

**Alakoululaisten akateeminen minäkäsitys ja vahvuusryhmät
käyttäytymisen ja tunne-elämän vahvuusominaisuuksista –
hyvinvointinäkökulma**

Linnea Simulainen
Julia Keränen
Pro gradu -tutkielma
Psykologian laitos
Jyväskylän yliopisto
Huhtikuu 2022

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Psykologian laitos

SIMULAINEN, LINNEA ja KERÄNEN, JULIA: Alakoululaisten akateeminen minäkäsitys ja vahvuusryhmät käyttäytymisen ja tunne-elämän vahvuusominaisuuksista –

hyvinvointinäkökulma

Pro gradu -tutkielma, 54 s.

Ohjaaja: Tuija Aro

Psykologia

Huhtikuu 2022

TIIVISTELMÄ

Psykologian tutkimusalalle on tyypillistä keskittyä haasteisiin ja ongelmiin. Viime aikoina on todettu kasvava tarve huomioida nykyistä laajemmin myös yksilöiden myönteiset piirteet ja hyvinvointi. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella alakoululaisten akateemista minäkäsitystä ja lasten itsearvioituja vahvuusominaisuuksia hyvinvoinnin näkökulmasta. Tutkimus toteutettiin osana Niilo Mäki Instituutin ja Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan kolmivuotista (2013–2015) Self-Efficacy and Learning Disabilities Intervention (SELDI) -tutkimushanketta, joka keskittyy lasten minäuskomusten ja akateemisten taitojen kehittymisen tarkasteluun. Pyrimme selvittämään, onko 2.–5.-luokkalaisten tai tyttöjen ja poikien välillä eroja matematiikkaan ja äidinkielen liittyvässä minäkäsityksessä. Lisäksi tutkimme, löydämmekö alakouluikäisistä psyykkisiä ja sosiaalisia käyttäytymisen ja tunne-elämän vahvuuksia kuvaavia ryhmiä. Lopuksi tarkastelimme vahvuusryhmiä sukupuolen, luokka-asteen ja akateemisen minäkäsityksen osalta. Analyysimenetelminä käytimme varianssianalyysejä, klusterianalyysejä, χ^2 -testiä ja ristiintaulukointia.

Tutkimuksessamme havaitsimme, että poikien matematiikan akateeminen minäkäsitys oli korkeampi kuin tyttöjen ja tyttöjen äidinkielen akateeminen minäkäsitys oli korkeampi kuin poikien. Akateeminen minäkäsitys erosi myös luokka-asteiden osalta niin, että toisluokkalaisilla se oli korkeampi kuin viidesluokkalaisilla. Löysimme viisi vahvuusryhmää: korkeiden vahvuuksien ryhmä, keskiverrot, alhaiset vahvuudet tunne-elämässä ja perheenjäsenenä -ryhmä ja alhaisten vahvuuksien ryhmä. Korkeiden vahvuuksien ryhmässä olivat yliedustettuina toisluokkalaiset ja tytöt sekä aliedustettuina viidesluokkalaiset ja pojat. Alhaiset vahvuudet tunne-elämässä ja perheenjäsenenä -ryhmässä sekä alhaisten vahvuuksien ryhmässä olivat pojat yliedustettuina ja tytöt aliedustettuina. Lisäksi keskiverroissa toisluokkalaiset olivat aliedustettuina. Akateemisen minäkäsityksen osalta ryhmät erosivat portaittain: korkeampien vahvuuksien ryhmissä oli pääsääntöisesti korkeampi äidinkielen ja matematiikan minäkäsityksen taso kuin matalampien vahvuuksien ryhmissä.

Osoitimme, että akateeminen minäkäsitys ei ole sidoksissa vain koulumaailmaan, vaan myös lapsen ikään, sukupuoleen ja laajempaan hyvinvointiin. Vahvuusarviointi osoitti, että lapset arvioivat itsellään olevan melko tasaisesti eri vahvuusominaisuuksia, mutta kahdella ryhmällä arviot erottuivat muita huonommaksi. Tulostemme perusteella etenkin kouluissa olisi hyvä huomioida, että oppilaiden hyvinvointi ja itseen liittyvät käsitykset ovat laajoja kokonaisuuksia, ja jokaiselta lapselta on mahdollista löytää melko yksinkertaisellakin menetelmällä hyvinvointia tukevia vahvuusominaisuuksia.

Avainsanat: akateeminen minäkäsitys, vahvuusominaisuudet, hyvinvointi, profiilitutkimus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
1.1 Minäkäsitys	2
1.2 Akateeminen minäkäsitys	3
1.3 Hyvinvointi	6
1.4 Hyvinvointi vahvuuksien näkökulmasta	7
1.5 Profiilitutkimus vahvuuksista ja hyvinvoinnista	8
1.6 Akateeminen minäkäsitys vahvuusnäkökulmasta	10
1.7 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	13
2 MENETELMÄT	15
2.1 Tutkittavat	15
2.2 Mittarit	15
2.3 Analyysistrategia	16
3 TULOKSET	17
3.1 Alustava tarkastelu	17
3.2 Akateemisen minäkäsityksen erot vuosiluokkien ja sukupuolten välillä	20
3.3 Vahvuusryhmät	22
3.4 Vahvuusryhmien erot sukupuolen suhteen	25
3.5 Vahvuusryhmien erot luokka-asteen suhteen	26
3.6 Vahvuusryhmien erot akateemisen minäkäsityksen suhteen	28
4 POHDINTA	30
4.1 Akateemisen minäkäsityksen taso eri vuosiluokilla	31
4.2 Akateemisen minäkäsityksen erot sukupuolten välillä	32
4.3 Vahvuusryhmät	33
4.4 Vahvuusryhmät ja sukupuoli	35
4.5 Vahvuusryhmät ja luokka-aste	36
4.6 Vahvuusryhmät ja akateeminen minäkäsitys	37
4.7 Rajoitteet ja vahvuudet	39
4.8 Johtopäätökset	40
LÄHTEET:	41

1 JOHDANTO

Häiriöihin keskittyminen on psykologian tutkimusalalla ja psykologisissa arviointimenetelmissä tyypillistä – myös koulumaailmassa huomio kiinnittyy usein erilaisiin ongelmiin ja kehityskohteisiin (Epstein, 1999). On selvää, että yksilön kokemien vaikeuksien huomioiminen on tärkeää, mutta myönteisellä yksilön hyvinvoinnin ja vahvuuksien tarkastelulla voidaan saavuttaa esimerkiksi joitain ennaltaehkäiseviä vaikutuksia, jotka muuten saattaisivat jäädä tavoittamatta. Tämä on nähtävissä erityisesti koulumaailmassa: vahvuuksien tarkastelu antaa mahdollisuuden monipuolisemmalle yksilön tuntemiselle ja sitä kautta muun muassa helpommalle opetuksen suunnittelulle sekä paremmin toimiville vuorovaikutussuhteille oppilaan, perheenjäsenten ja koulun työntekijöiden välillä (Buckley & Epstein, 2004; Sointu ym., 2018). Myönteinen vaikutus voidaan nähdä myös yksilötasolla. Oppilaan motivaatio, itsetunto ja akateeminen minäkäsitys voivat vahvistua, kun tietoisuus omista vahvuuksista lisääntyy (Jimerson, Sharkey, Nyborg & Furlong, 2004).

Akateemista minäkäsitystä voidaan pitää koulumaailman ulkopuolellekin ulottuvana vahvuustekijänä. Sillä tarkoitetaan yksilön käsitystä omasta kyvykkyydestään ja itsestään oppijana erilaisissa kouluun liittyvissä suoritustilanteissa ja oppiaineissa (Bong & Skaalvik, 2003; Marsh, 1990b; Marsh, Craven & Debus, 1999). Korkea akateeminen minäkäsitys on voimavara, joka on yhdistetty muun muassa parempaan itsetuntoon, sisäiseen motivaatioon ja koulun kannalta hyödyllisempien itsesäätelystrategioiden käyttöön (Arens, Yeung, Nagengast & Hasselhorn, 2013; Lohbeck, 2018; Ommundsen, Haugen & Lund, 2005).

Akateemisen minäkäsityksen on todettu muuttuvan lapsilla iän ja kognitiivisen kehityksen myötä realistisemmaksi ja herkemmin reagoivaksi koulumenestykseen ja ulkoapäin tulevaan palautteeseen (Guay, Marsh & Boivin, 2003). Aihetta ei kuitenkaan ole juurikaan tutkittu Suomessa alakouluikäisillä. Tarkastelemme pro gradu -tutkielmassamme, löydämmekö aineistostamme 2.–5.-vuosiluokkien välillä äidinkielen ja matematiikan akateemisen minäkäsityksen tasossa eroja, jotta ymmärtäisimme paremmin akateemista minäkäsitystä ja sen muotoutumisen kannalta keskeisiä ikävaiheita. Tarkastelemme akateemisen minäkäsityksen eroja myös sukupuolten välillä ja mahdollisen luokka-asteen ja sukupuolen yhdysvaikutuksen osalta.

Yhdistämme aiheeseen hyvinvoinnin ja vahvuuksien tarkastelun ja tutkimme, löydämmekö oppilaista erilaisia psyykkisiä ja sosiaalisia vahvuusominaisuuksia kuvaavia vahvuusryhmiä. Lopuksi tarkastelemme, eroavatko eri vahvuusryhmiin kuuluvat lapset sukupuolen, luokka-asteen ja akateemisen minäkäsityksen suhteen. Samanlaista tutkimusasetelmaa ei ole tiettävästi aiemmin tehty. Tutkimuksemme laajentaa käsitystä siitä, miten akateemista minäkäsitystä ja yksilön hyvinvointia

voidaan tarkastella yksilön vahvuuksia ja voimavaroja painottavan viitekehyksen sisällä. Asetelma on ajankohtainen, sillä muun muassa nykyisessä opetussuunnitelmassa (OPH, 2014) sekä psykologisissa arvioinneissa (Epstein, 2004) kiinnitetään yhä enemmän huomiota hyvinvoinnin tukemiseen ja ongelmien ennaltaehkäisyyn, mikä voi tapahtua juuri esimerkiksi vahvuuksien tarkastelun kautta. Vahvuuksien tutkiminen voi antaa arvokasta tietoa siitä, mihin huomio olisi hyvä kiinnittää esimerkiksi tuen suunnittelussa.

1.1 Minäkäsitys

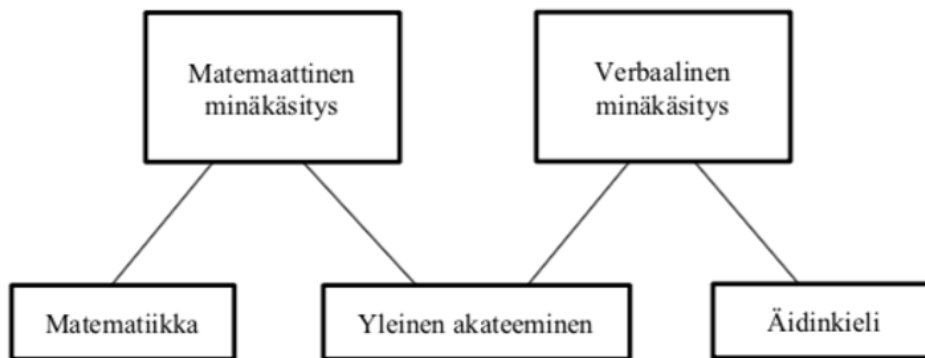
Minäkäsityksellä voidaan laajasti viitata yksilön kokemusten, itseen liittyvien havaintojen ja tulkintojen kautta muodostamaan mielensisäiseen käsitykseen itsestä (Marsh & O'Mara 2008; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Sen muotoutumiseen tietynlaiseksi vaikuttavat niin yksilö itse kuin ympäröivät ihmiset ja yhteiskunta – tärkeänä on pidetty erityisesti itse muodostettuja syypäätelmiä, toisten ihmisten arvioita, vahvistuksia ja palautetta (Marsh & Mara, 2008; Shavelson ym., 1976). Minäkäsityksen on kuvattu olevan hierarkkinen ja moniulotteinen rakenne, jonka huipulla on yleinen minäkäsitys, joka jakautuu eriytyneisiin minäkäsityksen osa-alueisiin kuten ei-akateemiseen (sosiaalinen, emotionaalinen ja fyysinen minäkäsitys) sekä akateemiseen minäkäsitykseen (Shavelson ym., 1976).

On esitetty, että keskilapsuudessa ja varhaisnuoruudessa minäkäsitys on todenmukaisempi ja tarkentunut selvemmin eri minäkäsityksen eri osa-alueisiin kuin nuorempien lasten kohdalla, joiden minäkäsitys on yleensä verrattain optimistinen ja eriytymätön (Marsh, 1985; 1990a; Marsh, Barnes, Cairns, & Tidman, 1984; Marsh, Craven & Debus, 1998). Tämän ajatellaan olevan seurausta siitä, että iän myötä yksilön saatavilla olevat tiedot itsestä, kuten omista vahvuuksista ja heikkouksista, sekä kyky arvioida näitä tietoja lisääntyvät (Markus & Wurf, 1987; Marsh ym., 1998) kokemusten (Marsh ym., 1998) ja kognitiivisen kehityksen kautta (Harter, 2012 s.33–34). Arviointikyvyn kehityksen ja lisääntyneen ymmärryksen myötä lapsi pystyy paremmin vertaamaan itseään muihin sekä arvioimaan itseään tarkemmin eriytyneillä osa-alueilla (Blatchford, 1992; Harter, 2012 s.33–34 & s.61–66). Edellä mainittujen tutkimusten valossa voidaan todeta, että lapsen ikä vaikuttaa epäsuorasti kertyneiden kokemusten ja kehityksen myötä minäkäsitykseen.

1.2 Akateeminen minäkäsitys

Akateemisella minäkäsityksellä tarkoitetaan koulumaailmassa muodostuvaa minäkäsityksen osaluuetta, joka viittaa Bongin ja Skaalvikin (2003) mukaan käsityksiin itsestä kouluun liittyvissä suoritustilanteissa. Akateemisen minäkäsityksen keskeisenä elementtinä toimivat koulun viitekehysessä syntyvät kokemukset, havainnot ja uskomukset omista kyvyistä (*self-perceived ability/self perceived competence*) (Marsh ym., 1999; Schneider & Sparfeldt, 2020; Shavelson ym., 1976), jotka voivat vaihdella oppiainekohtaisesti (Marsh, 1990b). Akateemiseen minäkäsitykseen sisältyy lisäksi pystyvyyteen ja kyvykkyyteen liittyvästä ulottuvuudesta erillinen, mutta siihen yhteydessä oleva affektiivinen ulottuvuus, jota luonnehtivat tunnepitoiset ja motivationaaliset havainnot siitä, mistä itse nauttii, pitää tai on kiinnostunut (Marsh ym., 1999; Schneider & Sparfeldt, 2020). Hyvää akateemista minäkäsitystä pidetään tärkeänä, sillä se on liitetty moniin myönteisiin pidettyihin tekijöihin kuten hyvään itsetuntoon (Arens ym., 2013), suoriutumisen kannalta hyödyllisempien itsesäätelystrategioiden käyttöön (Ommundsen ym., 2005), korkeampiin tavoitteisiin (Pintrich, Roeser & De Groot, 1994), sisäiseen motivaatioon (Lohbeck, 2018), koulukiinnostukseen (Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert, 2006a) ja parempaan koulusuoriutumiseen (Marsh & O'Mara, 2008).

Marshin ja Shavelsonin (1985) akateemisen minäkäsityksen mallin (*Marsh/Shavelson model*) mukaan akateeminen minäkäsitys on hierarkkinen rakenne, jonka huipulla on kaksi pääkategoriaa, verbaalinen ja matemaattinen akateeminen minäkäsitys, joiden on todettu olevan vain hieman yhteydessä toisiinsa (Marsh, 1990b; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988). Näiden on taas esitetty jakautuvan eriytyneisiin oppiaineisiin ja taitoihin, kuten äidinkieleen, matematiikkaan ja yleiseen akateemiseen minäkäsitykseen (Kuvio 1). Mallin on todettu olevan pätevä selittämään ja kuvaamaan lukuaineiden minäkäsitysten välisiä yhteyksiä ja hierarkiaa, mutta ei taideaineisiin, kuten musiikkiin ja kuvataiteeseen liittyvää minäkäsitystä (Marsh, 1990b). Tässä tutkimuksessa hyödynnämme mallin perusteella luotua akateemisen minäkäsityksen mittaria arvioidessamme alakoululaisten akateemista minäkäsitystä matematiikassa ja äidinkielessä.



KUVIO 1. Yksinkertaistettu kaavio Marshin ja Shavelsonin mallista (Marsh & Shavelson, 1985).

Akateemisen minäkäsitykseen vaikuttavat erilaiset sosiaaliset, kehitykselliset sekä omaan suoriutumiseen liittyvät tekijät. Marsh ja kumppanit (2018) korostavat erityisesti sosiaalisen vertailun, oman menestymisen vertailun eri oppiaineiden välillä sekä koulusuoriutumisen vaikutusta akateemiseen minäkäsitykseen. Lisäksi vanhempien arvioilla ja palautteella on osoitettu olevan vaikutusta (Gniewosz, Eccles & Noack, 2015).

