

Hyvinvointi ja tehtäväorientaatio: kouluvahvuuksien yhteys tehtäväorientaatioon 3.-4.-luokkalaisissa

Anna Taavitsainen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Artikkelimuotoinen

Kevätlukukausi 2024

Kasvatustieteen ja psykologian laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Taavitsainen, Anna. 2024. Hyvinvointi ja tehtäväorientaatio: kouluvahvuuksien yhteys tehtäväorientaatioon 3.-4.-luokkalaisissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen ja psykologian laitos. 46 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää hyvinvoinnin yhteyksiä tehtäväorientaatioon. Tutkimuksessa tarkasteltiin odotusarvoteoriasta käsin sitä, miten tunne- ja kouluvahvuuksia kuvaavat summamuuttujat selittävät vaihtelua neljässä tehtäväorientaation ulottuvuudessa: myönteisessä kouluasenteessa, luovuttamistaipumuksessa, reippaudessa ja omiin taitoihin liittyvässä epävarmuudessa. Lisäksi tutkittiin, eroavatko tunne- ja vahvuusprofiileista koostettujen ryhmien keskiarvot toisistaan tehtäväorientaation eri ulottuvuuksissa.

Tutkimuksen aineistona käytettiin Oppimisvaikeudet ja minäpystyvyyssinterventiot (SELDI) -tutkimuksen osa-aineistoa, joka on kerätty itä- ja keskisuomalaisissa kouluissa vuonna 2013. Tutkimukseen valikoitui yhteensä 846 3.-4.-luokkalaista. Analyysimenetelminä käytettiin lineaarista regressioanalyysiä ja yksisuuntaista varianssianalyysiä.

Tutkimustulokset osoittavat, että sekä tunne- että kouluvahvuudet ovat yhteydessä oppilaan tehtäväorientaation eri ulottuvuuksiin. Tunnevahvuus on yhteydessä myönteiseen kouluasenteeseen ja epävarmuuteen omasta osaamisesta koulussa. Kouluvahvuus puolestaan on yhteydessä muun muassa sinnikkyyteen koulutehtävien suhteen, myönteiseen kouluasenteeseen, reippauteen ja itsevarmuuteen koulussa. Lisäksi löydettiin, että vahvuusprofiileista koostettujen ryhmien välillä on eroja tehtäväorientaation eri osa-alueilla. Jatkotutkimusten kannalta olisi oleellista tutkia tarkemmin eri muuttujien, esimerkiksi iän, sukupuolen, pystyvyyden ja minäuskomusten sekä opiskeluun liittyvien arvojen yhteyttä tehtäväorientaatioon.

Asiasanat: hyvinvointi, kouluvahvuudet, toimintakyky, tehtäväorientaatio

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Hyvinvointi toimintakyvyn ulottuvuutena	6
1.2 Vahvuudet hyvinvoinnin ulottuvuutena	8
1.3 Tunne- ja kouluvahvuudet ja koulussa toimiminen.....	11
1.4 Motivaatio, odotusarvoteoria ja tehtäväorientaatio.....	12
1.5 Tutkimuskysymykset	14
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	16
2.1 Tutkimuskonteksti	16
2.2 Tutkimusaineiston keruu.....	17
2.3 Mittarit	17
2.4 Aineiston analyysi	18
2.5 Eettiset ratkaisut.....	21
3 TULOKSET	22
3.1 BSRS:n faktorianalyysi ja mittareiden luotettavuus	22
3.2 Muuttujien väliset korrelaatiot	24
3.3 Selittävien muuttujien kuvailevat tunnusluvut	25
3.4 Tunne- ja kouluvahvuudet tehtäväorientaation selittäjinä.....	27
3.5 Oppilaiden vahvuusryhmittelyt ja tehtäväorientaatio.....	28
4 POHDINTA	31
LÄHTEET	37

1 JOHDANTO

Koulumenestys ja ikuinen oppiminen nähdään yhteiskunnassa toimimisen ja pärjäämisen, eli osallisuuden, edellytyksenä. Nykyään tunnistetaan myös toimintakyvyn ja psykologisen hyvinvoinnin (jatkossa pelkkä ”hyvinvointi”) yhteys yhteiskunnalliseen osallisuuteen (Ahonen & Isola, 2015; ICF, 2024; Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 2023). Muun muassa koronakriisin ja Euroopan turvallisuuspoliittisen ilmapiirin vaikutukset lasten ja nuorten hyvinvointiin on puuttanut viime aikoina paljon (Aarninsalo, 2024; Bäckgren, 2024). Mieli ry on luonut vuonna 2022 lasten ja nuorten hyvinvointiohjelman, jossa panostetaan näiden ikäryhmien hyvinvoinnin, etenkin mielenterveyden, vahvistamiseen ja takaamiseen (Mieli ry, 2022). Myös viimeisimpiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu peruskoulun rooli lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemisessa, vahvuuksien löytämisessä sekä niiden hyödyntämisessä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014).

Toimintakykyä ja hyvinvointia on tyypillisesti arvioitu ongelmakeskeisesti kaikkialla, myös koulussa. Käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmat heijastuvat negatiivisesti lasten ja nuorten elämään, perheeseen, kouluihin ja koulunkäyntiin (mm. Kaltiala-Heino ym., 2010; Stoeber & Rambow, 2007). Toimintakyvyn yhteyttä kouluarkeen saatetaan tarkastella kokonaisvaltaisesti, mutta näkökulma on helposti oppilaan toimintakyvyn puutteissa ja siinä, miten niitä voisi kompensoida tai tukea (Närhilä, 2021; Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, 2024). Toisaalta esimerkiksi Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin kehittämä Toimintakykyarvio mittaa toimintakykyä sekä vamman tai toimintarajoitteen että hyvinvoinnin kautta: sen tarkoitus on tehdä näkyväksi myös oppilaan vahvuudet (Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, 2024).

Opiskelua ja koulunkäyntiä voi siis pyrkiä arvioimaan myös oppilaiden vahvuuksista käsin tunnistamalla ja tukemalla niitä asioita ja toimintatapoja, jotka auttavat oppilaita selviytymään tai jopa innostumaan koulusta (Epstein, 2000; Leskisenoja, 2016; Sointu, 2014; Toner ym., 2012). Vahvuusperustainen nä-

kökulma on kuitenkin verrattain tuore lähestymistapa hyvinvoinnin ja toimintakyvyn arviointiin (Sointu, 2014). Se voi vahvistaa oppilaiden itsetuntemusta, tarjota käytännöllisiä välineitä oppimiseen ja lisätä koulussa käymisen iloa ja merkityksellisyyttä (Avola & Pentikäinen, 2020; Epstein ym., 2003; Leskisenoja, 2016). Kun oppiminen ja opiskelu tuntuu innostavalta ja merkitykselliseltä, vahvistuu oppilaiden hyvinvointi ja sisäinen motivaatio (Avola & Pentikäinen, 2020; Leskisenoja, 2016; Martin, 2004). Hyvinvoinnin ja toimintakyvyn käsitteiden ymmärtäminen toisiinsa kytkeytyvinä ja erottamattomina on oleellista: hyvinvointi lisää toimintakykyä (Huppert, 2009), joka mahdollistaa liittymisen ja osallistumisen esimerkiksi koulun arkeen ja yhteiskuntaan laajemminkin (Avola & Pentikäinen, 2020; Konu, 2002; Leskisenoja, 2016).

Hotulaisen ja Lappalaisen (2011) mukaan kouluvuosien aikana muodostunut minäkuva ja käsitykset omista vahvuuksista ovat yhteydessä esimerkiksi peruskoulun päättövaiheessa tehtäviin valintoihin ja jopa myöhemmissä opinnoissa pärjäämiseen. Vahvuuksien ja hyvinvoinnin tunnistamisella ja tukemisella uskotaan olevan merkittävä yhteys ihmisen oppimiseen ja motivaatioon (Leskisenoja, 2016; Seligman, 2011). Esimerkiksi tunne- ja kouluvahvuudet ovat yhteydessä myönteiseen toimintaan koulussa ja koulussa pärjäämiseen (Wagner & Ruch, 2015). Motivaatiota on tutkittu ja käsitteellistetty usean vuosikymmenen ajan monista eri näkökulmista (Nurmi, 2013), joista tehtäväorientaatio on yksi (Seifert & O'Keefe, 2001). Tässä tutkimuksessa tehtäväorientaatiota tarkastellaan odotusarvoteoreettisesta (Eccles & Wigfield, 2002) näkökulmasta. Odotusarvoteorian mukaan se, miten ihminen – tämän tutkimuksen kontekstissa oppilas – orientoituu toimintaan, riippuu muun muassa hänen odotuksistaan, kokemuksistaan ja toimintaan liittämistä arvoista (Eccles & Wigfield, 2002). Tehtäväorientoitunut oppilas on sisäisesti motivoitunut, tekee tehtäviä ja opiskelee oppimisen ilosta (Deci & Ryan, 2000; Onatsu-Arvilommi ym., 2002). Hän pitää toimintaa itselleen merkityksellisenä ja kokee hyötyvänsä siitä, sekä suhtautuu kouluun ja oppimiseen myönteisesti (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000). Tässä

tutkimuksessa tarkastellaan oppilaiden itsearviointiin perustuvien tunne- ja kouluvahvuusmuuttujien avulla sitä, millä tavoin vahvuudet ovat yhteydessä oppilaan tehtäväorientaatioon.

1.1 Hyvinvointi toimintakyvyn ulottuvuutena

Maailman terveysjärjestö WHO:n mukaan hyvinvointiin liittyvät niin osallisuuden kokemukset kuin fyysisiä ja sosiaalisia ulottuvuuksia (WHO, 2024). Pitkään hyvinvointia ja toimintakykyä on tutkittu niiden puuttumisen kautta (Epstein ym., 2003; Kaltiala-Heino ym., 2010; Konu, 2002; Parhiala, 2020; Sointu, 2014). Näkökulma on ollut vahvasti hyvinvoinnin puuttumisen haitallisissa vaikutuksissa menestymiseen muun muassa koulussa ja muutenkin elämässä (Kaltiala-Heino ym., 2010; Virtanen ym., 2019). WHO:n toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden luokitukseen (*International Classification of Functioning, Disability and Health*, jatkossa ICF) mukaan toimintakyky ja toimintarajoitteet ovat ”moniolotteinen, vuorovaikutuksellinen ja dynaaminen tila, joka koostuu terveydentilan sekä yksilön ja ympäristötekijöiden yhteisvaikutuksesta”. (ICF, 2024; Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 2023). ICF-luokituksen tarkoitus on paitsi avata toimintakyvyn käsitettä laajasti ja yhdenmukaistaa ammattiryhmien käyttämää kieltä, myös tarjota tieteellinen perusta toiminnallisen terveydentilan ymmärtämiselle ja tutkimiselle (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 2023).

ICF-luokitus jakautuu lukuisiin alaotsikoihin, joista yksi on suorituksen ja osallistuminen osa-alue. Se puolestaan jakautuu vielä yhdeksään pääluokkaan, joista oppiminen ja tiedon soveltamisen, kommunikointi, henkilöiden välinen vuorovaikutus ja ihmissuhteet sekä yhteisöllinen, sosiaalinen ja kansalaiselämä. (ICF, 2024). ICF-luokituksessa toimintakyvyn ulottuvuuksiksi luetellut vuorovaikutus, ihmissuhteet ja sosiaalisuus, ja oppiminen ja tiedon soveltaminen heijastelevat hyvinvointitutkimuksen käsitteistöä (Deci & Ryan, 2000; Epstein ym., 2003; Kern ym., 2015; Konu, 2002; Leskisenoja, 2016; Seligman, 2011; Virtanen ym., 2019). Voidaankin siis ajatella, että hyvinvointi on toimintakykyä.

