



Karvonen Sini-Vuokko

Oppijaminäkäsitys – käsitys minusta oppijana: minä osaan, minä pystyn ja minä onnistun

Kasvatustieteen kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma, Luokanopettaja
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Oppijaminäkäsitys – käsitys minusta oppijana: minä osaan, minä pystyn ja minä onnistun
(Sini-Vuokko Karvonen)

Kasvatustieteen kandidaatin tutkielma, 36 sivua

Toukokuu 2023

Oppijaminäkäsitystä ei juurikaan käsitellä luokanopettajan opintojen kandidaattivaiheessa, vaikka minäpystyvyys nousee esille kasvatustieteiden perusopinnoissa. Tämän kandidaatin tutkielman ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä onkin selvittää, mitä oppijaminäkäsitys tarkoittaa. Tutkielmassa tuodaan esille, mitkä asiat vaikuttavat oppijaminäkäsitykseen ja mihin oppijaminäkäsitys vaikuttaa. Tavoitteeksi nousikin saada selville, miten oppijaminäkäsitys näkyy oppilaan akateemisessa toiminnassa, kuten tehtävien tekemisessä ja tavoitteiden asettamisessa.

Alakouluikäinen lapsi viettää suuren osan arjestaan luokanopettajan kanssa, minkä vuoksi luokanopettaja on merkittävä aikuinen alakouluikäisen elämässä. Luokanopettaja toimii roolimalina, jonka toiminta vaikuttaa keskeisesti opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteeseen. Tutkielman toiseksi tutkimuskysymykseksi on muodostunut kysymys siitä, miten luokanopettaja voi vaikuttaa oppilaansa oppijaminäkäsitykseen. Tämän kysymyksen tavoitteena on selvittää, luokanopettajan roolia oppijaminäkäsityksen muodostumisessa ja mitä asioita luokanopettajan tulee ottaa huomioon oppijaminäkäsityksen suhteen opetuksessa ja kouluarjessa.

Tutkimusmenetelmänä on käytetty kuvailevaa kirjallisuuskatsausta, ja aineistonkeruussa on hyödynnetty monipuolisesti eri tietokantoja. Tutkielmassa on käytetty niin kotimaisia kuin kansainvälisiäkin vertaisarvioituja lähteitä. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että oppijaminäkäsitys eli oppilaan käsitys omasta pystyvyydestään ja itsestään oppijana on yhteydessä akateemiseen toimintaan, kuten sinnikkyuteen ja motivaatioon. Keskeinen tutkimustulos on oppijaminäkäsityksen ja suoriutumisen molemminpuolinen suhde: oppijaminäkäsitys vaikuttaa oppilaan suoriutumiseen ja oppilaan aiemmat suoriutumiset vaikuttavat oppijaminäkäsitykseen. Näin ollen luokanopettajan tulee ottaa oppijaminäkäsitys huomioon. Tutkimustulokset tuovat esille luokanopettajan roolin, sillä esimerkiksi rohkaiseva kannustaminen, sosiaalisen vertailun vähentäminen ja opetusmenetelmien monipuolisuus vahvistavat oppijaminäkäsitystä. Luokanopettajalla on siis vaikutusta oppilaansa oppijaminäkäsityksen muodostumiseen.

Avainsanat: oppijaminäkäsitys, minäkäsitys, minäpystyvyys, minäpystyvyysuskomukset, luokanopettaja

Sisältö

1 Johdanto.....	4
2 Keskeiset käsitteet	6
2.1 Minäkäsitys.....	6
2.2 Minäpystyvyys.....	8
2.3 Minäpystyvyysuskomukset.....	9
3 Tutkimuksen toteutus	10
3.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet.....	10
3.2 Tutkimusmenetelmä	11
3.3 Aineiston hankinta ja eettisyys	12
4 Käsitys itsestä oppijana ja sen merkitys.....	13
4.1 Oppijaminäkäsitys	13
4.2 Oppijaminäkäsityksen merkitys lapsen tulevaisuuden kannalta	16
4.2.1 <i>Uravalinnat</i>	17
4.2.2 <i>Ihmissuhteet</i>	18
5 Luokanopettajan rooli oppilaansa oppijaminäkäsityksen muodostumisessa	20
5.1 Opetusmenetelmät ja motivaatio.....	21
5.2 Sosiaalinen vertailu.....	23
5.3 Palautteen antaminen ja kannustaminen	25
6 Yhteenveto	27
7 Pohdinta	30
7.1 Tutkimuksen luotettavuus.....	30
7.2 Tutkimuksen jatkojalostus	31
Lähteet	33

1 Johdanto

Koulussa koetut kokemukset ovat suuri osa lapsen elämää, sillä merkittävä osa lapsuudesta vietetään esiopetuksessa ja peruskoulussa. Esiopetuksen ja peruskoulun aikana lapsi muodostaa ihmissuhteita niin vertaistensa kuin aikuisten kanssa. Aikuisen tehtävänä on tukea lasta tämän kasvussa (Hellström, 2010). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* perusopetuksen tavoitteeksi nostetaan oppilaan kasvun tukeminen ”tasapainoiseksi ja terveen itsetunnon omaavaksi ihmiseksi” (Opetushallitus [OPH], 2016, s. 19).

Opettajalla ja kouluyhteisöllä on siis merkittävä tehtävä lapsen kasvun tukemisessa. Lapsen kasvaessa hänelle kehittyy ympäriltä saadun palautteen sekä omien havaintojen ja kokemusten kautta minäkuvia (Bailey, 2003). Lapsen käsitykset omista taidoistaan ja minuuden vaikutus oppimiseen ovatkin olleet kasvatustieteilijöiden tutkimusten kohteena jo useita kymmeniä vuosia (Bong & Skaalvik, 2003). Oppilaan omaan kyvykkyyteen liittyviä käsityksiä ja niiden vaikutusta oppimiseen ja koulussa tapahtuvaan käyttäytymiseen ovat tutkineet niin suomalaiset, kuten Koivuhovi kollegoineen, kuin ulkomaalaiset tutkijat, esimerkiksi Bandura ja Hausen kollegoineen.

Tutkijat, kuten Bong ja Skaalvik (2003) ovatkin saaneet selville, että kouluun liittyvät kokemukset ohjaavat lapsen elämän suuntaa, esimerkiksi uravalintoja ja ihmissuhteiden luomista. Koulussa lapsi tutustuu useisiin eri tieteenaloihin, kuten luonnontieteisiin ja humanistisiin tieteisiin. Oppilas saa erilaisia kokemuksia oppiaineisiin liittyen ja siten hänelle kehittyy mielikuvia siitä, millaisia asioita kukin oppiaine pitää sisällään. Kokemusten kautta lapselle syntyy näkemyksiä omasta pärjäämisestään kyseisessä oppiaineessa.

Oppiaine voi tuntua mielekkäältä tai jopa vaikealta. Tutkijoiden mielenkiintoa onkin herättänyt oppijaminäkäsitys. Oppijaminäkäsitys on keskeinen tekijä oppilaan käyttäytymisessä ja toiminnassa, sillä sen on havaittu vaikuttavan oppilaan akateemiseen toimintaan, kuten sinnikkyyteen haasteellisissa tilanteissa ja tehtävistä suoriutumiseen (Bong & Skaalvik, 2003; Zimmerman, 1995). Oppiaineiden määrän kasvaminen siirryttäessä alkuopetuksesta vuosiluokille 3–6 vaatii oppilailta erilaisten opiskelutekniikoiden hallintaa ja opiskelutapojen kehittämistä (OPH, 2016).

Erityisesti vuosiluokilla 3–6 korostetaan omaan oppimiseen liittyvien taitojen kehittämistä (OPH, 2016). Itselleen toimivien ja mieluisten opiskelutapojen tiedostaminen ja kehittäminen eteenpäin edesauttaa elinikäistä oppimista, jossa keskiössä on läpi elämän mittainen halu ja kyky oppia uutta. Perusopetuksessa kannustetaan elinikäiseen oppimiseen ja tuodaan se osaksi lapsen elämää (OPH, 2016). Halu oppia uutta viestii oppimisen mielekkääksi kokemisesta, mikä taas Zimmermanin (1995) tutkimuksen pohjalta viittaa myönteiseen oppijaminäkäsitykseen.

Kuitenkaan oppijaminäkäsitystä ei käsitellä luokanopettajakoulutuksen kandidaattivaiheessa, vaikka Hansenin ja Hendersonin (2019) sekä Pajaresin (2006) mukaan oppijaminäkäsityksen ja akateemisen toiminnan välillä on yhteys. Oppijaminäkäsitys käsitteenä voikin tulla vastaan vasta minäpystyvyyttä ja minäkäsitystä koulukontekstissa tarkasteltaessa. Luokanopettajan roolista oppilaansa oppijaminäkäsityksen muodostumisessa ei juurikaan löydy tutkimustietoa. Artikkeleita, joissa kerrotaan keinoista, joilla opettaja voi vahvistaa oppilaidensa pystyvyyden tunnetta ja siten vaikuttaa oppijaminäkäsitykseen, löytyy vain muutamia, kuten Margolixen ja McCaben vuonna 2006 julkaisema artikkeli. Kuitenkin yleisesti oppijaminäkäsityksiin vaikuttavista tekijöistä löytyy tutkimuksia ympäri maailmaa eri vuosikymmeniltä.

Tämä kandidaatin tutkielma tuo esille, mitä oppijaminäkäsitys tarkoittaa ja mihin oppijaminäkäsitys ja pystyvyyden tunne vaikuttavat lapsen aikuistuesssa. Tutkielmassa nostetaan myös keskiöön luokanopettajan toiminnan vaikutus oppilaansa oppijaminäkäsitykseen. Tutkimustulokset edesauttavat luokanopettajaa työssään kiinnittämään huomiota oppilaidensa oppijaminäkäsityksen. Tulokset auttavat myös hahmottamaan, millaiset tekijät vaikuttavat oppilaiden oppijaminäkäsitykseen sekä miten oppijaminäkäsitys vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen kouluarjessa. Tutkimus on rajattu pääasiassa alakoulukontekstiin, sillä tutkimuksessa keskitytään luokanopettajan rooliin oppilaansa oppijaminäkäsityksessä.

Tutkielma etenee johdannon jälkeen keskeisiin käsitteisiin, jotka luovat samalla teoreettista pohjaa ja viitekehystä tutkimuksen teoriaosuudelle. Tämän jälkeen on tutkimuksen toteutusta käsittelevä luku, jossa kerrotaan valittu tutkimusmenetelmä ja tavat, joilla tutkimuksen aineistoa on kerätty. Tätä seuraa tutkimuksen teoriaosuus, joka on jaettu kahteen lukuun tutkimuskysymysten pohjalta. Näiden jälkeen tutkimuksen päättää yhteenvedo- ja pohdintaluvut. Tutkielman lopussa on APA 7 -tyylin mukainen lähdeluettelo.

2 Keskeiset käsitteet

Tutkimuksen selkeyden ja ymmärrettävyyden vuoksi on tärkeää avata tutkimuksen keskeiset käsitteet. Tieteellisen tiedon julkisuutta lisää tekstin ymmärrettävyys, minkä vuoksi tutkielmassa käytettävät termit tulee selittää tarkasti (Mäntylä ym., 2013). Tässä luvussa avataan käsitteitä, jotka ovat keskeisiä tutkielman teoreettisen osuuden ymmärtämisen kannalta ja samalla luodaan tutkimuksen teoreettinen viitekehys.

Minäkäsityksen ja siihen nivoutuvien käsitteiden, kuten suoritusminäkuvan ja fiksaation, avaaminen luo pohjaa oppijaminäkäsityksen syvällisemmälle ymmärtämiselle. Lapsen minäkäsityksen merkityksen ymmärtäminen oppimisessa ja koulussa tapahtuvan toiminnan taustalla mahdollistaa laajemman oppilaan toiminnan tarkastelun ja syy-seuraussuhteiden tutkimisen. Minäpystyvyys ja minäpystyvyysuskomukset ovat erittäin suuri osa oppijaminäkäsitystä (Bong & Skaalvik, 2003), jonka vuoksi niiden esille tuominen keskeisinä käsitteinä on välttämätöntä.

Keskeisiä käsitteitä käsitellään tutkielmassa koulukontekstissa tuoden esille esimerkkejä minäkäsityksen ja minäpystyvyyden yhteyksistä peruskouluikäisen lapsen käyttäytymiseen. Tutkimuksessa keskitytään siis peruskoulukontekstiin, joka pitää sisällään muun muassa oppilaan ja opettajan toiminnan ja vuorovaikutuksen. Näin ollen muut minäkäsityksen ja minäpystyvyyden osa-alueet, kuten kodin merkitys, jäävät tutkimuksessa vähemmälle käsittelylle. Tutkimuksen teoriaosuudessa viitataan keskeisiin käsitteisiin eli minäkäsitykseen ja minäpystyvyyteen, joten keskeiset käsitteet luovat alustuksen tutkielman varsinaiselle teoriaosuudelle eli tutkimukselle.

