintaansa. Tulkitsen, että oppilas ei näytä pitävän opettajan virhettä muuttumattomana ominaisuutena, vaan uskon sen johtuneen pikemminkin kyseisessä tilanteessa vallinneesta epäselvyydestä ja väärinymmärryksestä. Oppilas tuntuu ymmärtävän opettajan epäloogisen toiminnan syyn taustoja. (Dweck, Chiu, & Hong, 1995, s. 267-275.)

Toinen *sosiaalista käyttäytymistä* ja muiden kykyjen tulkintaa koskeva tilanne ilmeni tilanteessa (KT-8), jossa oli menossa parilukuharjoitus opettajan nimeämän parin kanssa. Havainnoitavan oppilaan (Timi) pari oli lähtökohtaisesti selkeästi heikompi lukija, ja lukeamisen opettelu ja suomen kielen opettelu olivat vielä melko alkuvaiheessa. Tilanteessa

näky heikomman lukijan hidas lukutahti ja havainnoitavan oppilaan mahdollinen turhautuminen parin lukunopeuteen. Tilanne oli lähtökohtaisesti sen luontainen, että tapahtuma olisi neutraali tai mahdollisesti ilmentävän oppilaassa turhautumista heikompia lukijoita kohtaan ja mahdollista muuttumatonta asennetta heikomman oppilaan taitoja kohtaan. Jolloin tilanne olisi tulkittavissa niin, että oppilas ajattelee kaverinsa taitojen olevan muuttumattomia tai suhtautuvan Levyn (1998) ajatuksia mukaille oppilaan taitoihin stereotyyppisesti (Levy, 1998, s. 1421).

Haastattelussa oppilas ei kuitenkaan vaikuttanut ajattelevan lukuparinsa ominaisuuksia muuttumattomina, vaan pikemminkin ajattelu heijasti kasvun ajattelua tai neutraalia suhtautumista asiaan. Oppilas arvioi haastattelussa itseään hyväksi lukijaksi ja vierustoveriaan vielä hieman hitaaksi lukijaksi. Itse hän kertoo tykkäävänsä lukemisesta. Kysyttäessä kuinka hänen mielestään hänen kaverinsa voisi kehittyä paremmaksi lukijaksi, hän arvioi omaa lukemistaan ja sen nopeuttanut suhteessa kaverin nopeuteen ja päätyy siihen, että kaveri on vielä hieman hitaampi lukija.

Kasvun ajattelun mukaan tulkittavaa suoraa ja henkilökohtaista *palautetta* havainnoitaville oppilaille ei kriittisissä tilanteissa esiintynyt ja näin tähän kategoriaan ei tässä tutkimuksessa liity kriittisiä tilanteita.

5.1.2 Muuttumatonta ajattelua kuvastavat tilanteet

Muuttumatonta ajattelu ja *suoritustavoitteita* kuvastaa Dweckin (2000) mukaan toiminta, jossa pyritään hakemaan positiivisia kommentteja omalle kyvykkyydelle ja toiminnassa korostuu halu näyttää älykkäältä. Tämä toiminta johtaa usein virheiden välttelyyn ja helppojen tehtävien tekemiseen. (Dweck, 2000, s. 15.) Luokassa suoritustavoitteita kuvastavasta tilanteesta oli esimerkkinä tilanne (KT-10), jossa oppilaat olivat parhaillaan matematiikan tunnilla ja tekivät itsenäisesti tehtäviä oman pulpettinsa ääressä. Tunti läheni loppuaan ja opettaja oli asettanut havainnoitavan oppilaan (Timi) viereiselle pulpetille tehtävien tarkistuksessa käytettävän vastauskirjan. Tilanteessa opettaja ilmoittaa oppilaille seuraavan tunnin läksyn. Videon perusteella näyttää siltä, että läksyn kuullessaan, oppilas aloittaa oikeiden vastausten kopioimisen vastauskirjasta omaan kirjaansa. Oppilas saa kopioitua vastauskirjasta melko paljon vastauksia omaan kirjaansa, eikä opettaja näytä huomaavan tilannetta.

Oppilas itse selittää tilannetta seuraavasti:

H: no mitäs siinä videolla tapahtu?

O: Aika hassu päivä...

H: no mitä?

O: Sä et halua tietää sitä

H: No kyl mä haluan...

O: Mä katoin mallii tuolta (vastauskirjasta, valmiiden tehtävien tarkistus)

H: mä vähän arvasin

O: Miten?

H: No tästä videolta sen niinku näkee, se vähän näytti siltä...

H: Muistaks sä miks sä katoit mallia?

O: Mä en halunnu saada läksyy niit toisii, vaan niit kotitehtävii (ei siis ylimääräistä läksyä)

H: eli tota, sulle tuli siis läksyksi se kotitehtävä, mikä muillekin

O: joo

H: eli sä katoit vastaukset niihin tunnilla tehtäviin

O: ei se toinen, sivu mä katoin kaikki vastaukset, mutta se toinen oli helppoa (eli vaikeisiin vastauksiin katsoi vastaukset).

H: Mitä sä oot mieltä, jos tolle katsoo vastauksii niin oppiiks siinä?

O: Ei, mutta on aika helppoa, joskus mua väsyttää matikan tunnilla, sitten mä vaan katon mallia

H: mitä sä veikkaat, huomasiko opettaja tämän?

O: Ei

Kyseisen tilanteen voi tulkita melko yksiselitteisesti Dweckin teorian pohjalta muuttumattomaksi ajattelua edustavana tilanteena, joka ilmenee tässä tapauksessa vaikeiden tehtävien teon ja haasteiden välttelyä. Oppilas ei pyri toiminnallaan kehittämään omaa osaamistaan, vaan keskittyy mahdollisesti välttämään toiminnassaan epäonnistumisen epämiellyttävää oloa ja oman osaamattomuuden tiedostamista. Hakkarainen (2004) määrittelee oppimisen mielekkääksi ja luovaksi epäonnistumisesta oppimiseksi. Jatkuva onnistuminen kertoo hänen mukaansa siitä, että tehtävien rimaa ei olla asetettu tarpeeksi korkealle. (Hakkarainen ym., 2004 s.74) Tässä tapauksessa oppilas menee selvästi riman ali, eikä oppilaan taidot voi toiminnan takia kehittyä.

Toisessa *suoritusavoitteita* ilmentävässä tilanteessa (KT-25), jossa on meneillään käsityön tunti ja havainnoitava oppilas (Pauli) pitää taukoa oman työn eteenpäin viemisestä.

Liikkuessaan luokassa oppilas päättää kysyä yleisesti muulta luokalta, että tuleeko tänään mitään läksyä. Muut oppilaat vastaavat, että ei tule (koska on perjantai), mutta opettaja korjaa muiden oppilaiden puhetta siten, että läksyä tulee jos tunneilla ei tehdä niille etukäteen ajateltuja tehtäviä. Opettaja kertoo vielä, että se joka laiskottelee tunnilla saa viikonlopuksi läksyjä tehtäväksi. Havainnoitava oppilas näyttää jäävän miettimään tätä asiaa.

Kuvatussa tilanteessa opettaja ohjaa oppilaita melko voimakkaasti kohti tavoitteita, jotka korostavat tehtävien tekoon tähtäävää suoritusta ja sen tuomaa palkkiota (läksyjen välttäminen). Tilanne saattaa olla omiaan liittämään tehtävien tekonopeuden oppilaiden kyvykkyyteen, ja oppilaat saattavat jättää vaikeisiin tehtäviin syventymisen väliin siitä syystä, että he haluavat näyttää nopeilta ja saada tehtävät tehtyä pois alta. Oppilaat vaikuttavat olevan orientoituneita toimimaan ja tekemään läksyjä suorituskeskeisen motiivin ohjaamina, jolloin oppimistavoitteet voivat olla toissijaisia. Tynjälän (1999) mukaan arviointi on yksi keskeisimmistä oppimistilanteisiin ja oppilaiden yksilöllisiin strategioihin ja motivaatioon vaikuttavista tekijöistä. Perinteiset arviointimenetelmät korostavat oppilaan tekemää tuotosta ja jotakin määriteltyä lopputulosta, jolloin nämä osaltaan vahvistavat oppilaan suoriutumisorientaatiota. Tätä prosessia saattaa myös edistää arvioinnin julkisuus ja tulosten vertailu toisten oppilaiden tuloksiin. Ulkoiset paineet ja epäonnistumisten pelko eivät myöskään edistä oppimista tukevan virtauskokemuksen syntyä. (Tynjälä, 1999, s.110.)

Havainnoitavan oppilaan (Pauli) toiminta oli tunnilla ja yleisesti ottaen pääsääntöisesti ahkeraa, mutta haastattelun vastauksissa toistuu muutama otteeseen ulkoinen motivaatio ja sen ajama toiminta.

H: Mitäs tossa tapahtu?

O: Noo, Nanna kävi tos hanalla kastelee sitä lankaa et se sais sen

H: Joo. Te puhuitte myös jostakin niistä läksyistä ja laiskottelusta? Mitä niistä sä tuumaillet?

O: Emmä kovin mitään

H: Jos mä kysyisin sulta, että teetkö sä omasta mielestä paljon yleensä ahkerasti hommia, vai laiskotteleksä enemmänkin tunnilla?

O: En, vaan ahkerasti,

H: Osaaks sä selittä miks sä teet ahkerasti?

O: Ettei tuu kovin perjantaina läksyä

H: Mm, se on niinku se syy vai?

O: Nii

Kolmas mahdollisesti *suoritusavoitteita* ilmentävä tilanne (KT-11) tapahtui oppilaiden äidinkielen tunnilta. Oppilailla on menossa ns. Lukuvartti, jonka aikana kukin oppilas saa lukea itsenäisesti itse valitsemaansa kirjaa. Ennen kriittistä tilannetta Timi oli mennyt luokan ulkopuolelle valitsemaan kirjahyllystä uutta kirjaa. Tilanteessa oppilas saapuu takaisin luokkaan, mutta kuitenkin vasta sen jälkeen, kun varsinainen lukuvartti on päättynyt. Palatessaan luokkaan oppilas esittelee kovaan ääneen kaverilleen uutta kirjaansa ja näyttää olevan ylpeä siitä, että on löytänyt ison kirjan luettavaksi (ison tietokirja). Eräs luokkakaveri tulee katsomaan Oppilas valitsemaa kirjaa ja näyttää epäilevän Timin kykyä lukea näin isoa kirjaa. Toinen oppilas menee näyttämään tätä kirjaa opettajalle, joka myös kommentoi kirjaa ja kuvailee sitä aika haastavaksi kirjaksi.

