



Luukkonen Martta

Minäpystyvyys ja nuorten koulutuksellinen syrjäytyminen

Kasvatustieteen kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma
2019

Tämän kandidaatintutkielman tavoitteena on tutkia, löytyykö nuorten minäpystyvyyden ja koulutuksellisen syrjäytymisen välillä yhteyttä. Tutkielma on yleiskatsaus aiheesta tehtyyn aiempaan tutkimukseen. Aihe valikoitui yhteiskunnallisen merkittävyytensä vuoksi. Syrjäytyminen on sekä yhteiskunnan että yksilön kannalta epätoivottava ilmiö. Aihetta haluttiin lähestyä koulun näkökulmasta, siitä käsin, mihin opettajillakin voisi olla mahdollisuus vaikuttaa.

Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön käsitystä siitä, mihin hän kykenee omilla taidoillaan tietyssä tilanteessa. Se on merkittävä toimintaa säätelevä tekijä ihmisen jokapäiväisessä elämässä ja siihen vaikuttavat omat kokemukset suorituksesta, sijaiskokemukset, sosiaalinen suostuttelu sekä fysiologiset ja emotionaaliset tilat. Syrjäytyminen on ilmiö, jossa ihminen ajautuu syrjään valtakulttuurin elämänmuodosta sekä siihen liittyviltä tärkeiltä foorumeilta, kuten sosiaalisista suhteista, koulutuksesta ja työmarkkinoilta. Koulutuksellinen syrjäytyminen on yksilön jäämistä koulutuksen ulkopuolelle joko vapaaehtoisesti tai vasten tahtoaan.

Kirjallisuuskatsauksen perusteella voidaan todeta, että minäpystyvyyden yhteyttä syrjäytymiseen ei ole juurikaan tutkittu. Syrjäytymistutkimuksessakin kuitenkin esiintyy ilmiöitä, jotka ovat hyvin lähellä tai osittain päällekkäisiä kuin minäpystyvyyden käsite. Resilienssi on vaikeuksien voittamiseen tarvittavaa kestävyyttä ja joustokykyä, jonka avulla vaikeitakin asioita elämässään kokeneiden on nähty selvinneen ilman suuria henkilökohtaisia vahinkoja. Tutkimusten mukaan hyvä minäpystyvyys tukee myös resilienssiä. Samoin minäpystyvyyden vaikutus koulumotivaatioon ja koulumenestykseen on nähty huomattavana. Hyvä akateeminen minäpystyvyys vaikuttaa positiivisesti oppilaan määrätietoiseen työskentelyyn, sinnikkyyteen, tehtävän valintaan ja tunnereaktioihin. Koulumotivaation puutteen on toisaalta nähty voivan johtaa koulu-uran keskeytymiseen. Johtopäätöksenä esitetäänkin, että minäpystyvyyden ja syrjäytymisen välillä voi olla ainakin välillinen yhteys, minkä vuoksi lasten ja nuorten minäpystyvyyden tukeminen koulussa pitäisi nähdä tärkeäksi. Jatkotutkimusta tarvitaan, ennen kuin voidaan sanoa, kuinka merkittävä tämä yhteys on.

Avainsanat: minäpystyvyys, pystyvyysusko, syrjäytyminen, koulutuksellinen syrjäytyminen

The aim of this bachelor's thesis is to examine whether there can be found a connection between self-efficacy and educational marginalization of youth. The thesis is an overview of previously carried out research on the topic, which was chosen due to its societal significance. Marginalization is an undesirable phenomenon for both society and individual. The topic is approached from the school perspective, to find out whether there is any way teachers could influence the process of marginalization.

Self-efficacy is an individual's perception of what they can do with their skills and abilities in a certain context. It is an important factor that regulates the actions of an individual in everyday life. Self-efficacy is influenced by mastery experiences, social modeling, social persuasion and physical and emotional states. Marginalization is a phenomenon where an individual drifts apart from the predominant culture's way of life and from the important areas of it like social relationships, education and labour market. Educational marginalization happens when an individual falls outside education either voluntarily or unwillingly.

Based on the literature review on the topic it is stated that the relation of self-efficacy and marginalization has not yet been studied. There are phenomena within the study of marginalization that are very close to or partly overlapping the concept of self-efficacy. Resilience is sustainability and flexibility that is needed to be able to overcome hardships. With resilience people have been seen to survive through even very difficult destinies in life with no remarkable harm to themselves. According to research, good perceived self-efficacy also promotes resilience. Furthermore, self-efficacy has been seen to have a remarkable effect on academic motivation and performance. Good academic self-efficacy has a positive effect on the student's effort, persistence, choice of activities and emotional reactions. On the other hand, there is evidence that lack of academic motivation could lead to dropping out of school. As a conclusion it is proposed that there can be at least an indirect connection between self-efficacy and marginalization, and therefore it should be seen essential to promote the self-efficacy of children and youth at school. Further investigation is needed before it can be judged how remarkable this connection actually is.

Keywords: educational marginalization, marginalization, self-efficacy.

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Tutkielman toteutus.....	7
2.1	Tutkimuskysymykset perusteluineen	7
2.2	Kirjallisuuskatsaus aineistonkeruun menetelmänä.....	8
3	Minäpystyvyys	10
3.1	Minäpystyvyyden merkitys.....	11
3.2	Minäpystyvyyden rakentuminen	13
3.3	Minäpystyvyys nuoruudessa.....	15
3.4	Positiivisen pedagogiikan näkökulmia	17
3.5	Kuinka opettaja voi vaikuttaa oppilaan minäpystyvyyteen?.....	18
4	Syrjäytyminen.....	21
4.1	Koulutuksellinen syrjäytyminen	22
4.2	Minäpystyvyys ja nuorten koulutuksellinen syrjäytyminen.....	25
5	Pohdinta.....	27
	Lähteet	30

1 Johdanto

Yksi peruskoulun päätehtävistä on valmistaa lapsia ja nuoria jatkokoulutukseen ja sitä kautta työelämään (Opetushallitus 2016, 18). Pystyykö koulu kuitenkin kiinnittämään kaikkia nuoria jatko-opintoihin – ja erityisesti niitä, jotka tarvitsevat siihen enemmän tukea? Mitä tekee peruskoulun jälkeen se nuori, joka ei koe olevansa hyvä missään?

Nuorten syrjäytyneiden arvioitu määrä – tarkoittaen koulutuksen ja työvoiman ulkopuolella olevia 15–29-vuotiaita – oli Myrskylän tilastotutkimuksen (2011) mukaan vuonna 2008 jopa suurempi kuin nuorten työttömien työnhakijoiden määrä. Näiden ulkopuolisten nuorten määrä oli tuolloin 57 800, mikä on 12 prosenttia koko ikäryhmästä. Terveystieteiden tutkimuskeskus (THL, 2018) toteaa koulutuksen ulkopuolelle jäämisen olevan yksi syrjäytymisen riskitekijöistä. Koulutuksesta syrjäytyminen lisää merkittävästi riskiä syrjäytyä myös työelämästä. Saman ovat todenneet lukuisat tutkijat.

Mitä ovat ne syyt ja prosessit, jotka johtavat tällaiseen kielteiseen kehitykseen liian monen nuoren elämässä? Selitystä on etsitty muun muassa yhteiskunnan muutoksista sekä nuoren perhetaustasta, koulumenestyksestä ja oppimisvaikeuksista – mutta myös koulusta. Tutkijoiden mukaan koulun voidaan nähdä syrjäyttävän osaa oppilaista, sillä se ei siedä poikkeavuutta. Koulun ja oppilaiden oman kulttuurin välillä tapahtuu yhteentörmäyksiä, jotka vaikeuttavat sopeutumista kouluun. Koulutus ei kohtaa työelämää eikä motivoi oppilaita.

Moni opettaja varmasti toteaa omien keinojensa olevan vähissä koulun ulkopuolisten vaikuttimien ja syrjäytymisen monimutkaisten prosessien edessä. Voisiko opettaja omalla toiminnallaan kuitenkin vaikuttaa jollakin tavalla syrjäytymisriskin alla olevan nuoren myönteiseen kehitykseen? Useat tutkijat ovat peräänkuuluttaneet myös vaikeiden elämäntapojen, kuten päihderiippuvuuden ja syrjäytymisen tutkimuksessa positiivista ja ennaltaehkäisevää näkökulmaa.

On toki jo paljon tutkimusta ja tietoa siitä, millaiset tekijät esimerkiksi perhetaustassa lisäävät syrjäytymisen riskiä. Vähemmän on tutkittu sitä, miksi jotkut nuoret onnistuvat pääsemään kiinni itsenäiseen elämään yhteiskunnan osallisuudessa vaikeuksista huolimatta. THL (2018) mainitsee suojaaviksi tekijöiksi muun muassa läheiset ihmissuhteet, harrastukset, oikea-aikaisen puuttumisen ja kokemuksen omasta pärjäämisestä. Yhdeksi selittäväksi tekijäksi on myös useiden tutkijoiden toimesta esitetty resilienssiä: kestävyyttä, joka vaikeidenkin elämäntapahetkien jälkeen auttaa selviytymään eteenpäin ilman huomattavia vaurioita. Tämä kestävyys ja joustavuus on tyypillistä myös hyvän minäpystyvyyden omaaville.

Minäpystyvyys eli yksilön käsitys siitä, mihin hän pystyy omilla taidoillaan tietyissä tilanteissa, on nähty hyvin tärkeänä psykologisena tekijänä useilla elämän osa-alueilla (Bandura 1986, 393; 2006). Voidaan pohtia, onko se myös syrjäytymiskehityksessä merkittävä. Ainakin akateeminen minäpystyvyys on nähty tärkeänä opiskelumotivaation lisääjänä, vaikuttaen positiivisesti muun muassa ponnisteluun, määrätietoiseen työskentelyyn ja koettuihin tunnereaktioihin. Kaikki tämä vaikuttaa nuoren oppimiseen ja myös tulevaisuudennäkymiin: kannattaako opiskella? Mihin minä pystyn? Minäpystyvyys on myös asia, johon opettajalla on keinoja vaikuttaa. Uskon, että sitä tukemalla voitaisiin tarjota monelle lapselle ja nuorelle valoisampia tulevaisuudennäkymiä.

Tutkielmaprosessi on ollut antoisa ja myös tutkijaa itseään hyödyttävä. Haluan kiittää ohjaajaani Timo Pinolaa joustavuudesta kandidaatintyöprosessissa sekä rakkaita vanhempiani siitä, että he ylläpitivät pystyvyysuskoani sanallisella vakuuttelullaan silloin, kun matkalla tuli vastaan vaikeuksia.

Oulussa 28.2.2019

Martta Luukkonen

2 Tutkielman toteutus

Tutkielman aiheena on minäpystyvyys ja nuorten koulutuksellinen syrjäytyminen. Se on toteutettu narratiivisena kirjallisuuskatsauksena, joka pyrkii luomaan yleiskatsauksen aiheeseen liittyvästä kirjallisuudesta. Kasvatustieteiden opinnäytetyölle luontevasti näkökulma on paljolti koulumaailmassa ja opettajan työssä. Tutkielmassa sivutaan myös positiivista pedagogiikkaa, mitä perustellaan sen yhtymäkohdilla minäpystyvyyttä tukevaan kasvatukseen.

