

Alakouluikäisten käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan
yhteys minäpystyvyyteen
Antero Pulliainen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevät 2017
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pulliainen, Antero. 2017. Alakouluikäisten käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan yhteys minäpystyvyyteen. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 36 sivua.

Tässä Pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin alakouluikäisten 1) minäpystyvyyden yhteyttä 2) vahvuuteen ihmissuhteissa ja 3) vahvuuteen tunne-elämän hallinnassa. Tutkittavat olivat 3. ja 4. luokkalaisia. Lisäksi tarkasteltiin sukupuolen ja luokka-asteen yhteyttä kyseisiin muuttujiin.

Tutkimusaineisto oli osa Jyväskylän yliopiston ja Niilo Mäki instituutin yhteistä minäpystyvyys ja oppimisvaikeusinterventio -hanketta, johon osallistui 1344 2. - 5. -luokkalaista Keski- ja Itä-Suomen kouluista vuosina 2013 - 2015. Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeilla.

Tutkimustulokset osoittivat, että minäpystyvyydellä oli positiivinen yhteys sekä vahvuuteen ihmissuhteissa että tunne-elämässä. Sukupuolen yhteyttä tarkasteltaessa tytöt kokivat itsensä vahvemmiiksi sekä ihmissuhteita että tunne-elämän hallinnan vahvuutta mitattaessa. Minäpystyvyydessä merkitseviä eroja ei havaittu. Luokka-asteella eroa oli ainoastaan minäpystyvyyttä mitattaessa, jossa 3. luokkalaiset arvioivat itsensä pystyvämmiksi kuin 4. luokkalaiset.

Tulokset antavat viitteitä siitä, että pojat kokevat itsensä tunne-elämän hallinnan ja ihmissuhteiden vahvuuksien osalta heikommiksi. Tämän vuoksi olisi tärkeä keskittyä jo alakouluikäisistä alkaen poikien käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan taitojen vahvistamiseen. Minäpystyvyyden arvioiden lasku osoittaa taas sen, että oppilaiden motivointiin, kannustamiseen ja tukemiseen tulisi panostaa entistä enemmän.

Hakusanat: Minäpystyvyys, nuorten positiivinen kehitys, käyttäytymisen ja tunteiden hallinta, sosioemotionaalinen kompetenssi.

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
1.1	Sosioemotionaalinen kompetenssi osana nuorten positiivisen kehityksen teoriaa.....	2
1.2	Minäpystyvyyys osana sosiokognitiivista teoriaa	6
1.3	Minäpystyvyyden yhteys käyttäytymisen ja tunteiden hallintaan	9
2	TUTKIMUSONGELMAT	11
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	12
3.1	Tutkittavat	12
3.2	Mittarit	12
3.2.1	Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline.....	12
3.2.2	Minäpystyvyyden arviointiväline.....	14
3.3	Aineiston analyysi.....	15
4	TULOKSET.....	16
4.1	Minäpystyvyyden yhteys yksilön vahvuuteen ihmissuhteissa ja vahvuuteen tunne-elämän hallinnassa.....	16
4.2	Sukupuolen yhteys minäpystyvyyteen, vahvuuteen ihmissuhteissa ja vahvuuteen tunne-elämän hallinnassa.....	16
4.3	Luokka-asteen yhteys minäpystyvyyteen, vahvuuteen ihmissuhteissa ja vahvuuteen tunne-elämän hallinnassa.....	18
5	POHDINTA	19
5.1	Tulosten tarkastelu	20
5.2	Tutkimuksen luotettavuus	24
5.3	Jatkotutkimushaasteita	26
	LÄHTEET	28

1 JOHDANTO

Suomen korkeatasoinen opetus on hyvin tunnettu eri puolilla maailmaa, mutta viime vuosina esiin ovat tulleet oppilaiden viihtyvyyden, motivaation ja käyttäytymisen haasteet. Kouluissa on alettu huomaamaan, että oppimista tapahtuu aivan eri tavalla, kun oppilaat toimivat motivoituneina ja ovat tyytyväisiä elämänsä. Käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan taidot (Denham, 2003; Epstein, 2004; Damon, 2004) ja minäpystyvyys (Bandura, 1997; Pajares, 2002) vaikuttavat yksilöiden toimintakykyyn ratkaisevasti ja ovat hyvien oppimistulosten taustalla (Pajares & Chunk, 2001; Linares ym. 2005; Durlak ym. 2011). Suomen varhaiskasvatus- ja koulumaailma käyvät läpi tällä hetkellä murrosvaihetta. Muutokset varhaiskasvatussuunnitelmiin ja opetussuunnitelmiin tuovat mukanaan myös entistä eheämmän ja kokonaisvaltaisemman kuvan lapsista ja nuorista, jotka tulee ottaa huomioon ja osallistaa niin toiminnan suunnitteluun, toteutukseen kuin myös arviointiin.

Tällä tutkimuksella haetaan vastausta sille, ovatko käyttäytymisen ja tunteiden hallinta ja minäpystyvyys yhteydessä toisiinsa suomalaisilla alakouluikäillä sekä kuinka vahvoina että kykenevinä nämä lapset arvioivat itsensä. On tärkeä ymmärtää näiden asioiden välinen yhteys, jotta koulutusta ja opetusta voidaan suunnitella ja ohjata suuntaan, joka kehittää näitä kyseisiä taitoja. Tutkimustulokset antavat myös viitteitä siitä, millaista lisätietoa jatkotutkimusten kautta olisi oleellista saada.

Tutkimuksessa keskitytään käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan arviointivälineen (Epstein, 2004) kautta alakouluikäisten tunne-elämän ja ihmissuhteiden hallinnan vahvuuteen. Minäpystyvyyden osalta keskitytään itsesäädelyyn minäpystyvyyteen (Zimmerman, 2000; Klassen, 2010). Arvioitaessa tällaisia taitoja on hyvä ottaa huomioon iän sekä sukupuolen erot. Kehityksellinen näkö-

kulma on erityisen tärkeä, jotta opetuksessa voidaan keskittyä jo ennaltaehkäisevästi mahdollisiin tulevaisuuden haasteisiin. Kun havaitaan selkeitä muutoksia tietyssä ikäryhmässä, voidaan keskittyä muutosta aiheuttaviin seikkoihin ja edelleen kehittää kasvatusta ja opetusta.

Sukupuolen tarkastelu on myös tärkeää ja sen osoittivat muun muassa uusimmat PISA -tutkimukset, jotka keskittyivät luonnontieteisiin. Tyttöjen ja poikien tasoerot olivat OECD:n suurimmat ja jatkavat kasvamistaan. Luonnontieteen heikoista osaajista peräti kaksi kolmesta oli poikia. Suomen kohdalla osaaamista selittivät oppilaiden asenteet ja motivaatio olikin selkeästi keskimääräistä heikompaa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015.)

1.1 Sosioemotionaalinen kompetenssi osana nuorten positiivisen kehityksen teoriaa

Yksilön käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa voi selittää monella eri tavalla ja osa tutkimuksista onkin selittänyt sitä sosiaalisen kompetenssin kautta. Tässä tutkimuksessa määrittelen käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan juuri sosioemotionaalisen kompetenssin käsitteellä. Sosioemotionaalinen kompetenssi tarkoittaa "kykyä luoda ja ylläpitää positiivisia sosiaalisia ja emotionaalisia suhteita ja tilannekohtaisia resursseja hyödyntäen" ja se nähdään tärkeänä taitona sosiaalisen osallisuuden kokemiselle ja hyväksi tulemiseksi. Sosioemotionaalisen kompetenssin muodostuminen toimii keskeisenä kehitystehtävänä erityisesti lapsuuden ja nuoruuden aikana. (Denham ym. 2003; Poikkeus, 2011; Kuorelahti, Lappalainen & Viitala, 2012.)

Sosioemotionaalinen kompetenssin juuret ovat nuorten positiivisen kehityksen teoriassa. Nuorten positiivisen kehityksen teoria perustuu yksilön kehityksen muokkautuvuuteen eli plastisiteettiin ja ihmisten välisten suhteiden sekä ekologisten lähtökohtien kokonaisuuteen (Lerner, R., Almerigi, Theokas, & Lerner, J. 2005; Silbereisen & Lerner, 2007). Soinnun (2014) sanoin, "teoria keskittyy niihin tekijöihin, jotka edistävät positiivista kehitystä eri elämäntilanteilla korostaen yksilön vahvuuksien sekä voimavarojen tunnistamisen ja niiden käytön tärkeyttä nuorten positiivisen kehityksen mahdollistamiseksi." Jensen ym. (2013)

mukaan "nuorilla ei vain ole vahvuuksia vaan he itse ovat vahvuuksia itselleen, perheelleen ja muille yhteisössä."

Voidaan puhua siis yksilön sosioemotionaalista vahvuuksista. Kaikilla lapsilla on mielenkiinnon kohteita ja vahvuuksia, joiden kautta hänellä on mahdollisuus valoisaan tulevaisuuteen. Nuorten positiivinen kehitys keskittyy juuri näihin kiinnostuksen kohteisiin, vahvuuksiin, lahjoihin ja tulevaisuuden potentiaaleihin. (Damon, 2004.)

Nuorten positiivisen kehityksen teorian pääperiaatteina toimivat nuoren vahvuuksien kunnioittaminen ja identifiointi, saada nuoret motivoitumaan tukemaan tätä muutosta, työskentelemällä nuorten kanssa tasa-arvoisina, jättää taka-alalle uhri -asetelma ja haalimalla ympäristössä olevat resurssit nuorten käyttöön. (Pittman, 1992; Damon, 2004; Lerner ym. 2005; Jenson ym. 2013) Sisäisiä vahvuuksia ovat Jensonin ym. (2013) mukaan muun muassa kouluun sitoutuminen, positiiviset arvot, totuudenmukaisuus ja oppimiseen sitoutuminen.

Catalano ym. (2004) jatkavat, kuinka läheisten ihmissuhteiden syntyminen on emotionaalista kiintymystä, joka tapahtuu sosiaalisissa suhteissa perheen, vertaisten, koulun, yhteisön ja kulttuurin kontekstissa. Lapsen ja hänen vanhempiensa välinen kommunikaatio toimii tämän ihmissuhteiden syntyminen pohjana, joka taas toimii lapsen motivoituneen käyttäytymisen kehityksellisen pohjana. Tämä vaikuttaa edelleen siihen, kuinka lapsi suhtautuu vertaisiin. Positiivisten ihmissuhteiden syntyminen on pohjana terveelle ja toiminnalliselle aikuisuudelle. (Catalano ym. 2004.)

