

3.

ARVIOINTIPALAUTTEEN MERKITYS MINÄ- KÄSITYKSEN KEHITTYMISELLE

Risto Hotulainen ja Mari-Pauliina Vainikainen



Tässä artikkelissa tarkastellaan tutkimuskirjallisuuden kautta, miten lapsen ja nuoren minäkäsitys kehittyy ja miten arviointipalaute voi vaikuttaa siihen. Minäkäsityksen muotoutuminen liittyy yleiseen kognitiiviseen kehitykseen, ja siksi tässä luvussa minäkäsitystä käsitellään myös lapsen ja nuoren kognitiivisten kehitysvaiheiden kautta. Tarkastelun pääpaino on tekijöissä, joihin voidaan vaikuttaa kouluympäristössä. Artikkelin loppuosassa keskitytään käytännön toimintatapoihin, joiden kautta opettaja voi tukea oppilaidensa minäkäsityksen myönteistä kehitystä arvioinnin keinoin.

Perusopetuksen tehtävänä on antaa oppilaille mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen. Näin oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja ja saada valmiudet jatko-opintoihin. Tässä tehtävässä onnistumista tukee oppimiskäsitys, jonka mukaan oppimisen kannalta merkityksellisiä ovat oppijan aiemmat kokemukset ja tiedot, motivaatio sekä oppimisen ja työskentelyn tavat. Oppimisympäristön tulee tukea oppilaan oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta sekä edistää hänen itseohjautuvuuttaan ja luovuuttaan tarjoamalla kiinnostavia haasteita ja ongelmia. Oppilaiden persoonallisuuden kasvun, kehityksen ja osallisuuden tukeminen on jokaisen opettajan tehtävä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Saamamme palaute ohjaa oppimistamme voimakkaammin ja kokonaisvaltaisemmin kuin moni meistä on ajatellutkaan. Palaute voi joko edistää tai haitata oppimista riippuen siitä, miten se annetaan ja mihin se kohdistuu (Hattie & Timperley, 2007). Oikeanlainen palaute innostaa oppilasta hankkimaan lisää tietoa ja kartuttamaan ymmärrystään, kun taas lannistava palaute voi saada oppilaan luopumaan pienimmistäkin tiettyyn aiheeseen liittyvistä tavoitteista ja suuntaamaan mielenkiintonsa toisaalle. Tämän vuoksi on tärkeä ymmärtää, millainen arviointipalaute edistää oppimista parhaiten ja millaista palautetta meidän tulisi työssämme välttää, jotta saisimme ylläpidettyä heikompienkin osaajien oppimisen iloa ja tuettua heidän myönteistä kehitystään.

Uusseelantilaistutkijat John Hattie ja Helen Timperley esittelivät vuonna 2007 laajaan tutkimusnäyttöön pohjautuvan mallin, jossa he tarkastelevat palautetta työkaluna, jolla voi kaventaa oppimistavoitteiden ja tämänhetkisen osaamisen välistä kuilua. Mallin mukaan tehokas palaute vastaa aina kolmeen kysymykseen, jotka voidaan vapaasti suomentaa seuraavasti: 1. Minne olen menossa eli mikä on tavoitteeni?, 2. Miten eteneminen sujuu? ja 3. Mikä on seuraava askeleeni? Jokaisen näistä kysymyksistä tulisi toimia samanaikaisesti kolmella tasolla. *Tehtävätasolla* tarkistamme, miten oppilas on ymmärtänyt annetun tehtävän tai tavoitteen ja miten hän pääsee sen kanssa eteenpäin. Tämä voi tarkoittaa myös tehtävän tai tavoitteen muokkaamista oppilaalle sopivammaksi. *Prosessitasolla* tunnistetaan, millaisia taitoja tarvitaan tavoitteen saavuttamiseksi ja miten niiden harjoittamisessa on edistytty. *Itsesäätelytason* palaute kohdistuu oppilaan toimintaan oman oppimisensa ohjaajana.

Hattien ja Timperleyn malli sisältää myös neljännen tason, johon palaute tutkimusten mukaan usein kohdistuu, vaikka näyttö sen tehokkuudesta on ristiriitaista. Tätä tasoa voi kutsua *minätasoksi*. Minätason palautteella tarkoitetaan oppilaan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin tai toimintaan liittyvää palautetta, joka ei välttämättä suoraan liity suoritettavaan tehtävään tai tavoitteeseen. Vaikka myönteinen palaute voi tällöinkin tuntua mukavalta, se ei välttämättä edistä oppimista, puhumattakaan kielteisestä minätason palautteesta, jonka vaikutukset saattavat kantaa pitkälle tulevaisuuteen. Myönteinenkään palaute ei aina vastaa oppilaan omaa käsitystä itsestään tai se ei sovi yhteen oppilaan kokemusten kanssa hänen sosiaalisen ympäristön odotuksista. Jotta osaisimme välttää arviointitilanteissa antamasta vahingossa tarpeetonta tai jopa haitallista minätason palautetta, meidän on tärkeä ymmärtää, miten oppilaiden minäkäsitys kehittyy kouluiässä ja millaisia vaikutuksia arviointipalautteella voi olla siihen.

Minäkäsityksen muodostuminen

Minäkäsitys tarkoittaa kuvaa, jonka muodostamme itsestämme arkipäiväisten kokemusten ja palautteen avulla aina varhaislapsuudesta lähtien. Tämä kuva voidaan jakaa karkeasti kuvailevaan ja arvioivaan puoleen. Niistä ensimmäinen kertoo, millaisena me näemme itsemme, esimerkiksi: "Olen iso poika", "Pidän jalkapallosta ja lihapullista" ja "Osaan uida ja kellua". Arvioiva puoli määrittelee jotakin kriteeriä vasten, "kuinka iso poika" tai "kuinka hyvä jalkapalloilija" olen tai "miten hyvin osaan uida". Tällaiset arviot edustavat tietoja, taitoja ja koettua kompetenssia eri osa-alueilla, jotka voivat liittyä esimerkiksi akateemiseen osaamiseen, ulkonäköön, käytökseen, urheilullisuuteen tai suhteisiin vanhempien ja ystävien kanssa (Harter, 2012). Päivittäisten kokemusten ja saamansa palautteen avulla lapset ja nuoret muodostavat ja tarkistavat jatkuvasti käsityksiä itsestään. Useiden motivaatioteorioiden mukaan tällaiset käsitykset ohjaavat oppilaan tavoitteenasettelua myöhemmissä vastaavissa tilanteissa. Näin oppilas vähitellen alkaa ohjata toimintaansa niille aloille, joista hän on saanut kannustavaa ja positiivista palautetta. Minäkäsityksen ylläpitäminen ja uudelleenmuokkaus ovat siis jatkuvasti kumuloituva kognitiivinen rakennusprosessi, jossa uusi minään liittyvä tieto liitetään ja sulautetaan aikaisemmin muodostuneeseen minätietoon.