2.1 Minäkäsitys

Arkikielessä toisinaan minäkäsitys, minäkuva ja itsetunto käsitteinä sekoittuvat ja ne nähdään toistensa synonyymeinä. Raja käsitteiden välillä onkin häilyvä. Minäkäsitys kehittyy yksilön itsensä vertailun ja havainnoinnin sekä muiden ihmisten kommenttien kautta syntyvistä minäkuvista. Useat minäkuvat, kuten ”olen älykäs” ja ”olen lyhyt”, muodostavat yhdessä minäkäsityksen (Bailey, 2003). Minäkäsitys tarkoittaakin siis yksilön omaa kokonaisvaltaista ja laajaa käsitystä itsestään (Hansen & Henderson, 2019, s. 657; Bong & Skaalvik, 2003, s. 5). Minäkäsitys vastaa kysymyksiin, kuten millaisena yksilö näkee itsensä ulkonäöllisesti tai millaisia arvoja yksilöllä on (Aho, 1996). Itsetunto taas viittaa ihmisen kokonaisvaltaiseen luottamukseen omasta arvostaan ja kyvyistään (Hansen & Henderson, 2019).

Aho (1996, s. 9) kuvailee minäkäsitystä yksilön “asennoitumisena itseensä” ja jakaa yleisen minäkäsityksen kolmeen ulottuvuuteen: 1. todellinen eli reaalinäkäsitys, 2. ihanneminäkäsitys ja 3. normatiivinen minäkäsitys. Reaalinäkäsitys vastaa yksilön kuvaan siitä, millaisena hän itsensä näkee (Aho, 1996, s. 15), esimerkiksi ”olen positiivinen” ja ”olen hyvä kirjoittamaan”. Ihanneminäkäsitys viittaa siihen, millainen yksilö haluaisi olla, kuten ”toivon olevani tulevaisuudessa opettaja”, ja normatiivinen minäkäsitys kertoo, millaisena muut ihmiset yksilön mielestä hänet näkevät (Aho, 1996, s. 15).

Vaikka itsetietoisuus kehittyy jo varhain, käsitys minästä alkaa muotoutumaan noin 5–7 vuoden ikäisenä (Aho, 1996). Minäkäsitys kehittyy pitkän ajan kuluessa useiden tekijöiden ja ihmisen kokemusten kautta (Bailey, 2003). Koulussa lapsi saa paljon palautetta, on ikäistensä seurassa sekä muodostaa uusia ja syviä ihmissuhteita, minkä vuoksi minäkäsitys kehittyy valtavasti juuri peruskouluaiikana. Koulu ympäristönä testaa, arvioi ja vertailee lasten ajattelutaitoja (Bandura, 2016) ja lapsen oppiessa identiteetti, maailmankuva ja ihmiskäsitys rakentuvat sekä käsitys omasta paikasta maailmassa selkeytyy (OPH, 2016).

Minäkäsityksen myöhäisempi kehitys verrattaessa itsetietoisuuteen näkyy muun muassa alkuopetuksessa, kun lapsi yliarvioi taitonsa, esimerkiksi lukemisen suhteen. Tällaisissa tilanteissa on kyse suoritusminäkuvasta (Aho, 1996), mikä on merkittävä minäkäsityksen osa-alue oppijaminäkäsityksen kannalta. Lapsen kohtaamat vaativimmat kognitiiviset ja motivationaaliset haasteet liittyvät akateemisten taitojen kehittymiseen kouluikäisenä (Zimmerman, 1995). Suoritusminäkuva sisältää yksilön kognitiiviset käsitykset akateemisista taidoistaan, kuten onko oppilas mielestään älykäs (Aho, 1996). Suoritusminäkuva muodostuu, kun yksilö vertaa itseään muihin (Skaalvik & Ranken, 1990).

Ihminen voi tiedostamattaan torjua epämiellyttäviä asioita, jolloin epämiellyttävistä kokemuksista ja asioista opittavissa olevat asiat jäävät oppimatta. Torjuessaan epämiellyttäviä tilanteita yksilö pitää mieluummin kiinni tutuista ja turvallisista asioista, mistä käytetään termiä fiksaatio (Aho, 1996). Fiksaatiot voivat näkyä koulussa tilanteissa, joissa oppilas kieltäytyy kokeilemasta uutta opetusmenetelmää tai tekemästä tehtäviä. Kieltäytymisen takana voi olla pelko epäonnistumisesta, mikä Ahon (1996) mukaan onkin syy fiksaatioiden synnylle. Pelko epäonnistumisesta viittaa heikkoon minäkäsitykseen, mikä taas näyttäytyy haasteellisena käyttäytymisenä (Hansen & Henderson, 2019).

Koulussa tapahtuvan kiusaamisen taustalla voi olla kiusaajan heikko minäkäsitys, mikä näyttäytyy esimerkiksi rehvasteluna (Aho, 1996). Hansen ja Henderson (2019) ovat havainneet, että

minäkäsityksellä on yhteyttä mielenterveysongelmiin ja toista loukkaavaan käytökseen. Kiusaamistilanteissa opettajan tulisikin selvittää kiusaamisen taustalla olevia syitä ja havainnoida oppilaiden käsityksiä itsestään. Oppilaan käyttäytymisen ja minäkäsityksen välisten syyseuraussuhteiden ymmärtäminen on oleellista, sillä minäkäsitys ohjaa ihmisen käyttäytymistä (Aho, 1996).

2.2 Minäpystyvyys

Minäkäsityksen ja minäpystyvyyden välille ei voida tehdä tarkkaa rajanvetoa, mutta ero kahden käsitteen välillä kuitenkin on ja minäkäsitys voidaan nähdä minäpystyvyyden yläkäsitteenä. Minäkäsitys on laajempi yksilön käsitys itsestään, kun taas minäpystyvyys viittaa yksilön tilannekohtaisiin käsityksiin osaamisestaan ja pystyvyydestään (Bong & Skaalvik, 2003). Minäpystyvyys tarkoittaa siis yksilön uskomuksia ja arvioita omista kyvyistään ja taidoistaan (Rivai ym., 2021; Lent & Brown, 2013; Bandura, 1986).

Minäpystyvyys liittyy omien kykyjen arviointiin, eikä yksilön fyysisiin tai psyykkisiin ominaisuuksiin (Zimmerman, 1995). Minäpystyvyyteen vaikuttaa yksilön aikaisemmat kokemukset, sosiaalinen vertailu ja ympärillä olevilta ihmisiltä saatu palaute (Rivai ym., 2021; Bong & Skaalvik, 2003). Minäpystyvyys ei suoraan kerro totuutta yksilön taidoista, sillä minäpystyvyys perustuu yksilön omiin tulkintoihin (Bandura, 1986). Minäpystyvyys ei ole pysyvä tai muuttumaton näkemys omasta kyvykkyydestä. Käsitteet omasta minäpystyvyydestä voivat muuttua positiivisten kokemusten tai omien taitojen kehittymisen myötä (Bandura, 1997).

Zimmermanin (1995) mukaan minäpystyvyys on yhteydessä suorituskyvyn hallintaan ja vaikuttaa siihen, millaisia taitoja yksilö haluaa kehittää ja hankkia tulevaisuudessa. Minäpystyvyys nähdäänkin tulevaisuuteen suuntautuvana (Bong & Skaalvik, 2003; Zimmerman, 1995), esimerkiksi ajatuksin ”tulen selviämään tulevasta kokeesta” tai ”opin uuden kielen, kun harjoitellen lisää”. Koska minäpystyvyys on positiivisesti yhteydessä tavoitteiden asettamiseen (Vancouver & Kendall, 2006), oppilaan tavoitteet kertovat, millaisia minäpystyvyyssuomuksia oppilas omaa. Minäpystyvyyttä arvioitaessa keskeistä on selvittää, millaisia kykyjä ja taitoja yksilö uskoo omaavansa (Bong & Skaalvik, 2003).

2.3 Minäpystyvyyssuskomukset

Minäpystyvyyteen liittyvien uskomusten eli minäpystyvyyssuskomusten on havaittu vaikuttavan akateemiseen käyttäytymiseen (Multon ym., 1991). Akateemisella käyttäytymisellä tarkoitetaan oppilaan suoriutumista tehtävistä, sinnikkyyttä haastavissa tilanteissa, valittuja käyttäytymistapoja ja oppilaan panostusta työskentelyyn (Multon ym., 1991). Pajares (2006) havaitsi tutkimuksessaan, että omiin akateemisiin taitoihin vahvasti uskovat odottavat korkeita arvosanoja, esimerkiksi kokeista. Kokeissa menestyminen tarkoittaa, että työn laatu ja työhön panostaminen on tuottanut akateemista hyötyä (Pajares, 2006). Yksilön odottama lopputulos on yhteydessä minäpystyvyyssuskomuksiin (Vancouver & Kendall, 2006; Bandura, 1986).

Toimintakyky edellyttää sopusointua minäpystyvyyssuskomusten sekä tiedon ja taidon välillä (Pajares, 2006). Opiskelijat, joilla on vahva pystyvyyden tunne koulutehtävistä suoriutumiseen liittyen, ovat aktiivisempia tunneilla, työskentelevät ahkerammin ja pysyvät vaikeuksista huolimatta mukana käsiteltävässä asiassa kuin he, jotka epäilevät kykyjään (Zimmerman, 1995). Zimmerman (1995) sai selville minäpystyvyyden vaikuttavan oppilaiden sinnikkyuden ja periksiantamattomuuden vahvistumiseen. Sinnikkyys vaikuttaa oleellisesti siihen, miten ihminen ratkoo ja kohtaa ongelmallisia tilanteita.

Minäpystyvyyssuskomukset luovat pohjaa motivaatiolle, hyvinvoinnille ja eri elämänalueiden aikana muodostuville henkilökohtaisille saavutuksille (Pajares, 2006). Minäpystyvyyssuskomukset vaikuttavat siihen, mitä ihmiset tekevät hallussaan olevilla tiedoilla ja taidoilla (Pajares, 2006). Toisin sanoen, onko yksilöllä ennako-oletuksia lopputuloksesta tai uskaltaako yksilö tehdä jotain uutta ja sitä kautta oppia. Minäpystyvyyssuskomukset ovat tilannekohtaisia eli matematiikkaa koskevat uskomukset voivat poiketa täysin äidinkieltä koskevista pystyvyyssuskomuksista (Zimmerman, 1995).

Oppilaan itselleen asettamiin tavoitteisiin ja toimintaan vaikuttaa oppilaan minäkuva ja -pystyvyyden tunne (OPH, 2016). Vancouver ja Kendall (2006) saivat tutkimuksessaan selville, että yksilöt, joiden minäpystyvyys on alhainen, käyttävät enemmän aikaa opiskeluun. Yksilö ajattelee tuolloin osaamisensa olevan riittämätön, jonka vuoksi hän viettää enemmän aikaa opintojen parissa. Oppilaan myönteisen minäkuvan ja -pystyvyyden vahvistaminen koulussa on keskeistä, jotta oppilas osaa arvioida realistisesti paljonko hänen tulee käyttää aikaa opiskeluun, jotta hän menestyy itselleen mieluisalla tavalla.

3 Tutkimuksen toteutus

Tämä oppijaminäkäsitystä käsittelevä tutkimus on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena ja aineistona on käytetty sekä suomalaisia että kansainvälisiä vertaisarvioituja lähteitä. Tässä luvussa esitellään tarkemmin tutkimuskysymykset, tutkimuksen tavoitteet ja valittu tutkimusmenetelmä. Luvussa käsitellään myös tutkimuksen aineistonkeruutavat ja samalla nostetaan eettisyyteen liittyviä asioita esille, kuten vertaisarviointia. Tutkimuskysymyksien muodostamiseen ja tutkimusmenetelmän valitsemiseen liittyviä valintoja pyritään perustelemaan tutkimuksen toteutusta koskevan kirjallisuuden pohjalta.

