

Oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet akateemisen minäkäsityksen suojatekijänä heikon koulumenestyksen negatiiviselta vaikutukselta

Veera Koivisto

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Koivisto, Veera. 2019. Oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet akateemisen minäkäsityksen suojatekijänä heikon koulumenestyksen negatiiviselta vaikutukselta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 38 sivua.

Tutkimuksessa tutkittiin oppilaiden viidennellä luokalla mitattujen käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksiin kuuluvien kouluvahvuuksien sekä koulumenestyksen yhteyksiä oppilaiden kuudennen luokan akateemiseen minäkäsitykseen. Vahvuuksia tarkasteltiin suojatekijänä eli selvitettiin, suojaavatko oppilaan vahvuudet oppilaan akateemista minäkäsitystä heikon koulumenestyksen negatiiviselta vaikutukselta.

Tutkimusaineisto oli ISKE-tutkimushankkeesta, ja se kerättiin vuosina 2010–2012. Muuttujina tutkimuksessa olivat oppilaiden viidennellä luokalla mitatut kouluvahvuudet sekä itsearvioina (n=588) että vanhempien arvioina (n=328), viidennen luokan koulumenestys (n=529) sekä akateeminen minäkäsitys viidennellä (n=588) ja kuudennella (n=631) luokalla. Aineisto analysoitiin varianssi- ja kovarianssianalyysilla.

Tulosten mukaan viidennen luokan kouluvahvuuksien yhteys kuudennen luokan akateemiseen minäkäsitykseen on todennäköisesti epäsuora viidennen luokan akateemisen minäkäsityksen kautta. Kouluvahvuudet eivät toimineet suojatekijänä oppilaan akateemiselle minäkäsitykselle.

Tarvitaan enemmän tutkimustietoa käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien merkityksestä oppilaan minäkäsityksen kehittämisessä. Kuitenkin voidaan nähdä viitteitä siitä, että käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksia voidaan hyödyntää positiivisemmän akateemisen minäkäsityksen tukemisessa.

Asiasanat: käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet, akateeminen minäkäsitys, koulumenestys

SISÄLTÖ

| | |
|--|-----------|
| TIIVISTELMÄ | 2 |
| SISÄLTÖ | 3 |
| 1 JOHDANTO | 4 |
| 1.1 Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet ja niiden arviointi..... | 5 |
| 1.2 Akateeminen minäkäsitys | 7 |
| 1.3 Akateemisen minäkäsityksen ja koulumenestyksen välinen yhteys | 8 |
| 1.4 Tutkimuskysymykset | 9 |
| 2 TUTKIMUSMENETELMÄT | 11 |
| 2.1 Tutkimusaineisto..... | 11 |
| 2.2 Mittarit ja muuttujat | 12 |
| 2.3 Aineiston analyysi | 15 |
| 3 TULOKSET | 17 |
| 3.1 Kouluvahvuuksien yhteys seuraavan vuoden akateemiseen minäkäsitykseen minäkäsityksen lähtötason ollessa kontrolloitu..... | 17 |
| 3.2 Kouluvahvuuksien ja koulumenestyksen yhteydet seuraavan vuoden akateemiseen minäkäsitykseen..... | 18 |
| 3.3 Kouluvahvuuksien, koulumenestyksen ja akateemisen minäkäsityksen välisten yhteyksien muutos, kun akateemisen minäkäsityksen lähtötaso kontrolloidaan | 20 |
| 4 POHDINTA | 22 |
| LÄHTEET | 28 |
| LIITTEET | 36 |

1 JOHDANTO

Oppilaiden vahvuuksien huomaaminen, niiden esiin tuominen ja tukeminen on opetuksessa selvästi nouseva suuntaus (Lappalainen, Savolainen, Kuorelahti & Epstein, 2009; Sointu, 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan oppilaiden vahvuudet 71 kertaa ja edellytetään oppilaiden oppimis- ja kehitystarpeiden lisäksi oppilaiden vahvuuksien arviointia. Siitä huolimatta monet kehitetyt arviointivälineet ovat ongelmakeskeisiä ja keskittyvät tunnistamaan oppilaan puutteita ja haasteita oppilaan vahvuuksien sijaan (Buckley & Epstein, 2004; Epstein, 1999; Lappalainen ym., 2009).

Koska vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen on uusi lähestymistapa oppilaiden arviointiin (Sointu, 2014), tutkimustietoa oppilaiden vahvuuksista on melko vähän. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää vahvuuksien merkitystä oppilaiden akateemisen minäkäsityksen kehityksessä. Tutkimuksessa selvitettiin oppilaan viidennellä luokalla mitatun koulumenestyksen sekä käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien yhteyttä oppilaan kuudennen luokan akateemiseen minäkäsitykseen. Akateemista minäkäsitystä ja sen yhteyttä koulumenestykseen on tutkittu paljon: heikon koulumenestyksen tiedetään olevan yhteydessä heikkoon akateemiseen minäkäsitykseen (ks. Ehm, Lindberg & Hasselhorn, 2014; Grygiel, Modzelewski & Pisarek, 2017; Marsh & Craven, 2006; Möller, Pohlmann, Köller & Marsh, 2009). Kuitenkin näyttäisi siltä, ettei ole selvitetty, millainen rooli oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksilla on akateemisen minäkäsityksen ja koulumenestyksen välisessä yhteydessä.

Tässä tutkimuksessa vahvuuksia tarkasteltiin suojatekijöinä ja haluttiin selvittää, voisivatko oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet suojata akateemista minäkäsitystä heikon koulumenestyksen negatiiviselta vaikutukselta. Mikäli vahvuuksien voidaan todeta suojaavan oppilaan minäkäsitystä, toisi se lisävahvistusta sille, että opetussuunnitelmankin peräänkuuluttama oppilaiden vahvuuksien arviointi ja niiden löytämisen tukeminen on perusteltua.

1.1 Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet ja niiden arviointi

Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet ovat yksilön taitoja, kykyjä ja piirteitä, jotka luovat tunteen omasta osaamisesta, edistävät tyydyttäviä ihmissuhteita, vahvistavat kykyä sietää vastoinkäymisiä ja tukevat persoonallista, sosiaalista ja akateemista kehitystä (Epstein, 2004). Suomessa perusopetuksen yhtenä tehtävänä on ohjata oppilaita löytämään omat vahvuutensa, minkä lisäksi oppilaiden tulisi perusopetuksessa oppia hyödyntämään tunnistamiaan vahvuuksia (OPH, 2014). Aikaisemmissa tutkimuksissa käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien on todettu olevan yhteydessä oppilas-opettajasuhteeseen ja koulumenestykseen (Sointu, Savolainen, Lappalainen & Lambert, 2017) sekä sosiaalisiin taitoihin ja akateemisiin kykyihin (Trout, Ryan, La Vigne & Epstein, 2003). Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien tunnistaminen koulussa nähdään mahdollisuutena kartoittaa ja tukea oppilaiden hyvinvointia (Lappalainen ym., 2009). On esitetty, että oppilaiden käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien tukeminen voisi näkyä parempina sosiaalisina suhteina koulussa sekä oppilaiden parempana koulumenestyksenä (Sointu ym., 2017).

Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointi auttaa keskittymään niihin asioihin, joissa oppilas on hyvä ja näin tukemaan positiivista kehitystä (Buckley & Epstein, 2004). Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksia arvioimalla voidaan kerätä tärkeää tietoa, jonka avulla parannetaan opetuksellisten interventioiden ja tukipalveluiden suunnittelua ja kehittämistä (Sointu, 2014). Kunkin oppilaan ja opetusryhmän vahvuuksien tulisikin olla yksi opetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohdista (OPH, 2014). Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arvioinnilla pyritään osoittamaan, että jokaisesta oppilaasta voidaan löytää vahvuuksia, kykyjä ja voimavaroja. (Epstein, 1999; Harniss, Epstein, Ryser & Pearson, 1999).

Vaikka vahvuuksien arviointia onkin kehitetty vastapainoksi ongelmakeskeiselle arvioinnille, vahvuuksien ja tuen tarpeiden arvioinnin yhdistäminen voi antaa kokonaisvaltaisemman kuvan arvioinnin kohteena olevasta oppilaasta. (Buckley & Epstein, 2004; Harniss ym., 1999). Tällaista monipuolista arviointia edellyttää myös opetussuunnitelma (OPH, 2014). Tuen tarpeiden kartoittaminen

auttaa tunnistamaan oppilaat, jotka tarvitsevat tukea, mutta vahvuuksien arviointi auttaa ohjaamaan tukitoimia positiivisempaan suuntaan (Epstein, 2000). Tukitoimissa keskitytään silloin ”puutteiden korjaamisen” sijaan oppilaan vahvuuksien lisäämiseen (Harniss ym., 1999). Oppilaan vahvuudet toimivat siis luonnollisena lähtökohtana yksilöllisille tukitoimille (Trout ym., 2003).

Vahvuuskeskeistä lähestymistapaa voidaan perustella nuorten positiivisen kehityksen teorian (*Youth Positive Development, PYD*) näkökulmasta (ks. Damon, 2004; Sointu, 2014; Sointu ym., 2017). Nuorten positiivisen kehityksen teoria on sateenvarjokäsite erilaisille teorioille, jotka keskittyvät nuorten positiivisiin ominaisuuksiin ja hyvän kehityksen tukemiseen (Damon, 2004). Vaikka eri teorit poikkeavat painotuksiltaan, ne korostavat yksilöllisiä vahvuuksia ja ympäristön voimavaroja keskeisinä tekijöinä nuoren kehityksessä alleviivaten nimenomaan yksilöllisten vahvuuksien merkitystä (Sointu, 2014).

Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksia voidaan tarkastella myös resilienssin näkökulmasta (ks. Sointu, 2014; Sointu ym., 2017). Resilienssi on joukko erilaisia yksilössä ja tämän ympäristössä olevia riski- ja suojatekijöitä, jotka vaikuttavat yksilön selviytymiseen haastavissa tilanteissa (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; Sointu, 2014). Knighthin (2007) mukaan hyvä resilienssi näkyy oppilaassa emotionaalisenä kompetenssina, johon kuuluvat positiivinen minäkäsitys, hallintakäsitys, autonomia ja huumorintaju sekä sosiaalisena kompetenssina, joka on kykyä ylläpitää sosiaalisia suhteita. Lisäksi hyvää resilienssiä osoittaa tulevaisuuteen suuntautuminen, joka koostuu optimismista, ongelmanratkaisukyvyistä, hengellisyydestä, määrätietoisuudesta, kriittisestä ajattelusta, joustavuudesta ja ennakoinnista (Knighth, 2007).

Resilienssiteorioiden mukaan yksilöstä ja tämän ympäristöstä löytyvät suojatekijät ovat tärkeitä vastoinkäymisiä kohdatessa. Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointi voi auttaa tunnistamaan näitä suojatekijöitä oppilaassa tai hänen ympäristössään ja ne voivat olla keskeisiä mietittäessä, miten oppilasta voidaan auttaa haastavissa tilanteissa. (Sointu, 2014.) Näkemystä vahvuuksista suojatekijöinä tukee myös tutkimus, jossa havaittiin yhteys käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien sekä mielenterveysongelmaisten nuorten toimintakyvyn

alenemisen välillä: nuorilla, joilla oli enemmän vahvuuksia, oli vähemmän toimintakyvyn alenemista. (Barksdale, Azur & Daniels, 2010.) Barksdale ja kollegat (2010) toteavatkin, että käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet saattavat suojata mielenterveysongelmaista nuorta toimintakyvyn alenemiselta. Tässä tutkimuksessa käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksia tarkasteltiinkin suojatekijänä oppilaan akateemiselle minäkäsitykselle.

1.2 Akateeminen minäkäsitys

Minäkäsitys on ihmisen suhteellisen pysyvä näkemys itsestä, joka muotoutuu kokemusten myötä ympäristön vaikutuksessa. Minäkäsitys vaikuttaa siihen, miten ihminen toimii ja vastavuoroisesti toiminta vaikuttaa siihen, miten ihminen käsittää itsensä. (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976.) Positiivinen minäkäsitys on keskeistä ihmisen psykologisessa hyvinvoinnissa ja täyden potentiaalin hyödyntämisessä (Craven & Marsh, 2008).

Minäkäsitys nähdään hierarkkisena, järjestäytyneenä, moniulotteisena rakenteena, jossa yleinen minäkäsitys jakautuu ei-akateemiseen ja akateemisen minäkäsitykseen, jotka molemmat jakautuvat useampaan aluekohtaiseen minäkäsitykseen. Ei-akateeminen minäkäsitys sisältää sosiaalisen, emotionaalisen ja fyysisen minäkäsityksen. (Shavelson ym., 1976.) Akateeminen minäkäsitys muodostuu matemaattisesta akateemisesta ja kielellisestä akateemisesta minäkäsityksestä, jotka edelleen jakautuvat minäkäsityksiin oppiaineittain (ks. Marsh, 1990a; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988).

Akateemisen minäkäsityksen nähdään siis olevan oppiainesidonnaista (Marsh, 1990a; Möller ym., 2009). Oppilaan yleinen akateeminen minäkäsitys ei siis välttämättä kuvaa oppilaan minäkäsitystä yksittäisen oppiaineen suhteen. Voi myös olla, ettei kaikkien oppiaineiden minäkäsitystä voida kuvata akateemisen minäkäsityksen avulla. Esimerkiksi taito- ja taideaineissa muut ei-akateemisen minäkäsityksen osa-alueet saattavat olla akateemista minäkäsitystä kuvaavampia. (Marsh, 1990a.) On siis tarpeen huomioida akateemisen minäkäsityksen aluekohtaisuus sen määrittelyssä (Marsh ym., 1988; Möller ym., 2009).

Oppilaiden akateeminen minäkäsitys rakentuu koulussa tapahtuvan sosiaalisen vertailun kautta. Sosiaalisen vertailun teorian mukaan ihmisellä on tarve arvioida omia mielipiteitään ja kykyjään, ja tätä arviointia ihmiset tekevät vertaamalla itseään muihin (Festinger, 1954). Luokkahuone tarjoaakin oppilaille paljon mahdollisuuksia sosiaaliselle vertailulle (Dijkstra, Kuyper, van der Werf, Buunk & van der Zee, 2008). Useissa tutkimuksissa on todettu, että koulussa hyvin suoriutuvien ryhmään kuuluminen heikentää oppilaan akateemista minäkäsitystä (ks. Janssen, Wouters, Huygh, Denies & Verschueren, 2015; Jonkmann, Becker, Marsh, Lüdtke & Trautwein, 2012; Marsh, Abduljabbar, Parker, Morin, Abdelfattah & Nagengast, 2014; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Baumert & Köller, 2007; Marsh, Trautwein, Lüdtke & Köller, 2008; Nagengast & Marsh, 2011; Roy, Guay & Valois, 2015; Stäbler, Dumont, Becker & Baumert, 2017). Tätä ympäröivän ryhmän koulumenestyksen negatiivista vaikutusta yksilön akateemiseen minäkäsitykseen kutsutaan *big-fish-little-pond*-efektiksi (Marsh, 1987). Dijkstra ja kollegat (2008) toteavatkin sosiaalisen vertailun luokkahuoneessa olevan kaksiteräinen miekka: toisaalta itsensä vertaaminen paremmin suoriutuviin luokkatovereihin saattaa kannustaa yrittämään kovemmin, mutta toisaalta se voi saada oppilaan tuntemaan itsensä huonoksi vaikuttaen negatiivisesti oppilaan akateemiseen minäkäsitykseen.

1.3 Akateemisen minäkäsityksen ja koulumenestyksen välinen yhteys

Useissa tutkimuksissa on todettu, että oppilaan koulumenestys on yhteydessä oppilaan akateemiseen minäkäsitykseen (esim. Ehm ym., 2014; Grygiel ym., 2017; Marsh ym., 2014; Marsh & Craven, 2006; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller, & Baumert, 2005; Möller ym., 2009; Roy ym., 2015). Koulumenestyksen ja akateemisen minäkäsityksen välistä yhteyttä tutkittaessa on tärkeä ottaa huomioon akateemisen minäkäsityksen moniulotteisuus ja oppiainesidonnaisuus, sillä tutkimuksissa on todettu, että koulumenestyksen ja akateemisen minäkäsityksen yhteydet ovat aluekohtaisia (Ehm ym., 2014; Marsh ym., 1988; Marsh & Craven, 2006; McInerney, Cheng, Mok & Lam, 2012; Möller ym., 2009; Möller, Retelsdorf,

Köller & Marsh, 2011; Pinxten, De Fraine, Van Damme & D'Haenens, 2010). Esimerkiksi heikko menestys matematiikassa on yhteydessä heikompaan matematiikan minäkäsitykseen, muttei välttämättä heikompaan minäkäsitykseen kirjoittamisessa (ks. Ehm ym., 2014).

Tutkimustulokset akateemisen minäkäsityksen ja koulumenestyksen kausalisuhteista ovat ristiriitaisia. Guay, Ratelle, Roy ja Litalien (2010) toteavat tutkimuksessaan, että oppilaat, joilla on positiivinen akateeminen minäkäsitys, ovat motivoituneempia opiskelemaan ja näin ollen menestyvät koulussa paremmin. McInerney ja kollegat (2012) toteavat, että oppilaiden käyttämät opiskelustrategiat vaikuttavat akateemisen minäkäsityksen muodostumiseen ja sitä kautta koulumenestykseen. Kuitenkin Skaalvikin ja Valåsin (1999) tutkimustulokset tukevat näkemystä siitä, että hyvä koulumenestys johtaa parempaan akateemiseen minäkäsitykseen. Guayn, Marshin ja Boivin (2003) sekä Marshin ja Cravenin (2006) tutkimusten tulokset puolestaan osoittavat, että positiivinen akateeminen minäkäsitys johtaa parempaan koulumenestykseen samalla kun hyvä koulumenestys johtaa positiivisempaan akateemiseen minäkäsitykseen.

Tässä tutkimuksessa oli tarkoitus selvittää, millainen rooli oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksilla on akateemisen minäkäsityksen ja koulumenestyksen välisessä yhteydessä. Aiempaa koulumenestystä käytettiin myöhemmän minäkäsityksen selittäjänä, mutta erityisesti oltiin kiinnostuneita käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien yhteydestä akateemiseen minäkäsitykseen ajan yli ja siitä, vaihteleeeko koulumenestys akateemisen minäkäsityksen selittäjänä riippuen oppilaan vahvuuksista. Kiinnostus kohdistui nimenomaan oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden kouluvahvuuksiin, jotka kuvaavat oppilaan kykyä suoriutua koulutehtävistä (ks. Sointu ym., 2018).

