

**YLÄASTEIKÄISTEN OPPILAIKEN SUORITUSSTRATEGIOIDEN
YHTEYS HYVINVOINTIIN JA KOULUMENESTYKSEEN**

**JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
Psykologian laitos
PL 35
40351 Jyväskylä**

**Hanna-Maria Haavisto
Pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Psykologian laitos
Tammikuu 2000**

TIIVISTELMÄ

Yläasteikäisten oppilaiden suoritusstrategioiden yhteys hyvinvointiin ja koulumenestykseen

Tekijä: Hanna-Maria Haavisto
Ohjaaja: professori Paula Lyytinen
Psykologian pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Tammikuu 2000
40 sivua + 4 liitettä

Tutkimuksessa tarkasteltiin yläasteikäisten oppilaiden hyvinvointia, koulumenestystä ja suoritusstrategioita sukupuolen ja luokkatason suhteen ja selvitettiin suoritusstrategioiden yhteyttä hyvinvointiin ja koulumenestykseen peruskoulun yläasteella. Tutkimukseen osallistui 122 seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilasta yhdestä Etelä-Suomen koulusta. Suoritusstrategioita tutkimuksessa mitattiin CAST-testillä ja strategia- ja attribuutiokyselyllä. Hyvinvoinnin mittareina käytettiin Rosenbergin Self-Esteem Scale -lomaketta, muunnettua Beckin Depression Inventory -kyselyä ja Cohenin stressiasteikkoa. Koulumenestystä arvioitiin äidinkielen arvosanan ja kaikkien aineiden arvosanojen keskiarvon avulla. Tulosten mukaan sukupuoli oli yhteydessä hyvinvointiin ja koulumenestykseen: pojat arvioivat itsetuntonsa paremmaksi kuin tytöt ja heillä esiintyi tyttöihin verrattuna vähemmän itsearvioitua masentuneisuutta, kun taas tytöt menestyivät poikia paremmin koulussa. Luokkataso oli yhteydessä epäonnistumisen pelkoon (eräs tehottomista strategioista): 7-luokkalaisilla esiintyi epäonnistumisen pelkoa enemmän kuin 9-luokkalaisilla. Sukupuolen mukaan tarkasteltuna ainoastaan suoritusstrategiat olivat yhteydessä hyvinvointiin ja koulumenestykseen: Mitä vähemmän pojilla esiintyi tehtävään liittymätöntä toimintaa ja mitä enemmän tytöillä taas onnistumisennakointia, sitä parempi heidän itsetuntonsa oli. Mitä enemmän sekä pojilla että tytöillä esiintyi tehtävään liittymätöntä toimintaa, sitä masentuneempia he olivat. Edelleen mitä vähemmän kummallakin sukupuolella esiintyi onnistumisennakointia ja mitä enemmän taas tehtävään liittymätöntä toimintaa, sitä enemmän he kokivat stressiä. Edellisten lisäksi mitä enemmän pojilla esiintyi liittymistä, sitä enemmän he arvioivat kokevansa stressiä. Mitä enemmän sekä pojilla että tytöillä esiintyi onnistumisennakointia, sitä paremmin he menestyivät koulussa.

Avainsanat: nuoret, suoritusstrategiat, hyvinvointi, koulumenestys

ABSTRACT

A goal of this study was to examine gender and grade level differences in subjective well-being, in school achievement and in the use of achievement strategies among young people. Another goal was to determine the extent to which the achievement strategies these people apply in school settings are associated with their well-being and school achievement. One hundred and twenty-two seventh graders and ninth graders from a lower secondary school in southern Finland participated in the study. The subjects' achievement strategies were measured using the Cartoon-Attribution-Strategy Test and the Strategy and Attribution Questionnaire. Well-being was assessed using Rosenberg's Self-Esteem Scale, the revised Beck's Depression Inventory and Cohen's Perceived Stress Scale. School achievement was assessed using grades in Finnish and grade point averages. The results showed that gender was associated with well-being and school achievement: the boys reported a higher level of self-esteem and a lower level of depression than was reported by the girls, whereas the girls did better than did the boys at school. The results also showed that grade level was related to the fear of the failure (one of the dysfunctional strategies): the 7th-grade pupils showed a higher level of the fear of the failure than the 9th-grade pupils. When regressions were conducted for the boys and girls separately, the achievement strategies were only associated with well-being and school achievement: The less the boys showed task-irrelevant behavior, the higher levels of self-esteem they reported, whereas the more the girls showed success-expectation, the higher levels of self-esteem they showed. It was also shown that the less both the boys and girls showed success-expectation, the more depressed they were. Further, the less both the boys and girls showed success-expectation and the more task-irrelevant behavior, the more perceived stress they experienced. Moreover, the more the boys showed associating with others, the more perceived stress they experienced. Furthermore, the more both the boys and girls showed success-expectation, the better they did at school.

Keywords: young people, achievement strategies, well-being, school achievement

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	1
1.1. Strategiaviitekehys	2
1.2. Suoritusstrategiat	4
1.3. Hyvinvointi	7
1.4. Suoritusstrategioiden yhteys hyvinvointiin ja koulu- tai opinto- menestykseen	10
2. MENETELMÄ	13
2.1. Tutkittavat	13
2.2. Tutkimusmenetelmät ja keskeiset muuttajat	13
2.3. Tutkimuksen kulku	18
3. TULOKSET	19
3.1. Hyvinvoinnin, koulumenestyksen ja suoritusstrategioiden tarkastelu sukupuolen ja luokkatason suhteen	19
3.2. Suoritusstrategioiden yhteys hyvinvointiin ja koulumenestykseen	24
4. POHDINTA	29
LÄHTEET	35
LIITTEET	41

1. JOHDANTO

Psykologiassa on 1980-luvulta lähtien yhä enenevässä määrin kuvattu yksilön toimintaa ajattelu-, toiminta- ja tulkintastrategioiden avulla. Tämän kuvaustavan keskeinen ajatus on, että onnistuminen tai epäonnistuminen eri tilanteissa ei ole satunnaista, vaan pikemminkin kasautuvaa. Toistuessaan nämä kokemukset vaikuttavat toimintaympäristöön, muiden ihmisten odotuksiin ja yksilön käsityksiin itsestä ja omista vaikutusmahdollisuuksistaan siten, että onnistumisen tai epäonnistumisen todennäköisyys vastaavanlaisissa tilanteissa kasvaa (Nurmi, Eronen, & Salmela-Aro, 1995; Nurmi & Salmela-Aro, 1992).

Jotkut yksilöiden käyttämistä ajattelu- ja toimintatavoista ovat osoittautuneet tilanteen kannalta tarkoituksenmukaisiksi johtaen menestymiseen, kun taas epätarkoituksenmukaisilla tavoilla on todettu olevan päinvastaisia vaikutuksia. Menestymisen kannalta merkittäväksi on osoittautunut myös yksilön tapa käsitellä kielteistä palautetta epäonnistuessaan (Cantor & Kihlstrom, 1987; Nurmi, 1989; Nurmi, Haavisto, & Salmela-Aro, 1997; Nurmi & Salmela-Aro, 1992; Snyder & Smith, 1982). Huolimatta siitä, että strategioiden käyttö on liitetty hyvään tai heikkoon menestykseen erilaisissa tilanteissa, niiden yhteyksiä hyvinvointiin on tutkittu varsin vähän (Nurmi ym., 1995a). Eri yhteyksissä strategioihin on viitattu eri käsittein: ajattelu- ja toimintastrategiat (esim. Nurmi, Onatsu, & Haavisto, 1995), ajattelu- ja tulkintastrategiat (esim. Nurmi, Salmela-Aro, & Ruotsalainen, 1994), suoritusstrategiat (Eronen, Nurmi, & Salmela-Aro, 1998) ja kognitiiviset strategiat (Vahtera, 1999).

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin yläasteikäisten oppilaiden hyvinvointia, koulumenestystä sekä ajattelu- ja tulkintastrategioita (suoritusstrategioita) sukupuolen ja luokkatason suhteen ja selvitettiin suoritusstrategioiden yhteyttä hyvinvointiin ja koulumenestykseen. Ajattelu- ja tulkintatapoja tutkittiin koulutilanteissa, joihin tässä yhteydessä viitattiin suoritustilanne-käsitteellä. Hyvinvoinnilla tutkimuksessa tarkoitettiin hyvää itsetuntoa sekä masennuksen että stressin oireiden puuttumista. Koulumenestys tarkoitti hyvää äidinkielen arvosanaa.

Kotimainen nuorten hyvinvointia ja koulu- tai opintomenestystä käsittelevä ajattelu- ja tulkintastrategia -tutkimus on keskittynyt lähinnä lukio- ja yliopistoikäisiin (esim. Eronen

ym., 1998; Vahtera, 1999). Tutkimuksen kohteena ovat olleet myös syrjäytymisvaarassa olevat nuoret (Nurmi ym., 1994). Peruskoulun yläasteikäisten oppilaiden ajattelu- ja tulkintatapoja ei ole aiemmin tutkittu lukuun ottamatta koulussa heikosti menestyviä oppilaita (ks. Nurmi ym., 1995b).

1.1. Strategiaviitekehys

Ajattelu- ja tulkintastrategiat edustavat kognitiivista lähestymistapaa persoonallisuuteen — sen perustana ovat kognitiivinen psykologia ja toiminnanteoria (Cantor, 1990; Nurmi ym., 1995a). Lähestymistavan avulla voidaan kuvata, kuinka yksilöt toteuttavat tai epäonnistuvat heille tärkeiden asioiden toteutuksessa. Tästä näkökulmasta persoonallisuus muodostuu tavoitteiden ja strategioiden ryppäistä, jotka ohjaavat yksilön ajattelua, tunteita ja toimintaa sekä tarjoavat keinoja vallitsevaan ympäristöön sopeutumiseksi (Norem, 1989). Strategialähestymistapa painottaa prosessin merkitystä sen sijaan, että tarkastelun kohteena olisi jokin yksittäinen toiminto tai luonteenpiirre (Norem, 1989; Norem & Illingworth, 1993). Tarkastelutavan kiinnostuksen kohteita ovat tällöin yksilön tarkkaavaisuuden suuntautuminen, omien mahdollisuuksien ennakointi, tavoitteiden asettaminen sekä tehtävän suorittamiseen käytetyn ajan ja yrityksen määrä. Merkittävää on myös se, kuinka yksilö suojautuu kielteiseltä palautteelta, ja mitkä ovat hänen emotionaaliset reaktionsa toiminnan kuluessa (Norem, 1989). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna strategioita voidaan pitää sarjana kognitiivisia prosesseja, jotka yhdistävät yksilön tavoitteet hänen myöhempään käyttäytymiseensä erilaisissa haastetilanteissa (Cantor & Kihlstrom, 1987).

Nurmi (1997; ks. Nurmi & Salmela-Aro, 1992) on kuvannut yksilöiden toimintaa psykologisten prosessien jatkumona, jossa neljä eri osavaihetta seuraavat toinen toistaan. (1) Toiminnan tavoitteiden asettelu aikana yksilö pyrkii muodostamaan tavoitteisiinsa liittämistä käsityksistään, uskomuksistaan ja emootioistaan mielekkään kokonaisuuden (Nurmi, 1997). Realistinen tavoitteenasettelu perustuu omien tarpeiden ja motiivien sekä ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien väliseen vertailuun (Nurmi, 1989). Lukuisat

tekijät vaikuttavat tavoitteenasetteluun, nuorella muun muassa ikäsidonnaiset normatiiviset odotukset, tarjolla olevat aikuisen roolimallit ja merkittävät muut henkilöt (Nurmi, 1997).

(2) Toimintatapaa valitessa yksilö pyrkii löytämään keinot, joiden avulla hänen on mahdollista saavuttaa asettamansa tavoitteet. Vaihe on usein kuvattu kognitiivisin käsittein, kuten suunnitteluna, ongelmanratkaisuna ja strategianvalintana (Nurmi, 1997), vaikka sen yhteydessä emootiot ja arviointiin liittyvät tekijät ovat merkittäviä (Cantor, 1990; Norem, 1989; Nurmi, 1997). Vaiheen tarkoituksena on johtaa yksilö toimintaan (Nurmi, 1997). Toiminnankuvauksessa strategialähestymistapa korostaa kontekstin merkitystä (Cantor & Kihlstrom, 1987; Norem, 1989; Nurmi, 1989). Norem (1989) kiteyttää strategiat seuraavasti: strategiat muodostuvat yksilöllä itsestään ja sosiaalisesta ympäristöstään olevasta tiedosta, jonka yksilö pyrkii muuntamaan tavoitteensuuntaiseksi toiminnaksi. Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita tästä toiminnan osavaiheesta: Ensimmäinen selvitettiin yläasteikäisten oppilaiden suoritus tilanteiden strategioita sukupuolen ja luokkatason suhteen. Seuraavaksi tutkittiin suoritusstrategioiden yhteyttä hyvinvointiin ja koulumenestykseen peruskoulun yläasteella.

