

**ÄIDIN KOULUTUKSEN JA LAPSEN SUKUPUOLEN
YHTEYDET VUOROVAIKUTUSTILANTEESSA
KÄYTETTYIHIN OHJAUSTAPOIHIN**

**JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
Psykologian laitos
PL 35
40351 Jyväskylä**

Pro gradu -tutkielma

Kati Saapunki

Jyväskylän yliopisto

Psykologian laitos

Kesä 2000

TIIVISTELMÄ

Äidin koulutuksen ja lapsen sukupuolen yhteydet äidin käyttämiin ohjaustapoihin

Tekijä: Kati Saapunki

Ohjaaja: Prof. Paula Lyytinen

Psykologian pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Kesä 2000

43 sivua

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin äidin koulutuksen ja lapsen sukupuolen yhteyttä äidin käyttämiin ohjaustapoihin. Tutkittavina oli 85 äitiä ja 5-vuotiasta lasta (tyttöjä 41 ja poikia 44). Äidin ja lapsen vuorovaikutusta tarkasteltiin kuvakorttien järjestelytehtävässä, joka videoitiin vuorovaikutuksen analysointia varten. Analysoinnissa käytettiin koodauslomaketta, joka mukaili Renshawn ja Gardnerin (1990) käyttämää koodaustapaa. Äitien ohjaustavat luokiteltiin kuuluviksi prosessi- ja tulosorientoituneisiin lähestymistapoihin sekä palautteen antoon. Lapsen toiminnasta erotettiin suora vastaus vanhemman kysymykseen, spontaani tehtävään liittyvä puhe sekä tehtävän suorittamiseen liittyvät kielteiset ilmaukset. Äidit ohjasivat lasta huomattavasti useammin prosessorientaatioon kuuluvien ohjaustapojen avulla (kysymys, tietoa välittävä lause sekä epäsuora osoittaminen ja sanallinen ohjaus) kuin tulosorientaatioon kuuluvien ohjaustapojen (negaatio, käsky, suora ei-kielellinen osoittaminen sekä suora osoittaminen ja sanallinen ohjaus). Äidin koulutukseen ja lapsen sukupuoleen yhteydessä olevia eroja oli vain vähän. Usein myös äidin koulutuksen vaikutus äidin ja lapsen vuorovaikutuskäyttäytymiseen oli riippuvainen lapsen sukupuolesta äidin koulutuksen vaikuttaessa useimmiten tyttöjen toimintoihin ja äitien tapaan ohjata tyttöjä. Tytöt puhuivat tehtävään liittyen spontaanisti enemmän kuin pojat ja olivat myös poikia energisempiä. Äidit ohjasivat poikia enemmän tulosorientoitunein ohjaustavoin kuin tyttöjä. Pidemmän koulutuksen saaneiden äitien ja lasten välillä oli enemmän vuorovaikutusta kuin lyhyemmän koulutuksen saaneiden äitien ja lasten. Pidemmän koulutuksen saaneiden äitien tytöt myös reagoivat enemmän kuin lyhyemmän koulutuksen saaneiden äitien tytöt. Tämän tutkimuksen perusteella äitien ohjaustyylin direktiivisyys ei ole yhteydessä äidin koulutukseen useiden aiempien tutkimusten tavoin vaan siihen vaikuttaa lapsen oma toiminta ja aktiivisuus.

Avainsanat: prosessi- ja tulosorientoitunut lähestymistapa, äidin ohjaustyylin direktiivisyys, äidin koulutus, lapsen sukupuoli

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	1
2. MENETELMÄ	10
2.1. Tutkittavat	10
2.2. Tutkimusmenetelmät	11
2.2.1. Kuvakorttien järjestämistehtävä	11
3. TULOKSET	16
3.1. Vuorovaikutuksen kuvaus kuvakorttien järjestelytehtävässä	16
3.2. Muuttujien väliset yhteydet	18
3.3. Vuorovaikutus kuvakorttien järjestelytehtävässä lapsen sukupuolen ja äidin koulutuksen mukaan	24
3.3.1. Äidin ja lapsen vuorovaikutusmuuttujat sekä lasta koskevat yleisarvioinnit	25
3.3.2. Äidin ja lapsen vuorovaikutusta kuvaavat summamuuttujat sekä niiden suhteelliset osuudet	28
4. POHDINTA	32
LÄHTEET	39
LIITTEET	

1. JOHDANTO

Lapsen ja vanhemman välistä vuorovaikutusta koskevien tutkimuksien taustalta löytyy erilaisia lähestymistapoja. Perhesysteemiseen lähestymistapaan kuuluvat Belskyn (1981, 1984) mallit sekä Gerrisin (1990) systeemi-ekologinen prosessimalli ottavat kukin huomioon eriasteisesti perhettä ympäröivän kontekstin merkityksen perheen sisäiselle vuorovaikutukselle. Belsky (1981) korostaa perheenjäsenten välisten suhteiden ja roolien merkitystä vanhempi-lapsi vuorovaikutukselle. Laajennetussa perhesysteemisessä mallissa Belsky (1984) tarkastelee myös vanhemmuuteen vaikuttavia kontekstuaalisen tuen ja stressin lähteitä vanhemman psyykkisten voimavarojen ja lapsen ominaisuuksien ohella. Gerris ottaa huomioon Belskyä laajemmin perhettä ympäröivän kontekstin. Perheen mikrotason lisäksi Gerris tarkastelee mallissaan perheen ulkopuolisten tekijöiden vaikutuksia, kuten välitilan muodostavaa sosiaalisten suhteiden verkostoa ja välitöntä sosiaalista kontekstia sekä yhteiskuntaan kokonaisuudessaan viittaavaa makrotasoa. Perhesysteemiset mallit osoittavat sen, kuinka vanhemman ja lapsen vuorovaikutus on aina osa laajempaa kokonaisuutta. Vaikka vanhempi-lapsi vuorovaikutuksesta tarkasteltaisiinkin vain yhtä spesifiä osa-aluetta, johtopäätöksiä tehdessä täytyy olla varovainen ja huomioida ilmiöön laajemmalta vaikuttavat tekijät perhesysteemisen lähestymistavan mukaisesti.

Kognitiivista lähestymistapaa vuorovaikutustutkimuksessa edustavat sellaiset kirjallisuudessa esille tulevat käsitteet kuin *lähikehityksen vyöhyke* (Garton, 1992; McNaughton & Leyland, 1990; Pellegrini, Prody, & Sigel, 1985; Schaffer, 1996; Vygotsky, 1978), *tukirakenne-malli* (Bruner, 1983; Davidson, 1992; Garton, 1992; McNaughton & Leyland, 1990; Stone, 1993; Wood, 1980; Wood, Bruner, & Ross, 1976) sekä *etäännyttämisstrategiat* (Johnson & Martin, 1985; McGillicuddy-DeLisi, 1982a; McGillicuddy-DeLisi, 1982b; McGillicuddy-DeLisi, 1988; Sigel, 1982; Sigel, 1986; Sigel, 1990; Sigel & Kelley, 1988; Sigel & McGillicuddy-DeLisi, 1984; Sigel, Stinson, & Flaugher, 1991). Yhteistä näille kaikille käsitteille on se, että ne edustavat kognitiiviselle kehitykselle optimaalista sosiaalista rakennetta, jossa kehitystä tukeva sosiaalinen rakenne muodostuu lapsen ja hänen hoitajansa sensitiivisen

vuorovaikutuksen pohjalle (Laakso, 1993). Mallit pyrkivät osoittamaan, että on olemassa lapsen kehitykselle suotuisia tapoja ohjata lasta. Myös Schaffer (1996) toteaa, että sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksestä kognitiiviselle kehitykselle on yhä enemmän todisteita. Varhaisella vuorovaikutuksella näyttäisi olevan merkitystä erityisesti tilanteissa, joissa lapsi ja aikuinen jakavat saman huomion ja toiminnan kohteen. Tärkeää on myös lapsen ja sensitiivisen aikuisen välinen yhteistoiminta.

Informaation prosessoinnin lähestymistapaa vanhemman ja lapsen välisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa edustaa Baconin ja Ashmoren (1986) kognitiivis-affektiivinen malli. Kognitiivis-affektiivinen malli kuvaa niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat vanhemman havainnointiin lapsen käyttäytymisestä ja tätä kautta ovat myös osallisena vanhemman reaktion muotoutumisessa. Yhtenä mallin osana on sosiaalistava vuorovaikutus, jossa lapsen toiminta saa aikaan vanhemmassa kognitiivisten prosessien ketjun: vanhempi muokkaa lapsen toiminnasta saamaansa aistitietoa sopivan reagoitettavan löytämiseksi. Toisena mallin osana ovat vanhemman affektiiviset ja kognitiiviset rakenteet, jotka ovat muodostuneet vanhemman omien lapsuuden sosiaalistamiskokemusten sekä aikuisiällä saatujen vanhemmuuskokemusten myötä. Kognitiiviset ja affektiiviset rakenteet muodostavat eräänlaisen kognitiivisen kehyyksen, jonka sisältä lapsen toimintaa havainnoidaan. Kolmanneksi mallissa otetaan huomioon myös ne taustatekijät, joiden oletetaan vaikuttavan vanhemman kognitiivisiin prosesseihin: lapsen ominaisuudet, sosialisointi konteksti sekä vanhemman ominaisuudet. Vanhemman havainnointiin voi osaltaan vaikuttaa muun muassa lapsen ja vanhemman sukupuoli, vanhemman sosiaaliluokka sekä se välitön tilanne, jossa vuorovaikutus tapahtuu.

Yhteneväisyydet vanhemman ohjaustyylin luokittelussa eri tutkimusten välillä. Vanhemman ja lapsen välistä vuorovaikutusta tarkastelevissa tutkimuksissa voidaan havaita yhdenmukaisuuksia vanhemman käyttäytymisen luokittelussa (Kloth, Janssen, Kraaimaat, & Brutton, 1998; Kochanska, Kuczynski, & Radke-Yarrow, 1989; Pulkkinen, 1994; Rasku-Puttonen, 1987a; Renshaw & Gardner, 1990; Sigel, 1986). Tutkimukset näyttäisivätkin tarkastelevan laajasti ottaen samaa ilmiötä, vaikkakin hieman eri käsittein. Tutkimuksista yksi esille tuleva piirre, joka jaottelee vanhemman käyttäytymistä, on vanhemman ohjaustyylin direktiivisyys. Karkeasti vanhemman

ohjauksesta voidaan erottaa kaksi suuntausta. *Epäsuoraa suuntausta* kuvaa vanhemman ja lapsen yhteistyö, jossa vanhempi pyrkii laajentamaan lapsen ajattelua käyttämällä vähemmän suoria ohjeita. *Suoralle suuntaukselle* on ominaista, että vanhempi ei huomioi paljoa lapsen aloitteita vaan toiminta määräytyy pääasiallisesti vanhemmasta käsin. Lapsen roolina on seurata vanhemman ohjausta ja vanhempi myös usein käyttää suoria ohjausstrategioita.

Etäännyttämisstrategioista kahtiajaottelun epäsuoraa suuntausta luonnehtii paremmin korkeamman tason etäännyttämisstrategiat, joihin Sigelin (1986) mukaan liittyy monimutkaisempia kognitiivisia vaatimuksia lapselle. Suoraa suuntausta kuvaa vastaavasti Sigelin alemman tason etäännyttämisstrategiat, jotka edellyttävät lapselta joko passiivista asennetta tai assosiaatioita. Matalan tason etäännyttämisstrategioita luonnehtii myös se, että vanhemmat antavat lapselle suoria toimintakäskyjä, jotka eivät vaadi lapselta omaa aktiivista ajattelua (Sigel & McGillicuddy-DeLisi, 1984).

Renshawn ja Gardnerin (1990) jaottelu, jossa vanhemman tehtävän tulkinta luokitellaan prosessi- ja tulossuuntautuneisuuteen, sopii myös hyvin vanhemman käyttäytymisen karkeaan kahtiajaotteluun. Renshaw ja Gardner osoittivat tutkimuksessaan, että prosessisuuntautuneisuus on yhteydessä sekä kielellisiin että ei-kielellisiin epäsuoriin ohjausstrategioihin. Prosessisuuntautunut vanhempi (oppimispäämäärä) käyttää pääsääntöisesti lapsen omalle ajattelulle tilaa jättäviä ohjausstrategioita ja johdattelee lapsen löytämään ratkaisun kysymysten ja tietoa välittävien lauseiden avulla. Tulossuuntautuneisuus (suorituspäämäärä) on puolestaan yhteydessä kielellisiin ja ei-kielellisiin suoriin ohjausstrategioihin. Tulossuuntautunut vanhempi käyttää suoria toimintaohjeita ja kieltoja sekä pyrkii välittömästi korjaamaan lapsen tekemät virheet suoriin ohjauskeinoin. Prosessisuuntautuneet vanhemmat tarjoavat puolestaan lapsen tehdessä virheitä yksityiskohtaista ohjausta ja näin edistävät lapsen vastuuta ja aktiivista osallistumista. Prosessisuuntautunut vanhempi keskittyy vanhemman ja lapsen väliseen opettamis-oppimis-suhteeseen ja näkee vanhemman tehtävänä olevan lapsen ohjaaminen, auttaminen ja innoittaminen. Tulossuuntautunut vanhempi ei niinkään ole huolissaan vuorovaikutussuhteesta vaan lapsesta itsestään sekä siitä, miten lapsi suoriutuu verrattuna muihin lapsiin. Tulossuuntautunut vanhempi keskittyy siihen, että lapsi suorittaa tehtävän mahdollisimman vähin virhein.

Vanhemman käyttäytymisen kahtiajaottelun epäsuoraa suuntausta, jossa lapsen ajattelua pyritään laajentamaan käyttämällä vähemmän suoria ohjeita, on näin lähempänä prosessisuuntautuneisuus. Kahtiajaottelun suoraa suuntausta, jossa lapsen tehtävänä on lähinnä seurata vanhemman ohjeita, kuvaa vastaavasti selkeästi tulossuuntautuneisuus, mitä kuvaa myös Klothin ym. (1998) käskyihin, kieltoihin ja varoituksiin painottuva ohjaava tyyli.