Myös iän on todettu olevan yhteydessä siihen, minkälainen akateeminen minäkäsityksen taso yksilöllä on: alakoululaisia tutkittaessa on todettu, että oppilaiden minäkäsitys on myönteisempi alakoulun alussa kuin myöhemmin (Marsh ym., 1984; Wigfield ym., 1997; Yeung, 2011). Esimerkiksi Guay, Marsh ja Boivin (2003) tutkiessaan 7–13-vuotiaiden oppilaiden akateemisia minäkäsityksiä osoittivat, että iän myötä oppilaiden minäkäsitys muuttui todenmukaisemmaksi ja vakaammaksi sekä oli voimakkaammin yhteydessä koulumenestykseen ja ulkoapäin tulevaan palautteeseen (kts. myös Marsh ym., 1984; Wigfield ym., 1997). Ilmiön on havaittu tapahtuvan niin matematiikan kuin äidinkielen minäkäsityksen kohdalla (Marsh, 1989; Marsh ym., 1984) sekä sukupuolesta riippumatta (Marsh, 1989; Marsh ym., 1984; Wigfield ym., 1997). Akateemisen minäkäsityksen tason muutoksen voidaan ajatella johtuvan samoista tekijöistä kuin yleisen minäkäsityksen kohdalla: kokemusten karttumisesta ja kognitiivisesta kehityksestä, joiden myötä lapsi kykenee arvioimaan itseään aiempaa paremmin. Itsearviointitaitojen kehitystä havainnoi muun muassa Stipekin ja MacIverin (1989) katsaus, jonka mukaan lapset huomioivat kouluun liittyvissä kyvykkyysarvioissaan ala-asteen alussa lähinnä myönteiset palautteet. Kielteiset palautteet huomioidaan vasta ala-asteen lopussa, jolloin lapset kykenevät myös vertailemaan itseään useampaan kuin yhteen henkilöön samanaikaisesti, alkavat vertailla kykyjään eri oppiaineiden välillä ja ovat taitavampia tulkitsemaan ja hankkimaan sosiaaliseen vertailuun tarvittavia tietoja (Aboud, 1985;

Ruble, Feldman & Boggiano, 1976; Stipek & MacIverin, 1989). Voidaankin todeta, että ala-aste on tärkeää aikaa akateemisen minäkäsityksen muotoutumisen ja itsearviointitaitojen kehittymisen osalta.

Sukupuolten väliltä on löydetty eroja matemaattisessa ja äidinkielen liittyvässä akateemisessa minäkäsityksessä lapsilla ja nuorilla. On osoitettu, että pojilla on korkeampi matemaattinen akateeminen minäkäsitys kuin tytöillä (Mejía-Rodríguez, Luyten & Meelissen, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2004) ja tytöillä on parempi äidinkielen minäkäsitys kuin pojilla (Marsh ym., 1984; Rinn, McQueen & Rumsey, 2008; Skaalvik & Rankin, 1990). Toisaalta kaikissa tutkimuksissa ei ole löydetty eroja sukupuolten välillä matematiikan tai äidinkielen minäkäsityksessä (Marsh, ym., 1984; Rinn, McQueen & Rumsey, 2008; Skaalvik & Rankin, 1990; Skaalvik & Skaalvik, 2004). Sukupuolierojen on arvioitu johtuvan esimerkiksi sisäistetyistä sukupuolistereotypioista, joiden mukaan matemaattiset aineet nähdään maskuliinisina ja verbaaliset feminiinisinä (Skaalvik & Skaalvik, 2004), mikä saattaa johtaa siihen, että pojat arvostavat tyttöjä enemmän matematiikkaa ja tytöt äidinkieltä (mm. Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993). Tälle näkökulmalle antavat tukea tutkimukset, joissa on osoitettu niin omien kuin opettajien ja luokkatovereiden stereotyyppisten uskomusten vaikuttavan oppilaan matematiikan ja äidinkielen minäkäsitykseen (kts. Muntoni, Wagner & Retelsdorf, 2021; Retelsdorf, Schwartz & Asbrock, 2015; Steffens & Jelenec, 2011).

Akateemisen minäkäsityksen ja iän suhdetta ei ole juurikaan tutkittu Suomessa keskilapsuuden aikana, vaan ennemminkin esimurrosiästä ylöspäin (mm. Savolainen, Timmermans & Savolainen, 2018). Olemmekin kiinnostuneita tutkimaan, onko aineistossamme havaittavissa eroja 2.–5. vuosiluokkien oppilaiden matematiikan ja äidinkielen minäkäsityksissä. Tarkastelemme akateemiseen minäkäsitykseen liittyviä mahdollisia sukupuolieroja aiempien ristiriitaisten tutkimustulosten vuoksi. Lisäksi tutkimme, onko meidän aineistostamme havaittavissa luokka-asteen ja sukupuolen yhdysvaikutusta. Akateemisen minäkäsityksen taustatekijöiden tarkastelun avulla voimme ymmärtää paremmin sen muotoutumista.

1.3 Hyvinvointi

Psykologialle tyypillisen häiriöperustaisen tarkastelun rinnalle on viime vuosikymmeninä kehitetty tutkimusalaan täydentämään yhä enemmän yksilön hyvinvointiin, myönteisiin piirteisiin sekä kehitystä edistäviin ja suojaaviin tekijöihin keskittyviä teorioita ja malleja (Epstein, 1999; Weick, Rapp, Sullivan & Kisthardt, 1989) sekä jopa psykologian alan tuore suuntaus, positiivinen psykologia, joka kattaa erilaiset yksilön voimavaroihin ja vahvuuksiin keskittyvät lähestymistavat (Seligman, 2014).

Hyvinvointi on sanana monimerkityksinen. Maailman terveysjärjestö WHO (2020) tarkastelee hyvinvointia fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden näkökulmista sekä erikseen että yhdessä. Veenhovenin (2000) mukaan hyvinvointi viittaa yksilöllisellä tasolla muun muassa elämisen taitoihin ja elinoloihin ja laajemmalla tasolla terveyteen, onnellisuuteen ja pitkäikäisyyteen. Yksilöiden hyvinvointia käsitellään usein itsearvioitun elämänlaadun tai hyvinvoinnin näkökulmasta (engl. *subjective well-being*) (Diener, 1984), joka on todettu hyödylliseksi tiedoksi tavanomaisemman häiriö- tai ongelma-arvioinnin ohella (Huebner & Gilman, 2004).

Lasten ja oppilaiden hyvinvointia tarkastellaan yhä useammin vanhempien tai opettajien arvioinnin sijasta lapsen subjektiivisesta näkökulmasta käsin, jolloin voidaan selvittää lapsen kokemaa tyytyväisyyttä esimerkiksi kaveri- ja perhesuhteisiin, harrastuksiin tai koulussa viihtymiseen (Cho & Yu, 2020). Lasten hyvinvointia koskevien tutkimusten tulokset ovat olleet riippuvaisia muun muassa tutkimuksen viitekehystä, asiayhteydestä ja kulttuurillisista vaikutteista (Meisenberg & Woodley, 2014). On kuitenkin huomioitava, että suurinta osaa tutkimuksia on yhdistänyt se, että lapsista on löydetty sekä paremmin voivia että huonommin voivia ja tämä kehityskulku on näyttänyt jatkuvan usein jopa aikuisuuteen asti (mm. Roeser, Eccles & Freedman-Doan, 1999; Virtanen, Vasalampi, Torppa, Lerkkanen & Nurmi, 2019). Kyseistä hyvinvoinnin kumulatiivista luonnetta on tarkasteltu tutkimuskirjallisuudessa tarkemmin, ja ilmiö on jopa nimetty esimerkiksi Stanovichin (1986) mukaan Matteus-vaikutukseksi eli etujen kasautumiseksi heille, joilla etuja on jo ennestään tai Aunolan, Leskisen, Onatsu-Arvilommin ja Nurmen (2002) mukaan yksi- tai monirakenteiseksi kumulatiiviseksi prosessiksi. Sukupuolen osalta tyttöjen on todettu arvioivan itsensä pääsääntöisesti huonommin voiviksi kuin poikien, mutta tulokset ovat vaihdelleet muun muassa kulttuurierojen mukaan (Kaye-Tzadok, Kim & Main, 2017; Ma, Zeng & Ye, 2015; Meisenberg & Woodley, 2014; Nemcek, Kurková & Wittmannová, 2019).

1.4 Hyvinvointi vahvuuksien näkökulmasta

Tässä tutkimuksessa hyvinvoinnin näkökulma rajautuu vahvuuspiirteisiin lapsen itse arvioimana. Vahvuuksilla voidaan tarkoittaa kykyjä, luonteenpiirteitä, taitoja tai yksilölle tyypillisiä ominaisuuksia, jotka mielletään myönteiseksi ja joita voidaan kehittää erilaisin tavoin (Epstein, 2004; Lappalainen & Sointu, 2013). Niiden on esitetty auttavat yksilöä kukoistamaan ja selviytymään vastoinkäymisistä (Peterson & Seligman, 2004).

Vahvuuksia painottavat teoriat ja mallit keskittyvät pääsääntöisesti tarkastelemaan joko yleistä hyvinvointia edistäviä tekijöitä (Benson, Scales, Hamilton & Sesma, 2006), hyvinvointia tukevia hallintakeinoja (Skinner, Edge, Altman & Sherwood, 2003), myönteisiä persoonallisuuspiirteitä (Peterson & Seligman, 2004) tai suojaavia ja ennaltaehkäiseviä tekijöitä (Masten & Obradovis, 2006). Esimerkiksi nuorten positiivisen kehityksen teoria (*Positive Youth Development*, PYD) kattaa sateenkaarikäsitteenä erilaiset nuorten vahvuuksiin ja myönteiseen kehitykseen keskittyvät ja hyvinvointia edistävät teoriat (Benson ym., 2006). Hyvinvointia tukevaksi hallintakeinoksi voidaan tulkita esimerkiksi tuen hakeminen lähipiiriltä (Skinner ym., 2003). Hyvinvointia edistävien persoonallisuuspiirteiden tarkastelua on tehnyt etenkin Peterson ja Seligman (2004), joiden luoma luonteenvahvuuslistaus (*Values in Action*, VIA) sisältää 24 eri lukuisten tutkimusten mukaan hyvinvointia erilaisin tavoin edistävää luonteenvahvuutta, kuten rohkeuden, viisauden ja huumorintajun. Sen sijaan resilienssin näkökulma tarkastelee yksilön ja ympäristön voimavaroja ja suojatekijöitä kokonaisuutena (Masten & Obradovis, 2006). Teorian mukaan näistä muodostuu yksilöllinen resilienssi, joka edistää selviytymistä erilaisista vastoinkäymisistä. Vahvuusominaisuuksia voidaan siis tarkastella useasta hyvinvointiin liittyvästä näkökulmasta. Yhteistä näkökulmille on se, että ne havainnoivat jokaisen yksilön vahvuuspiirteitä omistavana ja myönteisenä hyvinvointiinsa vaikuttavana toimijana ilman, että jokin ongelma tai häiriö suoraan määräisi yksilön tulevaisuuden kielteisen kehityskulun. Voidaan siis tiivistetysti todeta, että vahvuusnäkökulma hyvinvointiin painottaa yksilön erilaisia vahvuuksia hyvinvoinnin tukijana.

Vahvuuksiin perustuvalla tarkastelulla on todettu useita myönteisiä vaikutuksia, ja useat niistä on nähtävissä etenkin koulussa ja kouluarvioinnissa (Buckley & Epstein, 2004; Epstein & Sharma, 1998; Jimerson ym., 2004; Sointu, Savolainen, Lappalainen & Epstein, 2012; Sointu ym., 2018). Vahvuusperustaisessa arvioinnissa on löydetty enemmän yhteneväisyyksiä opettajan, vanhemman ja oppilaan arvioiden välillä kuin ongelmiin keskittyvässä arvioinnissa (Sointu ym., 2012). Lisäksi vahvuuksien käsittely koulussa käydyissä keskustelussa vanhempien, opettajien ja oppilaiden kanssa voi olla vuorovaikutuksellisesti osapuolille helpompaa kuin vaikeuksien käsittely (Sointu ym., 2018). Huomion keskittäminen heikkouksien sijasta siihen, missä lapsi on hyvä, parantaa perheenjäsenten

mukaan opettaja–vanhempi–oppilassuhdetta (Epstein & Sharma, 1998). Myös opetuksen suunnittelu helpottuu, kun oppilaiden tunteminen on monimuotoista, jolloin oppimista on helppo tukea (Buckley & Epstein, 2004). Myönteinen vaikutus voidaan nähdä myös yksilötasolla: oppilaan itsetunto, minäkäsitys ja kouluun liittyvä motivaatio voivat vahvistua, kun tietoisuus omista vahvuuksista lisääntyy (Epstein, 2002; Jimerson ym., 2004).

Oleennaista vahvuuksien tarkastelussa ja siihen liittyvissä tukitoimissa on se, että ne tarjoavat mahdollisuuden tukea yksilöiden hyvinvointia ennaltaehkäisevästi sen sijaan, että puututtaisiin jo syntyneisiin ongelmiin. Myös Opetushallitus (2014) painottaa uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa yhä enemmän oppilaiden ennaltaehkäisevää arviointia ja tukemista sekä hyvinvoinnin seuraamista. Vahvuuksien tarkastelu joko erikseen tai häiriöiden tarkastelun rinnalla voi antaa runsaasti tietoa, jota voidaan hyödyntää yksilön ja ympäristön hyvinvoinnin tukemisessa.

1.5 Profiilitutkimus vahvuuksista ja hyvinvoinnista

Lähestymme tutkimuksessamme hyvinvointia ja yksilön vahvuuksia henkilökeskeisen tutkimusotteen avulla, jolloin huomiomme keskittyy koko aineistoa kuvaavien lukujen sijasta eri vahvuusomaisuuksien muodostaviin alaryhmiin eli vahvuusprofiileihin. Vahvuuksia on tarkasteltu profiilitutkimuksina jonkin verran ja tutkimusnäkökulmat ovat vaihdelleet. Esimerkiksi Duan, Qi, Sheng ja Wang (2020) sekä Haridas, Bhullar & Dunstan (2017) ovat tutkineet tietyistä luontevahvuuksista muodostuvia profiileja ja niiden yhteyksiä hyvinvointiin. Ferrer-Wreder ym. (2021) ovat sen sijaan muodostaneet vahvuusprofiileja hyödyntämällä positiivisen kehityksen teoriaa ja siihen sisältyviä osa-alueita. Edellä mainittuja tutkimuksia yhdistää se, että niistä on löydetty sekä korkean vahvuuksien ryhmiä, joissa tietyllä ryhmällä useampi vahvuusominaisuus on arvioitu korkeaksi ja matalan vahvuuksien ryhmiä, joissa vahvuusominaisuudet ovat olleet matalampia kuin muilla.

Tarkastelemme tutkimuksessamme vahvuusprofiileja hyvinvoinnin näkökulmasta. Aiempi hyvinvointia koskeva profiilitutkimus on laajaa. Hyvinvointiprofiileja on lähestytty teoreettisesti muun muassa subjektiivisesti koetun elämänlaadun näkökulmasta, sisäisesti ja ulkoisesti ilmenevän ongelmakäyttäytymisen puutteena ja onnellisuuden sekä elämään tyytyväisyyden viitekehystä (Busseri, Sadava, Molnar & DeCourville, 2009; Virtanen ym., 2019; Yoo & Ahn, 2017). Kouluun ja lapseen liittyviä hyvinvointiprofiileja on tutkittu muun muassa akateemisen suoriutumisen, emotionaalisen hyvinvoinnin ja koulumotivaation näkökulmista sekä koulusiirtymän yhteydessä (Korhonen, Linnanmäki & Aunio, 2014; Obermeier, Hagenauer & Gläser-Zikuda, 2021; Parhiala

ym., 2018; Parhiala, 2020; Virtanen ym., 2019). Myös hyvinvointiprofiilien osalta olennaisena tutkimuksia yhdistävänä huomiona voidaan pitää sitä, että hyvinvointi vaikuttaa olevan ilmiönä kasautuva. Useassa tutkimuksessa tutkittavista on muodostunut sekä korkean hyvinvoinnin että matalan hyvinvoinnin ryhmiä (mm. Roeser ym., 1999; Virtanen ym., 2019).

Tässä tutkimuksessa hyvinvointia kuvaavat vahvuusprofiilit muodostetaan Epsteinin (2004) luoman käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien teorian sekä siihen liittyvän arviointimenetelmän (*Behavioral and Emotional Rating Scale, BERS-2*) avulla. Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksilla tarkoitetaan yksilön kykyjä, pätevyyttä ja piirteitä, jotka edistävät hyvinvointia eri tavoin. Ne luovat tunteen osaamisesta, edistävät tyydyttävien ihmissuhteiden luomista ja ylläpitoa, vahvistavat kykyä selviytyä erilaisista vastoinkäymisistä sekä tukevat persoonallista, sosiaalista ja akateemista kehitystä (Epstein & Sharma, 1998). Teorialla on neljä peruslähtökohtaa: jokaiselta lapselta löytyy vahvuuksia, aikuisten suhtautuminen lapsen vahvuuksiin vaikuttaa hänen motivaatioonsa ja minäkäsitykseensä sekä se, että vahvuuksien vähyys ei tarkoita, että pelkästään lapsessa olisi kehitettävää. Lisäksi kasvatuksen, koulutuksen sekä erilaisten palveluiden tulisi huomioida yksilön ja hänen ympäristönsä vahvuudet ja kyvyt (Epstein, 2004).

Epsteinin (2004) teoriassa ja BERS-2-arviointimenetelmässä vahvuuksia tarkastellaan osa-alueittain ihmissuhteiden, perheen, tunne-elämän, yksilön sisäisten tekijöiden sekä koulun näkökulmista. Ihmissuhteisiin liittyvä vahvuus voi näyttäytyä esimerkiksi toisten oikeuksien kunnioittamisena, perheeseen liittyvä vahvuus osallistumisena perheen yhteiseen toimintaan, itseen liittyvä vahvuus itseensä uskomisena, tunne-elämän vahvuus kykynä pyytää tarvittaessa apua sekä kouluun liittyvä vahvuus koulutehtävien ahkerana tekemisenä.

Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksia on käsitelty tutkimuskirjallisuudessa melko vähän. Yksilöiden vahvuuksia on tarkasteltu useimmiten kokonaisuuden sijasta yksittäisten vahvuuksien, kuten korkean itsetunnon näkökulmasta (Birndorf, Auinger & Aten, 2005). BERS-2-arviointimenetelmä kehitettiin vastaamaan tarvetta luoda häiriöiden arvioinnin rinnalle kokonaisvaltaisempi myönteinen menetelmä (Epstein, 2004). Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksia kartoittavan kyselylomakkeen on todettu olevan pätevä mittaamaan suomalaista kouluaineistoa (Sointu, Savolainen, Lambert, Lappalainen & Epstein, 2014). Niiden on todettu olevan myönteisesti yhteydessä muun muassa koulumenestykseen ja opettaja-oppilassuhteeseen (Sointu, Savolainen, Lappalainen & Lambert, 2017) sekä itsearvioituun suosituimmuuteen ja ystävällisyyteen, koulusitoutumiseen, kouluarvosanoihin, opettajan arvioimaan akateemiseen pätevyyteen ja vähäiseen aggressiivisuuteen (Farmer ym., 2005). Tilastollisesti merkitseviä sukupuolieroja ei ole löydetty, mutta tytöt ovat arvioineet vahvuutensa hieman korkeammaksi kuin pojat (Epstein, 2002; Lappalainen, Savolainen, Kuorelahti & Epstein, 2009).