1.4 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien, koulumenestyksen sekä akateemisen minäkäsityksen välisiä yh-

teyksiä. Erityisesti haluttiin saada selville, onko oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksilla omavaikutusta oppilaan akateemiseen minäkäsitykseen riippumatta koulumenestyksestä, toisin sanoen, suojaavatko oppilaan kouluvahvuudet akateemista minäkäsitystä koulumenestyksen negatiiviselta vaikutukselta.

Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat:

1. Ovatko 5. luokan kouluvahvuudet yhteydessä 6. luokan akateemiseen minäkäsitykseen, kun minäkäsityksen lähtötaso on kontrolloitu?
2. Miten oppilaan kouluvahvuudet ja koulumenestys 5. luokalla ovat yhteydessä oppilaan akateemiseen minäkäsitykseen 6. luokalla?
 - a. Moderoivatko kouluvahvuudet koulumenestyksen yhteyttä akateemiseen minäkäsitykseen?
 - b. Ovatko 5. luokan kouluvahvuuksien ja koulumenestyksen yhteydet 6. luokan akateemiseen minäkäsitykseen voimassa, kun akateemisen minäkäsityksen lähtötaso kontrolloidaan?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimusaineisto

Tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty osana ISKE- tutkimushanketta (Itä-Suomen Erityisopetuksen kehittämisverkosto) vuosina 2010–2012. Tutkimushankkeessa kerättiin tietoa oppilaille tarjotusta tuesta ja pääpainona olivat käyttäytymisen haasteet. Lisäksi hankkeessa kerättyä aineistoa käytettiin käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arvioinnin mittarin validointiin suomalaiskäyttöön.

Hankkeen aikana tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista ja osallistuvien oppilaiden huoltajilta on pyydetty kirjallinen suostumus oppilaan osallistumiseen. Huoltajia ohjeistettiin keskustelemaan tutkimukseen osallistumisesta oppilaan kanssa, jotta oppilaan oma suostumus tutkimukselle oli taattu. (Sointu, Savolainen, Lappalainen & Epstein, 2012a.)

Tässä tutkimuksessa muuttujina käytettiin oppilaiden viidennellä luokalla mitattuja käyttäytymisen ja tunteiden kouluvahvuuksia, koulumenestystä sekä akateemista minäkäsitystä. Lisäksi mukana oli kuudennella luokalla mitattu akateeminen minäkäsitys. Oppilaiden kouluvahvuuksia mitattiin sekä oppilaiden itsearviona (n=588) että vanhempien arviona (n=328). Oppilaiden koulumenestyksen arviot saatiin 529 oppilaasta. Viidennellä luokalla suoritettussa akateemisen minäkäsityksen mittauksessa vastaukset saatiin 588 oppilaalta, joista tyttöjä oli 315 (53,6 %) ja poikia 273 (46,4 %). Kuudennen luokan akateemista minäkäsitystä koskevaan kyselyyn vastaukset saatiin 631 oppilaalta, joista tyttöjä oli 273, poikia 246 ja 112 oppilaan osalta sukupuoli oli puuttuva tieto. Tutkimuksen analyseissa osallistujamäärät vaihtelivat, sillä jokaisessa analyysissä yksittäisen osallistujan vastaus vaadittiin jokaisen analyysissä käytettävän muuttujan osalta.

Tässä tutkimuksessa käytettyä aineistoa säilytettiin huolellisesti salasanalla suojatussa ympäristössä tutkimuksen tekemisen ajan. Tutkimuksen päätyttyä aineisto muokkauksineen palautettiin takaisin alkuperäisen hankkeen tutkijoille ja

kopiot aineistosta poistettiin muualta. Aineiston käsittelyssä, tutkimuksen suorittamisessa ja tulosten raportoinnissa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä (ks. TENK, 2012).

2.2 Mittarit ja muuttujat

Kouluvahvuuksia mitattiin sekä vanhempien että oppilaiden arvioimana Epsteinin (2004) *Behavioral and Emotional Rating Scale* (BERS-2)-mittarin suomennetulla versiolla *Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline* (KTA) (Sointu ym., 2018), jonka viidestä vahvuusalueesta hyödynnettiin Toimiminen koulussa- vahvuusalueen vastauksia. Toimiminen koulussa- vahvuusalue sisältää yhdeksän väittämää, jotka kuvaavat oppilaan kykyä suoriutua koulutehtävistä, kuten tehtävien tekemistä, tarkkaavuutta ja säännöllistä koulussa käyntiä (Sointu ym., 2018). Kouluvahvuuksien määrää arvioitiin asteikolla 1–4 (1 = ei ollenkaan, 4 = hyvin paljon). Toimiminen koulussa- vahvuusalueen reliabiliteettia kuvaavat Cronbachin alfa- arvot ovat oppilaan itsearviolle 0,83 (poika) ja 0,82 (tyttö) ja vanhemman arviolle 0,83 (poika) ja 0,82 (tyttö) (Sointu ym., 2018, 60).

Mittarina koulumenestykselle käytettiin viidennen luokan kevätlukukauden alussa kerättyjä opettajien arvioita oppilaiden suoriutumisesta matematiikassa, kirjoittamisesta ja lukemisesta kouluarvosanoin asteikolla 4–10 (4 = hylätty, 10 = erinomainen). Näistä arvioista muodostettiin summamuuttuja *koulumenestys*, jonka reliabiliteettia kuvaava Cronbachin alfa oli 0,82.

Akateemista minäkäsitystä kuvasivat oppilaiden arviot omasta yleisestä kouluminäkäsityksestä sekä lukemisen ja matematiikan minäkäsityksestä, jotka mitattiin Marshin (1990b) *Self Description Questionnaire* (SDQ-I)-mittarilla. Mittarissa jokaista minäkäsityksen osa-alueita arvioidaan kahdeksalla väittämällä, jotka kuvaavat kyseistä aluekohtaista minäkäsitystä. Väittämiin vastattiin asteikolla 1–5 sen mukaan, kuinka hyvin väittämät kuvaavat itseä (1 = väärin, ei pidä paikkaansa, 5 = totta, pitää paikkansa). Akateemisen minäkäsityksen eri osa-alueita mitattiin sekä viidennellä että kuudennella luokalla. Osa-alueista muodostettujen summamuuttujien reliabiliteetteja kuvaavat Cronbachin alfat

olivat viidennen luokan mittauksessa 0,89 (yleinen kouluminäkäsitys), 0,91 (lukeminen) ja 0,95 (matematiikka) ja kuudennen luokan mittauksessa 0,91 (yleinen kouluminäkäsitys), 0,92 (lukeminen) ja 0,95 (matematiikka) (Savolainen, Timmermans & Savolainen, 2018).

Jotta tutkimuksessa voitiin käyttää varianssianalyysin selkeää ja havainnollista yhdysvaikutusten arviointia, oppilaiden kouluvahvuuksia sekä koulumenestystä kuvaavat summamuuttujat luokiteltiin. Oppilaiden itsearvioimat kouluvahvuudet luokiteltiin kolmiluokkaiseksi muuttujaksi. Oppilaat jakautuivat itsearvioitujen vahvuuksien mukaisesti kolmeen ryhmään siten, että heikoin ja vahvin neljännes (ryhmä 1 ja ryhmä 3) erotettiin omiksi ryhmikseen ja niiden väliin jäävä osuus oli oma ryhmänsä (ryhmä 2). Nämä itsearvioitujen kouluvahvuuksien mukaisten luokitteluiden raja-arvot löytyvät taulukosta 1.

Taulukko 1 Itsearvioitujen kouluvahvuuksien luokkien raja-arvot

| | Kouluvahvuudet |
|---------|----------------|
| Ryhmä 1 | 1-3 |
| Ryhmä 2 | 3,1-3,6 |
| Ryhmä 3 | 3,7-4 |

Kun analyysin asetelmassa käytettiin oppilaiden itsearvioimia vahvuuksia, myös koulumenestys oli luokiteltu kolmiluokkaiseksi muuttujaksi siten, että luokkien koot olivat lähellä toisiaan. Koulumenestyksen luokat nimettiin heikoimmin menestyviksi, keskiverroksi menestyviksi ja parhaiten menestyviksi. Nämä koulumenestyksen luokitteluiden raja-arvot on esitetty taulukossa 2.

Taulukko 2 Koulumenestyksen luokkien raja-arvot itsearvioitujen kouluvahvuuksien asetelmassa

| Koulumenestys | |
|--------------------------|--------|
| Heikoimmin menestyvät | 4-7,99 |
| Keskiverrosti menestyvät | 8-8,99 |
| Parhaiten menestyvät | 9-10 |

Vanhempien arvioimana kouluvahvuudet luokiteltiin kaksiluokkaiseksi dikotomiseksi muuttujaksi siten, että luokat olivat yhtä suuret (ryhmä A ja ryhmä B). Vanhempien arvioimien kouluvahvuuksien luokkien raja-arvot on esitetty taulukossa 3.

