

# **Kouluminäpystyyvyys ja perhetausta**

Määrällinen tutkielma nuorten kouluminäpystyyvyyden yhteydestä perhemuotoon, varallisuuteen ja vanhempi-lapsisuhteeseen.

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteiden maisteriohjelma  
Luokanopettajan opintosuunta  
Pro gradu -tutkielma 30op  
Kasvatuspsykologia  
Huhtikuu 2020  
Eemeli Eerolainen

Ohjaaja: Kirsti Lonka



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Eemeli Eerolainen		
Työn nimi - Arbetets titel Kouluminäpystyvyys ja perhetausta – määrällinen tutkielma nuorten kouluminäpystyvyyden yhteydestä perhemuotoon, varallisuuteen ja vanhempi-lapsi-suhteeseen.		
Title Academic self-efficacy and family background – a quantitative study of the relation between adolescents' academic self-efficacy and family structure, income and parent-child-relationship.		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatuspsykologia		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Kirsti Lonka	Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 43 s
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Tämän tutkielman tavoitteena oli tutkia nuorten kouluminäpystyvyyden yhteyttä heidän perhemuotoonsa, koettuun varallisuuteensa sekä koettuun vanhempi-lapsi-suhteen laatuun. Minäpystyvyys, eli luottamus omiin kykyihin, on perustavanlaatuinen ihmistä motivoiva voimavara, joka on positiivisesti yhteydessä koulunkäyntiä tukeviin tekijöihin, kuten sinnikkyyteen, stressinsietoon ja suoriutumiseen. Aiempi tutkimus on osoittanut, että perhetausta on yhteydessä nuoren kouluminäpystyvyyteen ja koulumenestykseen.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Aineisto kerättiin kyselylomakkeella osana Mind the Gap -hanketta keväällä 2014. Vastajaat (N = 1316) olivat 13–14-vuotiaita oppilaita pääkaupunkiseudun yläasteilta. Kouluminäpystyvyyttä mitattiin kuuden eri oppiaineen kautta. Koettua varallisuutta arvioitiin sekä yleisesti että suhteessa ystäviin. Koettua vanhempi-lapsi-suhdetta arvioitiin suhteessa äitiin ja isään erikseen. Mittarit perustuivat aikaisemmissa tutkimuksissa käytettyihin kyselyihin. Analysoin varianssianalyysillä, erosivatko eri perhemuotojen sekä varallisuuden ja vanhempi-lapsi-suhteen mukaan muodostetut ryhmät keskenään kouluminäpystyvyydessä. Lisäksi analysoin regressioanalyysillä, selittivätkö perhemuoto, koettu varallisuus ja koettu vanhempi-lapsi-suhteen laatu kouluminäpystyvyyden vaihtelua.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Ydinperheessä asuvien nuorten kouluminäpystyvyys oli korkeampi kuin uusperheessä tai yksinhuoltajaperheessä asuvien nuorten. Varallisuutensa paremmaksi arvioivien nuorten kouluminäpystyvyys oli korkeampi kuin varallisuutensa heikoksi tai kohtalaiseksi arvioivien nuorten. Nuorten, jotka kokivat vanhempi-lapsi-suhteensa hyväksi, kouluminäpystyvyys oli korkeampi kuin nuorten, jotka kokivat vanhempi-lapsi-suhteensa heikoksi tai kohtalaiseksi. Perhemuoto, koettu varallisuus ja koettu vanhempi-lapsi-suhde selittivät kouluminäpystyvyyttä, mutta eivät kovin vahvasti. Tulokset olivat samansuuntaiset aikaisempien tutkimustulosten kanssa. Tulokset antavat viitteitä, että tietyistä taustoista tulevilla nuorilla saattaa olla suurentunut tarve kouluminäpystyvyyden tukemiseen, mistä koulun sekä huoltajien on hyvä olla tietoisia.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Minäpystyvyys, perhetausta, perhemuoto, varallisuus, vanhempi-lapsi-suhde		
Keywords Self-efficacy, family background, family structure, income, parent-child-relationship		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Eemeli Eerolainen		
Työn nimi - Arbetets titel Kouluminäpystyvyys ja perhetausta – määrällinen tutkielma nuorten kouluminäpystyvyyden yhteydestä perhemuotoon, varallisuuteen ja vanhempi-lapsi-suhteeseen.		
Title Academic self-efficacy and family background – a quantitative study of the relation between adolescents' academic self-efficacy and family structure, income and parent-child-relationship.		
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational Psychology		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Kirsti Lonka	Aika - Datum - Month and year April 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 43 pp.
Tiivistelmä - Referat - Abstract		
<p><i>Aims.</i> The aim of this study was to examine the relation between adolescents' academic self-efficacy and their family structure, estimated income and estimated quality of parent-child-relationship. Self-efficacy, also known as one's trust in their own capabilities, is a fundamental source of human motivation. It is positively related to persistence, stress control and performance, all of which support success in school. Earlier studies have shown that family background is related to adolescent's academic self-efficacy and academic performance.</p> <p><i>Methods.</i> The data was collected with questionnaires as a part of Mind the Gap -project during spring 2014. The participants (N = 1316) were 13–14-year-old students from elementary schools of the metropolitan area of Finland. Academic self-efficacy was measured of six different school subjects. The estimated income was evaluated in general and in relation to friends. The estimated parent-child-relationship was evaluated in relation to mum and dad seperately. The instruments were based on questionnaires used in previous research. I used one-way analysis of variance to examine, whether there were differences in the levels of academic self-efficacy between groups based on family structure, income and parent-child-relationship. I also used regression analysis to see, whether family structure, evaluated income and evaluated quality of parent-child-relationship predicts the variation of academic self-efficacy.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> Adolescents from intact families had higher level of academic self-efficacy than adolescents from blended families or single parent families. Adolescents who evaluated their income higher had higher level of academic self-efficacy than adolescents with low or mediocre evaluation of income. Adolescents who evaluated their parent-child-relationship higher had higher level of academic self-efficacy than adolescents with poor or mediocre evaluation of parent-child-relationship. Family structure, estimated income and estimated parent-child-relationship predicted academic self-efficacy, but not strongly. The results were similar to earlier findings. The results suggest that adolescents from certain backgrounds might be in greater need of support of their academic self-efficacy. This should be noticed by the school and the caretakers.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Minäpystyvyys, perhetausta, perhemuoto, varallisuus, vanhempi-lapsi-suhde		
Keywords Self-efficacy, family background, family structure, income, parent-child-relationship		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Sisällys

1 JOHDANTO.....	1
2 MINÄPYSTYVYYS.....	3
2.1 Minäpystyvyyden määritelmä .....	3
2.2 Minäpystyvyyden yhteys ihmisen toimintaan .....	6
2.3 Minäpystyvyyden rakentuminen .....	8
2.4 Kouluminäpystyvyys .....	10
3 PERHETAUSTA .....	12
3.1 Perhetaustan yhteys minäpystyvyyteen .....	12
3.2 Perhemuodon ja kouluminäpystyvyyden yhteys .....	13
3.3 Vanhempi-lapsi-suhteen yhteys nuoren kouluminäpystyvyyteen .....	14
3.4 Perheen varallisuuden yhteys nuoren kouluminäpystyvyyteen .....	15
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	17
5 TUTKIELMAN TOTEUTUS .....	18
5.1 Tutkielman aineisto ja osallistajat .....	18
5.2 Mittarit .....	19
5.3 Analyysi .....	21
5.3.1 Puuttuvien arvojen tarkastelu .....	21
5.3.2 Normaalijakautuneisuuden tarkastelu .....	21
5.3.3 Aineiston käsittely .....	22
5.3.4 Tilastolliset analyysimenetelmät .....	24
6 TULOKSET .....	28
6.1 Kuvailevat arvot .....	28
6.1.1 Kouluminäpystyvyys .....	28
6.1.2 Perhemuoto, vanhempi-lapsi-suhde ja varallisuus .....	29
6.2 Muuttujien väliset korrelaatiot .....	29
6.3 Perhemuodon yhteys eroihin kouluminäpystyvyydessä .....	30
6.4 Varallisuuden yhteys eroihin kouluminäpystyvyydessä .....	31
6.5 Vanhempi-lapsi-suhteen yhteys eroihin kouluminäpystyvyydessä .....	33
6.6 Perhemuoto, varallisuus ja vanhempi-lapsi-suhde kouluminäpystyvyyden selittäjänä .....	34
7 POHDINTA .....	35
7.1 Tulosten yhteenveto .....	35
7.2 Luotettavuus .....	38
7.3 Johtopäätökset .....	40
LÄHTEET .....	44

## TAULUKOT:

Taulukko 1: Osallistujien määrä, sukupuolen ja äidinkielen jakaumat.....	18
Taulukko 2: Nuorten eri perhemuotojen määrä ja prosenttiosuudet .....	20
Taulukko 3: Summamuuttujien tiedot.....	23
Taulukko 4: Minäpystyvyyssmuuttujien otoskoko, keskiarvo ja keskihajonta .....	28
Taulukko 5: Jatkuvien muuttujien väliset korrelaatiot .....	30
Taulukko 6: Perhemuotoryhmien koko, kouluminäpystyvyyden keskiarvo sekä keskihajonta.....	30
Taulukko 7: Koetun ja suhteellisen varallisuuden ryhmien koko, kouluminäpystyvyyden keskiarvo sekä keskihajonta .....	31
Taulukko 8: Vanhempi-lapsi-suhteen ryhmien koko, kouluminäpystyvyyden keskiarvo ja keskihajonta .....	33

# 1 JOHDANTO

Jokaisen nuoren on tärkeä tuntea pystyvänsä suoriutumaan eteensä tulevista haasteista ja vaatimuksista. Banduran (2006, 3) mukaan ihmisen usko siihen, että hän pystyy toiminnallaan tuottamaan halutun vaikutuksen, on välttämätöntä hänen hyvinvointinsa, motivaationsa ja suoriutumisen kannalta. Jos ihminen ei usko, että hän pystyy vaikuttamaan toiminnallaan elämäänsä, hänen on vaikea motivoitua toimimaan tai jatkamaan toimintaa vastoinkäymisiä kohdatessaan (Bandura, 2006, 3). Tätä luottamusta omien kykyjen riittävyteen kuvaa Banduran (1997) kehittämä käsite “minäpystyvyys”, joka toimii tämän tutkielman pääkäsitteenä.

Nuoren elämässä minäpystyvyyden merkitys näyttäytyy erityisesti koulumaailmassa. Koulussa nuorelta vaaditaan usein pitkäjänteistä työskentelyä, kykyä toimia erilaisten häiriöiden ja stressitekijöiden vaikutusten alaisena ja usein myös hyvin arvosanoin suoriutumista. Minäpystyvyys on tärkeässä osassa nuoren koulu-elämässä, sillä sen on todettu muun muassa parantavan suoriutumista, lisäävän sinnikkyyttä ja vähentävän koettua stressiä (Bandura, 1997, 3). Se, uskooko nuori pystyvänsä opiskelemaan voi loppupeleissä ratkaista, pyrkiikö hän jatkokoulutukseen (Hotulainen, Lappalainen & Sointu, 2014, 269).

Tämän tutkielman aiheena on minäpystyvyyden ja perhetaustan yhteys. Minäpystyvyys kehittyy nuoruudessa suurelta osin perheen vaikutuksessa (Schunk & Pajares, 2002, 18). Banduran (1997, 169) mukaan perhetausta on yhteydessä minäpystyvyyteen lähinnä sosioekonomisen aseman sekä vanhempien toiminnan kautta. Käytännössä parempi sosioekonominen asema mahdollistaa paremman varallisuuden kautta nuoren saatavilla olevia resursseja, kuten tietokoneita, tukiopetusta tai kesäleirejä. Vanhempien toiminta taas voi mahdollistaa onnistumisen kokemuksia, rohkaisua ja tukea sekä positiivisia roolimalleja. (Schunk & Meece, 2006, 84.) Perhetausta voi siis olla yhteydessä nuoren koulunkäyntiin minäpystyvyyden kautta.

Perhetaustan yhteys nuorten koulunkäyntiin on tällä hetkellä ajankohtainen keskustelunaihe. Salmela-Aron ja Chmielewskin (2019) tutkimuksen mukaan suomalaisten nuorten sosioekonomisen aseman yhteys heidän koulusuoriutumiseensa on vahvistunut. Tämä on

herättänyt julkista keskustelua myös Helsingin Sanomissa (Puttonen, 2019). Koska perhetausta näyttäisi olevan yhteydessä kouluasuoriutumiseen, on mahdollista, että se on yhteydessä myös nuorten minäpystyvyyteen. Voi olla, että eri perhetaustoista tulevilla nuorilla on erilaiset uskomukset omasta pystyvyydestään ja näin eri valmiudet hyödyntää minäpystyvyyttään koulussa.

Tämän pro gradu -tutkielman aiheena on tutkia, onko nuorten perhetausta yhteydessä heidän kouluminäpystyvyyteensä. Tavoitteena on selvittää, onko tietyistä taustoista tulevilla nuorilla erityinen tarve minäpystyvyyden tukemiseen. Tämän kautta on mahdollista kiinnittää huomiota nuorten minäpystyvyyden tukemiseen sekä kotona että koulussa ja mahdollistaa näin tasa-arvoisemmat valmiudet koulunkäynnille eri taustoista tuleville nuorille. Tässä tutkielmassa perhetaustaa tutkitaan nuorten perhemuodon, heidän arvioimansa varallisuuden sekä heidän kokemansa vanhempi-lapsi-suhteen kautta. Tutkielman aineistona on Suomen Akatemian rahoittamassa Mind the Gap -hankkeessa kerätty 1316 pääkaupunkiseudun 7.-luokkalaisen kyselyaineisto.

## 2 MINÄPYSTYVYYS

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää nuorten minäpystyvyyden ja heidän perhetaustansa yhteyttä. Tässä luvussa esittelen tutkielmani teoreettisen viitekehyksen. Aivan ensimmäiseksi on tarpeen määritellä, mitä minäpystyvyys käsitteenä tarkoittaa. Tämän jälkeen esittelen, miten minäpystyvyys vaikuttaa ihmisen käyttäytymiseen. Sen jälkeen kerroin, minkä tekijöiden kautta käsitys minäpystyvyydestä muodostuu. Viimeiseksi avaan kouluminäpystyvyyden käsitettä ja siihen liittyvää aikaisempaa tutkimusta.

### 2.1 Minäpystyvyyden määritelmä

Minäpystyvyydellä tarkoitetaan ihmisen uskoa omien kykyjen riittävyyteen tiettyä tehtävää suorittaessa (Bandura, 1997, 3; Wigfield & Eccles, 2002, 94). Luottamus omaan pystyvyyteen on perustavanlaatuinen kulmakivi ihmisen motivaation, hyvinvoinnin ja suoriutumisen pohjalla. Jos ihminen ei usko, että hän pystyy vaikuttamaan toiminnallaan elämäänsä, hänen on vaikea motivoitua toimimaan tai jatkamaan toimintaa vastoinkäymisiä kohdatessa. (Bandura, 2006, 3.) Tästä syystä minäpystyvyys on tärkeä vaikuttaja nuoren kehittymisen ja koulunkäynnin kannalta. Nuori tarvitsee uskoa pystyvänsä suoriutumaan häneltä vaadittavista tehtävistä koulun ja muun elämän ristipaineissa.

Monet teoriat ovat pyrkineet selittämään ihmisen pystyvyyttä ja sen vaikutusta ihmisen toimintaan. Eri teorioissa uskosta omien kykyjen riittävyyteen käytetään eri käsitteitä: Ryan ja Deci (2017) puhuvat itsemääräämisteoriassa kompetenssista. Teoriassa kompetenssin tunne luetaan autonomian ja yhteenkuuluvuuden tunteiden kanssa yhdeksi kolmesta perustavanlaatuisesta ihmistä motivoivasta tekijästä (Ryan & Deci, 2017, 11). Shavelson ja Bolusin (1982) teoriassa terminä toimii minäkäsitys, joka tarkoittaa kokonaisuutta ihmisen eri käsityksistä itsestään. Nämä käsitykset muotoutuvat kokemusten sekä muiden vertailun ja arvioinnin kautta. Bandura (1997) käyttää minäpystyvyysteoriassaan termiä minäpystyvyys. Wigfieldin ja Ecclesin odotusarvoteoriassa termeinä toimivat pystyvyyssuskomus ja luottamus omaan kompetenssiin. (Wigfield & Eccles, 2002, 94). Kaikki termit tarkoittavat hyvin pitkälti samaa asiaa: uskoa omien kykyjen riittävyyteen. Selkeyden vuoksi käytän tässä tutkielmassa termiä “minäpystyvyys” kuvaamaan luotta-



musta omaan kyvykkyyteen. Tässä tutkielmassa minäpystyvyyttä tarkastellaan Wigfieldin ja Ecclesin (2002) näkemyksen mukaisesti suhteessa eri oppiaineisiin. Keskityn tutkielmani teoreettisessa viitekehyksessä kuitenkin myös Banduran minäpystyvyysteoriaan, sillä se jakaa paljon samoja näkemyksiä Wigfieldin ja Ecclesin odotusarvoteorian kanssa ja se pohjautuu kattavaan tutkimustietoon (Eccles & Wigfield, 2002, 111).

