

VANHEMPIEN ODOTUSTEN JA USKOMUSTEN YHTEYS
LAPSEN VARHAISEN KOULUVAIHEEN
SUORITUSMOTIVAATIOON JA LUKUTAIDON

Maria Ruotsalainen

Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma

Syksy 2008

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ruotsalainen, M. 2008. Vanhempien odotusten ja uskomusten yhteys lapsen varhaisen kouluvaiheen suoritustietämykseen ja lukutaitoon. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma, xx sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ja vertailla äitien ja isien lapsensa suoriutumista ja kyvykkyyttä koskevia uskomuksia sekä niiden yhteyksiä lapsen välttävän suoritusstrategian käyttöön ja lapsen lukutaitoon esiopetuksessa sekä ensimmäisellä luokalla. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös mahdollisia lapsen sukupuoleen liittyviä eroja vanhempien uskomuksissa. Uskomuksista olivat tarkastelun kohteena vanhempien odotukset lapsensa suoriutumisesta esiopetuksessa ja myöhemmin koulussa sekä vanhempien uskomukset lapsen kyvykkyydestä ja toisaalta ponnistelun tarpeesta luku- ja kirjoitustaidon alueella. Tutkimus on osa Alkuportaati - seuranta tutkimusta (Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla), jossa lapsia seurataan esiopetusvuodesta neljännen luokan loppuun. Tässä tutkimuksessa käytetty osa-aineisto käsitti 475 lasta ja heidän vanhempansa. Tutkimusmenetelminä käytettiin vanhemmille ja esiopettajille suunnattuja kyselylomakkeita sekä lasten yksilö- ja ryhmätestejä. Aineiston keruu tapahtui vuosina 2007–2008 lasten ollessa esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla.

Tutkimustulosten mukaan äitien ja isien suoriutumisodotusten ja kyvykkyyssuskomusten taso eivät eronneet vahvasti lukuun ottamatta isien vahvempia uskomuksia lapsensa tarpeesta ponnistella lukemisvalmiuksien suhteen. Sekä äitien että isien odotukset ja uskomukset olivat kuitenkin selvästi vahvempi tyttöjen kuin poikien suoriutumisen suhteen. Vanhempien odotusten ja uskomusten havaittiin olevan vahvasti yhteydessä sekä esiopettajan arvioimaan lapsen välttelystrategian käyttöön että lapsen lukutaitoon kaikkina kolmena mittausajankohtana. Äitien lapsen suoriutumiseen kohdistamat odotukset ennustivat lapsen lukutaitoa ensimmäisen kouluvuoden keväällä sen jälkeen kun sekä lapsen esiopetusvuoden lukutaidon taso että kyvykkyyssuskomukset oli otettu mallissa huomioon. Isien kohdalla puolestaan suoriutumisodotusten sijaan lapsen lukutaidon valmiuksien koskevat kyvykkyyssuskomukset ennustivat lapsen ensimmäisen luokan kevään lukutaitoa. Regressioanalyysissä havaittiin myös, että vanhempien suoriutumisodotukset selittivät lapsen ensimmäisen luokan kevään lukutaidon tasoa kun aiempi taitotaso oli otettu huomioon, mutta esiopettajan arviolle lapsen tehtävää välttelevän suoritusstrategian käytöstä ei jäänyt selitysastetta vanhempien suoriutumisodotusten jälkeen.

AVAINSANAT: motivaatio, suoritusstrategiat, tehtävän välttely, vanhempien uskomukset, vanhempien odotukset, lukemaan oppimien

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	MOTIVAATION YHTEYDET OPPIMISEEN.....	6
	2.1 Motivaation tutkimus	6
	2.2 Tehtävämotivaatio	11
3	VANHEMPIEN LAPSEENSA KOHDISTAMAT USKOMUKSET JA LAPSEN SUORIUTUMINEN.....	18
	3.1 Vanhempien odotuksiin ja uskomuksiin vaikuttavat tekijät.....	18
	3.2 Vanhempien odotusten ja uskomusten merkitys strategioiden kehittymisessä	22
	3.3 Koulutyötä tukevan vanhempien osallistumisen merkitys.....	23
4	TUTKIMUSONGELMAT	26
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
	5.1 Tutkittavat	27
	5.2 Menetelmät.....	29
	5.3 Aineiston analyysi	31
6	TULOKSET	33
7	POHDINTA.....	43
	7.1 Tulosten tarkastelua.....	43
	7.2 Tutkimuksen merkitys, luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	46
	LÄHTEET	50

LIITTEET

1 JOHDANTO

Lasten motivaatiota on tutkittu viime vuosikymmeninä paljon niin Suomessa kuin ulkomaillakin. Tutkimuksen kohteena ovat olleet mm. yksilön uskomusten, päämäärien ja tehtäväärvostuksen yhteys motivaatioon (Deci & Ryan 2000; Dweck & Leggett 1988; Pintrich 2000) sekä lapsen lähipiirissä vaikuttavien tekijöiden vaikutus lapsen motivaation kehitykseen (Aunola 2000, 272). Lapsen toimintaan ja motivaatioon vaikuttavat koulun piirissä merkittävästi opettaja ja lapsen vertaisryhmä. (Wigfield, Eccles & Rodriguez 1998.) Kasvavaa kiinnostusta on ollut myös selvittää millaisia vaikutuksia vanhemman lapseensa kohdistamalla uskomuksilla on lapsen motivaation kehitykseen ja suoriutumiseen.

Kasvattajien (esim. vanhemmat, opettaja) vaikutusta lapsen tehtävän arvostukseen ja suoriutumisodotuksiin ovat tutkineet mm. Eccles ja Wigfield kollegoineen (Eccles & Wigfield 2002). Ecclesin ja Wigfieldin mukaan menestymisodotukset ja tehtävän arvostus vaikuttavat merkittävästi yksilön tehtävässä suoriutumiseen, sinnikkyYTEEN ja tehtävävalintaan. Läheisten ihmisten uskomusten ajatellaan vaikuttavan yksilön päämääriin ja tehtäväärvostuksiin, jotka puolestaan vaikuttavat tehtävässä menestymiseen. Suomalaisen motivaatiotutkimuksen piirissä vanhempien uskomusten vaikutusta lapsen suoriutumiseen ja suoritusstrategian valintaan ovat aiemmin tutkineet Aunola kollegoineen (Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkanen & Rasku-Puttonen 2002). Aunolan ja kollegoiden mukaan vanhempien lapseen kohdistamat suoriutumisodotukset vaikuttivat lapsen suoritusstrategian valintaan sekä lukutaitoon ensimmäisellä luokalla.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin onko vanhempien jo esiopetusikäiseen lapseensa kohdistamalla uskomuksilla ja suoriutumisodotuksilla vaikutusta lapsen oppimismotivaatioon ja lukutaidon kehittymiseen esiopetusiästä ensimmäisen luokan loppuun. Tutkimus on osa Alkuportaati – pitkittäistutkimusta, jossa selvitetään lasten taitojen ja motivaation kehitystä esiopetusvuoden alusta neljännen luokan loppuun. Tutkimuksen aineisto on kerätty vuosina 2007–2008 lasten ollessa esiopetuksessa ja

ensimmäisellä luokalla. Tutkimusmenetelminä käytettiin lasten yksilö- ja ryhmätestejä sekä vanhemmille ja esiopettajille suunnattuja kyselyitä. Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia sitä, missä määrin vanhempien lapseensa kohdistamat suoriutumisodotukset ja kyvykkyyssuomukset ovat yhteydessä lapsen tehtävää välttävän suoritusstrategian valintaan sekä esiopetuksen kevään ja ensimmäisen luokan lukutaitoon.

2 MOTIVAATION YHTEYDET OPPIMISEEN

2.1 Motivaation tutkimus

Motivaatio käsitteenä. Sana motivaatio juontaa latinan kielen sanasta *movere*, joka tarkoittaa liikettä. Motivaatio on voima, joka saa meidät liikkeelle ja toimimaan. Ilman motiivivia ei synny sitoutumista tehtävään eikä sitkeyttä ja ponnisteluhaluja tehtävän tekemiseen. Motivaation voidaankin sanoa olevan liikkeen ja toiminnan tutkimista (Eccles & Wigfield 2002, 110). Motivaatiota on määritelty sisäiseksi tilaksi, joka saa aikaan, ohjaa ja ylläpitää toimintaa (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 177). Motivaation on todettu vaikuttavan toimijan määrätietoisuuteen, tehtävän suuntaamiseen sekä intensiivisyyteen ja sitkeyteen tehtävän suorittamisessa (Lehtinen ym. 2007, 177; Ryan & Deci 2000, 69). Motivaatiopsykologisessa tutkimuksessa pyritään selvittämään sitä, miksi ihminen valitsee tietyn toiminta- ja ajattelutavan, (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 10), mikä ihmisen saa liikkeelle ja kiinnostumaan joistakin tehtävistä ja asioista enemmän kuin toisista (Pintrich 2003, 669).

Lehtinen ym. (2007, 178) toteavat motivaatiotutkimuksen olevan hajanaista, eikä motivaatiota pidetä yhtenäisenä ilmiönä. Vaahteran (2007, 25) mukaan motivaatioteoriat ottavat kantaa muun muassa henkilökohtaisiin tavoitteisiin, uskomuksiin, jotka vaikuttavat omaan toimintaan sekä emootioiden viriämiseen. Vaahteran mukaan motivaatiota on pidetty joko persoonallisuuden piirteenä tai tilanteen mukaan muuttuvana ominaisuutena. Varhaisille motivaatiotutkimuksille oli tyypillistä näkemys siitä, että ihmisen motivaatio perustuu toimintaa ohjaaviin vietteihin ja tarpeisiin sekä kiinnostus motivaatiopiirteistä (ks. Nurmi & Salmela-Aro 2002, 6). Motivaatiopiirteillä tarkoitetaan melko pysyviä toimintamalleja yksilön motiiveissa ja tarpeissa, jotka pysyvät samankaltaisina suoritettavasta tehtävästä riippumatta. Toisin sanoen piirreteorian mukaan yksilön motivoituneisuuden taso pysyy samana, eivätkä hänen kiinnostuksen kohteensa vaikuta siihen (Murphy & Alexander 2002, 41).

Viime vuosina motivaatiotutkimuksen piirissä on liikuttu kohti alue- tai tehtäväkohtaisempaa lähestymistapaa (Murphy & Alexander 2002, 41–42). Siinä motivoituneisuuden tason ajatellaan olevan erilainen tehtäväalueesta ja tehtävän vaikeudesta riippuen. Yksittäisen oppijan motivaation tason on todettu riippuvan siitä onko kyseessä esimerkiksi matematiikkaan, luonnontieteisiin, lukemiseen tai historian aiheisiin liittyvästä tehtävästä. Oppijan motivaatioon nähdään myös vaikuttavat suuresti kiinnostuksen kohteet, kyvykkyyssuskomukset omista taidoista sekä henkilökohtaiset päämäärät. (Murphy & Alexander 2002, 41–42.) Erityisesti oppimiseen liittyvän motivaation tutkimus on kehittynyt viimeisten vuosikymmenten aikana harppauksin. On tutkittu muun muassa sitä, miten oppimisympäristö, esimerkiksi opettajan käyttämät menetelmät sekä luokan ja koulun ilmapiiri vaikuttavat oppilaan suoriutumiseen ja motivoitumiseen. (Wigfield, Eccles & Rodriguez 1998, 73.)

Eräs motivaatiotutkimuksen haasteista liittyy tutkimusmateriaalin keräämiseen. Murphy ja Alexander (2002) toteavat, että suurin osa tutkijoista nojaa tutkimusaineistoissaan tutkittavien kuvauksiin tai havaintoihin omasta toiminnastaan. Tämä saattaa olla syy siihen, että lasten motivaatiosta kertova kirjallisuus on vähäistä. (Murphy & Alexander 2002, 36.) Kun kerätään tutkimusaineistoa, joka perustuu ihmisten kokemuksiin ja havaintoihin omasta oppimisesta ja suoriutumisesta, on lasten kohdalla haasteena myös heidän vähäiset kokemuksensa akateemisten taitojen opiskelusta. Lisäksi ongelmia saattavat aiheuttaa vielä rajalliset kielelliset taidot. Nuoria lapsia ja heidän suoriutumistaan tutkivat motivaatiotutkijat tuntuvatkin keskittyvän tutkimaan yleisellä tasolla lasten motivaatiota, attribuutioita ja päämääriä. (Murphy & Alexander 2002, 32.)

Yksi tapa tutkia lapsen motivaatiota on pyytää lapselle läheisten aikuisten arviointeja lapsen oppimismotivaatiosta ja suoriutumisesta. Tämänkaltainen tutkimus on ollut suosittua viimeaikoina myös suomalaisen motivaatiotutkimuksen piirissä. Tutkimuksessaan Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkanen ja Rasku-Puttonen (2002) pyysivät luokanopettajia arvioimaan oppilaiden toimintatapaa luokassa. Samaa menetelmää käytti myös Onatsu-Arvilommi (2000) väitöskirjatutkimuksessaan. Aunola, Nurmi, Lerkkanen ja Rasku-Puttonen (2003) ovat tutkineet vanhempien

uskomuksia lapsensa akateemisista taidoista ja niiden yhteyttä lapsen koulumenestykseen (2003, 415).

Motivaatiotutkimuksen haasteena on myös käytettyjen termien kirjo ja erot (Murphy & Alexander 2000, 4). Termistön laaja kirjo saattaa olla kompastuskivi lukijakunnalle, joka ei kuulu motivaatiotutkimuksen tiedeyhteisöön tai tunne uuden sanaston taustalla olevaa motivaatiotutkimuksen historiaa (Murphy & Alexander 2002, 36). Lasten suoriutumiskäyttäytymisen eroja tutkittaessa on käytetty mm. seuraavia termejä: sisä- ja ulkosyntyinen motivaatio, minäpystyvyys, itsearvostus ja kykyuskomukset, odotukset ja ennakoinnit, tehtäväärvostukset ja päämäärät sekä tavoitteet (Aunola 2002, 105). Aunolan mukaan viitekehyksien erilaisuudesta huolimatta termeille on yhteistä lähtökohtainen oletus siitä, että oppimiseen ja suoriutumiseen vaikuttavat oppijan itseensä ja suoriutumiseensa liittämät uskomukset, päämäärät sekä arvot. Niiden uskotaan vaikuttavan paitsi lapsen koulumenestykseen, myös tuleviin akateemisiin valintoihin. (Aunola 2002, 105.) Pintrichin ja De Grootin (1990, 33) mukaan motivationaaliset komponentit ovat yhteydessä itsesäädelyyn oppimiseen (self-regulated learning).

Motivaatioteorioista. Seuraavissa kappaleissa kuvataan tarkemmin muutamaa keskeistä teoriaa modernin motivaatiotutkimuksen teoriaa. Teoriat ovat osittain samansuuntaisia seuraavassa alaluvussa käsiteltävien odotusarvoteorian ja suoritusstrategioiden kanssa, jotka liittyvät olennaisesti tutkimuksen teemoihin.

Ryanin ja Decin (2000, 68) kehittämässä ns. *itsemääräämisteoriassa* (Self-determination theory) kiinnostuksen kohteena ovat yksilön luontaiset kasvusuuntaukset (inherent growth tendencies) sekä synnynnäiset psykologiset tarpeet. Näiden ajatellaan olevan pohjana yksilön motivaation sekä sisäisen persoonallisuuden kehittymiselle, johon läheisesti vaikuttavat myös kehitykselliset olosuhteet ja ympäristö. Ryan ja Deci ovat määritelleet kolme tarvetta, jotka ovat edellytyksenä persoonallisuuden optimaaliselle muodostumiselle, sosiaalisten taitojen kehitykselle sekä yksilön yleiselle hyvinvoinnille. Nämä kolme tarvetta ovat 1) tarve tuntea itsensä kyvykkääksi (competence), 2) tarve sosiaaliseen kiinnittymiseen (relatedness) ja 3) tarve autonomiaan (autonomy). (Deci & Ryan

2000, 68; Lehtinen ym. 2007, 182–183.) Kyvykkyystarpeella viitataan yksilön haluun olla pätevä omassa elinympäristössään ja sosiaalisella kiinnittymisellä ihmiselle luonteenomaista tarvetta tuntee kuuluvansa yhteisöön tai ryhmään. Autonomialla taas viitataan yksilön tunteeseen siitä, että hän itse vaikuttaa omiin päätöksiinsä, valintoihinsa ja käytökseensä. (Pintrich 2003, 670; Deci & Ryan 2000, 68.)

Ryanin ja Decin teoriaan liittyvät keskeisesti käsitteet sisäinen (intrinsic) ja ulkoinen (extrinsic) motivaatio. Sisäisesti motivoitunut toimija arvostaa toimintaa toimimisen itsensä vuoksi. Hän on sitoutunut tehtävän suorittamiseen, eikä odota ulkoista palkkiota menestymisestään tai saavutuksistaan. Oppiminen itsessään on toimijalle riittävä palkkio. Sisäisesti motivoitunut yksilö yltää yleensä parempiin suorituksiin sekä on luova ja kärsivällinen toiminnassaan. (Deci & Ryan 2000, 69.) Decin ja Ryanin (2000, 70) mukaan ihmisillä on synnynnäinen kyky sisäiseen motivaatioon. Toimijan sisäinen motivaatio vahvistuu ja kehittyy kuitenkin vain, mikäli hän saa toiminnastaan palautetta, joka vahvistaa käsitystä omasta kyvykkyydestä. Sisäisen motivaation kehitykseen vaikuttaa myös se, tukeeko ympäristö oppijan autonomian tarvetta, eli onko oppimisympäristö järjestetty sillä tavoin, että oppija kokee pystyvänsä vaikuttamaan ja olemaan vastuussa omasta opiskelustaan, oppimisestaan sekä siihen liittyvistä valinnoista.