Taulukko 3 Vanhempien arvioimien kouluvahvuuksien luokkien raja-arvot

| Kouluvahvuudet | |
|----------------|-------|
| Ryhmä A | 1-3,3 |
| Ryhmä B | 3,4-4 |

Kun asetelmassa käytettiin vanhempien arvioimia kouluvahvuuksia, myös koulumenestyksestä käytettiin kaksiluokkaista muuttujaa. Jos koulumenestys tai kouluvahvuudet olisivat olleet tässä asetelmassa kolmiluokkaiseksi luokiteltuja, niiden mukaisesti jaetun oppilaiden akateemisen minäkäsityksen ryhmät (yleinen kouluminäkäsitys, matematiikka ja lukeminen) olisivat jääneet liian pieniksi. Tämä johtui siitä, että vanhempien arvioita oppilaan kouluvahvuuksista oli vähemmän kuin oppilaiden itsearvioita. Jos varianssianalyysin ryhmät ovat pienet, heikentää se saatavien tulosten luotettavuutta (Tabachnick & Fidell, 2013, 292). Kaksiluokkaiseksi jaetun koulumenestyksen ryhmät jaettiin siten, että heikoin kolmannes muodosti heikosti menestyvien ryhmän ja loput hyvin menestyvien ryhmän. Näiden luokkien raja-arvot on esitetty taulukossa 4.

Taulukko 4 Koulumenestyksen luokkien raja-arvot vanhempien arvioimien kouluvahvuuksien asetelmassa

| Koulumenestys | |
|---------------------|--------|
| Heikosti menestyvät | 4-7,99 |
| Hyvin menestyvät | 8-10 |

2.3 Aineiston analyysi

Koska tutkimuksessa hyödynnettiin seuranta-aineistoa, siihen syntyy aina puuttuvaa tietoa. Puuttuva tieto ei ole tutkimuksen kannalta ongelmallista, jos se on täysin satunnaista. Jos puuttuva tieto on systemaattista, aiheuttaa se systemaattisen vääristymän aineistoon. Puuttuvan tiedon luonnetta analysoitiin Littlen MCAR- testillä, joka osoitti, että puuttuva tieto oli täysin satunnaista (Missing completely at random), jolloin puuttuvuus ei ollut riippuvaista mistään aineiston havaintoarvosta. (ks. Allison, 2002; Graham, 2012.)

Aineisto analysoitiin SPSS 24- ohjelmistolla käyttäen varianssi- ja kovarianssianalyysia (ANOVA ja ANCOVA). Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattiin kovarianssianalyysilla, jossa riippuvana muuttujana oli oppilaiden yleinen kouluminäkäsitys, minäkäsitys lukemisessa tai minäkäsitys matematiikassa kuudennella luokalla. Riippumattomana muuttujana oli oppilaiden kouluvahvuudet joko oppilaiden itsearvioimana tai vanhempien arvioimana. Minäkäsityksen lähtötaso kontrolloitiin lisäämällä vastaava viidennen luokan minäkäsityksen osa-alue kovariaatiksi analyysiin.

Toiseen tutkimuskysymykseen alakysymyksineen vastattiin varianssi- ja kovarianssianalyysilla. Riippuvana muuttujana analyysissa oli oppilaiden kuudennen luokan yleinen kouluminäkäsitys, minäkäsitys lukemisessa tai minäkäsitys matematiikassa. Riippumattomina muuttujina olivat kouluvahvuudet joko oppilaiden itsearvioimana tai vanhempien arvioimana sekä koulumenestys. Toi-

seen alakysymykseen vastatessa kontrolloitiin minäkäsityksen lähtötaso lisäämällä edelliseen analyysiin kovariaatiksi vastaavan minäkäsityksen osa-alueen arvio viidennellä luokalla.

3 TULOKSET

Tutkimuksen kuvailevina tietoina tarkasteltiin oppilaiden kuudennen luokan akateemisen minäkäsityksen eri osa-alueiden (yleinen kouluminäkäsitys, lukeminen ja matematiikka) keskiarvoja ja keskihajontoja kussakin koulumenestyksen ja -vahvuuksien ryhmässä (ks. taulukot 5–10). Nämä taulukot ovat liitteinä. Itsearvioituja kouluvahvuuksia tarkasteltaessa koulumenestyksestä käytettiin kolmiluokkaista muuttujaa. Kun tarkasteltavana olivat kaksiluokkaiseksi luokitellut vanhempien arvioimat kouluvahvuudet, myös koulumenestys oli luokiteltu kaksiluokkaiseksi.

3.1 Kouluvahvuuksien yhteys seuraavan vuoden akateemiseen minäkäsitykseen minäkäsityksen lähtötason ollessa kontrolloitu

Oppilaiden viidennen luokan itsearvioidut kouluvahvuudet olivat yhteydessä yleiseen kouluminäkäsitykseen kuudennella luokalla ($F(2, 452) = 6.87, p < 0,01, \text{osittais-}\eta^2 = 0,03$) siten, että kaikki vahvuusryhmät erosivat toisistaan ($p < 0,05$). Sen sijaan kouluvahvuudet eivät olleet yhteydessä seuraavan vuoden lukemisen minäkäsitykseen ($F(2, 452) = 1.63, p > 0,05, \text{osittais-}\eta^2 = 0,007$) tai matematiikan minäkäsitykseen ($F(2, 452) = 1.63, p > 0,05, \text{osittais-}\eta^2 = 0,007$). Viidennen luokan minäkäsitys oli vahvassa yhteydessä seuraavan vuoden vastaavaan minäkäsitykseen yleisen kouluminäkäsityksen ($F(1, 452) = 117.99, p < 0,001, \text{osittais-}\eta^2 = 0,21$), lukemisen minäkäsityksen ($F(1, 452) = 271.35, p < 0,001, \text{osittais-}\eta^2 = 0,38$) sekä matematiikan minäkäsityksen ($F(1, 452) = 340.09, p < 0,001, \text{osittais-}\eta^2 = 0,43$) osalta.

Vanhempien arvioimana oppilaiden kouluvahvuudet viidennellä luokalla selittivät seuraavan vuoden yleistä kouluminäkäsitystä ($F(1, 254) = 11.68, p < 0,01, \text{osittais-}\eta^2 = 0,04$) sekä matematiikan minäkäsitystä ($F(1, 254) = 5.106, p < 0,05, \text{osittais-}\eta^2 = 0,02$). Myöhempään lukemisen minäkäsitykseen vanhempien

arvioimilla kouluvahvuuksilla ei ollut yhteyttä ($F(1, 254) = 3.156, p > 0,05$, osittais- $\eta^2 = 0,01$). Myös vanhempien arvioimien kouluvahvuuksien asetelmassa viidennen luokan minäkäsitys oli vahvassa yhteydessä seuraavan vuoden vastaavan minäkäsitykseen yleisen kouluminäkäsityksen ($F(1, 254) = 125.99, p < 0,001$, osittais- $\eta^2 = 0,33$), lukemisen minäkäsityksen ($F(1, 254) = 220.015, p < 0,001$, osittais- $\eta^2 = 0,46$) sekä matematiikan minäkäsityksen ($F(1, 254) = 215.34, p < 0,001$, osittais- $\eta^2 = 0,46$) osalta.

3.2 Kouluvahvuuksien ja koulumenestyksen yhteydet seuraavan vuoden akateemiseen minäkäsitykseen

Oppilaiden itsearvioimat kouluvahvuudet viidennellä luokalla selittivät kuudennen luokan yleistä kouluminäkäsitystä siten, että kaikki itsearvioitujen vahvuuksien ryhmät erosivat toisistaan ($p < 0,01$). Itsearvioitujen kouluvahvuudet selittivät myöhempää lukemisen minäkäsitystä, ja kaikki itsearvioitujen kouluvahvuuksien ryhmät erosivat toisistaan ($p < 0,001$) lukemisen minäkäsityksen osalta. Itsearvioitujen kouluvahvuudet selittivät myös seuraavan vuoden matematiikan minäkäsitystä ryhmän, jolla oli eniten vahvuuksia (ryhmä 3), erotessa sekä ryhmästä 1 ($p < 0,001$) että ryhmästä 2 ($p < 0,001$). (ks. taulukko 11.)

Taulukko 11 Itsearvioitujen kouluvahvuuksien sekä koulumenestyksen yhteydet akateemiseen minäkäsityksen eri osa-alueisiin

| | | Yleinen kouluminäkäsitys | | Lukemisen minäkäsitys | | Matematiikan minäkäsitys | |
|--------------------------------|--------------------------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|
| | (df ₁ , df ₂) | F | (osittais- η^2) | F | (osittais- η^2) | F | (osittais- η^2) |
| Kouluvahvuudet | (2, 393) | 25.90*** | (0.12) | 22.95*** | (0.11) | 12.66*** | (0.06) |
| Koulumenestys | (2, 393) | 6.01** | (0.03) | 6.51** | (0.03) | 1.44** | (0.04) |
| Kouluvahvuudet x koulumenestys | (4, 393) | 0.17 | (0.002) | 1.44 | (0.01) | 0.81 | (0.01) |

HUOM. $p < 0.05^*$, $p < 0.01^{**}$, $p < 0.001^{***}$

Kun asetelmassa olivat oppilaiden itsearvioimat kouluvahvuudet, viidennen luokan koulumenestys oli yhteydessä seuraavan vuoden yleiseen kouluminäkäsitykseen siten, että ero oli heikoimminkin ja parhaiten koulussa menestyvien välillä

($p < 0,01$). Myöhempään lukemisen minäkäsitykseen koulumenestys oli yhteydessä parhaiten ja heikoimmin menestyvien erotessa toisistaan ($p < 0,01$). Itsearvioidujen kouluvahvuuksien asetelmassa koulumenestys selitti myös seuraavan vuoden matematiikan minäkäsitystä heikoimmin menestyvien erotessa sekä keskiarvosti menestyvistä ($p < 0,05$) että parhaiten menestyvistä ($p < 0,01$). (ks. taulukko 11.)