Wigfieldin ja Ecclesin (2002) odotusarvoteorian ja Banduran (1997) minäpystyvyysteorian tavoitteina on selittää, mikä motivoi ja säätelee ihmisen toimintaa. Teorioihin sisältyy erilaisia tekijöitä, joiden kautta toimintaa pyritään selittämään. Näitä ovat esimerkiksi henkilökohtaiset tavoitteet, oletukset lopputuloksesta, käsitykset omista mahdollisuuksista ja pystyvyydestä. (Bandura, 1997, 10; Wigfield & Eccles, 2002, 92.) Yhdessä nämä tekijät muodostavat kuvan ihmisestä toimijana. Minäpystyvyys on yksi näistä tekijöistä, jotka vaikuttavat siihen, miten ihminen toimii ja miten hän muokkaa tulevaisuuttaan. (Bandura, 1997, 10.) Seuraavaksi esittelen minäpystyvyyden luonnetta sen vaihtelevuuden ja yleistettävyyden kannalta sekä sen suhdetta muihin ihmisen uskomuksiin ja arvoihin.

Minäpystyvyys ei ole yksi yksittäinen piirre ihmisessä vaan enemmänkin joukko uskomuksia liittyen erilaisiin toimintoihin tai aihealueisiin. Nämä uskomukset pystyvyydestä voivat vaihdella suurestikin tietyn toiminnan sisällä. (Bandura, 1997, 36.) Esimerkiksi nuoren uskomus kyvystään ratkaista toisen asteen yhtälö voi erota hänen uskomuksestaan pystyä muodostamaan sama yhtälö käytännön esimerkistä. Vaikka molemmissa tehtävissä on kyse matemaattisesta ajattelusta liittyen toisen asteen yhtälöön, voi nuoren minäpystyvyyden taso vaihdella tehtävän luonteen mukaan. Minäpystyvyys ei siis liity itse taitoon, kuten esimerkiksi matemaattiseen ajatteluun. Sen sijaan se liittyy luottamukseen, että hän voi suoriutua taidollaan erilaisista vaatimuksista (Zimmerman, 1995, 203).

Minäpystyvyys voi vaihdella sen yleistettävyyden suhteen. Yleistettävyydellä tarkoitetaan sitä, kuinka spesifiin toimintaan minäpystyvyys liittyy ja kuinka yleistettävä minäpystyvyys on eri toimintoihin. (Schunk & Pajares, 2002, 16–1.) Hyvin spesifiä minäpystyvyyttä voisi kuvata nuoren uskomus kyvykkyydestä tehdä kuperkeikka ja hyvin yleistettävää minäpystyvyyttä voisi kuvata hänen uskomuksensa pystyä toimimaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Yleistettävyys liittyy siihen, kuinka tärkeänä ja perustavanlaatuisena tiettyä minäpystyvyyttä pidetään oman elämän kannalta (Bandura, 1997,

43). Nuoren elämässä, jossa suuri osa ajasta vietetään koulussa, voi luottamus koulutöissä pärjäämiseen olla tärkeässä roolissa. Odotusarvoteoria ja minäpystyvyysteoria eroavat niiden näkemyksessä minäpystyvyyden yleistettävyydestä (Schunk & Pajares, 2002, 17). Banduran (1997) minäpystyvyysteorian näkemys minäpystyvyydestä on hyvin spesifi ja liittyy tiettyyn tarkalleen määriteltyyn tehtävään. Odotusarvoteoriassa minäpystyvyys taas liittyy lähinnä tiettyyn aihealueeseen, kuten koulun oppiaineeseen (Wigfield & Eccles, 2002, 94).

Minäpystyvyys voi liittyä läheisesti muihin ihmisen uskomuksiin ja arvoihin. Minäpystyvyys vaikuttaa esimerkiksi siihen, miten arvokkaana tietty asia nähdään (Wigfield & Eccles, 2002, 91). Nuori, jolla on hyvä minäpystyvyys kouluun liittyen saattaa pitää koulua suuremmassa arvossa. Odotusarvoteoriassa Eccles (2009) liittää ihmisen minäpystyvyyden yhdessä hänen arvojensa ja tavoitteidensa kanssa identiteettiä muodostaviksi tekijöiksi. Nuoren kannalta minäpystyvyys voi siis olla tärkeässä osassa hänen identiteetin rakentumisestaan. Odotusarvoteoria perustuu näkemykseen, jossa se, miten ihminen odottaa onnistuvansa tietyssä asiassa ja se, missä arvossa ihminen tätä asiaa pitää, vaikuttavat hänen toimintaansa. Jos ihminen ei pidä tiettyä asiaa arvokkaana, hän ei välttämättä tee sitä, vaikka hän kokisikin pystyvyyttä sen toteuttamiseen. (Wigfield & Eccles, 2002, 94.) Ihmisen käsitykset pystyvyydestään, arvoistaan ja tavoitteistaan viestivät sekä hänen odotuksistansa onnistua tietyssä tehtävässä että tehtävän merkityksellisyydestä hänelle. Tämän voidaan nähdä olevan perustavanlaatuinen ihmisen toimintaa ohjaava tekijä (Eccles, 2009, 78.) Bandura (1997) näkee myös arvot yhtenä ihmisen toimintaan vaikuttavista tekijöistä, mutta hän puhuu minäpystyvyydestä usein yksittäisenä, arvoista erillisenä, ilmiönä.

Tiivistettynä minäpystyvyys on luottamusta omien kykyjen riittävyyteen tiettyä tehtävää tai asiaa suorittaessa. Se liittyy muihin ihmisen uskomuksiin ja arvoihin ja se voi vaihdella kontekstista riippuen. Tämän tutkielman kannalta on kuitenkin olennaista, kuinka minäpystyvyys vaikuttaa nuoren toimintaan ja miten sitä voidaan kehittää. Seuraavassa luvussa esittelen, kuinka minäpystyvyys vaikuttaa ihmisen toimintaan ja sen jälkeen kerron, miten minäpystyvyys rakentuu.

## 2.2 Minäpystyvyyden yhteys ihmisen toimintaan

Mainitsin jo aikaisemmin, että minäpystyvyys on perustavanlaatuinen ihmisen motivaation ja hyvinvoinnin kulmakivi (Bandura, 2006, 3). Ihmisen kokema pystyvyys nähdään sekä ihmisen psykologisena perustarpeena että yhtenä keskeisimmistä toimintaan kannustavista yllykkeistä (Ryan & Deci, 2017, 11). Ihmisen toiminta on nimittäin pohjimmiltaan tavoitteellista ja usko omaan kykyihin lisää sekä korkeampien tavoitteiden asettamista että näiden tavoitteiden saavuttamista (Wigfield & Eccles, 2002, 109). Jos ihminen ei usko, että hän voi tuottaa toiminnallaan haluamansa vaikutuksen, hänellä ei ole motivaatiota toimia asian eteen. Samalla tavalla ihminen, joka kokee pystyvänsä tiettyyn asiaan, mutta ei pidä sitä tärkeänä, ei välttämättä ryhdy tekemään tätä asiaa (Wigfield & Eccles, 2002, 94). On havaittu, että korkeampi minäpystyvyys on yhteydessä korkeampaan mielenkiintoon tehtävää asiaa kohtaan (Wigfield & Eccles, 2002, 105; Niemivirta, 2004, 56). Näin ollen nuoren koulumotivaatioon vaikuttaa se, kuinka pystyväksi hän kokee itsensä ja kuinka suuressa arvossa hän koulua pitää. Ihminen on myös taipuvainen tekemään asioita, joissa hän uskoo olevansa pystyvä ja välttämään asioita, joissa hän ei usko olevansa pystyvä (Pajares, 2005, 341). Jos nuori ei koe pystyvänsä koulunkäyntiin, hän saattaa alkaa välttelemään sitä.

Minäpystyvyys vaikuttaa ihmisen käyttäytymiseen monin tavoin (Hotulainen & Lappalainen, 2011, 368). Se on yhteydessä muun muassa siihen, kuinka sinnikkäästi hän jatkaa työskentelyä vastoinkäymisiä kohdatessaan (Wigfield & Eccles, 2002, 107). Bandura (1997, 3) lisää myös, että se on yhteydessä vaivannäköön, stressinsietokykyyn ja asennoitumiseen toimintaa kohtaan. Nuorelta vaaditaan koulussa paljon sinnikkyyttä ja vaivannäköä sekä stressaavien tilanteiden, kuten kokeiden tai esitelmien, sietämistä. Hyvä minäpystyvyys voi näiden käyttäytymisen muutosten kautta auttaa nuoren koulunkäyntiä.

Minäpystyvyys on yhteydessä ihmisen attribuutioihin. Ne tarkoittavat sitä, miten ihminen selittää toimintaansa, eli miten ihminen uskoo eri tekijöiden vaikuttavan suoriutumiseen ja mitä painoarvoja niille annetaan (Weiner, 1972, 203). Weinerin (1992) mukaan yleisimmät selitykset ihmisen suoriutumiselle liittyvät kyvykkyyteen, vaivannäköön, tehtävän vaikeustasoon ja onneen. Niemivirran (2004, 56) tutkimuksessa korkeampi minäpystyvyys oli yhteydessä vähentyneeseen tarpeeseen selittää epäonnistumisia ulkoisilla teki-

jöillä. Attribuutiot voivat edelleen vaikuttaa ihmisen käyttäytymiseen. Ihmiset, jotka uskovat onnistumisensa johtuvan omista kyvyistään ja epäonnistumisten johtuvan vähäisestä ponnistelusta, näkevät enemmän vaivaa ja työskentelevät sinnikkäämmin, kuin ihmiset, jotka uskovat epäonnistumisen johtuvan kykyjen puutteesta. (Bandura, 1997, 123.) Hyvän minäpystyvyyden omaava ihminen jaksaa työskennellä ja jatkaa sitä vastoin käymisistä huolimatta, sillä pohjimmiltaan hän tietää pystyvänsä suoriutumaan tehtävästä, kunhan hän näkee tarpeeksi vaivaa. Minäpystyvyys on siis attribuutioiden kautta yhteydessä ihmisen käyttäytymiseen.

Attribuutioihin liittyvät vahvasti ihmisen ajattelutapa ja mielikuvat, joihin minäpystyvyys on yhteydessä. Korkea minäpystyvyys lisää myönteistä ajattelutapaa ja mielikuvia suoritettavasta toiminnasta. Myönteisten mielikuvien ajattelu parantaa ihmisen suoriutumista. Samalla tavalla alhainen minäpystyvyys vahvistaa negatiivista ajattelutapaa ja lisää mielikuvia epäonnistumisesta, jotka vastoin heikentävät suoriutumista. (Bandura, 1997, 116–117.) Ajattelutapa vaikuttaa suoriutumiseen myös silloin kun aikaisempi taitotaso on otettu huomioon: saman taitotasoisista henkilöistä se, jolla on parempi minäpystyvyys, suoriutuu toista paremmin (Bandura, 1997, 385). Minäpystyvyys on täten suoraan yhteydessä ihmisen suoriutumiseen ajattelutapojen välityksellä.

Myös stressinsietokyky on yhteydessä korkeampaan minäpystyvyyteen (Bandura, 1997, 3). Stressitekijät ovat usein subjektiivisia ja siksi se, kuinka ihminen kokee pystyvänsä torjumaan ja sietämään stressitekijöitä, vaikuttaa siihen, kuinka paljon ne vaikuttavat hänen toimintaansa ja hyvinvointiinsa. Minäpystyvyys parantaa stressinsietokykyä muuttamalla ajatusmalleja: hyvän minäpystyvyyden omaava ihminen näkee haastavan tilanteen enemmänkin uutena kehittävänä haasteena, kuin ylitsepääsemättömänä esteenä. (Bandura, 1997, 141.) Siten myönteinen suhtautuminen tilanteeseen vähentää tilanteen aiheuttamaa stressiä. Minäpystyvyys vaikuttaa myös siihen, kuinka hyvin ihminen kokee voitavansa vaikuttaa ympäristöönsä ja sitä kautta stressitekijöihin. Hyvän minäpystyvyyden omaava ihminen siis pystyy muokkaamaan stressiä aiheuttavia tekijöitä ja omaa käyttäytymistään niin, että stressitekijöiden vaikutus vähenee. (Bandura, 1997, 141.)

Tähän asti olen esitellyt, mitä minäpystyvyys on ja miten se on yhteydessä ihmisen toimintaan. Seuraavassa luvussa esittelen, miten minäpystyvyys rakentuu ja mitä kautta sitä voidaan kehittää.

## 2.3 Minäpystyvyyden rakentuminen

Minäpystyvyys ei ole synnynäinen ominaisuus, vaan se muuttuu ihmisen kasvun aikana eri kokemuksista kerätyn tiedon ja tämän tiedon prosessoinnin myötä. Tässä tutkielmassa mielenkiinnon kohteena on se, miten perhetausta on yhteydessä minäpystyvyyteen ja sen rakentumiseen. Minäpystyvyys muodostuu ihmisen tulkinnoista, joita tehdään sekä sisäisistä että ulkoisista tiedonlähteistä. Odotusarvoteoriassa Wigfield ja es (2002, 92–94) mainitsevat tiedonlähteiksi ihmisen tulkinnan omasta suoriutumisestaan sekä muiden ihmisten ja kulttuurin vaikutuksen. Bandura (1997, 79) on luokitellut minäpystyvyyttä rakentavat tekijään tarkemmin neljään tiedonlähteeseen. Hänen mukaansa 1) onnistumisen kokemukset, 2) sosiaalinen mallintaminen ja vertailu, 3) sosiaalinen tuki sekä 4) fyysiset ja emotionaaliset tuntemukset tuottavat informaatiota yksilön pystyvyydestä. Prosessamalla näistä lähteistä saatua informaatiota voidaan muodostaa käsitystä minäpystyvyydestä.

Banduran (1997, 80) mukaan onnistumisen kokemukset ovat tärkein minäpystyvyyden tiedonlähde, sillä ne antavat suoraa informaatiota siitä, riittävätkö yksilön kyvyt tietyissä tehtävissä onnistumiseen. Onnistumisen kokemukset lisäävät minäpystyvyyttä ja epäonnistumiset vähentävät sitä. Onnistumisen kokemuksissa pelkän suoriutumisen lisäksi arvioidaan suoriutumista suhteessa aikaisempaan minäpystyvyyteen, suoritettavan tehtävän vaikeustasoon, tehtävään käytettyyn työmäärään sekä ulkoisen avun määrään. (Bandura, 1997, 81–84.) Esimerkiksi matematiikan tehtävää tehtäessä minäpystyvyyden kehittyminen riippuu siitä, miten hyvin tehtävän tekijä kokee osaavansa matikkaa, miten vaikea tehtävä on, kuinka kauan hän käyttää aikaa tehtävän tekemiseen ja saako hän esimerkiksi vanhemmaltaan apua tehtävän tekemiseen.

Toinen informaationlähde, joka rakentaa käsitystä minäpystyvyydestä on sosiaalinen mallintaminen ja vertailu. Monissa asioissa oma kyvykkyys tulee ilmi vasta verratessa omaa suoriutumista toisten suoriutumiseen. (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen, 2016, 62.) Matikan tehtävissä onnistumista saatetaan verrata siihen, kuinka moni vertainen onnistui ratkaisemaan saman tehtävän. Suhteellinen onnistuminen muihin vertaisiin verrattuna lisää minäpystyvyyttä. Vastavuoroisesti huono suoriutuminen suhteessa vertaisiin vähentää minäpystyvyyttä. (Bandura, 1997, 87.) Vertailun lisäksi sosiaalinen mallintaminen vaikuttaa minäpystyvyyden kehittymiseen. Vertai-

sen suoriutumisen seuraaminen tietyssä tehtävässä vaikuttaa minäpystyvyyteen, varsinkin silloin, kun itse ei ole varma kyvykkyydestään suoritua samassa tehtävässä (Schunk, 1995, 115). Mallintamiseen liittyvät myös tilanteet, joissa nuori ei voi itse vaikuttaa tilanteen etenemiseen vaan hän seuraa esimerkiksi vanhempansa tapaa toimia tilanteessa (Bandura, 2006, 5).