Positiivinen psykologia, sekä hyvinvointi ja sen merkityksen tunnistaminen, ovat nousseet ongelmakeskeisen näkökulman rinnalle viime vuosikymmeninä myös toimintakyvyn näkökulmasta (Deci & Ryan, 2000; Epstein, 2000; Kern ym., 2015; Seligman, 2011). Esimerkiksi optimaalisen psykologisen toimintakyvyn käsite kytkeytyy nimenomaan hyvinvointi- ja motivaatiotutkimukseen (Deci & Ryan, 2000). Seligman (2011) kehitti tutkimustensa pohjalta PERMA (*Positive Emotion, Engagement, Positive Relationships, Meaning, Accomplishments/Achievements*) -teorian, jonka mukaan hyvinvointi koostuu myönteisistä tunteista, uppoutumisesta ja läsnäolosta, ihmissuhteista, merkityksellisyydestä, saavuttamisesta ja vuorovaikutustaidoista. Teoriaa on hyödynnetty hyvinvointitutkimuksessa sittemmin muun muassa itsearviointityökalun avulla (Butler & Kern, 2016). Viime vuosina hyvinvointiulottuvuuksien listaan on lisätty myös terveys (*health*), koska terveydellä ja toimintakyvyllä on oleellinen yhteys hyvinvointiin (Avola & Pentikäinen, 2020).

Hyvinvointia on alettu tutkia sitä lisäävien tekijöiden näkökulmasta myös suhteessa kouluun ja opiskeluun (Kern ym., 2015; Konu, 2002; Leskisenoja, 2016; Sointu, 2014). Tällöin ajatus on, että hyvinvointia lisäävien ominaisuuksien ja toimintatapojen vahvistaminen parantaa myös kouluun kiinnittymistä ja kouluhyvinvointia (Avola & Pentikäinen, 2020; Konu, 2002; Leontopoulou & Triliva, 2012). Konun (2002) mukaan hyvinvointi koulussa pitää sisällään neljä osa-aluetta: koulun olosuhteet (*having*), sosiaaliset suhteet (*loving*), mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen (*being*) ja terveydentila (*health*). Nämä neljä indikaattoria ovat yhteydessä yleiseen subjektiiviseen hyvinvointiin, vahvimmin itsensä toteuttamisen osa-alue eli *being* (Konu, 2002). Myös kansainvälinen tutkimus on tunnistanut itsensä toteuttamisen koulussa ja jopa osaamisen kehittämiseen liittyvän perfektionismitaipumuksen yhdeksi hyvinvoinnin osa-alueeksi (Orkibi & Ronen, 2017; Stoeber & Rambow, 2007). Seligmanin (2011) PERMA-teoria seuraillee samankaltaista rakennetta kuin Konun (2002) hyvinvointimalli, joskaan se ei rajoitu pelkästään koulun kontekstiin.

Itsensä toteuttamisen osa-alueeseen liittyy esimerkiksi työn merkitys ja arvostus, sekä mahdollisuus itsetunnon kehittämiseen, palautteeseen, ohjaukseen,

kannustukseen, rohkaisuun ja vaikuttamiseen (Konu, 2002). Leontopoulou ja Triliva (2012) ovat tutkineet yliopisto-opiskelijoita ja löytäneet yhteyden vahvuuksien ja hyvinvoinnin välillä. Heidän mukaansa mielenterveys ennustaa hyvinvointia jopa fyysistä terveyttä paremmin (Leontopoulou & Triliva, 2012). Konun (2002) mukaan kouluhyvinvointiin liittyy olennaisesti oppilaan mahdollisuus parantaa tietojaan ja taitojaan itseään kiinnostavissa aiheissa tullen arvostetuksi omana itsenään. Myös terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL, 2024) nostaa muun muassa itsetuntemuksen ja itsetunnon osaksi hyvinvointia. Vahvuuksien tukeminen ja tunnistaminen lisää oppilaiden hyvinvointia koulukontekstissa (Epstein, 2000; Leskisenoja, 2016; Seligman, 2011).

Eryteisesti ICF-luokituksen oppimiseen ja tiedon soveltamiseen liittyvän osa-alueen alakategoria ”ajattelu” sisältää koulun kannalta oleellisia kuvauksia tietoisesta ajattelusta, päätöksenteosta, tavoitteiden asettamisesta ja tavoittelusta, sekä ongelmanratkaisusta (ICF, 2024). ICF:n kouluun ja kouluelämään keskittyvä osa-alue kuvailee toimintakykyä koulussa muun muassa yhteistyökynä, opettajan ohjeiden noudattamisena, opiskelun järjestämisenä ja toteuttamisena, sekä opettajalta saatujen tehtävien ja projektien loppuun asti tekemisenä (ICF, 2024). Näitä osa-alueita arvioidaan sekä suoriutumisen (*performance*) että kapasiteetin (*capacity*) näkökulmasta. (ICF, 2024.) Hyvinvointi ja toimintakyky hahmotetaan siis ICF:ssä paitsi kokemuksellisuutena, myös toimintana suhteessa esimerkiksi oppimiseen ja koulussa toimimiseen.

1.2 Vahvuudet hyvinvoinnin ulottuvuutena

Suomalainen kouluhyvinvointitutkimus osoittaa vahvuuksien tunnistamisen ja tukemisen lisäävän oppilaiden hyvinvointia koulukontekstissa (Lappalainen & Sointu, 2013; Leskisenoja, 2016). Samankaltaisia löydöksiä on tehty myös kansainvälisesti: vahvuudet ja hyvinvointi ovat yhteydessä toisiinsa (Leontopoulou & Triliva, 2012). Lappalaisen ja Soinnun (2013) mukaan oppilaiden kyvyt, taidot ja osaamisalueet muuttuvat hänen vahvuuksikseen kuitenkin vasta, kun ne tule-

vat nähdyksi hänelle merkityksellisen ihmisen tunnistaessa ne. Saamansa positiivisen palautteen ja kannustuksen myötä oppilas oppii myös tunnistamaan omat vahvuutensa (Hotulainen ym., 2014; Lappalainen & Sointu, 2013). Hyödyntämällä vahvuuksiaan oppilas pärjää paremmin sinnikkyyttä ja ponnisteluja vaativissa tilanteissa (Hotulainen ym., 2014). Voidaan ajatella, että oppilaan vahvuuksilla on yhteys esimerkiksi siihen, miten hän orientoituu koulussa opiskeluun ja vaikkapa tehtävien tekemiseen.

Hotulaisen ja Lappalaisen (2011) 15-vuotisessa pitkittäistutkimuksessa havaittiin, että kouluvuosien aikana muodostunut minäkuva ja käsitykset omista vahvuuksista ovat yhteydessä esimerkiksi peruskoulun päättövaiheessa tehtäviin valintoihin ja myöhemmissä opinnoissa pärjäämiseen. Opinnoista selviytymisen lisäksi vahvuuksien tunnistaminen on yhteydessä yksilön hyvinvointiin myös muilla elämän alueilla (Hotulainen & Lappalainen, 2011). Sillä, että oppilasta tuetaan tunnistamaan omia vahvuuksiaan, voi siis olla varsin kauaskantoisia vaikutuksia. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi itsearviointien teetämistä ja sitä, että oppilaita ohjataan tarkastelemaan omia toimintatapojaan.

Erilaisia käyttäytymismalleja voi oppia ja tunnesäätely- ja vuorovaikutustaitoja kehittää. Näin ollen niitä voi myös tukea ja arvioida. (Kuorelahti & Lappalainen, 2017; Köngäs & Määttä, 2020.) Epsteinin ym. (2004, s. 358) mukaan vahvuusperustaisella arvioinnilla on neljä lähtökohtaa: (1) kaikilla lapsilla ja nuorilla on vahvuuksia, (2) lapsen tai nuoren vahvuuksiin keskittyminen on yhteydessä tämän motivaatioon ja koulussa suoriutumiseen, (3) lapsen tai nuoren kyvyttömyys osoittaa käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksia tulee nähdä tilaisuutena oppia näitä taitoja sekä (4) koulutuksen, mielenterveys- ja sosiaalipalveluiden kehittämisessä tulisi huomioida yksilöiden vahvuudet. Näistä lähtökohdista kehitettiin *Behavioural and Emotional Rating Scale* (BERS) -niminen arviointityökalu kouluvahvuuksien kartoitteluun (Epstein, 2000; Epstein ym., 2003, 2004). BERS on käyttöominaisuuksiltaan sikäli monipuolinen, että sitä voidaan hyödyntää sekä oppilaan itsearviointiin että esimerkiksi saamaan käsitys siitä, millaisia vahvuuksia opettaja tai huoltaja uskoo oppilaalla olevan (Epstein ym., 2003, 2004).

Myös sekä Bensonin ym. (2007) että Pittmanin ym. (2011) mukaan nuorten ominaisuuksia tulisi tarkastella nimenomaan vahvuusnäkökulmasta. Sitä kautta on mahdollista tukea lapsen tai nuoren – koulukontekstissa oppilaan – osallisuutta ”hyvässä elämässä” (Benson, 2007; Leskisenoja, 2016).

Sointu ym. (2018) ovat julkaisseet peruskouluun ja toiselle asteelle soveltuvan Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointivälineen (KTVA), jolla voidaan arvioida vastaajien – oppilaiden – vahvuuksia kouluympäristössä 52 väittämän avulla. Arviointiväline pohjautuu Epsteinin (2000) BERS-arviointityökaluun ja kytkeytyy otsikko- ja sisältötasolla Konun kouluhyvinvointimallin *being*-osa-alueeseen sekä PERMA-teorian saavuttamisen ja merkityksellisyyden osa-alueeseen (Konu, 2002; Leskisenoja, 2016; Seligman, 2011). Epsteinin (2000) mukaan erityisopetuksen interventoiden suuntaaminen oppilaan vahvuuksiin ja niiden vahvistamiseen on vastaus pitkään vallalla olleeseen ongelmakeskeiseen näkökulmaan; samalle arvopohjalle rakennettu KTVA vastaa samoihin puutteisiin suomalaisessa koulussa pyrkimyksenään ongelmakeskeisyyden sijaan auttamaan jo olemassa olevien vahvuuksien tunnistamisessa ja hyödyntämisessä (Lambert ym., 2019; Sointu, 2014; Sointu ym., 2018). KTVA:ta voidaan käyttää itsearviointityökaluna BERS:in, Valterin Toimintakykyarvion ja PERMA Profiler -mittarien tapaan, mutta käytännössä siitä on suomalaisessa kontekstissa hyödynnetty pääasiassa selvittämään huoltajien ja opettajien näkemyksiä oppilaiden vahvuuksista (Sointu ym. 2017). Sointu (2014) ja Epsteinin ym. (2000) BERS näkevät vahvuudet toimintatapoina, jotka ilmenevät tietyssä kontekstissa tietyllä tavalla. KTVA:ssa esimerkiksi korkeat kouluvahvuuspisteet saava oppilas toimii koulussa sinne soveltuvilla ja siellä kannustettavilla tavoilla (Sointu ym., 2018): näin ollen korkeat kouluvahvuuspisteet KTVA:ssa näkyisivät esimerkiksi Valterin Toimintakykyarviossa ja ICF:ssä korkeana toimintakykynä koulussa (ICF, 2024; Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, 2024).

1.3 Tunne- ja kouluvahvuudet ja koulussa toimiminen

Oppilaan myönteinen asennoituminen kouluun, opiskeluun ja koulutovereihin tuntuu intuitiivisesti kouluviihtyvyyden kannalta oleelliselta. Kansainvälinen tutkimus on osoittanut yhteyksiä luonteenvahuuksien (esimerkiksi rakkaudellisuus, sosiaalinen älykkyys, ryhmätyötaidot ja halu oppia), myönteisen tai toivotun oppituntikäyttäytymisen ja koulumenestyksen välillä (Wagner & Ruch, 2015). Wagner ja Ruch (2015) ehdottavat tunne-elämää ja koulutoimintaa kuvaavien vahuuksien ja koulussa pärjäämisen välille yhteyttä, jossa välittävänä muuttujana toimii myönteinen oppituntikäyttäytyminen. Tunne- ja kouluvahuuksia omaavat, positiivisessa suhteessa vertaisiinsa ja muihin ihmisiin olevat oppilaat pystyvät toimimaan koulussa sinne soveltuvilla tavoilla ja siksi menestyvät koulussa. Myönteisten vertaissuhteiden sekä koulumyönteisyyden ja koulumenestyksen välillä on niin ikään löydetty yhteyksiä (Donlan ym., 2015; Gallardo ym., 2016; Wentzel ym., 2014).