Oppilas itse selittää toimintaansa haastattelussa seuraavasti:

H: Mitäs siinä tapahtu?

O: Tommi ajatteli pystyks mä lukee noin isoo kirjaa

H: Miks sä olit valinnu noin ison kirja (iso luontokirja)?

O: Ei löytynyt toisii, Herra Hakkarais-kirjaa

H: Pystyks sä lukee noin isoa kirjaa?

O: joo paitsi se vois kestää niin pitkään saada toi yhen sivun ohi (ilmeisesti luetua)

H: Mmm, oliko se sun mielestä kiinnostava kirja toi..

O: Aika kiinnostava, mut en tiä miks mä valitsin sen, kun se oli niin iso ja painava

H: Miltä susta tuntu, kun Tommi tuli siihen juttelemaan kanssasi kun se epäili sitä...?

O: En minä tiä miks, mä en tiä

Tilanteen suhtautuminen Dweckin (2000) teoriaan on tässä tapauksessa hyvin riippuvainen tekemistämme tulkinnoista oppilaiden toiminnan motiiveista. Mikäli uskomme oppilaan olleen ensisijaisesti kiinnostunut esittämään muille omaa hyvää lukutaitoaan ja nostamaan itseään jalustalle suhteessa muihin, voimme olettaa tilanteen kuvastavan muutumatonta ajattelutapaa ja sen suorituskeskeistä ilmentymään. Oppilas saattoi myös toiminnallaan hakea, sekä muilta oppilailta että opettajalta, hänen hyvää lukutaitoa korostavia kehuja. Oppilaan toiminnassa voidaan havaita myös liiallista itsevarmuutta, jonka

on todettu ilmentävän muuttumatonta ajattelutapaa (Ehrlinger ja muut, 2016, s.94). Toisaalta tilanne voidaan tulkita niin, että oppilas on tilanteessa aidon kiinnostunut ja innostunut isosta uudesta kirjasta ja pyrkii haastamaan asiassa itseään. Tilannetta on siis näistä lähtökohdista vaikea ymmärtää ja tilanteen selvittämiseen olisi auttanut oppilaan toiminnan pidempi seuranta, jossa selviäisi miten oppilas tosiasiasa kirjaa luki ja kuinka sinnikkäästi hän sen parissa teki töitä.

Muuttumattoman ajattelutavan mukaista suhtautumisesta *epäonnistumisiin* ilmensi tilanne (KT-2), jossa oli käynnissä musiikin tunti, ja oppilaat harjoittelevat yhteissoittoa ja yhteislaulamista säestyksen lomassa. Tapausta edelsi tilanne, jossa havainnoitava oppilas (Timi) oli innokas hakemaan soitinta, mutta ei saanut vielä haluamaansa soitinta itselleen. Kriittisessä tilanteessa opettaja ei vähään aikaan anna suoranaisia ohjeita luokan oppilaille (jakaa toiselle osalla luokasta soittimia, ja luokassa on kova yleishälinä). Tällä tunnin ja opetuksen suvantohetkellä havainnoitava oppilas aloittaa itsekseen pyörimisen ja heilumisen (muutkin oppilaat ovat pystyssä ja liikuskelevat/tanssivat paikansa vierellä), jonka päätteeksi hän kaatuu maahan makaamaan ja jää sinne makaamaan melko pitkäksi aikaa. Oppilas nousee itse maasta ylös melko pian sen jälkeen kun opettaja taas aloittaa ohjeiden antamisen. Opettaja ei huomautta tilanteesta oppilasta.

Tätä tilannetta voidaan tulkita siitä näkökulmasta, että olisiko syy hieman turhautuneeseen käytökseen voinut mahdollisesti olla negatiivisissa tuntemuksissa musiikin tuntia kohtaan tai pettymyksessä siitä, että oppilas ei saanut juuri silloin soittaa, kun niin itse tahtoi? Ajattelutapojen näkökulmasta tilanne saattaa ilmentää oppilaan muuttumatonta ajattelutapaa. Tällöin tilanne näyttäytyy niin, että Timi turhautuu tai pettyy tilanteessa. Oppilaan turhautuminen oli tällöin tulkittavissa avuttomana suhtautumisena tilanteeseen, jolloin oppilaan käytöksessä korostuisi Dweckin (2000) esiin tuomat sinnikkyyden puutteen ja kielteisten tuntemukset.

Toinen suhtautumista *epäonnistumisiin* mahdollisesti ilmentävä tilanne (KT-9) ajoittui puolikkaan luokan käsityöntunnille. Havainnoitava oppilas (Timi) jatkaa käsin kirjailun tekoa vohvelikankaalle. Tilanteessa oppilas on tullut opettajanpöydän luo saamaan apua työnsä jatkamiseen. Jonossa ollut oppilas juttelee tilanteesta luokkakaverilleen, ja tämä kysyy spontaanisti oppilaalta, onko tämä työ oppilaalle vaikea? Oppilas vastaa oppilaalle vähän epämääräisesti, mutta kertoo että neula/lanka on jäänyt työssä jumiin. Kaveri kertoo tehneensä vastaavia töitä jo päiväkodissa. Oppilaat vertailevat tekemiensä kuvioiden määrää, havainnoitavalla oppilaalla on työssään enemmän kuvioita tehtynä, mutta työtään vertaavalla oppilaalla on mahdollisesti tehtynä vaikeampia kuvioita.

Haastattelussa oppilas muistaa vertailleensa töitään toisen oppilaan kanssa, jonka jälkeen keskustelu siirtyy tehtävien vaikeuteen. Oppilas kertoo myös suosivansa matikassa vaikeita tehtäviä ja käsitöissä helppoja tehtäviä. Ajattelutavat voivatkin olla eri oppiaineissa erilaisia. Käsitöissä hän valitsee helppoja tehtäviä koska hänen kaverinsa tekee niin vaikeita tehtäviä, eikä hän oikein tunnu uskovan itse pystyvän tekemään vastaavan tasoisia tehtäviä. Kaveri on hyvä tekemään näitä töitä, koska hän on harjoitellut niitä jo päiväkodissa.

Oppilas kertoo suosivansa kyseisen aineen kohdalla helppojen tehtävien tekoa, joskin aine on hänelle mieluinen. Helppojen tehtävien teko voidaan Dwekin teoreettisen viitekehyksen valossa tulkita suoritustavoitteiden ja epäonnistumisten välttämisen näkökulmasta. Toisaalta tilanteessa lasten töitään vertailevassa keskustelussa tulee esiin myös kasvun ajattelun näkökulmaa, kun oppilas selittää ystävänsä kyvykkyyden syitä. Oppilas ilmaisee uskovansa toisen oppilaan paremmuuden olevan tulosta runsaasta harjoittelusta. Epäselväksi jää kuitenkin se uskooko oppilas voivansa itse tulla yhtä hyväksi, jos olisi tätä jo päiväkodissa harjoitellut tai jos harjoittelisi asiaan enemmän koulussa.

Muuttumatonta ajattelua ilmentävää *palautetta* ilmene aineistossa hyvin vähän. Yksi näin tulkittava tilanne kuitenkin ilmeni koko luokan musiikin tunnilla. Kriittisessä tilanteessa (KT-3) luokka harjoittelee tutun kappaleen yhteislaulamista (Piippolan vaarilla oli talo). Timi on innoton tästä harjoituksesta ei juurikaan osallistu yhteislauluun, joka tapahtuu suomen kielellä. Kriittisessä tilanteessa opettaja kysyy aluksi luokalta, että opetitko hän tämän saman laulun heille jo englanniksi? Havainnoitava oppilas innostuu tästä silminnähden ja viittaa ilmeisesti kertoakseen miten sama laulu menee englanniksi. Oppilas ei kuitenkaan saa vielä puheenvuoroa vaan opettaja mainostaa samassa yhteydessä pitämäänsä Enkku-kerhoa. Havainnoitava oppilas kertoo tämän jälkeen ilman puheenvuoroa koko luokalle, että hän osaa jo englantia. Opettaja harmistuu hien tästä ja sanoo että kerho on tarkoitettu ennen muuta sellaisille oppilaille jotka eivät vielä osaa englantia, mutta toki kaikki ovat kerhoon tervetulleita.

Haastattelussa oppilas kertoo olleensa kiinnostunut opettajan mainitsemasta Enkku-kerhosta, koska oppilas tykkää englannin puhumisesta. Oppilas kertoo oppineensa puhumaan englantia vanhemmiltaan, jotka puhuvat kotona joskus englantia. Oppilas aikoo osallistua opettajan mainitsemaan kerhoon, vaikka opettaja ei sitä suoranaisesti hänelle suositellut.

Tulkitsen tässä tilanteessa oppilaan toiminnan ja sen takana olevan ajattelun ilmentävän kasvun ajattelua, koska vaikuttaa siltä, että oppilas tahtoo kehittää omaa osaamistaan harjoittelun avulla. Toisaalta oppilas vaikuttaa aidon innostuneelta englannin kielen oppimisesta ja oman osaamisen kehittämisestä, mutta toisaalta tilanteessa korostuu myös suorituskeskeinen ajattelu ja oman osaamisen korostaminen. Myös opettaja korostaa jollain tapaa tilanteessa suorituskeskeistä ja vertailevaa oppimiskulttuuria, varsinkin kun hän kertoo kerhon olevan jollain tapaa kohdistettu oppilaiden taitojen mukaisesti. Lisäksi voimme miettiä, voiko olla mahdollista että näin pieni lapsi on saavuttanut jossain kielessä sellaisen taitotason (jtn kielen kehityksestä), jota ei voitaisi harjoittelun avulla kehittää. Näin ajateltuna opettaja antaa ehkä hieman epäsuorasti oppilaalle palautetta, jota voidaan pitää muuttumatonta ajattelutapaa vahvistavana.