3.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet

Tutkimuskysymykset muodostuivat mielenkiinnon ja luokanopettajaopintojen kautta. Oppijaminäkäsityksen teemoista erityisesti mielenkiintoa herättää, miten luokanopettaja voi vaikuttaa oppilaansa oppijaminäkäsityksen muodostumiseen. Näkökulmaksi tähän tutkimukseen muodostui luokanopettajan toiminnan ja oppilaan oppijaminäkäsityksen välisen yhteyden tutkiminen. Tutkimuskysymyksen on oltava aito kysymys ja sellainen, johon tutkimuksella voi vastata (Mäntylä ym., 2013). Tutkimuskysymysten muotoilussa on otettava huomioon se, että kysymykset olisivat neutraaleja ja selkeitä. Tutkimuskysymyksiksi muotoutui kaksi kysymystä:

1. Mitä oppijaminäkäsitys tarkoittaa?
2. Miten luokanopettaja voi vaikuttaa oppilaansa oppijaminäkäsitykseen?

Tutkimuksen tarkoituksena on siis selvittää, mitä oppijaminäkäsitys tarkoittaa ja millaisia teemoja oppijaminäkäsityksen ympärille liittyy. Tarkoituksena on tuoda esille se, millä keinoin juuri luokanopettaja vaikuttaa oppilaansa oppijaminäkäsitykseen. Tutkielman keskeisenä tavoitteena on kuitenkin selvittää: mitä asioita luokanopettajan tulee ottaa huomioon oppijaminäkäsityksen suhteen, millaisessa roolissa luokanopettaja on oppijaminäkäsityksen vahvistamisessa ja miten oppijaminäkäsitys näkyy oppilaan toiminnassa. Hypoteesi on, että luokanopettajan toiminnalla, kuten kehumisella ja opetusmenetelmien valinnalla, on vaikutusta oppilaansa oppijaminäkäsityksen muodostumisessa ja vahvistamisessa. Hypoteesilla tarkoitetaan ennakoletusta siitä, millainen lopputulos tutkimuksesta saadaan (Haaparanta & Niiniluoto, 2016, s. 41).

Tieteellisen tiedon objektiivisen luonteen vuoksi tutkijan mielipide ei saa vaikuttaa lopputulokseen (Haaparanta & Niiniluoto, 2016). Oleellista on siis pohtia, vaikuttaako luokanopettaja olleensa oppilaansa oppijaminäkäsitykseen ja voiko luokanopettaja vaikuttaa negatiivisesti oppilaansa oppijaminäkäsitykseen. Tutkimusaineisto tulee kohdata neutraalisti ilman, että tutkijan omat ennako-oletukset ohjaisivat liikaa aineiston tulkinnassa.

Luokanopettajalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa perusopetuksen vuosiluokkien 0–6 opettajaa, ja erityisesti tutkimuksen keskiössä on oppilaan oma luokanopettaja. Aihepiirin rajaaminen on tärkeää, sillä aihepiirin kokonaisvaltainen hallinta ei takaa hyvää tutkimusta (Metsämuuronen, 2009). Tutkimuksen toisessa tutkimuskysymyksessä rajataan aihepiiri juuri alakoulun kontekstiin puhumalla luokanopettajasta ja hänen oppilaastaan. Kun tutkitaan luokanopettajan vaikutusta oppilaansa oppijaminäkäsitykseen, esille nousee myös keskustelu luokanopettajan merkityksestä lapsen koko minäkäsityksen kannalta. Samalla nousee esille myös kysymys opettajan roolista luokassa sekä opetusmenetelmien valitsemisen ja palautteenantamisen merkitys. Aihe on siis laaja, mutta tutkielmassa pyritään tuomaan tutkimuskysymysten kannalta relevantit asiat esille.

3.2 Tutkimusmenetelmä

Koska tiede ei voi pohjautua yksilölliseen vaistoon (Haaparanta & Niiniluoto, 2016), tutkimusmenetelmänä on käytetty kuvailevaa kirjallisuuskatsausta. Tutkimuksen tarkoituksena on lähestyä oppijaminäkäsitystä ja tutkimuskysymyksiä jo olemassa olevien tutkimusten kautta, joten kuvaileva kirjallisuuskatsaus sopii tutkimusmenetelmäksi juuri tähän tutkimukseen erittäin hyvin. Salmisen (2011) mukaan kirjallisuuskatsauksessa hyödynnetään juuri korkealaatuisesta tutkimustyöstä tehtyjä johtopäätöksiä ja tutkitaan jo tehtyä tutkimusta. Tässä kandidaatin tutkielmassa kootaan tehtyjä tutkimuksia oppijaminäkäsityksestä ja tuodaan esille johtopäätöksiä oppilaan oppijaminäkäsityksestä ja luokanopettajan roolista oppijaminäkäsityksen syntymisessä.

Sopiva tutkimusmenetelmä auttaa löytämään vastauksen tutkimuskysymykseen (Mäntylä ym., 2013). Kirjallisuuskatsauksen tyypeistä juuri kuvaileva kirjallisuuskatsaus on sopivin tähän tutkimukseen. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa käytettyjä lähteitä ei rajaa erilaiset säännöt tai rajaukset ja aineistot ovat laajoja (Salminen, 2011). Yksi tutkimuskysymyksistä on selvittää, mitä tarkoittaa oppijaminäkäsitys, jolloin kuvaileva kirjallisuuskatsaus menetelmänä antaa

mahdollisuuden käsitellä aihetta laajasti, vaikka aihe onkin rajattu toisessa tutkimuskysymyksessä tarkemmin alakoulukontekstiin. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen avulla pystytään tiivistämään tehtyjä tuloksia ja käsittelemään yksityiskohtaisemmin juuri luokanopettajan ja opilaan suhdetta.

3.3 Aineiston hankinta ja eettisyys

Tutkimuksen tiedonhakuvaiheessa on käytetty Oulun yliopiston kirjaston tarjoamia palveluja, kuten tiedonhankintakurssia ja hakupajaa. Keskeisimpiä tietokantoja aineiston hankinnassa on ollut sekä kansainväliset että suomalaiset tietokannat: EBSCO, Scopus, Google Scholar ja FINNA.fi. Tieteellisessä tiedonhaussa on tärkeää ottaa huomioon tieteellisen tiedon kriteereitä, joita ovat muun muassa uutuus ja järjestelmällisyys (Haaparanta & Niiniluoto, 2016). Oleellista tutkimuksen tekemisessä on käyttää mahdollisimman tuoreita lähteitä (Mäntylä ym., 2013). Kun lähteet ovat mahdollisimman uusia, tutkimus on aikaansa sopiva, jolloin tutkielma vastaa aikansa tarpeisiin paremmin. Lähteisiin viitataan tässä tutkimuksessa APA 7 -tyylin mukaisesti niin tekstin sisäisissä viittauksissa kuin lähdeluettelossa.

Koska osa tutkimuksen aineistoista on jo 1980-luvulta, tulee olla tarkka siitä, onko vanhemman lähteen ilmestymisen jälkeen tullut uudempia lähteitä, jotka niin sanotusti kumoavat vanhemman lähteen tulokset. Tärkeää tiedonhaussa onkin ottaa huomioon lähteiden kriittinen arviointi (Metsämuuronen, 2009). Tutkimuksen aineiston hankinnassa on otettu huomioon, onko aineisto vertaisarvioitu, ja onko aineisto luotettava. Aineiston luotettavuutta on tarkasteltu muun muassa Julkaisufoorumin *JUFO-portaali*-verkkosivulla. Vanhempien lähteiden luotettavuutta ja sopivuutta nykypäivään voi tutkia vertaamalla, kuinka paljon viimevuosina julkaistuissa vertaisarvioituissa teksteissä on viitattu vanhempaan aineistoon.

Hakusanojen muodostamisessa on käytetty OR-sanaa yhdistämään synonyymejä tai merkitykseltään lähellä olevia sanoja, kuten *peruskoulu OR alakoulu*, ja AND –sanaa aihepiirien yhdistelemiseen, esimerkiksi *oppilas AND oppijaminäkäsitys*. Asteriskimerkkiä (*) on hyödynnetty hakusanojen katkaisussa, jotta sanojen eri taivutusmuodot tulisivat esille tietokannoissa. Lainausmerkeistä (“”) on apua erityisesti englanninkielisten hakusanojen muodostamisessa, sillä lainausmerkkiä käyttäen hakukone ymmärtää kaksiosaisen sanan yhdeksi sanaksi. Aineistojen etsinnässä on käytetty seuraavia hakulausekkeita: *oppijaminäkäsitys* OR minäpystyvyvy* AND alakoulu* OR peruskoulu* OR luokanopettaj* OR opettaj** sekä *“self image” OR “self-perception” AND “elementary school” OR “primary school” OR “grade school”*.

4 Käsitys itsestä oppijana ja sen merkitys

Keskeiset käsitteet -luku toimii teoreettisena viitekehyksenä varsinaiselle oppijaminäkäsitystä käsittelevälle teoriaosuudelle, sillä minäkäsityksen sekä minäpystyvyyden ja minäpystyvyyssuskomuksen käsitteet luovat pohjaa oppijaminäkäsitykselle. Minäkäsitys tarkoittaa ihmisen kaikenkattavaa käsitystä itsestään (Aho, 1996, s. 9; Hansen & Henderson, 2019, s. 657). Oppijaminäkäsitys on minäkäsityksen osa-alue, jonka vuoksi minäkäsityksen ymmärtäminen oppijaminäkäsityksen taustalla on tärkeää.

Minäpystyvyyssuskomuksilla viitataan käsityksiin omista kyvyistä (Bandura, 1986). Minäpystyvyys ja minäpystyvyyssuskomukset vaikuttavat oppilaan toimintaan ja sitä kautta oppilaan käsitykseen itsestä oppijana (Hansen & Henderson, 2019). Tässä luvussa käsitellään peruskouluikäisen lapsen minäkäsityksen ja minäpystyvyyden kautta oppijaminäkäsitystä sekä avataan, mitkä asiat vaikuttavat oppijaminäkäsitykseen ja mihin oppijaminäkäsitys vaikuttaa. Oppijaminäkäsitystä avataan useiden eri tutkijoiden, kuten Hansenin ja Hendersonin sekä Zimmermannin, tutkimusten kautta.

Oppiminen ja ihmisenä kasvaminen nähdään toisistaan erottamattomina (OPH, 2016). Oppijaminäkäsitys käsitteen avaamisen lisäksi onkin oleellista tuoda esille, millainen merkitys oppijaminäkäsityksellä ja minäpystyvyydellä on lapsen kasvun ja tulevaisuuden kannalta. Kasvattajan on oltava tietoinen, millä tavalla lapsen kokemukset ja kasvattajan toiminta vaikuttavat lapseen ja hänen tulevaisuuteensa. Tämän vuoksi oleellista on tutkia oppijaminäkäsityksen ja minäpystyvyyden vaikutusta lapsen tulevaisuuteen. Luvun lopussa kerrotaan tarkemmin vielä tulevaisuuden osa-alueista eli uravalinnoista ja ihmissuhteiden luomisesta, joihin pystyvyyden tunteet ja uskomukset ovat yhteydessä.

4.1 Oppijaminäkäsitys

Oppilaan minäkäsitys ja minäpystyvyys näkyvät kouluarjessa kokonaisvaltaisesti (Zimmerman, 1995), esimerkiksi lapsen oikeuksista puhuttaessa tai siinä, miten lapsi uskoo selviytävänsä tulevasta kokeesta. Lapsen käsitykset maailmasta ja omasta itsestään heijastuvat niin oppimiseen kuin vuorovaikutustilanteisiin, esimerkiksi sanavalintojen kautta. Oppimiseen liittyvä akateeminen toiminta on yhteydessä oppijaminäkäsitykseen, mikä tarkoittaa oppilaan uskomuksia omasta akateemisesta kyvykkyydestään (Hansen & Henderson, 2019). Oppijaminäkä-

sitys vastaa käsitykseen, millainen oppilas itse ajattelee oppijana olevan. Mitä vanhempi oppilas on, sitä tarkemmat käsitykset hänellä on omista akateemisista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan (Multon ym. 1991). On muistettava, ettei oppilaiden oppijaminäkäsitys välttämättä ole todenmukainen (Hausen ym., 2022; Hansen & Henderson, 2019). Luokanopettaja saa selville oppilaidensa oppijaminäkäsitykset pyytäessään oppilaitaan kuvailemaan omaa osaamistaan (Bong & Skaalvik, 2003).

Opetusmenetelmät, sosiaalinen vertailu, motivaatio, saatu kannustus ja palaute sekä opettajan tulkinnat vaikuttavat siihen, millainen arvio lapselle kehittyy omasta älyllisestä pystyvyydestään (Bandura, 2016, s. 66). Näiden lisäksi oppilaan perhetaustan on havaittu vaikuttavan oppijaminäkäsitykseen ja akateemiseen suoriutumiseen (Affuso ym., 2023). Oppilaat, joiden vanhemmat eivät ole korkeakoulutettuja, omaavat heikomman oppijaminäkäsityksen kuin oppilaat, joiden vanhemmilla on korkeakoulututkinto (Koivuhovi, Vainikainen ym., 2022; Hansen & Henderson, 2019). Vanhempien antama aktiivinen tuki ja kannustus oma-aloitteisuuteen ja sinnikkyYTEEN kehittävät lapsen akateemista oma-aloitteisuutta ja on yhteydessä esimerkiksi kotitehtävistä suoriutumiseen (Affuso ym., 2023; Valdés-Cuervo ym., 2022). Perhetaustan lisäksi etninen tausta vaikuttaa joko heikentävästi tai vahvistavasti oppilaan oppijaminäkäsitykseen (Hansen & Henderson, 2019).