Epsteinin (2004) vahvuusteoriaa ei olla aiemmin tarkasteltu suoranaisesti hyvinvointinäkökulmasta, mutta koska vahvuuksien osa-alueet ilmentävät yksilön sosiaalisia ja psyykkisiä hyvinvoinnin ilmiöitä, tutkimuksemme antaa yksilön vahvuuksia painottavan viitekehysten yksilön hyvinvoinnin tarkastelemiselle. Viitekehys puoltaa siten kasvavaa tarvetta hyvinvointi- ja vahvuustarkastelulle häiriötarkastelun rinnalle (Jimerson ym., 2004). Teoriaa ei ole myöskään tarkasteltu aiemmin profiilitutkimuksena eikä sen yhteyttä akateemiseen minäkäsitykseen ole tutkittu, joten tutkimuksemme tuottaa uutta tietoa myös tältä osin.

1.6 Akateeminen minäkäsitys vahvuusnäkökulmasta

Akateemiseen minäkäsitykseen vaikuttavat merkittävästi oppilaan ikä, koulumenestys sekä luokkatovereiden akateeminen taso, johon omaa menestymistä verrataan (Guay ym., 2003; Marsh ym., 2018; Yeung, 2011). On kuitenkin huomattavaa, että akateemista minäkäsitystä muovaavat optimaaliseen suuntaan myös yksilön välittömässä ympäristössä vaikuttavat laajemmat hyvinvointia tukevat psyykkiset ja sosiaaliset vahvuudet ja voimavarat, kuten perheen antama tuki ja lapsen arvostus itseään kohtaan.

Akateemista minäkäsitystä on tarkasteltu hyvinvointinäkökulmasta lähinnä hyvinvointia suojaavien tai pahoinvointia lisäävien tekijöiden sekä yksittäisten hyvinvointiin ja vahvuuksiin liittyvien käsitteiden kautta (Berg & Klinger, 2009; Marsh & O'Mara, 2008; Ommundsen ym., 2005; Szlyk, 2020; Trautwein ym., 2006). Lisäksi muutamien tutkimusten perusteella akateeminen minäkäsitys näyttäisi olevan yhteydessä kokonaisvaltaisempaan itsearvioituun hyvinvointiin ja elämäntyytyväisyyteen, joskin yhteydet ovat vaihdelleet matalasta kohtalaiseen ja hyvinvointia ovat todennäköisesti selittäneet muut tekijät akateemisen minäkäsityksen taustalla, kuten motivaatio (Marsh, Parada & Ayotte, 2004; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert, 2006b; Terry & Huebner, 1995; Roeser ym., 1999). Vahvuusnäkökulmasta akateemista minäkäsitystä ei ole suoraan tutkittu. Myöskään tutkimukssamme käyttämää käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien teorian ja BERS-2-arviointimenetelmän yhteyttä akateemiseen minäkäsitykseen ei olla aiemmin tarkasteltu. Tarkastelemme seuraavaksi viittä eri vahvuus-osa-alueita – vahvuus ihmissuhteissa, vahvuus koulussa, vahvuus perheenjäsenenä, itseen liittyvät vahvuudet ja tunne-elämän vahvuudet – aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta ja havainnoimme tarkemmin sitä, miten osa-alueet voisivat olla yhteydessä akateemiseen minäkäsitykseen.

Epsteinin (2000) mukaan *vahvuus ihmissuhteissa* viittaa lapsen kykyyn huomioida muut sekä säädellä käyttäytymistään ja tunteitaan tilanteeseen sopivalla tavalla. *Tunne-elämän vahvuudella*

tarkoitetaan sen sijaan lapsen kykyä vastaanottaa ja osoittaa välittämisen ja kiintymyksen tunteita. Molempien osa-alueiden voidaan tulkita liittyvän yleisemmin lapsen sosioemotionaalisiin taitoihin, kuten emotionaaliseen älykkyyteen, sosiaalisiin taitoihin ja empatiakykyyn (Castro-Sanchez ym., 2019; Cordeiro, Boteldo & Mendonca, 2021; Schutte, 2001; Wooster & Carson, 1982). Schutten (2001) mukaan emotionaalinen älykkyyden näyttäytyy koulussa ja luokkaympäristössä sosiaalisten tilanteiden ja suhteiden sekä oman toiminnan havainnointina ja ymmärtämisenä. Tämä taas ilmenee akateemisen minäkäsityksen osalta taitona arvioida itseään ja muita esimerkiksi koulusuoriutumisen suhteen. Hyvien sosiaalisten taitojen onkin todettu olevan yhteydessä parempaan akateemiseen minäkäsitykseen (Wooster & Carson, 1982). Lisäksi hyvän minäkäsityksen on todettu ennustavan parempaa muiden ihmisten emootioiden tunnistamista, minkä ehdotetaan heijastavan lapsen taitoa käyttää omaa sisäistä maailmaansa mallina muiden toiminnan ja tunteiden ymmärtämiselle (Schutte, 2001; Cordeiro, Boteldo & Mendonca, 2021). Myös alhainen empatiakyky on yhdistetty alhaiseen kouluun liittyvään minäkäsitykseen (Castro-Sanchez ym., 2019). Edellä mainittujen lähikäsitteiden valossa voidaan todeta, että sekä vahvuus ihmissuhteissa että tunne-elämän vahvuus olisivat yhteydessä akateemiseen minäkäsitykseen sosioemotionaalisten taitojen viitekehyksestä.

Vahvuus perheenjäsenenä viittaa lapsen perhesuhteisiin ja osallistumiseen perheen sisäisiin asioihin (Epstein, 2000). Perheeseen liittyvien tekijöiden ja akateemisen minäkäsityksen osalta aiempi tutkimus on ollut vähäisempää. Tiivis vuorovaikutus vanhempien kanssa ja myönteinen sekä tukeva perheilmapiiiri näyttäisivät kuitenkin olevan yhteydessä Nelsonin (1984) ja DuBoisin, Eitelin ja Felnerin (1994) mukaan korkeampaan akateemiseen minäkäsitykseen ja kouluun liittyvään minäkuvaan.

Itseen liittyvää vahvuutta kuvaavat yksilön yleiset käsitykset omasta pätevydestään ja itsensä näkeminen myönteisessä valossa (Epstein, 2000). Kokemukset omasta pätevydestä on liitetty akateemiseen minäkäsitykseen lähinnä koulumaailmasta käsin (kts. Bong & Skaalvik, 2003). Voidaan kuitenkin todeta, että akateeminen minäkäsitys liittyy myös laajempiin itseen kohdistuviin käsityksiin, sillä esimerkiksi itsetunnon ja itseluottamuksen myönteisestä yhteydestä akateemiseen minäkäsitykseen on näyttöä (Arens, Yeung, Nagengast & Hasselhorn, 2013; Hassan, Jami & Aqeel, 2016; Kröner & Biermann, 2007; Trautwein ym., 2006)

Kouluun liittyvää vahvuutta kuvaavat tarkkaavaisuus ja pätevyys ja kyvykkyys koulutaidoissa, kuten lukemisessa ja tehtävien valmiiksi saamisessa (Epstein, 2000). Marshin ym. (1999) ja Schneiderin ja Sparfeldtin (2000) mukaan koulutaitoihin liittyvät kyvykkyyshavainnot, kokemukset ja uskomukset ovat myös akateemisen minäkäsityksen keskeisimpiä elementtejä. Akateemisen minäkäsityksen on nähty olevan tärkeimpiä tekijöitä, jonka avulla kokemusta omista kyvyistä arvioidaan koulun viitekehyksessä (mm. Ferla, Valcke & Schuyten, 2010). Myös

koulutaitojen osalta olennaisen keskittymiskyvyn ja akateemisen minäkäsityksen yhteyttä on tutkittu, vaikkakin vain aikuisten osalta – hyvän itsearvioitun keskittymiskyvyn on todettu ennustavan korkeampaa akateemista minäkäsitystä (Ommundsen, Haugen & Lund, 2005). Lisäksi akateeminen minäkäsitys on yhteydessä tekijöihin, joiden voidaan ajatella ilmentävän kyvykkyyttä koulutyöskentelyssä: koulutehtäviin sitoutumiseen ja tavoitesuuntautuneisuuteen (*goal orientation*) (Supervía, Bordás & Lorente, 2020) ja suoriutumista tukevien itsesäätelystrategioiden käyttöön (Ommundsen ym., 2005). Edellä mainittujen tutkimusten perusteella kouluun liittyvä vahvuus näyttäisi liittyvän akateemiseen minäkäsitykseen vahvuus-osa-alueista olennaisemmin ja olevan osittain jopa päällekkäinen käsite.

Voidaan siis todeta, että akateeminen minäkäsitys on yhteydessä monimuotoisesti useaan hyvinvointiin vaikuttavaan vahvuusominaisuuteen. Vaikka akateeminen minäkäsitys vaikuttaisi olevan erityisesti yhteydessä kouluun liittyviin vahvuuksiin, se ei ole irrallinen lapsen muusta sosiaalisesta ympäristöstä ja lapseen itseän liittyvistä psyykkisistä tekijöistä. Akateemisen minäkäsityksen ja hyvinvoinnin yhteyden voidaan ajatella tapahtuvan kaksisuuntaisesti: sen lisäksi, että hyvinvointitekijät tukevat akateemista minäkäsitystä, myös hyvä akateeminen minäkäsitys voi tukea lapsen hyvinvointia monella eri tavalla. Hyvän akateemisen minäkäsityksen voidaan siten tulkita olevan itsessään tärkeä vahvuuspiirre. Tämän vuoksi sitä tulisi tarkastella myös osittain koulumaailmasta irrallisena hyvinvointitekijänä.

1.7 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena on lisätä ymmärrystä akateemisesta minäkäsityksestä: sen ilmenemisestä eri luokka-asteilla olevien oppilaiden välillä ja tyttöjen ja poikien välillä. Lisäksi tavoitteenamme on löytää oppilaista erilaisia hyvinvointia ilmeneviä vahvuusryhmiä. Jotta ymmärtäisimme vahvuusryhmiä paremmin, tarkastelemme, miten eri vuosiluokat ja tytöt ja pojat jakautuvat niihin. Yhdistämme vahvuusryhmien tarkasteluun myös akateemisen minäkäsityksen ja tutkimme, miten ryhmät eroavat sen suhteen. Akateeminen minäkäsitys yhdistetään usein lähinnä koulumaailmaan, joten odotamme tutkimuksemme antavan viitteitä myös laajemman hyvinvoinnin ja vahvuustekijöiden vaikutuksesta.

Tutkimuskysymyksemme ja hypoteesimme ovat seuraavat:

1. Onko matematiikan ja äidinkielen akateemisen minäkäsityksen tasossa eroja

- a) eri vuosiluokilla (2.–5.) olevien oppilaiden välillä?
- b) tyttöjen ja poikien välillä?
- c) Onko mahdollinen vuosiluokan vaikutus samanlainen tytöillä ja pojilla?

2. Voidaanko 2.–5.-luokkalaisten BERS-2-kyselyllä toteutetusta vahvuusarvioinnista löytää erilaisia vahvuusryhmiä?

- a) Miten tytöt ja pojat jakautuvat ryhmiin?
- b) Miten eri luokka-asteilla olevat oppilaat jakautuvat ryhmiin?
- c) Onko ryhmissä eroja akateemisen minäkäsityksen suhteen?

Aikaisemmissa tutkimuksissa akateemisen minäkäsityksen on osoitettu muuttuvan todenmukaisemmaksi ja siten laskevan iän myötä (Marsh ym., 1984; Wigfieldt ym., 1997; Yeung, 2011), joten oletamme alempien vuosiluokkien oppilaiden akateemisen minäkäsityksen olevan korkeampi kuin ylempien vuosiluokkien oppilaiden (hypoteesi 1a). Lisäksi matematiikan akateemisen minäkäsityksen on osoitettu olevan korkeampi pojilla kuin tytöillä ja äidinkielen akateemisen minäkäsityksen olevan korkeampi tytöillä kuin pojilla (Marsh ym., 1984; Mejía-Rodríguez, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2004; Skaalvik & Rankin, 1990; Rinn ym., 2008). Oletamme siksi, että myös meidän tutkimuksessamme pojilla on korkeampi matematiikan akateeminen minäkäsitys ja tytöillä poikia korkeampi äidinkielen akateeminen minäkäsitys (hypoteesi 1b). Vuosiluokan ja sukupuolen yhdysvaikutusta akateemiseen minäkäsitykseen ei ole havaittu aiemmissa

tutkimuksissa (Marsh, 1989; Marsh ym., 1984; Wigfield ym., 1997), joten oletamme, ettei yhdysvaikutusta ilmene myöskään meidän tutkimuksessamme (hypoteesi 1c).

Aiempien profiilitutkimusten perusteella oletamme, että oppilaat muodostavat ryhmiä, jossa useampi tai kaikki vahvuusominaisuudet ovat samalla ryhmällä joko korkealla tai matalalla tasolla (Duan ym., 2020; Haridas ym., 2017; Roeser ym., 1999; Virtanen ym., 2019) (hypoteesi 2). Koska BERS-2-kyselyn aiempi tutkimuskäyttö on rajallinen, emme oleta muuta, vaan lähestymme tutkimuskysymystä osittain eksploratiivisesta viitekehystä. Vahvuusryhmien taustatekijöiden osalta oletamme, että tyttöjä sijoittuu enemmän korkeiden vahvuuksien ryhmiin ja poikia enemmän alhaisten vahvuuksien ryhmiin, sillä tutkimuksessamme käyttämämme BERS-2-vahvuuskyselyn aiemmissa tarkasteluissa tytöt ovat arvioineet vahvuutensa hieman korkeammaksi kuin pojat (Epstein ym., 2002; Lappalainen ym., 2009) (hypoteesi 2a). Oletamme myös, että alempien vuosiluokan oppilaita jakautuu enemmän korkeiden vahvuuksien ryhmiin kuin ylempien vuosiluokan oppilaita, sillä alempien vuosiluokkien oppilaiden kyky arvioida itseään ja muita on vielä rajallinen, jolloin arviot voivat näyttäytyä myönteisempinä (Marsh ym., 1984; Wigfieldt ym., 1997; Yeung, 2011) (hypoteesi 2b).

Tutkimuksessamme vahvuusominaisuudet ilmentävät hyvinvointia. Sen lisäksi, että akateemisen minäkäsityksen voi tulkita olevan erityisesti kouluun liittyvä vahvuusominaisuus itsessään, on se monimuotoisena ilmiönä yhteydessä useisiin hyvinvointiin liittyviin käsitteisiin, kuten itsetuntoon ja sosioemotionaalisiin taitoihin sekä myös laajempaan yleiseen hyvinvointiin (Arens ym., 2013; Lohbeck, 2018; Marsh ym., 2004; Marsh ym., 2006b; Terry & Huebner, 1995; Wooster & Carson, 1982). Oletamme siksi, että mahdollisissa korkeampien vahvuuksien ryhmissä akateeminen minäkäsitys on korkeampi kuin alhaisten vahvuuksien ryhmissä (hypoteesi 2c). Lisäksi erityisesti kouluun liittyvän vahvuuden yhteyttä akateemiseen minäkäsitykseen puoltaa se, että molemmat käsitteet ovat yhteydessä kouluun ja kyvykkyyteen liittyviin kokemuksiin ja uskomuksiin sekä se, että niiden mittaamisessa käytetään osittain samanlaisia väitteitä (Epstein, 2000; Epstein, 2004; Marsh, 1990b; Marsh ym., 1999; Schneider & Sparfeldt, 2020; Supervia ym., 2020). Oletamme siten myös, että ne mahdolliset profiilit, joissa esiintyy keskimääräistä enemmän kouluun liittyvää vahvuutta, ovat yhteydessä korkeaan akateemiseen minäkäsitykseen (hypoteesi 2c). Emme aseta hypoteeseja tarkemmin muiden vahvuus-osa-alueiden (vahvuus ihmissuhteissa, tunne-elämän vahvuus, vahvuus perheenjäsenenä ja itseen liittyvä vahvuus) osalta, sillä aiempi tutkimus osa-alueita sivuavien käsitteiden ja akateemisen minäkäsityksen yhteyksistä eivät vastaa tarpeeksi hyvin teoriataustaamme tai tulkitsemme näytön vähäiseksi.

2 MENETELMÄT

2.1 Tutkittavat

Tutkimus toteutettiin osana Niilo Mäki Instituutin ja Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan oppiaineen kolmivuotista (2013–2015) Suomen Akatemian rahoittamaa Self-Efficacy and Learning Disabilities Intervention (SELDI) -tutkimushanketta, joka keskittyy lasten minäuskomusten ja akateemisten taitojen kehittymisen tarkasteluun. Tutkimuksemme perustuu hankkeen ensimmäisellä mittauskerralla marraskuussa 2013 kerättyyn aineistoon. Aineiston muodosti 1384 lasta vuosiluokilta 2–5 yhteensä 20 koulusta ja 75 luokasta Keski- ja Itä-Suomesta. Koulut sijaitsivat taajama ja esikaupunkialueilla. Aineisto kerättiin rekrytoimalla vapaaehtoisia luokanopettajia perusopetuksesta vastaavien kuntaviranomaisten avulla. Osallistuminen oli oppilaille vapaaehtoista ja edellytti huoltajien kirjallista suostumusta. Aineiston kerääminen tapahtui ryhmämuotoisesti kahden koulupäivän aikana koulutettujen tutkimusapulaisten ohjeistuksessa. Kaikki kyselylomakkeiden kohdat luettiin ääneen oppilaille, jotta kaikki lapset kykenivät vastaamaan kysymyksiin lukutaidosta riippumatta. Tutkimusmenettely arvioitiin Jyväskylän yliopiston eettisessä toimikunnassa. Aineistossa oli jonkin verran puuttuvaa tietoa, sillä osa tutkimushenkilöistä oli vastannut vain osittain tai eivät olleet vastanneet ollenkaan tutkimuksessamme käytettäviin BERS-2 tai ASDQ-1-kyselyihin. Muutamien tutkimushenkilöiden kohdalla vastaukset todettiin epäluotettaviksi, minkä vuoksi heitä ei otettu mukaan lopulliseen aineistoon. Lisäksi yhdeltä henkilöltä puuttui tieto luokka-asteesta. Tutkimuksemme lopullisen aineiston muodosti 1222 oppilaasta, joista 2.-luokkalaisia oli 159 (13 %) (tyttöjä 54,7 % ja poikia 45,3 %), 3.-luokkalaisia 433 (35,4 %) (tyttöjä 49,9 % ja poikia 50,1 %), 4.-luokkalaisia 355 (29,1 %) (tyttöjä 45,9 % ja poikia 54,1 %) ja 5.-luokkalaisia 275 (22,5 %) (tyttöjä 45,8 % ja poikia 54,2 %). Yhteensä kaikista oppilaista 630 (51,6 %) oli poikia ja 592 (48,4 %) tyttöjä.