Soinnun ym. (2018) KTVA mittaa viittä vahvuutta, joista huoltajien arvioimana muun muassa tunnevahvuudet (*affective strengths*) ja kouluvahvuudet (*school functioning*) ovat yhteydessä koulumenestykseen (Sointu ym., 2017). Sointu ym. (2017) ehdottavat syyksi sen, että tunne- ja kouluvahvuudet ovat yhteydessä sellaisiin itsesäätelyprosesseihin, joiden tiedetään olevan yhteydessä koulu- ja oppituntikäyttäytymiseen ja koulumenestykseen (Duncan ym., 2007; Liew, 2012). Soinnun ym. (2014) tunnevahvuusmuuttuja koostuu väittämistä, jotka ovat sisällöllisesti samankaltaisia kuin myönteisiin vertaissuhteisiin liittyvät väittämät (esim. Donlan ym., 2015). Amesin ja Archerin (1988) mukaan kouluorientoituneet eli kouluvahuuksia omaavat oppilaat muun muassa toimivat sinnikkäämmin ja suhtautuivat haasteisiin myönteisemmin. Prince ja Nurius (2014) puolestaan löysivät yhteyden akateemisen menestyksen ja myönteisen akateemisen minäkäsityksen (*academic self-concept*) välillä. Heidän tutkimukseensa akateeminen minäkäsitys liittyy samankaltaisiin väittämiin, kuin KTVA:n kouluvahvuus (Prince & Nurius, 2014).

Vahvuuksien ja koulussa toimimisen tai koulumotivaation välisten yhteyksien seikkaperäisempi tarkastelu voi antaa hyödyllistä tietoa siitä, millaiset vahvuudet tukevat oppilaan oppimista. Esimerkiksi oppilaiden itsearvioinneista koostettujen tunne- ja kouluvahvuuksien yhteyksiä koulussa toimimiseen ja menestymiseen ei juurikaan ole tutkittu.

1.4 Motivaatio, odotusarvoteoria ja tehtäväorientaatio

Decin ja Ryanin (2000) mukaan motivaatio voidaan karkeasti jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Ulkoiset motivaatiotekijät liittyvät heidän mukaansa oppijan ulkopuolella oleviin tekijöihin, esimerkiksi sosiaaliseen ympäristöön ja sen vaatimuksiin sekä ulkoisiin palkkioihin tai palkintoihin (Nurmi, 2013, s. 549). Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan ihmisen sisäisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat hänen haluunsa tehdä asioita, esimerkiksi oppia (Nurmi, 2013; Ryan & Deci, 2000; Salmela-Aro, 2018). Sisäisen motivaation teorioita yhdistää ajatus siitä, että toimijan kokemus tehtävän asian tavoiteltavuudesta ja palkitsevuudesta vaikuttaa siihen, miten hän toimii (Deci & Ryan, 2000; Nurmi, 2013; Salmela-Aro, 2018). Oppimisen kontekstissa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilas opiskelee ahkerasti, osallistuu opetukseen ja tekee parhaansa koulussa siksi, että opiskeltavat asiat ovat kiinnostavia, tuntuvat tärkeiltä ja koska oppilas haluaa kehittää itseään ja taitojaan (Duckworth ym., 2007; Leskisenoja, 2016; Wigfield & Eccles, 2000). Tässä tutkimuksessa näitä tekijöitä tarkastellaan Ecclesin ja Wigfieldin (2002) odotusarvoteoreettisesta näkökulmasta (myös Wigfield & Eccles, 2000). Koulumotivaatiota niin ikään odotusarvoteoriasta käsin tutkineen Martinin (2004) mukaan lukioikäisten motivaatioon vaikuttavat kahdenlaiset tekijät: ne, jotka lisäävät motivaatiota (usko itseän oppijana, oppimiskeskeisyys, koulutuksen arvostus, suunnitelmallisuus, oppimisen organisointi ja kestävyys) ja ne, jotka laskevat sitä (ahdistus, epävarmuus omasta suoriutumisesta, epäonnistumisen välttely ja tahallinen epäonnistuminen). Se, toimiiko oppilas koulussa odotetulla tai toivotulla tavalla riippuu siis monesta tekijästä.

Odotusarvoteorian mukaan tavoitteisiin liittyvät valinnat jakautuvat neljään komponenttiin: saavutukset (*attainment value*), sisäinen nautinto (*intrinsic value*), hyötyarvo (*utility value*) ja toiminnan kustannukset eli se, mistä hänen täytyy luopua tavoitellakseen kyseistä asiaa (*cost*) (Eccles & Wigfield, 2002, s. 119). Teorian perusteella sisäisesti motivoitunut oppilas arvioi siis koulutehtävän tekemiseen liittyvät hyödyt ja mahdolliset haitat ja orientoituu tehtävien tekemiseen, mikäli nämä neljä komponenttia ovat sopivassa tasapainossa. Ecclesin ja Wigfieldin (2002) mukaan onnistumisen odotuksiin ja tehtävän arvostukseen vaikuttaa monta eri tekijää. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi lapsen tunne-elämä ja niihin kytkeytyvät muistot, hänen pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteensa, yleinen minäkuvansa, ideaaliminänsä, kykyuskomuksensa ja tehtäväkohtaiset käsityksensä. Näihin puolestaan vaikuttaa koko joukko tekijöitä, kuten lapsen käsitykset hänen vanhempiansa ja yhteiskunnan uskomuksista, odotuksista ja asenteista. (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000.) Martinin (2004) mukaan motivaatioon liittyvät tekijät voidaan jakaa sitä lisäviin (usko itseen, koulun arvostus, oppimisfokus, ennakointi, opiskelun järjestely ja sinnikkyys) ja heikentäviin (ahdistuneisuus, kontrollin puute, epäonnistumisen välttely, itsensä sabotointi) tekijöihin, jotka ovat käsitetasolla osittain samoja kuin Ecclesin ja Wigfieldin (2002) odotusarvoteoriassa. Näiden tekijöiden lisäksi käsitys itsestä (*self-image*) on yhteydessä siihen, miten oppilaat motivoituvat opiskelemaan (Bishara, 2018); näin ehdottavat myös Wigfield ja Eccles (2000).

Yksi käytännöllinen, odotusarvoteoriaan käsitetasolla liittyvä lähestymistapa oppimismotivaatioon on tarkastella oppilaan tehtäväorientaatiota eli sitä, miten hän käytännössä toimii tehdessään tehtäviä koulussa (Onatsu-Arviolommi ym., 2002; Zhang ym., 2011). Tehtäväorientaatiolla tarkoitetaan tapaa, jolla oppilas suhtautuu kohtaamaansa haasteeseen (Määttä, 2007; Määttä ym., 2002; Onatsu-Arviolommi ym., 2002). Tehtäväorientoitunut oppilas on sisäisesti motivoitunut, sillä häntä ohjaa ensisijaisesti halu oppia uusia asioita ja kehittää taitojaan (Dweck & Leggett, 1988; Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2000). Tehtäväorientoitunut oppilas nauttii haasteista, arvostaa yrittämistä ja kokee opiskelun palkit-

sevana (Ames & Archer, 1988) eli esimerkiksi on sinnikäs, uskoo itseensä, opiskelee mielellään, suhtautuu kouluun myönteisesti, ja nauttii jopa vaikealta tuntuvista tehtävistä. Tehtäväorientaation taustalla on monenlaisia tekijöitä. Toistuvat epäonnistumiset altistavat tehtäviä välttelevälle toiminnalle (Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2000) eli esimerkiksi lisäävät luovuttamisen riskiä ja tehtävien tekemättä jättämistä. Vanhempien kasvatustyylin yhteyttä lasten koulussa käyttämiin työskentelytapoihin tutkittaessa Kervinen ja Aunola (2013) puolestaan havaitsivat, että lempeydellä on yhteys korkeaan tehtäväorientaatioon. Erilaisilla, sekä myönteisillä että kielteisillä, kokemuksilla voi siis olla vaikutusta siihen, miten oppilas toimii koulussa. Tehtäväorientaatioon voivat olla yhteydessä myös ihmisen persoonallisuuteen liittyvät tekijät, kuten erilaiset persoonallisuuspiirteet (Rahman, 2014), sekä tunteet (Seifert & O'Keefe, 2001). Tuominen-Soini ym. (2008) puolestaan ovat löytäneet yhteyksiä hyvinvoinnin ja tehtäväorientaation välillä. Suomalaisessa kontekstissa oppilaiden itse raportoimien vahvuuksien ja itsearvioitun tehtäväorientaation välillä ei kuitenkaan ole tehty.

1.5 Tutkimuskysymykset

Toimintakykyyn, kouluhyvinvointiin ja motivaatioon liittyvää tutkimusta on tehty Suomessa jonkin verran. Oppilaan itsearvioimia vahvuuksia ja niiden yhteyttä hänen tehtäväorientaatioonsa ei kuitenkaan ole tutkittu. Aiemmat tutkimustulokset osoittavat monimutkaisia yhteyksiä hyvinvoinnin ja koulussa - ja elämässä - menestymisen välillä. Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin tutkia kouluvahvuuskyselystä muodostettujen, hyvinvointia ja toimintakykyä kuvaavien tunne- ja kouluvahvuusmuuttujien yhteyttä oppilaiden tehtäväorientaatioon neljän eri muuttujan eli myönteisen kouluasenteen, luovuttamistaipumuksen, reippauden ja koulussa pärjäämiseen liittyvän epävarmuuden kautta. Tutkimus tarkastelee kouluvahvuuksia ja tehtäväorientaatiota odotusarvoteoreetti-

sesta näkökulmasta niin, että tunne- ja kouluvahvuusmuuttajat kuvaavat oppilaan tavoitteita ja yleistä minää (kykyuskomukset, minäkuva) ja tehtäväorientaatiomuuttajat puolestaan valintoja ja toimintaa, joita oppilas tekee ja tavoittelee.

Tutkimuskysymykset:

1. Selittävätkö tunne- ja kouluvahvuudet vaihtelua neljässä tehtäväorientaatiomuuttujassa (myönteinen kouluasenne, luovuttamistaipumus, reippaus, epävarmuus koulussa)?
2. Onko erilaisista vahvuusprofiileista koostettujen oppilasryhmien välillä eroja tehtäväorientaatiossa myönteisen kouluasenteen, luovuttamistaipumuksen, reippauden ja koulu epävarmuuden osa-alueilla?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimuskonteksti

Tutkimus on osa Suomen akatemian rahoittamaa, Jyväskylän yliopiston ja Niilo Mäki Instituutin toteuttamaa kolmivuotista (2013–2015) Oppimisvaikeudet ja minäpystyvyys (*Self-Efficacy and Learning Disabilities Intervention*, jatkossa SELDI)-hanketta. Hankkeen tavoitteena oli kerätä tietoa minäpystyvyyteen kohdistuvien interventioiden vaikutuksia oppilaisiin, joilla on pulmia matematiikan tai lukemisen oppimisessa.

Tutkimusaineisto kerättiin 19 koulusta Itä- ja Keski-Suomen alueelta. Kuntien sivistystoimen johtajiin otettiin yhteyttä tutkimusluvan saamiseksi kouluista. Kun lupa oli annettu, otettiin yhteyttä koulujen erityisopettajiin, jotka toimivat tutkimuksen ja koulun välisenä linkkinä. Vapaaehtoiset erityisopettajat rekrytoivat koulusta vapaaehtoisia luokanopettajia, joiden luokat kutsuttiin osallistumaan tutkimukseen.