Luokan yleinen akateeminen taso on merkittävä tekijä siinä, onko oppilaalla heikko vai vahva oppijaminäkäsitys. Luokassa, jossa on paljon oppilaita, joiden akateemiset taidot ovat keskimäärin korkeat, on oppilaalla heikompi oppijaminäkäsitys, vaikka hänen akateeminen osaamisensa olisikin vahva (Fleischmann ym., 2022; Hansen & Henderson, 2019). Vastaavasti oppilas, joka on luokassa, jossa keskimääräisesti oppilailla on heikommat akateemiset taidot, omaa edellä mainittua oppilasta vahvemman oppijaminäkäsityksen (Hansen & Henderson, 2019). Tästä ilmiöstä käytetään nimitystä ”Big Fish Little Pond Effect” eli BFLPE (Fleischmann ym., 2022, s. 127; Hansen & Henderson, 2019, s. 658).

Oppijaminäkäsitys vaikuttaa sekä kognitiivisten eli tiedon käsittelyyn liittyvien että metakognitiivisten eli oman ajattelun kehittämiseen liittyvien strategioiden itsesäätelyyn ja käyttämiseen (Pajares, 2006). Minäkäsitys on tällöin yhteydessä kotitehtävien, kokeiden ja muiden koulutehtävien tekemiseen (Hausen, 2022; Pajares, 2006). Sukupuoli vaikuttaa oppijaminäkäsitykseen, ja tytöillä on havaittu olevan poikia myönteisempi suhtautuminen kotitehtäviin ja siten korkeampi kotitehtävistä suoriutumisen taso (Valdés-Cuervo ym., 2022). Tehtävien tekemiseen

tarvitaan oppilaan motivaatiota ja oppilaan kykyä säädellä omaa keskittymistään. Oppilaan motivaatioon, oppimiseen ja sinnikkyyteen vaikuttavat keskeisesti minäpystyvyys ja luottamus omiin kykyihin (Pajares, 2006; Zimmerman, 1995). Oppijaminäkäsitys on siis merkittävästi yhteydessä tehtävien tekemiseen, sinnikkyyteen ja sisäiseen motivaatioon (Bong & Skaalvik, 2003), jolloin suoriutumisen ja oppijaminäkäsityksen välillä oleva vaikutus on molemminpuolista.

Banduran (2016) mukaan älyllinen pystyvyyden tunne kehittyy kognitiivisten kykyjen hallitsemisen kautta, toisin sanoen silloin, kun oppilas tietää oman kyvykkyytensä riittävän tehtävässä suoriutumiseen. Onnistumisen kokemukset lisäävät pystyvyyden tunnetta, jonka vuoksi oppilaan taito- ja ikätason huomioiminen tehtävissä ja tavoitteiden asettamisessa on erittäin tärkeää minäpystyvyyden kannalta (Bong & Skaalvik, 2003). Useat epäonnistumiset vahvistavat fiksaatioita, jolloin haasteelliseksi koettuja asioita vältellään (Bandura, 1986; Bandura, 1997), ja tällöin motivaatio ja pystyvyyden tunne heikkenevät.

Oppilaan positiivinen pystyvyyden tunne vaikuttaa myönteiseen asenteeseen oppiainetta kohtaan (Zimmerman, 1995). Toisin sanoen onnistumisen kokemukset edesauttavat myönteisen suhtautumisen syntymistä oppiainetta kohtaan. Heikon itsetunnon omaava oppilas useimmiten alisuoriutuu (Aho, 1996), siksi pystyvyyden tunteen ja omiin akateemisiin taitoihin liittyvän luottamuksen vahvistaminen ovat välttämättömiä tekijöitä heikon itsetunnon omaavan oppilaan opintojen kannalta (Multon ym., 1991). Oppilas, jolla on vahva pystyvyyden tunne, keskittyy paremmin tehtävästä suoriutumiseen kuin tehtävän välttelyyn (Bozgun & Baytemir, 2022; Rivai ym., 2021).

Haasteet oppijaminäkäsityksessä vaikuttavat oppilaan suoriutumiseen ja ahdistuksen syntymiseen (Zimmerman, 1995). Matematiikka-ahdistus on noussut viime vuosina puheenaiheeksi ja siihen liittyvien tutkimuksien määrä lisääntynyt. Matematiikka-ahdistukseen vaikuttaa useimmiten heikko pätevyyden tunne (Zimmerman, 1995). Vaikka oppilas kokisi matematiikkaa kohtaan ahdistusta eli jokin tietty oppiaine tuntuisi haasteelliselta, ei se tarkoita, että oppilaan oppijaminäkäsitys olisi heikko jokaista oppiainetta kohtaan. Hansen ja Henderson (2019) sekä Koivuhovi ja Marsh kollegoineen (2022) saivat tutkimuksissaan selville, että tytöillä on heikompi matematiikkaan liittyvä oppijaminäkäsitys kuin pojilla. Kuitenkin kokonaisuudessaan tytöillä on havaittu olevan korkeampi oppijaminäkäsitys kuin pojilla (Affuso ym., 2023; Valdés-Cuervo, ym., 2022).

Käsitykset omasta kyvykkyydestä ja akateemisista taidoista vaihtelevat oppiaineittain (Hausen ym., 2022). Tällöin koulupäivän aikana oppilaan oppijaminäkäsitys voi vaihdella lyhyelläkin aikavälillä oppitunnilta toiselle siirryttäessä. Oppijaminäkäsitykseen vaikuttaa keskeisesti oppilaan aiemmat akateemiset saavutukset (Hausen ym., 2022; Koivuhovi, 2019), esimerkiksi koearvosanat tai erityismaininnat. Oppilaan kokonaisvaltainen käsitys osaamisestaan ja kyvykkyydestään ei muutu herkästi luokka-asteelta toiselle siirryttäessä (Koivuhovi, ym., 2019), eli kokonaisvaltaisen oppijaminäkäsityksen muuttuminen on hidas prosessi.

Hausen ja kollegat (2022) saivat tutkimuksessaan selville, että oppilaan persoonallisuus on yhteydessä oppijaminäkäsitykseen. Oppilaat, jotka ovat ulospäin suuntautuneita, omaavat yleensä vahvemman oppijaminäkäsityksen ja uskovat omiin kykyihinsä haastavissa tilanteissa pidemmän ajan (Hausen ym., 2022). Tätä selittää ulospäin suuntautuneiden oppilaiden rohkeus osallistua tunneilla käytäviin keskusteluihin ja uskaliaisuus kysyä apua opettajalta (Hausen ym., 2022). Hausenin ja kollegoiden (2022) tulokset viittaavat vahvasti siihen, että tunnolliset ja ennakkoluulottomat oppilaat omaavat myönteisen oppijaminäkäsityksen.

Luonteeltaan arat oppilaat ovat herkempiä rakentavalle palautteelle, mikä taas johtaa oppijaminäkäsityksen haasteisiin (Hausen ym., 2022). Oppijaminäkäsityksessä tapahtuu eniten vaihtelua oppilailla, joilla on taipumusta masennukseen (Hausen ym., 2022). Herkemmän oppilaan kanssa opettajan tulee olla tarkkana tavoista ja sanavalinnoista, joilla hän ilmaisee palautteensa oppilaalleen. Myös kannustuksen ja tuen määrä pystyyden vahvistamisessa korostuu oppilailla, joilla on heikompi pystyvyyden tunne (Margolis & McCabe, 2006).

4.2 Oppijaminäkäsityksen merkitys lapsen tulevaisuuden kannalta

Minäpystyvyys on merkittävä tekijä elämänvalintojen kannalta, sillä yksilön taidot ja tiedot vaikuttavat siihen, mitä yksilö uskaltaa tehdä tai olla tekemättä (Pajares, 2006). Luottamus omiin tietoihin ja taitoihin ohjaa tavoitteiden asettamista. Opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliseksi tavoitteeksi on kirjattu elinikäisen oppimisen edistäminen (OPH, 2016). Vuosiluokkien 7–9 oppilaanohjauksen yhdeksi tavoitteeksi on määritelty elinikäinen oppiminen, mikä pitää sisällään oppilaan tukemisen halukkuudessa oppia ja hyödyntää vahvuuksiaan (OPH, 2016). Peruskoulussa vahvistettu myönteinen oppijaminäkäsitys on yhteydessä myöhempään akateemiseen suoriutumiseen ja menestymiseen (Hausen ym., 2022). Oppijaminäkäsityksen on havaittu vaikuttavan uravalintoihin (Bong & Skaalvik, 2003).

Pystyvyyden tunne lisää vakautta elämään, ja ikääntyessä minäpystyvyydellä on vaikutusta siihen, millaisia kognitiivisia toimintoja yksilö haluaa ylläpitää (Bandura, 2016). Opettajan tulee olla tietoinen siitä, miten yksilö valitsee ympäristöstään tulevaa tietoa, joka vahvistaa hänen minäkäsitystään (Aho, 1996). Kasvattajan on autettava lasta kehittymään tasapainoiseksi ihmiseksi, mikä edellyttää psyykkistä tasapainoa. Minäkäsitys onkin avainasemassa psyykkisen tasapainon ylläpitämisessä (Aho, 1996). Vaikka koulussa luodaan pohja minäpystyvyydelle, on silti yksilön itse osattava arvioida omaa minäpystyvyyttään läpi elämän. Ikääntyessä ihmisen kyvyt ja taidot muuttuvat, esimerkiksi fyysisessä kyvykkyydessä tapahtuu muutoksia, minkä vuoksi ihmisen on arvioitava omia kykyjään uudelleen (Bandura, 2016).

4.2.1 Uravalinnat

Aikuisuudessa vahva minäpystyvyys vaikuttaa muun muassa uusien taitojen ja menestyksen tavoitteluun (Bandura, 2016). Kun tavoitteet ovat selkeät ja yksilön arvoihin sopivat, ne muuttuvat toiminnaksi (Lent & Brown, 2013). Yksilön arviot omasta kyvykkyydestään on merkittävässä asemassa siinä, millaisiin työtehtäviin yksilö pyrkii (Bentz & Hackett, 1986). Minäpystyvyydellä on merkitystä siinä, miten yksilö etenee urallaan ja uskaltaako hän kouluttautua lisää eri työtehtäviin tai kokonaan uudelle alalle tulevaisuudessa.

Lent ja Brown (2013, s. 561) nostavat esille minäpystyvyyteen liittyvän ”process efficacy” -käsitteen, jolla he viittaavat yksilön kykyyn omaksua juuri niitä kykyjä ja taitoja, joita yksilö tulee tulevassa työelämässä tarvitsemaan. Taitojen ja tehtävien omaksuminen näkyy muun muassa tilanteissa, joissa yksilö vaihtaa uraansa tai päätyy erilaisiin työtehtäviin. ”Process efficacy” -käsite on yhteydessä yksilön pystyvyyteen ohjata ja motivoida edistämään itseään jatkokouluttautumalla ja kehittämällä taitojaan eteenpäin (Lent & Brown, 2013).

Oppijaminäkäsityksen on havaittu vaikuttavan myös kiinnostuksen kohteisiin ja sitä kautta akateemisiin valintoihin ja työuraan (Hausen ym., 2022). Pojilla on vahvempi oppijaminäkäsitys matematiikan taidoissa ja ero tyttöjen ja poikien välillä kasvaa iän myötä (Koivuhovi, Marsh ym., 2022). Naisten ja miesten väliset erot pystyvyydessä näkyvät muun muassa aloilla, jotka ovat joko nais- tai miesvaltaisia. Nais- tai miesvaltaisiin aloihin jakautuminen voi osakseen johtua oppijaminäkäsityksien erilaisuudesta, mikä taas on vaikuttanut siihen, mihin suuntaan lapsi hakeutuu akateemisella koulupolullaan. Yksilö pystyy paremmin saavuttamaan asettamiinsa tavoitteita ja sopeutumaan työelämään, kun ympärillä ei ole esteitä ja muut tukevat häntä

(Lent & Brown, 2013). Peruskoulun tehtävänä onkin tukea lasta tekemään valintoja omista lähtökohdista käsin, eikä esimerkiksi sukupuolen mukaan (OPH, 2016).

