

**Äidin luottamus lapsen opettajaa kohtaan ja sen yhteys
motivaatioon esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla**

Ida Knaapi

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Knaapi, Ida. 2020. Äidin luottamus lapsen opettajaa kohtaan ja sen yhteys motivaatioon esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 73 sivua.

Tutkimuksessa tarkasteltiin äidin lapsensa opettajaa kohtaan tuntemaa luottamusta ja sen yhteyttä motivaatioon esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Tutkimuksessa selvitettiin myös, onko lapsen sukupuolella tai äidin koulustaustalla yhteyttä äidin luottamukseen tai lapsen motivaatioon. Tutkimuksessa hyödynnettiin TESS- ja TESSI-hankkeissa kerättyjä lasten yksilötesti- ja äitien kyselylomakeaineistoja. Tähän tutkimukseen osallistui 319 esiopetusikäistä lasta ja 515 ensimmäisen luokan oppilasta ja heidän äitinsä. Aineiston analyysi toteutettiin Wilcoxonin testin ja hierarkkisen lineaarisen regressioanalyysin avulla.

Tulokset osoittivat, että äidin luottamus lapsensa opettajaa kohtaan ei eronnut esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Motivaation osalta havaittiin, että äidin luottamus opettajaa kohtaan oli kielteisesti yhteydessä lapsen esiopetustehtäviin liittyvään motivaatioon ja myönteisesti yhteydessä lapsen lukemiseen liittyvään motivaatioon ensimmäisellä luokalla. Äidin koulustaustalla ei havaittu olevan yhteyttä äidin luottamukseen tai lapsen motivaatioon. Sen sijaan havaittiin, että tyttöjen äidit luottivat lapsensa opettajaan poikien äitejä enemmän ensimmäisen luokan aikana. Lisäksi tulokset osoittivat tyttöjen olevan poikia motivoituneempia sekä esiopetustehtäviä että ensimmäisellä luokalla lukemista kohtaan. Tulokset tarjosivat uutta tietoa äidin opettajaa kohtaan tuntemasta luottamuksesta sekä luottamuksen yhteydestä lapsen motivaatioon koulupolun alussa. Tutkimuksen avulla tuodaan näkyväksi vanhempien ja opettajan välisen luottamuksellisen suhteen merkitystä lapsen motivaation ja koulunkäynnin näkökulmasta tärkeässä koulupolun siirtymävaiheessa.

Asiasanat: luottamus, motivaatio, vanhemmuus, esiopetus, alakoulu

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 5 |
| 2 | LUOTTAMUS | 8 |
| | 2.1 Luottamus sosiaalisissa suhteissa..... | 8 |
| | 2.2 Vanhemman ja opettajan välinen luottamus | 10 |
| | 2.3 Luottamuksen rakentumiseen yhteydessä olevat tekijät..... | 14 |
| | 2.4 Luottamuksen merkitys oppilaan, vanhemman ja opettajan näkökulmasta | 16 |
| 3 | MOTIVAATIO | 20 |
| | 3.1 Motivaatioteorioita | 20 |
| | 3.2 Motivaation merkitys koulunkäynnin näkökulmasta..... | 22 |
| | 3.3 Matematiikkaan ja lukemiseen liittyvä motivaatio ja niiden pysyvyys koulupolun alussa..... | 24 |
| | 3.4 Lapsen sukupuolen ja vanhempien koulutustaustan yhteys motivaatioon | 26 |
| | 3.5 Oppimiseen ja oppiaineisiin liittyvä kiinnostus..... | 28 |
| | 3.6 Vanhempien merkitys lapsen oppimiseen liittyvän kiinnostuksen näkökulmasta | 31 |
| 4 | TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET | 35 |
| 5 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 36 |
| | 5.1 Tutkimuksen konteksti ja tutkittavat | 36 |
| | 5.2 Tutkimusmenetelmät | 39 |
| | 5.3 Aineiston analyysi ja luotettavuus | 41 |
| | 5.4 Eettiset ratkaisut..... | 46 |
| 6 | TULOKSET | 48 |

| | |
|---|-----------|
| 6.1 Äidin luottamus lapsensa opettajaa kohtaan esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla | 48 |
| 6.2 Äidin luottamuksen yhteys lapsen motivaatioon..... | 49 |
| 6.2.1 Äidin luottamuksen yhteys lapsen motivaatioon esiopetuksessa | 49 |
| 6.2.2 Äidin luottamuksen yhteys lapsen motivaatioon ensimmäisellä luokalla..... | 51 |
| 7 POHDINTA | 53 |
| 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset..... | 53 |
| 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet | 61 |
| LÄHTEET | 68 |