Tutkimushankkeeseen osallistui yhteensä lähes 1400 lasta, jotka olivat aineiston keräämisen aikaan 2.-5.-luokkalaisia. Tämän tutkimuksen aineistona käytetään SELDI-hankkeen ensimmäistä mittauskertaa, joka oli marras-joulukuussa 2013. Tutkimushankkeen koko aineistosta tähän tutkimukseen valittiin 3.-4.-luokkalaiset oppilaat, koska he ovat ikäryhmänä kaikista osallistujista mahdollisimman homogeeninen esimerkiksi kognitiivisten kykyjen ja koulussa opittujen taitojen näkökulmasta. Lisäksi ikä- ja luokka-asteen rajaaminen 3.-4.-luokkalaisiin jättää otannan melko suureksi (n=872). Aineistoa silmäämääräisesti tarkasteltuna ilmeni, että aineistossa oli myös sellaisia vastaajia, joilta puuttuivat kaikki kyselylomakevastaukset jommastakummasta tai molemmista kyselylomakkeista. Tällaiset osallistujat poistettiin käsiteltävästä aineistosta kokonaan. Lopullinen aineisto koostui yhteensä 846 3.-4.-luokkalaisesta, joista 48 % (n=406) oli tyttöjä ja 52 % oli poikia (n = 440). Kolmasluokkalaisia heistä oli 55,4 % ja neljäsluokkalaisia 44,6 %.

2.2 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto on kerätty jokaisessa 19 osallistujakoulussa tutkimusavustajan toimesta kahden oppitunnin aikana niin, että molemmilla oppitunneilla oppilaat ovat täyttäneet yhden lomakkeen. Tutkimusavustaja on jokaisen oppitunnin alussa kertonut, mistä tutkimustilanteesta on kysymys ja mitä oppilailta odotetaan. Sen jälkeen hän on lukenut mittarien väittämät oppilaille ääneen, jotta vastaaminen ei esty tai hidastu esimerkiksi hitaan lukemisen tai lukemisen ymmärtämisen pulmien vuoksi. Tutkimusavustajan luettua yhden väittämän ääneen oppilas on rastittanut valitsemansa vastauksen Likert-asteikolla.

2.3 Mittarit

Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointityökalu eli KTVA (Sointu, 2014; Sointu ym., 2018) on 52 väittämää sisältävä itsearviointimittari, joka jakautuu viiteen alaskaalaan: vahvuus ihmissuhteissa (*interpersonal strengths*), vahvuus perheenjäsenenä (*family involvement*), vahvuus itsensä kanssa (*intrapersonal strength*), vahvuus koulussa (*school functioning*) sekä *vahvuus tunne-elämässä* (*affective strength*). Näistä skaaloista tutkimuksessa käytetään alaskaaloja vahvuus tunne-elämässä, jatkossa *tunnevahvuus*, sekä *vahvuus koulussa*, jatkossa *kouluvahvuus*, jotka mittaavat tutkimuksen kannalta oleellisia vahvuuksia. KTVA:ssa vastaajat arvioivat omia käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksiaan neliportaisella Likert-asteikolla niin, että 1 = erittäin hyvin ja 4 = ei lainkaan. Tunnevahvuusmuuttujaa mitataan sellaisilla väittämillä kuin ”Välitän siitä, mitä toiset tuntevat.”, ”Pyydän apua, kun tarvitsen sitä.” ja ”Kun minulla on ongelmia, puhun siitä toisen kanssa.”. Tunnevahvuusmuuttuja kuvaa siis sitä, miten vastaaja toimii suhteessa muihin ihmisiin ja sitä, miten hän osoittaa välittämisen tunteita muita kohtaan ja hyväksyy muiden osoittamaa kiintymystä. Kouluvahvuusmuuttujaa puolestaan kuvataan sellaisilla väittämillä kuin ”Teen tehtäviä, kun pyydetään.”, ”Olen tarkkaavainen koulussa.”, ”Teen koulutehtäväni ajoissa.” ja

”Käyn säännöllisesti koulua.” Kouluvahvuusmuuttuja kuvaakin siis sitä, miten vastaaja toimii koulussa ja miten kouluorientoitunut hän on.

Behaviour Strategy Rating Scale eli BSRS (Zhang ym., 2011) on 17-kohtainen itsearviointimittari, jolla vastaaja arvioi suhtautumistaan ja toimintaansa suhteessa kouluun ja koulutehtäviin. Zhangin ym. (2011) mukaan BSRS-mittari, jolla voidaan arvioida oppilaiden tehtävien välttelykäyttäytymistä ja tehtäväorientaatiota. Vastaajat arvioivat omia kouluun liittyviä asenteitaan ja toimintatapojaan Likert-asteikolla niin, että 1 = ei totta ja 5 = totta. Tässä tutkimusaineistossa BSRS jakautuu neljään alaskaalaan: *myönteinen kouluasenne*, *luovuttamistaipumus*, *reippaus* ja *epävarmuus osaamisesta*. *Myönteisen kouluasenteen* alaskaala kuvailee vastaajan suhtautumista kouluun ja opiskeluun, *luovuttamistaipumus* puolestaan sitä, kuinka todennäköisesti vastaaja jättää vaikeaksi kokemansa tehtävät kesken. *Reippausmuuttuja* kuvaa vastaajan halua suoriutua ripeästi ja itsenäisesti, ja *epävarmuus osaamisesta* -muuttuja kuvaa sitä, onko vastaaja epävarma omasta osaamisestaan koulussa.

2.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysit tehtiin SPSS 28 -ohjelmalla. Aineistoa tarkasteltaessa kävi ilmi, että osa havaintoyksiköistä puuttui. Jotta satunnaiset puuttuvat havainnot eivät vaikuttaisi lopulliseen analyysiin, ne päätettiin korvata keskiarvoilla (van Buuren, 2018). KTVA-aineistosta luotiin kaksi tutkimuksen kannalta oleellista summamuuttujaa: tunnevahvuudet ja kouluvahvuudet.

BSRS on suomalaisessa kontekstissa varsin vähän käytetty mittari, eivätkä sen alaskaalat ole vakiintuneet. Alaskaalojen muodostamiseksi tehtiin eksploraatiivinen faktorianalyysi. Faktorointimenetelmäksi valikoitui *maximum likelihood* -faktorianalyysi (MLF), koska aineiston otos oli siihen riittävän suuri sekä normaalisti jakautunut, ja se on eksploratiivisista faktorointimenetelmistä luotettavin (Fabrigar ym., 1999). Faktoreiden rotaatiossa hyödynnettiin varimax-rotaatiota, jossa faktorit eivät saa korreloida keskenään.

Lopullisen faktoriratkaisun valinta pohjautui viiteen kriteeriin: 1) faktoreiden ominaisarvojen tuli olla suurempia kuin 1, 2) ominaisarvokäyrän silmämääräisessä tarkastelussa faktoreiden lukumäärä rajoittui niihin neljään faktoriin, joiden jälkeen käyrä loiveni, 3) väittämien kommunaliteettien tuli olla vähintään .25, 4) latauksen alin hyväksyttävyyssraja yhdelle faktorille oli .3, sekä 5) saadun faktoriratkaisun tuli olla johdonmukainen tutkimuksessa käytettävän mittarin kanssa. Faktoreista luotiin neljä tehtäväorientaation eri ulottuvuutta kuvaavaa summamuuttujaa.

Osallistujat ryhmiteltiin summamuuttujiksi sillä perusteella, miten he olivat vastanneet tunne- ja kouluvahvuusmuuttujiin liittyviin kysymyksiin. Vahvuusmuuttujissa 1 = korkea vahvuus ja 4 = matala vahvuus. Ryhmään 1 (n=262, Korkeat vahvuudet) sijoitettiin ne oppilaat, joiden itsearviointi oli korkea sekä koulu- että tunnevahvuuksien osalta (tunnevahvuus alle 1.86, kouluvahvuus alle 1.44 pistettä). Ryhmään 2 (n=51, Kouluvahvat) sijoitettiin ne oppilaat, joiden itsearviointi tunnevahvuuksista oli matala (yli 1.86 pistettä), mutta kouluvahvuuksissa korkea (alle 1.44 pistettä). Ryhmään 3 (n=235, Tunnevahvat) sijoitettiin ne oppilaat, joiden tunnevahvuudet olivat korkealla (alle 1.86 pistettä), mutta kouluvahvuudet matalalla (yli 1.44 pistettä). Ryhmään 4 (n=252, Matalat vahvuudet) sijoitettiin ne oppilaat, joiden itsearviointi sekä tunne- että kouluvahvuuksista oli matala (tunnevahvuus yli 1.86. pistettä, kouluvahvuus yli 1.44 pistettä). Pisterajat määräytyivät kunkin vahvuusmuuttujan moodin perusteella. Oppilaita tunne- ja vahvuusmuuttujaryhmiin jaoteltaessa 14 vastaajaa ei sijoittunut mihinkään ryhmään puuttuvien yksittäisten kyselylomakevastaustensa vuoksi, eikä heitä otettu mukaan lopulliseen analyysiin. Profiiliryhmiin jaoteltaessa tunne- ja kouluvahvuushavainnot muunnettiin ensin dummy-muuttujiksi, jotka saivat arvon 0 ja 1 riippuen siitä, oliko vastaaja arvioinut vahvuutensa korkeiksi (1) vai mataliksi (0). Seuraavaksi havainnot koostettiin neljäksi vahvuusprofiiliryhmäksi. Lopuksi vahvuusprofiileista koostettiin luokitteluasteikollinen summamuuttuja nimeltä Oppilasryhmät.

Lineaarista regressioanalyysiä varten tilastojen homoskedastisuus varmistettiin tarkastelemalla muuttujien kvantiilikuvioita SPSS-tulosteesta. Sirontakaavioita tarkasteltaessa todettiin, että muuttujat ovat voimakkaasti lineaarisia. Residuaalien sirontakaavioista varmistettiin, että aineiston virhetermit ovat normaalisti jakautuneita ja hajonnaltaan tasaisia. Lineaaristen regressioanalyysien varianssin inflaatiokertoimet (VIF) indikoivat, ettei multikollineaarisuusongelmaa ole (vahvuusmuuttujien ja myönteisen kouluasenteen, luovuttamistaipumuksen ja reippauuden VIF = 1.35, vahvuusmuuttujien ja epävarmuus osaamisesta -muuttujan VIF = 1.36).

Varianssianalyysiä varten varmistettiin muuttujien normalisuus kuvailevien tunnuslukujen ja pylväsdiagrammin avulla, ja muuttujien varianssin yhtäsuuruusolettama Levenen testillä. Levenen testin tulos jokaisen selitettävän muuttujan kohdalla oli $> .05$, eli varianssi on kaikissa ryhmissä yhdensuuruinen. Näin ollen SPSS-tulosteesta tarkastellaan Bonferroni-parivertailuja.

Tunne- ja kouluvahvuusmuuttujien ja tehtäväorientaatiomuuttujien piste-määrät standardoitiin z-pisteiksi analyysejä varten.

Lineaarilla regressioanalyysillä pyrittiin selvittämään vahvuusmuuttujien yhteyttä neljään eri tehtäväorientaatiomuuttujaan. Kussakin analyysissä selittävinä muuttujina olivat tunne- ja kouluvahvuudet. Yhteyksiä tutkittiin neljällä erillisellä lineaarisella regressioanalyysillä, joiden selittävät muuttujat olivat myönteinen kouluasenne, luovuttamistaipumus, reippaus ja epävarmuus osaamisesta.

Yksisuuntaisilla varianssianalyysillä pyrittiin selvittämään, onko vahvuusryhmien välillä tilastollisesti merkitseviä eroja tehtäväorientaatiomuuttujissa. Jokaisen neljän yksisuuntaisten varianssianalyysien selittävä muuttuja oli Oppilasprofiili ja selittävät muuttujat olivat myönteinen kouluasenne, luovuttamistaipumus, reippaus ja epävarmuus osaamisesta.

2.5 Eettiset ratkaisut

Jyväskylän yliopiston tutkimuseettisen lautakunnan myönteinen ennakoarvio SELDI-hankkeen eettisyydestä saatiin vuonna 2013. Koska aineisto on kerätty alaikäisiltä, on heidän vanhemmiltaan saatu kirjallinen suostumus aineiston keräämiseen ja käyttämiseen tutkimustarkoituksessa. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista.