Vastakohtana sisäiselle motivaatiolle on ulkoinen motivaatio. Ulkoisesti motivoitunut toimija ei toimi nautinnon vuoksi, jonka tehtävän suorittamisesta saavuttaa, vaan jonkin ulkoisen palkkion vuoksi kuten arvosanan, rahallisen korvauksen tai kunnian toivossa (Aunola 2002, 109). Ulkoinen motivaatio on kyseessä myös tilanteissa, jolloin jokin taho esim. vanhempi, puoliso tai opettaja, painostaa tai jopa lahjoo toimijaa suoritukseen, jota hän ei itse arvosta ja johon hän ei ole sitoutunut (Deci & Ryan 2000, 69). Arjen tilanteissa joudumme joskus painostuksen alla tekemään asioita, joita emme oikeastaan haluaisi tehdä. Esimerkiksi opettaja saattaa vaatia oppilasta tekemään matematiikan tehtävänsä loppuun, vaikka se ei häntä kiinnosta. Ryanilla ja Decillä (2000, 71) erityisenä kiinnostuksen kohteena on se, millä tavoin yksilö pystyy muuttamaan alun perin ulkoisen motivaationsa jotakin tehtävää kohtaan sisäiseksi motivaatioksi. Decin ja

Ryanin itsemääräämisteorian mukaan motivoituneisuuden taso riippuu siitä, kuinka hyvin yksilö pystyy arvostamaan, toteuttamaan ja sisäistämään tietystä tilanteesta toivottua käyttäytymistä (value and regulation). Toisin sanoen motivaation taso riippuu siitä, kuinka hyvin yksilö pystyy hyväksymään ja arvostamaan uutta toimintamallia ja ottamaan sen osaksi omaa persoonaansa ja toimintatapaansa.

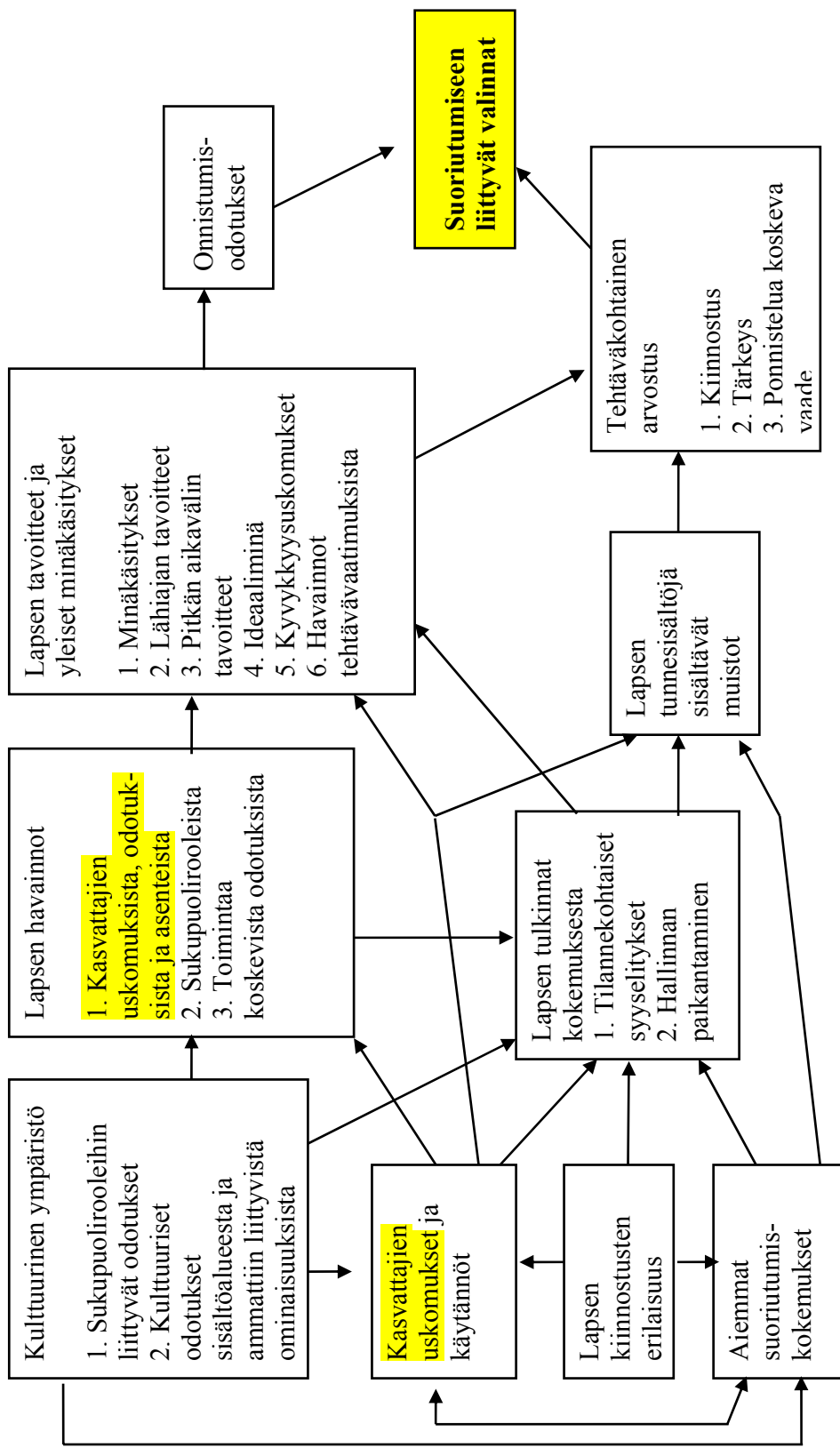
Toinen merkittävä teoria-alue motivaatiotutkimuksen kentällä ovat *päämääräteoriat*, joista suomenkielisessä kirjallisuudessa käytetään myös termiä tavoiteteoriat. Päämäärillä, joita yksilö tekemisilleen asettaa, on luonnollisesti suuri merkitys tehtävässä suoriutumiselle. Päämääräteorioissa uskotaan, että lapsen akateeminen motivaatio tehtäviä kohtaan on tehtävälueesta riippumatta melko pysyvä. (Aunola 2002, 107). Keskeisiä tutkijoita tällä alueella ovat 1970- ja 1980- luvuilla olleet Dweck ja Leggett sekä viimeaikoina Pintrich.

Dweck ja Leggett (1988, 256) ovat tutkimuksissaan päätyneet jakamaan päämäärät kahteen luokkaan: suoritusorientaatioon ja oppimisorientaatioon. Oppilaille, jotka lähestyvät oppimista suorituskeskeisellä tavalla, tärkeintä on säilyttää oppimistilanteesta positiivinen mielikuva omasta kyvykkyydestä. Oppimiseen orientoituneet oppilaat haluavat puolestaan kartuttaa tietojaan ja taitojaan. (Dweck & Leggett 1988, 256.) Suorituskeskeisesti orientoituneet oppilaat, jotka välttävät haasteita ja ilmaisevat kyvyttömyyttä vaikeammassa tehtävissä, ovat alun perin kuitenkin voineet olla samalla taitotasolla oppimisorientoituneiden oppilaiden kanssa (Dweck & Leggett 1988, 256). Oppimisorientaation on todettu (Pintrich 2000, 544) vaikuttavan positiivisesti oppimistuloksiin ja vaikuttavan myös muun muassa arvostukseen, kiinnostukseen ja sinnikkyyteen, jota oppilas tehtävää kohtaan osoittaa. Suoritusorientaation on puolestaan todettu aiheuttavan vertailua oppilaiden kesken. Suoritusorientoituneelle oppilaalle tärkeintä on näyttää pätevältä muiden silmissä. Oppilaat kokevat tehtävissä heikosti menestymisen heijastavan suoraan heidän arvottomuuttaan ja valitsevat sen vuoksi yleensä tehtäviä, joissa he tietävät onnistuvansa. (Pintrich 2000, 544.)

2.2 Tehtävämotivaatio

Odotusarvoteorian näkökulma. Aiemmat kokemukset antavat suuntaa ja ohjaavat ihmisen toimintaa sen kautta, että ennakko-odotukset määrittelevät perustan toiminnassa tavoiteltavalle päämäärälle. Ennakoinnit määrittelevät myös keinot, joilla päämäärä pyritään saavuttamaan, sekä asenteet, joilla ihminen suhtautuu toimintaan ja asetetun päämäärän saavuttamiseen. (Onatsu-Arvilommi, Aunola ja Nurmi 2002, 510.) Eccles kollegoineen (1983) kehitti *odotusarvoteorian* (ks. kuvio 1) pohjautuen alun perin Atkinsonin (1957) teoriaan suoritusmotivaation kehittymisestä. Odotusarvoteorian kautta pyrittiin mm. ymmärtämään ja selittämään lasten ja nuorten suoriutumista matematiikan alueella (Wigfield & Eccles 2002, 92). Odotusarvoteoriassa oletetaan tehtävävalinnan ja suoriutumisen taustalla olevan kaksi motivationaalisten konstruktioiden osa-aluetta: omaan itseen ja tehtävässä suoriutumiseen liitetyt *uskomukset ja ennakoinnit* (odotus) sekä yksilön toimintaan tai tehtävään liittämät *arvostukset* (arvo) (ks. Aunola 2002, 106). Odotusarvoteorian mukaan uskomukset, ennakoinnit ja arvostukset ovat tehtäväkohtaisia ja ne pohjaavat siihen, kuinka hyvin yksilö uskoo tehtävässä suoriutuvansa ja kuinka paljon hän arvostaa tehtävän suorittamista.

Alla olevasta Ecclesin, Wigfieldin ja kollegoiden (Wigfield & Eccles 2002, 93) odotusarvoteoriaa kuvastavasta mallista (kuvio 1) on tummennettu tämän tutkimuksen kannalta keskeiset tekijät ts. kasvattajien uskomukset lapsestaan sekä uskomusten vaikutus lapsen suoriutumiseen liittyviin valintoihin. Ecclesin ja Wigfieldin (2002, 118) mukaan odotukset ja arvostukset, joita yksilö toimintaan liittää, vaikuttavat suoraan suoriutumiseen, sinnikkyYTEEN ja tehtävävalintaan. Uskomuksiin ja arvoihin vaikuttavat käsitys omasta kyvykkyydestä, tulkinta tehtävän vaikeustasosta ja yksilön muodostama käsitys itsestään. Näihin käsityksiin vaikuttavat Ecclesin ja Wigfieldin mukaan edelleen yksilön tulkinnat muiden ihmisten asenteista ja odotuksista häntä kohtaan, yksilön affektiiviset muistot, sekä kokemukset aiemmista, vastaavanlaisista tilanteista.



KUVIO 1 Ecclesin, Wigfieldin ja kollegoiden suoriutumismotivaatioon liittyvä odotusarvomalli (Wigfield & Eccles 2002, 93)

Eccles ja Wigfield (2002, 119) määrittelevät *odotukset* yksilön uskomuksina siitä, kuinka hän tulee tulevassa tehtävässä menestymään joko lähitulevaisuudessa, tai myöhemmin. Uskomuksiin vaikuttavat toimijan käsitykset omasta kyvykkyydestään (ability beliefs) eri tehtäväalueilla. Wigfield ja Eccles (2000, 70) tekevät eron kyvykkyyssuskomusten ja odotusten välillä siten, että uskomukset liittyvät toimijan senhetkiseen käsitykseen omista kyvyistään odotusten keskittyessä tulevaan. Ennakointien ja uskomusten kautta tehtävälle asetetut tavoitteet saattavat muodostua hyvin erilaisiksi. Aunolan mukaan (2002, 106) lapsi, jolla on luottamusta omiin kykyihin, lähestyy tehtävää itsevarmasti ja luottavaisin mielin ja jatkaa yrittämistä sinnikkäästi, vaikka vastaan tulisi vaikeuksia. Lapsi, joka on epävarma omista kyvyistään, saattaa puolestaan luovuttaa jo ennen todellista yrittämistä, koska epäonnistumisen pelko on suuri.

Odotusarvoteoria olettaa, että yksilön tehtävälle antama *arvo* vaikuttaa keskeisesti yksilön motivoitumiseen ja suoriutumiseen tehtävässä (Wigfield & Eccles 2000). Aunola (2002, 108) kuvaa tehtävän arvolla tarkoitettavan sitä, kuinka paljon käsillä oleva tehtävä kiinnostaa ja vetää puoleensa yksilöä. Arvostukset voivat muodostua yksilön omien elämäkokemusten kautta, mutta myös ympäristön merkitys arvojen muotoutumisessa on merkittävä. On esitetty, että henkilökohtainen arvostus, jonka toimija tehtävään liittyy, olisi merkittävämpi kuin tehtävään liitetyt ennakoinnit ja kyvyysuskomukset. Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka toimija olisi varma kyvyistään tehtävän suorittamisen suhteen, hän ei sitoudu tehtävän tekoon, jos hän ei sitä arvosta ja koe sitä mielekkääksi.

Eccles kollegoineen (1983) kuvaa tehtävänarvostuksessa ilmenevän seuraavat neljästä osa-alueesta: saavutusarvo (attainment value), kiinnostusarvo (intrinsic value), hyötyarvo (utility value) ja kulut (costs). Saavutusarvoon liittyy yksilön henkilökohtainen halu menestyä tehtävässä; yksilön kokemus tehtävän tärkeydestä oman itsensä kannalta (Wigfield & Eccles, 2002, 95). Kiinnostusarvo kuvaa kiinnostusta tai mielihyvää, jota yksilö tehtävän suorittamisesta ja läpäisemisestä saa, tai vaihtoehtoisesti subjektiivista kiinnostusta, joka yksilöllä on aihetta kohtaan (Eccles & Wigfield 2002, 120). Kiinnostusarvo muistuttaaakin läheisesti Decin ja Ryanin sisäisen motivaation käsitettä. Hyötyarvo kertoo tehtävän

käyttökelpoisuudesta toimijalle. Ecclesin ja Wigfieldin (2002, 120) mukaan hyötyarvolla viitataan siihen, kuinka hyvin tehtävä sopii yksilön tulevaisuudensuunnitelmiin. Yksilö saattaa ponnistella kohti tiettyä päämäärää, koska voi sen avulla voidaan saavuttaa jotakin mieluisaa ja kiinnostavaa. Hyötyarvo ilmenee esimerkiksi tilanteessa, jossa oppilas pyrkii tiettyyn arvosanaan kurssilla, jotta saisi myöhemmin osallistua jatkokurssille. Hyötyarvo on käsitteenä samankaltainen, kuin Decin ja Ryanin ulkoinen motivaatio. Kulut viittaavat siihen, kuinka paljon ponnistelua tavoiteltava päämäärä tulee mahdollisesti vaatimaan, mistä yksilö joutuu luopumaan suorittaakseen tehtävän (Wigfield & Eccles 2002, 95) tai millaisia negatiivisia kokemuksia tehtävän suorittaminen aiheuttaa (esim. tehtäväjännitys, ahdistus, epäonnistumisen uhka). Kulut saattavat näin rajoittaa yksilön sitoutumishalua tehtävään. (Eccles & Wigfield 2002, 120.)

Suoritusstrategioiden yhteydet oppimiseen. Hallitakseen ja optimoidakseen elämäänsä ihmiset valikoivat ja asettavat itselleen sopivia tavoitteita, joihin pyrkii elämässään. Oleellisimpia kysymyksiä on se, millä keinoin ihminen pyrkii itselleen ja omalle elämälleen asettamia tavoitteita saavuttamaan sekä miten sitoutunut hän on tehtävään. (Salmela-Aro & Nurmi 2000, 227–228.) Keinot, joiden kautta oppilas lähestyy uutta tehtävää, vaikuttavat ratkaisevasti tehtävässä menestymiseen ja uuden oppimiseen.

Onatsu-Arvilommin ja Nurmen (2000, 478) mukaan suoritusstrategioita voidaan kuvata kolmena peräjälkeisenä psykologisena prosessina. Ensimmäinen vaihe on odotuskomponentti, joka pitää sisällään oppilaan käsitykset mahdollisuuksistaan suoriutua edessä olevasta tehtävästä. Määtä, Stattinin ja Nurmen (2002, 32) mukaan ensimmäiseen vaiheeseen vaikuttavat nimenomaan oppijan aiemmat kokemukset vastaavista oppimistilanteista, jotka puolestaan vaikuttavat joko positiivisella tai negatiivisella tavalla oppijan käsitykseen itsestä (self-concept). Ensimmäinen prosessi vastaa siis kysymykseen ”kykenenkö suorittamaan tämän tehtävän”. Toinen vaihe liittyy arvoihin, jotka sisältävät oppijan päämäärät ja käsitykset tehtävän mielenkiintoisuudesta ja merkittävyydestä. Tämä vaihe vastaa kysymykseen ”miksi teen tämän tehtävän”. Kolmas komponentti, affektiivinen komponentti pitää sisällään

emotionaaliset reaktiot; tunteet, joita tehtävä oppijassa herättää. (Pintrich & De Groot 1990, 33–34.)