1 JOHDANTO

Motivaatio nähdään oppimisen kannalta erittäin keskeisenä tekijänä: motivoituneen oppilaan koulunkäynti on sujuvampaa (Gottfried 1990), motivoitunut oppilas menestyy oppiaineissa paremmin (Ryan & Deci 2000b; Viljaranta, Lerkkanen, Poikkeus, Aunola & Nurmi 2009) sekä asettaa itselleen korkeampia jatkokoulutustavoitteita (Viljaranta, Nurmi, Aunola & Salmela-Aro 2009). Motivaatiota itsessään on tutkittu pitkään monesta eri näkökulmasta (esim. Dweck 2016; Eccles ym. 1983; Ryan & Deci 2017; Trautwein, Dumont & Dicke 2015). Ryanin ja Decin (2000a) mukaan monilla erilaisilla tekijöillä on yhteys yksilön motivaation rakentumiseen, ja siihen, mihin motivaatio suuntautuu. Koska motivaatio on monien tekijöiden summa, on vanhemmilla ja opettajalla rajalliset keinot vaikuttaa lapsen motivaation suuntautumiseen. Aiemmissä tutkimuksissa muun muassa vanhempien oppimista koskevilla odotuksilla, uskomuksilla, asenteilla ja arvoilla on todettu olevan yhteys lapsen motivaatioon (Aunola 2018). Vanhempien lapsensa opettajaa kohtaan tuntemaan luottamuksen yhteyttä motivaatioon ei ole sen sijaan juurikaan selvitetty (poikkeuksena Lerkkanen & Pakarinen, 2019).

Vanhempien lapsensa opettajaa kohtaan tuntemaan luottamukseen on osoitettu viime vuosina lisääntyntä huomiota, sillä kouluinstituution toimintaa ja muutoksia on kyseenalaistettu jatkuvasti niin mediassa kuin sosiaalisen median keskustelupalstoillakin. Aiempien tutkimusten mukaan luottamuksen on korostettu olevan merkittävä tekijä tasapainoisen ja ehjän suhteen rakentamiseksi niin oppilaiden, vanhempien kuin opettajien välillä (Ho 2007). Vanhemman opettajaa kohtaan tuntemalla luottamuksella on todettu olevan yhteys sekä vanhempien koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön että lapsen koulunkäynnin tukemiseen (Tschannen-Moran 2014). Myös Adams ja Christenson (2000) ovat korostaneet vanhempien ja opettajan välisen luottamuksen merkitystä kodin ja koulun välisen yhteistyösuhteen luomisessa ja ylläpitämisessä. Vanhempien ja opettajan välisen yhteistyön on puolestaan havaittu olevan yh-

teydessä muun muassa lapsen motivaatioon (Fantuzzo, McWayne, Perry & Childs 2004). Karikosken (2008) tutkimuksessa havaittiin, että yhteistyö vanhempien ja opettajan välillä on tiiviimpää esiopetuksessa kuin ensimmäisen luokan aikana. Koska vanhempien ja opettajan välisen yhteistyön määrä vähennee siirryttäessä esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle, on tärkeää tarkastella myös vanhemman ja opettajan välistä luottamusta tässä esiopetuksen ja ensimmäisen luokan välisessä siirtymävaiheessa.