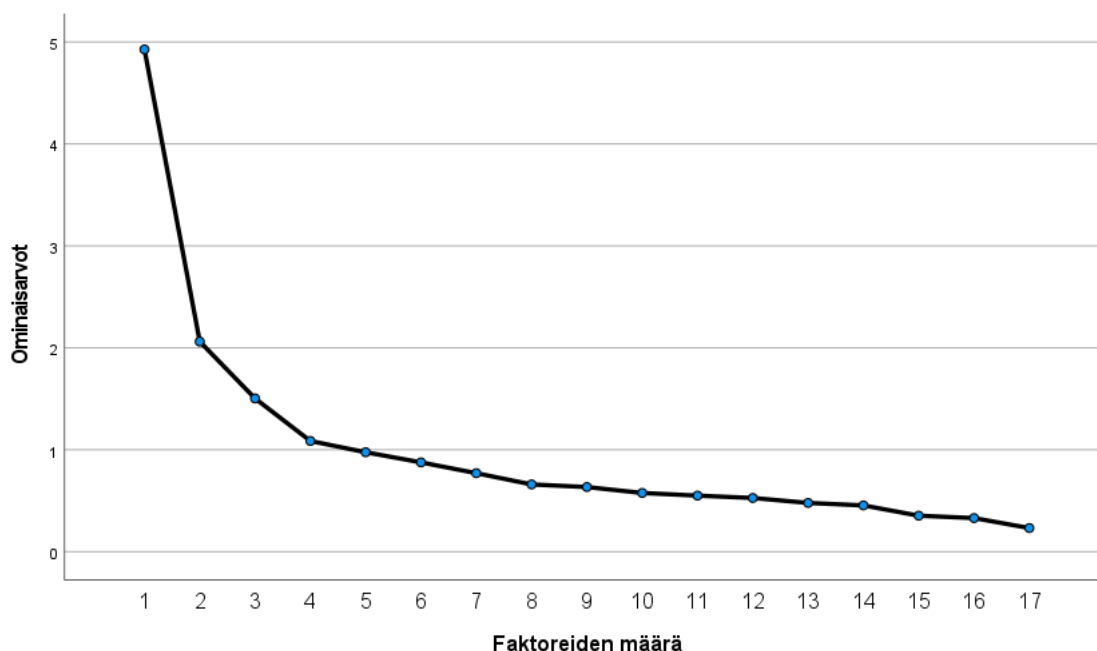
Aineisto on kokoamisvaiheessa pseudonymisoitu, eikä tämän tutkimuksen tekijällä ole tietoa tai kontaktia tutkittaviin. Koko aineistoa säilytetään salasanoin varjeltuna Nextcloud-palvelussa, jonka suojauksista aineiston hallinnoija vastaa. Tätä pro gradua varten kirjoittaja on saanut väliaikaisen oikeuden käyttää aineistoa ja tekee niin Jyväskylän yliopiston tietosujoaohjeita (*Jyväskylän yliopiston tietosujoaohje*, 2024) ja sitoumusta tutkimusaineiston käytöstä noudattaen. Tutkimus on toteutettu hyvää tutkimuskäytäntöä noudattaen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK, 2024).

3 TULOKSET

3.1 BSRS:n faktorianalyysi ja mittareiden luotettavuus

Eksploratiivisen faktorianalyysin perusteella BSRS jakautuu neljään alaskaalaan, joista tässä tutkimuksessa tarkastellaan tehtäväorientaatiomuuttujina kaikkia. Cattelin ominaisarvokäyrän silmämääräisen tarkastelun perusteella BSRS:n 17 väittämää latautuu neljään alaskaalaan (kuvio 1).

Kuvio 1



Cattelin ominaisarvokäyrä BSRS-aineistosta tehdystä MLF-analyysistä

Koska yksi väittämistä ("Jos joku asia tuntuu vaikealta, pyydän heti apua opettajalta") ei latautunut riittävästi yhdellekään faktorille (latausaste .27), se jätettiin pois summamuuttujia luotaessa. Alaskaaloille ei ole vakiintuneita suomenkielisiä nimiä, joten tässä tutkimuksessa viitataan niihin taulukon 1 mukaisesti nimillä *myönteinen kouluasenne*, *luovuttamistaipumus*, *reippaus* ja *epävarmuus osaamisesta*. Tehtäväorientaatiomittarin lopullinen faktoriratkaisu jakaa mittarin neljään faktoriin (taulukko 1).

Taulukko 1

Eksploratiivinen faktorianalyysi BSRS- eli tehtävääorientaatiomittarista

Väittämät	Faktorilataukset			
	1	2	3	4
Faktori 1: Myönteinen kouluasenne				
Kouluun on kiva tulla.	0.87	-0.16	-	-
Koulujuttuja on kiva tehdä.	0.79	-0.11	0.2	-
Minusta on kurjaa tulla kouluun. (K)	-0.77	0.28	0.11	-
Pidän vaikeistakin koulutehtävistä.	0.48	-0.23	0.38	-0.1
Yritän kovasti tehdä vaikeitakin tehtäviä ja juttuja.	0.37	-0.31	0.35	-
Haluan aina, että opettaja tarkistaa, mitä olen tehnyt.	0.35	-	0.24	0.12
Jos joku asia tuntuu vaikealta, pyydän heti apua opettajalta.	.27	-.25	-	.20
Faktori 2: Luovuttamistaipumus				
Jätän joskus vaikeat tehtävät kesken.	-0.15	0.75	-	0.12
Jos joku juttu koulussa on vaikeaa, jätän sen kesken		0.64	-	0.17
En aina jaksa tehdä kaikkia koulujuttuja.	-0.35	0.68	-	0.13
Jos jokin asia koulussa on vaikeaa, teen mielelläni jotain muuta.	-0.18	0.50	-	-
Viivyttelen joskus tehtävien aloittamista	-0.14	0.46	-	0.4
Faktori 3: Reippaus				
Teen aina kouluhommat loppuun heti.	0.22	-0.32	0.55	-
Osaan tehdä vaikeatkin koulujutut heti.	0.13	-0.16	0.51	-0.21
Haluan tehdä kaikki koulujutut ilman apua.	-	0.13	0.36	-
Faktori 4: Epävarmuus osaamisesta				
Koulutehtävät ovat yleensä vaikeita minulle.	-	0.25	-0.21	0.70
Kun koulussa tehdään jotakin tehtäviä, pelkään, etten osaa tehdä niitä.	-	0.25	-	0.54

Kaiser-Mayer-Olkin-kriteerin arvo 0,85, $p < 0,001$.

K = käännetty muuttuja

Sekä KTVA- että BSRS-mittareiden alaskaalojen luotettavuutta mitattiin Cronbachin alfa -testillä. KTVA:n Vahvuus tunne-elämässä -alaskaala (jatkossa *tunnevahvuus*) sisältää sellaisia väittämiä, kuin "Jos joku loukkaa tunteitani, kerro sen hänelle", "Pyydän apua, kun tarvitsen sitä" ja "Välitän siitä, mitä toiset tuntevat". Alaskaalan Cronbachin alfa -kerroin on .71, mikä viittaa siihen, että alaskaala on melko luotettava mittari tunnevahvuudelle. Niin ikään KTVA:n Vahvuus koulussa -alaskaala (jatkossa *kouluvahvuus*) puolestaan sisältää sellaisia väittämiä, kuin "Teen tehtäviä, kun pyydetään", "Olen hyvä lukemaan", "Olen hyvä matematiikassa" ja "Opiskelen kokeita varten". Kouluvahvuus-alaskaalan Cronbachin alfa -kerroin on .79, mikä viittaa siihen, että osa-alue mittaa kouluvahvuuksia luotettavasti.

BSRS-kyselyn alaskaalojen Cronbachin alfat vaihtelivat .40 ja .80 välillä seuraavasti: *Myönteinen kouluasenne* -alaskaalan Cronbachin alfa on .40, *Sinnikkyiden* .80, *Reippauden* .50 ja *Epävarmuus osaamisesta* -alaskaalan .62. Alaskaalat ovat *Myönteinen kouluasenne* -alaskaalaa lukuun ottamatta sisäisesti yhtenäisiä.

3.2 Muuttujien väliset korrelaatiot

Ennen lopullisia analyysejä tarkasteltiin muuttujien välisiä korrelaatioita Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla (taulukko 2), jotta voidaan varmistua siitä, että selittävät muuttujat eivät korreloi toistensa kanssa liikaa ja toisaalta jotta varmistetaan, että selittävien ja selitettävien muuttujien välillä on tutkimisen arvoinen yhteys (Metsämuuronen, 2011).

Taulukko 2

Tunne- ja kouluvahvuusmuuttujien ja tehtäväorientaatiomuuttujien väliset korrelaatiot

	<i>Kouluvahvuudet</i>	<i>Tunnevahvuudet</i>	<i>Myönteinen kouluasenne</i>	<i>Luovuttamis- taipumus</i>	<i>Reippaus</i>	<i>Epävarmuus osaamisesta</i>
Tunne- vahvuudet	.51*	-	-.29*	.18*	-.12*	.05
Koulu- vahvuudet	-	-	-.42*	.39*	-.31*	.26*

* tilastollisesti merkitsevä, $p \leq 0.01$

Selittävien muuttujien (kouluvahvuudet, tunnevahvuudet) välillä on tilastollisesti merkitsevä korrelaatio ($p \leq .01$), mutta korrelaatiokerron on alle .8, joten multikollineaarisuusongelmaa ei välttämättä ole. Tämä varmistetaan vielä varsinaisen analyysin yhteydessä varianssin inflaatiokertoimen (VIF) avulla (Metsämuuronen, 2011).

Tunnevahvuudet ja kouluvahvuudet korreloivat tilastollisesti merkitsevällä tasoalla ($p \leq .01$) kaikkien tehtäväorientaatiomuuttujien kanssa tunnevahvuuden ja Epävarmuus osaamisesta -muuttujan välistä korrelaatiota lukuun ottamatta ($p = .05$).

3.3 Selittävien muuttujien kuvailevat tunnusluvut

Lineaarisen regressioanalyysin perusolettamien vuoksi aineiston tunnuslukujen tarkastelu oli välttämätöntä ennen varsinaisia tilastollisia analyysyjä. Tunne- ja kouluvahvuusväittämien kuvailevat tunnusluvut löytyvät taulukosta 3.