Harterin teoria minäkäsityksen kehityksestä

Minäkäsitys on sekä kognitiivinen että sosiaalinen rakenne (Harter, 2012; Hotulainen & Lappalainen, 2005). Kognitiivinen kehitys, jonka Harter (2012) rinnastaa Piaget'n kehitystasoihin, määrittelee minäkäsitykseen liittyvän tiedon hierarkkisuuden, yhdistelemisen ja abstraktion tason. Uudelle kognitiiviselle kehitystasolle siirtyminen mahdollistaa myös itseä koskevan tiedon monipuolisemman tarkastelun. Toisaalta minäkäsityksen perusta muotoutuu ympäröivän kulttuurin ja erityisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen eli esimerkiksi palautteen ja arvioinnin välityksellä. Erityisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen laatu, kuten hyväksyntä ja palautteen oikeellisuus, vaikuttavat minäkäsityksen totuudenmukaisuuteen ja sisältöön (vrt. Mead, 1967, 173).

Harterin (2012) teoria minäkäsityksen rakennusvaiheista perustuu pääosin Piaget'n teoriaan lapsen ja nuoren kognitiivisesta kehityksestä (Inhelder & Piaget, 1958). Piaget'n teoria kuvaa lapsen ja nuoren kehityksen syntymästä varhaisaikuisuuteen asti, ja se perustuu ajatukseen erillisistä kehitysvaiheista, joiden väliset siirtymät tapahtuvat lyhyessä ajassa otettavina harppauksina. Koulutiensä aloittavat lapset ovat teorian mukaan juuri siirtymässä konkreettisten operaatioiden vaiheeseen, jossa looginen ajattelu ja induktiivinen päättelykyky kehittyvät nopeasti. Tässä vaiheessa lapset eivät kuitenkaan vielä kykene kovin monimutkaiseen abstraktiin ajatteluun. Se kehittyy nopeimmin teorian mukaan 11–12 ikävuoden aikana alkavassa formaalien operaatioiden vaiheessa, jolloin

myös lapsen itsearviointikyky ja metakognitiiviset taidot täsmentyvät nopeasti (Demetriou, Spanoudis & Mouyi, 2011). Vastoin teorian oletuksia suomalaistutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, etteivät kaikki 15-vuotiaatkaan ole saavuttaneet formaalin ajattelun tasoa (Hautamäki, Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hotulainen, 2013).

Harterin (1983, 294) minäkäsitysteorian ja Piaget'n teorian välillä havaitaan yhteneväisyyksiä esimerkiksi juuri konkreettisten operaatioiden siirtymävaiheessa. Tässä vaiheessa tulee mahdolliseksi luokitusten ja yleistysten muodostaminen itsestä ja omista kyvyistä (esim. "Olen hyvä liikunnassa, koska osaan uida, juosta ja luistella taitavasti ja nopeasti"). Tällöin muodostettu käsitys "hyvä liikunnassa" on korkeamman tasoinen yleistys, joka on muodostettu hyvästä urheilumenestyksestä usealla eri osa-alueella.

Siirtyminen konkreettisten operaatioiden ajattelutasolta formaalien operaatioiden vaiheeseen edellyttää, että lapselle muodostuu ajatuksiin, tunteisiin, asenteisiin ja motiiveihin perustuva minäkuva, joka on selkeä ja testattavissa.

Harterin (2012) mukaan Piaget'n teoria ei pysty selittämään formaalien operaatioiden vaiheessa kaikkia kehitykseen liittyviä variaatioita, sillä teorian mukaan formaalien operaatioiden vaiheessa nuorten tulisi pystyä käyttämään hypoteettis-deduktiivisia ajattelutaitoja sekä luomaan ja testaamaan muodostamiaan formaalisia teorioita. Tästä näkökulmasta nuoren minäkäsityksen tulisi siis olla selvästi jäsentynyt, organisoitunut ja rakenteellisesti testattavissa oleva kokonaisuus. Näin ei kuitenkaan usein vielä tässä vaiheessa ole, eivätkä useimmat nuoret ajattelutaitojensa kehityksestä huolimatta kykene muodostamaan toimivaa kokonaiskuvaa itsestään. Siksi minäteoriat ovat harvoin testattavissa ja realistisia. Harterin (2012) mukaan tarvitaankin neo-piaget'laista lähestymistapaa, jotta voitaisiin ymmärtää subjektiivisen kognitiivis-kehityksellisen minäkäsityksen yhteys kehittyvään ja muokkautuvaan objektiiviseen minäkäsitykseen.

Kehityksellisen vaihtelun ohella minäkäsityksen rakenne ja sen tarkkuus voivat myös vaihdella kykyalueelta toiselle. Harter kritisoikin Piaget'n teoriaa siitä, ettei se ota huomioon lapsen kokemusten, opetuksen, tuen ja harjoittelun vaikutusta. Tutkimusten mukaan kokemukset ja harjoittelu voivat ohjata kehityksen suuntaa ja vauhtia kyseisen kykyalueen minäkäsityksen osalta (vrt. Case, 1991, 226–227). Etenkin nuoruusikä lukuisine kehitystehtävineen (vrt. Havighurst, 1972, 45–82) aiheuttaa useimmille suuria paineita käsitellä minään liittyvää kumuloituvaa tietoa monella eri tasolla. Kognitiivisen kehityksen rajoitteiden vuoksi nuoren voi olla vaikeaa tulkita esimerkiksi ristiriitaista minään liittyvää tietoa kehityksestään ("Ollako lapsi vai aikuinen?"). Ongelmia saattaa muodostua myös tilanteissa, joissa nuori yrittää ymmärtää tunnereaktioitaan suhteessa muodostamiinsa kuviin. Minään liittyvä tieto voi vaihdella tilanteesta riippuen (kotona, koulussa, harrastuksissa ja kavereiden kanssa), joten nuoruusiässä kokonaisuuden ("Millainen minä olen ja millainen minä haluan olla?") rakentaminen tasapainoiseksi kuvaksi on vaativa tehtävä. Pääsääntöisesti

lasten ja nuorten minäkäsityksen kehitykseen liittyvät muutokset ja vaiheet seuraavat kuitenkin kognitiivisen kehityksen säännönmukaisuutta, mitä Harter (2012) nimittää normatiiviseksi kehitykseksi.