Rasku-Puttosen (1987a) kuvailemista vanhempien kommunikaatiotyyleistä ensimmäistä kommunikaatiotyyliä (kysymyksiin ja tiedonannon ohjaaminen; tehtävän ratkaisu lapsen lapsen oman ajattelun pohjalta) käyttävät vanhemmat kuuluvat kahtiajaottelun epäsuoraan suuntaukseen. Neljättä tyyliä (vastuu tehtävän suorittamisesta vanhemmalla) käyttävät vanhemmat puolestaan kuuluvat suoraan suuntaukseen. Lähempänä suoraa suuntausta näyttävät olevan myös ne vanhemmat, jotka käyttävät toista tai kolmatta kommunikaatiotyyliä (vanhempi yhä enemmän ohjaa itse tilannetta). Myös Rasku-Puttosen mainitsema aikuisjohtoinen tyyli, jossa yhteistyötä tärkeämpää on tavoitteen saavuttaminen, kuvaa selkeästi vanhemman käyttäytymisen kahtiajaon suoraa suuntausta.

Myös vanhemmuuden tyyliä voidaan tarkastella vanhemman käyttäytymisen kahtiajaottelun pohjalta (Kochanska ym., 1989; Pulkkinen, 1994). Kochanska ym. (1989) liittävät autoritaariseen asenteeseen vanhempien suorien ja rajoittavien ohjausstrategioiden käytön ja autoritatiiviseen asenteeseen epäsuorien ohjausmenetelmien käytön. Pulkkinen (1994) lapsikeskeisessä ilmapiirissä lapsen kanssa pyritään keskustelemaan, mutta aikuiskeskeisessä ilmapiirissä keskustelua ei niinkään tapahdu. Näin autoritatiivinen asenne sekä lapsikeskeinen ilmapiiri ovat lähempänä yhteistyöhön painottuvaa, epäsuoraa suuntausta ja autoritaarinen asenne sekä aikuiskeskeinen ilmapiiri ovat lähempänä suoraa suuntausta, jossa lapsen roolina on lähinnä noudattaa vanhemman käskyjä.

Vanhemman koulutuksen yhteys käytettyyn ohjaustyyliin. Sosioekonominen asema muodostuu useista eri muuttujista, kuten esimerkiksi perheen tuloista, vanhemman ammatista ja koulutuksesta. Sosioekonomisen aseman ja vanhemmuuden välisiä yhteyksiä käsittelevää kirjallisuutta tarkasteltaessa tulisikin huomioon ottaa useat eri tavat, joilla sosioekonomista asemaa tutkimuksissa on mitattu. Vaikka tutkimuksissa

olisi käytetty samaakin muuttujaa, kuten koulutusta, erilaiset koulutusluokat tuovat tutkimusten välille vaihtelua. Sosioekonominen asema on myös yhteydessä sellaisiin tekijöihin, joita ei suoraan käytetä sen määrittelyyn, kuten vanhemman ikä ja perheen asuma-alue. Sosioekonomisen aseman ja vanhemmuuden väliset yhteydet voivat näin olla lähtöisin useista eri tekijöistä (Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995).

Tutkimukset osoittavat yhdenmukaisesti, että vanhemman sosioekonominen asema ja koulutuksen määrä ovat yhteydessä vanhemman ohjaustyyliin (Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995; Johnson & Martin, 1985; Kloth ym., 1998; Laosa, 1978, 1980; McGillicuddy-DeLisi, 1988; Rasku-Puttonen, 1987a, 1988; Zegiob & Forehand, 1975). Kukin tutkimus liittyy lapselle vaativampien menetelmien käyttämisen ja laadukkaamman ohjauksen korkeampaan sosioekonomiseen asemaan tai pidempään koulutukseen. Johnson ja Martin (1985) ovat havainneet korkeatasoisten etäännyttämisstrategioiden käytön olevan yleisempää korkeammassa sosioekonomisessa asemassa olevilla vanhemmilla kuin alemmissa sosioekonomisessa asemassa olevilla. McGillicuddy-DeLisi (1988), joka Johnsonin ja Martinin tavoin on tarkastellut vanhemman ohjaustatapoja etäännyttämisstrategioina, on huomannut myös toteamusten käytön olevan yleisempää työläisluokkaan kuuluvilla äideillä kuin keskiluokkaisilla äideillä. Laosa (1978, 1980) puolestaan on havainnut pidemmän koulutuksen saaneiden äitien käyttävän enemmän kysymyksiä verrattuna lyhyemmän koulutuksen saaneisiin äiteihin. Laosan mukaan myös vähemmän koulutusta saaneilla äideillä suorat toimintakäskyt ovat yleisiä, mutta ei niinkään enemmän koulutusta saaneilla äideillä. Laosan mukaan pidemmän koulutuksen saaneet äidit myös kehuvat lasta tai muutoin kielellisesti osoittavat hyväksyntää enemmän kuin lyhyemmän koulutuksen saaneet äidit. Kloth ym. (1998) toteavat pidemmän koulutuksen saaneiden äitien käyttävän vähemmän ohjaavaa tyyliä (esimerkiksi käskyt ja kiellot) kuin lyhyemmän koulutuksen saaneiden äitien. Rasku-Puttonen (1988) esittää pidemmän koulutuksen saaneiden äitien käyttävän vaativia ajattelutoimintoja edellyttäviä opetustyyliä useammin kuin lyhyemmän koulutuksen saaneiden. Rasku-Puttonen (1987a) toteaa myös sellaisen kommunikaatiotyylin, jossa lasta autetaan enimmäkseen kysymyksin ja tiedonannoin, kuuluvan pääasiallisesti enemmän koulutusta saaneiden ryhmään. Aikuisjohtoinen tyyli, jossa tavallista oli suora tilanteen ohjaaminen ja

vähäiset lapsen kohdistuvat odotukset, oli vastaavasti paljon yleisempi vähemmän koulutusta saaneiden ryhmässä kuin pidemmän koulutuksen saaneiden ryhmässä. Rasku-Puttonen (1988) huomauttaa kuitenkin myös vuorovaikutuksen olevan kaksisuuntaista, johon sekä lapsi että vanhempi kumpikin vaikuttavat vaihtelevin määrin.

Zegiob ja Forehand (1975) tukevat myös näkemystä, jonka mukaan keskiluokkaan kuuluvat äidit ovat vähemmän direktiivisiä kuin alempaan sosiaaliluokkaan kuuluvat äidit. He myös toteavat, että alempaan sosiaaliluokkaan kuuluvien äitien direktiivisyys ja kontrolloivuus tulevat esille erityisesti tyttöjen kanssa toimiessa. Lisäksi Zegiob ja Forehand tuovat esille, että keskiluokkaisten äitien ja heidän lastensa välillä on enemmän vuorovaikutusta kuin alempaan sosiaaliluokkaan kuuluvien äitien ja heidän lastensa välillä. Hoff-Ginsbergin ja Tardifin (1995) mukaan useat koti- sekä laboratorio-olosuhteissa tehdyt äiti-lapsi vuorovaikutustutkimukset osoittavat korkeammassa sosioekonomisessa asemassa olevien äitien puhuvan enemmän ja myös saavan enemmän aikaa puhetta lapsissa kuin alemmassa sosioekonomisessa asemassa olevien äitien. Lisäksi he toteavat, että tutkimukset osoittivat alempaan sosioekonomiseen asemaan kuuluvien äitien olevan kontrolloivampia ja rajoittavampia kuin ylempään sosioekonomiseen asemaan kuuluvien äitien. Huolimatta siitä, että yleensä tutkimuksissa äidin kontrolloivuus liitetään alempaan sosioekonomiseen asemaan, myös toisenlaisia tuloksia on olemassa. Farran ja Haskins (1980) toteavat, että äidin sosioekonominen asema vaikuttaa tiettyjen toimintojen määrään, muttei niinkään äiti-lapsi vuorovaikutuksen malliin. Tulojen, koulutuksen sekä ammatin perusteella jaetut kaksi ryhmää erosivat toisistaan siten, että ylempässä sosioekonomisessa asemassa olevat äiti-lapsi dyadit viettivät enemmän aikaa yhteisen toiminnon äärellä kuin alemmassa sosioekonomisessa asemassa olevat äidit ja lapset. Tässä tutkimuksessa äitien kontrolloivat toiminnot olivat riippuvaisia lapsen käyttäytymisestä, eikä sosioekonomisesta asemasta sinänsä.

Lapsen sukupuolen yhteys käytettyyn ohjaustyyliin. Tutkimustulokset koskien lapsen sukupuolen yhteyttä vanhemman ohjaustyyliin eivät ole yhtä yhtenäiset kuin koulutuksen ja sosioekonomisen aseman yhteyttä koskevat tulokset (Kloth ym., 1998; McGillicuddy-DeLisi, 1988; Pellegrini ym., 1985; Rasku-Puttonen, 1987a, 1987b,

1987c, 1988; Sigel & McGillicuddy-DeLisi, 1984). Tutkimustulokset vaihtelevat muun muassa sen mukaan, onko vanhempien havaittu asettavan vaatimuksia enemmän samaa vai vastakkaista sukupuolta olevaa lasta kohtaan. Vygotskyn ajatuksia lähikehityksen vyöhykkeestä soveltaneet Pellegrini ym. (1985) ovat myös todenneet, että vanhemman ohjaustyyliin ei niinkään vaikuta lapsen tai vanhemman sukupuoli vaan lapsen oma kyvykkyys. Tutkimuksessaan he havaitsivat, että vanhemmat käyttivät kielellisesti lahjakkaampien lasten kanssa vähemmän suoraa sekä kognitiivisesti vaativampaa kieltä ja opetusstrategioita. Näin tutkimustulokset eroavat toisistaan myös sen mukaan, nähdäänkö lapsen sukupuolella olevan ollenkaan vaikutusta vanhemman ohjaustyyliin. Myös lapsen omassa puheessa on havaittu sukupuoleen yhteydessä olevia eroja. Coates (1986) toteaa tyttöjen saavuttavan kielitaidon poikia nopeammin. Hänen mukaansa myös eri tutkimustulokset vahvistavat näkemystä esikouluikäisten tyttöjen puheliaisuudesta. Halpern (1986) toteaa myös olevan viitteitä siitä, että tytöt ovat kielellisesti varhaiskypsempiä kuin pojat.

McGillicuddy-DeLisi (1988) on havainnut representationaalisen ajattelun alueella vanhempien kohdistavan suurempia vaatimuksia vastakkaista sukupuolta olevaan lapseen ja näin tällä alueella äidin sosiaalistamisvastuu kohdistuu poikiin ja isillä tyttöihin. Yhdenmukaisia tuloksia McGillicuddy-DeLisin kanssa saivat Sigel ja McGillicuddy-DeLisi (1984), joiden tutkimuksessa korkean tason etäännyttämisstrategioita käytettiin useammin vastakkaista sukupuolta olevan lapsen kohdalla.

Rasku-Puttonen (1988) ei ole saanut samalla tavalla yhtenäisiä tuloksia sukupuolen vaikutuksesta kuin edelliset tutkimukset. Hänen tutkimuksessaan tyttöihin ja poikiin yhteydessä olevat erot olivat vain vähäisiä, eivätkä vanhemmilta löydetty viisi kommunikaatiotyyliä (Rasku-Puttonen, 1987a) olleet yhteydessä lapsen sukupuoleen. Rasku-Puttonen (1987b) on havainnut vanhempien ja tyttöjen välillä olevan enemmän yhteistyötä sekä tunteiden ilmaisua kuin vanhempien ja poikien välillä. Esille tuli myös, että äidit asettivat useammin tytöille henkisiin toimintoihin liittyviä vaatimuksia kuin pojille. Vaativamman kielen käyttäminen oli yleisempää samaa sukupuolta olevilla dyadeilla kuin vastakkaista sukupuolta olevilla dyadeilla (Rasku-Puttonen, 1987c). Kysymyksiä ja ehdotuksia tehtävän ratkaisemiseksi kohdistettiin kuitenkin useammin

vastakkaiselle sukupuolelle. Rasku-Puttosen (1988) mukaan toimintakehotuksien esittäminen ongelmanratkaisutehtävissä kohdistui puolestaan enemmän samaa sukupuolta olevaa lasta kohtaan kuin vastakkaista sukupuolta olevaa lasta kohtaan. Yleisesti ottaen myös kehotuksien ja vaatimusten esittäminen keskustelutehtävissä oli yleisempää poikien kuin tyttöjen kohdalla. Vanhemmat näyttäisivätkin näin olevan vaativampia samaa sukupuolta olevaa lasta kohtaan ja kohtelevan varovaisemmin vastakkaista sukupuolta olevaa lasta.

Kloth ym. (1998) ovat myös havainneet lapsen sukupuolen vaikuttavan äidin kommunikointityyliin. Selittävän tyylin (äiti ei ole huolissaan lapsen kielellisestä osallistumisesta) käyttö oli yleisempää poikien kuin tyttöjen kohdalla. Ei-sekaantuvan tyylin (lapsen osallistumaan rohkaisu epäsuorasti oman puheen tauottamisella) käyttöön vaikutti myös lapsen ikä. Äidit käyttivät ei-sekaantuvaa tyyliä 2-3-vuotiaiden poikien kanssa enemmän kuin tyttöjen kanssa.

Suhteessa McGillicuddy-DeLisin (1988) sekä Sigelin ja McGillicuddy-DeLisin (1984) tuloksiin Rasku-Puttosen (1987a, 1987b, 1987c, 1988) tulokset eivät ole kuitenkaan täysin ristiriidassa. McGillicuddy-DeLisin sekä Sigelin ja McGillicuddy-DeLisin saamat tulokset korkean tason etäännyttämisstrategioiden kohdistamisesta vastakkaiselle sukupuolelle ja Rasku-Puttosen (1987c) tulokset kysymysten kohdistamisesta vastakkaiselle sukupuolelle ovat toisiaan vastaavia siinä mielessä, että ainakin avoimessa muodossa kysymykset nähdään lapselle haasteita tuottavina (Sigel & Kelley, 1988). Otettaessa huomioon Sigelin (1986) kuvaus matalan tason strategioista (esimerkiksi kertominen ja suljetut strategiat, jotka eivät tuota lapselle ratkaisua vaativaa ristiriitaa), samalle sukupuolelle esitetyt toimintakehoitukset (Rasku-Puttonen, 1987c) voidaan nähdä olevan lähempänä matalan tason etäännyttämisstrategioita kuin korkean tason strategioita. Kuitenkin etäännyttämisstrategioita koskevia tuloksia ja Rasku-Puttosen tuloksia jää erottamaan se, että Rasku-Puttosen (1987b) mukaan äidit asettivat henkisiin toimintoihin liittyviä vaatimuksia enemmän tytöille kuin pojille ja että vaativamman kielen käyttö oli yleisempää samaa sukupuolta olevilla dyadeilla (Rasku-Puttonen, 1987c). Näissä tapauksissa suuremmat vaatimukset eivät siis kohdistuneet etäännyttämisstrategioita tarkastelevien tutkimusten tavoin vastakkaista sukupuolta olevaan lapseen vaan samaa

sukupuolta olevaan lapseen. Yleisesti ottaen Rasku-Puttonen (1988) myöskin havaitsi vain vähän eri sukupuoliin liittyviä eroja. Klothin ym. (1998) sukupuolta koskevia tuloksia on vaikea verrata etäännyttämisstrategioita koskeviin tuloksiin ja Rasku-Puttosen tuloksiin, koska niissä olevat vanhemman käyttäytymisen luokittelut eivät ole suoraan verrattavissa Klothin ym. käyttämään luokitteluun. Lähinnä Klothin ym. tulokset ovat yhdenmukaisia näiden tutkimusten kanssa siten, että myös hänen tuloksensa toivat esille lapsen sukupuolen merkityksen äidin kommunikaatiotyylille.