Itsearvioituilla kouluvahvuuksilla ja koulumenestyksellä ei ollut yhdysvaikutusta seuraavan vuoden yleiseen kouluminäkäsitykseen. Yhdysvaikutusta kouluvahvuuksilla ja koulumenestyksellä ei ollut myöskään myöhempään lukemisen tai matematiikan minäkäsitykseen. (ks. taulukko 11.)

Vanhempien arvioimana viidennen luokan kouluvahvuudet selittivät oppilaan kuudennen luokan yleistä kouluminäkäsitystä ja lukemisen minäkäsitystä. Sen sijaan myöhempää matematiikan minäkäsitystä kouluvahvuudet vanhempien arvioimana eivät selittäneet. (ks. taulukko 12.)

Taulukko 12 Vanhempien arvioimien kouluvahvuuksien ja koulumenestyksen yhteydet akateemisen minäkäsityksen eri osa-alueisiin

| | (df ₁ , df ₂) | Yleinen kouluminäkäsitys | | Lukemisen minäkäsitys | | Matematiikan minäkäsitys | |
|--------------------------------|--------------------------------------|--------------------------|------------------------------|-----------------------|------------------------------|--------------------------|------------------------------|
| | | F | (osittais-eta ²) | F | (osittais-eta ²) | F | (osittais-eta ²) |
| Kouluvahvuudet | (1, 228) | 5.28* | (0.02) | 18.83*** | (0.08) | 1.67 | (0.01) |
| Koulumenestys | (1, 228) | 11.65** | (0.05) | 4.08* | (0.02) | 10.84** | (0.05) |
| Kouluvahvuudet x koulumenestys | (1, 228) | 2.49 | (0.01) | 0.04 | (0.00) | 3.77 | (0.02) |

HUOM. $p < 0.05^*$, $p < 0.01^{**}$, $p < 0.001^{***}$

Koulumenestys selitti seuraavan vuoden yleistä kouluminäkäsitystä, lukemisen minäkäsitystä ja matematiikan minäkäsitystä, kun asetelmassa olivat kouluvahvuudet vanhempien arvioimana. Koulumenestyksellä ja vanhempien arvioimilla kouluvahvuuksilla ei ollut yhdysvaikutusta myöhempään yleiseen kouluminäkäsitykseen, lukemisen minäkäsitykseen tai matematiikan minäkäsitykseen. (ks. taulukko 12.)

3.3 Kouluvahvuuksien, koulumenestyksen ja akateemisen minäkäsityksen välisten yhteyksien muutos, kun akateemisen minäkäsityksen lähtötaso kontrolloidaan

Itsearvioitujen kouluvahvuuksien yhteydet seuraavan vuoden yleiseen kouluminäkäsitykseen, lukemisen minäkäsitykseen ja matematiikan minäkäsitykseen poistuivat, kun vastaavan minäkäsityksen lähtötaso kontrolloitiin. Myös koulumenestyksen yhteys seuraavan vuoden minäkäsitykseen poistui yleisen kouluminäkäsityksen, lukemisen minäkäsityksen ja matematiikan minäkäsityksen osalta itsearvioitujen kouluvahvuuksien asetelmassa vastaavan minäkäsityksen lähtötason kontrolloinnin myötä. (ks. taulukko 13.)

Taulukko 13 Itsearvioitujen kouluvahvuuksien, koulumenestyksen sekä vastaavan minäkäsityksen lähtötason yhteydet akateemisen minäkäsityksen eri osa-alueisiin

| | (df ₁ , df ₂) | Yleinen kouluminäkäsitys | | Lukemisen minäkäsitys | | Matematiikan minäkäsitys | |
|------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------|------------------------------|-----------------------|------------------------------|--------------------------|------------------------------|
| | | F | (osittais-eta ²) | F | (osittais-eta ²) | F | (osittais-eta ²) |
| Kouluvahvuudet | (2, 392) | 2.98 | (0.02) | 1.17 | (0.01) | 0.39 | (0.002) |
| Koulumenestys | (2, 392) | 2.22 | (0.01) | 0.79 | (0.004) | 1.77 | (0.01) |
| Vastaavan minäkäsityksen lähtötaso | (1, 392) | 112.35*** | (0.22) | 213.02*** | (0.35) | 305.15*** | (0.44) |

HUOM. p<0.05*, p<0.01**, p<0.001***

Vanhempien arvioimien kouluvahvuuksien ja seuraavan vuoden yleisen kouluminäkäsityksen välinen yhteys säilyi, kun yleisen kouluminäkäsityksen lähtötaso kontrolloitiin. Sen sijaan vanhempien arvioimien kouluvahvuuksien yhteys myöhempään lukemisen minäkäsitykseen poistui, kun lukemisen minäkäsityksen lähtötaso kontrolloitiin. (ks. taulukko 14.)

Taulukko 14 Vanhempien arvioimien kouluvahvuuksien, koulumenestyksen sekä vastaavan minäkäsityksen lähtötason yhteydet akateemisen minäkäsityksen eri osa-alueisiin

| | (df ₁ , df ₂) | Yleinen kouluminäkäsitys | | Lukemisen minäkäsitys | | Matematiikan minäkäsitys | |
|------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------|------------------------------|-----------------------|------------------------------|--------------------------|------------------------------|
| | | F | (osittais-eta ²) | F | (osittais-eta ²) | F | (osittais-eta ²) |
| Kouluvahvuudet | (1, 223) | 4.12* | (0.02) | 1.04 | (0.005) | 0.33 | (0.001) |
| Koulumenestys | (1, 223) | 1.25 | (0.01) | 0.77 | (0.003) | 2.91 | (0.01) |
| Vastaavan minäkäsityksen lähtötaso | (1, 223) | 103.89*** | (0.32) | 178.71*** | (0.45) | 185.25*** | (0.45) |

HUOM. p<0.05*, p<0.01**, p<0.001***

Koulumenestyksen yhteys myöhempään yleiseen kouluminäkäsitykseen poistui vanhempien arvioimien kouluvahvuuksien asetelmassa, kun yleisen kouluminäkäsityksen lähtötaso kontrolloitiin. Sama tapahtui asetelmassa myös koulumenestyksen ja seuraavan vuoden lukemisen minäkäsityksen sekä koulumenestyksen ja matematiikan minäkäsityksen väliselle yhteydelle vastaavan minäkäsityksen lähtötason kontrolloinnin myötä. (ks. taulukko 14.)

4 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien, koulumenestyksen ja akateemisen minäkäsityksen välisiä yhteyksiä. Erityisenä kiinnostuksen kohteena olivat oppilaan kouluvahvuudet akateemisen minäkäsityksen suojatekijänä heikon koulumenestyksen negatiiviselta vaikutukselta.

Tulosten mukaan oppilaiden itsearvioimat viidennen luokan kouluvahvuudet olivat yhteydessä kuudennen luokan yleiseen kouluminäkäsitykseen. Ajan yli kulkeva yhteys kouluvahvuuksilla vanhempien arvioimana löytyi sekä yleiseen kouluminäkäsitykseen että matematiikan minäkäsitykseen. Tämä on tuloksena saman suuntainen Pesun (2017) tutkimuksen kanssa, jossa todettiin, että vanhempien uskomukset lapsensa kyvykkyydestä matematiikassa olivat positiivisessa yhteydessä tämän matematiikan minäkäsityksen kanssa.

Kun tarkasteluun otettiin mukaan oppilaiden koulumenestys, oppilaiden itsearvioimat kouluvahvuudet olivat yhteydessä kaikkiin akateemisen minäkäsityksen osa-alueisiin. Vanhempien arvioimana kouluvahvuudet olivat yhteydessä yleiseen kouluminäkäsitykseen ja lukemisen minäkäsitykseen. Lisäksi oppilaan viidennen luokan koulumenestys oli yhteydessä kaikkiin akateemisen minäkäsityksen osa-alueisiin molemmissa asetelmissa, mikä on linjassa aikaisempien tutkimustulosten kanssa akateemisen minäkäsityksen ja koulumenestyksen välisestä yhteydestä (ks. esim. Ehm ym., 2014; Grygiel ym., 2017; Marsh ym., 2014; Marsh & Craven, 2006; Marsh ym., 2005; Möller ym., 2009; Roy ym., 2015)

Edellä mainitut kouluvahvuuksien ja koulumenestyksen yhteydet akateemiseen minäkäsitykseen eivät kuitenkaan kestäneet akateemisen minäkäsityksen lähtötason kontrollointia. Ainoa jäljelle jäänyt yhteys minäkäsityksen lähtötason kontrolloinnin jälkeen löytyi vanhempien arvioimien kouluvahvuuksien ja oppilaan yleisen kouluminäkäsityksen väliltä.