Minäkäsityksen rakentuminen varhais- ja keskinuoruudessa

Kognitiivisen kehityksen myötä lapsi oppii vähitellen erottelemaan suoritus- ja alakohtaisia minäkäsityksiä erilaisissa yhteyksissä ja muodostamaan yhä tarkempia kuvauksia ja yleistyksiä omista kyvyistään ja osaamisestaan. Tässä vaiheessa lapsen on mahdollista erotella omaa osaamistaan eri alueilla (esim. "Olen hyvä matematiikassa"), tunteita (esim. "Olen surullinen") ja sitä, kuinka käytös tai tunteet eroavat erilaisissa konteksteissa (esim. "Minä olen riehakas kaveripiirissä, hiljainen kotona ja ujo vieraiden ihmisten kanssa"). Kognitiivisen kehityksen seuraavilla askelmilla omista taidoista pystytään tekemään korkeamman tason yleistyksiä sekä myönteisissä että kielteisissä asioissa (esim. "Olen älykäs, koska minulla on laaja sanasto ja minulla on erikoisia ajatuksia ja paljon hyviä ideoita"). Vaikka yleistyskyky kasvaa, yleistykset ovat kuitenkin vielä usein eriytyneitä ja ne saattavat sisältää ristiriitoja, joita lapsi ei itse täysin huomaa (esim. "Olen riehakas ja äänekkäs kavereiden kanssa, mutta ujo ja hiljainen vieraiden nuorten kanssa).

Varhaisnuori osaa jo toimia eri rooleissa erilaisissa ympäristöissä, eikä yleistysten vastakkaisuus enää tuota ongelmia (Harter, 2012). Negatiiviset kokemukset kuitenkin korostuvat, ja nuori saattaa yleistää yksittäisen epäonnistumisen ja nähdä omat kykynsä tai onnistumisen mahdollisuutensa hyvin kielteisessä valossa. Jo yksi häpeällinen kokemus kavereiden keskuudessa tai esimerkiksi koulukokeessa epäonnistuminen voi tuntua nuoresta katastrofaaliselta. Onkin todettu, että nuoret, joilla on heikko itsearvostus, arvioivat heikoimman osa-alueensa tärkeämmäksi itselleen kuin ne oppilaat, joilla on hyvä itsearvostus (Harter, 2012). Tästä saattaa seurata välttämisorientoitua käyttäytymistä, masennusta ja ääritapauksissa jopa itsetuhoista käyttäytymistä (vrt. Halinen ym., 2016)

Koulu varhaisnuoren minäkäsityksen kehitysympäristönä

Nuoruuden varhaisvaiheessa minäkäsityksen kehitys kytkeytyy tiiviisti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saatuun palautteeseen, jossa usein korostuvat toisten nuorten arvot ja asenteet. Palautteen perusteella omaa toimintaa pyritään muuttamaan yhdenmukaisempaan ja hyväksyttävämpään suuntaan. Nuoruusikää yhdistäviin arvoihin sisältyy koodeja esimerkiksi vaatetuksesta, kielestä ja käyttäytymisestä. On aika yleistä, että koulumenestystä ja koulussa oppimista vähätellään. Se voi epäsuorasti heikentää myös hyvin menestyneiden oppilaiden keskuudessa koulumenestyksen ja oppimisen arvostusta ja ohjata jopa tietoiseen

aliskuoriutumiseen, jolla pyritään hankkimaan hyväksyntää toisilta nuorilta. On kuitenkin havaittu, että suhtautumisessa oppimiseen on selviä koulu-, luokka- ja kaverikohtaisia eroja. Aina ei siis välttämättä päädytä edellä kuvattuun tilanteeseen (Vainikainen, 2014).

Varhaisnuori osaa jo eritellä omaa osaamistaan eri oppiaineiden välillä aivan toisin kuin peruskoulun alkuvuosina. Epäonnistumisen kokemusten mahdollisuus kasvaa kuitenkin siirryttäessä luokanopettajajärjestelmästä aineenopettajajärjestelmään eli uusiin oppiaineittäisiin vertaisryhmiin ja aikaisempaa etäisempiin opettaja–oppilas-suhteisiin (Eccles ym., 1993). Onnistumisen, epäonnistumisen ja niiden syiden muodostaman kokonaisuuden hahmottaminen saattaa olla nuorelle epäselvää, eikä hän epäonnistuessaan jossakin tehtävässä välttämättä ymmärrä, onko kyseessä epäonnistuminen oppilaana, matematiikan oppijana tai matematiikan tietyllä osa-alueella, huolimattomuus laskukaavan soveltamisessa vai jokin aivan muu syy. Odotusten ohella myös ympäristön arvot vaikuttavat nuoren toimintaan. Hän arvostaa usein asioita, joita vanhemmat, ystävät tai opettaja arvostavat. Toisaalta ne tehtävät, joissa nuori pelkää epäonnistuvansa tai joissa hän jää vaille kannustusta ja tukea, menettävät helposti arvoaan.

Minäkäsityksen kehitys keskinuoruudessa

Selkeän, testattavissa olevan ja samalla itseä tyydyttävän minäkäsityksen muodostaminen on yksi yksilön haasteellisimmista kognitiivisista kehitystehtävistä. Omaan persoonaan, päämääriin, tulevaisuuteen ja elämän tarkoitukseen liittyvät kysymykset saattavat jossain vaiheessa elämää tuntua kenestä tahansa vaikeilta.

Keskinuoruudessa minäkäsitykset laajenevat sisällöltään ja jatkavat edelleen eriytymistään. Nuori osaa eritellä kokemuksiaan aiempaa tarkemmin, ja hän usein kyseenalaistaa itseensä liittyvän vastakkaisen tiedon olemassaolon. Hän ymmärtää, että oma käytös ja minäkuvakin voivat olla tilannekohtaisia. Kehityksen seurauksena ehdottomat käsitykset itsestä muotoutuvat omaa persoona koskeviksi kysymyksenasetteluiksi (esim. ”Kuka ja millainen minä olen?”). Abstraktin ajattelun avulla nuoret pystyvät vertailemaan tekemiään yleistyksiä toisiinsa. Sen sijaan yleistysten vertailua rajoittaa kognitiivinen kehitys, mikä voi aiheuttaa konfliktitilanteita ja huolestumista omasta persoonallisuudesta (esim. ”Miten tunteeni voivat vaihdella äärimmäisyydestä toiseen vain siirtyessäni koulusta kotiin? Mikä minussa on vialla?”).