Muuttumatonta suhtautumista *sosiaalisissa tilanteissa* kuvasti tilanne (KT-4), jossa puolikas luokka on juuri aloittelemassa käsityöntuntia. Ennen valittua tilannetta havainnoinnin kohteena ollut oppilas juttelee toiselle luokan oppilaalle, joka lähtee ennen tunnin alkua luokasta toiseen tilaan työskentelemään. Tunnin aluksi käydään keskustelua karkin syömisestä koulussa, jonka jälkeen havainnoitava oppilas kertoo opettajalle nähneensä, että luokasta poistunut oppilas söi purkkaa. Opettaja kertoo myös tämän olevan vastoin sääntöjä, mutta ei reagoi muuten tilanteeseen. Myöskään oppilas ei reagoi kummemmin opettajan vastaukseen.

H: Muistaks sä ton tilanteen?

O: Joo koska mä näin Milan, et se näytti et hänellä oli purkkaa suussa, ja mä en tienny, minne se laitto sitä, koska mä sanoin et se ei laittanut sitä roskeen,

H: Mm

O: Ja se ei ollut roskissa, se vois olla et Mila koski roskeen, hyi!

H: Tekeeks Mila useasti tollasta?

O: Joo joskus, jos hän ei halua tietää, jos hän, kun hänellä on karkki sen suussa, ja se karkki on niin paha

H: Mm, Miks sun mielestä siitä piti kertoa opettajalle?

O: Noo, en minä tiedä miksi, mut mä vaan halusin kertoa opettajalle

H: Mm, se oli varmasti ihan hyvä tieto kyllä opettajalle, tarkkaan huomasit kyllä, mäkin huomasin saman tilanteen

Tilanteessa itsessään oli viitteitä mahdollisesta muuttumattomasta ajattelusta, joka liittyisi tässä tapauksessa muiden oppilaiden sosiaalisen käyttäytymisen muuttumattomuuteen. Haastattelun perusteella tämä tulkinta ei kuitenkaan näyttäytynyt niin selkeältä. Oppilas oli kiinnittänyt huomiota kaverinsa tapaan rikkoa sääntöjä, mutta tulkitseen asian kuitenkin niin, että oppilas ei erityisesti pidä toisen oppilaan käytöstä erityisen muuttumattomana eikä tulkinta siten kallistu oikein kummankaan ajattelutavan puoleen.

5.1.3 Oppilaiden neutraalia ajattelua kuvastavat tilanteet

Puhtaasti neutraaleja tilanteita aineistossa oli vähän. Joidenkin tilanteiden kohdalla käytin tätä jakoa hyväksi, kun itse tilanne ei mielestäni suoraan viitannut mihinkään ajattelutapaan. Tilanteen taustalla olevasta ajattelutavasta saatiin kuitenkin jotain tietoa oppilaan haastattelun perusteella, ja näin neutraalit tilanteet saattoivat myös ilmentää jotakin ajattelutapaa.

Yksi lähtökohtaisesti neutraaliksi luokiteltu tilanne (KT-18) kuvastaa oppilaan *sosiaalista käyttäytymistä*. Ennen kriittistä tilannetta havainnoitava oppilas (Pauli) on juuri päässyt aloittamaan työskentelyn käsityön tunnilla. Vohvelikankaan kirjailu kuitenkin keskeytyy varsin pian, kun oppilaan lanka katoaa neulasta. Oppilas yrittää aluksi itse saada lankaa paikalleen, mutta yritettyään tovin hän siirtyy jonoon opettajapöydän luo, jotta saisi tilanteessa apua. Näytetyssä kriittisessä tilanteessa oppilas on odottanut opettajan apua pöydän vieressä noin 10 minuutti, ja hän ilmaisee yleisesti olleensa jonossa kaikista kauimmin. Opettaja vastaa oppilaalle, että hän ei ole ollut jonossa, jonka syystä häntä ei olla huomioitu. Oppilas yrittää tilanteen jälkeen mennä hieman selkeämmin jonoon, mutta tulee tästä huolimatta edelleen ohitetuksi. Yhteensä oppilas odottaa tilanteessa omaa vuoroaan 16 minuuttia. Oppilas näyttää sietävän tilanteen eri vaiheita melko hyvin.

H: No mitäs tässä kohtaa tapahtu, tai täs videossa

O: Mä olin vaan niinku, mä oon ollu tos,mä olin tos sillai tosi kauan sillei.

H: No tota, Miks et sä mennyt siihen niinku jonoon? Vai oliko sä vähän niinku jonossa?

O: Noo, en, mut mä halusin vaan nojaa johonkin koska mä en jaksa vaan sillai niinku seistä.

H: Hmm, mut se tais olla ihan totta et sä olitkin tosi pitkään siinä ja useat lapset meni sun tota edeltä sitten että, sä jonotit siinä

O: Muuten muuten mä annoin niinku niden mennä vaan mun eteen

H: Mut eiks se ollu epäreilua?

O: Ei

H: Miks ei?

O: Tiiäks sä mitä? Että meille on sanottu että kerran sillei että et et, voi antaa toisen mennä sen eteen.

H: Okei

O: Antaa mennä sen eteen,

H: Muistaks sä, turhauttiko sua yhtään tossa, toi jonottaminen?

O: Ei, tai kyl se niinku turhauttaa sillei, kyl se on vähän niinku turhaa, ei jaksu niinku jonottaa.

H: Mm, sä olit kyllä tosi pitkään siinä sun melkein koko tunti meni siinä jonottamisessa

O: Mut Ope päästi mut yhes vaiheessa

H: Se on kyl totta, kyllä.

Tilanteen tulkinta on kuvatussa tilanteessa monitahoinen. Kuvatussa tilanteessa oppilas toimintaa voitaisiin kuvata Dweckin teoriaan nojaten sinnikkääksi, eikä epäonnistumiset näytä lannistavan havainnoitavaa oppilasta. Kasvun ajattelussa epäonnistumiset koetaan osaksi oppimisprosessia, ja yksilö toimii tavoitteidensa eteen sinnikkäästi ja yritteliäästi (Molden & Dweck, 2006, s. 195). Oppilaan kärsivällisyys odottaa jonossa ja kestää jokseenkin epäoikeudenmukainen palaute on siten merkkeille pantavaa ja edellistä näkökulmaa vahvistavaa. Toisaalta tilanteessa oppilaan toimintaa voidaan luonnehtia jokseenkin jääräpäiseksi ja joustamattomaksi ja tilanteen voidaan katsoa jollain tavalla karanteen oppilaan hallinnasta. Oppilas saattoi olla tietoinen, että luokassa on tarkat jonotussäännöt ja niiden noudattaminen on onnistuneen jonotuksen ehto, mutta ei kuitenkaan osannut muuttaa toimintaansa niin että hän hallitsisi tilanteessa toiminnan.

Oppilaan oman toiminnan selittämisessä ilmenee jollain tavalla muuttumattoman ajattelun suuntaan taipuvaista ajattelua. Oppilas esimerkiksi selittää omaa epäonnistunutta jonottamista ja toimintaansa sillä, että hän ei jaksanut oikein seistä, eikä siksi mennyt jonoon. Tämä voidaan tulkita, Dweckin teoriaan nojaten, siten että tilanne tuntui karakan oppilaan hallinnasta, eikä hän osannut oikein toimia tilanteessa. Toisaalta oppilas osoittaa myös joustavuutta ajattelussaan, sanoessaan päästäneensä muita oppilaita ohitse.

Suurimmassa osassa aineistoa tekemäni tulkinta tilanteesta sai oppilailta vahvistusta, mutta syy oppilaan toiminnalle jäi välillä tiedostamattomalle tasolle. Oppilaat kuvasivat usein omaa toimintaansa melko neutraalisti. Oppilaat eivät vielä pystyneet kovinkaan hyvin artikuloimaan omaa toimintaansa ja sen taustalla vaikuttavia tekijöitä, mutta haastatteluiden kautta tilanteista muodostui joka tapauksessa selkeämpi kuva ja ne autoivat osaltaan eri tilanteiden tulkinnassa ja tarkentamaan niitä.

5.2 Miten luokkatilanteessa ilmenneet ajattelutavat olivat yhteydessä oppilaiden alkumittauksessa saatuun testitulokseen?

Tämän tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli tuottaa lisää laadullista tutkimustietoa oppilaiden luokkahuonetoiminnasta ja ajattelusta suhteessa oppilaan oletettuun Mindset-ajattelutapaan. Tutkimuksen kohteena olleet kaksi oppilasta (Timi ja Pauli) edustivat lähtökohtaisesti erilaista ajattelutapaa. Osana Tirrin laajempaa tutkimusta oppilaiden ajattelutapaa oltiin etukäteen selvitetty Gunderssonin ym. (2013) kehittämän kyselylomakkeen pohjalta (Liite2). Kyselyssä pyrittiin selvittämään oppilaan suhteutuminen eri ihmisten perusominaisuuksien muovautuvaisuuteen (kasvun ajattelu ja muuttumaton ajattelu). Etukäteen teetetyn kyselyn perusteella Timi edusti ajattelussaan enemmän muuttumatonta ajattelua ja vastaavasti Pauli edusti ajattelussaan enemmän kasvun ajattelua.

Tutkimuksen aineisto koostui yhteensä 28 kriittisestä tilanteesta, joista 13:ta käsitteli Timin toimintaa ja 15:ta Paulin toimintaa. Valikoitujen tilanteiden kautta pyrittiin osaltaan tuomaan esiin joitakin kohtia, jossa esiintyi kasvun ajattelutapaa tai muuttumatonta ajattelutapaa. Kriittisten tilanteiden valinta ei ollut täysin systemaattista, eikä niiden tarkoituksena ollut tuottaa kaiken kattavaa tietoa kyseisen oppilaan käyttäytymisestä, vaan pikemminkin pyrkimys ymmärtää käsillä olevaa ilmiötä. Verrattaessa oppilaiden kriittisten tilanteiden jakautumista suhteessa oppilaille etukäteen määriteltyyn ajattelutapaan, voidaan oppilaiden käytöksessä ja etukäteistestin mukaan määritellylle ajattelutavalle löytää asiaa tukevia viitteitä ja saman suuntaista käyttäytymistä ja käyttäytymisen selittämistä.