Tutkielman tavoite on selvittää, minkälaista tutkimusta aiheesta on jo tehty. Tavoitteena on myös jäsentää minäpystyvyyden ja syrjäytymisen käsitteitä ja niihin liittyviä ilmiöitä. Syrjäytymisen käsite on moniulotteisuudessaan niin laaja, että tarkemmin on keskitytty koulutukselliseen syrjäytymiseen, josta laajempi syrjäytymiskehitys valitettavan usein alkaa.

2.1 Tutkimuskysymykset perusteluineen

Tutkielman tavoitteena on vastata seuraaviin kysymyksiin:

- Millainen merkitys minäpystyvyydellä on yksilölle ja kuinka sitä voidaan rakentaa?
- Voiko minäpystyvyys olla yhteydessä nuorten koulutukselliseen syrjäytymiseen?

Tutkimuskysymykset ovat muodostuneet tutkielman tavoitteiden pohjalta. Jostain syystä nuoria jää jatkuvasti jatkokoulutuksen ja työelämän ulkopuolelle (Myrskylä 2011, 9-10), vaikka kaikille kuuluvan peruskoulun tavoitteisiin kuuluu ehkäistä syrjäytymistä ja antaa eväitä jatkokoulutukseen ja tulevaisuuden rakentamiseen (Opetushallitus 2016, 18). Koulutuksellinen syrjäytyminen on niin merkittävä tekijä elämäkulun ja syrjäytymiskehityksen kannalta (Siljander 1996), että tämän tutkielman puitteissa on mielekästä keskittyä syrjäytymiskäsitteen sisällä pääasiassa siihen.

Minäpystyvyyttä on pidetty hyvin paljon yksilön elämään ja esimerkiksi päätöksentekoon vaikuttavana asiana (Bandura 1986, 393; 1997a, 39). Toisaalta tiedetään, kuinka tähän käsitykseen omasta pystyvyydestä on mahdollista vaikuttaa (Bandura 1997a, 79-113). Myös opettaja voi koulussa omalla toiminnallaan luoda mahdollisuuksia oppilaidensa minäpystyvyyden kehittymiselle (Pajares 2006). Jos minäpystyvyys on niin merkittävä yksilön elämäkulkuun vaikuttava asia, ja toisaalta tiedetään keinoja, joilla siihen voidaan vaikuttaa, voidaan pitää hyvin mielekkäänä tutkia sitä, olisiko siinä yksi keino pyrkiä niinkin vakavan ja laajan ilmiön kuin syrjäytymisen ehkäisemiseen.

Rakenteellisesti tutkielmassa perehdytään ensin minäpystyvyyden käsitteeseen ja siihen, kuinka yksilön minäpystyvyys rakentuu. Lisäksi pohditaan minäpystyvyyden merkitystä nuoruudessa ja koulunkäynnissä sekä opettajan vaikutusmahdollisuuksia oppilaiden pystyvyyden komuksiin. Sen jälkeen tutustutaan syrjäytymiseen ja erityisesti koulutukselliseen syrjäytymiseen. Lopuksi pyritään tekemään yhteenvetoa minäpystyvyyden ja nuorten koulutuksellisen syrjäytymisen mahdollisesta yhteydestä.

2.2 Kirjallisuuskatsaus aineistonkeruumenetelmänä

Kirjallisuuskatsaus on tutkimusmenetelmä, jossa tutkitaan aiemmin tehtyä tutkimusta. Se toimii sillanrakentajana tieteellisten artikkelien ja lukijan välillä, perustuen laajaan valikoimaan tutkimuskirjallisuutta ja toimien esimerkiksi jo löydettyjen tulosten tiivistämisessä ja arvioinnissa (Baumeister & Leary 1997; Salminen 2011, 4-5).

Kirjallisuuskatsauksen erityispiirteenä ja jopa etuna verrattuna empiiriseen tutkimukseen Baumeister ja Leary (1997) pitävät sitä, että siltä ei välttämättä vaadita merkittäviä uusia löytöjä, vaan se voi täyttää tehtävänsä ja tarjota eväitä uudelle tutkimukselle jo esimerkiksi näyttämällä, ettei olemassa oleva tieto riitä tarjoamaan vastausta johonkin kysymykseen.

Kirjallisuuskatsauksia on kolmea eri tyyppiä. Tämä tutkielma on tyypiltään kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jossa ei ole tarkkoja metodisia sääntöjä, vaan tarkoitus on luoda yleiskatsaus johonkin ilmiöön laaja-alaisesti kirjallisuuden pohjalta. Vielä tarkemman jaottelun mukaan kyseessä on narratiivinen yleiskatsaus. (Salminen 2011, 6-8.)

Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen lisäksi muita tyyppisiä ovat systemaattinen kirjallisuuskatsaus sekä meta-analyysi. Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa keskitytään tiivistämään olennainen aiempien tutkimusten sisällöstä. Siinä aineiston valintaan kiinnitetään erityistä huomiota tarkkojen kriteerien avulla, minkä katsotaan tuovan uskottavuutta tutkimukselle. Meta-analyysiin liittyy analyttinen tekniikka, joka voi olla kvalitatiivinen tai kvantitatiivinen. Olenaista on, että aineistoa käsitellään ikään kuin empiirisen aineiston tavoin esimerkiksi luokitellen, vertaillen tai jopa riippuvuuksia etsien. (Salminen 2011, 9-15.)

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus jaetaan kahteen alatyyppeihin, narratiiviseen ja integroivaan. Integroiva kirjallisuuskatsaus on monella tapaa samankaltainen systemaattisen katsauksen kanssa, esimerkiksi vaiheiltaan ja kriittisyysvaatimukseltaan. Se ei kuitenkaan ole yhtä valikoiva tutkimusaineiston suhteen. (Salminen 2011, 6-8.)

Kuten aiemmin mainittiin, tässä tutkielmassa orientaatio on enemmänkin narratiivinen kuin integroiva. Salminen (2011, 7) kuvaa tätä kevyimpänä kirjallisuuskatsauksen lajina, joka pyrkii järjestämään asioita ymmärrettäväksi ja helppolukuisiksi kokonaisuudeksi. Hänen mukaansa narratiivinen kirjallisuuskatsauskin voidaan jakaa vielä kolmeen erilaiseen toteuttamistapaan, toimitukselliseen, kommentoivaan ja yleiskatsaukseen. Näistä laajin ja tavallisin on yleiskatsaus, joka tiivistää aiempia tutkimuksia ilman erityistä systemaattisuutta. Yleiskatsauksen analyysin muoto on kuvaileva synteesi. Tällä toteutustavalla voidaan katsoa päästävän myös johdopäätöksiin ja siinä voidaan olla myös kriittisiä, vaikkei se välttämätön vaatimus narratiiviselle katsaukselle olekaan. (Salminen 2011, 7.)

Muut narratiivisen kirjallisuuskatsauksen toteuttamistavat ovat täysin omantyyppisiä. Toimituksellinen toteutustapa viittaa esimerkiksi jossakin lehdessä julkaistuun suppeaan, toimittajan tekemään ja lehden teemaa tukevaan kirjallisuuskatsaukseen ja kommentoiva toteutustapa ei tähtää objektiivisuuteen, vaan se voi olla hyvinkin puolueellinen ja tavoitteena on enemmänkin herättää keskustelua. (Salminen 2011, 77.)

Kirjallisuuskatsauksella voi olla myös erilaisia tavoitteita. Kaikista kunnianhimoisin tavoite on kehittää olemassa olevaa teoriaa tai rakentaa uutta teoriaa. Näiden sijaan voidaan myös arvioida teoriaa. Lisäksi kirjallisuuskatsauksen avulla voidaan rakentaa kokonaiskuva yksittäisestä asiakokonaisuudesta, tunnistaa ongelmia tai kuvata jonkin teorian kehitystä historiallisesti. (Baumeister & Leary 1997.) Tässä kirjallisuuskatsauksessa pyritään ennen kaikkea rakentamaan kirjallisuuden avulla kuvaa minäpystyvyyden roolista nuorten koulutuksellisessa syrjäytymisessä. Baumeisterin ja Learyn (1997) mukaan tällainen katsaus voi toimia esimerkiksi käytännöllisenä yleiskatsauksena ja tiedonlähteenä suuremmalle yleisölle, kuten opettajille. Tältä pohjalta tutkielman toteutuksessa on haluttu kiinnittää erityistä huomiota sen luettavuuteen, unohtamatta kuitenkaan vankkaa perustusta aiempaan tutkimuskirjallisuuteen sekä täsmällisiä lähdeviittauksia.

3 Minäpystyvyys

Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön tilannesidonnaisia ja henkilökohtaisia uskomuksia omista kyvyistään tietynlaisen toiminnan tai käyttäytymisen osalta (Brown & Lent 2006). Se on sosiaalikognitiivisen teorian avainkäsitteitä. Pystyvyys ei ole ainoastaan tietoja ja taitoja, joita ihminen osaa, vaan niiden kokonaisvaltaista yhdistämistä toiminnaksi monia erilaisia tarkoituksia varten (Bandura 1986, 391; 1997a, 36-37). Bandura (1997a, 37) tiivistää asian näin: minäpystyvyys ei ole sitä, mitä taitoja ihmisellä on, vaan sitä, mitä ihminen erilaisissa tilanteissa uskoo voivansa tehdä taidoillaan. Hänen mukaansa käsitys omasta pystyvyydestä on se osa itsetuntemusta, joka vaikuttaa ehkä eniten ihmisten jokapäiväiseen elämään ja toimintaan (1986, 390; 1997b).

Minäpystyvyys on melko samankaltainen käsite kuin esimerkiksi itsetunto (*self-esteem*), minäkäsitys (*self-concept*) tai itseluottamus (*self-confidence*). Bandura (1997a, 11-12; 2006) selvittää käsitteiden minäpystyvyys ja itsetunto eroa yksinkertaistettuna niin, että minäpystyvyys liittyy omien kykyjen arviointiin, kun taas itsetunto liittyy oman arvon arviointiin. Joskus itsetuntoa pidetään ikään kuin yleisenä muotona minäpystyvyydestä. Bandura kuitenkin toteaa niiden viittaavan ”aivan eri asioihin”, ja toteaa, ettei niiden välillä ole kiinteää yhteyttä.

Minäkäsitys on yleisempi arvio itsestä, joka käsittää monia erityyppisiä uskomuksia ja arvioita itseensä liittyen (Bandura 1986, 409-410). Itseluottamus puolestaan viittaa enemmän uskomuksen vahvuuteen kuin siihen, mitä uskotaan ja minkä suhteen ollaan luottavaisia. Näin ollen minäpystyvyys on käsitteenä tarkempi: se sisältää sekä kyvyn, johon uskotaan, että voimakkuuden, jolla siihen uskotaan. (Bandura 1997a, 382.)