2.2 Mittarit

Matematiikan ja äidinkielen akateemisen minäkäsityksen kartoittamiseen käytettiin suomennettua Marshin (1990b) *Academic Self-Description Questionnaire (ASDQ-I)* -kyselyä. Matematiikan minäkäsitystä koskevia väittämiä oli yhteensä 6. Näitä olivat esimerkiksi seuraavat: “Ikäisiini verrattuna olen hyvä matematiikassa” sekä “Olen toivottoman huono matematiikassa”. Äidinkielen akateemista minäkäsitystä koskevia väittämiä oli myös 6 ja ne olivat vastaavia kuin matematiikan minäkäsitystä kartoittavat kysymykset. Mittarit olivat 8-portaiset

asteikolla: (1 = ehdottomasti ei totta) – (8 = ehdottomasti totta). Matematiikan akateemisen minäkäsityksen Cronbachin alfa-kerroin oli .90 ja äidinkielen akateemisen minäkäsityksen .86.

Hyvinvointia kuvaavia vahvuusryhmiä kartoitettiin Epsteinin (2004) *Behavioral and Emotional Rating Scale* (BERS-2) -mittarin suomennetulla versiolla *Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline* (KTA) (Sointu ym., 2018) oppilaan itse arvioimana. Tutkimuksessa hyödynnettiin jokaista viittä vahvuusosiota, jotka olivat vahvuus ihmissuhteissa, vahvuus perheenjäsenenä, vahvuus itsensä kanssa, vahvuus koulussa ja vahvuus tunne-elämässä. Vahvuuksia koskevia kysymyksiä oli yhteensä 51. Ensimmäinen osio, vahvuus ihmissuhteissa (Interpersonal Strengths, IS) tarkoittaa lapsen kykyä kontrolloida käyttäytymistään ja tunteitaan sosiaalisen tilanteen odottamalla tavalla. Osioon kuului 15 väitettä. Esimerkkiväitteitä olivat ”Hallitsen suuttumukseni” ja ”Kunnioitan toisten oikeuksia”. Vahvuus perheenjäsenenä (Family Involvement, FI) tarkoittaa lapsen suhteita perheenjäseniinsä ja hänen osallistumistaan perheen sisäisiin asioihin. Osioon kuului yhdeksän väitettä, kuten ”Perheeni saa minut tuntemaan, että olen tärkeä” ja ”Noudatan sääntöjä kotona”. Poistimme muuttujasta väitteen ”Osallistun seurakunnan järjestämään toimintaan”, sillä se ei sisällöllisesti sopinut suomalaiseen aineistoon ja alensi muuttujan reliabiliteettikerrointa. Reliabiliteettikerroin nousi kysymyksen poiston jälkeen luvusta 0.72 lukuun 0.74. Vahvuus itsensä kanssa (Intrapersonal Strength, IaS) mittasi lapsen käsitystä itsestään ja kyvyistään. Osioon sisältyi 11 väitettä, kuten ”Uskon itseeni” ja ”Ikäiseni pitävät minusta”. Vahvuus koulussa (School Functioning, SF) liittyi lapsen kykyyn suoriutua oppilaana luokassa ja koulussa. Yhdeksään väitteeseen sisältyi muun muassa ”Teen tehtäviä, kun pyydetään”. Viimeinen osio, vahvuus tunne-elämässä (Affective Strengths, AS), tarkoittaa lapsen kykyä vastaanottaa välittämisen ja kiintymyksen tunteita ja näyttää niitä muille. Osioon kuului seitsemän väitettä, kuten ”On kivaa, kun ihmiset halaavat minua” ja ”Tunnen läheisyyttä toisten kanssa”. Kysymyksiin vastattiin neliportaisella asteikolla (1 = erittäin hyvin) – (4 = ei lainkaan). Eri vahvuuksien osa-alueiden Cronbachin alfa-kertoimet vaihtelivat .72 ja .85 välillä. Koko kyselyn kerroin oli .93, mikä viittaa siihen, että kaikki kyselyn osa-alueet mittaavat jokseenkin samaa ilmiötä.

2.3 Analyysistrategia

Teimme tutkimuskysymyksiämme koskevat analyysit IBM SPSS Statistics 27.0 -tilasto-ohjelmalla. Ennen tarkempia tilastollisia analyyseja tarkastelimme aineistoa keskiarvojen ja muuttujien

jakaumien avulla. Havaitimme, että akateeminen minäkäsitys ja vahvuusmuuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita. Raportoimme tulokset kuitenkin parametristen testien mukaan, vaikka oletukset näiden testien käyttöön eivät täysin täytyneet vinojen muuttujien vuoksi, sillä parametriset testit antoivat samat tulokset kuin ei-parametriset testit. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenämme selvitimme, onko matematiikan ja äidinkielen minäkäsityksen tasoissa eroja eri luokka-asteilla (2.–5.) olevien oppilaiden ja sukupuolten välillä ja onko luokka-asteella ja sukupuolella havaittavissa yhdysvaikutus. Tarkastelimme näitä eroja kaksisuuntaisella varianssianalyysillä. Seuraavaksi tarkastelimme, minkälaisia vahvuusryhmiä löydämme 2.–5.-luokkalaisilta. Valitsimme analyysimenetelmäksi klusterianalyysin (K-means cluster analysis) erilaisten vahvuusryhmien muodostamiseksi. Analyysissa hyödynnettiin käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien eri osa-alueiden standardoituja summamuuttujia: vahvuus ihmissuhteissa, vahvuus perheenjäsenenä, vahvuus itsensä kanssa, vahvuus tunne-elämässä sekä vahvuus koulussa. Viimeiseksi tutkimme, miten vahvuusryhmät eroavat sukupuolen, luokka-asteen ja akateemisen minäkäsityksen suhteen. Sukupuolta ja luokka-astetta koskevat analyysit tehtiin ristiintaulukoinnilla ja χ^2 -testillä. Akateemisen minäkäsityksen yhteyttä vahvuusryhmiin tutkittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä.

3 TULOKSET

3.1 Alustava tarkastelu

Taulukossa 1 on esitetty akateemisesta minäkäsityksestä ja vahvuuksien osa-alueista muodostettujen summamuuttujien kuvailevat tiedot. Taulukosta voidaan havaita, että vahvuus itsensä kanssa -osiolla oli korkein keskiarvo ja vahvuus tunne-elämässä-osiolla matalin keskiarvo verrattuna muihin osa-alueisiin. BERS-2-kyselyn arviointiasteikko oli käänteinen, jolloin matalat arvot tarkoittavat korkeita ja korkeat arvot matalia. Lisäksi Taulukko 1 osoittaa, että käytettyjen ASDQ-1- ja BERS-2-kyselyiden osioiden Cronbachin alfa-reliabiliteettikertoimet olivat hyvät, sillä ne vaihtelivat .72:n ja .90:n välillä. Tarkastelimme myös tutkimuksessa mukana olleiden muuttujien välisiä korrelaatioita. Taulukosta 2 nähdään äidinkielen ja matematiikan minäkäsityksen korreloineen negatiivisesti kaikkien vahvuusmuuttujien suhteen. Tulosta tulkittaessa tulee kuitenkin huomioida, että BERS-2-kyselyn kysymysten arviointiasteikko oli erisuuntainen kuin ASDQ-1-kyselyn, jolloin havaitut negatiiviset korrelaatiot tulkitaan positiivisiksi yhteyksiksi.

TAULUKKO 1. Muodostettujen summamuuttujien osiot, vaihteluvälit, keskiarvot (*ka*), keskihajonnat (*kh*) ja reliabiliteetit (Cronbach α).

Summamuuttuja	Osioiden lkm	Vaihteluväli	<i>ka</i>	<i>kh</i>	Cronbach α
Akateeminen minäkäsitys					.89
Äidinkielen minäkäsitys	6	1–8	5.77	1.43	.86
Matematiikan minäkäsitys	6	1–8	5.92	1.58	.90
Vahvuudet					.93
Vahvuus ihmissuhteissa	15	1–4	1.65	0.36	.85
Vahvuus perheenjäsenenä	10	1–4	1.54	0.40	.74
Vahvuus itsensä kanssa	11	1–4	1.50	0.36	.72
Vahvuus koulussa	9	1–4	1.56	0.39	.74
Vahvuus tunne- elämässä	7	1–4	1.58	0.49	.73

TAULUKKO 2. Muuttujien väliset korrelaatiot (Spearman).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Sukupuoli									
2. Luokka-aste	.056*								
3. Äidinkieli minäkäsitys	-.167***	-.121***							
4. Matematiikka minäkäsitys	.160***	-.085**	.457***						
5. Vahvuus ihmissuhteissa	.162***	.127***	-.358***	-.244***					
6. Vahvuus tunne-elämässä	.242**	.089**	-.317***	-.210***	.606***				
7. Vahvuus perheenjäsenenä	.094**	.041	-.307***	-.235***	.614***	.557***			
8. Vahvuus itsensä kanssa	.070*	.022	-.396***	-.304***	.623***	.622***	.600***		
9. Vahvuus koulussa	.128***	.214***	-.493***	-.486***	.646***	.493***	.520***	.562***	

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

3.2 Akateemisen minäkäsityksen erot vuosiluokkien ja sukupuolten välillä

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta vertailimme äidinkielen ja matematiikan akateemisten minäkäsitysten eroja vuosiluokkien välillä sekä sukupuolen yhteyttä minäkäsityksien tasoihin 2-suuntaisilla variansianalyysillä. Taulukot 3 ja 4 osoittavat, että vuosiluokalla ja sukupuolella oli molemmilla tilastollisesti merkitsevä päävaikutus kummankin oppiaineen minäkäsitykseen, mutta niiden yhdysvaikutus ei ollut merkitsevä äidinkielen minäkäsityksen ($F(3,1214)=1.07, p=.360, \eta_p^2=.003$.) eikä matematiikan minäkäsityksen ($F(3,1214)=1.47, p=.222, \eta_p^2=.004$) suhteen.

Vuosiluokkien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero sekä äidinkielen akateemisessa minäkäsityksessä ($F(3,1214)=4.23, p=.005$) että matematiikan akateemisessa minäkäsityksessä ($F(3,1214)=3.75, p=.011$). Toisluokkalaisilla akateemisen minäkäsityksen taso oli korkeampi kuin viidesluokkalaisilla niin äidinkielen kuin matematiikan minäkäsityksen osalta ($p < .01$). Muut luokat eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Taulukosta 3 voidaan havaita efektikokojen olevan pienet. Luokka-aste selittää siten heikosti äidinkielen ja matematiikan minäkäsitystä.

Tyttöjen äidinkielen akateeminen minäkäsitys osoittautui korkeammaksi kuin poikien ($F(1,1214)=34.1, p < .001$) ja poikien matematiikan akateeminen minäkäsitys korkeammaksi kuin tyttöjen ($F(1,1214)=27.94, p < .001$). Myös sukupuolen selitysaste jää matalaksi, mikä voidaan havaita Taulukossa 4 esitetyistä efektikoista.

TAULUKKO 3. Luokka-asteiden erot äidinkielen ja matematiikan minäkäsityksen suhteen (ANOVA).

Muuttuja	Luokka-aste								<i>F</i> -arvo	η_p^2	Parivertailu
	2.luokka (n=159)		3.luokka (n=433)		4.luokka (n=355)		5.luokka (n=275)				
	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>			
Äidinkielen minäkäsitys	6.10	1.54	5.78	1.48	5.83	1.47	5.53	1.22	4,23**	.010	2. lk > 5. lk
Matematiikan minäkäsitys	6.23	1.58	5.87	1.66	5.97	1.58	5.76	1.44	3,75*	.009	2. lk > 5. lk

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

TAULUKKO 4. Sukupuolten erot äidinkielen ja matematiikan minäkäsityksen suhteen (ANOVA).

	Sukupuoli				<i>F</i> -testi	η^2
	Tytöt (n=592)		Pojat (n=630)			
Muuttuja	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>		
Äidinkielen minäkäsitys	6.02	1.35	5.54	1.48	34.1***	.027
Matematiikan minäkäsitys	5.68	1.60	6.16	1.53	27.94***	.022

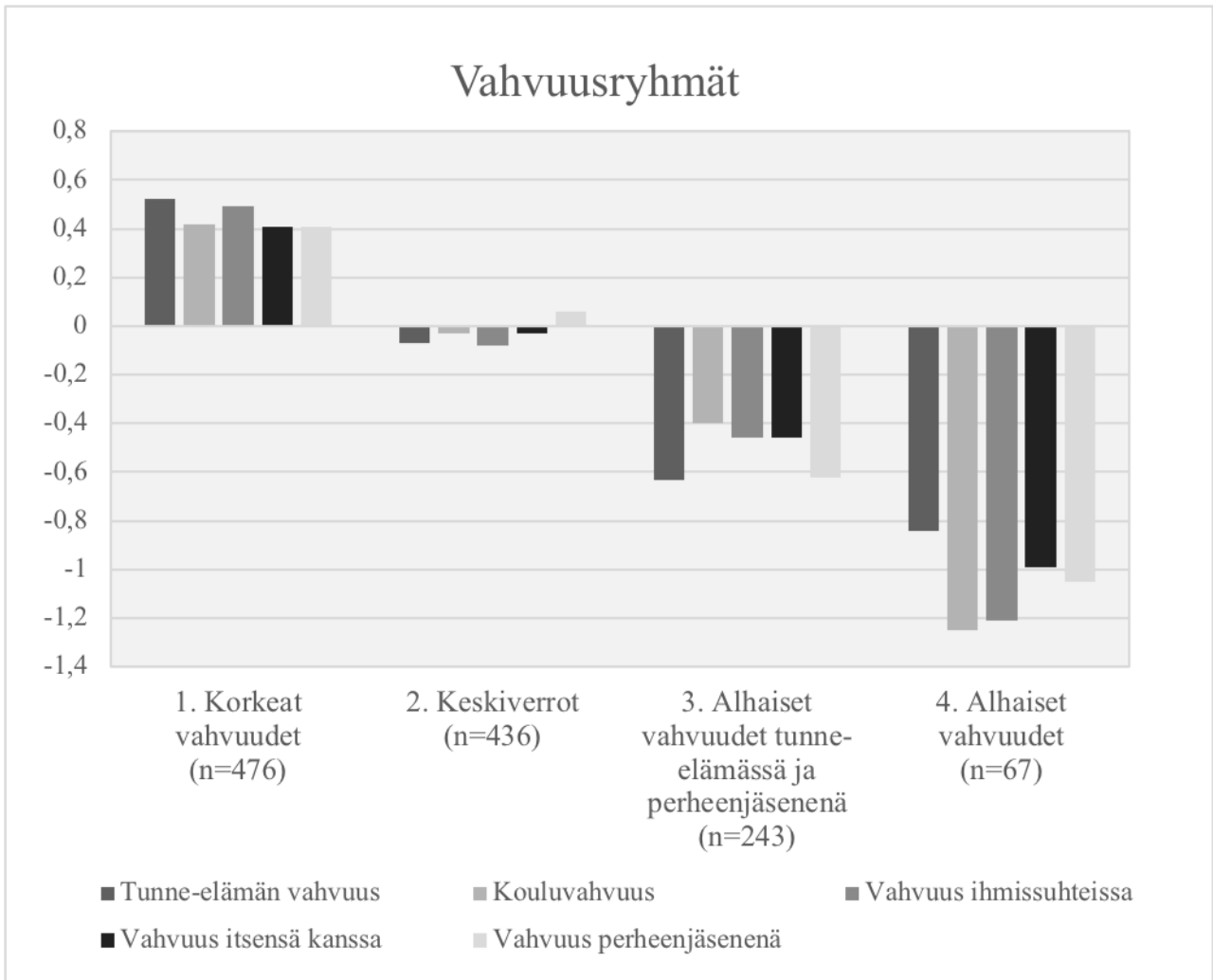
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3.3 Vahvuusryhmät

Toisen tutkimuskysymyksen osalta etsimme k-keskiarvojen klusterianalyysillä profiileja kahden, kolmen, neljän ja viiden klusterin ratkaisulla. Neljän profiilin ratkaisu osoittautui sopivimmaksi klusterien sisällöllisten ominaisuuksien, otoskokojen ja tilastollisten vertailujen suhteen. Varianssianalyysi osoitti, että ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi jokaisen vahvuusmuuttujan osalta ja että efektikoot olivat näissä suurina (Taulukko 5).