Piaget'n ja Inhelderin (1977) mukaan nuorten tulisi tässä vaiheessa pystyä muodostamaan testattavissa olevia hypoteeseja ja teorioita, mutta kokonaisvaltaisen ja testattavan minäkäsityksen muodostaminen on tosiasiaa edelleen erittäin vaikeaa. Ongelman muodostavat lukuisat nuoren kehitystehtäviin liittyvät uudet kehitystehtävät, haasteet ja näkökulmat, joista nuori saa uutta minäkäsitykseen liittyvää tietoa sosiaalisista ja romanttisista suhteista, sukupuolisuuteen liit-

tyivistä rooleista, odotuksista, valinnoista ja niin edelleen. Tätä kehitysvaihetta edustavat kokemukset sisäisistä minäkäsityksen ristiriidoista, ongelmakohdista, epäloogisuudesta sekä testaamisen ja autenttisuuden puutteesta.

Kognitiivisen kehityksen rajoitteet käsitellä minään liittyvää ristiriitaista tietoa saattavat johtaa turhautumiseen ja ahdistukseen (Harter, 2012). Keskinuorudessa nuoret ovat huolissaan siitä, mitä toiset nuoret ajattelevat heistä (esim. "Kun mä sanoin aamulla moi, niin kaikki katto mua ihan ihmeissään"). Sosiaalisen hyväksynnän lisäksi erityisesti nuorten paineet olla ulkonäöllisesti hyväksytyjä lisääntyvät keskinuorudessa, mikä voidaan osoittaa nuorten ulkonäköön liittyvien arviointien ja itsearvostuksen läheisestä yhteydestä (Harter, 2012). Harter (2000) on havainnut, että tyttöjen arviot omasta ulkonäöstään muuttuvat negatiivisemmiksi keskinuorudessa ja erityisesti vaaravyöhykkeessä ovat ne nuoret, joiden ulkonäöllinen ideaaliminäkäsitys eroaa huomattavasti heidän senhetkisestä omaa ulkonäköään koskevasta arviosta.

Nuorelle tärkeillä minäkäsityksen osa-alueilla menestymiseen ja onnistumiseen sekä näissä kokemuksissa tapahtuviin muutoksiin liittyy myös tunnereaktioita (Harter & Jackson, 1993). Joillakin nuorilla negatiiviset tunnereaktiot heikentävät itsearvostusta, mutta toisilla nuorilla negatiivinen tapahtumaketju voi alkaa myös itsearvostuksen heikkenemisestä, josta seuraa negatiivisia tunnereaktioita. Nuorille negatiivisia tunnereaktioita aiheuttaa etenkin sosiaalisen hyväksynnän puuttuminen, kiusaaminen eri muodoissaan ja ulkonäöstä huomauttelu. Lisäksi masennusriskiä saattavat lisätä ongelmalliset suhteet läheisiin, tuen ja kannustuksen puute tai tuen ristiriitaisuudet nuorelle tärkeillä osa-alueilla.

Myös lahjakkaille nuorille voi ilmaantua vastaavia itsearvostuksen ongelmia nuoruusiässä (vrt. Rimm, 2002). He voivat kokea paineita olla jatkuvasti erikoisen lahjakkaita lisääntyvillä ja syventyvillä tietojen ja taitojen alueilla. Kun nämä odotukset yhdistyvät nuoruusiän vaatimukseen olla samanaikaisesti sosiaalisesti ja ulkonäöllisesti hyväksytyt, nuori voi joutua tilanteeseen, jossa hän kokee omat kykynsä rajallisiksi. Ristiriitatilanne voi johtaa riittämättömyyden tunteeseen, itsearvostuksen järkkymiseen, tunne-elämän ongelmiin, jotka saattavat ilmetä esimerkiksi syömishäiriöinä. (Vrt. Baumeister ym., 2003; Harter, 2012.)

Joillakin nuorilla minäkäsityksen rakentamiseen kuuluu jo tässä vaiheessa myös oman paikan etsiminen kokeilemalla lapsuuden, nuoruuden ja aikuisuuden rajoja. Jos nuori valitsee itselleen ehdottoman maskuliinisen tai feminiinisen roolin, jonka mukaan voi olla helppo käyttäytyä, hän saattaa olla erityisen havoittuvainen. Tämä johtuu siitä, että ehdottomat roolit johtavat helposti stereotyyppiseen käyttäytymiseen ja samalla huoleen siitä, pitäisikö kuitenkin käyttäytyä toisin (esim. "Olenko minä tällainen vai esitänkö minä jotain, mitä minä en oikeasti ole?"). Esimerkiksi huomiota ja hyväksyntää hakevan "feminiinisen" roolin esittäminen voi rajoittaa valintamahdollisuuksia, joita roolin esittäminen edellyttää. Samalla "oman itsen" löytäminen saattaa pitkittyä. Lisäksi kulttuu-

risiin vähemmistöryhmiin kuuluvat nuoret joutuvat arvioimaan omaa asemaansa suhteessa valtakulttuuriin (Harter, 2012). Voidaankin sanoa, että nuoruusiässä koetaan minäkäsityksen kehityksen osalta kaikkein intensiivisin rakennusvaihe (Hotulainen & Lappalainen, 2005).

Edellä mainitun lisäksi kyseiseen muutosvaiheeseen on havaittu kuuluvan ja totuttu yhdistämään irrationaalinen käyttäytyminen, kuten auktoriteetin vastustaminen, ympäristön rajojen kokeileminen sekä ailahtelevat tunteet. Nuorten kanssa toimivien tulisi osata yhdistää tunnusmerkit oikeaan kehitysvaiheeseen ja ymmärtää, millaisia syitä poikkeavan toiminnan taustalla voi olla - mikä on ikävaiheeseen kuuluvaa nuoren uhmaa ja mikä taas voi johtua nuoren psyykkisen hyvinvoinnin ongelmista. Heidän on myös tärkeä miettiä, miten nuorta voitaisiin auttaa käsittelemään ristiriitaista minään liittyvää informaatiota.

Erityisesti nuoruusiän masennuksen tunnistaminen ja ennaltaehkäiseminen on tärkeää, sillä masennustilat ovat usein toistuvia. Lisäksi aikuisiän psyykkinen hyvinvointi voi vaarantua nuoruusiän negatiivisten kokemusten vuoksi (vrt. Marttunen & Pelkonen, 1998). Koulussa masentuneisuus sekä haluttomuus työskennellä ja kyky liittää oppimiseen arvoja voivat johtua siis koulun ulkopuolisista tekijöistä, mutta myös koululla, aikaisemmillä oppimiskokemuksilla ja opetuksella on vaikutusta oppilaan minäkäsitykseen ja itsearvostukseen.