Tässä tutkimuksessa selvitetään äidin koulutuksen yhteyttä hänen käyttämiinsä ohjaustapoihin ja erityisesti äidin prosessi- ja tulossuuntautuneiden ohjaustapojen määrään. Lisäksi tarkastellaan, ohjaavatko äidit eri tavoin poikia ja tyttöjä sekä, esiintyykö äidin koulutuksen ja lapsen sukupuolen välillä yhdysvaikutuksia vuorovaikutuskäyttäytymisessä.

2. MENETELMÄ

2.1. Tutkittavat

Tutkittavat kuuluivat Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen Varhainen kielen kehitys ja geneettinen dysleksiariski -tutkimusprojektiin, jossa seurataan kaikkiaan yli 200 keskisuomalaista lasta syntymästä kouluikään saakka. Tutkimuksessa pyritään löytämään lukemisvaikeuden varhaisia merkkejä sekä keräämään monipuolisesti tietoa lasten kehityksestä.

Tämän tutkimuksen aineisto koostui 85 täysiaikaisesti syntyneistä, fyysisesti ja neurologisesti terveistä 5-vuotiaista lapsista ja heidän äideistensä. Tutkittavista lapsista tyttöjä oli 41 (48,2%) ja poikia 44 (51,8%). Lasten äidit olivat iältänsä keskimäärin 35-vuotiaita. Tutkimuksessa tarkasteltiin yhtenä ryhmänä dysleksiariskiryhmää ja vertailuryhmää, koska ryhmät eivät eronneet merkittävästi toisistaan äidin ja lapsen vuorovaikutusmuuttujien, eikä lasta koskevien yleisarviointien osalta. Ryhmät eivät myöskään eronneet merkittävästi toisistaan jatkoanalyysijä varten vuorovaikutuksesta muodostettujen summamuuttujien ja niiden keskinäisiä suhteita kuvaavien muuttujien osalta. Äitien koulutus luokiteltiin seitsemään eri luokkaan yhdistämällä perus- ja jatkokoulutus (ka. 4.3, SD 1.5). Noin kolmasosa äideistä (27.1 %) kuului ammatillisen korkea-asteen tutkinnon tai lukion ja opistoasteen suorittaneisiin. Ylemmän yliopistoasteisen tutkinnon oli suorittanut 12.9 % äideistä. Peruskoulutuksen jälkeinen ammatillinen koulutus puuttui 7.1 % äideistä (taulukko 1). Jatkoanalyysijä varten koulutuksesta muodostettiin kaksiluokkainen muuttuja. Ensimmäiseen luokkaan (Koulutus 1.), jossa äidit olivat suorittaneet enintään lukion ja kouluasteisen tutkinnon, kuului 54.1 % äideistä (luokat 1-4). Toiseen luokkaan (Koulutus 2.), jossa äidit olivat suorittaneet vähintään ammatillisen korkea-asteen tutkinnon tai lukion ja opistoasteen, kuului 43,5 % äideistä (luokat 5-7).

TAULUKKO 1. Äidin koulutus

Koulutustaso	%
Taso 1	5.9
Taso 2	1.2
Taso 3	22.4
Taso 4	24.7
Taso 5	27.1
Taso 6	3.5
Taso 7	12.9

Taso 1: kansakoulu tai peruskoulu/keskikoulu

Taso 2: kansakoulu tai peruskoulu/keskikoulu ja tämän lisäksi korkeintaan yhden vuoden kestänyt kurssi

Taso 3: kansakoulu tai peruskoulu/keskikoulu ja tämän lisäksi kouluasteinen tutkinto tai lukio ja sen lisäksi korkeintaan vuoden kestänyt kurssi

Taso 4: lukio ja sen lisäksi kouluasteinen tutkinto

Taso 5: kansakoulu tai peruskoulu/ keskikoulu ja tämän lisäksi ammatillisen korkea-asteen tutkinto tai lukio ja sen lisäksi opistoaste

Taso 6: lukio ja sen lisäksi ammatillisen korkea-asteen tutkinto

Taso 7: kansakoulu tai peruskoulu/keskikoulu, lukio ja yliopistotasoinen tutkinto

2.2. Tutkimusmenetelmät

2.2.1. Kuvakorttien järjestämistehtävä

Äidin ja lapsen välistä vuorovaikutusta ongelmanratkaisutehtävässä tutkittiin analysoimalla videoituja kuvakorttien järjestelytehtäviä viiden vuoden tutkimuskäynnin yhteydessä. Tutkimustilanne toteutettiin psykologian laitoksen tutkimuslaboratoriossa, joka oli sisustettu kodinomaisesti. Tutkittavat olivat tehtävän suorittamisen aikana tutkimushuoneessa kahdestaan suorittaen tehtävän pöydän ääressä istuen. Viiden vuoden tutkimuskäynti kesti kokonaisuudessaan noin kaksi ja puoli tuntia, josta viimeiseksi sijoitetun vuorovaikutustehtävän osuus oli keskimäärin 10 minuuttia. Tutkimukseen kulunut aika kuitenkin vaihteli yksilöittäin. Tutkimuskäyntiin sisältyi myös tutkimuksen keskivaiheilla tutkijan ja tutkittavien välinen yhteinen välipala-

kahvitauko, jonka aikana lapsi sai myös halutessaan leikkiä. Tutkimustilanne videoitiin kankaalla peitetyn ikkunan kautta viereisestä huoneesta.

Äidin ja lapsen yhteisellä tehtävällä pyrittiin tutkimaan, kuinka äiti ohjaa lasta strukturoidussa ongelmanratkaisutehtävissä. Tutkimuksessa käytetty tehtävä muodostui kolmesta erillisestä sarjakuvatyypisestä osiosta, jossa kussakin oli kuusi värikästä piirrettyä korttia. Ennen kuvakorttien järjestämistehtävää äidille annettiin tehtävään liittyvä instruktio lapsen ollessa eri huoneessa. Äidille kerrottiin kyseessä olevan tehtävä, jossa lapsi saa toimia yhdessä hänelle tutun aikuisen kanssa. Äidille näytettiin kukin kolmesta sarjakuvasta valmiina ja selitettiin niihin liittyvä juoni (papukaijaa muistuttava Herra Vaaku seikkailee erilaisissa tilanteissa). Äidille sanottiin, että lapsen tarkoituksena on yrittää järjestää kortit juonelliseen järjestykseen. Äidille myös kerrottiin, että hän saa auttaa lasta haluamallaan tavalla niin paljon kuin katsoo tarpeelliseksi. Lopuksi pyydettiin vielä kertomaan ääneen sarjakuvan juoni ennen seuraavaan osioon siirtymistä. Tutkija antoi myös lapselle ohjeita tehtävän suorittamisesta äidin läsnäollessa. Lapselle kerrottiin kuvakorteissa olevan jokin hauska kommellus, jonka juonen lapsen tulisi löytää. Lapselle myös kerrottiin, että äiti saa auttaa häntä tarvittaessa. Äidin esittämiin kysymyksiin instruktio antamisen yhteydessä oli myös varauduttu. Esimerkiksi, jos äiti kysyi, onko tehtävässä yksi oikea ratkaisu, vastattiin, että periaatteessa korteista on mahdollista tehdä useitakin tarinoita, mutta tällä kertaa on tarkoituksena pyrkiä äidille näytettyyn juoneen.

Äidin ja lapsen toiminnan operationalisointi. Äidin ja lapsen toiminnan analysointiin käytettiin koodauslomaketta, joka mukaili Renshawn ja Gardnerin (1990) käyttämää koodaustapaa äidin ja lapsen yhteistehtävässä. Koodaustapa pohjautui teoriaan, jonka mukaan ongelmanratkaisutehtävässä prosessorientoituneet vanhemmat reagoivat lapsen tekemiin virheisiin epäsuorin ohjaustavoin ja tulosorientoituneet vanhemmat vastaavasti suorien ohjaustapojen avulla. Koodauslomakkeessa käytetyistä kahdestatoista äidin ja lapsen toimintaa kuvaavasta muuttujasta seitsemän vastasi Renshawn ja Gardnerin käyttämiä muuttujia. Eroja heidän käyttämäänsä koodaustapaan oli ei-kielellistä reagoimista mittaavien muuttujien kohdalla, eivätkä he myöskään koodanneet vanhemman antamaa palautetta. Lapsen reagoinnissa he eivät tarkastelleet lapsen tehtävään liittyviä kielteisiä ilmauksia. Koodauslomakkeeseen ei

myöskään otettu mukaan kaikkia Renshawn ja Gardnerin käyttämiä muuttujia. Tutkimuksessa olleiden kahden koodaajan väliset reliabiliteetit, jotka mitattiin Spearmanin korrelaatiokertoimien avulla, olivat korkeat (vaihteluväli 0.60-0.99). Ainoa poikkeus oli suora ei-kielellinen osoittaminen, jonka kohdalla korrelaatio oli vain 0.49.

Koodattavat muuttujat jakautuivat kahteen luokkaan, joista toisessa oli yhdeksän äidin ohjausta mittaavaa muuttujaa ja toisessa kolme lapsen reagoitua tarkastelevaa muuttujaa. Äitiä koskevat muuttujat oli jaoteltu lisäksi sen perusteella, kuuluiko muuttuja prosessi- vai tulorientoituneeseen lähestymistapaan ja oliko kyseessä kielellinen vai ei-kielellinen ohjaustapa. Lisäksi äidin toiminnasta erotettiin äidin lapselle antama palaute.

Äidin toiminnan analysointiin käytettiin seuraavia muuttujia:

Prossessorientoitunut lähestymistapa

1) Kielellinen ohjaus

1. Kysymys

Äiti pyytää tietoa tai esittää tietoa välittävän kysymyksen, esimerkiksi ”Mihin ne on menossa, kun niillä on reput selässä?”.

2. Tietoa välittävä lause

Äiti kertoo kuvasta/paikantaa, muttei suoraan kerro lapselle, mitä hänen tulee tehdä, esimerkiksi ”Katsopas tuolla sedällä on tulitikut kädessään”.

2) Ei-kielellinen ohjaus

3. Epäsuora osoittaminen ja sanallinen ohjaus

Äiti koskettaa tai osoittaa tiettyä korttia, mutta ei siirrä sitä itse oikeaan paikkaan ja osoittamiseen yhdistyy sanallinen ohjaus tai kysymys, esimerkiksi ”Mitäs jos alotettaisiin tästä?”.

Tulosorientoitunut lähestymistapa

1) Kielellinen ohjaus

4. Negaatio

Äiti ilmaisee, että lapsen toiminta tai vastaus on väärä, esimerkiksi ”Se ei tule siihen”.

5. Käsky

Äiti ilmaisee tarkan toiminnan, joka lapsen tulee seuraavaksi suorittaa, esimerkiksi ”Laita se sinne”.

2) Ei-kielellinen ohjaus

6. Suora ei-kielellinen osoittaminen

Lapsi katsoo sivusta, kun vanhempi näyttää/laittaa kortin suoraan oikeaan paikkaan.

7. Suora osoittaminen ja sanallinen ohjaus

Äiti näyttää/laittaa kortin suoraan oikeaan paikkaan samalla kysyen lapselta tai todeten jotakin odottamatta lapselta kuitenkin vahvistusta, esimerkiksi ”Tämä tulee seuraavaksi”.

Palaute

8. Palkitseva ja kohdistettu palaute

Äiti antaa palautetta lapselle tietystä oikeaan osuneesta tai muutoin erityisen hyvästä ratkaisusta, esimerkiksi ”Teit sen aivan oikein!”.

9. Toteava ja ylläpitävä palaute

Äiti myötäilee lapsen vastauksia ja toimia tarkoituksenaan välittää hyväksyntää lapsen teoille ja sitä kautta innoittaa lasta jatkamaan, esimerkiksi ”Joo, se tulee siihen”. Äidin äänensävy ja paino eivät ole kuitenkaan niin intensiivisiä kuin kohdistetussa palautteessa.

Lapsen toiminnan analysointiin käytettiin seuraavia muuttujia:

1. Suora vastaus vanhemman kysymykseen

2. Spontaani tehtävään liittyvä puhe

Lapsi kertoo itse asioita/tekee havaintoja korteista tai tekee ehdotuksia korttien järjestyksestä, esimerkiksi ”Sitten se heittää. Sitten se osuu”.

3. Kielteiset tehtävän suorittamiseen liittyvät ilmaukset

Lapsi kieltäytyy tehtävästä tai käskää vanhemman tehdä tehtävän, esimerkiksi ”Mä en jaksa. Tee sä tämä”.