Timinn kohdalla 13:sta kriittisestä tilanteesta kahdeksan edusti muuttumatonta ajattelutapaa. Vastaavasti Paulin kohdalla 15:sta tilanteesta muuttumatonta ajattelutapaa edusti vain kaksi. Kasvun ajattelua ilmentäviä tilanteita valikoitui Timin kohdalla yhteensä kolme

kappaletta ja Paulin kohdalla kasvun ajattelua kuvaavia tilanteita oli 11 kappaletta. Neutraaleja tilanteita oli molemmilla oppilailta muutama kappale. Valittujen tilanteiden valossa oppilaiden käyttäytyminen oli painottunut odotetun mukaisesti. Tilanteiden tulkinnat muuttuivat haastatteluiden perusteella kuitenkin siten, että erot tilanteiden välillä tasoituivat hieman. Eri tilanteita ja niissä ilmenneitä ajattelutapoja on kuvattu tämän tutkimuksen ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla.

Eri tilanteita kuvatessa oppilaiden selityksissä ilmeni myös eroavaisuuksia, mutta eri tilanteiden selitysten osalta oppilaiden ajattelutavan mahdollinen ero näyttäisi lieventyvän. Timin selityksissä kuvastui selkeästi **kasvun ajattelua** kuusi kertaa kolmessatoista tilanteesta. Vastaavasti Paulin kohdalla **kasvun ajattelua** kuvastui eri tilanteiden selityksissä myös kuusi kertaa, kun kriittisiä tilanteita oli yhteensä viisitoista kappaletta. **Muuttumatonta ajattelua** kuvastui Timin haastatteluiden kohdalla neljän tilanteen kohdalla ja Paulin kohdalla kolme kertaa. Seuraavassa esimerkkejä oppilaiden selityksistä jotka kuvastavat eri ajattelutapoja.

Timin haastattelussa ilmenneitä selitystapoja

Timin kohdalla muuttumatonta ajattelua suhteellisesti hieman enemmän kuin Paulin kohdalla. Muuttumatonta ajattelutapaa heijasti esimerkiksi kahdesti toistunut selitys, jossa hän selittää omaa ei niin aktiivista toimintaansa erilaisilla ulkoisilla syillä tai oman osaamista väheksyvällä kielellä (ks. Dweck, 2000, s. 9). Seuraavassa esimerkki yhdestä haastattelutilanteesta (KT-2) jossa vastaavaa selitystapaa ilmeni:

O: Mä tiesin, mä tiedän miksi mä tein noin, mua väsytti niin paljon kun mä tein noin ja mun pää pyöri

H: Okein, mitens muuten toi musiikin tunti, muistatko yhtään olitko sä niinku innostunut tai miltä susta tuntu?

O: Ei mä olin vaan väsynyt

H: Väsynyt

O: Nii, koska mä pyörin ja mun pää pyöryy ja... en muista mitä muuta

H: Muistaks sä yhtään mitä sä olisit halunnut tehdä tai oliko sulla semmonen...

O: En muista mitä muuta, olisin halunnut tehdä

Muita muuttumatonta ajattelua kuvastavia ajattelutapoja ilmeni haastattelun tilanteissa: KT-1, KT-6, KT-9, KT-10. Edellä mainitut tilanteet koskevat suoritustavoitteita käsittele-

viä tilanteita, ja kyseisten tilanteet näyttäytyivät tutkimustilanteessa edustavan muuttomattoman ajattelun mukaista toimintaa. Suoritustavoitteita koskevien tilanteiden haastattelusta on esimerkiksi tämä katkelma:

H: No mitäs siinä tapahtu?

O: Aa, mä tein käsityötä sitten, mun lanka jäi jumiin, ja mä en saanut sitä takasin. Se oli aika hassu päivä koska Tanja haluaa pussaa mua.

H: yhy, kukas siinä oli joku sun kaveri siinä, kukas se oli?

O: hän oli Jimi

H: Jimi... mitä Jimi kertoi sulle?

O: Hänellä oli kolme lankaa, kaks lankaa valmis mutta yks ei oo vielä, mulla oli neljä, mä mutta viides ei ollu vielä.

H: Oliks se työskentely ihan helppoa vielä?

O: Se valkoinen oli aika vaikee, koska piti, vaikka jos näyttää helpolta, mä luulin se oli helppoa

H: tykkääks sä tehdä enemmän vaikeit vai helppoja tehtäviä?

O: Tykkään tehdä vaikeita plus-laskuja

H: joo, mitens sit käsitöissä?

O: Käsitöissä, helppoja

H: Miks sä valitsisit mielummin helppoja?

O: Koska Jimi tekee niin vaikeita, ja ne ja se toinen kuka teki kaikki helpommat, äm valmiiks ja Jimi tekee kaikki vaikeet niin, se kuka teki kaikki helpommat ei pysty edes tehdä samaa, samaa juttui kuin Jimi tekee

H: Siis onks Jimi vissiin niinku aika hyvä tekemään

O: joo, koska hän on myös tehnyt päiväkodissa

Haastattelussa oppilas kertoo suosivansa kyseisen aineen kohdalla helppojen tehtävien tekoa, joskin aine on hänelle mieluinen. Helppojen tehtävien teko voidaan Dwekin teoreettisen viitekehyksen valossa tulkita suoritustavoitteiden näkökulmasta. Toisaalta tilanteessa lasten töitään vertailevassa keskustelussa tulee esiin myös kasvun ajattelun näkökulmaa, kun oppilas selittää ystävänsä kyvykkyyden syitä. Oppilas ilmaisee uskovansa toisen oppilaan paremmuuden olevan tulosta runsaasta harjoittelusta. Epäselväksi jää kuitenkin se uskoko oppilas voivansa itse tulla yhtä hyväksi, jos olisi tätä jo päiväkodissa harjoitellut.

Timin ajattelussa ilmeni myös kasvun ajattelun näkökulmaa. Kasvun ajattelua edustavaksi tulkitsin esimerkit (KT-7 ja KT-8). Alla katkelma tilanteesta KT-7:

O: Ounou, mä tiedän tän, kaikki saatiin vaan yks kortti

H: mitä siinä tapahtu

O: noo, Sami myös sai kattoa multa ja mä kun mä saan mun päältä, ja joskus mä unohdan sanoa toiselle...

H: Nii oisko sillai, et jos sä olisit muistanut sanoa niin oisitteks te ehkä saanu enemmän niitä

- O: nii-i, niinku sata
 H: Oisko se ollu kivaa
 O: joo
 H: Mitä siitä olisi sit saanut?
 O: Jalkiskortin, muut sai yhen ja mäkin

Kyseisessä tilanteessa oli meneillään äidinkielen tunti. Oppilaat saivat tehtäväksi keksiä, yhdessä parin kanssa, mahdollisimman monta sanaa, jossa on kaksi m-kirjainta sanan keskellä. Oppilaat saavat keksiä sanoja 10-minuutin ajan. Havainnoitava oppilas oli keksinyt parin kanssa melko paljon sanoja, joskin opettaja huomautti oppilasta parityöskentelyn puutteellisuudesta. Voittanut pari sai palkinnoksi valita ensimmäisenä mieleisensä jalkapallo-kortin. Tämän jälkeen muut tunnilla olleet oppilaat saivat valita mieleisensä kortit.

Oppilas tuntuu suhteutuvan muutenkin kilpailuun suhteellisen neutraalisti, eikä hän vaikuttanut pettyneeltä siihen, että he eivät voittaneet kisaa. Haastattelussa oppilas pystyi hyvin muistamaan tilanteessa oman toimintansa ja refleктоimaan sen mahdolliset kehityskohdat. Oppilaan hyvää itsereflektiotaitoa ilmeni myös haastattelun kohdassa (KT-8).

- H: Mitäs siinä tapahtu
 O: eeen minä oikein tiiä
 H: no te luitte sitä tekstiä, ni, miten se sun mielestä meni?
 O: Hyvin
 H: Mitens jos sä mietit miltä susta vois tulla parempi lukija niin mitä
 O: mä tykkään lukee,
 H: Miten se sun kaveri sitten, miten se vois kehittyä paremmaksi lukijaksi?
 O: Mä alan olla nopee lukemaan, mutta, hän alkaa olemaan aika nopee, koska, hän lukee aika hitaasti, mun pitää oottaa niinku 10 sekuntia, '
 H: no miltä se tuntu kun piti odottaa?
 O: no välil jonnekin
 H: Jaksoits sä keskittyä kuitenkin?
 O: joo, mut mitä toi on?

Tilanne oli lähtökohtaisesti sen luontainen, että ajattelin sen mahdollisesti ilmentävän oppilaassa turhautumista heikompia lukijoita kohtaan ja mahdollista muuttumatonta

asennetta heikomman oppilaan taitoja kohtaan. Oppilas ei kuitenkaan osoittanut ajattelevan lukuparinsa lukutaidon olevan luonteeltaan muuttumaton, vaan pikemminkin ajattelu heijasti kasvun ajattelua tai neutraalia suhtautumista asiaan.

Paulin haastattelussa ilmenneitä selitystapoja

Paulinn kriittisten tilanteiden haastattelussa muuttumatonta ajattelutapaa heijastui oppilaan vastauksiin kolmessa eri vastauskohdassa. Kaksi näistä tilanteista (KT-28 ja KT-25) käsitteli tilannetta, jotka käsittelivät jollain tasolla oppilaan toiminnan suoritustavoitteita ja yksi KT-18 sosiaalista toimintaa.

Kasvun ajattelua kuvastava tilanne (KT-28) sai oppilaan haastattelussa tulkinnan, joka ilmensi mahdollisesti muuttumatonta ajattelua. Tilanne tapahtui koko luokalle pidettävällä äidinkielen tunnilla. Kuvatussa tilanteessa luokassa vallitsee hyvä työrauha ja oppilaat tekevät parhaillaan itsenäisesti opettajan antamia tehtäviä. Havainnoitava oppilas näyttää tilanteessa keskittyvän tehtävien tekemiseen pitkäkestoisesti ja intensiivisesti, eikä tehtävien teko tunnu häiriintyvän mahdollisista häiriötekijöistä. Edellä kuvattua tilannetta voisi tulkita Dweckin (2000) teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta siten, että oppilas keskittyy toiminnassaan parhaillaan oman oppimisen kehittämiseen ja uusien taitojen tietoiseen harjoitteluun. Tämä tekemäni tulkinta tilanteesta saa kuitenkin hieman moninaisemman tulkintamuodon, kun aineistoon liitetään oppilaan antama haastattelu tilanteesta. Haastattelussa oppilas kuvaa toimintaansa seuraavasti:

H: No mitäs tossa pätkässä tapahtu sun kohdalla?