Taulukko 3

Tunne- ja kouluvahvuusmuuttujien keskiarvot (KA), keskihajonnat (KH), niiden vinous ja huipukkuus

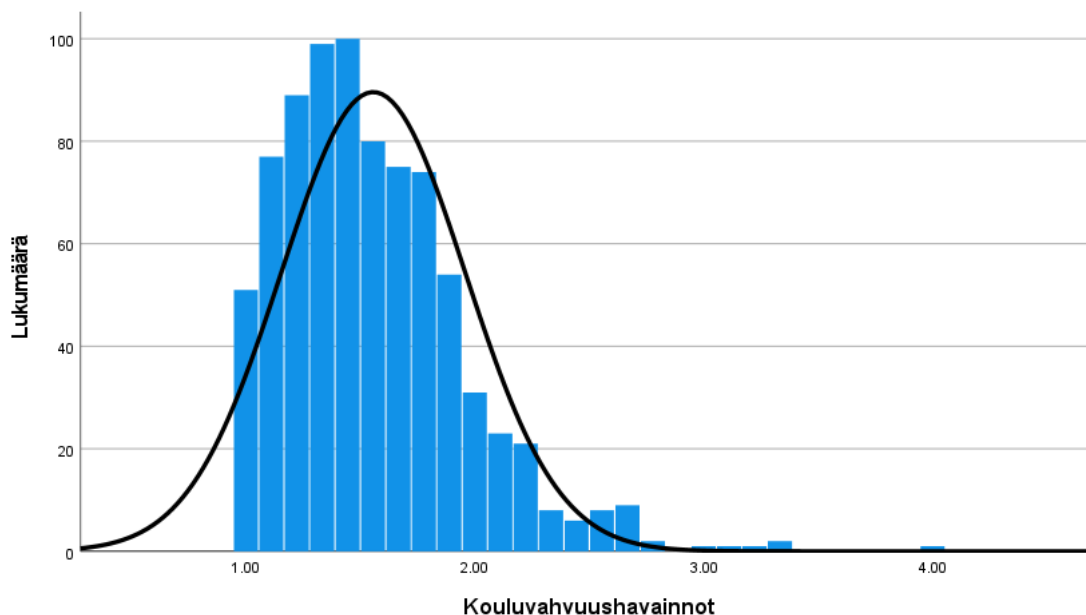
Muuttuja	<i>n</i>	KA	KH	vinous	huipukkuus
Tunnevahvuudet	814	1.56	.40	.58	.31
Kouluvahvuudet	814	4.16	.77	1.23	2.86

n = vastaajien määrä

Kuten taulukosta 3 on luettavissa, kouluvahvuusmuuttujan jakauma ei ole kaikkien määritelmien mukaan normaali; sen huipukkuus on 2.86, kun joidenkin määritelmien mukaan suositeltava huipukkuus on -2 ja 2 väliltä (George & Malley, 2019). Byrnen (2001) mukaan mikä tahansa lukema -7 ja 7 välillä on hyväksyttävä. Aineistosta luotua pylväsdiagrammia tarkasteltaessa on selvää, että huipukkuuteen liittyy kouluvahvuusmuuttujan kohdalla epätasapainoa positiiviseen suuntaan: vastaajat osoittivat normaalisuuteen vaadittua enemmän kouluvahvuuksia, kuten kuviosta 2 voidaan nähdä. Tätä tutkimusta varten jakaumaa voidaan kuitenkin pitää riittävän normaalina.

Kuvio 2

Kouluvahvuusmuuttuja: pylväsdiagrammi ja normaalisuuskäyrä



3.4 Tunne- ja kouluvahvuudet tehtäväorientaation selittäjinä

Neljän lineaarisen regressioanalyysin (taulukko 4) perusteella oppilaiden tunne- ja kouluvahvuudet selittivät tilastollisesti merkitsevästi heidän tehtäväorientaatiotaan sitä mittaavissa neljässä eri muuttujassa.

Taulukko 4

Koulu- ja tunnevahvuusmuuttujat tehtäväorientaatiomuuttujien selittäjinä

	Myönteinen kouluasenne				Luovuttamistaipumus				Reippaus				Epävarmuus koulussa			
	B	KV	β	p-arvo	B	KV	β	p-arvo	B	KV	β	p-arvo	B	KV	β	p-arvo
Tunne- vahvuudet	-.10	.04	-.10	<.001	-.04	.07	-.02	.59	.05	.04	.06	.17	-.02	.08	-.11	.008
Koulu- vahvuudet	-.36	.04	-.37	.008	.09	.09	.39	<.001	-.33	.04	-.34	<.001	.74	.10	.31	<.001

KV = keskiarvo

Oppilaiden tunne- ja kouluvahvuudet selittivät tilastollisesti merkitsevästi heidän myönteistä kouluasennettaan ($F(1, 767) = 84.8, p < .001$). Vahvuusmuuttajat selittävät yhteensä 18 % myönteisen kouluasenteen vaihtelusta. Tunnevahvuuksien kasvaessa myönteinen kouluasenne kasvaa tilastollisesti erittäin merkitsevällä tasolla ($p < .001$). Kouluvahvuuden kasvaessa myönteinen kouluasenne muuttuja kasvaa tilastollisesti merkitsevästi ($p = .008$).

Oppilaiden tunne- ja kouluvahvuudet selittivät tilastollisesti merkitsevästi myös heidän luovuttamistaipumustaan ($F(2, 758) = 64.3, p < .001$). Vahvuusmuuttajat selittävät yhteensä 14.3 % luovuttamistaipumusmuuttujan vaihtelusta. Kouluvahvuuksien kasvaessa oppilaiden luovuttamistaipumus vähenee tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p < .001$). Tunnevahvuuden rooli mallin selittäjänä ei ole tilastollisesti merkitsevä ($p = .59$).

Oppilaiden tunne- ja kouluvahvuudet selittivät tilastollisesti merkitsevästi heidän reippauttaan ($F(2, 763) = 41.4, p < .001$). Vahvuusmuuttajat selittävät yhteensä 9.6 % reippausmuuttujan vaihtelusta. Kouluvahvuuden kasvaessa oppilaiden reippaus lisääntyy ($p < .001$). Tunnevahvuuden rooli mallin selittäjänä ei ole tilastollisesti merkitsevä ($p = .17$).

Oppilaiden tunne- ja kouluvahvuudet selittivät tilastollisesti merkitsevästi myös heidän epävarmuuttaan koulussa ($F(2, 766) = 29.6, p < .001$). Vahvuusmuuttajat selittävät yhteensä 7 % epävarmuus osaamisesta -muuttujan vaihtelusta. Tunnevahvuuksien lisääntyessä epävarmuus osaamisesta -muuttuja kasvaa tilastollisesti merkitsevästi ($p = .008$); kouluvahvuuksien lisääntyessä epävarmuus osaamisesta -muuttuja pienenee tilastollisesti erittäin merkitsevällä tasolla ($p < .001$).

3.5 Oppilaiden vahvuusryhmittelyt ja tehtäväorientaatio

Vahvuusmuuttujien ryhmittelyyn perustuvien oppilasprofiiliryhmien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja jokaisen tehtäväorientaatiomuuttujan kohdalla (taulukko 5).

Taulukko 5

Kouluvahvuudet vahvuusryhmittäin tarkasteltuna

	<i>Korkeat vahvuudet</i>		<i>Tunne- vahvat</i>		<i>Koulu- vahvat</i>		<i>Matalat vahvuudet</i>	
	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>
Myönteinen kouluasenne	3.18	.64	3.12	.66	3.39	.58	2.90	.62
Luovuttamistaipumus	2.00	.92	2.50	.96	1.99	.89	2.60	.94
Reippaus	3.49	.82	3.01	.82	3.39	.91	3.03	.82
Epävarmuus osaamisesta	1.80	.95	2.20	.94	1.76	.97	2.16	.96

ka = keskiarvo, kh = keskihajonta

Myönteisen kouluasenteen osalta erot ryhmien välillä olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä ($F(3, 766) = 33.05, p < 0,001, \eta^2 = .12$). Parittaisvertailussa keskiarvojen välisiä eroja tarkasteltaessa voidaan nähdä, että Korkeat vahvuudet -ryhmän suhtautuminen (*ka* 3.18, *kh* .64) kouluun on merkitsevästi myönteisempää kuin kaikkien muiden ryhmien ($p \leq .001$) kouluvahvojen ryhmää lukuun ottamatta. Sekä Tunnevahvojen (*ka* 3.12, *kh* .66) että Kouluvahvojen (*ka* 3.39, *kh* .58) myönteinen kouluasenne on tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p = .001$) suurempi kuin Matalat vahvuudet (*ka* 2.90, *kh* .62) -ryhmän. Ero Tunnevahvojen ja Kouluvahvojen välillä on tilastollisesti melkein merkitsevä ($p = .04$).

Luovuttamistaipumuksen osalta erot ryhmien välillä olivat niin ikään tilastollisesti erittäin merkitseviä ($F(3, 757) = 21.91, p < 0,001, \eta^2 = .08$). Tilastollisesti merkitseviä eroja ryhmien välillä oli parittaisvertailussa Korkeiden vahvuuksien ja Tunnevahvojen, Korkeiden vahvuuksien ja Matalien vahvuuksien, Tunnevahvojen ja Kouluvahvojen sekä Kouluvahvojen ja Matalien vahvuuksien välillä. Korkeiden vahvuuksien ryhmään kuuluvat (*ka* 2.0, *kh* .94) raportoivat vähemmän luovuttamistaipumusta kuin Tunnevahvojen ja Matalien vahvuuksien ryhmään kuuluvat oppilaat ($p < .001$), Tunnevahvojen ryhmään (*ka* 2.50, *kh* .96) kuuluvat puolestaan eivät luovuta yhtä herkästi kuin Kouluvahvojen ryhmään (*ka* 1.99, *kh*

.89) kuuluvat oppilaat ($p = .004$). Matalien vahvuuksien ryhmään (*ka* 2.60, *kh* .94) kuuluvat oppilaat eivät luovuta yhtä herkästi kuin Kouluvahvojen ryhmään kuuluvat oppilaat ($p < .001$).

Reippausmuuttujan osalta erot ryhmien välillä olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä ($F(3, 762) = 17.83, p < 0,001, \eta^2 = .07$). Tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja on Korkeiden ja Tunnevahvojen ryhmien sekä Korkeiden ja Matalien vahvuusryhmien välillä ($p = .001$). Lisäksi erot Tunne- ja Kouluvahvojen ryhmien välillä ($p < .02$) ja Koulu- ja Matalien vahvuuksien välillä ($p < .03$) ovat tilastollisesti melkein merkitseviä. Korkeiden vahvuuksien ryhmän (*ka* 3.49, *kh* .82) keskiarvo on suurempi kuin Tunnevahvojen ja Matalien vahvuuksien, Tunnevahvojen ryhmän (*ka* 3.01, *kh* .82) keskiarvo on pienempi kuin Kouluvahvojen ryhmän keskiarvo ja Kouluvahvojen ryhmän (*ka* 3.39, *kh* .91) keskiarvo on suurempi kuin Matalien vahvuuksien ryhmän keskiarvo (*ka* 3.03, *kh* .82).

Epävarmuus osaamisesta -muuttujan osalta erot ryhmien välillä olivat niin ikään tilastollisesti erittäin merkitseviä ($F(3, 765) = 10.31, p < 0,001, \eta^2 = .04$). Korkeiden vahvuuksien ryhmän (*ka* 1.80, *kh* .95) keskiarvo on tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p < .001$) pienempi kuin Tunnevahvuusryhmän (*ka* 2.20, *kh* .94) ja Matalien vahvuuksien ryhmän (*ka* 2.16, *kh* .96). Kouluvahvojen ryhmään (*ka* 1.76, *kh* .97) kuuluvat oppilaat ovat tilastollisesti melkein merkitsevästi epävarmempia osaamisestaan kuin Tunnevahvojen ryhmään kuuluvat ($p = .02$). Matalien vahvuuksien ryhmään kuuluvat oppilaat puolestaan ovat tilastollisesti melkein merkitsevästi epävarmempia osaamisensa suhteen kuin Kouluvahvojen ryhmään kuuluvat oppilaat ($p = .04$).