Joka tapauksessa lähestyttäessä toisen asteen koulutuksen aloittamista nuoren tulisi pystyä rakentamaan kokemustensa sekä saamansa palautteen, kannustuksen ja tuen pohjalta itsestään jäsentynyt kuva, jonka perusteella hän voi tehdä tulevaisuuteensa vaikuttavia koulutusvalintoja ja myös suuntaa-antavia ammattivalintoja. Tässä vaiheessa nuoren odotetaan pystyvän tunnistamaan ja erottelemaan kattavasti vahvuuksiaan ja heikkouksiaan eri alueilla ja vertailemaan pätevyyttään tarjolla oleviin opiskelu- ja ammattivaihtoehtoihin. Voidaan kuitenkin olettaa, että kaikki nuoret eivät ole valmiita tekemään tulevaisuutta koskevia tärkeitä ratkaisuja johdonmukaisesti ja perustellen. Tällöin voi olla helpompaa seurata kavereiden tekemiä valintoja tai jättäytyä valitsemisen ulkopuolelle (Lappalainen, 2001).

Minäkäsitys, oppiminen ja arviointi

Minäkäsitys on keskeinen osa persoonallisuutta. Se syntyy vähitellen, kun oppilas oppii tarkkailemaan itseään ja arvioimaan, millaiset hänen taitonsa, kykynsä, tunteensa, vahvuutensa, heikkoutensa, rajansa, tarpeensa, voimavaransa, motivaationsa, tavoitteensa ja tuloksensa ovat (Hotulainen & Lappalainen, 2005). Minäkäsitykseen kuuluu myös erilaisten vaihtoehtojen tunnistaminen: mikä on minulle tärkeää, mitkä ovat minun valintani ja päätökseni, tunnistanko valintani seuraukset (Toivonen, 2004). Koska koulu ja oppiminen ovat lähes jokapäiväinen osa lapsen ja nuoren elämää, koulunkäynnin sujuminen on yksi keskeisimmistä hänen elämänsä ohjaavista tekijöistä (Harter, 2012). Myönteinen palaute sekä

koulussa että kotona kannustaa oppilasta yrittämään ja muodostamaan todennukaista kuvaa omasta oppimisestaan (Hattie & Timperley, 2007). Oppilaat mieltävät usein sekä vahvuutensa että tukitarpeensa pääasiallisesti kouluaineiden kautta. Kun oppilailta on perusopetuksen päättövaiheessa kysytty heidän vahvuuksistaan, koulussa hyvin menestyneet oppilaat ovat vastanneet esimerkiksi ”kieliä osaan aika hyvin”. Sen sijaan oppilas, jonka koulumenestys on ollut heikko, saattaa vastata ettei hän tiedä (Lappalainen, 2001).

Kielteiset koulukokemukset

Kielteiset kokemukset koulussa voivat johtaa haasteiden välttämiseen. Jos oppilas kokee koulun, oppimistehtävien ja niissä epäonnistumisen haittaavan minäkuvansa varhaisessa nuoruusvaiheessa, hän saattaa vähätellä koulun ja oppimistehtävien arvoa. On parempi olla ollenkaan yrittämättä kuin joutua noloon tilanteeseen osaamattomuuden takia. Minäkäsityksen kehityksen turvaamiseksi välttämisorientoituneen käytöksen avulla pyritään ylläpitämään myönteistä minäkuvaa (Niemi, 1997; Halinen ym., 2016). Jos haasteellisen oppimisen välttämiskierre minäkuvan suojelemiseksi jatkuu pitkään, myös koulun alkuvaiheessa hyvin pärjänneet oppilaat voivat päätyä ikätasoa alhaisempaan tietotaitotasoon. Siksi on tärkeää, että oppilaita ohjattaisiin lopputuloksen sijaan jo varhaisessa vaiheessa arvioimaan omaa toimintaansa.

Cain ja Dweck (1995) ovat havainneet, että jo viisivuotiaiden lasten välillä voidaan havaita eroja heidän suhtautumisessaan epäonnistuneen tehtävän lopputulokseen. Toisille lapsille epäonnistuminen on harmitonta (esim. ”Yritän uudelleen” tai ”Yritin parhaani”), kun taas toiset lapset tuomitsevat itsensä huonoiksi tehtävän suorittajiksi (esim. ”Minä en osaa” tai ”Minä olen huono”). Jälkimmäisellä ryhmällä kielteinen suhtautuminen epäonnistumiseen ennusti myöhempiä välttämisorientoitunutta toimintaa vastaavanlaisissa tehtävissä. Myös varhaiskasvatuksella on siis tehtävänsä tunnistaa ja ennaltaehkäistä välttämisorientoitunutta toimintaa ja yrittää tukea oppimisorientoitunutta suuntautumista (Borkowski & Thorpe, 1994).

Edellinen esimerkki havainnollistaa hyvin, miten lopputulosta ja virheettömyyttä korostava oppilasarviointi ohjaa lapsia ja nuoria. Ongelmia näyttää muodostuvan erityisesti silloin, kun nuorelle tärkeät ja läheiset henkilöt eivät osaa toimia oppimista ja yksilöllistä kehitystä tukien vaan painottavat lopputuloksen ja menestymisen tärkeyttä esimerkiksi verrattuna toisiin oppilaisiin. Vanhemmat ja opettajat voivat erehtyä ylikorostamaan koulussa menestymistä. Tämä voi aiheuttaa sen, että vaikkapa matematiikassa menestymisen vaikutukset elämässä menestymiseen saavat nuoren mielessä suhteettoman painoarvon. Erityisesti jos tilanteeseen liittyy häpeän tunne, voi nuoren itsearvostus muuttua negatiiviseen suuntaan ja laukaista välttämisorientoituneen käyttäytymisen. Lopputulosta ja menestystä korostavat arvioinnit voivat johtaa negatiivisiin itsearviointeihin: ”olen tyhmä” ja ”epäonnistuin menestymisessä” (Hotulainen & Lappalainen, 2005).

Onnistumisen tukeminen

Menestymisen tarve ei ole ainoa itsearvostusta määräävä tekijä, ja koulussa olisikin siksi rakentavampaa puhua menestymisen sijaan onnistumisesta. Lapsen ja nuoren omat odotukset oppimisestaan ovat yhteydessä osaamisalueittain muodostuviin ja eriytyviin arvoihin. Nämä arvot alkavat vaikuttaa oppimismotivaatioon jo varhaisesta nuoruusiästä alkaen. Oppilaat panostavat niihin osa-alueisiin, joilla he uskovat onnistuvansa. Työskentely voi saada lisäarvoa sen mukanaan tuoman kompetenssin kasvun, mielenkiinnon ja hyödyllisyyden mukaan. Oppimiseen ja koulutyöskentelyyn liittyvien arvojen muodostumiseen vaikuttavat myös muun muassa vanhemmat, ystävät ja opettajat (Eccles & Wigfield, 2002). Arviointipalautteella on siis tärkeä merkitys myös oppilaan arvojen kehittymiselle.