O: Noo, mä vaan tein tota, vihkoo tai kirjaa tossa.

H: Joo, Muistaks sä tota, oliko sä keskittynyt hommiin tossa kohtaa?

O: Joo

H: Osaaks sä selittää että miksi sä olit tole keskittynyt tehtävien tekoon?

O: Noo, koska mä, en halunnu et siitä tulee läksyä. Se oli se sama perjantai.

H: Nii se oli se sama

H: Mitä jos toi tilanne ois ollu vaikka maanantaina. Jos me mietitään et olis samanlainen, et sä tekisit keskittyneesti hommia, niin miksi sä teet silloin maanantaina keskittyneesti töitä?

O: Et öö, silloin siit tulis siit toiselta sivulta läksyy.

H: Mut olisko sulla silloin erilainen syy miks sä teet niitä tehtäviä niinku maanantaina? Osaaks sä selittää?

O: En (KT-28)

Vaikka tilanteessa oppilaan motivaatio näyttää olevan pitkälti johdannainen tavoiteltavasta suorituksesta, eli mahdollisten läksyjen välttämisestä. Näin ollen vaikka oppilaan toiminta tilanteessa on hyvää ja mahdollisesti kasvun ajattelua tukevaa, paljastuu oppilaan motivaatiosta tekijöitä, jotka ovat omiaan tukemaan muuttumatonta ajattelutapaa. Toisaalta toiminnan suorituskeskeisyys saattaa tässä tapauksessa ilmentää myös kykyä mukauttaa toiminnan tavoitteita tilannetta vastaavalla tavalla. Kyseinen tilanne antoi mahdollisuuden hyödyntää suorituskeskeistä tavoitetta ilman että se sinällään vaikutti negatiivisesti oppilaan oppimiseen ja kehittymiseen. Toki pitkällä aikavälillä kyseinen toimintatapa saattaa johtaa suorituskeskeisen ilmapiirin ja ajattelun vahvistumiseen. Oppilaan haastattelusta käy myös hyvin ilmi kuinka vaikeaa oppilaan on kyseisiä asioita vielä sanallisesti käsitellä ja miten vaikea niihin on haastattelun avulla päästä pureutumaan. Dweck (1995) tuokin esiin, että ihmisten ajattelutapojen taustalla olevat implisiittiset uskomukset ovat harvoin selkeästi selitettävissä, ollessaan tiedostamattomia (Dweck, Chiu, & Hong, 1995, s. 267).

Oppilaan haastattelussa kasvun ajattelu kuvastuu mahdollisesti oppilaan aitona kiinnostuksena kokeilla ja ehdottaa haastavia oppimistehtäviä (KT-14, KT-17, KT-24), jolloin voitaisiin katsoa oppilaan ajattelun olevan oppimistavoitteita ilmentävää. Ajattelua kuvaa alla oleva katkelma oppilaan haastattelusta (KT-17):

H: Miks sä ehdotit semmost paitahanketta?

O: Noo,

H: Se kuulosti aika haastavalta hommalta

O: Nii,

H: Olisiks sä ite halunnu oikeesti tehdä sen? Tai haluisiks sä tehdä oikeesti paita?

O: Emmä, emmä

H: Miks ei?

O: No ku, mä en tiiä miten se tehdään ja, sillei...

H: Mut sul oli ajatuksena kuitenkin et vois ompelukoneella tehdä?

- O: Nii, mul oli ajatuksena semmonen, et se tehtäs vaan niinku ompelukoneella
 H: Mitä sitten kun sanottiin et ompelukonetta käytetään vasta kolmannella luokalla
 O: Nii, sit mä ajattelin tehdä sit sen niinku siel kolmannella
 H: Okei, mut ajatteleks sä et sä voisit tehdä sen jo nytten?
 O: Nii, kesällä ajattelin mut sit ei voinu

Esimerkin tilanne tapahtui käsityön tunnilla, ja oppilaat jatkavat jo aloittamaansa vohvelikankaan kirjailutyötä. Tilanteessa oppilaat työskentelevät omilla paikoillaan rauhallisesti ja käyvät tarvittaessa opettajan pöydän luona hakemassa apua tai valitsemassa seuraavaa kuviota, jota he lähtevät kankaalle työstämään. Havainnoitava oppilas (Pauli) on juuri käymässä opettajan pöydän luona ja ehdottaa opettajalle ideaansa seuraavasta käsityöstä. Oppilaan aktiivisuus ehdottaa spontaanisti mahdollisia tulevia töitä puolestaan kuvastaa oppilaan kasvun ajattelua. Tulkitsen, että oppilas pyrkii toiminnallaan edesauttamaan merkityksellisten oppimiskokonaisuuksien rakentumisessa ja haastavien töiden tavoittelussa. Oppilaan ikä huomioiden on ymmärrettävää, että oppilas ei ole vielä ihan varma omien ajatusten toteutuskelpoisuudesta eikä hän täten vaikuta erityisen luottavaiselta oman ideansa suhteen.

Kasvun ajattelua ilmeni myös haastattelutilanteissa (KT-23, KT-22, KT-20 ja KT-15) jotka käsittelevät suhteutumista epäonnistumisiin ja virheisiin. Alla oleva esimerkki kuvaa kommentteja tilanteesta matematiikan tunnilla (KT-23). Tilanteessa havainnoitava oppilas pelaa tuttua matikkapeliä yhdessä opettajan valitseman parin kanssa. Peli vaikuttaa intensiiviseltä ja molemmat näyttävät pyrkivän tekemään parhaansa pelissä. Peli lähenee loppuaan ja oppilaille näyttää olevan hieman eri käsitys pelin säännöistä ja niiden soveltamisesta. Tilanteessa oppilaille syntyy ilmeisesti erimielisyys siitä miten peliä pelataan. Toinen oppilas yrittää hakea säännöille tukea opettajalta, mutta havainnoitava oppilas ei tunnustavasti sulattavan nyt käytössä olevia sääntöjä.

- H: Hmm. Ja sitten, mistä te siinä sitten kiistelite vähän niinku tai neuvottelite?
 O: No semmosesta, et öö, et ömm, mun pitää hetki miettiä vähän,
 H: joo mieti vaan. Haluuts sä nähdä sen uudestaan?
 O: Ei tarvii.
 H: Okei. Oliko teillä ollut käytössä se et saa niinku vähentää, jos saa vaikka kaksi vitosta.
 O: Ei saanu mut, me voitiin kyl tehdä sillei.
 H: okei, saiks molemmat tehdä niin?
 O: Sai
 H: Joo
 O: Me niinku sovittiin sillälailla.

- H: Sä merkkasit sen nelosen siitä. Oliko sul just sellai niinku et...
 O: mut se, mut mä kumitin sen tos yhes vaihees
 H: Mm, muistaks sä harmittiks se et sä jouduit kumittaa sen vai?
 O: Joo
 H: Miks se harmitti?
 O: No ku se oli vähän niinku semmonen.
 H: Oisko siin sit niinku voinu voittaa jos ois saanu sen nelosen vai?
 O: Ömm,ömm, siin piti saada niinku kaikki numerot niinku sillai. täyteen niinku ympyröityy.
 H: Harmittiks se että teille tuli tommonen niinku tavallaan erimielisyys.
 O: Joo kyl se jonkin verran.

Oppilaat olivat soveltaneet tilanteessa sääntöjä, mutta oppilas myöntää tehneensä tilanteessa virheen. Oppilas kertoo korjanneensa virheen, mutta tilanne oli harmittanut. Oppilasta ei niinkään tuntunut harmittaneen se, että hän ei voittanut tilanteen peliä, vaan se että heille oli syntynyt erimielisyys ja tilanne oli ollut hänelle vaikea käsittää.

Yhteenvetoa tuloksista

Lähtökohtaisesti eri ajattelutavan omaavien lasten erot varsinaisessa luokkahuonetoiminnassa olivat tämän tutkimuksen valossa jollain tapaa merkkille pantavat, mutta eivät mitenkään yksiselitteiset. Oppilaiden toiminta ja valitut tilanteet näyttivät tutkimustilanteessa painottuvan siten, että lähtökohtaisesti muuttumatonta ajatteluta painottava lapsen toiminnassa heijastuivat enemmän ne tilanteet, joissa oli viitteitä muuttumattomasta ajattelusta. Vastaavasti kasvun ajattelua painottavalla lapselle näytti olevan enemmän tilanteita, joista oli luettavissa kasvun ajattelua. Molempien oppilaiden kohdalla ilmeni sekä kasvun ajattelua että muuttumatonta ajattelua edustavia tilanteita, mutta tilanteiden painottuminen oli tässä tutkimuksessa hieman erilainen. Eri tilanteista tehdyt tulkinnat olivat kuitenkin monesti hyvin intuitiivisia ja eri tilanteissa oli usein aineksia molemmista eri ajattelutavoista. Lisäksi osa tilanteista tehdyistä tulkinnoista muuttuivat, kun niitä tarkasteltiin yhdessä haastatteluiden kanssa (KT-3, KT-4, KT-8, KT-16, KT-18, KT-21, KT-26 ja KT-28).

Sama painotus ero ilmeni myös oppilaiden omissa selityksissä. Timi painotti hieman enemmän haastattelussa muuttumatonta ajattelua (selkeästi neljässä tilanteessa) kun vastaavasti Paulin kohdalla muuttumatonta ajattelua oli kahdessa tilanteessa. Kasvun ajattelua ilmeni puolestaan Timin kohdalla viidessä tilanteessa ja Paulin kohdalla kahdeksassa tilanteessa. Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta oli hyödyllistä liittää

oppilaiden haastattelu ja tilanteista tehdyt tulkinnat osaksi toisiaan. Haastatteluiden myötä eri tilanteiden tulkinnat saivat moniulotteisemman ja luotettavamman tulkinnan.

