

Nuorten arvioimien vahvuuksien yhteydet minäpystyvyyssusko-
musten, opettaja-oppilassuhteiden ja vertaissuhteisiin liittyvien
pelkojen muutoksiin siirryttäessä alakoulusta yläkouluun

Tiia Seppänen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2016
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Seppänen, Tiia. Nuorten arvioimien vahvuuksien yhteydet minäpystyvyyssuomusten, opettaja-oppilassuhteiden ja vertaissuhteisiin liittyvien pelkojen muutoksiin siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2016. 69 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää akateemisten minäpystyvyyssuomusten, myönteisten opettaja-oppilassuhteiden ja vertaissuhteisiin liittyvien pelkojen muutoksia siirryttäessä alakoulusta yläkouluun ja miten vahvuudet ja sukupuoli ovat yhteydessä siirtymässä tapahtuviin mahdollisiin muutoksiin edellä mainituissa ilmiöissä. Tarkastelun kohteena olivat vahvuudet tunne-elämän hallinnassa, ihmissuhteissa ja koulussa. Tutkimuksen tavoite oli lisätä tietoa vahvuuksien merkityksestä siirtymävaiheessa ja selvittää voidaanko nuorten arvioimien vahvuuksien avulla ennustaa yläkouluun sopeutumista.

Tutkimuksen aineisto oli osa ISKE-tutkimushanketta. Aineisto kerättiin kyselymakkeilla vuosina 2010–2012. Tutkimukseen osallistui kaiken kaikkiaan 813 oppilasta, joista tyttöjä oli 334 ja poikia 289.

Kaikissa kolmessa siirtymää kuvaavassa ilmiössä tapahtui muutoksia. Pelot vähenivät, akateemiset minäpystyvyyssuomukset lisääntyivät ja myönteiset opettaja-oppilassuhteet heikkenivät. Sukupuoli ei selittänyt muutoksia. Tasoerot puolestaan löytyivät sukupuolten ja vahvuuksien väliltä. Vahvuuksista ihmissuhdevahvuudet ja tunne-elämän hallinnan vahvuudet ennustivat muutoksia opettaja-oppilassuhteissa sekä peloissa. Vahvuudet ja sukupuoli ennustivat yhdessä muutoksia ainoastaan yleisissä akateemisissa minäpystyvyyssuomuksissa.

Tulokset osoittivat, että oppilaiden kokonaisvaltainen tukeminen ja ympäristön antama tuki siirtymävaiheessa on erityisen tärkeää. Jatkossa tulisi tutkia vahvuuksien ilmenemistä ja kehitystä pidemmällä aikavälillä, jotta saataisiin tarkempaa tietoa nuorten myönteisestä kehityksestä ja siirtymävaihetta tukevista tekijöistä.

Hakusanat: vahvuudet, positiivisen kehityksen teoria, vahvuusnäkökulma, siirtymä alakoulusta yläkouluun

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	NUORTEN POSITIIVISEN KEHITYKSEN TEORIA	9
3	VAHUUDET KÄYTTÄYTYMISEN JA TUNNE-ELÄMÄN HALLINNASSA	12
3.1	Tunne-elämän hallinnan vahvuudet	14
3.2	Vahvuudet ihmissuhteissa.....	17
3.3	Vahvuuksien merkitys koulussa.....	18
3.4	Vahvuuksien arviointi	20
4	SIIRTYMÄ ALAKOULUSTA YLÄKOULUUN	23
4.1	Siirtymävaiheen haasteet ja pelot.....	24
4.2	Minäpystyvyyssuskomusten muutokset siirtymävaiheessa	27
4.3	Opettaja-oppilassuhteen merkitys ja muutokset siirtymävaiheessa	28
4.4	Siirtymävaiheen tukeminen.....	29
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄT	32
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	33
6.1	Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen	33
6.2	Mittarit	34
6.2.1	Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline (KTA)	34
6.2.2	Siirtymämittari	35
6.3	Mittareiden luotettavuus.....	37
6.4	Aineiston analysointi.....	38
6.5	Tutkimuksen eettisyys.....	38
7	TULOKSET	39
7.1	Vahvuuksien yhteydet siirtymässä tapahtuviin muutoksiin	39
7.2	Sukupuolen yhteys siirtymässä tapahtuviin muutoksiin	44
7.3	Vahvuuksien ja sukupuolen yhteys siirtymässä tapahtuviin muutoksiin	47
8	POHDINTA	49
8.1	Johtopäätökset	49
8.2	Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset	57
8.3	Jatkotutkimustarpeet	59
	Lähteet:	60

1 JOHDANTO

Suomalaisen koulun periaatteita koskevissa linjauksissa on viimevuosina vahvasti nostettu esille tarve kiinnittää enemmän huomiota lasten ja nuorten sosiaalisten, emotionaalisten sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kehittämiseen (OKM 2012, 27), koska tänä päivänä koulussa menestyminen vaatii enemmän kuin pelkästään akateemisten taitojen hallintaa (Schultz, Richardson, Barber & Wilcox 2011). Käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan seuranta ei kuitenkaan ole ollut suomalaisessa koulujärjestelmässä systemaattista ja pedagogiset arviointivälineet ovat olleet ongelmakeskeisiä, jonka vuoksi käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmien ennaltaehkäisy, varhaisen tunnistamisen ja tukemisen periaatteet ovat toteutuneet heikosti (Lappalainen & Sointu 2013; Lappalainen, Savolainen, Kuorelahti & Epstein 2009).

Suurin osa aiemmista tutkimuksista on pääasiassa keskittynyt tarkastelemaan nuorten ongelmia ja niiden seurauksia. Ongelmat kuten oppimisvaikeudet, tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöt, antisosiaalinen käyttäytyminen, alhainen motivaatio ja mielenterveysongelmat ovat saaneet tutkimuksissa paljon huomiota. Nuorten kehitystä kuvaavat teoreettiset mallit, jotka keskittyvät näihin ongelmiin ja niiden ennaltaehkäisyyn, ovat säilyttäneet asemansa tutkimuskohteena pitkään. Tutkimusten ongelmakeskeinen näkökulma heijastuu myös muun muassa opetus- ja hoitoalan käytäntöihin sekä yleisiin ajattelutapoihin nuorista. Huomattava määrä voimavaroja suunnataan puutteiden korjaamiseen tai niiden ennaltaehkäisyyn. (Laursen 2000.) Puutteita korostavasta näkökulmasta on kuitenkin viimeisen vuosikymmenen aikana siirrytty kohti vahvuusnäkökulmaa, joka korostaa nuorten osaamista ja mahdollisuuksia menestyä haasteista huolimatta (Damon 2004).

Koska suurin osa tutkimuksista on keskittynyt tutkimaan nuorten vaikeuksia ja niiden seurauksia, on vahvuusnäkökulmaan perustuvalla tutkimuksella ollut pitkään tarvetta. Vahvuusnäkökulma (strength-based approach) siirtää huomion oppilaiden osaamiseen ja kykyihin ongelmien ja puutteiden sijaan (Damon 2004). Näkökulman lähtökohta on se, että jokaisella on kykyjä oppia uusia taitoja ja jokaisella on potentiaalia onnistua koulussa ja

muilla elämän osa-alueilla. Vaikka haasteet ja ongelmat tunnustetaan, ei päämäärä ole pelkästään ongelmista selviäminen. Vahvuusnäkökulmaa esille tuova nuorten positiivisten kehityksen teoria, joka toimii tämän tutkimuksen teoreettisena pohjana, korostaa nuorten vahvuuksia ja kehittyviä taitoja unohtamatta ympäristön antamaa tukea ja voimavaroja kehityksen tukemisessa (Bowers, Li, Kiely, Brittan & Lerner 2010; Lerner ym. 2005; Lerner, Bowers, Geldhof, Gestsdóttir & DeSouz 2012). Ympäristön ja tärkeiden ihmisten merkitys korostuu nimenomaan vahvuuksien tunnistamisessa. Kaikilla oppilailla on vahvuuksia, mutta potentiaalinen tai vasta piilossa oleva osaaminen tulee vahvuudeksi silloin, kun ympäristö huomaa sen. (Damon 2004; Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008; Lerner ym. 2012; Lerner ym. 2005.) Vahvuuksia tunnistamalla oppilas kykenee selviämään myös haastavista tilanteista (Lappalainen ym. 2008).

Puutteisiin keskittyvä näkökulma heijastuu myös tapaan arvioida oppilaita. Jotta kaikille oppilaille voitaisiin taata hyvä yleinen tuki, tulisi arvioinnin olla systemaattista ja ongelmien ennaltaehkäisyyn perustuvaa (Carter, Trainor, Sun & Owens 2009; Epstein ym. 2000; Sointu 2014). Nuorten hyvinvoinnin tutkimuksen ja arvioinnin tulisi tukea myönteisiä kehityskulkuja ja perustua nuorten taidoille, jotta ongelmien ennaltaehkäisy periaate toteutuisi parhaiten (Epstein, Rudolph & Epstein 2000). Muun muassa ISKE-projektissa (Itä-suomen kehittämisen verkko projekti), josta myös tämän tutkimuksen aineisto on peräisin, on kehitetty myönteisiä sosio-emotionaalisten taitojen arviointivälineitä opettajille. Arviointivälineenä tässä kehittämistyössä on käytetty käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointivälinettä (KTA), joka on suomennettu versio yhdysvaltalaisesta Behavioral and Emotional Rating Scale-2 (BERS-2) mittarista. (Sointu 2014.)

Nuorten vahvuuksien ja taitojen arviointi on tärkeää kouluarjen käytännöissä ja lisäksi myös siirtymävaiheissa, sillä siirtymä alakoulusta yläkouluun nähdään merkittävänä muutoksena monen nuoren elämässä (Pietarinen, Pyhältö & Soini 2010). Oppilaat siirtyvät usein pienestä alakoulusta suurempaan yläkouluun (Hardy, Bukowski & Sippola 2002; Waters & Lester Cross 2014). Samaan aikaan, kun kouluympäristö muuttuu, tapahtuu muutos myös akateemisissa vaatimuksissa sekä sosiaalisissa suhteissa (Anderson, Jacobs, Schramm & Splittgerber 2000; Lappalainen ym. 2008; Holopainen, Lappalainen, Junttila & Savolainen 2012). Lisäksi murrosiän alkamisajankohta ajoittuu usein tähän ikävaiheeseen (Hardy ym. 2002; Waters ym 2012). Samaan aikaan, kun pitäisi käsitellä itseän liittyviä muutoksia

ja luoda uutta identiteettiä, pitäisi myös ottaa haltuun uusi kouluympäristö ja sen uudet akateemiset, behavioraaliset ja sosiaaliset vaatimukset. Sen vuoksi sitä pidetään erityisen haastavana aikana varhaisnuoruudessa (Coffey 2013; Farmer ym. 2013; Langenkamp 2010; Zeedyk ym. 2003). Epäonnistuneella siirtymällä on todettu olevan monia negatiivisia seurauksia kuten vaikeutta sopeutua yläkouluun sekä motivaation ja minäpystyvyykokemusten heikkenemistä (Farmer ym. 2013; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield 2002; Pietarinen ym. 2010; Rice, Frederickson & Seymour 2011; Schunk & Pajares 2001). Sen vuoksi siirtymän sujuminen yläkouluun on tärkeää (Farmer ym. 2013; Carter ym. 2009; Langenkamp 2010; Pietarinen ym. 2010; Rice ym. 2011; Ryan, Shim & Makara 2013).

Monien muutosten takia siirtymävaihe vaatiikin oppilailta sopeutumiskykyä ja kykyä käsitellä stressiä (Cauley & Jovanovich 2006). Yläkouluun siirtymän merkitystä ei tulisi aliarvioida, sillä se on oppilaille yhtä merkittävää aikaa kuin esimerkiksi alakoulussa aloittaminen (Hardy ym. 2002; Cauley & Jovanovich 2006). Oppilaiden koulupolulle mahtuu useita siirtymiä kouluasteelta toiselle, mutta erityisesti alakoulu-yläkoulu-siirtymän aikaan ajoittuvien monien muutoksien tuomien haasteiden takia tätä vaihetta on tärkeä tutkia. Erityisesti nuorten vahvuuksien arviointi heidän omasta näkökulmastaan on olennaista, koska oma arvio antaa tietoa nuorten sisäisestä kokemuksesta ja eroaa siten vanhempien ja opettajien ulkoisesta arviosta. Toiseksi tunnistamalla onnistuneeseen siirtymävaiheeseen liittyviä tekijöitä voidaan ymmärtää myös nuorten myönteistä kehitystä paremmin (Epstein ym. 2000; Shoshani & Slone 2013). Oppilaiden ymmärrystä omista vahvuuksista ja siirtymiin liittyvistä tarpeista ei kuitenkaan ole juuri tutkittu, vaikka siirtymä alakoulusta yläkouluun on tärkeä vaihe oppilaiden koulupolulla.

Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella vahvuuksien merkitystä alakoulusta yläkouluun siirtymässä. Tarkoituksena on selvittää tapahtuuko akateemisissa minäpystyvyyssuhteissa, myönteisissä opettaja-oppilassuhteissa ja vertaissuhteisiin liittyvissä peloissa muutoksia siirtymän aikana. Lisäksi selvitetään sitä, miten vahvuudet ovat yhteydessä mahdollisiin muutoksiin minäpystyvyyssuhteissa, opettaja-oppilassuhteissa ja vertaissuhteissa.

Tämä tutkimus rakentuu kolmesta kokonaisuudesta, jotka käsitellään ennen varsinaista tutkimusta: positiivisen nuorten kehityksen teoria, vahvuudet ja alakoulu-yläkoulu-siirtymävaihe. Ensimmäisessä luvussa käsitellään nuorten positiivisten kehityksen teoriaa.

Se toimii tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä, koska se perustelee vahvuusnäkökulman tärkeyttä ja tuo esille nuorten myönteiseen kehitykseen liittyviä tekijöitä. Toisessa luvussa käsitellään tarkemmin vahvuuksien tutkimusta. Vahvuuksia käsittelevässä luvussa taustoitetaan kokonaisuudessaan käyttäytymisen ja tunne-elämän vahvuuksien tutkimusta, johon siis sisältyy myös tunne-elämän hallinnan vahvuudet, ihmissuhdevahvuudet ja kouluvahvuudet. Lisäksi tarkastellaan vahvuuksien arviointia ja sen merkitystä. Kolmannessa luvussa nostetaan esille siirtymään liittyviä haasteita, muutoksia ja siirtymän tukemisen keinoja. Viimeisissä luvuissa käsitellään tämän tutkimuksen toteuttamista, tuloksia ja johtopäätöksiä.

2 NUORTEN POSITIIVISEN KEHITYKSEN TEORIA

Nuorten positiivisen kehityksen (positive youth development) teorian avulla voidaan tarkastella vahvuuksien merkitystä nuorten kehityksessä. Teoria on vastakohta näkökulmille, jotka korostavat nuorten kehitykseen liittyviä ongelmia kuten käyttäytymisen häiriöitä tai oppimisvaikeuksia. Tutkimukset ovat nähneet nuorissa pitkään vain mahdollisesti ilmeneviä ongelmia, joihin täytyy puuttua ennen kuin niistä tulee haitallisia tai pysyviä. (Damon 2004.) Nuorten positiivisen kehityksen teorian perusidea on puolestaan nuorten osaamisen, taitojen ja motivaation löytämisessä, jolloin kehitystä tuetaan vahvuuksien kautta ongelmien puuttumisen sijaan (Bowers ym. 2010; Damon 2004). Vahvuuksien tunnistamisella on erittäin tärkeä rooli nuorten myönteisessä kehityksessä, koska niiden tunnistaminen tuo esille nuorten mahdollisuudet löytää itsestään jotain hyvää. Kaikilla nuorilla on vahvuuksia ja siten jokaisella on mahdollisuus menestyä jollakin taitoalueella koulussa tai osa-alueella elämässä, vaikka taustalla olisi vaikeitakin ongelmia. (Damon 2004.) Teoria keskittyy siis niihin yksilön voimavaroihin ja vahvuuksiin, jotka lisäävät nuorten myönteistä kehitystä eri elämänalueilla.

Nuorten positiivisen kehityksen teoria ei ole yksi yhtenäinen teoria, vaan yläkäsite teorioille, jotka keskittyvät nuorten myönteisiin ominaisuuksiin. Teoria yhdistää useita ihmistieteitä kuten kehityspsykologiaa, sosiologiaa, lääketiedettä ja kasvatustieteitä. (Damon 2004; Sointu 2014.) Nuorten positiivisen kehityksen teorian perusta on pääasiassa kuitenkin ekologisessa systeemiteoriassa (developmental systems theory), jonka lähtökohtana on nuorten kehityksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen (Lerner ym. 2005; Lerner ym. 2012). Nuorten kehitykseen kuuluu perimän, biologian sekä emotionaalisten ja sosiaalisten suhteiden välinen vuorovaikutus laajemmassa sosioekologisessa ympäristössä (Waters ym. 2012; Lerner 2005; Lerner ym. 2012).

Ekologisten systeemiteorioiden oletuksena on, että myönteistä kehitystä tapahtuu yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa (Bowers ym. 2010; Lerner 2005; Ler-

ner ym. 2012). Sopivissa ympäristöissä nuori voi käyttää vahvuuksiaan hyödyntämällä tarjolla olevia ympäristön voimavaroja. Tämä edellyttää nuorten, heidän perheensä ja yhteisön voimavarojen tunnistamista. Siten vastavuoroinen suhde kehittyvän yksilön ja voimavaroja antavan ympäristön välillä mahdollistaa kokonaisvaltaisen myönteisen kehityksen. Myöhemmin myönteinen kehitys palautuu tuottavana toimintana ja nuorten hyvänä toimintakykynä takaisin yhteiskunnalle. (Lerner ym. 2012; Lerner ym. 2005.)

Nuorten positiivisen kehityksen teoriaa voidaan tarkemmin käsitteellistää viiden C:n mallin (Five C's model) avulla (Bowers ym. 2010). Malli on yksi tutkituimmista nuorten positiivisen kehityksen teorian rakenteista, jota ekologiset kehitysteoriat ja niiden näkemys kehityksen muovautuvuudesta kehystävät. Malliin kuuluu viisi myönteistä ominaisuutta, jotka ovat pätevyys ja osaaminen (competence), luottamus (confidence), suhteet ja yhteydet muihin (connection), persoona (character) sekä huolenpito ja välittäminen (caring). Näiden ominaisuuksien myönteinen kehitys on yhdistetty myöhempään yhteisön kannalta hyödyllisen toiminnan kehittymiseen, joka muodostaa malliin kuudennen ominaisuuden eli niin sanotun kuudennen C:n: contribution. (Lerner ym. 2005; Lerner ym. 2012.)

Pätevyyden ja osaamisen ulottuvuus (competence) sisältää myönteisen näkemyksen omista sosiaalisista, akateemisista, kognitiivisista ja ammatillisista kyvyistä. Sosiaaliin kykyihin kuuluu interpersoonalliset kyvyt eli ihmissuhdetaidot kuten esimerkiksi ristiiriitojen ratkaisukyky. Akateemiset kyvyt liittyvät koulussa pärjäämiseen ja kognitiiviset kyvyt muun muassa päätöksen tekoon. Luottamuksen ulottuvuus (confidence) rakentuu itsensä arvostamisesta ja minäpystyvyydestä. Suhteet ja yhteyden muihin (connection) tarkoittaa myönteisiä vastavuoroisia suhteita ihmisiin ja instituutioihin kuten kouluun. Sosiaalisten ja kulttuuristen normien kunnioittaminen, odotusten mukainen toiminta sekä oikean ja väärän erottaminen rakentavat yksilön persoonaa (character). Viimeinen mallin ulottuvuus, huolenpito ja välittäminen (caring), tarkoittaa kykyä kokea sympatian ja empatian tunteita muita kohtaan. (Lerner ym. 2005.) Tässä tutkimuksessa näitä ominaisuuksia sovelletaan tunne-elämän hallinnan vahvuuksissa, ihmissuhdevahvuuksissa ja kouluvahvuuksissa, koska ne pitävät sisällään samanlaista osaamista.

Positiivisen kehityksen teoria on saanut tukea monista pitkittäistutkimuksista. Tulokset osoittavat, että nuorten positiivisen kehityksen teoriaa rakentava malli on empiirisesti luotettava, koska sillä on hyvät psykometriset ominaisuudet ja sen rakenne pysyy samanlai-

sena varhaisnuoruudesta keskinuoruuteen. (Bowers ym. 2010; Jelicic, Bobek, Phelps, Lerner & Lerner 2007.; Lerner ym. 2005; Phelps, Zimmerman, Warren, Jeličić, Eye & Lerner 2009.)