Ihmisen minäpystyvyys voi vaihdella eri asteikoilla, joita ovat pystyvyyden taso, yleisyys ja vahvuus. Tasolla tarkoitetaan sitä, kuinka vaativaan suoritukseen mieltää pystyvänsä. Yleisyydellä viitataan siihen, koskeeko pystyvyyssusko suurta määrää erilaisia toimintoja vai kenties vain hyvin kapea-alaista toiminnan aluetta. Se voi vaihdella eri ulottuvuuksilla, kuten esimerkiksi toiminnan ilmenemismuodon, vastaanottajan tai määrän mukaan. Minäpystyvyyden vahvuus kertoo siitä, kuinka helposti epäonnistuminen tai muu ei-vahvistava kokemus pystyy kumoamaan tai heikentämään pystyvyyssuskomuksia. Mitä vahvempi minäpystyvyys, sitä todennäköisemmin toiminta saatetaan loppuun menestyksekkäästi. (Bandura 1997a, 42-44; 2006.)

Zimmerman (1995) nimeää ominaisuuksia, jotka on välttämätöntä ottaa huomioon mitattaessa ja arvioitaessa minäpystyvyyttä. Ensinnäkin minäpystyvyys ei käsitä persoonallisia piirteitä,

kuten luonnetta, taipumuksia tai omaan persoonaan liittyviä uskomuksia. Siihen sisältyy ainoastaan arvio siitä, kuinka kykenee suoriutumaan erilaisista toiminnoista. Toiseksi, minäpystyvyys on moniulotteista. Näin ollen pystyvyysuskomukset voivat olla hyvin erilaisia eri osaamisen alueilla – esimerkiksi matematiikan ja vieraan kielen oppimisessa. Kolmanneksi, minäpystyvyys on riippuvainen kontekstista. Tilanne voi vaikuttaa paljonkin siihen, kuinka hyvin uskoo selviytyvänsä tehtävästä. Esimerkiksi kilpailutilanne voi olla pystyvyysuskon kannalta aivan eri asia kuin paineeton ja rento tilanne. Neljänneksi minäpystyvyyden mitaksi Zimmermann nimeää sen, että pystyvyysuskomukset perustuvat suorituksen hallinnan kriteereihin, eivätkä esimerkiksi siihen, kuinka he uskovat suoriutuvansa verrattuna muihin. Viidentenä ehtona on se, että minäpystyvyyden arviointi tehdään ennen niihin liittyviä suorituksia. Tällöin voidaan tarkastella pystyvyysuskomuksia kausaalisisissa rakenteissa, kuten sen vaikutusta suoritukseen.

Minäpystyvyyden lisäksi on toki muitakin tärkeitä tekijöitä, jotka vaikuttavat oppimiseen ja suoriutumiseen. Tiedon ja taidon, tulosodotusten tai arvojen merkitystä niiden osalta ei pidä vähätellä. (Schunk & Meece 2006.) Tehokkaan toiminnan edellytyksiä ovat sekä taito että usko siihen, että pystyy käyttämään niitä hyvin (Bandura 1997a, 37).

3.1 Minäpystyvyyden merkitys

Minäpystyvyys vaikuttaa yksilön toimintaan monin tavoin kaikilla elämänaalueilla ja toiminnan eri vaiheissa. Se on esimerkiksi yksi merkittävä tekijä, jonka perusteella ihminen valitsee, mitä tekee. Yleensä ihmiset välttävät tilanteita, joiden hallintaan eivät usko kykyjensä riittävän, kun taas ryhtyvät mielellään asioihin, jotka kokevat olevan omien kykyjensä rajoissa mahdollisia. (Bandura 1986, 393; 1997a, 39; Schunk & Meece 2006.)

Paitsi tehtävän valintaan, minäpystyvyys vaikuttaa myös siihen, kuinka paljon siihen panostetaan, kuinka sinnikkäästi sen eteen työskennellään ja kuinka hyvin siitä suoriudutaan. Ne, jotka uskovat onnistumiseensa ja pystyvyyteensä ovat siis todennäköisesti innokkaampia osallistumaan, tekevät lujemmin töitä ja jaksavat vaikeuksista huolimatta jatkaa. He myös saavuttavat parempia tuloksia. (Bandura 1986, 394; 1997a, 39; 1997b; Schunk & Meece 2006.) Omien kykyjen arviointi vaikuttaa siihen, ovatko ihmisen ajattelutavat itseä estäviä vai vahvistavia. Se vaikuttaa myös koettuun stressiin ja masennukseen vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Bandura 1997a, 39; 2008).

Tavoitteet ovat keskeisesti yhteydessä minäpystyvyyteen ja tulosodotuksiin. Ihminen todennäköisimmin asettaa tavoitteita, jotka ovat linjassa hänen pystyvyyssuskomustensa ja oletettujen seurausten kanssa. (Brown & Lent 2006.) Bandura (1997a, 39) toteaa myös, että ihmiset, joilla on vahva usko omaan pystyvyyteensä, eivät niinkään pelkää haasteita, vaan pyrkivät voittamaan ne ponnistelemalla ja työnteolla. Epäonnistumisten jälkeenkin heidän pystyvyydentuntemensa palautuu nopeasti; epäonnistuminen on heille vain merkki siitä, että täytyy yrittää enemmän. Näiden tulosten Bandura näkee tukevan näkemystä, että minäpystyvyys todella vaikuttaa ihmisten saavutuksiin.

Myös Collins (1982) huomasi eri taitotasoilla olevia matematiikan oppijoita tutkiessaan, että jokaisessa ryhmässä oman pystyvyytensä hyväksi arvioineet hylkäsivät nopeammin huonot strategiat, ratkaisivat enemmän tehtäviä ja yrittivät enemmän uudestaan. Heidän yrityksensä ratkaista uudelleen tehtäviä olivat myös tarkempia ja heidän asennoitumisensa matematiikkaa kohtaan oli positiivisempaa. Zimmerman (2000) toteaa, että minäpystyvyys on oppimisen ja motivaation merkittävä ennustaja, ja että sen vaikutukset voidaan myös erottaa muista samankaltaisista vaikuttimista, kuten tulosodotuksista.

Bandura (1986, 393-394) on arvioinut tilanteen olevan optimaalinen, kun minäpystyvyyssuskomukset ylittävät lievästi todelliset kyvyt. Tällöin asetettavat tavoitteet ovat sopivan haastavia, jotta yksilö voi kehittyä ja samalla kokea onnistumisia. Jos taas aliarvioi kykyjään, voi tulla vältelleeksi ja siten jääneeksi paitsi monista palkitsevista kokemuksista. Tällöin paljon potentiaalia jää käyttämättä. Pahat yliarvioinnitkaan eivät toisaalta ole hyväksi, sillä niistä voi aiheutua monenlaisia vaikeuksia ja toisaalta myös turhia epäonnistumisia. Suhteellisen realistinen käsitys omista kyvyistä on siis eduksi.

Oppimisessa omien kykyjen epäilemisestä voi olla hyötyäkin. Jos jotakin asiaa opetellessa minäpystyvyys on niin hyvä, ettei koe tarvetta työskennellä oppimisen eteen, voivat tulokset jäädä hatariksi. Kuitenkin hankittuja taitoja käytettäessä hyvä minäpystyvyys pitää yllä työskentelyä, mikä auttaa vaikeissa suorituksissa. (Bandura 1986, 394.) Salomon (1984) totesi tutkimuksessaan, että lasten hyvä minäpystyvyys oppijoina johti siihen, että he panostivat paljon kognitiivista työtä ja näin oppivat myös paremmin viestimistä, joita pitivät vaikeina. Helpoiksi uskominen viestimistä he taas oppivat huonommin, koska eivät arvelleet siihen tarvittavan todella panostaa. Bandura (1986, 394) toteaa, että pieni epävarmuus liittyen tehtävän haastavuuteen voi siis kannustaa valmistautumaan paremmin. Hyvä minäpystyvyys ja pieni epävarmuus yhdessä auttavat siis kehitystä kenties tehokkaimmin.

3.2 Minäpystyvyyden rakentuminen

Oman minäpystyvyyden arviointiin ja muotoutumiseen vaikuttaa pääsääntöisesti neljä asiaa: kokemus suorituksen hallinnasta, sijaiskokemukset eli muiden suoritukseen vertaaminen, sosiaaliset vaikutukset ja sanallinen vakuuttelu sekä fysiologiset tilat. (Bandura 1997a, 79-113; Bandura 1997b; Schunk & Meece 2006.)

Jotta edellä mainituilla tekijöillä olisi vaikutusta, tulee niitä käsitellä myös kognitiivisesti itseä koskevan ajattelun avulla (Bandura 1997a, 79; 1997b; Schunk & Meece 2006). Pelkkä onnistunut suoritus ei riitä parantamaan minäpystyvyyden tunnetta. Sen täytyy lisäksi tulla käsiteltyksi niin, että se jää sellaisena myös mieleen. Suorituksen liittäminen kovaan työhön, hyvään tuuriin tai tehtävän helppouteen saattaa helposti vähentää onnistumisen myönteistä vaikutusta minäpystyvyyteen. Sen sijaan sen liittäminen taitojen kehittymiseen voi rakentaa sitä olennaisella tavalla. (Brown & Lent 2006.)

Kokemukset suorituksen hallinnasta ovat ihmiselle merkittävin omaa pystyvyyttä koskevan tiedon lähde, sillä niistä saa hyvin autenttista tietoa siitä, pystyykö jostakin asiasta suoriutumaan menestyksekkäästi. Onnistumiset luonnollisesti parantavat minäpystyvyyttä, kun taas epäonnistumiset alentavat sitä. Kuitenkin epäonnistumisen kokemukset tarjoavat myös tärkeitä mahdollisuuksia oppia omien vahvuuksien käyttöä vaikeuksien voittamiseksi. On tärkeää oppia, että usein menestys vaatii pitkäjänteistä työtä. Kestävä minäpystyvyys vaatii kokemuksia siitä, että esteet voidaan voittaa sitkeällä ponnistelulla. Jos menestys tulee aina helposti, tuloksia opitaan haluamaan nopeasti, jolloin pienetkin epäonnistumiset saavat lannistumaan. (Bandura 1997a, 80.)

Sijaiskokemusten kautta on myös mahdollista muodostaa kuvaa omasta pystyvyydestä. Käytännössä kysymys on siitä, että nähdään toisen henkilön suoritus, mikä saattaa saada vakuuttamaan siitä, että itsekin pystyisi samaan. Varsinkin, jos henkilöön voi jollakin tavalla samaistua, esimerkiksi vertaisryhmään kuulumisen perusteella, sijaiskokemus voi vaikuttaa omaankin pystyvyyssuskoon. (Schunk & Meece 2006.) Erityisesti, jos havainnoijalla on itsellään hyvin vähän kokemusta jostakin suorituksesta, sijaiskokemus voi olla merkittävä minäpystyvyyden määrittäjä (Bandura 1997a, 87). Sijaiskokemus voi toimia myös mallioppimisena, jolloin havainnoinnin kohteelta pyritään oppimaan tavoiteltuja taitoja – tai opitaan, mikä ei toiminut, ja uskotaan enemmän omaan kykyyn valita parempi toimintamalli (Bandura 1997a, 88-89).