Aunola (2000, 271–279) sekä Salmela-Aro ja Nurmi (2000, 227–228) ovat aiempien tutkimusten pohjalta kokoavasti määritelleet suoritusstrategioiden olevan ihmisille luonteenomaisia, itseään ylläpitäviä toiminnallisia kokonaisuuksia, jotka aktivoituvat yksilön kohdatessa haasteita tai epäonnistumisen uhkia. Perusmotiivina suoritusstrategioiden käyttöön on pidetty ihmisen tarvetta ylläpitää myönteistä käsitystä itsestään. Toinen peruste strategioiden käytölle on ihmisen taipumus etsiä tietoa omasta toiminnasta tietoa, joka on samansuuntaista oman minäkäsityksen kanssa. Ihminen pyrkii siis ylläpitämään myönteistä kuvaa itsestään eri suoritusolosuhteissa ja tilanteen salliessa myös selittää epäonnistumisen johtuvan itsestä riippumattomista syistä. Toisaalta on myös yksilöitä, jotka uskovat tehtävässä epäonnistumisen johtuvan nimenomaan heistä itsestään. Nurmen ja Salmela-Aron mukaan tällaisessakin tapauksessa yksilö pyrkii säilyttämään kestävän, johdonmukaisen kuvan omasta itsestään, vaikka itsetunto onkin negatiivisävytteisempi kuin positiivisesti itsestään ajattelevilla. (Nurmi & Salmela-Aro 1992, 25.)

Kiinnostuksen kohteena on ollut, milloin ja millä tavoin lasten suoritusstrategiat kehittyvät. Aunolan mukaan lasten suoritusstrategioiden käyttöä on mielekkäintä tutkia jatkumolla, jossa yhdessä päässä ovat adaptiiviset ja toisessa maladaptiiviset strategiat sen sijaan, että tutkittaisiin jokaista suoritusstrategiaa erikseen (Aunola 2000, 271–279). Kirjallisuudessa (Onatsu-Arviolommi, Nurmi & Aunola 2002, 510; Aunola, Nurmi, Lerkkanen & Rasku-Puttonen 2003, 404; Dweck & Leggett 1988, 257) suoritusstrategioita kuvaavat termit onkin usein jaettu kahteen pääluokkaan: adaptiivisiin ja maladaptiivisiin strategioihin.

Adaptiivisia eli tehtäväsuuntautuneita strategioita käyttävät oppilaat ovat motivoituneita, keskittyvät käsillä olevaan tehtävään ja menestyvät akateemisissa tehtävissä yleisesti hyvin (Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2000, 478). He uskovat kontrolloivansa omaa oppimistaan (Onatsu-Arviolommi ym. 2002, 510), pitävät vaikeistakin tehtävistä ja kehittävät tehokkaita ratkaisumenetelmiä kohdatessaan

haasteita (Dweck & Leggett 1988, 257). Adaptiivista strategiaa käyttävät oppilaat eivät ole ahdistuneita aloittaessaan uutta tehtävää, vaan uskovat onnistumiseensa ja kykenevät tavoitteiden asettamiseen ja toimintasuunnitelman laatimiseen (Nurmi & Salmela-Aro 1992, 26). Tehtäväsuuntautuneita strategioita käyttävää yksilöä motivoi uuden oppiminen ja käsillä olevan tehtävän läpäisemisestä koituva mielihyvä. Tehtäväsuuntautuneesti ajattelevat oppilaat käyttävät minää tukevaa attribuutioerhettä, jonka mukaan onnistuminen johtuu oppijan omasta kyvykkyydestä ja taidoista, kun taas epäonnistumisen uskotaan johtuvan ulkoisista syistä. (Aunola 2000, 271–272.) Tämänkaltainen uskomus vahvistaa positiivista käsitystä itsestä sekä uskoa omaan vaikutusmahdollisuuteen riippumatta siitä, oliko oppimistilanteen lopputulos onnistunut tai epäonnistunut.

Maladaptiivisesti suuntautuneet eli tehtävää välttäviä strategioita käyttävät oppilaat eivät ole motivoituneita tehtävään suorittamiseen, vaan pelkäävät epäonnistumista ja tuntevat ahdistusta (ks. Aunola 2000, 272). He voivat olla oppimistilanteessa passiivisia tai puuhata jotakin muuta vältellen aktiivisesti tehtävää (Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2000, 478; Aunola 2000, 272). Tyypillistä on myös, että epäonnistuminen tehtävässä koetaan henkilökohtaisena epäonnistumisena ja jopa suorituksen onnistuminen koetaan johtuvaksi ulkoisista tekijöistä sen sijaan, että oppija liittäisi syyt itseensä (Nurmi & Salmela-Aro, 1992, 27). Suoritusstrategioiden yhteydessä on havaittu kehämäisiä toimintamalleja, jotka etenkin maladaptiivisia strategioita käytettäessä saattavat olla esteenä uuden oppimiselle (Salmela-Aro & Nurmi 2000, 227–228).

Mikä sitten saa yksilön käyttämään tehtävää välttäviä strategioita? Aunolan (2000, 272) mukaan aikaisemmissa tutkimuksissa on ehdotettu, että strategioiden taustalla ovat yksilön käsitykset omasta itsestä sekä näihin käsityksiin liittyvät päämäärät (ks. Dweck & Leggett 1988). Yksilöt, joiden itsetunto on heikko tai minäkuva epävakaa, kokevat haastavat tilanteet suoritustilanteiksi. Heille onnistuminen tai epäonnistuminen tehtävässä sekä siitä saatu palaute ovat suoria arvioita omasta kyvykkyydestä. Tehtävämenestyksen arvioinnin sijaan he uskovat itse yksilöinä olevansa arvioinnin kohteena. Kielteisen arvion ja riittämättömyyden pelko saavat yksilön käyttämään tehtävää välttäviä strategioita, joiden avulla voidaan ulkoistaa

mahdolliseen epäonnistumiseen johtaneet syyt. Keskeisenä päämääränä toiminnassa onkin uuden oppimisen sijasta suoriutuminen.

3 VANHEMPIEN LAPSEENSA KOHDISTAMAT USKOMUKSET JA LAPSEN SUORIUTUMINEN

Vanhemmilla on suuri rooli lapsensa asenteiden, uskomusten ja odotusten kehittymiselle. Etenkin pienet lapset seuraavat tarkasti vanhempiensa toimia ja puheita ja ottavat niistä mallia omalle toiminnalleen ja käytökselleen. Vanhemmat kohdistavat lapsensa toimintaa kohtaan uskomuksia, jotka voivat koskea lapsen koulumenestystä sekä lapsen kyvykkyyttä ja taitoja (Galper, Wigfield & Seefeldt 1997, 904). Tässä luvussa esitellään tutkimuskirjallisuutta koskien vanhempien lapseensa kohdistamia uskomuksista ja niiden syntyyn vaikuttavia tekijöitä. Luvussa tarkastellaan myös oletuksia ja tutkimushavaintoja siitä, miten vanhempien uskomukset vaikuttavat lapsen toimintaan ja suoritusstrategioiden valintaan koulussa.

3.1 Vanhempien odotuksiin ja uskomuksiin vaikuttavat tekijät

Termillä uskomukset (beliefs) viitataan tietoihin tai näkemyksiin, joita yksilö pitää oikeina tai mahdollisina totuuksina (McGillicuddy-De Lisi & Sigel 1995, 333–334). Uskomuksia esiintyy kaikilla elämän alueilla ja ne auttavat yksilöä jäsentämään maailmaa siten, että hän selviää jokapäiväisessä elämässä kohdattavasta tiedon ja valintojen tulvasta. Puhuttaessa vanhempien lapseensa kohdistamista uskomuksista tarkoitetaan niitä käsityksiä, joita vanhemmalla on lapsensa kyvykkyydestä suoriutua elämän eri alueilla. Erityisenä kiinnostuksen kohteena ovat uskomukset koskien lasten koulu-suoriutumista, sekä akateemisten taitojen oppimista. Kirjallisuuden mukaan vanhempien lapsensa koulussa suoriutumiseen liittämät uskomukset ennustavat lapsen omaan suoriutumiseensa liittämiä ennako-odotuksia jopa enemmän kuin lapsen todellinen taitotaso (Aunola 2002, 115). Toisin sanoen lapsen taitotasossa voi ajan myötä tapahtua muutoksia parempaan tai epäedullisempaan suuntaan riippuen vanhempien uskomuksista, suoriutumiseen liitettyistä ennako-odotuksista ja saadusta tuesta. Uskomusten rinnalla puhutaan myös odotuksista (expectations). Wigfield ja Eccles (2000, 70) tekevät eron kyvykkyyssuskomusten ja

odotusten välillä siinä, että uskomukset liittyvät toimijan sen hetkiseen käsitykseen omista kyvyistään, kun taas odotukset kohdentuvat tulevaan suoriutumiseen.

Syn ja Schulenbergin (2005, 505) mukaan vanhempien uskomukset varhaiskasvatusta kohtaan vaikuttavat heidän yleisiin käsityksiinsä ja arvostuksiinsa koulutusta kohtaan. Näillä käsityksillä on puolestaan yhteys lapsen suoriutumiseen. Myös Fan ja Chen (Fan 2001 56–57; Fan & Chen 2001, 17) ovat todenneet, että vanhempien odotuksilla lapsen kyvystä oppia ja omaksua akateemisia taitoja on voimakas yhteys lapsen akateemiseen suoriutumiseen. Tiedetään myös, että vanhempien havainnot lapsensa kognitiivisesta kyvykkyydestä saattavat vaikuttaa vanhemman uskomuksiin, kasvatustapoihin ja vanhemmuuteen (Phillipson & Phillipson 2007, 343, 346).

Vanhemman käsitysten vaikutus lapsen minäkäsitykseen. Tutkimuksissa on havaittu yhteys vanhemman uskomusten ja lapsen muodostaman minäkäsityksen välillä. Frome ja Eccles (1998, 446–447) havaitsivat, että vanhempien käsitykset lapsensa kyvykkyydestä ja halusta ponnistella oppimistilanteissa ennustavat lapsen koulumenestystä. Äitien uskomukset lapsen kyvyistä äidinkielessä ja matematiikassa sekä isien uskomukset lapsen englannin taidoista ennustivat lapsen menestystä kyseisillä taitoalueilla vahvemmin kuin informaatio, jota lapsi sai formaalin arvioinnin kautta. Tutkimuslöydökset antavat tukea käsitykselle, että vanhempien uskomukset lapsen kyvykkyydestä ja halusta yrittää ovat merkityksellisiä lapsen menestyksen kannalta. Tulokset tukevat myös ajatusta, että vanhemman käsitykset vaikuttavat lapsen minäkäsitykseen omasta kyvykkyydestä, sekä tehtävän vaikeustason tulkintaan. Fromen ja Ecclesin tulokset tukevat Ecclesin (1983) kehittämää odotusarvoteoriaa, jonka mukaan lapsen käsitys omasta kyvykkyydestä ja tulkinnat tehtävän vaikeudesta vaikuttavat tehtävässä menestymisen ennako-odotuksiin.

Bleeker ja Jacobs (2004) selvittivät pitkittäistutkimuksessaan äitien käsityksiä lapsensa matemaattisista taidoista. He havaitsivat, että vanhemman käsitykset vaikuttivat lapsen käsitykseen omasta kyvykkyydestään. Tutkimustulosten mukaan

äitien lapseensa kohdistamalla käsityksillä saattaa olla kauaskantoisia seuraamuksia lapsen uravalintaan.

Vanhempien koulutustaso. Vanhempien koulutustason on todettu olevan yhteydessä vanhempien lapsiinsa liittämiin odotuksiin ja uskomuksiin. Tutkimuksissa on havaittu, että vanhemman koulutustaso vaikuttaa vanhemman uskomusten ja odotusten lisäksi myös vanhemman osallistumiseen koulun kanssa tehtävään kasvatukseen. Jacobs ja Harvey (2005, 444) osoittivat, että lapset jotka menestyvät hyvin akateemisissa taidoissa tulevat suurella todennäköisyydellä perheistä, jossa vanhemmat ovat korkeasti koulutettuja. Tutkijoiden mukaan koulutetut vanhemmat todennäköisesti odottavat myös lapsensa menestyvän hyvin koulussa ja myöhemmin työelämässä. Koulutettujen vanhempien lapseensa kohdistamat odotukset ja uskomukset ovat siis usein korkeammat kuin vanhemmilla, joilla on vähemmän koulutusta.

Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet muun muassa Kaplan, Liu ja Kaplan (2001, 366), jotka osoittivat vanhemman saavuttaman koulutuksen tason olevan yhteydessä vanhemman lapseensa kohdistamiin odotuksiin, sekä Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta ja Howes (2002, 431), jotka totesivat erityisesti äidin koulutustason ennustavan lapsen koulumenestystä. Furnhamin, Rakowin ja Makin (2002, 350–351) tutkimustulokset osoittivat, että mitä korkeammin koulutettuja lapsen vanhemmat ovat, sitä korkeammaksi he arvioivat myös oman lapsensa älykkyyden. Shumow ja Miller (2001, 86) puolestaan havaitsivat, että mitä koulutetumpia vanhemmat ovat, sitä aktiivisemmin he osallistuvat lapsen kasvatusyhteistyöhön koulun kanssa.

Lapsen sukupuolen yhteys vanhemman suhtautumiseen. Useat tutkimukset ovat käsitelleet vanhemman uskomuksia lapsensa kyvykkyydestä suhteessa lapsen sukupuoleen. Löydökset ovat olleet jossain määrin ristiriitaisia. Fromen ja Ecclesin (1998, 448–449) tutkimustulosten mukaan äideille on tyypillistä ali- tai yliarvioida lapsen kyvykkyyttä akateemisissa taidoissa riippuen lapsen sukupuolesta. Poikien äidit uskoivat enemmän kuin tyttöjen äidit, että heidän lapsensa on yritettävä ja ponnisteltava menestyäkseen äidinkielessä. Matematiikan kohdalla tulokset olivat päinvastaisia; tyttöjen äidit uskoivat, että heidän lastensa on yritettävä enemmän

pärjätäkseen matematiikassa kuin poikien äidit. Erot sukupuolen suhteen olivat kuitenkin suurempia äidinkielessä menestymisen kuin matematiikan suhteen. Isien uskomuksissa ei ilmennyt eroa lapsen sukupuolen suhteen.

Aunolan ym. (2002, 323) tutkimuksessa ei vanhempien uskomuksissa löytynyt eroa lasten sukupuolen välillä. Tutkijat totesivat, ettei lapsen sukupuoli vaikuta vanhemman uskomusten sekä lapsen käyttämien suoritusstrategioiden ja lukumenestyksen väliseen yhteyteen ensimmäisenä kouluvuotena. Lapsen lukemisvalmiuksien todettiin olevan yhteydessä äitien yleisiin uskomuksiin lapsen koulukyvykkyydestä ensimmäisen kouluvuoden alussa. Matemaattisiin taitoihin liittyvässä tutkimuksessaan Aunola, Nurmi, Lerkkanen ja Rasku-Puttonen (2003, 417) havaitsivat että lapsen suoriutumista koskevan käyttäytymisen (achievement-related behaviours) ja matemaattisen suoriutumisen suhde vanhempien uskomuksiin olivat samankaltaisia sekä poikien että tyttöjen kohdalla. Aunolan ja kollegoiden saamat tulokset viittasivat kuitenkin siihen, että isät kokivat lapsensa matemaattisen kyvykkyyden eri tavoin riippuen lapsen sukupuolesta. Yleistä stereotypiaa mukaillen isien uskomukset poikien matemaattisesta kyvykkyydestä vahvistuivat myönteiseen suuntaan ensimmäisen kouluvuoden kuluessa, kun tyttöjen kohdalla tulokset olivat päinvastaisia.

Johtuen aiempien tutkimusten erilaisista tuloksista, tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää kohdistavatko vanhemmat erilaisia uskomuksia ja odotuksia tyttöjen ja poikien akateemiseen suoriutumiseen. Kiinnostuksen kohteena oli tutkia myös sitä, eroavatko äitien ja isien lapsen kohdistamat suoriutumisodotukset ja kyvykkyyssuskomukset toisistaan. Äitien ja isien odotuksia ja uskomuksia on selvitetty myös muutamissa aiemmissä tutkimuksissa (Fromen ja Ecclesin 1998; Aunola ym. 2002), mutta eroja äitien ja isien välillä ei ole löydetty kuin yksittäisten odotusten ja uskomusten tasolla. Lisäksi suurin osa tutkimuksista (mm. Baker & Entwistle 1987; Hess, Holloway, Dickson & Price 1984; Peet, Powell & O'Donnel 1997) on keskittynyt tutkimaan pelkästään äitien odotusten, uskomusten ja käsitysten vaikutusta lapsen akateemiseen suoriutumiseen.

3.2 Vanhempien odotusten ja uskomusten merkitys strategioiden kehittämisessä

Lukutaidon kehitystä koskevissa analyyseissaan Aunola kollegoineen (2002) havaitsi, että vanhempien antama kannustus sekä luottamus lapsen yleiseen koulukyvykkyyteen näyttivät lisäävän lapsen tehtäväsuuntautuneen suoritusstrategian käyttöä, joka puolestaan vaikutti lapsen menestymiseen koulussa. Lapsen koulussa käyttämä suoritusstrategia taas ennusti vanhempien yleisiä odotuksia lapsen suoriutumisesta koulussa. Tehtävää välttävien strategioiden käyttö näytti heikentävän vanhempien käsitystä lapsen yleisestä koulukyvykkyydestä, kun taas tehtäväsuuntautuneet strategiat vaikuttivat vanhempien odotuksiin päinvastaisella tavalla. Tutkimuksen tulokset osoittivat myös, että lapsen lukutaidon tasolla ensimmäisen kouluvuoden lopussa oli vaikutusta äitien taitokohtaisiin uskomuksiin. Mitä korkeampi lapsen lukutaidon taso oli, sitä vahvemmin äidit uskoivat lapsen myöhempään menestykseen lukemisessa. (2002, 323)

Tarkasteltaessa vanhempien odotusten yhteyksiä lapsen suoriutumiskäyttäytymiseen ja matematiikassa pärjäämiseen Aunola ja kollegat (Aunola ym. 2003, 415–418) osoittivat, että vanhempien korkeat uskomukset lapsen akateemisesta kompetenssista voimistivat lapsen tehtäväsuuntautuneen strategian käyttöä, jonka seurauksena lapsen oppimistulokset paranivat. Toisaalta lapsen tehtäväsuuntautuneen strategian käytön todettiin vaikuttavan vanhemman yleisiin uskomuksiin lapsen suoriutumista kohtaan: mitä enemmän oppilaat käyttivät tehtäväsuuntautunutta oppimisstrategiaa, sitä vahvemmin vanhemmat uskoivat lapsen yleiseen koulukyvykkyyteen. Vanhempien vahva usko lapsen kyvykkyyteen johti puolestaan lapsen menestykseen matematiikassa.