Tutkimusten tulisi siis tunnistaa nuorten vahvuuksia suhteessa ympäristön voimavaroihin ja keskittyä myönteisen kehityksen ilmiöihin sekä riskitekijöiden minimoimiseen suhteessa sosiaalisen ympäristön muutokseen (Lerner ym. 2012). Esimerkiksi viiden C:n mallin viiden ominaisuuden keskiarvotasojen on todettu laskevan siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Toiseksi keskimääräisen positiivisen kehityksen tason on todettu olevan tytöillä poikia korkeampi (Jelicic ym 2007; Phelps ym. 2009.) ja pojilla on myönteisestä kehityksestä huolimatta havaittu enemmän riskikäyttäytymistä verrattuna tyttöihin (Jelicic ym. 2007). Tämän tyyppisten tietojen avulla voidaan lisätä nuorten mahdollisuuksia menestyä muuttuvien ympäristöjen haasteista ja luoda käytäntöjä, jotka tukevat myönteistä kehitystä. Nuorten positiivisen kehityksen teoria siis tukee ja taustoittaa tämän pro gradu -tutkimuksen näkökulmaa, sillä tarkoituksena on arvioida nuorten vahvuuksien merkitystä muuttuvassa sosiaalisessa ja akateemisessa ympäristössä eli siirtymässä alakoulusta yläkouluun.

3 VAHVUUDET KÄYTTÄYTYMISEN JA TUNNE- ELÄMÄN HALLINNASSA

Vahvuudet määritellään vahvuusnäkökulman (strength-based approach) mukaan kyvyiksi, taidoiksi tai osaamisalueiksi, jotka voivat olla näkyvää osaamista tai kehitymässä olevaa potentiaalia (Damon 2004). Osaaminen tai kehittyvät taidot voivat olla akateemisia, sosiaalisia tai käyttäytymisen hallintaan liittyviä taitoja, joita voidaan hyödyntää myös muiden osaamisalueiden kehittämisessä. Damonin (2004) esittelemän nuorten positiivisen kehityksen teorian mukaan vahvuusnäkökulman avulla voidaan saada tietoa yksilön myönteisistä ominaisuuksista, joka siirtää näkökulman kohti nuorten osaamista. Sen avulla voidaan ymmärtää myönteistä kehitystä ja kiinnittää huomio myös kehittyvissä oleviin taitoihin, ei ainoastaan puutteisiin. (Laursen 2000.) Vahvuusnäkökulmasta tehtyä tutkimusta on tähän mennessä tehty melko vähän, koska suurin osa tutkimuksista on keskittynyt ongelmien ja niiden seurausten tutkimiseen. Esimerkiksi käyttäytymisen ja tunne-elämän hallinnan vahvuuksista ei ole juuri tutkimustietoa, vaikka käyttäytymisen ja tunne-elämän hallinnan ongelmista puolestaan on. Sen vuoksi vahvuuksien rakennetta ja niiden ilmenemistä tulisi tutkia tarkemmin, jotta vahvuuksien merkitys ymmärrettäisiin paremmin opetuksessa, oppimisen tukemisessa ja osana interventioiden suunnittelua. Lisää tutkimusta tarvittaisiin myös siitä, miten vahvuudet ovat yhteydessä sosiaaliseen ja akateemiseen menestymiseen. (Sointu 2014.)

Lappalaista ja Sointua (2013) mukailien käyttäytymisen ja tunne-elämän hallinnan taitoja voidaan tarkastella tarkemmin sosioemotionaalisen pätevyyden käsitteen avulla. Sosioemotionaalisen pätevyyden kehittyminen on yksi tärkeimmistä opittavista taidoista lapsuudessa ja nuoruudessa (Bierman ym. 2008; Denham ym. 2003). Ne ovat opittavissa olevia taitoja, joita on yhtä tärkeä opettaa kognitiivisten ja akateemisten taitojen sekä reaaliaineiden lisäksi (Algozzine, Wang & Violette 2011; Denham 2006; Lappalainen ym. 2008

Low, Clayton, Smolkowski & Buntain-Ricklefs 2015). Sosioemotionaalinen pätevyys sisältää useita osa-alueita ja se toimii yläkäsitteenä monille muille taidoille kuten itsesäätely- ja tunnetaidoille eli omien ja muiden tunteiden ymmärtämiselle sekä tunteiden hallinnalle (Lappalainen ym. 2008). Lisäksi sosioemotionaalista pätevyyttä rakentavat myös sosiaalinen pätevyys ja sosiokognitiiviset taidot, joiden avulla lapsi pystyy toimimaan prososiaalisesti (Denham 2006). Prososiaalisuus kuvaa myönteistä ihmisten välistä vuorovaikutusta.

Kokemukset, ympäristön voimavarat tai riskitekijät sekä yksilöön itseensä liittyvät ominaisuudet muokkaavat sosioemotionaalista pätevyyttä ja niillä on merkitystä psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta (Barry, Clarke, Jenkins & Patel 2013). Sosioemotionaalisten taitojen avulla yksilö pystyy tarkastelemaan omaa toimintaansa ja löytämään ratkaisukeinoja hankalissa tilanteissa (Lappalainen ym. 2008; Sointu ym. 2016). Yksilötasolla on oltu pitkään kiinnostuneita määrittelemään hyvinvoinnin puutteita, vaikka lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi täytyy huomioida myös ympäristön merkitys yksilön kehitykselle (Lappalainen ym. 2008; Lerner ym. 2005; Lerner ym. 2012). Myös positiivisen nuorten kehityksen teoria painottaa ympäristössä olevia voimavaroja yksilön taitojen tukemisessa (Bowers ym. 2010; Lerner 2005; Lerner ym. 2012).

Koska käyttäytymisen ja tunne-elämän hallinnan vahvuuksien tutkimusta ei juuri ole, on sen vuoksi tarkasteltava käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmien tutkimusta. Vaikeudet tunne-elämän ja käyttäytymisen hallinnassa viittaavat oireisiin, jotka ovat ongelmallisia ja epäsovivia tilanteeseen sekä kulttuurin normeihin nähden. Ne ilmenevät useassa ympäristössä eikä yleisopetuksessa tai yleisen tuen menetelmillä pystytä enää vastaamaan näihin haasteisiin. (Kauffman & Landrum 2013.) On myös todettu, että käyttäytymisen ongelmia ilmenee enemmän yläkoulussa (Kauffman ym. 2010).

Vaikeudet voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen ongelmakäyttäytymiseen, vaikka molempia käyttäytymisen muotoja voi esiintyä yhtäaikaaisesti. Sisäänpäin suuntautunut ongelmakäyttäytyminen voidaan yleisesti määritellä vahingoittavan henkilöä itseään, joka tarkoittaa muun muassa masennusta, sosiaalista vetäytymistä, ahdistuneisuutta ja pelokkuutta. (Kauffman & Landrum 2013.) Sisäänpäin suuntautunut ongelmakäyttäytyminen on yhteydessä emotionaalisiin vaikeuksiin, joilla on havaittu olevan pitkäaikaisia negatiivisia sosiaalisia ja akateemisia seurauksia kuten syrjäytymistä ja masentuneisuutta (Karakus, Salkever, Slade, Ialongo & Stuart 2012; Landrum 2011). Ulospäinsuuntautuva ongelma-

käyttäytyminen puolestaan viittaa aggressiivisuuteen, hyperaktiivisuuteen ja väkivaltaisuu-
teen (Kauffman & Landrum 2013; Landrum 2011). Tämä on yleensä se käyttäytymisen
muoto, johon koulussa pyritään puuttumaan ja jonka seurauksia on eniten myös tutkittu
(Kauffman ym. 2010). Ulospäinsuuntautuva ongelmakäyttäytyminen vaikeuttaa muun mu-
assa sosiaalisten suhteiden luomista ja ylläpitämistä (Landrum 2011), koska ne ovat nega-
tiivisesti yhteydessä sosiaalisiin taitoihin (Wagner, Kutash, Duchnowski, Epstein & Sumi
2005). Lisäksi näillä ongelmilla on monia muitakin kielteisiä seurauksia. Ne esimerkiksi
aiheuttavat ongelmia koulussa, kotona ja vertaisten kanssa, sillä ulospäin suuntautuva käyt-
täytyminen on usein epämiellyttävää ja muiden oppimista häiritsevää aiheuttaen myös
stressiä opettajille (Landrum 2011; Klassen and Chiu 2010).

Seuraavaksi tarkastellaan vahvuuksien merkitystä tunne-elämän hallinnan taidois-
sa, ihmissuhteissa ja koulussa. Kyseiset vahvuudet ovat osa käyttäytymisen ja tunteiden
vahvuuksien arviointivälinettä (KTA). Käsiteltävät vahvuudet limittyvät toisiinsa, koska ne
yhdessä rakentavat käyttäytymisen ja tunne-elämän hallinnan taitoja. Käyttäytymisen ja
tunne-elämän hallinnan taidot ja sekä niitä mittaava KTA toimivatkin yläkäsitteenä tunne-
elämän hallinnan taidoille, kouluvahvuuksille ja ihmissuhdevahvuuksille. Näitä kolmea
vahvuusaluetta tarkastellaan kuitenkin omissa alaluvuissaan, koska niiden merkitystä ala-
koulu-yläkoulu-siirtymässä tarkastellaan tässä tutkimuksessa erikseen. Lisäksi tarkastellaan
ongelmien seurauksia, sillä vahvuusnäkökulmasta tehty tutkimus on vähäistä. Ihmissuhde-
vahvuudet ilmentävät ulkoisen käyttäytymisen hallintaa ja tunne-elämän hallinnan vahvuu-
det sisäisen käyttäytymisen hallintaa perustuen Kauffmanin & Landrumin (2013) esittä-
mään jaotteluun.

3.1 Tunne-elämän hallinnan vahvuudet

Vahvuudet tunne-elämän hallinnassa kuvaavat nuoren taitoa hyväksyä toisten ihmisten
osoittamia kiintymyksen ja välittämisen tunteita sekä kykyä osoittaa niitä myös toisia koh-
taan (Lappalainen & Sointu 2013). Tunne-elämän hallinnan taidot ovat tärkeitä muuttuvissa
sosiaalisissa ympäristöissä eli nimenomaan esimerkiksi alakoulusta yläkouluun siirtymässä,

sillä uuden kouluympäristön haltuunotto vaatii sosiaalisen käyttäytymisen sopeuttamista ja hallintaa (Lappalainen ym. 2008; Holopainen ym. 2012).

Sosioemotionaalisia taitoja rakentavat tunne-elämän hallinnan taidot ovat opittavissa olevia taitoja (Algozzine ym. 2011; Denham 2006; Campbell & Stauffenberg 2008; Lappalainen ym. 2008; Low ym. 2015). Koska tunne-elämän hallinnan taidot ovat kehityksellisiä, opitaan ne eri aikaan. Erityisesti alle kouluikäisten lasten taidoissa on paljon vaihtelua, mutta toisaalta ympäristö ei myöskään vaadi vielä täydellistä tunne-elämän tai itsesäätelytaitojen hallintaa (Bierman, Torres, Domitrovich, Welsh & Gest 2009; Campbell & Stauffenberg 2008). Se tarkoittaa käytännössä sitä, että ympäristö ymmärtää lasten kehityksellisen tason erilaisuuden ja sietää siten taitojen vaihtelua paremmin. Koulun alkaessa vaatimukset kuitenkin kasvavat ja yhdenmukaistuvat (Campbell & Stauffenberg 2008).

Samalla tavalla siirryttäessä alakoulusta yläkouluun oppilaiden odotetaan akateemisten taitojen lisäksi hallitsevan yhä paremmin tunne-elämän hallintaan liittyviä taitoja kuten omien tunteiden säätelyä, itsesäätelytaitoja, ristiriitatilanteiden rakentavaa selvittämistä ja muiden tunteiden huomioimista (Campbell & Stauffenberg 2008; Farmer ym. 2013). Alakoulussa oppilaiden on todettu olevan parempia tunne-elämän hallinnassa kuin yläkouluikäisten (Vukman & Licardo 2010), joka voi tosin selittyä ympäristön erilaisilla vaatimuksilla ja tunne-elämän hallinnan taitojen tukemisella. Yläkoulussa oppilaiden osaamista usein aliarvioidaan, koska heidän oletetaan hallitsevan jo koulussa tarvittavia taitoja (Coffey 2013).

Hyvät tunne-elämän hallinnan taidot toimivat suojaavana tekijänä oppilaan koulupolulla. Tunne-elämän hallinnan taitojen on todettu edistävän kouluun sopeutumista (Holopainen ym. 2012; Shoshani & Slone 2013) ja opintoihin sitoutumista (Epstein 2000; Holopainen ym. 2012; Lappalainen ym. 2008). Vahvuudet käyttäytymisen ja tunne-elämän hallinnassa ovat yhteydessä myönteisen opettaja-oppilassuhteen kehittymiseen, joka edelleen on yhteydessä parempaan akateemiseen suoriutumiseen (Sointu ym. 2016). Lisäksi vahvuudet tunne-elämän hallinnassa edesauttavat vertaissuhteiden muodostamista ja ylläpitämistä (Shoshani & Slone 2013).

Valitettavasti yhteys toimii myös päinvastoin, sillä ongelmat tunne-elämän sekä käyttäytymisen hallinnassa voivat olla riskitekijä psyykkiselle, sosiaaliselle ja fyysiselle hyvinvoinnille myöhemmin elämässä (Lane, Oakes, Carter & Messenger 2015). On myös

havaittu, että korkeaan ongelmakäyttäjyksen riskiryhmään kuuluvat oppilaat, joilla on sekä sisäisiä että ulkoisia käyttäjyksen ongelmia, todennäköisesti myös pysyvät tässä ryhmässä siirtymän jälkeen (Lane ym. 2015). Lisäksi sosioemotionaaliset ongelmat ovat yhteydessä vuorovaikutusongelmiin (Bierman ym. 2008) ja ne ovat myös riski oppilaan akateemisille saavutuksille ja koulumenestykselle (Bradley 2008; Goran & Cage 2011; Wagner ym. 2005), joka vaikeuttaa koulupolulla selviytymistä ja siten sopeutumista koulun päättymisen jälkeen (Karakus, Salkever, Slade, Ialongo & Stuart 2012; Landrum 2011; Schaeffer ym. 2006). Toiseksi ne ovat negatiivisesti yhteydessä koulu- ja oppimisvaikeuksiin (Goran & Cage 2011; Holopainen ym. 2012) ja kielteiseen kuvaan itsestä oppijana (Bagdi & Vacca 2005; Hotulainen & Lappalainen 2011). On myös havaittu, että sukupuolten välillä on eroja ulkoisen ja sisäisen ongelmakäyttäjyksen suhteen. Pojilla näyttäisi olevan enemmän ulospäin suuntautuvan käyttäjyksen ongelmia verrattuna tyttöihin (Jelicic ym. 2007; Schaeffer ym. 2006; Van Roy, Grøholt, Heyerdal, Clench-Aas 2006; Kauffman & Landrum 2013; Wagner ym. 2005) ja tytöillä puolestaan on vähemmän tunne-elämän hallinnan ja prososiaalisen käyttäjyksen ongelmia (Van Roy ym. 2006; Vukman & Licardo 2010).

Kehitys toimii siis molempiin suuntiin, joten varhain näihin taitoihin huomion kiinnittäminen ja niiden tukeminen koulussa sekä kotona on tärkeää (Lappalainen ym. 2008; Shoshanin & Slonen 2013; Wagner ym. 2005). Mitä aiemmin ongelmat tunnistetaan ja niihin puututaan, sitä paremmin lapset ja nuoret hyötyvät interventioista (Farmer ym. 2013; Kauffman & Landrum 2013; Wagner ym. 2005). Varhainen tunnistaminen tarkoittaa joko ongelman tunnistamista tai ongelmaan johtavien tekijöiden tunnistamista (Sointu 2014; Wagner ym. 2005). Peruskoulussa ilmenevät tunne-elämän ongelmat vaikeuttavat tärkeiden akateemisten ja sosiaalisten taitojen oppimista (Landrum 2011). Edelleen heikot tai puutteelliset pohjataidot vaikeuttavat siirtymistä yläkouluun, sillä muutokset ympäristössä vaikuttavat kielteisimminkin oppilaisiin, joilla on taustallaan paljon muitakin riskitekijöitä (Farmer ym. 2013). Erilaisilla ympäristön riskitekijöillä on taipumus kasaantua samoille henkilöille, jolloin varhainen tunnistaminen ja vahvuksien esille tuominen on tärkeässä roolissa (Kauffman & Landrum 2013). Nuorten positiivisen kehityksen teoria painottaakin, että näkökulman ei tule olla vain yksilön ongelmiin puuttumisessa vaan myös ympäristön muuttamisessa siten, että lasten ja nuorten käyttäjyksen ja tunne-elämän hallinnan taitoja

vahvistetaan ympäristön osalta johdonmukaisesti (Bowers ym. 2010; Lerner 2005; Lerner ym. 2012). Näin nuorten sekä yleistä että pedagogista hyvinvointia voidaan parhaiten tukea koulupolun ensimmäisistä vuosista lähtien (Lappalainen ym. 2008).

3.2 Vahvuudet ihmissuhteissa

Vahvuudet ihmissuhteissa (interpersonal strenghts) tarkoittavat kykyä kontrolloida tunteita ja käyttäytymistä sosiaalisissa tilanteissa. Nuorella on vahvuuksia tunnistaa, mitä häneltä odotetaan ja hän osaa siten hallita itseään myös stressaavissa tilanteissa. (Lappalainen & Sointu 2013.) Voidaan puhua myös sosiaalisesta pätevyydestä, joka sisältää sosiaalisen käyttäytymisen taidot (Andrews 2006). Vahvuudet ihmissuhteissa limittyy vahvasti myös tunne-elämän hallinnan taitoihin, sillä sosiaaliset taidot rakentavat sosioemotionaalista pätevyyttä ja siten myös tunne-elämän hallinnan taitoja (Denham 2006). Käsitteen voikin lyhyesti määritellä kyvyksi luoda ja ylläpitää myönteisiä vertaissuhteita (Holopainen ym. 2012).

Ihmissuhdetaitojen on osoitettu olevan merkittävä kouluun sopeutumisen ja oppilaan elämäntytyväisyyden ennustaja tunne-elämän vahvuuksien rinnalla. Ihmissuhdetaitoihin liittyvät vahvuudet kuten ystävällisyys ja kyky välittää muista ihmisistä edesauttavat ylläpitämään ihmissuhteita sekä luomaan yhteenkuuluvuutta. Nämä pyrkimykset sisältävät kaksi varhaisnuoruuden tärkeää tavoitetta, jotka liittyvät läheisten ihmissuhteiden muodostamiseen, ylläpitämiseen sekä toveriryhmältä saatuun hyväksyntään ja ryhmään kuulumiseen. (Lappalainen ym. 2008; Salmivalli 2005; Shoshani & Slone 2012.)

Suurin osa lapsista oppii sosiaaliseen pätevyyteen vaadittavia taitoja toimiessaan muiden kanssa, kun taas joillekin näitä taitoja on opetettava johdonmukaisemmin. Aina pelkkä sosiaalisten taitojen opettaminen ei kuitenkaan riitä, vaan sosiaalista ympäristöä olisi myös järjesteltävä siten, että se tukisi myönteistä vuorovaikutusta (Kauffman & Landrum 2013). Sosiaalisten kykyjen rajoittuneisuuden vuoksi monet lapset ja nuoret eivät pysty luomaan tyydyttäviä ihmissuhteita toisiin ihmisiin, millä on iso merkitys myöhemmin

elämässä (Andrews 2006; Denham 2003). Oppilaan heikot sosiaaliset taidot ovat yhteydessä muun muassa heikompaan akateemiseen suoriutumiseen, koska sosiaalisesti taitavia oppilaita arvioidaan koulussa myönteisemmin myös akateemisen pätevyyden suhteen. (Algozzine ym. 2011.) Lisäksi hyvät vertaissuhteet helpottavat uusiin tilanteisiin sopeutumista kuten siirtymistä kouluasteelta toiselle (Pratt & George 2005). Myönteiset ihmissuhteet ja vertaistuki vahvistavat myös oppilaiden uskoa omaan kykyihinsä sekä edistävät myönteisiä asenteita koulua kohtaan (Lappalainen ym. 2008).