Toisten ihmisten sanallinen vakuuttelu on tärkeä minäpystyvyyden ylläpitäjä silloin, kun vastaan tulee vaikeuksia. Se ei ehkä yksinään riitä kasvattamaan yksilön minäpystyvyyttä pitkäkestoisesti, mutta voi kyllä vahvistaa sitä, kunhan pysyy realistisissa rajoissa. Se voi saada esimerkiksi yrittämään tarpeeksi kovasti, jotta taidot pääsevät kehittymään, ja sitä kautta parantaa myös pystyvyysuskoa. Jos kuitenkin kehuminen on epärealistista ja yliarvioivaa, se voi johtaa epäonnistumisiin, joilla taas voi olla negatiivista vaikutusta minäpystyvyyteen. (Bandura 1997a, 101.)

Fysiologiset ja emotionaaliset tilat vaikuttavat osaltaan siihen, kuinka ihmiset arvioivat kyvykkyyttään, vahvuuttaan ja haavoittuvuuttaan (Bandura 1997a, 106-107; 1997b). Jos suoritus aiheuttaa fyysisiä reaktioita, kuten sykkeen kiihtymistä tai ahdistuksen tunnetta, ihminen voi ajatella sen johtuvan omasta kyvyttömyydestä toimia tilanteessa kunnolla (Bandura 1997a, 106-107; Schunk & Meece 2006).

Eri tekijöiden painottaminen minäpystyvyykokemuksen muodostamisessa vaihtelee riippuen ihmisestä. Yleisesti ottaen itseän viittaavat kokemukset ovat todennäköisemmin uhka itsetunnonle kuin kokemukset, jotka viittaavat toiseen henkilöön tai asiaan. Kognitiivisten taitojen, kuten tarkkaavaisuuden, muistin ja päättelyn taitojen kehittyessä parantuu myös kyky erottaa ja ottaa käyttöön luotettavia pystyvyyden mittareita. (Bandura 1997a, 114-115.)

Koulussa yksi pystyvyyden kokemuksiin vaikuttava asia voi olla oppimisvaikeus. Kun oppilas joutuu kohtaamaan usein tehtäviä, jotka ovat hänelle liian haastavia, hänelle syntyy kokemuksia epäonnistumisesta. Epäonnistumiset ja rakentavien kokemusten, kuten onnistumisen ja kannustamisen puuttuminen heikentävät minäpystyvyyttä. Toisaalta minäpystyvyys voi vaikuttaa oppilaan toimintaan jopa enemmän kuin todellinen taitotaso, ja taitojen kehittymiseenkin vaikuttavat erityisesti oppijan kokemukset oppimisesta ja pystyvyyteen liittyvät uskomukset. Näin oppimisvaikeuksien kanssa painivalle oppilaille saattaa syntyä epäonnistumisen kokemuksista ja niitä seuraavasta heikosta pystyvyyden tunteesta negatiivinen kehä. Minäpystyvyyden kehittymisen kannalta on tärkeää, että oppilas saa onnistumisen kokemuksia hänelle sopivan haastavissa tehtävissä ja tilanteissa. Tällaisia ovat tehtävät, joissa oppilas kokee sekä oppivansa, ponnistelevansa että onnistuvansa. (Viholainen, Aro, Koponen, Peura & Aro 2013.)

Jerusalem ja Mittag (1995) toteavat, että jatkuvat epäonnistumiset, kannustavan palautteen puute sekä vanhempien, opettajien ja ikätovereiden taholta tulevat epäsuotuisat arviot onnistumisen ja epäonnistumisen syistä voivat olla vahingollisia minäpystyvyydelle. Tällöin ihmiselle voi syntyä taipumus etsiä ympäristöstä mahdollisia vaaranpaikkoja, pelätä vaatimuksia ja

selviytyä ongelmista tehottomilla toimintatavoilla. He lisäävät, että vaikka yleistä minäpystyvyyttä pidetään piirteenä, se on muuttuva erityisesti nuorilla, joilla ei ole vielä niin vakiintunutta käsitystä pystyvyydestään. On perusteltua todeta, että jos voimme vaikuttaa myönteisesti lasten ja nuorten minäpystyvyyteen, voimme sitä kautta vaikuttaa myös moniin asioihin heidän tulevaisuudessaan.

3.3 Minäpystyvyys nuoruudessa

Nuoruus on siirtymävaihe lapsuudesta aikuisuuteen – ikävaihe, jossa valmistaudutaan kohtaamaan aikuisuuden vaatimuksia. Yksilön vastuu omasta elämästä kasvaa, mikä vaatii monien uusien taitojen ja toimintatapojen hallintaa useilla eri elämäntilanteilla. Tämän siirtymävaiheen helpouteen tai vaikeuteen vaikuttaa suuresti yksilön aikaisempien kokemusten tuoma varmuus omista kyvyistä. (Bandura 1986, 417.) Banduran (1997a, 177) mukaan nuoruusajan minäpystyvyys voi vaikuttaa koko heidän elämänsä kuluun, tehdäänhän silloin monia ratkaisevia valintoja oman elämän suhteen esimerkiksi työelämään johtavan koulutuksen osalta. Nuoruus on myös murrosiän myötä tulevien suurten muutosten aikaa omassa kehossa ja vaikuttaa käsitykseen itsestä sekä sosiaalisiin suhteisiin. Seksuaalisuuden herääminen ja mahdolliset tunnepohjaiset parisuhteet ovat suuria nuoruusaikaan liittyviä uusia asioita, joihin täytyy sopeutua ja joiden kanssa opetella toimimaan. (Bandura 1997a, 178.)

Nuoren pystyvyyssuskomukset sosiaalisessa ja akateemisessa toiminnassa vaikuttavat myös hänen kehitykseensä ja tunne-elämän hyvinvointiin (Bandura 1997a, 178-179). Ne vaikuttavat esimerkiksi siihen, kuinka nuori pystyy vastustamaan ryhmäpainetta riskialttiisiin kokeiluihin, kuten alkoholin tai huumeiden käyttöön tai varhaiseen seksuaaliseen aktiivisuuteen (Bandura 1997a, 183). Heikko minäpystyvyys sosiaalisissa suhteissa voi lisätä riskiä masennukseen (Bandura 1997a, 179). Yksilön kehitys tapahtuu monissa sosiaalisissa konteksteissa, joita nuorelle ovat esimerkiksi perhe, koulu ja ikätoverit. Ne kaikki vaikuttavat oleellisesti myös nuoren pystyvyyssuskomuksiin. Nuoruuden ikävaiheessa näissä konteksteissa tapahtuu myös merkittäviä muutoksia. (Schunk & Meece 2006.)

Perhe on merkittävässä roolissa paitsi sen suhteen, millaisia kokemuksia se tarjoaa lapselle ja nuorelle, myös siinä, miten se motivoi lasta tarttumaan haasteisiin ja yltämään erilaisiin saavutuksiin, millaisia roolimalleja se tarjoaa sekä millaisia strategioita se kykenee opettamaan haasteiden voittamiseksi (Schunk & Meece 2006). Vaikea perhetilanne tekee nuoruusajasta riskialttiimman erilaisten kehitystä uhkaavien tekijöiden, kuten väkivallan tai päihteidenkäytön myötä.

On kuitenkin huomionarvoista, että useimmat selviävät vaikeistakin olosuhteista ilman vakavia henkilökohtaisia seurauksia. Tässä vaikuttaa paljon juuri aikaisempien kokemusten myötä rakentuneen pystyvyysuskon vahvuus. (Bandura 1997a, 178.)

Koulu on lapsen ratkaisevan kehitysvaiheen aikana ensisijainen paikka, jossa hän kehittää kognitiivista pystyvyyttään sekä hankkii monia niitä tietoja ja taitoja, joita tarvitsee voidakseen tulla yhteiskunnan täysipainoiseksi jäseneksi (Bandura 1986, 416). Kuten todettu, se on myös merkittävä vaikuttaja lapsen ja nuoren minäpystyvyyden kehittymisessä (Schunk & Meece 2006). Tärkeää on esimerkiksi se, että oppilas saa koulussa oppimisen, ponnistelemisen ja onnistumisen kokemuksia (Viholainen ym. 2013).

Luokkahuonetyöskentelyn rakenne painottaa usein sosiaalista vertailua enemmän kuin omaan tasoon vertaamista ja luokan sisällä omaksuttuja rooleja on usein vaikea muuttaa (Bandura 1986, 417). Monissa maissa käytössä olevat opetuksen tasoryhmät tekevät tällaisen vertailun erityisen helpoksi. Kilpailu ja vertailu voivat kuitenkin heikentää niiden oppilaiden minäpystyvyyttä, jotka kokevat riittämättömyyttä (Schunk & Meece 2006). Yksilöllinen opetus taas usein edistää oppilaan minäpystyvyyttä ja suoriutumista, kun vertailukohtana on vain oppilaan oma osaaminen. Tällöin hän on myös vähemmän riippuvainen opettajan ja luokkakavereiden mielipiteistä. (Bandura 1986, 417.)

Zimmerman (1995) toteaa, että useiden eri tutkimusten perusteella voidaan sanoa minäpystyvyyden olevan tärkeä vaikutin akateemisen motivaation kannalta, sillä se parantaa ponnistelua ja sinnikkyyttä akateemisissa toiminnoissa. Tätä kautta se vaikuttaa myös suoriutumiseen (Zimmerman 1995). Banduran (1986, 416-417) mukaan tunne henkilökohtaisesta pystyvyydestä on jatkuvan kehityksen kannalta ratkaisevaa. Vahvan minäpystyvyyden omaavilla oppilailta on myös hyvät edellytykset oma-aloitteiseen ja itseohjautuvaan oppimiseen. Monet kriitikot näkevät kuitenkin, että koulu voi monille lapsille toimia sitä heikentävästi esimerkiksi juuri kilpailuasetelmien ja tasoryhmiin jaon kautta. (Bandura 1986, 416-417.)

Nuoruusaikana ikätovereiden merkitys kasvaa korvaten suuren osan siitä vaikutuksesta, joka oli aikaisemmin esimerkiksi vanhemmilla (Schunk & Meece 2006). Bandura (1997a, 178) nostaa esille myös koulutuksellisten siirtymien merkityksen, joita nuoruusiässä tapahtuu ja niiden vaikutuksen sosiaalisiin suhteisiin. Tämä on todellisuutta myös suomalaisessa kontekstissa, jossa kaverit saattavat vaihtua yläkouluun ja lukioon siirtymisen myötä. Banduran (1997a, 178) mukaan uusi sosiaalinen konteksti ja kaiken kaikkiaan uuteen ympäristöön sopeutuminen vaatii

pystyvyyden uudelleenarviointia. Varsinaisesta ikätovereiden merkityksestä minäpystyvyydelle ei ole kuitenkaan olemassa yksiselitteistä tutkimustietoa, vaan ne voivat vaikuttaa joko kielteisesti tai myönteisesti.