(3) Arvioinnin aikana yksilö vertaa toiminnan lopputulosta sille asettamiinsa tavoitteisiin (Nurmi, 1997; ks. Nuttin, 1984). Vaihe on merkittävä tulevan toiminnan kannalta, sillä sen aikana yksilö muodostaa käsityksen siitä, onko hänellä vastaisuudessa mahdollisuus saavuttaa asettamia tavoitteita (Nurmi, 1989). Yksilöille on tyypillistä etsiä syytä tapahtuneeseen (Weiner, 1985, 1990). Lopputulokseen johtaneiden syiden tulkinta on keskeinen osa arviointiprosessia (Nurmi, 1997). Syy päätelmät perustuvat tilanteen tietoiseen arviointiin (Nurmi, 1989) ja vaikuttavat siihen, millainen toiminnasta seuraava palaute on yksilön itsetunnon ja minäkäsityksen kannalta (Nurmi & Salmela-Aro, 1992). Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita myös tästä toiminnan osavaiheesta: Syy päätelmiä tutkittiin yhtenä strategiapiirteinä, strategiana (itsetuntoa tukeva ajattelu). Ensimmäinen tarkasteltiin yläasteikäisten oppilaiden itsetuntoa tukevaa ajattelua sukupuolen ja luokkatason suhteen, minkä jälkeen selvitettiin tämän strategian yhteyttä hyvinvointiin ja koulumenestykseen.

(4) Minäkuvan konstruoinnin perustana ovat prosessin aiemmat osavaiheet ja niissä yksilön toiminnastaan saamansa palaute (Nurmi, 1997). Minäkuvan muodostuttua se alkaa jatkossa ohjata merkittävällä tavalla yksilön toimintaa (Nurmi, 1993a, 1993b, 1997; ks. von Wright, 1982): hyvän itsetunnon omaavat ajattelevat tulevaisuuden olevan enemmän heidän vaikutusmahdollisuuksiensa piirissä kuin alhaisemman itsetunnon omaavat (Nurmi,

1989). Myös laajemmat sosiaaliset ja yhteiskunnalliset tekijät muokkaavat yksilön käsitystä itsestään (Nurmi, 1989, 1997; ks. myös Markus, 1977; Rauste-von Wright, 1986).

Strategioiden tehokkuuden arvioinnissa voidaan Noremin (1989) mukaan erottaa kolme keskeistä arvosteluperustetta: 1) johtaako strategia suotuisaan lopputulokseen?, 2) strategian käyttöön liittyvät haitat, kuten yksilön kokemana emotionaalinen kärsimys, toisten ihmisten kielteiset reaktiot ja erilaisten mahdollisuuksien menettäminen ja 3) strategian käyttämättä jättämisestä aiheutuvat haitat. Lisäksi Norem (1989) kiinnittää huomiota myös strategian käyttötapaan: usean strategian käyttö johtaa parempaan sopeutumiseen vaihtelevissa tilanteissa kuin yhteen strategiaan turvautuminen. Cantor ja Kihlstrom (1989) toteavat strategioiden joustavan käytön olevan eduksi erilaisten haasteiden ratkaisussa. On esitetty, että strategioita arvioitaessa olisi otettava huomioon niiden käyttöön liittyvä koko prosessi hyötyineen ja haittoineen lyhyellä ja pidemmällä ajanjaksolla (Cantor, 1990; Norem, 1989). Nurmen ja muiden (Nurmi ym., 1995a; Nurmi ym., 1997) mukaan ajattelu- ja tulkintastrategia -lähestymistavan avulla yksilön tunteita, ajattelua, toimintaa ja tulkintatapoja voidaan kuvata ja arvioida laajoina kokonaisuuksina, joiden on todettu uusintavan itsensä tilanteesta toiseen. Yksilön toiminnastaan saamansa palaute yleensä vahvistaa niitä tekijöitä, jotka saivat hänet alun alkaen käyttämään tiettyä strategiaa (Cantor, 1990; Eronen ym., 1998; Nurmi ym., 1994). Tämän pohjalta strategioiden tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden arvioinnissa on kiinnitettävä huomiota kolmeen tekijään: 1) yksilön ennakointi tehtävässä onnistumisesta tai epäonnistumisesta, 2) toiminnan etukäteissuunnittelu ja tehtäväsuuntautuneisuus ja 3) toiminnan tuloksiin liittyvien syiden pohdinta (Nurmi & Salmela-Aro, 1992; Nurmi ym., 1997).

1.2. Suoritusstrategiat

Ajattelu- ja tulkintastrategioihin sisältyy kaksi laajempaa toisiaan seuraavaa osaprosessia: Ensimmäiseen osaprosessiin kuuluvat ne tekijät, jotka liittyvät yksilön ajatteluun ja toimintaan hänen valmistautuessaan kohtaamaan jonkin haasteen. Tällöin yksilöllä ei ole tietoa siitä, kuinka hän suoriutuu tilanteessa. Vaiheen aikana yksilö ennakoi toimintansa lopputuloksen, muotoilee haasteeseen liittyvät tavoitteensa,

suunnittelee haasteen kohtaamista ja valitsee strategian, jonka avulla hän toteuttaa toimintansa. Haaste herättää yksilössä myös erilaisia tunteita. Toisen osaprosessin aikana yksilö tietää, kuinka hän suoriutui haastetilanteessa. Tämä vaihe muodostuu yksilön luomista syyselityksistä, joita hän liittää tilanteen lopputulokseen (Nurmi ym., 1995a; Nurmi ym., 1997).

Menestyksellisen toiminnan edellytyksenä on myönteinen suhtautuminen haasteeseen ja luottamus omaan vaikutusmahdollisuuksiin. Nämä tekijät mahdollistavat tehtäväsuuntautuneen toiminnan — keskittymisen tilanteen ratkaisuun asettamalla tehtävään liittyviä tavoitteita ja luomalla suunnitelmia niiden toteuttamiseksi (Nurmi, 1989, 1993b) — joka vähentää epäonnistumisen todennäköisyyttä (Nurmi & Salmela-Aro, 1992). Toinen menestymisen edellytys pitkällä aikavälillä on, että yksilö kykenee satunnaisista epäonnistumisista huolimatta säilyttämään luottamuksensa omaan kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa vaikuttaa, mikä on tärkeää toiminnan jatkumisen kannalta (Nurmi, 1993b; Nurmi & Salmela-Aro, 1992). Tässä yksilöt käyttävät hyväkseen ”minää tukevia attribuutioerheitä” (Nurmi ym., 1997; ks. Zuckerman, 1979). Useimmat yksilöt selittävät onnistumisensa itseensä liittyvillä ja epäonnistumisensa itsensä ulkopuolisilla tekijöillä (Zuckerman, 1979). Nurmi ja muut (1997) viittaavat tähän taipumukseen itsetuntoa tukevan ajattelutavan -käsitteellä. Taylor ja Brown (1988) ovat esittäneet erilaisten positiivisten illuusioiden ansiosta yksilöiden kykenevän epäonnistuessaan säilyttämään myönteisen käsityksen itsestään: yksilöillä on taipumus nähdä itsensä parempana kuin muut, heillä esiintyy epärealistista uskoa omaan vaikutusmahdollisuuksiinsa ja lisäksi he ajattelevat tulevaisuutensa olevan parempi kuin muilla.

Epäonnistuneen toiminnan taustalla on varsin usein epäonnistumisen pelkoa ja käsitys siitä, ettei itse voi vaikuttaa tapahtumien kulkuun. Tämä johtaa usein passiivisuuteen tai tavoitteen saavuttamisen kannalta epätarkoituksenmukaiseen toimintaan (Nurmi & Salmela-Aro, 1992). Tällaisen toimintatavan yhteydessä yksilöt eivät yleensä pyri hyödyntämään minää tukevia -selitysmekanismeja: yksilöt ajattelevat epäonnistumisensa johtuvan heistä itsestään ja onnistumisensa he lukevat itsestään riippumattomien tekijöiden ansioksi (Nurmi ym., 1995a).

Erilaisia strategiatyyppejä on kuvattu sen pohjalta, johtavatko ne menestykselliseen toimintaan vai toistuviin epäonnistumisiin (Nurmi ym., 1995a). Strategialähestymistapa mahdollistaa tämän kuvaustavan, sillä sen avulla ihmisten toimintaa voidaan tarkastella monimutkaisten osatekijöiden jatkumona (Nurmi & Salmela-Aro, 1992). Cantor ja

hänen työtoverinsa (Cantor, 1990; Norem, 1989; Norem & Cantor, 1986b) ovat kuvanneet kaksi menestyksestä strategiatiyppiä, jotka he löysivät opiskelijoilla suorittamassaan tutkimuksessaan: ”Illusorisen hohteen” optimisismi -strategiaa käyttävät opiskelijat uskovat vahvasti omaan menestymiseensä ja he asettavat toiminnalleen korkeita tavoitteita, joita kohden he pyrkivät määrätietoisella ja suunnitelmallisella työskentelyllä. Nämä opiskelijat ajattelevat onnistumisensa olevan heidän omaa ansiotaan, kun taas epäonnistumisestaan he eivät koe itse olevansa vastuussa. Defensiivinen pessimismi -strategiaa käyttäjät ovat epävarmoja menestymisestään, minkä vuoksi he asettavat optimisteja matalampia tavoitteita. Haastetilanteessa defensiivisille pessimisteille on tyypillistä kokea voimakasta ahdistuneisuuden tunnetta, mikä saa heidät työskentelemään uutterasti ennalta laatimiensa suunnitelmiensa mukaan. Oma toimintaansa arvioidessaan tämän strategian käyttäjät eivät käytä itsetuntoa tukevaa ajattelutapaa. Opiskelijoilla on löydetty myös kolmas menestyksestä strategiatiyppi (Eronen ym., 1998): Impulsiivista strategiaa käyttävät opiskelijat osallistuvat välittömästi toimintaan ilman etukäteissuunnitelmia. Onnistumisensa he ajattelevat johtuvan heihin itseensä liittyvistä tekijöistä ja epäonnistumisestaan he selittävät itsensä ulkopuolisilla syillä.

Ensimmäisen epäonnistumiseen johtavan strategiatiypin, itseä vahingoittavan strategian, kuvasivat Berglas ja Jones (1978): strategian käyttäjät ovat epävarmoja omasta menestymisestään ja tämän vuoksi he keskittyvät luomaan selityksiä, joihin he voivat viitata epäonnistuessaan. Toiminnallisten selitysten kehittäminen vähentää tehtävän ratkaisuun liittyvän toiminnan määrää (Nurmi ym., 1995a). Onnistumistaan itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävät selittävät omaan itseensä liittyvillä tekijöillä (Nurmi & Salmela-Aro, 1992). Toinen epäonnistumisiin johtava strategia on ns. opittu avuttomuus, jota voidaan Cantorin (1990; ks. Seligman, 1975) mukaan pitää yhtenä kognitiivisena strategiana. Avuttomiksi oppineet eivät usko voivansa vaikuttaa toiminnan lopputulokseen, minkä vuoksi heille on tyypillistä passiivisuus (Rosenhan & Seligman, 1989) ja vetäytyminen (Diener & Dweck, 1978). Opittu avuttomuus -strategian käyttäjät asettavat matalia tavoitteita (Nurmi & Salmela-Aro, 1992) ja epäonnistumisestaan he selittävät heihin itseensä liittyvillä syillä (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978), kun taas onnistumisensa he ajattelevat johtuvan ulkoisista tekijöistä (Rosenhan & Seligman, 1989). Nurmi työryhmineen (1994) on kuvannut kolmannen epäonnistumiseen johtavan strategiatiypin, epäonnistumisensa-strategian. Tätä

strategiaa voidaan pitää dysfunktionaalisimpana, sillä se sisältää ongelmallisimmat piirteet kahdesta edellisestä epäonnistumiseen johtavasta strategiasta. Epäonnistumisansa-strategiaa käytävillä esiintyy itseä vahingoittavan strategian käyttäjien tavoin tehtävään liittymätöntä toimintaa ja avuttomiksi oppineiden tavoin he eivät käytä toimintansa arvioinnissa itsetuntoa tukevaa ajattelutapaa.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin psykologisia tekijöitä (lopputuloksen ennakoinnista tulosten tulkintaan), joita ajattelu- ja tulkintatapoihin sisältyy. Tekijöihin viitattiin strategiakäsitteellä. Strategioista voidaan edelleen tilastollisin käsittelyin muodostaa erilaisia strategiatyyppejä, joita edellä kuvattiin (ks. Eronen ym., 1998). Niiden muodostaminen rajattiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

1.3. Hyvinvointi

Kirjallisuudessa psyykkisen hyvinvoinnin -käsite usein rinnastetaan mielenterveys-käsitteeseen (Keskinen, 1985). Mielenterveyden kattavaa määrittelemistä on pidetty vaikeana huolimatta tutkimustiedon ja kokemuksen määrän kasvusta. Uuden tiedon myötä mielenterveys on näyttänyt yhä monimutkaisemmalta kehitys- ja kasvuprosessilta (Lehtinen ym., 1989). Warrin (1987a, 1987b) mukaan psyykkisen terveyden määrittelemistä vaikeuttaa käsitteen arvosidonaisuus: käsite on eräänlainen kuvaus siitä, mitä tietyssä yhteisössä pidetään sopivana ja toivottavana psyykkisen terveyden näkökulmasta. Lisäksi Warr (1987b) esittää psyykkisen terveyden -käsitteeseen sisältyviä psykologisia prosesseja kuvailtavan ja tulkittavan useista eri viitekehyksistä, mikä hankaloittaa yhtenäisen kuvauksen luomista.