Mattanah, Pratt, Cowan ja Cowan (2005, 101) tutkivat ohjaavan vanhemmuuden (authoritative parenting) yhteyttä lasten akateemiseen kyvykkyyteen ja oppimisen sensitiivisen tukemisen (scaffolding) merkitystä lapsen menestymiselle. Ohjaavan vanhemmuuden merkityksen suhteen tutkimustulokset jäivät vähäisiksi, sillä autoritatiivisen vanhemmuuden ja lasten akateemisen menestyksen välille muodostui vain heikko yhteys. Tukea ilmeni kuitenkin Pomeranzin ja Eatonin (2001, 183) aiemmin tekemälle havainnolle, että lapsen autonomiaa tukeva kasvatus edistää

lapsen akateemista menestystä. Mattanah kollegoineen (2005, 102) todensi, että lapsen sensitiivinen tukeminen tehtävässä tukee lapsen menestystä. Etenkin äitien tuella näytti olevan pitkäkestoinen vaikutus lapsen menestykseen.

Bouffard ja Hill (2005) selvittivät pitkittäistutkimuksessaan, miten äitien varhaiset käsitykset lapsen lukemisen ja matematiikan taidoista vaikuttavat lapsen akateemiseen kompetenssiin esiopetuksesta neljännelle luokalle. Bouffard ja Hill (2005, 443–444) käyttivät tarkastelussaan kolmea näkökulmaa. Heitä kiinnosti ensinnäkin vanhempien käsitys lapsen sen hetkisestä taitotasosta, toiseksi vanhempien kokemus koulun haasteellisuudesta omalle lapselleen ja kolmantena vanhemman käsitys lapsen luonnollisesta kyvykkyydestä. Lähtökohtana oli oletus siitä, että vanhempien käsitykset ovat merkittäviä vaikuttajia, koska lapsi muodostaa minäkäsityksensä peilaamalla omia kokemuksiaan lähipiiriltä saamiinsa viesteihin itsestään ja taidoistaan.

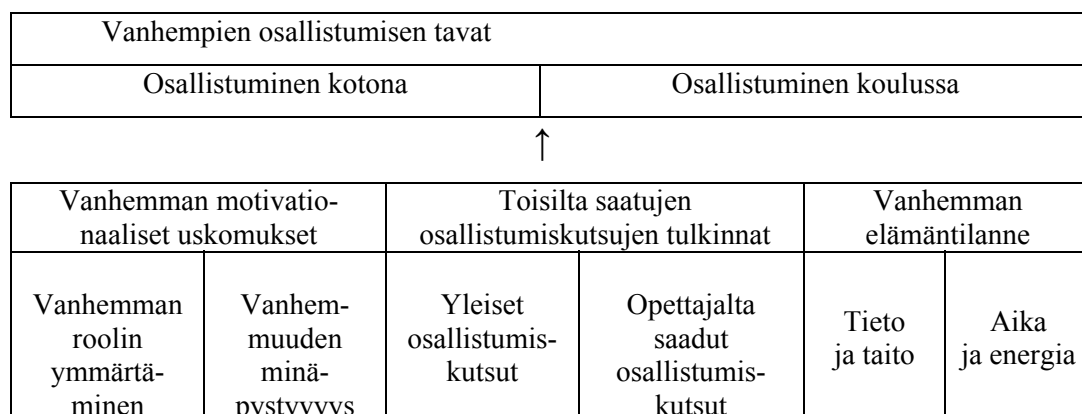
Bouffard ja Hill totesivat, että vanhempien varhaisilla käsityksillä lapsen kyvykkyydestä oli yhteys sekä lapsen akateemiseen suoriutumiseen että lapsen kehittyvään minäkuvaan. Havainto viittaa siihen, että vanhempien käsitykset voivat muokata lapsen kognitiivista ja affektiivista suhtautumista koulua ja omaa suoriutumista kohtaan jo ennen kuin lapsi on kouluopetuksen piirissä. Bouffardin ja Hillin tutkimustulosten mukaan äitien uskomukset lapsen kyvykkyydestä lukemisessa ennustivat lapsen myöhempää käsitystä itsestään sekä koulutaidoistaan, mutta vastaavia yhteyksiä ei löydetty matemaattisiin taitoihin liittyvien uskomusten suhteen. (2005, 456–457.) Bouffard ja Hill (2005, 458–459) havaitsivat lisäksi, että äitien käsitykset lapsensa lukemiseen liittyvästä luontaisesta kyvykkyydestä ja kouluvaikeuksista ennustivat merkittävästi lapsen myöhemmin muodostamaa kuvaa omasta akateemisesta kompetenssistaan. Vanhemman kuva lapsensa taidoista ja kyvykkyydestä puolestaan ennusti lapsen myöhempää menestystä koulussa.

3.3 Koulutyötä tukevan vanhempien osallistumisen merkitys

Paitsi lapsiin kohdistuvien uskomusten kautta vanhemmat vaikuttavat lastensa toimintaan ja suoriutumiseen myös asennoitumisellaan koulua (tai esiopetusta) kohtaan ja konkreettisella osallistumisellaan lapsen oppimisen tukemiseen. Useissa

tutkimuksissa (mm. Christenson, Rounds & Gorney 1992, 192; Hoover-Dempsey & Sandler 1995; Keith, Keith, Quirk, Sperduot, Sanillo & Killings 1998, 359; Stevenson & Baker 1987, 1353) on havaittu positiivinen yhteys vanhempien osallistuneisuuden ja lapsen akateemisen suoriutumisen välillä. Vaikka tässä tutkimuksessa rajaudutaan aineiston osalta tutkimaan vanhempien uskomusten yhteyttä lapsen koulusuoriutumiseen ja tehtävästrategian valintaan. seuraavassa käsitellään lyhyesti vanhempien osallistumisen ja niihin vaikuttavien uskomusten merkitystä

Hoover-Dempsey ja Sandler (ks. Hoover-Dempsey & Sandler 1995, 1997, 2005, 2007) ovat hahmotelleet sekä vanhempien osallistumisen tapoja että tekijöitä, jotka johtavat vanhempien osallistumiseen lapsensa oppimisen tukemiseen ja yhteistyöhön koulun kanssa (kuvio 1).



KUVIO 2 Ensimmäinen taso Hoover-Dempsey ja Sandlerin kehittämästä mallista, joka kuvaa vanhemman osallistumista lapsen koulutukseen (Hoover-Dempsey & Sandler, 2007, 532)

Hoover-Dempsey ja Sandler (2007, 532) nostavat mallissaan erääksi vanhemman osallistumiseen vaikuttavaksi tekijäksi motivationaaliset uskomukset. Heidän mukaansa uskomukset vanhemman roolista rakentuvat ajan kuluessa kokemusten kautta vanhemman seurattessa perheenjäsentensä ja ystäviensä osallistumista lastensa koulutukseen (Hoover-Dempsey & Sandler 1997, 8-9). Tutkimuksissa on todettu, että vanhemmat, jotka kokevat vanhemman roolinsa aktiivisena, ovat aktiivisimpia osallistumaan lastensa koulutukseen (Deslandes & Bertrand 2005; Hoover-Dempsey ym. 2005).

Uskomus siitä, että vanhemman toiminnalla on vaikutusta lapsen oppimistuloksiin, motivoi vanhempia osallistumaan. Minäpystyvyys- käsitteen kehittäjä Albert Bandura (2001, 187) toteaa, että kaikessa ihmisen toiminnassa keskiössä on käsitys omasta minäpystyvyydestä. Hoover-Dempsey ja Sandlerin (1995, 313–314) mukaan vanhemman minäpystyvyys liittyen lapsen tukemiseen rakentuu vanhemman roolin tavoin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Toisilta vanhemmilta saatu kannustus sekä suostuttelu saattavat vaikuttaa vanhemman osallistumispäätökseen. Tutkimuksissa (mm. Kellie & Minke 2007, 319; Deslandes & Bertrand 2005, 172–173) on todettu, että opettajan kutsut motivoivat vanhempia osallistumaan. Kutsut ovat myös vanhemmille siitä, että heidän toimintansa on lapsen akateemisten tulosten kannalta merkityksellistä (Adams & Christenson 2000, 491). Vanhemman osallistumismotivaatioon vaikuttaa Hoover-Dempsey ja Sandlerin (1995, 317–318) mukaan myös vanhemman sen hetkinen elämäntilanne, esimerkiksi työtilanteen sallima aika ja voimavarat osallistumiseen. Lisäksi osallistumiseen vaikuttavat vanhemman käsitykset omasta tieto- ja taitotasostaan, vaikutusmahdollisuuksista ja keinoista edistää lapsen oppimista.

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin isien ja äitien lapsiinsa kohdistamien suoriutumisodotusten ja kyvykkyyssuskomusten yhteyttä lasten suoritusstrategioiden, erityisesti tehtävää välttävän strategian käyttöön esiopetusvuoden keväällä. Yhteyttä lapsen tehtävää välttävän strategian käyttöön haluttiin tutkia tarkemmin, koska aiemmissa tutkimuksissa on havaittu välttävän strategian käytön johtavan heikompiin oppimistuloksiin (mm. Dweck & Leggett 1988, 258). Tutkimuksessa selvitettiin myös vanhempien odotusten ja uskomusten vaikutusta lapsen lukutaitoon esiopetusvuoden keväällä ja ensimmäisellä luokalla. Aiempi tutkimuskirjallisuus on raportoinut vanhempien lapseensa kohdistamien uskomusten ja odotusten olevan yhteydessä lapsen suoritusstrategian valinnan lisäksi myös lapsen matemaattisiin taitoihin ja lukutaitoon (Aunola, ym. 2003; Bouffard & Hill 2005). Lukutaidon osalta tulokset ovat kuitenkin olleet ristiriitaisia (ks. Aunola ym. 2002; Galper, ym. 1997; Hess, ym. 1984). Tästä johtuen tässä tutkimuksessa rajauduttiin tutkimaan vanhempien odotusten ja uskomusten mahdollista yhteyttä lapsen kehittyvään lukutaitoon. Tarkempina tutkimusongelmina selvitettiin seuraavia kysymyksiä:

1. Eroavatko äitien ja isien lapsiinsa kohdistamat suoriutumisodotukset ja kyvykkyyssuskomukset toisistaan ja poikkeavatko tyttöjen vanhempien ja poikien vanhempien uskomukset toisistaan?
2. Missä määrin äitien ja isien odotukset lapsen suoriutumisesta ja uskomukset lapsen luontaisesta kyvykkyydestä ja ponnistelun tarpeesta ovat yhteydessä esiopettajan arvioimaan lapsen välttelystrategioiden käyttöön?
3. Missä määrin vanhempien odotukset lapsen suoriutumisesta, uskomukset kyvykkyydestä sekä lapsen tehtävää välttävän strategian käyttö ovat yhteydessä lapsen lukutaitoon esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimusaineisto on osa Alkuportaatt -seurantatutkimusta (Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla). Alkuportaatt -tutkimus sisältyy osahankkeena Jyväskylän yliopistossa vuoden 2006 alussa aloittaneeseen Suomen Akatemian Oppimisen ja motivaation huippututkimusyksikköön (2006–2011). Huippututkimusyksikköä johtavat psykologian professorit Jari-Erik Nurmi ja Heikki Lyytinen, ja siinä on mukana tutkijoita useilta paikkakunnilta (Jyväskylä, Turku ja Joensuu) sekä eri laitoksilta. Alkuportaatt -tutkimuksessa selvitetään lasten taitojen ja motivaation kehitystä esiopetusvuoden alusta neljännen luokan loppuun, opettajien käsityksiä lasten oppimisesta, heidän opetuskäytänteitään ja -tavoitteita sekä vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Lisäksi tutkimus selvittää vanhempien kasvatuskäytänteitä ja näkemyksiä lasten oppimisesta sekä koulun ja päiväkodin kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyviä odotuksia ja kokemuksia. Lasten oppimiseen ja ympäristön kehitystä tukeviin käytänteisiin kiinnitetään myös huomiota. Tutkimusmenetelminä käytetään lasten yksilö- ja ryhmätestejä, haastatteluja ja havainnointeja sekä vanhemmille ja opettajille suunnattuja kyselyjä.

5.1 Tutkittavat

Tutkimuksessa käytettävä aineisto kerättiin vuosina 2006–2007, jolloin lapset olivat esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Tutkimuksen aineisto koski kahta paikkakuntaa, joilla tutkimukseen pyydettiin osallistumaan vuonna 2000 syntyneiden lasten koko ikäluokka vanhempineen. Tämän tutkimuksen korrelatiivisissa analyyseissä ja keskiarvovertailuissa olivat aineistosta mukana niiden lasten perheet, joissa molemmat vanhemmat olivat vastanneet äidin ja isän kyselyyn esiopetusvuoden keväällä (481 äitiä, 481 isää). Regressioanalyseissa mukana oli kahden paikkakunnan koko aineisto, jolta oli lapsen lukutaitoon liittyvä testitieto esiopetuksen keväältä ja 1. luokalta, esiopettajien tekemät arvioinnit lapsen suoritusstrategioista sekä vanhempien kyselylomaketieto esiopetuksen keväältä (679 äitiä, 470 isää)

Vanhemmille lähetettiin kyselylomake, jossa kysyttiin seuraavia taustatietoja: perhemuoto, lasten ikä, vanhemman työtilanne, oma sekä toisen huoltajan koulutus, oma sekä toisen huoltajan ammattinimike. Vanhemmista suurin osa (78.9 %) eli avioliitossa ja heillä oli yhteiset lapset puolisonsa kanssa. Kymmenesosa (10.2 %) vanhemmista eli avoliitossa ja heillä oli yhteiset lapset puolisonsa kanssa. Vanhemmista 7.7 % asui uusperheissä, jossa vanhemmat olivat avio- tai avoliitossa ja lapsia oli eri liitoista. Yksinhuoltajia vanhemmista oli 2.3 % ja muissa perhemuodoissa asui 0.8 % vanhemmista. Perhekoot vaihtelivat yhdestä 11 lapseen. Perhetilanteita koskevissa tiedoissa nojataan tässä tutkimuksessa äitien antamiin tietoihin.

Aineistonkeruun aikaan äideistä oli työssäkäyviä 71.8 % ja isistä 95.4 %, työttömiä äideistä 4.4 % ja isistä 3.1 %, opiskelijoita äideistä 7.9 % ja isistä 1.3 % sekä lomautettuna äideistä 0.2 %. Äitiyslomalla, vanhempainlomalla tai hoitovapaalla oli 12.9 % äideistä. Koti-isinä tai vanhempainlomalla oli 0.6 % isistä ja eläkkeellä 0.6 % isistä. Myös vanhempien koulutustaustaa selvitettiin. Äideistä 1.9 %:lla ja isistä 3.1 %:lla ei ollut ammatillista koulutusta. Ammatillisen kouluasteen tutkinnon suorittaneita tai ammatillisia kursseja käyneitä oli äideistä 4.2 % ja isistä 6.9 %, ammatillisen tai opistoasteisen koulutuksen käyneitä äideistä 55.7 % ja isistä 62.1 % sekä korkeakoulututkinnon suorittaneita äideistä 40.1 % ja isistä 31.1 %.

Tämän tutkimuksen analyyseissä oli mukana kaikkiaan maksimissaan 481 lasta (219 tyttöä, 262 poikaa) ja pienimmillään ensimmäisen vuoden keväällä 454 lasta. Analyysien otoskoko vaihteli muuttujakohtaisesti johtuen satunnaisista puuttuvista tiedoista (lapselle ei ollut esitetty jotakin tiettyä tehtävää tai osiota) sekä siitä, että esiopetusryhmissä tapahtui vuoden mittaan muutoksia (osa lapsista muutti pois syksyn jälkeen ja toisaalta ryhmiin tuli tammikuussa uusia lapsia). Koska seuranta sijoittui esiopetuksesta kouluun siirtymävaiheeseen, otoskokoon aiheutui vaihtelua myös siitä, että ensimmäisille luokille tuli lapsia, jotka eivät olleet mukana seurannassa vielä esiopetusvaiheessa (paikkakunnalle uutena muuttaneet lapset ja lapset, jotka eivät olleet osallistuneet esiopetukseen). Lapsia myös muutti pois paikkakunnalta ja osa seurannassa olleista lapsista sijoittui koululykkäyksen vuoksi toiseksi vuodeksi esiopetukseen.

Esiopetusvuoden keväällä (maalis-huhtikuussa) kaikki lapset osallistuivat sekä ryhmätilanteissa (6-8 lasta kerrallaan) tehtyihin tehtäviin (ryhmätestit) että tekivät tehtäviä tutkijan kanssa kahden kesken (yksilötestit). Ensimmäisen luokan syksyllä (syys-lokakuussa) ja keväällä (maalis-huhtikuussa) kaikille seurattaville lapsille esitettiin ryhmätestit (koko luokka kerrallaan) ja osa lapsista valittiin ns. tarkennettuun yksilöseurantaan. Tässä tutkimuksen analyyseissä rajauduttiin ensimmäisen luokan osalta käyttämään ryhmätilanteissa kerättyjä mittoja.