Ensimmäisessä ryhmässä, joka osoittautui kooltaan suurimmaksi (n = 476, 39 %), vahvuusmuuttujat olivat melko tasaisesti jakautuneet keskiarvoa suuremmiksi. Nimesimme tämän korkeiden vahvuuksien ryhmäksi. Toisessa ryhmässä vahvuudet asettuivat melko tasaisesti keskiarvon ympärille. Tämän ryhmän nimesimme keskiverroiksi (n = 436, 36 %). Kolmanteen ryhmään kuuluvat oppilaat kokivat vahvuusominaisuuksiensa olevan keskiarvoa huonompia. Heillä erottuivat alhaisemmiksi tunne-elämän vahvuus ja vahvuus perheenjäsenenä, joten nimesimme heidät alhaiset vahvuudet tunne-elämässä ja perheenjäsenenä -ryhmäksi (n = 243, 20 %). Viimeisessä ja selkeästi kooltaan pienimmäksi jääneessä ryhmässä (n = 67, 5 %) oppilaat kokivat jokaisen vahvuuden ja etenkin kouluun ja ihmissuhteisiin liittyvät osa-alueet muita ryhmiä huonommaksi, joten nimesimme profiilin alhaisten vahvuuksien ryhmäksi. Vahvuusryhmät on esitetty Kuviossa 2. On huomioitavaa, että kuviossa ryhmät on esitetty standardoitujen arvojen suhteen, jolloin erot näyttävät suuremmilta kuin todelliset osioiden keskiarvot, jotka on esitetty Taulukossa 5.

Keskiarvojen perusteella lapset arvioivat melko tasaisesti omistavansa vahvuusominaisuuksia jokaisella osa-alueella. Mikään vahvuusryhmä millään osa-alueella ei ylittänyt arvoa 2.50., kun arviointi tapahtui asteikolla 1 = erittäin hyvin – 4 = ei lainkaan.



KUVIO 2. Vahvuusryhmät

TAULUKKO 5. Vahvuusmuuttujien väliset erot profiileissa neljän klusterin ratkaisussa (ANOVA).

Muuttuja	Vahvuusryhmä								<i>F</i> -testi	<i>df</i> 1, <i>df</i> 2	η^2	Parittaiset vertailut ¹
	1. Korkeat vahvuudet (n=476)		2. Keskiverrot (n=436)		3. Alhaiset vahvuudet tunne-elämässä & perheenjäsenenä (n=243)		4. Alhaiset vahvuudet (n=67)					
	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>				
Vahvuus tunne-elämässä	1.43	0.28	1.88	0.31	2.33	0.37	2.49	0.43	549.61***	3.1218	0.575	1 > 2,3,4; 2 > 3,4; 3 > 4
Vahvuus koulussa	1.28	0.21	1.59	0.27	1.83	0.28	2.38	0.41	496.77***	3.1218	0.550	1 > 2,3,4; 2 > 3,4; 3 > 4
Vahvuus ihmissuhteissa	1.32	0.19	1.71	0.24	1.96	0.24	2.47	0.33	774.22***	3.1218	0.656	1 > 2,3,4; 2 > 3,4; 3 > 4
Vahvuus itsensä kanssa	1.22	0.17	1.52	0.23	1.82	0.28	2.16	0.35	569.42***	3.1218	0.584	1 > 2,3,4; 2 > 3,4; 3 > 4
Vahvuus perheenjäsenenä	1.26	0.21	1.51	0.24	1.97	0.31	2.26	0.44	576.49***	3.1218	0.587	1 > 2,3,4; 2 > 3,4; 3 > 4

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

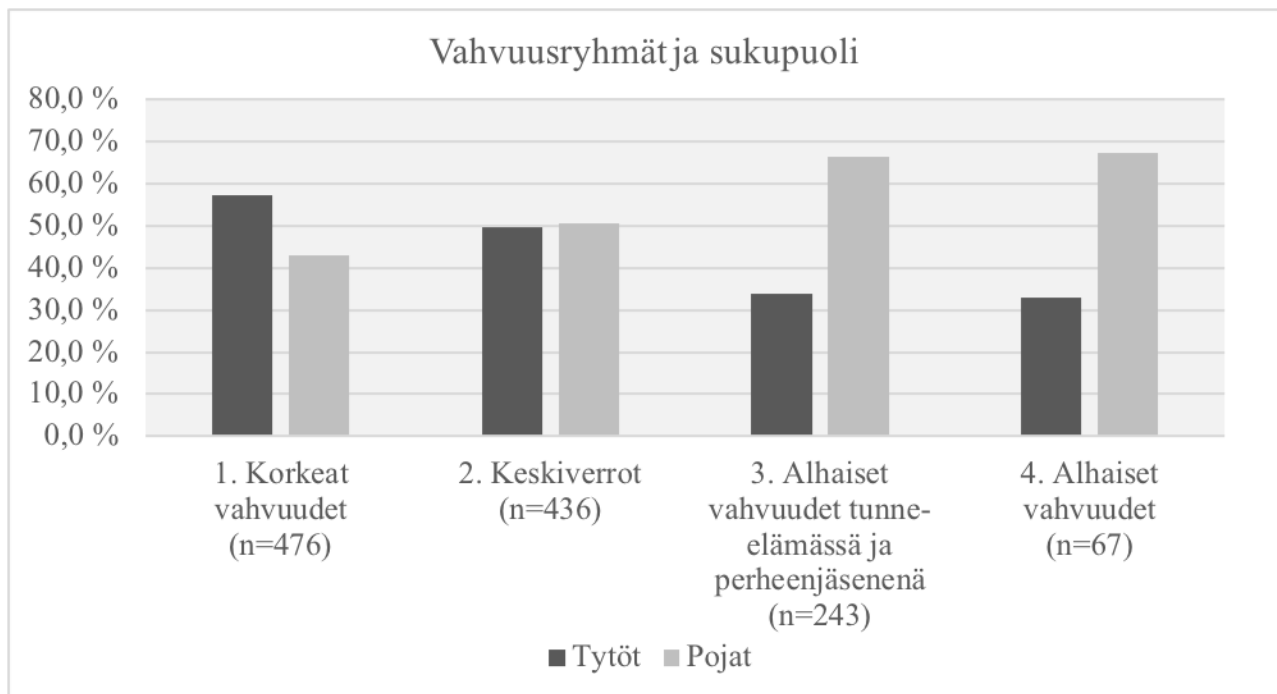
¹ Dunnett T3 parittaiset vertailut -testi

3.4 Vahvuusryhmien erot sukupuolen suhteen

Vahvuusryhmien ja taustatekijöiden osalta tutkimme ensimmäiseksi, miten tytöt ja pojat jakautuvat eri profiiliryhmiin. Ristiintaulukointi ja χ^2 -testi osoittivat, että profiilit erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi sukupuolen osalta ($\chi^2(3) = 42.189, p < .001$). Taulukko 6 ja Kuvio 3 osoittavat, että tytöt olivat yliedustettuina ja pojat aliedustettuina korkeiden vahvuuksien ryhmässä. Lisäksi pojat olivat yliedustettuina ja tytöt aliedustettuina alhaisten vahvuuksien ryhmässä ja alhaiset vahvuudet tunne-elämässä ja perheenjäsenenä -ryhmässä.

TAULUKKO 6. Profiilien erot tutkittavien sukupuolen suhteen (ristiintaulukointi ja χ^2 -testi; ae= aliedustus, mukautettu standardoitu jäännös ≤ 2 ; ye= yliedustus, mukautettu standardoitu jäännös ≥ 2).

		Vahvuusryhmä				
		1. Korkeat vahvuudet (n=475)	2. Keskiwerrot (n=436)	3. Alhaiset vahvuudet tunne-elämässä & perheenjäsenenä (n=243)	4. Alhaiset vahvuudet (n=67)	Yhteensä
Tytöt	n	272	216	82	22	592
	%	45,9 %	36,5 %	13,9 %	3,7 %	100 %
	muk.st.jäännös	4,9 ye	.6	- 5,1 ae	- 2,6	
Pojat	n	204	220	161	45	630
	%	32,4 %	34,9 %	25,6 %	7,1 %	100 %
	muk.st.jäännös	-4,9 ae	-.6	5,1 ye	2,6 ye	



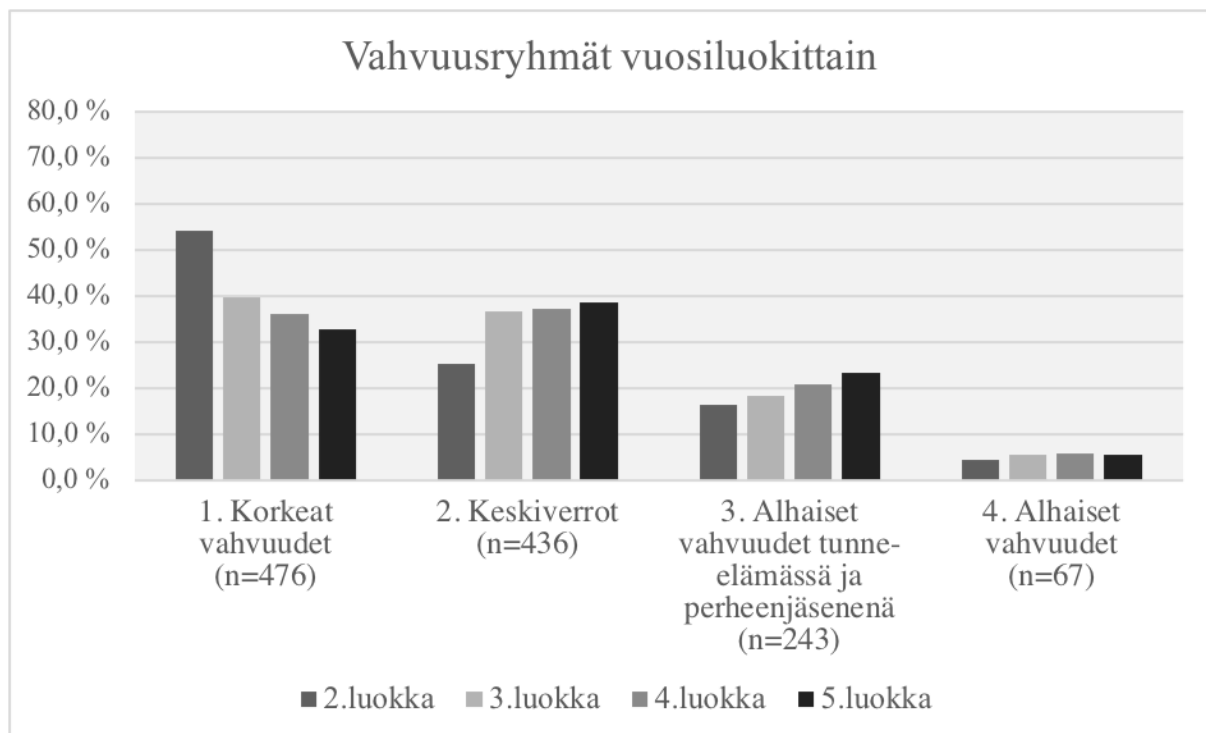
KUVIO 3. Sukupuolten jakautuminen profiiliryhmisiin.

3.5 Vahvuusryhmien erot luokka-asteen suhteen

Vahvuusryhmät erosivat ristiintaulukoinnin ja χ^2 -testin mukaan merkitsevästi toisistaan myös luokka-asteen osalta ($\chi^2(9) = 22.587, p = .007$). Taulukko 7 ja Kuvio 4 osoittavat, että toisluokkalaiset olivat yliedustettuina ja viidesluokkalaiset aliedustettuina korkeiden vahvuuksien ryhmässä. Lisäksi keskiverroissa toisluokkalaiset olivat aliedustettuina.

TAULUKKO 7. Eri luokka-asteilla olevien oppilaiden jakautuminen vahvuusryhmiin (ristiintaulukointi ja χ^2 -testi; ae= aliedustus, mukautettu standardoitu jäännös ≤ 2 ; ye= yliedustus, mukautettu standardoitu jäännös ≥ 2).

		Vahvuusryhmä				
		1. Korkeat vahvuudet (n=475)	2. Keskiwerrot (n=436)	3. Alhaiset vahvuudet tunne-elämässä & perheenjäsenenä (n=243)	4. Alhaiset vahvuudet (n=67)	Yhteensä
2. luokka	n	86	40	26	7	159
	%	54.1 %	25.2 %	16.4 %	4.4 %	100 %
	muk.st.jäännös	4.2 ye	-3.0 ae	-1.2	-.6	
3. luokka	n	172	158	79	24	433
	%	39.7 %	36.5 %	18.2 %	5.5 %	100 %
	muk.st.jäännös	.4	.4	-1.1	.1	
4. luokka	n	128	132	74	21	355
	%	36.1 %	37.2 %	20.8 %	5.9 %	100 %
	muk.st.jäännös	-1.3	.7	.5	.4	
5. luokka	n	90	106	64	15	275
	%	32.7 %	38.5 %	23.3 %	5.5 %	100 %
	muk.st.jäännös	-2.4 ae	1.1	1.6	.0	



KUVIO 4. Eri luokkalaisten jakautuminen profiiliryhmisiin.

3.6 Vahvuusryhmien erot akateemisen minäkäsityksen suhteen

Viimeiseksi tarkastelimme vahvuusryhmien eroja äidinkielen ja matematiikan akateemisen minäkäsityksen suhteen. Varianssianalyysi osoitti, että jokainen ryhmä erosi toisistaan äidinkielen akateemisen minäkäsityksen osalta ($F(3, 1218) = 79,03, p < .001$). Erot muodostuivat portaittain: korkeiden vahvuuksien ryhmässä äidinkielen akateeminen minäkäsitys oli korkein ja alhaisten vahvuuksien ryhmässä matalin. Keskiarvoilla äidinkielen akateeminen minäkäsitys oli korkeampi kuin alhaisten vahvuuksien ryhmässä ja alhaiset vahvuudet tunne-elämässä ja perheenjäsenenä -ryhmässä.

Matematiikan akateemisen minäkäsityksen osalta kaikki muut ryhmät erosivat toisistaan ($F(3,1218) = 53,16, p < .001$), paitsi alhaiset vahvuudet tunne-elämässä ja perheenjäsenenä -ryhmä ja keskiarvot. Myös matematiikan osalta korkeiden vahvuuksien ryhmällä akateeminen minäkäsitys oli korkein ja alhaisten vahvuuksien ryhmällä matalin. Keskiarvoilla akateeminen minäkäsitys oli korkeampi kuin alhaisten vahvuuksien ryhmällä. Ryhmien erot ja efektikoot esitetään Taulukossa 8. Efektikoko oli äidinkielen osalta suuri ($\eta_p^2 > 0.14$) ja matematiikan osalta keskikokoinen ($\eta_p^2 > 0.06$) (Cohen, 1988).

TAULUKKO 8. Vahvuusryhmien erot äidinkielen ja matematiikan akateemisessa minäkäsityksessä (ANOVA).

Muuttuja	Vahvuusryhmä								<i>F</i> -testi	η_p^2	Parittaiset vertailut
	1.Korkeat vahvuudet (n=476)		2.Keskiverrot (n=436)		3.Alhaiset vahvuudet tunne-elämässä & perheenjäsenenä (n=243)		4.Alhaiset vahvuudet (n=67)				
	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>			
Äidinkielen minäkäsitys	6.39	1.26	5.66	1.34	5.18	1.38	4.33	1.24	79.03***	.163	1 > 2,3,4; 2 > 3, 4; 3 > 4 ¹
Matematiikan minäkäsitys	6.46	1.32	5.80	1.57	5.52	1.62	4.31	1.63	53.16***	.116	1 > 2,3,4; 2 > 4; 3 > 4 ²

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

¹Bonferroni parittaiset vertailu -testi

²Dunnett T3 parittaiset vertailut -testi

4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä alakoululaisten akateemisesta minäkäsityksestä ja siten selvittää, löydämmekö eroja sen tasossa 2.–5-luokkalaisten sekä tyttöjen ja poikien välillä. Hypoteesimme mukaisesti löysimme eroja sekä eri vuosiluokkien että sukupuolen osalta. Nuoremmat oppilaat arvioivat akateemisen minäkäsityksensä korkeammaksi kuin vanhemmat oppilaat. Lisäksi pojat arvioivat matematiikan akateemisen minäkäsityksensä korkeammaksi kuin tytöt ja tytöt äidinkielen akateemisen minäkäsityksensä korkeammaksi kuin pojat.

Toisena tavoitteenamme oli muodostaa oppilaista sosiaalisia ja psykologisia hyvinvointitekijöitä kuvaavat vahvuusryhmät. Löysimme viisi ryhmää: korkeiden vahvuuksien ryhmä, keskiverrot, alhaiset vahvuudet tunne-elämässä ja perheenjäsenenä -ryhmä ja alhaisten vahvuuksien ryhmä. Vahvuusryhmät erosivat toisistaan osittain hypoteesimme mukaisesti eri taustatekijöiden eli sukupuolen, luokka-asteen ja akateemisen minäkäsityksen suhteen. Sukupuolen osalta tytöt olivat yliedustettuina ja pojat aliedustettuina korkeiden vahvuuksien ryhmässä. Lisäksi pojat olivat yliedustettuina ja tytöt aliedustettuina alhaisten vahvuuksien ryhmässä ja alhaiset vahvuudet tunne-elämässä ja perheenjäsenenä -ryhmässä. Voimmekin tiivistetysti tulosten perusteella todeta, että tytöt arvioivat vahvuusominaisuutensa korkeammaksi kuin pojat.

Luokka-asteen osalta toisluokkalaiset olivat yliedustettuina ja viidesluokkalaiset aliedustettuina korkeiden vahvuuksien ryhmässä. Lisäksi keskiverroissa toisluokkalaiset olivat aliedustettuina. Akateemisen minäkäsityksen osalta ryhmät erosivat portaittain: korkeiden vahvuuksien ryhmässä äidinkielen akateeminen minäkäsitys oli korkein ja alhaisten vahvuuksien ryhmässä matalin. Keskiverroilla minäkäsitys oli korkeampi kuin alhaisten vahvuuksien ryhmässä ja alhaiset vahvuudet tunne-elämässä ja perheenjäsenenä -ryhmässä. Matematiikan akateemisen minäkäsityksen tulokset noudattivat samaa, mutta alhaiset vahvuudet tunne-elämässä ja perheenjäsenenä -ryhmässä ja keskiverrot eivät eronneet toisistaan.

Tutkimuksemme tuloksista voidaan päätellä, että akateeminen minäkäsitys on sidoksissa eri taustatekijöihin. Siihen vaikuttavat lapsen iän myötä muotoutuva kehitystaso, sukupuoli ja laajempi vahvuustekijöistä muodostettu hyvinvoinnin taso. Lisäksi vahvuusryhmiä koskevat tarkastelut osoittivat, että lapset arvioivat melko tasaisesti heillä olevan erilaisia vahvuusominaisuuksia, mutta kahdella ryhmällä vahvuusarviointit erottuivat hieman alhaisemmiksi kuin muilla. Pohdimme seuraavaksi tutkimuksemme tuloksia tutkimuskysymyksittäin.