Yleisesti psyykkisen terveyden ensisijaisena osoittimena pidetään yksilön affektiivista hyvinvointia (Warr, 1987a). Tällä käsitteellä tarkoitetaan yksilön kokemaa subjektiivista, omakohtaista, hyvinvointia (Warr, 1987b; ks. Rosenberg, 1985), johon kuuluu muun muassa kokemus omasta merkittävydestä (Olkinuora, 1987; Rosenberg, 1985). Suomalaisessa ajattelu- ja tulkintastrategia -tutkimuksessa itsetunto, masentuneisuus ja stressi ovat olleet hyvinvoinnin osoittimina ja niitä kartoittavat tutkimusmenetelmät ovat perustuneet tutkittavan henkilökohtaisiin arvioihin (esim. Eronen ym., 1998;

Nurmi ym., 1995b; Nurmi ym., 1997; Rantanen, 1998; Selonen, 1998; Vahtera, 1999). Tämän perusteella myös tässä tutkimuksessa päädyttiin arvioimaan hyvinvointia itsetunnon, masentuneisuuden ja stressin avulla.

Itsetunto. Rosenbergin (1985) mukaan itsetunto on eräs minäkäsityksen ulottuvuuksista, jotka yhdessä vaikuttavat yksilön psyykkiseen hyvinvointiin. Itsetunnolla tarkoitetaan minäkuvan arvioivaa puolta eli sitä, kuinka tyytyväinen henkilö on omaan itseensä (Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi, & Lagerspetz, 1999; Smith, Cowie, & Blades, 1998). Rosenberg (1985) esittää hyvän itsetunnon omaavaa henkilöä voitavan kuvailla kolmella tapaa: 1) henkilö hyväksyy itsensä sekä vahvuuksineen että heikkouksineen, 2) hän pitää itsestään ja 3) henkilö kokee olevansa arvokas yksilö, ja hän aidosti kunnioittaa itseään. Salmivalli (1997) toteaa lähes kaikissa itsetunnon sukupuolieroja selvittävässä tutkimuksessa saadun saman tuloksen: tytöillä ja naisilla on poikia ja miehiä alhaisempi itsetunto. Nuoruusikäisistä varhaisnuorten on todettu olevan altteimpia itsetunnon häiriöille. Minäkäsitys kokonaisuudessaan saattaa muodostua ongelmalliseksi nuorten kohdalla heidän runsaan itsekriittisyytensä ja itseen kohdistettujen kielteisten arvioiden vuoksi (Rosenberg, 1985).

Harter (1990) kuvaa itsetunnon tehtävän olevan toiminnallinen: se vaikuttaa yksilön yleiseen tunnetilaan ja motivationaaliseen käyttäytymiseen. Harterin (1995) mukaan hyvä itsetunto on yhteydessä myönteiseen emotionaaliseen kokemiseen ja lisääntyneeseen motivaatioon. Vastaavasti huonon itsetunnon omaavat henkilöt ovat alttiimpia sekä tunne-elämän että käyttäytymisen häiriöille. Subjektivisten arvioiden kyvykkyydestä, autonomisuudesta ja aloitteellisuudesta on todettu vaikuttavan yksilön kokemukseen omasta itsetunnostaan (Warr, 1987b). Harter (1985) toteaa monissa minää koskevissa kuvauksissa kokemuksen kyvykkyydestä nähty olevan keskeinen itsetuntoon vaikuttava tekijä, mutta hän korostaa, ettei se ole läheskään ainoa osa yleistä omanarvontuntoa (engl. sense of global self-worth).

Masentuneisuus. Masentuneisuus on yleisin psykologisista häiriöistä: lähes jokainen on joskus kärsinyt siitä, ainakin sen lievemmistä muodoista. Häiriön yhteydessä usein esiintyy monia eri oireita (Rosenhan & Seligman, 1989). Masennukseen tyypillisesti liittyvä kielteinen mieliala ilmenee alakuloisuutena, kyvyttömyytenä kokea mielihyvää ja yleisenä kiinnostuksen puutteena. Masentuneen kielteiset ajatukset kohdistuvat yleensä itseen, maailmaan ja tulevaisuuteen. Näihin ajatuksiin voi yhdistyä myös arvottomuuden ja toivottomuuden tunteita (Rutter & Rutter, 1993). Motivationaalisina muutoksina ilmenee

muun muassa aloitteellisuuden vähenemistä ja passiivisuuden lisääntymistä. Häiriöön usein liittyy myös somaattisia oireita (Rosenhan & Seligman, 1989).

Nuoruudessa masentuneisuuden esiintyvyydessä tapahtuu huomattavaa kasvua, näin on erityisesti tyttöjen kohdalla. Masentuneisuuden yleistymistä tässä iässä on selitetty kognitiivisissa toiminnoissa tapahtuvilla muutoksilla: Nuorilla on käytössään kognitiivisia attribuutioita, joiden ajatellaan olevan merkittäviä masentuneisuuden synnyssä. Lisäksi on viitattu nuorten heikentyneeseen kykyyn käsitellä vaikeita tilanteita, sillä nuoret ovat kasvavan kognitiivisen kykynsä vuoksi tilanteessa, jossa elämä näyttää epävarmemmalta kuin aiemmin, ja jossa on mahdollisuus tehdä valintoja useista tarjolla olevista vaihtoehdoista (Rutter & Rutter, 1993). Suomalaisista peruskoulun yläasteen oppilaista lähes joka kymmenes raportoi keskivaikeaa tai vaikeaa masentuneisuutta, ja vain harvat heistä ovat saaneet ammattiapua masentuneeseen mielialaansa (Lukkari, Kaltiala-Heino, Rimpelä, & Rantanen, 1998).

Stressi. Stressikäsite on laajentunut sen alkuperäisestä käsitesisällöstä, joka määrittelee sen ns. yleiseksi elimistön mukautumisoireyhtymäksi (engl. General Adaptation Syndrome, lyh. GAS) (Selye, 1976), ihmisen ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen tarkasteluun (Kalimo, 1987). Tästä näkökulmasta stressiä aiheuttavana pidetään tilannetta, jossa yksilö kokee kykijensä olevan ristiriidassa häneen kohdistettujen vaatimusten kanssa. Tähän arviointiin vaikuttaa olennaisesti yksilön kokemus tilanteen merkittävyydestä. Stressin taustalla saattaa olla myös yksilön tunne siitä, ettei hän kykene ympäristön asettamien rajoitteiden vuoksi täyttämään omia tarpeitaan ja toteuttamaan asettamia tavoitteitaan (Kalimo, 1987).

Lyhytaikainen stressi voi olla yksilölle hyödyksi (Kalimo, 1987; Selye, 1976). Se saattaa saada yksilön voimavarat liikkeelle ja siten parantaa yksilön suorituskykyä ja kestävyyttä. Pitkittynyt stressitilanne tai voimakas stressitekijä aikaansaa yleensä stressireaktioita, jotka näkyvät vähemmän toivottavina muutoksina psyykkisissä toiminnoissa ja käyttäytymisessä (Kalimo, 1987). Lapsuudessa pitkäaikaisella altistumisella epäedullisille olosuhteille, kuten perhevaikeuksille, saattaa olla haitalliset vaikutukset yksilön kehitykseen, ja se lisää psyykkisen sairastumisen riskiä. Myös äkillisen stressin on oleellisesti todettu lisäävän sairastumisriskiä. Nuoruudessa yksilöt pyrkivät lisääntyvän autonomisuutensa vuoksi stressiä aiheuttavissa tilanteissa löytämään omat selviytymiskeinonsa, eivätkä he niinkään turvaudu enää vanhempiensa tukeen (Goodyer, 1988).

1.4. Suoritusstrategioiden yhteys hyvinvointiin ja koulu- tai opintomenestykseen

Suoritusstrategiat ja hyvinvointi. Tarkoituksenmukaisia strategioita suoritus-tilanteissa käyttävät arvioivat psyykkisen hyvinvointinsa paremmaksi verrattuna tehottomien strategioiden käyttäjiin: Tutkimustulokset (Eronen ym., 1998; Norem & Cantor, 1986a) osoittavat optimistisen strategian käytön olevan yhteydessä hyvään itsetuntoon. Optimisteilla ei oman arvionsa mukaan myöskään esiinny masentunutta mielialaa (Eronen ym., 1998). Defensiivis-pessimistien arviot psyykkisestä hyvinvoinnistaan ovat alhaisemmat kuin optimistien vastaavat arviot, mutta kuitenkin korkeammat kuin impulsiivista tai itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävillä (Eronen ym., 1998).

Vahtera (1999) on todennut masentuneisuuden ja strategian tarkoituksenmukaisuuden olevan yhteydessä toisiinsa: Vähiten masentuneisuutta esiintyy optimistista ja impulsiivista strategiaa käyttävillä abiturienteilla, kun taas defensiivistä ja itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävät ovat mielialaltaan näitä masentuneempia. Selvästi masentuneimpia ovat epäonnistumisansa-strategiaa käyttävät.

Vähemmän tarkoituksenmukaisten ajattelu- ja tulkintastrategioiden käyttö on yhteydessä ongelmakäyttäytymiseen: Itseä vahingoittavan strategian käytön on todettu johtavan huonoon sopeutumiseen erityisesti pidemmän ajan kuluessa (Zuckerman, Kieffer, & Knee, 1998). Vaikka tämän strategian käyttö johtaa toistuviin epäonnistumisiin, on sen käytöllä esitetty olevan yksilölle myös myönteisiä puolia. Esimerkiksi koululuokassa kielteistä palautetta toistuvasti saava oppilas voi pyrkiä suojelemaan itsetuntoansa viittaamalla epäonnistuessaan luomaansa selitteeseen. Selitteen avulla oppilas voi epäonnistumisistaan huolimatta todistella luokkatovereilleen olevansa edelleen kyvykäs (Nurmi ym., 1995b). Epäonnistumisansa-strategiaa ovat käyttäneet henkilöt, joilla on vaikeuksia työelämään ja yhteiskuntaan sopeutumisessa. Strategiaa käyttävät eivät usko voivansa vaikuttaa tapahtumien kulkuun. Lukuisat epäonnistumiset vain vahvistavat näiden yksilöiden käsitystä omasta huonommuudestaan ja saavat heidät myös jatkossa käyttämään valitsemaansa strategiaa (Nurmi ym., 1994). Epäonnistumisansa-strategian yhteydessä on esiintynyt myös muita tekijöitä, kuten rikollisuutta, jotka ovat heikentäneet yksilöiden sopeutumista ja

vahvistaneet heidän kielteistä kehityssuuntaansa (Nurmi, 1997). Opittu avuttomuus -strategian käytön on todettu aiheuttavan ongelmia koulussa. Avuttomiksi oppineet lapset ovat jääneet epäonnistumisiensa jälkeen muun muassa mietiskelemään syytä tapahtuneeseen sen sijaan, että he olisivat pyrkineet aktiiviseen tilanteenhallintaan (Diener & Dweck, 1978).

Suoritusstrategiat ja koulu- tai opintomenestys. Strategiat ovat yhteydessä suoriutumiseen sekä tutkimus- että koulu- tai opiskelutilanteissa (ks. Eronen ym., 1998; Norem & Cantor, 1986a, 1986b; Nurmi ym., 1995b; Zuckerman ym., 1998). Tarkoituksenmukaisten strategioiden käyttö johtaa suoriutumisen kannalta myönteiseen lopputulokseen, kun taas tehottomien strategioiden käytön seuraukset ovat päinvastaisia: Optimistinen ja defensiivinen strategia ovat yhteydessä hyvään suoriutumiseen ja menestymiseen opinnoissa (Eronen ym., 1998; Norem & Cantor, 1986a). Näistä tuloksista poikkeaa Vahteran (1999) tutkimus, jonka mukaan defensiivisen strategian käyttö ei ole yhteydessä hyvään menestykseen koulussa: pelko omasta epäonnistumisesta ei motivoinut defensiivistä strategiaa käyttäviä abiturientteja menestymään luokkatovereitaan paremmin. Yliopisto-opiskelijoiden parissa itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävien huono opintomenestys (Eronen ym., 1998; Zuckerman ym., 1998) on osittain selittynyt strategian käyttäjien tehottomilla opiskelutavoilla (Zuckerman ym., 1998). Abiturienteista huonoiten ovat menestyneet epäonnistumisensa-strategiaa käyttävät. Nämä yksilöt eivät luota mahdollisuuksiinsa menestyä, eivätkä he myöskään työskentele menestymisensä eteen (Vahtera, 1999).

Strategian käyttöön mahdollisesti liittyvästä sukupuolisidonnaisuudesta on erityisesti oltu kiinnostuneita itseä vahingoittavan strategian yhteydessä: Monet tutkimukset (esim. Berglas & Jones, 1978; Kimble, Kimble, & Croy, 1998; Midgley & Urdan, 1995; Urdan, Midgley, & Anderman, 1998) ovat osoittaneet itseä vahingoittavan strategian käytön olevan tyypillisempää miehille kuin naisille. Osa tutkimuksista ei kuitenkaan tue käsitystä sukupuolen ja tämän strategian käytön välillä vallitsevasta yhteydestä (esim. Feick & Rhodewalt, 1997). Useissa tutkimuksissa strategioiden ei ole todettu olevan yhteydessä sukupuoleen (mm. Eronen ym., 1998; Norem & Cantor, 1986b; Vahtera, 1999).