Perusta luottamuksen ja yhteistyön rakentamiselle on kirjattu Perusopetuslain kolmanteen pykälään (21.8.1998/628), jonka mukaan ”opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa”. Kodin ja koulun välinen yhteistyö ei siis ole opettajalle valintakysymys, vaan laissa määritelty velvollisuus, jota tulee noudattaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan *luottamuksen rakentaminen ja yhteistyön kehittäminen* ovat ensisijaisesti opetuksen järjestäjän vastuulla, jolloin opettajien tehtäväksi jää huomioida muun muassa perheiden heterogeisuus sekä erilaiset tiedon ja tuen tarpeet. Lerkkasen ja Pakarisen (2019) mukaan vanhempien opettajaa kohtaan tuntema luottamus on keskeisessä asemassa lapsen motivaation ja onnistuneen koulunkäynnin tukemisen näkökulmasta. Vanhemman ja opettajan välisen luottamuksen on havaittu muun muassa vähentävän lapsen ystävyysuhteissa kohtaamia haasteita ja tunne-elämän oirehdintaa (Santiago, Garbacz, Beattie & Moore 2016).

Vanhempien opettajaa kohtaan tuntemaa luottamusta on tutkittu jonkin verran niin Suomessa kuin kansainvälisestikin (esim. Adams & Christenson 2000; Bryk & Schneider 2003; Kikas, Lerkkanen, Pakarinen & Poikonen 2016; Lerkkanen, Kikas, Pakarinen, Poikonen & Nurmi 2013). Suomen Vanhempainliitto ja Förbundet Hem och Skola i Finland toteuttivat vuonna 2018 Vanhempainbarometri -tutkimuksen, jossa tarkastelun kohteena olivat muun muassa lapsen koulunkäyntiin liittyvät teemat sekä kodin ja koulun yhteistyö (Mertaniemi 2018). Tutkimukseen osallistui noin 10 000 vanhempaa. Barometriin vastanneista vanhemmista 80 % vastasi tuntevansa luottamusta lapsen koulua ja opettajaa kohtaan. Kansainvälinen tutkimus on osoittanut, että vanhempien opettajaa kohtaan tuntema luottamus on vahvempaa kuin opettajan vanhempia kohtaan tuntema luottamus sekä ala- että yläkoulussa (Adams & Christenson

1998, 2000). Vanhempien opettajaa kohtaan tunteman luottamuksen on todettu heikkenevän sitä mukaa, kun lapsi kasvaa ja siirtyy ylemmille luokille (Adams & Christenson 2000; Beycioglu, Ozer ja Sahin 2013). Vanhempien opettajaa kohtaan tuntemaa luottamusta ei aiemmissa tutkimuksissa ole kuitenkaan verrattu esiopetuksen ja ensimmäisen luokan välillä. Vaikka vanhempien ja opettajan välistä luottamusta itsessään on tutkittu paljon, ei tutkimusta myöskään luottamuksen yhteyksistä esimerkiksi lasten motivaatioon ja siihen liittyviin tekijöihin ole vielä juurikaan saatavilla (ks. Lerkkanen & Pakarinen 2019).

Tämä tutkimus on osa laajempaa TESSI-tutkimushanketta, jonka laajasta tutkimusaineistosta tässä tutkimuksessa on hyödynnetty sekä äitien kyselylomakkeita että lasten motivaatiota kartoittavaa yksilötestiaineistoa. Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella äidin lapsensa opettajaa kohtaan tuntemaa luottamusta sekä sen yhteyttä lasten motivaatioon esiopetuksen ja ensimmäisen luokan tärkeässä nivelvaiheessa. Lisäksi tarkastellaan sitä, onko äidin koulutustaustalla tai lapsen sukupuolella yhteyttä äidin tuntemaan luottamukseen tai lapsen motivaatioon esiopetuksen tai ensimmäisen luokan aikana.