4.1 Akateemisen minäkäsityksen taso eri vuosiluokilla

Alaluokkien aikana lapsen akateemisessa minäkäsityksessä tapahtuu laskua aiempien poikittais-, pitkittäis- ja kohorttitutkimusten perusteella (Gyay ym., 2003, Marsh ym., 1984; Wigfieldt ym., 1997; Yeung 2011). Ilmiön on havaittu olevan samansuuntainen niin matematiikan kuin äidinkielen akateemisen minäkäsityksen osalta (Marsh, 1989; Marsh ym., 1984). Oletimme siksi, että myös tässä tutkimuksessa alempien vuosiluokkien akateemisen minäkäsityksen olevan korkeampi kuin ylempien vuosiluokkien oppilaiden (H1a). Tuloksemme suomalaisella aineistolla tukivat aiempia tutkimuksia ja oletustamme, sillä toisluokkalaisilla oli merkitsevästi korkeampi taso niin matematiikan kuin äidinkielen akateemisen minäkäsityksen osalta kuin viidesluokkalaisilla. Samankaltainen tasoero alempien ja ylempien vuosiluokkien välillä löytyi myös muiden luokkien osalta, mutta se ei ollut tilastollisesti merkitsevää.

Ilmiölle on löydettävissä erilaisia mahdollisia syytekijöitä aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta. Akateemisen minäkäsityksen laskun lapsen kasvaessa on arveltu johtuvan etenkin kognitiivisesta kehityksestä sekä kokemusten karttumisesta, joiden myötä lapsen itsearviointitaidot paranevat ja lapsi kykenee liittämään minäkäsitykseensä enemmän tietoja todellisista taidoistaan ja saamastaan palautteesta sekä kykenee vertailemaan itseään paremmin muihin (Guay ym., 2003; Harter, 2012; Marsh, 1989; Marsh ym., 1998; Stipek & MacIver, 1989). Tällöin arvio omista kyvyistä muuttuu entistä todenmukaisemmaksi, mikä voi laskea akateemisen minäkäsityksen tasoa (Marsh ym., 1984). Lisäksi on havaittu, että koulumotivaatio laskee alaluokkien aikana, mikä saattaa olla seurausta siitä, että kiinnostus ja arvostus monia aineita kohtaan vähenee lapsilla iän myötä (Wigfield, 1997; Wigfield & Eccles, 2000; Yeung, 2011), mikä taas voi epäsuorasti vaikuttaa myös akateemiseen minäkäsitykseen. Voi myös olla mahdollista, että ylemmille vuosiluokille siirryttäessä luokkaympäristössä tai opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuu joitakin muutoksia, jotka voisivat osaltaan laskea akateemisen minäkäsityksen tasoa. Esimerkiksi Pintrich & Blumenfeld (1985) mukaan myönteinen palaute on vähäisempää kuudennella kuin toisella luokalla.

Tutkimustamme rajoittaa se, ettei kyseessä ollut pitkittäistutkimus eikä syy-seuraussuhteita kartoittava tutkimusasetelma, joten emme voi tehdä luotettavia päätelmiä iän myötä tapahtuvasta akateemisen minäkäsityksen laskusta. Lisäksi efektikoot olivat myös hyvin pienet. Tämä tarkoittaa sitä, että jotkin toiset tekijät, kuten koulusuoriutumisen tai sosiaalisen vertailu, selittävät enemmän akateemisen minäkäsityksen tasojen vaihtelua kuin oppilaan ikä ja kehitystaso (ks. Marsh ym., 2018). Tulos antaa kuitenkin tärkeää vahvistusta aiemmille tutkimuksille ja viittaa siihen, että myös suomalaisilla lapsilla voidaan havaita kyseistä akateemisen minäkäsityksen laskevaa kehitystä ja että

ilmiö olisi hyvä ottaa huomioon esimerkiksi opetuksessa. Akateemisen minäkäsityksen lasku voi vaikuttaa haitallisesti koulukiinnostukseen (Marsh ym., 2006a) sekä koulusuoriutumiseen (Marsh & O'Mara, 2008), vaikka kyseessä onkin osa lapsen luonnollista sosiokognitiivista kehitystä (Harter, 2012, s.38).

4.2 Akateemisen minäkäsityksen erot sukupuolten välillä

Akateemiseen minäkäsitykseen ja sukupuoleen liittyvistä eroista ei ole saatu aiemmissä tutkimuksissa täysin samansuuntaisia tuloksia. Useissa tutkimuksissa on kuitenkin korostunut sekä poikien korkeampi matematiikan minäkäsitys (Mejía-Rodríguez, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2004) että tyttöjen korkeampi äidinkielen minäkäsitys (Marsh ym., 1984; Rinn ym., 2008), joten oletimme, että tämä ilmenisi myös meidän tutkimuksessamme (H1b). Tulokset tukivat oletustamme, sillä tyttöjen äidinkielen oppiaineen minäkäsitys oli korkeampi kuin poikien ja poikien matematiikan minäkäsitys oli korkeampi kuin tyttöjen. Luokka-asteella ja sukupuolella ei ollut havaittavissa yhdysvaikutusta äidinkielen tai matematiikan minäkäsityksen osalta. Toisin sanoen vuosiluokan vaikutus oli samanlainen tytöillä ja pojilla. Tulos vastasi oletustamme sekä aiempien tutkimusten havaintoja (Marsh, 1989; Marsh ym., 1984; Trautwein ym., 2009; Wigfield, 1997).

Matematiikan ja äidinkielen akateemisen minäkäsityksen sukupuolieroihin voivat vaikuttaa tyttöjen ja poikien väliset erot kognitiivisissa taidoissa ja niiden kehityksessä, sillä kognitiiviset taidot vaikuttavat koulusuoriutumiseen (Rohde & Thompson, 2007), ja koulusuoriutumisen on todettu vaikuttavan akateemiseen minäkäsitykseen (Marsh, 1990b). Tätä tukee muun muassa Weissen ym. (2003) aikuisilla tehty tutkimus, jossa naiset suoriutuivat paremmin kielellisissä tehtävissä ja miehet visuaalis-spatiaalisissa tehtävissä. Lasten osalta tutkimustulosten on kuitenkin todettu olevan ristiriitaista ja havaittujen erojen olevan pieniä (Ardila, Rosselli, Matute, & Inozemtseva 2011). Esimerkiksi matematiikan taitojen osalta lapsilla ei havaittu olevan eroja Lachancen ja Mazzoccon (2006) tutkimuksen mukaan. On kuitenkin todettu, että tyttöjen kielelliset taidot kehittyvät aikaisemmin kuin pojilla (Eriksson ym., 2012), mikä saattaa vaikuttaa tyttöjen korkeampaan akateemiseen minäkäsitykseen äidinkielen osalta. Toisaalta tämänkin osalta on ristiriitaista tietoa siitä, minkä ikäisenä tytöt ovat kehityksessä poikia edellä ja onko taidoissa todella eroja (Bornstein, Hahn & Haynes, 2004; Eriksson ym., 2012; Hyde & Linn, 1988).

Ilmiö voi juontaa juurensa myös laajemmista yhteiskunnallisista ja kulttuurisista tekijöistä. Matematiikan ja äidinkielen oppiaineisiin liittyvien sukupuolistereotyyppioiden on todettu vaikuttavan akateemiseen minäkäsitykseen (Muntoni ym., 2021; Retelsdorf ym., 2015; Steffens & Jelenec, 2011).

Esimurrosikäisten ja nuorten oppilaiden arvosanoilla ei olla pystytty selittämään yksistään sukupuolieroja matematiikan tai äidinkielen minäkäsityksissä (Mejía-Rodríguez, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2004), mikä viittaisi siihen, että akateemiseen minäkäsitykseen vaikuttavat kulttuurisiin ja sosiaalisiin odotuksiin liittyvät tekijät. Tämä on osoitettu myös suomalaista aineistoa koskevassa tutkimuksessa, jossa tytöt pärjäsivät merkittävästi paremmin matematiikassa kuin pojat, mutta heidän matematiikan minäkäsityksensä oli silti poikia alhaisempi (Mejía-Rodríguez ym., 2021). Olisikin ollut mielenkiintoista tarkastella, mitä arvosanoja tytöt ja pojat olisivat saaneet eri oppiaineissa ja miten arvosanat olisivat olleet yhteydessä akateemiseen minäkäsitykseen.

On tärkeää huomioida se, että efektikoot olivat matalat, jolloin jotkin muut tekijät selittävät sukupuolta enemmän eroja akateemisen minäkäsityksen tasossa. Tästä huolimatta havaitut erot olisi hyvä huomioida, sillä ne mahdollisesti tuovat osittain esiin sukupuolta koskevia representaatioita siitä, miten tyttöjen ja poikien odotetaan käyttäytyvän koulussa ja mistä aineista eri sukupuolten odotetaan kiinnostuvan. Väitettä tukee muun muassa Gniewoszin ja kumppaneiden (2015) tutkimus, jonka mukaan vanhemmat saattavat antaa erilaista palautetta tytöille ja pojille eri oppiaineissa menestymisestä. Sukupuoli on moninainen ilmiö eikä ohjaaminen erilaisiin käyttäytymismuotoihin ole aina hyväksi, sillä se ei ota huomioon muunsukupuolisia ja vahvistaa käsitystä lapsille, vanhemmille ja opettajille siitä, että tyttöjen ja poikien tulisi käyttäytyä tietyllä tavalla.

4.3 Vahvuusryhmät

Toisena tutkimuskysymyksenämme muodostimme alakoululaisten vahvuusryhmät, joita tarkastelemme tutkimuksessamme hyvinvoinnin näkökulmasta. Vahvuusominaisuuksien osa-alueet olivat tutkimuksessamme tunne-elämä, koulu, ihmissuhteet, perhe ja itseen liittyvä vahvuus. Ryhmiksi muodostuivat korkeiden vahvuuksien ryhmä, keskiverrot, alhaiset vahvuudet tunne-elämässä ja perheenjäsenenä ja alhaisten vahvuuksien ryhmä. Oletimme, että oppilaat muodostavat ryhmiä, jossa useampi tai kaikki vahvuusominaisuudet ovat samalla ryhmällä joko korkealla tai matalalla tasolla, joten hypotesimme sai tukea (H2).

Aiemmissä tutkimuksissa on löydetty lapsi- tai oppilasryhmiä, joilla itse koettu tai vanhempien sekä opettajan arvioima hyvinvointi tai vahvuusominaisuudet on todettu korkeaksi useammalla toisiinsa liittyvällä osa-alueella (Duan ym., 2020; Haridas ym., 2017; Roeser ym., 1999; Virtanen ym., 2019). Aineistostamme muodostui hypotesimme mukaisesti *korkeiden vahvuuksien* ryhmä, jossa vahvuus-osa-alueet olivat melko tasaisesti jakautuneet keskiarvoa suuremmiksi ja johon suurin osa oppilaista kuului (n = 39 %). Tasaisen korkeat vahvuusominaisuudet voidaan ajatella

näkökulmamme sekä aiempien vahvuusominaisuuksien ja hyvinvoinnin yhteyttä korostavien tutkimusten perusteella kertovan myös lapsen itsearvioidun hyvinvoinnin tasosta (Benson ym., 2006; Duan ym., 2020; Haridas ym., 2017). Lapsen hyvinvoinnin voidaan siten ajatella olevan sekä aiempien että tämän tutkimuksen perusteella useampaan psykologiseen ja sosiaaliseen tekijään kytkeytyvä kumulatiivinen ilmiö, jossa eri hyvinvointiin liittyvät osa-alueet tukevat toinen toistaan luoden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tason (Aunola ym., 2002; Roeser ym., 1999).

Oletimme myös, että oppilaista muodostuu ryhmä, joissa vahvuusominaisuudet ovat arvioitu alhaisemmiksi kuin muilla, sillä aiemmissa tutkimuksissa on hyvinvoivien lisäksi löydetty usein ryhmiä, joissa vahvuudet tai muut hyvinvointiin liittyvät osa-alueet ovat olleet melko tasaisesti keskivertoa alempia kuin muilla ryhmillä (Duan ym., 2020; Haridas ym., 2017; Roeser ym., 1999; Virtanen ym., 2019). *Alhaisten vahvuuksien* ryhmässä (n = 5 %) oppilaat kokivat jokaisen vahvuus-osa-alueen alhaisemmaksi suhteessa muihin, vaikka keskiarvollisesti arviot eivät olleetkaan erityisen kielteisiä. Tutkimuksen huomio siitä, että alakouluikäisten joukossa voi olla kooltaan pieniä ja kokonaisvaltaisesti muita huonommaksi itsensä arvioivia ryhmiä, on arvokas. Aiempien tutkimusten perusteella on todettu, että mitä suurempia vaikeuksia lapsella on esimerkiksi oppimisen tai sosiaalisten suhteiden osalta, sitä vähemmän vahvuuksia löydetään arvioinneissa (Lappalainen, Savolainen, Kuorelahti & Epstein, 2009; Oswald, Cohen, Best, Jenson & Lyons, 2001; Rytioja, Lappalainen & Savolainen, 2019). Vahvuuksien havainnointi erityisesti huonommin voivilla oppilailla voi siksi antaa mahdollisuuden myönteiselle ja kokonaisvaltaiselle yksilön tukemiselle. Se voi myös vähentää huonommin voivaan lapseen kohdistuvaa ongelmakeskeistä mielikuvaa niin yksilön kuin opettajan ja vanhempienkin kokemana. Lisäksi, kuten hyvinvoivien eri osa-alueet tukevat ajan myötä toisiaan, sama kehityskulku on nähtävissä myös huonommin voivien kohdalla: jo lapsuudessaan useasta eri viitekehuksesta huonommin voivat ovat useimmiten niitä myös myöhemmin (Roeser ym., 1999). Tämä kehityskulku olisi voinut mahdollisesti olla todennettavissa, jos tutkimuksemme olisi ollut seurantatutkimus. Muita huonommin voivat oppilaat olisi hyvä ottaa huomioon esimerkiksi kouluissa, joissa lapsen heikomman koulusuoriutumisen ja kouluhyvinvoinnin taustalla voidaan havaita joissain tapauksissa olevan laajempi huonovointisuus. Tähän olisi hyvä vaikuttaa ennaltaehkäisten hyvinvoinnin merkittävämpää heikkenemistä sekä hyvinvoivien ja huonommin voivien välisen kuilun kasvamista.

Aineistosta muodostui myös toinen ryhmä (n = 20 %), jossa vahvuusominaisuudet oli arvioitu muita alhaisemmiksi. Heillä matalimmiksi osa-alueiksi erottuivat tunne-elämän vahvuus ja vahvuus perheenjäsenenä, joten nimesimme heidät *alhaiset vahvuudet tunne-elämässä ja perheenjäsenenä* -ryhmäksi. Sekä tunne-elämän vahvuudessa että perheen liittyvässä vahvuusominaisuudessa arvioidaan samankaltaisia sosiaaliseen kanssakäymiseen ja tunnesäätelyyn liittyviä ominaisuuksia

(mm. “Tulen toimeen vanhempieni kanssa” ja “Välitän siitä, mitä toiset tuntevat”). Lapsilla tunnesäätelyn ja sosiaalisten taitojen kehitys on vielä ala-asteella kesken (Rademacher & Koglin, 2019), joten on mahdollista, että tämä on vaikuttanut osa-alueiden matalampiin arvioihin yhdessä myös vielä kehittyvän itseä koskevan arvioinnin ohella (Blatchford, 1992). Luotettavia päätelmiä ei silti ole mahdollista tehdä, sillä vahvuus-osa-alueita ei olla tutkittu aiemmin riittävästi eikä niitä ole verrattu suhteessa tunnesäätelyyn tai muihin samankaltaisiin psykologisiin käsitteisiin.

Alakouluikäisten voidaan tutkimuksen perusteella arvioivan itsellään olevan vahvuuksia usealla osa-alueella, sillä korkeiden vahvuuksien ryhmä oli suurempi kuin toiseksi suurin *keskivertojen* ryhmä, jossa vahvuusmuuttujat olivat melko tasaisesti jakautuneet muuttujien keskiarvojen ympärille (n = 36 %). On tärkeää huomioida se, että jokaisella ryhmällä – myös alhaisten vahvuuksien ryhmällä ja alhaiset vahvuudet tunne-elämässä ja perheenjäsenenä -ryhmällä – vahvuusmuuttujien standardoimattomat keskiarvot olivat jakautuneet arviointiportaikon (1 = erittäin hyvin, 4 = ei lainkaan) paremmalle puolelle: mikään ryhmä ei saanut mistään osa-alueesta yli 2.5:n keskiarvoa. Myös tämän voidaan tulkita tarkoittavan sitä, että alakouluikäisten vahvuuksiin liittyvät arviot ja niistä tässä tutkimuksessa muotoutuva vahvuuksien ja hyvinvoinnin arvioinnin taso on pääsääntöisesti myönteinen ja melko tasainen. BERS-2-arviointimenetelmä eroaa ongelmakeskeisestä arvioinnista ilmaisemalla kaikki väittämät myönteisesti, jolloin on luonnollista, että tutkimus ei tavoita pahoinvointia eli kielteisempää ääripäätä, eikä suuria eroja synny lasten välillä. Siksi on mahdollista, että tutkimuksen melko tasaisten keskiarvojen ja hyvinvointiryhmien tavoittamattomiin ovat jääneet yksilöt, jotka ovat arvioineet vahvuutensa kaikista alhaisemmiksi.