Tekemieni havaintojen perusteella molemmat oppilaat olivat melko hyvin perillä koulunkäynnistä, eikä käytöksessä ilmennyt mitään silmiin pistävää. Havainnoinnin aikana ja tuntien videoita tarkasteltaessa tutkittavista jäi kuitenkin sellainen olo, että Pauli oli koulutyössään usein hyvin motivoituneen ja positiivisen oloinen. Vastaavasti Timin kohdalla luokkahuoneessa toiminta oli hieman katkonaisempaa ja oppilaan toiminta ei aina näyttänyt olevan suuntautunut kohti oppimistavoitteita. Timin kohdalla ilmeni myös enemmän erilaisia sosiaalisia tilanteita ja niiden vaikutus keskittymiseen näytti olevan suurempi. Keskittyminen oli paikoitellen enemmän sosiaalisissa tilanteissa kuin varsinaisessa opetuksessa. Lisäksi Timin (taipuvaisempi muuttumattomaan ajatteluun) kohdalla ilmeni enemmän käytöstä, jossa korostui hyvältä näyttäminen ja oman osaamisen todistaminen muille. Nämä seikat ovat toki varsin ymmärrettäviä, kun otetaan huomioon tutkittavien ikä ja ensimmäinen luokka-aste, mutta ne saattavat myös ilmentää oppilaiden erilaista ajattelutapaa, joka näkyy oppilaan erilaisessa käytöksessä.

6 Luotettavuus

Tekemäni tutkimuksen tulokset ovat linjassa aikaisempien tutkimusten ja käsillä olleen teoreettisen viitekehityksen kanssa. Oppilaan tiedostamattomat, eli implisiittiset ajattelutavat, näyttävät jollain tapaa vaikuttavan yksilön käyttäytymiseen ja se on havaittavissa myös luokkahuonekontekstissa. Ilmiö ei ole yksiselitteinen, koska eri tilanteissa korostuvat niistä tehdyt subjektiiviset tulkinnat. Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty parantamaan kiinnittämällä huomiota tutkijan puolueettomaan rooliin ja pyrkimyksellä antaa tutkittavalle taholle mahdollisuus kuvailla häntä käsitteleviä asioita (Tuomi & Sarajärvi, 2003, s.132). Luotettavuuden näkökulmasta, on myös oleellista suhtautua eri tilanteisiin, ja niistä tehtyihin tulkintoihin, osana aiheen teoreettista viitekehystä.

Anttilan (2014) mukaan laadulliseen tapaustutkimukseen ja tutkimusraporttiin liittyy monia seikkoja, joita on syytä tarkastella huolellisesti eri luotettavuusnäkökulmista. Tutkimusraportti on aina tutkijan tulkinta tapahtumista ja aineiston analyysistä (Anttila, 2014, 12.1.). Tutkimuksessani olen pyrkinyt kirjaamaan kuvaukset mahdollisimman seikkaperäisiksi ja eri tapahtumien piirteitä kuvaaviksi. Alkutestausta, observointia ja haastattelu pohjautuivat taustateoriaan, jonka viitekehityksessä aineistoa tarkasteltiin.

Tutkimuksen tarkoituksena oli pyrkiä syvällisemmin ymmärtämään käsillä olevaa ilmiötä luokkahuone kontekstissa ja oppia havainnoimaan oppilaiden käyttäytymisen takana olevien ajattelutapojen vaikutusta oppilaan toimintaan. Tekemäni tutkimus oli luonteeltaan laadullinen ja tutkimuksen tulokset perustuivat kriittisten tilanteiden valintaan. Kriittiset tilanteet oltiin valittu isosta aineistosta, ja niiden valikoinnissa korostui pyrkimys tuoda esiin ja paikallistaa tutkimuksen kohteena olleiden oppilaiden ajattelutapoja. Otanta tulee mieltää tässä yhteydessä suuntaa antavaksi ja ilmiötä kartoittavaksi. Eri tilanteiden valinta on ollut täysin riippuvainen tutkijan tekemistä havainnoista ja päätelmistä, ja näin ollen iso osa aineistosta ei ole valikoitunut tutkimuksen keskiöön. Aineistosta on poimittu kohtia, jotka ovat jollain tavalla ilmentäneet käsiteltävää ilmiötä.

Oppilaiden haastattelut toteutettiin mahdollisimman pian, enintään kaksi päivää käsiteltävästä tilanteesta, ja niiden kesto pyrittiin pitämään melko lyhyenä. Haastattelut toteutettiin osana lapsen koulupäivää, sille erikseen varatussa ja rauhoitetussa tilassa. Haastattelutilanteessa kerroin aluksi oppilaalle tutkimuksen luonteesta, haastattelun etenemisestä ja siitä millaisia kysymyksiä tulisin oppilaille esittämään. Kerroin näyttäväni aluksi videolta jonkin katkelman, jossa haastateltava oppilas esiintyisi ja tämän jälkeen oppilas

voisi omin sanoin kertoa mitä tilanteessa tapahtui. Kerroin myös ennen videon näyttämistä miltä tunnilta tämä valittu kohta oli. Pysin haastattelussa siihen, että tilanteessa olisi kiireetön ja luottavainen tunnelma. En myöskään lähtenyt esittämään kovinkaan montaa jatkokysymystä eri tilanteissa, jos tulkitsin että oppilas ei halua tästä asiasta enempää kertoa. Pysin myös välttämään oman subjektiivisen tulkintani esiin tuomista ja antaa oppilaan kertoa tilanteesta omin sanoin. (Ruokonen, 2001, s. 131-141.)

Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan haastattelun luotettavuutta parantaa esimerkiksi se, että haastatteluiden runko on etukäteen mietitty (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 184). Tätä näkökulmaa myötäille kriittisiksi tilanteiksi valikoituneet tilanteet oltiin etukäteen valittu ja myös niiden mahdollisesti edustama ajattelutapa ja sen ilmentymismuoto oltiin etukäteen mietitty. Tämän mietinnän kautta pyrin saamaan selkeämmän kuvan käsillä olevasta ilmiöstä ja esittämään tutkimuksen kannalta järkeviä jatkokysymyksiä.

Tilanteiden valinnassa pyrin pitämään mielessäni valintojen neutraaliuden ja valitsemaan erilaisia tilanteita riippumatta havainnoitavan oppilaan oletetusta ajattelutavasta. Oppilaiden eri ajattelutapojen tiedostaminen on kuitenkin saattanut vaikuttaa eri tilanteiden valintaan ja näin olleen aineiston valinnassa on saattanut korostua ennako-oletus havainnoitavan oppilaan ajattelutavan luonteesta.

7 Pohdintaa

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli tarkastella oppilaiden ajattelutapojen ilmenemistä luokkahuonekontekstissa. Tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että oppilaiden alkumittauksen mukainen testitulos ja sen mukainen ajattelutapa, erityisesti älykkyyden osalta, näkyy oppilaan luokkahuonetyöskentelyssä. Näin ajateltuna työn tulokset tukevat osaltaan Gunderssonin (2013) laatiman kyselylomakkeen toimivuutta sekä ovat linjassa Dweckin (2000) luoman mindset-ajattelun teorian kanssa. Kyselylomake näyttäisi siis olevan varsin hyödyllinen työkalu, vaikka laadittua kyselylomaketta ja sen käyttöä on myös kritisoitu sen luotettavuudesta ja sen mahdollisesta leimallisuudesta (Duckworth & Yeager, 2015, s. 237). Tutkimuksen tuloksia mietittäessä on myös syytä pitää mielessä seikka, että tutkimuksessa oppilaiden omat selitykset tilanteista muuttivat tilanteista tehtyä tulkintaa. Tämä havainto puoltaa oppilaiden haastattelun tärkeyttä ja tuo ilmi tilanteiden tulkinnallisuuden haasteen. Tutkijan tekemät tulkinnat luokkahuonetodellisuudesta ovat aina rajalliset, mutta käytetyn menetelmän avulla voimme ehkä päästä hiukan syvemmälle oppilaiden ajattelutavan mahdollisesta näyttäytymisestä luokkahuonekontekstissa.

Tekemäni tutkimuksen valossa voisi olla paikallaan toteuttaa laadullinen jatkotutkimus aiheesta, jossa valittujen oppilaiden ajattelutapoja ilmenemistä seurattaisiin pidempi jakso. Tutkimuksessa voitaisiin tällöin pureutua systemaattisemmin eri ajattelutapojen ilmenemiseen, tunnistamiseen ja mahdollisesti haastatella lapsia useampaan kertaan. Laajemman aineiston turvin oppilaiden ajattelutapojen käytännön ilmenemisestä saataisiin lisää tietoa ja kokonaiskuva aiheesta voisi parantua. Aineiston keruussa on hyvä säilyttää teorialähtöinen ajattelutapa ja havainnoinnin liittäminen osaksi tutkimusprosessia. Havainnoinnin kautta tutkija pääsee lähemmäksi tutkittavaa kohdetta ja voi mahdollisesti ymmärtää sitä paremmin.

Ihmisten eri ominaisuuksien, kuten älykkyyden ja moraalien muotoutumisen taustalla piilee kysymys eri kykyjen liitännäisyys yksilön geneettiseen taustan vaikuttavuuteen ja toisaalta ympäristön ja kokemusten merkityksellisyyteen ja vaikuttavuuteen. Kysymys on siten aivojen muovautumisen mahdollisuudesta ja siitä uskommeko tämän prosessin olevan mahdollinen. (Dweck, 2000, s. 83.) Opettamisen ja oppimisen kannalta kysymys aivojen muovautumisesta on keskeinen. Mikäli emme usko opettajina voivamme vaikuttaa oppilaan kykyyn oppia uutta, on opettaminen ja suhtautuminen opettamiseen oppimisen näkökulmasta negatiivista. (Kts. Tirri ym, 2016). Myös Schmidtin ja kumppaneiden

(2015) mukaan opettajien edustamalla ajattelutavalla on merkitystä oppilaiden koulumesteykseen. Tutkimuksessa havaittiin, kuinka kasvun ajattelu siirtyi opettajien kautta oppilaille ja niiden toimintaa, tehostaen oppimista. (Schmidt, ym. 2015, s. 17.) Hakkarainen (2007) on myös vakuuttunut, että esimerkiksi lahjakkuus on jotakin, joka nousee yksilön koko kehityshistoriasta, eikä siten olisi kenellekään valmiiksi annettua. Hän tuo myös esiin kuinka kykyjä painottavan oppimiskäsityksen omaksumisen vaikuttavan älyllisten haasteiden välttelyyn. (Hakkarainen, 2007, s.4- 23.)