Nuorten positiivisen kehityksen teorialla on monet juuret ja sen syntyneeseen ovat vaikuttaneet niin nuorisotyöntekijöiden kokemukset, politiikan keskustelut, tutkimukset evoluutio- ja komparatiivisen psykologian kuin myös elämäntieteiden psykologian (Baltes, Lindenberger & Staudinger, 1998), bioekologisen kehityspsykologian (Bronfenbrenner, 2005) ja sosiologian (Elder, 1998) keskuudessa. (Lerner ym. 2005.)

Rose-Krasnor ja Denham (2009) jakavat sosioemotionaalisen kompetenssin itsesäätelytaitoihin, sosiaaliseen tietoisuuteen, sosiaaliseen ongelmanratkaisuun ja prososiaaliseen orientaatioon. Itsesäätelytaitoihin kuuluvat vahvasti yksilön

tunteiden ja käyttäytymisen säätely. Sosiaalisen tietoisuuden avulla taas yksilö kykenee näkemään tilanteet eri näkökulmasta ja ymmärtää tunnetiloja hyvin. Sosiaalisten ongelmanratkaisutaitojen avulla hän pystyy valitsemaan eri ratkaisujen väliltä, kykenee ennakoimaan lopputuloksen ja reagoimaan epäonnistumisiin. Epäitsekkäs käyttäytyminen ja järkeily sekä moraalinen päättely kuuluvat taas prososiaaliin taitoihin. Nämä taidot edesauttavat lapsia menestymään muiden ihmisten kanssa, ryhmissä ja edistämään minäpystyvyyden uskomuksia. (Rose-Krasnor, 1997; Denham, 2006; Rose-Krasnor & Denham, 2009.)

Sosioemotionaalista kompetenssia rakentavat kiintymyssuhteet ja osallisuus eli tyytyväisyys ikätoveri- ja perhesuhteisiin, yhteisöllisyyden ja kuulumisen kokemus, kun taas torjunta johtaa helposti yksinäisyyteen (Denham ym. 2003; Yates, 2008; Poikkeus, 2011; Kuorelahti, Lappalainen & Viitala, 2012; Lappalainen & Sointu, 2013). Rakentuminen kehkeytyy nimenomaan turvallisten ja läheisten ihmissuhteiden kautta. Yksilö oppii perheen, yhteisön ja kulttuurin kautta kokemaan, säätelämään ja ilmaisemaan tunteitaan sosiaalisesti ja kulttuurisesti suotavalla tavalla. (Yates ym. 2008.)

Poikkeus (2011) sanoo, että sosioemotionaalinen kompetenssi koostuu viidestä eri osa-alueesta: minäkuvasta, itsetunnosta, odotuksista ja uskomuksista, itsesäätely ja tunnetaidoista, sosiokognitiivisista taidoista, sosiaalisista taidoista sekä kiintymyssuhteista ja osallisuudesta. Minäkuvaan, itsetuntoon, odotuksiin ja uskomuksiin voidaan nähdä kuuluvan sosiaalinen kompetenssi eli toimivan ja soveliaan vuorovaikutuksen lisäksi itsesäätely ja tunnetaidot, kuten tunteiden tunnistamisen ja säätelyn taidot, impulssin hallinnan taidot eli inhibitiokyky sekä empatiakyky. Sosiokognitiivisiin taitoihin kuuluvat tilanteen mukaiset havainnot ja tulkinnat, toisen asemaan asettuminen, tavoitteiden ja ratkaisujen suotuisuus sekä seuraamusten ennakointi ja arviointi. Sosiaaliin taitoihin taas kuuluvat kommunikointi, toisten kuuleminen ja reagointi toisten aloitteisiin sekä ylipäänsä kommunikointiin, aloitteellisuus, jakaminen, auttaminen, yhteistyö ja asertiivisuus eli asioiden esille nostaminen ja rajoista huolehtiminen. (Denham ym. 2003; Poikkeus, 2011; Kuorelahti, Lappalainen & Viitala, 2012; Lappalainen

& Sointu, 2013) Yleisesti voidaan siis sanoa, että se on laajempi käsite kuin sosiaaliset taidot tai sosiaalinen kompetenssi (Denham ym. 2003; Poikkeus, 2011).

Sosioemotionaalisen kompetenssin juuret löytyvät varhaisista lapsi-aikuisen -suhteista, joissa lapsi saa kokemuksia huolenpidosta ja vastavuoroisuudesta. Myöhemmät vertaissuhteet auttavat sisäistämään tietoja ja taitoja sekä kemaan hyvinvointiin ja sopeutumiseen vaikuttavia asioita. Sosioemotionaalisen kompetenssin ongelmat ovat yhteydessä koulu- ja oppimisvaikeuksiin, kuten alisuoriutumiseen, huonoon motivaatioon ja negatiiviseen käsitykseen itsestä. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala, 2012)

Kuorelahden ym. (2012) mukaan "sosioemotionaalinen kompetenssi edistää kouluun sopeutumista, mikä taas puolestaan motivoi koulunkäyntiin ja edesauttaa hyvien oppimistulosten saavuttamista." Vahvan sosiaalisen kompetenssin nähdään toimivan tietynlaisena suojatekijänä, jos yksilön ympäristössä on paljon riskitekijöitä. Koulu edistää lasten sosiaalisia, tunteiden hallinnan ja vuorovaikutuksen taitoja, jotka taas edistävät osallisuuden kokemusta (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala, 2012.) Tutkimukset osoittavat, että opettajiin ja muihin positiivisiin aikuisiin kohdistuva kiintymys toimii suojaavana tekijänä ja vähentää koulupudokkuutta (Jenson ym. 2013; Hallinan, 2008).

Positiiviset ja negatiiviset tunteet tarvitsevat säätelyä tilanteisiin, jolloin niitä tarvitaan tai ne uhkaavat ottaa vallan. Aikuisten avulla lapset oppivat valjastamaan tunteet käyttöönsä ja valitsemaan niistä tilanteeseen relevantit. Käyttäytymisen ja tunteiden säätelyn taidot auttavat lapsen hyvinvointia ja ylläpitämään tyydyttäviä ihmissuhteita toisten kanssa. (Denham, 2006.) Youngbladen ym. (2007) tulokset korostavat entisestään sitä tosiasiaa, että interpersoonalliset resurssit, turvallisuuden läsnäolo ja terveet roolimallit ovat tärkeä osa positiivisen käytöksen kehittämisessä. Tehokkain tapa tämän edistämiseksi on kiinnittää yksilön lisäksi perhe, koulut ja yhteisö tukemaan nuorta (Youngbade ym. 2007).

1.2 Minäpystyvyys osana sosiokognitiivista teoriaa

Minäpystyvyys nähdään yksilön kykynä arvioida omia kykyjään organisoida ja suoriutua tehtävästä päästäkseen suunniteltuun päämäärään (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000) eli yksilön käsitystä siitä, että voi saavuttaa haluamansa tavoitteet toiminnan kautta (Cantolano ym. 2004). Minäpystyvyys on oleellinen osa Banduran kehittämää sosiokognitiivista teoriaa, joka perustuu käyttäytymisen säätelyyn ja yksilön kompetenssien kehittymiseen (Bandura 1997). Yksilön itseohjautuvuus toimii kognitiivisten rakenteiden, kuten käyttäytymisen arvioinnin, motivoinnin ja säätelyn kautta, joihin liittyy vahvasti tavoitteiden asettaminen, niiden arvioiminen ja käyttäytymisen uudelleenarviointi (Bandura, 1981). Yksilöt nähdään proaktiivisina ja itsesäätelvinä kokonaisuuksina eikä niinkään ympäristöön tai sisäisiin impulsseihin reagoivina toimijoina (Pajares, 2002). Bandura näki kognitiivisten, sosiaalisten ja behavioraalisten taitojen sisältävän erinäisiä faktoreita, jotka toimivat ennustavina toimintoina. Nämä faktorit toimivat tietynlaisina motivaattoreina tai säännöstelijöinä tulevaa tehtävää ajatellen (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000; Pajares, 2002; Sharma, 2013). Yksinkertaista teoria pohjautuu siis yksilön toimintaan, jossa hän on kytkeytyneenä kehitykseensä ennakoivasti ja on näin vastuussa toiminnastaan (Pajares, 2002).

Minäpystyvyysuskomukset vaikuttavat paljolti siihen, millaisia tavoitteita yksilö asettaa itselleen. Tämän lisäksi oleellinen osa uskomuksia ovat tavoitteen saavuttamiseksi määritellyt keinot, niihin sitoutuminen ja työpanos (Bandura, 1997). Nämä uskomukset ovat siis perusta yksilön motivaatiolle ja hyvinvoinnille (Pajares, 2002).

Minäpystyvyysuskomukset eroavat muista läheisistä käsitteistä, kuten minäkäsityksestä siinä, että ne ovat tilanteeseen sidonnaisia ja ovat tehtäväorientoituja. Minäkäsitys on yksilön itsestään tehty arvio omasta arvostaan, kun taas minäpystyvyys on yksilön arvio omien kykyjensä varmuudesta. (Pajares & Schunk, 2001.) Minäpystyvyyteen liittyviä kysymyksiä voisivat olla esimerkiksi ”osaanko

ratkaista tämän ongelman?" tai "osaanko lukea tämän?". Minäkäsitykseen liittyvät kysymykset hakevat vastauksia olemiseen ja tuntemisiin, kuten "pidänpö itsestäni?" tai "kuka minä olen?". (Pajares & Schunk, 2001.) Minäkäsitys on siis yleinen yksilöä kuvaava käsite, joka sisältää yksilön itsearvioidut tuntemukset sekä tiedon itsestään (Marsh & Shavelson, 1985).

Bandura sisällytti minäpystyvyyteen riippuvuuden siitä, kuinka vaikea kyseinen tehtävä on, minäpystyvyyssuskomusten siirtymisen toimintojen välillä ja minäpystyvyyden voimakkuuden (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000). Uskomusten taso voi vaihdella yksilöiden kesken helpoista tehtävistä todella monimutkaisiin. Uskomusten yleistäminen tarkoittaa yksilön uskomusten yleistämistä kaikkiin taitoihin tai toisaalta vain tiettyyn taitoon. Uskomusten voimakkuus on taas yhteydessä määrätietoisuuteen ja edelleen suorituksen mahdolliseen onnistumiseen. (Bandura, 1997.)