4.4 Vahvuusryhmät ja sukupuoli

Vahvuusryhmien muodostamisen jälkeen tarkastelimme, miten tytöt ja pojat jakautuvat ryhmiin. Oletimme aiempien BERS-2-kyselyä koskevien tutkimusten perusteella, että tyttöjä olisi poikia enemmän mahdollisissa korkeammin arvioidussa vahvuusryhmissä ja poikia matalampien vahvuuksien ryhmissä, sillä tyttöjen on osoitettu arvioivan vahvuusominaisuutensa kokonaisuudessaan hieman poikia paremmaksi (Epstein ym., 2002; Lappalainen ym., 2009) (H2a). Tulokset olivat oletuksemme mukaiset. Tytöt olivat yliedustettuna korkeiden vahvuuksien ryhmässä ja pojat olivat yliedustettuina alhaisten vahvuuksien ryhmässä ja ryhmässä, jossa vahvuudet olivat matalammat tunne-elämän ja perheenjäsenenä toimimisen osalta.

Aiemmat BERS-2-kyselyä koskevien tutkimusten tulokset ja omat havaintomme sukupuolten jakautumisesta eri vahvuusryhmiin ovat ristiriitaisia suhteessa moniin hyvinvointitutkimuksiin, joissa tytöt ovat arvioineet itsearvioidun hyvinvointinsa tai elämäntyytyväisyytensä alhaisemmaksi kuin pojat (Ma ym., 2015; Kaye-Tzadok ym., 2017; Nemcek ym., 2019). Luontevahvuuksien osalta on sen sijaan löydetty samansuuntaista näyttöä kuin tutkimustuloksemme tyttöjen sijoittumisesta korkeiden vahvuuksien ryhmiin, sillä aiemmissa vahvuusominaisuuksia koskevissa tutkimuksissa tyttöjen on todettu arvioivan luontevahvuuksiaan korkeammalle useammassa osa-alueissa kuin pojat (Neto, Neto & Furnham, 2014). Voidaan siis olettaa, että tutkimuksemme vahvuusnäkökulma hyvinvointiin ei ole ainakaan sukupuolen osalta verrattavissa enemmän käytettyyn itsearvioidun yleisen hyvinvoinnin viitekehykseen.

On mahdollista, että sukupuolierot vahvuusryhmissä viittaavat tyttöjen parempiin sosioemotionaalisiin taitoihin (Fung, Chung & Cheng, 2019), joista useita BERS-2-vahvuusarvioinnin voidaan ajatella mittaavan (Epstein, 2002). Voi myös olla mahdollista, että tyttöjen arviot alhaisemmasta hyvinvoinnista, mutta myös korkeammista vahvuuksista, kertovat siitä, että he ovat yleisesti poikia taitavampia tunnistamaan ja arvioimaan itsessään niin huonoja kuin hyviä puolia. Lisätutkimus aiheesta olisi tarpeen, jotta ymmärtäisimme paremmin sukupuolten eroavaisuuksia itse arvioiduissa vahvuusominaisuuksissa ja hyvinvoinnissa.

4.5 Vahvuusryhmät ja luokka-aste

Tutkimme taustatekijöiden osalta myös sitä, miten eri luokka-asteilla olevat lapset sijoittuvat vahvuusryhmiin. Oletimme, että alempien vuosiluokan oppilaita jakautuu enemmän korkeiden vahvuuksien ryhmiin kuin ylempien vuosiluokan oppilaita (H2b). Korkeiden vahvuuksien ryhmässä toisluokkalaiset olivat yliedustettuina ja viidesluokkalaiset olivat aliedustettuina. Lisäksi keskiverroissa toisluokkalaiset olivat aliedustettuina. Tuloksesta voidaan tulkita, että nuoremmat oppilaat arvioivat vahvuusominaisuuksiensa tason korkeammaksi kuin vanhemmat oppilaat, joten hypoteesimme sai tukea.

Alempien vuosiluokkien jakautuminen korkeiden vahvuuksien ryhmään voi johtua siitä, että nuoremmilla oppilailta on heikompi kyky vielä kehittyvien taitojen vuoksi arvioida itseä tai muita yhtä totuudenmukaisesti kuin vanhemmilla oppilailta (Blatchford, 1992; Marsh, ym., 1998). Tällöin hyvinvointi- ja vahvuus-osa-alueilla ilmeneviä tekijöitä, kuten perheen ilmapiiriä tai omaa tunne-elämää, voi olla vaikea ymmärtää ja tunnistaa. Itse tehty arviointi saattaa taipua tällöin myönteisyyden puolelle tai jopa arvaukseksi (Blatchford, 1992). Itsearvioitu hyvinvointi näyttää

myös muun muassa kansainvälisen eri maita vertailleen Children's Worlds -hankkeen mukaan laskevan iän myötä (Casas & González-Carrasco, 2019).

Oppilaiden vahvuusarviointia olisi voinut täydentää opettajien ja vanhempien arvioinnit, jolloin olisimme voineet tarkastella, näyttäytyvätkö ne yhteneväisinä. Lisäksi olisi ollut kiinnostavaa tehdä tutkimus seurantatutkimuksena ja havainnoida, jatkuuko toisluokkalaisten yliedustaman korkeiden vahvuuksien ryhmään kuuluvien lasten kehityskulku yhä myönteisenä, kuten aiemmissa tutkimuksissa on hyvinvoivien kehityskulun todettu usein etenevän (mm. Roeser ym., 1999; Virtanen ym., 2019), vai muuttuuko ryhmien arviot matalammiksi arvioinnin mahdollisesti muuttuessa todenmukaisemmaksi lapsen kasvaessa ja kehittyessä.

4.6 Vahvuusryhmät ja akateeminen minäkäsitys

BERS-2-kyselyn vahvuusominaisuuksia, joiden avulla muodostimme tutkimuksemme vahvuusryhmät, ei olla aiemmin tarkasteltu suhteessa akateemiseen minäkäsitykseen. Aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella oletimme, että mahdollisissa korkeiden vahvuuksien ryhmissä akateeminen minäkäsitys olisi korkeampi kuin alhaisten vahvuuksien ryhmissä. Oletimme myös, että mitä paremmaksi kouluvahvuus on ryhmässä arvioitu, sitä korkeampi olisi akateemisen minäkäsityksen taso (H2c). Tulokset olivat oletustemme mukaiset: korkeiden vahvuuksien sekä keskivertojen ryhmissä oli korkeammat äidinkielen ja matematiikan minäkäsityksen tasot kuin matalampien vahvuuksien ryhmissä, ainoastaan keskiverrot ja tunne-elämältään ja perheen osalta huonosti voivat eivät eronneet matematiikan minäkäsityksen osalta merkitsevästi toisistaan. Akateeminen minäkäsitys oli korkein korkeiden vahvuuksien ryhmässä ja alhaisin alhaisten vahvuuksien ryhmässä. Kouluvahvuuden osalta saatiin myös oletusten mukainen tulos: korkeamman kouluvahvuuden ryhmissä myös akateeminen minäkäsitys oli korkeampi.

Vaikka molemmat oletuksemme eli se, että korkeiden vahvuuksien ryhmässä akateeminen minäkäsitys olisi korkeampi ja se, että myös korkean kouluvahvuuden ryhmissä akateeminen minäkäsitys olisi korkeampi, saivat tukea, havaittuja tuloksia ei voida arvioida kovin tarkasti. Vaikuttajina ovat voineet toimia useat vahvuustekijät samanaikaisesti, erityisesti kouluvahvuus tai jokin muu yksittäinen vahvuusominaisuus. Jokaisen vahvuusmuuttujan keskiarvo nousi vahvuusryhmien mukaan portaittain, lukuunottamatta vahvuutta perheenjäsenenä, joten osa-alueiden vaikutusta akateemiseen minäkäsitykseen on vaikea arvioida yksittäin. Toisaalta erityisesti kouluvahvuuden yksilöllistä vaikutusta havaituissa ryhmäeroissa tukee sen ja akateemisten

minäkäsitysten sisällölliset samankaltaisuudet käyttämissämme kyselyissä sekä osittain käsitteellinen yhdenmukaisuus (Epstein, 2000; Epstein, 2004; Marsh, 1990b; Marsh ym., 1999).

Hyvinvointi ja psykologiset ilmiöt, kuten tutkimamme akateeminen minäkäsitys, ovat monimuotoisia kokonaisuuksia, joihin vaikuttavat useat psykologiset ja ympäristöstä kumpuavat tekijät. Lisäksi ne toimivat usein itse vaikuttajina yksilön elämään eri osa-alueilla. Laajemman vahvuuksista muodostuvan hyvinvoinnin tason vaikutusta akateemiseen minäkäsitykseen voidaan ajatella tukevan tutkimukset esimerkiksi hyvän itsetunnon ja itseluottamuksen yhteydestä korkeampaan akateemiseen minäkäsitykseen (Arens ym., 2013; Hassan ym., 2016; Kröner & Biermann, 2007; Trautwein ym., 2006). Akateemisen minäkäsityksen tasolla on myös todettu olevan yleisesti yhteys elämäntyytyväisyyteen ja hyvinvointiin (Marsh ym., 2004; Marsh ym., 2006; Terry ym., 1995), vaikka syy-seuraus-suhdetta on vaikea selvittää. On todennäköistä, että yleisesti lapsen kokema vahvuuksista muodostuva hyvinvoinnin taso sekä erityisesti kouluvahvuus ovat vaikuttaneet korkeampaan akateemiseen minäkäsitykseen tasoon korkeampien vahvuuksien ryhmillä kuin matalampien vahvuuksien ryhmillä. Lapsen yleisellä hyvinvoinnilla ja käsityksellä itsestään voi olla suuri vaikutus yksilöön eri elämän osa-alueilla, eikä esimerkiksi koulussa tapahtuvat psykologiset ilmiöt ole irrallisia lapsen laajemmasta hyvinvoinnista.

Jatkotutkimuksissa voitaisiin ottaa huomioon esimerkiksi koulumotivaatio, sillä se saattaa olla yksi akateemisen minäkäsityksen ja hyvinvoinnin väliseen yhteyteen vaikuttavista tekijöistä (Roeser ym., 1999). On myös tärkeä ottaa huomioon, että korkeiden vahvuuksien ryhmässä oli eniten toisluokkalaisia, jolloin tuloksiin on voinut osittain vaikuttaa myös toisluokkalaisten vasta kehityksessä olevat itsearviointitaidot (Blatchford, 1992). Toisluokkalaisten ovat voineet arvioida niin vahvuustekijöitä kuin akateemista minäkäsitystä esimerkiksi liioitellun myönteisesti.

Tutkimus antoi arvokasta tietoa siitä, että huonommaksi itsensä arvioivilla lapsilla voi olla muita suurempi riski heikompaan akateemiseen minäkäsitykseen, mikä taas voi johtaa esimerkiksi muita heikompaan koulusuoriutumiseen (kt. Marsh & O'Mara, 2008). Tämä on tärkeää käytännön työn näkökulmasta. Lapsen hyvinvoinnin ja itsen liittyvän arvioinnin vaikutus akateemiseen minäkäsitykseen ja sitä kautta muihinkin kouluun liittyviin tekijöihin tulisi ottaa huomioon kouluissa. Tosin pitkittäistutkimus aiheesta olisi tarpeellinen, jotta ymmärtäisimme ilmiötä paremmin ja näkisimme, millainen hyvinvoinnin taso eri vahvuusryhmiin sijoittuneilla on myöhemmin, millaiseksi heidän akateemisen minäkäsityksensä taso kehittyy ajan myötä ja vaikuttaisivatko vahvuustekijät vanhempana merkittävämmiin akateemiseen minäkäsitykseen.

4.7 Rajoitteet ja vahvuudet

Tutkimukseemme liittyy myös joitain rajoitteita, jotka on hyvä ottaa huomioon tulosten arvioinnissa ja yleistämisessä käytäntöön. Poikkileikkausasetelman vuoksi emme voineet tehdä luotettavia johtopäätöksiä muuttujien välisestä kausaliteetista. Lisäksi tutkimamme muuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita ja useissa muuttujissa oli havaittavissa ääriarvoja. Näiden vaikutus tuloksiin on kuitenkin todennäköisesti melko vähäinen tai olematon, sillä aineistomme oli iso, ei-parametriset testit antoivat samat tulokset kuin parametrittomat ja äärimuuttujien poistamisen vaikutuksen testaamisen ei todettu vaikuttavan merkittävästi analyysien tuloksiin, jotta näiden siirtäminen olisi ollut välttämätöntä. Saamiemme tuloksien osalta tulee myös muistaa, että tutkimukseemme aineiston iso koko on voinut vaikuttaa siihen, että tietyt tulokset olivat tilastollisesti merkitseviä, vaikka käytännössä niiden merkitys voi näyttäytyä pienempänä. Tästä saattavat kertoa myös pienet efektikoot akateemisen minäkäsityksen osalta suhteessa luokka-asteeseen ja sukupuoleen. Lisäksi tutkimusaineisto kerättiin itsearviointina alakouluikäisiltä lapsilta, mikä saattaa myös vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Kuten olemme aiemmin tässä työssä todenneet, lasten itsearviointitaidot ovat alakouluikässä vasta kehittyvässä, jolloin itsearviointi voi helposti taipua liioitellun myönteiseksi (Blatchford, 1992).

Tutkimuksen yksi haasteista oli vahvuuksien ja hyvinvoinnin rinnastaminen ja vertailu toisiinsa. Tavallisesti tutkimuskirjallisuudessa käytettyä itsearvioitua hyvinvoinnin tai elämänlaadun arviointia on verrattain haastavaa verrata hyvinvointia tukevien vahvuuspiirteiden tarkasteluun. Näitä käsitteitä on myös itsessään voitu lähestyä useista erilaisista viitekehysistä. Käyttämäämme vahvuuksia tarkastelevaa BERS-2-kyselyä ei ole aiemmin hyödynnetty kuvaamaan hyvinvointia, minkä vuoksi vertailukelpoista tutkimustietoa tutkimukseemme taustalle oli vaikeaa löytää. Toisaalta tutkimukseemme antaa vertailupohjaa vain vähän tutkitulle potentiaaliselle vahvuuskyselylle mahdollisia seuraavia tutkimuksia varten. Hyvinvointi on ilmiönä ja käsitteenä hyvin monimuotoinen – sitä tulisikin tarkastella useasta näkökulmasta.

On tärkeää huomioida, että tutkimukseemme sisälsi rajoitusten lisäksi erityisiä vahvuuksia. Otokoko oli suuri ja eri vuosiluokkalaisia sekä tyttöjä ja poikia oli tarpeeksi, joten pääsimme tutkimaan luotettavasti luokka-asteen ja sukupuolen vaikutusta akateemiseen minäkäsitykseen ja vahvuusryhmiin. Suuren otokseen avulla voidaan todentaa olemassa olevia psykologisia ilmiöitä, vaikka kaikki efektikoot eivät olleetkaan korkeita.

Kouluun liittyvät psykologiset ilmiöt, kuten tutkimamme akateeminen minäkäsitys, ovat usein riippuvaisia maan ja alueen kulttuurista sekä kouluun liittyvistä tavoista ja toimintakäytänteistä.

Aineistomme on suomalainen, joten tutkimuksemme antoi tilaisuuden tarkastella akateemista minäkäsitystä ja hyvinvointia vahvuusnäkökulmasta juuri suomalaisilla lapsilla, jolloin tuloksia voidaan hyödyntää juuri suomalaiseen kouluun liittyvässä käytännön työssä.

4.8 Johtopäätökset

Tutkimuksemme tulokset tukivat sekä aiempia tuloksia että tuottivat uutta. Todensimme, että alakouluikä on ikävaiheeltaan tärkeää aikaa akateemisen minäkäsityksen suhteen. Lisäksi osoitimme, että alakouluiässä taustatekijät – luokka-aste ja sukupuoli – vaikuttavat akateemisen minäkäsityksen tasoon ja lapsen itse kokemiinsa vahvuuspiirteisiinsä. Vahvuusryhmissä esiintyneiden akateemisen minäkäsityksen tasoerojen johdosta voidaan päätellä, etteivät vahvuustekijät ja akateeminen minäkäsitys ole toisistaan irrallisia. Olisi tärkeää huomioida etenkin koulumaailmassa yhä herkemmin se, että lapsen kokemien vaikeuksien taustalla voi olla laajempi kokonaisuus.

Tutkimuksemme viitekehys on ajankohtainen. Tarve vahvuuksien arvioimiselle ja tukemiselle on todettu useissa julkaisuissa (mm. Epstein, 2004; Jimerson ym., 2004; OPH, 2014). Käyttämämme BERS-2-arviointimenetelmä sopii viitekehykseltään myönteisen hyvinvoinnin tukemiseen ja tutkimuksemme osoitti, että lapsen itse kokemista vahvuuksista ja vahvuusryhmistä voidaan saada tietoa melko yksinkertaisellakin menetelmällä. Vahvuuksien tarkastelu antaa vaihtoehtoisen näkökulman lasten itse arvioidun hyvinvoinnin tarkastelulle esimerkiksi tavallisemmin käytetyn elämänlaadun arvioinnin tai ongelmakäyttäytymisen puutteen arvioinnin rinnalle. Ulkopuolisen arvioitsijan voi olla helppoa havainnoida esimerkiksi kouluarvosanat tai luokassa näkyvä käytös, jolloin lapsen hienovaraiset vahvuusominaisuudet saattavat jäädä piiloon. Vahvuuksien arviointi lapselta itseltään antaa mahdollisuuden niin opettajalle, vanhemmalle kuin lapselle itselleen huomata itsessään mahdollisten haasteiden lisäksi myös hyvät puolet. Tietoa voidaan hyödyntää esimerkiksi suunniteltaessa henkilökohtaisia tukitoimia tai opetusta etenkin huonommin voivien oppilaiden osalta.

Jatkossa olisi syytä tarkastella yksilöitä yhä enemmän myönteisen viitekehysten sisällä. Hyvinvointia ja vahvuuksia painottavia arviointimenetelmiä tulisi tutkia nykyistä laajemmin ja monimuotoisemmin, jotta niiden vertailu tutkimuskirjallisuudessa ja hyödyntäminen käytännön työssä olisi perustellumpaa. Lisäksi taustatekijöiden osalta olisi tärkeä tarkastella vielä nykyistä laajemmin sitä, miksi jotkin yksilöt tai ryhmät arvioivat vahvuusominaisuutensa vähäisemmäksi tai matalammaksi kuin muut, jotta siihen voitaisiin vaikuttaa. Kielteisyyteen keskittyvässä ympäristössä on tärkeää huomata myös hyvä.