Oppilaiden ajattelutavan muuntuminen näyttäytyy myös viimeaikaisten tutkimusten valossa mahdolliselta. Ottaen huomioon ajattelutavan mahdolliset vaikutukset oppilaiden oppimiseen ja tulevaan elämään, tulisi tutkijoiden ja opettajien kiinnittää enemmän huomiota haitallisten uskomusten ehkäisyyn ja kasvun mukaisen ajattelun voimistumiseen. Näin voitaisiin ehkä paremmin ehkäistä muuttumattoman ajattelutavan muodostumista ja tukea kasvun ajattelun sinnikkään asenteen muodostumista oppilaiden keskuudessa. (Yeager & Dweck, 2012, s. 312.) Aihetta kohtaan on parhaillaan laajaa kansainvälistä kiinnostusta, ja myös Suomessa on käynnissä Kirsi Tirrin (2017) vetämä laaja tutkimushanke, joka pyrkii tutkimaan oppilaiden ajattelutapojen pitkäaikaisia muutoksia ja niiden kehittymiseen pedagogisin menetelmin.

Huolimatta asian merkityksellisyydestä on myös syytä muistaa, että oppilaiden ajattelutapojen ymmärtäminen ja siihen vaikuttaminen on kuitenkin monimutkainen ja monitahtoinen prosessi. Ottaen huomioon kasvun ajattelun positiiviset vaikutukset, lienee kuitenkin perusteltua miettiä esimerkiksi opettajana omaa ammatillista vuorovaikutusta, ja omia uskomuksia ja niiden mahdollisia vaikutuksia oppilaan kasvun ja kehityksen näkökulmasta. Myös Hattien (2009) tekemän laajan meta-analyysin perusteella vaikuttaisi siltä, että oppimisen kannalta kaikkein merkittävin tekijä on opettaja ja opettajan toiminta (Hattie, 2009, s.33). Lisäksi kuten Tynjälä (1999) korostaa, myös koko opetus- ja oppimisympäristöllä on suuri vaikutus oppimisen laatuun. Mikäli opetuksella halutaan saada pidempiaikaisia ja kokonaisvaltaisempia muutoksia, on muutokset suunnattava koko opetus- ja oppimiskulttuuriin. (Tynjälä, 1999, s.124.)

Tulevana opettajana ajattelen, että meidän olisi syytä tiedostaa paremmin oppilaan tiedostamattomien uskomusten, motivaatio ja muiden psykologisten tekijöiden vaikutus oppilaan oppimiselle ja käyttäytymiselle. Sekä oma toimintamme että oppilaan toiminta voi olla paikoitellen tietoista, mutta usein se on myös tiedostamatonta ja sen takana voi olla, Dweckin (2000) ajatuksia tukien, tiedostamattomia uskomuksia erilaisista ominaisuuksista ja niiden muovautuvaisuudesta. Mikäli oppilas ei usko voivansa kehittyä tai emme

opettajina usko tähän mahdollisuuteen, on tämä oppimisen tautalla oleva uskomus iso oppimisen este, joka vaikuttaa oppilaan motivaatioon ja käyttäytymiseen luokassa. Luokkatilanteessa opettajan voi ehkä olla vaikea havaita näitä erilaisia uskomuksia, mutta tutkimusten mukaan opettajan kielellä ja omalla uskomuksella ajattelutavoista ja niiden muovautuvaisuudesta on iso merkitys. Kielellisen tietoisuuden lisäksi voimme opettajina myös mahdollisesti muuttaa omia käsityksiä ja tiedostaa paremmin omien käsitysten vaikutukset oppilaiden käsitysten muodostumiseen.

Olemme kaikki yksilöitä, niin opettajat kuin oppilaat. Näin ollen, omaamme myös erilaisia uskomuksia ja merkityssysteemejä. Dweck (2000) korostaa näiden uskomusten roolia maailmankuvan rakenteen ja merkitysten tuottajana ja ilman niitä olisimme hukassa. Merkityksiä pohdittaessa on kuitenkin tärkeätä tutkia merkitysrakenteiden staattisuutta ja niiden syvällisempää luonnetta, koska ne vaikuttavat laajasti tapaamme tulkita todellisuutta ja asettaa tavoitteita. (Dweck, 2000, s. 132.) Opettamisen näkökulmasta on kuitenkin syytä miettiä miksi me itse toimimme tai miksi oppilas toimii kuten hän näyttää toimivan? Näin ollen onkin ehkä syytä pohtia ja reflektoida sitä, onko toimintamme aina järkevää ja viekö se meitä kohtia asettamiamme tavoitteita esimerkiksi oppimisen suhteen.

Ajatus siitä, että asioiden oppiminen vaatii kaikilta meiltä kovasti töitä ja jatkuvaa harjoittelua näyttää myös toistuvan kerta toisensa jälkeen eri alojen huipulle päässeiden kertomuksissa omasta urapolusta. Oppiminen on kovaa työtä, mutta se voi myös olla erittäin palkitsevaa ja merkityksiä lisäävää. Lasten maailma on täynnä mahdollisuuksia ja oivaltamisen iloa, mahdollisuuksia kasvaa. Opettajana on eduksi uskoa jokaisen mahdollisuuksiin oppia asioita ja kehittyä siinä mitä ikinä päätetään harjoitella. Oppilaiden kategorisointi hyviin ja huonoihin oppilaisiin voi muodostaa teorian valossa isoja oppimisen esteitä, jotka saattavat ilmetä erilaisina ajattelutapoina ja suhtautumisessa omaa itseä ja omiin kykyihin.

”Emme ikinä tiedä tarkalleen mihin kukin meistä on kykeneväinen, kun vaan saamme oikeanlaista tukea suotuisassa ympäristössä, ja kun yksilön motivaatio ja sitoutuminen asiaan on kunnossa” –Carol Dweck, 2000, s. 154

Lähteet

Anttila, P. (2014). *Tutkimisen taito ja tiedonhankinta*. Verkkojulkaisu. <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/#9.2.1%20Tapaustutkimus>. [Viitattu 24.10.2018]

Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the Effects of Stereotype Threat on African American College Students by Shaping Theories of Intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 113–125.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263.

Bredo, E. (1997). The Social Construction of Learning. Teoksessa G.D. Phye (toim.) *Handbook of academic learning. Constructing of knowledge*. San Diego, CA: Academic Press.

Brotherus, A., Hytönen, J., & Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WS Bookwell Oy.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. London: Routledge.

Creswell, J., Plano Clark, V. (2018). *Designin and Conducting Mixed Methods Research*. UK: SAGE Publications.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11, 227-268.

Delamont, S. (2004). Ethnography and participant observation. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative Research Practice* (s. 217-229). London: SAGE Publications

Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 1-17). London: SAGE Publications.

Diener, C. I., Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognition following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.

Donohoe, C., Keith Topping, K., & Hannah, E. (2012). The impact of an online intervention (Brainology) on the mindset and resiliency of secondary school pupils: a preliminary mixed methods study. *Educational Psychology*, 32(5), 641-655.

Duckworth, A. & Yeager, D., (2015). Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher*. 44(4), 237-251.

Dweck, C. S., & Legget, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040.

Dweck, C. S., Hong, Y., & Chiu, C. (1993). Implicit theories: Individual differences in the likelihood and meaning of dispositional inference. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 644-656.

Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgements and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267-285.

Dweck, C. S. (2010). Even geniuses work hard. *Educational leadership*, 68(1), 16-22.

Ehrlinger, J., Mitchum, A. L., & Dweck, C. S. (2016). Understanding overconfidence: Theories of intelligence, preferential attention and distorted selfassessment. *Journal of experimental social psychology*, 63, 94–100.

Finnish National Board of Education. (2011). *The school of opportunities. Towards every learner's full potential*. Helsinki: Kopiojyvä Oy.

Gunderson, E., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2013). Parent praise to 1- to 3-years-olds predicts children's motivational frameworks 5 years later. *Child Development*, *84*, 1526–1541.

Green, H. & Hill. M. Researching Children's Experience: Methods and Methodological Issues. Teoksessa, Greene, S., & Hogan, D. (toim.), *Researching children's experience: Approaches and methods*. London: Sage.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. routledge.

Hakkarainen, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hakkarainen, K. (2007). *Itsensä ylittävä oppiminen*. Virkaanastumisesitelmä, Savonlinna 6.9.2007.

Hirsjärvi, S., Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Osin uudistettu 13. painos. Helsinki: Tammi.

Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (1999). *Global Transformation. Politics, Economics and Culture*. Stanford University Press: Stanford, California.

John-Steiner, V. (2000). *Creative collaboration*. Oxford: University Press.

Kamins, M., & Dweck, C.S. (1999). Person vs. process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, *35*, 835–847.

Koestner, R., Zuckerman, M. & Koestner, J. (1987). Praise, Involvement, and Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. *Volume 53(2)*, p. 383-390.

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-94-6091-811-7.pdf>

Kronqvist, E-L., Pulkkinen, M-L. (2007). *Kehityopsykologia. Matkalla muutokseen*. Helsinki: WSOY.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J., & Rajala, A. (2010). *Oppimisen sillat: Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Cicero Learning.

Kuusisto, E., & Tirri, K. (2013). Kasvun ajattelutapa opettajilla ja vanhemmillä- Tapaus- tutkimus suomalaisista kouluista. Teoksessa Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta (toim.), *Uusi oppiminen* (s. 14-34). Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 2013 (8).

Laine, S., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2016). Finnish teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 151–167.

Levy, S. R., Stroessner, S. J. & Dweck, C. S. (1998). Stereotype Formation and Endorsement: The Role of Implicit Theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), p. 1421-1436.

Linnilä, M-L. (2006). *Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa*. Jyväskylä: University Printing House.

Lipponen, P. (2013). Poliittikasuosituksset. Teoksessa Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta (toim.), *Uusi oppiminen* (s. 3-4). Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 2013 (8).

Mercer, S., & Ryan, S. (2009). A mindset for EFL: learners' beliefs about the role of natural talent. *ELT Journal Volume*, 64(4), 436–444.

Mikkola, A. (2012). Preface: Perspectives for the Future of the Teaching Profession. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.), *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (s. 9-11). Rotterdam: Sense Publisher.

Molden, D. C., & Dweck, C. S. (2006). Finding “meaning” in psychology. A lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *American Psychologist*, 61, 192–203.