Minäpystyvyyden uskomukset ovat avainasemassa rakentamassa yksilön kehittyvää kompetenssia eli kyvykkyyttä. Minäpystyvyys on osallisena siinä, mitä sinä luulet pystyväsi tekemään eri olosuhteissa. (Bandura, 1997.) Ihmisten toiminnat eivät perustu siihen mikä on objektiivisesti totta, vaan siihen mitä he uskovat (Bandura, 1997; Pajares, 2002). Yksilö tarvitsee taitoja ja minäpystyvyyssuskomuksia suoriutuakseen hyvin. Saavutettu minäpystyvyys tarkoittaa uskomuksia siitä, mitä eri olosuhteissa voi tehdä eikä niinkään taitojen mittausta. (Bandura, 1997.) Se nähdään kontekstisidonnaisena ja sen käsitys riippuu täysin kyseisen tehtävän hallinnan tasosta (Zimmerman, 2000). Minäpystyvyyden uskomukset voivat kehittyä neljän eri lähteen kautta. Aikaisempien kokemusten, mallioppimisen, sosiaalisten viestien ja tunteiden kautta (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Klassen, 2010).

Minäpystyvyys on yhteydessä itsesäädelyyn oppimiseen ja oppimisstrategioiden käyttöön (Zimmermann & Martinez-Pons, 1990) eli yksilöt, jotka uskovat suoriutuvansa tehtävistä, käyttävät enemmän metakognitiivisia taitoja tai strategioita ja ovat sinnikkäämpiä tehtävän suorittamisen suhteen. Itsesäädely oppiminen tarkoittaa yksilön kontrollia omasta oppimisestaan. Yksilö valvoo, ohjaa

ja säätelee tavoitteisiin kohdistuvaa toimintaansa. (Paris & Paris, 2001.) Minäpystyvyys mahdollistaa yksilön itsesäätelyprosessit, kuten oman toiminnan seuraamisen, valvonnan ja arvioinnin sekä tavoitteiden asettamisen ja eri strategioiden valinnan mahdollisuuden (Zimmerman, 1989; 2000). Nämä tunteet, ajatukset tai toimet ovat voimakkaasti sidoksissa henkilökohtaisiin tavoitteisiin (Zimmerman, 2000) ja pitävät sisällään tiedon prosessoinnin ja sisäistämisen sekä positiivisten uskomusten kehittämisen ja ylläpitämisen, liittyen oppimiskykyyn ja toiminnan toivottuun lopputulokseen (Schunk, 1989; 1990).

Itsesäätelyyn liittyvät ennakointi, toiminnan suoritus ja itsereflektio ovat kaikki yhteydessä minäpystyvyyteen. Pystyvämmät ongelmanratkaisijat kykenevät ennakoiden analysoimaan ja suunnittelemaan tehtävästä suoriutumisen saavuttaakseen tavoitteensa. Tehtävässä suoriutumisessa yksilö arvioi omaa etenemistään ja käyttää tehokkaita oppimisstrategioita kun taas itsereflektiovaihe sisältää yksilön reaktiot suhteessa oppimistuloksiin. (Pajares, 2004; Klassen, 2010; Sharma, 2013.)

Itsesäätelytaidot vaativat yksilöltä realistisia tavoitteita, jotka ovat mahdollista ylläpitää. Realististen tavoitteiden kautta yksilö arvioi edistymistä ja uudelleenarvio prosessia, jos tilanne niin vaatii. Yksilön havaitessa edistymistä, minäpystyvyys kasvaa, jonka kautta uusia tavoitteita ja haasteita on helpompi asettaa. (Schunk, 1990.)

Yksilöt, jotka ovat varmempia akateemisista taidoistaan, osaavat myös arvioida toimintaansa paremmin. He ovat taitavampia ongelmanratkaisijoita, ovat sinnikkäämpiä ja kykenevät käyttämään aikansa tehokkaammin. (Usher & Pajares, 2008; Sharma, 2013.) He ovat myös ahkerampia, arvioivat toimintaansa useammin ja käyttävät useampia koulumenestykseen liittyviä itsesäätelystrategioita (Pajares, 2008; Schunk & Pajares, 2005; 2009). Minäpystyvyysuskomukset vaikuttavat voimakkaasti myös yksilön oppimiskäyttäytymiseen, kuten sinnikkyyteen, työpanokseen ja vaihtoehtoihin ongelmanratkaisustrategioihin (Schunk & Mullen, 2012; Sharma, 2013).

Menestyäkseen yksilön on harjoitettava oppimiseen liittyvää kontrollia säätelemällä ajatuksiaan, tunteitaan ja käyttäytymistään sekä oppia hallitsemaan oppimisympäristöään (Zimmerman, 2000; Klassen, 2010). Tärkein osa menestystä on usko siihen, että yksilö kykenee säätelemään oppimistaan. Pelkkä tieto itsesäädellyistä oppimisstrategioista ei riitä. (Klassen, 2010.) Mitä korkeampi minäpystyvyys, sitä sinnikkäämpi yksilö on kohdatessaan vastoinkäymisiä tai haasteita (Pajares, 2008; Berger, 2012).

1.3 Minäpystyvyyden yhteys käyttäytymisen ja tunteiden hallintaan

Minäpystyvyyteen liittyvä tutkimus on keskittynyt pääosin yläkoululaisiin ja korkeakouluopiskelijoihin. Tutkimusaineisto on verrattain vanhaa ja keskiössä ovat kirjoittamisen (Zimmerman & Bandura, 1994; Bruning & Horn, 2000; Pajares, 2003) ja matematiikan (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990) minäpystyvyys. Laajat tutkimusnäytöt kertovat, että minäpystyvyydellä on yhteys akateemiseen suoriutumiseen (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001; Pajares & Schunk, 2001; Lee, Lee & Bong, 2014).

Myös minäpystyvyyden ja itsesäätelyprosessien välisiä yhteyksiä on tutkittu (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990; Zimmerman, 1994; Zimmerman & Bandura, 1994), jotka osoittavat, että minäpystyvyys vaikuttaa muun muassa tavoitteiden asettamiseen ja itsearviointiin. Juuri tämän itsesäädellyn minäpystyvyyden nähdään toimivan elintärkeänä komponenttina akateemisessa menestyksessä (Pajares & Valiante, 2002; Caprara ym. 2008) ja nimenomaan uskomukset omista kyvyistään säädellä omaa oppimistaan (Usher & Pajares, 2008).

Aikaisempien tutkimusten mukaan tytöt arvioivat oman pystyvyytensä korkeammalle kuin pojat (Pajares, 2003; Klassen, 2010). On osoitettu, että minäpystyvyydellä laskevat nuoruuden aikana, jolloin akateeminen suoriutuminen olisi juuri erityisen tärkeää (Caprara ym. 2008). Capraran ym. (2008) tutkimuksessa alhainen itsesäädely pystyvyys vaikutti yläkoulun arvosanoihin, joka taas yhdessä sosioekonomisen statuksen kanssa aiheutti koulupudokkuutta.

Sosioemotionaaliseen kompetenssiin liittyvä tutkimus on suuremmalta osin interventiotutkimuksia, joiden kautta on pyritty kehittämään yksilöiden sosioemotionaalisia taitoja (Riggs ym. 2006; Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007). Frey ym. (2005) tutki sosioemotionaalisen oppimisen ohjelman vaikutuksia alakouluikäisillä ja erityisesti sosiaalisten kognitioiden, prososiaalisen ja antisosiaalisen käyttäytymisen yhteyttä. Tulokset osoittivat, että interventioryhmän taidot kehittyivät suhteessa kontrolliryhmään (Frey ym. 2005). Durlakin ym. (2011) universaali katsaus kouluperustaisista sosioemotionaalisisista ohjelmista osoitti, että lapsilla havaittiin selkeää kehitystä sosiaalisissa ja emotionaalisisissa taidoissa, asenteissa, käyttäytymisessä sekä akateemisessä suoriutumisessa.

On olemassa myös muutamia harvoja tutkimuksia, joissa on tutkittu sekä minäpystyvyyttä että sosioemotionaalista kompetenssia. Coleman (2003) tutki yhteyttä kiintymyssuhteen, lapsen sosiaalisen minäpystyvyyden ja vertaissuhteiden laadun välillä. Tulosten mukaan tytöillä sekä turvallisemmin kiintyneillä lapsilla oli laadukkaampia vertaissuhteita ja heillä esiintyi myös voimakkaampaa minäpystyvyyttä (Coleman, 2003). Linaresin ym. (2005) tutkimuksen mukaan, jossa tutkittiin interventio-ohjelman vaikutuksia kognitiivisiin, sosiaalisiin ja emotionaalisiin taitoihin, interventioryhmän lapset kehittyivät minäpystyvyyden, ongelmanratkaisun, sosioemotionaalisen kompetenssin ja matematiikan arvosanojen osalta.

2 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, onko alakouluikäisten 3.-4. luokkalaisten minäpystyvyys yhteydessä tunne-elämän hallinnan ja ihmissuhteiden vahvuuteen. Samalla tarkasteltiin myös miten sukupuoli ja luokka-aste ovat yhteydessä näihin kolmeen ulottuvuuteen.

1. Onko minäpystyvyydellä yhteyttä oppilaan vahvuuteen ihmissuhteissa ja tunne-elämässä hallinnassa?
2. Onko sukupuolella yhteyttä minäpystyvyyteen, vahvuuteen ihmissuhteissa ja vahvuuteen tunne-elämän hallinnassa?
3. Onko luokka-asteella yhteyttä minäpystyvyyteen, vahvuuteen ihmissuhteissa ja vahvuuteen tunne-elämän hallinnassa?

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkittavat

Tutkimusaineisto on osa Jyväskylän yliopiston ja Niili Mäki Instituutin yhteistä Minäpystyvyyys ja oppimisvaikeusinterventiot -hanketta, jossa aineisto kerättiin vuosina 2013 – 2015 Keski- ja Itä-Suomen kouluissa 2. - 5. -luokilta (n = 1344). Tutkimuksen tavoitteena oli saada käsitys siitä, miten alakouluikäiset arvioivat oman minäpystyvyytensä suhteessa matematiikkaan, lukemiseen ja oppimisen säätelyn hallintaan. Tähän tutkimukseen osallistui 819 3. - ja 4. - luokkalaista lasta, joista 390 oli tyttöjä ja 429 poikia. Tutkimuksen otokset kohdistuivat loppumittauksiin, jotka suoritettiin huhti- ja toukokuussa 2014.

3.2 Mittarit

Tässä tutkimuksessa käytettiin käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa sekä minäpystyvyyttä mittaavia arviointivälineitä. Oppilaiden tuli arvioida omaa minäpystyvyyttään, vahvuuttaan tunne-elämän hallinnassa sekä vahvuuttaan ihmisuhteissa. Tutkimukseen kuuluvat muuttujat käännettiin samansuuntaisiksi ja niistä muodostettiin keskiarvosummamuuttujat. Keskiarvosummamuuttujien muodostamisen apuna käytettiin Cronbachin alfaa, joka mittaa mittarin konsistenssia eli yhtenäisyyttä. Minäpystyvyyteen liittyviä väittämiä oli 11 ($\alpha = ,840$), tunne-elämän hallinnan vahvuuteen liittyviä 7 ($\alpha = ,745$) ja vahvuuteen ihmisuhteissa liittyviä kysymyksiä 15 ($\alpha = ,862$).