2 LUOTTAMUS

2.1 Luottamus sosiaalisissa suhteissa

Luottamusta laajasti tutkinut Tschannen-Moran (2014) pitää luottamusta vaikeasti määriteltävänä, moniulotteisena kokonaisuutena, johon vaikuttavat useat erilaiset tekijät samanaikaisesti. Edelleen Tschannen-Moran luonnehtii luottamuksen korostuvan etenkin sellaisissa tilanteissa, joissa meidän on luotettava toisen osaamiseen ja hänen halukkuuteensa huolehtia jostakin meille tärkeästä. Luottamusta käsittelevä kirjallisuuskaan ei määrittele käsitettä yksiselitteisesti, sillä useat tutkijat ovat luoneet oman määritelmänsä luottamuksen käsitteelle. Esimerkiksi Offe (1999) on tiivistänyt luottamuksen olevan uskoa toisen odotettavissa olevaan toimintaan. Hänen mukaansa luottamus on siis uskoa siihen, ettei toinen halua aiheuttaa toiminnallaan vahinkoa tai harmia, vaan pyrkii edistämään joko yksilön tai yhteisön hyvinvointia. Govierin (1993) määrittelyn mukaan luottaessaan toiseen ihminen olettaa, että luotetun ihmisen toiminnan lähtökohtana ovat tunteet välittämisestä ja huolenpidosta luottamuksen osoittajaa kohtaan.

Govier (1993) pitää luottamuksen kannalta tärkeänä ihmisen uskoa toisen pätevyyteen ja kyvykkyyteen. Ihminen ei luota hänelle tärkeää tehtävää sellaiselle ihmiselle, kenen ei usko selviytyvän siitä. Lapsia ei esimerkiksi anneta mielellään hoitoon sellaiselle, jonka kykyihin ja pätevyyteen lastenhoitajana ei luoteta. Näin ollen luottamukseen liittyy aina myös riskinottamista, sillä ihminen ei voi varmaksi tietää, milloin toinen ei käyttäydykään toivotulla tavalla (Govier 1993). Varsinkin läheisissä ihmissuhteissa luottamukseen liittyy kiinteästi usko siihen, että vaikka tulevaisuudessa tapahtuisi mitä, luotettava läheinen käyttäytyy häneltä odotetulla tavalla (Rempel, Holmes & Zanna 1985).

Sztompkan (1999) jaottelussa luottamusta tarkastellaan kolmesta ulottuvuudesta käsin: suhteisiin liittyvänä tekijänä, psykologisena ominaisuutena tai kulttuurin tuotteena. *Kahden yksilön välisessä suhteessa* luottamus perustuu toisen luotettavuuden arviointiin ja oman luottamuksen antamiseen tämän arvion perusteella. *Psykologisesti* tarkasteltuna luottamus on ihmisen luonteenpiirre tai

ominaisuus, joka on kehittynyt hänen elämänsä myötä. Aiemmat tapahtumat ja suhteet ovat yhteydessä tulevaisuuden ihmissuhteisiin ja luottamukseen. Kun luottamusta tarkastellaan *kulttuurisena ulottuvuutena*, on se yhteydessä kulttuurin laajempiin sääntöihin ja normeihin. Kulttuuri voi esimerkiksi tuottaa paineita luottaa tai olla luottamatta toiseen. Buchanin (2009) mukaan luottamus on vahvasti konteksti- ja kulttuurisidonnaista, jolloin luottamukseen vaikuttaa voimakkaasti kulttuurinen ympäristö käsittäen siihen liittyvät erilaiset taloudelliset, poliittiset, sosiologiset ja psykologiset tekijät. Yhteiskunnassamme vallitsee tietynlainen moraalinen paine olla pettämättä tai käyttämättä hyväksi toisen luottamusta, joten Offen (1999) mukaan luottamus myös velvoittaa sitä henkilöä, johon luotetaan.