LÄHTEET:

- About, F. E. (1985). Children's application of attribution principles to social comparisons. *Child Development*, 682–688. <https://doi.org/10.2307/1130719>
- Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arvilommi, T., & Nurmi, J. E. (2002). Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British journal of educational psychology*, 72(3), 343–364. <https://doi.org/10.1348/000709902320634447>
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., & Inozemtseva, O. (2011). Gender differences in cognitive development. *Developmental psychology*, 47(4), 984. <https://doi.org/10.1037/a0023819>
- Arens, A. K., Yeung, A. S., Nagengast, B., & Hasselhorn, M. (2013). Relationship between self-esteem and academic self-concept for German elementary and secondary school students. *Educational Psychology*, 33(4), 443–464. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.772772>
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma Jr, A. (2006). *Positive Youth Development: Theory, Research, and Applications*.
- Berg, D. H., & Klinger, D. A. (2009). Gender differences in the relationship between academic self-concept and self-reported depressed mood in school children. *Sex Roles*, 61(7), 501–509. <https://doi.org/10.1007/s11199-009-9652-2>
- Birndorf, S., Ryan, S., Auinger, P., & Aten, M. (2005). High self-esteem among adolescents: Longitudinal trends, sex differences, and protective factors. *Journal of Adolescent Health*, 37(3), 194–201. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2004.08.012>
- Blatchford, P. 1992. Academic self-assessment at 7 and 11 years: its accuracy and association with ethnic group and sex. *British Journal of Education Psychology* 62, 35–44. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1992.tb00997.x>

- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Education Psychology Review*, 15(1), 349–359. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Bornstein, M., Hahn, C. -S., & Haynes, O. (2004). Specific and general language performance across early childhood: *Stability and gender considerations*. *First Language*, 24(3), 267–304. <https://doi.org/10.1177%2F0142723704045681>
- Buckley, J. A., & Epstein, M. H. (2004). The Behavioral and Emotional Rating Scale-2 (BERS-2): Providing a comprehensive approach to strength-based assessment. *The California School Psychologist*, 9(1), 21–27. <https://doi.org/10.1007/BF03340904>
- Busseri, M. A., Sadava, S., Molnar, D., & DeCourville, N. (2009). A person-centered approach to subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 10(2), 161–181. <https://doi.org/10.1007/BF03340904>
- Casas, F., & González-Carrasco, M. (2019). Subjective well-being decreasing with age: New research on children over 8. *Child Development*, 90(2), 375–394. <https://doi.org/10.1111/cdev.13133>
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Ruiz, G. R.-R., & Chacón-Cuberos, R. (2019). Explanatory model of violent behaviours, self-concept and empathy in schoolchildren. Structural equations analysis. *PLoS ONE*, 14(8), Article e0217899. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217899>
- Cho, E. Y. N., & Yu, F. Y. (2020). A review of measurement tools for child wellbeing. *Children and Youth Services Review*, 119, 105576.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cordeiro, T., Botelho, J., & Mendonça, C. (2021). Relationship Between the Self-Concept of Children and Their Ability to Recognize Emotions in Others. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.672919>

- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Duan, W., Qi, B., Sheng, J., & Wang, Y. (2020). Latent character strength profile and grouping effects. *Social Indicators Research*, 147(1), 345–359. <https://doi.org/10.1007/s11205-019-02105-z>
- DuBois, D. L., Eitel, S. K., & Felner, R. D. (1994). Effects of family environment and parent-child relationships on school adjustment during the transition to early adolescence. *Journal of Marriage and the Family*, 405–414. <https://doi.org/10.2307/353108>
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child development* 64(3), 830–847. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02946.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. <https://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. <https://doi.org/10.1177/073724770002500304>
- Epstein, M.H. (2004). *Behavioral and Emotional Rating Scale: A strenght-based approach to assessment* (2. painos). Austin, TX: PRO-Ed.
- Epstein, M. H., Ryser, G., & Pearson, N. (2002). Standardization of the Behavioral and Emotional Rating Scale: Factor structure, reliability, and criterion validity. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 29(2), 208–216. <https://doi.org/10.1007/BF02287707>
- Epstein, M. H., & Sharma, J. (1998). *Behavioral and Emotional Rating Scale: A strengths-based approach to assessment*. Austin. TX: PRO-ED.
- Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Pérez Pereira, M., Wehberg, S., ... & Gallego, C. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence

from 10 language communities. *British journal of developmental psychology*, 30(2), 326–343.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02042.x>

Farmer, T. W., Clemmer, J. T., Leung, M. C., Goforth, J. B., Thompson, J. H., Keagy, K., & Boucher, S. (2005). Strength-based assessment of rural African American early adolescents: Characteristics of students in high and low groups on the behavioral and emotional rating scale. *Journal of Child and Family Studies*, 14(1), 57–69. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-005-1113-0>

Ferla, J., Valcke, M., & Schuyten, G. (2010). Judgments of self-perceived academic competence and their differential impact on students' achievement motivation, learning approach, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 25(4), 519–536.
<https://doi.org/10.1007/s10212-010-0030-9>

Ferrer-Wreder, L., Eichas, K., Stefenel, D., Buzea, C., & Wiium, N. (2021). The Importance of Positive Psychological Strengths in Well-Being and Adjustment of Romanian Emerging Adults: A Pattern and Variable-Oriented Approach. *Frontiers in Psychology*, 12. 10.3389/fpsyg.2021.659300

Fung, W. K., Chung, K. K. H., & Cheng, R. W. Y. (2019). Gender differences in social mastery motivation and its relationships to vocabulary knowledge, behavioral self-regulation, and socioemotional skills. *Early Education and Development*, 30(2), 280–293.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1544004>

Gniewosz, B., Eccles, J. S., & Noack, P. (2015). Early adolescents' development of academic self-concept and intrinsic task value: The role of contextual feedback. *Journal of Research on Adolescence*, 25(3), 459–473.
<https://doi.org/10.1111/jora.12140>

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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.124>

Harter, S. (2012). *The construction of the self. A developmental perspective* (2.painos). New York: The Guilford Press.

- Hassan, A., Jami, H., & Aqeel, M. (2016). Academic self-concept, self-esteem, and academic achievement among truant and punctual students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 223-240. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/academic-self-concept-esteem-achievement-among/docview/1819646677/se-2?accountid=11774>
- Haridas, S., Bhullar, N., & Dunstan, D. A. (2017). What's in character strengths? Profiling strengths of the heart and mind in a community sample. *Personality and Individual Differences*, 113, 32–37. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.03.006>.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2004). Perceived quality of life: A neglected component of assessments and intervention plans for students in school settings. *The California School Psychologist*, 9(1), 127–134. <https://doi.org/10.1007/BF03340913>
- Hyde, J., & Linn, M. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104, 53–69. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.104.1.53>
- Jimerson, S. R., Sharkey, J. D., Nyborg, V., & Furlong, M. J. (2004). Strength-based assessment and school psychology: A summary and synthesis. *The California School Psychologist*, 9(1), 9–19. <https://doi.org/10.1007/BF03340903>
- Kaye-Tzadok, A., Kim, S. S., & Main, G. (2017). Children's subjective well-being in relation to gender—What can we learn from dissatisfied children? *Children and Youth Services Review*, 80, 96–104. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.058>
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, 31, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.011>
- Kröner, S., & Biermann, A. (2007). The relationship between confidence and self-concept—Towards a model of response confidence. *Intelligence*, 35(6), 580–590. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.09.009>

- Lachance, J. A., & Mazzocco, M. M. (2006). A longitudinal analysis of sex differences in math and spatial skills in primary school age children. *Learning and individual differences, 16*(3), 195–216. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.12.001>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9287-5>
- Lappalainen, K., & Sointu, E. (2013). Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa. Itä-Suomen yliopisto, Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE-hanke.) https://www.researchgate.net/profile/Erkko_Sointu/publication/236873371_Vahvuuksia_tunnistamalla_kayttaytymisen_ja_tunteiden_hallintaa_koulussa/links/00463519c8cc4ad7dd000000.pdf (Luettu 6.4. 2022).
- Lau, S., & Kwok, L. K. (2000). Relationship of family environment to adolescents' depression and self-concept. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 28*(1), 41–50. <https://doi.org/10.2224/sbp.2000.28.1.41>
- Lohbeck, A. (2018). Self-concept and self-determination theory: math self-concept, motivation, and grades in elementary school children. *Early Child Development and Care, 188*(8), 1031–1044. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1241778>
- Ma, Z. W., Zeng, W. N., & Ye, K. Y. (2015). Gender differences in Chinese adolescents' subjective well-being: the mediating role of self-efficacy. *Psychological Reports, 116*(1), 311–321. <https://doi.org/10.2466/17.07.PR0.116k15w2>
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology, 38*, 299–337. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.38.020187.001503>
- Marsh, H. W. (1985). Age and sex effects in multiple dimensions of preadolescent self-concept: A replication and extension. *Australian Journal of Psychology, 37*, 197–204. <https://doi.org/10.1080/00049538508256398>

- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, *81*, 417–430. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.417>
- Marsh, H. W. (1990a). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, *2*, 77–172. <https://doi.org/10.1007/BF01322177>
- Marsh, H. W. (1990b). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, *82*(4), 623. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.623>
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L., & Tidman, M. (1984). The Self Description Questionnaire (SDQ): Age effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, *76*, 940–956. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.5.940>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.366>
- Marsh, H. W., Craven, R., & Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development*, *69*(4), 1030–1053. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06159.x>
- Marsh, H.W., Craven, R. and Debus, R. 1999. Separation of competency and affect components of multiple dimensions of academic self-concept: A developmental perspective. *Merrill-Palmer Quarterly*, *45*: 567–601. <https://www.jstor.org/stable/23093373>
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *34*(4), 542–552. <https://doi.org/10.1177/0146167207312313>

- Marsh, H. W., Parada, R. H., & Ayotte, V. (2004). A multidimensional perspective of relations between self-concept (Self Description Questionnaire II) and adolescent mental health (Youth Self-Report). *Psychological Assessment, 16*(1), 27. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.16.1.27>
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Murayama, K., Arens, A. K., Parker, P. D., Guo, J., & Dicke, T. (2018). An integrated model of academic self-concept development: Academic self-concept, grades, test scores, and tracking over 6 years. *Developmental Psychology, 54*(2), 263. <https://doi.org/10.1037/dev0000393>
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist, 20*, 107–125. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006a). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child development, 76*(2), 397–416. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x>
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006b). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: Construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of personality, 74*(2), 403–456. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00380.x>
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*(1), 13–27. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.003>
- Meisenberg, G., & Woodley, M. A. (2015). Gender differences in subjective well-being and their relationships with gender equality. *Journal of Happiness Studies, 16*(6), 1539–1555. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9577-5>
- Mejía-Rodríguez, A. M., Luyten, H., & Meelissen, M. R. (2021). Gender differences in mathematics self-concept across the world: An exploration of student and parent data of TIMSS 2015. *International Journal of Science and Mathematics Education, 19*(6), 1229–1250. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10100-x>

- Muntoni, F., Wagner, J., & Retelsdorf, J. (2021). Beware of stereotypes: Are classmates' stereotypes associated with students' reading outcomes? *Child development*, *92*(1), 189–204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13359>.
- Nelson, G. (1984). The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction, and achievement of grade 7 and 8 students. *Journal of community Psychology*, *12*(3), 276–287. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198407\)12:3<276::AID-JCOP2290120311>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198407)12:3<276::AID-JCOP2290120311>3.0.CO;2-6)
- Nemček, D., Kurková, P., & Wittmannová, J. (2019). Gender Differences in Subjective Well-Being of Healthy High-School Students. *Acta Facultatis Educationis Physicae Universitatis Comenianae*, *59*(2). <https://doi.org/10.2478/afepuc-2019-0014>
- Neto, J., Neto, F., & Furnham, A. (2014). Gender and psychological correlates of self-rated strengths among youth. *Social Indicators Research*, *118*(1), 315–327. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0417-5>
- Obermeier, R., Hagenauer, G., & Gläser-Zikuda, M. (2021). Who feels good in school? Exploring profiles of scholastic well-being in secondary-school students and the effect on achievement. *International Journal of Educational Research Open*, *2*, 100061. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100061>
- Ommundsen, Y., Haugen, R., & Lund, T. (2005). Academic self-concept, implicit theories of ability, and self-regulation strategies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *49*(5), 461–474. <https://doi.org/10.1080/00313830500267838>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. 4. painos. Helsinki.
- Parhiala, P. (2020). The role of learning difficulties and brief treatment for student well-being. *JYU dissertations*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8028-3>
- Parhiala, P., Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., Poikkeus, A. M., & Aro, T. (2018). Profiles of school motivation and emotional well-being among adolescents: Associations with math and reading performance. *Learning and Individual Differences*, *61*, 196–204.

- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Pintrich, P. R., & Blumenfeld, P. C. (1985). Classroom experience and children's self-perceptions of ability, effort, and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 646. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.646>
- Pintrich, P. R., Roeser, R. W., & De Groot, E. A. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139–161. <https://doi.org/10.1177/027243169401400204>
- Rademacher, A. & Koglin, U. (2019). The concept of self-regulation and preschoolers' social-emotional development: A systematic review. *Early child development and care*, 189(14), 2299–2317. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1450251>
- Raffaelli, M., Crockett, L. J., & Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The journal of genetic psychology*, 166(1), 54–76. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.54-76>
- Retelsdorf, J., Schwartz, K., & Asbrock, F. (2015). “Michael can’t read!” Teachers’ gender stereotypes and boys’ reading self-concept. *Journal of educational psychology*, 107(1), 186. <https://doi.org/10.1037/a0037107>
- Rinn, A. N., McQueen, K. S., Clark, G. L., & Rumsey, J. L. (2008). Gender differences in gifted adolescents' math/verbal self-concepts and math/verbal achievement: Implications for the STEM fields. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(1), 34–53. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-818>
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Freedman-Doan, C. (1999). Academic and emotional functioning in middle adolescence: Patterns, progressions, and routes from childhood. *Journal of Adolescent Research*, 14, 135–174. <https://doi.org/10.1177/0743558499142002>

- Ruble, D. N., Feldman, N. S., & Boggiano, A. K. (1976). Social comparison between young children in achievement situations. *Developmental Psychology*, *12*(3), 192. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.12.3.192>
- Rytioja, M., Lappalainen, K., & Savolainen, H. (2019). Behavioural and emotional strengths of sociometrically popular, rejected, controversial, neglected, and average children. *European Journal of Special Needs Education*, *34*(5), 557–571. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1560607>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.10.005>
- Schneider, R., & Sparfeldt, J. R. (2020). Academic competence and affect self-concepts in elementary school students: Social and dimensional comparisons. *Social Psychology of Education*, *23*(1), 233–257. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09532-3>
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279–298). Springer, Dordrecht.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, *46*(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2004). Gender differences in math and verbal self-concept, performance expectations, and motivation. *Sex roles*, *50*(3), 241–252. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000015555.40976.e6>
- Skaalvik, E. M., & Rankin, R. J. (1990). Math, verbal and general academic self-concept: The internal/external frame of reference model and gender differences in self-concept structure. *Journal of Educational Psychology*, *82*(3), 546. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.546>

- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological bulletin*, *129*(2), 216. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216>
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K., & Epstein, M. H. (2012). Cross informant agreement of behavioral and emotional strengths between Finnish students and teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *56*(6), 625–636. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.621135>
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lambert, M. C., Lappalainen, K., & Epstein, M. H. (2014). Behavioral and emotional strength-based assessment of Finnish elementary students: Psychometrics of the BERS-2. *European journal of psychology of education*, *29*(1), 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0184-3>
- 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. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1165796>
- Sointu, E., Savolainen, H., Lappalainen, K., Kuorelahti, M., Hotulainen, R., Närhi, V., ... & Epstein, M. H. (2018). Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201901081108>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, *22*, 360–407. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>
- Steffens, M. C., & Jelenec, P. (2011). Separating implicit gender stereotypes regarding math and language: Implicit ability stereotypes are self-serving for boys and men, but not for girls and women. *Sex roles*, *64*(5), 324–335. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9924-x>
- Stipek, D., & Iver, D. M. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child development*, 521–538. <https://doi.org/10.2307/1130719>

- Supervía, P. U., Bordás, C.S., & Lorente, V. M. (2020). The Mediating Role of Goal Orientation (Task) in the Relationship between Engagement and Academic Self-Concept in Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (22), 8323. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228323>
- Szlyk, H. S. (2020). Suicidal ideation among youths at risk of school dropout: impact of student demographics, stressors, and academic self-concept. *Health & Social Work*, 45(4), 240–248. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1093/hsw/hlaa028>
- Terry, T., & Scott Huebner, E. (1995). The relationship between self-concept and life satisfaction in children. *Social Indicators Research*, 35(1), 39–52. <https://doi.org/10.1007/BF01079237>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of personality and social psychology*, 90(2), 334. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.2.334>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Roberts, B. W., Schnyder, I., & Niggli, A. (2009). Different forces, same consequence: conscientiousness and competence beliefs are independent predictors of academic effort and achievement. *Journal of personality and social psychology*, 97(6), 1115. <https://doi.org/10.1037/a0017048>
- Veenhoven, R. (2000). Well-being in the welfare state: Level not higher, distribution not more equitable. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 2(1), 91–125. <https://doi.org/10.1080/13876980008412637>
- 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>
- Weiss, E. M., Kemmler, G., Deisenhammer, E. A., Fleischhacker, W. W., & Delazer, M. (2003). Sex differences in cognitive functions. *Personality and individual differences*, 35(4), 863–875. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00288-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00288-X)

- Weick, A., Rapp, C., Sullivan, W. P., & Kisthardt, W. (1989). A strengths perspective for social work practice. *Social work, 34*(4), 350–354. <https://www.jstor.org/stable/23715838>
- World Health Organization. (2020). *Basic documents*. World Health Organization.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of educational psychology, 89*(3), 451. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.451>
- Wigfield, A. and Eccles, J.S. 2000. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*: 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Yeung, A. S. (2011). Student self-concept and effort: Gender and grade differences. *Educational Psychology, 31*(6), 749–772. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.608487>
- Yoo, J. P., & Ahn, J. (2017). Understanding the typologies of child subjective well-being: A cross-country comparison. *Children and Youth Services Review, 80*, 22–30. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.061>