Näin ollen olisikin tärkeää tukea tyttöjen matemaattista minäpystyvyyttä ja vastaavasti tukea myös poikien oppijaminäkäsitystä. Pystyvyyden tunnetta vahvistamalla sekä kannustamalla tyttöjä miesvaltaisille aloille ja poikia naisvaltaisille aloille tasoitettaisiin alojen välisiä sukupuolijakaumia. Ammatinvalinnassa keskeistä on tavoitteiden asettaminen ja sosiaalinen tuki (Lent & Brown, 2013). Kokonaan uudelle alalle kouluttautumisen eli alan vaihtamisen mahdollisuuksista tulisi keskustella avoimesti, jotta yksilö pysyisi motivoituneena työrullaan ja löytäisi itselleen mieluisan ammatin. Tällä tavoin kannustettaisiin *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* (OPH, 2016) mainittuun elinikäiseen oppimiseen.

4.2.2 Ihmissuhteet

Ihminen muodostaa elämänsä aikana useita ihmissuhteita perheenjäsenten, ystävien, työ/koulu- ja harrasteyhteisöjen jäsenten ja ikätovereiden kanssa. Itsetunto vaikuttaa ihmissuhteisiin ja niiden arvioimiseen, mutta myös ihmissuhteet vaikuttavat itsetuntoon (Harris & Orth, 2020). Harris ja Orth (2020) saivat selville tutkimuksessaan, että ihmisen iästä riippumatta ihmissuhteet ovat tärkeä osa itsetuntoa. Myönteiset suhteet vahvistavat lapsen minäkäsitystä ja luovat pohjaa vahvalle minäkäsitykselle aikuisuudessa (Harris & Orth, 2020).

Jotkin peruskouluaiikana solmitut ihmissuhteet jatkuvat läpi elämän. Ystävien vaikutusta oppilaiden oppijaminäkäsitykseen on tutkittu vähän (Jansen ym., 2022). Jansenin ja kollegoiden (2022) tutkimuksesta selviää, että yksilön henkilökohtaiset piirteet vaikuttavat ystävien ja opiskelukavereiden valintaan. Oppilas valitsee ystävikseen henkilöitä, jotka ovat ominaisuuksiltaan samankaltaisia (Jansen ym., 2022). Tällöin oppilas, jolla on vahva pystyvyyden tunne ja myönteinen asenne koulutehtäviin, todennäköisesti solmii ystävyssuhteen samankaltaisen oppilaan kanssa. Oppilaat, jotka ovat osa niin sanottua menestyvien ryhmää, kokevat usein, että heidän tulee menestyä opinnoissaan myös ollakseen osa ryhmää (Jansen ym., 2022).

Nuoret, jotka epäilevät sosiaalisia taitojaan, kuvittelevat usein, että heidät hylätään ennen kuin he ovat edes ottaneet sosiaalista kontaktia muihin (Pajares, 2006). Ihmissuhteiden luominen on haasteellista, jos sosiaalinen kanssakäyminen tuntuu vaikealta ja ahdistavalta. Lapset ja nuoret, joilla on heikko itsetunto, kokevat enemmän negatiivisia ihmissuhteita ja siten saavat vähem-

män sosiaalista tukea muilta (Harris & Orth, 2020). Jos yksilöllä on heikko luottamus kykyihinsä, hän todennäköisesti välttelee kontaktien ottamista. Tuolloin hän menettää potentiaalisen tilaisuuden, esimerkiksi ystävyys- tai parisuhteen muodostumiselle (Pajares, 2006).

Yhdessä muiden kanssa vietetyllä ajalla ja kokemusten jakamisella sekä myönteisellä ja vastavuoroisella palautteen antamisella on Harrisin ja Orthin (2020) tutkimuksen mukaan havaittu olevan vaikutusta ihmisen itsetunnon kehittymiseen. Tärkeää olisikin luokanopettajan läsnäolo luokassa ja tietoisuus luokan ilmapiiriin vaikutuksesta oppilaan itsetuntoon ja sitä kautta minäkäsitykseen ja minäpystyvyyteen. Luokan ilmapiiri on keskeisessä asemassa siinä, millä tavoin ikätovereiden kanssa solmitut suhteet vaikuttavat oppilaaseen ja miten oppilas vaikuttaa itse ikätovereihinsa.

5 Luokanopettajan rooli oppilaansa oppijaminäkäsityksen muodostumisessa

Banduran (2016) mukaan lapsen oppijaminäkäsitys muodostuu monen eri tekijän kautta. Nämä tekijät ovat jo aiemmin mainitut opetusmenetelmät, motivaatio, vertailu, kannustuksen ja palautteen laatu sekä opettajan tulkinnat oppilaansa osaamisesta (Bandura, 2016). Oppilaan minäkäsityksellä on vaikutusta siihen, miten hän näkee ja kokee maailmaa. Oppilaan tulkinnat maailmasta heijastuvat opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteeseen. Heikon minäkäsityksen omaava oppilas tulkitsee opettajan käyttäytymistä eri tavalla kuin vahvan minäkäsityksen omaava oppilas (Aho, 1996). Oppilas, jolla on heikko minäkäsitys, voi nähdä opettajan puolueellisena akateemisesti lahjakkaiden oppilaiden hyväksi (Aho, 1996).

Niin huoltajien kuin opettajien vastuulla on valmistaa yhteiskuntaan toimintakykyisiä ja itsevarmoja yksilöitä, joilla on voimavaroja ja osaamista tavoitella unelmiaan ja pyrkiä tavoitteiden saavuttamiseen (Pajares, 2006). Peruskoulussa kasvatuksen yhtenä tavoitteena onkin lapsen kasvattaminen itsenäiseksi yhteiskunnan jäseneksi (OPH, 2016). Yksilön saama palaute ja havainnot toisten käyttäytymisestä vaikuttavat hänen minäkäsitykseensä (Aho, 1996), jolloin kaikki lapsen ympärillä olevat ihmiset ovat merkittävässä asemassa siinä, miten vahvaksi ja millaiseksi lapsen käsitys itsestään kehittyy. Koska itseluottamusta tarvitaan elämän eri osa-alueilla läpi koko elämän ajan, opettajan tulisi auttaa oppilasta kehittämään vahva itseluottamus (Pajares, 2006).

Koulussa opettajalla on mahdollisuus parantaa oppilaidensa osaamista ja itseluottamusta (Pajares, 2006). Kasvattajan täytyy olla tarkkana, että minäpystyvyys vastaa oppilaan todellisia taitoja. Vancouver & Kendall (2006) havaitsivat tutkimuksessaan, että yritys lisätä minäpystyvyyttä voi kohdistua takaiskuksi, jos kasvattaja ei ota huomioon oppilaan tiedon ja taidon kapasiteetin kasvua. Minäpystyvyyden kehittämisessä keskeistä on siis oppilaan ikä- ja taitotason huomioiminen, esimerkiksi opetusmenetelmien valinnassa. Kasvattajan kannattaisikin ennemmin keskittyä parantamaan oppimiseen ja valmistautumiseen liittyvää motivaatiota kuin suoraan pyrkiä vaikuttamaan minäpystyvyyteen (Vancouver & Kendall, 2006). Toisin sanoen minäpystyvyyteen vaikuttaminen epäsuorasti, esimerkiksi motivaation kautta, toimii tehokkaammin kuin suoraan vaikuttaminen.

Opettajan omalla osaamisella ja minäpystyvyydellä on vaikutusta siihen, millaisen oppimisympäristön opettaja luo kognitiivisten kykyjen kehittymiselle (Bandura, 2016). Lapsi omaksuu

käyttäytymismalleja ja normeja ympärillään olevilta ihmisiltä, minkä vuoksi luokanopettaja ja muu koulun henkilökunta toimivat roolimalleina ja esimerkin näyttäjinä lapselle. Zimmerman (1995) havaitsi optimistiseen eli myönteiseen ja kannustavaan opetukseen osallistuneiden peruskoululaisten olevan tehokkaampia ja sinnikkäämpiä ongelmanratkaisutilanteiden aikana. Näin ollen opettajan oma myönteinen suhtautuminen elämään ja itseensä heijastuu myös oppilaisiin opettajan toiminnan kautta.

Vahvan pystyvyyden tunteen omaavat oppilaat ovat sinnikkäämpiä kuin heikon pystyvyyden tunteen omaavat oppilaat (Pajares, 2006; Zimmerman, 1995). Sinnikkyuden kehittyminen edellyttää vaikeuksien voittamista (Bandura, 2016), sillä vaikeista tilanteista selviäminen kehittää uskoa omiin kykyihin. Pahimmissa tilanteissa itseensä luottamisen puute voi johtaa aikuisuudessa stressiin ja masennukseen (Bandura, 2016). Omiin kykyihin luottamista kehittää muilta saatu palaute. Opettajan kannustaminen ja myönteinen palaute onkin merkittävässä asemassa lapsen minäpystyvyyden kannalta (OPH, 2016).

Lapsi tarvitsee vakaan, realistisen ja vahvan minäpystyvyyden luomisessa kasvattajan apua (OPH, 2016). Opettajalla on vaikutusta siihen, millaiseksi oppilaan oppijaminäkäsitys kehittyy, sillä luokanopettajan tulkinnat oppilaidensa osaamisesta vaikuttavat yksilötasolla oppilaalle annettavan palautteen ja kannustamisen laatuun ja määrään (Bandura, 2016). Koko oppilasryhmän tasolla opettajan tulkinnat oppilaidensa osaamisesta heijastuu opetusmenetelmien valintaan. Seuraavissa kolmessa alaluvussa käydään tarkemmin läpi keskeisiä oppijaminäkäsitykseen liittyviä asioita, jotka vaikuttavat opettajan toiminnan kautta oppilaan oppijaminäkäsitykseen.

5.1 Opetusmenetelmät ja motivaatio

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014 Opetushallitus (2016) on kirjannut oppilaan oikeudeksi hyvän opetuksen ja onnistumisen kokemusten saamisen. Kirjavat ja monipuoliset työtavat mahdollistavat oppilaalle mahdollisuuden osoittaa osaamistaan monin eri tavoin (OPH, 2016). Erilaisia opetusmenetelmiä käyttäessä luokanopettaja ottaa huomioon yksilöllisiä tarpeita ja oppimistapoja. Mieluisan oppimistavan löytämistä kullekin oppilaalle edesauttaa erilaisten opetusmenetelmien käyttäminen. Peruskoulussa oppilasta ohjataan löytämään oma tapansa oppia ja kehittämään omaa oppimistaan (OPH, 2016).

Onnistumisen kokemukset vahvistavat lapsen kasvavaa käsitystä omasta pystyvyydestään (Zimmerman, 1995), kun taas epäonnistumisen kokemukset vaikuttavat itsetunnon heikkeneemiseen (Aho, 1996). Myönteiset kokemukset ja tunteet tukevat oppimista ja kannustavat oppilasta kehittämään itseään entistä enemmän (OPH, 2016). Kun opiskelu koetaan mielekkääksi, tehtävistä kieltäytyvä käyttäytyminen vähenee (Bozgun & Baytemir, 2022). Olisikin tärkeää, että luokassa opettaja tarjoaisi onnistumisen kokemuksia tasapuolisesti kaikille.

Jos lapsi luulee, ettei hän kykene suorittamaan koulutehtäviään, hänellä on motivaation kanssa haasteita. Motivationaaliset haasteet näkyvät tehtävissä luovuttamisena ja tehtävien välttelyinä (Margolis & McCabe, 2006) Vahvuuspedagogiikka ja positiivinen pedagogiikka ovat esimerkkejä menetelmistä, joita luokanopettaja voi luokassaan toteuttaa oppilaansa minäpystyvyyden ja minäkäsityksen vahvistamiseksi. Myönteinen oppijaminäkäsitys tukee sisäisen motivaation vahvistumista (Bong & Skaalvik, 2003).

Oppilas, jolla on vahvat minäpystyvyyssuomukset, saattaa käyttää vähemmän resursseja eli vähemmän aikaa opiskeluun kuin oppilas, jolla minäpystyvyys on suhteellisen alhainen (Vancouver & Kendall, 2006). Vancouver ja Kendall (2006) saivat selville tutkimuksessaan minäpystyvyyden olevan negatiivisesti yhteydessä suunnitteluun ja opiskeluaikaan. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat, joilla on vahva minäpystyvyys, eivät niin sanotusti hukanneet resurssejaan eli käyttäneet aikaa opiskeluun, jos he uskoivat pärjäävänsä, esimerkiksi tulevassa kokeessa (Vancouver & Kendall, 2006). Tällaisessa tilanteessa oppilaalla ei vaikuta olevan motivaatiota kehittää omaa osaamistaan entisestään. Oppilaalla on oltava realistinen kuva omasta osaamisestaan, jotta hän osaa ohjata toimintaansa oppimisen kannalta hyödyllisesti ja pysyä motivoituneena.