Misztalin (1996) mukaan luottamus on keskeinen osa sosiaalisia suhteita ja sitä tarkastellaankin useimmiten sen tarjoamien hyötyjen näkökulmasta, sillä luottamus nähdään merkittävänä osana esimerkiksi toimivaa parisuhdetta, sujuvaa yhteistyötä ja jopa päivittäisten rutiinien toteuttamista. Toimiva vastavuoroinen luottamus lisää yhteenkuuluvuuden ja läheisyyden tunnetta. Luottamus on merkittävää niin yksilön kuin yhteisönkin näkökulmasta, sillä se tekee elämästä sujuvaa ja ennakoitavaa (Ilmonen & Jokinen 2002). Rempel on kollegoineen (1985) kuvannut läheisiä ihmissuhteita ja niihin liittyvää luottamusta myös sisäisen ja ulkoisen motivaation kautta. Heidän mukaansa läheisiin ihmissuhteisiin liittyy usko siihen, että toisen ihmisen halu olla osa vuorovaikutussuhdetta on sisäisesti motivoitunutta. Vastaavasti silloin kun ihminen uskoo toisen olevan ihmissuhteessa vain jonkun ulkoisen motiivin, kuten omaisuuden tai suosion, siivittämänä, liittyy ihmissuhteeseen epävarmuutta ja ailahtelevaisuutta, jotka puolestaan heikentävät luottamusta (Rempel ym. 1985).

Ilmonen ja Jokinen (2002) ovat todenneet luottamuksen vahvistuvan vastavuoroisesti sosiaalisen kanssakäymisen kanssa: luottamus on merkittävää yhteistyön jatkuvuuden kannalta, mutta toisaalta myös yhteistyö lisää luottamusta (ks. myös Penttinen ym. 2020). Kun sosiaalinen kanssakäyminen lisääntyy, vahvistuu useimmiten myös yksilöiden välinen luottamus. Toisaalta luottamus voi kuitenkin heikentyä vuorovaikutuksen myötä, jolloin yksilöt saattavat etäännyä toisistaan, ja vuorovaikutus vähenee (Ilmonen & Jokinen 2002).

Luottamus ei ole pysyvä ja muuttumaton olotila, joka kerran rakennetaan ja joka säilyy aina samanlaisena. Luottamusta voidaan pitää enemmänkin dynaamisena prosessina, joka muuttuu vuorovaikutuksen myötä ja josta tulee pitää huolta (Ilmonen & Jokinen 2002; Tschannen-Moran 2014).

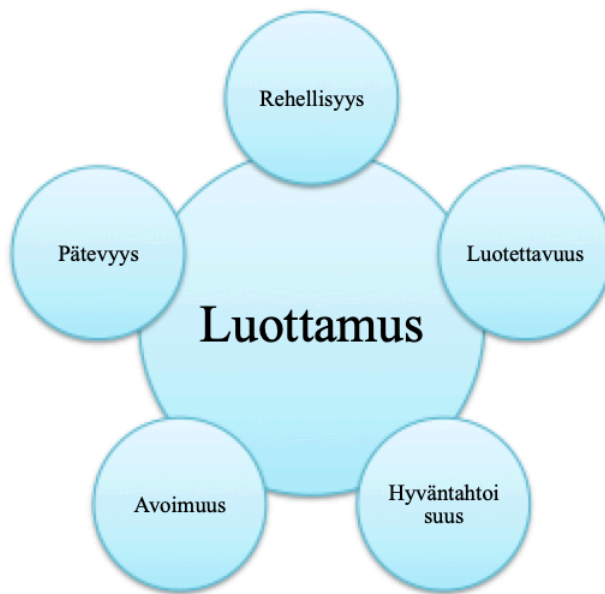
Näin ollen kerran ansaittu luottamus ei ole muuttumaton olotila, vaan se voi myös rikkoutua nopeasti. Ilmosen ja Jokisen (2002) mukaan esimerkiksi yhdessä sovittujen sääntöjen rikkominen voi aiheuttaa luottamuksen romuttumisen. Myös tilanne, jossa yksilöiden välille asetetut odotukset jäävät täyttymättä, voi heikentää jo olemassa olevaa luottamusta (Tschannen-Moran 2014). Lisäksi Ilmosen ja Jokisen (2002) mukaan luottamussuhde voi muuttua yksilölle ongelmalliseksi esimerkiksi silloin, jos toinen osapuoli kohdistaa toiseen liian tiukkoja odotuksia tai vaatimuksia. Luottamusta kuvataan usein hyvin paradoksaaliseksi ilmiöksi: vaikka luottamuksen rakentaminen on hidas ja vaivalloinen prosessi, voi sen muuttuminen epäluottamukseksi olla nopeaa (Rempel ym. 1985).