Järjestämisvaiheen koodaus aloitettiin, kun korttisarja oli levitetty tai sitä parhaillaan levitettiin ja voitiin havaita, että tutkittavat ovat aloittaneet. Järjestämisvaiheen koodaus kussakin korttisarjassa lopetettiin, kun sarjakuva oli sekä vanhemman että lapsen mielestä valmis ja he alkoivat kertoa sarjakuvaan liittyvää tarinaa tai siirtyivät toiseen sarjakuvaan. Eri korttisarjojen välillä vanhemman ja lapsen aloitellessa seuraavaa sarjakuvaa ei myöskään koodattu ennen kuin kaikki kortit oli levitetty pöydälle tai voitiin selvästi havaita, että tutkittavat aloittivat. Useimmiten yksi koodausyksikkö oli sama kuin yksi yhtenäinen kommentti, joka voi olla lause, virke tai vain yksi sana. Kuitenkin, jos vanhempi esimerkiksi toisti sisällöllisesti samaa kysymystä yhä uudestaan hakien vastaukseksi lapselta yhtä tiettyä vastausta jättämättä lapselle tilaa vastata kysymysten välillä, kysymys koodattiin vain yhteen kertaan. Olennaista oli siis toistuvien ajallisesti toisiinsa välittömästi liittyvien kysymysten sama

sisältö. Sama sääntö toimi myös vastaavalla tavalla äidin muussa muodossa olevan toistamisen yhteydessä. Kun vanhempi samassa puheenvuorossa esitti sekä kysymyksen että tietoa välittävän lauseen (tai esimerkiksi käskyn), kumpikin koodattiin omaksi yksikökseen. Tehtävän kannalta epäolennaisia lauseita ei myöskään koodattu, kuten ”Ei ihan vielä mennä kotiin”. Ei-kielelliseksi ohjaukseksi ei myöskään koodattu sitä, jos vanhempi asetteli kortteja hieman tiiviimmäksi tai suurempaan järjestykseen kuitenkaan osoittamatta niitä merkityksellisesti. Lapsen puheesta ei myöskään koodattu sitä, jos hän suoraan toisti vanhemman sanat.

Lasta koskevien kolmen vuorovaikutusmuuttujan lisäksi lasta arvioitiin myös yleisarvioinnein Likert-tyyppisellä asteikolla (asteikko 1-5). Huomiota kiinnitettiin lapsen vireyteen/energisyysyteen, tehtävään keskittyneisyyteen ja yhteistoiminnallisuuteen (1= ominaisuutta ei ole; 5= ominaisuutta on jatkuvasti). Lisäksi vielä arvioitiin sitä, kuinka hyvin lapsen taidot tavoitettiin vuorovaikutustehtävässä. Tarkemmin yleisarviointien luokitukset on esitetty liitteessä 1. Tässä tutkimuksessa aineistoon otettiin mukaan vain ne lapset, joiden taidot tavoitettiin vähintään kohtalaisen luotettavasti (yleisarvioinnissa 3-5 saaneet).

Jatkoanalyysjä varten muodostettiin äidin ja lapsen kahdestatoista vuorovaikutusmuuttujasta kahdeksan summamuuttujaa: 1) Koko vuorovaikutuksen määrä, 2) Äidin reagoinnin määrä (tulos- ja prosessorientoituneet ohjaustavat sekä palautteen antaminen), 3) Lapsen reagoinnin määrä, 4) Prosessorientoituneen ohjauksen määrä, 5) Tulorientoituneen ohjauksen määrä, 6) Äidin antaman palautteen määrä, 7) Kielellisen ohjauksen määrä, 8) Ei-kielellisen ohjauksen määrä. Tämän lisäksi muodostettiin vielä kolme muuttujaa, jotka kuvaavat kahden summamuuttujan suhdetta toisiinsa: 1) Tulorientoituneen ohjauksen osuus prosessorientoituneesta ohjauksesta, 2) Ei-kielellisen ohjauksen osuus kielellisestä ohjauksesta, 3) Lapsen reagoinnin määrän osuus äidin reagoinnin määrästä.

3. TULOKSET

3.1. Vuorovaikutuksen kuvaus kuvakorttien järjestelytehtävässä

Äidin toiminnot. Kuvakorttien järjestelytehtävässä äiti voi ohjata lasta prosessi- ja tulosorientoitunein ohjaustavoin sekä antamalla palautetta. Taulukossa 2 on esitetty äidin toimintaa kuvaavien muuttujien minimi, maksimi, keskiarvo ja keskihajonnat. Graafisen tarkastelun ja Kolmogorov-Smirnovin testin mukaan useimmat äidin vuorovaikutusmuuttujat olivat jakaumaltaan vasemmalle vinoja. Vinous ei kuitenkaan ollut huomattavaa, koska muuttujat olivat yksihuippuisia. Äidin vuorovaikutusmuuttujista parhaiten normaalijakaumaa noudattivat kysymykset sekä tietoa välittävät lauseet.

Äidin toiminnoissa jokaista prosessorientoitunutta ohjaustapaa oli keskimäärin enemmän kuin yhtäkään tulosorientoitunutta ohjaustapaa. Eniten äidit ohjasivat lasta kysymysten avulla (ka. 22.26). Toiseksi eniten äidit käyttivät tietoa välittäviä lauseita sekä epäsuoraa osoittamista ja sanallista ohjausta (ks. taulukko 2). Tulosorientoituneista ohjaustavoista äidit käyttivät eniten suoraa osoittamista ja sanallinen ohjausta (ka. 3.04). Toiseksi yleisimmät tulosorientoituneet ohjaustavat äideillä olivat suora ei-kielellinen osoittaminen sekä käskyt. Kaikista vähiten äidit ohjasivat lasta negatioiden avulla. Palautetta antaessaan äidit käyttivät useammin toteavaa ja ylläpitävää palautetta kuin palkitsevaa ja kohdistettua palautetta. Äitien välillä oli suuria eroja erityisesti prosessorientoituneiden ohjaustapojen käytön ja palautteen antamisen välillä, mikä näkyi laajoina vaihteluväleinä. Suurimmat vaihteluvälit olivat toteavassa ja ylläpitävässä palautteessa (1-85) sekä epäsuorassa osoittamisessa ja sanallisessa ohjaamisessa (0-64).

Graafisen tarkastelun ja Kolmogorov-Smirnovin testin perusteella vuorovaikutusta kuvaavista summamuuttujista suurin osa noudatti likimain normaalijakaumaa. Ei-kielellisen ohjauksen määrää kuvaava muuttuja oli vasemmalle vino, mutta yksihuippuinen. Myöskin summamuuttujien keskinäisiä suhteita kuvaavat muuttujat olivat vasemmalle vinoja ja yksihuippuisia. Lapsen reagoinnin osuutta äidin

reagoinnista kuvaava muuttuja oli kuitenkin likimain normaalisti jakautunut. Äidit reagoivat huomattavasti enemmän kielellisesti (ka. 60.12) kuin ei-kielellisesti (ka. 17.58). Ei-kielellisen ohjauksen osuus kielellisestä ohjauksesta oli keskimäärin 43.38 %. Tarkasteltaessa äitien reagoimisen kokonaismäärää siinä voitiin havaita olevan paljon yksilöllistä vaihtelua (ka. 77.69; vaihteluväli 9-205). Myös lasten reagoinnin määrä vaihteli paljon yksilöittäin (ka. 31.20; 2-96). Keskimäärin lapsen reagoinnin osuus äidin reagoinnista oli 46.84 %. Äitien havaittiin eroavan toisistaan myös palautteen annon määrässä (ka. 22.48; 1-109). Proessorientoituneiden ohjaustapojen käyttö (ka. 47.82) oli puolestaan paljon yleisempää kuin tulosorientoituneiden ohjaustapojen käyttö (ka. 7.39). Äidin tulosorientoituneiden ohjaustapojen osuus proessorientoituneista ohjaustavoista oli keskimäärin 21.87 %.

TAULUKKO 2. Äidin toimintaa kuvaavat vuorovaikutusmuuttujat (N=85)

Muuttuja	Minimi	Maksimi	Keskiarvo	Keskihajonta
Kysymys a)	3	53	22.26	11.64
Tietoa välittävä lause a)	0	43	12.88	7.91
Epäsuora osoittaminen ja sanallinen ohjaus a)	0	64	12.68	13.06
Negaatio b)	0	6	.80	1.33
Käsky b)	0	17	1.69	2.76
Suora ei-kielellinen osoittaminen b)	0	12	1.86	2.53
Suora osoittaminen ja sanallinen ohjaus b)	0	17	3.04	3.60
Palkitseva, kohdistettu palaute	0	31	5.54	6.81
Toteava ja ylläpitävä palaute	1	85	16.94	13.15

a) proessorientoitunut ohjaustapa; b) tulosorientoitunut ohjaustapa

Lapsen toiminnot. Kuvakorttien järjestelytilanteessa lapset voivat reagoida suoralla vastauksella äidin kysymykseen, spontaanilla tehtävään liittyvällä puheella sekä

kielteisillä tehtävän suorittamiseen liittyvillä ilmauksilla. Taulukossa 3 on esitetty lapsen toimintaa kuvaavien kolmen vuorovaikutusmuuttujan minimi, maksimit, keskiarvot sekä keskihajonnat. Graafisen tarkastelun sekä Kolmogorov-Smirnovin testin perusteella lapsen reagointia kuvaavat muuttujat olivat yksihuippuisia ja vasemmalle vinoja. Yleisarviointeihin perustuvat lapsen energisyyttä, tehtävään keskittyneisyyttä ja yhteistoiminnallisuutta kuvaavat muuttujat olivat oikealle vinoja, mutta kuitenkin yksihuippuisia. Lapsen taitojen tavoittamista kuvakorttien järjestelytehtävässä mittaava muuttuja oli myös yksihuippuinen ja oikealla vino. Kaikista eniten lapset reagoivat suoraan vastaamalla äidin kysymykseen (ka. 18.93). Toiseksi eniten lapset reagoivat spontaanilla tehtävään liittyvällä puheella. Kaikista vähiten lapsen toiminnoissa oli kielteisiä tehtävään liittyviä ilmauksia. Yksilölliset erot lasten välillä tulivat esille laajoina vaihteluväleinä erityisesti suorien vastausten sekä spontaanin tehtävään liittyvän puheen määrässä. Lapsen taidot kuvakorttien järjestelytehtävässä kyettiin tavoittamaan hyvin (ka. 4.25). Lapset saivat myös korkeita arvoja vireys/energisyudessa (ka. 3.78), tehtävään keskittyneisyudessa (ka. 4.21) sekä yhteistoiminnallisuudessa (ka. 4.39). Yksilöllistä vaihtelua esiintyi kuitenkin myös näissäkin muuttujissa.

TAULUKKO 3. Lapsen toimintaa kuvaavat vuorovaikutusmuuttujat (N=85)

Muuttuja	Minimi	Maksimi	Keskiarvo	Keskihajonta
Suora vastaus	1	73	18.93	13.15
Spontaani puhe	0	40	10.88	10.86
Kielteiset ilmaukset	0	9	1.39	2.08

3.2. Muuttujien väliset yhteydet

Äidin ja lapsen vuorovaikutusmuuttujien välisiä yhteyksiä tarkasteltiin Spearmanin korrelaatiokertoimien avulla. Muuttujien väliset interkorrelaatiot on esitetty taulukossa 4, johon on myös lisätty tarkasteltaviksi muuttujiksi äidin koulutus sekä lapsen sukupuoli.

Prosessi- ja tulosorientoituneiden ohjaustapojen väliset yhteydet. Äidin prosessorientoituneista ohjaustavoista positiivisesti keskenään erittäin merkitsevästi korreloivat kysymykset ja tietoa välittävät lauseet ($r = .63$). Äidin tulosorientoituneista ohjaustavoista merkitsevä negatiivinen korrelaatio oli käskyjen sekä suoran osoittamisen ja sanallisen ohjauksen välillä (ks. taulukko 4). Prosessi- ja tulosorientoituneiden ohjaustapojen välillä ei ollut montaa merkitsevää korrelaatiota. Erittäin merkitsevä negatiivinen korrelaatio oli epäsuoran osoittamisen ja sanallisen ohjauksen sekä suoran ei-kielellisen osoittamisen välillä. Erittäin merkitsevä positiivinen korrelaatio löytyi puolestaan epäsuoran osoittamisen ja sanallisen ohjauksen sekä suoran osoittamisen ja sanallisen ohjauksen väliltä.

Palautteen yhteydet prosessi- ja tulosorientoituneisiin ohjaustapoihin. Äidin antaman palkitsevan ja kohdistetun sekä toteavan ja ylläpitävän palautteen välillä oli voimakas positiivinen korrelaatio ($r = .72$). Äidin antamasta palautteesta sekä palkitseva ja kohdistettu että toteava ja ylläpitävä palaute korreloivat kumpikin erittäin merkitsevästi kaikkiin äidin prosessorientoituneisiin ohjaustapoihin (ks. taulukko 4). Kumpikin palaute korreloi positiivisesti kysymyksiin ja tietoa välittäviin lauseisiin, mutta negatiivisesti epäsuoraan osoittamiseen ja sanalliseen ohjaukseen. Sekä palkitseva ja kohdistettu palaute ($r = -.41$) että toteava ja ylläpitävä palaute ($r = -.35$) korreloivat tulosorientoituneista ohjaustavoista erittäin merkitsevästi negatiivisesti suoraan osoittamiseen ja sanalliseen ohjaukseen. Kumpikin palaute korreloi kuitenkin positiivisesti suoraan ei-kielelliseen osoittamiseen.