3.4 Positiivisen pedagogiikan näkökulmia

Positiivinen pedagogiikka on positiivisesta psykologiasta vaikutteita saanut pedagoginen suuntaus (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2015). Positiiviselle psykologialle on nimensä mukaisesti ominaista keskittyminen siihen, mikä ihmisessä on hyvää ja kuinka tätä hyvää voidaan tukea. Viime vuosikymmeninä se on nähty tärkeänä psykologian kenttänä täydentäen aiempaa ihmismielen heikkouksiin ja niiden ehkäisemiseen keskittynyttä tutkimusta. (Lopez & Gallagher 2009.)

Positiivinen pedagogiikka kiteytyy viiteen perusajatukseen (Kumpulainen ym. 2015). Sen mukaan yhteisöllinen ja myönteinen toimintakulttuuri tukee lapsen sosiaalisia suhteita, oppimista ja hyvinvointia. Lisäksi lapsen toimijuus ja osallisuus kasvuympäristöjen kokonaisuudessa – kotona, koulussa, hoitopaikassa, harrastuksissa – nähdään kasvatus- ja opetustyön lähtökohdaksi. Myönteisten tunteiden ajatellaan olevan voimavaroja oppimiselle ja hyvinvoinnille, sulkeematta pois negatiivisia tunteita tai haasteellisia asioita. Jokaisen lapsen vahvuuksien tunnistaminen on positiivisen pedagogiikan mukaan edellytys oppimisen ja hyvinvoinnin tukemiselle sekä lapsen myönteisille pystyvyyksille ja minäkuvalle. Tärkeänä nähdään myös luottamuksellisessa ja arvostavassa vuorovaikutuksessa rakentuva kasvatuskumppanuus eli kodin ja koulun yhteistyö.

Lapsen tukeminen omien yksilöllisten vahvuuksien tunnistamisessa on positiivisessa pedagogiikassa myös yksi arvioinnin tavoitteista (Kumpulainen ym. 2015). Jotta oppilas voi löytää vahvuutensa, palautteen antamisessa on kiinnitettävä huomiota vahvuuksien nimeämiseen. Usein taito, kyky tai ominaisuus muuttuu vahvuudeksi vasta, kun joku muu noteeraa sen ja lausuu sen ääneen. (Hotulainen, Lappalainen ja Sointu 2015.) Sosiaaliset vaikutukset ja sanallinen vakuuttelu ovat myös keinoja rakentaa hyvää minäpystyvyyttä. Jotta kokemukset olisivat pystyvyyssuskoa vahvistavia, niitä täytyy käsitellä mielessä onnistumisina. (Bandura 1997a, 79; Schunk & Meece 2006.)

Bandura (1986, 393-394) on todennut, että realistinen tai lievästi liian positiivinen käsitys omista kyvyistä on usein yksilön kehittymisen kannalta paras. Minäpystyvyysteoria painottaa

ihmisen mahdollisuuksia vaikuttaa itse siihen, mitä voi elämässään saavuttaa. Siihen sisältyy vahva uskomus ihmisen potentiaalista ja pyrkimys löytää keinoja sen tukemiseen. Näin ollen se voidaan nähdä varsin positiivisena psykologian osa-alueena. (Maddux 2009.)

Resilienssi merkitsee kykyä sopeutua merkittäviin vastoinkäymisiin ja haasteisiin niin, että ne eivät vaikuta merkittävän negatiivisesti yksilön hyvinvointiin ja elämäntilanteeseen. Resilienssiin sisältyy ajatus joustavuudesta ja lannistumattomuudesta silloinkin, kun elämä koettelee. (Masten, Cutuli, Herbers & Reed 2009; Lahti 2015.) Minäpystyvyys on yksi monista osatekijöistä, jotka tukevat resilienssiä (Bandura 1997a, 173; Masten ym. 2009). Myös minäpystyvyyden on todettu auttavan epäonnistumisten ja vaikeuksienkin jälkeen uskomaan onnistumiseen ja jatkaamaan ponnistelua (Bandura 1997a, 39; Schunk & Meece 2006).

On esitetty, että kyvykkyys (*competence*) yhdessä vapaaehtoisuuden (*autonomy*) ja yhteenkuuluvuuden (*relatedness*) kanssa on yksi huomattavimmista tekijöistä myönteisten tunnekokemusten ja pitkäaikaisen subjektiivisen hyvinvoinnin taustalla (Ryan & Deci 2000; Reis, Sheldon, Gable, Roscoe & Ryan 2000). Martela (2015) on määritellyt kyvykkyuden yksilön kokemukseksi omasta pystyvyydestä ja aikaansaavuudesta. Siihen liittyy myös kokemus oppimisesta eli kyvykkyuden kasvamisesta. Tämä vastaa paljolti myös minäpystyvyyden määritelmää (Brown & Lent 2006).

Myös Bandura (2008) näkee optimistisen ja kestäväminäpystyvyyden tunteen ihmisen hyvinvoinnin ja saavutusten kannalta välttämättömänä. Hän listaa useita tutkimuksia, joissa mm. optimismin ja tyytyväisyyden elämään on todettu juontuvan minäpystyvyydestä.

3.5 Kuinka opettaja voi vaikuttaa oppilaan minäpystyvyyteen?

Opettaja on avainasemassa koulussa tukiessaan oppilaan minäpystyvyyttä. Viholainen ym. (2013) toteavat, että hän voi tarjota oppilaalle onnistumisen kokemuksia sopivan haastavien tehtävien ja tilanteiden kautta. Tällaisia ovat tehtävät, joissa oppilas kokee sekä oppivansa, ponnistelevansa että onnistuvansa. Lisäksi opettajan tulee auttaa lasta onnistumisten tulkinnassa ja realistisen käsityksen luomisessa omista taidoista. Palautteen merkitys on tässä tärkeä. Minäpystyvyyden kehittymisen kannalta merkityksellistä on, mistä asioista, keneltä ja millaista palautetta oppilas saa. Opettaja voi luoda merkityksiä toiminnan ja sen seurausten välille. Tärkeää

on, että palaute on mahdollisimman konkreettista tarjoten oppilaalle tietoa hänen edistymisestään ja suunnaten oppilaan huomiota jo seuraaviin opeteltaviin asioihin. Kuten myös positiivisessa pedagogiikassa, oleellista on auttaa lasta tunnistamaan omia vahvuuksiaan.

Oppimisympäristön osalta myös sijaiskokemusten ja vertaispalautteen rooli minäpystyvyyden rakentajana tai heikentäjänä täytyy ottaa huomioon. Rakentavinta oppilaan pystyvyysuskon kannalta on nähdä jossain asiassa hänen kanssaan samantasoisen oppilaan onnistuvan haasteessa. Tällöin samaistumisen kohde on riittävän samankaltainen ja oppilaalle merkityksellinen. Tässä mielessä oikein ja joustavasti käytettynä erilaisiin opetusryhmiin jako voi tarjota oppilaille hyödyllisiä vertaisuuden kokemuksia. Erityisesti oppimisvaikeuksiset oppilaat saattavat saada isossa ryhmässä epäsuorasti paljon negatiivista palautetta verratessaan taitojaan muihin. (Viholainen ym. 2013.)

Pajares (2006) on listannut useita periaatteita, joiden avulla lasten ja nuorten pystyvyysuskoa voidaan tukea. Hänen mukaansa opettajan oma minäpystyvyys vaikuttaa myös lasten minäpystyvyyteen, sillä se näkyy esimerkiksi opettajan käyttämissä aktiviteeteissa ja suhtautumisessa oppimisprosessiin. Kun opettajalla on vahva usko siihen, että hän pystyy omalla toiminnallaan vaikuttamaan oppilaidensa oppimiseen, myös lasten usko omaan pystyvyyteensä paranee.

Tavoitteiden suuntaaminen hallintaan (*mastery goals*) eli oppimiseen tai tehtävän tekemiseen on oppimisen kannalta hedelmällinen toimintamalli. Toisin kuin tavoitteiden suuntautuessa egoon (*ego goals*) eli/tai suoritukseen, oppiminen nähdään itsessään tavoiteltavana ja haasteisiin tartutaan mielellään. Tällöin myös resilienssi eli sitkeys vastoinkäymisten kohdatessa on parempi. Egon tavoitteet ovat lyhytkantoisempia: täytyy olla muita parempi, näyttää fiksulta ja välttää epäonnistumasta julkisesti. Tällä tavalla suuntautuneet oppilaat myös kokevat enemmän stressiä, ahdistusta, häpeää ja masennusta. Opettajan on siis tärkeää ruokkia oppimisen tavoitteita (*mastery goals*) oppilaiden keskuudessa. (Pajares 2006.)

Tavoitteiden on hyvä olla myös tarpeeksi lyhyelle aikavälille asettuvia. Tällöin oppilaan on helpompi hahmottaa, mitä ne pitävät sisällään, ja he saavat näyttöä taidon kehittymisestä. Jos oppilaat saavat myös palautetta säännöllisesti ja pian suorituksen jälkeen sekä oppivat yhdistämään sen omaan panostukseen, minäpystyvyys oppimisen osalta kasvaa entisestään. (Pajares 2006.)

Oppilaan tukemisessa on tärkeää antaa niin sanottua instrumentaalista apua, joka ei tarjoa valmiita ratkaisua, vaan jonka avulla lapsi pystyy tekemään tehtävän lopulta itse. Koska oppilailla on usein tapana myös auttaa toisiaan, voi olla hyödyllistä opettaa myös heille, että valmiiden vastausten sijaan parasta apua on koettaa auttaa toista pääsemään itse oikeaan ratkaisuun. Esimerkiksi tällä tavalla voidaan myös tukea oppilaan proaktiivista toimijuutta: ymmärrystä siitä, että he itse voivat vaikuttaa elämäänsä eniten. (Pajares 2006.)

4 Syrjäytyminen

Syrjäytymiselle käsitteenä on esitetty monenlaisia määritelmiä, jotka lähtevät eri näkökulmista tai painottavat erilaisia asioita. Tarkastelussa voidaan lähteä esimerkiksi yksilön tai yhteiskunnan, historian tai sosiaalipsykologian lähtökohdista. (Levonen 1994, 5-15.) Siljanderin (1996) mukaan syrjäytyminen on prosessi, jossa yksilö eriytyy valtakulttuurin elämänmuodosta sekä arvo- ja normijärjestelmistä. Käsitteeseen sisältyy siis oletus jostakin vallitsevasta, josta joudutaan erilleen – syrjäydytään. Tällaisen yksilön ja yhteisön välisen ristiriidan lisäksi Siljander nimeää syrjäytymisen kriteeriksi sen, että yksilö kadottaa elämänhallinnan ja vieraantuu yhteiskunnan keskeisiltä foorumeilta, kuten koulutuksesta, työmarkkinoilta ja sosiaalisista suhteista.