Kolmanneksi sosiaalinen tuki on yhteydessä minäpystyvyyden kehittymiseen. Hotulaisen ja Lappalaisen (2011, 367) mukaan muiden myönteinen palaute ja reagointi tukee minäpystyvyyden kehittymistä. Palautteen tulee olla informatiivista ja liittyä yksilön suoriutumiseen tai kykyihin (Hotulainen, Lappalainen & Sointu, 2014, 277; Schunk, 1995, 124). Palaute ei yksin riitä ylläpitämään minäpystyvyyttä, mutta yhdistettynä esimerkiksi onnistumisen kokemuksiin se tehostaa minäpystyvyyden kehittymistä. Sosiaalinen tuki voi myös epäsuorasti johtaa onnistumisen kokemuksiin. Kannustus voi lisätä sinnikkyyttä ja tahtoa yrittää sen verran, että yksilö onnistuu tehtävässä, josta hän ei muuten olisi suoriutunut (Bandura, 1997, 101). Täten sosiaalinen tuki on tärkeässä osassa haastavissa tilanteissa, joissa yksilön minäpystyvyys on koetuksella. Nuoren minäpystyvyyden kehittämisen kannalta tärkeässä roolissa saattaa olla hänen kotonaan saamansa tuki.

Neljäntenä minäpystyvyyteen ovat yhteydessä fysiologiset ja emotionaaliset tekijät. Nämä tuntemukset vaikuttavat minäpystyvyyteen etenkin tilanteissa, jotka vaativat fyysistä aktiivisuutta, hyvää terveydentilaa tai stressitekijöiden kestämistä. Kehon lähettämät viestit voivat joko heikentää tai parantaa minäpystyvyyttä. (Bandura, 1997, 106.) Nämä viestit voivat liittyä esimerkiksi väsymykseen, sairauteen tai stressioireisiin. Nuoren elämässä hänen kotiolonsa voivat osittain säädellä hänen fyysisiä ja emotionaalisia tunteuksia, kuten väsymystä. Myös fyysisten ja emotionaalisten tuntemuksien kohdalla yksilön tekemät tulkinnat tuntemuksista vaikuttavat siihen, miten tuntemukset muokkaavat koettua minäpystyvyyttä (Bandura, 1997, 107).

Toistaiseksi olen käsitellyt, mitä minäpystyvyys on, miten se vaikuttaa ihmisen toimintaan ja miten se muodostuu eri tekijöiden kautta. Tämän tutkielman keskiössä on nuorten kouluminäpystyvyys. Seuraavaksi esittelen kouluminäpystyvyyden käsitettä ja siihen liittyvää aiempaa tutkimusta.

## 2.4 Kouluminäpystyyvyys

Nuoret viettävät suuren osan ajastaan koulussa. Tästä syystä on luontevaa, että nuorten minäpystyyvyyttä tutkitaan usein koulukontekstissa (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002, 510; Pajares & Schunk, 2001, 253). Kouluun liittyvästä kyvykkyyden uskomuksesta on käytetty aikaisemmin eri käsitteitä, kuten akateeminen minäkäsitys, akateeminen minäpystyyvyys tai kouluminäpystyyvyys. Käytän tässä tutkielmassa käsitettä kouluminäpystyyvyys.

Hotulaisen, Lappalaisen ja Soinnun (2014, 267) mukaan kouluminäpystyyvyys muodostuu nuoren akateemisista taidoista ja oppimiskäsityksistä. He jatkavat, että kouluminäpystyyvyys kehittyy suhteessa eri oppiaineisiin. Nuorella voi täten olla eriäviä uskomuksia kyvykkyydestään matematiikan ja biologian oppiaineissa. Myös Wigfield ja Eccles (2002, 94) näkevät kouluminäpystyyvyyden liittyvän tiettyihin aihealueisiin, kuten oppiaineisiin. Tässä tutkielmassa tarkoitan kouluminäpystyyvyydellä nuoren kokemaa pystyyvyyttä eri oppiaineisiin liittyen. Aineisto on kerätty Ecclesin ja Wigfieldin (1995) tutkimukseen pohjautuvalla mittarilla, jolla he tutkineet nuorten kouluminäpystyyvyyttä ja tehtävänärvostusta liittyen matematiikkaan.

Kouluminäpystyyvyydestä on saatu samankaltaisia tuloksia kuin yleisestä minäpystyyvyydestäkin. Kouluminäpystyyvyyden on todettu olevan positiivisesti yhteydessä esimerkiksi aiheen kiinnostavuuteen (Eccles & Wigfield, 1995), kouluun mukautumiseen (Eccles, Roeser, Wigfield & Freedman-Doan, 1999, 16) ja koulusuoriutumiseen (Schunk, 1995, 125). Nuoren uskomus siitä, että hän on kykenevä koulun oppiaineissa voi siis lisätä hänen kiinnostustaan koulua kohtaan, helpottaa adaptoitumista itsestään riippumattomiin muutoksiin ja edesauttaa koulussa menestymistä. Suomessa tehdyt tutkimukset ovat pitkälti samansuuntaisia muualla tehtyjen tutkimusten kanssa. Kouluminäpystyyvyyden yhteyttä koulusuoriutumiseen on tutkittu eri ikäisillä opiskelijoilla. Lonkan ja Ketosen (2012, 72) tutkimuksessa yliopisto-opiskelijoiden kouluminäpystyyvyys oli yhteydessä koulumenestykseen. Helsingin yliopiston opettajaopiskelijoiden kurssilla viisi päivää ennen tenttiä mitattu kurssiin liittyvä minäpystyyvyys oli positiivisesti yhteydessä kurssiarvosanaan. Viljarannan, Aunolan ja Hirvosen (2016, 369) tutkimuksessa taas ensimmäisellä luokalla olevien oppilaiden kouluminäpystyyvyys oli yhteydessä parempaan suoriutumiseen matematiikassa ja lukemisessa. Viljarannan, Tolvasen, Aunolan ja Nurmen

(2014, 751) pitkittäistutkimuksessa kouluminäpystvyys oli yhteydessä kouluun liittyvään mielenkiintoon. Tutkimuksessa havaittiin, että hyvä suoriutuminen lisää kouluminäpystvyyttä, joka taas kasvatti mielenkiintoa koulua kohtaan. Viljarannan ja muiden (2014) tutkimuksessa ei kuitenkaan havaittu kouluminäpystvyuden olevan yhteydessä koulumenestymiseen pidemmällä aikavälillä.

Tähän asti olen käsitellyt minäpystvyuden ja kouluminäpystvyuden käsitteitä. Seuraavassa luvussa keskityn siihen, miten kouluminäpystvyuden ja perhetaustan välinen yhteys näyttäytyy aiemmissa tutkimuksissa. Tarkastelen perhetaustaa perhemuodon, varallisuuden ja vanhempi-lapsi-suhteen kautta.



## 3 PERHETAUSTA

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, miten nuorten perhetausta on yhteydessä heidän kouluminäpystyvyyteensä. Tässä luvussa määrittelen, mitä perhetaustalla tässä tutkielmassa tarkoitetaan. Tämän jälkeen esittelen aikaisempia tutkimustuloksia perhemuodon, vanhempi-lapsi-suhteen sekä varallisuuden yhteydestä kouluminäpystyvyyteen.

### 3.1 Perhetaustan yhteys minäpystyvyyteen

Nuorten perhetaustan on havaittu olevan yhteydessä heidän minäpystyvyytensä kehittymiseen (Schunk & Meece, 2006, 84; Schunk & Pajares, 2002, 18; Schrodt, Ledbetter, Jernberg, Larson, Brown & Glonek, 2009, 854). Niemen (2012) mukaan perheen mahdollistamat resurssit ennustavat nuoren yleisiä valmiuksia ja koulumenestymistä. Perhetaustan nähdään olevan yhteydessä minäpystyvyyteen lähinnä sosioekonomisen aseman sekä vanhempien toiminnan kautta (Bandura, 1997, 169). Sosioekonomisella asemalla on yleisesti tarkoitettu perheen tuloja tai varallisuutta, vanhempien koulutusta sekä vanhempien ammattia (Bradley & Corwyn, 2002, 373). Bandura (1997, 169) painottaa, että vanhempien toiminnalla on kuitenkin sosioekonomista asemaa suurempi vaikutus minäpystyvyyden kehittymiseen. Sosioekonominen asema nimittäin voi lisätä tiettyjä minäpystyvyyttä tukevia resursseja. Kuitenkin vanhempien toiminnasta riippuu, päättävätkö he hyödyntää näitä resursseja (Bandura, 1997, 169).

Käytännössä sosioekonominen asema voi olla yhteydessä minäpystyvyyden kehittymiseen lisäämällä nuoren saatavilla olevia resursseja, kuten tietokoneita, tukiopetusta tai kesäleirejä. Vanhempien toiminta voi tarjota haasteita, onnistumisen kokemuksia, rohkaisua ja tukea sekä positiivisia roolimalleja. Perhesuhteet ovat molemminpuolisia, eli sekä vanhempi että lapsi voi vaikuttaa keskinäiseen vuorovaikutukseensa. Lapsi voi lisätä vanhempiansa antamaa materiaalista ja ei-materiaalista tukea olemalla. (Schunk & Meece, 2006, 84.)

Tässä tutkielmassa tutkin nuorten perhetaustaa kolmen muuttujan kautta: muuttujat ovat nuoren perhemuoto, nuoren kokema vanhempi-lapsi-suhteen laatu sekä nuoren käsitys perheensä varallisuudesta. Perhemuodolla tarkoitan tässä tutkielmassa sitä, keiden huoltajien kanssa nuori asuu. Nuoren kokemuksella vanhempi-lapsi-suhteesta tarkoitan sitä,

kuinka hyväksi suhde vanhempiin on arvioitu. Käytän tästä termiä vanhempi-lapsi-suhde. Varallisuudella tarkoitan sitä, kuinka hyväksi nuori arvioi perheensä varallisuuden yleisesti sekä suhteessa ystäviinsä. Käytän näistä varallisuuden muodoista termejä koettu varallisuus ja suhteellinen varallisuus. Seuraavissa alaluvuissa esittelen erikseen perhemuodon, vanhempi-lapsi-suhteen sekä varallisuuden yhteyttä kouluminäpystyvyyteen aikaisempien tutkimusten valossa.

### **3.2 Perhemuodon ja kouluminäpystyvyyden yhteys**

Perhemuotoja ja niiden välisiä eroja on usein tutkittu ydinperheiden, yksinhuoltajaperheiden ja uusperheiden välillä (Raschke & Raschke, 1979; Kalter, Alpern, Spence & Plunkett, 1984). Ydinperhe käsittää perheet, joissa nuori elää molempien vanhempiansa kanssa. Yksinhuoltajaperheessä nuori elää vain toisen vanhempansa kanssa. Uusperhe tarkoittaa perhettä, jossa nuori elää vanhemman ja tämän uuden kumppanin kanssa.

Perhemuodon ja minäpystyvyyden yhteydestä on saatu erilaisia tuloksia. Raschke ja Raschke (1979, 371) eivät löytäneet eroja ydinperheessä, yksinhuoltajaperheessä tai isä- ja äitipuolien kanssa asuvien nuorten minäpystyvyydessä. Toisen tutkimuksen (Kalter ym., 1984, 412) tulosten mukaan ydinperheessä asuvien nuorten minäpystyvyys oli korkeampi kuin eronneissa perheissä asuvien. Myös Kurtzin ja Deverensky'n tutkimuksessa (1994) ydinperheissä asuvilla nuorilla mitattiin korkeampaa kognitiivista minäpystyvyyttä kuin eroperheissä asuvilla nuorilla. Samassa tutkimuksessa tosin havaittiin, että eroperheiden nuorilla oli ydinperheiden nuoria korkeampi liikuntaan liittyvä minäpystyvyys (Kurtz & Deverensky, 1994).

Yleisesti yksinhuoltajaperheiden ajatellaan luovan muita perhemuotoja enemmän haasteita nuoren kehitykselle (Raschke & Raschke, 1979, 368). Se, että nuori elää vain yhden huoltajan kanssa ei itsessään kuitenkaan selitä heikompaa kehitystä. On esitetty, että nuoren kokemat riidat perheessä ennen vanhempien eroa tai sosioekonomisen aseman huonontuminen yksinhuoltajuuden myötä ovat vaikuttajina kehitykseen (Raschke & Raschke, 1979, 368). Eroja ydinperheiden ja yksinhuoltajaperheiden välillä on selitetty myös lapsen kokeman stressin sekä lapsen vanhemmilta saadun tuen ja kasvatuksen kautta (Carlson & Corcoran, 2001, 789). Vanhempien mahdollisuudet tukea lapsensa kehitystä riippuu paljolti siitä, kuinka paljon aikaa heillä on käytettävissä lapsensa kanssa.

Yksinhuoltajaperheessä asuvan nuoren vanhemmilla voi olla vähemmän aikaa tukea lastaan. (Carlson, 2006, 138.)

Perhemuodon on aikaisemmin nähty olevan yhteydessä nuoren minäpystyvyyteen, vaikkakin tutkimustuloksissa on myös eroja. Amato (1986, 403) mainitsee, että vanhempi-lapsi-suhteen laatu vaikuttaa nuoren kehitykseen enemmän, kuin itse perhemuoto tai vanhempien ero. Täten seuraavaksi on luonnollista siirtyä käsittelemään vanhempi-lapsi-suhteen ja kouluminäpystyvyyden välistä yhteyttä aikaisempien tutkimusten kautta.

### **3.3 Vanhempi-lapsi-suhteen yhteys nuoren kouluminäpystyvyyteen**

Tässä tutkielmassa tarkoitan vanhempi-lapsi-suhteella sitä, kuinka hyväksi nuori kokee suhteensa vanhempiinsa. Aikaisemman tutkimuksen valossa nuoren ja vanhempien välinen suhde näyttää olevan yhteydessä nuoren kouluminäpystyvyyteen. Yhteyden on todettu olevan positiivinen, eli parempi suhde vanhempiin on yhteydessä korkeampaan kouluminäpystyvyyteen (Fan & Williams, 2010, 66; Weiser & Riggio, 2010, 374).

Pelkkä vanhempi-lapsi-suhteen laatu ei välttämättä itsessään selitä nuoren minäpystyvyyteen. Se voi kuitenkin kuvastaa muita minäpystyvyyteen liittyviä asioita: Yhtäältä se voi viestiä turvallisesta ja avoimesta kiintymyssuhteesta nuoren ja vanhemman välillä, joka tukee minäpystyvyyden kehittymistä (Schunk & Meece, 2006, 89; Riggio, Valenzuela & Weiser, 2010, 570). Toisaalta se voi ilmentää vanhempien nuorelle antamaa tukea ja mallia, joiden on todettu olevan yhteydessä parempaan kouluminäpystyvyyteen (Usher, 2009, 294). Tämä on minäpystyvyysteorian mukaista, sillä sosiaalisen tuki ja mallioppiminen kuuluvat minäpystyvyyttä rakentaviin tekijöihin (Bandura, 1997, 79). On todettu, että nuoren minäpystyvyys heijastaa hänen vanhempiensa asenteita sekä käsityksiä lapsensa pystyvyydestä (Cross, Marchand, Medina, Villafuerte & Rivas-Drake, 2019, 483; Schunk & Meece, 2006, 85; Hotulainen, Lappalainen & Sointu 2014, 267). Tämän lisäksi Rytkönen, Aunola ja Nurmi (2007, 748) havaitsivat, että vanhempien käsitykset olivat yhteydessä myös siihen, kuinka nuoren kouluminäpystyvyys vastasi hänen todellista suoritusmistaan. Vanhempien asenteet ja käsitykset lapsestaan voivat vaikuttaa heidän toimintaansa. Vanhempien toiminta taas voi vaikuttaa vanhempi-lapsi-suhteen laatuun.

Hyvä vanhempi-lapsi-suhde voi viestiä myös vähäisemmistä perheriidoista, joiden on todettu heikentävän minäpystyvyyttä (Amato, 1986, 406). Vanhempi-lapsi-suhteen laatu voi siis ilmentää monia vanhempien ja nuoren väliseen vuorovaikutukseen liittyviä ilmiöitä, jotka joko tukevat tai uhkaavat minäpystyvyyttä.