5.2 Menetelmät

Tämän tutkimuksen analyyseissa käytettiin vanhemmille tehtyä lomakekyselyä, jonka äidit ja isät täyttivät erikseen lapsen esiopetusvuoden syksyllä. Lisäksi tässä tutkimuksessa hyödynnettiin esiopettajien esiopetusvuoden keväällä tekemiä arvioita lasten käyttämistä suoritusstrategioista. Kysely on usein käytetty menetelmä tilastollisessa tutkimuksessa (Valli 2001, 28). Yksi sen hyvistä puolista on, että tutkija ei läsnäolollaan vaikuta vastauksiin. Ongelmina saattaa olla, että vastaaja ymmärtää kysymykset tai väittämät väärin tai vastaa epätarkasti. (Valli 2001, 30–32.) Lomakekyselyiden lisäksi tutkimuksessa käytettiin mittana lasten lukutaidon testauksia esiopetusvuoden keväällä ja 1. luokan syksyllä ja keväällä.

Lapsen toimintaan kohdistetut odotukset ja uskomukset. Vanhemmilta pyydettiin arviointeja, jotka kohdistuivat vanhempien *odotuksiin* lapsensa suoriutumisesta esiopetuksessa ja myöhemmin koulussa (beliefs about performance; expectations on future success). Mitat ovat kehittäneet Aunola ja Nurmi (ks. Aunola, Nurmi, Lerkkanen & Rasku-Puttonen, 2002) alun perin Parsonsin, Adlerin ja Kaczalan (1982) sekä Fromen ja Ecclesin (1998) vanhemmille suunnatuista kyselyistä. Vanhemmat arvioivat lapsen pärjäämistä 4-portaisella asteikolla (1= ei kovin hyvin, 4= erittäin hyvin) vastaten seuraaviin kolmeen osioon koskien lapsen yleistä suoriutumista: ”Miten hyvin lapsesi työskentely esiopetuksessa sujuu?”, ”Miten hyvin lapsesi pärjää esiopetuksessa?” ja ”Miten uskot lapsesi pärjäävän myöhemmin koulussa?”.

Edellistä mittaa täydennettiin arvioinneilla koskien vanhempien *uskomuksia* lapsen kyvykkyydestä (ability) ja ponnistelun tarpeesta (effort) lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksiin liittyvissä esiopetustehtävissä (Magi & Kikas, 2005). Vanhemmat arvioivat seuraavia kahta osiota edellä kuvatulla 4-portaisella asteikolla ”Kuinka paljon lapsellasi on luontaista kykyä lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksiin liittyvissä esiopetustehtävissä?”, sekä ”Kuinka paljon lapsesi täytyy yrittää selviytyäkseen hyvin lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksiin liittyvissä esiopetustehtävissä?”.

Suoritusstrategiat esiopettajan arvioimina. Esiopettajia pyydettiin arvioimaan ryhmänsä lasten työskentelyä ja toimintaa käyttäen Behavior Strategy Rating Scale- mittaa (BSR-II; Aunola, Nurmi, Parrila & Onatsu-Arviolommi 2000; ks. myös Aunola, Nurmi, Lerkkanen & Rasku-Puttonen 2003; Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2000). Opettaja arvioi lapsen toimintaa seitsemän väittämän avulla 5-portaisella asteikolla (1 = ei ollenkaan, 5 = erittäin paljon/nopeasti). Ohjeistuksessa opettajaa pyydettiin vastaamaan sen vaikutelman perusteella, jonka oli lapsesta saanut. Esiopettajien arviointeja oli käytettävissä koskien 478 lasta.

Esiopettajien tekemiä arviointeja käytettiin informaation saamiseksi lapsen käyttämistä suoritusstrategioista. Viisi osiota mittasi tehtävää välttävää strategiaa (esim. ”Jos toiminnassa tai tehtävässä ilmenee vaikeuksia, alkaako lapsi helposti tehdä jotain muuta”, ”Luovuttaako lapsi helposti yrittämisen?”) ja kaksi osiota mittasi tehtäväsuuntautunutta strategiaa (”Yrittääkö lapsi aktiivisesti selvittää vaikeistakin tilanteista tai tehtävistä?” ja ”Osoittaako lapsi aktiivisuutta tai sitkeyttä toimissaan tai tehtäviä tehdessään?”). Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita nimenomaan tehtävää välttävien strategioiden käyttöä mittaavista osioista, jonka vuoksi tehtäväsuuntautunutta strategiaa mittaavat osiot käännettiin niiden negaatioiksi. Osioista muodostettiin keskiarvosumma, jonka sisäinen luotettavuus Cronbachin alfa – kertoimella arvioituna oli .87.

Lukutaito. Lasten taitoja koskevissa analyyseissä käytettiin tässä tutkimuksessa lapsen lukutaitoa testaavaa tutkimusaineistoa, joka kerättiin esiopetusvuoden keväällä, sekä ensimmäisen luokan syksyllä ja keväällä. Esiopetusvuoden aikana

tehdyt testit olivat yksilötestejä ja ensimmäisen luokan testit koko ryhmälle yhtä aikaa tehtäviä ryhmätestejä. Sekä esiopetusvuonna että ensimmäisellä luokalla lasten tutkimukset toteuttivat Alkuportaati -tutkimuksen koulutetut testaajat. Testaajat saivat testauksiin yhdenmukaisen ohjeistuksen sekä tarkat tehtävänannot.

Sanojen lukeminen. Esiopetusvuoden keväällä testattiin lasten taitoa lukea yksittäisiä sanoja käyttäen sanalista (ARMI, lyhennetty versio; Lerkkanen, Poikkeus & Ketonen 2006). Luettavia sanoja oli kymmenen. Testaaja näytti sanat lapselle yksitellen edeten yksinkertaisista sanoista vaativampiin. Jos lapsi ei osannut lukea oikein kahta peräkkäistä sanaa, tehtävä keskeytettiin. Lapsi sai jokaisesta oikein luetusta, tai itse korjatusta sanasta yhden pisteen maksimipistemäärä oli kymmenen.

Tekninen lukutaito. Lasten teknistä lukutaitoa arvioitiin ryhmässä toteutettavalla Alaasteen lukutestin TL2-osatestillä (ALLU; Lindeman 1998). Testi suoritettiin ensimmäisen luokan syksyllä ja keväällä. Testissä oli neljä harjoitustehtävää ja 80 testiosiota (kahdeksan tehtävää kullakin sivulla). Testiosioissa aikarajana oli kaksi minuuttia. Kussakin testiosiossa oli yksi kuva ja neljä sanaa. Tehtävän ohjeistus oli seuraavanlainen: ”Lue kuvan vieressä olevat neljä sanaa mahdollisimman nopeasti läpi. Yhdistä kuva ja siihen sopiva sana toisiinsa viivalla”. Ohjeistuksen ja yhteisesti tehtyjen harjoitusten jälkeen lapset tekivät itsenäisesti mahdollisimman monta tehtävää annetun suoritusajan, kahden minuutin aikana. Lapsia ohjeistettiin arvaamaan tai jättämään väliin osiot, joita he eivät osaa tehdä. Tehtävä pisteytettiin laskemalla yhteen oikeat vastaukset, joista kustakin sai yhden pisteen. Maksimipistemäärä oli 80.

5.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi toteutettiin SPSS -ohjelmaa apuna käyttäen. Äitien ja isien lapseensa kohdistamien suoriutumisuuskomusten mahdollisia keskiarvoeroja tarkasteltiin analysoimalla äitien ja isien uskomusten keskiarvoja riippumattomien otosten t-testillä. T-testiä käytetään kahden ryhmän keskiarvojen vertaamiseen ts. tilastolliseen päättelyyn siitä, voidaanko tutkimuksen tulosten olettaa esiintyvän koko perusjoukossa. (Valli 2001, 80–81) Uskomuksia koskevista osioista raportoitiin havaintoarvojen suuruutta sekä jakauman sijaintia kuvaava keskiarvo sekä arvojen

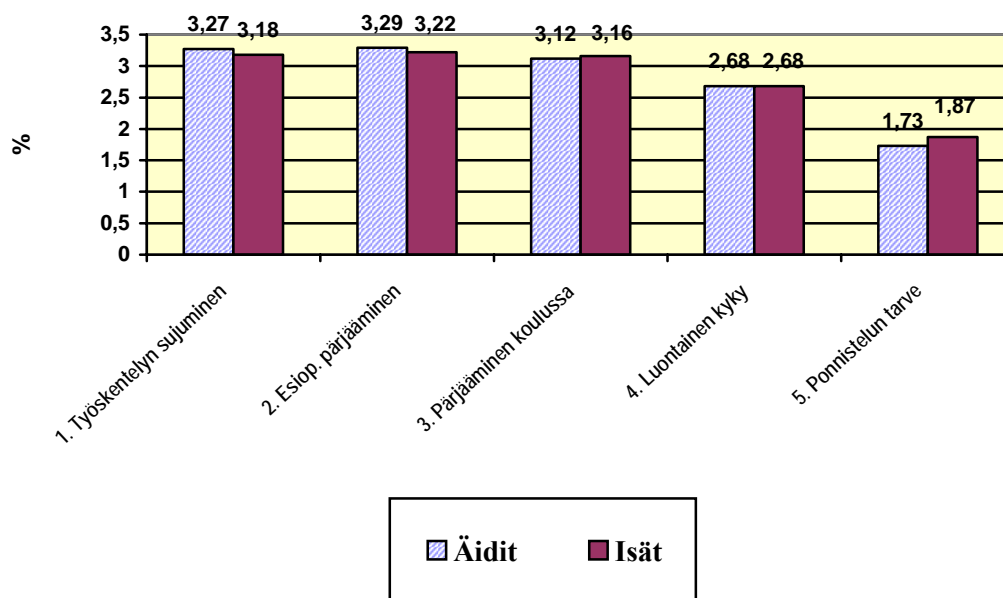
jakautumista keskiluvun ympärille kuvaava keskihajonta (Nummenmaa 2004, 58–59).

Vanhempien odotusten ja uskomusten sekä lasten suoritusstrategioiden yhteyttä tarkasteltiin korrelaatioanalyysillä käyttäen Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa (The Spearman Rank Order Correlation Coefficient, Rho). Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin on nimensä mukaisesti järjestysasteikoille soveltuva muuttujien välisen yhteyden mitta (Metsämuuronen 2005, 341, Valli 2001, 65). Korrelaatiokertoimen arvo vaihtelee välillä -1 ja 1 siten, että korrelaatiokertoimen arvo 1 kertoo muuttujien välisestä täydellisestä riippuvuudesta ja -1 täydellisestä negatiivisesta yhteydestä. Negatiivisessa, käänteisessä riippuvuudessa, toisen muuttujan arvojen kasvaessa toisen muuttujan arvot vastaavasti pienenevät. (Metsämuuronen 2003, 299; Valli 2001, 60–61.) Korrelaatiokertoimen tilastollinen merkitsevyys on riippuvainen aineiston otoskoosta. Mitä pienempi on otoskoko, sitä suurempi tulee korrelaatiokertoimen olla, jotta saadaan tilastollisesti merkitsevä tulos. (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 87.)

Regressioanalyysillä tutkittiin sitä, missä määrin vanhempien lapseensa kohdistamat suoriutumisodotukset ja lukutaidon valmiuksiin liittyvät kyvykkyyssuomukset sekä esiopettajan arviot lapsen välttelystrategiasta ennustavat lapsen 1. luokan kevään lukutaitoa kun aiempi lukutaito on otettu huomioon. Regressioanalyysillä selitetään yhtä, yleensä jatkuvaa muuttujaa usealla selittäväällä muuttujalla. Regressioanalyysiä voi käyttää joko ilmiön kannalta oleellisten muuttujien etsimiseen tai tutkia jo aiemmin tärkeiksi tiedettyjen muuttujien osuutta selittävinä tekijöinä. (Metsämuuronen 2005, 660–661.) Kun halutaan selvittää ennalta tiedettyjen selittävien muuttujien painokertoimet, voidaan regressioanalyysissä puhua ns. pakotetusta mallista (Metsämuuronen 2005, 667). Tässä tutkimuksessa regressioanalyysillä voitiin selvittää mm. sitä, jääkö vanhempien odotuksille vs. uskomuksille sekä esiopettajan arvioimalle välttelystrategialle selitysosuutta, jos lapsen aiempi lukutaidon taso asetetaan analyysin ensimmäiselle askelmalle.

6 TULOKSET

Äitien ja isien lapseensa kohdistamat suoriutumisodotukset ja uskomukset. Vanhempien odotuksia lastensa suoriutumisesta ja uskomuksia kyvykkyydestä arvioitiin esiopetusvuoden keväällä seitsemän osiota sisältävällä kyselyllä, jossa oli neliportainen asteikko (1= ei kovin hyvin, 4= erittäin hyvin). Kuviossa 3 on kuvattu rinnakkain äitien ja isien lapseensa kohdistamien suoriutumisodotusten ja luku- ja kirjoitustaitoa koskevien uskomusten osiokohtaisten pistemäärien keskiarvot.



KUVIO 3 Äitien ja isien odotusten ja uskomusten keskiarvot

Taulukossa 1 on esitetty äitien ja isien lasten suoriutumista koskevien odotusten sekä luku- ja kirjoitustaitoa koskevien uskomusten osiokohtaisten pistemäärien keskiarvot ja keskihajonnat. Mahdollisia keskiarvoeroja äitien ja isien uskomuksissa verrattiin kahden riippuvan otoksen t-testillä (ks. Taulukko 1).

Äitien ja isien keskiarvoerojen tarkastelu osoitti, että äitien uskomukset lapsensa työskentelystä ja pärjäämisestä esiopetuksessa olivat tilastollisesti melkein merkitsevästi korkeampia kuin isien. Äitien ja isien välillä ei sen sijaan ollut

tilastollisesti merkitsevää eroa siinä, missä määrin he uskoivat lapsensa pärjäävän myöhemmin koulussa. Muodostettaessa vanhempien lapseensa kohdistamista kolmesta suoriutumisosotuksia mittaavasta testiosiosta keskiarvosumma, ei vanhempien väliltä löydetty tilastollisesti merkitsevää eroa. Isien uskomukset koskien lapsen yrittämisen tarvetta lukemisessa ja kirjoittamisessa poikkesivat kuitenkin tilastollisesti erittäin merkitsevästi äitien vastauksista. Saadut tulokset viittasivat siihen, että isät uskoivat äitejä enemmän lapselta vaadittavan ponnisteluja menestyäkseen hyvin lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksiin liittyvissä esiopetustehtävissä. Luontaiseen kyvykkyyteen liittyvien uskomusten suhteen ei eroja vanhempien välillä ilmennyt.

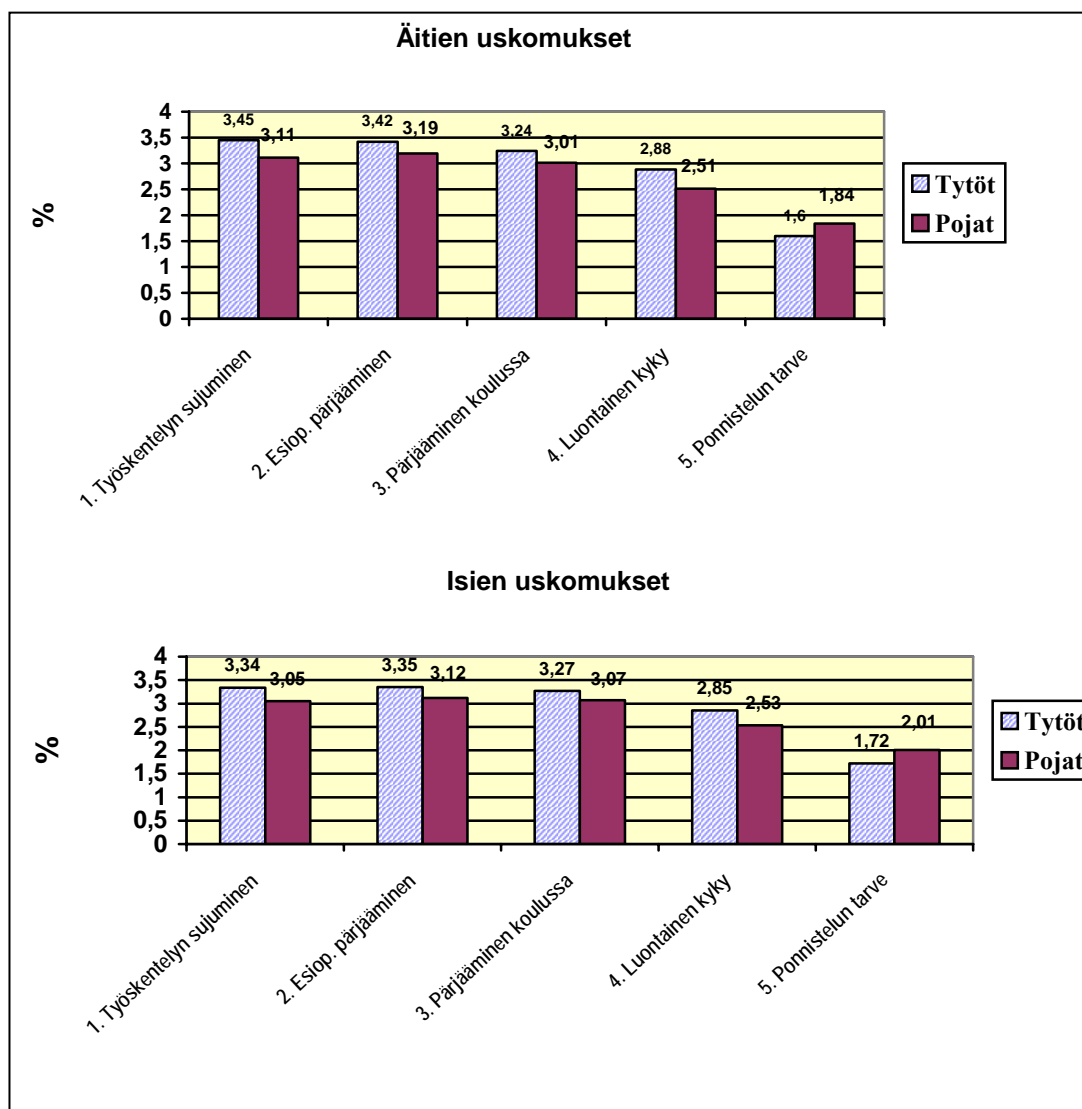
TAULUKKO 1 Äitien ja isien uskomuksia koskevien osioiden tunnusluvut ja keskiarvojen vertailu

Vanhempien lapseensa kohdistamat suoriutumisosotukset ja uskomukset ¹	Äidit (n = 478 - 481)		Isät (n = 478 - 481)		t
	ka	sd	ka	sd	
<i>Suoriutumisosotukset</i>					
Työskentelyn sujuminen esiopetuksessa	3.27	.69	3.18	.61	2.79*
Pärjääminen esiopetuksessa	3.29	.68	3.22	.59	2.17*
Pärjääminen myöhemmin koulussa	3.12	.63	3.16	.55	-1.55
Keskiarvosumma (edelliset 3 muuttujaa)	3.22	.60	3.19	.51	1.42
<i>Luku- ja kirjoitustaitoa koskevat uskomukset</i>					
Luontainen kyky	2.68	.93	2.68	.84	.11
Ponnistelun tarve	1.73	.82	1.87	.84	-3.59***

¹ Asteikko 1-4 (1= ei kovin hyvin/paljon, 4= erittäin hyvin/paljon)

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

Lapsen sukupuolen merkitys vanhempien odotuksiin ja uskomuksiin. Tyttöjen ja poikien äitien sekä tyttöjen ja poikien isien suoriutumisosotusten sekä luku- ja kirjoitustaitoa koskevien uskomusten osiokohtaiset keskiarvot esitetään visuaalisesti kuviossa 4.