Voidaan siis todeta, että kouluvahvuuksien yhteys seuraavan vuoden akateemiseen minäkäsitykseen kulkee todennäköisesti epäsuorasti viidennen luokan akateemisen minäkäsityksen kautta. Tämä akateemisen minäkäsityksen ja

kouluvahvuuksien välinen yhteys onkin ymmärrettävä tulos. Tässä tutkimuksessa mitatut kouluvahvuudet kuvaavat oppilaan suoriutumista koulutehtävistään, esimerkiksi tehtävien tekemistä, tarkkaavuutta ja säännöllistä koulussa käyntiä (ks. Sointu ym., 2018). Ihmisen minäkäsitys rakentuu kokemusten kautta (Shavelson ym., 1976), ja kun oppilas oman arvionsa mukaan suoriutuu koulutehtävistä, hänen akateeminen minäkäsityksensä, eli käsitys omasta kompetensista suhteessa muihin, on parempi.

Aiemmassa käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointivälinettä koskevassa tutkimuksessa on todettu, että oppilaiden ja heidän vanhempiansa arviot oppilaan kouluvahvuuksista ovat samansuuntaisia (Sointu, Savolainen, Lappalainen & Epstein, 2012b), jolloin myös vanhempien arvioimat vahvuudet voivat kuvata oppilaan käsitystä omasta osaamisesta. Koska minäkäsityksen kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, myös muiden ihmisten arviot vaikuttavat minäkäsityksen kehitykseen (ks. Shavelson ym., 1976). Tällöin myös vanhempien arviot oppilaan kouluvahvuuksista ovat merkittäviä akateemisen minäkäsityksen kannalta. Pesu (2017) toteaa tutkimuksessaan vanhemmilla olevan tärkeä rooli lapsen minäkäsityksen kehityksen tukemisessa, sillä vanhemman uskomukset lapsen kyvykkyydestä ovat yhteydessä lapsen minäkäsitykseen.

Keskeinen tutkimustulos on se, että oppilaan kouluvahvuuksilla ja koulumenestyksellä ei ollut yhdysvaikutusta akateemiseen minäkäsitykseen. Kouluvahvuudet eivät siis vaikuta toimivan suojatekijänä oppilaan akateemiselle minäkäsitykselle heikon koulumenestyksen negatiiviselta vaikutukselta. Tämä tulos voi selittyä sillä, että oppilailta, joilla koulumenestys oli heikkoa, myös mitattujen kouluvahvuuksien määrä oli vähäistä (ks. Liitteet: taulukot 5–10). Sointu ja kollegat (2017) havaitsivatkin tutkimuksessaan yhteyden käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien sekä koulumenestyksen välillä. On siis mahdollista, että oppilaita, joilla on heikko koulumenestys, mutta paljon kouluvahvuuksia, on vain vähän.

Mikäli vahvuuksien lisääntyminen näkyy parempana koulumenestyksenä, se voi vaikuttaa välillisesti myös akateemiseen minäkäsitykseen. Aiemmissa tutkimuksissa on nimittäin todettu, että parempi koulumenestys johtaa parempaan akateemiseen minäkäsitykseen, (Skaalvik & Valås, 1999), vaikka myös parempi akateeminen minäkäsitys voi johtaa parempaan koulumenestykseen (Guay ym., 2003; Guay ym., 2010; McInerney ym., 2012).

Vaikka tämä tutkimus ei osoittanut käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien toimivan suojatekijänä oppilaan akateemiselle minäkäsitykselle, ei voida sanoa, että käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien huomaaminen ja tukeminen koulussa tulisi jatkossa sivuuttaa. Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien huomaamista ja tukemista voidaan perustella nuorten positiivisen kehityksen teorian näkökulmasta, jossa korostuvat yksilön vahvuudet ja voimavarat nuoren hyvän kehityksen lähtökohtana (ks. Damon, 2004; Sointu, 2014; Sointu ym., 2017). Abed (2017) toteaa tutkimuksessaan, että positiiviseen psykologiaan pohjautuvat interventiot, jotka perustuvat yksilön vahvuuksien tunnistamiseen ja hyödyntämiseen, voivat parantaa minäkäsitystä. Oppilaalle on paljon voimaannuttavampaa oppia huomaamaan omia vahvuuksia omien puutteiden sijaan (LeBuffe & Shapiro, 2004; Rudolph & Epstein, 2000).

Oppilaan minäkäsityksen rakentumisen tukeminen on siis tärkeää. Se on myös yksi perusopetukselle asetetuista tehtävistä Suomessa (OPH, 2014), ja positiivisen minäkäsityksen rakentumisen merkitys on tunnistettu useissa kansainvälisissä tutkimuksissa (Craven & Marsh, 2008). Positiivinen minäkäsitys suojaa esimerkiksi käytösongelmilta (Ybrandt, 2008; Bower, Carroll & Ashman, 2012) ja positiivisen minäkäsityksen tukeminen edistää oppilaan hyvinvointia (Ybrandt, 2008). Positiivisemmän akateemisen minäkäsityksen kehittymistä voitaisiin mahdollisesti edistää käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien avulla esimerkiksi oppilas-opettaja-suhteen kautta: käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet ovat nimittäin yhteydessä parempaan oppilas-opettaja-suhteeseen (Sointu ym., 2017) ja Bakadorovan ja Raufelderin (2014) mukaan hyvä oppilas-opettajasuhde suojaa oppilaan akateemista minäkäsitystä.

Olisikin liioittelua tämän tutkimuksen tulosten perusteella olettaa, ettei oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien huomaamisella koulussa voitaisi tukea positiivisempaa akateemista minäkäsitystä. Chen, Thompson, Kromrey ja Chang (2011) toteavat tutkimuksessaan, että opettajat, joiden odotukset oppilaiden suoriutumista kohtaan ovat matalat, antavat oppilailleen vähemmän myönteistä palautetta, mikä voi johtaa kehään, jossa opettajan odotukset oppilasta kohtaan vaikuttavat oppilaan minäkäsitykseen. Myönteinen palaute nimittäin tukee positiivisempaa akateemista minäkäsitystä, oppilaiden positiivisempia itsearvioita ja sinnikkyyttä tehtävien suorittamisessa (Burnett, 1999; Zentall & Morris, 2010) ja oppimista tulisikin myös opetussuunnitelman mukaan tukea monipuolisella myönteisellä ja realistisella palautteella (OPH, 2014). Opettajien pitäisikin siis pyrkiä huomaamaan jokaisessa oppilaassa vahvuuksia, joiden pohjalta heidän tulisi antaa oppilaalle myönteistä palautetta.

Vahvuuksien huomaaminen ei aina välttämättä ole kuitenkaan helppoa. Seligman ja Csikszentmihalyi (2000) toteavat, että negatiivisten puolien ja puutteiden huomaaminen on ihmiselle luonnollista, sillä ne kertovat välittömistä ongelmista tai vaarasta, minkä tarkoituksena on nostaa ihmisen valmiustilaa. Vaatiikin vaivannäköä, jotta lasten ja nuorten kanssa työskentelevät ammattilaiset oppivat näkemään lapsen tai nuoren tämän vahvuuksien näkökulmasta sen sijaan, että pyrittäisiin havaitsemaan, mikä lapsessa tai nuorella on ”vikana” (Cox, 2006). Oppilaiden käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksiin keskittyminen voisikin toimia hyvänä välineenä opettajille oppia huomaamaan jokaisessa oppilaassa vahvuuksia. Vahvuuksien huomaaminen voisi valaa opettajiin uskoa siitä, että jokainen oppilas on kykenevä oppimaan ja kehittymään ja näin välillisesti vaikuttaa myös oppilaan positiivisemmän akateemisen minäkäsityksen rakentumiseen.

Tämän tutkimuksen rajoituksena voidaan pitää sitä, että tutkimuksessa ei oppilaan koulumenestyksen, kouluvahvuuksien ja akateemisen minäkäsityksen lisäksi otettu huomioon muita oppilaan liittyviä taustatekijöitä kuten sukupuolta, erityisopetusstatusta tai todettuja oppimisvaikeuksia. Olisikin tarpeen tulevaisuudessa tutkia käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien merkitystä

taustaltaan erilaisilla oppilasryhmillä. On esimerkiksi havaittu, että käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arvioinnin yhteneväisyys opettaja-, vanhempi- ja oppilasarvion välillä on suurempaa niiden oppilaiden kohdalla, joilla on erityisopetusstatus kuin niillä, jotka eivät saa erityisopetusta (Sointu ym., 2012b). Lisäksi näiden taustatekijöiden huomioimatta jättämisen seurauksena voidaan kyseenalaistaa tutkimustulosten yleistettävyyttä suomalaisiin peruskoululaisiin. Yleistettävyyteen vaikuttaa myös aineiston pieni koko, joka vaihteli analyysitain pitkittäistutkimusasetelmasta johtuvan puuttuvan tiedon vuoksi. Puuttuvan tiedon satunnaisuus kuitenkin vahvistettiin puuttuvan tiedon analyysillä.

Toisena tutkimuksen rajoituksena voidaan nähdä kouluvahvuuksien vähyden tai paljouden määrittely: tutkittavien luokittelu kouluvahvuuksien mukaisiin ryhmiin ei perustunut valmiisiin standardeihin vaan tutkijan oman päätöksen mukaiseen tilastolliseen luokitteluun. Mikäli tällaista luokittelua halutaan jatkossa tehdä, olisi tarpeen tutkimukseen perustuen määrittellä, milloin oppilaalla voidaan sanoa olevan paljon tai vähän vahvuuksia. Myös koulumenestyksen mukainen luokka *heikoimmin* tai *heikosti menestyvät* voidaan nähdä kyseenalaisena: olihan heikon koulumenestyksen arvosanan yläraja 7,99. Kuitenkin arvosana 8 kuvaa suomalaisessa peruskoulussa hyvän osaamisen tasoa (OPH, 2014), mikä ei välttämättä tarkoita sitä, että kaikki sitä alemmat arvosanat kuvaisivat heikkoa koulumenestystä.