Oppilaiden motivaatioon ja oppimistuloksiin vaikuttaa luokanopettajan oma jaksaminen (Klusmann ym., 2022). Opettajan hyvinvointi näkyy opetuksen laadussa, opettajan antamassa tuen määrässä ja luokahuoneen organisoinnissa (Klusmann, ym., 2022). Keskeistä on pitää opettajan hyvinvoinnista huolta, jottei opetuksen ja vuorovaikutuksen laatu kärsisi. Opetuksen laatu, opettajan tarjoaman tuen määrä ja luokahuoneen organisointi ovat yhteydessä oppilaan koulumenestykseen ja minäkäsitykseen (Klusmann, ym., 2022). Opettajan oma jaksaminen ja motivaatio näkyy myös siinä, miten paljon hän käyttää aikaa erilaisten opiskelustrategioiden opettamiseen. Erilaisten työskentely- ja opiskelutekniikoiden opettaminen auttaa oppilasta oppimaan tavat, jotka toimivat hänelle ja joiden avulla hän voi menestyä opinnoissaan (Margolis & McCabe, 2006).

Oppilailla, jotka opiskelevat luokissa, joissa painotetaan jotain tiettyä oppiainetta, kuten taideaineita tai kieliä, ei ole huomattavasti heikompa tai vahvempaa uskomusta kykyihinsä kuin oppilailla, jotka opiskelevat normaalin oppimäärän mukaan (Koivuhovi, Vainikainen ym., 2022). Opetuksen järjestämisen tasolla ei ole siis merkitystä oppilaan minäpystyvyyssuhteen suhteen. Merkittävämpää on siis luokan sisällä tapahtuva motivaation lisääminen ja sellaisten opetusmenetelmien valinta, jotka lisäävät onnistumisen kokemuksia ja ovat oppilaan ikä- ja taitotasoon nähden sopivia.

Tehtävien tulee tarjota oppilaalle pienten haasteiden kautta onnistumisen kokemuksia, mutta myös olla motivoivia. Motivaatiota lisää oppilaiden mielenkiinnonkohteiden huomioiminen opetuksessa ja oppilaiden mukaan ottaminen valintatilanteisiin (Margolis & McCabe, 2006). Oppilaiden mielipidettä voi kysyä muun muassa tilanteissa, joissa pohditaan, koostuuko opintojakso lopuksi olevasta kurssikokeesta vai pienemmistä kokeista pitkin opintojaksoa. Oppilaiden osuus suunnitteluvaiheessa tulisikin lisääntyä siirryttäessä vuosiluokalta toiselle (OPH, 2016). Oppilaiden kanssa tehdyt yhteiset päätökset osallistavat oppilaita ja samalla oppilaiden ääni tulee kuuluviin. Oppilaiden mielipiteiden ja ajatuksien huomioiminen kehittää oppilaiden oppijaminäkäsitystä vahvemmaksi (Leflot ym., 2010).

5.2 Sosiaalinen vertailu

Oppijaminäkäsitys kehittyy kolmesta erilaisesta vertailuprosessista, jotka ovat ”sosiaalinen vertailu, ajallinen vertailu ja ulottuvuusvertailu” (Wolff ym., 2018, s. 1005). Sosiaalisessa vertailussa oppilas vertaa saavutuksiaan muihin luokkatovereihinsa, kun taas ajallisessa vertailussa oppilas vertailee omaa suoritustaan aikaisempiin suorituksiin (Wolff ym., 2018, s. 1005). Ulottuvuusvertailussa oppilas asettaa vastakkain eri oppiaineissa tapahtuvat saavutukset eli oppilas vertaa esimerkiksi matematiikan ja englannin kielen kykyjä keskenään (Wolff ym., 2018, s. 1005). Vertailua on siis useampaa erilaista eli niin ryhmässä tapahtuvaa kuin yksilöllistä.

Koulussa oppilaiden suorituksia vertaillaan, mikä vaikuttaakin oppilaan minäpystyvyyteen ja oppijaminäkäsitykseen (Bandura, 2016; Zimmerman, 1995). Kolmesta vertailuprosessista sosiaalinen vertailu vaikuttaa kuitenkin eniten oppijaminäkäsitykseen (Wolff ym., 2018), vaikka myös oppilaan omat aiemmat suoritukset ovat merkittävä tekijä oppijaminäkäsityksen muodostumisessa (Koivuhovi ym., 2019). Muiden onnistumiset ja epäonnistumiset voivat vaikuttaa oppilaan omaan tehokkuuteen ja motivaatioon (Jansen ym., 2022; Zimmerman, 1995). Yksilöllisyyttä korostava luokkahuone ja ohjeistus vähentävät sosiaalista vertailua (Bandura, 2016).

Sosiaalisen vertailun minimoiminen kohdistaa keskittymisen yksilön omaan toimintaan eli ajalliseen vertailuun ja ulottuvuusvertailuun.

”Big Fish Little Pond Effect” eli BFLPE johtuu ikäryhmän sisällä tapahtuvasta vertailusta (Fleischmann ym., 2022; Hansen & Henderson, 2019). Opettajan tulisikin vähentää sosiaalista vertailua luokkahuoneessaan korostamalla yksilön henkilökohtaisia suorituksia ja niissä onnistumisia (Wolff ym., 2018). Erityisesti akateemisesti heikomman lapsen tukeminen on tärkeää, mutta niin kuin BFLPE-ilmiöstä selviää, myös akateemisesti lahjakas lapsi tarvitsee tukea oppijaminäkäsityksensä vahvistamisessa. Opettajan siirtämä painopiste pois sosiaalisesta vertailusta voi ennaltaehkäistä oppimisvaikeuksia (Wolff ym., 2018). Keskittymisen siirtäminen pois sosiaalisesta vertailusta antaa mahdollisuuden keskittyä yksilön tarpeisiin.

Vertaisvaikutus tarkoittaa ilmiötä, jossa ryhmä vaikuttaa jäseniinsä yksilön omaksuessa ryhmän jäseniltä toimintamalleja (Hellström, 2010). Lapsen kasvaessa käsitys itsestä muodostuu tarkemmaksi, jolloin hän on herkempi ikätovereilta saatuun palautteeseen (Hellström, 2010). Koi-vuhovi ja Marsh kollegoineen (2022) vahvistivat tutkimuksessaan ilmiön, jonka mukaan lapsen kasvaessa sosiaaliset vertailuprosessit vahvistuvat eli vertailua tapahtuu useammin ja vertailun merkitys korostuu. Opettajan pyrkiessä vähentämään luokan sisällä tapahtuvaa vertailua, luokan ilmapiiri ja oppilaiden oman toiminnan merkitys korostuu.

Luokan ilmapiiriin vaikuttaa keskeisesti se, miten oppilaat suhtautuvat toisiinsa ja millaiset käsitykset heille on muodostunut toisistaan. Oppilaat ovat tietoisempia luokkatovereidensa akateemisista taidoista kuin luokan ulkopuolisten, samaan ikäryhmään kuuluvien oppilaiden (Janzen ym., 2022). Luokkahuoneessa kykyjen mukaan luokittelu asettaa oppilaita epätasa-arvoiseen asemaan ja korostaa luokan sisäisiä valta-asetelmia oppilaiden välillä, jolloin luokan sisälle muodostuu vastakkainasettelua ja kilpailutilanteita. Kilpailu heikentää epäonnistumisten kautta minäpystyvyyttä ja minäpystyvyyden kautta tehokkuutta (Bandura, 2016). Kykyjen mukaan luokittelu heikentää minäpystyvyyden tunnetta etenkin heillä, jotka ovat osaamisensa mukaan luokiteltu heikompiin (Bandura, 2016).

Kuitenkaan vertailua ei tule nähdä ainoastaan negatiivisessa valossa. Vertainen voi toimia myös mallina onnistumisista (Margolis & McCabe, 2006). Jos vertainen koetaan samantasoisena, esimerkiksi akateemisilta taidoiltaan, voi vertaisen suoriutuminen toimia esimerkkinä siitä, että yksilö itsekin voi selviytyä annetusta tehtävästä (Margolis & McCabe, 2006). Tällaisessa tilanteessa toisen onnistuminen näyttää onnistumisen olevan mahdollista ja vahvistaa yksilön omaa uskoa kykyihinsä.

5.3 Palautteen antaminen ja kannustaminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (OPH, 2016) todetaan, että rohkaiseva palaute kehittää lapsen luottamusta omiin mahdollisuuksiin. Palautteen antaminen on yksi oppijaminäkäsitykseen ja minäpystyvyyteen vaikuttavista tekijöistä (Rivai ym., 2021; Margolis & McCabe, 2006). Mitä luotettavampi ja uskottavampi palautteen antaja on, sitä enemmän lapsi uskoo palautteen antajaa (Margolis & McCabe, 2006). Kyvykkyyteen liittyvä palautteen antaminen kohottaa oppilaan pystyvyyden tunnetta ja motivaatiota tehdä tehtäviä (Zimmerman, 1995).

Oppilas tarvitsee kasvaessaan koulu yhteisöltä apua, kannustusta ja välittämisen tunnetta (OPH, 2016). Opettajan antama tuki vaikuttaa motivaatioon ja itsetehokkuuteen, jotka taas vaikuttavat akateemiseen suoriutumiseen (Affuso ym., 2023). Opettajan antamalla palautteella on siis merkitystä oppilaan käsitykseen omasta menestymisestään ja kyvyistään pärjätä. Jos oppilas epäonnistuu saadusta kannustuksesta huolimatta, palautteen ja kannustuksen arvo laskee, jolloin oppilas ei enää luota muilta saatuun verbaaliseen tukeen (Margolis & McCabe, 2006). Jotta verbaalisen tukemisen arvo ei laskisi lapsen silmissä, tulee lapsen kanssa pohtia tekijöitä, jotka johtivat onnistumiseen tai epäonnistumiseen (Margolis & McCabe, 2006). Tällöin palautteen antaminen on tilannekohtaista ja opettaja pystyy kannustamaan lasta oikealla tavalla eteenpäin. Tällainen keskustelu lapsen kanssa kehittää myös lapsen omaa itsereflektiokykyä.

Kannustaminen ennen tehtävästä suoriutumista olisi tärkeää, jotta lapsen olo ennen suoritusta kevenisi ja lapsella olisi mahdollisimman vahva pystyvyyden tunne. Huono fyysinen olo ennen suoritusta jättää tehtävästä epämukavan muistijäljen (Margolis & McCabe, 2006). Jos oppilaalla on haasteita lukemisessa, voi luokassa ääneen lukeminen olla jännittävää ja tehdä oppilaan olon tukalaksi. Tällöin ääneen lukemisesta luokassa jää epämiellyttävä kokemus. Rohkaisuun ja kannustamiseen lisäksi opettaja voi auttaa jännittävää lasta muun muassa hengitysharjoitusten avulla (Margolis & McCabe, 2006), jolloin oppilaan olo kevenee.

Koska luonteeltaan herkemmat oppilaat ovat hauraampia vaihtelevalla palautteella (Hausen ym., 2022), tulee opettajan tuntea oppilaansa hyvin osatakseen antaa mahdollisimman oppilaslähtöistä ja yksilöllistä palautetta. Kun myönteinen palaute kohdistuu ainoastaan tiettyihin ihmisiin, palautteen ulkopuolelle jäänyt tuntee itsensä ulkopuoliseksi (Aho, 1996). Oppilaiden välinen vertailu korostuu, jos opettaja kohdistaa myönteistä palautetta toistuvasti vain tiettyihin oppilaisiin. Tuolloin heikon itsetunnon omaava oppilas voi nähdä opettajan puolueellisena (Aho, 1996).

Jos oppilaalla on heikko oppijaminäkäsitys ja sitä kautta heikko pystyvyyden tunne, opettajan tulisi kannustaa ja rohkaista oppilasta yrittämään. Kannustaminen nousee keskiöön varsinkin, jos oppilas on itsekriittinen. Itsekriittinen oppilas voi kieltäytyä tehtävistä, jotka tuntuvat hänestä epämiellyttäviltä tai joista oppilas ei usko selviytyvänsä. Luokanopettajan tulisi tuoda oppilailleen selväksi, että onnistuminen on mahdollista, jos uskaltaa yrittää ja olla sinnikäs (Margolis & McCabe, 2006). Näin opettajan antama tuki auttaa oppilasta tavoitteiden asettamisessa ja toivottujen tuloksien saavuttamisessa (Affuso ym., 2023).

Vahvan pystyvyyden omaaville oppilaille kannustamista ja rohkaisua parempi pystyvyyttä vahvistava keino voi olla oman toiminnan kehittäminen eteenpäin. Tämä edellyttää tasaisin väliajoin saatua palautetta. Tehtävien aikana saatu palaute ohjaa oppilasta toivottuun suuntaan ja siten vahvistaa oppilaan pystyvyydentunnetta (Margolis & McCabe, 2006). Kuitenkin oli sitten heikko tai vahva oppijaminäkäsitys, palautteella ja kannustamisella on merkitystä oppilaan opintojen kannalta. Kun opettaja kannustaa oppilaitaan tutkimaan mielenkiinnon kohteitaan, hän samalla vahvistaa oppilaan oppijaminäkäsitystä (Leflot ym., 2010). Ilmapiiri, jossa kannustetaan tutkimiseen, vie eteenpäin myös elinikäisen oppimisen mallia.