Nuoren minäpystyvyyden kannalta nuoren ja vanhemman välisessä suhteessa on tärkeintä nuoren näkökulma. Nuoren käsityksellä suhteen laadusta on suurempi vaikutus hänen minäpystyvyyteen kuin muiden, esimerkiksi vanhempien, käsitykset suhteesta (Gecas, 1989, 301). Tässä tutkielmassa vanhempi-lapsi-suhteen laatua on mitattu juuri nuoren näkökulmasta. Yhteenvetona aikaisemman tutkimuksen valossa vanhempi-lapsi-suhde on nähty positiivisessa yhteydessä kouluminäpystyvyyteen. Seuraavassa alaluvussa puhun varallisuuden ja nuoren kouluminäpystyvyyden yhteydestä aikaisemman tutkimuksen perusteella.

### **3.4 Perheen varallisuuden yhteys nuoren kouluminäpystyvyyteen**

Tässä tutkielmassa tutkin nuoren koetun sekä suhteellisen varallisuuden yhteyttä hänen kouluminäpystyvyyteensä. Koetulla varallisuudella tarkoitan nuoren arviota perheensä varallisuudesta yleisesti ja suhteellisella varallisuudella nuoren arvioita perheen varallisuudesta suhteessa ystäviensä perheisiin. Varallisuus liittyy olennaisesti aikaisemmin mainitsemaani sosioekonomiseen asemaan.

Minäpystyvyyden ja varallisuuden yhteyttä tutkittaessa varallisuutta on tarkasteltu paljolti sen mahdollistamien resurssien kautta. Varakkaammilla ihmisillä on käytettävissään köyhiä ihmisiä enemmän resursseja, joiden kautta voidaan lisätä sekä onnistumisen kokemuksia että mahdollisuuksia vaikuttaa omaan toimintaan. Nämä onnistumisen ja autonomian kokemukset lisäävät minäpystyvyyttä. (Boardman & Robert, 2000, 119–120.)

Nuorten elämässä varallisuus näkyy usein perheen mahdollistamina materiaalisina resursseina, kuten tietokoneina, kirjoina tai peleinä, jotka toimivat nuoren kehityksen tukena. (Schunk & Pajares, 2002, 18; Schunk & Meece, 2006, 74.) Materiaalisten resurssien lisäksi varakkaampien perheiden lapsilla on paremmat mahdollisuudet käydä leireillä ja

harrastuksissa tai tukiopetuksessa, joiden kautta heidän kouluminäpystyvyytensä voi parantua (Schunk & Meece, 2006, 74). On itsestään selvää, että eri perheet eroavat paljon niiden mahdollistamien resurssien osalta.

Varallisuuden ja minäpystyvyyden välisen yhteyden tutkimuksia on jokseenkin vähän (Schunk & Meece, 2006, 78) Yleisesti köyhyyden nähdään olevan yhteydessä lapsen oppimisvaikeuksiin ja heikompaan kehitykseen (Bradley & Corwyn, 2002). Köyhempien perheiden lapset kokevat muita todennäköisemmin oppimisvaikeuksia, jotka johtavat heikompaan kouluminäpystyvyyteen (Schunk & Meece, 2006, 84). Tämän epäillään johtuvan siitä, että köyhempien perheiden lapset saavat vähemmän tukea kehitykseensä (Corwyn & Bradley, 2005, 3–4). Varallisuudella ja kouluminäpystyvyydellä voidaan siis nähdä olevan positiivinen yhteys, jolloin parempi varallisuus on yhteydessä parempaan kouluminäpystyvyyteen ja päinvastoin heikompi varallisuus on yhteydessä huonompaan kouluminäpystyvyyteen.

Jokseenkin yllättävästi varallisuuden ja minäpystyvyyden välisestä yhteydestä on löydetty myös päinvastaisia tuloksia. Huonomman varallisuuden on löydetty olevan yhteydessä parempaan minäpystyvyyteen (Jurecska, Chang, Peterson, Lee-Zorn, Merrick & Sequeira, 2012, 748; Aumeboonsuke, 2017, 732). Jurecska ja muut (2012) tutkivat espanjaa puhuvien nicaragualaisten ja amerikkalaisten nuorten sosioekonomisen aseman ja minäpystyvyyden yhteyttä ja huomasivat, että alemmassa sosioekonomisessa asemassa olevilla nuorilla oli parempi koulu- ja yleinen minäpystyvyys kuin ylemmässä sosioekonomisessa asemassa olevilla nuorilla. Mahdollisena syynä tälle nähtiin erot nuorten vanhempien asenteissa, kommunikaatiossa ja tukemisessa. (Jurecska ym., 2012, 749.)

Tässä luvussa avasin kouluminäpystyvyyden ja perhetaustan yhteyttä aiemman tutkimuksen valossa. Seuraavassa luvussa esittelen tutkimuskysymykseni, joiden kautta lähestyn tutkimusongelmaani.

## 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkielmani keskiössä on nuorten kouluminäpystyvyys. Tutkimusongelmana on selvittää, onko 7.-luokkalaisten perhetausta on yhteydessä heidän kouluminäpystyvyyteensä. Lähestyn perhetaustaa kolmesta eri näkökulmasta: Tarkastelen sitä nuoren perhemuodon, nuoren arvioiman varallisuuden sekä hänen kokeman vanhempi-lapsi-suhteen laadun kautta.

Tässä tutkielmassa käsitteellä “kouluminäpystyvyys” tarkoitan yleistä kouluun liittyvää minäpystyvyyttä. Perhemuodolla tarkoitan sitä, keiden henkilöiden kanssa nuori asuu. Varallisuudella tarkoitan nuoren käsitystä perheensä varallisuudesta. Vanhempi-lapsi-suhteen laadulla tarkoitan nuoren kokemusta suhteestaan huoltajiinsa.

Tutkin tutkimusongelmaa seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Onko eri perhemuodoissa asuvien nuorten kouluminäpystyvyydessä eroja?
2. Onko varallisuutensa eri lailla kokevien nuorten kouluminäpystyvyydessä eroja?
3. Onko eri vanhempi-lapsi-suhteen kokevien nuorten kouluminäpystyvyydessä eroja?
4. Selittävätkö perhemuoto, koettu varallisuus ja koettu vanhempi-lapsi-suhde nuorten kouluminäpystyvyyttä?

Aikaisempien tutkimustulosten vuoksi oletan, että eroja tutkimuskysymyksissä olevien ryhmien välillä löytyy ja että perhetaustan muuttajat selittävät osittain nuorten kouluminäpystyvyyttä. Pyrin löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiin analysoimalla Mind the Gap -hankkeessa kerättyä määrällistä 7.-luokkalaisten aineistoa. Tutkielman toteutus esitellään kokonaisuudessaan seuraavassa luvussa.

## 5 TUTKIELMAN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelen kaikki olennaiset asiat, joiden avulla tutkielma on toteutettu. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen tutkielman aineiston ja osallistujat. Toisessa alaluvussa esittelen tutkielmassa käyttämäni mittarit. Kolmannessa alaluvussa esittelen kaikki tilastolliset menetelmät, joiden avulla olen tutkinut aineistoa.

### 5.1 Tutkielman aineisto ja osallistujat

Tutkielmassa käytetty aineisto kerättiin osana Suomen Akatemian rahoittaman Mind the Gap – hanketta. Mind the Gap oli yksi Suomen Akatemian kymmenestä Mind-ohjelmaan kuuluvasta hankkeesta ja se toimi vuosina 2013-2016. Päättäjöinä hankkeessa työskentelivät professorit Kirsti Lonka, Katariina Salmela-Aro, Kimmo Alho ja Kai Hakkarainen. Mind the Gap -hankkeen tavoitteena oli tutkia nuorten mielten prosessien ja koulussa vallitsevien käytänteiden välisiä yhteyksiä ja tätä kautta kehittää koulua vastaamaan heidän tarpeitaan. Hanke toteutettiin pitkittäistutkimuksena, jossa tutkittiin samoja nuoria ala-asteen lopusta yläasteelle ja lukioon saakka. Tutkimuksen seuranta jatkuu Bridging the Gaps- ja Growing Mind -hankkeissa. Osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista ja kaikkien osallistujien vanhemmilta kysyttiin kirjallinen suostumus.

Tutkielman aineisto kerättiin keväällä 2014 kouluissa täytettävällä kyselylomakkeella pääkaupunkiseudun 7.-luokkalaisilta. Kyselyyn vastasi 1316 oppilasta, jotka olivat 13–14-vuotiaita. Osallistujista hieman yli puolet olivat tyttöjä ja suurin osa puhui äidinkielenään suomea. Taulukkoon 1 on koottu osallistujien sukupuolen ja äidinkielen jakaumat.

Taulukko 1: Osallistujien määrä, sukupuolen ja äidinkielen jakaumat

N = 1316			
Sukupuoli	%	Äidinkieli	%
Tyttö	56,1	suomi	87,5
Poika	43,9	ruotsi	0,2
		venäjä	2,4
		viro	1,6
		somali	1,6
		Kaksikielinen	3,0
		Muu	3,7

*Huom.* N = otoskoko

## 5.2 Mittarit

Kouluminäpystyvyyttä mitattiin kuuden eri oppiaineen osalta mittarilla, joka perustui Ecclesin ja Wigfieldin (1995) sekä Niemivirran (2004) tutkimuksissa käytettyihin kyselyihin. Ecclesin ja Wigfieldin tutkimuksessa tutkittiin matematiikan minäpystyvyyden yhteyttä matematiikan koettuun haastavuuteen ja sen arvostukseen. Niemivirta (2004) puolestaan tutki tavoiteorientaatioiden yhteyttä muun muassa kouluminäpystyvyyteen. Tässä tutkielmassa mitatut oppiaineet olivat äidinkieli tai suomi toisena kielenä, vieraat kielet, matematiikka, biologia, fysiikka ja taito- ja taideaineet. Vastajat arvioivat pystyvyyttään vastaamalla väittämään ”Koen olevani hyvä...” näiden oppiaineiden suhteen. Vastausvaihtoehtoina oli 7-portainen Likertin asteikko, jonka vaihteluväli oli 1 = Ei ollenkaan – 7 = Erittäin paljon.

Perheen varallisuutta mitattiin kahdella mittarilla. Ensimmäisessä mittarissa kysyttiin vastaajan kokemusta perheensä yleisestä varallisuudesta. Mittari pohjautui Keskinen ja Nyholm (2012) käyttämään kyselyyn. Heidän tutkimuksessaan tutkittiin nuorten vapaa-aikaa. Mittarin väittämään ”Millaiseksi arvioisit perheesi rahatilanteen?” vastattiin 5-portaisella Likertin asteikolla, jossa 1 = Huono ja 5 = Hyvä.

Toinen mittari (CLS, 2011) mittasi perheen varallisuutta suhteessa ystävien perheisiin. Mittaria on aikaisemmin käytetty laajassa Millenium Cohort Study -pitkittäistutkimuksessa, joka seuraa nuorten fyysistä, sosio-emotionaalista ja kognitiivista kehitystä (CLS, 2011). Mittarissa vastattiin kysymykseen ”Koetko, että perheesi on rikkaampi, köyhempi vai suunnilleen samanlainen verrattuna ystäväsi perheisiin?”. Vastausvaihtoehtoja oli neljä: 1 = Rikkaampi, 2 = Köyhempi, 3 = Suunnilleen samanlainen ja 4 = En osaa sanoa.

Vanhempi-lapsi-suhdetta mitattiin väittämillä ”Minulla ja äidilläni on hyvä suhde” ja ”Minulla ja isälläni on hyvä suhde”. Väittämät olivat osa mittaria, joka pohjautui Robertsin, Blockin ja Blockin (1984) kehittämään mittariin. Mittaria on käytetty suomeksi esimerkiksi Aunolan ja Nurmen (2005) tutkimuksessa, jossa tutkittiin kasvatustyylien yhteyttä lasten ongelmalliseen käyttäytymiseen. Vanhempi-lapsi-suhteen mittarissa vastaa-



jan tuli arvioida väitteiden paikkansapitävyyttä suhteessa joko äitiinsä, isäänsä tai molempiin, jos se oli mahdollista. Väittämiä arvioitiin 7-portaisella Likertin asteikolla, jossa 1 = Ei pidä ollenkaan paikkaansa ja 7 = Pitää täysin paikkaansa.

Perhemuotoa kysyttiin kysymyksellä ”Kenen kanssa asut?”. Suljettuja vastausvaihtoehtoja, kuten ”Asun äidin ja isän kanssa” tai ”Asun yksin tai kämpäkaverin kanssa” oli yhdeksän. Vastausvaihtoehdossa ”Asun sijaisperheessä tai nuorisokodissa, missä:” oli mahdollisuus tarkentaa, missä asuu. Näiden lisäksi oli avoin vastausvaihtoehto ”Jonkun muun, kenen (esim. serkun):”. Vastausvaihtoehdoilla pyrittiin kattamaan kaikki mahdolliset eri perhemuodot. Taulukkoon 2 on koottu kaikki perhemuodot ja niiden prosenttiosuudet vastaajista.

Taulukko 2: Nuorten eri perhemuotojen määrä ja prosenttiosuudet

<b>Perhemuoto</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Äiti ja isä	836	66,3
Äiti ja tämän puoliso	58	4,6
Isä ja tämän puoliso	6	0,5
Vuorotellen isä ja äiti sekä mahdolliset uudet puoliset	180	14,3
Samaa sukupuolta olevat vanhemmat	3	0,2
Vain äiti	151	12,0
Vain isä	17	1,3
Yksin tai kämpäkaveri	0	0,0
Sijaisperhe tai nuorisokoti	5	0,4
Joku muu	4	0,3
Yhteensä	1260	100,0

*Huom.* N = otoskoko

## 5.3 Analyysi

Tässä luvussa esittelen tutkielmassa käyttämäni tilastolliset analyysimenetelmät. Aluksi esittelen aineiston käsittelyn ennen analyysiin siirtymistä. Ennen analyysia tarkastelin aineiston puuttuvia arvoja ja muuttujien normaalijakautuneisuutta sekä käsittelin aineistoa. Analyysissä käytin yksisuuntaista varianssianalyysia, Kruskal-Wallis testiä sekä regressioanalyysia. Tein analyysit IBM SPSS Statistics -ohjelman versiolla 25.

### 5.3.1 Puuttuvien arvojen tarkastelu

Ennen analyysiin siirtymistä tarkastelin aineiston puuttuvia arvoja. Puuttuvia arvoja aineistossa oli 5,0%. Muuttujien välillä puuttuvien arvojen määrä vaihteli 2,5% ja 10,3% välillä. Vähiten puuttuvia arvoja (2,5%) oli äidinkielen muuttujassa ja eniten (10,3%) väittämässä “Minulla ja isälläni on hyvä suhde”. Kuitenkin lähes 80% vastaajista oli vastannut kaikkiin väittämiin.

Testatakseni puuttuvien arvojen satunnaisuutta tein aineistolle Littlen MCAR testin. Testi antoi tulokseksi  $p = .001$ , jonka mukaan puuttuvat arvot eivät puuttuisi täysin sattumanvaraisesti. Littlen MCAR testi on kuitenkin hyvin tiukka, ja harva data täyttää täysin sen vaatimuksia (Lin & Bentler, 2012, 10). Puuttuvien arvojen määrä aineistossa (5%) oli suhteellisen pieni, joten näistä syistä en keskittynyt tarkastelemaan puuttuvia arvoja tämän enempää. Tein analyysit käyttäen parittaista pudotusta, jossa puuttuvia arvoja sisältävät vastaajat otetaan mukaan analyysiin, kun hän on vastannut kaikkiin analysoitaviin muuttujiin, vaikka hänellä olisi muissa muuttujissa puuttuvia tietoja (Nummenmaa, 2009, 159).

### 5.3.2 Normaalijakautuneisuuden tarkastelu

Analyysin alussa tarkastelin, ovatko oppiainekohtaisten minäpystyvyyksien, niistä muodostetun kouluminäpystyvyyden summamuuttujan, koetun varallisuuden ja vanhempilapsi-suhteen jakaumat normaalisti jakautuneita. Kolmogrov-Smirnovin testi antoi tuloksen  $p < .001$ , jonka mukaan jakaumat eivät olisi normaalisti jakautuneita (Field, 2013, 185). Tarkastelin edelleen jakaumien histogrammeja sekä huipukkuuden ja vinouden kertoimia. Histogrammien ja kertoimien perusteella muiden muuttujien, paitsi taito- ja tai-

deaineiden minäpystyvyyden, koetun varallisuuden sekä vanhempi-lapsi-suhteen jakaumat ovat suhteellisen normaalisti jakautuneita. Jakaumaa voidaan pitää normaalina, jos sekä sen huipukkuuden että vinouden itseisarvo on pienempi kuin yksi (Nummenmaa, 2009, 155). Nummenmaan (2009, 155) mukaan tällaisessa tilanteessa, jossa testin mukaan jakaumat eivät ole normaaleja, mutta muun tarkastelun tuloksena ne näyttävät normaaleina, histogrammeille ja huipukkuuden ja vinouden kertoimille annetaan suurempi painoarvo kuin Kolmogrov-Smirnovin testille. Käyttämistäni muuttujista ainoastaan taito- ja taideaineiden minäpystyvyys, koettu varallisuus ja vanhempi-lapsi-suhteen muuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita.