Oppilaan arvojen kehitys voi johtaa häntä myös täysin pois päin kouluopetuksesta. Näin saattaa tapahtua, jos oppilaan odotukset menestymistä, oppimista tai niitä molempia kohtaan ovat alhaiset ja oppiminen tai itsensä kehittäminen ei ole tarjonnut hänelle tavoiteltavan arvoisia päämääriä. Tällaisessa tilanteessa nuoren toiminnan tavoitteet saattavat olla hyvin epärealistisia tai hänen on vaikea muodostaa yhteyksiä tavoitteen ja toiminnan välille. Kun tehtävä tai toiminta ei viritä realistista ja tavoitteellista mielikuvaa, toimintaan on vaikea yhdistää tavoiteltavia arvojakaan. Osittain tästä syystä joidenkin nuorten voi olla vielä yläluokillakin vaikea hahmottaa, miten tämänhetkinen toiminta koulussa ja siellä tehtävät valinnat ovat yhteydessä esimerkiksi hänen myöhempään ammatti- ja opiskeluvaihtoihinsa (vrt. Lappalainen, 2001). Jos tilanne on mennyt näin pitkälle, oppimista ja oman kompetenssin kehittymistä korostavan tavoitteellisen oppimisilmapiirin rakentaminen on hyvin vaikeaa (Hotulainen & Lappalainen, 2005).

Yhteistyö minäkäsityksen kehityksen tukijana

Yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen opetuksessa on perusta sille, että jokainen oppilas saa opetusta ikäkautensa ja edellytystensä mukaisesti. Yksilöllistä oppimista tukee aktiivisessa, vastavuoroisessa yhteistyössä tapahtuva oppiminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Työelämän toimintatavoissa 2000-luvulla tapahtuneet muutokset ovat korostaneet verkostoitumisen ja tiimityön merkitystä. Koulutuksen kentällä on maailmanlaajuisesti todettu tarve edistää oppilaiden sosiaalisia taitoja ja opettaa heitä yhteistoiminnalliseen työskentelyyn (OECD 2013). Käsitys osaamisen luonteesta on muuttumassa yhteisöllisempään suuntaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on vahvasti nostettu yksilöllisen oppimisen ja osaamisen rinnalle sosiaalinen, yhteistyössä tapahtuva oppiminen. Koulun perinteinen ryhmätyö ei useinkaan täytä yhteistyössä oppimisen ehtoja, joiden ydin on vuorovaikutus ja vastavuoroisuus. Aidossa yhteistyössä oppimisessa tarvitaan hyvin kehittyneitä sosiaalisia taitoja sekä omien tunteiden ja motivaation hallintaa. Opetuksessa ei voi tiukasti keskittyä pelkästään tiedol-

lisiin, kognitiivisiin sisältöihin ja päämääriin, vaan on kehitettävä myös oppilaiden sosiaalisia, emotionaalisia ja motivationaalisia pätevyyskäsitteitä (Vauras, 2004). Koululuokan sosiaalisella ilmapiirillä on suuri merkitys nuoren itsearvostuksen kehitykselle ja menestymiselle koulutyössä. Yhteisöllisyyttä luokan tasolla lisäävät pieniltä tuntuvat asiat kuten yhdessä varta vasten suunniteltu ryhmäyttäminen, luokassa laaditut säännöt, yhteiset retket ja tapahtumat ja vaikka yhdessä suunnitellut juhlat. (Ks. Niemi & Hotulainen, 2016.)

Toimiva oppilashuolto on koko koulun hyvinvoinnin perusta. Hyvinvointiin koulussa liittyy koulun olosuhteet (esim. turvallisuus, luokan työskentelyilmapiiri), sosiaaliset suhteet (muun muassa opettajan kiinnostuneisuus oppilaiden kuulumisista, oppilaiden yhdessä viihtyminen sekä oppilaiden ja opettajien että oppilaiden keskinäinen toimeen tuleminen), itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (oppilaiden mielipiteiden huomioon ottaminen, rohkaisu ilmaisemaan mielipiteitään, tuen saanti ongelmassa) ja terveydentila (Konu, 2002).

Oppilashuoltotyö voi myös tukea monipuolisesti yksittäisten oppilaiden minäkäsityksen kehittymistä, varsinkin kun toimitaan ennaltaehkäisevästi. Ennaltaehkäisevän oppilashuoltotyön merkitys minäkäsityksen tukemisessa on keskeinen, jos oppilaalla syystä tai toisesta on tukitarpeita, sillä oppilaan elämään kuuluvat aikuiset pystyvät vaikuttamaan hänen minäkäsityksensä rakentamis- ja testaamisprosessiin. Koulun aikuiset voivat arvoillaan, asenteillaan ja teoillaan sekä helpottaa että vaikeuttaa minäkuvaan liittyvän tiedon valikointia, testaamista ja perustelua. Jos esimerkiksi ystävien, opinto-ohjaajan, vanhempien ja nuoren itsensä näkemykset omista vahvuusalueista tai tulevaisuuden koulu- ja ammattihaaveista ovat keskenään ristiriidassa, on omien osaamisalueiden ja jatko-opintomahdollisuuksien tunnistaminen vaikeaa (Hotulainen & Lappalainen, 2005). Erityisenä ongelma-ryhmänä Harter (2012) mainitsee läheiset, jotka sulkevat nuoret keskustelujen ja päätöksenteon ulkopuolelle ja tekevät päätökset nuoren puolesta.

Myös kaveripiirillä on vaikutusta koulumotivaatioon ja -suoriutumiseen. Vaikka niin kutsuttu ryhmäpaine ("seura tekee kaltaisekseen") voi usein kannustaa menestymään koulussa, ryhmän vaikutus voi olla myös kielteinen (Wentzel, Donlan & Morrison, 2012). Paras keino suojata oppilasta kaveripiirin kielteisiltä vaikutuksilta on pyrkiä minimoimaan varhaiset ongelmat vastaamalla oppilaiden pieniinkin tukitarpeisiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Salmivalli, 2004).

Minäkäsityksen tukeminen arvioinnin keinoin

Annetun palautteen ja arvioinnin tulisi olla aina yhteydessä tavoitteisiin ja arviointikriteereihin. Tästä syystä opettajan tulisi selkeyttää oppimisen tavoitteet ja samalla myös esitellä, mitkä ovat onnistumisen kriteerit eli millaista tekemisen tai osaamisen tasoa odotetaan kutakin suoritustasoa kuvaavaan arvioon tai arvo-

sanaan. Tällöin oppilas voi paremmin hahmottaa saamansa palautteen ja suhteuttaa sen tavoitteisiin ja onnistumisen kriteereihin. Opettaja voi harjaannuttaa tällaiseen toimintamalliin ja arviointimalliin siirtymistä aina yksittäisistä oppitunneista jopa lukukausiarvioon asti esittelemällä tavoitteet ja kriteerit rinnakkain.