6 Yhteenveto

Tutkimuksen tuloksien kokoaminen yhdistää tutkimustulokset ja selkeyttää tutkimuksen rakennetta. Seuraavaksi tutkimuskysymyksiin vastataan tutkimuksessa käytettyjen kansainvälisten ja kotimaisten lähteiden tuloksien perusteella. Tutkimuskysymyksiä on kaksi: 1. Mitä oppijaminäkäsitys tarkoittaa? ja 2. Miten luokanopettaja voi vaikuttaa oppilaansa oppijaminäkäsitykseen? Tässä luvussa kootaan myös yhteen tutkimuksen teoreettinen osuus. Tutkimuskysymyksiensä lisäksi pohditaan, toteutuiko tutkimuksen tavoitteet saatujen tulosten pohjalta.

Oppijaminäkäsitys tarkoittaa oppilaan uskomuksia omista akateemisista kyvyistään ja vastaa kysymykseen, millainen minä olen oppijana (Hansen & Henderson, 2019). Oppijaminäkäsitykseen vaikuttaa useita lapsesta itsestäänkin riippumattomia asioita. Vanhempien koulutustausta muovaa lapsen oppijaminäkäsitystä (Koivuhovi, Vainikainen ym., 2022; Hansen & Henderson, 2019). Vanhempien koulutustausta näkyy vanhemman antamassa tuen määrässä, mikä siten vaikuttaa lapsen akateemiseen sinnikkyYTEEN ja motivaatioon (Affuso ym., 2023; Valdés-Cuervo ym., 2022). Vanhemman koulutustaustan ja tuen määrän ja laadun lisäksi oppijaminäkäsitykseen vaikuttaa etninen tausta (Hansen & Henderson, 2019) ja sukupuoli (Valdés-Cuervo ym., 2022).

Lapsesta riippumaton oppijaminäkäsitykseen vaikuttava tekijä on myös muiden ikätovereiden akateeminen osaaminen. Luokan yleinen akateeminen taso heijastuu myös lapsen omaan käsitykseen omasta kyvykkyydestään, mistä käytetään BFLPE eli ”Big Fish Little Pond Effect” -termiä (Fleischmann ym., 2022; Hansen & Henderson, 2019). Tämä perustuu luokan sisäiseen vertailuun, jossa oppilas vertaa omaa ja toisten toimintaa ja saavutuksia keskenään. Tällöin oppilaan oma aiempi suoriutuminen vaikuttaa oppilaan omaan oppijaminäkäsitykseen (Hausen ym., 2022; Koivuhovi ym., 2019).

Oppijaminäkäsitys heijastuu oppilaan toimintaan, esimerkiksi sosiaalisen vertailun määrään. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen tutkielman tavoitteena oli selvittää, miten oppijaminäkäsitys näkyykin oppilaan toiminnassa. Oppijaminäkäsitys vaikuttaa oppilaan kognitiivisiin ja metakognitiivisiin toimintoihin (Pajares, 2006), jolloin oppijaminäkäsitys heijastuu oppilaan toimintaan. Oppilaan minäkäsityksen vahvuus näkyy siinä, miten motivoitunut oppilas on, miten oppilas suoriutuu hänelle annetuista tehtävistä ja kuinka sinnikkäästi oppilas toimii haastavissa tilanteissa (Pajares, 2006; Zimmerman, 1995). Motivaatiolla, oppimisella ja sinnik-

kyydellä on vastavuoroisesti taas merkitystä oppijaminäkäsitykseen. Oppijaminäkäsitys korreloi lapsen nykyhetken lisäksi lapsen tulevaisuuteen, sillä oppijaminäkäsitys on yhteydessä uravalintoihin ja ihmissuhteiden muodostumiseen (Jansen ym., 2022; Bong & Skaalvik, 2003).

Tutkimuksen tavoitteeksi nousseeseen ja toiseen tutkimuskysymykseen nivoutuvaan kysymykseen siitä, millainen rooli luokanopettajalla on oppilaan oppijaminäkäsityksen kannalta, Banduran (2016) havainnot antavat hyvin vastauksen. Bandura (2016) on koonnut oppijaminäkäsitykseen vaikuttaviksi tekijöiksi opetusmenetelmät, sosiaalisen vertailun, motivaation, saadun kannustuksen ja palautteen sekä opettajan tulkinnat lapsen kyvykkyydestä ja osaamisesta. Näissä kaikissa edellä mainituissa asioissa luokanopettajalla on jonkinlainen rooli ja näin ollen luokanopettajan kiinnittäessä huomiota toimintaansa hän pystyy vaikuttamaan oppilaansa oppijaminäkäsitykseen.

Opettajan tehtävänä on auttaa oppilastaan kehittämään kestävä itseluottamus (Pajares, 2006). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* (OPH, 2016) mainitaan myös, miten merkittävä opettajan rooli kannustajana ja myönteisen palautteen antajana on oppilaan minäpystyvyyden kannalta. Opettajan tulkinnat oppilaan osaamisesta näkyvät siinä, millaista palautetta ja kannustusta opettaja oppilaalleen antaa. Palautteen antaminen voimistaa oppilaan pystyvyyden tunnetta ja motivaatiota (Rivai ym., 2021; Bandura, 2016; Zimmerman, 1995), minkä vuoksi palautteen antaminen mahdollisimman pian suorituksen jälkeen on välttämätöntä akateemisen toiminnan kannalta.

Ennen suoritusta opettajan kannustaminen on merkittävä tekijä oppilaan pystyvyyden vahvistamisessa (Bandura, 2016; Margolis & McCabe, 2006). Jos oppilasta jännittää, opettaja voi parhaimmillaan vähentää kannustuksellaan oppilaan fyysistä pahaa oloa (Margolis & McCabe, 2006). On tärkeää, että luokanopettaja ylläpitää positiivista tulevaisuuden kuvaa ja tuo oppilaalleen selväksi, että onnistuminen on mahdollista, jos oppilas uskaltaa yrittää ja olla sinnikäs haasteellisissa tilanteissakin (Margolis & McCabe, 2006). Luokanopettajan myönteinen elämänsenne korreloi oppilaisiin opettajan toiminnan kautta (Zimmerman, 1995).

Suomalaisessa koulussa luokanopettajalla on autonomiaa päättää, millaisia opetusmenetelmiä hän opetuksessaan käyttää. Valta tuo mukanaan myös vastuun, koska luokanopettajalla on vastuuta siitä, millaisia mahdollisuuksia hän tarjoaa oppilailleen osaamisen näyttämiseen. Vaihtelevat ja erilaiset työtavat tarjoavat oppilaille tilaisuuksia osaamisensa näyttämiseen (OPH, 2016). Oman osaamisen näyttäminen lisää myönteisiä oppimiskokemuksia. Positiivisten oppimiskokemusten myötä kyvykkyyden ja pystyvyyden tunne vahvistuvat (Zimmerman, 1995),

jolloin oppijaminäkäsitys kehittyy kestävämmäksi ja sisäinen motivaatio kasvaa (Bong & Skaalvik, 2003).

Luokanopettaja voi vaikuttaa oppilaansa oppijaminäkäsitykseen opetusmenetelmien lisäksi kiinnittämällä huomiota siihen, millaista vertailua oppilaiden välillä tapahtuu. Vertailu on iso osa oppijaminäkäsitystä, sillä oppijaminäkäsitys muodostuu kolmen erilaisen vertailuprosessin myötä (Wolff ym., 2018). Merkittävimmäksi Bandura (2016) nostaa esille sosiaalisen vertailun, jossa oppilas vertaa omia saavutuksiaan muiden luokkalaistensa suoritukseen. Jos luokassa vallitsee kilpailuasetelma, syntyy oppilaiden välille luokittelua heikoimpiin ja parempiin. Luokittelu heikentää minäpystyvyyden tunnetta ja oppilaan tehokkuutta (Bandura, 2016). Sosiaalinen vertailu tulisi kääntää kilpailuasetelmista ja negatiivisesta sävystä positiivisempaan sävyyn. Sosiaalinen vertailu voi parhaimmillaan toimia oppijaminäkäsitystä vahvistavana ilmiönä, kun oppilas näkee muiden vertaistensa pääsevän vaikeaksi koettujen asioiden yli (Margolis & McCabe, 2006).

Tutkielman tavoitteeksi noussut kysymys siitä, mitä asioita luokanopettajan tulee ottaa huomioon oppilaansa oppijaminäkäsityksestä ja sen vaikutuksesta oppilaaseen onkin kokoava kysymys luokanopettajan ja oppijaminäkäsityksen välisestä suhteesta toisiinsa. Luokanopettajan tulee ymmärtää, miten oppijaminäkäsitys vaikuttaa oppilaan toimintaan kouluarjessa. Heikon oppijaminäkäsityksen omaava oppilas voi kieltäytyä tehtävistä ja olla etäinen (Hansen & Henderson, 2019), esimerkiksi motivationaalisten haasteiden kanssa kamppaileva oppilas voi sisimmässään tuntea riittämättömyyttä. Haasteiden taustalla olevien tekijöiden tunnistaminen on tärkeää, jotta luokanopettaja pystyy antamaan oppilaan kaipaamaa tukea. Kun opettaja tiedostaa oppijaminäkäsityksen roolin oppilaan toiminnan taustalla, hän voi toiminnallaan kehittää oppilaidensa oppijaminäkäsitystä vahvaan, myönteiseen ja realistiseen suuntaan. Näin tehdään myös ennaltaehkäisevää työtä muun muassa erilaisia oppimisvaikeuksia vastaan (Wolff ym., 2018).

Tutkielman pohjalta voidaan sanoa, että luokanopettaja voi erilaisilla tavoilla, kuten kannustuksella ja motivoivilla tehtävillä, vahvistaa oppilaidensa oppijaminäkäsityksiä. Näin ollen luokanopettajalla on rooli oppilaansa oppijaminäkäsityksen muodostumisessa ja tätä kautta vaikuttaa lapsen tulevaisuuden valintoihin, esimerkiksi uravalintoihin. Tutkielman perusteella on mahdollista myös todeta, että oppijaminäkäsitys on yhteydessä lapsen minäkäsitykseen ja -pystyvyyden tunteisiin sekä akateemiseen toimintaan ja käyttäytymiseen.

7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen avulla onnistuttiin selvittämään, mitä oppijaminäkäsitys tarkoittaa ja miten luokanopettaja voi vaikuttaa oppilaansa oppijaminäkäsitykseen. Kuitenkin oman työn kriittinen tarkastelu kasvattaa tieteellistä ajattelua ja herättää ajatuksia siitä, miten tutkimusta voisi jatkojalostaa eteenpäin ja parantaa jatkossa. Tässä luvussa arvioidaan kokonaisvaltaisesti ja kriittisesti tutkimuksen luotettavuutta aineistonkeruu vaiheesta tutkimuksen kirjoittamiseen. Luvussa pohditaan myös, miten tätä tutkimusta voisi jatkaa Pro gradu -työssä. Tarkoituksena on jatkaa oppijaminäkäsityksen käsittelemistä myös Pro gradu -tutkielmassa. Tämän vuoksi on nostettava esille se, mitä oppijaminäkäsityksen teemoja tulisi tulevaisuudessa tutkia lisää oppijaminäkäsitystä tutkineiden ja kasvatustieteilijöiden mielestä. Keskeistä on lisäksi pohtia, miksi tietoa oppijaminäkäsityksestä tarvitaan ja mitä hyötyä tutkimusten tuloksista saadaan luokanopettajan työn näkökulmasta.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Osa tutkimuksen aineistosta on peräisin 1980-luvulta, jolloin minäpystyvyyttä ja oppijaminäkäsitystä alettiin tutkimaan tarkemmin, esimerkiksi Banduran johdolla. Kuitenkin teoreettisessa osuudessa painoarvoa annettiin enemmän tuoreimmille lähteille, kuten Koivuhovin tutkimuksille 2020-luvulta. Vanhempia aineistoja lähteinä käytettäessä tulee kriittisesti pohtia, päteekö aineiston tulokset vielä nykypäivänä ja ovatko ne relevantteja. Ulkomaalaisten tutkijoiden, kuten Valdés-Cuervon, tutkimuksia hyödyntäessä keskeistä on miettiä, sopiiko tutkimuksen tulokset myös suomalaisen koulun kontekstiin ja suomalaisen opettajan toimintamalleihin. Tutkimuksen aineistonkeruussa on pyritty huomioimaan sekä lähteiden julkaisuaika- että julkaisupaikkakontekstit.