3.3 Vahvuuksien merkitys koulussa

Vahvuudet koulussa tarkoittavat lapsen ja nuoren kykyä suoriutua koulussa ja luokassa oppilaana. Koulussa tarvittaviin taitoihin kuuluvat erilaiset oppimiseen liittyvät taidot, motivaatio ja oppimistavoitteet. (Lappalainen & Sointu 2013.) Koulussa tarvittavia taitoja ovat muun muassa kyvyt tehdä yhteistyötä, tulla toimeen toisten kanssa, seurata sääntöjä ja kuunnella ohjeita. Jos koulu aloitetaan ilman näitä taitoja tai taitojen kehittymistä ei tueta riittävästi, voi oppilaille olla suurempi riski kielteisen minäkuvan kehittymiseen, alisuoriutumiseen sekä vaikeuksiin tunnistaa omia vahvuuksia. (Bagdi & Vagga 2005; Bierman ym. 2008.)

Vahvuusnäkökulman merkitys korostuu erityisesti koulussa, koska koulu on yksi merkittävimmistä ympäristöistä, joka vaikuttaa muun muassa minäkäsityksen ja pystyvyysuskomusten muodostumiseen (Bandura 1997; Pajares, Margaret & Usher 2007). Eriyisesti koulusta saadulla palautteella ja arvioinnilla on iso merkitys oppilaan minäkäsitykselle ja minäpystyvyyssukomuksille. Myönteinen palaute vahvuuksista vahvistaa oppilaan minäkäsitystä ja itseluottamusta. Puutteita korostamalla taas estetään oppilaan myönteinen ja vahvuuksiin perustuva kehitys. (Pajares ym. 2007.) Minäpystyvyydellä tarkoitetaan käsitystä omista kyvyistä suoriutua annetuista tehtävistä (Bandura 1997). Minäkäsityksellä puolestaan tarkoitetaan henkilön kokonaisvaltaista käsitystä itsestä tilanteesta riippumatta ja se eroaa siten minäpystyvyyden käsitteestä, joka vaihtelee enemmän tilanteittain (Bandura

1997, 2012; Bong & Skaalvik 2003). Tässä tutkimuksessa näkökulma on yleisissä akateemisissa minäpystyvyyssuhteissa.

Koulupolun aikana muodostuneet käsitykset omista vahvuuksista ja käsitys itsestä oppijana ennustavat merkittävästi koulussa selviytymistä vaikuttaen myöhempään koulutusvalintoihin, jopa työelämään asti (Hotulainen & Lappalainen 2009). Selitys tähän voi löytyä hyvien ja heikkojen oppilaiden taidossa nimetä ja tunnistaa vahvuuksia sekä hyödyntää niitä oppimisessa (Lappalainen & Sointu 2013, Cornon 2004 mukaan). Tunnistetut vahvuudet toimivat siis voimavaroina niissä tilanteissa, joissa oppilaalla on vaikeuksia. Tämän vuoksi erityistä tukea tarvitsevat oppilaat erityisesti tarvitsevat tietoa omista vahvuuksistaan, jotta he saisivat onnistumisen kokemuksia ja oppisivat siten arvioimaan itseään myönteisesti. Oppijaminäkuva on myönteinen silloin, kun oppilas näkee ja arvioi itsensä myönteisesti sekä on tyytyväinen oppimiseensa ja suoriutumiseen koulussa (Hotulainen & Lappalainen 2009.) Usein huomio kuitenkin kiinnitetään oppilaan puutteisiin, johon myös käytössä olevat arviointimenetelmät ohjaavat. Siksi on erittäin tärkeää, miten nuori kokee itsensä oppilaana koulussa ja määrittelee itsensä.

Kouluvahvuuksia voidaan Soinnun ym. (2016) mukaan jäsentää myös nuorten positiivisen kehityksen teorian viiden C:n mallin avulla (Lerner ym. 2005). Mallissa on viisi myönteistä ominaisuutta, joista kolme viittaa kouluvahvuuksiin ja koulussa tarvittaviin taitoihin. Esimerkiksi pätevyyden ja osaamisen ulottuvuudessa (competence) viitataan akateemisiin ja kognitiivisiin kykyihin. Luottamuksen ulottuvuudessa (confidence) nostetaan esille minäpystyvyyssuhteet, joilla on tärkeä rooli koulussa pärjäämisessä. Kolmannessa ulottuvuudessa kuvataan suhteita (connection), joka tarkoittaa ihmissuhteiden lisäksi myös myönteistä suhdetta kouluun. Kaikki mallin viisi ominaisuutta kuitenkin rakentavat pohjaa kouluvahvuuksille yhdessä, jolloin nuorten kokemilla vahvuuksilla voidaan ennustaa esimerkiksi opettaja-oppilas-suhteen kehittymistä ja akateemista suoriutumista (Sointu ym. 2016).

Lisäksi Shoshanin ja Slonen (2013) tutkimus osoittaa kouluun liittyvien vahvuuksien merkityksen oppimisen tukemisessa. Tutkimuksessa kouluvahvuutta mitattiin älyllisenä vahvuutena, joka määriteltiin oppimismotivaatioksi, kiinnostukseksi oppimista kohtaan, uteliaisuudeksi sekä tiedon arvostamiseksi ja sen käyttämiseksi. Älyllisten vahvuuksien todettiin olevan merkittävä kognitiivisen sopeutumisen, keskiarvon ja myönteisten tuntei-

den ennustaja seitsemännellä ja kahdeksannella luokalla. Älyllisten vahvuuksien todettiin pienentävät akateemisten saavutusten ja motivaation laskua. Kouluun sopeutumisen on myös todettu olevan yhteydessä parempaan motivaatioon ja oppimistuloksiin (Sointu ym. 2016).

3.4 Vahvuuksien arviointi

Vahvuuksiin perustuvan arvioinnin määritelmässä korostetaan henkilökohtaisten saavutusten mittaamista, johon kuuluvat tunne-elämän ja käyttäytymisen taidot. Ne ovat yhteydessä tyydyttäviin ihmissuhteisiin koulussa, kotona ja vertaisten kanssa. Lisäksi tunne-elämän ja käyttäytymisen vahvuuksien mittaaminen ottaa huomioon kyvyn käsitellä stressiä ja vastoinkäymisiä tukien samalla henkilön persoonallista, sosiaalista ja akateemista kehitystä. (Epstein 2000, 294.)

Vahvuuksien arviointi on olennaista oppimisen ja koulusiirtymien tukemisessa (Epstein ym. 2000). Vahvuusarviointi on myös tärkeä osa opetusta ja päätöksentekoa erityisesti erityisopetuksen suhteen (Lappalainen ym. 2009). Sosiaalisen, tunne-elämän, käyttäytymisen ja akateemisen toimintakyvyn arviointi olennaista, jotta on mahdollista tehdä päätöksiä oppimista tukevista palveluista (Donovan & Nickerson 2007). Johdonmukainen arviointijärjestelmä on tärkeä osa tukitoimien onnistumista ja se on myös onnistuneen siirtymän kulmakivi (Carter ym. 2009). Kuitenkaan oppilaiden ymmärrystä omista vahvuuksista ja siirtymiin liittyvistä tarpeista ei ole juuri tutkittu samanaikaisesti, vaikka niihin on kiinnitetty viime aikoina yhä enemmän huomiota (Carter ym. 2009; Pietarinen ym. 2010; Shoshanin & Slonen 2013; Sointu 2014).

Viimeaikaisen tutkimuksen näkökulma on viime vuosikymmenten aikana siirtynyt enemmän vahvuuksien arviointiin (strengths-based assessment), joka poikkeaa perinteisestä ongelmakeskeisestä arviointitavasta. Ongelmana on kuitenkin ollut vahvuuksiin perustuvien standardoitujen arviointi-, tunnistamis- tai tukemismenetelmien puuttuminen. Siksi sosioemotionaalisten ongelmien ennaltaehkäisyyn on kehitetty oppilaiden vahvuuksia tukevia

menetelmiä. Yksi menetelmistä on käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline (KTA), jota käytetään myös tässä tutkimuksessa oppilaiden vahvuuksien arvioimisessa. KTA on suomennettu versio Behavioral and Emotional Rating Scale-2 (BERS-2) mittarista, jota on käytetty useissa kouluissa, hyvinvoinnin edistämisen suunnittelussa ja arvioinnissa sekä tutkimustarkoituksessa (Epstein ym. 2000; Lappalainen ym. 2009). Tällainen standardoitu vahvuusnäkökulmaan perustuva arviointiväline on puuttunut ongelmakeskeisten mitareiden rinnalta (Sointu 2014). Ongelmakeskeiset arviointivälineet auttavat tunnistamaan erityispalveluiden tarpeen, mutta ne eivät auta kuvaamaan lasta myönteisesti tai kehittämään toimivia tukisuunnitelmia (Cox 2006; Laursen 2000). Ne antavat kuvan ainoastaan siitä, mitä oppilas tekee huonosti ja ohjaavat kuvaamaan oppilasta ongelmaperustaisilla termeillä (Epstein ym. 2000; Laursen 2000).

Vaikka vahvuuksien arviointi on näkökulmana uusi, voidaan muutamien tutkimuksien perusteella ennustaa sen käytön hyödyllisyyttä. Ensinnäkin vahvuuksiin perustuva tieto oppilasta koskevassa selvityksessä on yhteydessä koulun moniammatillisen tiimin parempiin lyhytaikaisiin odotuksiin oppilaan akateemisista, sosiaalisista ja kokonaisvaltaisista saavutuksista verrattuna perinteiseen, ongelmiin keskittyvään, selvitykseen (Donovan & Nickerson 2007). Toiseksi vahvuuksiin perustuvasta arvioinnista on hyötyä silloin, kun ohjaaja on selkeästi suuntautunut vahvuuksia hyödyntäviin käytäntöihin. Kolmanneksi oppilaiden vahvuuksien korostaminen hoitoprosessin aikana on yhteydessä parempaan hoitotulokseen sekä vanhempien osallistumiseen ja tyytyväisyyteen. (Cox 2006.)

Vahvuuksiin perustuva arviointi suuntaa ammattilaisten huomion oppilaan osaamiseen antaen konkreettisia työkaluja oppilaan tukemiseen (Epstein ym. 2000; Lappalainen ym. 2009). Kun arviointi perustuu vahvuuksiin, arvioinnin tulokset ovat suoraan sovellettavissa opetuksen strategioihin ja oppimisen edistämiseen. Esimerkiksi inklusiivisen opetuksen ja ajattelun toteuttaminen vaatii vahvuuksien arviointia, jotta myös opinnoissaan heikommin menestyvän oppilaan oppimisen potentiaali voidaan nähdä. (Lappalainen ym. 2009.) Lisäksi tämänhetkisessä opetussuunnitelmassa painotetaan oppilaiden ja opetusryhmien vahvuuksien huomioonottamista oppimis- ja kehitystarpeiden lisäksi (OPH, 2010). Vahvuuksien mittaamisen rinnalla voidaan lisäksi käyttää ongelmakeskeistä näkökulmaa, mutta häiriöiden ja vaikeuksien sijasta on ehdotettu oppijoiden kehittymistarpeista puhumista (Epstein ym. 2000; Lappalainen ym. 2009). Opetussuunnitelman linjausten ja uuden

kolmiportaisen tuen periaatteiden vuoksi Suomessa on selkeä tarve vahvuuksiin perustuvalle arviointivälineelle, koska vahvuuksien tukeminen rakentaa hyvää yleistä tukea kaikille oppilaille (Sointu 2014).

4 SIIRTYMÄ ALAKOULUSTA YLÄKOULUUN

Siirtymää alakoulusta yläkouluun on vaihe, jossa oppilaat kohtaavat useita yhtäaikaista muutoksia. Siirtymän aikana koetaan sekä myönteisiä että kielteisiä muutoksia, jotka liittyvät muun muassa kouluympäristöön, akateemisiin odotuksiin ja vaatimuksiin sekä sosiaaliin suhteisiin vertaisten ja opettajien kanssa (Anderson ym. 2000; Bru, Stornes, Munthe & Thuen 2010; Langenkamp 2010; Rice ym. 2011; Ryan, ym. 2013; Waters ym. 2012; Zee-dyk ym. 2003). Myös oppilaiden itsetunnossa ja minäpystyvyydessä tapahtuu muutoksia (Cantin & Boivin 2004; Schunk & Meece 2006; Pajares 2007).

Siirtymä alakoulusta yläkouluun tapahtuu noin 11–13 vuoden ikäisenä riippuen koulutusjärjestelmästä (Hardy ym. 2002). Suomessa siirtymä alakoulusta yläkouluun ajoittuu noin 12 ikävuoteen. Samaan aikaan moni oppilas kokee kehityksellisiä muutoksia, koska murrosiän alkaminen sijoittuu suunnilleen tähän ikävaiheeseen (Hardy ym. 2002; Waters ym. 2012). Tällöin myös persoonallisuus ja piirteet muovautuvat suuresti (Shoshani & Sloane 2013). Varhaisnuoruus onkin aikaa, jossa akateemiset, behavioraaliset, emotionaaliset, fyysiset ja sosiaaliset muutokset vaikuttavat epäonnistuessaan kielteisesti myöhempään elämäntapaan (Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000). Muuttuvalla ympäristöllä on vielä enemmän merkitystä, jos oppilaalla on itseensä tai ympäristöön liittyviä riskitekijöitä (Langenkamp 2010).

Siirtyminen kouluasteelta toiselle ei tarkoita pelkästään rutiininomaisia odotettavissa olevia muutoksia oppilaiden koulu-uralla, vaan niihin liittyy monia muitakin merkittäviä muutoksia. Pietarisen ym. (2010) tutkimuksessa löydettiin kaksi erityyppistä siirtymää: vertikaalinen ja horisontaalinen siirtymä. Vertikaaliset siirtymät ovat normatiivisia, odotettavissa olevia siirtymiä, joissa tapahtumat ovat ennustettavissa kuten siirtyminen alakoulusta yläkouluun. Vertikaalisessa siirtymässä muutokset ovat rakenteellisia. Horisontaalinen siirtymä puolestaan tarkoittaa muutosta oppilaan sosiaalisessa ympäristössä, joka mahdollisesti muuttaa nuoren käsitystä itsestä oppilaana ja kouluyhteisön jäsenenä. Ne ovat

siis vähemmän näkyvissä olevia siirtymiä, jotka vaikuttavat oppilaan ja hänen ympäristönsä suhteeseen. Se muodostaa ennustettavien muutosten ohella toisenlaisia merkittäviä siirtymiä (Pietarinen ym. 2010).

Kouluissa keskitytään usein vain vertikaalisiin siirtymiin, vaikka oppilaat kohtaavat myös horisontaalisia muutoksia koulupolullaan (Pietarinen ym. 2010). Horisontaalisen siirtymän epäonnistumiseen liittyy oppimiseen sitoutumisen ja koulutyöhön osallistumisen heikentyminen sekä motivaation laskeminen, jonka vuoksi koulun tulisi olla erityisen tietoinen horisontaalisen siirtymän haasteista (Carter ym. 2009; Epstein ym. 2000; Pietarinen, ym. 2010; Zeedyk ym. 2003). Opettajat ovat harvoin kuitenkaan tietoisia näistä vähemmän näkyvissä olevista muutoksista. Opettajien mielestä siirtymäprosessissa ovat tärkeitä koulun rakenteet ja siirtymää on heidän mielestään mahdollista hallita koulun rakenteiden kautta. Mielenpiteet kytkeytyvät siis enemmän instituutioon. Oppilaat puolestaan viittaavat enemmän omiin henkilökohtaisiin taitoihinsa. (Zeedyk ym. 2003.) Opettajien mielenpiteet viittaavan siten vertikaalisiin siirtymiin, jotka ovat opettajille selkeästi näkyviä siirtymiä. Koulusiirtymiä koskevassa arvioinnissa pitäisi sen vuoksi ottaa huomioon opettajan ja vanhempien mielenpiteen lisäksi oppilaan oma näkökulma (Carter ym. 2009; Pietarinen ym. 2010; Zeedyk ym. 2003). Siirtymät eivät kuitenkaan vaikuta oppilaisiin passiivisesti, vaan oppilaat myös itse suuntaavat omaa kehitystään ja käyttäytymistään muokkaamalla aktiivisesti ympäristöään (Pietarinen ym. 2010).

4.1 Siirtymävaiheen haasteet ja pelot

Yläkouluun siirryttäessä kouluympäristö muuttuu yleensä haastavammaksi, joka tarkoittaa erilaista akateemista rakennetta ja erilaisia akateemisia odotuksia verrattuna alakouluun (Anderson ym. 2000). Usein oppilaat siirtyvät pienestä alakoulusta suurempaan yläkouluun, jolloin myös luokka ja luokkakaverit vaihtuvat (Hardy ym. 2002; Waters ym. 2014). Monilla oppilailla uusiin institutionaalsiin ja sosiaalsiin järjestelmiin sopeutumiseen liittyy ahdistusta ja akateemisen sopeutumisen vaikeuksia (Ryan ym. 2013; Zeedyk ym.

2003). Akateemisen sopeutumisen vaikeus näkyy muun muassa keskiarvon laskuna ja vähenevänä arvostuksena koulua sekä opettajia kohtaan (Rice ym. 2011; Ryan ym. 2013).

Alakoulusta yläkouluun siirtymistä pidetään yhtenä haasteellisimpana siirtymänä oppilaiden koulupolulla, koska usein ympäristön vaatimukset eivät vastaa oppilaiden vahvuuksia, osaamista ja kehityksellisiä tarpeita (Coffey 2013; Epstein ym. 2000; Farmer ym. 2013; Langenkamp 2010; Zeedyk ym. 2003). Yläkoulussa aloittaminen on monille oppilaille kuitenkin yhtä jännittävää aikaa kuin alakoulussa aloittaminen. Samalla tavalla yläkouluun siirtymiseen liittyy uusi ympäristö, uudet vaatimukset ja omat kehitykselliset vaiheet (Hardy ym. 2002; Cauley & Jovanovich 2006). Siirtymään onkin todettua liittyvän stressiä, ahdistuneisuutta, motivaation laskua ja yleistä elämäntyytymättömyyttä (Farmer ym. 2013; Pietarinen ym. 2010; Rice ym. 2011; Zeedyk ym. 2003). Alakoulussa oppilaiden tarpeet otetaan kuitenkin huomioon ja koulussa tarvittavien taitojen opettamiseen käytetään aikaa, koska näiden taitojen opettaminen katsotaan kuuluvan alakoulun opettajan kasvatukselliseen tehtävään (Farmer ym. 2013) toisin kuin aineenopettajien tehtävään yläkoulussa. Yläkoulussa vaadittavien taitojen opettamisen tärkeyttä usein aliarvioidaan ja liian helposti oletetaan, että oppilaat pärjäävät automaattisesti sen hetkisillä taidoillaan (Coffey 2013).

Siirtymävaiheeseen liittyvät sopeutumisongelmat vaatisivatkin luokkahuoneympäristön luomisen, jossa tuetaan yläkoulussa vaadittavien taitojen oppimista (Farmer ym. 2013; Sutherland, Conroy, Abrams & Vo 2010). Epäonnistunut siirtymävaihe nimittäin vaikeuttaa sopeutumista yläkouluun akateemisesti, sosiaalisesti, behavioraalisesti ja emotionaalisesti (Carter ym. 2009; Farmer ym. 2013; Langenkamp 2010; Pietarinen ym. 2010; Rice ym. 2011; Ryan ym. 2013). Kuten nuorten positiivisen kehityksen teoria korostaa, tulisi ympäristön voimavaroja hyödyntää oppilaiden osaamisen ja vahvuuksien löytämisessä (Lerner ym. 2012). Miten muuten oppilaat pystyvät tehokkaasti ottamaan haltuun uudet akateemiset, behavioraaliset ja sosiaaliset vaatimukset samalla, kun pitäisi luoda uutta identiteettiä, uusia ihmissuhteita, mielenkiinnon kohteita ja taitoja?

Oppilaiden siirtymään liittyvät huolenaiheet voidaan jakaa sosiaalisiin, akateemisiin ja kouluarjen käytäntöihin liittyviin huoliin (Cauley & Jovanovich 2006). Suurin osa huolista liittyy kuitenkin sosiaalisen ympäristön muutokseen (Ashton 2008; Zeedyk ym. 2003) eli horisontaaliseen siirtymään (Pietarinen ym. 2010). Suurimmiksi huolenaiheikseen oppilaat raportoivat kiusaamisen, vertaissuhteiden muutokset, työmäärän kasvamisen sekä

uuden ympäristön ja rutiinit (Ashton 2008; Rice ym. 2011; Zeedyk ym. 2003). Alakoulussa huolet painottuvat enemmän kouluympäristön, sosiaalisten suhteiden ja kouluarkeen liittyviin muutoksiin kuten luokan vaihtamiseen ja koulun kokoon (Ashton 2008).