### 5.3.3 Aineiston käsittely

Ennen tilastollisten analyysimenetelmien käyttöä tein aineistoon muutoksia ja luokitteluja, jotka selitän auki seuraavaksi. Muodostin kouluminäpystyvyydestä ja vanhempi-lapsi-suhteesta keskiarvosummamuuttujat. Luokittelin myös perhemuodon, koetun varallisuuden, suhteellisen varallisuuden sekä vanhempi-lapsi-suhteen muuttujia ryhmiin analyysimenetelmiäni varten.

#### *Summamuuttujien muodostaminen*

Minäpystyvyyttä oli mitattu vieraiden kielten, matikan, fysiikan, biologian, taito- ja taideaineiden sekä äidinkielen tai suomi toisena kielenä oppiaineissa. Muodostin kyseisistä muuttujista keskiarvosummamuuttujan saadakseni muuttujan, joka kuvaa yleistä kouluminäpystyvyyttä. Tein keskiarvosummamuuttujan myös vanhempi-lapsi-suhteen väittämistä “Minulla ja isälläni on hyvä suhde” ja “Minulla ja äidilläni on hyvä suhde” saadakseni yhteisen muuttujan molemmille huoltajille. Valitsin summamuuttujiin vain vastaajat, jotka olivat vastanneet jokaiseen väittämään oppiainekohtaisesta minäpystyvyydestä tai vanhempi-lapsi-suhteesta molempien vanhempien osalta.

Testasin kouluminäpystyvyyden summamuuttujan reliabiliteettia Cronbachin alphan ja vanhempi-lapsi-suhteen summamuuttujan reliabiliteettia Cronbach-Brownin testin avulla. Cronbach-Brownin testi on luotettavin reliabiliteetin testi kahden väittämän mittareille (Eisinga, Grotenhuis & Pelzer, 2013, 642). Reliabiliteetti tarkoittaa sitä, miten tarkasti muuttujat mittaavat samaa asiaa (Nummenmaa, 2009, 357). Molempien summamuuttujan reliabiliteetit olivat melko hyvät, sillä ne olivat korkeammat kuin 0.7 (Nummenmaa, 2009, 378). Summamuuttujien tiedot on koottu taulukkoon 3.

Taulukko 3: Summamuuttujien tiedot

Summamuuttuja	N	Ka	Kh	As- teikko	Vinous	Huipuk- kuus	Koeffi- sientti
Kouluminäpystyvyys	1146	4,98	0,98	1-7	-.580	.685	.745*
VLS	1161	6,02	1,34	1-7	-1.56	2.18	.795**

*Huom.* N = otoskoko, Ka = keskiarvo, Kh = keskihajonta, VLS = vanhempi-lapsi-suhde, \* = Cronbachin alfa, \*\* = Cronbach-Brown

#### *Muuttujaryhmien luokittelu*

Muodostin jatkuvista muuttujista ryhmiä vertaillakseni eroja niiden keskiarvoissa. Osassa muuttujista oli valmiiksi ryhmiä, joiden koko oli todella pieni. Luokittelin eri ryhmiä yhteen tasatakseni ryhmien kokoeroja ja helpottaakseni tilastollisten analyysimenetelmien tulkitsemista.

*Perhemuodon* muuttujassa yhdistin yhdeksi ryhmäksi vastaajat, jotka asuivat äidin ja isän kanssa sekä vastaajat, jotka asuivat samaa sukupuolta olevien vanhempien kanssa. Vastaavasti yhdistin samaan ryhmään vastaajat, jotka asuivat joko äidin ja tämän miesystävän, isän ja tämän naisystävän tai vuorotellen molempien vanhempien ja heidän mahdollisten puolisoitensa luona. Viimeiseksi yhdistin vastaajat, jotka asuivat joko vain äidin tai vain isän kanssa yhdeksi ryhmäksi. Analysoitavia perhemuotoja muodostui kolme: 1) ydinperhe, 2) uusperhe ja 3) yksinhuoltajaperhe. Tein luokittelun aikaisemmissa tutkimuksissa (Raschke & Raschke, 1979; Carlson & Corcoran, 2001) käytetyn luokittelun suuntaisesti. Nuoria, jotka asuivat jonkun muun kanssa tai nuorisokodissa tai sijaisperheessä, oli aineistossa todella vähän. Tästä syystä päätin jättää heidät pois analyysistä. Alkuperäiset perhemuodot ovat esitelty aiemmin (ks. Taulukko 2).

*Koetun varallisuuden* alkuperäisen asteikon vaihteluväli oli 1-5, jossa 1 = Huono ja 5 = Hyvä. Tiivistin muuttujasta kolmejakoisen viisijakoisen tilalle. Arvosta 5 muodostui ryhmä ”hyvä”, arvosta 4 muodostui ryhmä ”melko hyvä” ja arvot 1-3 yhdistin ryhmäksi ”heikko”. Arvoja 1-3 oli vastattu suhteessa paljon vähemmän kuin 4 tai 5, jolloin arvojen yhdistäminen teki ryhmistä enemmän samankokoiset.

*Suhteellisen varallisuuden* muuttujassa jätin analyysin ulkopuolelle henkilöt, jotka olivat vastanneet “En osaa sanoa”. Tällä sain ryhmiin selkeät laatuerot: 1) ystäviensä rikkaammaksi perheensä kokevat nuoret, 2) ystäviensä kanssa suunnilleen yhtä varakkaiksi perheensä kokevat nuoret, 3) ystäviensä köyhemmäksi perheensä kokevat nuoret.

Luokittelin *vanhempi-lapsi-suhteen* summamuuttujan kolmeen ryhmään. Luokittelin arvot 1-3,5 ryhmään heikko, arvot 4-5,5 ryhmään kohtalainen ja arvot 6-7 ryhmään hyvä. Alkuperäiset summamuuttujan arvot ovat esitelty aiemmin taulukossa 3.

#### *Dummy-muuttujien muunnokset*

Regressioanalyysia varten muutin perhemuodon ja suhteellisen varallisuuden muuttujat dummy-muuttujiksi. Metsämuurosen (2011, 1338) mukaan luokitteluasteikolliset muuttujat muutetaan usein regressioanalyysiin dummy-muuttujiksi, jolloin ne voivat saada vain kaksi arvoa. Perhemuodon muuttujasta tein kaksi dummy-muuttujaa, joista ensimmäinen kertoi, asuiko nuori ydinperheessä vai ei. Toinen dummy-muuttuja kertoi, asuiko nuori uusperheessä vai ei. Suhteellisen varallisuuden ensimmäinen dummy-muuttuja kertoi, kokiko nuori perheensä ystäviensä rikkaammaksi vai ei. Toinen dummy-muuttuja kertoi, kokiko nuori perheensä ystäviensä köyhemmäksi vai ei. Käytin näitä dummy-muuttujia regressioanalyysissa.

### **5.3.4 Tilastolliset analyysimenetelmät**

Tässä alaluvussa esittelen käyttämäni tilastolliset analyysimenetelmät, joiden avulla muodostin tutkielman tulokset. Sitä ennen kuitenkin selvennän, kuinka yleisesti ja myös tässä tutkielmassa tulkitaan tulosten tilastollista merkitsevyyttä.

#### *Tilastollinen merkitsevyys*

Tilastollista merkitsevyyttä kuvataan p-arvolla. P-arvo ilmaisee nollahypoteesin tilastollista merkitsevyyttä, eli kuinka paikkansapitävä nollahypoteesi on. (Metsämuuronen, 2011, 423; Nummenmaa, 2009, 153.) Yleensä tulosten raportoinnissa käytetään kolmea eri merkitsevyyden tasoa:  $p < .001$  tarkoittaa, että tulos on erittäin merkitsevä,  $p < .01$  taas tarkoittaa, että tulos on merkitsevä ja  $p < .05$  vuorostaan tarkoittaa, että tulos on melkein merkitsevä. P-arvon luku kuvastaa todennäköisyyttä, että tuloksen johtopäätös on virheellinen. (Metsämuuronen, 2011, 441.) Toisin sanottuna tuloksen merkitsevyys  $p <$

.001 tarkoittaa, että tulos on 0,1% todennäköisyydellä virheellinen. Käytän tässä tutkielmassa näitä kolmea merkitsevyyden tasoa kuvastamaan tulosten tilastollista merkitsevyyttä.

### *Varianssianalyysi*

Varianssianalyysilla voidaan selvittää, onko ryhmien välisillä keskiarvoilla tilastollisesti merkitseviä eroja (Metsämuuronen, 2011, 781). Toisin sanoen sillä voidaan tutkia kahden ilmiön yhteyttä toisiinsa. Varianssianalyysi perustuu ryhmien välisen ja ryhmien sisäisen varianssin vertailuun. Kun ryhmien välinen varianssi on ryhmien sisäistä varianssia suurempaa, voidaan olettaa, että riippumaton muuttuja on yhteydessä mittaustulosten vaihteluun (Nummenmaa, 2009, 190-191). Yksisuuntaista varianssianalyysia käytetään, kun halutaan tutkia enemmän kuin kahden eri ryhmän keskiarvojen eroja (Metsämuuronen, 2011, 783). Varianssianalyysi on parametrinen testi, joka on vahva tunnistamaan aineistossa olevia ilmiöitä (Nummenmaa, 2009, 153).

Varianssianalyysi edellyttää, että otos on normaalisti jakautunut, populaatiovariانسsit ovat yhtä suuret ja vertailtavat ryhmät ovat samansuuruisia. Lisäksi vertailtavien ryhmien minimikooksi on sanottu 20. Edellytykset ovat tiukkoja, mutta varianssianalyysi on menetelmänä robusti, joten pienet poikkeamat edellytyksistä eivät välttämättä ole suureksi haitaksi. (Nummenmaa, 2009, 194.)

Varianssianalyysin yhteydessä tein Levenen testin, joka kertoo, onko vertailtavien ryhmien populaatiovariانسsit homogeeniset eli yhtä suuret. Kun Levenen testin  $p > .05$ , ryhmien populaatiovariانسsien voidaan olettaa olevan homogeenisia (Field, 2013, 193). Perhemuotojen ryhmien kohdalla Levenen testin tulos oli  $p = .077$ , eli ryhmien populaatiovariانسsit ovat homogeeniset. Koetun varallisuuden, suhteellisen varallisuuden sekä koetun vanhempi-lapsi-suhteen ryhmille Levenen testi antoi tuloksen  $p < .05$ , eli näiden muuttujien ryhmien populaatiovariانسsit eivät ole homogeeniset.

Varianssianalyysilla saadaan selville, onko ryhmien välillä tilastollisesti merkitsevää eroa. Se ei kuitenkaan kerro, minkä ryhmien välillä eroa on. (Nummenmaa, 2009, 205.) Saadakseni selville, mitkä ryhmät eroavat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi, analysoin ryhmiä edelleen Post Hoc -vertailuilla. Käytin vertailuissa Tukeyn HSD-testiä sekä Games-Howellin testiä. Perhemuotojen eroja analysoitaessa käytin Tukeyn HSD -testiä,

sillä sen huomaamia tilastollisia eroja pidetään yleisesti hyvin varmoina ja tyyppin 1 virheen riskiä pienenä (Metsämuuronen, 2011, 793; Nummenmaa, 2009, 208). Koetun varallisuuden, suhteellisen varallisuuden ja koetun vanhempi-lapsi-suhteen ryhmien välisiä eroja vertaillen käytin Games-Howellin testiä, joka on luotettavin Post Hoc -testi, kun populaatiovarianssit ovat erisuuret ja ryhmäkoissa on eroja (Field, 2013, 469.)

#### *Kruskall-Wallis testin testi*

Varianssianalyysissä käyttämäni muuttujien ryhmäkoot olivat jokseenkin eri kokoisia. Lisäksi kaikkien vertailtavien ryhmien populaatiovarianssit eivät olleet homogeeniset. Koska nämä varianssianalyysin edellytykset eivät kaikilta osin täytyneet, päätin tarkastaa tulokset Kruskall-Wallis testin avulla tulosten luotettavuuden parantamiseksi.

Kruskall-Wallis testin testi on yksisuuntaisen varianssianalyysin epäparametrinen vastine, eli myös se tutkii ryhmien keskiarvojen välisiä eroja. Se ei aseta aineistolle samanlaisia edellytyksiä kuin varianssianalyysi. Kruskall-Wallis testin testi vertailee eri järjestysluku-jakaumien mediaaneja toisiinsa. (Nummenmaa, 2009, 266.)

#### *Regressioanalyysi*

Regressioanalyysin avulla on mahdollista tutkia muuttujien välisiä yhteyksiä ja sitä, miten yhdellä tai useammalla muuttujalla voidaan selittää toisen muuttujan vaihtelua. Lineaarilla regressioanalyysillä voidaan tarkastella muuttujien välistä lineaarista yhteyttä. Regressiomalli edellyttää toimiakseen, että muuttujat ovat lineaarisessa yhteydessä, muuttujien jakaumat ovat normaalisti jakautuneita ja että selittävät muuttujat eivät ole kolineaarisia. Kuitenkin otoskoon ollessa suuri, voidaan normaalijakaumaoletuksesta tinkiä. (Nummenmaa, 2009, 309.) Metsämuuronen (2011, 714) lisää, että regressioanalyysi olettaa residuaalien, eli mallin selittämättä jääneiden osien, olevan normaalisti jakautuneita ja hajonnaltaan homoskedastista, eli tasaista.

Metsämuuronen (2011, 718-721) jatkaa regressioanalyysin osoittavan, onko tietty muuttuja toisen muuttujan selittäjä tilastollisesti merkitsevästi. Jos selittävän muuttujan  $\beta$  - kertoimen  $p < .05$ , muuttuja selittää tilastollisesti merkitsevästi toisen muuttujan vaihtelua. Regressioanalyysi tuottaa mallin, jonka selitysaste  $R^2$  kertoo, kuinka monta prosenttia selittävä muuttuja selittää riippuvan muuttujan vaihtelua.

Regressioanalyysin mallin pätevyyttä arvioidessani tarkastelin residuaaleja koskevia kuvia Metsämuurosen (2011, 730) ohjeiden mukaan. Kuvien perusteella residuaalit näyttivät normaalisti jakautuneilta ja hajonnaltaan homoskedastiselta. Näiden lisäksi tarkastelin residuaaleja koskevia arvoja. Cookin etäisyyden ja Leverage-maksimi-arvot olivat pieniä ( $< .04$ ), jolloin Metsämuurosen (2011, 742) mukaan regressioanalyysin tuottamaa mallia voidaan pitää pätevänä.



## 6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkielman tulokset. Ensimmäisenä esittelen käytettyjen muuttujien kuvailevat arvot ja toisena muuttujien väliset korrelaatiot. Tämän jälkeen esitän tulokset yksi tutkimuskysymys kerrallaan.

### 6.1 Kuvailevat arvot

Tässä luvussa esittelen käyttämäni muuttujien kuvailevia arvoja. Ensimmäisenä esittelen kouluminäpystyvyyssuuttujan arvot ja sen jälkeen perhemuodon, vanhempi-lapsi-suhteen sekä varallisuuden muuttujien arvot.

#### 6.1.1 Kouluminäpystyvyys

7.-luokkalaisten minäpystyvyys oli suhteellisen korkea kaikkien aineiden kohdalla. Minäpystyvyys oli korkein taito- ja taideaineissa ja matalin fysiikassa. Kouluminäpystyvyyden summamuuttujan, jossa oli yhdistetty kaikki oppiaineet, keskiarvo oli lähes 5 asteikolla 1-7. Tarkemmat tiedot minäpystyvyyden muuttujista on koottu taulukkoon 4.