Oleellista on myös olla kriittinen aineistoina käytettävien tutkimuksien toteutuksen luotettavuutta kohtaan. Otokoon suuruus ja läpinäkyvyys ovat esimerkkejä tutkimuksen luotettavuuden vaikuttavista tekijöistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018), jotka on otettu aineiston valinnassa huomioon. Jos otoskoko on liian pieni, ei tulosten perusteella voida tehdä johtopäätöksiä. Tutkimuksen ollessa läpinäkyvä teksti on selkeää ja tutkimuksessa on kerrottu työn vaiheista.

Tieteellinen tieto ei ole yksiselitteinen totuus (Metsämuuronen, 2009, s. 33). Yhden tutkimuksen perusteella ei voida tehdä yleistystä siitä, että jokaisella luokanopettajalla olisi vaikutusta jokaisen oppilaansa oppijaminäkäsitykseen. Jokainen oppilas on erilainen, minkä vuoksi myös

opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteita on yhtä monta erilaista kuin oppilaita ja opettajia. Oppilaiden erilaisuus näkyy heidän oppimistavoissaan ja siinä, miten he ottavat vastaan opettajalta saamansa palautteen. Kuitenkin tutkimuksessa käytetyt aineistot toistivat samoja tuloksia siitä, että luokanopettajalla on vaikutusta oppilaansa oppijaminäkäsitykseen.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu rehellisyys ja vilpittömyys (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 150). Suurin osa tutkimukseen käytetyistä aineistoista oli englanninkielisiä. Tutkimusta varten osa aineistojen sisällöstä tuli kääntää englannista suomeksi. Kääntäminen ja vieraan kielen ymmärtämisen haasteet voivat aiheuttaa virheellisiä tulkintoja. Koska tutkimuskysymysten muodostamisen ja aineiston keruun on toteuttanut sama ihminen, on osattava pohtia, miten tutkijan oma ajattelu ohjaa ajatusta siitä, mitä aineistoa on pidetty tutkimuksen kannalta tärkeänä. Erityisesti puolueettomuutta ja luotettavuutta pohdittaessa esille nousee kysymys siitä, miten tutkijan oma ajattelu ohjaa tulkintaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineiston käsittelemisessä ja tulkintojen tekemisessä on pyritty ottamaan nämä haasteet huomioon.

7.2 Tutkimuksen jatkojalostus

Oppijaminäkäsitykseen vaikuttavien tekijöiden tiedostaminen ohjaa oman oppijaminäkäsityksen työstämistä realistiseksi ja myönteiseksi, jolloin käsitys itsestä oppijana kehittyy vahvaksi. Oppijaminäkäsitys vaikuttaa työskentelytapoihin (Multon ym., 1991), minkä vuoksi opettajan olisikin hyvä olla tietoinen oppilaidensa kykyihin liittyvistä uskomuksista. Lapsen virheellisten uskomuksien vaikutus voi viedä motivaation työskentelystä ja sitä kautta aiheuttaa haasteita (Hansen & Henderson, 2019). Ennen kaikkea tietoisuus oppijaminäkäsityksen merkityksestä lapsen toimintaan ja oppijaminäkäsitykseen vaikuttavista tekijöistä lisää opettajan kykyä ohjata luokkansa toimintaa toivottuun suuntaan. Kun opettaja osaa tukea oppilaitaan oikeilla ja tarvittavilla tavoilla, luokan hyvinvointi ja jaksaminen paranee (Margolis & McCabe, 2006).

Koska oppijaminäkäsitys on aiheena laaja, tarjoaa se useita erilaisia mahdollisuuksia tutkimuksen jatkojalostamiselle. Tutkimuksen keskittyessä alakoulukontekstiin jäi oppijaminäkäsityksen merkitys yläkoulussa, toisen asteen opinnoissa ja korkeakouluopinnoissa käsittelemättä. Kuitenkin osa saaduista tuloksista on myös relevantteja esimerkiksi yläkoulukontekstiin, kuten kannustamisen ja palautteen antamisen merkitys myönteisen suhtautumisen luomisessa. Erityisesti siirtymävaiheiden vaikutus oppilaan uskomuksiin omista kyvykkyyksistään on mielenkiintoinen, sillä siirtymät tuovat jotain uutta mukanaan, kuten uuden oppimisympäristön tai uudet vertaiset.

Kun oppijaminäkäsitystä tutkitaan jatkossa lisää, saamme uusia näkökulmia jo saatujen tutkimuksien tulosten rinnalle ja löydämme uusia toimintamalleja. Affuso ja kollegat (2023) kehoittavat tutkijoita tulevaisuudessa suorittamaan tutkimuksia, jotka olisivat pitkittäistutkimuksia. Pitkittäistutkimuksen avulla saataisiin tarkempaa tietoa oppimiseen ja oppijaminäkäsitykseen vaikuttavista tekijöistä, esimerkiksi opettajan tuen määrästä. Pro gradu -työssä olisi mielenkiintoista selvittää, millaisia oppijaminäkäsityksiä kuudesluokkalaiset omaavat. Saatuja tuloksia voisi myöhemmin verrata vuoden päästä samalla kyselyllä tulleisiin vastauksiin, kun he ovat seitsemännellä vuosiluokalla. Tällä tavoin voisi tutkia edellä mainittua siirtymävaihetta alakoulusta yläkouluun ja samalla toteutettaisiin pidempiaikaista tutkimusta. Vaikka kokonaisvaltaisen oppijaminäkäsityksen muuttuminen on hidas prosessi (Koivuhovi ym., 2019), pidempiaikaisemman tutkimuksen avulla voitaisiin pohtia, mitkä asiat ovat vaikuttaneet oppijaminäkäsityksen muutoksiin, jos muutoksia on havaittavissa kuudennelta luokalta seitsemännelle siirtymästä.

Jansen ja kollegat (2022) nostavat tutkimuksensa päätteeksi esille, että tulevaisuudessa erilaisen vertaisten vaikutusta oppijaminäkäsitykseen kaipaava lisää tutkimustuloksia. Vastaavasti Klusmann ja kollegat (2022) kehoittavat tutkimuksensa lopuksi, että opettajan hyvinvoinnin merkitys oppijaminäkäsitykseen tarvitsee enemmän tutkimustuloksia. Nämä nivoutuisivat hyvin myös siirtymävaiheen tutkimiseen, kun alakoulusta yläkouluun siirryttäessä vertaisryhmässä ja opettajissa tapahtuu muutoksia. Yläkoulussa esimerkiksi oppilaanohjauksessa keskustellaan toiseen asteen opintoihin siirtymisen kautta uravalinnoista. Koska oppijaminäkäsitys vaikuttaa jopa uravalintoihin aikuisiällä (Bong & Skaalvik, 2003), on erittäin tärkeää, että osaamme tukea lasta oikealla tavalla, jotta minäpystyvyys kehittyy kestäväksi ja realistiseksi. Kun panostamme terveen itsetunnon kehittämiseen, toteutuu *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* (OPH, 2016) mainittu peruskoulun tehtävä eli itsenäisen kansalaisen kasvattaminen.

Lähteet

- Affuso, G., Zannone, A., Esposito, C., Pannone, M., Miranda, M. C., De Angelis, G., Aquilar, S., Dragone, M., & Bacchini, D. (2023). The Effects of Teacher Support, Parental Monitoring, Motivation and Self-Efficacy on Academic Performance over Time. *European Journal of Psychology of Education, 38*(1), 1–23.
- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Edita.
- Bailey J. A., 2nd (2003). Self-image, self-concept, and self-identity revisited. *Journal of the National Medical Association, 95*(5), 383–386.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2016). Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.), *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä* (s. 13–82). Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Bentz, N. E., & Hackett, G. (1986). Applications of self-efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology, 4*, 279–289.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review, 15*(1), 1–40. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1023/A:1021302408382>
- Bozgun, K., & Baytemir, K. (2022). Academic Self Efficacy and Dispositional Hope as Predictors of Academic Procrastination: The Mediating Effect of Academic Intrinsic Motivation. *Participatory Educational Research, 9*(3), 296–314.
- Fleischmann, M., Hübner, N., Marsh, H. W., Guo, J., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2022). Which class matters? Juxtaposing multiple class environments as frames-of-reference for academic self-concept formation. *Journal of Educational Psychology, 114*(1), 127–143. <https://doi.org/10.1037/edu0000491>
- Haaparanta, L., & Niiniluoto, I. (2016). *Johdatus tieteelliseen ajatteluun* ([Uudistettu painos]). Gaudeamus.
- Hansen, K., & Henderson, M. (2019). Does academic self-concept drive academic achievement? *Oxford Review of Education, 45*(5), 657–672. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/03054985.2019.1594748>
- Harris, M. A., & Orth, U. (2020). The link between self-esteem and social relationships: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology, 119*(6), 1459–1477. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1037/pspp0000265>

- Hausen, J. E., Möller, J., Greiff, S., & Niepel, C. (2022). Students' personality and state academic self-concept: Predicting differences in mean level and within-person variability in everyday school life. *Journal of Educational Psychology, 114*(6), 1394–1411. <https://doi.org/10.1037/edu0000760>
- Hellström, M. (2010). *Sata sanaa kasvatuksesta*. PS-kustannus.
- Jansen, M., Boda, Z., & Lorenz, G. (2022). Social comparison effects on academic self-concepts—Which peers matter most? *Developmental Psychology, 58*(8), 1541–1556. <https://doi.org/10.1037/dev0001368>
- Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff, J., Lüdtke, O., & Hamre, B. K. (2022). Does instructional quality mediate the link between teachers' emotional exhaustion and student outcomes? A large-scale study using teacher and student reports. *Journal of Educational Psychology, 114*(6), 1442–1460. <https://doi.org/10.1037/edu0000703>
- Koivuhovi, S., Kalalahti, M., Niemivirta, M., & Vainikainen, M.-P. (2019). Changes in Children's Agency Beliefs and Control Expectancy in Classes With and Without a Special Emphasis in Finland from Grade Four to Grade Six. *Scandinavian Journal of Educational Research, 63*(3), 427–442. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/00313831.2017.1402364>
- Koivuhovi, S., Marsh, H. W., Dicke, T., Sahdra, B., Guo, J., Parker, P. D., & Vainikainen, M.-P. (2022). Academic Self-Concept Formation and Peer-Group Contagion: Development of the Big-Fish-Little-Pond Effect in Primary-School Classrooms and Peer Groups. *Journal of Educational Psychology, 114*(1), 198–213. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1037/edu0000554>
- Koivuhovi, S., Vainikainen, M.-P., & Kalalahti, M. (2022). The Effect of Studying in Selective Classes on the Change in Pupils' Action-Control Beliefs During Lower Secondary School in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research, 66*(1), 105–118. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/00313831.2020.1833246>
- Leflot, G., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). Teacher–child interactions: relations with children's self-concept in second grade. *Infant & Child Development, 19*(4), 385–405. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1002/icd.672>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology, 60*(4), 557–568. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1037/a0033446>

- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving Self-Efficacy and Motivation: What to Do, What to Say. *Intervention in School & Clinic, 41*(4), 218–227. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1177/10534512060410040401>
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos* (4. laitos.). International Methelp.
- Multon, K., D. Brown, S., D. & Lent, R., W. (1991). *Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation, 38*(1), 30–38.
- Mäntylä, K., Reukauf, M., & Toomar, J. (2013). *Graka kaulassa: Gradun ja kandin tekijän selviytymisopas*. Finn Lectura.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for teachers and parents. Teoksessa F. Pajares & T. Urdan (toim.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 339–367). Information Age Publishing.
- Rivai, M., Yusri, Y., Rivai, A. T. O., & Anwar, M. (2021). Teachers' Language Politeness, Students' Academic Motivation and Self-Efficacy during School from Home. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 16*(5), 2161–2172.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja.
- 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*, 399–479.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Tammi.
- Valdés-Cuervo, A. A., Grijalva-Quiñonez, C. S., & Parra-Pérez, L. G. (2022). Parental autonomy support and homework completion: Mediating effects of children's academic self-efficacy, purpose for doing homework, and homework-related emotions. *Anales de Psicología, 38*(2), 259–268. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.6018/analesps.424221>
- Vancouver, J. & Kendall, L. (2006). When self-efficacy negatively relates to motivation and performance in a learning context. *Journal of Applied Psychology, 93*, 1146–1153.
- Wolff, F., Helm, F., Zimmermann, F., Nagy, G., & Möller, J. (2018). On the effects of social, temporal, and dimensional comparisons on academic self-concept. *Journal of Educational*

Psychology, *110*(7),

1005–1025.

[https://doi-](https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1037/edu0000248)

[org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1037/edu0000248](https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1037/edu0000248)

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. Teoksessa A. Bandura (toim.), *Self-efficacy in changing societies* (s. 202–231). Cambridge University Press.