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin yläasteikäisten oppilaiden hyvinvointia, koulumenestystä ja suoritusstrategioita sukupuolen ja luokkatason suhteen ja selvitettiin

suoritusstrategioiden yhteyttä hyvinvointiin ja koulumenestykseen peruskoulun yläasteella.

2. MENETELMÄ

2.1. Tutkittavat

Tutkimukseen osallistui 122 peruskoulun seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilasta keski-suuresta Etelä-Suomen koulusta. Heistä 63 (51.6 %) oli tutkimushetkellä seitsemännellä ja 59 (48.4 %) yhdeksännellä luokalla. Poikia tutkituista oli 67 (54.9 %) ja tyttöjä 55 (45.1 %). Tutkitut seitsemännen luokan oppilaat olivat 13–14-vuotiaita ($M = 13.21$, $SD = .41$) ja yhdeksännen luokan oppilaat 15–17-vuotiaita ($M = 15.34$, $SD = .51$). Alun perin kyselyyn vastasi 132 oppilasta. Heistä kymmenen (7.6 %) vastaukset jouduttiin hylkäämään puutteellisten tai epäselvien nimitietojen vuoksi.

2.2. Tutkimusmenetelmät ja keskeiset muuttujat

Suoritusstrategioita mitattiin CAST-testin koululaisille tarkoitettulla versiolla (CAST-K) ja strategia- ja attribuutiokyselyllä (SAQ). Nämä menetelmät mittaavat strategioiden eri puolia. Projektiivinen CAST-testi kartoittaa automatisoituneita ajattelu- ja tulkintatapoja, kun taas SAQ-kyselylomakkeella saadaan tietoa strategioiden tietoisemmasta puolesta (Nurmi ym., 1997).

CAST-K -testi

Sarjakuvamuotoisella CAST-testillä (engl. The Cartoon-Attribution-Strategy Test) mitataan yksilön ajattelu-, toiminta- ja tulkintatapoja sekä suoritus- että sosiaalisissa tilanteissa. Testin avulla on mahdollisuus saada tietoa siitä, kuinka tarkoituksenmukaisia

ajattelu- ja tulkintatavat ovat tilanteen kannalta (Nurmi ym., 1997). Tähän tutkimukseen valittiin kaksi CAST:n koululaisversion kuviteltua koulutilannetta, joista ensimmäinen päättyy epäonnistumiseen ja toinen onnistumiseen. Nämä suoritustilanteet esitettiin oppilaille kyselylomakkeella kolmen kuvan sarjoina. Kummankin kuvasarjan alussa oli tapahtumakuvaus (1. ”A muistaa, että hänen pitää jättää ensi viikolla aine niistä kirjoista, jotka opettaja on hänelle antanut”; 2. ”A:lla on tiedossa tärkeä koe huomenna”). Tämän jälkeen oppilailta kysyttiin, mitä kuvassa 1 esiintyvä henkilö A ajattelee ja mitä hän tekee. Toisessa kuvassa oli esitetty tilanne, jossa henkilö A tapaa toisen henkilön (henkilö B) ja kertoo tälle ensimmäisen kuvan tilanteesta. Oppilaat saivat vastata, mitä henkilö B ajattelee kuvassa. Kolmannessa kuvassa esitettiin tapahtumaketjun lopputulos, jonka syitä oppilailta kysyttiin.

Vastaukset luokiteltiin Nurmen ja muiden (1997) kehittämän CAST-käsikirjan mukaan sisältöluokkiin, jotka erosivat tehtävittäin toisistaan. Sisältöluokista muodostettiin tilastollista käsittelyä varten seitsemän uutta summamuuttujaa, jotka kuvasivat henkilön käyttämiä suoritustrategioita. Ajattelee ja tekee -vastauksien summamuuttujat olivat 1) epäonnistumisen pelko, joka koostui tehtävään kohdistuvista kielteisistä tunneilmaisuja ja epäonnistumisennakointia sisältävistä vastauksista, 2) tehtäväsuuntautuneisuus, johon laskettiin kuuluvaksi tehtävään kohdistuvat myönteisiä tunneilmaisuja ja toiminnan suunnittelua ilmentävät vastaukset, 3) vahingoittava toiminta, joka muodostettiin toiminnasta kieltäytymistä ja tehtävään liittymätöntä toimintaa sisältävistä vastauksista, 4) liittyminen sisälsi sosiaalista tukea ja rohkaisua kuvaavat vastaukset, 5) defensiivisyys muodostettiin vastauksista, jotka sisälsivät yritykseen ja sairauteen viittaavia epäonnistumisen syyselityksiä sekä 6) empiminen, joka koostui toiminnan aloittamiseen liittyvää pohdintaa sisältävistä vastauksista. Tapahtuman syyselityksistä (”Mistähän se johtui, että näin kävi?” -vastaukset) muodostettiin 7) itsetuntoa tukevan ajattelun summamuuttuja. Tämän summamuuttujan laskemiseksi muodostettiin ensin kaksi summaa: (1) onnistumistilanteiden itseen (itse, kyvyt, yritys) ja epäonnistumistilanteiden muihin (tehtävä, muut henkilöt, sattuma) liittyvät vastaukset ja (2) onnistumistilanteiden muihin ja epäonnistumistilanteiden itseen liittyvät vastaukset. Itsetuntoa tukevan ajattelun summamuuttuja saatiin summien 1 ja 2 erotuksella. Koska summa 2 oli joissain tapauksissa suurempi kuin summa 1, näiden summien erotus johti muutamiin miinusmerkkisiin tuloksiin.

Kaksi luokittelijaa luokitteli 25 oppilaan vastaukset CAST-käsikirjan mukaisiin sisältöluokkiin. Luokitusrunko käy pääpiirteittäin ilmi taulukosta 1, jossa on esitetty luokittelijoiden välisten luokitusten korrelaatiot. Taulukkoon on otettu vain luokat, joihin kumpikin luokittelija arvioi jonkin vastauksen kuuluvan.

TAULUKKO 1. Kahden luokittelijan CAST-K -luokitusten väliset korrelaatiot

Luokitusrunko	r
A ajattelee ja tekee	
Negatiiviset tunteet	.79***
Positiiviset tunteet	.88***
Suunnittelu ja toiminta	.88***
Kieltäytyminen	.60**
Liittymätön toiminta	.91***
Sosiaalinen tuki	1.0***
Pohdinta	1.0***
B ajattelee	
Epäonnistumisennakointi	.45*
Rohkaisu	.91***
Mistähän johtui	
Epäonnistuminen johtui	
Tehtävä	-.12 ns
Muut henkilöt	1.0***
Itse	.68***
Kyvyt	1.0***
Yritys	.78***
Onnistuminen johtui	
Muut henkilöt	.85***
Itse	.80 ***
Kyvyt	.63***
Yritys	.65***

Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin, kaksisuuntainen merkitsevyystaso:

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

Strategia- ja attribuutiokysely

Strategia- ja attribuutiokysely (engl. The Strategy and Attribution Questionnaire, lyh. SAQ) on 60 väittämästä koostuva ajattelu- ja tulkintatapoja mittaava kysely. Väittämiin vastataan neliportaisella asteikolla (4 = täysin samaa mieltä – 1 = täysin eri mieltä) (Nurmi, Salmela-Aro, & Haavisto, 1995). Suoritustilanteisiin liittyvästä viidestä osasteikosta tähän tutkimukseen valittiin seuraavat kaksi: 1) onnistumisennakointi ja 2) tehtävään liittymätön toiminta. Näiltä osin tätä yliopisto-opiskelijoiden tutkimiseen kehitettyä strategia- ja attribuutiokyselyä muutettiin aiheiltaan ja kieliasultaan yläasteen oppilaille sopivaksi. Onnistumisennakointia mittaavista väittämistä (esim. ”Kun tartun johonkin tehtävään, olen yleensä varma, että onnistun siinä”) muodostettiin summamuuttuja, jonka Cronbachin alfalla mitattu reliabiliteetti oli .68. Vastaava summamuuttujan arvo tehtävään liittymätöntä toimintaa mittaaville väittämille (esim. ”Jos on jotain hankalaa tiedossa, keksin mielelläni muuta puuhaa”) oli .69. Nämä summapistemäärät kuvasivat henkilön käyttämiä suoritusstrategioita ja niitä käytettiin myöhemmin tilastollisissa käsittelyissä.

Hyvinvoinnin tutkimusmenetelmät

Itsetunto. Itsetunnon määrittämiseen käytettiin Rosenbergin (1979) Self-Esteem Scale -lomakkeen suomalaista versiota (Nurmi, 1992). Lomakkeen kymmenestä itseä koskevasta väittämästä puolet ovat myönteisiä (esim. ”Uskon, että minulla on monia hyviä ominaisuuksia”) ja puolet kielteisiä (”Minulla ei ole paljoakaan, josta voisin olla ylpeä”) (pisteystettiin käänteisesti). Vastaukset annettiin neliportaisella asteikolla (4 = täysin samaa mieltä, 3 = lähes samaa mieltä, 2 = lähes eri mieltä tai 1 = täysin eri mieltä). Tilastollista käsittelyä varten itsetuntoa mittaavista väittämistä muodostettiin summamuuttuja, jonka reliabiliteetti (Cronbachin alfa) oli .78.

Masentuneisuus. Muunnettua Beckin Depression Inventory -kyselyä (Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1979; Nurmi ym., 1997) käytettiin masentuneisuuden asteen mittaamiseen. Tukittavat vastasivat kyselyn yhdeksään väittämään (esim. ”En osaa enää nauttia niin kuin ennen”) viisiportaisella Likert-asteikolla (5 = pitää täysin paikkansa – 1 = ei pidä lainkaan paikkansa). Näistä väittämistä muodostettiin tilastollista käsittelyä varten masentuneisuutta mittaava summamuuttuja, jonka Cronbachin alfalla mitattu reliabiliteetti oli .85.

Stressi. Stressiä arvioitiin Cohenin stressiasteikolla (Cohen, Kamareck, & Mermelstein, 1983), joka kartoittaa tunteita ja ajatuksia viime kuukauden ajalta. Tutkimukseen valittiin mittarin seitsemän väittämää, joista kolme pisteytettiin käänteisesti (esim. ”Tuntenut, että asiat sujuvat toivomallasi tavalla?”). Vastaukset näihin väittämiin annettiin viisiportaisella asteikolla (5 = hyvin usein, 4 = melko usein, 3 = joskus, 2 = vain harvoin tai 1 = en koskaan). Tilastollista käsittelyä varten stressiä mittaavista väittämistä muodostettiin summamuuttuja, jonka reliabiliteetti (Cronbachin alfa) oli .79.

Koulumenestys

Oppilaiden koulumenestystä koskevat tiedot saatiin koulun opintorekisteristä. Koulumenestystä arvioitiin viimeisimmän arvosteluyhteenvedon äidinkielen arvosanan ja kaikkien aineiden arvosanojen keskiarvon avulla. Tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden äidinkielen arvosanan keskiarvo oli 7.87 (SD = .96) ja kaikkien aineiden arvosanojen keskiarvo oli 7.76 (SD = .79).

Äidinkielen arvosanaa (AI) on käytetty tutkimuksen analyyseissä koulumenestyksen mittarina. Sitä voidaan pitää varsin vertailukelpoisena arvosanana, sillä oppilaat lukevat äidinkieltä yhtä paljon koko peruskoulun ajan. Kaikkien aineiden arvosanojen keskiarvoon sisältyy valinnaisia kurseja, ja osa aineista on ylimääräisiä niin, etteivät kaikki oppilaat suorita niitä. Suomalaisessa ajattelu- ja tulkintastrategia -tutkimuksessa koulu- tai opintomenestystä mittaamassa on käytetty yksittäistä arvosanaa (Vahtera,

1999), lukuaineiden keskiarvoa (Nurmi ym., 1995b) tai suoritettujen kurssien määrää (Eronen ym., 1998).

2.3. Tutkimuksen kulku

Tutkimus suoritettiin helmikuussa 1999 yhdellä peruskoulun yläasteella. Aineisto kerättiin kyselylomakkein kolmena koulupäivänä oppilaiden opiskellessa eri kokoisissa opetusryhmissä. Kyselylomake täytettiin tutkijan läsnäollessa, ja se pyydettiin palauttamaan nimellä varustettuna. Lomakkeen täyttöön oli varattu aikaa yhden oppitunnin verran. Alussa ohjeet kyselylomakkeeseen vastaamiseksi käytiin läpi ja oppilailla oli koko kyselyn ajan mahdollisuus selventää epäselviä kohtia lisäkysymyksillä. Oppilaiden tutkimuksesta ja kyselylomakkeesta antama palaute oli pääsääntöisesti myönteistä. Yksilöllisiä eroja ilmeni siinä, koettiin kyselylomakkeen sarjakuva- vai väittämätehtävät mielekkäimpinä. CAST-K -testistä pitämistään oppilaat perustelivat sillä, että testi poikkesi kuviensa ansiosta heille aiemmin esitetyistä erilaisista tehtävistä.