Taulukko 4: Minäpystyvyyssuuttujien otoskoko, keskiarvo ja keskihajonta

<b>Minäpystyvyys</b>	<b>N</b>	<b>Ka</b>	<b>Kh</b>
Äidinkieli tai S2	1279	5,08	1,33
Vieraat kielet	1267	5,20	1,49
Matematiikka	1260	4,83	1,67
Biologia	1257	4,73	1,42
Fysiikka	1219	4,37	1,57
Taito- ja taideaineet	1262	5,71	1,34
Kouluminäpystyvyyden summamuuttuja	1146	4,98	0,98

*Huom.* N = otoskoko, Ka = keskiarvo, Kh = keskihajonta

## 6.1.2 Perhemuoto, vanhempi-lapsi-suhde ja varallisuus

### *Perhemuoto*

Valtaosa nuorista asui äidin ja isän kanssa. Toiseksi suurin ryhmä oli nuoret, jotka asuivat vuorotellen isän ja äidin sekä heidän mahdollisten uusien puolisoitensa kanssa. Vain muutamat nuoret asuivat isän ja tämän naisystävän, samaa sukupuolta olevien vanhempien, sijaisperheen tai nuorisokodin tai jonkun muun henkilön kanssa.

### *Varallisuus*

Nuoret arvioivat perheensä varallisuuden suhteellisen hyväksi. Koetun varallisuuden keskiarvoksi arvioitiin 4,05 asteikolla 1-5, jossa 1 = huono ja 5 = hyvä. Keskihajonta oli 0,87. Varallisuuden jakauma oli vasemmalle vino johtuen siitä, että vain murto-osa vastaajista oli arvioinut varallisuutensa huonoksi. Suurin osa (63,1%) nuorista arvioi perheensä varallisuuden suunnilleen samanlaiseksi kuin ystäviensä perheiden varallisuuden. 12,7% nuorista arvioi olevansa ystäviänsä rikkaammasta perheestä ja 9,8% arvioi olevansa ystäviänsä köyhemmästä perheestä. Suhteellisen suuri osa (13,5%) nuorista ei osannut verrata perheensä varallisuutta ystäviensä perheiden varallisuuteen.

### *Vanhempi-lapsi-suhteen laatu*

Valtaosa nuorista arvioi suhteensa äitiinsä tai isäänsä hyväksi. Tämän vuoksi molempien muuttujien jakaumat olivat vasemmalle vinoja. Molempien muuttujien keskiarvot olivat noin 6, asteikolla 1-7. Suhdetta äitiin arvioitiin kuitenkin hieman paremmaksi kuin suhdetta isään. Isäsuhteessa oli kaikista käytetyistä muuttujista eniten puuttuvia arvoja (10,3%).

## 6.2 Muuttujien väliset korrelaatiot

Tutkielman tavoitteena oli selvittää nuorten perhetaustan ja kouluminäpystyvyyden yhteyttä. Tarkastelin käyttämieni jatkuvien muuttujien välisiä korrelaatioita, jotka ovat koottuna taulukkoon 5. En sisältänyt taulukkoon perhemuodon ja suhteellisen varallisuuden muuttujia, sillä ne olivat luokitteluasteikollisia ja siksi korrelaatioiltaan vaikeasti tulkittavia. Kouluminäpystyvyys oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä kaikkiin jatkuviin taustamuuttujiin. Vahvin kouluminäpystyvyyden korrelaatio oli vanhempi-lapsi-suh-

teeseen. Muuttujien välinen korrelaatio oli positiivista, eli parempi vanhempi-lapsi-suhteen laatu ja parempi käsitys varallisuudesta oli yhteydessä korkeampaan kouluminäpystyvyyteen. Yleisesti muuttujien väliset korrelaatiot eivät kuitenkaan olleet kovin vahvoja.

Taulukko 5: Jatkuvien muuttujien väliset korrelaatiot

<b>Muuttujat</b>	<b>(1)</b>	<b>(2)</b>	<b>(3)</b>
(1) Kouluminäpystyvyys	-		
(2) Koettu varallisuus	.196***	-	
(3) Vanhempi-lapsi-suhde	.213***	.291***	-

*Huom.* \*\*\*  $p < .001$

### 6.3 Perhemuodon yhteys eroihin kouluminäpystyvyydessä

Ensimmäisenä tutkimustehtävänä oli selvittää, onko eri perhemuodoissa asuvien nuorten kouluminäpystyvyydessä eroja. Luokiteltuja perhemuotoja oli ydinperhe, uusperhe sekä yksinhuoltajaperhe, joiden tiedot ovat koottuna alle.

Taulukko 6: Perhemuotoryhmien koko, kouluminäpystyvyyden keskiarvo sekä keskihajonta

<b>Perhemuoto</b>	<b>Kouluminäpystyvyys</b>		
	<b>N</b>	<b>Ka</b>	<b>Kh</b>
Ydinperhe	735	5,08	0,93
Uusperhe	214	4,83	1,07
Yksinhuoltajaperhe	145	4,74	0,98

*Huom.* N = otoskoko, Ka = keskiarvo, Kh = keskihajonta

Varianssianalyysi osoitti, että ryhmien välillä oli eroa  $F(2, 1091) = 10,40, p < .001$ . Ydinperheessä asuvien nuorten kouluminäpystyvyyden keskiarvo oli korkein ja yksinhuoltajaperheissä asuvien matalin. Tukeyn HSD-testi osoitti, että ero ydin- ja yksinhuoltajaperheiden nuorten keskiarvoissa oli 0,34. Perhemuodon yhteys kouluminäpystyvyyden keskiarvoihin oli kuitenkin pientä,  $\eta^2 = .019$ .

Tukeyn HSD-testi osoitti, että ydinperheessä asuvien nuorten kouluminäpystyvyydessä oli tilastollisesti merkitsevää eroa sekä uusperheessä asuvien nuorten ( $p < .01$ ) että yksinhuoltajaperheissä asuvien nuorten kouluminäpystyvyyteen ( $p < .001$ ). Uusperheessä asuvien nuorten ja yksinhuoltajien kanssa asuvien nuorten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

Kruskall-Wallis testin tulokset olivat samansuuntaisia yksisuuntaisen varianssianalyysin tulosten kanssa. Eri perhemuodoissa asuvien nuorten kouluminäpystyvyydessä oli tilastollisesti merkitseviä eroja ( $X^2(2) = 20,89, p < .001$ ). Ydinperheessä asuvien nuorten kouluminäpystyvyydessä oli eroa sekä uusperheissä asuvien nuorten ( $p < .001$ ) että yksinhuoltajaperheissä asuvien nuorten kouluminäpystyvyyteen ( $p < .01$ ). Uusperheissä asuvien nuorten ja yksinhuoltajaperheissä asuvien nuorten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

## 6.4 Varallisuuden yhteys eroihin kouluminäpystyvyydessä

Toisena tutkimuskysymyksenäni oli selvittää, onko varallisuutensa eri lailla kokevien nuorten kouluminäpystyvyydessä eroa. Nuoria oli pyydetty arvioimaan varallisuuttaan sekä yleisesti että suhteessa ystäviinsä. Analysoitavien ryhmien tiedot ovat koottuna alla taulukkoon 7.

Taulukko 7: Koetun ja suhteellisen varallisuuden ryhmien koko, kouluminäpystyvyyden keskiarvo sekä keskihajonta

<b>Koettu varallisuus</b>		<b>Kouluminäpystyvyys</b>	
	<b>N</b>	<b>Ka</b>	<b>Kh</b>
Hyvä	370	5,18	1,03
Melko hyvä	468	5,02	0,87
Heikko	272	4,68	1,03
<b>Suhteellinen varallisuus</b>		<b>Kouluminäpystyvyys</b>	
	<b>N</b>	<b>Ka</b>	<b>Kh</b>
Köyhempi	112	4,77	1,04
Samanlainen	682	5,06	0,91
Rikkaampi	139	5,12	1,12

*Huom.* N = otoskoko, Ka = keskiarvo, Kh = keskihajonta

### *Koettu varallisuus*

Varianssianalyysi osoitti eroa ryhmien välillä  $F(2, 1107) = 21,25, p < .001$ . Hyvän koetun varallisuuden ryhmän kouluminäpystyvyyden keskiarvo oli korkein ja heikon koetun varallisuuden ryhmän kouluminäpystyvyyden keskiarvo matalin. Näiden ryhmien kouluminäpystyvyyden keskiarvojen ero oli 0,5. Koetun varallisuuden yhteys kouluminäpystyvyyden oli pieni,  $\eta^2 = .037$ .

Games-Howellin testin perusteella varallisuutensa heikoksi arvioineiden nuorten kouluminäpystyvyys erosi sekä varallisuutensa hyväksi arvioineiden nuorten kouluminäpystyvyydestä ( $p < .001$ ) että varallisuuden melko hyväksi arvioineiden nuorten kouluminäpystyvyydestä ( $p < .001$ ). Varallisuutensa hyväksi arvioineiden nuorten ja varallisuutensa melko hyväksi arvioineiden nuorten kouluminäpystyvyydessä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

Myös Kruskal-Wallis testin osoitti tilastollisesti merkitseviä eroja ryhmien välillä ( $X^2(2) = 41,25, p = .000$ ) Testi näytti tilastollisesti merkitsevät erot heikon ja melko hyvän ryhmien ( $p < .001$ ) ja heikon ja hyvän ryhmien ( $p < .001$ ) välillä. Näiden lisäksi myös hyvän ja melko hyvän ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevää eroa ( $p < .05$ ).

### *Suhteellinen varallisuus*

Ryhmien välillä oli eroa kouluminäpystyvyydessä  $F(2, 931) = 4,84, p < .01$ . Perheensä ystäviensä rikkaammaksi arvioineiden nuorten kouluminäpystyvyyden keskiarvo oli korkein ja perheensä ystäviensä köyhemmäksi arvioineiden nuorten kouluminäpystyvyyden keskiarvo matalin. Eroa ryhmien välisissä keskiarvoissa oli 0,35. Suhteellisen varallisuuden yhteys kouluminäpystyvyyden keskiarvoihin oli pientä,  $\eta^2 = .010$ . Games-Howellin testi osoitti, että perheensä ystäviensä rikkaammaksi arvioineiden nuorten ryhmä erosi perheensä ystäviensä köyhemmäksi arvioineista nuorista ( $p < .05$ ). Myös perheensä ystäviensä kanssa yhtä rikkaiksi arvioineiden nuorten ryhmä erosi perheensä ystäviensä köyhemmäksi arvioineista nuorista ( $p < .05$ ).

Kruskal-Wallis testin antoi samansuuntaiset tulokset. Ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja kouluminäpystyvyydessä ( $X^2(2) = 9,19, p < .01$ ). Erot olivat ystäviensä

rikkaammaksi arvioineiden nuorten ja ystäviensä köyhemmäksi arvioineiden nuorten välillä ( $p < .05$ ) sekä ystäviensä kanssa suunnilleen yhtä varakkaiksi arvioineiden nuorten ja ystäviensä köyhemmäksi arvioineiden nuorten välillä ( $p < .05$ ).

## 6.5 Vanhempi-lapsi-suhteen yhteys eroihin kouluminäpystyvyydessä

Viimeisenä tutkimustehtävänä oli selvittää, onko vanhempi-lapsi-suhteen eri tavoin kokevien nuorten kouluminäpystyvyydessä eroja. Taulukossa 8 on koetun vanhempi-lapsi-suhteen laadun mukaan muodostettujen ryhmien tiedot.

Taulukko 8: Vanhempi-lapsi-suhteen ryhmien koko, kouluminäpystyvyyden keskiarvo ja keskihajonta

Vanhempi-lapsi-suhde	Kouluminäpystyvyys		
	N	Ka	Kh
Hyvä	722	5,16	0,91
Kohtalainen	239	4,69	0,99
Heikko	63	4,67	1,18

*Huom.* N = otoskoko, Ka = keskiarvo, Kh = keskihajonta

Ryhmien välillä oli eroa  $F(2, 1024) = 26,88$ ,  $p < .001$ . Vanhempi-lapsi-suhteensa hyväksi kokevien nuorten kouluminäpystyvyys oli ryhmistä korkein ja vanhempi-lapsi-suhteen heikoksi kokevien nuorten kouluminäpystyvyys oli matalin. Ryhmien välinen ero kouluminäpystyvyyden keskiarvossa oli 0,49. Vanhempi-lapsi-suhteen laadun yhteys kouluminäpystyvyyden keskiarvoihin oli kuitenkin melko pientä,  $\eta^2 = .050$ .

Games-Howellin testi osoitti, että hyvän vanhempi-lapsi-suhteen nuorten kouluminäpystyvyys erosi tilastollisesti merkitsevästi sekä heikon vanhempi-lapsi-suhteen nuorten kouluminäpystyvyydestä ( $p < .01$ ) että kohtalaisen vanhempi-lapsi-suhteen nuorten kouluminäpystyvyydestä ( $p < .001$ ). Kohtalaisen ja heikon vanhempi-lapsi-suhteen nuorten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

Kruskall-Wallis testin tulokset ryhmien välisistä eroista ( $X^2(2) = 50,27, p < .001$ ). Hyvä vanhempi-lapsi-suhteen nuorten kouluminäpystyvyyden ero tilastollisesti merkitsevästi sekä heikon vanhempi-lapsi-suhteen nuorten kouluminäpystyvyydestä ( $p < .01$ ) että kohtalaisen vanhempi-lapsi-suhteen nuorten kouluminäpystyvyydestä ( $p < .001$ ). Kohtalaisen ja heikon vanhempi-lapsi-suhteen nuorten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

## **6.6 Perhemuoto, varallisuus ja vanhempi-lapsi-suhde kouluminäpystyvyyden selittäjänä**

Neljäntenä tutkimustehtävänä oli selvittää, selittävätkö perhemuoto, koettu varallisuus ja koettu vanhempi-lapsi-suhteen laatu nuorten kouluminäpystyvyyttä. Jatkuvien muuttujien välillä oli havaittavissa heikkoa positiivista yhteyttä. (ks. Taulukko 5). Tutkin regressioanalyysillä, miten perhetausta, koettu varallisuus ja koettu vanhempi-lapsi-suhteen laatu selittävät kouluminäpystyvyyden vaihtelua.

Perhemuoto, koettu ja suhteellinen varallisuus sekä koettu vanhempi-lapsi-suhteen laatu selittivät yhteensä noin 6% kouluminäpystyvyyden vaihtelusta ( $F(2, 809) = 15,64, R^2 = .060, p < .001$ ). Vanhempi-lapsi-suhde oli vahvin kouluminäpystyvyyden selittäjä ( $\beta = .149, p < .001$ ). Sen lisäksi nuoren kokema varallisuus selitti kouluminäpystyvyyden vaihtelua ( $\beta = .127, p < .01$ ). Perhemuoto ja suhteellinen varallisuus eivät selittäneet kouluminäpystyvyyden vaihtelua tilastollisesti merkitsevästi.

## 7 POHDINTA

Tässä luvussa esittelen aluksi yhteenvedon tutkielman tuloksista. Vertaan yhteenvedossa tuloksia aiempiin tutkimustuloksiin. Yhteenvedon jälkeen pohdin tutkielman luotettavuutta. Lopuksi esittelen johtopäätelmät tutkielmastani.

### 7.1 Tulosten yhteenveto

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää nuorten kouluminäpystyvyyden yhteyttä kolmeen perhetaustaan liittyvään tekijään, jotka olivat nuorten perhemuoto, heidän arvionsa perheen varallisuudesta sekä kokemus vanhempi-lapsi-suhteen laadusta. Lisäksi tutkielmassa selvitettiin, miten perhemuoto, koettu varallisuus sekä koettu vanhempi-lapsi-suhteen laatu selittävät kouluminäpystyvyyden vaihtelua. Pyrin löytämään vastaukset tutkimuskysymyksiin analysoimalla aineistoa yksisuuntaisella varianssianalyysillä, Kruskal-Wallis testillä ja regressioanalyysillä.

Kuvailevat arvot osoittivat, että tutkittavien nuorten kouluminäpystyvyys oli suhteellisen korkea. Kuudesta oppiaineesta lasketun kouluminäpystyvyyden summamuuttujan keskiarvo oli 4,98 asteikolla 1-7. Valtaosa nuorista asui ydinperheissä. Tapauksissa, joissa nuoren vanhemmat eivät olleet yhdessä, nuoret asuivat useammin äidin kanssa kuin isän kanssa. Suurin osa nuorista arvioi varallisuutensa hyväksi ja suunnilleen samanlaiseksi suhteessa ystäviensä perheiden varallisuuteen. Valtaosa nuorista koki vanhempi-lapsi-suhteensa laadun hyväksi. Vanhempi-lapsi-suhdetta oli koettu heikoksi alle 10% vastauksista.