4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen yhteys tunne- ja kouluvahvuuksilla on tehtäväorientaatioon 3.–4-luokkalaisilla oppilailla. Tutkimus sijoittuu kouluhyvinvointi- ja tehtäväorientaatiotutkimuksen kenttään ja antaa siten lisätietoa koulussa esiin tulevien vahvuuksien ja tehtäväorientaation erilouottuvuuksien yhteyksistä. Näkökulma on verrattain tuore, koska vastaavaa tutkimusta oppilaiden itsearvioimista tunne- ja kouluvahvuuksista ja niiden yhteyksistä tehtäväorientaatioon ei ole tehty.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä pyrittiin selvittämään tunnevahvuuksien ja kouluvahvuuksien yhteyttä vastaajien tehtäväorientaatioon koulumyönteisyyden, luovuttamistaipumuksen, reippauden ja omaan osaamiseen liittyvän epävarmuuden kautta. Tunnevahvuusmuuttuja kuvaa sitä, miten oppilas vastaanottaa ja näyttää muun muassa välittämisen tunteita muille ihmisille eli se heijastelee myönteisiä vertaissuhteita kuvaavia muuttujia. Kouluvahvuusmuuttuja kuvaa sitä, miten oppilas suhtautuu kouluun ja opiskeluun, ja miten hän toimii koulussa: se on siis kuvaus oppilaan toimintakyvystä koulussa. Tulokset osoittivat, että tunne- ja kouluvahvuudet selittävät vaihtelua kaikissa neljässä tehtäväorientaatiomuuttujassa tilastollisesti merkitsevällä tasolla monimutkaisin suhtein. Myös aikaisempi tutkimus on osoittanut, että vahvuuksien, hyvinvoinnin ja koulussa tapahtuvan toiminnan välinen suhde on moniulotteinen (Köngäs & Määttä, 2020; Stoeber & Rambow, 2007; Wagner & Ruch, 2015; Wentzel ym., 2014). Tässä tutkimuksessa havaittiin, että mitä enemmän oppilas osoittaa vahvuutta tunne-elämässä, sitä enemmän myönteisiä ajatuksia ja tunteita hänellä koulusta on. Esimerkiksi Leskisenojan (2016) väitöskirjatutkimuksen mukaan oppilaiden myönteiset tunteet koulussa ovat yhteydessä kouluilmapiirin kautta muun muassa parempiin oppimistuloksiin ja hyvinvointiin koulussa. Tunnevahvuuksia tukemalla voidaan siis tukea oppilaiden myönteistä käsitystä itsestään oppijana, kuten Hotulainen ja Lappalainenkin (2011) ehdottavat. Samankaltaisia tuloksia on raportoitu myös kansainvälisesi: myönteisillä vertaissuhteilla on löydetty olevan yhteys koulumyönteisyyteen ja koulumenestykseen (Donlan ym.,

2015; Gallardo ym., 2016). Lisäksi tämän tutkimuksen tulosten mukaan koettujen tunnevahvuuksien lisääntyessä oppilaan raportoima epävarmuus omasta osaamisesta kuitenkin kasvaa, eli vahvasti vertaisiin ja vertaissuhteessa toimimiseen liittyviin tunteisiin kiinnittyvät oppilaat tuntevat epävarmuutta osaamisestaan herkemmin kuin ne, jotka eivät raportoineet tunnevahvuuksia. Näiden muuttujien yhteyttä saattaa selittää sosiaalisten koulusuhteiden monimutkaisuus: on esimerkiksi mahdollista, että tunnevahvuuksilla varustetut oppilaat vertailevat omaa suoritustaan muiden suorituksiin koulussa enemmän, ja epävarmuus kumpuaa siitä. Stoeberin ja Rambow'n (2007) mukaan ulkopuolelta tuleva paine suoriutua täydellisesti voi vaikuttaa negatiivisesti sekä oppilaan kokemuksiin tunteisiin että koulussa suoriutumiseen.

Myös koetut kouluvahvuudet ovat yhteydessä tehtäväorientaatiomuuttujiin. Mitä voimakkaampaa kouluvahvuutta oppilas itsellään raportoi, sitä myönteisemmin hän kouluun suhtautuu sekä sinnikkäämmin ja reippaammin siellä toimii. Kouluvahvuuksien yhteys epävarmuuteen koulussa puolestaan on negatiivinen, eli kouluvahvuuden kasvaessa epävarmuus omasta osaamisesta pienee. Tulos on linjassa muun tutkimuksen kanssa, sillä myös esimerkiksi Soinnun ym. (2017) mukaan kouluvahvuudet ja myönteinen suhtautuminen kouluun ovat yhteydessä toisiinsa. Amesin ja Archerin (1988) sekä Hotulaisen ym. (2014) mukaan kouluvahvuudet ovat yhteydessä sinnikkyyteen ja myönteiseen kouluasenteeseen. Matala kouluvahvuus puolestaan on yhteydessä kohonneeseen epävarmuuteen omasta osaamisesta, sekä kielteisempään kouluasenteeseen. Tulos ei ole yllättävä, sillä esimerkiksi heikoksi arvioidun hyvinvoinnin, perfektionismitaipumuksen ja kouluun liittyvän huolen, sekä koulun merkityksen ja siitä koituvan stressin välinen yhteys tunnetaan hyvin (Parhiala, 2020; Stoeber & Rambow, 2007).

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin vahvuusprofiilien perusteella ryhmiin jaettujen oppilaiden välisiä eroja toimintaorientaatiomuuttujissa. Erot ryhmien välillä olivat tilastollisesti merkitseviä. Korkeiden vahvuuksien ryhmä näyttäytyy tulosten perusteella kaikista ryhmistä tehtäväorientoituneimpana.

Korkeiden vahvuuksien ryhmään kuuluvat suhtautuivat kouluun myönteisimmin, raportoivat tekevänsä tehtäviä sinnikkäimmin ja reippaiten, sekä osoittivat matalaa epävarmuutta omasta osaamisestaan. Ainoastaan erot kouluvahvojen ryhmään verrattuna eivät olleet tilastollisesti merkitseviä yhdenkään muuttujan kohdalla, eli korkeat kouluvahvuudet ylipäättään näyttävät olevan yhteydessä tehtäväorientaatioon myönteisin tavoin. Tulos toistaa sekä suomalaisen että kansainvälisen kouluhyvinvointitutkimuksen keskeisiä löydöksiä: kouluvahvuuksia ja myönteisiä vertaissuhteita kokevat oppilaat ovat tehtäväorientoituneita ja suhtautuvat kouluun ja opiskeluun myönteisesti (Ames & Archer, 1988; Bishara, 2018; Donlan ym., 2015; Martin, 2004; Wagner & Ruch, 2015). Oppilaiden kokemia koulu- ja tunnevahvuuksia ja niiden tunnistamista tukemalla voidaan siis tukea kokonaisvaltaista kouluhyvinvointia ja siten jopa koulumenestystä, kuten esimerkiksi Leskisenoja (2016), Prince ja Nurius (2014) ja Sointu ym. (2017) ehdottavat.

Tunnevahvojen ja kouluvahvojen ryhmät sijoittuvat keskiarvoineen lähes jokaisen tehtäväorientaatiomuuttujan kohdalla keskivaiheille. Erot näiden kahden ryhmän välillä olivat tilastollisesti melkein merkitseviä. Oppilaat, jotka kuuluvat jompaankumpaan näistä kahdesta ryhmästä, ovat siis keskenään melko samalla tavalla orientoituneita. Tunnevahvojen ja kouluvahvojen oppilaiden toiminta koulussa, ja suhtautuminen kouluun ja opiskeluun, ei tulosten perusteella näytä olevan erityisen huolen aihe. Hotulaisen ja Lappalaisen (2011) mukaan vahvuuksien tunnistaminen tukee oppilaiden minäkuvaa ja on yhteydessä jopa peruskoulun päättövaiheen valintoihin. Näin ollen molempien ryhmien tunne- ja kouluvahvuuksia yhä tukemalla heidän tehtäväorientaatiotaan voi olla mahdollista kehittää vielä enemmän suuntaan, joka tukee myöhempää menestystä koulussa ja opinnoissa. Toisaalta tuloksista voidaan päätellä, että kunhan oppilaat tunnistavat itsellään edes jonkinlaisia vahvuuksia – tai edes yhden vahvuuden – jos se on yhteydessä myönteiseen tehtäväorientaatioon.

Matalien vahvuuksien ryhmään kuuluvat oppilaat suhtautuivat kouluun vähiten myönteisesti, luovuttivat herkemmin, osoittivat vähemmän reippautta ja

eniten epävarmuutta omasta osaamisestaan. Ainoastaan erot matalien vahvuuksien ryhmän ja tunnevahvojen ryhmän välillä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä minkään tehtäväorientaatiomuuttujan osalta myönteistä kouluasennetta lukuun ottamatta. Matalien vahvuuksien ryhmän tehtäväorientaatio on siis pääsuullisesti muita ryhmiä heikompi. Sekä suomalainen että kansainvälinen kouluvahvuus- ja tehtäväorientaatiotutkimus osoittaa vahvuuksien ja kouluhyvinvoinnin ja -suoriutumisen välisen yhteyden (Leskisenoja, 2016; Prince & Nurius, 2014; Sointu ym., 2017; Wagner & Ruch, 2015). Tässä tutkimuksessa löydettiin myös yhteys matalaksi koettujen vahvuuksien ja heikon tehtäväorientaation välillä. Vaikuttaakin siltä, että siinä missä koetut vahvuudet ovat yhteydessä korkeaan tehtäväorientaatioon, matalaksi koetut vahvuudet ovat yhteydessä heikkoon tehtäväorientaatioon. Vaikka tämä tutkimus ei anna tietoa matalaksi tunne- ja kouluvahvuutensa kokevien oppilaiden koulumenestyksestä, esimerkiksi Princen ja Nuriuksen (2014) mukaan heikko akateeminen minäkäsitys on yhteydessä heikompaan koulumenestykseen. On siis perusteltua epäillä, että matalien vahvuuksien ryhmään kuuluvat oppilaat ovat oppimisen ja koulussa menestymisen näkökulmasta riskissä ja heitä tulisi erityisesti tukea vahvuuksien tunnistamiseen ja hyödyntämiseen koulukontekstissa ja muuallakin.

Laajempi käsitys siitä, miten eri vahvuudet ja vahvuusprofiilit palvelevat koulussa toimimista eli tehtäväorientaatiota, auttaa suunnittelemaan tukitoimia ja kehittämään keskenään erilaisia oppilaita hyödyttäviä pedagogisia välineitä, toimintatapoja ja interventioita. Tehtäväorientaation eri osa-alueita tarkastelemalla paljastui merkittäviä eroja siinä, miten erityyppiset oppilaat toimivat koulussa ja suhtautuvat siihen. Erityisesti matalien vahvuuksien ryhmä osoittautui tehtäväorientaatioittain tarkasteltuna riskiryhmäksi, joihin tukitoimia tulisi erityisesti kohdistaa.

Tämän tutkimuksen vahvuuksiksi lukeutuvat sen kohtuullisen suuri otoskoko, siinä käytettyjen mittarien luotettavuus sekä aineiston koko ja normaalisuus. Tulokset ovat näiden tekijöiden ansiosta luotettavia ja antavat suuntaa jatkotutkimukselle. Tulokset seurailevat aiempien tutkimusten tuloksia ja toisaalta

syventävät niitä antamalla lisäymmärrystä nimenomaan oppilaiden itsearvioitujen vahvuuksien ja eri tehtäväorientaatiomuuttujien välillä.

Tutkimuksen rajoituksiin lukeutuu muun muassa sen suppea alueellinen otanta: vaikka osallistujia oli 19 koulusta, oli niiden maantieteellinen etäisyys toisistaan melko pieni, ja jokainen koulu sijaitsi joko Itä- tai Keski-Suomessa. Tutkimuskoulut sijaitsivat eri kokoisissa kaupungeissa, millä pyrittiin varmistamaan, että tutkimukseen osallistuneet oppilaat tulivat kuitenkin mahdollisimman erilaisista taustoista. Myös toinen tutkimukseen liittyvä rajoite liittyy sen aineistoon, tarkemmin sanottuna muuttujamuunnoksiin. Aineisto on toisen tutkimuskysymyksen osalta jaettu neljään oppilasprofiiliryhmään kunkin vahvuusmuuttujan moodin perusteella. Näin jaettaessa aineisto pysyy suurena, mutta toisaalta oppilasryhmien keskiarvot selitettävien muuttujien osalta voivat jäädä varsin lähelle toisiaan. Tulosten pieni efektikoko saattoi johtua juuri tästä tekijästä, joten jatkotutkimuksessa ryhmiä kannattaa muodostaa tiukemmin kriteerein.