Myös Jyrkämä (1986) on esittänyt, että syrjäytyminen on pikemminkin prosessi kuin tila. Siinä ihminen yrittää ratkoa itseään ympäröivän yhteiskunnan ja instituutioiden tuottamia ongelmia omassa elämässään. Reiterä-Paajanen (2001, 87) toteaa syrjäytymisen olevan niin moniulotteinen prosessi, että sen vähentäminen vaatii eri tahojen laajaa sitoutumista. Yksimielisyys eri määritelmien kesken on löydettävissä ainakin siinä, että syrjäytyminen on negatiivinen ja epätoivottava ilmiö (Levonen 1994, 15).

Syrjäytymiseen liittyvä tutkimusperinne voidaan jakaa karkeasti yksilötason ja makrotason tutkimukseen. Yksilölähtöinen tutkimus keskittyy monenlaisiin yksilön elämäntilanteisiin vaikuttaviin ympäristö- ja psykososiaalisiin tekijöihin. Makrotasolla taas ollaan kiinnostuneita yhteiskunnallisista rakenteista, kuten työllisyystilanteesta, sosioekonomisesta asemasta ja alueellisista eroista. (Karppinen & Savioja 2007.)

Kuula (2000, 38-39) jakaa syrjäytymisen mekanismit kolmeen eri ulottuvuuteen soveltaen Jyrkämän (1986) aiemmin tekemää jakoa. Nämä kolme ulottuvuutta ovat koulutus, työ ja sosiaalinen syrjäytyminen. Työstä syrjäytyminen liittyy läheisesti koulutuksesta syrjäytymiseen, sillä kouluttautumattomalla tai koulusta suoraan työttömäksi jääneellä yksilöllä on suurimmat riskit työttömyyteen (Kuula 2000, 43; Myrskylä 2011, 11-14; Sipilä, Kestilä & Martikainen 2011). Myös Jyrkämä (1986) toteaa, että mm. ammattikoulutuksen puuttuminen ja koulunkäynnin varhainen keskeyttäminen ovat usein yhteydessä pitkittyneeseen ja toistuvaan työttömyyteen. Työttömyys ei toki aina tarkoita syrjäytymistä, mutta sen kasaantuminen ja pitkittyminen lisäävät syrjäytymisen mahdollisuutta. Työ on myös yhteiskunnassamme yhä tärkeämmässä osassa – sen ympärille kietoutuu ”koko elämäntapamme ja arvomaailmamme” (Rinne 1997).

Sosiaalisella syrjäytymisellä tarkoitetaan vieraantumista sosiaalisista suhteista ja epäsosiaalista, yhteisön normeista poikkeavaa elämäntapaa (Kuula 2000, 45). Perhetaustan, kuten vanhempien heikon koulutustason tai huostaanoton on nähty myötävaikuttavan syrjäytymiseen (Myrskylä 2011, 15-18). Karppisen ja Saviojan (2007) tutkimuksessa mukana olleista muuttujista äidin koulutustaso oli voimakkaimmin yhteydessä nuoren syrjäytymisriskiin. Takala (1992, 161-162) näkee erittäin vahvana kodin ja perheen roolin nuorten syrjäytymisessä. Perheen syrjäytyneisyys saattaa hänen mukaansa joskus näkyä vain lapsissa. Syrjäytymisen ehkäisemiseksi hän pitää erityisen tärkeänä perheen yhteyttä ja sukupolvien välistä vuorovaikutusta. Jos tällaista vuorovaikutusta ei ole ja perheen toimintakulttuuri ei siirry sukupolvelta toiselle, nuori saattaa korvata sen esimerkiksi vahvalla integroitumisella nuorisokulttuuriin.

Jyrkämä (1986) näkee nuorten syrjäytymisvaaran lisääntyneen koko yhteiskunnassa. Hänen mielestään esimerkiksi nuoruusajan pidentyminen ja eriytyminen omaksi ikäryhmäksi sekä koulutuksen erillistyminen ovat vaikuttaneet tähän. Nuoruusaikaa leimaavat monet omaa elämää koskevat valinnat, joita nuori joutuu yhä itsenäisemmin tekemään. Vaikutteita myös saadaan hyvin erilaisista lähteistä, esimerkiksi juuri edellä mainituista nuorisokulttuureista, jotka eivät aina tue integroitumista yhteiskuntaan ja lähiyhteisöön. Takala (1992, 162) toteaa vahvan integroitumisen nuorisokulttuuriin lisäävän syrjäytymisen riskiä.

Syrjäytymisestä puhuttaessa on todettava myös se, että se on yleensä useiden tekijöiden summa. Huono-osaisuuden kasautuminen voi saada aikaan negatiivisen kehän, jossa eri tekijöitä ja syyseuraussuhteita on vaikea erottaa toisistaan (Siljander 1996). Esimerkiksi pelkkä työttömyys tai perheettömyys ei tarkoita syrjäytymistä, vaikka nämä ovatkin nykyään tärkeimpiä asioita, jotka sitovat ihmistä yhteiskuntaan (Jyrkämä 1986).

4.1 Koulutuksellinen syrjäytyminen

Syrjäytyminen alkaa usein kouluaikana, jolloin voidaan puhua pikemmin syrjäytymisvaarasta kuin jo tapahtuneesta syrjäytymisestä (Lämsä 1996). Siljanderin (1996) mukaan koulutus on nyky-yhteiskunnassa tärkeimpiä instituutioita, jonka kautta integroidutaan yhteiskuntaan. Siksi koulutuksellinen syrjäytyminen on riski koko elämänkulun kannalta. Koulutuksellisesta syrjäytymisestä voidaan puhua, kun yksilö jää koulutuksen ulkopuolelle joko vapaaehtoisesti tai vasten tahtoaan (Kuula 2000, 40). Suomalainen koulutusjärjestelmä on kehitetty edistämään sosiaalista tasa-arvoa ja integraatiota; koulutus on sekä yksilön oikeus että velvollisuus.

Koulutus on myös itsessään ongelma, sillä yksi työttömyyden syistä on koulutuksen ja työelämän kohtaamattomuus (Veivo & Vilppola 1998). Vaikka koulutuksen tulisi valmistaa nuorta työelämään, ne ovat yleensä suhteellisen irrallaan toisistaan. Samalla kuitenkin kilpailu työelämään pääsystä alkaa jo koulutuksessa (Jyrkämä 1986).

Kuulan (2000, 42) mukaan peruskoulun päätyminen ja muut vastaavat siirtymät ovat riskialttiita vaiheita syrjäytymisen kannalta. Kuten jo todettiin, kouluttautumattomuus lisää yhteiskunnan toiminnoista syrjäytymisen riskiä. Myrskylä (2011, 11-12) itse asiassa toteaa selvityksessään, että pelkän peruskoulun käyneillä nuorilla on lähes kolminkertainen riski joutua yhteiskunnan toiminnoista ulkopuolelle verrattuna ammatillisen koulutuksen suorittaneisiin. Toisaalta Karppisen ja Saviojan tutkimuksessa (2007) myös huono koulumenestys peruskoulussa lisäsi keskeyttämisen riskiä jatko-opinnoissa.

Koulutuksen tasa-arvon ja integraation ideaan sisältyy yhdenmukaisuuden periaate, joka toisaalta samalla kaventaa yksilöllisyyden ja kriittisyyden toteutumista. Tällaisessa koulukulttuurissa millainen tahansa poikkeavuus voi aiheuttaa syrjäytymisvaaran, jos koulun ahtaisiin standardeihin on vaikea sopeutua. (Siljander 1996.) Koulussa syrjäytyvät voivat olla erilaisia oppilaita; oleellista on, että on poikkeava. Jos koulun asettamia käyttäytymis- ja oppimistavoitteita ei ole edellytyksiä saavuttaa, on vaarana syrjäytyä koulussa. (Lämsä 1996.)

Jopa kielenkäyttö voi asettaa lapsen epätasa-arvoiseen asemaan koulussa. Bernsteinin (1973, 25-38) mukaan koulussa käytetty kieli on keskiluokkaista, ja sen ymmärtäminen voi työväestöön kuuluvalla lapsella olla vaikeaa tai ainakin työläämpää kuin lapsella, joka on ikänsä tottunut kuulemaan eri tilanteisiin soveltuvaa, vivahteikkaampaa kielenkäyttöä. Kieli on tietysti myös hyvin kulttuurisidonnainen asia, ja erilaisissa yhteiskunnissa luokkaerot siinäkin voivat olla suurempia.

Suomalaisessa kontekstissa samaa asiaa ovat pohtineet Kivinen ja Kivirauma (1985). He näkevät, että koulun tuottama poikkeavuus syntyy kulttuurien yhteentörmäyksestä. Koulun asettamat sosiaaliset odotukset ovat erilaisia kuin missään muualla lapsen toimintaympäristöissä. Lapsi, joka tulee kouluun nähden hyvin erilaisesta kotikulttuurista, voi joutua kovaan ristipaineeseen mukautuessaan uusiin käyttäytymismalleihin ja pyrkiessään samalla säilyttämään aikaisempien kokemusten perusteella rakentuneen identiteettinsä. Tarvittavan kulttuurisen pääoman puuttumisesta voi tulla hänen koulu-uraansa määrittävä tekijä. Koulun voidaan siis nähdä syrjäyttävän osaa oppilaista. (Kivinen ja Kivirauma 1985.)

Reiterä-Paajanen (2001, 85) on tutkinut koulussa syrjäytymisuhkaa aiheuttavia tekijöitä nuorten näkökulmasta. Myös tämän tutkimuksen mukaan syrjäytyminen voi lähteä koulusta, eikä vaadi aina perheen tai oppilaan omaa ongelmataustaa. Esimerkiksi puutteelliseksi jääneet opiskelutaidot tai jonkin oppiaineen tiedot voivat tehdä oppilaista epäonnistujia. Samalla koulu vaatii oppilasta pärjäämään yksin. Reiterä-Paajanen näkee, että koulussa on ensiarvoisen tärkeää opettaa opiskelutaitoja niille oppilaille, joilla ei ole ollut tilaisuutta oppia niitä esimerkiksi kotona. Hän myös uskoo, että koululla on aina mahdollisuudet vaikuttaa syrjäytymisvaarassa olevan oppilaan elämään. Tärkeää on pyrkiä tukemaan hänen koulunkäyntiään sen sijaan että keskittyisimme vain uhkatekijöihin.

Clifford (1990) pitää koulun keskeyttämistä ongelmana, joka ei kohtaa vain lahjattomia tai laiskoja, vaan joka on lähtöisin systeemistä ja uhkaa myös lahjakkaita oppilaita. Hänen mielestään ongelma on motivaatiossa tai oikeastaan sen puutteessa. Jotta voitaisiin motivoida lapsia oppimaan, tulisi hänen mukaansa 1) tarjota heille sopivan haastavia tehtäviä, 2) purkaa ulkoisia rajoitteita ja uhkia, kuten tiukkaa ja virheitä huonosti sietävää arviointia, 3) lisätä välittömästi annettua ja tarkasti kohdennettua palautetta sekä 4) rohkaista kohtuulliseen riskinottoon ja virheiden tekemiseen. Vaikka motivaatiota ja sen merkitystä on tutkittu paljon, se ei jostain syystä näy koulun käytännöissä. Olisi tärkeää tarjota kaikille oppilaille onnistumisen kokemuksia, mutta ei liian helpolla.