KUVIO 4 Äitien ja isien uskomusten jakautuminen lapsen sukupuolen mukaan

Taulukossa 2 kuvataan erikseen tyttöjen äitien ja poikien äitien sekä poikien isien ja tyttöjen isien vastauksia koskien vanhemman lapseensa kohdistamia odotuksia ja uskomuksia akateemisessa suoriutumisessa. Taulukosta käyvät ilmi keskiarvot ja keskihajonnat sekä t-testin tulokset, jossa verrattiin tyttöjen ja poikien vanhempien odotuksia sekä uskomuksia lapsen suoriutumisessa ja pärjäämisessä.

Keskiarvovertailussa ilmeni, että äitien ja isien uskomukset koskien tyttöjen työskentelyn sujumista esiopetuksessa, tyttöjen pärjäämistä esiopetuksessa, sekä tyttöjen myöhempää menestymistä koulussa olivat korkeampia kuin poikien vanhempien vastaavat uskomukset. Vanhempien kolmesta suoriutumiso-dotuksia

mittaavasta osiosta muodostettiin edelleen keskiarvomuuttujia, joita vertailtiin t-testin avulla, joissa tulokset olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä niin äitien kuin isien kohdalla. T-testien tulokset antavat tukea keskiarvovertailuille siinä, että tyttöjen vanhemmilla näytti olevan poikien vanhempia vahvempi odotus lapsensa hyvästä suoriutumisesta esiopetuksessa ja myöhemmin koulussa. Uskomukset koskien lapsen luontaista kykyä lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvissä esiopetustehtävissä olivat niin ikään korkeampia tyttöjen kuin poikien vanhemmilla. Johdonmukaisessa linjassa edellisten tulosten kanssa, äitien ja isien arviot koskien lapsensa tarvetta ponnistella selviytyäkseen lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvistä esiopetustehtävistä olivat korkeampia poikien, kuin tyttöjen vanhemmilla.

TAULUKKO 2 Vanhempien uskomuksia koskevien osioiden keskiarvot ja keskihajonnat lapsen sukupuolen mukaan.

	Tytöt (n = 219)		Pojat (n = 262)		t
	ka	sd	ka	sd	
Vanhempien lapseensa kohdistamat suoriutumisosodotukset ja uskomukset¹					
Äidit					
<i>Suoriutumisosodotukset</i>					
Työskentelyn sujuminen esiopetuksessa	3.45	.60	3.11	.73	5.53***
Pärjääminen esiopetuksessa	3.42	.61	3.19	.71	3.77***
Pärjääminen myöhemmin koulussa	3.24	.55	3.01	.67	4.06***
Keskiarvosumma (edelliset 3 muuttujaa)	3.37	.51	3.11	.63	4.96***
<i>Luku- ja kirjoitustaitoa koskevat uskomukset</i>					
Luontainen kyky	2.88	.86	2.51	.96	4.44***
Ponnistelun tarve	1.60	.77	1.84	.84	-3.15**
Isät					
<i>Suoriutumisosodotukset</i>					
Työskentelyn sujuminen esiopetuksessa	3.34	.56	3.05	.62	5.34***
Pärjääminen esiopetuksessa	3.35	.54	3.12	.62	4.28***
Pärjääminen myöhemmin koulussa	3.27	.54	3.07	.54	4.00***
Keskiarvosumma (edelliset 3 muuttujaa)	3.32	.47	3.08	.51	5.24***
<i>Luku- ja kirjoitustaitoa koskevat uskomukset</i>					
Luontainen kyky	2.85	.76	2.53	.88	4.36***
Ponnistelun tarve	1.72	.79	2.01	.87	-3.81***

¹ Asteikko 1-4 (1 = ei kovin hyvin/paljon, 4 = erittäin hyvin/paljon),
* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Äitien ja isien uskomusten yhteys lapsen välttelystrategian käyttöön. Äitien ja isien uskomusten mahdollista yhteyttä lapsen välttelystrategian käyttöön tarkasteltiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen avulla. Analyysissä todettiin, että

vanhempien uskomukset ja esiopettajien tekemät arviot lapsen välttelystrategian käytöstä olivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi yhteydessä toisiinsa. Analyysin tulokset ilmenevät taulukosta 3. Äitien ja isien uskomusten ja esiopettajan tekemien arvioiden välillä vallitsi tilastollisesti erittäin merkitsevä negatiivinen yhteys. Negatiivisessa korrelaatioissa toisen muuttujan arvojen kasvaessa toisen arvot pienenevät. Tässä tutkimuksessa esim. vanhemman uskoessa lapsensa pärjäävän hyvin esiopetuksessa esiopettaja oli arvioinut lapsen käyttävän vähän tehtävää välttävää strategiaa. Negatiivinen yhteys ilmeni kaikissa osioissa lukuun ottamatta testiosiota, jossa vanhempi arvioi lapsen yrittämisen tarvetta suoriutuakseen hyvin lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvissä esiopetustehtävissä. Tässä yhteys oli positiivinen, ts. mitä suuremmaksi vanhempi arvioi lapsen ponnistelutarpeen, sitä enemmän lapsella ilmeni esiopettajan arvioimana tehtävää välttävää käyttäytymistä suoriutumistilanteissa.

TAULUKKO 3 Äitien ja isien lasta koskevien uskomusten yhteys lapsen välttelystrategian käyttöön esiopettajan arvioimana

Vanhempien lapseensa kohdistamat suoriutumiso-dotukset ja uskomukset	Välttelystrategian käyttö esiopettajan arvioimana
<i>Äidit</i> ¹	
<i>Suoriutumiso-dotukset</i>	
Työskentelyn sujuminen esiopetuksessa	-.41***
Pärjääminen esiopetuksessa	-.35***
Pärjääminen myöhemmin koulussa	-.35***
Keskiarvosumma (edelliset 3 muuttujaa)	-.41***
<i>Luku- ja kirjoitustaitoa koskevat uskomukset</i>	
Luontainen kyky	-.34***
Ponnistelun tarve	.28***
<i>Isät</i> ²	
<i>Suoriutumiso-dotukset</i>	
Työskentelyn sujuminen esiopetuksessa	-.35***
Pärjääminen esiopetuksessa	-.32***
Pärjääminen myöhemmin koulussa	-.31***
Keskiarvosumma (edelliset 3 muuttujaa)	-.39***
<i>Luku- ja kirjoitustaitoa koskevat uskomukset</i>	
Luontainen kyky	-.27***
Ponnistelun tarve	.20***

¹ n = 477–478, ² n = 475–478; *** p < .001

Vanhemman lapseensa kohdistamien odotusten ja uskomusten yhteydet lapsen lukutaitoon. Korrelaatioanalyysillä tarkasteltiin äitien ja isien lastaan koskevien odotusten ja uskomusten yhteyttä lapsen lukutaitoon esiopetusvuoden keväällä sekä ensimmäisen luokan syksyllä ja keväällä (ks. Taulukko 4). Äitien ja isien lapseensa kohdistamilla suoriutumisosodotuksilla ja kyvykkyyssuskomuksilla oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys lapsen lukutaitoon kaikkina kolmena mittausajankohtana: mitä vahvempia olivat vanhempien odotukset koskien lapsen suoriutumista ja uskomukset luontaisesta kyvykkyydestä lukemisessa ja kirjoittamisessa, sitä parempi oli lapsen lukutaito. Mitä enemmän vanhempi puolestaan uskoi lapsensa tarvitsevan ponnistella luku- ja kirjoitustehtävistä selviytyäkseen, sitä vähäisempi oli lapsen lukutaito. Analyysin mukaan myös esiopettajien tekemät arviot ryhmänsä lasten välttelystrategian käytöstä ja lapsen lukutaidon taso korreloivat keskenään tilastollisesti erittäin merkitsevästi.

TAULUKKO 4 Äitien ja isien lasta koskevien uskomusten yhteys lapsen lukutaitoon

Lasta koskevat suoriutumisosodotukset ja uskomukset ¹ sekä lapsen välttelystrategia	Lukutaito		
	Esiopetusvuoden kevät	1. luokan syksy	1. luokan kevät
<i>Äiti</i> ¹			
Suoriutumisosodotukset			
Työskentelyn sujuminen esiopetuksessa	.33***	.34***	.28***
Pärjääminen esiopetuksessa	.37***	.37***	.35***
Pärjääminen myöhemmin koulussa	.32***	.32***	.30***
Keskiarvosumma (edelliset 3 muuttujaa)	.37***	.38***	.34***
Luku- ja kirjoitustaitoa koskevat uskomukset			
Luontainen kyky	.58***	.51***	.40***
Ponnistelun tarve	-.42***	-.34***	-.32***
<i>Isä</i> ²			
Suoriutumisosodotukset			
Työskentelyn sujuminen esiopetuksessa	.28***	.30***	.19***
Pärjääminen esiopetuksessa	.31***	.33***	.25***
Pärjääminen myöhemmin koulussa	.24***	.26***	.25***
Keskiarvosumma (edelliset 3 muuttujaa)	.30***	.33***	.26***
Luku- ja kirjoitustaitoa koskevat uskomukset			
Luontainen kyky	.48***	.43***	.36***
Ponnistelun tarve	-.43***	-.42***	-.33***
<i>Esiopettajan arvio</i> ³			
Välttelystrategian käyttö	-.38***	-.36***	-.28***

¹ n = 456–475, ² n = 454–475, ³ n = 456–474; *** p < .001

Vanhempien odotuksia ja uskomuksia sekä lapsen lukutaitoa selvitettiin edelleen regressioanalyysin avulla. Regressioanalyysillä voitiin tarkastella, missä määrin äitien ja isien lapseensa kohdistamat suoriutumisodotukset ja kyvykkyyssuskomukset selittivät lapsen lukutaitoa ensimmäisen luokan keväällä, kun lapsen esiopetusvuoden kevään lukutaidon taso otettiin huomioon analyysin ensimmäisellä askelmalla. Regressioanalyysissä suoriutumisodotusten kohdalla käytettiin kolmesta suoriutumisodotuksesta mittaavasta testiosasta muodostettua keskiarvosummaa. Regressioanalyysit tehtiin erikseen äitien ja isien antamiin arviointeihin perustuen.

Taulukossa 5 esitetään peräkkäin vaihtoehtoiset mallit regressioanalyyseistä, jotka poikkeavat toisistaan vain siinä, missä järjestyksessä vanhempien suoriutumisodotukset (mallissa 1 toisella askelmalla, mallissa 2 kolmannella askelmalla) ja kyvykkyyssuskomukset (mallissa 1 kolmannella askelmalla, mallissa 2 toisella askelmalla) on malliin viety. Regressioanalyysien tulosten mukaan vanhempien lapseensa kohdistamilla suoriutumisodotuksilla oli yhteys lapsen ensimmäisen luokan kevään lukutaitoon. Näyttäisi kuitenkin siltä, että isien kohdalla otettaessa kyvykkyyssuskomukset mukaan analyysiin suoriutumisodotuksilla ei ole enää tilastollisesti merkitsevää selitysasetta. Äideillä kyvykkyyssuskomusten ei todettu olevan tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä lasten lukutaitoon ensimmäisellä luokalla.

TAULUKKO 5 Vanhempien suoriutumisosodotukset ja kyvykkyyssuosodotukset lapsen I. luokan kevään lukutaitoennustajana.

Mallit	Lukutaito 1. lk kevät Aidit (n = 677)			Lukutaito 1. lk kevät Isät (n = 469)				
	β_1	β_2	β_3	r	β_1	β_2	β_3	r
Malli 1								
<i>Askelma 1</i> Sanojen lukeminen, esiopetuksen kevät	.561***	.493***	.473***	.56***	.551***	.522***	.484***	.55***
<i>Askelma 2</i> Suoriutumisosodotukset		.177***	.160***	.37***		.095*	.048	.25***
<i>Askelma 3</i> Kyvykkyyssuosodotukset			.044	.42***		.111*	.111*	.37***
	$R^2 = .32$ $AdR^2 = .31$ $\Delta F = 309.77$ $p < .001$	$R^2 = .34$ $AdR^2 = .34$ $\Delta F = 27.37$ $p < .001$ $\Delta R^2 = .027$	$R^2 = .34$ $AdR^2 = .34$ $\Delta F = 1.03$ ns $\Delta R^2 = .001$		$R^2 = .30$ $AdR^2 = .30$ $\Delta F = 204.09$ $p < .001$	$R^2 = .31$ $AdR^2 = .31$ $\Delta F = 5.53$ $p < .05$ $\Delta R^2 = .008$	$R^2 = .32$ $AdR^2 = .32$ $\Delta F = 5.16$ $p < .05$ $\Delta R^2 = .008$	
Malli 2								
<i>Askelma 1</i> Sanojen lukeminen esiopetuksen kevät	.561***	.486***	.473***	.56***	.551***	.487***	.484***	.55***
<i>Askelma 2</i> Kyvykkyyssuosodotukset		.125**	.044	.42***		.135**	.111*	.37***
<i>Askelma 3</i> Suoriutumisosodotukset			.160***	.37***		.048	.048	.25***
	$R^2 = .32$ $AdR^2 = .31$ $\Delta F = 309.77$ $p < .001$	$R^2 = .33$ $AdR^2 = .32$ $\Delta F = 10.01$ $p < .002$ $\Delta R^2 = .01$	$R^2 = .34$ $AdR^2 = .34$ $\Delta F = 18.13$ $p < .001$ $\Delta R^2 = .018$		$R^2 = .30$ $AdR^2 = .30$ $\Delta F = 204.09$ $p < .001$	$R^2 = .32$ $AdR^2 = .32$ $\Delta F = 9.63$ $p < .002$ $\Delta R^2 = .014$	$R^2 = .320$ $AdR^2 = .315$ $\Delta F = 1.12$ ns $\Delta R^2 = .002$	

Taulukko 6 kuvaa regressioanalyysin tuloksia, joissa selvitetään vanhemman lapseensa kohdistamien suoriutumisodotusten ja esiopettajan arvioiman tehtävää välttävän strategian käytön yhteyttä lapsen ensimmäisen luokan kevään lukutaitoon. Analyysin avulla pyrittiin selvittämään tarkemmin sitä, kumpi muuttuja on merkitsevämpi lukutaidon ennustaja, vanhemman lapseensa kohdistamat suoriutumisodotukset vai lapsen mahdollinen välttelystrategian käyttö. Vanhempien lapseensa kohdistamat kyvykkyyssuskomukset rajattiin tässä analyysistä pois, koska aiempien regressioanalyysien tulokset osoittivat suoriutumisodotusten olevan vahvemmassa yhteydessä lapsen ensimmäisen luokan kevään lukutaitoon, kuin kyvykkyyssuskomukset. Taulukossa 6, kuten taulukossa 5, esitetään perätysten kaksi vaihtoehtoista regressioanalyysin mallia, jotka eroavat toisistaan vain siinä, missä järjestyksessä muuttujat on ajettu malliin. Mallissa 1 toisella askelmalla on vanhemman lapseen kohdistuvat suoriutumisodotukset ja kolmannella askelmalla esiopettajan arvio lapsen välttelystrategian käytöstä. Mallissa 2 tiedot vietiin malliin päinvastaisessa järjestyksessä siten, että toisella askelmalla ovat esiopettajan arviot lapsen tehtävää välttävän strategian käytöstä ja kolmannella askelmalla vanhemman lapseen kohdistamat suoriutumisodotukset.