3. TULOKSET

3.1. Hyvinvoinnin, koulumenestyksen ja suoritusstrategioiden tarkastelu sukupuolen ja luokkatason suhteen

Tutkimuksessa tarkasteltiin yläasteikäisten oppilaiden hyvinvointia, koulumenestystä ja suoritusstrategioita poika- vs. tyttö- sekä 7-luokka- vs. 9-luokka -dimensioiden suhteen. Kaikille hyvinvointi- ja strategiasummamuuttujille sekä koulumenestysmuuttujalle tehtiin 2-suuntaiset varianssianalyysit (ANOVA), joissa sukupuoli ja luokkataso olivat luokittelevina muuttujina. Kaksisuuntaisissa analyyseissä ei ollut yhtään tilastollisesti merkitsevää ja yksi suuntaa antava sukupuolen ja luokkatason yhdysvaikutus. Jatkotarkasteluissa käytettiin riippumattomien ryhmien t-testiä. Muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat sekä t-testien tulokset on esitetty taulukoissa 2—7.

Hyvinvoinnin tarkastelu sukupuolen ja luokkatason suhteen

Itsetunto. Tutkimustulosten mukaan sukupuoli- ja luokkataso -dimensioiden yhdysvaikutus oli tilastollisesti suuntaa antava [$F(1, 117) = 3.12, p < .10$] itsetunnon itsearviointipistemäärien osalta. Sukupuolen ja luokkatason yhteyttä itsearvioituun itsetuntoon erikseen tarkasteltaessa sukupuolten todettiin eroavan tilastollisesti merkitsevästi toisistaan itsetunnon pistemääriensä suhteen [$F(1, 117) = 12.35, p < .001$]. Pojat arvioivat tulosten mukaan itsetuntonsa paremmaksi kuin tytöt (taulukko 2). Luokkatasolla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä itsetunnon itsearviointipistemäärään (taulukko 3).

Masentuneisuus. Poika- vs. tyttö- ja 7-luokka- vs. 9-luokka -dimensioiden yhdysvaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä itsearvioitun masentuneisuuden osalta. Tulosten tarkastelu osoitti, että sukupuoli oli tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä

masentuneisuuden itsearviointipistemäärään [$F(1, 117) = 7.75, p < .01$] siten, että tytöt arvioivat itsensä masentuneemmaksi kuin pojat (taulukko 2). Luokkatasolla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä masentuneisuuden itsearviointipistemäärään (taulukko 3).

Stressi. Tulokset osoittivat, ettei sukupuoli- ja luokkataso -dimensioilla ollut tilastollisesti merkitsevää yhdysvaikutusta oppilaiden itsearvioidun stressin kanssa. Tuloksia tarkasteltaessa kävi ilmi, ettei sukupuoli (taulukko 2) tai luokkataso (taulukko 3) yksinään ollut tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä stressin itsearviointipistemäärään.

TAULUKKO 2. Hyvinvointisummamuuttujien keskiarvot (M) ja keskihajonnat (SD) sekä poikien ja tyttöjen ero (t-testi)

Hyvinvointisumma- muuttujat	Pojat		Tytöt		df	t	N ^a
	M	SD	M	SD			
Itsetunto	30.77	3.78	27.91	5.04	98.565	3.48***	66/55
Masentuneisuus	19.21	6.11	22.55	6.83	119	-2.83**	66/55
Stressi	14.61	3.98	15.69	4.12	120	-1.47 ns	67/55

^a= pojat/tytöt

Kaksisuuntainen merkitsevyystaso:

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

TAULUKKO 3. Hyvinvointisummamuuttujien keskiarvot (M) ja keskihajonnat (SD) sekä tulokset 7-luokka- vs. 9-luokka -dimensiolle tehdyistä riippumattomien ryhmien t-testeistä

Hyvinvointisumma- muuttujat	7-luokka		9-luokka		df	t	N ^a
	M	SD	M	SD			
Itsetunto	28.95	4.82	30.03	4.33	119	-1.30 ns	63/58
Masentuneisuus	20.89	6.68	20.56	6.64	119	.27 ns	62/59
Stressi	14.60	3.75	15.63	4.34	120	-1.40 ns	63/59

^a= pojat/tytöt

Kaksisuuntainen merkitsevyystaso

Koulumenestyksen tarkastelu sukupuolen ja luokkatason suhteen

Kaksisuuntaisen varianssianalyysin (ANOVA) tulos osoitti, ettei sukupuoli- ja luokkataso -dimensioiden yhdysvaikutus ollut tilastollisesti merkitsevä koulumenestyksen osalta. Tutkimustulosten mukaan sukupuolten välinen ero menestymisessä oli erittäin merkitsevä [$F(1, 118) = 25.36, p < .001$]: tytöt menestyivät koulussa poikia paremmin (taulukko 4). Luokkatasolla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä oppilaiden koulumenestykseen (taulukko 5).

TAULUKKO 4. Koulumenestysmuuttujan keskiarvot (M) ja keskihajonnat (SD) sekä poikien ja tyttöjen ero (t-testi)

Koulumenestys- muuttuja	Pojat		Tytöt		df	t	N ^a
	M	SD	M	SD			
Äidinkielen arvosana	7.51	.94	8.31	.79	120	-5.02***	67/55

^a = pojat/tytöt

Kaksisuuntainen merkitsevyystaso:

*** $p < .001$

TAULUKKO 5. Koulumenestysmuuttujan keskiarvot (M) ja keskihajonnat (SD) sekä tulokset 7-luokka- vs. 9-luokka -dimensiolle tehdystä riippumattomien ryhmien t-testistä

Koulumenestys- muuttuja	7-luokka		9-luokka		df	t	N ^a
	M	SD	M	SD			
Äidinkielen arvosana	7.94	.82	7.80	1.10	107.281	.79 ns	63/59

^a = pojat/tytöt

Kaksisuuntainen merkitsevyystaso

Suoritusstrategioiden tarkastelu sukupuolen ja luokkatason suhteen

CAST-K:n strategiat. Kaksisuuntaisen varianssianalyysin (ANOVA) tulokset osoittivat, ettei sukupuoli- ja luokkataso -dimensioiden yhdysvaikutus ollut tilastollisesti merkitsevä CAST-K:n strategioiden osalta. Tulosten mukaan sukupuoli ei ollut tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä näihin strategioihin (taulukko 6). Myöskään luokkataso ei ollut merkitsevässä yhteydessä CAST-K:n strategioihin. Suuntaa antavassa yhteydessä luokkataso oli epäonnistumisen pelkoon $[F(1, 118) = 3.83, p < .10]$. Keskiarvovertailut osoittivat, että 7-luokkalaisilla esiintyi tilastollisesti merkitsevästi enemmän epäonnistumisen pelkoa kuin 9-luokkalaisilla (taulukko 7).

SAQ:n strategiat. Tulokset osoittivat, ettei poika- vs. tyttö- ja 7-luokka- vs. 9-luokka -dimensioiden yhdysvaikutus ollut tilastollisesti merkitsevä SAQ:n strategioiden osalta. Tuloksia tarkasteltaessa kävi ilmi, ettei sukupuoli ollut merkitsevässä yhteydessä tehtävään liittymättömään toimintaan tai onnistumisennakointiin. Myöskään luokkataso ei ollut tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä näihin strategioihin. SAQ:n strategiasummamuuttujien keskiarvot ja keskihajonnat sekä tulokset poika- vs. tyttö -dimensiolle ja 7-luokka- vs. 9-luokka -dimensiolle tehdyistä riippumattomien ryhmien t-testeistä on esitetty taulukoissa 6 ja 7 edellä mainitussa järjestyksessä.

TAULUKKO 6. Strategiasummamuuttujien keskiarvot (M) ja keskihajonnat (SD) sekä tulokset poika- (N = 67) vs. tyttö (N = 55) -dimensiolle tehdyistä riippumattomien ryhmien t-testeistä

Strategiasumma- muuttajat	Pojat		Tytöt		t ²	
	M	SD	M	SD		
<i>CAST-K:n strategiat:</i>						
Epäonnistumisen pelko	1.01	1.31	1.09	1.55	-.29	ns
Tehtäväsuuntautuneisuus	2.72	1.54	2.64	1.35	.30	ns
Vahingoittava toiminta	.87	.97	.91	1.21	-.22	ns
Liittyminen	.85	1.08	.64	1.02	1.12	ns
Defensiivisyys	.61	.70	.64	.59	-.21	ns
Empiminen	.07	.32	.13	.39	-.83	ns
Itsetuntoa tukeva ajattelu	.87	1.00	.85	1.13	.06	ns (jatkuu)

TAULUKKO 6. (jatkuu)

Strategiasumma- muuttujat	Pojat		Tytöt		t ^a
	M	SD	M	SD	
SAQ:n strategiat:					
Onnistumisennakointi	15.13	2.17	14.71	2.42	1.02 ns
Tehtävään liittymätön toiminta	11.60	2.81	12.02	2.97	-.80 ns

^a df = 120

Kaksisuuntainen merkitsevyystaso

TAULUKKO 7. Strategiasummamuuttujien keskiarvot (M) ja keskihajonnat (SD) sekä 7- (N = 63) ja 9- (N = 59) luokkalaisten välinen ero (t-testi)

Strategiasumma- muuttujat	7-luokka		9-luokka		df	t
	M	SD	M	SD		
CAST-K:n strategiat:						
Epäonnistumisen pelko	1.30	1.62	.78	1.12	110.312	2.08*
Tehtäväsuuntautuneisuus	2.71	1.57	2.64	1.32	120	.27 ns
Vahingoittava toiminta	.95	1.05	.81	1.11	120	.71 ns
Liittyminen	.78	1.08	.73	1.03	120	.26 ns
Defensiivisyys	.59	.66	.66	.63	120	-.63 ns
Empiminen	.09	.35	.10	.36	120	-.10 ns
Itsetuntoa tukeva ajattelu	.83	1.11	.90	.99	120	-.38 ns
SAQ:n strategiat:						
Onnistumisennakointi	15.03	2.23	14.85	2.35	120	.44 ns
Tehtävään liittymätön toiminta	11.98	3.01	11.58	2.74	120	.78 ns

Kaksisuuntainen merkitsevyystaso:

* p < .05

3.2. Suoritusstrategioiden yhteys hyvinvointiin ja koulumenestykseen

Tutkimuksessa tarkasteltiin yläasteikäisten oppilaiden suoritusstrategioiden yhteyttä hyvinvointiin ja koulumenestykseen. Tätä tutkittiin regressioanalyysien avulla siten, että muuttujat otettiin regressiomalliin yhtä aikaa. Näin saatiin selville, miten yksittäiset tekijät yhdessä selittävät hyvinvointia ja koulumenestystä. Hyvinvointia tarkasteltaessa regressioanalyyseissä (taulukot 8—10) selitettävänä muuttujina olivat itsetunto, masentuneisuus ja stressi. Selittävinä muuttujina näissä analyyseissä olivat sukupuoli, koulumenestys sekä CAST-K:n että SAQ:n strategiasummamuuttujat. Koulumenestystä tarkasteltaessa (taulukko 11) selitettävänä muuttujana oli äidinkielen arvosana (AI) ja selittävinä muuttujina olivat sukupuoli sekä hyvinvointi- että strategiasummamuuttujat. Muuttujien standardoidut beta-kertoimet ja tulomomenttikorrelaatiokertoimet on esitetty taulukoissa 8—11. Suoritusstrategioiden yhteyttä hyvinvointiin ja koulumenestykseen tarkasteltiin myös kummallakin sukupuolella erikseen. Yhteenvedot hyvinvoinnin ja koulumenestyksen regressioanalyysien tuloksista pojilla ja tytöillä on esitetty liitteissä 1—4.

Suoritusstrategioiden yhteys hyvinvointiin

Itsetunto. Regressioanalyysin tulosten mukaan sukupuoli, koulumenestys sekä suoritusstrategiat (taulukko 8) selittivät 38 % itsetunnon vaihtelusta [$F(11, 109) = 6.06$, $p < .001$]. Tilastollisesti merkitsevät Beta- ja korrelaatiokertoimet osoittivat, että poikien itsetunto oli parempi kuin tyttöjen, ja että mitä vähemmän oppilailla esiintyi tehtävään liittymätöntä toimintaa ja mitä enemmän onnistumisennakointia, sitä parempi heidän itsetuntonsa oli. Tytöillä regressiomalli selitti 38 % [$F(10, 44) = 2.72$, $p < .05$] ja pojilla 30 % [$F(10, 55) = 2.30$, $p < .05$] itsetunnon vaihtelusta (liite 1). Beta-kertoimien mukaan mitä enemmän tytöillä esiintyi suoritustilanteissa onnistumisennakointia, sitä parempi heidän itsetuntonsa oli. Mitä vähemmän taas pojilla esiintyi tehtävään liittymätöntä toimintaa, sitä parempi oli heidän itsetuntonsa.