Huolten tyypit kuitenkin muuttuvat siirtymän aikana. Yläkoulussa edellä mainitut huolet ovat näkyvissä vähemmän ja eniten murehditaan kykyä käsitellä kasvavaa työmäärää. Oppilaat sopeutuvat suhteellisen nopeasti rakenteellisiin muutoksiin kuten luokan kokoon tai luokan vaihtumiseen. Sen sijaan muut koulun ympäristön muutokset kuten yksilöllisen vastuun kasvaminen ja kasvava työmäärä vievät kauemmin aikaa sopeutua. Siirtymän jälkeiset huolet ovat yhteydessä vähentyneeseen koulussa viihtymiseen ja luottamukseen opettajia kohtaan. (Rice ym. 2011.)

Oppilaiden huolet eivät ole turhia, sillä sosiaalisilla suhteilla vertaisten ja opettajien kanssa on merkitystä ainakin akateemisen menestymisen kannalta (Langenkamp 2010). Hyvät sosiaaliset suhteet vertaisiin ja alakoulun opettajaan toimivat suojaavana tekijänä hyvin ja keskinkertaisesti menestyvillä oppilailla, mutta samaa yhteyttä ei löydy heikosti menestyvillä (Langenkamp 2010). Samansuuntaiseen tulokseen päätyivät myös Shoshan & Slone (2013) osoittaen, että vahvuudet sosiaalisissa suhteissa ennustavat kouluun sopeutumista. Ne toimivat suojaavana tekijänä siirtymässä, vaikka kokonaispisteet subjektiivisessa hyvinvoinnissa ja keskiarvoissa laskevat siirtymän aikana. Hyvin menestyvillä oppilailla on todennäköisesti taito etsiä samanlaista yhteyttä uudessa koulussa opettajilta, jolla puolestaan on oma merkityksensä akateemisen menestymisen kannalta. Opettajan ja vertaisten antaman sosiaalisen tuen on todettu vähenevän siirtymän aikana, joten siirtymä alakoulusta yläkouluun voi olla akateeminen ja sosiaalinen riski heikosti menestyville oppilaille. (Langenkamp 2010.)

Lisäksi sukupuolen ja käyttäytymisongelmien on todettu olevan tärkeitä muuttujia siirtymän sujumisen ennustamisessa (Anderson ym. 2000). Ensinnäkin käyttäytymisongelmat vaikeuttavat yläkouluun siirtymistä ja sopeutumista (Anderson ym. 2000; Farmer ym. 2013). Toiseksi tytöt ovat haavoittuvampia siirtymässä tapahtuville muutoksille ja he myös kokevat siirtymän vaikeampana kuin pojat (Cantin & Boivin ym. 2004; Waters ym. 2012). Erityisesti vertaissuhteet ovat tytöille tärkeitä ja niiden säilyminen tai ryhmästä poisjääminen ovat tytöille siirtymän aikana poikia suurempi huolenaihe (Pratt & George 2005) Toisaalta myös päinvastaisia tuloksia on saatu, jossa sukupuolten väliltä ei ole löytynyt eroja

(Lane ym. 2015). Koulun henkilökunnan tulisikin tiedostaa siirtymiin liittyvät sosiaaliset haasteet ja muut kehitysmahdollisuudet, jotta tätä vaihetta voitaisiin tukea mahdollisimman varhain jo alakoulussa ennen siirtymää (Coffey 2013).

4.2 Minäpystyvyyssuskomusten muutokset siirtymävaiheessa

Alakoulu-yläkoulu-siirtymässä tapahtuu monien muiden muutosten lisäksi myös akateemisten minäpystyvyyssuskomusten muutoksia (Schunk & Meece 2006). Minäpystyvyyys tarkoittaa uskoa omaan kykyihin ja taitoihin suoriutua annetuista tehtävistä tai toiminnoista (Bandura 1997). Minäpystyvyyssuskomusten on havaittu laskevan oppilaiden siirtyessä ylempille luokille (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield 2002) ja erityisesti siirtymään liittyvät monet muutokset opettaja-oppilassuhteissa, vertaissuhteissa ja arviointikäytännöissä voivat vaikuttaa oppilaiden minäpystyvyyssuskomuksiin heikentävästi (Schunk & Pajares 2001; Pajares ym. 2007). Etenkin vertaissuhteilla on todettu olevan erityisen suuri merkitys (Schunk & Meece 2006). Lisäksi oppilaiden akateemisiin minäpystyvyyssuskomuksiin vaikuttavat opetuksen rakenne, oppimisen helppous tai vaikeus, palautteen tyyppi, kilpailu luokassa, arviointikäytännöt sekä keinot, joilla saa opettajan huomion. Myös oppimisvaikeudet ovat yhteydessä alhaiseen akateemiseen minäpystyvyyteen. (Schunk & Pajares 2001; Schunk & Meece 2006.)

Tyttöjen ja poikien akateemisten minäpystyvyyssuskomusten on havaittu jonkin verran eroavan toisistaan. Ensinnäkin sukupuolierot ovat enemmän ainekohtaisia kuin yleisiä. Pojilla on todettu olevan paremmat minäpystyvyyssuskomukset matemaattisissa aineissa, vaikka myöhemmissä tutkimuksissa erot ovat kaventuneet tai niitä ei ole löytynyt ollenkaan (Jacobs ym. 2002; Schunk & Pajares 2001). Tyttöillä puolestaan minäpystyvyyssuskomukset ovat vahvempia kielellisissä aineissa kuten kirjoittamisessa, ja ero poikiin säilyy vielä yläkoulussakin (Pajares ym. 2007). Yleisesti näyttää kuitenkin siltä, että poikien minäpystyvyyssuskomukset heikentyvät koulupolun edetessä enemmän (Jacobs ym. 2002; Schunk & Pajares 2001). Sukupuolierojen syistä on oltava kuitenkin kriittinen, sillä esi-

merkiksi minäpystyvyyden sukupuolierot katoavat, kun kulttuuriset uskomukset sukupuoli-rooleista tai aikaisempi koulumenestys vakioidaan. Sukupuolierot ovat yhteydessä myös kehitystasoon, sillä eroavaisuuksia ilmaantuu enemmän yläkouluun siirtymisen jälkeen (Schunk & Pajares 2001).

4.3 Opettaja-oppilassuhteen merkitys ja muutokset siirtymävaiheessa

Myönteiset opettaja-oppilassuhteet toimivat suojaavana tekijänä koulussa ja käyttäytymiseen liittyvissä ongelmissa (Berry & O'Connor 2010; Davis 2003; Kiuru ym. 2015; Sutherland ym. 2010), mutta myös vahvuudet käyttäytymisen ja tunne-elämän hallinnassa ovat yhteydessä opettaja-oppilassuhteiden kehittymiseen (Sointu ym. 2016). Myönteisillä suhteilla opettajiin on iso merkitys oppilaan kehityksen ja sosioemotionaalisen hyvinvoinnin kannalta ja laadukkaana oppimisympäristön luomisessa (Bru ym. 2010; Davis 2003; Eccles ym. 1993; Sutherland ym. 2010). Lisäksi myönteiset suhteet opettajiin tukevat oppimista, kouluun kiinnittymistä sekä oppilaiden sosiaalista, emotionaalista ja kognitiivista kouluun sopeutumista (Kiuru ym. 2015; Murray & Greenberg 2000; Sutherland ym. 2010).

Alakoulu-yläkoulu-siirtymään liittyvät monet muutokset vaikuttavat kuitenkin opettaja-oppilassuhteisiin (Eccles 1993). Myönteiset suhteet opettajiin heikkenevät siirtymän aikana ja oppilaat kokevat saavansa vähemmän tukea opettajilta yläkoulussa (Bru ym. 2010; Eccles 1993; Langenkamp 2010). Myös tuen tyyppi muuttuu. Verrattuna alakouluun yläkoulussa akateeminen tuki korostuu emotionaalista tukea enemmän, mikä osaltaan heikentää suhteita opettajiin (Bru ym. 2010; Eccles 1993). Lisäksi muutokset koulukulttuurissa, koulun koossa, opettajien määrässä ja vaihtuvuudessa on todettu vaikeuttavan läheisten opettaja-oppilassuhteiden luomista (Eccles 1993).

Lisäksi heikosti menestyvät oppilaat kokevat sosiaaliset suhteet opettajiin heikompana (Langenkamp 2010). Syyksi on esitetty muun muassa numeerisen arvioinnin korostuminen, jonka vuoksi heikosti menestyvät oppilaat kokevat suhteet opettajiin heikompana (Bru

ym. 2010; Eccles 1993). Toiseksi suhteet opettajiin kokevat heikompana myös ne oppilaat, joilla on käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmia. Opettajien on todettu antavan vähemmän myönteistä huomiota niille oppilaille, joilla on käyttäytymiseen liittyviä haasteita. Se heikentää opetukseen osallistumista ja oppimista vaikeuttaen siten koulussa menestymistä. (Bradley ym. 2008.) Lisäksi tytöillä opettaja-oppilassuhteen laadun on todettu olevan parempi kuin pojilla (Davis 2003; Hughes, Cavell & Willson 2001). On kuitenkin pidettävä mielessä, että myönteisten suhteiden heikkeneminen ei aina liity suoraan siirtymään, vaan niiden on todettua laskevan tasaisesti koulupolun aikana (Bru ym. 2010).

4.4 Siirtymävaiheen tukeminen

Suurin osa yläkouluun liittyvistä huolista kuitenkin vähenee ensimmäisen yläkouluvuoden aikana (Coffey 2013; Waters ym. 2012; Zeedyk ym. 2003). Vaikka oppilaat raportoivat huolenaiheikseen muun muassa erilaisen ympäristön, uudet rutiinit ja vertaissuhteiden muutokset, odotetaan yläkoululta siitä huolimatta uusia ystäviä, akateemisia aineita, opettajia ja rutiineja (Ashton 2008; Zeedyk ym. 2003). Myönteisen siirtymäkokemuksen on todettu olevan yhteydessä sosiaaliseen ja emotionaaliseen hyvinvointiin (Waters ym. 2012).

Siirtymävaihetta voidaan tukea monella eri tavalla ja kouluilla on käytössään erilaisia siirtymävaihetta helpottavia käytäntöjä. Onnistuneen siirtymävaiheen tukemiseksi tulisi kiinnittää huomiota siirtymän aikaisiin ja jälkeisiin tarpeisiin sekä oppilaiden valmiuksiin kohdata siirtymä (Anderson ym. 2000; Cauley & Jovanovich 2006; Coffey 2013). Siirtymää voidaan tukea parhaiten, kun otetaan huomioon akateemiset, sosiaaliset ja kouluarkeen liittyvät huolet. Erityisesti opettajien tieto siirtymään liittyvistä sosiaalisista haasteista on tärkeää (Coffey 2013; Pietarinen ym. 2010; Zeedyk ym. 2003). Ensinnäkin huomio tulisi kiinnittää nuoruuden sosiaalisiin tavoitteisiin sekä siihen, minkälaisilla sosiaalisilla taidoilla näihin tavoitteisiin pääsee. Toiseksi täytyisi huomioida kouluympäristön selkeys, ennustettavuus ja myönteisen käyttäytymisen tukeminen, joiden avulla voidaan helpottaa yläkouluun sopeutumista (Cauley & Jovanovich 2006; Farmer ym. 2013). Lisäksi

olisi vielä hyvä pohtia sitä, miten oppimisen taitoja voitaisiin lisätä kasvaviin akateemisiin odotuksiin ja työmäärään nähden (Cauley & Jovanovich 2006).

Suomessa pedagogiseksi ratkaisuksi on kehitetty yhtenäiskoulut, joiden ideana on luoda ja taata yhtenäinen koulupolku kaikille oppilaille (Pietarinen ym. 2010). Koulukoh-
taiset ratkaisut eivät välttämättä yksin riitä, koska usein ne perustuvat hallinnollisiin ja ra-
kenteellisiin menetelmiin (Zeedyk ym. 2003). Ne eivät siis ota riittävästi huomioon oppi-
laiden persoonallisia, sosiaalisia ja emotionaalisia tarpeita, joiden on todettu olevan merki-
tyksellisiä oppilaan hyvinvoinnin ja koulu yhteisöön osallistumisen kannalta (Shoshani &
Slone 2013; Jindal-Snape & Miller 2008). Ennen kaikkea tulisi siis kiinnittää huomiota
yksilöllisiin eroihin (Carmen, Waycott & Smith 2011) sekä oppilaiden vahvuuksiin ja tai-
toihin (Carter ym. 2009; Epstein ym. 2000; Sointu 2014; Zeedyk ym. 2003).

Siirtymävaiheiden tukemiseksi on esitetty muitakin vaihtoehtoja. Siirtymän helpot-
tamiseksi on ehdotettu esimerkiksi yhteistyön lisäämistä kouluasteiden välillä kouluvierai-
lujen muodossa (Zeedyk ym. 2003). Yhteistyön ja yhteydenpidon jatkuvuus ovat tärkeitä
siirtymävaiheen tukemisessa sekä koulujen välillä että kodin ja koulun välillä (Pietarinen
2010). Toiseksi siirtymää helpottaisi yläkouluun sopeuttaminen eli esimerkiksi yläkoulussa
vaadittavien taitojen harjaannuttaminen ennen akateemisten aineiden opettamista (Coffey
2013). Lisäksi tukemisessa voidaan hyödyntää myös erilaisia interventioita. Esimerkiksi
Pohjois-Amerikassa kehitetty SEALS (supporting early adolescent learning and social suc-
cess) on tarkoitettu opettajien avuksi onnistuneen siirtymävaiheen tukemiseksi (Farmer ym.
2013).

Ennen kaikkea siirtymissä on tärkeää opettaa stressin käsittelyä ja kehittää oppilai-
den selviytymiskeinoja (coping skills), jotka auttavat paremmin hallitsemaan ympäristöön
liittyviä muutoksia (Cauley & Jovanovich 2006; Pietarinen ym. 2010; Zeedyk ym. 2003).
Kun kaikkia oppilaita tuetaan tasapuolisesti, voidaan minimoida siirtymään liittyviä riskejä,
jotka vaikeuttavat yläkouluun sopeutumista (Farmer ym. 2013). Siirtymän epäonnistumisen
riskinä on koulun aktiviteeteista irtaantuminen, erityisesti heikosti menestyvillä oppilaille
(Cauley & Jovanovich 2006; Langenkamp 2010). Sen vuoksi olisi erittäin tärkeä löytää
jokaisen vahvuudet ja ennen kaikkea opettaa niitä vahvistavia taitoja, ei siis vain puuttua jo
ilmenneisiin ongelmiin. Oppilaat tarvitsevat omiin taitoihinsa ja kykyihinsä perustuvia stra-
tegioita selvitäkseen tulevista haasteista sekä analysoidakseen omaa toimintaansa suhteessa

näihin haasteisiin (Bru ym. 2010; Pietarinen ym. 2010). Vahvuuksien tunnistaminen ja niiden hyödyntäminen siirtymäsuunnittelussa antaa parempia käytännön työkaluja oppilaiden tukemiseen (Epstein ym. 2000).

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

1. Miten vahvuudet ovat yhteydessä vertaissuhteisiin liittyvien pelkojen, myönteisten opettaja-oppilassuhteiden ja akateemisten minäpystyvyyssuskomusten muutoksiin siirryttäessä alakoulusta yläkouluun?
2. Onko sukupuoli yhteydessä vertaissuhteisiin liittyvien pelkojen, myönteisten opettaja-oppilassuhteiden ja akateemisten minäpystyvyyssuskomusten muutoksiin siirryttäessä alakoulusta yläkouluun?
3. Miten vahvuudet ja sukupuoli ovat yhteydessä oppilaiden vertaissuhteisiin liittyvien pelkojen, myönteisten opettaja-oppilassuhteiden ja akateemisten minäpystyvyyssuskomusten muutoksiin siirryttäessä alakoulusta yläkouluun?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen

Tämän tutkimuksen aineisto on osa Itä-Suomen kehittämisverkoston projektia (Eastern Finland Education Development Project) eli ISKE-hanketta, jonka on rahoittanut Suomen opetushallitus. Tutkimusprojektin aineiston kerääminen aloitettiin huhti-toukokuussa vuonna 2010. Tutkittavat olivat tutkimuksen alkaessa viidesluokkalaisia (11–12-vuotiaita). Aineisto kerättiin vuosina 2010–2012 kyselylomakkeilla. Seitsemännen luokan kyselyt suoritettiin niissä kouluissa, joihin oppilaat siirtyivät alakoulun jälkeen. Tutkimukseen osallistui 813 oppilasta seitsemästä Itä-Suomen kunnasta sekä kaupunki-alueilta että syrjäisemmiltä seuduilta. Otos koostui pääasiassa suomalaisista oppilaista. Alle viisi prosenttia oppilaista edusti muita etnisiä ryhmiä. (Sointu 2014; Sointu ym. 2016.) Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin siirtymässä tapahtuvia muutoksia kuudesluokkalaisilta ($n = 631$), ja näistä oppilaista tavoitettiin 595 (94,29 %) seitsemännellä luokalla. Tutkittavista 54 % on tyttöjä ($n = 334$) ja 46 % poikia ($n = 289$). Sukupuolen osalta puuttuvia tietoja oli 190.

Sukupuolten välisten erojen lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää sitä, miten kuudennella luokalla mitatut vahvuudet tunne-elämän hallinnassa, ihmissuhteissa ja koulussa ennustavat siirtymää alakoulusta yläkouluun. Siirtymässä tapahtuvaa muutosta kuvataan vertaissuhteisiin liittyvien pelkojen, akateemisten minäpystyvyyssuskomusten ja myönteisten opettaja-oppilassuhteiden muutoksilla. Näihin muuttujiin sisältyvät väitteet on esitetty oppilaille sekä kuudennen luokan keväällä ennen siirtymää ja seitsemännen luokan keväällä siirtymän jälkeen. Vahvuuksia mitattiin kuudennella luokalla. Lisäksi jokainen vahvuusmuuttuja on jaettu kolmeen eri vahvuustasoon: vahvoihin, keskivahvoihin ja vähiten vahvoihin. Luokittelu on tehty niin, että vahvuustasoltaan parhaimpaan ja heikompaan ryh-

mään valittiin oppilaista noin 25 % ja keskitason vahvuusryhmään valittiin noin 50 % oppilaista. Tarkat vahvuustasojen oppilasmäärät ja prosenttiosuudet näkyvät taulukossa 1.

Taulukko 1. Tutkittavien määrät vahvuusryhmissä ja -tasoissa

Vahvuustasot	Tunne-elämän hallinnan vahvuudet	Kouluvahvuudet	Ihmissuhdevahvuudet
	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>
Vähiten vahvuutta	169 (26,7 %)	164 (25,9 %)	152 (24,0 %)
Keskivahvat	322 (50,9 %)	308 (48,7 %)	344 (54,4 %)
Paljon vahvuutta	142 (22,4 %)	161 (25,4 %)	137 (21,6 %)
Yhteensä	633 (100 %)	633 (100 %)	633 (100 %)

6.2 Mittarit

6.2.1 Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline (KTA)

Tässä tutkimuksessa on käytetty suomeksi käännettyä versiota Behavioral and Emotional Rating Scale-2 (BERS-2; Epstein 2004) -mittarista, jonka tarkoituksena on tunnistaa oppilaiden behavioraaliset ja emotionaaliset vahvuudet. Suomeksi käännetty versio mittarista on käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline (KTA). BERS-2 mittaa oppilaan vahvuuksia kolmesta eri näkökulmasta. Se sisältää opettajan arvion oppilaasta (teacher rating scale), vanhempien/huoltajan arvion oppilaasta (parent rating scale) ja oppilaan itsearviointia (youth rating scale). Itsearviointi on suunniteltu käytettäväksi 11–18-vuotiaille.

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin vain BERS-2-mittarin oppilaan itsearviointia. Se sisältää 52 väittämää, joita arvioidaan neliportaisella asteikolla (4 = hyvin paljon, 1 = ei

ollenkaan). Mittarin suomalaisessa versiossa on havaittu kysymysten joukosta neljä kysymystä, jotka eivät toimineet kaikkien vastaajien kohdalla (Sointu ym. 2013). Kaikki väittämät ovat myönteisiä tuoden esille oppilaiden vahvuuksia käyttäytymisessä, sosiaalisissa suhteissa ja tunteiden hallinnassa. Väittämät muodostavat viisi osa-aluetta, jotka kuvaavat vahvuuksia 1) ihmissuhteissa (interpersonal strengths, 15 väittämää), 2) perheenjäsenenä (family involvement, 10 väittämää), 3) itsensä kanssa (intrapersonal strength, 11 väittämää), 4) koulussa (school functioning, 9 väittämää) sekä 5) vahvuuksia tunne-elämän hallinnassa (affective strengths, 7 väittämää). Lisäksi alkuperäisessä BERS-2-mittarissa arvioidaan vahvuuksia ammattiuran valinnassa (career strengths, 5 väittämää). Osa-alueista voidaan myös laskea kokonaisvahvuutta kuvaava vahvuusprofiili (strength index). Tähän tutkimukseen mittarista valittiin vahvuudet ihmissuhteissa, tunne-elämän hallinnassa ja koulussa.