Oppilasta voidaan myös opettaa arvioimaan sellaista omaa työskentelyään, joka johtaa onnistumiseen. Oppilas voi arvioida toimintaansa oppitunneilla vastamalla esimerkiksi seuraavanlaiseen tehtävään: "Olen ollut aktiivinen ja osallistuva, tarkistanut tarvittaessa ymmärtämistäni ja tehnyt harjoitustehtävät a) jokaisella tunnilla, b) lähes jokaisella tunnilla, c) silloin tällöin, d) harvoin, e) en koskaan." Oppituntien ulkopuolista toimintaa voitaisiin selvittää näin: "Olen aktiivisesti pyrkinyt edistämään omaa oppimistani tekemällä harjoitustehtävät, etsimällä lisätietoa ja keskustelemalla aiheesta kavereiden kanssa a) useana päivänä viikossa, b) pari kertaa viikossa, c) ehkä kerran viikossa, d) en koskaan." Oppimisstrategioiden käyttöön ohjaavaa palautetta saa seuraavankaltaisesta kysymyksestä: "Olen pyrkinyt aktiivisesti käsittelemään oppimaani käyttäen hyväksi erilaisia oppimisstrategioita, kuten tiedon kertaamista, organisoimista ja muokkaamista a) useana päivänä viikossa, b) pari kertaa viikossa, c) ehkä kerran viikossa, d) en koskaan."

Tärkeää lisäksi on, että oppilasta ohjataan arvioimaan omaa edistymistään, oppimistaan ja osaamistaan suhteessa kriteereihin. Oppilas voi miettiä, mitä vastaisi seuraavanlaiseen kysymykseen: "Miten arvioit omaa oppimistasi ja osaamistasi ihmisterveysopissa? a) Olen mielestäni päässyt erinomaisesti asetettuun tavoitteeseen. Ymmärrän ja osaan kaiken. Ymmärrän ja osaan kertoa, miten oppimani asiat liittyvät aikaisempaan osaamiseeni. Osaan soveltaa oppimaani tietoa uudessa tilanteessa. Pystyn selittämään ja tarvittaessa opettamaan kaikki kurssiin liittyvät asiat. b) Olen mielestäni päässyt todella hyvin asetettuun tavoitteeseen. Ymmärrän ja osaan lähes kaiken. Periaatteessa hahmotan, miten oppimani asiat liittyvät aiempaan osaamiseeni. Osaan soveltaa oppimaani. Pystyn tuottamaan oppimateriaalia oppimastani. c) Olen päässyt mielestäni kohtuullisesti tavoitteeseen. Osaan peruskäsitteet, eivätkä perustehtävät tuota minulle ongelmia. Osaan soveltaa oppimaani joiltakin osin, jne."

Oli palaute sitten summatiivista tai tuntikohtaisempaa formatiivista arviointia, olisi sen antamisen yhteydessä hyvä tarkistaa, että oppilaat ymmärtävät seuraavat asiat: – Mitä tavoiteltiin? – Mihin asioihin opettaja on kiinnittänyt huomiota? – Mitä kriteerejä on käytetty, ja millä perusteella opettaja antaa palautteen? – Miten oppilas on edennyt tavoitteisiin nähden? – Mitä hän itse voisi tehdä edistykseen ja saavuttaakseen tavoitteet? (Halinen ym., 2016).

Eri arviointiperusteilla on hyvin erilaiset vaikutukset oppilaan minäkuvan kehittymiseen. Jos ympäristö vahvasti ohjaa arvioimaan omaa osaamista suhteessa muihin, oppilas oppii nopeasti arvioimaan omaa työskentelyään vertaamalla omia suorituksiaan toisten suorituksiin. Tällainen vertailu on erityisen ongelmallista heikoimmille oppilaille. Heidän on vaikea nähdä itseään onnistujana, mikä saat-

taa johtaa vastaavien tilanteiden välttämiseen myöhemmin. Toisaalta vertaileva palaute on ongelmallista myös taitavampien oppilaiden kohdalla, sillä se vie huomion pois itse oppimisprosessista ja näin välineellistää oppimisen. Arvioivaan minäkäsitykseen liittyy aina tunnekomponentti, joka muodostuu sekä oppilaan kokemuksista kyseisen toiminnan suorittajana että toiminnan ennakoitusta lopputuloksesta. Voidaan ajatella, että oppilaalla on myönteinen minäkäsitys, kun hän on tyytyväinen suorituksiinsa ja ennakoi toimintansa lopputuloksen positiivisesti (Harter, 2012).

Palautetta saatetaan käyttää myös suhteuttamaan oppilaan osaaminen jollakin tietyllä osa-alueella hänen muihin taitoihinsa. Tällöin arviointi ja palaute ohjaavat oppilasta muodostamaan subjektiivisen arvion osaamisesta. Minäkäsityksen subjektiivisuus selittää sen, että kaksi oppilasta saattaa menestyä samassa oppiaineessa ulkoisten standardien mukaan samalla tasolla, mutta vain toinen heistä pitää itseään varmana ja hyvänä oppijana. Viimeaikaisten tutkimusten mukaan tämä näyttää osin selittävän Suomessa koulutusvalintojen sukupuolitumista (vrt. Eccles, 2011): tytöt menestyvät kaikissa oppiaineissa vähintään yhtä hyvin kuin pojat, mutta he saavat matemaattisissa aineissa suhteellisesti paljon heikompia arvosanoja. Se näyttää ohjaavan heitä poispäin matemaattisten aineiden myöhemmistä opinnoista (Kupiainen, 2016). Osaamisen ja oppimisen suhteuttaminen oppilaan muihin osa-alueisiin toimii parhaiten silloin, kun halutaan auttaa oppilasta tunnistamaan omia vahvuuksiaan. Opettajien on kuitenkin myös tiedostettava sen mahdolliset käänköpuolet.

Tästä eteenpäin?

Viime vuosien aikana lähes kaikki Suomen kunnat ja niiden koulut ovat ottaneet käyttöön jonkinlaisen sähköisen palautejärjestelmän (Oinas, Vainikainen & Hotulainen, arvioitavana). Päivittäisen palautteen ohella sähköisten järjestelmien avulla voitaisiin kerätä jokaisesta oppilaasta "sähköinen portfolio", johon kirjattaisiin oppilaan vahvuuksia ja kehittymistarpeita sekä osaamisen karttuminen puolivuositain, jaksoittain tai lukiossa kurssittain. Myös oppilaalla itsellään tulisi olla mahdollisuus itse arvioida kehitystään suhteessa odotuksiinsa. Tukea saavien oppilaiden kohdalla tämä jo toteutuukin oppimissuunnitelman tai HOJKS:n muodossa, mutta tällaisesta jatkuvasta arvioinnista olisi hyötyä aivan jokaiselle oppilaalle.