Lapsen reagoinnin yhteydet prosessi- ja tulosorientoituneisiin ohjaustapoihin sekä äidin antamaan palautteeseen. Lapsen tuottama spontaani tehtävään liittyvä puhe korreloi merkitsevästi negatiivisesti äidin esittämiin kysymyksiin (ks. taulukko 4), mutta erittäin merkitsevästi positiivisesti se korreloi äidin epäsuoraan osoittamiseen ja sanalliseen ohjaukseen ($r = .41$). Tulosorientoituneisiin ohjaustapoihin kuuluva suora ei-kielellinen osoittaminen oli erittäin merkitsevästi negatiivisesti yhteydessä lapsen vastauksiin sekä spontaaniin tehtävään liittyvään puheeseen. Lapsen spontaani tehtävään liittyvä puhe oli erittäin merkitsevästi negatiivisesti yhteydessä kumpaankin

Taulukko 4. Muuttujien interkorrelaatiot

Muuttuja	Proessorit. (1-3)			Tulosot. (4-7)			Palaute(8-9)			Lapsen reag. (10-12)			Koul. Sp.	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Kysymys	1.0													
2. Tietoa välitt. lause	.63***	1.0												
3. Epäsuora os. ja sanall. ohj.	-.09	.01	1.0											
4. Negaatio	.07	.04	.12	1.0										
5. Käsky	-.15	-.17	-.04	.18	1.0									
6. Suora ei-kielinen os.	.02	-.03	-.41***	-.01	.10	1.0								
7. Suora os. ja sanall. ohj.	-.18	-.07	.44***	.18	-.30**	-.15	1.0							
8. Kohdistettu palaute	.47***	.39***	-.61***	-.09	.06	.31**	-.41***	1.0						
9. Ylläpitävä palaute	.64***	.53***	-.42***	.11	.01	.22*	-.35***	.72***	1.0					
10. Suora vastaus	.41***	.28**	.38***	.04	-.12	-.41***	.17	-.05	.16	1.0				
11. Spontaani puhe	-.32**	-.20	.41***	-.20	.03	-.39***	.17	-.50***	.42***	.12	1.0			
12. Kielteiset ilmaukset	.09	.10	-.24*	.01	.09	.22*	-.11	.18	.28**	.03	-.28*	1.0		
13. Äidin koulutus (7 luokkaa)	.14	.09	-.03	.15	-.03	-.05	.05	.04	.19	.16	.06	-.03	1.0	
14. Lapsen sukupuoli	-.09	-.14	.03	.12	.04	.16	.13	-.14	-.04	.01	-.10	.10	.07	1.0

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

äidin antamaan palautteen muotoon. Lapsen kielteiset tehtävän suorittamiseen liittyvät ilmaukset olivat negatiivisesti yhteydessä äidin prosessorientoituneista ohjaustavoista epäsuoraan osoittamiseen ja sanalliseen ohjaukseen ja tulosorientoituneista ohjaustavoista positiivisesti yhteydessä suoraan ei-kielelliseen osoittamiseen. Merkitsevä positiivinen yhteys lapsen kielteisillä tehtävän suorittamiseen liittyvillä ilmauksilla oli puolestaan toteavaan ja ylläpitävään palautteeseen.

Lasta koskevien yleisarviointien yhteydet prosessi- ja tulosorientoituneisiin ohjaustapoihin, äidin antamaan palautteeseen sekä lapsen reagointiin. Äidin ja lapsen vuorovaikutusmuuttujien yhteyksiä tarkasteltiin myös lapsesta tehtyihin yleisarviointeihin. Yleisarvioinnit eivät olleet merkitsevästi yhteydessä prosessorientoituneisiin ohjaustapoihin tai äidin antamaan palautteeseen. Lasta koskevien yleisarviointien ja tulosorientoituneiden ohjaustapojen välillä sen sijaan merkitseviä yhteyksiä oli, mutta yhteydet eivät olleet kovin voimakkaita. Negatiot korreloivat melkein merkitsevästi negatiivisesti sekä lapsen energisyyteen ($r = -.27, p = .013$) että lapsen yhteistoiminnallisuuteen ($r = -.24, p = .027$). Vanhemman suora ei-kielellinen osoittaminen korreloi negatiivisesti lapsen energisyyteen ($r = -.31, p = .004$) ja tehtävään keskittyneisyyteen ($r = -.28, p = .011$). Lasta koskevat yleisarvioinnit olivat luonnollisesti yhteydessä lapsen vuorovaikutusmuuttujiin. Lapsen tehtävän suorittamiseen liittyvät kielteiset ilmaukset olivat negatiivisesti yhteydessä lapsen energisyyteen ($r = -.31, p = .004$), tehtävään keskittyneisyyteen ($r = -.22, p = .043$) sekä yhteistoiminnallisuuteen ($r = -.41, p = .000$). Vastaavasti lapsen spontaani tehtävään liittyvä puhe oli melkein merkitsevästi positiivisesti yhteydessä lapsen energisyyteen ($r = .24, p = .030$) ja yhteistoiminnallisuuteen ($r = .25, p = .023$).

Äidin ja lapsen vuorovaikutusta kuvaavien summamuuttujien keskinäiset yhteydet sekä yhteydet lasta koskeviin yleisarviointeihin. Prosessorientoituneen ohjauksen määrän ja äidin antaman palautteen määrän välillä oli merkitsevä positiivinen yhteys ($r = .28, p = .009$) (ks. taulukko 5). Lapsen reagoinnin määrä oli merkitsevästi positiivisesti yhteydessä äidin prosessorientoituneen ohjauksen määrään ($r = .32, p = .003$), mutta negatiivisesti tulosorientoituneen ohjauksen määrään ($r = -.29, p = .007$). Äidin ei-kielellisen ohjauksen ja kielellisen ohjauksen määrä korreloivat keskenään merkitsevästi negatiivisesti ($r = -.30, p = .005$). Lapsen reagoinnin määrä oli

Taulukko 5. Summamuuttujien, lasta koskevien yleisarviointien, lapsen sukupuolen sekä äidin koulutuksen (7 luokkaa) väliset interkorrelaatiot

Muuttuja	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Vuorovaikutuksen määrä	1.0												
2. Äidin reagoinnin määrä	.87***	1.0											
3. Lapsen reagoinnin määrä	.54***	.11	1.0										
4. Prossessor. ohjaus	.87***	.86***	.32**	1.0									
5. Tulosor. ohjaus	-.14	-.01	-.29**	.11	1.0								
6. Palautteen määrä	.49***	.67***	-.16	.28**	-.18	1.0							
7. Kielellinen ohjaus	.71***	.86***	-.03	.59***	-.16	.88***	1.0						
8. Ei-kielellinen ohjaus	.42*	.15	.33**	.44***	.34***	-.49***	-.30**	1.0					
9. Lapsen energisyys	-.08	-.21	.23*	-.19	-.45***	-.08	-.08	-.20	1.0				
10. Lapsen keskittyneisyys	.07	.01	.16	.01	-.42***	.10	.13	-.13	.78***	1.0			
11. Lapsen yhteistoiminnall.	.01	-.08	.17	-.03	-.25*	-.11	-.07	.04	.67***	.65***	1.0		
12. Lapsen sukupuoli	-.08	-.05	-.10	-.05	.19	-.06	-.11	.10	-.25*	-.14	.00	1.0	
13. Äidin koulutus	.18	.13	.15	.12	-.02	.14	.14	-.01	.16	.15	.19	.07	1.0

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

merkitsevästi positiivisesti yhteydessä äidin ei-kielellisen ohjauksen määrään ($r = .33$, $p = .002$). Lähemmin lapsen reagoitua koskevia yksittäisiä muuttujia tarkasteltaessa tuli esille, että kielellisen ohjauksen ja kielteisten ilmauksien välillä oli melkein merkitsevä positiivinen yhteys ($r = .22$, $p = .042$). Äidin kielellisen ohjauksen määrä oli myös erittäin merkitsevästi negatiivisesti yhteydessä lapsen spontaaniin tehtävään liittyvään puheeseen ($r = -.43$, $p = .000$). Lapsen energisyys ($r = -.45$, $p = .000$), tehtävään keskittyneisyys ($r = -.42$, $p = .000$) sekä yhteistoiminnallisuus ($r = -.25$, $p = .024$) ovat kaikki negatiivisesti yhteydessä äidin tulosorientoituneen ohjauksen määrään.

Vuorovaikutusmuuttujien sekä lasta koskevien yleisarviointien yhteydet lapsen sukupuoleen ja äidin koulutukseen. Korrelaatiotarkasteluissa äidin koulutuksesta on käytetty 7-luokkaista koulutusmuuttujaa (ks. taulukko 4). Suuntaa antava yhteys havaittiin äidin koulutuksen ja ylläpitävän palautteen välillä siten, että ($r = .19$, $p = .079$) pidemmän koulutuksen saaneet käyttivät enemmän ylläpitävää palautetta. Lasta kuvaavista yleisarvioinneista lapsen energisyys oli melkein merkitsevästi negatiivisesti yhteydessä lapsen sukupuoleen siten, että ($r = -.25$, $p = .024$) tytöt olivat poikia energisempiä. Lisäksi lapsen yhteistoiminnallisuuden ja äidin koulutuksen välillä oli suuntaa antava positiivinen yhteys siten, että ($r = .19$, $p = .094$) enemmän koulutettujen ryhmään kuuluvat lapset olivat yhteistoiminnallisempia kuin vähemmän koulutettujen ryhmään kuuluvat.

Äidin ja lapsen vuorovaikutusta kuvaavien summamuuttujien sekä niiden keskinäisiä suhteita kuvaavien muuttujien yhteydet lapsen sukupuoleen ja äidin koulutukseen. Suuntaa antava positiivinen yhteys löytyi lapsen sukupuolen ja tulosorientoituneen ohjauksen määrän väliltä siten, että ($r = .19$, $p = .085$) äidit ohjasivat poikia tulosorientoituneemmin kuin tyttöjä (ks. taulukko 5). Myös äidin koulutuksen ja koko vuorovaikutuksen määrän välillä oli suuntaa antava positiivinen yhteys siten, että ($r = .18$, $p = .099$) pidemmin koulutettujen äitien ja lasten välillä oli enemmän vuorovaikutusta kuin lyhyemmin koulutettujen äitien ja lasten. Kahden summamuuttujan keskinäistä suhdetta toisiinsa kuvaavista muuttujista yksikään ei korreloinut merkitsevästi lapsen sukupuoleen tai äidin koulutukseen. Suuntaa antava positiivinen yhteys löytyi kuitenkin lapsen sukupuolen ja tulosorientaation osuutta

proessorientaatiosta kuvaavan muuttujan väliltä siten, että ($r = .19$, $p = .079$) pojilla tulorientoituneen ohjauksen osuus oli tyttöjä suurempi.

3.3. Vuorovaikutus kuvakorttien järjestelytehtävässä lapsen sukupuolen ja äidin koulutuksen mukaan

Tyttöjen ja poikien sekä äitien koulutuksen välisiä eroja vuorovaikutusmuuttujissa tarkasteltiin kaksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Äidin koulutusta tarkasteltiin kaksiluokkaisen koulutusmuuttujan avulla, joka jakoi äidit karkeasti vähän ja paljon koulutusta saaneisiin (ks. kappale 2.1.). Kaksisuuntaista varianssianalyysiä käytettiin ryhmien välisten erojen tarkasteluun myös lapsesta tehtyjen yleisarviointien, vuorovaikutusmuuttujista muodostettujen summamuuttujien sekä niiden välisiä suhteita kuvaavien muuttujien kohdalla. Lisäksi tyttöjen ja poikien keskiarvoja tarkasteltiin erikseen t-testien avulla äitien kahdessa koulutusluokassa, jotta kaksisuuntaisessa varianssianalyysissä mahdollisesti esille tulevien yhdysvaikutusten suunta voitaisiin selvittää. Taulukossa 6 on esitetty lapsen sukupuolen ja äidin koulutuksen välillä olevat yhdysvaikutukset vuorovaikutusmuuttujissa sekä äidin ja lapsen vuorovaikutusta kuvaavissa summamuuttujissa.

TAULUKKO 6. Lapsen sukupuolen ja äidin koulutuksen väliset yhdysvaikutukset vuorovaikutusmuuttujissa sekä vuorovaikutusta kuvaavissa summamuuttujissa

Muuttuja	Koulutus 1. a)				Koulutus 2. b)				F-arvo	Sig.
	tytöt		pojat		tytöt		pojat			
	ka.	SD	ka.	SD	ka.	SD	ka.	SD		
Lapsen vastauk.	14.22	8.93	18.52	10.15	24.59	17.03	19.20	14.89	2.94	0.09
Lapsen spont.	11.26	12.75	10.52	8.59	16.18	13.61	6.90	6.77	3.26	0.08
Suora ei-kielell.	2.22	3.26	1.91	1.98	0.82	1.19	2.40	2.95	2.82	0.10
Vuorovaikutus	97.87	24.09	104.00	35.26	130.41	57.12	107.40	34.68	2.98	0.09
Lapsen reagointi	26.52	15.93	30.65	12.36	41.82	22.29	27.45	16.75	6.22	0.02

a) enintään lukio ja kouluasteinen tutkinto; b) vähintään ammatillinen korkea-aste tai lukio ja opistoaste

3.3.1. Äidin ja lapsen vuorovaikutusmuuttujat sekä lasta koskevat yleisarvioinnit

Lapsen sukupuoli. Tyttöjen ja poikien väliset erot äidin prosessi- ja tulosorientoituneissa ohjaustavoissa, palautteen antamisessa sekä lapsen omassa reagoimisessa on esitetty taulukossa 7 keskiarvojen, keskihajontojen sekä kaksisuuntaisesta varianssianalyysistä saatujen F-arvojen ja niiden merkitsevyystasojen avulla (lapsen sukupuolen omavaikutukset). Tyttöjen ja poikien keskiarvot eivät eronneet toisistaan merkitsevästi yhdessä äidin prosessi- ja tulosorientoituneessa ohjaustavassa, eikä kummassakaan äidin antamassa palautteen muodossa. Tyttöjen ja poikien välinen reagoititapojen ero tuli esille spontaanissa tehtävään liittyvässä puheessa, jota tytöillä esiintyi enemmän kuin pojilla ($F(1,83) = 4.48, p < .05$). Spontaanin tehtävään liittyvän puheen kohdalla oli myös suuntaa antava yhdysvaikutus lapsen sukupuolen ja äidin koulutuksen välillä ($F(1,83) = 3.26, p < .10$) (ks. taulukko 6). T-testien perusteella pidemmän koulutuksen saaneiden äitien tytöillä oli spontaania tehtävään liittyvää puhetta enemmän (ka.16.18) kuin lyhyemmän koulutuksen saaneiden (ka. 11.26). Pojilla tilanne oli vastaavasti toisinpäin (Koulutus 1., ka. 10.52; Koulutus 2., ka. 6.90). Koulutusluokkien väliset erot sekä tytöillä että pojilla eivät kuitenkaan yltäneet merkitseviksi. Muiden lapsen reagoimista kuvaavien muuttujien osalta tytöt ja pojat eivät eronneet merkitsevästi.

Myös lasta koskevia yleisarviointiin perustuvia muuttujia ja lapsen sukupuolen omavaikutuksia sekä mahdollisia lapsen sukupuolen ja äidin koulutuksen välisiä yhdysvaikutuksia tarkasteltiin kaksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Tytöt ja pojat eivät eronneet toisistaan merkitsevästi tehtävään keskittyneisyyden (tytöt, ka. 4.30; pojat, ka. 4.14), eikä yhteistoiminnallisuuden (tytöt, ka. 4.37; pojat, ka. 4.42) osalta. Tyttöjen ja poikien välillä eroa sen sijaan oli energisyyden kohdalla tyttöjen (ka. 3.95) ollessa poikia (ka. 3.60) hieman energisempiä ($F(1,83) = 4.57, p < .05$).