3.2.1 Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline

Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline on suomalainen versio yhdysvaltalaisesta Behavioral and Emotional Rating Scale-2 (BERS-2; Epstein, 2004), jonka tarkoituksena on identifioida lasten käyttäytymisen ja tunteiden säätelyn taitoja sekä lasten rajoittuneita vahvuuksia. Erittäin tärkeä osa koko lapsen

arviointia on yksilön käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan vahvuuksien arviointi. (Epstein ym. 2004.)

Vahvuusperustainen arviointi perustuu lapsen ja hänen perheensä kompetensseihin, vahvuuksiin ja resursseihin (Epstein, 2000; Epstein ym. 2004;) ja tarkalleen sanottuna on "sellaisten käyttäytymisen ja tunteiden taitojen, kompetenssien ja piirteiden arviointia, jotka tuottavat saavuttamisen tunteita: edesauttavat tyydyttäviä suhteita perheenjäseniin, vertaisiin ja aikuisiin; edistävät yksilön kykyä käsitellä vastoinkäymisiä ja stressiä; sekä edistävät yksilön omakohtaista, sosiaalista ja akateemista kehittymistä (Epstein & Sharma, 1998; Epstein ym. 1999; Epstein, 1999; 2000;).

BERS-2 on normatiivinen ja standardoitu testi, joka arvioi lasten ja nuorten vahvuuksia (Synhorst ym. 2005; Uhing ym. 2005). Se kehitettiin, koska tarve psykometriselle vahvuusperustaiselle arviointityökalulle oli suuri (Synhorst ym. 2005). Sen ensimmäisestä versiosta (BERS; Epstein & Sharma, 1998) tuli paljon käytetty standardoitu työkalu, joka mittasi oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksia opettajien näkökulmasta (Synhorst ym. 2005). Työkalua seurasi BERS-2, joka mittaa käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa lapsen itsensä lisäksi sekä vanhempien että opettajien näkökulmasta katsottuna (Synhorst ym. 2005; Uhing ym. 2005) Tässä tutkimuksessa käytettiin vain lapsen näkökulmaa.

Suurin osa käyttäytymiseen liittyvistä arviointitesteistä keskittyvät puutteisiin tai ovat yleisesti ottaen negatiivisesti värittyneitä (Epstein, 1999; Epstein ym. 2004). BERS-2 keskittyy kuitenkin nimenomaan yksilön vahvuuksiin ja sitä voidaan käyttää osoittamaan näitä kyseisiä taitoja ja resursseja, joiden avulla voidaan kehittää interventioita, jotka vievät kehitystä positiiviseen suuntaan. (Epstein, 1999; 2000; Epstein ym. 2002)

Se koostuu 52 kysymyksestä, jotka on jaettu viiteen osa-alueeseen: vahvuuteen ihmissuhteissa, vahvuuteen perheenjäsenenä, vahvuuteen itsensä kanssa, vahvuuteen koulussa ja vahvuuteen tunne-elämän hallinnassa. (Epstein, 1999; 2000; Epstein, ym. 1999; Epstein ym. 2002; Rudolph & Epstein, 2000; Uhing ym. 2005) Tämä tutkimus keskittyi nimenomaan vahvuuteen ihmissuhteissa, joka

mittaa oppilaan kykyä kontrolloida käyttäytymistään tai tunteita sosiaalisissa tilanteissa sekä vahvuuteen tunne-elämän hallinnassa, joka mittaa yksilön kykyä hyväksyä toisten ihmisten osoittamia tunteita ja ilmaista omia tunteitaan toisia kohtaan. (Epstein, 1999.)

Arviointi tapahtui Likertin 4-portaisella asteikolla (1 = Erittäin hyvin, 2 = Aika hyvin, 3 = Ei kovin hyvin, 4 = Ei lainkaan), jolla mitattiin sitä, kuinka hyvin väite sopii vastaajalle (Epstein ym. 1999; Epstein ym. 2004; Uhing ym. 2005). Ihmissuhteiden vahvuuteen liittyvät väittämät olivat muotoa: "jos loukkaan tai järkytän toisia, pyydän heiltä anteeksi", "en hermostu, kun tunteitani loukataan" tai "hyväksyn arvostelun". Tunne-elämän hallinnan vahvuuteen liittyvät väittämät olivat muotoa: "välitän toisten ihmisten tunteista", "tunnen läheisyyttä muita kohtaan" tai "pyydän apua tarvittaessa".

3.2.2 Minäpystyvyyden arviointiväline

Minäpystyvyyteen liittyvä mittaristo pohjautuu Albert Banduran (2006) ajatuksiin mittariston rakentamisesta. Apuna käytettiin myös aikaisempia minäpystyvyydsmittareita ja sen on koonnut Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen ja Niilo Mäki Instituutin tutkijat. Banduran (2006) mukaan mittari tuleekin rakentaa aina kyseiseen tilanteeseen sopivaksi.

On tärkeää, että arviointi erotetaan muista samankaltaisista käsitteistä, kuten itsetunnosta. Itsetunto on oman arvon tunteen arvioimista kun taas minäpystyvyydessä arvioidaan omia kykyjä. Se liittyy nimenomaan kykyjen ymmärtämiseen, joka tuodaan esille sanoilla "minä pystyn". (Bandura, 2006.) Tähän tutkimukseen liittyvät minäpystyvyyden kysymykset olivat muun muassa "kuinka varma olet, että pystyt ponnistelemaan myös vaikeissa tehtävissä?" tai "kuinka varma olet, että pystyt tekemään parhaasi, vaikka huomaisit kokeen olevan sinulle vaikea?". Arviointi tapahtui 7-portaisella Likertin asteikolla (1 = Täysin varma, että en pysty. 2 = Olen melko varma, että en pysty. 3 = Ehkä en pysty. 4 = En osaa sanoa. 5 = Ehkä pystyn. 6 = Olen melko varma, että pystyn. 7 = Täysin

varma, että pystyn), jolla mitattiin sitä, kuinka varma oppilas on kyseisestä väit-
tämästä.

3.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi suoritettiin SPSS Statistics 22 -ohjelmistolla. Aineiston muut-
tajat olivat riittävän normaalijakautuneita, joten tilastolliseen analyysiin käytet-
tiin parametrisiä menetelmiä. Parametristen tutkimusmenetelmien käyttöedelly-
tyksiä ovat aineiston suuri koko ja normaalijakautuneisuus (Nummenmaa, 2010).

Tutkimuksessa hypoteesien tilastollisen merkitsevyyden mittaamisesta
käytetään p-arvoja eli havaittuja merkitsevyysarvoja (Nummenmaa, 2010). Tu-
loksen nähdään olevan tilastollisesti melkein merkitsevä, kun $p < ,05$, merkitsevä,
kun $p < ,01$ ja erittäin merkitsevä, kun $p < ,001$. Tässä tutkimuksessa $.01$ pienem-
mät arvot esitetään muodossa $p < .01$ aivan kuten menetelmäkirjallisuudessaakin
(Nummenmaa, 2010.)

Tutkimuksen ensimmäinen osa koostui minäpystyvyyden, tunne-elämän
hallinnan vahvuuden ja ihmissuhteiden vahvuuden yhteyksien mittaamisesta.
Testinä käytettiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa, joka on yleisin järjes-
tysasteikollisille muuttujille käytetty testi. Se ei myöskään vaadi muuttujien nor-
maalijakautuneisuutta.

Tutkimuksen toinen osa koostui sukupuolen ja luokka-asteen yhteydestä
minäpystyvyyteen, vahvuuteen tunne-elämässä ja vahvuuteen ihmissuhteissa.
Estimoinnin apuna käytettiin kaksisuuntaista varianssianalyysia (ANOVA). Va-
rianssianalyysi ei kerro minkä ryhmien välillä on eroja, vaan tutkii sitä, ovatko
keskiarvot samoja. Tämän vuoksi se tarvitsee tuekseen post hoc -testin, joka ker-
too mitkä ryhmät eroavat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. (Metsä-
muuronen, 2005.) Tässä tutkimuksessa testiä ei kuitenkaan tarvinnut suorittaa,
koska luokka-asteita oli vain kaksi.

4 TULOKSET

4.1 Minäpystyvyyden yhteys yksilön vahvuuteen ihmissuhteissa ja vahvuuteen tunne-elämän hallinnassa

Minäpystyvyydellä oli yhteys vahvuuteen tunne-elämän hallinnassa ja vahvuuteen ihmissuhteissa. Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimien mukaan tulokset olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä (taulukko 1).

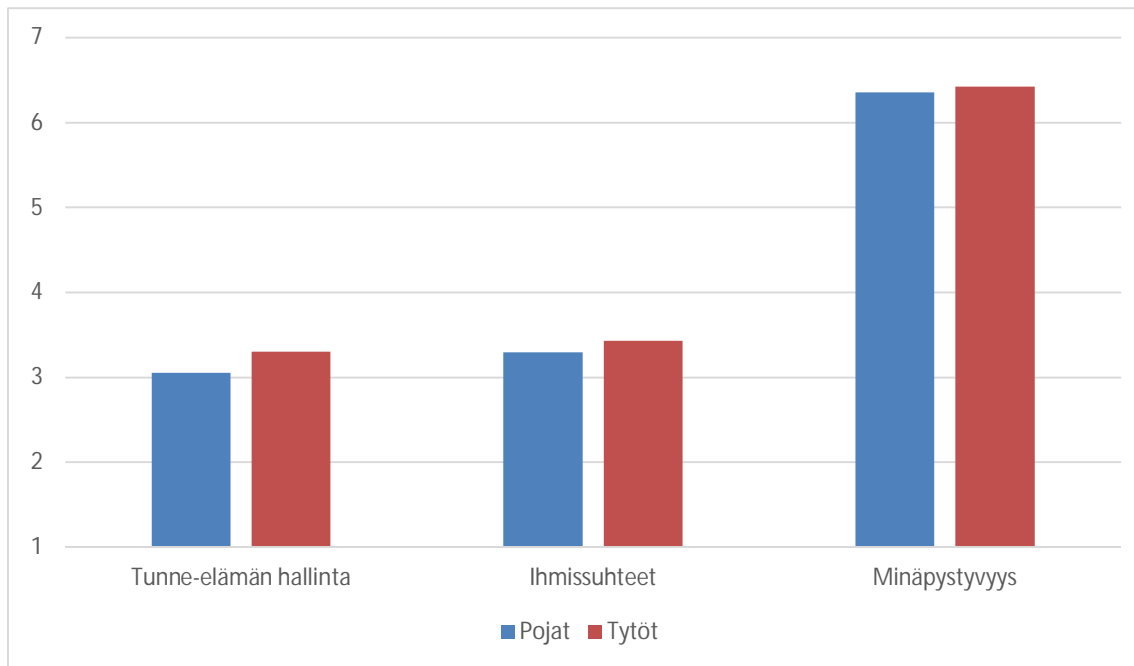
TAULUKKO 1. Muuttujien Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimet.