Tutkimuksen rajoituksena voidaan pitää myös koulumenestyksen mittamista yhtenä summamuuttujana esimerkiksi oppiaineittain mitatun koulumenestyksen sijaan. Useissa tutkimuksissa on todettu akateemisen minäkäsityksen moniulotteisuus ja oppiainesidonnaisuus, jolloin sen yhteydet koulumenestykseen ovat selvästi aluekohtaisia (ks. esim. Ehm ym., 2014; Marsh ym., 1988; Marsh & Craven, 2006; McInerney ym., 2012; Möller ym., 2009; Möller ym., 2011; Pinxten ym., 2010). Tutkimuksessa olisi siis aiempaan tutkimukseen perustuen ollut hyödyllistä tutkia matematiikan minäkäsityksen yhteyttä matematiikassa menestymiseen ja lukemisen minäkäsityksen yhteyttä lukemisessa menestymiseen sen sijaan, että käytettiin yhtä summamuuttujaa kuvaamaan yleistä koulumenestystä. Lisäksi Pinxten ja kollegat (2010) toteavat, että akateemisen minäkäsityksen ja

koulumenestyksen välisiin yhteyksiin voi vaikuttaa se, käytetäänkö koulumenestyksen mittarina arvosanoja vai standardoituja testejä. Tässäkin tutkimuksessa kouluvahvuuksien merkitys akateemisen minäkäsityksen suojatekijänä olisi voinut näyttäytyä toisin, mikäli oppilaan koulumenestys olisi mitattu eri tavalla.

Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien mahdollisia välillisiä yhteyksiä akateemiseen minäkäsitykseen tulisi kartoittaa enemmän. Tarvitaan enemmän tutkimustietoa käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien merkityksestä oppilaan minäkäsityksen rakentumisessa, jotta sitä voidaan tehokkaammin käyttää opetuksen ja interventioiden suunnitteluun. Akateemisen minäkäsityksen lisäksi olisi tärkeä tutkia muiden minäkäsityksen osa-alueiden ja käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien välisiä yhteyksiä. Tässä tutkimuksessa käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksista tarkastelussa olivat vain kouluvahvuudet, joten myös muiden vahvuusalueiden ottaminen mukaan tutkimukseen olisi tärkeää, jotta saataisiin kokonaisvaltaisempi käsitys käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien sekä minäkäsityksen suhteesta toisiinsa.

LÄHTEET

- Abed, M. G. (2017). Inculcating positive thinking in the self-concept of children with learning difficulties. *Journal on Educational Psychology, 10*(3), 1–10. <https://doi.org/10.26634/jpsy.10.3.10378>
- Allison, P. D. (2002). *Missing data*. Thousand Oaks, Calif. ; London: SAGE.
- Bakadorova, O. & Raufelder, D. (2014). The mediating role of socio-motivational support in the association between individual school self-concept and achievement motivation amongst adolescent students. *European Journal of Psychology of Education, 29*(3), 347–366. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10212-013-0202-5>
- Barksdale, C. L., Azur, M. & Daniels, A. M. (2010). Behavioral and emotional strengths among youth in systems of care and the effect of race/ethnicity. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 18*(4), 236–246. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1063426609351700>
- Bower, J. M., Carroll, A. & Ashman, A. F. (2012). Adolescent perspectives on schooling experiences: The interplay of risk and protective factors within their lives. *International Journal of Educational Research, 53*, 9–21. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.003>
- Buckley, J. A. & Epstein, M. H. (2004). The behavioral and emotional rating scale-2 (BERS-2): Providing a comprehensive approach to strength-based assessment. *California School Psychologist, 9*, 21–27. Haettu osoitteesta <https://search.proquest.com/docview/889927426?accountid=11774>
- Burnett, P. C. (1999). Children's self-task and academic self-concepts: The impact of teachers' statements. *Educational Psychology in Practise, 15*(3), 195–200.
- Chen, Y., Thompson, M. S., Kromrey, J. D. & Chang, G. H. (2011). Relations of student perceptions of teacher oral feedback with teacher expectancies and student self-concept. *Journal of Experimental Education, 79*(4), 452–477. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2010.547888>

- Cox, K. F. (2006). Investigating the impact of strength-based assessment on youth with emotional or behavioral disorders. *Journal of Child and Family Studies, 15*(3), 287–301. doi:10.1007/s10826-006-9021-5
- Craven, R. G. & Marsh, H. W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational and Child Psychology, 25*(2), 104–118.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 13–24. doi:10.1177/0002716203260092
- Dijkstra, P., Kuyper, H., van der Werf, G., Buunk, A. P. & van der Zee, Y. G. (2008). Social comparison in the classroom: A review. *Review of Educational Research, 78*(4), 828–879. doi://dx.doi.org/10.3102/0034654308321210
- Ehm, J., Lindberg, S. & Hasselhorn, M. (2014). Reading, writing, and math self-concept in elementary school children: Influence of dimensional comparison processes. *European Journal of Psychology of Education, 29*(2), 277–294. doi://dx.doi.org/10.1007/s10212-013-0198-x
- Epstein, M. H. (1999). The 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. doi://dx.doi.org/10.1177/074193259902000501
- Epstein, M. H. (2000). The behavioral and emotional rating scale: A strength-based approach to assessment. *Diagnostique, 25*(3), 249–256. doi:10.1177/073724770002500304
- Epstein, M. H. (2004). *Behavioral and Emotional Rating Scale: A strength-based approach to assessment*. Austin, TX: PRO-Ed.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*(2), 117–140. doi:10.1177/001872675400700202
- Graham, J. W. (2012). *Missing data: Analysis and design*. New York, NY: Springer New York.

- Grygiel, P., Modzelewski, M. & Pisarek, J. (2017). Academic self-concept and achievement in polish primary schools: Cross-lagged modelling and gender-specific effects. *European Journal of Psychology of Education, 32*(3), 407–429. doi:// dx.doi.org/10.1007/s10212-016-0300-2
- Guay, F., Marsh, H. W. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 124–136. doi:10.1037/0022-0663.95.1.124
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A. & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences, 20*(6), 644–653. doi:// dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.08.001
- Harniss, M. K., Epstein, M. H., Ryser, G. & Pearson, N. (1999). The behavioral and emotional rating scale: Convergent validity. *Journal of Psychoeducational Assessment, 17*(1), 4–14. https:// doi.org/10.1177/073428299901700101
- Janssen, R., Wouters, S., Huygh, T., Denies, K. & Verschueren, K. (2015). The effect of peer group performance on the self-concept of reading in a foreign language. *Educational Psychology, 35*(2), 158–175, DOI: 10.1080/01443410.2013.849797
- Jonkmann, K., Becker, M., Marsh, H. W., Lüdtke, O. & Trautwein, U. (2012). Personality traits moderate the big-fish–little-pond effect of academic self-concept. *Learning and Individual Differences, 22*(6), 736–746. doi:// doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.020
- Knight, C. (2007). A resilience framework: Perspectives for educators. *Health Education, 107*(6), 543–555. doi:http:// dx.doi.org/10.1108/09654280710827939
- Lappalainen, K., Savolainen, H., Kuorelahti, M. & Epstein, M. H. (2009). An international assessment of the emotional and behavioral strengths of youth. *Journal of Child and Family Studies, 18*(6), 746–753. doi:// dx.doi.org/10.1007/s10826-009-9287-5

- LeBuffe, P. A. & Shapiro, V. B. (2004). Lending "strength" to the assessment of preschool social-emotional health. *California School Psychologist, 9*, 51–61. doi:10.1007/BF03340907
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child development, 71*(3), 543–562.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish–little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 79*(3), 280–295. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280>
- Marsh, H. W. (1990a). The structure of academic self-concept: The marsh/shavelson model. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 623–636. doi:10.1037/0022-0663.82.4.623
- Marsh, H. W. (1990b). *SDQ manual: self-description questionnaire*. University of Western Sydney, Macarthur, Campbelltown, N.S.W.
- Marsh, H. W., Abduljabbar, A. S., Parker, P. D., Morin, A. J. S., Abdelfattah, F. & Nagengast, B. (2014). The Big-Fish-Little-Pond effect in mathematics: A cross-cultural comparison of U.S. and Saudi Arabian TIMSS responses. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 45*(5), 777–804. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022113519858>
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 366–380. doi:10.1037/0022-0663.80.3.366
- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 133–163. doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J. & Köller, O. (2007). The big-fish-little-pond effect: Persistent negative effects of selective high schools on self-concept after graduation. *American Educational Research Journal, 44*(3), 631–669. DOI: 10.3102/0002831207306728

- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Köller, O. (2008). Social comparison and big-fish-little-pond effects on self-concept and other self-belief constructs: Role of generalized and specific others. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 510–524. doi://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.510
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development, 76*(2), 397–416. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x
- McInerney, D. M., Cheng, R. W., Mok, M. M. C. & Lam, A. K. H. (2012). Academic self-concept and learning strategies: Direction of effect on student academic achievement. *Journal of Advanced Academics, 23*(3), 249–269. doi://dx.doi.org/10.1177/1932202X12451020
- Merrell, K. W., Cohn, B. P. & Tom, K. M. (2011). Development and validation of a teacher report measure for assessing social-emotional strengths of children. *School Psychology Review, 40*(2), 226–241. Haettu osoitteesta <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=63153795&site=ehost-live>
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O. & Marsh, H. W. (2009). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research, 79*(3), 1129–1167. doi:10.3102/0034654309337522
- Möller, J., Retelsdorf, J., Köller, O. & Marsh, H. W. (2011). The reciprocal internal/external frame of reference model: An integration of models of relations between academic achievement and self-concept. *American Educational Research Journal, 48*(6), 1315–1346. doi://dx.doi.org/10.3102/0002831211419649
- Nagengast, B. & Marsh, H. W. (2011). The negative effect of school-average ability on science self-concept in the UK, the UK countries and the world: The big-fish-little-pond-effect for PISA 2006. *Educational Psychology, 31*(5), 629–656. doi:10.1080/01443410.2011.586416

- OPH. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pesu, L. (2017). *The role of parents' and teachers' child-related competence beliefs in the development of students' self-concept of ability* (väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/53013>
- Pinxten, M., De Fraine, B., Van Damme, J. & D'Haenens, E. (2010). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Effects of type of achievement measure. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 689–709. doi://dx.doi.org/10.1348/000709910X493071
- Roy, A., Guay, F. & Valois, P. (2015). The big-fish–little-pond effect on academic self-concept: The moderating role of differentiated instruction and individual achievement. *Learning and Individual Differences*, 42, 110–116. doi://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.009
- Rudolph, S. M. & Epstein, M. H. (2000) Empowering children and families through strength-based assessment. *Reclaiming Children and Youth*, 8(4), 207–209.
- Savolainen, P. A., Timmermans, A. C. & Savolainen, H. K. (2018). Part-time special education predicts students' reading self-concept development. *Learning and Individual Differences*, 68, 85–95. doi://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.10.005
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. doi:10.2307/1170010
- Skaalvik, E. M. & Valås, H. (1999). Relations among achievement, self-concept, and motivation in mathematics and language arts: A longitudinal study. *The Journal of Experimental Education*, 67(2), 135–149. doi:10.1080/00220979909598349

- Sointu, E. (2014). *Multi- informant assessment of behavioral and emotional strengths* (väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto). Haettu osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/262672455_Multi-Informant_Assessment_of_Behavioral_and_Emotional_Strengths
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K. & Epstein, M. H. (2012a). Cross informant agreement of behavioral and emotional strengths between finnish students and teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 625–636. doi:10.1080/00313831.2011.621135
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K. & Epstein, M. H. (2012b). Parent, teacher and student cross informant agreement of behavioral and emotional strengths: Students with and without special education support. *Journal of Child and Family Studies*, 21(4), 682–690. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9520-x>
- Sointu, E., Savolainen, H., Lappalainen, K., Kuorelahti, M., Hotulainen, R., Närhi, V., Lambert, M. C. & Epstein, M. H. (2018) *Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K. & Lambert, M. C. (2017). Longitudinal associations of student-teacher relationships and behavioural and emotional strengths on academic achievement. *Educational Psychology*, 37(4), 457–467. doi://dx.doi.org/10.1080/01443410.2016.1165796
- Stäbler, F., Dumont, H., Becker, M. & Baumert, J. (2017). What happens to the fish's achievement in a little pond? A simultaneous analysis of class-average achievement effects on achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 191–207. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000135>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. painos). Boston: Pearson Education.
- TENK Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.

Trout, A. L., Ryan, J. B., La Vigne, S. P. & Epstein, M. H. (2003) Behavioral and emotional rating scale: Two studies of convergent validity. *Journal of Child and Family Studies*, 12(4), 339–410.

<https://doi.org/10.1023/A:1026059906344>

Ybrandt, H. (2008). The relation between self-concept and social functioning in adolescence. *Journal of Adolescence*, 31(1), 1–16.

doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.03.004>

Zentall, S. R. & Morris, B. J. (2010). "Good job, you're so smart" The effect of inconsistency of praise type on young children's motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107(2), 155–163.

<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.04.015ss>

LIITTEET

Liite 1. Akateemisen minäkäsityksen eri osa-alueiden keskiarvot ja keskihajonnat koulumenestyksen ja kouluvahvuuksien ryhmissä.

TAULUKKO 5 Yleisen kouluminäkäsityksen keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) koulumenestyksen ja itsearvioitujen kouluvahvuuksien ryhmissä (N=402)

| Koulumenestys | Kouluvahvuudet | ka | kh | N |
|--------------------------|----------------|------|------|----|
| Heikoimmin menestyvät | Ryhmä 1 | 2,74 | 0,69 | 59 |
| | Ryhmä 2 | 3,06 | 0,70 | 72 |
| | Ryhmä 3 | 3,69 | 0,90 | 11 |
| Keskiverrosti menestyvät | Ryhmä 1 | 3,00 | 0,62 | 37 |
| | Ryhmä 2 | 3,34 | 0,67 | 87 |
| | Ryhmä 3 | 3,82 | 0,56 | 29 |
| Parhaiten menestyvät | Ryhmä 1 | 3,23 | 0,48 | 15 |
| | Ryhmä 2 | 3,46 | 0,68 | 52 |
| | Ryhmä 3 | 3,95 | 0,81 | 40 |

TAULUKKO 6 Lukemisen minäkäsityksen keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) koulumenestyksen ja itsearvioitujen kouluvahvuuksien ryhmissä (N=402)

| Koulumenestys | Kouluvahvuudet | ka | kh | N |
|---------------------------|----------------|------|------|----|
| Heikoimmin menestyvät | Ryhmä 1 | 2,98 | 0,81 | 59 |
| | Ryhmä 2 | 3,23 | 0,74 | 72 |
| | Ryhmä 3 | 4,01 | 0,97 | 11 |
| Keskiverrostit menestyvät | Ryhmä 1 | 3,21 | 0,72 | 37 |
| | Ryhmä 2 | 3,79 | 0,69 | 87 |
| | Ryhmä 3 | 3,99 | 0,69 | 29 |
| Parhaiten menestyvät | Ryhmä 1 | 3,48 | 0,87 | 15 |
| | Ryhmä 2 | 3,78 | 0,77 | 52 |
| | Ryhmä 3 | 4,25 | 0,71 | 40 |

TAULUKKO 7 Matematiikan minäkäsityksen keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) koulumenestyksen ja itsearvioitujen kouluvahvuuksien ryhmissä (N=402)

| Koulumenestys | Kouluvahvuudet | ka | kh | N |
|---------------------------|----------------|------|------|----|
| Heikoimmin menestyvät | Ryhmä 1 | 2,46 | 1,04 | 59 |
| | Ryhmä 2 | 2,93 | 0,93 | 72 |
| | Ryhmä 3 | 3,50 | 1,09 | 11 |
| Keskiverrostit menestyvät | Ryhmä 1 | 2,97 | 1,01 | 37 |
| | Ryhmä 2 | 3,26 | 0,97 | 87 |
| | Ryhmä 3 | 3,91 | 0,94 | 29 |
| Parhaiten menestyvät | Ryhmä 1 | 3,38 | 0,76 | 15 |
| | Ryhmä 2 | 3,40 | 0,86 | 52 |
| | Ryhmä 3 | 3,83 | 0,89 | 40 |

TAULUKKO 8 Yleisen kouluminäkäsityksen keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) koulumenestyksen ja vanhempien arvioimien kouluvahvuuksien ryhmissä (N=232)

| Koulumenestys | Kouluvahvuudet | ka | kh | N |
|---------------------|----------------|------|------|----|
| Heikosti menestyvät | Ryhmä A | 3,00 | 0,75 | 60 |
| | Ryhmä B | 3,09 | 0,75 | 17 |
| Hyvin menestyvät | Ryhmä A | 3,22 | 0,68 | 57 |
| | Ryhmä B | 3,68 | 0,77 | 98 |

TAULUKKO 9 Lukemisen minäkäsityksen keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) koulumenestyksen ja vanhempien arvioimien kouluvahvuuksien ryhmissä (N=232)

| Koulumenestys | Kouluvahvuudet | ka | kh | N |
|---------------------|----------------|------|------|----|
| Heikosti menestyvät | Ryhmä A | 3,16 | 0,83 | 60 |
| | Ryhmä B | 3,40 | 0,84 | 17 |
| Hyvin menestyvät | Ryhmä A | 3,70 | 0,75 | 57 |
| | Ryhmä B | 3,98 | 0,80 | 98 |

TAULUKKO 10 Matematiikan minäkäsityksen keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) koulumenestyksen ja vanhempien arvioimien kouluvahvuuksien ryhmissä (N=232)

| Koulumenestys | Kouluvahvuudet | ka | kh | N |
|---------------------|----------------|------|------|----|
| Heikosti menestyvät | Ryhmä A | 2,88 | 1,03 | 60 |
| | Ryhmä B | 2,78 | 0,94 | 17 |
| Hyvin menestyvät | Ryhmä A | 3,09 | 1,07 | 57 |
| | Ryhmä B | 3,60 | 0,88 | 98 |