TAULUKKO 7. Tyttöjen ja poikien väliset erot vuorovaikutusmuuttujissa

Muuttuja	Tytöt		Pojat		F-arvo	Sig.
	ka.	SD	ka.	SD		
Kysymys	22.80	10.98	21.86	12.43	0.17	0.68
Tietoa välittävä lause	14.00	9.01	11.77	6.80	2.22	0.14
Epäsuora osoittaminen ja sanallinen ohjaus	12.83	14.00	13.12	12.31	0.00	0.98
Negaatio	0.68	1.29	0.95	1.40	0.70	0.40
Käsky	1.53	2.45	1.88	3.10	0.32	0.58
Suora ei-kielellinen osoittaminen	1.63	2.66	2.14	2.46	1.29	0.26
Suora osoittaminen ja sanallinen ohjaus	2.63	3.36	3.42	3.89	1.00	0.32
Palkitseva ja kohdistettu palaute	5.55	6.26	4.95	6.36	0.15	0.70
Toteava ja ylläpitävä palaute	17.05	14.19	16.33	11.86	0.15	0.70
Lapsen suora vastaus	18.63	13.82	18.84	12.43	0.04	0.85
Lapsen spontaani puhe	13.35	13.18	8.84	7.92	4.48	0.04
Lapsen kielteiset ilmaukset	1.05	1.69	1.49	2.10	1.00	0.32

Äidin koulutus. Taulukossa 8 on esitetty äidin kahden koulutusluokan väliset erot äidin ja lapsen vuorovaikutusmuuttujissa keskiarvojen, keskihajontojen sekä kaksisuuntaisesta varianssianalyysistä saatujen F-arvojen ja niiden merkitsevyystasojen avulla (äidin koulutuksen omavaikutukset). Eri koulutusryhmien välillä ei ollut merkitseviä eroja yhdessäkään prosessi- tai tulosorientoituneessa ohjaustavassa. Eri koulutusryhmien väliltä löytyi kuitenkin suuntaa antava ero toteavan ja ylläpitävän palautteen kohdalla. Enemmän koulutusta saaneet äidit antoivat lapselle jonkin verran enemmän toteavaa ja ylläpitävää palautetta kuin vähemmän koulutusta saaneet äidit ($F(1,83) = 3.41, p < .10$). Eri koulutusryhmät eivät myöskään eronneet paljoa toisistaan lapsen reagoinnin osalta. Suuntaa antava tulos löytyi kuitenkin lapsen vastausten kohdalla siten, että enemmän koulutusta saaneiden äitien lapset vastasivat jonkin verran

enemmän kuin vähemmän koulutusta saaneiden äitien lapset ($F\{1,83\}= 3.83, p< .10$). Kaksisuuntaisen varianssianalyysin perusteella lapsen vastausten määrässä havaittiin lapsen sukupuolen ja äidin koulutuksen välinen yhdysvaikutus ($F\{1,83\}= 2.94, p< .10$) (ks. taulukko 6). Tyttöjen ja poikien välinen keskiarvovertailu (t-testit) äidin kahdessa koulutusluokassa osoitti, että enemmän koulutusta saaneiden äitien työtöt (ka. 24.59) vastasivat useammin kuin vähemmän koulutusta saaneiden äitien työtöt (ka. 14.22), ($t\{38\}= -2.50, p< .05$). Pojilla vastausten lukumäärä oli lähes sama sekä vähän (ka. 18.52) että paljon (ka. 19.20) koulutusta saaneiden äitien ryhmissä. Lapsen sukupuolen ja äidin koulutuksen väliltä löytyi myös suuntaa antava yhdysvaikutus suorassa ei-kielellisessä osoittamisessa, vaikka lapsen sukupuolella ja äidin koulutuksella ei omavaikutusta ollutkaan ($F\{1,83\}= 2.82, p< .10$) (ks. taulukko6). Keskiarvovertailujen perusteella tyttöjen ryhmässä vähemmän koulutusta saaneet äidit käyttivät suoraa ei-kielellistä osoittamista useammin (ka. 2.22) kuin enemmän koulutusta saaneet äidit (ka. 0.82), ($t\{29,28\}= 1.89, p< .10$). Poikia puolestaan ohjattiin lähes saman verran sekä lyhyemmän (ka. 1.91) että pidemmän (ka. 2.40) koulutuksen saaneiden ryhmässä. Tarkasteltaessa eri koulutusluokkien eroja lapsen energisyyden, tehtävään keskittyneisyyden ja yhteistoiminnallisuuden osalta voitiin havaita, että lyhyemmän ja pidemmän koulutuksen saaneiden äitien lapset eivät eroa toisistaan merkittävästi näiden muuttujien osalta.

TAULUKKO 8. Äidin koulutuksen mukaiset erot vuorovaikutusmuuttujissa (2-luokkainen koulutusmuuttuja)

Muuttuja	Koulutus 1. a)		Koulutus 2. b)		F-arvo	Sig.
	ka.	SD	ka.	SD		
Kysymys	21.41	11.17	23.43	12.38	0.63	0.43
Tietoa välittävä lause	11.93	6.54	13.97	9.42	1.66	0.20
Epäsuora osoittaminen ja sanallinen ohjaus	12.26	11.30	13.86	15.10	0.34	0.56
Negaatio	0.61	1.11	1.08	1.57	2.47	0.12
Käsky	1.46	2.34	2.03	3.27	0.78	0.38
Suora ei-kielellinen osoittaminen	2.07	2.67	1.68	2.42	0.66	0.42
Suora osoittaminen ja sanallinen ohjaus	2.98	3.60	3.11	3.75	0.01	0.92
Palkitseva ja kohdistettu palaute	5.26	6.65	5.22	5.87	0.00	0.98
Toteava ja ylläpitävä palaute	14.37	9.94	19.54	15.61	3.41	0.07
Lapsen suora vastaus	16.37	9.70	21.68	15.92	3.83	0.05
Lapsen spontaani puhe	10.89	10.75	11.16	11.33	0.08	0.79
Lapsen kielteiset ilmaukset	1.33	1.78	1.22	2.10	0.08	0.78

a) enintään lukio ja kouluasteinen tutkinto; b) vähintään ammatillinen korkea-aste tai lukio ja opistoaste

3.3.2. Äidin ja lapsen vuorovaikutusta kuvaavat summamuuttujat sekä niiden suhteelliset osuudet

Lapsen sukupuoli. Taulukossa 9 on kuvattu tyttöjen ja poikien väliset erot summamuuttujissa keskiarvojen, keskihajontojen sekä kaksisuuntaisesta varianssianalyysistä saatujen F-arvojen ja niiden merkitsevyydestä avulla (sukupuolen omavaikutukset). Äidin ja lapsen vuorovaikutusta kuvaavasta kahdeksasta summamuuttujasta lapsen sukupuolella oli vaikutusta ainoastaan äidin käyttämän tulosorientoituneen ohjauksen määrään ja tässäkin tapauksessa tulos oli vain suuntaa

antava ($F\{1,83\}= 3.53, p< .10$). Äidit käyttivät tulosorientoituneita ohjaustapoja hieman enemmän ohjatesaan poikia kuin tyttöjä. Tytöt ja pojat erosivat merkitsevästi toisistaan summamuuttujien välisiä suhteita kuvaavista kolmesta muuttujasta ainoastaan tulosorientoituneen ohjauksen osuutta prosessorientaatiosta kuvaavassa muuttujassa ($F\{1,83\}= 4.47, p< .05$). Pojilla tulosorientoituneiden ohjaustapojen osuus prosessorientoituneista ohjaustavoista oli suurempi kuin tytöillä (tytöt, ka. 15.49 %; pojat, ka. 28.03 %).

TAULUKKO 9. Tyttöjen ja poikien väliset erot äidin ja lapsen vuorovaikutusta kuvaavissa summamuuttujissa

Muuttuja	Tytöt		Pojat		F-arvo	Sig.
	ka.	SD	ka.	SD		
Vuorovaik. määrä	111.70	43.95	105.58	34.62	1.00	0.32
Äidin reagointi	78.68	35.99	76.42	28.83	0.22	0.64
Lapsen reagointi	33.03	20.14	29.16	14.48	1.91	0.17
Prossessor. ohjaus	49.63	24.82	46.74	20.63	0.56	0.46
Tulosor. ohjaus	6.45	4.52	8.40	5.29	3.53	0.06
Palautteen määrä	22.60	18.70	21.28	16.89	0.17	0.68
Kielellinen ohjaus	61.60	33.40	57.74	31.80	0.43	0.51
Ei-kielellinen ohjaus	17.08	15.25	18.67	13.56	0.19	0.67

Äidin koulutus. Äidin koulutusluokkien erot summamuuttujissa on esitetty taulukossa 10 keskiarvojen, keskihajontojen ja kaksisuuntaisesta varianssianalyysistä saatujen F-arvojen ja niiden merkitsevyytasojen avulla. Eri koulutusluokat eivät eronneet toisistaan merkitsevästi suurimmassa osassa summamuuttujia. Suurin kahden koulutusluokan välinen ero oli vuorovaikutuksen kokonaismäärää kuvaavassa summamuuttujassa ($F\{1,83\}= 4.53, p< .05$). Pidemmän koulutuksen saaneiden äitien ja heidän lapsiensä välillä oli enemmän vuorovaikutusta kuin lyhyemmän koulutuksen saaneiden äitien ja heidän lastensa välillä (Koulutus 1., ka. 100.93; Koulutus 2., ka. 117.97). Kaksisuuntaisen varianssianalyysin perusteella voitiin myös havaita, että vuorovaikutuksen kokonaismäärässä lapsen sukupuolella ja äidin koulutuksella on suuntaa antava yhdysvaikutus ($F\{1,83\}= 2.98, p< .10$) (ks. taulukko 6). Tyttöjen ja

poikien välinen keskiarvovertailu (t-testit) osoitti, että pidemmän koulutuksen saaneiden äitien ja tyttöjen (ka. 130.41) välillä oli enemmän vuorovaikutusta kuin lyhyemmän koulutuksen saaneiden äitien ja tyttöjen (ka. 97.87) välillä ($t_{20.23} = -2.21$, $p < .05$). Äitien ja poikien välillä oli puolestaan lähes saman verran vuorovaikutusta kummassakin koulutusluokassa (Koulutus 1., ka. 104.00; Koulutus 2., ka. 107.40). Toinen summamuuttuja, josta löytyi eroa koulutusluokkien välillä oli äidin reagoinnin määrä. Tulos oli kuitenkin merkitsevyydeltään vain suuntaa antava ($F_{1,83} = 2.80$, $p < .10$). Pidemmän koulutuksen saaneet äidit reagoivat hieman enemmän kuin lyhyemmän koulutuksen saaneet äidit. Vaikka lapsen reagoinnin määrää kuvaavan muuttujan kohdalla lapsen sukupuolella eikä äidin koulutuksella kummallakaan ollut omavaikutusta, niin silti niiden välillä voitiin havaita yhdysvaikutus ($F_{1,83} = 6.22$, $p < .05$) (ks. taulukko 6). Tyttöjen ja poikien välinen keskiarvovertailu (t-testit) osoitti pidemmin koulutettujen äitien tyttöjen (ka. 41.82) reagoivan enemmän kuin lyhyemmin koulutettujen äitien tyttöjen (ka. 26.52), ($t_{38} = -2.54$, $p < .05$). Kummassakin koulutusluokassa pojat reagoivat kuitenkin lähes saman verran (Koulutus 1., ka. 30.65; Koulutus 2., ka. 27.45). Tarkasteltaessa koulutusluokkien välisiä eroja summamuuttujien keskinäisiä suhteita kuvaavissa muuttujissa havaittiin, että eri koulutusluokkin kuuluneet äidit eivät eronneet toisistaan merkitsevästi yhdessäkään muuttujassa.

TAULUKKO 10. Äidin koulutuksen mukaiset erot äidin ja lapsen vuorovaikutusta kuvaavissa summamuuttujissa

Muuttuja	Koulutus 1. a)		Koulutus 2. b)		F-arvo	Sig.
	ka.	SD	ka.	SD		
Vuorovaik. määrä	100.93	30.02	117.97	47.12	4.53	0.04
Äidin reagointi	72.35	26.97	83.92	37.28	2.80	0.10
Lapsen reagointi	28.59	14.25	34.05	20.53	2.66	0.11
Proessor. ohjaus	45.61	18.80	51.27	26.62	1.45	0.23
Tulosor. ohjaus	7.11	4.59	7.89	5.51	0.35	0.55
Palautteen määrä	19.63	15.41	24.76	20.02	1.77	0.19
Kielellinen ohjaus	55.04	28.07	65.27	36.78	2.16	0.15
Ei-kielellinen ohjaus	17.30	13.23	18.65	15.76	0.17	0.68

a) enintään lukio ja kouluasteinen tutkinto; b) vähintään ammatillinen korkea-aste tai lukio ja opistoaste

4. POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella äidin koulutuksen yhteyttä hänen käyttämiinsä ohjaustapoihin ja erityisesti prosessi- ja tulorientoituneiden ohjaustapojen määrään. Lisäksi tutkittiin, ohjaavatko äidit tyttöjä ja poikia eri tavoin sekä, onko äidin ja lapsen vuorovaikutuskäyttäytymisessä äidin koulutuksen ja lapsen sukupuolen välisiä yhdysvaikutuksia. Tutkimuksessa käytettiin kuvakorttien järjestelytehtävää, jossa äidille kerrottiin, että tavoitteena on tarkastella lapsen toimintaa hänelle tutun aikuisen kanssa. Äidin ja lapsen vuorovaikutuksen tarkastelun taustalla oli luokitusrunko, jota Renshaw ja Gardner (1990) käyttivät vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen kuvailuun ongelmanratkaisutehtävässä. Laajemmin tutkimuksen taustalla toimivat kognitiivisen lähestymistavan käsitteelliset mallit (esim. Sigel, 1986; Sigel & McGillicuddy-DeLisi, 1984), kuten myös systeemiset mallit (Belsky, 1981, 1984; Gerris, 1990) sekä Baconin ja Ashmoren (1986) kognitiivis-affektiivinen malli, jotka ottavat huomioon vanhempi-lapsi vuorovaikutukseen vaikuttavat useat eri tekijät.