	1	2	3
1 Minäpystyvyys	1		
2 Tunne-elämä	0,34**	1	
3 Ihmissuhteet	0,43**	0,61**	1

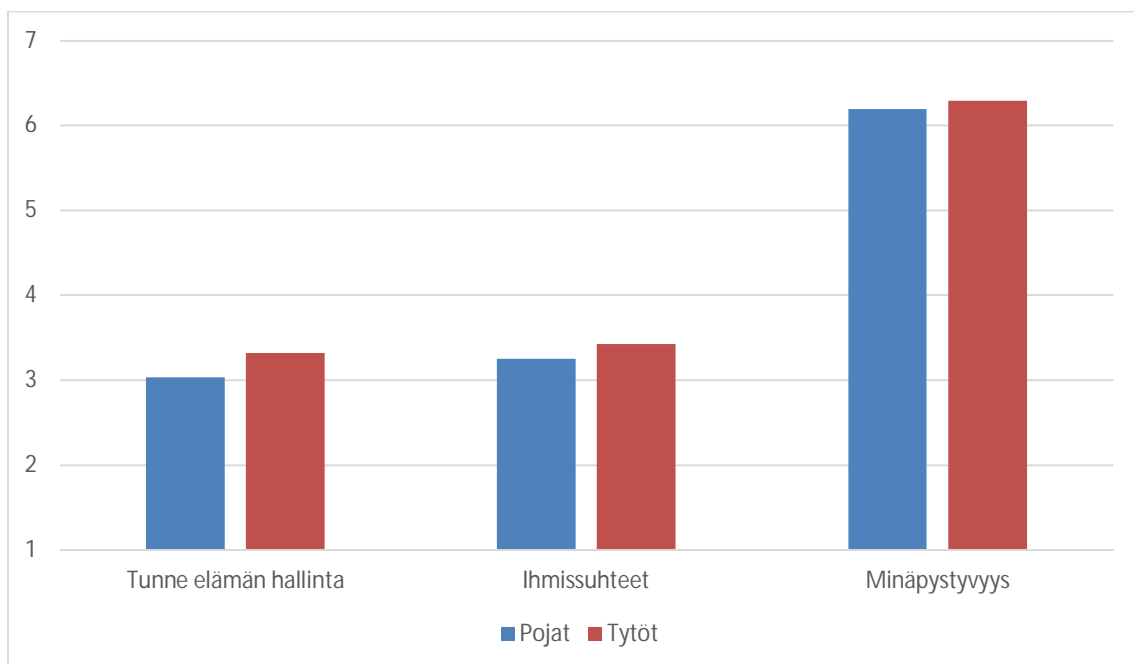
Huom. ** $p < .01$.

4.2 Sukupuolen yhteys minäpystyvyyteen, vahvuuteen ihmissuhteissa ja vahvuuteen tunne-elämän hallinnassa

Sukupuolella oli yhteys tunne-elämän hallinnan vahvuudessa ja ihmissuhteissa. Kaksisuuntainen varianssianalyysi osoitti, että tulokset olivat erittäin merkitseviä sekä tunne-elämän hallinnan vahvuudessa ($F(1,799) = 64,3$; $p < 0,01$; osittais- $\eta^2 = 0,74$) että ihmissuhteiden vahvuudessa ($F(1,799) = 29,0$; $p < 0,01$; osittais- $\eta^2 = 0,35$). Minäpystyvyyden osalta vaikutusta ei ollut ($F(1,455) = 2,6$; $p > 0,05$; osittais- $\eta^2 = 0,06$). Tytöt arvioivat vahvuutensa tunne-elämässä ja ihmissuhteissa korkeammalle kuin pojat (kuvio 1).



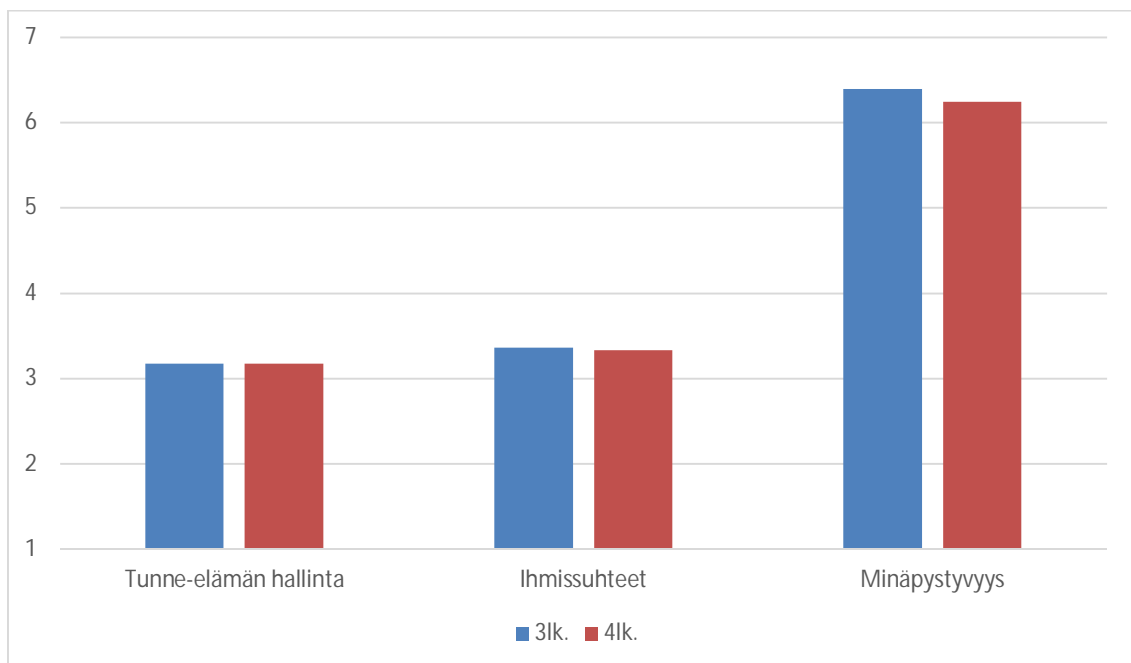
KUVIO 1. Keskiarvot sukupuolen yhteydestä tunne-elämän hallintaan, ihmisuhteisiin ja minäpystyvyyteen 3. luokkalaisilla.



KUVIO 2. Keskiarvot sukupuolen yhteydestä tunne-elämän hallintaan, ihmisuhteisiin ja minäpystyvyyteen 4. luokkalaisilla.

4.3 Luokka-asteen yhteys minäpystyvyyteen, vahvuuteen ihmissuhteissa ja vahvuuteen tunne-elämän hallinnassa

Kaksisuuntainen varianssianalyysi osoitti, että luokka-asteella oli yhteys minäpystyvyyteen. Tulos oli tilastollisesti merkitsevä ($F(1,455) = 7,7$; $p < 0,01$; osittais- $\eta^2 = 0,17$). Luokka-asteella ei kuitenkaan ollut yhteyttä tunne-elämän hallinnassa ($F(1,799) = 0,01$; $p > 0,05$; osittais- $\eta^2 = 0,00$) eikä ihmissuhteissa ($F(1,799) = 1,0$; $p > 0,05$; osittais- $\eta^2 = 0,01$). Kuten kuvio 3 osoittaa, arviot minäpystyvyydestä laskivat luokka-asteelta edettäessä.



KUVIO 3. Keskiarvot luokka-asteen vaikutuksesta tunne-elämän hallintaan, ihmssuhteisiin ja minäpystyvyyteen.

Pallant (2007, 264) ohjeistaa tekemään erilliset varianssianalyysit jokaiselle ryhmälle, jos yhdysvaikutus on merkitsevä. Tähän aineistoon kokeiltu varianssianalyysi kuitenkin osoitti, että yhdysvaikutusta ei ollut missään kolmesta summauttujasta. Tunne- elämän, ihmssuhteiden ja minäpystyvyyden tulokset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä.

5 POHDINTA

Tämän tutkimuksen taustalla vaikuttaa ajatus yksilön vahvuuksista. Vahvuusajattelua voidaan pitää rinnastettavana käsitteenä positiiviselle psykologialle, jossa ihmisen vahvuudet ovat keinoja, joilla voitetaan vaikeatkin ongelmat. (Ojanen ym. 2004) Nyky-yhteiskunnan lähestymistavat keskittyvät liikaa kasvun ongelmiin, kuten mielialahäiriöihin, oppimisvaikeuksiin ja antisosiaaliseen käytökseen sekä laiminlyönnin ja ekonomisen deprivaaation riskeihin. Nämä ongelmalähtöiset lähestymistavat ovatkin olleet vallalla jo pitkään ammattilaisten ja muun muassa median ja yleisen keskustelun parissa. Tämän sijasta nuorten positiivinen kehitys on tuonut julki ajatusmaailman, joka näkee yksilön kompetenttina, joka tutkii maailmaa, haalii kokemusta ja hamuaa kapasiteettia, jonka avulla voisi olla osallisena maailmaa. (Damon, 2004.)

Yksilön haasteisiin keskittyminen ja ongelmien julkituominen eivät edesauta kokonaisvaltaista kehittymistä vaan luovat kuvaa erilaisuudesta puutteena tai vajaavaisuutena. Keskittymällä yksilöiden vahvuuksiin, motivointiin ja onnistumisiin, luomme jotakin uutta, joka kasvattaa tulevaisuuden haasteisiin mukautuvia yksilöitä (Damon, 2004). Park (2004) tuo esille kuinka määrätietoisuuden, innon, sosiaalisen älyn ja itsesäätelyn vahvuuksilla on vahva yhteys yksilön kokemuksiin tyytyväisestä elämästä. Ja tämä on osoitettu kaikissa ikäluokissa sekä kulttuureissa. Larsonin (2006) sanoin, lapset ja nuoret tulisi nähdä motivoituneina yksilöinä, jotka ovat kykeneviä rakentamaan omaa kehitystään. Lasten ja nuorten sisäinen motivaatio on kuitenkin aktivoitava ja pidettävä tämä taso yllä. Monet tutkimukset nimenomaan osoittavat, että oikeissa olosuhteissa, yksilöt motivoituvat luontaisesti kohtaamaansa tehtävään tai tiettyyn suoriutumiseen. (Larson, 2006.)