2.2 Vanhemman ja opettajan välinen luottamus

Ilmosen ja Jokisen (2002) mukaan luottamuksen antamista ja määrää säädellään usein sen mukaan, mitä arvokkaampi luovuttamamme asia on itsellemme. Luottamalla opettajaan vanhempi luottaa opettajan kykyyn huolehtia lapsesta, joka on vanhemmalle arvokas ja merkityksellinen. Vanhemman ja opettajan välisestä luottamussuhteesta tekee siis merkittävää se, että sen keskiössä on kasvava ja oppiva lapsi. Kasvatusvastuu jakautuu jatkossa osittain myös opettajalle, jolloin vanhemman on pyrittävä rakentamaan opettajaa kohtaan erityinen luottamussuhde. Vanhemman tulee luottaa opettajan kykyyn huolehtia lapsensa opetuksesta (Adams & Christenson 1998) sekä siitä, että lapsi on koulussa turvassa (Tschannen-Moran 2014). Samoin myös opettaja haluaa tyypillisesti voittaa vanhemman luottamuksen, jotta yhteinen kasvatustehtävä helpottuu ja yhteistyö toimii. Changin (2013) mukaan luottamuksen on oltava vastavuoroista, jotta luottamus voisi kehittyä ja syventyä. Tällöin sekä vanhemman että opettajan on luotettava toisiinsa.

Adamsin ja Christensonin (1998) mielestä vanhemman ja opettajan välinen suhde on sikäli merkittävä, etteivät osapuolet valitse toisiaan yhteistyökumppaneiksi, vaan yhteistyö muodostuu sen perusteella, mille luokalle lapsi sijoitetaan ja kuka tätä luokkaa tulee opettamaan. Varsinkin alakoulussa yhteistyö vanhempien ja opettajan välillä on tarpeellista lapsen koulunkäynnin tukemisen näkökulmasta. Yhteistyö jatkuu yleensä poikkeuksia lukuun ottamatta koko lukuvuoden (Adams & Christenson 1998). Torkkelin (2001) mukaan vahva luottamus kodin ja koulun välille rakentuu juurikin aktiivisen yhteistyön kautta. Luottamus nähdään ensisijaisesti yhteistyötä helpottavana tekijänä. Äitien osallistumisen koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön on muun muassa todettu ennustavan heidän lapsensa opettajaa kohtaan tuntemaansa luottamusta seuraavana lukuvuonna (Penttinen, Pakarinen & Lerkkanen 2020).

Tschannen-Moran (2014) on listannut viisi keskeistä ominaisuutta jotka ovat merkittäviä kodin ja koulun välisen luottamuksen näkökulmasta: hyväntahtoisuus, rehellisyys, avoimuus, luotettavuus sekä pätevyys (kuviot 1). *Hyväntahtoisuuteen* liittyen vanhempien on tärkeää tuntea, että opettaja välittää aidosti heidän lapsestaan ja haluaa tämän menestyvän. *Rehellisyyteen* yhdistyy molemminpuolinen usko siihen, että toisen sanaan voi luottaa ja yhdessä sovitut asiat toteutuvat. Sekä vanhemmat että opettajat odottavat toisiltaan myös *avoimuutta* keskustella oppilaaseen liittyvistä asioista ja haasteista. *Luotettavuudella* Tschannen-Moran tarkoittaa muun muassa vanhemman tarvetta luottaa siihen, että opettaja antaa ajoissa palautetta ja tietoa oppilaan edistymisestä ja käytöksestä. Annettavan palautteen tulisi olla samanaikaisesti sekä kunnioittavaa että hyödyllistä. Vanhemmat pyrkivät myös uskomaan siihen, että opettaja on riittävän *pätevä* opettamaan heidän lastaan parhaalla mahdollisella tavalla.