Perhemuodon yhteys eroihin kouluminäpystyvyydessä oli tilastollisesti merkitsevää, mutta suhteellisen pientä. Ydinperheissä asuvien nuorten kouluminäpystyvyys oli korkeampi kuin uusperheissä asuvien nuorten ja yksinhuoltajaperheissä asuvien nuorten. Uusperheissä asuvien nuorten ja yksinhuoltajan kanssa asuvien nuorten kouluminäpystyvyyksissä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Näyttäisi siltä, että jos ydinperhe on hajonnut, niin nuoren kouluminäpystyvyyden kannalta ei ole väliä, asuuko nuori vanhemman ja tämän kumppanin tai vain pelkästään oman vanhemman kanssa. Tulokset ovat samansuuntaisia aikaisempien tutkimustulosten kanssa. Aikaisemmin on todettu, että



ydinperheissä asuvien nuorten kouluminäpystyvyys on eronneiden perheiden nuoria korkeampaa (Kalter ym., 1984, 412; Kurtz & Deverensky, 1994). Toisaalta Kurtz ja Deverensky (1994) havaitsi, että eronneissa perheiden nuorten liikuntaan liittyvä minäpystyvyys oli ydinperheiden nuoria parempaa. Voi olla, että uusperheissä ja yksinhuoltajaperheissä ero, elämänmuutos, perheen dynamiikka tai vanhemman poissaolo voivat heijastua nuoren kouluminäpystyvyyteen. Toisaalta monet samoista ilmiöistä voivat heijastua myös ydinperheessä asuvan nuoren kouluminäpystyvyyteen. Pelkkä perhemuoto ei anna tietoa kaikista niistä tekijöistä, jotka ovat yhteydessä nuoren kouluminäpystyvyyteen, joten ilman tarkempaa tutkimusta on vaikea tehdä johtopäätöksiä sen ja kouluminäpystyvyyden yhteyden luonteesta.

Koetun varallisuutensa hyväksi ja melko hyväksi arvioivien nuorten kouluminäpystyvyys oli korkeampi kuin varallisuutensa heikoksi arvioivien nuorten kouluminäpystyvyys. Ystäviänsä köyhemmiksi arvioivien nuorten kouluminäpystyvyys oli heikompi kuin ystäviänsä rikkaammaksi arvioivien ja ystäviensä kanssa yhtä rikkaiksi arvioivien nuorten kouluminäpystyvyys. Koetun varallisuuden yhteys kouluminäpystyvyyden eroihin oli voimakkaampi kuin suhteellisen varallisuuden yhteys, vaikkakin molempien yhteydet olivat jokseenkin heikkoja. Yhtäältä heikko yhteys voi kertoa siitä, että kouluminäpystyvyyden kannalta kokemus varallisuudesta ei ole kovin merkittävää. Toisaalta voi olla, että yhteys on heikkoa, koska suurin osa vastaajista koki varallisuutensa hyväksi. Nuoret saattavat viettää aikaa itsensä kaltaisten ja samankaltaisesta sosioekonomisesta asemasta tulevien nuorten kanssa, jolloin varallisuuserot heidän välillään eivät korostu. Jos aineistossa olisi ollut enemmän vaihtelua koetun varallisuuden suhteen olisi sen ja kouluminäpystyvyyden välinen yhteys saattanut olla vahvempaa. Arvioidun varallisuuden ja kouluminäpystyvyyden yhteys kuitenkin oli positiivinen, joka on linjassa aikaisempien tutkimustulosten kanssa (Schunk & Meece, 2006, 74; Schunk & Pajares, 2002, 18; Bradley & Corwyn, 2002, 375). Varallisuuden ja minäpystyvyyden yhteydestä on tosin myös löydetty päinvastaisia tuloksia, joissa heikommaksi todettu varallisuus on yhteydessä korkeampaan minäpystyvyyteen (Jurecska ym., 2012, 7). Voi olla, että myös koetun varallisuuden ja kouluminäpystyvyyden yhteys ei ole niin yksiselitteinen kuin miltä tämän tutkielman valossa näyttää.

Vanhempi-lapsi-suhteen laatu oli yhteydessä eroihin kouluminäpystyvyydessä. Vanhempi-lapsi-suhteensa hyväksi arvioineiden nuorten kouluminäpystyvyys oli korkeampi kuin vanhempi-lapsi-suhteensa kohtalaiseksi tai heikoksi arvioineiden nuorten kouluminäpystyvyys. Vanhempi-lapsi-suhteella ja kouluminäpystyvyydellä näyttäisi siis olevan positiivinen yhteys. Tulos on samansuuntainen aiempien tutkimusten kanssa, jotka ovat myös todistaneet positiivisen vanhempi-lapsi-suhteen ja kouluminäpystyvyyden (Fan & Williams, 2010, 66; Usher, 2009, 294) sekä yleisen minäpystyvyyden (Schunk & Meece, 2006, 89; Riggio, Valenzuela & Weiser, 2010, 570) yhteyden. Kuten muidenkin muuttujien väliset yhteydet, myös vanhempi-lapsi-suhteen ja kouluminäpystyvyyden välinen yhteys oli suhteellisen heikko.

Perhemuoto, koettu sekä suhteellinen varallisuus ja koettu vanhempi-lapsi-suhteen laatu selittivät yhdessä kouluminäpystyvyyden vaihtelua vain 6%. Suurin osa kouluminäpystyvyyden vaihtelusta johtuu siis muista tekijöistä kuin näistä perhetaustan muuttujista. Tulos ei ole kovin yllättävä, sillä minäpystyvyys rakentuu monista eri tiedonlähteistä, joista eniten minäpystyvyyttä ennustaa aikaisempi suoriutuminen ja onnistumisen kokemukset (Bandura, 1997, 80). Käytetyistä muuttujista koettu vanhempi-lapsi-suhteen laatu oli vahvin kouluminäpystyvyyden selittäjä. Sen selityksaste oli samansuuntainen aikaisemman tutkimuksen kanssa (Fan & Williams, 2010, 67). Vaikka koettu vanhempi-lapsi-suhteen laatu oli käytetyistä muuttujista vahvin kouluminäpystyvyyden selittäjä, oli senkin selityksaste hyvin pieni. Vanhempi-lapsi-suhdetta tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon, että tutkittavat olivat 13–14-vuotiaita. Heidän ikäisillensä vanhempi-lapsi-suhde ei saata olla enää yhtä tärkeä suhde kuin heitä nuoremmille. Yläasteella nuoret saavat paljon tukea myös kaverisuhteista (Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen & Salmela-Aro, 2008). Yläasteikäisten elämässä kaverisuhteet voivat saada vanhempia enemmän painoarvoa. On siis mahdollista, että kaverisuhteet selittäisivät enemmän kouluminäpystyvyyden vaihtelua kuin vanhempi-lapsi-suhde.

## 7.2 Luotettavuus

Tässä luvussa tarkastelen tutkielmani luotettavuutta ja yleistettävyyttä. Tarkastelen niitä käyttämieni mittarien, otoksen ja tutkijana tekemieni valintojen kautta. Ensiksi pohdin käyttämieni mittarien reliabiliteettia ja validiteettia. Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittauksen virheettömyyttä, eli eri tekijöistä johtuvaa satunnaisvirheen määrää tuloksissa ja validiteetilla mittarin kykyä mitata haluttua ilmiötä (Nummenmaa, 2009, 346.)

Tutkielmassa käytetyt kouluminäpystyvyyden ja vanhempi-lapsi-suhteen summamuuttujat (ks. Taulukko 2) olivat reliabiliteetiltaan melko hyvät, sillä kummankin reliabiliteetti oli yli 0.7 (Nummenmaa, 2009, 378). Mittasin kummankin summamuuttujan reliabiliteetin sille soveltuvalla testillä: käytin kouluminäpystyvyyden summamuuttujaan Cronbachin alfaa ja vanhempi-lapsi-suhteen summamuuttujaan Spearman-Brownin testiä. Spearman-Brownin testi soveltuu summamuuttujille, joiden väittämiä on vain kaksi (Eisinga, Grotenhuis & Pelzer, 2013, 642). Summamuuttujien väittämien voidaan siis päätellä mitanteen samankaltaista asiaa ja mittausvirheen olevan melko vähäistä.

Kouluminäpystyvyyden muuttujan validiteettia parantaa se, että sitä mitattiin kuuden eri oppiaineen osalta mittarilla, joka pohjautui Ecclesin ja Wigfieldin (1995) sekä Niemivirran (2004) käyttämiin mittareihin. Väittämät oli kirjoitettu kohtuullisen yksiselitteiseen muotoon, kuten “Koen olevani hyvä matematiikassa” tai “Koen olevani hyvä biologiasassa”. Toisaalta väittäminen “Koen olevani hyvä taito- ja taideaineissa” saattoi olla monitulkintainen, sillä se otti kantaa moneen oppiaineeseen. Kuitenkin tätäkin väittämää tarkasteltiin analyyseissa vain osana kouluminäpystyvyyden summamuuttujaa.

Varallisuudesta mitattiin erikseen koettua yleistä varallisuutta ja ystäviin suhteutettua varallisuutta. Mittareiden validiteettia tukee se, että ne pohjautuivat yleisiin, aiemmissa tutkimuksissa käytettyihin mittareihin (CLS, 2011; Keskinen & Nyholm, 2012).

Vanhempi-lapsi-suhteen laatua mitattiin kahdella väittämällä, joista toinen liittyi äitiin ja toinen isään. Vanhempi-lapsi-suhteen muuttujan validiteettia tukee se, että analyyseissa käytin ainoastaan näistä kahdesta väittämästä muodostettua summamuuttujaa. Yleisesti kaikkien tässä tutkielmassa käytettyjen mittarien voidaan olettaa mittaavan haluttua ilmiötä, sillä ne perustuvat muissa tutkimuksissa käytettyihin mittareihin.

Ulkoista validiteettia eli tulosten yleistettävyyttä tarkastellessa on tärkeää tuoda esiin mahdollinen valikoituminen tutkielman otoksessa. Tutkielman osallistujista suurin osa on suomalaisia, jotka asuvat ydinperheissä ja jotka arvioivat varallisuutensa hyväksi. Voi olla, että tutkielman ulkopuolelle ovat jääneet heikommassa sosioekonomisesta asemassa olevia oppilaita. Mahdollisesti nämä oppilaat eivät ole saaneet vanhemmiltaan lupaa osallistua tutkimukseen. He ovat myös saattaneet jättää vastaamatta tiettyihin väittämiin tai he ovat voineet kaunistella tiettyjen väittämien vastauksia. Tämä mahdollinen kato voi olla syynä siihen, että itseään vähävaraisiksi sekä vanhempi-lapsi-suhteensa huonoksi arvioivia ja niitä vastaajia, jotka eivät asu vanhempiensa kanssa, on aineistossa todella vähän. Näiden vastaajien puuttuminen otoksesta voi vääristää tuloksia.

Yleistettävyyttä kuitenkin tukee kohtalaisen suuri otoskoko ( $N = 1316$ ). Tarpeeksi suuri otoskoko lisää tarkempien keskiarvojen ja keskihajontojen havaitsemista aineistosta vähentämällä esimerkiksi poikkeavien arvojen vaikutusta aineiston keskiarvoon. Suuren otoskoon myötä tämän tutkielman otoksen voidaan nähdä edustavan pääkaupunkiseudun nuoria, ainakin keskiluokkaisten suomalaistaustaisten nuorten osalta.

Käytin analyysimenetelminä varianssianalyysia, regressioanalyysia ja Kruskall-Wallis testiiä. Tulosten luotettavuuteen voi vaikuttaa se, että tekemieni varianssianalyysien ehdot eivät täytyneet yhtä suurten ryhmien osalta. Tästä syystä tarkistin kaikki tulokset Kruskall-Wallis testillä, joka ei edellytä saman kokoisia ryhmiä. Kruskall-Wallis testi antoi samanlaiset tulokset varianssianalyysin kanssa, joka tukee tulosten luotettavuutta.

Luotettavuuteen voi vaikuttaa se, että luokittelin nuoria muuttujien mukaan ryhmiin. Tein tämän saadakseni mahdollisimman monet vastaajat mukaan analyysihin ja tasatakseni ryhmien välisiä kokoeroja. Osa alkuperäisistä ryhmistä oli liian pieniä, jotta niistä olisi saanut valideja tuloksia. Luokittelemalla ryhmiä toin analyysiin mukaan omaa tulkin-taani, joka voi vaikuttaa tuloksiin. Tämän vuoksi olen tuonut esiin kaikki tekemäni ratkaisut aineiston muutoksiin ja analyysimenetelmiin liittyen.

Lopuksi luotettavuuteen voi vaikuttaa se, että Littlen MCAR -testin mukaan aineiston puuttuvat arvot eivät ole satunnaisesti jakautuneita. Tämä saattaa johtua aikaisemmin mainitsemastani mahdollisesta kadosta aineistossa. Jos puuttuvat arvot eivät ole satunnaisesti jakautuneita, ne saattavat olla kasautuneet tietyille vastaajille tai muuttujille. Tämä saattaa vääristää tuloksia. Littlen MCAR -testi ei kuitenkaan aina anna paljoo informaatiota aineistosta, sillä moni aineisto ei läpäise testin vaatimuksia (Lin & Bentler, 2012, 10). Kuitenkin lähes 80% vastaajista oli vastannut kaikkiin kysymyksiin ja analyyseissa analysoitiin vain vastaajia, jotka olivat vastanneet kaikkiin analysoitaviin muuttujiin.

### 7.3 Johtopäätökset

Tämän tutkielman tulokset antavat viitteitä siitä, että eri taustoista tulevilla nuorilla voi olla lähtökohtaisesti eri tasoisia uskomuksia omista kyvyistään liittyen koulunkäyntiin. Tämä on tärkeä huomio opettajan oppilaantuntemuksen ja toiminnan kannalta. Opettajan on hyvä tuntea oppilaansa ja heidän taustojaan, jotta hän voi muokata opetustaan niiden mukaan. Koska minäpystyvyyden on todettu edistävän koulusuoriutumista (Chemers, Hu & Garcia, 2001; Lonka & Ketonen, 2012), olisi tärkeää huolehtia siitä, että kaikilla oppilailla taustoistaan riippumatta olisi mahdollisimman tasa-arvoiset mahdollisuudet kehittää kouluminäpystyvyyttään ja sen mukana myös koulumenestymistään. Salmela-Aron ja Chmielewskin (2019, 164) mukaan suomalaisen koulun pitkäaikaisena tavoitteena on mahdollistaa kaikille tasa-arvoiset mahdollisuudet koulutukseen. Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteissa painotetaan oppilaan minäpystyvyyden tukemista (POPS, 2014, 17). Minäpystyvyys kehittyy onnistumisten kokemusten, vertailun, sosiaalisen tuen ja fyysisten ja emotionaalisten tuntemuksien kautta, joista onnistumisen kokemukset kehittävät minäpystyvyyttä parhaiten (Bandura, 1997, 79–80). Koulussa tulisi varmistaa, että nämä neljä minäpystyvyyttä kehittävää tiedonlähdettä toteutuvat. Tähän olisi mahdollista vaikuttaa erilaisilla pedagogisilla ratkaisuilla. Ensinnäkin, opiskelu- ja koetilanteet tulisi järjestää niin, että jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus onnistua ja tuntea olonsa kykeneväksi. Toiseksi oppilaiden olisi tärkeä saada koulussa hyviä roolimalleja niin opettajista kuin toisista oppilaistakin. Opettajan tai vertaisten rooli ja merkitys saattaa korostua esimerkiksi vanhempi-lapsi-suhteensa heikoksi kokevien nuorten elämässä. Jos omaa vanhempaa ei koeta läheiseksi tai hän ei edusta hyvää roolimallia, nuori saattaa etsiä roolimallia muista läheisistä ihmisistä. Kolmanneksi, opettajan tulisi antaa oppilaalle rakentavaa ja uskottavaa palautetta, joka liittyisi oppilaan konkreettiseen

tekemiseen. Viimeiseksi ryhmäytymiseen ja yhteishenkeen tulisi panostaa koulussa jatkuvasti, jotta jokaisella oppilaalla olisi tunne turvallisesta ja kannustavasta oppimisympäristöstä ja -yhteisöstä.