Äitien aineistolle tehdyn regressioanalyysin tulokset viittaavat siihen, että kun äitien odotukset asetetaan mallissa aiemmalle askelmalle, ei välttelevän strategian käytölle riitä selitysosuutta lapsen ensimmäisen luokan kevään lukutaitoa ennustettaessa. Kun välttelystrategia sijoitetaan esiopetusvuoden kevään sanalukutaidon jälkeen seuraavalla askelmalla malliin, se selittää tilastollisesti merkitsevästi lapsen lukutaitoa ensimmäisen luokan keväällä. Isien aineistossa tehdyn regressioanalyysin mukaan välttävän strategian käyttö ei ennustanut lapsen ensimmäisen luokan lukutaitoa tilastollisesti merkitsevällä tasolla.

TAULUKKO 6 Vanhempien suoriutumisosodotukset ja esiopettajien arviot lapsen välttelystrategian käyttöä lapsen 1. luokan kevään lukutaitoon ennustajana.

Mallit	Lukutaito 1. lk kevät Aidit (n = 679)			Lukutaito 1. lk kevät Isät (n = 470)				
	β_1	β_2	β_3	r	β_1	β_2	β_3	r
Malli 1								
<i>Askelma 1</i>								
Sanojen lukeminen, esiopetuksen kevät	.562***	.494***	.486***	.56***	.550***	.520***	.509***	.55***
<i>Askelma 2</i>								
Suoriutumisosodotukset		.176***	.160***	.37***		.097*	.084*	.26***
<i>Askelma 3</i>								
Arvio välttelystrategian käytöstä			-.042	-.28***			-.045	-.25***
	$R^2 = .32$ $AdR^2 = .31$ $\Delta F = 312.03$ $p < .001$	$R^2 = .34$ $AdR^2 = .34$ $\Delta F = 26.91$ $p < .001$ $\Delta R^2 = .026$	$R^2 = .34$ $AdR^2 = .34$ $\Delta F = 1.39$ ns $\Delta R^2 = .001$		$R^2 = .30$ $AdR^2 = .30$ $\Delta F = 202.72$ $p < .001$	$R^2 = .31$ $AdR^2 = .31$ $\Delta F = 5.83$ $p < .05$ $\Delta R^2 = .009$	$R^2 = .31$ $AdR^2 = .31$ $\Delta F = 1.08$ ns $\Delta R^2 = .002$	
Malli 2								
<i>Askelma 1</i>								
Sanojen lukeminen esiopetuksen kevät	.562***	.529***	.486***	.56***	.550***	.525***	.509***	.55***
<i>Askelma 2</i>								
Arvio välttelystrategian käytöstä		-.097**	-.042	-.28***		-.070	-.045	-.25***
<i>Askelma 3</i>								
Suoriutumisosodotukset	$R^2 = .32$ $AdR^2 = .31$ $\Delta F = 312.03$ $p < .001$	$R^2 = .33$ $AdR^2 = .32$ $\Delta F = 8.39$ $p < .01$ $\Delta R^2 = .008$	$R^2 = .34$ $AdR^2 = .34$ $\Delta F = 19.69$ ns $\Delta R^2 = .019$.37***	$R^2 = .30$ $AdR^2 = .30$ $\Delta F = 202.72$ $p < .001$	$R^2 = .31$ $AdR^2 = .30$ $\Delta F = 2.93$ ns $\Delta R^2 = .004$.084*	.26***

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin vanhemman lapseensa kohdistamien odotusten ja uskomusten yhteyttä lapsen oppimismotivaatioon ja suoriutumiseen. Ensimmäisenä tutkittiin ovatko vanhempien lapsensa suoriutumista koskevat odotukset sekä kyvykkyyteen liittyvät uskomukset erilaisia riippuen vanhemman ja lapsen sukupuolesta. Toiseksi tarkasteltiin vanhempien odotusten ja uskomusten yhteyksiä lapsen tehtävää välttävien suoritusstrategioiden käyttöön. Lisäksi selvitettiin vanhempien uskomusten yhteyttä lapsen lukutaitoon, jota arvioitiin esiopetusvuoden keväällä sekä ensimmäisen luokan syksyllä ja keväällä. Tutkimus oli osa Alkuportaati – seurantatutkimusta, jossa selvitetään lasten taitojen ja motivaation kehitystä sekä esiopettajien, opettajien ja vanhempien uskomuksia, käytäntöjä ja keskinäistä yhteistyötä. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin vuosina 2006–2007 kahdessa kunnassa lasten ollessa esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Tutkimusmenetelminä käytettiin lasten yksilö- ja ryhmätestejä, vanhemmille suunnattua kyselylomaketta sekä esiopettajien arvioita ryhmänsä lapsista.

7.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että äitien ja isien odotuksissa lapsensa työskentelystä ja pärjäämisestä ilmeni tilastollisesti melkein merkitseviä eroja äitien odotusten ollessa korkeampia yksittäisten osioiden tasolla, mutta ei keskiarvosummassa. Tulokset antoivat pikemminkin viitteitä vanhempien samansuuntaisista uskomuksista kuin suurista isien ja äitien välisistä eroista lapsen akateemista suoriutumista koskevissa odotuksissa. Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero vanhempien väliltä löytyi kuitenkin kysyttäessä vanhemmilta, kuinka paljon heidän lapsensa täytyy ponnistella selviytyäkseen hyvin lukemiseen ja kirjoittamisen valmiuksiin liittyvissä esiopetustehtävissä. Isien uskomukset siitä, kuinka paljon lapsen pitää ponnistella kyseisellä taitoalueella, olivat vahvempia kuin äitien uskomukset. Tulosten perusteella voisi päätellä äitien arvioivan lapsensa taitoja ja kykyjä yleisellä tasolla isien kiinnittäessä huomiota lapsen yksittäisiin taitoihin ja ponnistelun tarpeeseen.

Tutkittaessa äitien ja isien odotuksia ja uskomuksia lapsen sukupuolen mukaan havaittiin, että sekä äitien että isien suoriutumista koskevissa odotuksissa tyttöjen työskentely, pärjääminen ja kyvykkyys arvioitiin poikia korkeammaksi. Tulos antaa täten tukea Woodin, Kaplanin ja McLoydin (2007, 424) tekemälle havainnolle siitä, että jo kuusivuotiaiden lasten vanhempien sekä opettajien odotukset poikia kohtaan olivat matalampia kuin tyttöihin kohdistetut odotukset. Tulokset olivat samassa linjassa kuin Fromen ja Ecclesin 1998, 448–449) havainnot siitä, että poikien äidit uskovat tyttöjen äitejä enemmän, että heidän lastensa on ponnistettava menestyäkseen hyvin äidinkielessä.

Vanhempien odotukset ja uskomukset sekä esiopettajan arviot lapsen tehtävää välttävän suoritusstrategian käytöstä olivat tilastollisesti erittäin merkittävästi yhteydessä toisiinsa. Mitä heikommiksi vanhemmat arvioivat lapsen taidot ja kyvykkyuden, sitä enemmän esiopettaja oli arvioinut lapsen käyttävän tehtävää välttäviä strategioita. Saatu tulos vahvistaa Aunolan (2002, 319) tekemää havaintoa siitä, että äitien yleiset uskomukset lapsen kyvykkyudesta ja taidoista ensimmäisen luokan alussa ennustavat lapsen välttelystrategian käyttöä ensimmäisen kouluvuoden lopussa.

Tämän tutkimuksen tulokset näyttävät viittaavan myös siihen, että vanhempien uskomukset ovat lapsen suoritusstrategian valinnan lisäksi merkittävästi yhteydessä myös lapsen ensimmäisen luokan kevään lukutaidon tasoon. Lisäksi analyyseistä saatujen tulosten perusteella myös esiopettajien tekemät arviot lapsen välttelystrategian käytöstä sekä lapsen lukutaidon taso näyttivät korreloivan erittäin merkittävästi keskenään. Esiopettajan raportoidessa lapsen käyttävän runsaasti tehtävää välttävää suoritusstrategiaa, menestyi lapsi heikosti lukutaitoa mittaavassa testissä. Tulos tukee aiemmin tehtyä tutkimusta siitä, että tehtävää välttävien strategioiden käyttäminen on yhteydessä heikkoon lukutaitoon (Nurmi, Aunola & Onatsu-Arviolommi 2001, 71; Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2000, 487, Onatsu-Arviolommi, ym. 2002, 522). Kuitenkin verratessa sitä, kumpi on vahvempi lapsen ensimmäisen luokan kevään lukutaidon ennustaja - vanhemman lapseen kohdistamat suoriutumisedotukset vai lapsen mahdollinen välttelystrategian käyttö - näytti

välttelystrategian käytön merkitys olevan lukutaidon ennustajana pienempi. Verrattaessa äitien lapseensa kohdistamien suoriutumisodotusten ja toisaalta lapsen välttelystrategian käytön yhteyttä lapsen ensimmäisen luokan kevään lukutaitoon esiopettajan arvio tehtävää välttävän strategian käytöstä nousi merkitseväksi ennustajaksi vain silloin, kun se oli viety malliin ennen vanhempien odotuksia.

Näyttää siltä, että vanhempien odotukset ovat tärkeä lapsen lukutaidon ennustaja. On myös mahdollista, että lapsen suoritusstrategiavalintoihin vaikuttavat tulkinnat vanhempiensa odotuksista ja uskomuksista. Tämä tukisi Aunolan ja kollegoiden (2002, 323) päätelmää siitä, että vanhempien yleiset uskomukset lapsen menestyksestä ovat välillisesti yhteydessä lapsen lukutaitoon suoritusstrategian toimiessa näiden oppimiseen vaikuttavien tekijöiden välissä. Lisäksi on mahdollista, että vanhempien odotukset ja uskomukset ovat yhteydessä lukutaidon lisäksi myös muihin akateemisiin taitoihin. Aiemmin Neuenschwander, Vida, Garrett ja Eccles (2000, 600) ovat raportoineet vanhemman odotusten ja uskomusten ennustavan lapsen myöhempää koulumenestystä. Tutkijat uskoivat vanhemman korkeiden menestysuskomusten ja odotusten ennustavan lapsen menestystä koulussa matalien odotusten heikentäessä sitä. Tämän tutkimuksen analyysien perusteella on kuitenkin mahdotonta varmasti päätellä vaikuttavatko vanhempien odotukset ja uskomukset lapsen suoriutumiseen muutoin kuin lukutaidon osalta. Lisätutkimusta tarvittaisiin myös siitä, vaikuttavatko vanhempien odotukset ja uskomukset suoraan lapsen lukutaitoon tai muihin akateemisiin taitoihin, vai välillisesti vaikuttaen ensin lapsen suoritusstrategian valintaan.

Regressioanalyysien avulla tarkasteltiin, missä määrin vanhempien lapseensa kohdistamat suoriutumisodotukset ja kyvykkyyssuskomukset selittivät lapsen lukutaitoa ensimmäisen kouluvuoden keväällä. Voimakkain lukutaidon selittäjä oli luonnollisesti lapsen esiopetusvuoden kevään sanojen lukemisen taso. Kuitenkin myös vanhempien odotuksille ja uskomuksille riitti selitysarvoa, vaikka lapsen esiopetusvuoden kevään lukutaidon taso oli otettu analyyseissä huomioon. Äitien suoriutumisodotukset olivat merkitsevästi yhteydessä lapsen ensimmäisen luokan lukutaitoon. Yleiset suoriutumisodotukset näyttivät olevan lapsen tulevan lukutaidon kannalta merkityksellisempiä, kuin äitien lapseen kohdistamat, taitokohtaiset

kyvykkyyssuskomukset. Äitien analyyseistä saadut tulokset viittaavat siihen, että äitien esiopetusvuoden keväällä lapseensa kohdistamat odotukset ennakoisivat lapsen lukutaidon tasoa vielä ensimmäisen luokan keväällä. Isien kohdalla kyvykkyyssuskomusten havaittiin ennustavan suoriutumisosdotuksia vahvemmin lapsen ensimmäisen luokan kevään lukutaitoa. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella näyttäisi siltä, että isien taitokohtaisilla uskomuksilla olisi vaikutusta lapsen suoriutumiseen. Tulos eroaa Aunolan ja kollegoiden (2002, 323) tutkimuksen tuloksista, joissa ei ilmennyt yhteyttä vanhempien tehtäväkohtaisten uskomusten ja lapsen lukutaidon välillä, kun lapsen lukemisvalmiuden taso kontrolloitiin. Sen sijaan aikaisemmassa tutkimuksessa Galper ym. (1997, 903) totesivat vanhempien uskomusten olevan merkitsevä lapsen lukutaidon ennustaja. Tässä tutkimuksessa saadut regressioanalyysin tulokset isien taitokohtaisten uskomusten vaikutuksesta lapsen suoriutumiseen lukemisessa olivat vain melkein merkitseviä, joten varovaisuus tuloksen yleistettävyydessä on tarpeen.

7.2 Tutkimuksen merkitys, luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen merkitys. Suomalainen motivaatiotutkimus vanhempien lapseensa kohdistamien uskomusten merkityksestä lasten suoriutumiseen ja suoritusstrategiavalintaan on rajautunut lähinnä Aunolan ja kollegoiden (mm. Aunola, Stattin & Nurmi 2000, Aunola ym. 2002, Aunola ym. 2003) tutkimuksiin. Tutkimusten tulokset ovat olleet osin ristiriitaisia, mistä johtuen lisätutkimus on tarpeen. Tämän tutkimuksen tulokset tuovat lisätukea käsitykselle, että vanhempien lapseensa kohdistamilla suoriutumisosdotuksilla ja kyvykkyyssuskomuksilla on yhteyksiä lapsen suoriutumiseen lukemisessa. Tutkimuksessa havaittiin myös yhteys vanhemman odotusten ja uskomusten sekä lapsen tehtävää välttävän suoritusstrategian välillä.

Tutkimuksen tulokset viittasivat myös siihen, että vanhempien lapsen esiopetusvuoden keväällä kohdistamat suoriutumisosdotukset ja kyvykkyyssuskomukset vaikuttavat lapsen toimintaan mahdollisesti vielä ensimmäisen kouluvuoden keväällä. Lapsen oppimismotivaation ja suoriutumisen kannalta huomio on tärkeä. Kuten myös Galper ym. (1997, 904) raportissaan toteavat vanhempien on hyvä tiedostaa omat asenteensa lapsen taitoja suoriutumista kohtaan.

Tärkeätä on kannustaa vanhempia tuomaan esille positiivisia lapsen kohdistuvia odotuksia ja uskomuksia, koska niillä saattaa olla vaikutusta lapsen suoritusstrategioihin ja sitä kautta lukutaidon kehittymiseen.

Luotettavuus. Käytetyt tutkimusmenetelmät ja otoksen edustavuus ovat perustana tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Tämä tutkimus oli osa Alkuportaatt – seurantatutkimusta, jonka arviointivälineet testattiin pilottitutkimuksessa. Lasten testauksessa käytetyt tehtävät olivat pääosin jo muissa tutkimuksissa käytettyjä tehtäviä, jotka on todettu hyviksi ja luotettaviksi mittareiksi. Tämän tutkimuksen otos oli laaja. Mukana olivat kahden kunnan esiopetusikäiset lapset vuosina 2007–2008. Suuri otanta ja tutkittavien laaja kirjo vahvistavat tulosten yleistettävyyttä suomenkielisiin lapsiin. Yliopiston eettinen lautakunta on hyväksynyt tutkimusmenetelmät tutkimuslupien hankinnassa ja aineiston käsittelyssä sekä tietosuojan varmistamisessa käytetyt menetelmät.

Alkuportaatt – seurantatutkimuksessa mukana olevat testajat käyvät läpi tarkan koulutuksen liittyen käytettäviin tehtäviin sekä testaustilanteen toteutukseen. Testaajat saavat tarkat ohjeet siitä, miten tehtävät esitetään lapselle ja miten testaus suoritetaan. Ohjeet on kirjattu tehtäväpapereihin. Testaustilanne on kuitenkin haastava testaajalle ja vaatii tarkkaavaisuutta, esimerkiksi ajanotto ja samanaikainen tulosten kirjaaminen ovat vaativia tehtäviä. Testaustilanteet ovat suhteellisen pitkiä ja vaativat myös lapselta pitkää keskittymistä. Myös väsyminen ja keskittymisvaikeudet saattavat vaikuttaa tehtävien suorittamiseen. Testaajia kehoitetaankin huomioimaan lapsen jaksaminen ja tarvittaessa pitämään taukoa testauksen aikana.

Tässä tutkimuksessa osaan analyyseistä valittiin mukaan vain ne perheet, joissa molemmat vanhemmat olivat vastanneet äidin ja isän kyselyyn esiopetusvuoden keväällä. Otoksen rajausta saattaa jonkin verran vaikuttaa tutkimustuloksiin, koska esimerkiksi yksinhuoltajaperheet jäivät näiden analyysien ulkopuolelle. Otoksen suuruudesta johtuen rajauksen vaikutuksen voidaan olettaa olevan kuitenkin pieni. Vanhemmilta ja esiopettajilta kerättiin arviointeja kyselylomakkeilla. Kyselylomaketutkimuksen luotettavuutta voi heikentää kyselylomakkeiden alhainen palautumisprosentti, kysymysten väärinymmärtäminen, huolimattomuus ja

koehenkilön henkilöllisyyden varmentamisen vaikeus (Valli 2001, 31–32). Tehtävää välttävän strategian käyttöä arvioivat esiopettajat. Vaikka esiopettajien arviot korreloivat vahvasti vanhempien vastausten kanssa, ovat arviointivirheet mahdollisia ulkopuolisen henkilön toimiessa välttelystrategian käytön arvioijana lapsen itsensä sijasta. Lasten ja vanhempien aineiston syöttämisestä SPSS -ohjelmaan huolehtivat tehtävään koulutetut tutkimusavustajat. Koska tutkimuksen otos on suuri, jää testaajien ja kirjaajien mahdollisten virheiden vaikutus lopullisiin tuloksiin kuitenkin vähäiseksi.