Tutkimustuloksista nousi erityisesti esille, että sekä lapsen sukupuoleen että äidin koulutukseen yhteydessä olevat erot olivat melko vähäisiä (vrt. Johnson & Martin, 1985; Sigel & McGillicuddy-DeLisi, 1984). Lisäksi tutkimustuloksissa korostui, että usein äidin koulutuksen vaikutus äidin ja lapsen vuorovaikutuskäyttäytymiseen oli riippuvainen lapsen sukupuolesta. Toisin sanoen äidin koulutuksella ja lapsen sukupuolella oli interaktioita vuorovaikutuskäyttäytymisessä. Useimmiten äidin koulutus näyttäisi vaikuttavan nimenomaan tyttöjen toimintoihin sekä äitien tapaan ohjata tyttöjä (esim. Zegiob & Forehand, 1975).

Äidin ja lapsen vuorovaikutusta kuvaavat keskeiset piirteet. Äidit ohjasivat huomattavasti enemmän lapsen omalle ajattelulle tilaa jättävien prosessorientoituneiden ohjaustapojen avulla kuin tulorientoituneiden ohjaustapojen, sekä reagoivat enemmän kielellisesti kuin ei-kielellisesti. Osaltaan prosessorientoituneiden ohjaustapojen ja kielellisen reagoimisen suosiminen voi kertoa sosiaalisen suotavuuden vaikutuksesta: äiti pyrkii antamaan tutkimustilanteessa mahdollisimman myönteisen kuvan omasta toiminnastaan. Äidit reagoivat lapsia

enemmän. Sekä äitien että lasten reagoinnin määrässä esiintyi kuitenkin myös paljon yksilöllistä vaihtelua. Eniten äidit ohjasivat prosessorientaatioon kuuluvien kysymysten avulla ja vähiten tulosorientaatioon kuuluvien negaatioiden avulla. Lapset puolestaan reagoivat eniten suoraan vastaamalla äidin kysymykseen (ks. Renshaw & Gardner, 1990), mikä oli luonnollista, koska äidit ohjasivat eniten juuri kysymysten avulla. Vähiten lapset reagoivat kielteisillä tehtävän suorittamiseen liittyvillä ilmauksilla sekä olivat energisiä, tehtävään keskittyneitä ja yhteistoiminnallisia. Lapsen taidot myös saavutettiin luotettavasti kuvakorttien järjestelytehtävässä. Lapsen reagoinnin perusteella tutkimukseen valittu kuvakorttien järjestelytehtävä näyttäisi olleen lapsen kannalta mielenkiintoinen värikkäine sarjakuvamaisine ominaisuuksineen sekä myös vaatimustasoltaan lapsen taidoille sopiva.

Tutkimustuloksissa tuli esille myös vuorovaikutuksen kaksisuuntaisuus (ks. Rasku-Puttonen, 1988). Kun lapsi itse reagoi vain vähän, eikä ollut energinen sekä reagoi kielteisesti, äiti joutui toimimaan direktiivisesti, jotta tehtävä saatiin suoritetuksi. Kuten myös Farran ja Haskins (1980) toteavat, äidin kontrolloivat toiminnot olivat riippuvaisia lapsen omasta käyttäytymisestä, eikä niinkään äidin alhaisesta sosioekonomisesta asemasta, joka yleensä tutkimuksissa on liitetty äidin direktiivisyyteen. Lapset reagoivat positiivisesti äidin ohjauksessa prosessorientoituneiden ohjaustapojen avulla sekä ei-kielellisten ohjaustapojen korostuessa äidin ohjauksessa. Myös ei-kielellinen osoittaminen sanalliseen ohjaukseen yhdistettynä voi olla lapsen näkökulmasta tehtävän suorittamista helpottava tapa verrattuna esimerkiksi pelkkiin kysymyksiin, jotka vaativat lapselta paljon psyykkisiä toimintoja (ks. Sigel & Kelley, 1988). Äitien sensitiivisyyteen viittaa se, että lapsen suhtautuessa negatiivisesti tehtävän suorittamiseen äidit yrittävät palautetta antamalla kannustaa lasta osallistumaan.

Äidin koulutuksen yhteydet vuorovaikutukseen. Äidin koulutuksen yhteydet vuorovaikutukseen olivat voimakkaimmillaankin vain tilastollisesti melkein merkitseviä. Pidemmän koulutuksen saaneiden äitien ja lasten välillä havaittiin enemmän vuorovaikutusta kuin lyhyemmän koulutuksen saaneiden äitien ja lasten (Zegiob & Forehand, 1975). Lisäksi vuorovaikutuksen kokonaismäärässä havaittiin äidin koulutuksen ja lapsen sukupuolen välinen suuntaa antava yhdysvaikutus:

vuorovaikutus oli runsaampaa pidemmän koulutuksen saaneiden äitien ja tyttöjen välillä kuin lyhyemmän koulutuksen saaneiden äitien ja tyttöjen. Tämän perusteella on luonnollista, että myös pidemmän koulutuksen saaneiden äitien työt reagoivat enemmän kuin lyhyemmän koulutuksen saaneiden äitien työt. Suuntaa antava yhdysvaikutus äidin koulutuksen ja lapsen sukupuolen välillä lapsen vastauksissa osoitti, että äidin pidempi koulutus oli yhteydessä suurempaan lasten vastausten määrään vain tytöillä, kun pojat puolestaan vastasivat lähes saman verran äidin koulutuksesta riippumatta. Runsaamman reagoinnin yhteydestä pidempään koulutukseen kertoi myös suuntaa antava tulos pidemmin koulutettujen äitien suuremmasta reagoinnin määrästä. Edellisiä tuloksia tukevat myös Hoff-Ginsberg ja Tardif (1995), joiden mukaan useat tutkimukset osoittavat korkeammassa sosioekonomisessa asemassa olevien äitien puhuvan enemmän ja saavan myös enemmän aikaa puhetta lapsissa kuin alemmassa sosioekonomisessa asemassa olevien äitien. Tässä tutkimuksessa koulutukseen yhteydessä olevista tekijöistä korostui vuorovaikutuksen määrä, mikä aiemmista tutkimuksista vastaa eniten Farranin ja Haskinsin (1980) tuloksia: äidin direktiiviset toiminnot ovat riippumattomia sosioekonomisesta asemasta, mutta äidin tiettyjen toimintojen määrät ovat yhteydessä sosioekonomiseen asemaan.

Vuorovaikutuksen määrän lisäksi äidin koulutus oli suuntaa antavasti yhteydessä myös joihinkin yksittäisiin äidin ohjaustapoihin. Suuntaa antavia viitteitä saatiin myös siitä, että pidemmän koulutuksen saaneiden äitien lapset olivat yhteistoiminnallisempia kuin lyhyemmin koulutettujen äitien lapset. Aiempia tutkimustuloksia mukaillen (Laosa, 1978, 1980) pidemmän koulutuksen saaneet äidit antoivat lapsilleen enemmän toteavaa ja ylläpitävää palautetta kuin vähemmän koulutusta saaneet äidit.

Suorassa ei-kielellisessä osoittamisessa (tulosorientaatio) löytyi äidin koulutuksen ja lapsen sukupuolen välinen suuntaa antava yhdysvaikutus, jonka mukaan lyhyemmän koulutuksen saaneet äidit ohjasivat tyttöjä useammin suoran ei-kielellisen osoittamisen avulla kuin pidemmän koulutuksen saaneiden tyttöjen äidit. Tätä tulosta tukevat myös Zegib ja Forehand (1975), joiden mukaan alemmaan sosiaaliluokkaan yhteydessä oleva äitien direktiivisyys ja kontrolloivuus tulevat esille erityisesti tyttöjen kanssa toimiessa.

Lapsen sukupuolen yhteydet vuorovaikutukseen. Äidit ohjasivat poikia tulosorientoituneemmin kuin tyttöjä. Poikia ohjattiin suhteessa enemmän kuin tyttöjä negatiivisten, käskyjen, suoran ei-kielellisen osoittamisen sekä suoran osoittamisen ja sanallisen ohjauksen avulla. Äidin direktiivisyyden ja kontrolloivuuden kohdistuminen vastakkaista sukupuolta olevaan lapseen ei saa tukea aiemmista etäännyttämisstrategioita koskevista tutkimustuloksista, joissa puolestaan ei-direktiivisiä korkean tason etäännyttämisstrategioita käytettiin useammin vastakkaista sukupuolta olevan lapsen kanssa (McGillicuddy-DeLisi, 1988; Sigel & McGillicuddy-DeLisi, 1984).

Tässä tutkimuksessa saadut tulokset koskien lapsen sukupuolen yhteyksiä vuorovaikutukseen saavat tukea Rasku-Puttosen (1988) tutkimustuloksista siten, että myös hänellä sukupuoleen yhteydessä olevat erot olivat vain vähäisiä. Lapsen sukupuoleen yhteydessä olevia eroja äitien käyttäytymisessä ei ollut muita kuin tulosorientoituneen ohjauksen kohdalla. Muut lapsen sukupuoleen yhteydessä olevat erot olivat lapsen omaa toimintaa mittaavissa muuttujissa. Rasku-Puttosen johtopäätös lapsen sukupuoleen yhteydessä olevista eroista oli, että äidit ovat vaativampia samaa sukupuolta olevaa lasta kohtaan (tytöille henkisiin toimintoihin liittyviä vaatimuksia enemmän kuin pojille) ja kohtelevat varovaisemmin vastakkaista sukupuolta olevaa lasta (esimerkiksi äidit tekivät kysymyksiä ja ehdotuksia tehtävän ratkaisemiseksi enemmän pojille kuin tytöille). Näin Rasku-Puttosen tulokset näyttäisivät tukevan tämän tutkimuksen tuloksia vain osittain: tulosorientoituneiden ohjaustapojen kohdistaminen erityisesti pojille ei kerro poikien varovaisesta kohtelusta, mutta viittaa kuitenkin siihen, että tytöille asetetaan enemmän henkisiin toimintoihin liittyviä vaatimuksia kuin pojille.

Spontaania tehtävään liittyvää puhetta esiintyi enemmän tytöillä kuin pojilla (Coates, 1986). Äidin koulutuksen ja lapsen sukupuolen välillä oli myös suuntaa antava yhdysvaikutus spontaanissa tehtävään liittyvässä puheessa. Pidemmin koulutettujen äitien tytöt puhuivat spontaanisti enemmän kuin lyhyemmin koulutettujen äitien tytöt, mutta poikien kohdalla asia oli päinvastoin. Tytöt olivat myös poikia energisempiä. Tyttöjen energisyyttä verrattuna poikiin ja heidän suurempaa spontaanin puheen määrää voi osaksi selittää tutkimuksessa käytetyn tehtävän luonne. Vaikka tehtävä oli

pyrityt suunnittelemaan kumpaakin sukupuolta samalla tavalla kiinnostavaksi, on silti mahdollista, että kielellistä vuorovaikutusta korostava tehtävä suosi kielellisesti varhaiskypsempää tyttöä (Halpern, 1986). Kuvakorttien järjestelytehtävän sijasta esimerkiksi rakennustehtävän käyttäminen tutkimuksessa olisi voinut saada aikaan erilaisia tuloksia lapsen energisyyden ja aktiivisen osallistumisen osalta, mikä puolestaan mahdollisesti olisi vaikuttanut äidin tarpeeseen toimia direktiivisesti eri sukupuolten kohdalla.

Poikien vähäisempi energisyys verrattuna tyttöihin voi olla yksi tekijä, jonka takia äidit ohjasivat poikia enemmän tulosorientoitunein tavoin kuin tyttöjä. Muuttujien interkorrelaatioiden tarkastelu osoitti, että kun lapsi ei ollut energinen, äiti käytti ohjauksessaan enemmän tulosorientoituneita ohjaustapoja kuin lapsen ollessa energinen. Vastaavasti kun lapsi itse reagoi paljon, äiti käytti vähemmän tulosorientoituneita ohjaustapoja. Koska tytöt puhuivat spontaanisti enemmän kuin pojat, äitien ei tarvinnut ohjata heitä yhtä direktiivisesti kuin poikia. Lapsen sukupuoleen yhteydessä olevat äidin ohjaustavat eivät mahdollisesti olekaan seurausta äidin representationaalisen ajattelun alueella kokemasta tiettyyn sukupuoleen kohdistuvasta sosiaalistamisvastuusta (vrt. McGillicuddy-DeLisi, 1988), vaan ohjaustavat voivat riippua lapsen omasta toiminnasta (Farran & Haskins, 1980), kuten jo äidin koulutuksen ja kontrolloivien toimien yhteydessä todettiin.

Tutkimustuloksiin vaikuttavia tekijöitä sekä jatkotutkimusehdotuksia. Tutkittavat kuuluivat Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen Varhainen kielen kehitys ja geneettinen dysleksiariski -tutkimusprojektiin, jossa tutkittavia seurataan syntymästä kouluikänsä saakka. On mahdollista, että tutkimuksen intensiivisyys ja kielellisiin tekijöihin painottuminen valikoi jonkin verran tutkimukseen mukaan lähteviä. Tämä voi näkyä vanhempien keskimääräistä suurempana valveutumisena ja kiinnostuksena suhteessa kielellisiin asioihin, joka saattaa puolestaan heijastua vanhemman ja lapsen väliseen kielelliseen vuorovaikutukseen vähentäen ryhmien välisiä eroja.

Vaikka useat aiemmat tutkimukset (Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995; Johnson & Martin, 1985; Kloth ym., 1998; Laosa, 1978, 1980; McGillicuddy-DeLisi, 1988; Rasku-Puttonen, 1987a, 1988; Zegiob & Forehand, 1975) osoittavat vanhemman direktiivisyyden yhteyden alempaan sosioekonomiseen asemaan ja lyhyempään

koulutukseen, tässä tutkimuksessa ei tätä yhteyttä havaittu. Rasku-Puttosen (1987a, 1988) tutkimuksia lukuunottamatta kyseisissä tutkimuksissa ei ole käytetty suomalaista aineistoa, joten eri maiden toisistaan poikkeavat koulutusjärjestelmät voivat osaltaan selittää erilaisia tuloksia koulutuksen yhteyksistä äitien direktiivisyyteen. Suomessa eri koulutusryhmien välisiä eroja tasoittaa oppivelvollisuuden takaama peruskoulutus, joka pyrkii antamaan samat tiedolliset valmiudet ja lähtökohdat kaikille. Koulutusjärjestelmä on nykyisin myös suhteellisen joustava, eikä ole harvinaista, että ihmiset koulutautuvat uudelleen myöhemmälläkin iällä joko kokonaan uuteen tutkintoon tai täydentävät tutkintoaan esimerkiksi avoimessa yliopistossa yliopistollisin arvosanoin. Näin koulutus muuttujana ei ole kovinkaan pysyvä, vaan siinä voi tapahtua muutoksia vielä perhe-elämän perustamisen jälkeenkin.