Viime vuosina suomalaisessa varhaiskasvatus- ja koulumaailmassa tunnepuolen haasteet ja niiden räjähdysmäinen kasvaminen jo taaperoikäisistä lähtien ovat alkaneet tuottaa suuria ongelmia niin vanhemmille kuin myös muille kasvattajille. Tähän on kuitenkin herätty ja on alettu keskittymään yhä enenevässä

määrin muun muassa lasten hyvinvointiin, kiusaamisen ehkäisyyn sekä kaveri- ja tunnetaitoihin.

Erilaiset opetusmateriaalit ja ohjelmat auttavat kasvattajia tukemaan lapsia heidän haasteidensa edessä, kuten esimerkiksi KiVa Koulu. Tämä kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma on tuottanut tulosta seitsemän toimintavuotensa aikana ja merkittävää on se, että mitä pitempään koulu on ollut mukana ohjelmassa, kiusattujen ja kiusaajien osuus on laskenut. Ohjelma sisältää muun muassa ryhmitöitä, joissa käsitellään "muiden kuin varsinaisen kiusaajan roolia kiusaamisessa ja sen lopettamisessa". ("Kiva-ohjelma toimii: kiusaaminen väheni kouluissa erityisen paljon neljänsillä ja viidensillä luokilla". Helsingin sanomien www-sivusto. < <http://www.hs.fi> >. 16.1.2017.) Myös Verso eli vertaissovitte- luohjelma ja Askeleittain -materiaali ovat olleet tärkeä osa lasten vuorovaikutus- ja tunnekasvatusta jo vuosien ajan. Tällaisten mahdollisuuksien käyttöönotta- minen ja jakaminen antavat vaihtoehtoja puuttua jo ennaltaehkäisevästi tulevaisuu- den mahdollisiin haasteisiin.

5.1 Tulosten tarkastelu

Tämä tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, onko minäpystyvyydellä yhteyttä tunne-elämän hallinnan ja ihmissuhteiden vahvuuteen. Lisäksi selvitettiin onko sukupuoli ja luokka-asteella yhteyttä minäpystyvyyteen ja tunne-elämän hal- linnan sekä ihmissuhteiden vahvuuksiin. Tutkimukseen osallistujat olivat 3. ja 4. luokkalaisia alakoululaisia.

Tutkimus antaa lisätietoa alakouluikäisten hyvinvoinnista, vahvuuksista ja minäpystyvyydestä. Millaisena alakouluikäiset arvioivat minäpystyvyytensä ja kuinka vahvoja he ovat mielestään ihmissuhteissa ja tunne-elämän hallinnassa. Merkittävää on myös se, eroavatko käsitykset tyttöjen ja poikien välillä sekä las- ten edetessä luokka-asteelta toiselle.

Tulosten perusteella voidaan tunnistaa, ketkä oppilaista voivat hyvin ja ketkä taas eivät. Näin voidaan edelleen identifioida yksilön perheen ja ammatti-

laisten kesken käyttäytymistä, jota tulisi vahvistaa. Tuloksia voidaan myös käyttää hyväksi suunniteltaessa henkilökohtaisia opetussuunnitelmia. Toinen tärkeä menetelmä, johon tuloksia voi käyttää, on mahdollisten interventioiden tulosten dokumentointi. Tässä tarkoitetaan niitä muutoksia, mitä interventio on mahdollisesti tuottanut lapsen käyttäytymisessä. (Epstein 1999; 2000.)

Tutkimustulokset osoittivat selkeästi sen, että alakouluikäisten lasten minäpystyvyydellä on yhteys käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan vahvuuksiin ihmissuhteissa ja tunne-elämän hallinnassa. Voidaan siis olettaa, että yksilöillä, joilla on korkeampi minäpystyvyys, on myös mahdollisesti vahvempi tunne-elämän hallinta ja vahvuus ihmissuhteissa. Nämä tutkimustulokset ovat aikaisempien tutkimusten mukaisia. Sosioemotionaaliset ongelmat ovat yhteydessä myös motivaatio-ongelmiin (Vannest, Temple-Harvey & Mason, 2009) ja vuorovaikutusongelmiin (Bradley, Doolittle & Bartolotta, 2008). Käyttäytymisen ja tunne-elämän hallinnan taidot edistävät kouluun sopeutumista ja näin myös motivoivat koulunkäyntiin ja edesauttavat hyviä oppimistuloksia (Pulkkinen, 2003). Tämän lisäksi ne edistävät kaverisuhteiden solmimista ja ylläpitämistä sekä sopeutumista uusiin tilanteisiin (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala, 2012).

Empatialla, joka on sosioemotionaalisen kompetenssin tärkeimmistä palaista, sanotaan olevan yhteys sosiaaliseen ja akateemiseen kyvykkyyteen. Tämän lisäksi lapset, jotka kykenevät nimeämään ja tunnistamaan tunteita, ovat parempia sosiaalisilta taidoiltaan ja hyväksytympiä kaveripiirissä. He ovat myös vähemmän aggressiivisia (Arsenio, Cooperman & Lover, 2000.) On myös tutkittu, että lapsilla, jotka ovat pidetympiä, on laajempi tunnesanojen varasto, jonka avulla he kehittyvät taidossaan pohtia aiempia tunteita herättäneitä tilanteita, ja miten toimia tulevaisuudessa vastaavissa tilanteissa (Fabes, Eisenberg, Hanish & Spinrad, 2001). Omien vahvuuksien tunnistamisen ja nimeämisen kyky sekä niiden hyväksikäyttäminen oppimisprosesseissa erottaa hyvät ja heikot oppijat toisistaan (Corno, 2004). Voisi sanoa, että kielellinen kehitys on edellä mainitussakin tutkimuksessa oleellisessa osassa. Puhe ja kieli toimivat kommunikaation välineenä, jonka kautta tunteet tuodaan vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa ilmi.

On tärkeä ymmärtää, että yksilön oppimisvaikeus toimii hyvin harvoin yksin. Tällöin puhutaan komorbiditeetistä eli oppimisvaikeuksien päällekkäisyydestä, joka on hyvin yleistä esimerkiksi tarkkaavaisuushäiriöiden suhteen. Tarkkaavuuden haasteilla on yhteys puheen ja kielen haasteisiin, kuten myös käytöshäiriöihin, sosiaalisen vuorovaikutuksen poikkeavuuksiin sekä ahdistuneisuushäiriöihin (Moilanen, 2012). Kielihäiriöisillä lapsilla on taas todettu äänen tunnesävyjen tulkinnan vaikeutta (Boucher ym. 2000). Oppimisvaikeuksilla on siis yhteys toisiinsa, joka tekee kasvatuksesta ja opetuksesta haastavampaa. Haasteiden päällekkäisyys, yksilöllisemmät opetussuunnitelmat ja tavoitteet kuormittavat lasta valtavasti, johon he tarvitsevat tukea niin omalta perheeltään, vertaisryhmältään kuin myös opetus- ja kasvatustammattilaisilta. Sen vuoksi käyttäytymisen ja tunne-elämän hallinnan haasteisiin onkin tärkeä puuttua jo varhain, jotta lapsi saadaan osaksi yhteisöään ja vältetään mahdollinen väliin puuttaminen.

Lasten arviot omasta tunne-elämän hallinnan vahvuudestaan kertovat, että lapset arvioivat itsensä aika vahvoiksi. Myös minäpystyvyyden keskiarvojen perusteella voidaan arvioida, että lapsilla on vahva käsitys omasta minäpystyvyydestään. Sukupuolen yhteys näkyy ihmissuhteiden ja tunne-elämän hallinnan vahvuuksissa. Tytöt arvioivat itsensä vahvemmiksi, mutta mistä tämä sitten johtuu? Aikaisempien tutkimusten mukaan pojat ovat aikaisessa vaiheessa elämää vähemmän sosiaalisesti kompetentteja, aggressiivisempia ja vetäytyvämpiä kuin tytöt. On myös osoitettu, että lapsilla, jotka ovat vähemmän kiintyneitä vanhempiinsa ja lapsi on kokenut enemmän perheen stressiä, ovat vaarassa kehittyä kokonaisvaltaisesti. (DeMulder & Denham, 2002.) Tunne-elämän hallinta, joka vaatii kykyä hyväksyä toisten osoittamia välittämisen tunteita sekä osoittaa niitä myös itse, on siis haastavampaa pojille myös aikaisempien tutkimusten pohjalta, kuten myös ihmissuhteet, jotka vaativat kykyä toimia sosiaalisissa tilanteissa olosuhteiden mukaisesti ja kontrolloida tunteitaan. Lapsen kiintymyssuhde vanhempiinsa on myös tärkeässä osassa kehitystä, joka tarjoaa mahdollisuuden turvalliseen ja luottamukselliseen elinympäristöön vauva- ja taaperoiästä aina koulu-ikäseen.

Tarkasteltaessa lasten arvioita luokka-asteelta siirryttäessä, merkitsevä ero oli ainoastaan minäpystyvyyden osa-alueella, jossa arviot laskevat siirryttäessä kolmannelta luokalta neljännelle. Capraran ym. (2008) mukaan minäpystyvyyden arviot alkavat laskemaan nuoruusiässä, mutta tämän tutkimuksen tulokset kertovat jo aikaisemmasta tason laskusta. Yksilökehityksen kannalta erittäin mielenkiintoista olisikin tietää, milloin minäpystyvyyden laskeminen jo alkaa. Toisaalta mitä nuorempia lapsia tutkitaan, sitä epätarkemmaksi taitotason arviointi menee ja tutkimuksen luotettavuus kärsii.