Te Riele (2004) peräänkuuluttaa myös välittämistä ja humaaniutta opettajan työssä. Hänen tutkimuksessaan koulun välittävä ilmapiiri oli ensiarvoisen tärkeä nuorille, jotka olivat vaarassa syrjäytyä koulusta. Tämä välittäminen näkyi paitsi yksittäisten opettajien ja oppilaiden välisissä suhteissa, myös koko koulukulttuurissa.

Siljanderin (1996) mukaan jo kasvatuksen käsite itsessään ja siihen sisältyvä klassinen pedagogiikan paradoksi sisältävät ”syrjäytymisen siemenen”. Yhtenä syrjäytymisen ehtona pidetään yksilöllisen ja yhteisöllisen elämänmuodon ristiriitaa. Kasvatuksella kuitenkin juuri tähdätään paitsi vallitsevaan elämänmuotoon sopeuttamiseen, myös sen kyseenalaistamiseen ja vaihtoehdoisen elämänmuodon rakentamiseen. Jos kasvatuksen kriittinen funktio on kyllin vahva, ristiriita kasvaa ja yksilö on vaarassa syrjäytyä.

4.2 Minäpystyvyys ja nuorten koulutuksellinen syrjäytyminen

Tämän tutkielman puitteissa tehdyn kirjallisuuskatsauksen perusteella minäpystyvyyden ja syrjäytymisen yhteyttä ei ole juurikaan tutkittu. Edellä on tarkasteltu erilaisia syrjäytymiseen mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä, ja todettu muun muassa se, että yksi ainoa riskitekijä ei yleensä riitä aiheuttamaan syrjäytymiskehitystä. On kyetty löytämään joitakin syrjäytymiseen vaikuttavia tekijöitä, jotka ilmiöinä ovat lähellä minäpystyvyyttä. Toisaalta on myös tutkittu minäpystyvyyden vaikutusta koulunkäyntiin ja opiskeluun. Seuraavassa tarkastellaan joitakin näistä ilmiöistä.

Zimmerman (2000) toteaa, että hyvän akateemisen eli opiskeluun liittyvän minäpystyvyyden on todettu vaikuttavan positiivisesti muun muassa oppilaan määrätietoiseen työskentelyyn, sinnikkyuteen, tehtävän valintaan ja tunnereaktioihin. Se siis parantaa akateemista motivaatiota, joka innostaa oppilasta koulunkäyntiin. Banduran (1986, 416-417) mukaan vahvan minäpystyvyyden omaavilla oppilailla on hyvät edellytykset oma-aloitteiseen ja itseohjautuvaan oppimiseen. Hän toteaa myös, että koulu saattaa kuitenkin heikentää monien lasten pystyvyysuskoa esimerkiksi kilpailuasetelmien ja vertailun kautta.

Karppisen ja Savuojan (2007) tutkimuksessa toisen asteen koulutukseen hakeneista nuorista koulutuksen ulkopuolelle jäivät usein ne, joilla oli omaan koulumenestykseen nähden epärealistisia hakutoiveita. Samoin ne nuoret, jotka hakivat vain yhtä opiskelupaikkaa, olivat erityisessä riskissä, sillä heistä 15 % jäi koulutuksen ulkopuolelle. Tältä pohjalta minäpystyvyyden tukeminen pitäisi nähdä perusteltuna osana peruskoulun kasvatustavoitteita: nuorta täytyisi auttaa tunnistamaan omat vahvuutensa realistisesti, ja mielellään useita niistä, jotta vältetään niin sanotusti yhden kortin varaan jääminen.

Clifford (1990) on huolissaan koulun huonosta kyvystä motivoida lapsia ja nuoria. Tämän hän näkee voivan johtaa koulun keskeyttämiseen myös lahjakkailla oppilailla. Yhtenä syynä motivaation puutteeseen hän pitää puutteellisesti toteutettua opetusta: lapset eivät saa sopivaa haastetta ja selvästi kohdennettua palautetta, eikä heitä rohkaista riskinottoon ja omien rajojen koetteluun. Myös minäpystyvyyden kehittymisen kannalta on tärkeää, että oppilas saa onnistumisen kokemuksia hänelle sopivan haastavissa tehtävissä ja tilanteissa (Viholainen ym. 2013). Samoin minäpystyvyyttä vahvistaa säännöllinen ja pian suorituksen jälkeen saatu palaute (Pajares 2006). Voidaan todeta, että Cliffordin (1990) esittämät ratkaisut motivaatio-ongelmiin ovat myös minäpystyvyyttä vahvistavia. Liian helppo menestys ei rakenna kestäväää pystyvyysuskoa eikä motivoi oppimaan.

Kanadalaisessa tutkimusprojektissa pyrittiin osallistamaan syrjäytyneitä nuoria vahvuusperustaisella, voimauttavalla lähestymistavalla. Lähestymistapoina käytettiin nuorten myönteisen kehityksen (*positive youth development, PYD*) ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden (*social justice youth development, SJYD*) näkökulmia. Niihin perustuen pyrittiin tunnistamaan nuorten vahvuudet ja edelleen pohtia, kuinka niiden avulla voitaisiin osallistaa nuoria. Projektin edessä järjestettiin toimintaa, joka perustui nuorten vahvuuksiin. Tuloksena nähtiin toiminnan voimauttavan nuoria, lisäävän toiveikkuutta ja sitouttavan heitä tavoitteisiin. (Iwasaki 2016.)

Jerusalem ja Mittag (1995) mukaan hyvä minäpystyvyys auttaa kohtaamaan elämänmuutosten ja stressaavien elämäntilanteiden aiheuttamat haasteet itsevarmasti ja luottavaisesti. Tällöin myönteiset asiat tulkitaan helpommin omista ponnisteluista johtuviksi ja kielteiset asiat ulkopuolisten olosuhteiden aiheuttamiksi. Tutkiessaan Itä-Saksan romahduksen jälkeen länteen muuttaneita itäsaksalaisia nuoria aikuisia Jerusalem ja Mittag totesivat paremman minäpystyvyyden olevan yhteydessä mm. muutoksen näkemiseen vähemmän uhkaavana, vähäisempään ahdistukseen työttömyyden aikana sekä parempaan terveyteen. Kaiken kaikkiaan hyvä minäpystyvyys tekee heidän mukaansa elämästä vähemmän stressaavaa.

Mowatin (2015) mukaan osa tästä kestävydestä vaikeuksien edessä voidaan selittää ihmisen resilienssillä. Resilienssi tarkoittaa kestävyttä vaikeuksien edessä, kykyä sopeutua vastoinkäymisiin ja haasteisiin niin, että ne eivät vaikuta merkittävään negatiivisesti yksilön hyvinvointiin ja elämäntilanteeseen (Masten ym. 2009; Lahti 2015). Minäpystyvyys on yksi resilienssiä tukeva osatekijä (Bandura 1997a, 173; Masten ym. 2009). Hyvän minäpystyvyyden on myös nähty auttavan epäonnistumisten ja vaikeuksienkin jälkeen uskomaan onnistumiseen ja jatkaamaan ponnistelua (esim. Bandura 1986, 394).

5 Pohdinta

Kandidaatintyön tavoitteena oli tutkia kirjallisuuden pohjalta minäpystyvyyttä ja koulutuksellista syrjäytymistä sekä niiden mahdollista yhteyttä. Minäpystyvyys eli yksilön käsitys siitä, mihin hän kykenee omilla taidoillaan tietyssä tilanteessa, on merkittävä toimintaa säätelevä tekijä ihmisen jokapäiväisessä elämässä (Bandura 1986, 390). Syrjäytyminen on yksilön ja yhteiskunnan kannalta epätoivottava ilmiö, jossa ihminen ajautuu syrjään valtakulttuurin elämänmuodosta sekä siihen liittyviltä tärkeiltä foorumeilta, kuten sosiaalisista suhteista, koulutuksesta ja työmarkkinoilta (Siljander 1996). Koulutuksellinen syrjäytyminen taas tarkoittaa yksilön jäämistä nimenomaan koulutuksen ulkopuolelle joko vapaaehtoisesti tai vasten tahtoaan (Kuula 2000, 40).

Minäpystyvyyden yhteyttä syrjäytymiseen ei ole tutkittu vielä niin, että voitaisiin puhua niiden välisestä yhteydestä. On kuitenkin olemassa malleja, jotka hyödyntävät samoja ajatuksia kuin minäpystyvyysteoria ja joita on käytetty syrjäytymisen vastaisessa työssä. Yksi esimerkki tällaisesta on nuorten myönteisen kehityksen ohjelma (PYD) (Iwasaki 2016). Myös positiivinen psykologia sisältää samankaltaisia vahvuuksien ja oman pystyvyyden tukemiseen liittyviä ajatuksia. Positiiviseen psykologiaan liittyy olennaisesti resilienssin käsite, joka esiintyy myös syrjäytymistutkimuksessa niin sanottuna positiivisena vastavoimana: kestävyys ja joustokykynä vaikeita kokemuksia vastaan. Tutkimukset osoittavat myös sen, että hyvä minäpystyvyys kasvattaa aivan samanlaisia hedelmiä: lannistumattomuutta ja toiveikkuutta.

Koulutuksellisesta syrjäytymisestä puhuttaessa voidaan tarkastella minäpystyvyyden vaikutusta koulunkäyntiin. Akateeminen minäpystyvyys on merkittävä tekijä opiskelun motivoijana, parantaen muun muassa sinnikkyyttä ja työskentelyn määrätietoisuutta sekä vähentäen negatiivisia tunnereaktioita (Zimmerman 2000). Opiskelu-uran jatkuvuuden kannalta näiden tekijöiden merkitystä ei voitane kyseenalaistaa.

Koska opiskelu on hyvin pitkäjänteistä toimintaa, jossa päätavoitteet ovat usein vuosien päässä nykyhetkestä, vaatii se kestävyyttä, ponnistelua ja uskoa omaan oppimiseen. Koulu-uran keskeytyminen on merkittävä riskitekijä myös yleisen syrjäytymiskehityksen kannalta (esim. Myrskylä 2011, 11-14). Koulusta syrjäytyminen on vakavasti otettava asia jokaisen lapsen ja nuoren kohdalla. Lapsen minäpystyvyyttä koululaisena ja opiskelijana täytyisikin tukea jo koulu-uran alkuvaiheessa, jotta se innostaisi opiskelemaan tutkintoon asti. Koulun käytäntöjä

pitäisi mitata tietojen ja taitojen oppimisen lisäksi myös sen osalta, miten ne vaikuttavat oppilaiden pystyvyysuskoon ja sitä kautta tulevaisuudennäkymiin (Bandura 1986, 417). Ammatinvalinnassa ja työelämään siirryttäessä korostuu myös jokaisen nuoren henkilökohtaisten vahvuuksien tunnistaminen. Hyvä minäpystyvyys jossakin itseä kiinnostavassa asiassa voisi motiivoida myös opiskelemaan, jotta siitä jonakin päivänä voisi tulla työ.