Myös tutkimuksessa käytetyt suhteellisen rajatut muuttujat saattoivat osaltaan vaikuttaa siihen, miksi ryhmien välisiä eroja ei paljoakaan tullut esille. Esimerkiksi Suomalaista aineistoa tarkastellut Rasku-Puttonen (1987a), joka käytti tutkimuksessaan tarkempaa ilmaisujen erittelyä, havaitsi vanhemman koulutuksen pituuden olevan yhteydessä vanhemman käyttämään kommunikaatiotyyliin. Tutkimustuloksia rajasi lisäksi myös se, että vuorovaikutuksen tunneilmastoa kuvaavaa ei-kielellistä viestintää, kuten hymyjä, ei ollenkaan tarkasteltu.

Kuvakorttien järjestämistehtävän sijoittaminen viimeiseksi viiden vuoden tutkimuskäyntiä saattoi myös vaikuttaa tutkimustuloksiin. Tämän ikäiselle lapselle mahdollisesti ilta-aikaan ja tarhapäivän jälkeen oleva noin kahden ja puolen tunnin pituinen tutkimuskäynti on voimia vievä keskittymistä vaativine tehtävineen. Äidin ohjaustapojen koodaus perustui kuitenkin näkemykseen tulokseen ja prosessiin suuntautuneista äideistä, jonka mukaan tehtävän lopputulokseen keskittyvä äiti ohjaa lasta direktiivisin keinoin (Renshaw & Gardner, 1990). Näkemyksen mukaan direktiivinen ohjaus ei ole lapsen kannalta toivottavaa, koska se ei jätä tilaa lapsen omalle ajattelulle. On kuitenkin mahdollista, että lapsen väsymisen huomioiva äiti ohjaa lasta tarkoituksella direktiivisesti, jotta tehtävä saataisiin mahdollisimman nopeasti suoritettua ja lapsi pääsisi pian kotiin. Tällöin direktiivisten ohjaustapojen käyttäminen ei heijastakaan äidin tulossuuntautuneisuutta vaan paremminkin kertoo äidin sensitiivisyydestä suhteessa lapsen tarpeisiin. Renshawn ja Gardnerin (1990)

tavoin äidin haastattelu tehtävän tulkinnan saamiseksi olisi selkeyttänyt äidin toiminnan taustalla olevia todellisia motiiveja.

Vaikka vuorovaikutusta koodanneiden kahden henkilön väliset reliabiliteetit olivat yleensä ottaen hyvät, rajan teko kahden eri orientaatiota heijastavan muuttujan välille ei silti ollut täysin yksiselitteistä. Ero suoran ei-kielellisen osoittamisen ja sanallisen ohjauksen (tulosorientaatio) sekä epäsuoran osoittamisen ja sanallisen ohjauksen (proessorientaatio) välillä ei ollut aina selkeä. Tutkittavasta ei aina ollut mahdollista varmasti sanoa, odottiko hän lapseltaan vahvistusta, ennen kuin itse siirsi kortin oikealle paikalle. Muuttujien välisten yhteyksien tarkastelu antoi myös viitteitä siitä, että nämä kaksi erillisiksi luokiteltua ohjaustapaa ovatkin yksi yhtenäisempi tapa, eivätkä ne niinkään heijasta eri orientaatiota. Kun äiti itse laittaa kortin oikealle paikalle samalla todeten tai kysyen lapselta jotakin odottamatta kuitenkaan lapselta vahvistusta, niin lapsen kielellinen huomioiminen kertoo äidin yrityksestä saada lapsi osallistumaan, vaikka hän ei jaksaisikaan odottaa lapsen reagoimista ennen omaa toimimistaan. Edellisistä kahdesta ohjaustavoista eroittuikin suora ei-kielellinen osoittaminen (tulosorientaatio), jossa äiti itse laittaa kortin suoraan oikealle paikalle selittämättä lapselle mitenkään toimintaansa.

Tulevaisuudessa lapsen sukupuolen yhteyksiä äiti-lapsi vuorovaikutukseen tarkastelevissa tutkimuksissa olisi tarpeellista käyttää useita erilaisia tehtäviä, kuten esimerkiksi Rasku-Puttonen (1988) on tehnyt. Näin tyttöjen ja poikien mahdollisesti erilaisten mielenkiinnon kohteiden vaikutus saataisiin vakioiduksi ja eri sukupuoliin yhteydessä olevat äitien ohjaustapojen erot tulisivat esille. Äidin koulutukseen ja lapsen sukupuoleen yhteydessä olevien erojen selvittämiseksi tulisi myös tarkastella lapsen oman kielellisen kyvykkyyden vaikutusta vanhemman ohjaustyyliin (ks. Pellegrini ym., 1985). On mahdollista, että vanhemmat käyttävät kielellisesti lahjakkaampien lasten kanssa vähemmän suoraa sekä kognitiivisesti vaativampaa kieltä ja opetusstrategioita kuin kielellisesti vähemmän lahjakkaampien lasten kanssa. Lisäksi jotta vuorovaikutuksen luonne saataisiin mahdollisimman hyvin esille, tulevaisuudessa ilmaisujen erittelyn tulisi olla tarkempaa ja myös tunneilmastoa kuvaava ei-kielellinen viestintä tulisi ottaa huomioon.

LÄHTEET

Bacon, M. K., & Ashmore, R. D. (1986). A consideration of the cognitive activities of parents and their role in the socialization process. Teoksessa R. D. Ashmore & D. M. Brodzinsky (toim.), *Thinking about the family: Views of parents and children* (s. 3-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Belsky, J. (1981). Early human experience: A family perspective. *Developmental Psychology*, 17 (1), 3-23.

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55 (1), 83-96.

Bruner, J. (1983). *Child's talk*. New York: Norton.

Coates, J. (1986). *Women, men and language. A sociolinguistic account of sex differences in language*. Hong Kong: Longman.

Davidson, P. M. (1992). The role of social interaction in cognitive development: A propaedeutic. Teoksessa J. Valsiner & L. T. Winegar (toim.), *Children's development within social context: Volume 1. Metatheory and theory* (s. 19-37). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Farran, D. C. & Haskins, R. (1980). Reciprocal influence in the social interactions of mothers and three-year-old children from different socioeconomic backgrounds. *Child Development*, 51, 780-791.

Garton, A. F. (1992). *Social interaction and the development of language and cognition. Essays in developmental psychology*. Hove (UK): Lawrence Erlbaum.

Gerris, J. R. M. (1990). Research of parent-child interactions within a system-ecological process model of family. Teoksessa W. Koops, J. L. van der Linden, P. C. M. Molenaar, J. J. F. Schroots & H. J. G. Soppe (toim.), *Developmental psychology behind the dikes* (s. 195-210). The Netherlands, Delft: Uitgeverij Eburon.

Halpern, D. F. (1986). *Sex differences in cognitive abilities*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hoff-Ginsberg, E. & Tardif, T. (1995). Socioeconomic status and parenting. Teoksessa M. H. Bornstein (toim.), *Handbook of parenting: Volume 2. Biology and ecology of parenting* (s. 161-188). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Johnson, J. E. & Martin, C. (1985). Parents' beliefs and home learning environments: effects on cognitive development. Teoksessa I. E. Sigel (toim.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children* (s. 25-50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kloth, S., Janssen, P., Kraaimaat, F. & Brutton, G. J. (1998). Communicative styles of mothers interacting with their preschool-age children: a factor analytic study. *Journal of Child Language*, 25 (1), 149-168.

Kochanska, G., Kuczynski, L. & Radke-Yarrow, M. (1989). Correspondence between mothers' self-reported and observed child-rearing practices. *Child Development*, 60, 56-63.

Laakso, M.-L. (1993). Vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen tutkimusmenetelmistä. *NMI-Bulletin*, 3 (2), 2-11.

Laosa, L. M. (1978). Maternal teaching strategies in Chicano families of varied educational and socioeconomic levels. *Child Development*, 49, 1129-1135.

Laosa, L. M. (1980). Maternal teaching strategies in Chicano and Anglo-American families: The influence of culture and education on maternal behavior. *Child Development*, 51, 759-765.

McGillicuddy-DeLisi, A. V. (1982a). Parental beliefs about developmental processes. *Human Development*, 25, 192-200.

McGillicuddy-DeLisi, A. V. (1982b). The relationship between parents' beliefs about development and family constellation, socioeconomic status, and parents' teaching strategies. Teoksessa L. M. Laosa & I. E. Sigel (toim.), *Families as learning environments for children* (s.261-299). New York: Plenum Press.

McGillicuddy-DeLisi, A. V. (1988). Sex differences in parental teaching behaviors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34 (2), 147-162.

McNaughton, S. & Leyland, J. (1990). The shifting focus of maternal tutoring across different difficulty levels on a problem-solving task. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 147-155.

Pellegrini, A. D., Brody, G. H. & Sigel, I. E. (1985). Parents' teaching strategies with their children: The effects of parental and child status variables. *Journal of Psycholinguistic Research*, 14 (6), 509-521.

Pulkkinen, L. (1994). Millaista lastenkasvatusta nykytutkimus suosittelee. Teoksessa J. Virkki (toim.), *Ydinperheistä yksilöllistyviin perheisiin*, (s. 26-45). Juva: WSOY.

Rasku-Puttonen, H. (1987a). Patterns of adult-child communication in a problem-solving task. *University of Jyväskylä, Reports from the Department of Psychology*, 292.

Rasku-Puttonen, H. (1987b). Parent-child communication as a function of parental education, sex of parent and child and situational factors. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 261-281.

Rasku-Puttonen, H. (1987c). Mothers' and fathers' communication with their preschool-aged children in experimental sessions. *University of Jyväskylä, Reports from the Department of Psychology*, 288.

Rasku-Puttonen, H. (1988). Communication between parents and children in experimental situations. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 65.

Renshaw, P. D. & Gardner, R. (1990). Process versus product task interpretation and parental teaching practice. *International Journal of Behavioral Development*, 13 (4), 489-505.

Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Oxford (UK): Blackwell.

Sigel, I. E. (1982). The relationship between parental distancing strategies and the child's cognitive behavior. Teoksessa L. M. Laosa & I. E. Sigel (toim.), *Families as learning environments for children* (s. 47-86). New York: Plenum Press.

Sigel, I. E. (1986). Reflections on the belief-behavior connection: Lessons learned from a research program on parental belief systems and teaching strategies. Teoksessa R. D. Ashmore & D. M. Brodzinsky (toim.), *Thinking about the family: Views of parents and children* (s. 35-65). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sigel, I. E. (1990). Journeys in serendipity: The development of the distancing model. Teoksessa I. E. Sigel & G. H. Brody (toim.), *Methods of family research: Biographies of research projects. Volume 1: Normal families*, (s.87-120). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sigel, I. E. & Kelley, T. D. (1988). A cognitive developmental approach to questioning. Teoksessa J. T. Dillon (toim.), *Questioning and discussion: A multidisciplinary study*, (s. 105-134). Norwood, NJ: Ablex.

Sigel, I. E. & McGillicuddy-DeLisi, A. V. (1984). Parents as teachers of their children: A distancing behavior model. Teoksessa A. D. Pellegrini & T. D. Yawkey (toim.), *The development of oral and written language in social contexts*, (s.71-92). Norwood, NJ: Ablex.

Sigel, I. E., Stinson, E. T. & Flaucher, J. (1991). Socialization of representational competence in the family: The distancing paradigm. Teoksessa L. Okagaki & R. J. Sternberg (toim.), *Directors of development. Influences on the development of children's thinking*, (s. 121-144). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Stone, C. A. (1993). What is missing in the metaphor of scaffolding? Teoksessa E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (toim.), *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development* (s.169-183). New York: Oxford University Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Wood, D. (1980). Teaching the young child: Some relationships between social interaction, language, and thought. Teoksessa D. R. Olson (toim.), *The social foundations of language and thought* (s. 280-296). New York: W. W. Norton.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Zegiob, L. E. & Forehand, R. (1975). Maternal interactive behavior as a function of race, socioeconomic status, and sex of the child. *Child Development*, 46, 564-568.

Tutkimuksen luotettavuus, onnistuneisuus lapsen taitojen heijastelijana

- 1 = Lapsen taidot tavoitettiin huonosti
- 2 = Lapsen taidot tavoitettiin vain osittain
- 3 = Lapsen taidot tavoitettiin kohtalaisen luotettavasti
- 4 = Lapsen taidot tavoitettiin luotettavasti
- 5 = Lapsen taidot tavoitettiin erittäin luotettavasti

Vireys/energisyys

- 1 = On jatkuvasti väsyneen tai haluttoman oloinen
- 2 = On enimmäkseen väsyneen oloinen; vain kerran tai pari osoittaa eloisuutta tai virkeyttä/energisyyttä
- 3 = Eloisa tai virkeä/energinen puolet ajasta; puolet ajasta väsyneen oloinen
- 4 = Tyypillisesti eloisia tai virkeä/energinen; muutaman kerran osoittaa väsyneisyyttä
- 5 = Jatkuvasti eloisia tai virkeä/energinen

Keskittyneisyys tehtäviin

- 1 = Huomio ei lainkaan tehtävissä; ei keskity
- 2 = Huomio enimmäkseen muualla kuin tehtävissä; osoittaa keskittymistä vain kerran pari
- 3 = Puolet ajasta huomio muualla kuin tehtävissä
- 4 = Huomio tehtävissä suurimman osan ajasta; keskittymisen puutetta kerran tai pari
- 5 = Huomio jatkuvasti tehtävissä

Yhteistoiminnallisuus

- 1 = Jatkuvasti vastustelelee ehdotuksia tai pyyntöjä
- 2 = Tyypillisesti vastustelelee ehdotuksia tai pyyntöjä; kerran tai pari toimii yhteistyössä
- 3 = Vastustelelee ehdotuksia tai pyyntöjä puolet ajasta; yhteistyössä puolet ajasta
- 4 = Tyypillisesti toimii yhteistyössä; kerran tai pari vastustelelee
- 5 = Jatkuvasti toimii yhteistyössä