Jatkotutkimushaasteet. Tässä tutkimuksessa lapsia seurattiin esiopetusvuoden ja ensimmäisen luokan ajan. Alkuportaattutkimuksessa näiden samojen lasten taitoja arvioidaan joka vuosi neljännen luokan kevääseen asti. Olisi mielenkiintoista seurata vanhempien odotusten ja uskomusten vaikutusta lapsen suoriutumiseen lukemisessa viimeiseen mittaukseen asti ja tutkia miten odotukset ja uskomukset muuttuvat lapsen koulutaipaleen edetessä ja taitojen kehittyessä. Lisäksi jatkotutkimus voisi keskittyä tutkimaan sitä, miten vanhemmat toteuttavat uskomuksiaan käytännön kasvatustyössä eli miten uskomukset näkyvät vanhemman toiminnassa lapsen kanssa.

Tutkimus osoitti, että vanhemmat uskoivat tyttöjen pärjäävän myöhemminkin koulussa paremmin kuin pojat. Mielenkiintoista olisi tutkia pysyykö ero tyttöjen ja poikien välillä vanhempien uskomuksissa myöhemminkin vai tasaantuuko ero. Motivaatiotutkimuksen piirissä on selvitetty ennen kaikkea äitien uskomuksia lapsen kyvykkyydestä (Bouffard & Hill 2005) ja äitien psykologisen kontrollin vaikutusta lapsen suoriutumiseen (Aunola & Nurmi 2004). Lisää suomalaista tutkimustietoa olisi kuitenkin tärkeätä saada myös isien uskomusten vaikutuksesta lapsen suoriutumiseen.

Tässä tutkimuksessa oletettiin vanhempien uskomusten olevan yhteydessä lapsen suoriutumiseen ja strategiavalintaan. Aiemmissä tutkimuksissa on kuitenkin havaittu kumulatiivinen sykli vanhemman taitojen ja lapsen matemaattisen suoriutumisen välillä. Aunolan ja kollegoiden (2003, 416–417) mukaan sen lisäksi, että vanhemman uskomukset vaikuttivat lapsen suoriutumiseen matematiikassa, lapsen menestys

matematiikassa vaikutti puolestaan vanhempien uskomuksiin lapsensa matemaattisesta kyvykkyydestä. Edelleen lapsen tehtäväsuuntautuneen suoritusstrategian käyttö vaikutti vanhemman yleisiin, lapsen suoriutumista koskeviin odotuksiin. Mielenkiintoista olisikin tutkia, ovatko lapset taidot ja menestyminen vaikuttaneet vanhempien lapsen kohdistamiin yleisiin suoriutumisodotuksiin tai lukemista koskeviin kyvykkyyssuskomuksiin Alkuportaatt – tutkimuksen loppuvaiheessa.

Tässä tutkimuksessa lapsen tehtävää välttävän suoritusstrategian käyttöä arvioi lapsen esiopettaja. Lisätutkimusta oppilaiden suoritusstrategian käytöstä olisi hyvä kuitenkin tehdä myös perustuen oppilaiden itsearviointeihin. Nuorten oppilaiden saattaa olla vaikea arvioida omaa toimintaansa, mutta Alkuportaatt – tutkimuksen loppuvaiheessa tutkittavien ollessa neljännellä luokalla itsearvioinnit suoritusstrategian käytöstä ovat jo luotettavampia.

LÄHTEET:

- Adams, K. S. & Christenson, S. L. 2000. Trust and the family-school relationship. Examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38, 477-479.
- Anderson, K. J. & Minke, K. M. 2007. Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research*, 5, 311-323.
- Atkinson, J. W. 1957. Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Aunola, K. 2000. Miksi lapsi menestyy heikosti koulussa? Perhe ja koulu suoritusstrategioiden kehitysympäristönä. *Psykologia*, 3, 271-279.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Keuruu: PS-kustannus. 105-125.
- Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2004. Maternal affection moderates the impact of psychological control on a child's mathematical performance. *Developmental Psychology*, 40, 965-978.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Lerkkanen, M.-K. & Rasku-Puttonen, H. 2003. The roles of achievement-related behaviours and parental beliefs in children's mathematical performance. *Educational Psychology*, 23, 403-421.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K. & Rasku-Puttonen, H. 2002. Developmental dynamics of achievement strategies, reading performance and parental beliefs. *Reading Research Quarterly*, 37, 310-327.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Parrila, R. & Onatsu-Arviolommi, T. 2000. Behavioral Strategy Rating Scale II. Julkaisematon testimateriaali. Jyväskylän yliopisto, psykologian laitos.
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi J.-E. 2000. Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.
- Baker, D. P. & Entwisle, D. R. 1987. The influence on the academic expectations of young children: A longitudinal study of how gender differences arise. *Social Forces*, 65, 670-694

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Vittorio, C.G. & Pastorelli, C. 2001. Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187-206.
- Bleeker, M. M. & Jacobs, J. E. 2004. Achievement in math and science: Do mothers' beliefs matter 12 years later? *Journal of Educational Psychology*, 96, 97-109.
- Bouffard, S. M. & Hill, N. E. 2005. Maternal perceptions of competence and children's academic adjustment: longitudinal relations across early elementary school. *Social Psychology of Education*, 8, 441-463.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. & Howes, C. 2002. Development of academic skills from preschool through second grade: Family and school predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436
- Christenson, S. L., Rounds, T. & Gorney, D. 1992. Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7, 178-206.
- Deslandes, R. & Bertrand, R. 2005. Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 3, 164-175.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. 1988. A Social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95, 256-273.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Geoff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C. 1983. Expectancies, values, and academic behaviours. Teoksessa J. T. Spence (toim.) *Achievement and achievement motivation*. San Francisco: Freeman, 76-145.
- Eccles, J. & Wigfield, A. 2002. Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. *Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät ihmistieteissä*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fan, X. 2001. Parental involvement and students' academic achievement: A growth modelling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70, 27-61.
- Fan, X. & Chen, M. 2001. Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Frome, P. M. & Eccles, J. S. 1998. Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 435-452.

- Furnham, A., Rakow, T & Mak, T. 2002. The determinants of parents' beliefs about the intelligence of their children: A study from Hong Kong. *International Journal of Psychology*, 37, 343-352.
- Galper, A., Wigfield, A. & Seefeldt, S. 1997. Head Start parents' beliefs about their children's abilities, task values and performance on different activities. *Child Development*, 68, 897-907.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. 2007. Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 532-544.
- Hess, R. D., Holloway, S. D., Dickson, W. P. & Price, G. G. 1984. Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in sixth grade. *Child Development*, 55, 1902-1912.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. 1995. Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. 1997. Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Jacobs, N. & Harvey, D. 2005. Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher and lower achieving students. *Educational Studies*, 31, 431-448.
- Kaplan, D. S., Liu, X. & Kaplan H. B. 2001. Influence of parents' self-feelings and expectations on children's academic performance. *Journal of Educational Research*, 94, 360-370.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Quirk, K. J., Sperduto, J., Santillo, S. & Killings, S. 1998. Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 36, 335-363.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY.
- Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Ketonen, R. 2006. *ARMI – Lukemisen ja kirjoittamisen arviointimateriaali 1. luokalle*. Helsinki: WSOY.

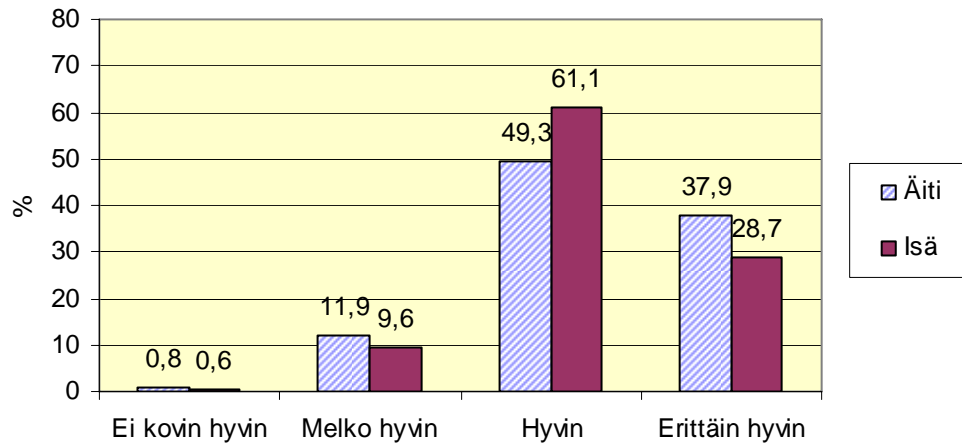
- Lindeman, J. 1998. ALLU – Ala-asteen Lukutesti. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.
- Magi, K. & Kikas, E. 2005. Beliefs about child's ability and effort. Julkaisematon testimateriaali. Tarton yliopisto. Psykologian laitos.
- Mattanah, J. F., Pratt, M. W., Cowan, P. A. & Cowan, C. P. 2005. Authoritative parenting, parental scaffolding of long-division mathematics, and children's academic competence in fourth grade. *Applied Developmental Psychology*, 26, 85-106.
- McGillicuddy-De Lisi, A. V. & Sigel, I. E. 1995. Parental beliefs. Teoksessa M. H. Bornstein (toim.), *Handbook of parenting* 3, 333–358.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Määttä, S., Stattin, H. & Nurmi, J.-E. 2002. Achievement strategies at school: types and correlates. *Journal of Adolescence*, 25, 31-46.
- Neuenschwander, M. P., Vidan, M., Garrettin, J. L. & Ecclesin, J. S. 2007. Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 594-602.
- Nummenmaa, L. 2004. Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi
- Nurmi, J.-E. & Aunola, K. 2005. Task-motivation during first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction* 15, 104–105.
- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 1992. Epäonnistumisen psykologiaa. Katsaus toiminta- ja ajattelustrategioiden tutkimukseen. *Psykologia*, 27, 20–30.
- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 2002. Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa K. Salmela-Aro, K. & J.-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Keuruu: PS-kustannus. 10–27.

- Onatsu-Arvilommi, T. Pupils' achievement strategies, home background and school performance. University of Helsinki, Department of psychology, Research reports, 23, 1-66.
- Onatsu-Arvilommi, T. & Nurmi, J-E. 2000. The role of task-avoidant and task-focused behaviours in the development of reading and mathematical skills during the first year: a cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92, 478-491.
- Onatsu-Arvilommi, T., Nurmi, J-E. & Aunola, K. 2002. The development of achievement strategies and academic skills during the first year of primary school. *Learning and Instruction* 12, 509–527.
- Parsons, J. E., Adler, T. F. & Kaczala, C. M. 1982. Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53, 310-321.
- Peet, S. H., Powell, D. R. & O'Donnell, B. K. 1997. Mother-teacher congruence in perceptions of the child's competence and school engagement: links to academic achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 373-393.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf>](http://www.muodossa.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf) (Luettu 20.8.08)
- Phillipson, S. & Phillipson, S. N. 2005. Academic expectations, belief of ability, and involvement by parents as predictors of child achievement: a cross-cultural comparison. *Educational Psychology*, 27, 329-348.
- Pintrich, P. R. 2000. Multiple goals, multiple pathways. The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R. 2003. A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Pintrich, P. R. & De Groot E. V. 1990. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40
- Pomeranz, E. M. & Eaton, M. M. 2001. Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology*, 37, 174-186.

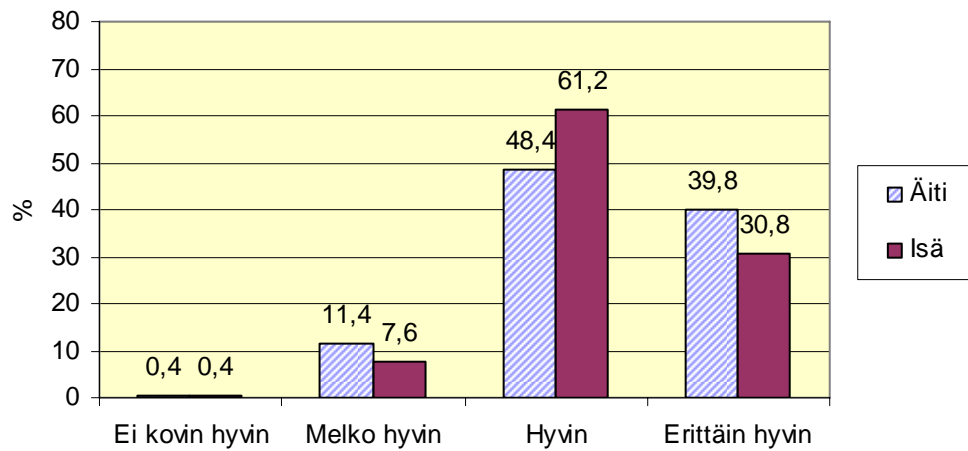
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi J-E. 2000. Tavoitteet ja strategiat väylänä onnistumiseen ja epäonnistumiseen. *Psykologia*, 3, 227-228.
- Shumow, L. & Miller, J. D. 2001. Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21, 68-91
- Stevenson, D. L. & Baker, D. P. 1987. The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357
- Sy, S.R. & Schulenberg, J. E. 2005. Parent beliefs and children's achievement trajectories during the transition to school in Asian American and European American families. *International Journal of Behavioural Development*, 29 (6), 505-515.
- Vaahtera, S. 2007. Optimistit opintiellä. Opinnoissaan menestyvien nuorten hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 310, 25.
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2000. Expectancy-value theory and achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2002. Development of Achievement motivation. Academic Press. 92-94
- Wigfield, A., Eccles, J. S. & Rodriguez, D. 1998. The Development of Children's Motivation in School Contexts. *Review of Researching Education*, 23, 73-118.
- Wood, D., Kaplan R. & McLoyd, V. C. 2007. Gender differences in the educational expectations of urban, low-income African American youth: The role of parents and the school. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 417-427.

LIITE 1 Äitien ja isien vastausten prosentuaaliset jakaumat koskien lapsen kohdistettuja suoriutumisodotuksia sekä luku- ja kirjoitustaidon valmiuksiin liittyviä uskomuksia

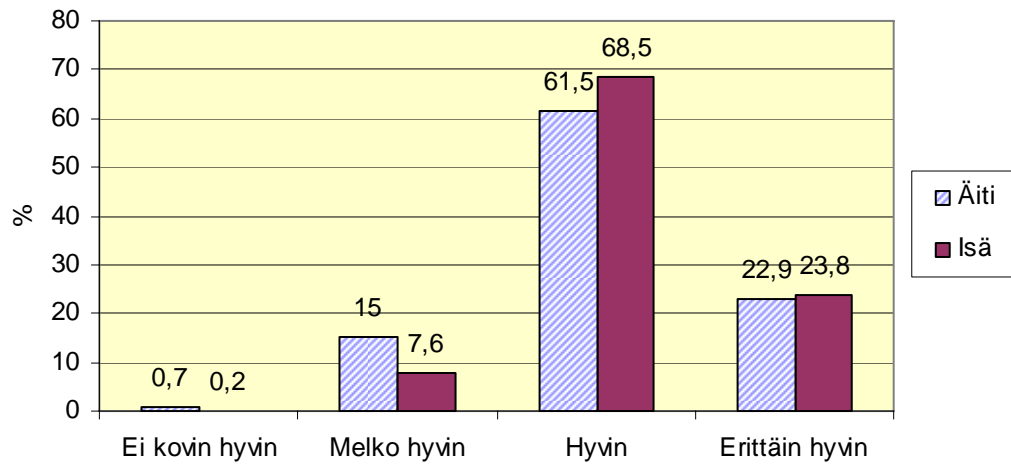
Miten hyvin lapsesi työskentely esiopetuksessa sujuu?



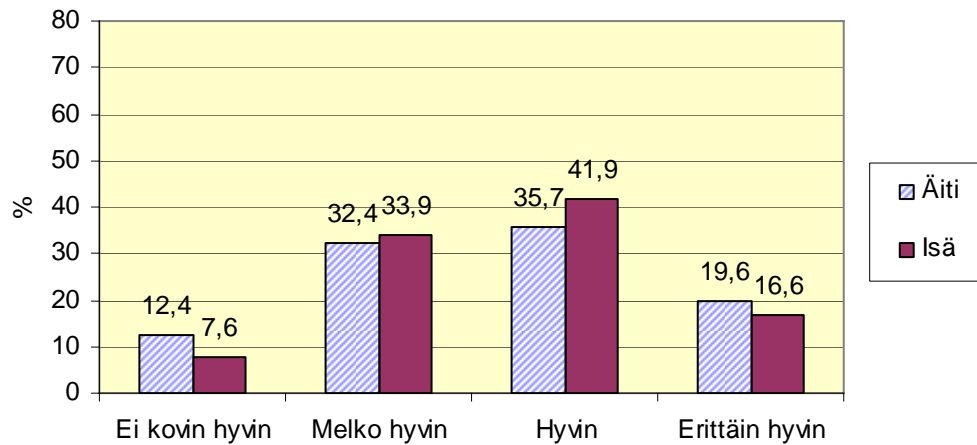
Miten hyvin lapsesi pärjää esiopetuksessa?



Miten uskot lapsesi pärjäävän myöhemmin koulussa?



Kuinka paljon lapsellasi on luontaista kykyä lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksiin liittyvissä esiopetustehtävissä?



Kuinka paljon lapsesi täytyy yrittää selviytyäkseen hyvin lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksiin liittyvissä esiopetustehtävissä?