Itsearviointin lisäksi etenkin heikosti menestyneet oppilaat hyötyisivät niin kutsutusta yhdistelmäpalautteesta, joka voidaan liittää yritystä korostavaan *attribuuttipalautteeseen* (Ziegler & Schober, 1997). Attribuutioilla tarkoitetaan ymmärrystä johonkin lopputulokseen johtaneista syistä. Oppilaan kanssa tulisi siis keskustella epäonnistumisen syistä, sillä keskustelu auttaa oppilasta ymmärtämään oman toiminnan vaikutukset tuloksiin. Yleisen yrittämiseen ja oppimisstrategioiden käyttöön tai niiden käyttämättä jättämiseen liittyvän palautteen lisäksi on hyvä tarkastella epäonnistumista suhteessa laajempaan kokonaisuuteen. Voimme esimerkiksi pohtia, miten oppilas yleensä on menestynyt kyseisessä

oppiaineessa aikaisemmin, miten hän menestyy tällä hetkellä muissa oppiaineissa ja miten muut ovat menestyneet samassa koe- tai tehtävätilanteessa, jos se on ollut muillekin poikkeuksellisen vaikea. Oppilaiden omaa ajattelua ja työskentelyä voidaan kehittää opettamalla oppimisstrategioita ja kytkemällä oppimisstrategiat oppiaine- tai tehtäväkohtaisesti (Hotulainen & Lappalainen, 2005). Samalla oppilaat oppivat hahmottamaan oppimistaan kontrolloivaa ajattelua ja tunnistamaan omia vahvuuksiaan (Weinstein & Hume, 1998). Oppimisstrategisen tiedon jakaminen yhdessä nuoren kanssa auttaa löytämään tavoitteita oppimiselle ja tukee nuoren siirtymistä toisen asteen koulutukseen.

LÄHTEET

- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest* 4(1), 1–44.
- Borkowski, J. G. & Thorpe, P. K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.), *Selfregulation of learning performance: issues and educational applications*, 45–73. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cain, K. M. & Dweck, C. S. (1995). The relation between motivational patterns and achievement cognitions through the elementary school years. *Merrill-Palmer Quarterly* 41(1), 25–52.
- Case, R. (1991). Stages in the development of the young child's first sense of self. *Developmental Review* 11(1), 210–230.
- Demetriou, A., Spanoudis, G. & Mouyi, A. (2011). Educating the developing mind: Towards an overarching paradigm. *Educational Psychology Review*, 23(4), 601–663. Doi:10.1007/s10648-011-9178-3.
- Eccles, J. (2011). Gendered educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *International Journal of Behavioural Development*, 35(3), 195–201.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C. & Iver, D. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist* 48(2), 90–101.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology* 53(1), 109–132.
- Halinen, I., Hotulainen, R. H. E., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M.-P. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Harter, S. (2012). *The Construction of the Self: Developmental and sociocultural foundations*. Toinen painos. New York: Guilford Press.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. Doi:10.3102/003465430298487.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Mäntänen, J., Vainikainen, M.-P. & Hotulainen, R. (2013). *Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa: Tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001 [Learning to learn at the end of basic education: The situation in 2012 and the change from 2001]*. University of Helsinki, Department of Teacher Education, Research Reports 347. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: Longman Inc.
- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. (2005). Nuoruusiän minäkäsityksen rakentuminen ja tukeminen siirryttäessä toisen asteen koulutukseen. Teoksessa P. Holopainen, T. Ojala, K. Miettinen & T. Orellana (toim.), *Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa*, 102–120. Helsinki: Opetushallitus.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1958). *The early growth of logic in the child*. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.
- Kupiainen, S. (2016). Perusopetuksen päättöarvosanat. Teoksessa R. Hotulainen, A. Rimpelä, J. Hautamäki, S. Karvonen, J. M. Kinnunen, S. Kupiainen, P. Lindfors, J. Minkkinen, L. Pere, H. Thuneberg, M.-P. Vainikainen & T. Wallenius, *Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle: Tutkimus metropolialueen nuorista. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 398*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lappalainen, K. (2001). Yläasteelta eteenpäin – oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. *Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 71*. Joensuu.
- Mead, G. H. (1967). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Niemi, P.-M., & Hotulainen, R. (2016). Enhancing students' sense of belonging through school celebrations: A study in Finnish lower-secondary schools. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(2), 43–58. Doi: 10.5861/ijrse.2015.1197.
- Niemivirta, M. (1997). Oppimaan oppiminen ja oppimisen itsesäätely. Teoksessa *Oppimaan oppiminen Helsingissä. Peruskoulun kuudessaluokkalaisten oppijoina keväällä 1996*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A10, 73–90.
- OECD (2013). *PISA2015: Draft collaborative problem solving framework*. Haettu 5.12.2016 osoitteesta <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf>.
- Oinas, S., Vainikainen, M.-P. & Hotulainen, R. (2017). Technology-enhanced feedback for pupils and parents in Finnish basic education. *Computers and Education*, 108, 59–70. Doi:10.1016/j.compedu.2017.01.012.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). *Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Opetushallitus.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1977). *Lapsen psykologia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Rimm, S. B. (2001). Underachievement: A continuing dilemma. Teoksessa J. F. Smutny (toim.), *Underserved gifted populations*, 349–360. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Toivonen, V. (2004). Itsearviointi, opiskelutaidot ja terve itsetunto. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.), *Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetukseen ja opetussuunnitelman kehittämiseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Vainikainen, M.-P. (2014). Finnish primary school pupils' performance in learning to learn assessments: A longitudinal perspective on educational equity. *Research Report*, University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences, Department of Teacher Education, no 360. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Vauras, M. (2004). Oppimiskäsitys. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.), *Näkökulmia opetukseen ja opetussuunnitelman kehittämiseen*, 28–47. Helsinki: Opetushallitus.
- Weinstein, C. E. & Hume, L. M. (1998). *Study strategies for lifelong learning: American Psychological Association*. American Psychological Association. Washington DC.

Wentzel, K. R., Donlan, A. & Morrison, D. (2012). Peer relationships and social motivational processes. Teoksessa A. M. Ryan & G. W. Ladd (toim.), *Peer Relationships and Adjustment at School*, 79-107. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.

Ziegler, A. & Schober, B. (1997). Resultate eines reattributionstrainings mit mathematikschülerinnen der 5. Klasse. Teoksessa E. Witruk & G. Friedrech (toim.), *Pädagogische psychologie im streit um ein neues selbstverständnis*, 112-120. Empirische Pädagogik. Laundau.