6.2.2 Siirtymämittari

Siirtymässä tapahtuvan muutoksen kuvaamiseen ei ollut käytettävissä valmiita mittaria, joten siirtymää kuvaavat väittämät analysoitiin faktorianalyysin avulla. Väittämät saatiin valmiista aineistosta, jota varten ne oli alun perin luotu. Siirtymää kuvaavan mittarin avulla voidaan arvioida akateemisia ja sosiaalisia muutoksia, koska ne perustuvat vahvasti aiempien tutkimusten havaintoihin siirtymässä tapahtuvista muutoksista. Eksploratiivisen faktorianalyysin lähtökohtana oli 13 siirtymään perustuvaa kysymystä, joiden korrelaatorakenne haluttiin kuvata ja selittää faktorimallin avulla. Faktorointimenetelmäksi valittiin pääakselifaktorointi (principal axis factoring, PAF) ja faktoreiden rotaatio suoritettiin obliminorotaatiolla, joka sallii faktoreiden korreloida keskenään. Siirtymää löydettiin kuvaamaan kolme faktoria. Ensimmäistä faktoria kuvataan myönteisinä suhteina opettajiin, toista vertaissuhteisiin liittyviksi peloiksi ja kolmatta akateemiseksi minäpystyvyyssuhteeksi. Kaksi siirtymää kuvaavaa väittämää ”uusien ystävien saaminen on mukavaa” ja ”uudet oppiaineet yläkoulussa ovat mielenkiintoisia” latautuivat ristiriitaisesti, joten ne jätettiin faktoreiden ulkopuolelle. Väittämiä arvioitiin neliportaisella asteikolla (1 = täysin samaa

mieltä ja 4 = täysin eri mieltä). Taulukossa 2 on esitetty faktorit ja niihin latautuneet väittämät.

Taulukko 2. Faktoreita kuvaavat väittämät.

Myönteiset suhteet opettajiin	Vertaissuhteisiin liittyvät pelot	Akateemiset minäpystyvyyssuskomukset
Uskon, että aineenopettajien kanssa on helppo tulla toimeen	Pelkään, että tulen kiusatuksi yläkoulussa	Uskon, että osaan huolehtia kouluasioistani yläkoulussa
Uskon, että aineenopettajat kohtelevat oppilaita reilusti	Pelkään, että en saa uusia ystäviä yläkoulussa	Uskon, että selviän yläkoulun opinnoista yhtä hyvin kuin nytkin
Uskon, että aineenopettajat kuuntelevat mielipiteitäni	Pelkään, että aiemmat ystävyys-suhteet eivät kestä	Uskon, että selviän uusista oppiaineista
On mukava saada uusia opettajia	Pelkään oppilaita ylempiltä luokilta	

Faktorianalyysin avulla löydetyin rakenteen perusteella väittämistä luotiin summamuuttujat. Muuttujien väittämät olivat kuitenkin skaaloiltaan erisuuntaisia, joten niiden skaalat käännettiin samansuuntaisiksi, jotta summamuuttujista saatiin vertailukelpoisia keskenään. Myönteiset väittämät skaalattiin siis niin, että 1 = täysin eri mieltä ja 4 = täysin samaa mieltä.

Muuttujien esitarkasteluissa myös huomattiin, että siirtymää kuvaavat summamuuttujat olivat positiivisesti vinoja. Metsämuurosen (2008, 103) suosituksen mukaisesti voimakkaasti oikealle vinot muunnettiin logaritmimuunnoksella ennen aineiston analysointia.

6.3 Mittareiden luotettavuus

Mittausvirheen arviointi on tärkeä osa tutkimusta, jotta satunnaisvirheen osuutta ja siten tutkimuksen luotettavuutta on mahdollista tarkastella. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuvata reliabiliteetilla ja validiteetilla. Reliabiliteetti kuvaa mittauksen virheettömyyttä, toistettavuutta ja toimivuutta. Vastauksien tulee olla samanlaisia eri mittauskerroilla, jotta mittari on reliabeeli. Validiteetti puolestaan kuvaa mittarin ja tutkimuksen tarkkuutta eli se ilmaisee sen, mittaako testi sitä, mitä sen on ajateltu mitaavan. Mittauksen validiteettia voidaan tarkastella sisäisen validiteetin, rakennevaliditeetin ja ulkoisen validiteetin avulla. Tarkastelun tavoitteena on arvioida kuinka hyvin mittarin todelliset pistemäärät heijastavat mitattavaa ominaisuutta tai käsitettä ja kuinka hyvin tulokset ovat yleistettävissä. (Nummenmaa 2009, 346–362.)

Tutkimuksessa käytetyt mittarit on todettu luotettavaksi. Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline (KTA) on testattu Suomessa toimivaksi ja luotettavaksi välineeksi arvioida nuorten vahvuuksia. Siirtymää varten luotu mittari on puolestaan aiempien tutkimuksien ja teorian mukainen, joka siis mittaa siirtymässä tapahtuvia muutoksia akateemisissa minäpystyvyyssuhteissa, myönteisissä opettaja-oppilassuhteissa ja vertaissuhteisiin liittyvissä peloissa.

Tässä tutkimuksessa käytetyllä käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointivälineellä (KTA) on todettu olevan hyvät psykometriset ominaisuudet. Suomenkielisen KTA-mittarin rakenteen on havaittu vastaavan alkuperäisen BERS-2-mittarin rakennetta (Sointu ym. 2013.) ja mittarin tulokset ovat vertailukelpoisia (Sointu, Savolainen, Lappalainen & Epstein 2012a; 2012b). Saadut tulokset ja muuttujien väliset erot voidaan luotettavasti olettaa johtuvan niistä tekijöistä, joiden oletetaan niihin vaikuttavan.

Luotettavuutta voidaan tarkastella myös pelkästään mittarin sisäisenä ominaisuutena. Mittarin sisäistä ominaisuutta voidaan mitata silloin, kun mittaus koostuu monesta osiosta kuten samaa asiaa mitaavista väittämistä. Cronbachin alfa kuvaa mittarin sisäistä konsistenssia eli yhtenevyyttä. (Nummenmaa 2009, 256.) Alfakertoimen hyväksyttävänä rajana pidetään arvoa 0,60 (Metsämuuronen 2005, 67). Tämän tutkimuksen siirtymämittarin Cronbachin alfat on esi-

tetty taulukossa 3. Siirtymää kuvaavien summamuuttujien arvot olivat suurempia kuin 0,70. Kaikki väittämät mittaavat siis samaa asiaa.

Taulukko 3. Summamuuttujien reliabiliteetit.

Siirtymämuuttujat	α	
	6.lk	7.lk
Myönteiset suhteet opettajiin	0,80	0,85
Minäpystyvyyssuskomukset	0,75	0,79
Vertaisuhteisiin liittyvät pelot	0,78	0,81

6.4 Aineiston analysointi

Aineisto on analysoitu SPSS 22.0-ohjelmalla. Siirtymää kuvaavat väitteet analysoitiin faktorianalyysillä. Vertaisuhteisiin liittyvien pelkojen, myönteisten opettaja-oppilassuhteiden ja akateemisten minäpystyvyyden muutoksia alakoulusta yläkouluun eri vahvuusryhmissä tutkittiin toistomittausten varianssianalyysillä.

6.5 Tutkimuksen eettisyys

Tämä tutkimus on toteutettu yleisten hyvien tieteellisten periaatteiden mukaan ja raportoitu tieteellisten vaatimusten mukaan. Kaikkiin tutkimukseen osallistuneilta on kysytty tutkimusluvut ja tutkimukseen osallistuminen on ollut oppilaille vapaaehtoista. Myös vanhemmilta on kysytty tutkimusluvut ja heiltä on varmistettu lapsen suostumus tutkimukseen. Tutkimuksesta on ollut mahdollisuus jättäytyä myös pois. Aineisto on kerätty nimettömänä, jossa tietoja ei voida yhdistää vastaajiin. (Sointu ym. 2016.) Tutkimusaineisto on ollut vain tutkimuksen tekijän saatavilla ja se on hävitetty tutkimuksen jälkeen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012).

7 TULOKSET

Tulosluvussa esitellään tutkimuksen tulokset. Ensimmäisenä esitellään vahvuuksien yhteydet siirtymässä tapahtuviin muutoksiin akateemisissa minäpystyvyyssuskomuksissa, myönteisissä opettaja-oppilassuhteissa ja vertaissuhteisiin liittyvissä peloissa. Toisena tarkastellaan sukupuolen yhteyttä siirtymässä tapahtuviin muutoksiin. Viimeisenä tarkastellaan vahvuuksien, sukupuolen ja ajan yhdysvaikutusta eli ennustavatko vahvuudet ja sukupuoli yhdessä siirtymässä tapahtuvia muutoksia. Lisäksi jokaisen tuloksen kohdalla tarkastellaan sitä, onko mahdollinen muutos ryhmillä erilaista ja eroavatko ryhmien keskimääräiset tasot toisistaan. Tuloksissa on huomioitava vertaissuhteisiin liittyvien pelkojen tulkinta. Ne tulkitaan käänteisesti siten, että isompi numero tarkoittaa vähemmän pelkoja ja kuvioissa ylöspäin nousevat arvot tarkoittavat pelkojen vähenemistä.

7.1 Vahvuuksien yhteydet siirtymässä tapahtuviin muutoksiin

Toistomittauksen varianssianalyysin tulokset on koottu taulukkoon 4. Pelkojen, minäpystyvyyssuskomusten ja opettaja-oppilassuhteiden keskiarvot ja -hajonnat vahvuusryhmittäin on koottu taulukkoon 5. Ihmissuhdevahvuuksien ja opettaja-oppilassuhteiden väliltä löytyi yhdysvaikutus eli vahvuudet ihmissuhteissa olivat yhteydessä opettaja-oppilassuhteen muutokseen. Vahvuudet ihmissuhteissa selittivät noin 1,6 % opettaja-oppilassuhteen keskiarvotason vaihtelusta oppilaiden välillä kuudennen luokan kevään ja seitsemännen luokan kevään välillä. Vahvuudet tunne-elämän hallinnassa olivat puolestaan yhteydessä opettajan ja oppilaan välisen myönteisen suhteen muutokseen sekä vertaissuhteisiin liittyvien pelkojen muutokseen. Tunne-elämän hallinnan vahvuudet selittivät noin 2,7 % opettaja-

oppilassuhteen keskiarvotason vaihtelusta ja noin 1,3 % nuorten pelkojen keskiarvotason vaihtelusta kuudennen luokan kevään ja seitsemännen luokan kevään välillä.

Ajan päävaikutus oli tilastollisesti merkitsevä kaikkien tarkasteltujen ilmiöiden osalta eli peloissa, opettaja-oppilassuhteissa ja minäpystyvyyssuhteissa tapahtui muutoksia siirtymän aikana (taulukko 4). Pelot vähenivät, myönteiset suhteet opettajiin ja akateemiset minäpystyvyyssuhteet vahvistuivat (taulukko 5). Ainoastaan ihmissuhdevahvuuksien ryhmässä ei tapahtunut muutosta akateemisissa minäpystyvyyssuhteissa (taulukko 4 ja 5).

Lisäksi peloissa, myönteisissä opettaja-oppilassuhteissa ja minäpystyvyyssuhteissa löytyi tasoerot (taulukko 4) eli vahvuustason vaihtelu selitti sitä, kuinka paljon oppilas raportoi pelkoja ja millaiset hänen minäpystyvyyssuhteensa ja suhteensa opettajiin olivat. Yleisesti voidaan sanoa, että ne joilla oli paljon vahvuutta, kokivat vähemmän pelkoja, suhteet opettajiin olivat myönteisemmät ja heillä oli myös eniten minäpystyvyyssuhteita. Poikkeuksena olivat pelot, joiden tasovaihtelua tunne-elämän hallinnan vahvuus ei selittänyt sekä kahdessa muussa vahvuudessa pelkojen efektikoko oli selvästi pienempi kuin opettaja-oppilassuhteissa ja minäpystyvyyssuhteissa.

Taulukko 4. Toistomittauksen varianssianalyysin tulokset vahvuusryhmittäin

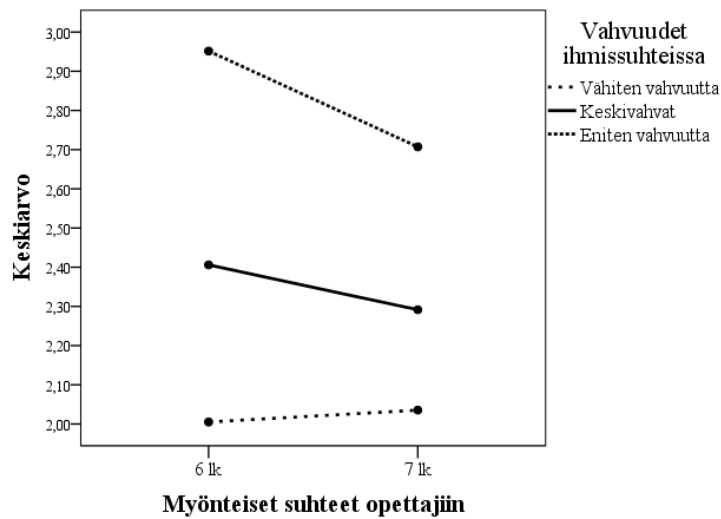
	Vahvuudet × Aika			Ajan päävaikutus			Vahvuuksien päävaikutus		
	<i>F</i> -arvo	(<i>df</i> ₁ , <i>df</i> ₂)	η_p^2	<i>F</i> -arvo	(<i>df</i> ₁ , <i>df</i> ₂)	η_p^2	<i>F</i> -arvo	(<i>df</i> ₁ , <i>df</i> ₂)	η_p^2
Vahvuudet koulussa									
Pelot	0.793	(2, 468)	0.003	55.518***	(1, 468)	0.106	4.710**	(2, 468)	0.020
Myönteiset suhteet opettajiin	0.322	(2, 470)	0.001	9.386**	(1, 470)	0.020	92.591***	(2, 470)	0.283
Minäpystyvyyssuikomukset	0.034	(2, 469)	0.000	5.016*	(1, 469)	0.011	113.085***	(2, 469)	0.325
Vahvuudet ihmissuhteissa									
Pelot	0.555	(2, 468)	0.002	52.234***	(1, 468)	0.100	7.344**	(2, 468)	0.030
Myönteiset suhteet opettajiin	3.840**	(2, 470)	0.016	9.135**	(1, 470)	0.019	63.550***	(2, 470)	0.213
Minäpystyvyyssuikomukset	1.466	(2, 469)	0.006	2.897	(1, 469)	0.006	49.983***	(2, 469)	0.210
Vahvuudet tunne-elämän hallinnassa									
Pelot	3.129*	(2, 468)	0.013	69.580***	(1, 468)	0.129	0.468	(2, 468)	0.002
Myönteiset suhteet opettajiin	6.575**	(2, 470)	0.027	10.009**	(1, 470)	0.021	38.390***	(2, 470)	0.140
Minäpystyvyyssuikomukset	0.884	(2, 469)	0.004	4.927*	(1, 469)	0.010	40.011***	(2, 469)	0.146

Huom. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

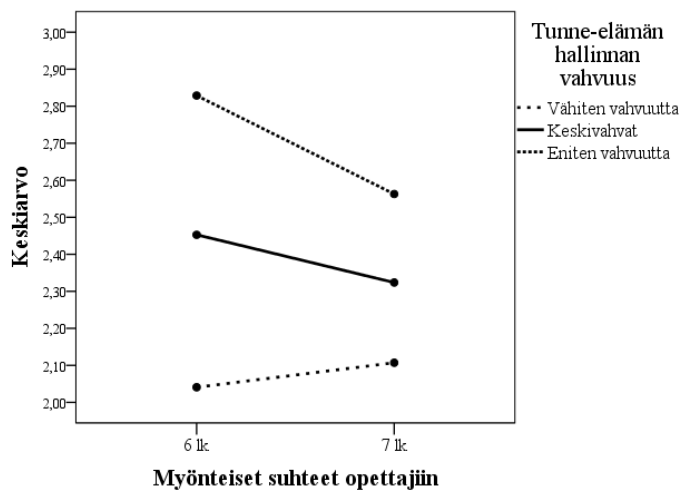
Taulukko 5. Minäpystyvyyssuskomusten, opettaja-oppilassuhteen ja pelkojen keskiarvot (Ka) ja keskihajonnat (Kh) vahvuusryhmittäin ja -tasoittain

Vahvuusryhmät		Minäpystyvyyssuskomukset				Myönteiset suhteet opettajiin				Pelot			
		6lk		7lk		6lk		7lk		6lk		7lk	
		Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh
Vahvuudet koulussa	Paljon vahvuutta	2.87	0.51	2.94	0.50	2.90	0.62	2.76	0.70	2.61	0.72	2.83	0.71
	Keskivahvat	2.39	0.52	2.46	0.58	2.40	0.62	2.28	0.64	2.34	0.75	2.65	0.80
	Vähiten vahvuutta	2.08	0.51	2.16	0.56	2.00	0.54	1.93	0.53	2.38	0.80	2.71	0.81
	Yhteensä	2.44	0.59	2.51	0.62	2.43	0.68	2.32	0.70	2.42	0.77	2.71	0.78
Vahvuudet ihmissuhteissa	Paljon vahvuutta	2.85	0.51	2.82	0.58	2.95	0.63	2.70	0.71	2.66	0.75	2.89	0.70
	Keskivahvat	2.43	0.56	2.52	0.61	2.41	0.63	2.29	0.59	2.39	0.78	2.68	0.79
	Vähiten vahvuutta	2.09	0.48	2.20	0.55	2.04	0.55	2.11	0.61	2.28	0.71	2.62	0.80
	Yhteensä	2.44	0.59	2.51	0.62	2.43	0.68	2.32	0.70	2.42	0.77	2.71	0.78
Vahvuudet tunne-elämän hallinnassa	Paljon vahvuutta	2.76	0.57	2.78	0.58	2.82	0.70	2.56	0.74	2.37	0.80	2.79	0.77
	Keskivahvat	2.44	0.56	2.49	0.63	2.45	0.61	2.32	0.70	2.49	0.77	2.69	0.79
	Vähiten vahvuutta	2.16	0.51	2.30	0.55	2.04	0.55	2.11	0.61	2.34	0.72	2.69	0.77
	Yhteensä	2.44	0.59	2.51	0.62	2.43	0.68	2.32	0.70	2.42	0.77	2.71	0.78

Kuviot 1-3 havainnollistavat löytyneiden yhdysvaikutusten kehityssuunnan vahvuusryhmitäin. Kuviossa 1 osoittaa, että myönteiset opettaja-oppilassuhteet laskivat keskivahvojen ja vahimpien ryhmässä kuudennelta luokalta seitsemännelle. Vähiten vahvuutta kokevien ryhmässä ei juuri tapahtunut muutosta. Positiivinen muutos oli vähiten vahvojen ryhmässä niin pientä, että se ei ollut tilastollisesti merkitsevää. Täysin samanlainen kehityssuunta opettaja-oppilassuhteissa oli havaittavissa myös tunne-elämän hallinnan vahvuuksissa (kuvio 2).

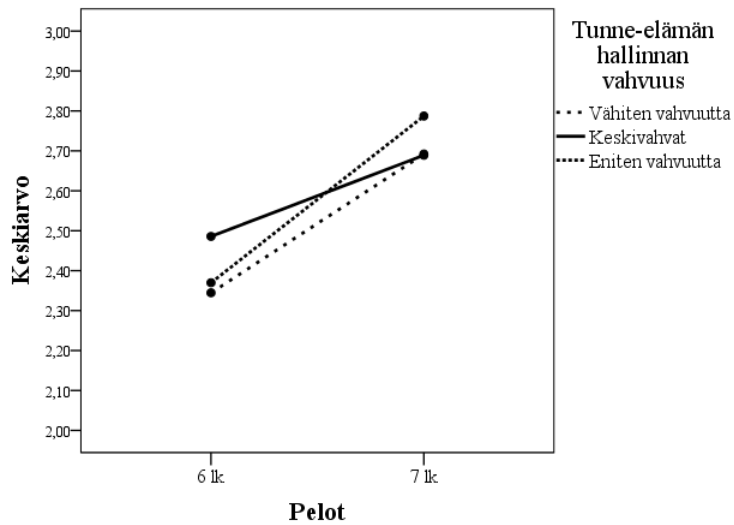


Kuvio 1. Myönteisten opettaja-oppilassuhteiden kehitys ihmisuuhdevahvuuksien eri tasoissa kuudennelta luokalta seitsemännelle.