- Molden, D. C., Plaks, J. E., & Dweck, C. S. (2006). "Meaningful" social inferences: Effects of implicit theories on inferential processes. *Journal of Experimental Social Psychology, 42*, 738–752.
- Mueller, C. M., Dweck, C. S. (1998). Praise for Intelligence Can Undermine Children`s Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology, vol 75, NO. 1*, 33-52.
- Nivala, E. (2006). Kunnan kansalainen yhteiskunnan kasvatuksellisena ihanteena. Teoksessa L. Kurki & E. Nivala (toim.). *Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan*. Tampere: Tampere University Press.
- Ojala, M. (2015). *Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. Helsinki: Unigrafia.
- O'Rourke, E., Haimovitz, K., Ballweber, C., Dweck, C., & Popović, Z. (2014, April). Brain points: a growth mindset incentive structure boosts persistence in an educational game. In Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems (pp. 3339-3348). ACM.
- Phillips, D.C., & Soltis, J. F. (1986). *Perspectives on learning*. New York & London: Teachers College. Columbia University.
- Perusopetuslaki (2003). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> [Viitattu 21.5.2018]
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus
- Rantala, J. & Ahonen, S. (2015). *Ajan Merkit. Historian käyttö ja opetus*. Tallinna: Gaudamus.
- Rapley, T. (2004). Interviews. Teoksessa (toim. Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. & Silverman, D.) : *Qualitative Research Practice* (s. 15-33). London: SAGE Publications.

Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2016). Teacher`s implicit meaning systems and their implications for pedagogical thinking and practice: A case study from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14.

Ropo, E. (2010). Johdanto. Teoksessa, K. Sulonen, R. Heilä-Ylikallio, N. Junttila, P. Kola-Torvinen, T. Laine, E. Ropo, M. Suortamo, G. Knubb-Manninen & E. Korkeakoski: *Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus*. Koulutuksen arviointineuvosto (s. 21-26). Jyväskylä: Bookwell..

Ruokonen, I. (2001). Lasten haastattelu tutkimusmenetelmänä eräässä kahden kulttuurin välisessä tutkimusprojektissa. A. Puurula (toim.) *Taito- ja taidekasvatuksen tutkimuksia*. *Studia Paedagogica* 27. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos (s.131-143). Helsinki: Yliopistopaino.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi (HA). Tampere: Vastapaino

Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa (toim.) Aaltonen, S. & Högbacka, R. *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere University Press & Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164, 166-190.

Sahlberg, P. (1997). Opettajana Koulun muutoksessa. WSOY, Juva.

Schmidt, J. A., Shumow, L., & Kackar-Cam, H. (2015). Exploring teacher effects for mindset intervention outcomes in seventh-grade science classes. *Middle Grades Research Journal*, 10(2), 17-32.

Seitamaa, A. (2017). Mindsets Related to Cognitive and Sociomoral Domains in 1st and 2nd Grade Students – A Case Study from Finland. Bachelor thesis.

Siljander, P. (1997). Kasvatustieteen teoriahistorian kehitystrendejä – katkelma eurooppalaisesta traditiota. *Kasvatus* 28(4), 338-348.

Sklair, L. (1999). Competing Conceptions of Globalization. Special Issue on Globalization. *Journal of World-Systems Research*. Vol.V, number 2.

Tirri, K., & Ubani, M. (2013). Education of Finnish student teachers for purposeful teaching. *Journal of Education for Teaching*, 39(1), 21-29.

Tripp, D. (2012). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. London: Routledge Falmer.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2003). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tuominen, M. (2017). Pro gradu, Oppimiseen liittyvät ajattelutavat opetuksessa. Tapauksena Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulun ensimmäiseltä luokalta.

Tynjälä, P. (1999). Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino.

Zhang, J., Kuusisto, E. & Tirri, K. (2017). How Teachers' and Students' Mindsets in Learning Have Been Studied: Research Findings on Mindset and Academic Achievement. *Psychology* 08:09, p. 1363-1377.

Liitteet

Liite 1

VA-haastattelun tilanteet

Timi

KT 1: 24:45-25:15 (Matikka1, suoritustavoitteet)

KT-2: 22:30-23:15 (Matikka2 ja musa) (suhtautuminen epäonnistumisiin)

KT-3: 12:30-13:10 (Musa2) (Palaute)

KT-4: 4:00-4:20 (käsityö1, sosiaalinen käyttäytyminen)

KT-5: 19:00-19:30 (Käsityö1, oppimistavoitteet)

KT 6: 1:50-2:21 (käsityö2, haasteisiin suhtautuminen)

KT 7:19:50-20:40 (Äikkä1, Suhtautuminen epäonnistumiseen)

KT-8: 9:50-10:15 (Äikkä ja kässä1, oppiminen)

KT-9: 0:00-0:20 (Kässä lyhyt, suoritustavoitteet)

KT-10: 10:30-11:00 (Matematiikka, suoritustavoitteet)

KT-11: 16:45-17:15 (Suoritustavoitteet)

KT-12: 21:40-22:10 (suhtautuminen epäonnistumisiin)

KT-13:16:50-17:23 (YO2, sosiaalinen tilanne)

Pauli

KT 14: Äikkä1 Yleiskamera 5:17-5:40 (Kasvun ajattelu, oppimistavoitteet)

KT-15: Äikkä1 18:10-18:40 (suhtautuminen epäonnistumisiin)

KT-16: 5:15-5:44 (Oppimistavoitteet)

KT-17: 1:15-1:50 (Oppimistavoitteet)

KT-18: 12:45-13:20 (Sosiaalinen epäoikeudenmukaisuus)

KT-19: Kässä2 24:57-25:36 (Suhtautuminen epäonnistumiseen ja virheisiin)

KT-20: Kässä3 0:15-0:48 (Suhtautuminen epäonnistumiseen)

KT-21: Äikkä ja peli1 14:30-15:00 (oppimistavoitteet)

KT- 22: Äikkä ja Peli1 15:05-15:35 (Kasvun ajattelu, sosiaalinen tilanne)

KT-23: Peli2 8:15-9:05 (suhtautuminen epäonnistumisiin)

KT 24: Kässä1 13:50-14:30 (yrittäminen ja oppimisstrategiat)

KT-25: Kässä1 16:05-16:35 (Suoritustavoitteet)

KT 26: Kässä2 ja äikkä 14:15-14:50 (tehtävien välttelyä)

KT 27: Kässä2 ja äikkä 20:50-21:10 (sosiaalinen tilanne)

KT 28): Äikkä2 12:40-13:00 (Oppimistavoitteet)

LIITE 2

TERVETULOA!

Syksy 2017 - 1.-2.lk

Ennen kuin aloitat vastaamisen, sinun tulee tietää muutamia tärkeitä asioita tästä kyselystä:

- 1) Ei ole OIKEITA tai VÄÄRIÄ vastauksia. Vastaa rehellisesti.
- 2) Kyselyyn vastaaminen kestää 20-25 minuuttia.

Koulu: _____

Etunimi: _____ Suku-
nimi: _____

Ikä (numeroina): _____

Millä luokalla olet (esimerkiksi 1A) ? _____

Olen

- Tyttö
- Poika

Kotikieleni on

- Suomi
- Ruotsi
- Muu, mikä? _____

Perheen lapsien lukumäärä (numeroina): _____

Käyvätkö perheen muut lapset koulua Vesalan peruskoulussa tällä hetkellä?

- Kyllä
- Ei

Kaverisi sanoo: "Olenpa minä älykäs!" Mitä älykkyys sinusta tarkoittaa?

Kaverisi sanoo: "Olenpa minä lahjakas!" Mitä sana lahjakkuus sinusta tarkoittaa?

1. Kuvittele lasta, joka ajattelee, että voit tulla aina vaan fiksummaksi ja fiksummaksi. Kuinka paljon olet tämän lapsen kanssa samaa mieltä?

- En lainkaan
- Vähän
- Jonkin verran
- Paljon
- Erittäin paljon

2. Kuinka halukas olisit tekemään tehtäviä, jotka ovat erittäin helppoja ja saisit näin ollen paljon oikein?

- En lainkaan
- Vähän
- Jonkin verran
- Paljon
- Erittäin paljon

3. Kuinka halukas olisit tekemään tehtäviä, jotka ovat erittäin vaikeita ja voisit näin oppia enemmän?

- En lainkaan
- Vähän
- Jonkin verran
- Paljon
- Erittäin paljon

4. Jos et saa matematiikan tehtävää ratkaistua nopeasti, uskotko, että tehtävä on sinulle liian vaikea?

- En lainkaan
- Vähän
- Jonkin verran
- Paljon
- Erittäin paljon

5. Kuvittele, että keskustelet perheenjäsenesi kanssa, ja hän sanoo: " En ymmärrä tietokoneista mitään. En tule koskaan oppimaan kuinka tietokonetta käytetään."

Oletko samaan mieltä siitä, että hän ei tule koskaan oppimaan kuinka tietokonetta käytetään?

- Kyllä
- Ei

6. On lapsia, jotka eivät pärjää hyvin koulutehtävissä. Tarkoittaako tämä sinusta sitä, että he eivät ole fiksuja?

- Kyllä
- Ei

7. Kuvittele tyttöä, joka joutuu usein koulussa ongelmiin. Jotkut ajattelevat, että hän tulee joutumaan ongelmiin jopa vielä silloin, kun hän on yläkoulussa. Onko tämä mielestäsi oikein?

- Kyllä
- Ei

8. Kuvittele poikaa, joka joutuu usein koulussa ongelmiin. Jotkut ajattelevat, että hän tulee joutumaan ongelmiin jopa vielä silloin, kun hän on yläkoulussa. Onko tämä mielestäsi oikein?

- Kyllä
- Ei

9. Kuvittele, että luokallesi tulee uusi tyttöoppilas. Hän varastaa tavaroitasi, kutsuu sinua ilkeillä nimillä ja kamppaa sinut välitunnilla. Uskotko, että tämä uusi tyttö tulee aina käyttäytymään tällä tavoin?

- Kyllä
- Ei

10. Kuvittele, että luokallesi tulee uusi poikaoppilas. Hän varastaa tavaroitasi, kutsuu sinua ilkeillä nimillä ja kamppaa sinut välitunnilla. Uskotko, että tämä uusi poika tulee aina käyttäytymään tällä tavoin?

- Kyllä
- Ei

MUUT HUOMIOT