TAULUKKO 8. Yhteenveto itsetunnon regressioanalyysin tuloksista

Selittävät muuttujat	Itsetunto	
	Beta	r
Sukupuoli ^a	-.313***	-.311***
Koulumenestys (AI)	.096	.136+
CAST-K:n strategiat:		
Epäonnistumisen pelko	.030	-.014
Tehtäväsuuntautuneisuus	.188+	.106
Vahingoittava toiminta	.028	-.032
Liittyminen	-.101	-.049
Defensiivisyys	.002	.020
Empiminen	-.003	-.065
Itsetuntoa tukeva ajattelu	-.049	.088
SAQ:n strategiat:		
Onnistumisennakointi	.233*	.440***
Tehtävään liittymätön toiminta	-.322***	-.456***
Selitysaste (R ²)	.380***	

^a Sukupuoli: 1 = poika, 2 = tyttö

+ p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Pearsonin korrelaatiokerroin, yksisuuntainen merkitsevyystaso

Masentuneisuus. Tulosten mukaan sukupuoli, koulumenestys sekä suoritusstrategiat selittivät 30 % masentuneisuuden vaihtelusta [F(11, 109) = 4.33, p < .001]. Beta-kertoimet osoittivat, että mitä enemmän oppilailla esiintyi tehtävään liittymätöntä toimintaa, sitä masentuneempia he olivat. Korrelaatiot myös osoittivat, että strategioista onnistumisennakointi ja itsetuntoa tukeva ajattelu olivat negatiivisesti yhteydessä masentuneisuuteen. Yhteenveto masentuneisuuden regressioanalyysin tuloksista on esitetty taulukossa 9. Tyttöillä regressiomalli selitti 34 % [F(10, 44) = 2.31, p < .05] ja pojilla 24 % [F(10, 55) = 1.74, p < .10] masentuneisuuden vaihtelusta (liite 2). Beta-kertoimet osoittivat, että mitä enemmän sekä tytöillä että pojilla esiintyi suorituslanteissa tehtävään liittymätöntä toimintaa, sitä masentuneempia he olivat.

TAULUKKO 9. Yhteenveto masentuneisuuden regressioanalyysin tuloksista

Selittävät muuttujat	Masentuneisuus	
	Beta	r
Sukupuoli ^a	.180+	.251**
Koulumenestys (AI)	.103	-.003
CAST-K:n strategiat:		
Epäonnistumisen pelko	-.055	-.008
Tehtäväsuuntautuneisuus	-.150	-.054
Vahingoittava toiminta	-.081	.004
Liittyminen	.085	.033
Defensiivisyys	.013	-.037
Empiminen	-.006	.019
Itsetuntoa tukeva ajattelu	-.065	-.157*
SAQ:n strategiat:		
Onnistumisennakointi	-.148	-.312***
Tehtävään liittymätön toiminta	.413***	.466***
Selitysaste (R ²)	.304***	

^a Sukupuoli: 1 = poika, 2 = tyttö

+ p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Pearsonin korrelaatiokerroin, yksisuuntainen merkitsevyystaso

Stressi. Regressioanalyysin tulokset osoittivat, että sukupuoli, koulumenestys sekä suoritusstrategiat (taulukko 10) selittivät 41 % stressin vaihtelusta [$F(11, 110) = 6.98$, $p < .001$]. Tilastollisesti merkitsevät beta-kertoimet osoittivat, että mitä enemmän oppilailta esiintyi tehtävään liittymätöntä toimintaa ja liittymistä ja mitä vähemmän taas onnistumisennakointia, sitä enemmän he kokivat stressiä. Korrelaatiot osoittivat, että koulumenestys ja itsetuntoa tukeva ajattelu olivat negatiivisesti yhteydessä stressiin. Pojilla regressiomalli selitti tilastollisesti erittäin merkitsevästi [$R^2 = .44$, $F(10, 56) = 4.38$, $p < .001$] ja tytöillä merkitsevästi [$R^2 = .45$, $F(10, 44) = 3.58$, $p < .01$] stressiä (liite 3). Beta-kertoimet osoittivat, että mitä enemmän kummallakin sukupuolella esiintyi suoritustilanteissa tehtävään liittymätöntä toimintaa ja mitä vähemmän taas onnistumisennakointia, sitä enemmän he kokivat stressiä. Edelleen beta-kertoimien

mukaan mitä enemmän pojilla esiintyi liittymistä, sitä enemmän he raportoivat kokevansa stressiä.

TAULUKKO 10. Yhteenveto stressin regressioanalyysin tuloksista

Selittävät muuttajat	Stressi	
	Beta	r
Sukupuoli ^a	.084	.133+
Koulumenestys (AI)	.047	-.170*
CAST-K:n strategiat:		
Epäonnistumisen pelko	-.090	-.037
Tehtäväsuuntautuneisuus	-.102	.045
Vahingoittava toiminta	-.086	-.045
Liittyminen	.236**	.218**
Defensiivisyys	.029	-.001
Empiminen	-.036	-.030
Itsetuntoa tukeva ajattelu	-.030	-.145+
SAQ:n strategiat:		
Onnistumisennakointi	-.320***	-.490***
Tehtävään liittymätön toiminta	.372***	.514***
Selitysaste (R ²)	.411***	

^a Sukupuoli: 1 = poika, 2 = tyttö

+ p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Pearsonin korrelaatiokerroin, yksisuuntainen merkitsevyystaso

Suoritusstrategioiden yhteys koulumenestykseen

Regressioanalyysin tulosten mukaan sukupuoli, hyvinvointi ja suoritusstrategiat selittivät 46 % koulumenestyksen vaihtelusta [F(13, 106) = 7.06, p < .001]. Beta-kertoimet osoittivat, että tytöt menestyivät poikia paremmin koulussa. Edelleen beta-kertoimien mukaan mitä parempi itsetunto oppilailla oli ja mitä enemmän heillä esiintyi

onnistumisennakointia, sitä paremmin he menestyivät. Korrelaatiot osoittivat, että tehtävään liittymätön toiminta oli negatiivisesti yhteydessä koulumenestykseen ($r = -.28, p < .001$). Yhteenveto koulumenestyksen regressioanalyysin tuloksista on esitetty taulukossa 11. Tytöillä regressiomalli selitti 43 % [$F(12, 42) = 2.64, p < .01$] ja pojilla 35 % [$F(12, 52) = 2.38, p < .05$] koulumenestyksen vaihtelusta (liite 4). Beta-kertoimet osoittivat, että mitä enemmän kummallakin sukupuolella esiintyi onnistumisennakointia, sitä paremmin he menestyivät koulussa.

TAULUKKO 11. Yhteenveto koulumenestyksen regressioanalyysin tuloksista

Selittävät muuttujat	Koulumenestys (AI)	
	Beta	r
Sukupuoli ^a	.446***	.406***
Hyvinvointimuuttujat:		
Itsetunto	.235*	.156*
Masentuneisuus	.226+	-.005
Stressi	.007	-.193*
CAST-K:n strategiat:		
Epäonnistumisen pelko	.058	.036
Tehtäväsuuntautuneisuus	-.047	-.133+
Vahingoittava toiminta	.119	.176*
Liittyminen	-.003	-.088
Defensiivisyys	.088	.139+
Empiminen	-.016	.033
Itsetuntoa tukeva ajattelu	.072	.118+
SAQ:n strategiat:		
Onnistumisennakointi	.378***	.441***
Tehtävään liittymätön toiminta	-.116	-.279***
Selitysaste (R^2)	.464***	

^a Sukupuoli: 1 = poika, 2 = tyttö

+ $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Pearsonin korrelaatiokerroin, yksisuuntainen merkitsevyystaso

4. POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin yläasteikäisten oppilaiden hyvinvointia, koulumenestystä ja suoritusstrategioita sukupuolen ja luokkatason suhteen ja selvitettiin suoritusstrategioiden yhteyttä hyvinvointiin ja koulumenestykseen. Tulokset osoittivat sukupuolen olevan yhteydessä hyvinvointiin itsetunnon ja masentuneisuuden osalta sekä myös koulumenestykseen. Luokkataso oli yhteydessä suoritusstrategioista epäonnistumisen pelkoon. Sukupuolen mukaan tarkasteltuna ainoastaan suoritusstrategiat olivat yhteydessä hyvinvointiin ja koulumenestykseen.

Tulokset osoittivat poikien arvioivan itsetuntonsa paremmaksi kuin tytöt, mikä vastaa aiemmissa tutkimuksissa saatuja tuloksia itsetunnon ja sukupuolen välisestä yhteydestä (esim. Joseph, Markus, & Tafarodi, 1992; Salmivalli ym., 1999; Scheinin, 1999). Sukupuolten väliset itsetunnon erot voivat selittyä myös itsetuntomittarien riittämättömyydellä itsetunnon määrittämisessä. Esimerkiksi Salmivallin ja muiden (1999) tutkimuksessa kuva itsetunnosta tarkentui, kun tarkasteluun otettiin mukaan toveriarvioitu itsetunto: tytöillä itsearvioitu itsetunto oli alhaisempi kuin toveriarvioitu itsetunto, kun taas pojilla tilanne oli päinvastainen. Salmivalli (1997) toteaa, että ainakin osittain tyttöjen saamat alhaisemmat arvot itsetuntotutkimuksissa saattaisivat selittyä sillä, että tytöt arvioivat itseään ”vaatimattomammin” kuin pojat.

Poikien ja tyttöjen väliset erot vastasivat aiempien tutkimusten tuloksia myös masentuneisuuden osalta: tytöt arvioivat itsensä masentuneemmaksi kuin pojat (esim. Koenig, Isaacs, & Schwartz, 1994; Lukkari ym., 1998). Tutkimuksen pohjalta ei voida tehdä johtopäätöksiä siitä, mistä tyttöjen korkeammat masentuneisuuden itsearviointipistemäärät johtuvat. Lukkari ja muut (1998) ovat todenneet tyttöjen tunnistavan huomattavasti useammin masentuneisuutensa kuin poikien.

Stressin kokemisessa ei esiintynyt sukupuoli- tai luokkatasokohtaisia eroja. Tämä voi selittyä sillä, että mittauksen kohteena oli yleinen stressin kokeminen. Mikäli olisi kartoitettu stressiä aiheuttavia yksittäisiä tilanteita, tulos olisi mahdollisesti ollut erilainen. Voisi olettaa, että pojat ja tytöt kokevat eri tilanteet stressaavina. Stressin voidaan myös ajatella olevan jokaista yksilöä jossain määrin koskettava ilmiö: Stressin taustalta usein löytyy stressitekijöitä, jotka saattavat kenessä tahansa aiheuttaa stressaantuneisuutta.

Tämän näkemyksen mukaan stressin synnyn kannalta onkin olennaista yksilön eri stressitekijöille antamat henkilökohtaiset merkitykset (ks. Kalimo, 1987). Myös Goodyerin (1988) ajatukset tukevat tätä tulkintaa: tapahtumien laadulliset tekijät ovat ensisijaisia stressin synnyssä, eikä niinkään stressille altistavien tai siltä suojaavien tekijöiden suhde.

Tytöt menestyivät poikia paremmin koulussa. Samankaltaisia tuloksia peruskoululaisilla on saatu aiemmissa tutkimuksissa, kun koulumenestystä on arvioitu äidinkielen arvosanalla (Lehto, Scheinin, Kupiainen, & Hautamäki, 1999) tai kaikkien aineiden keskiarvolla (Kaltiala-Heino, 1998). Matemaattisissa taidoissa sukupuolten ei ole todettu eroavan toisistaan (Hautamäki, Scheinin, & Arinen, 1999).

Suoritusstrategioissa ei ilmennyt sukupuolten välisiä eroja, mikä vastaa abiturienteilla ja nuorilla aikuisilla saatuja tuloksia (mm. Eronen ym., 1998; Norem & Cantor, 1986b; Vahtera, 1999). Strategioiden käyttö suoritustilanteissa näyttäisi liittyvän pikemminkin laajempaan yksilölliseen toimintatapaan (taipumukseen käyttää tietynlaisia strategiayhdistelmiä) kuin sukupuolen mukaan ohjautuvaan strategian käyttöön. Sosiaalisten strategioiden on todennut olevan yhteydessä sukupuoleen lukioikäisillä nuorilla (Vahtera, 1999). Tarkasteltaessa suoritusstrategioita luokkatason mukaan kävi ilmi, että 7-luokkalaisilla esiintyi enemmän epäonnistumisen pelkoa kuin 9-luokkalaisilla. Saatu tulos voi viitata 7-luokkalaisilla mahdollisesti ilmenevään epävarmuuteen omasta pärjäämisestä koulussa; 9-luokkalaiset lienevät jo varsin hyvin selvillä erilaisista opetukseen liittyvistä käytännöistä ja omasta suoriutumisestaan yläasteella.