Kuvio 2. Myönteisten opettaja-oppilassuhteiden kehitys tunne-elämän hallinnan vahvuuksien eri tasoissa kuudennelta luokalta seitsemännelle.

Vahvuudet tunne-elämän hallinnassa olivat yhteydessä pelkojen vähentymiseen kaikissa vahvuustasoissa (kuvio 3). Eniten pelot vähenivät niillä, joilla oli eniten tunne-elämän hallinnan vahvuuksia.



Kuvio 3. Vertaissuhteisiin liittyvien pelkojen kehitys tunne-elämän hallinnan vahvuuksien eri tasoissa kuudennelta luokalta seitsemännelle.

7.2 Sukupuolen yhteys siirtymässä tapahtuviin muutoksiin

Toistomittauksen varianssianalyysin tulokset on koottu taulukkoon 6, ja taulukkoon 7 on tiivistetty minäpystyvyysuskomusten, opettaja-oppilassuhteiden ja pelkojen keskiarvot ja keskihajonnat sukupuolittain, vahvuusryhmittäin sekä koko aineistossa. Sukupuoli ei ollut yhteydessä siirtymässä tapahtuviin muutoksiin (taulukko 6). Akateemiset minäpystyvyysuskomukset, myönteiset suhteet opettajiin ja vertaissuhteisiin liittyvät pelot kuitenkin muuttuivat siirtymän aikana (taulukot 6 ja 7). Tyttöjen ja poikien väliltä löytyi tasoeroja. Tytöt kokivat suhteet opettajiin myönteisempänä kuin pojat, ja heillä oli myös poikia enemmän akateemisia minäpystyvyysuskomuksia ja vertaissuhteisiin liittyviä pelkoja.

Taulukko 6. Sukupuolen merkitys minäpystyvyyden, myönteisten opettaja-oppilassuhteiden ja vertaissuhteisiin liittyvien pelkojen muutoksiin.

	Yhdysvaikutus			Ajan päävaikutus			Sukupuolen päävaikutus		
	<i>F</i> -arvo	(<i>df</i> ₁ , <i>df</i> ₂)	η_p^2	<i>F</i> -arvo	(<i>df</i> ₁ , <i>df</i> ₂)	η_p^2	<i>F</i> -arvo	(<i>df</i> ₁ , <i>df</i> ₂)	η_p^2
Minäpystyvyysuskomukset	0.506	(1, 386)	0.001	4.098*	(1, 386)	0.11	4.379*	(1, 386)	0.011
Myönteiset suhteet opettajiin	0.725	(1, 389)	0.002	6.317*	(1, 389)	0.016	21.453***	(1, 389)	0.052
Pelot	0.157	(1, 384)	0.000	49.798***	(1, 384)	0.115	9.613**	(1, 384)	0.24

Huom. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

Taulukko 7. Koko aineiston keskiarvot ja keskihajonnat sukupuolittain sekä vahvuusryhmittäin ja -tasoittain.

Vahvuusryhmät	Sukupuoli		Minäpystyvyyssucomukset				Myönteiset suhteet opettajin				Pelot			
			6lk		7lk		6lk		7lk		6lk		7lk	
			Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh
Vahvuudet koulussa	Työtöt (n = 213)	Paljon vahvuutta	2,89	0,49	3,01	0,43	2,97	0,61	2,73	0,68	2,61	0,68	2,80	0,71
		Keskivahvat	2,37	0,50	2,46	0,56	2,47	0,62	2,41	0,67	2,21	0,71	2,55	0,81
		Vähiten vahvuutta	2,01	0,39	2,10	0,50	2,06	0,56	1,97	0,54	2,05	0,77	2,45	0,80
		Työtöt yhteensä	2.47	0.58	2.56	0.61	2.55	0.69	2.43	0.70	2.31	0.74	2.62	0.78
	Poijat (n = 175)	Paljon vahvuutta	2,81	0,53	2,94	0,54	2,73	0,55	2,81	0,76	2,58	0,77	2,90	0,67
		Keskivahvat	2,39	0,52	2,42	0,59	2,25	0,59	2,11	0,57	2,48	0,77	2,74	0,81
		Vähiten vahvuutta	2,13	0,59	2,14	0,59	1,94	0,55	1,90	0,54	2,59	0,73	2,86	0,77
		Pojat yhteensä	2.39	0.59	2.43	0.64	2.25	0.63	2.19	0.68	2.53	0.77	2.81	0.77
		Kaikki yhteensä	2,43	0,59	2,51	0,63	2,41	0,68	2,32	0,70	2,41	0,76	2,70	0,78
Vahvuudet ihmissuhteissa	Työtöt (n = 213)	Paljon vahvuutta	2,78	0,53	2,96	0,48	3,07	0,60	2,77	0,62	2,61	0,68	2,83	0,67
		Keskivahvat	2,44	0,55	2,48	0,59	2,44	0,63	2,34	0,69	2,26	0,73	2,60	0,82
		Vähiten vahvuutta	2,09	0,49	2,24	0,57	2,12	0,53	2,21	0,67	2,00	0,72	2,34	0,75
		Työtöt yhteensä	2.47	0.58	2.56	0.61	2.55	0.69	2.43	0.70	2.31	0.74	2.62	0.78
	Poijat (n = 175)	Paljon vahvuutta	2,87	0,53	2,58	0,74	2,65	0,66	2,50	0,85	2,78	0,91	3,00	0,74
		Keskivahvat	2,43	0,56	2,54	0,64	2,36	0,62	2,26	0,68	2,51	0,77	2,74	0,76
		Vähiten vahvuutta	2,05	0,48	2,16	0,51	1,84	0,35	1,89	0,45	2,45	0,67	2,81	0,78
		Pojat yhteensä	2.39	0.59	2.43	0.64	2.25	0.63	2.19	0.68	2.53	0.77	2.81	0.77
		Kaikki yhteensä	2,43	0,59	2,51	0,63	2,41	0,68	2,32	0,70	2,41	0,76	2,70	0,78

Vahvuudet tunne-elämän hallinnassa	Tytöt (n = 213)	Paljon vahvuutta	2,72	0,58	2,82	0,57	2,86	0,70	2,63	0,72	2,29	0,73	2,71	0,81	
		Keskivahvat	2,44	0,53	2,53	0,59	2,52	0,60	2,44	0,67	2,36	0,74	2,62	0,77	
		Vähiten vahvuutta	2,09	0,47	2,19	0,52	2,02	0,57	2,00	0,57	2,21	0,77	2,43	0,78	
		Tytöt yhteensä		2.47	0.58	2.56	0.61	2.55	0.69	2.43	0.70	2.31	0.74	2.62	0.78
	Pojat (n = 175)	Paljon vahvuutta	2,81	0,54	2,75	0,61	2,75	0,72	2,35	0,73	2,46	0,89	2,92	0,73	
		Keskivahvat	2,41	0,58	2,40	0,68	2,25	0,55	2,16	0,70	2,63	0,74	2,80	0,78	
		Vähiten vahvuutta	2,18	0,54	2,34	0,57	2,02	0,55	2,15	0,64	2,44	0,74	2,76	0,77	
		Pojat yhteensä		2.39	0.59	2.43	0.64	2.25	0.63	2.19	0.68	2.53	0.77	2.81	0.77
		Kaikki yhteensä		2,43	0,59	2,51	0,63	2,41	0,68	2,32	0,70	2,41	0,76	2,70	0,78

7.3 Vahvuuksien ja sukupuolen yhteys siirtymässä tapahtuviin muutoksiin

Vahvuuksien yhteydet vertaissuhteisiin liittyviin pelkoihin, myönteisiin opettaja-oppilassuhteisiin ja akateemisiin minäpystyvyyssuskomuksiin olivat samanlaisia tytöillä ja pojilla kaikissa muissa paitsi yhdessä vahvuusryhmässä ts. sukupuolella ja vahvuuksilla ei ollut yhdysvaikutusta (Taulukko 8). Ihmissuhdevahvuuksien yhteys minäpystyvyyssuskomusten kehitykseen oli erilaista tytöillä ja pojilla (taulukko 8). Vahvuudet ihmissuhteissa ja sukupuoli selittivät minäpystyvyyssuskomusten keskiarvotason vaihtelua noin 2,1 % kuu-
dennen luokan kevään ja seitsemännen luokan kevään välillä. Katso edellisen osion taulukko 7 (s. 45–46), johon on koottu keskiarvot ja keskihajonnat sukupuolen ja vahvuustason mukaan.

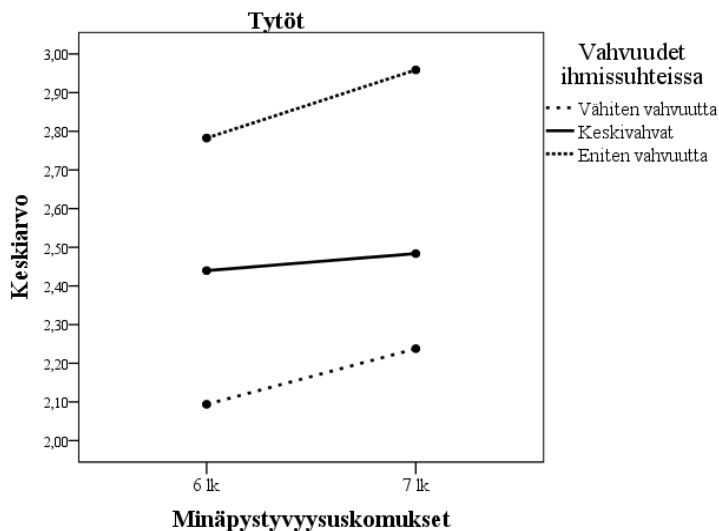
Taulukko 8. Vahvuuksien, sukupuolen ja ajan yhdysvaikutukset.

	Yhdysvaikutus (aika, vahvuus & sukupuoli)			Ajan päävaikutus			Tasoerot (vahvuus)			Tasoerot (sukupuoli)		
	F-arvo	(df ₁ , df ₂)	η_p^2	F-arvo	(df ₁ , df ₂)	η_p^2	F-arvo	(df ₁ , df ₂)	η_p^2	F-arvo	(df ₁ , df ₂)	η_p^2
Vahvuudet koulussa												
Pelot	0.769	(2, 380)	0.004	46,187***	(1, 380)	0,108	4,453*	(2, 380)	0,023	12,126***	(1, 380)	0,031
Myönteiset suhteet opettajiin	2.548	(2, 385)	0.013	4,220*	(1, 385)	0,011	70,572***	(2, 385)	0,268	7,417**	(1, 385)	0,019
Minäpystyvyyssuskomukset	0.125	(2, 382)	0.001	4,331*	(1, 382)	0,011	102,687***	(2, 382)	0,350	0.002	(1, 382)	0.000
Vahvuudet ihmissuhteissa												
Pelot	0.218	(2, 380)	0.001	38,569***	(1, 380)	0,092	8,386***	(2, 380)	0,042	13,873***	(1, 380)	0,035
Myönteiset suhteet opettajiin	0.380	(2, 385)	0.002	4,327*	(1, 385)	0,011	39,938***	(2, 385)	0,172	16,006***	(1, 385)	0,040
Minäpystyvyyssuskomukset	4.186*	(2, 382)	0.021	1.500	(1, 382)	0.004	43.004***	(2, 382)	0.184	1.314	(1, 382)	0.003
Vahvuudet tunne-elämän hallinnassa												
Pelot	0.599	(2, 380)	0.003	47.772***	(1, 380)	0.112	1.575	(2, 380)	0.008	10.096**	(1, 380)	0,026
Myönteiset suhteet opettajiin	1.127	(2, 385)	0.006	8.814**	(1, 385)	0.022	27.319***	(2, 385)	0,124	4.879*	(1, 385)	0,013
Minäpystyvyyssuskomukset	0.621	(2, 382)	0.003	2.835	(1, 382)	0.007	34.455***	(2, 382)	0,153	0.084	(1, 382)	0.000

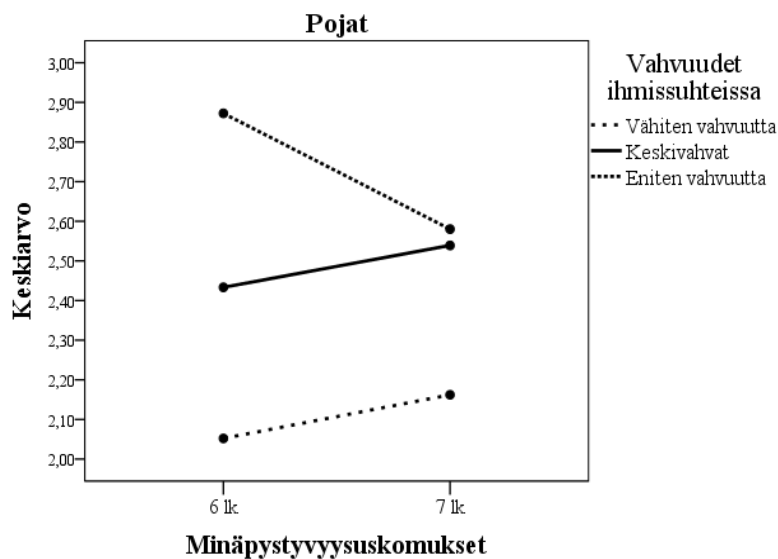
Huom1. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Huom2. Tässä taulukossa ei raportoida erikseen sukupuolen tai vahvuuksien yhdysvaikutuksia, vaikka ne ovat mukana mallissa. Niiden yhdysvaikutukset on raportoitu aiemmin.

Kuviot 4 ja 5 havainnollistavat siirtymän aikana tapahtuneet tyttöjen ja poikien akateemisten minäpystyvyyssuskomusten muutokset. Tyttöjen minäpystyvyyssuskomukset lisääntyivät kaikissa ryhmissä. Pojilla kehitys oli samanlaista keskivahvojen ja vähiten vahvojen ryhmässä, mutta eniten ihmissuhdevahvuutta kokevien ryhmässä kehitys oli päinvastaista. Minäpystyvyyssuskomukset vähenivät siirtymän aikana eniten niillä pojilla, joilla oli eniten vahvuuksia ihmissuhteissa.



Kuvio 4. Tyttöjen minäpystyvyyssuskomusten kehitys kuudennelta luokalta seitsemännelle.



Kuvio 5. Poikien minäpystyvyyssuskomusten kehitys kuudennelta luokalta seitsemännelle.

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä tietoa nuorten kokemien vahvuuksien merkityksestä oppilaiden koulupolulla keskittyen alakoulusta yläkouluun siirtymävaiheeseen. Tarkoituksena oli vastata aiemman tutkimustiedon puutteeseen siitä, miten vahvuudet ovat yhteydessä sosiaaliseen ja akateemiseen menestymiseen muuttuvassa ympäristössä.

Tutkimuksessa selvitettiin ensinnäkin sitä, ovatko siirtymässä tapahtuvat muutokset samanlaisia kuin aiempi tutkimus olettaa. Toiseksi tarkasteltiin sitä, ovatko muutokset akateemisissa minäpystyvyysuskomuksissa, myönteisissä opettaja-oppilassuhteissa ja vertaissuhteisiin liittyvissä peloissa erilaisia tyttöjen ja poikien välillä sekä eri vahvuusryhmissä ja eri vahvuustasoissa. Pääpaino on siis horisontaalisen siirtymän tarkastelussa, joka on odotettavissa olevien muutosten ohella tärkeä ottaa huomioon sen merkittävyyden vuoksi (Pietarinen ym. 2010). Vahvuuksista tarkastelun kohteena tässä tutkimuksessa olivat vahvuudet tunne-elämän hallinnassa, koulussa ja ihmissuhteissa, joita mitattiin oppilaiden arvioimana. Vahvuudet ihmissuhteissa edustivat tässä tutkimuksessa käyttäytymisen ulkoista puolta ja vahvuudet tunne-elämän hallinnassa käyttäytymisen sisäistä puolta Kauffmanin (2013) jaotteluun perustuen.

8.1 Johtopäätökset

Siirtymässä tapahtuvat muutokset ja vahvuuksien yhteydet siirtymässä tapahtuviin muutoksiin. Tulokset osoittivat, että alakoulusta yläkouluun siirtymän aikana myönteiset opettaja-oppilassuhteet, vertaissuhteisiin liittyvät pelot ja akateemiset minäpystyvyysuskomukset muuttuivat. Vertaissuhteisiin liittyvät pelot vähenivät, akateemiset minäpystyvyysuskomukset lisääntyivät ja myönteiset suhteet opettajiin heikkenivät. Tulokset vertaissuhteisiin

liittyvien pelkojen ja myönteisten opettaja-oppilassuhteiden kehityksestä olivat yhdenmukaiset aiempien tutkimuksien kanssa (Ashton 2008; Bru ym. 2010; Eccles ym. 1993; Langenkamp 2010; Rice ym. 2011; Zeedyk ym. 2003). Akateemisten minäpystyvyyssuikomusten myönteinen kehitys oli puolestaan ristiriidassa aiemman tutkimuksen kanssa (Jacobs ym. 2002; Pajares ym. 2007; Schunk & Pajares 2001).

Oppilaiden raportoimat huolet muuttuvat siirtymän aikana, mikä mahdollisesti selittää tämän tutkimuksen tuloksia vertaissuhteisiin liittyvien pelkojen vähenemistä. Alakoulussa yksi suurimmista huolenaiheista liittyy sosiaalisiin suhteisiin kuten pelkoon tulla kiusatuksi, kun taas yläkoulussa huolenaiheet liittyvät enemmän kasvavan työmäärän hallintaan. (Ashton 2008; Rice ym. 2011; Zeedyk ym. 2003.) Kasvavan työmäärän hallintaan liittyvät huolet puolestaan selittäisivät akateemisten minäpystyvyyssuikomusten heikkenemistä, sillä yksilöllinen vastuu ja työmäärä lisääntyvät yläkoulussa huomattavasti. Yläkoulussa muuttuvat myös opetuksen rakenne, palautteen tyyppi ja arviointikäytännöt, jotka ovat yhteydessä akateemisten minäpystyvyyssuikomusten heikkenemiseen (Pajares ym. 2007; Rice ym. 2011; Schunk & Pajares 2001; Schunk & Meece 2006). Aikaisempi havainto minäpystyvyyssuikomusten heikkenemisestä oli kuitenkin ristiriidassa tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Toisaalta vertaissuhteilla on todettu olevan erityisen suuri merkitys minäpystyvyyssuikomusten tukemisessa (Schunk & Meece 2006), josta voidaan päätellä, että vertaissuhteisiin liittyvien pelkojen väheneminen siirtymän aikana mahdollisesti tukee akateemisten minäpystyvyyssuikomusten myönteistä kehitystä. Lisäksi yläkoulussa korostuva akateeminen tuki opettajilta voi lisätä luottamusta omiin kykyihin selviytyä kasvavista akateemisista vaatimuksista.

Myönteiset opettaja-oppilassuhteet heikkenivät siirtymän aikana, mikä oli aikaisempien tutkimusten perusteella odotettavissa (Bru ym. 2010; Eccles ym. 1993; Langenkamp 2010). Yläkoulussa akateemista tukea korostetaan emotionaalista tukea enemmän, koska opetuksen pääpaino on akateemisten aineiden hallinnassa ja yläkoulussa vaadittavien opiskelutaitojen opettamisen tärkeyttä usein aliarvioidaan (Bru ym. 2010; Coffey 2013; Eccles ym. 1993). Lisäksi aineenopettajat ovat usein ensisijaiselta koulutukseltaan aineensa asiantuntijoita, joka selittäisi puolestaan sen, miksi akateeminen tuki korostuu yläkoulussa enemmän. Emotionaalisen tuen puuttumisen on todettu heikentävän opettaja-

oppilassuhteita erityisesti siirtymän aikana, jolloin ympäristössä tapahtuu paljon muitakin muutoksia (Bru ym. 2010; Eccles ym. 1993; Rice ym. 2011; Ryan ym. 2013).