Koulussa tehtävien toimenpiteiden lisäksi on syytä korostaa koulun ja kodin välisen yhteistyön merkitystä kouluminäpystyvyyden tukemisessa. Hotulaisen ja Lappalaisen (2011, 376) mukaan koulun ja kodin välinen yhteistyö alkaa usein vasta silloin, kun nuorella on havaittu vaikeuksia koulunkäynnissä. Hotulainen ja Lappalainen (2011, 376) jatkavat, että koulun ja kodin välisessä yhteistyössä tulisi keskittyä aluksi nuoren vahvuuksiin. Näin nuori saisi tärkeää palautetta asioista, joissa muut näkevät hänen pystyväksi. Yleisesti aikaisella koulun ja kodin välisellä yhteistyöllä olisi mahdollista lisätä molempien osapuolten ymmärrystä siitä, minkälaista tukea nuori tarvitsee kouluminäpystyvyytensä ja koulunkäyntinsä kehittämiseen.

Toinen tärkeä huomio liittyy perhetaustan ja kouluminäpystyvyyden välisen yhteyden voimakkuuteen. Vaikka perhetaustan on havaittu olevan yhteydessä nuorten kouluminäpystyvyyteen, tutkielman tulosten valossa yhteys perhetaustan ja kouluminäpystyvyyden välillä ei ole kovinkaan vahva. Tämä on hyvä huomioda, sillä sen perusteella voi olettaa, että perhetausta ei ainoana tekijänä määrittele sitä, kuinka kykeneväksi nuori tuntee itsensä koulussa. On lohdullista ajatella, että nuoren on mahdollista kehittää kouluminäpystyvyyttään monin tavoin, jotka eivät liity tai ole riippuvaisia hänen perhetaustastaan. Koska perhetaustan ja kouluminäpystyvyyden välinen yhteys oli heikkoa, huoli siitä, että tietyistä taustoista tulevilla nuorilla olisi lisääntynyt tarve kouluminäpystyvyyden tukemiseen, ei välttämättä ole tämän tutkielman tulosten kannalta täysin perusteltua. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö perhetausta olisi merkittävässä asemassa nuoren kehityksen ja koulunkäynnin kannalta. Salmela-Aron ja Chmielewskin (2019) mukaan perhetausta on sosioekonomisen aseman kautta yhteydessä nuoren koulumenestykseen. Perhe on tärkeässä roolissa nuoren elämässä, mutta kouluminäpystyvyyden kehittymisen kannalta muut tekijät saattavat olla yhtä suuressa tai suuremmassakin roolissa. Näitä voi olla esimerkiksi kaverisuhteet, jotka Kiurun ja muiden (2008, 45) mukaan vaikuttavat nuoren koulumenestykseen ja kouluun liittyviin käsityksiin.

Tutkielmassa havaittu heikko yhteys perhetaustan ja kouluminäpystyvyyden välillä herättää kysymyksen siitä, kuinka paljon ja miten perhetausta todellisuudessa on yhteydessä kouluminäpystyvyyteen. Osassa aikaisemmista tutkimuksista on saatu muihin tutkimuksiin verrattuna ristiriitaisia tuloksia, jotka voivat antaa viitteitä siitä, että perhetaustan yhteys minäpystyvyyteen ei ole yksiselitteistä. Kurtz ja Derevenskyn (1994) tutkimuksessa eroperheiden nuorten kognitiivinen minäpystyvyys oli muita heikompaa, mutta fyysinen minäpystyvyys muita parempaa. Jurecskan ja muiden (2012) sekä Aumeboonsuken (2017) tutkimuksissa taas köyhemmäksi todetuilla nuorilla oli rikkaammaksi mitattuja nuoria parempi minäpystyvyys. Tutkimusten perusteella näyttäisi siltä, että muita heikommassa sosioekonomisessa asemassa olevilla nuorilla ei aina ole heikompi minäpystyvyys. Aiheesta tarvittaisiin kattavampaa jatkotutkimusta, jotta perhetaustan ja kouluminäpystyvyyden yhteydestä saataisiin varmempaa tietoa.

Jatkotutkimusta olisi tärkeä tehdä myös eri alueiden kouluissa. Tämän tutkielman otos oli perhetaustaltaan suhteellisen homogeeninen. Voi olla, että tässä tutkielmassa käytetty aineisto edustaa paremman sosioekonomisen taustan kouluja tai vain paremman sosioekonomisen taustan nuoria. Viime vuosikymmeninä erityispainotuksia ja valintakokeita järjestävät, oppilaiden valittavissa olevat koulut ovat lisänneet suosiotaan, vaikka pääsääntöisesti nuoret päätyvät kouluihin asuinalueensa mukaan (Salmela-Aro & Chmielewski, 2019, 13). Mahdollisuus valita kouluja saattaa olla osasyynä siihen, että segregaatio sosioekonomisen taustan osalta on lisääntymässä pääkaupunkiseudun kouluissa (Bernelius & Vaattovaara, 2016). Jatkossa olisi tärkeä tutkia laajemmin eri alueiden koulujen oppilaiden kouluminäpystyvyyden ja perhetaustan yhteyttä, jotta tutkittavaksi saataisiin heterogeenisempi ja enemmän koko pääkaupunkiseudun nuoria edustava otos. Lisäksi kouluista tai alueilta, joissa nuoret eroavat sosioekonomisen aseman ja perhetaustan osalta, voisi saada mielenkiintoisia tuloksia suhteellisen varallisuuden ja kouluminäpystyvyyden yhteydestä. Voi olla, että arvio omasta varallisuudesta muihin voi vaihdella enemmän, kun ympärillä on eri taustoista tulevia nuoria ja tämän kokemus varallisuudesta saattaa vaikuttaa myös siihen kuinka pystyväksi nuori tuntee itsensä koulussa.

Tällä hetkellä on ajankohtaista pohtia, miten perhetaustan yhteys kouluminäpystyvyyteen korostuu poikkeavissa tilanteissa. Keväällä 2020 Suomen koulut suljettiin määräajaksi koronapandemian leviämisen estämiseksi. Poikkeusolot herättävät vääjäämättä ajatuksia

siitä, miten nuorten asemat saattavat muuttua hetkessä epätasa-arvoisemmaksi. Opetusministeri Li Anderssonin (2020) mukaan heikommasta perhetaustasta tulevien koululaisten asema ja heidän tukemisensa on tällä hetkellä koulutuksen suurimpia huolenaiheita. Ubaud (2020) pohtii Helsingin Sanomien pääkirjoituksessa koteihin sulkeutumisen syventävän perheiden ongelmia. Koulujen sulkeminen saattaa muuttaa perhetaustan yhteyttä koulunkäyntiin monella tapaa konkreettisemmaksi. On mahdollista, että kaikki nuoret eivät voi osallistua etäopetukseen tai toteuttaa kaikkia vaadittavia tehtäviä, koska heidän perheissään ei ole opetukseen tarvittavia resursseja, kuten tietokoneita tai kuvaamataidon välineitä. Kaverisuhteista saatava tuki voi vähentyä, kun kavereita ei nähdä joka päivä koulussa ja samalla omien perhesuhteiden, kuten vanhempi-lapsi-suhteiden merkitys voi kasvaa. Osalle nuorista päivittäisen kouluruokailun estyminen voi olla merkittävä menetys. Nämä muutokset saattavat heijastua monilla tavoin nuoren kouluminäpystyvyyteen ja hyvinvointiin. Nähtäväksi jää, kuinka koronaviruksen aiheuttama poikkeustila vaikuttaa nuorten kouluminäpystyvyyteen ja koulunkäyntiin. Poikkeavat tilanteet korostavat entisestään tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien mahdollistamisen tärkeyttä. Suomalaisen koulun on tärkeä keskittyä tämän tavoitteen täyttämiseen myös tulevaisuudessa.



## LÄHTEET

- Amato, P. R. (1986). Marital conflict, the parent-child relationship and child self-esteem. *Family Relations*, 35(3), 403–410.
- Andersson, L. (2020). *Hallituksen infotilaisuus koronavirustilanteesta 18.3.2020*. Valtioneuvosto. Katsottu 28.3.2020 <https://www.youtube.com/watch?v=GTfqE6AyKh4>
- Aumeboonsuke, V. (2017). Parents or peers, wealth or warmth? The impact of social support, wealth, and a positive outlook on self-efficacy and happiness. *International Journal of Social Economics*, 44(6), 732–750.
- Aunola, K. & Nurmi, J. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76(6), 1144–1159.
- Bandura, A. (2006) Adolescent development from an agentic perspective. Teoksessa: Pajares, F. & Urdan, T. (toim.) *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*. (s. 1–43). (Greenwich: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bernelius, V. & Vaattovaara, M. (2016). Choice and segregation in the “most egalitarian” schools: Cumulative decline in urban schools and neighborhoods of Helsinki, Finland. *Urban Studies*, 53(15), 3155–3171.
- Bradley, R. & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*, 53(1), 371–399.
- Boardman, J. D. & Robert, S. A. (2000). Neighborhood socioeconomic status and perceptions of self-efficacy. *Sociological Perspectives*, 43(1), 117–136.
- Carlson, M. J. (2006). Family structure, father involvement, and adolescent behavioral outcomes. *Journal of Marriage and Family*, 68(1), 137–154.
- Carlson, M. J. & Corcoran, M. E. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage and Family*, 63(3), 779–792.
- The Centre for Longitudinal Studies. (2011). *MCS Age 11 Child Self-Completion Questionnaire: England*. Luettu 20.3.2020. Saatavissa: [https://cls.ucl.ac.uk/wp-content/uploads/2017/07/MCS5\\_MS\\_Child-Self-Completion-Questionnaire\\_CORE\\_ESNI\\_FINAL\\_PRINT.pdf](https://cls.ucl.ac.uk/wp-content/uploads/2017/07/MCS5_MS_Child-Self-Completion-Questionnaire_CORE_ESNI_FINAL_PRINT.pdf)
- Chemers, M. M., Hu, L.-t. & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55–64.
- Corwyn, R. & Bradley, R. (2005). Socioeconomic status and childhood externalizing behaviors: a structural equation framework. Teoksessa: Bengtson, V. L., Acock, A. C., Allen, K. R.,

- Dilworth-Anderson, P. & Klein, D. M. (toim.) *Sourcebook of family theory and research*. (s. 469–492). California: SAGE Publications, Inc.
- Cross, F.L., Marchand, A.D., Medina, M., Villafuerte, A. & Rivas-Drake, D. (2019). Academic socialization, parental educational expectations, and academic self-efficacy among Latino adolescents. *Psychology in the Schools*, 56. 483–496.
- Eccles, J. S. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78–89.
- Eccles, J. S., Roeser, R., Wigfield, A. & Freedman-Doan, C. (1999). Academic and motivational pathways through middle childhood. Teoksessa: L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Toim.) *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (s. 287–317). Philadelphia: Psychology Press.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109–132.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215–225.
- Eisinga, R., Grotenhuis, M. & Pelzer, B. (2013). The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown? *International journal of public health*, 58(4), 637–642.
- Fan, W. & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53–74.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage Publications.
- Gecas, V. (1989). The social psychology of self-efficacy. *Annual Review of Sociology*, 15, 291–316.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M. P. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hotulainen, R., & Lappalainen, K. (2011). Pre-school socio-emotional behaviour and its correlation to self-perceptions and strengths of young adults. *Emotional and behavioural difficulties*, 16(4), 365–381.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. (2014). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. (s. 264–280). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, W. D., Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002) Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509–527.

- Jurecska, D. E., Chang, K. B. T., Peterson, M., Lee-Zorn, C. E., Merrick, J. & Sequeira, E. (2012). The poverty puzzle: the surprising difference between wealthy and poor students for self-efficacy and academic achievement. *International journal of adolescent medicine and health*, 24(4), 355–362.
- Kalter, N., Alpern, D., Spence, R. & Plunkett, J. W. (1984). Locus of control in children of divorce. *Journal of Personality Assessment*, 48(4), 410–414.
- Keskinen, V. & Nyholm, A. S. (2012). *Nuoret Helsingissä 2011: vapaalla, koulussa, vaikuttamassa*. Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J. E., Leskinen, E. & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23–55.
- Kurtz, L. & Derevensky, J. L. (1994). The effects of divorce on perceived self-efficacy and behavioral control in elementary school children. *Journal of Divorce & Remarriage*, 20(3-4), 75–94.
- Lin, J. C. & Bentler, P. M. (2012, Huhtikuu). A probability based test for missing completely at random data patterns. In meeting of *The National Council on Measurement in Education*, Vancouver, Canada. Haettu osoitteesta: [https://www.researchgate.net/publication/259823004\\_A\\_Probability\\_Based\\_MCAR\\_Test](https://www.researchgate.net/publication/259823004_A_Probability_Based_MCAR_Test)
- Lonka, K., & Ketonen, E. (2012). How to make a lecture course an engaging learning experience? *Studies for the learning society*, 2(2-3), 63–74.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos* (E-kirjan 1. painos.). Helsinki: International Methelp.
- Niemi, M. (2012). Lapsen ominaisuudet, perheen resurssit ja vanhempi-lapsisuhde lapsen kehityksen ennustajana – Pitkittäistutkimus varhaislapsuudesta kouluikään. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Niemivirta, M. (2004). *Habits of mind and academic endeavors: the correlates and consequences of achievement goal orientations*. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.
- Pajares, F. (2005). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. Teoksessa: Pajares, F. & Urdan, T. (toim.) *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*. (s. 339–367). Greenwich: Information Age Publishing.
- Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. Teoksessa: Riding, R. J. & Rayner, S. G. (toim.) *Self-Perception - International perspectives on Individual Differences*. (s. 239–266). London: Ablex Publishing.
- POPS. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

- Puttonen, M. (3.9.2019). Sosiaaliset erot palasivat kouluihin: Koulutettujen perheiden lapset saavat parempia tuloksia kuin kouluttamattomien. *Helsingin Sanomat*. Haettu osoitteesta: <https://www.hs.fi/tiede/art-2000006253728.html>
- Raschke, H. J. & Raschke, V. J. (1979). Family conflict and children's self-concepts: A comparison of intact and single-parent families. *Journal of Marriage and Family*, 41(2), 367–374.
- Riggio, H. R., Valenzuela, A. M. & Weiser, D. A. (2010). Household responsibilities in the family of origin: Relations with self-efficacy in young adulthood. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 568–573.
- Roberts, G. C., Block, J. H. & Block, J. (1984). Continuity and change in parents' child-rearing practices. *Child Development*, 55(2), 586–597.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Rytkönen, K., Aunola, K. & Nurmi, J. E. (2007). Do parents' causal attributions predict the accuracy and bias in their children's self-concept of maths ability? A longitudinal study. *Educational Psychology*, 27(6), 771–788.
- Salmela-Aro, K. & Chmielewski, A. (2019). Socioeconomic inequality and student outcomes in Finnish schools. Teoksessa: Volante, L., Schnepf, S.V., Jerrim, J. & Klinger, D.A. (toim.) *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes – Cross-national trends, policies and practises*. (s. 153–168). Singapore: Springer.
- Schrodt, P., Ledbetter, A. M., Jernberg, K. A., Larson, L., Brown, N. & Glonek, K. (2009). Family communication patterns as mediators of communication competence in the parent-child relationship. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(6-7), 853–874.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of applied sport psychology*, 7(2), 112–137.
- Schunk, D. H. & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. Teoksessa: Pajares, F. & Urdan, T. (toim.) *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*. (s. 70–96). Greenwich: Information Age Publishing.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. Teoksessa: Wigfield, A & Eccles, J. S. (toim.) *Development of Achievement Motivation*. (s. 15–31). London: Academic Press.
- Shavelson, R. & Bolus, R. (1982). Self concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3–17.
- Ubaud, A. (2020). Viikko, joka muutti arkenne. *Helsingin Sanomat Viikko*, 13/2020, A3.
- Usher, E. L. (2009). Sources of middle school students' self-efficacy in mathematics: A qualitative investigation. *American Educational Research Journal*, 46(1), 275–314.

- Viljaranta, J., Aunola, K. & Hirvonen, R. (2016). Motivation and academic performance among first-graders: A person-oriented approach. *Learning and Individual Differences*, 49, 366–372.
- Viljaranta, J., Tolvanen, A., Aunola, K. & Nurmi, J. E. (2014). The developmental dynamics between interest, self-concept of ability, and academic performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(6), 734–756.
- Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research*, 42(2), 203–215.
- Weiner, B. (1992). Attributional theories of human motivation. *Human motivation: metaphors, theories and research*. Nembury Park, CA: Sage.
- Weiser, D. & Riggio, H. (2010). Family background and academic achievement: Does self-efficacy mediate outcomes? *Social Psychology of Education: An International Journal*, 13, 367–383.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. Teoksessa: Wigfield, A & Eccles, J. S. (toim.) *Development of Achievement Motivation*. (s. 91–120). London: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. Teoksessa: Bandura, A. (toim.) *Self-efficacy in Changing Societies*. (s. 202–231). New York: Cambridge University Press.