Kun tutkin toisaalta filosofialtaan hyvin myönteistä minäpystyvyysteoriaa ja samaan aikaan melko paljon synkempiä näkymiä tarjoavaa syrjäytymistutkimusta, jäin kaipaamaan ehkä hiukan positiivisempaa näkökulmaa myös jälkimmäiseen. Kirjallisuuskatsauksen perusteella syrjäytymisen tutkimuksessa on paljon keskitytty riskeihin ja ongelmiin. Myönteisenä poikkeuksena on toki esimerkiksi resilienssiä koskeva kirjallisuus.

Ylipäättään syrjäytymistutkimus tuntuu keskittyvän paljon syrjäytymisen yhteiskunnalliseen tasoon tai marginalisoituneisiin ryhmiin, kuten etnisiin vähemmistöihin. Samaa mieltä on myös Mowat (2015). Hän peräänkuuluttaa subjektiivisempaa lähestymistapaa, jolla tavoitettaisiin paremmin se, mitä syrjäytyminen yleensä ottaen on. Koulukontekstissa tämä hänen mukaansa tarkoittaisi lapsen ja nuoren arvostamista omana itsenään, yksilöllisine kokemuksineen, mahdollistaen hänen osallistumisensa täysivaltaisesti kouluelämään ja itseään koskevien päätösten tekoon.

Yhteiskunnallista aihetta tutkittaessa on syytä ottaa huomioon se, että ulkomaisissa tutkimuksissa kulttuuriset ja yhteiskunnalliset erot Suomeen voivat olla huomattavia. Suomalaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa luokkaerot ovat keskimäärin pieniä ja esimerkiksi koulutus on periaatteessa yhteiskunnan puolesta kaikkien saavutettavissa. Myös koulutusjärjestelmät ovat osin hyvin erilaisia. Osassa kirjallisuudesta onkin esitetty joihinkin epäkohtiin ratkaisuja, jotka Suomessa ovat jo käytössä. Tällaisia ovat esimerkiksi Banduran (1995) ehdotukset koulutuksen saavutettavuuden helpottamisesta käytännön toimenpiteillä.

Koska tutkielman tyyppi on narratiivinen kirjallisuuskatsaus, jonka tavoitteena ei ole systemaattisuus ja jolle ei ole asetettu tarkkoja kriteereitä, sen luotettavuutta ei ole tarpeen erityisesti arvioida. On ehkä kuitenkin syytä pohtia hiukan, millaiset tekijät tutkijan toiminnassa saattavat vääristää kirjallisuuskatsauksen luomaa yleiskuvaa. Lähteiden käyttö on ollut tietysti tutkijan harkinnan ja valinnan tulosta. Olen saattanut päätyä valitsemaan itselleni sopivia tai tiettyä näkökulmaa korostavia lähteitä, mistä johtuen tutkielmassa saattavat korostua tietynlaiset näkökulmat. Olen pyrkinyt olemaan kriittinen lähteiden valinnassa, mutta aloittelevana tutkijana tiedostan myös tarvitsevani siinä vielä harjoitusta. Myös tieteen eettisiä käytäntöjä olen pyrkinyt

noudattamaan, enkä ole tietoisesti vääristellyt mitään. Täsmällisillä lähdeviittauksilla olen halunnut antaa myös lukijoille mahdollisuuden tarkistaa niiden paikkansapitävyyden sekä antaa kunnian tutkijoille, joille se kuuluu.

Jatkotutkimusta aiheesta olisi mielestäni syytä tehdä. Kirjallisuuden perusteella minäpystyvyys ja syrjäytyminen linkittyvät ainakin välillisesti toisiinsa, mutta kuinka merkittävästi? Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kokemukset olisivat tärkeä tutkimuskohde, joka voisi avata paitsi minäpystyvyyden roolia, myös monia muita yksilöllisiä tekijöitä syrjäytymiskehityksessä. Koulutukselliset siirtymät, kuten peruskoulun päättäminen, ovat tärkeitä ja toisaalta riskialttiita vaiheita. Niihin liittyen voisi olla arvokasta tutkia esimerkiksi toisen asteen koulutukseen siirtyvien tai siirtymättä jättävien akateemista ja eri taidon- ja tiedonaloihin liittyvää minäpystyvyyttä. Tähän aiheeseen tulenkin palaamaan pro gradu -tutkielmassani.

Lähteet

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa Bandura, A. (toim.) *Self-Efficacy in Changing Societies* (s. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1997b). Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa Vasta, R. (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä* (suom. A. Toppi) (s. 13-82). Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo.
- Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. Teoksessa Pajares, F. & Urdan, T. (toim.) *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 307-337). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2008). An Agentic Perspective on Positive Psychology. Teoksessa S. J. Lopez (toim.) *Positive psychology: Exploring the best in people*. Osa 1. Discovering human strengths (s. 167-196). Westport, Connecticut: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Baumeister, R. & Leary, M. (1997). Writing Narrative Literature Reviews. *Review of General Psychology* 1(3), 311–320.
- Bernstein, B. B. (1973). *Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge.
- Brown, S. D. & Lent, R. W. (2006). Preparing Adolescents to Make Career Decisions: A Social Cognitive Perspective. Teoksessa Pajares, F. & Urdan, T. (toim.) *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 201-224). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Clifford, M. M. (1990). Students Need Challenge, Not Easy Success. *Educational Leadership* 48(1), 22-26.
- Collins, J. L. (1982). *Self-efficacy and ability in achievement behaviour*. New York: American Educational Research Association.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. (2015). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima* (s. 264-280). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Iwasaki, Y. (2016). The role of youth engagement in positive youth development and social justice youth development for high-risk, marginalised youth, *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(3), 267-278.

- Jerusalem, M. & Mittag, W. (1995). Self-efficacy in stressful life transitions. Teoksessa Bandura, A. (toim.) *Self-Efficacy in Changing Societies* (s. 177-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jyrkämä, J. (1986). Nuoret sivuraiteelle? Nuorisosta, syrjäytymisestä, yhteiskunnasta. Teoksessa Mikkola, A. (toim.) *Suomalaista nuorisotutkimusta: Tutkijoiden puheenvuoroja* (s. 37-58). Helsinki: Kansalaiskasvatuskeskus.
- Karppinen, K. & Savioja, H. (2007). Tutkimuksen osa 2 – Koulu ja syrjäytymisen riskitekijät. Teoksessa Alatupa, S. (toim.) *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* (s. 115-160). Suomen itsenäisyyden juhlarahasto. Raportteja 75.
- Kivinen, O. & Kivirauma, J. (1985). Poikkeavuuden tuottamisesta koulussa. *Kasvatus* 16(2), 87-92.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2015). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima* (s. 224-242). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lahti, E. (2015). Sisu – toiminnan tahtotila. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima* (s. 318-339). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Levonen, M. (1994). *Syrjäytymiskäsite ja siihen liittyvät ongelmat* (seminaarityö). Harjavallan sosiaali- ja terveydenhuolto-oppilaitos.
- Lopez, S. J. & Gallagher, M. W. (2009). A Case for Positive Psychology. Teoksessa Lopez, S. J. & Snyder, C. R. (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (2. p.) (s. 3-6). Toinen painos. New York: Oxford University Press.
- Lämsä, A-L. (1996). Koulun kulttuurit ja syrjäytyminen koulussa. Teoksessa Siljander, P. & Ulvinen, V.-M. (toim.) *Syrjäytymisestä selviytymiseen – vaikeuksien kautta elämönhallintaan* (s. 78-93). Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66.
- Maddux, J. E. (2009). Self-Efficacy: The Power of Believing You Can. Teoksessa Lopez, S. J. & Snyder, C. R. (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (2. p.) (s. 335-344). New York: Oxford University Press.
- Martela, F. (2015). Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima* (s. 30-62). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E. & Reed, M.-G. J. (2009). Resilience in Development. Teoksessa Lopez, S. J. & Snyder, C. R. (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (2. p.) (s. 117-132). New York: Oxford University Press.

- Mowat, J. G. (2015). Towards a new conceptualisation of marginalisation. *European Educational Research Journal*, 14(5), 454-476.
- Myrskylä, P. (2011). *Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja.
- Opetushallitus (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 96. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pajares, F. (2006). 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, Connecticut: Information Age Publishing.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. & Ryan, R. M. (2000.) Daily Well-Being: The Role of Autonomy, Competence, and Relatedness. *Personal and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419-435.
- Reiterä-Paajanen, U. (2001). *Koulun lähivastuu*. Kouluetnografinen tapaustutkimus kolmella helsinkiläisellä yläasteella (1997-2000) koulukohtaisen lähivastuun kehittämisestä syrjäytymisen ehkäisemiseksi yläasteella. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Rinne, R. (1997). Koulutus ja työ jälkimodernissa yhteiskunnassa. *Kasvatus* 28(5), 446-456.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55(1), 95-122.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?* Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Salomon, G. (1984). Television is "easy" and print is "tough": The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 647-658.
- Schunk, D. H. & Meece, J. L. (2006). Self-Efficacy Development in Adolescence. Teoksessa Pajares, F. & Urdan, T. (toim.) *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 71-96). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Siljander, P. (1996). Syrjäytyminen – aatteiden murroksen kriisi. Teoksessa Siljander, P. & Ulvinen, V.-M. (toim.) *Syrjäytymisestä selviytymiseen – vaikeuksien kautta elämönhallintaan* (s. 7-14). Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66.
- Sipilä, N., Kestilä, L. & Martikainen, P. (2011). Koulutuksen yhteys nuorten työttömyyteen - mihin peruskoulututkinto tutkinto riittää 2000-luvulla? *Yhteiskuntapolitiikka* 76(2), 121-

134. <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/100556/sipila.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Te Riele, K. (2004). The human face of ‘effective schooling’ for marginalized young women. Learning From the Margins Conference Paper, July 2004. Melbourne: Deakin University.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2018). Syrjäytyminen ja syrjäytymisen riskitekijät. Luettu 20.10.2018. https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon_tueksi/nuorten-syrjaytyminen/syrjaytyminen-ja-syrjaytymisen-riskitekijät
- Veivo, L. & Vilppola, T. (1998). Työllistymisen ja työelämän rakentuminen. Teoksessa Ulvinen, V-M. (toim.) *Lasten ja nuorten syrjäytymistä koskevan tutkimuksen mahdollisuudet* (s. 47-60). Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto ja Nuorisoasiain neuvottelukunta.
- Viholainen, H., Aro, T., Koponen, T., Peura, P. & Aro, M. (2013). Miten oppimisvaikeudet liittyvät syrjäytymiseen? Teoksessa Reivinen, J. & Vähäkylä, L. (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen* (s. 88-96). Helsinki: Gaudeamus.
- Vilppola, T. (2007). *Reaalipedagoginen toimintaprosessi — sosiaalipedagogisen työn sovellus koulutuksesta syrjäytymässä olevien nuorten kokonaisvaltaisessa tukemisessa* (väitöskirja). Oulun yliopisto.
- 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.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82–91.