Tulokset osoittivat myös sen, että vahvuudet tunne-elämän hallinnassa ja ihmissuhteissa olivat yhteydessä siirtymässä tapahtuviin muutoksiin. Tunne-elämän hallinnan vahvuudet olivat yhteydessä myönteisten opettaja-oppilassuhteiden ja vertaissuhteisiin liittyvien pelkojen muutokseen. Vahvuudet ihmissuhteissa ennustivat muutoksia ainoastaan opettaja-oppilassuhteissa. Muiden vahvuuksien ja siirtymämuuttujien väliltä ei löytynyt yhdysvaikutusta. Tämän tutkimuksen yhtenä oletuksena oli, että vahvuudet olisivat tukeet siirtymän aikana tapahtuvia muutoksia opettaja-oppilassuhteissa, vertaissuhteisiin liittyvissä peloissa ja minäpystyvyyssuomuksissa. Lisäksi oletettiin, että vahvojen ryhmässä kehitys olisi ollut kahta muuta vahvuustasoa myönteisempi, koska esimerkiksi tunne-elämän hallinnan taitojen ja ihmissuhdetaitojen on todettu olevan tärkeässä roolissa juuri muuttuvissa sosiaalisissa ympäristöissä (Lappalainen ym. 2008; Holopainen ym. 2012). Tulokset kuitenkin osoittivat, että vahvuudet eivät muuttaneet siirtymässä tapahtuvien muutosten kehityssuuntaa.

Ainoana suojaavana tekijänä kuitenkin toimi tunne-elämän hallinnan vahvuus, joka oli yhteydessä pelkojen vähenemiseen. Eniten tunne-elämän hallinnan vahvuutta kokevien ryhmässä pelot myös vähenivät eniten. Keskivahvojen ja vähiten vahvuutta kokevien ryhmässä erot tasaantuivat seitsemännellä luokalla. Myös kaikissa muissa vahvuusryhmissä oli tasoerot pienenevät yläkouluun mennessä. On kuitenkin huomioitava, että tunne-elämän hallinnan vahvuudet selittivät vain 1,3 % vertaissuhteisiin liittyvien pelkojen muutoksesta ja vertaissuhteisiin liittyvät pelot joka tapauksessa vähenivät siirtymän aikana. Pelkojen vähenemistä selittivät siis jotkin muutkin tekijät. Tulevaisuudessa oppilaiden siirtymään liittyviä huolenaiheita tulisikin tutkia monipuolisemmin vahvuusnäkökulmasta. Silloin olisi mahdollista saada tarkempaa tietoa niistä tekijöistä, jotka toimivat vertaissuhteisiin liittyvien pelkojen vähenemisen taustalla.

Vahvuudet ihmissuhteissa ja tunne-elämän hallinnassa eivät puolestaan toimineet suojaavana tekijänä opettaja-oppilassuhteiden muutoksessa. Toisaalta muutokset eivät välttämättä liity pelkästään siirtymään. Esimerkiksi myönteisten opettaja-oppilassuhteiden on joka tapauksessa todettu heikkenevän tasaisesti koulupolun edetessä ja oppilaan siirtyessä ylemmille luokille (Bru ym. 2010). Sen sijaan myönteiset opettaja-oppilassuhteet paranivat

vain siinä ryhmässä, jossa oppilaat olivat arvioineet vähiten vahvuutta ihmissuhdetaidoissa ja tunne-elämän hallinnassa. Myönteinen kehitys oli tosin hyvin pientä, mutta siitä voidaan päätellä vähäisenkin vahvuuden mahdollisesti toimivan joidenkin oppilaiden kohdalla siirtymässä tukevana tekijänä.

On myös mahdollista, että vahvuudet ihmissuhteissa ja tunne-elämän hallinnassa eivät oppilaan ainoana ominaisuutena kykene muuttamaan opettaja-oppilassuhteiden kehityksen suuntaa. Soinnun ym. (2016) tutkimus osoittaaakin, että kaikista käyttäytymisen ja tunne-elämän hallintaa rakentavista vahvuuksista yhteenlaskettu kokonaisvahvuus (strength index) tukee myönteisten opettaja-oppilassuhteiden kehittymistä. Sama kehitys ei näkynyt tässä tutkimuksessa yksittäisten vahvuuksien kohdalla. Yksittäiset vahvuudet eivät välttämättä toisistaan irrotettuna kykene toimimaan vastaavanlaisesti kehityksen suuntaa muuttavana tekijänä. Vahvuuksien selitysosuudet siirtymässä tapahtuvista muutoksista olivat muutenkin erittäin vähäiset, joten monet muutkin tekijät selittänevät siirtymässä tapahtuvia muutoksia.

Myönteiset opettaja-oppilassuhteet voivat myös heikentyä sen takia, koska ylemmillä luokilla vaatimukset tunne-elämän hallinnan taitoja kohtaan kasvavat ja taitojen vaihtelua ei enää siedetä yhtä hyvin kuin nuorempien oppilaiden kohdalla (Bierman ym 2009). Esimerkiksi yläkoulussa vaaditaan hyviä tunne-elämän hallinnan taitoja, vaikka niiden opettamiseen ei käytetä juuri aikaa (Campbell & Stauffenberg 2008; Farmer ym. 2013). Alakoulun paremmat tunne-elämän hallinnat taidot eivät välttämättä enää riitä yläkoulussa ja eivät siten tue myönteisten opettaja-oppilassuhteiden kehitystä. Ympäristön erilaiset ja lisääntyvät vaatimukset sekä akateemisen tuen korostuminen yhdistettynä oppilaiden oppimistaitojen aliarvioimiseen voi johtaa opettaja-oppilassuhteiden heikkenemiseen huolimatta aiemmin vahvasta tunne-elämän hallinnan kokemuksesta (Coffey 2013; Vukman & Licardo 2010). Kuten tulokset osoittivat, vahvuudet tunne-elämän hallinnassa eivät toimineetkaan myönteisten opettaja-oppilassuhteiden tukemisessa.

Vahvuudet toimivat kuitenkin ryhmittelevänä tekijänä. Tulokset osittivat, että vahvuudet selittivät tasoeroja akateemisissa minäpystyvyysuskomuksissa, vertaissuhteisiin liittyvissä peloissa ja myönteisissä opettaja-oppilassuhteissa. Ne oppilaat, jotka arvioivat eniten vahvuuksia tunne-elämän hallinnassa, ihmissuhteissa ja koulussa, kokivat myös vähemmän pelkoja, suhteet opettajiin olivat myönteisemmät ja heillä oli myös eniten minä-

pystyvyysuskomuksia. Vaikka vahvuudet eivät pääasiassa olleet yhteydessä siirtymässä tapahtuviin muutoksiin, näyttivät ne kuitenkin toimivan myönteisten kokemusten lisääjinä. Käyttäytymisen ja tunne-elämän hallinnan vahvuuksien on todettu edistävän vertaissuhteiden muodostamista, lisäävän opintoihin sitoutumista ja myönteisten opettaja-oppilassuhteiden kehittymistä sekä vähentävän riskikäyttäytymistä (Epstein 2000; Holopainen ym. 2012; Jelacic ym. 2007; Lappalainen ym. 2008; Sointu ym. 2016; Shoshani & Sloane 2013).

Toisaalta mitä vähemmän vahvuuksia oppilaalla oli, sitä vähemmän hänellä oli myös akateemisia minäpystyvyysuskomuksia, enemmän vertaissuhteisiin liittyviä pelkoja ja vähemmän myönteiset suhteet opettajiin. Kuten vahvuuksien kääntöpuolena on todettu, on käyttäytymisen ja tunne-elämän hallinnan ongelmilla monia kielteisiä seurauksia. Vaikka tässä ei ole kyse suoraan ongelmista, vaan jonkin vahvuuden vähäisestä määrästä, voidaan se tulkinnan kannalta liittää tasoeroihin. Sisäänpäin suuntautunut ongelmakäyttäytyminen, johon tunne-elämän hallinta liittyy, on yhteydessä kielteisiin sosiaalisiin ja akateemisiin seurauksiin koulussa ja myöhemmin elämässä (Karakus ym. 2012; Landrum 2011). Ulospäin suuntautuva ongelmakäyttäytyminen, johon ihmissuhdetaidot liittyvät, on puolestaan osoitettu aiheuttavan ongelmia kotona, koulussa ja vertaisten kanssa ja ne ovat muun muassa negatiivisesti yhteydessä sosiaalisiin taitoihin (Landrum 2011; Wagner ym. 2005; Klassen and Chiu 2010). Lisäksi koulussa heikosti menestyvät oppilaat kokevat sosiaaliset suhteet opettajiin heikompana (Langenkamp 2010). Kokemukset omista vahvuuksista ovat siis tärkeässä roolissa erityisesti koulussa, koska oppilaiden vahvuuksia tukemalla on mahdollista lisätä myönteisiä kokemuksia, minäpystyvyysuskomuksia ja edistää siellä viihtymistä minimoiden siten riskiä esimerkiksi kielteisen minäkuvan kehittymiseen ja alisuoriutumiseen (Bagdi & Vagga 2005; Bandura 1997; Bierman ym. 2009; Pajares ym. 2007).

Sukupuolen merkitys siirtymässä ja sukupuolten väliset erot. Toinen ja kolmas tutkimuskysymys liittyivät sukupuolten välisiin eroihin. Ensin selvitettiin sitä, onko sukupuoli yhteydessä siirtymässä tapahtuviin muutoksiin tai tasoeroihin. Toiseksi tarkasteltiin sitä, ovatko sukupuoli ja vahvuudet yhdessä tarkasteltuna yhteydessä siirtymässä tapahtuviin muutoksiin.

Tulokset osoittivat, että sukupuoli ei ollut yhteydessä siirtymässä tapahtuviin muutoksiin. Tyttöjen ja poikien väliltä löytyi kuitenkin tasoerot minäpystyvyyden, opettaja-

oppilassuhteiden ja pelkojen suhteen. Tyttöillä oli poikia enemmän vertaissuhteisiin liittyviä pelkoja ja enemmän akateemisia minäpystyvyysuskomuksia. Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että sukupuolierot minäpystyvyysuskomusten suhteen ovat enemmän ainekohtaisia kuin yleisiä (Jacobs ym. 2002; Schunk & Pajares 2001) tai tulokset ovat olleet muuten ristiriitaisia sen suhteen, onko minäpystyvyysuskomuksissa ylipäätään eroa sukupuolten välillä. Lisäksi tytöt kokivat suhteet opettajiin myönteisempänä kuin pojat.

Tyttöjen myönteisemmät opettaja-oppilassuhteet tukivat aiempia tutkimustuloksia, sillä tyttöjen ja opettajien välisen suhteen laadun on todettu olevan myönteisempi verrattuna poikiin (Davis 2003; Hughes ym. 2001). Tyttöjen ja poikien käyttäytymisessä on todettu olevan erilaisia piirteitä, jotka ovat yhteydessä opettaja-oppilassuhteen laatuun. Pojilla on havaittu olevan enemmän ulospäin suuntautuvaa käyttäytymistä ja käyttäytymisen ongelmia verrattuna tyttöihin. Ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen ongelmat häiritsevät usein muiden oppimista aiheuttaen stressiä opettajille. (Jelicic ym. 2007; Kauffman & Landrum 2013; Klassen and Chiu 2010; Landrum 2011; Schaeffer ym. 2006; Van Roy ym. 2006; Vukman & Licardo 2010; Wagner ym. 2005.) Oppilaat, joilla on ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen ongelmia, joutuvat todennäköisesti useammin ristiriitatilanteisiin opettajien kanssa. Lisäksi opettajien on todettu antavan vähemmän myönteistä huomiota niille oppilaille, joilla on käyttäytymisen haasteita (Bradley ym. 2008; Hughes ym. 2001). Se vaikeuttaa opetukseen osallistumista ja oppimista (Bradley ym. 2008).

Tytöillä oli myös poikia enemmän vertaissuhteisiin liittyviä pelkoja. Tyttöjen on todettu olevan haavoittuvampia siirtymässä tapahtuville muutoksille ja erityisesti vertaissuhteiden on todettu olevan tytöille tärkeässä roolissa. Alakoulussa sosiaalinen järjestelmä on pysyvämpi luokkamuotoisen opetuksen ja pienempien oppilasmäärien vuoksi, jolloin yläkouluun siirtyminen joko mahdollistaa samojen ystävyysuhteiden säilymisen tai vaihtoehtoisesti uusien muodostamisen. Lisäksi tyttöjen sosiaaliset suhteet ovat yleensä poikien sosiaalisia suhteita monimutkaisemmat. Se johtaa tyttöjen kohdalla helposti ryhmästä pois-sulkemiseen tai ulkopuolelle jäämiseen. Pojat puolestaan näyttävät arvostavan enemmän aikaisempien vertaissuhteiden ylläpitämistä. (Pratt & George 2005.)

Sukupuoli ja vahvuudet eivät olleet yhteydessä siirtymässä tapahtuviin muutoksiin ihmissuhdevahvuuksia lukuun ottamatta. Yhdessä sukupuoli ja vahvuudet ihmissuhteissa ennustivat akateemisten minäpystyvyysuskomusten myönteistä kehitystä. Tyttöillä ja pojilla

minäpystyvyyssuskomusten kehitys oli myönteistä sekä vähiten vahvojen että keskivahvojen ryhmässä, mutta vahvojen ryhmässä tyttöjen ja poikien kehityssuunnat erosivat toisistaan. Vahvojen tyttöjen minäpystyvyyden kehityssuunta oli looginen, sillä minäpystyvyyssuskomukset lisääntyivät siirtymän aikana, kun taas vahvojen poikien minäpystyvyyssuskomukset heikkenivät. Havainto poikien minäpystyvyyssuskomusten kehityssuunnasta oli selkeästi ristiriidassa sekä tämän tutkimuksen tuloksien että muiden tutkimusten kanssa, vaikka poikien minäpystyvyyssuskomusten on todettu heikkenevän koulupolun edetessä enemmän verrattuna tyttöihin (Jacobs ym. 2002; Schunk & Pajares 2001). On myös havaittu, että pojilla on myönteisestä kehityksestä huolimatta enemmän riskikäyttäytymistä (Jelicic ym. 2007). Yleensä kuitenkin sosiaalisesti taitavien oppilaiden akateemista pätevyyttä arvioidaan myönteisemmin ja heikkojen sosiaalisten taitojen on todettu olevan yhteydessä heikompaan akateemiseen suoriutumiseen (Algozzine ym. 2011). Koulussa heikosti menestyminen ja oppimisvaikeudet ovat puolestaan yhteydessä heikompiin minäpystyvyyssuskomuksiin (Schunk & Pajares 2001; Schunk & Meece 2006).

Tulokset osoittivat selkeän eron tyttöjen ja poikien vertaissuhteiden laadusta. Vertaissuhteilla on erityinen merkitys minäpystyvyyssuskomusten kehityksessä ja muutokset vertaissuhteissa voivat vaikuttaa heikentävästi minäpystyvyyssuskomuksiin (Schunk & Meece 2006). Tässä tutkimuksessa kuitenkin havaittiin, että siirtymän aikana minäpystyvyyssuskomukset lisääntyivät ja vertaissuhteisiin liittyvät pelot vähenivät. Myönteiset vertaissuhteet helpottavat uusiin tilanteisiin sopeutumista kuten siirtymistä kouluasteelta toiselle ja vertaistuki vahvistaa oppilaiden uskoa omiin kykyihin (Lappalainen ym. 2008; Pratt & George 2005).

Tiettyyn ryhmään samaistuminen ja ryhmään kuulumisen yhdenmukaistaa jäseniään, jonka vuoksi ryhmään kuulumiseen liittyy aina myös samankaltaisuuden paine, mallioppiminen ja keskinäinen vahvistaminen. Ryhmään kuulumisen kautta vahvistetaan sukupuoli-roolin mukaista käyttäytymistä, joka osaltaan selittää sukupuolten välisiä eroja. Tyttöjen keskinäinen vertaistuki vahvistaa akateemista osaamista, kun taas pojilla vertaistuki ei välttämättä lisää akateemisia minäpystyvyyssuskomuksia. Merkityksellistä on myös vertaissuhteiden laatu ja se, ketä vertaiset ovat. Kaikki vertaissuhteet eivät nimittäin tue nuoren kehitystä. (Salmivalli 2005.) Vahvuus toimia ihmissuhteissa voidaan tarkemmin määritellä hyviksi sosiaalisiksi taidoiksi sekä kyvyksi luoda ja ylläpitää myönteisiä vertaissuhteita (Ho-

lopainen ym. 2012). Vaikka nuori itse kokisi ihmissuhdetaitonsa riittäviksi ja arvioisi vertaissuhteensa myönteiseksi, ei se välttämättä tarkoita akateemisen osaamisen arvostamista tai akateemista tukea (Salmivalli 2005).

Poikien huomion keskittyminen vertaissuhteisiin ja niiden ylläpitämiseen voi näkyä tunneilla opettajaa häiritsevänä toimintana. Poikien huomio voi siis kiinnittyä enemmän kavereihin, jolloin koulussa osallistuminen ja siellä menestyminen jäävät toissijaisiksi tavoitteiksi. Poikien käyttäytymisen on todettu olevan myös enemmän ulospäin suuntautuvaa verrattuna tyttöihin (Kauffman & Landrum 2013; Landrum 2011; Wagner ym. 2005). Opetusta häiritsevä toiminta tulkitaan kielteisesti, jolloin opettajan reaktio on todennäköisesti myös kielteinen. Vahvuudet ihmissuhteissa voivatkin toimia poikien kohdalla siten päinvastoin, että ne voivat johtaa heikomman opettaja-oppilassuhteen laadun kautta heikompiin uskomuksiin omista kyvyistä suoriutua koulussa. Tätä yhteyttä pitäisi tosin tutkia jatkossa tarkemmin.

Sosiaalinen ympäristö tulisikin järjestää siten, että se tukisi myönteistä vuorovaikutusta (Kauffman & Landrum 2013; Lerner ym. 2012). Siirtymässä tapahtuvat muutokset ovat kaikille oppilaille merkittäviä, jonka vuoksi nuorten vahvuuksien tunnistaminen suhteessa ympäristön voimavaroihin on tärkeää (Lerner ym. 2012). Ympäristö antaa merkityksen nuorten taidoille, ja tunnistamalla jokaisen nuorten vahvuuksia edistetään myönteistä kehitystä minimoiden samalla riski- ja ongelmakäyttäytymistä (Bowers ym. 2010; Jelacic ym. 2007; Lerner 2005; Lerner ym. 2012). Koska ympäristön merkitys korostuu vahvuuksien merkityskellistämässä, ei pelkkä oma arvio vahvuuksista välttämättä riitä tukemaan oppilasta siirtymässä. Tulisi siis miettiä, miten oppimisen taitoja voisi kehittää suhteessa kasvaviin akateemisiin odotuksiin ja työmäärään. Myös nuoruuden sosiaaliset tavoitteet ja niitä edistävät sosiaaliset taidot ovat tärkeitä. Lisäksi tulisi panostaa kouluympäristön selkeyteen ja ennustettavuuteen myönteisen käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen tukemiseksi. (Cauley & Jovanovich 2006.)

Näkökulman ei siis tule painottua vain siihen, onko nuori valmis kohtaamaan siirtymän. On myös pohdittava sitä, miten koulu on valmis kohtaamaan siirtymän. Tässä tutkimuksessa havaittiin, että pelkät yksilön vahvuudet eivät yksin riitä tukemaan kouluasteelta toiselle siirtymistä. Sen vuoksi onnistuneen siirtymävaiheen tukemiseksi tulisi kiinnittää huomiota oppilaiden tarpeiden ja valmiuksien lisäksi koulun valmiuteen ottaa siirtymän

merkittävyys paremmin huomioon sekä oppilaiden että oman toimintansa kannalta (Anderson ym. 2000; Cauley & Jovanovich 2006; Coffey 2013). Käytännössä se voisi tarkoittaa sitä, että jo alakoulussa opeteltaisiin yleisiä elämänhallinnantaitoja kuten stressin käsittelyä ja rakentavia selviytymiskeinoja. Esimerkiksi itsearvioinnin, omien vahvuuksien ja taitojen pohtiminen antaisivat oppilaalle käytännön työkaluja siirtymään liittyvien haasteiden käsittelemiseen, koska oppilaat tarvitsevat omiin taitoihinsa perustuvia strategioita (Bru ym. 2010; Epstein 2000; Pietarinen ym. 2010). Oppilaat myös itse viittaavat omien henkilökohtaisten taitojensa huomioimisen tärkeyteen (Zeedyk ym. 2003). Tietoisuutta tulisikin lisätä erityisesti horisontaalisen siirtymän haasteista, mikä auttaisi vastaamaan juuri oppilaiden kokemuksiinsa tarpeisiin (Pietarinen ym. 2010; Zeedyk ym. 2003). Kun opettajat ovat tietoisia siirtymään liittyvistä haasteista ja kehitysmahdollisuuksista sekä vahvuuksiin perustuvan arvioinnin ja käytäntöjen tärkeydestä, on heidän myös helpompi ottaa oppilaiden tarpeet huomioon.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset

Vahvuuksia ja muutoksia siirtymässä mitattiin oppilaiden omasta näkökulmasta. Vaikka oppilaiden itse raportoimat kokemukset soveltuvat vanhemmille oppilaille ja niiden avulla saadaan tietoa oppilaiden sisäisistä kokemuksista kaikista parhaiten, liittyy itsearviointeihin aina omat haasteensa. Ensinnäkin alakoulu-yläkoulu-siirtymävaiheen kehityksen tasossa on vielä paljon eroja yksilöiden ja sukupuolten välillä, joka voi liittyä kykyyn arvioida kyselyssä kysytyjä asioita. Lisäksi ihmisillä on taipumus pyrkiä tekemään suotuisa vaikutus muihin ihmisiin, jolloin validiteettiongelmat ovat mahdollisia kuten positiivisesti vinot vastaukset. Vastaajilla voi myös olla vääristyneitä käsityksiä omasta sosiaalisesta pärjäämisestä. Monitahoarviointi saataisiin monipuolisempi näkökulma samaan asiaan ja myös ympäristön merkitys paremmin esille.