Lernerin ym. (2005; Jenson ym. 2013) mukaan yksilön käyttäytyminen muuttuu ja kehittyy läpi elämän. Tämä systemaattinen kehittyminen tai yksilön muuttuminen on seurausta vastavuoroisesta vuorovaikutussuhteesta yksilön biologian, psykologian, ekologian ja historian välillä (Lerner ym. 2005). Käyttäytymisellä on aina mahdollista muuttua ja sitä tukevat kontekstit voidaan valjastaa tähän kyseiseen tehtävään (Benson, 2003). Nuoruudessa erityisen tärkeänä vaikuttajana käyttäytymiseen nähdään tällaisena kontekstina juuri sosiaalinen ympäristö, johon kuuluu perhe, koulu, vertaiset, naapurusto ja muu yhteisö (Flay, 2002). Positiivista kehitystä saataisiin tuettua paremmin, jos nämä verkostot saataisiin kehystettyä jo aikaisemmin kuin vasta nuoruudessa. Yhteisön suunnittelemilla nuorisohjelmilla on nimittäin suora yhteys positiiviseen kehitykseen (Eccles & Gootman, 2002). Roth ja Brooks-Gun (2003a, 2003b; Silbereisen & Lerner, 2007) toivat julki, kuinka näiden ohjelmien kautta keskittyessä nuoria stressaaviin seikkoihin, edistetään positiivista kehitystä viidellä eri osa-alueella: kompetenssin, itsevarmuuden, luonteen, yhteyden ja välittämisen alueella. Kehitystä tapahtuu nimenomaan, kun ohjelmiin liittyy aktiviteetteja, jotka keskittyvät nuorison taitojen rakentamiseen, positiivisiin aikuinen-nuori -suhteisiin ja antavat mahdollisuuksia nuorille osallistua (Blum, 2003; Lerner, 2004; Roth & Brooks-Gun, 2003a). Tavoitteena tulisi olla kasvaminen ja kehittyminen elämän aikana eikä niinkään elämästä selviytyminen (Park, 2004). Elämässä selviytymisen ei tulisi olla edes vaihtoehto vaan tulisi keskittyä nimenomaan lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemiseen, haasteiden ennaltaehkäisemiseen ja perheiden tukemiseen heti lapsen syntymästä lähtien

Nuoruuden aikana on todella tärkeää, että yksilöt pääsevät osalliseksi prososiaaliseen toimintaan, jonka kautta he voivat tehdä yhteistä hyvää perheelle, koululle tai esimerkiksi vertaisille. (Cantolano ym. 2004) Yksilön vahvuuksien ja häntä ympäröivän kodin, koulun ja yhteisön resurssien yhteistoiminnan avulla saavutetaan positiivisen kehityksen systemaattinen edistyminen (Lerner, 2004; Lerner ym. 2005; Silbereisen & Lerner, 2007). Aikuisilla on Larsonin (2006) mukaan erityisen tärkeä rooli nuorten positiivisen kehityksen tukemisessa, kuten rajojen asettamisessa ja toisaalta taas joustamisessa, sallimalla nuorille autonomiaa ja vaihtoehtoja asettamatta heitä kuitenkaan uhkan varaisiksi, tukemalla tavoitteita ja toisaalta myös haastamalla niitä, kuuntelemalla ja joissakin tilanteissa antamalla oman mielipiteen ja miettimällä, milloin antaa heidän oppia omista virheistään (Cantolano ym. 2004). Yhteiskunta muuttuu valtavaa vauhtia, jonka mukana tuoma jatkuvat kiire ja haluttomuus olla paikallaan ja rauhoittua tuo mukanaan myös vanhemmuuden haasteet. Nämä haasteet näkyvät lapsissa rauhottomuutena, välinpitämättömyytenä, rajattomuutena ja joustamattomuutena. Tietoa ja apua olisi saatavilla, mutta sen tavoittaminen on lähes mahdotonta, koska informaatiotulva on aivan valtavaa.

Positiivisen käytöksen huomioiminen edesauttaa yksilön motivaatiota toimia myös tulevaisuudessa samoin kuten myös tulevaisuuteen uskomisen, joka on myös elintärkeää ja sisältää toivon ja optimismin tulevista tapahtumista (Cantolano ym. 2004). Tähän ajatukseen onkin hyvä pysähtyä ja toivoa parempaa tulevaisuutta niin kasvatuksen kuin myös koulutuksen kehittämiseen, jotta sosioemotionaalisten taitojen ymmärtäminen nähtäisiin yhtä tärkeänä osana varhaiskasvatus- ja kouluelämää kuin akateemisten taitojen oppiminen.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus

Minäpystyvyys ja oppimisvaikeusinterventio -tutkimushankkeeseen osallistui kokonaisuudessaan noin 1344 alakouluikäistä lasta. Tähän tutkimukseen valikoitui 3. ja 4. luokkalaiset (N = 819), joista tyttöjä oli 390 ja poikia 429. Jo suuri aineistokoko antaa viitteitä siitä, että tuloksia voidaan yleistää. Luotettavuutta

voisi kuitenkin parantaa maantieteellisesti laajempi tutkimus. Tutkimushanke nojaa vahvasti aikaisempiin tutkimuksiin ja minäpystyvyyteen liittyvät kyselylomakkeet laadittiin Banduran (2006) ohjeistuksen ja aikaisempien minäpystyvyyssmittarien tuella, jonka jälkeen lomakkeet esiteltiin ja tehtiin tämän pohjalta vaaditut muutokset. Tunne elämän hallinnan ja ihmissuhteiden vahvuuden osiot ovat osa suomalaista Käyttäytymisen ja Tunteiden vahvuuksien Arviointilomaketta, joka on suomalainen vastine yhdysvaltalaisesta Behavioral and Emotional Rating Scale 2 (Epstein, 2004). Tämä arviointilomake on psykometrisilta ominaisuuksiltaan soveltuva mittaamaan oppilaiden vahvuuksia (Sointu ym. 2014) ja sitä pystytään toteuttamaan suomalaisten alakoululaisten keskuudessa.

Tutkimus suoritettiin kyselylomakkeilla, joiden käyttöön tutkijat koulutettiin. Tutkimustilanteessa kyselylomakkeiden alussa olevat harjoitusosiot, jotka sisälsivät esimerkit vastausvaihtoehdoista, käytiin lasten kanssa läpi. Tämän avulla varmistettiin se, että vastaajat ymmärsivät täysin, miten kysymyksiin vastataan.

Tutkimus suoritettiin luokkamutoisesti eli yksi luokka pääsi osallistumaan aina kerrallaan. Luotettavuutta saattoi heikentää se, että tutkijoita oli monia ja lapsiin kohdistunut ohjeistus ei ollut välttämättä samanlaista. Myös lasten kysymyksiin vastaaminen on voinut vaikuttaa tutkimuksessa suoriutumiseen.

Yksi merkittävä osa, joka saattoi vaikuttaa luotettavuuteen, oli oppilaiden asenteet ja sen hetkiset tunnetilat testaustilannetta kohtaan. Oppilas on voinut jättää kysymyksiin vastaamatta tai esimerkiksi vastannut kaikkiin kysymyksiin samalla vastausvaihtoehdolla. Koska tutkimustilanne oli normaali luokkatilanne, niin myös muiden oppilaiden läsnäolo saattoi vaikuttaa osaltaan suuntaan jos toiseen.

Minäpystyvyyttä mittaavassa 7-portaisen Likert asteikon vaihtoehto "4 = En osaa sanoa" jätettiin aineiston osaksi, vaikka sen voi koodata puuttuvaksi tiedoksi. Arvo saattaa vaikuttaa oleellisesti ryhmäkeskiarvoihin ja voi näin vääristää tuloksia. Aineistoa tarkasteltaessa siitä poistettiin luotettavuudeltaan selkeästi epäilyttävät vastaukset eli poikkeavat arvot, jotka olisivat vaikuttaneet voimakkaasti keskiarvoihin ja korrelaatiokertoimeen.

Tutkimustulosten koodaaminen ei tapahtunut samojen henkilöiden toimesta vaan mukana oli monia avustajia, jotka auttoivat osaltaan aineiston tallentamisesta. Tämä on saattanut johtaa siihen, että epäselviä tuloksia on koodattu eri tavoin.

Ovatko lapset kykeneviä sitten arvioimaan omaa toimintaansa. Klassenin (2002) mukaan oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, arvioivat itsensä epätarkasti. Emme voi olla varmoja osallistujien oppimisvaikeuksista, mutta emme myöskään arviointikyvystä. Alakouluikäisten arviointi on ylioptimistista (Liew, McTigue, Barrios & Hughes, 2008), joten tutkimustuloksiin tulee suhtautua varauksellisesti.

5.3 Jatkotutkimushaasteita

Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia aikaisempiin verrattuna. Tulokset ovat kuitenkin vain pintaraapaisu siitä, mitä todellisuudessa käyttäytymisen ja tunteiden hallinta tai toisin sanoen sosioemotionaalinen kompetenssi sisältää. Tässä tutkimuksessa vertailtavina tekijöinä olivat lasten sukupuoli ja ikä. Tarvitaan kuitenkin paljon laajempi tutkimusjoukko selventämään sitä, kuinka suuri vaikutus näillä tekijöillä on. Jos lähdetään vertailemaan kehityksellisestä näkökulmasta, niin olisi hyvä ottaa aineistoon mukaan koko tutkimushankkeen aineisto eli 2.-5. luokat.

Käyttäytymisen ja Tunteiden vahvuuksien Arviointilomakkeeseen kuuluvat muut osiot, kuten vahvuus perheenjäsenenä ja koulussa olisi hyvä kartoittaa. Ylipäänsäkin suomalaista tutkimusta tulisi saada lisää liittyen jo varhaiskasvatukseen ja alkuopetukseen, jonka piirissä sosioemotionaalisiin haasteisiin voidaan jo puuttua ennaltaehkäisevästi eikä korvaavana toimenpiteenä.

Käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan taustalla toimivaa nuorten positiivisen kehityksen teoriaa tulisi myös tutkia laajemmin. Siinähan pyritään Catalanon ym. (2004) mukaan tukemaan läheisten ihmissuhteiden syntymistä, behavioraalista, kognitiivista, emotionaalista, sosiaalista ja moraalista kompetenssia sekä resilienssiä eli kykyä suhtautua stressaaviin tilanteisiin tai muutoksiin joustavalla

tavalla. Tämän lisäksi pyritään vaalimaan positiivista identiteettiä, itsemääräämisoikeutta, minäpystyvyyttä, uskoa tulevaisuudesta, positiivisen käyttäytymisen huomioimista, prososiaalisia normeja sekä tuottamaan mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnan toimintaan (Catalano ym. 2004).