Jatkossa kouluvahvuustutkimuksen tulisi selvittää tarkemmin ja suuremmalla, monipuolisemmalla joukolla oppilaiden itsearvioimien vahvuuksien yhteyttä tehtäväorientaatioon ja oppimismotivaatioon. Erityisesti tämän tutkimuksen tuloksia tulisi syventää laajemmalla otannalla esimerkiksi eri kouluasteille. Niin ikään olisi tärkeää tutkia iän, kyky- ja minäpystyvyyssuomusten, elämässä tapahtuvien muutoksien ja koulupolun nivelvaiheiden, sekä esimerkiksi sukupuolen mahdollisia yhteyksiä sekä kouluhyvinvointiin että tehtäväorientaatioon ja siihen, onko näillä taustamuuttujilla yhteisvaikutuksia muiden muuttujien kanssa. Alustava tutkimus on osoittanut jonkinlaisia eroavaisuuksia hyvinvoinnissa ja/ tai motivaatiossa eri sukupuolten (Martin, 2004) välillä ja kouluelämässä tapahtuvien muutosten aikana (Tuominen ym., 2020; Virtanen ym., 2019). Myös vanhempien lapsissaan tunnistamien vahvuuksien yhteyttä tehtäväorientaatioon on tutkittu (Sointu ym., 2017). Lisäksi tehtäväorientaatiota voisi tarkastella enemmän oppilaiden itsearvioimien vahvuuksien ja huoltajien oppilaaseen liittyvien kyky- ja muiden uskomusten kanssa yhdessä. Tällainen tutkimus antaisi kattavasti tietoa asioista, jotka yhdessä vaikuttavat oppilaiden toimintaan koulussa.

Nuorten pahoinvointi, kouluun kiinnittymättömyys ja näköalattomuus on enenevässä määrin puhutteleva ongelma (Mieli ry, 2022; Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos, 2023). Siinä missä on oleellista jatkaa tutkimusta näiden ongelmien juurisyistä ja niiden ratkaisuehdotusten vaikuttavuudesta, on yhtä lailla oleellista tutkia ilmiön kääntöpuolta: sitä, mitkä asiat, uskomukset ja ominaisuudet vaikuttavat heidän kiinnittymiseensä, toimintaansa ja opiskeluunsa koulussa. Kun oppilaita päivittäin kohtaavat aikuiset saavat ajankohtaista tietoa siitä, miten oppilaiden itsensäkin tunnistamat vahvuudet ovat yhteydessä koulussa viihtymiseen, menestymiseen, opiskeluun ja kouluhyvinvointiin, on vaikuttavan tuen suunnittelu ja toteuttaminen helpompaa.

LÄHTEET

- Aarninsalo. (2024, huhtikuuta 4). *Lapsiasiavaltuutettu: Kuinka monen lapsen pitää vielä kuolla, ennen kuin viesti menee läpi?* Yle Uutiset. <https://yle.fi/a/74-20082187>
- Ahonen, S., & Isola, A.-M. (2015). *Osallisuutta edistämällä vähennetään eriarvoisuutta*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/128983/Osallisuus_finai_17.11.2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260–267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Avola, P., & Pentikäinen, V. (2020). *Kukoistava kasvatus: Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. BEEhappy Publishing.
- Benson, P. (2007). *Developmental Assets: An Overview of Theory, Research, and Practice* (ss. 33–58). <https://doi.org/10.4135/9781446213803.n2>
- Bishara, S. (2018). Active and traditional teaching, self-image, and motivation in learning math among pupils with learning disabilities. *Cogent Education, 5*(1), 1436123.
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profilier: A brief multidimensional measure of flourishing. *International journal of wellbeing, 6*(3).
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. (ss. xiv, 338). Lawrence Erlbaum Associates

- Publishers. https://www.researchgate.net/publication/361909378_Structural_Equation_Modeling_With_AMOS
- Bäckgren, N. (2024, maaliskuuta 26). *Nuoret | Nuorten pahoinvointi näkyy nyt jo Husin tilastoissa*. Helsingin Sanomat. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000010319606.html>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Donlan, A. E., Lynch, A. D., & Lerner, R. M. (2015). Peer relationships and positive youth development. *Promoting Positive Youth Development: Lessons from the 4-H Study*, 121–136.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., & Brooks-Gunn, J. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6), 1428.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>

- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Epstein, M. H. (2000). Behavioral and Emotional Rating Scale: A strength-based approach to assessment. *Diagnostique, 25*(3), 249–256. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/10.1177/073724770002500304>
- Epstein, M. H., Harniss, M. K., Robbins, V., Wheeler, L., Cyrulik, S., Kriz, M., & Nelson, J. R. (2003). Strength-Based Approaches to Assessment in Schools. Teoksessa M. D. Weist, S. W. Evans, & N. A. Lever (Toim.), *Handbook of School Mental Health Advancing Practice and Research* (ss. 285–299). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73313-5_20
- Epstein, M. H., Mooney, P., Ryser, G., & Pierce, C. D. (2004). Validity and Reliability of the Behavioral and Emotional Rating Scale (2nd Edition): Youth Rating Scale. *Research on Social Work Practice, 14*(5), 313–389. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/1049731504265832>
- Fabrigar, L., Wegener, D., MacCallum, R., & Strahan, E. (1999). Evaluating the use of Exploratory Factor Analysis in psychological research. *Psychological Methods, 4*, 272–299. <https://doi.org/10.1037//1082-989X.4.3.272>
- Gallardo, L. O., Barrasa, A., & Guevara-Viejo, F. (2016). Positive peer relationships and academic achievement across early and midadolescence. *Social Behavior and Personality: an international journal, 44*(10), 1637–1648.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.

Hotulainen, R., & Lappalainen, K. (2011). Pre-school socio-emotional behaviour and its correlation to self-perceptions and strengths of young adults.

Emotional and Behavioural Difficulties, 16(4), 365–381.

<https://doi.org/10.1080/13632752.2011.616342>

Hotulainen, R., Lappalainen, K., & Sointu, E. (2014). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen [Identifying the strengths of children and youth]. Teoksessa *Positiivisen psykologian voima*. (ss. 264–280).

Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied psychology: health and well-being*, 1(2), 137–164.

ICF. (2024). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*.

<https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>

Jyväskylän yliopiston tietosujoaohje. (2024). Jyväskylän yliopisto.

<https://www.jyu.fi/fi/tietosuoja/opiskelijan-tietosujoaohjeet>

Kaltiala-Heino, R., Ranta, K., & Fröjd, S. (2010). Nuorten mielenterveys koulu- maailmassa. *Lääketieteen aikakauskirja Duodecim*, 126(17), 2033–2039.

Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The journal of positive psychology*, 10(3), 262–271.

Kervinen, S., & Aunola, K. (2013). Vanhempien kasvatustyylien yhteys lasten koulussa käyttämiin työskentelytapoihin. [The role of parenting styles on children's achievement strategies and their development during the first grade.]. *Psykologia*, 48(1), 4–16.

- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampereen Yliopisto.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kuorelahti, M., & Lappalainen, K. (2017). Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (1. p., ss. 85–109). PS-kustannus.
- Köngäs, M., & Määttä, K. (2020). Pienten lasten hyvinvoinnin tukeminen päiväkodissa tunnesäätelyä ohjaamalla. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 51(5), 539–550.
- Lambert, M. C., Sointu, E. T., & Epstein, M. H. (2019). A comprehensive review of international research using the Behavioral and Emotional Rating Scale. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7(3), 215–226. <https://doi.org/10.1080/21683603.2017.1422061>
- Lappalainen, K., & Sointu, E. (2013). *Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa*.
- Leontopoulou, S., & Triliva, S. (2012). Explorations of subjective wellbeing and character strengths among a Greek University student sample. *International Journal of Wellbeing*, 2(3).
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa – PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä*. Lapin yliopisto. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62568/Leskisenoja_Eliisa_ActaE198_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Liew, J. (2012). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child development perspectives*, 6(2), 105–111.
- Martin, A. J. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology*, 56(3), 133–146. <https://doi.org/10.1080/00049530412331283363>
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos*. International Methelp, Booky.fi. <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1183030>
- Mieli ry. (2022). *Nuorten hyvinvointiohjelma*. <https://mieli.fi/wp-content/uploads/2023/02/Nuorten-hyvinvointiohjelma-2022-sivut.pdf>
- Määttä, S. (2007). *Achievement strategies in adolescence and young adulthood* (Numero 324). University of Jyväskylä.
- Määttä, S., Stattin, H., & Nurmi, J.-E. (2002). Achievement strategies at school: Types and correlates. *Journal of Adolescence*, 25(1), 31–46. <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0447>
- Nurmi, J.-E. (2013). Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus*, 5, 548–553.
- Närhilä, M. (2021, elokuuta 26). Uudistunut Toimintakykyarvio.fi tarjoaa entistä kohdennetumpaa tietoa oppilaan käyttäytymisestä ja psyykkisestä hyvinvoinnista. *Valteri*. <https://www.valteri.fi/uudistunut-toimintakykyarvio-fi-tarjoaa-entista-kohdennetumpaa-tietoa-oppilaan-kayttaytymisesta-ja-psykkisesta-hyvinvoinnista/>

- Onatsu-Arviolommi, T., & Nurmi, J.-E. (2000). The role of task-avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of educational psychology, 92*(3), 478.
- Onatsu-Arviolommi, T., Nurmi, J.-E., & Aunola, K. (2002). The development of achievement strategies and academic skills during the first year of primary school. *Learning and Instruction, 12*(5), 509–527.
[https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00029-9](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00029-9)
- Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri. (2024). *Toimintakykyarvio*. <https://toimintakykyarvio.fi/>
- Orkibi, H., & Ronen, T. (2017). Basic psychological needs satisfaction mediates the association between self-control skills and subjective well-being. *Frontiers in psychology, 8*, 267333.
- Parhiala, P. (2020). The role of learning difficulties and brief treatment for student well-being. *JYU dissertations*.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, Opetushallitus (2014).
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pittman, K. J., Irby, M., Tolman, J., Yohalem, N., & Ferber, T. (2011). Preventing problems, promoting development, encouraging engagement. *Washington, DC: Forum for Youth Investment*.
- Prince, D., & Nurius, P. S. (2014). The role of positive academic self-concept in promoting school success. *Children and Youth Services Review, 43*, 145–152.

- Rahman, S. (2014). Effect of personality factor on achievement motivation. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 5(1), 40.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa *Motivaatio ja oppiminen* (ss. 9–22). PS-kustannus.
- Seifert, T. L., & O’Keefe, B. A. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *The British Journal of Educational Psychology*, 71(Pt 1), 81–92. <https://doi.org/10.1348/000709901158406>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. (ss. xii, 349). Free Press.
- Sointu, E. T. (2014). *Multi-Informant Assessment of Behavioural and Emotional Strengths*. Unpublished doctoral dissertation.
- Sointu, E. T., Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M., Närhi, V., Lambert, M. C., & Savolainen, H. (2018). Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline (KTVA). *e-Erika : Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia*, 2018(2), 19–22.
- 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.

- Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and individual differences, 42*(7), 1379–1389.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.015>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2023, joulukuuta 20). *Mitä toimintakyky on?* - THL. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://thl.fi/aiheet/toimintakyky/mita-toimintakyky-on>
- Toner, E., Haslam, N., Robinson, J., & Williams, P. (2012). Character strengths and wellbeing in adolescence: Structure and correlates of the Values in Action Inventory of Strengths for Children. *Personality and individual differences, 52*(5), 637–642.
- Tuominen, H., Niemivirta, M., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2020). Motivation across a transition: Changes in achievement goal orientations and academic well-being from elementary to secondary school. *Learning and Individual Differences, 79*, 101854. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101854>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. (2024). *Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK)*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>
- van Buuren, S. (2018). *Flexible Imputation of Missing Data* (2nd p.). Chapman & Hall/CRC. <https://stefvanbuuren.name/fimd/>
- Virtanen, T. E., Vasalampi, K., Torppa, M., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2019). Changes in students' psychological well-being during transition

from primary school to lower secondary school: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 69, 138–149.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.12.001>

Wagner, L., & Ruch, W. (2015). Good character at school: Positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in psychology*, 6, 136320.

Wentzel, K., Russell, S., & Baker, S. (2014). Peer relationships and positive adjustment at school. Teoksessa *Handbook of positive psychology in schools* (ss. 260–277). Routledge.

WHO. (2024). *Promoting well-being*. World Health Organization.

<https://www.who.int/activities/promoting-well-being>

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.

<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Zhang, X., Nurmi, J.-E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., & Aunola, K. (2011). A teacher-report measure of children's task-avoidant behavior: A validation study of the Behavioral Strategy Rating Scale. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 690–698. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.007>