Tulokset vähäisen tehtävään liittymättömän toiminnan ja onnistumisennakoinnin yhteydestä itsetuntoon tukevat aiempia tutkimustuloksia tarkoituksenmukaisten strategioiden ja itsetunnon välisestä yhteydestä (Eronen ym., 1998; Norem & Cantor, 1986a). Eri strategiat osoittautuivat tehokkaiksi pojilla ja tytöillä: Mitä vähemmän pojilla esiintyi tehtävään liittymätöntä toimintaa, sitä parempi heidän itsetuntonsa oli. Sen sijaan, mitä enemmän tytöillä esiintyi onnistumisennakointia, sitä parempi oli heidän itsetuntonsa. Tulosten perusteella vaikuttaisi siltä, että tyttöjen itsetunnon kannalta ratkaisevaa on se, uskovatko tytöt lujasti omaan suoriutumiseensa ja mahdollisuuteensa vaikuttaa tapahtumien kulkuun. Poikien itsetunnon kannalta taas olennaista on, että muun puuhastelun sijaan pojat suuntautuisivat kulloiseenkin haasteeseen ja että he eivät luovuttaisi vaikean tehtävän edessä. Tulos antaa viitteitä siitä, mihin asioihin suoritustilanteissa olisi hyvä kiinnittää huomiota poikien ja tyttöjen

kohdalla, jotta heidän hyvinvointinsa itsetunnon osalta kohenisi. Tämä on merkittävää myös siksi, että tulokset osoittivat itsetunnon selittävän merkitsevästi oppilaiden koulumenestystä, vaikka yhdenmukaisesti Scheinin (1999) tulosten kanssa itsetunnon ja koulumenestyksen välisen yhteyden havaittiin jäävän heikoksi.

Tehtävään liittymätön toiminta suoritustilanteissa oli yhteydessä masentuneisuuteen. Tulos poikkeaa abiturienteilla tehdyn tutkimuksen tuloksista: abeilla tehtävään liittymätön toiminta ei selittänyt masentuneisuutta (Vahtera, 1999). Yläasteikäisillä ja abiturienteilla saatujen tutkimustulosten ero voi selittyä sillä, että yläasteikäiset ovat mahdollisesti vähemmän motivoituneita suoriutumiseen koulussa kuin abit. Vähäisempi motivaatio saattaa ilmetä tehtävään liittymättömänä toimintana koulutilanteissa. Yläasteikäiset käyvät koulua yleisen oppivelvollisuuden vuoksi (ja jotkut oppilaista mainitsevatkin tämän seikan usein koulunkäyntiä koskevissa keskusteluissaan), kun taas abien voidaan olettaa valinneen lukion vapaaehtoisesti jatko-opiskelupaikakseen. Yläasteikäisten koulusuoriutumiseen mahdollisesti liittyvistä motivaatio-ongelmista voivat antaa viitteitä myös CAST-K -vastaukset, jotka sisälsivät varsin paljon ”pakko/täytyy” -ilmaisuja. Vastaustavan voidaan ajatella kuvaavan pakotettua suhtautumista koulusuoriutumiseen.

Strategiat olivat yhteydessä myös stressiin: Mitä enemmän sekä pojilla että tytöillä esiintyi tehtävään liittymätöntä toimintaa ja mitä vähemmän taas onnistumisennakointia, sitä enemmän he kokivat stressiä. Edelleen mitä enemmän pojilla esiintyi suoritustilanteissa liittymistä, sitä enemmän he arvioivat kokevansa stressiä. Tulosten yhteydestä pojilla stressiin viittaa siihen, että pojat voivat kokea suoritustilanteiden sosiaalisen tuen ja rohkaisun stressiä aiheuttavina tekijöinä. Aiemmin Vahtera (1999) on osoittanut sosiaalisissa tilanteissa poikien käyttävän tyttöjä useammin ulospäinsuuntautuvaa, riippumatonta strategiaa: pojat eivät luottaneet muiden ihmisten tukeen, vaan he arvostivat yksin tekemistä ja yksin pärjäämistä. Joseph ja muut (1992) ovat todenneet miesten naisia useammin arvioivan itseään itsenäisyyden ja henkilökohtaisten saavutusten kautta, kun taas naiset vastaavissa arvioinneissaan kiinnittävät huomiota muun muassa omaan kyvykkyyteensä toimia sosiaalisissa tilanteissa. Saattaa olla, että pojat kokevat sosiaalisen tuen suoritustilanteissa jonkinlaisena uhkana käsitykselleen omasta itsestään ja toiminnastaan, mikä voi altistaa heidät stressin kokemiselle.

Onnistumisennakointi nousi keskeiseksi koulumenestyksen kannalta: mitä enemmän oppilailla oli onnistumisennakointia, sitä paremmin he menestyivät. Myös vähäinen tehtävään liittymätön toiminta oli yhteydessä menestykseen koulussa. Nämä tulokset ovat pitkälle samansuuntaisia aiempien tutkimustulosten kanssa: tarkoituksenmukaiset strategiat ovat yhteydessä koulu- tai opintomenestykseen (Eronen ym., 1998; Vahtera, 1999). Vaikuttaisi siltä, että luottamus omaan pärjäämiseen olisi ensisijainen menestymisen edellytys: Mikäli yksilö uskoo onnistumiseensa, hän on todennäköisesti myös valmis tekemään töitä menestymisensä eteen. Ahkera työskentely useimmiten johtaa menestyksen kannalta toivottuihin seurauksiin.

Strategiaviitekehys yläasteikäisten oppilaiden hyvinvoinnin ja koulumenestyksen tutkimisessa vaikutti varsin mielekkäältä. Toiminnan hahmottaminen ja kuvaaminen prosessi-näkökulmasta sopii hyvin persoonallisuuden arvioimiseen. Tässä keskityttiin nk. persoonallisuuden keino- ja arviointipuolien (tyypilliset ajattelu- ja tulkintatavat) tutkimiseen suoritustilanteissa (ks. Nurmi ym., 1997). Hyvinvointia määriteltiin tutkimuksessa laajasti (kolmen hyväksi todetun mittarin avulla). Mittareilla kartoitettuja ilmiöitä voidaan pitää varsin sopivina hyvinvoinnin osoittimina (ks. Nurmi, 1997). Hyvinvoinnin mittaaminen on haastavaa, ja se onkin saanut varsin paljon huomiota osakseen. Muun muassa Vahtera (1999, 32) esittää, että ”Kun mitataan masennuksen oireita, olisi hyvä ja käsitteellisesti selkeämpää puhua masennuksesta kuin hyvinvoinnista ja jos haluaa kartoittaa hyvinvointia, voisi mitata hyvinvointia.” Lisäksi Vahtera toteaa, että ”Hyviä ja yleisesti tunnettuja hyvinvoinnin mittareita ei kuitenkaan ole”.

Tutkimukseen liittyy joitakin ongelmia ja rajoituksia: (1) Oppilaiden CAST-vastauksia luokitellessa osoittautui ilmeiseksi se seikka, ettei osalle vastauksista löytynyt sisältöluokkaa, johon ne olisi voinut sijoittaa. Näihin vastauksiin kuuluivat välineellistä hyötyä ilmaisevat ajattelee ja tekee -vastaukset (esim. ”Nyt täytyy kirjoittaa ne aineet mitä pikimmin, että niistä pääsee eroon”) ja erilaiset toiminnalliset syyselitykset tai tekosyyt (esim. ”Vapaa-ajan, jolloin olisi pitänyt kirjoittaa, käytin tietokoneen peluuseen”). Tällaiset vastaustavat osoittautuivat jokseenkin tyypillisiksi yläasteikäisille nuorille. Kaiken kaikkiaan luokittelu kuitenkin osoitti CAST-testin opiskelijoilla kehitetyn luokituksen soveltuvan varsin hyvin kuvaamaan myös tässä tutkitun ikäryhmän ajattelu- ja tulkintatapoja. (2) Kahden luokittelijan CAST-K -luokitusten yhteydet olivat merkitseviä lukuun ottamatta yhtä vastausluokkaa:

epäonnistumisen tehtävään liittyvien syyselitysten luokitukset olivat käänteisessä yhteydessä toisiinsa. Syyselityksistä muodostetun itsetuntoa tukevan ajattelun - summamuuttujan ansiosta tämän tekniseen virheeseen perustuvan luokituseron vaikutus väheni. Muutoin tutkimuksessa käytettyjen asteikkojen reliabiliteetteja voidaan pitää vähintään kohtuullisina. Kaiken kaikkiaan tutkimuksen luotettavuutta lisäsi se seikka, että oppilaat paneutuivat huolella kyselyyn vastaamiseen. (3) Tulosten yleistettävyydessä on syytä noudattaa varovaisuutta, sillä koulujen välillä on todettu olevan eroja oppilaiden menestyksessä, hyvinvoinnissa ja kognitiivisissa strategioissa (ks. Vahtera, 1999). Näistä rajoituksista huolimatta tämä tutkimus toi tietoa suoritusstrategioiden yhteydestä hyvinvointiin ja koulumenestykseen tässä aiemmin vähän tutkitussa ikäryhmässä ja vahvasti käsitystä, jonka mukaan suoritusstrategiat ovat yhteydessä hyvinvointiin ja menestymiseen koulussa.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että suoritusstrategiat ovat merkittäviä hyvinvointiin ja koulumenestykseen vaikuttavia tekijöitä. Tätä tietoa tulisi pyrkiä hyödyntämään muun muassa käytännön opetustyössä. Nurmen ja muiden (Nurmi ym., 1995a; ks. Nurmi, 1997) mukaan ajattelu- ja tulkintastrategioiden huomioon ottaminen konkreettisissa elämäntilanteissa voi toimia niihin vaikuttamisen perusteena: yksilön tarvitsema apu liitetään hänen arkipäivän tilanteissa käyttämiinsä ajattelu- ja tulkintatapoihin. Tilanteen ratkaisun kannalta tehottomien strategioiden muuttamiseksi onkin esitetty useita toimintaperiaatteita, kuten myönteisen palautteen lisääminen, joidenkin toiminta- ja tulkintatapojen kyseenalaistaminen, erilaisten taitojen harjoittelu (mielekkäiden toimintatapojen opettelu) sekä tulkintatapojen muuttaminen.

Erityisesti epätarkoituksenmukaisiin strategioihin vaikuttaminen on tärkeää: strategiat yhdessä ympäristöön liittyvien tekijöiden kanssa näyttävät muodostavan kasautuvia tapahtumasarjoja (Cantor, 1990; Eronen ym., 1998; Nurmi ym., 1994), jotka joko edistävät tai ehkäisevät yksilön hyvinvointia (Nurmi, 1997; Nurmi ym., 1995). Strategioihin vaikuttamista voitaneen pitää varsin haastavana tehtävänä, sillä yksilöt eivät aina ole kovinkaan tietoisia käyttämistään strategioista (ks. Cantor, 1990; Cantor & Kihlstrom, 1987). Lisäksi strategialla on käyttäjälleen aina jokin yksilöllinen merkitys, minkä vuoksi siitä luopuminen voi johtaa vähemmän toivottuihin seurauksiin (ks. Norem & Cantor, 1986b; Norem & Illingworth, 1993), ellei yksilölle ole tarjota jotain uutta ja tarkoituksenmukaisempaa toimintatapaa.

Yläasteikäisiä koskeva ajattelu- ja tulkintastrategiatutkimus on vasta alussa. Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää tämän ikäisten sosiaalisten tilanteiden strategioita. Tulokset antoivat viitteitä siitä, että poikien ja tyttöjen käyttämät sosiaaliset strategiat saattaisivat olla erilaisia. Mielenkiintoista olisi myös tietää, ovatko yläasteikäisten nuorten suoritusstrategiat yhteydessä sosiaalisiin strategioihin, ja löytyykö tämän ikäisiltä selkeitä strategiatyyppejä, joita aiemmin on löydetty lähinnä lukiolaisilla ja yliopisto-opiskelijoilla (esim. Eronen ym., 1998; Vahtera, 1999). Jatkotutkimuksissa on tarkoituksenmukaista yhdistää ajattelu- ja tulkintastrategioiden tarkasteluihin erilaisia koulussa käytettäviä opetusmenetelmiä ja opetuksen tukitoimenpiteitä, jotta saataisiin tietoa strategioiden ja näiden tekijöiden yhteyksistä. Ennen kaikkea strategioihin vaikuttaminen ja sen arviointi kaipaavat selvittämistä.

LÄHTEET

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. Chichester, NY: Wiley.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 405-417.
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: "Having" and "Doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45, 735-750.
- Cantor, N., & Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cantor, N., & Kihlstrom, J. F. (1989). Social intelligence and cognitive assessments of personality. Teoksessa R. S. Wyer, Jr., & T. K. Srull (toim.), *Advances in social cognition: Social intelligence and cognitive assessment of personality*, (Vol. 2, s.1-59). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Eronen, S., Nurmi, J.-E., & Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8, 159-177.
- Feick, D. L., & Rhodewalt, F. (1997). The double-edged sword of self-handicapping: Discounting, augmentation, and the protection and enhancement of self-esteem. *Motivation and Emotion*, 21, 147-163.
- Goodyer, I. M. (1988). Stress in childhood and adolescence. Teoksessa S. Fisher & J. Reason (toim.), *Handbook of life stress cognition and health* (s. 23-40). Chichester: Wiley.

- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. Teoksessa R. L. Leahy (toim.), *The development of self* (s. 55-121). New York: Academic Press.
- Harter, S. (1990). Processes underlying adolescents self-concept formation. Teoksessa R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (toim.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* (s. 205-239). Newbury Park, CA: Sage.
- Harter, S. (1995). Self and identity development. Teoksessa S. S. Feldman & G. R. Elliott (toim.), *At the threshold: The developing adolescent* (4. painos, s. 352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hautamäki, J., Scheinin, P., & Arinen, P. (1999). Pääsälasku ja matikkapää – matemaattinen osaaminen oppimistaitona. Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, B. Bergholm, A. Hautamäki, S. Kupiainen, J. Kuusela, J. Lehto, M. Niemivirta, & P. Scheinin (toim.), *Oppimaan oppiminen ala-asteilla* (s. 102-117). Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 3/1999. Helsinki: Yliopistopaino.
- Joseph, R., Markus, H., & Tafarodi, R. (1992). Gender and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 391-402.
- Kalimo, R. (1987). Stressi ja psyykinen kuormitus työelämässä. Teoksessa K. Lindström & R. Kalimo (toim.), *Työpsykologia – terveys ja työelämän laatu* (s.50-72). Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kaltiala-Heino, R. (1998). School performance and self-reported depressive symptoms in middle adolescence. *Psychiatria Fennica*, 29, 40-49.
- Keskinen, S. (1985). *Päiväkotihenkilöstön työtyytyväisyys ja psyykinen hyvinvointi*. Turun yliopisto. Psykologian laitoksen tutkimuksia, 76.
- Kimble, C. E., Kimble, E. A., & Croy, N. A. (1998). Development of self-handicapping tendencies. *Journal of Social Psychology*, 138, 524-534.
- Koenig, L. J., Isaacs, A. M., & Schwartz, J. A. J. (1994). Sex differences in adolescent depression and loneliness: Why are boys lonelier if girls are more depressed? *Journal of Research in Personality*, 28, 27-43.
- Lehtinen, V., Alanen, Y. O., Anttinen, E. E., Eerola, K., Lönnqvist, J., Pylkkänen, K., & Taipale, V. (1989). *Sosiaalipsykiatria*. Helsinki: Tammi.

- Lehto, J. E., Scheinin, P., Kupiainen, S., & Hautamäki, J. (1999). Tekstinymmärtäminen ja äidinkielen arvosanat. Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, B. Bergholm, A. Hautamäki, S. Kupiainen, J. Kuusela, J. Lehto, M. Niemivirta, & P. Scheinin (toim.), *Oppimaan oppiminen ala-asteilla* (s. 87-101). Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 3/1999. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lukkari, O., Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., & Rantanen, P. (1998). Nuorten kokema avuntarve ja hoitoon hakeutuminen masentuneisuuden vuoksi. *Suomen lääkäri-lehti*, 53, 1765-1768.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Norem, J. K. (1989). Cognitive strategies as personality: Effectiveness, specificity, flexibility, and change. Teoksessa D. M. Buss & N. Cantor (toim.), *Personality psychology: Recent trends and emerging directions* (s. 45-60). New York: Springer-Verlag.
- Norem, J. K., & Cantor, N. (1986a). Anticipatory and post-hoc cushionary strategies: Optimism and defensive pessimism in "risky" situations. *Cognitive Therapy and Research*, 10, 347-362.
- Norem, J. K., & Cantor, N. (1986b). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1208-1217.
- Norem, J. K., & Illingworth, K. S. S. (1993). Strategy-dependent effects of reflecting on self and tasks: Some implications of optimism and defensive pessimism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 822-835.
- Nurmi, J.-E. (1989). Adolescents orientation to the future: Development of interests and plans, and related attributions and affects, in the life-span context. *Commentationes Scientiarum Socialium* (Vol. 39). Helsinki: Finnish Society for Sciences and Letters.
- Nurmi, J.-E. (1992). *Rosenbergin Self-Esteem Scale -lomakkeen suomalainen versio*. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Nurmi, J.-E. (1993a). Adolescent development in an age-graded context: The role of personal beliefs, goals, and strategies in the tackling of developmental tasks and standards. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 169-189.

- Nurmi, J.-E. (1993b). Self-handicapping and a failure-trap strategy: A cognitive approach to problem behaviour and delinquency. *Psychiatria Fennica*, 24, 75-85.
- Nurmi, J.-E. (1997). Self-defenition and mental health during adolescence and young adulthood. Teoksessa J. Schulenberg, J. L. Maggs, & K. Hurrelmann (toim.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (s. 395-419). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nurmi, J.-E., Eronen, S., & Salmela-Aro, K. (1995a). Ajattelu- ja tulkintastrategiat ja psyykinen hyvinvointi. Teoksessa K. Räikkönen & J.-E. Nurmi (toim.), *Persoonallisuus, terveys ja hyvinvointi* (s.104-117). Soveltavan psykologian monografioita 8, Helsinki: Suomen psykologinen seura.
- Nurmi, J.-E., Haavisto, T., & Salmela-Aro, K. (1997). *CAST-käsikirja*. (A manual for CAST). Helsinki: Psykologien kustannus.
- Nurmi, J.-E., Onatsu, T., & Haavisto, T. (1995b). Underachievers' cognitive and behavioral strategies – self-handicapping at school. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 188-200.
- Nurmi, J.-E., & Salmela-Aro, K. (1992). Epäonnistumisen psykologiaa. Katsaus toiminta- ja ajattelustrategioiden tutkimukseen. *Psykologia*, 27, 20-30.
- Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K., & Haavisto, T. (1995c). The strategy and attribution questionnaire: Psychometric properties. *European Journal of Psychological Assessment*, 11, 108-121.
- Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K., & Ruotsalainen, H. (1994). Cognitive and attributional strategies among unemployed young adults: A case of the failure-trap strategy. *European Journal of Personality*, 8, 135-148.
- Nuttin, J. (1984). *Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olkinuora, M. (1987). Mielenterveys ja sen häiriöt työelämässä. Teoksessa K. Lindström & R. Kalimo (toim.), *Työpsykologia - terveys ja työelämän laatu* (s. 142-156). Helsinki: Työterveyslaitos.
- Rantanen, J. (1998). Ajattelu- ja toimintastrategiat paniikkihäiriöisillä. *Psykologia*, 33, 31-40.
- Rauste-von Wright, M. (1986). *Nuorison ihmis- ja maailmankuva X: Sosialisatio- prosessi ja maailmankuva* (2. painos). Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia 36.

- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Malabar, Florida: R. E. Krieger.
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. Teoksessa R. L. Leahy (toim.), *The development of self* (s. 205-246). New York: Academic Press.
- Rosenhan, D. L., & Seligman, M. E. P. (1989). *Abnormal Psychology* (2. painos). New York: Norton.
- Rutter, M., & Rutter, M. (1993). *Developing minds: Challenge and continuity across the life span*. London: Penguin Books.
- Salmivalli, C. (1997). Mitä itsetuntomittarit mittaavat? *Psykologia*, 32, 93-98.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K. M. J. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1268-1278.
- Scheinin, P. (1999). Kouluun liittyvä minäkäsitys ja itsetunto. Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, B. Bergholm, A. Hautamäki, S. Kupiainen, J. Kuusela, J. Lehto, M. Niemivirta, & P. Scheinin (toim.), *Oppimaan oppiminen ala-asteilla* (s. 157-184). Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 3/1999. Helsinki: Yliopistopaino.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.
- Selonen, K. (1998). *Masentuneiden ja persoonallisuushäiriöisten ihmisten ajattelu- ja tulkintastrategiat*. Jyväskylän yliopisto. Psykologian pro gradu -tutkielma.
- Selye, H. (1976). *Stressi*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Understanding children's development* (3. painos). Oxford: Blackwell.
- Snyder, C. R., & Smith, T. W. (1982). Symptoms as self-handicapping strategies: The virtues of old wine in a new bottle. Teoksessa G. Weary & H. L. Mirels (toim.), *Integrations of clinical and social psychology* (s. 104-127). New York: Oxford University Press.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.
- Urdu, T., Midgley, C., & Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35, 101-122.

- Vahtera, S. (1999). *Abiturienttien kognitiiviset strategiat ja tavoitteet – yhteys opintomenestykseen ja hyvinvointiin*. Jyväskylän yliopisto. Psykologian ammatillinen lisensiaatin tutkimus.
- Warr, P. (toim.) (1987a). Job characteristics and mental health. Teoksessa *Psychology at work* (3. painos) (s. 247-269). London: Penguin Books.
- Warr, P. (1987b). *Work, unemployment and mental health*. Oxford: Clarendon Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1990). Attribution in personality psychology. Teoksessa L. A. Pervin (toim.), *Handbook of personality: Theory and research* (s. 465-485). New York: Guilford Press.
- von Wright, J. (1982). Psykologisen tutkimuksen suuntaviivoja. *Psykologiuutiset*, 5, 7-18.
- Zuckerman, M. (1979). Attribution of success and failure revisited, or: The motivational bias is alive and well in attribution theory. *Journal of Personality*, 47, 245-287.
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C., & Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1619-1628.

LIITTEET

Liite 1. Yhteenveto itsetunnon regressioanalyysin tuloksista pojilla ja tytöillä

Selittävät muuttujat	Itsetunto			
	Pojat		Työt	
	Beta	r	Beta	r
Koulumenestys (AI)	.038	.196+	.157	.435***
CAST:n strategiat:				
Epäonnistumisen pelko	.075	-.036	-.020	.013
Tehtäväsuuntautuneisuus	.248+	.092	.124	.115
Vahingoittava toiminta	.062	.083	-.002	-.102
Liittyminen	-.174	-.123	.005	-.046
Defensiivisyys	.006	.107	-.011	-.043
Empiminen	.011	-.075	-.039	-.022
Itsetuntoa tukeva ajattelu	-.060	.158	-.012	.043
SAQ:n strategiat:				
Tehtävään liittymätön toiminta	-.436**	-.483***	-.241	-.444***
Omnistumisennakointi	.133	.303**	.350*	.548***
Selitysaste (R ²)	.295*		.382*	

+ p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Pearsonin korrelaatiokerroin, yksisuuntainen merkitsevyystaso

Liite 2. Yhteenveto masentuneisuuden regressioanalyysin tuloksista pojilla ja tytöillä

Selittävät muuttujat	Masentuneisuus			
	Pojat		Tytöt	
	Beta	r	Beta	r
Koulumenestys (AI)	.109	-.024	.074	-.248*
CAST:n strategiat:				
Epäonnistumisen pelko	-.113	.011	.016	-.036
Tehtäväsuuntautuneisuus	-.238	-.095	-.057	-.012
Vahingoittava toiminta	-.073	-.042	-.105	.038
Liittyminen	.149	.111	-.031	.000
Defensiivisyys	.079	-.046	-.068	-.037
Empiminen	-.032	.031	.080	-.027
Itsetuntoa tukeva ajattelu	-.042	-.165+	-.133	-.165
SAQ:n strategiat:				
Tehtävään liittymätön toiminta	.455**	.422***	.445**	.509***
Onnistumisennakointi	-.050	-.160+	-.269	-.437***
Selitysaste (R ²)	.240+		.344*	

+ p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Pearsonin korrelaatiokerroin, yksisuuntainen merkitsevyystaso

Liite 3. Yhteenveto stressin regressioanalyysin tuloksista pojilla ja tytöillä

Selittävät muuttujat	Stressi			
	Pojat		Työt	
	Beta	r	Beta	r
Koulumenestys (AI)	.077	-.165+	-.024	-.374**
CAST:n strategiat:				
Epäonnistumisen pelko	-.201+	-.037	-.012	-.045
Tehtäväsuuntautuneisuus	-.175	.002	.038	.112
Vahingoittava toiminta	-.008	-.053	-.117	-.043
Liittyminen	.338**	.298**	.067	.157
Defensiivisyys	.005	-.077	.089	.098
Empiminen	-.091	-.049	.077	-.033
Itsetuntoa tukeva ajattelu	-.101	-.277*	.001	-.010
SAQ:n strategiat:				
Tehtävään liittymätön toiminta	.403**	.510***	.340*	.512***
Onnistumisennakointi	-.280*	-.379***	-.401*	-.595***
Selitysaste (R ²)	.439***		.449**	

+ $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Pearsonin korrelaatiokerroin, yksisuuntainen merkitsevyystaso

Liite 4. Yhteenveto koulumenestyksen regressioanalyysin tuloksista pojilla ja tytöillä

Selittävät muuttujat	Koulumenestys (AI)			
	Pojat		Työt	
	Beta	r	Beta	r
Hyvinvointimuuttujat:				
Itsetunto	.148	.225*	.305	.435***
Masentuneisuus	.159	-.022	.287	-.248*
Stressi	.049	-.188+	-.050	-.374**
CAST:n strategiat:				
Epäonnistumisen pelko	.010	-.046	.128	.127
Tehtäväsuuntautuneisuus	-.162	-.244*	.118	.003
Vahingoittava toiminta	.115	.274*	.181	.088
Liittyminen	-.060	-.086	.046	-.019
Defensiivisyys	.134	.172+	.110	.087
Empiminen	-.041	-.036	.016	.051
Itsetuntoa tukeva ajattelu	.105	.198+	.033	.031
SAQ:n strategiat:				
Tehtävään liittymätön toiminta	-.078	-.327**	-.137	-.349**
Onnistumisennakointi	.389**	.481***	.452**	.571***
Selitysaste (R²)				
	.354*		.430**	

+ $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Pearsonin korrelaatiokerroin, yksisuuntainen merkitsevyystaso