Tämä edellä mainittu resilienssin näkökulma olisi ajankohtainen ja äärimmäisen tärkeä osa kokonaisvaltaisesti kehittyvää lapsen ja nuoren elämää, koska positiivisen kehityksen tukeminen vaikuttaa myös resilienssiin eli kykyyn suhtautua stressaaviin tilanteisiin tai muutoksiin joustavalla tavalla (Catalano ym. 2004). Resilienssi on kuitenkin vain yksi osa yksilön adaptiivisuutta, jonka voi oppia lapsuudessa kuka vain (Damon, 2004), joten plastisiteetin eli aivojen muokkautuvuuden osuuden tutkiminen sosioemotionaalisen kompetenssin synnyssä olisi myös mahdollisuus. Plastisiteetti on kehityksen tärkein vahvuus ja yhdessä kehityksen adaptiivisen säätelyn kanssa se edistää positiivista kehitystä. (Lerner ym. 2005)

Park (2004) puhuu luonteen vahvuuksista, joiden avulla yksilö voi vastustaa esimerkiksi trauman negatiivisia vaikutuksia tai ennen kuin ongelmat alkavat näkyä. On myös todisteita siitä, kuinka luonteen vahvuudet auttavat nuoria selviytymään. Benson ym. (1998) kertovat, kuinka luonteen kehittymisen on todettu vähentävän ongelmakäyttäytymistä, kuten väkivaltaisuutta, masennusta ja alkoholin väärinkäyttöä. Mikä sitten johtaa luonteen vahvuuksien syntyyn? Yksilön perinnöllisyyden merkitys on todettu muun muassa monilla kaksostutkimuksilla. Tutkimusten mukaan vanhempien roolilla, positiivisilla roolimalleilla, läheisillä suhteilla kavereihin ja perheenjäseniin sekä positiivisilla instituutioilla, kuten koululla on todettu olevan yhteys luonteen vahvuuksien syntyyn. (Park, 2004.) Suomalaiseen kasvatukseen luonteen vahvuudet ovat tulleet tutuiksi viimeistään Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) Huomaa hyvä! -kasvatusmateriaalista, jossa keskitytään myös hyveisiin.

LÄHTEET

- Arsenio, W. F., Cooperman, S. & Lover, A. 2000. Affective predictors of pre-schoolers' aggression and peer acceptance: direct and indirect effects. *Developmental psychology*, 36(4), 438.
- Bandura, A. 1997. *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. 2001. Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, 72(1), 187-206.
- Bandura, A. & Schunk, D. H. 1981. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 41(3), 586-598.
- Bandura, A. 2006. Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 307-337.
- Berger, J-L. 2012. Motivational beliefs and self-regulated learning in low vocational training track students. *Journal of educational and developmental psychology*, 2(1), 37-48.
- Boucher, J., Lewis, V. & Collins, G. M. 2000. Voice processing abilities in children with autism, children with specific language impairments, and young typically developing children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7), 847-857.
- Bradley, R., Doolittle, J. & Bartolotta, R. 2008. Building on the data and adding to the discussion: The experiences and outcomes of student with emotional disturbance. *Journal of Behavioral Education*, 17(1), 4-23.
- Bruning, R. & Horn, C. 2000. Developing motivation to write. *Educational psychologist*, 35(1), 25-37.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C. & Bandura, A. 2008. Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of educational psychology*, 100(3), 525.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S. & Hawkins, J. D. 2004. Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *The Annals of American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98-124.

- Catalano, R. F., Hawkins, D. J., Berglund, L. M., Pollard, J. A. & Arthur, M. W. 2002. Prevention Science and Positive Youth Development: Competitive or Cooperative Frameworks? *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 230-239.
- Coleman, P. K. 2003. Perception of parent-child attachment, social self-efficacy, and peer relationships in middle childhood. *Infant and child development*, 12(4), 351-368.
- Corno, L. 2004. Introduction to the Special Issue Work Habits and Work Styles: Volition in Education. *Teachers College Record*, 106(9), 1669-1694.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political Science*, 591(1), 13-24.
- 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.
- Denham, S. 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.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. & Greenberg, M. T. 2007. Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The journal of primary prevention*, 28(2), 67-91.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Epstein, M.H. (1999). Development and validation of a scale to assess the emotional and behavioral strengths of children and adolescents. *Remedial and Special Education*, 20(5), 258-262.
- Epstein, M.H. (2000). The behavioral and emotional rating scale: A strength based approach to assessment. *Diagnostique*, 25(3), 249-256.
- Epstein, M.H., Harniss, M.K., Pearson, N., & Ryser, G. (1999). The Behavioral and Emotional Rating Scale: Test-retest and inter-rater reliability. *Journal of Child and Family Studies*, 8(3), 369-377.
- Epstein, M.H., Mooney, P., Ryser, G., & Pierce, C.D. (2004). Validity and reliability of the Behavioral and Emotional Rating Scale: Youth Rating Form. *Research on Social Work Practice*, 14(5), 358-367.

- Epstein, M.H., Ryser, G., & Pearson, N. (2002). Standardization of the Behavioral and Emotional Rating Scale: Factor structure, reliability, and criterion validity. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 29(2), 208-216.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Hanish, L. D. & Spinrad, T. L. 2001. Preschoolers' spontaneous emotion vocabulary: Relations to likability. *Early Education and Development*, 12(1), 11-27.
- Flay, B. R. 2002. Positive Youth Development Requires Comprehensive Health Promotion Programs. *American Journal of Health Behavior*, 26(6), 407-424.
- Frey, K. S., Nolen, S. B., Edstrom, L. V. S. & Hirschtein, M. K. 2005. Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attribution and behavior. *Journal of applied developmental psychology*, 26(2), 171-200.
- Hallinan, M. T. 2008. Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of education*, 81(3), 271-283.
- Helsingin sanomien www-sivusto. < <http://www.hs.fi> >. 16.1.2017.
- Klassen, R. M. 2002. A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 88-102.
- Klassen, R. M. 2010. Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 19-30.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 277-279.
- Lappalainen, K. & Sointu, E. (2013). Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa. Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE-hanke). Itä-Suomen yliopisto. Erityispedagogiikka.
- Lee, W., Lee, M. J., Bong, M. 2014. Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary educational psychology*, 39(2), 86-99.
- Moilanen, I. 2012. Lapsen Adhd. Liitännäishäiriöt. Teoksessa Dufva, V. & Koi-vunen, M. (toim.). Adhd. Diagnosointi, hoito ja hyvä arki, 140-144. Bookwell Oy, Juva.

- Jenson, J. M., Alter, C. F., Nicotera, N., Anthony, E. K. & Forrest-Bank, S. S. 2013. Risk, Resilience, and Positive Youth Development. Developing Effective Community Programs for At-Risk Youth: Lessons from the Denver Bridge Project. Oxford University Press: New York.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C. & Lerner, J. V. 2005. Positive Youth Development. A View of the Issues. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jelicic, H., Alberts, A., Ma, L., Smith, L. M., Bobek, D. L., Richman-Raphael, D., Simpson, I., Christiansen, E. D. & 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. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.
- Larson, R. 2006. Positive Youth Development, Willful Adolescents, and Mentoring. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 766-689.
- Liew, J., McTigue, E. M., Barrios, L. & Hughes, J. N. 2008. Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. *Early childhood research quarterly*, 23(4), 515-526.
- Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., Abikoff, H. B. & Alvir, J. M. J. 2005. Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the schools*, 42(4), 405-417.
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. 1985. Self-concept: Its multifaced, hierarchical structure. *Educational psychologist*, 20(3), 107-123.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. <http://www.okm.fi/OPM/Tiedotteet/2016/12/PISA2015.html?lang=fi>. Viitattu 23.01.2016.
- Pajares, F. Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy. Viitattu 23.10.2016. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>.
- Pajares, F. 2008. Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*, 111-139.
- Pajares, F. & Schunk, D. H. 2001. Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept and school achievement. *Perception*, 11, 239-266.

- Pajares, F. & Valiante, G. 2002. Student's self-efficacy in their self-regulated learning strategies: A developmental perspective. *Psychologia*, 45(4), 211-221.
- Pallant, J. 2007. *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using SPSS version 15*. Nova Iorque: McGraw Hill.
- Paris, S. G. & Paris, A. H. 2001. Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational psychologist*, 36(2), 89-101.
- Park, Nansoon. 2004. Character Strengths and Positive Youth Development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 40-54.
- Pulkkinen, L. 2002. Itsesäätely sosiaalisten suhteiden perustana. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.). *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Porvoo: Bookwell, 80-105.
- Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dillworth-Bart, J. E. & Mueller, U. 2006. Executive function and the promotion of social-emotional competence. *Journal of applied developmental psychology*, 27(4), 300-300.
- Rose-Krasnor, L. 1997. The nature of social competence: A theoretical review. *Social development*, 6(1), 111-135.
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. 2009. Social-emotional competence in early childhood. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 162-179.
- Rudolph, S.M., & Epstein, M.H. (2000). Empowering children and families through strength-based assessment. *Reclaiming Children and Youth*, 8(4), 207-209.
- Silbereisen, R. K. & Lerner, R. M. (ed.) 2007. *Approach to Positive Youth Development*. Los Angeles: Sage Publications.
- Schunk, D. H. 1990. Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.
- Schunk, D. H. & Mullen, C. A. 2012. Self-efficacy as an engaged learner. *Handbook of research on student engagement*. 219-235. Springer US.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. 2009. Self-efficacy theory. *Handbook of motivation at school*. 25-53.
- Sharma, A. 2013. Associations between self-efficacy beliefs, self-regulated learning strategies, and students' performance on model-eliciting tasks: An examination of direct and indirect effects. (doctoral dissertation). University of Florida.

- Sointu, E. T. 2014. Multi-Informant Assessment of Behavioral and Emotional Strengths. (Unpublished doctoral dissertation). University of Eastern Finland.
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lambert, M. C., Lappalainen, K. & Epstein, M. H. 2014. 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.
- Synhorst, L. L., Buckley, J. A., Reid, R., Epstein, M. H., & Ryser, G. 2005. Cross informant agreement of the behavioral and emotional rating scale-2nd edition (BERS-2) parent and youth rating scales. *Child & Family Behavior Therapy*, 27(3), 1–11.
- Uhing, B. M., Mooney, P., & Ryser, G. R. 2005. Differences in Strength Assessment Scores for Youth With and Without ED Across the Youth and Parent Rating Scales of the BERS-2. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 13(3), 181–187.
- Usher, E. L. & Pajares, F. 2008. Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of educational research*, 78(4), 751-796.
- Vannest, K. J., Temple-Harvey, K. K. & Mason, B. A. 2009. Adequate early progress for students with emotional and behavioral disorders through research-based practices. *Preventing School Failure*, 53(2), 73-83.
- Yates, T., Ostrosky, M. M., Cheatham, G. A., Fettig, A., Shaffer, L. & Santos, R. M. 2008. Research synthesis on screening and assessing social-emotional competence. The center of the social and emotional foundations for early learning. Vanderbilt University. [edu/csefel](http://www.vanderbilt.edu/csefel).
- Youngblade, L. M., Theokas, C., Schulenberg, J., Curry, L., Huang, I-Chan & Novak, M. 2007. Risk and Promotive Factors in Families, Schools, and Communities: A Contextual Model of Positive Youth Development in Adolescence. *Pediatrics*, 119(Supplement 1), S47-S53.
- Zimmerman, B. J. 2000. Self-Efficacy: an Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25(1), 82-91.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. 1990. Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational psychology*, 82(1), 51-59.