Tämä tutkimus toteutettiin pitkittäistutkimuksena. Siirtymässä tapahtuvia muutoksia mitattiin kahdessa aikapisteessä: kuudennen luokan ja seitsemännen luokan keväällä. Pitkittäistutkimuksen etuna on saada tietoa muutoksista, joita ajan kuluessa tapahtuu. On

kuitenkin huomioitava, että kahden aikapisteen pitkittäistutkimus ei anna kokonaisvaltaista käsitystä muutoksesta tai siihen vaikuttavista tekijöistä. Useammalla aikapisteellä olisi saatu hienojakoisempaa tietoa tutkittujen ilmiöiden kehityksestä tarkasteluajanjakson aikana. Kuten Brun ym. (2010) tutkimus osoittaa, muutokset voivat alkaa jo ennen siirtymävaihetta.

Tuloksien luotettavuutta ja käytännöllisyyttä tarkastellessa on myös huomioitava vahvuuksien ja vahvuustasojen luokittelun perusteet. Luokittelu vahvuusryhmiin ja tasoihin ei perustunut standardoituun kriteeriin vaan tutkijan tekemään tilastolliseen luokitteluun, joka on otettava huomioon tuloksia arvioitaessa. Vahvuudet on irrotettu alkuperäisestä mittaristosta yksittäisiksi muuttujiksi, vaikka ne ovat käsitteinä jonkin verran päällekkäisiä ja rakentavat yhdessä käyttäytymisen ja tunne-elämän hallinnan taitoja. Käytännössä lapset ja nuoret tulisi nähdä kokonaisvaltaisesti ja tukea heidän kokonaisvaltaista kehitystään, koska nuorten kehitykseen kuuluu perimän, biologian sekä emotionaalisten ja sosiaalisten suhteiden välinen vuorovaikutus laajemmassa sosioekologisessa ympäristössä (Waters ym. 2012). Arjen käytännöissä jaottelu ei ole siis täysin luonteva, vaikka menettelytapa antaaakin lisätietoa yksittäisten vahvuuksien merkityksestä siirtymässä. Tulokset ovat kuitenkin osittain yhteneväiset aiemman tutkimuksen kanssa, joten vahvuuksien tasojaottelun voidaan olettaa olleen tarkoituksenmukainen ja luotettava.

Lisäksi tämän tutkimuksen tuloksia ei voi varauksetta yleistää kansalliselle tasolle, sillä aineiston yhtenäiskoulujen määrä ei ollut tiedossa. Vaikka Suomessa siirtymävaiheen tukemiseksi on kehitetty yhtenäiskouluperiaate, eivät kaikki koulut toimi yhtenäiskouluina. Ratkaisut ovat edelleen koulukohtaisia ja käytännöt vaihtelevat alueittain. Siksi jatkossa tulisi tutkia erityyppisten ja eri alueiden koulujen siirtymävaiheen sujumista vahvuusnäkökulmasta ja ottaa huomioon koulujen käytäntöjen merkitys. Tulokset antavat joka tapauksessa tietoa yksittäisten vahvuuksien merkityksestä ja tuovat esille ympäristön tuen merkityksen siirtymävaiheen tukemisessa.

8.3 Jatkotutkimustarpeet

Siirtymävaihe on oppilaille sekä mahdollisuus että haaste (Pietarinen ym. 2010). Sama havainto näkyi myös tässä tutkimuksessa. Jotta nuorten onnistumisen mahdollisuuksia voitaisiin lisätä haastavissa muuttuvissa ympäristöissä, tulisi jatkossa tunnistaa tarkemmin nuorten vahvuuksia suhteessa ympäristön voimavaroihin pidemmällä aikavälillä. Silloin voitaisiin paremmin saada tietoa siitä, mitkä tekijät lisäävät myönteistä kehitystä ja mitkä minimoivat kielteisiä kehityskulkuja. Lisäksi esi- ja alakouluikäisten vahvuuksien tutkiminen lisääisi tietoa vahvuuksien pysyvyydestä ja siitä, miten ja milloin ne ilmenevät. Tarkemman tiedon saaminen nuorten vahvuuksista ja ympäristön mahdollisuuksista tukea nuorten vahvuuksia mahdollistaisi esimerkiksi tutkimustietoon perustuvien tehokkaiden interventioiden suunnittelemisen, joita tarvitaan erityisesti yläkouluun.

Erityisen tärkeä huomio tässä tutkimuksessa oli opettaja-oppilassuhteiden heikkeneminen ja poikien minäpystyvyyssuskomusten väheneminen vahvuuksista huolimatta. Jatkossa olisi siis tärkeä tutkia tarkemmin sukupuolten välisiä eroja ja sitä, mistä erot mahdollisesti johtuvat. Huomion tulisi tulevaisuudessakin keskittyä myönteisiin tukemisen keinoihin vahvuusnäkökulmasta.

Lähteet:

- Algozzine, B., Wang, C., & Violette, A. S. 2011. Re-examining the relationship between academic achievement and social behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13 (1), 3-16.
- Anderson, L.W., Jacobs, J., Schramm, S. & Splittgerber, F. 2000. School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research* 33, 325–339.
- Andrews, J.J. 2006. Conceptualizing and Developing Social Competence: A Guide for School Counsellors of Adolescents. *Alberta Counsellor* 28 (2), 15–20.
- Ashton, R. 2008. Improving the transfer to secondary school: how every child's voice can matter. *Support for Learning* 23 (4), 176–182.
- Bagdi, A. & Vacca, J. 2005. Supporting Early Childhood Social-Emotional Well Being: The Building Blocks for Early Learning and School Success. *Early Childhood Education Journal* 33 (3), 145–150.
- Bandura, A. 2012. On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management* 38 (1), 9-44.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barry, M.M., Clarke, A.M., Jenkins, R. & Patel V. 2013. Systematic review of the effectiveness of mental health promotion interventions for young people in low and middle income countries. *BMC public health* 13, 835.
- Berry, D. & O'Connor, E. 2010. Behavioral risk, teacher–child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology* 31 (1), 1-14.
- Bierman, K. L., Torres, M.M., Domitrovich, C.E., Welsh, J.A. & Gest, S.D. 2009. Behavioral and Cognitive Readiness for School: Cross-domain Associations for Children Attending Head Start. *Social Development*, 18 (2), 305–323.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C.E., Nix, R.L., Gest, S.D., Welsh, J.A., Greenberg, M.T., Blair, C., Nelson, K.E. & Gill Sukhdeep. 2008. Promoting Academic and Social-

- Emotional School Readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development* 79 (6), 1802–1817.
- Bong, M. & Skaalvik, E.M. 2003. Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review* 15(1), 1-39.
- Bowers, E.P., Li, Y., Kiely, M.K., Brittan, A. & Lerner, R.M. 2010. The Five Cs Model of Positive Youth Development: A Longitudinal Analysis of Confirmatory Factor Structure and Measurement Invariance *Journal of Youth Adolescence* 39, 720–735.
- Bradley, R., Doolittle, J. & Bartolotta, R. 2008. Building on the Data and Adding to the Discussion: The Experiences and Outcomes of Students with Emotional Disturbance. *Journal of Behavioral Education* 17 (4), 4-23.
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E. & Thuen, E. 2010. Students' Perceptions of Teacher Support Across the Transition from Primary to Secondary School, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (6), 519-533.
- Campbell, S. B. & von Stauffenberg, C. 2008. Child characteristics and family processes that predict behavioral readiness for school. Teoksessa Crouter, A. & Booth, A. (Toim.), *Early disparities in school readiness: How families contribute to transitions into school*, 225 – 258. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cantin, S. & Boivin, M. 2004. Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development* 28 (6), 561–570.
- Carmen, B., Waycott, L. & Smith, K. 2011. Rock Up: An initiative supporting students' wellbeing in their transition to secondary school. *Children and Youth Services Review* 33, 167–172.
- Carter, E.W., Trainor, A.A., Sun, Y. & Owens, L. 2009. Assessing the Transition-Related Strengths and Needs of Adolescents With High-Incidence Disabilities. *Exceptional Children* 76 (1), 74–94
- Cauley, K.M. & Jovanovich D. 2006. The Clearing House: A Journal of Education Strategies. *Issues and Ideas* 80 (1), 15–25.
- Coffey, A. 2013. Relationships: The key to successful transition from primary to secondary school? *Improving Schools* 16 (3), 261–271
- Corno, L. (2004). Introduction to the special issue work habits and work styles: Volition in

- education. *Teachers College Record*, 106(9), 1669-1694.
- Cox, K.F. 2006. Investigating the Impact of Strength-Based Assessment on Youth with Emotional or Behavioral Disorders. *Journal of Child and Family Studies*. 15 (3), 287–301.
- Damon, W. 2004. What is positive youth development? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 591 (1), 13-24.
- Davis, H.H. 2003. Conceptualizing the Role and Influence of Student–Teacher Relationships on Children’s Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38 (4), 207–234.
- Denham, S.A. 2006. Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development*, 17 (1), 57-89.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K. Auerbach-Major, S., & Queenan, P. 2003. Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development* 74 (1), 238–256.
- Donovan, S.A. & Nickerson, A.B. 2007. Strength-Based versus Traditional Social Emotional Reports: Impact on Multidisciplinary Team Members' Perceptions. *Behavioral Disorders* 32 (4), 228–237.
- Eccles, J.S. 1993. Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents’ experiences in schools and in families. *American Psychologist* 48 (2), 90-101.
- Epstein, M.H., Rudolph, S. & Epstein, A.A. 2000. Using strength-based assessment in transition planning. *Teaching Exceptional Children* 32 (6), 50–54.
- Farmer, T. W., Hamm, J. V., Lane, K. L., Lee, D., Sutherland, K. S., Hall, C. M., & Murray, R. A. 2013. Conceptual foundations and components of a contextual intervention to promote student engagement during early adolescence: The supporting early adolescent learning and social success (SEALS) model. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 23 (2), 115–139.
- Goran, L.G & Gage, N.A. 2011. A Comparative Analysis of Language, Suspension, and Academic Performance of Students with Emotional Disturbance and Students with Learning Disabilities. *Education and Treatment of Children* 34 (4), 469–488.

- Hardy, C. L., Bukowski, W. M. & Sippola, L. K. (2002). Stability and Change in Peer Relationships During the Transition to Middle Level School. *Journal of Early Adolescence* 22 (2), 117.
- Holopainen, L., Lappalainen, K., Juntila, N., & Savolainen, H. 2012. The role of social competence in the psychological well-being of adolescents in secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56 (2), 199–212.
- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. 2011. Pre-school socio-emotional behaviour and its correlation to self-perceptions and strengths of young adults. *Emotional and Behavioural Difficulties* 16 (4), 365-381.
- Hughes, J.N., Cavell, T.A. & Willson, V. 2001. Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher–Student Relationship. *Journal of School Psychology* 39 (4), 289–301.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Wayne, O.D., Eccles, J. & Wigfield A. 2002. Changes in Children’s Self-Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve. *Child Development* 73 (2), 509-527.
- Jelicic, H., Bobek, D.L., Phelps, E., Lerner, R.M. & Lerner, J.V. 2007. Using positive youth development to predict contribution and risk behaviors in early adolescence: Findings from the first two waves of the 4-H Study of Positive Youth Development. *International Journal of Behavioral Development* 31 (3), 263–273.
- Jindal-Snape, D. & Miller, D. (2008). A Challenge of Living? Understanding the Psychosocial Processes of the Child During Primary-secondary Transition Through Resilience and Self-esteem Theories. *Educational Psychology Review* 20 (3), 217–236.
- Karakus , M.C., Salkever, D.S., Slade, E.P., Ialongo, N. & Stuart, E. 2012. Implications of middle school behavior problems for high school graduation and employment outcomes of young adults: estimation of a recursive model, *Education Economics* 20 (1), 33-52.
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M-K., Pakarinen, E.. ym. 2015. Positive Teacher and Peer Relations Combine to Predict Primary School Students' Academic Skill Development. *Developmental Psychology*, 51 (4), 434–446.

- Klassen, R. M. & Chiu, M.M. 2010. Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741–756.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. 2013. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. International edition (10. painos.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Kauffman, J. S., Jaser, S.S., Vaughan, E.L., Reynolds, J.S., Donato, J.D., Bernard, S.N. & Hernandez-Brereton, M. 2010. Patterns in Office Referral Data by Grade, Race/ethnicity, and Gender. *Journal of Positive Behavior Interventions* 12 (1), 44–54.
- Landrum, T. 2011. Emotional and behavioral disorders. Teoksessa Kauffman, J. M. & Hallahan, D. P. (Toim.), *Handbook of Special Education*, 209-220. New York, NY: Routledge.
- Langenkamp, A.G. 2010. Academic Vulnerability and Resilience during the Transition to High School: The Role of Social Relationships and District Context. *Sociology of Education* 83 (1), 1-19
- Lane, K.L., Oakes, W.P., Carter, E.W. & Messenger, M. 2015. Examining Behavioral Risk and Academic Performance for Students Transitioning From Elementary to Middle School. *Journal of Positive Behavior Intervention* 17 (1), 39–49.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lappalainen, K., Savolainen, H., Kuorelahti, M. & Epstein, M.H. 2009. An International Assessment of the Emotional and Behavioral Strengths of Youth. *Journal of Child and Family Studies* 18 (6), 746-753
- Lappalainen, K. & Sointu, E. 2013. Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa. Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE-hanke). ResearchGate.
- Laursen, E. K. 2000. Strength-based practice with children in trouble. *Reclaiming Children and Youth*, 9, 70–75.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, J.H. ...von Eye, A. 2005. Positive youth development, participation in community

- youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence* 25 (1), 17–71.
- Lerner, R.M., Bowers, E.P., Geldhof, G.J., Gestsdóttir S. & DeSouz, L. 2012. Promoting positive youth development in the face of contextual changes and challenges: The roles of individual strengths and ecological assets. *New directions for youth development* 135, 119-128.
- Low, S., Clayton, R.C., Smolkowski, K. & Buntain-Ricklefs, J. 2015. Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step®. *Journal of School Psychology* 53, 463–477.
- Metsämuuronen, J. 2008. Monimuuttujamenetelmien perusteet. *Metodologia -sarja 7*. Helsinki: International Methelp. 2. painos.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Murray, C. & Greenberg, M.T. 2000. Children's Relationship with Teachers and Bonds with School An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology* 38 (5), 423–445.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
- OKM, (2012). Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012 (1).
- Opetushallitus, 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Luettavissa: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus. Luettu: 28.3.2016
- Pajares, F., Margaret, J. & Usher, E. 2007. Sources of Writing Self-Efficacy Beliefs of Elementary, Middle, and High School Students. *Research in the Teaching of English* 42, (1), 104-120.
- Phelps, E., Zimmerman, S., Warren, A.E.A., Jeličić, H., Eye, A. & Lerner, R.M. 2009. The structure and developmental course of Positive Youth Development (PYD) in early adolescence: Implications for theory and practice *Journal of Applied Developmental Psychology* 30, 571–584

- Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2010. A horizontal approach to school transitions: A lesson learned from Finnish 15-years-olds. *Cambridge Journal of Education* 40 (3), 229–245.
- Pratt, S. & George, R. 2005. Transferring friendship: Girls' and boys' friendships in the transition from primary to secondary school. *Children & Society* 19, 16–26
- Rice, F., Frederickson, N. & Seymour, J. 2011. Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology* 81, 244–263.
- Roeser, R.W., Eccles, J.S. & Sameroff, A.J. 2000. School as a Context of Early Adolescents' Academic and Social-Emotional Development: A Summary of Research Findings. *The Elementary School Journal* 100 (5), 443–471.
- Ryan, A.M., Shim, S.S. & Makara, K.A. 2013. Changes in Academic Adjustment and Relational Self-worth Across the Transition to Middle School. *Journal of Youth and Adolescence* 42, 1372–1384.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Keuruu: Otava. 2. painos.
- Schaeffer, C.M., Petras, H., Ialongo, N., Masyn, K.E., Hubbard, S., Poduska, J. & Shepard, K. 2006. A Comparison of Girls' and Boys' Aggressive–Disruptive Behavior Trajectories Across Elementary School: Prediction to Young Adult Antisocial Outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 74 (3), 500–510.
- Schultz, B.L., Richardson, C.R., Barber, and D. Wilcox. 2011. A preschool pilot study connecting with others: Lessons teaching social and emotional competence. *Early Childhood Education Journal* 39, 143–8.
- Schunk, D.H. & Meece, J.L. 2006. Self-efficacy development in adolescents. Teoksessa Pajares, F. & Urdan, T.C. (toim.) *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*, 71–96. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Schunk, D.H. & Pajares F. 2001. Development of Academic Self-Efficacy. Teoksessa Wigfield, A. & Eccles, J. (Toim.) *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Shoshani, A. & Slone, M. 2013. Middle School Transition from the Strengths Perspective: Young Adolescents' Character Strengths, Subjective Well-Being, and School Adjustment. *Journal of Happiness Studies* 14, 1163–1181.

- Sointu, E. 2014. Multi-Informant Assessment of Behavioral and Emotional Strengths. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto, filosofinen tiedekunta.
- Sointu, E.T., Savolainen, H., Lappalainen, K. & Lambert, M.C. 2016. Longitudinal associations of student–teacher relationships and behavioural and emotional strengths on academic achievement. *Educational Psychology*, 1-11.
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lambert, M. C., Lappalainen, K., & Epstein, M. H. 2013. Behavioral and emotional strength-based assessment of Finnish elementary students: Psychometrics of the BERS-2. *European Journal of Psychology of Education* 29 (1), 1–19.
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K., & Epstein, M. H. 2012a. Cross informant agreement of behavioral and emotional strengths between Finnish students and teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56 (6), 625–636.
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K., & Epstein, M. H. 2012b. Parent, teacher and student cross informant agreement of behavioral and emotional strengths: Students with and without special education support. *Journal of Child and Family Studies* 21 (4), 682–690.
- Sutherland, K.S., Conroy, M., Abrams, L. & Vo, A. 2010. Improving Interactions Between Teachers and Young Children with Problem Behavior: A Strengths-Based Approach. *Exceptionality* 18 (2), 70-81.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, (2012). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa.
- Van Roy, B., Grøholt, B., Heyerdal, S., & Clench-Aas, J. 2006. Selfreported strengths and difficulties in a large Norwegian population 10–19 years. Age and gender specific results of the extended SDQ-questionnaire. *European Child and Adolescent Psychiatry* 15, 189–198.
- Vukman, K.B. & Licardo, M. 2010 How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood. *Educational Studies* 36 (3), 259-268.
- Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, A.J., Epstein, M.H. & Sumi, W.C. 2005. The Children and Youth We Serve: A National Picture of the Characteristics of Students With

- Emotional Disturbances Receiving Special Education. *Journal of emotional and behavioral disorders* 13 (2), 79–96.
- Waters, S. K., Lester, L. & Cross, D. 2014. Transition to secondary school: Expectation versus experience. *Australian Journal of Education* 8 (2,) 153–166.
- Waters, S. K., Lester, L. , Wenden, E. J., & Cross, D. S. 2012. A theoretically grounded exploration of the social and emotional outcomes of transition to secondary school. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22 (2), 190-205.
- Zeedyk, M.S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B. & Lindsay, K. 2003. Negotiating the transition from primary to secondary school. Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International* 24 (1), 67–79.