Kuvio 1. Luottamukseen liittyvät ominaisuudet Tschannen-Moranin (2014) mukaan

Chang (2013) puolestaan havaitsi, että tärkeimpinä vanhempien opettajaa kohtaan tuntemaa luottamusta vahvistavina tekijöinä olivat vanhempien käsitykset siitä, kuinka paljon opettaja arvosti omaa työtään, oppilaitaan sekä oppilaiden huoltajia. Merkittäväksi tekijäksi tutkijat ovat maininneet myös äidin kokemuksen siitä, välittääkö opettaja lapsesta aidosti (Angell, Stoner & Shelden 2009; Bower, Bowen & Powers 2011). Changin (2013) mukaan luottamus vanhempien ja opettajien välillä vahvistui, kun vanhemmat näkivät opettajien viihtyvän koulussa ja nauttivan työstään oppilaiden kanssa. Sen sijaan opettajat, joista heijastui välinpitämättömyys työtä ja oppilaita kohtaan, herättivät vanhemmissa epäluottamuksen tunteita. Luottamukseen vaikutti myös se, tarjosiko opettaja oppilailleen oppilaslähtöistä ja yksilöllistä opetusta, sekä antoiko hän oppilaiden edistymisestä yksityiskohtaista ja ajantasaista tietoa vanhemmille (Chang, 2013). Myös Angell kumppaneineen (2009) on korostanut vanhemman tarvetta tuntea opettajan ymmärtävän juuri hänen lapsensa erityistarpeet ja oppimiseen liittyvät haasteet. Erittäin tärkeäksi vanhemmat kokevat tyypillisesti myönteisen palautteen oppilaan onnistumisista sekä kokemuksen siitä, että opettaja kuuntelee vanhemman mielipiteitä (Chang 2013). Vanhemmat pitivät

Torkkelin (2001) mukaan tärkeänä tilaisuutta kertoa opettajalle omista kasvatukseen liittyvistä näkemyksistään sekä mahdollisuutta kuulla ja keskustella avoimesti myös opettajan kasvatukseen liittyvistä mielipiteistä. Keskustelun avulla pyrittiin asettamaan yhteisiä kasvatustavoitteita ja päämääriä. Keskustelujen ajateltiin myös tutustuttavan vanhempia ja opettajia toisiinsa ja poistavan näiden välisiä ennakkoluuloja (Torkkeli, 2001). Ilmosen ja Jokisen (2002) mukaan sellaisissa yhteisöissä, joissa yksilöt luottavat toisiinsa, voidaan käsitellä myös haastavia tai epämiellyttäviä asioita. Lisäksi Torkkeli (2001) korostaa luottamuksen helpottavan ristiriitatilanteiden onnistunutta selvittelyä. Vanhempien ja opettajien välisiä keskusteluja järjestettäessä nähtiin merkittävänä tekijänä joustavat aikataulut (Chang 2013).

Torkkeli (2001) on todennut lapsen ensimmäisen kouluvuoden olevan merkittävässä asemassa vanhempien ja opettajan henkilökohtaisen yhteistyösuhteen rakentumisen kannalta. Koulun aloitukseen liittyy hänen mukaansa sekä lapsen että vanhempien elämässä paljon erilaisia pelkoja, haasteita ja muutoksia. Siksi vanhempien ja opettajan välille on Torkkelin (2001) mukaan tärkeää varsinkin tässä vaiheessa rakentaa vahva luottamus siitä, että yhteinen kasvatustavoite toimii ja kasvatukseen liittyvät tavoitteet ja päämäärät ovat selvillä. Luottamus helpottaa yhdessä toimimista ja arjen rutiineja.

Vanhempien on todettu luottavan enemmän opettajiin, kuin opettajien vanhempiin sekä ala- että yläkoulun aikana (Adams & Christenson 1998, 2000). Lisäksi sekä Adamsin ja Christensonin (2000) että Beycioglun ja kumppaneiden (2013) tutkimukset osoittivat, että vanhempien opettajaa kohtaan tuntema luottamus on korkeampaa alakoulussa kuin yläkoulussa tai lukiossa. Adams ja Christenson ovat kuvanneet alakouluajan korkeamman luottamuksen syyksi muun muassa sen, että alakoulussa vanhemmat ovat yhteistyössä ja rakentavat luottamusta yleensä vain yhden opettajan kanssa, kun taas yläkoulussa yhteistyötä tehdään useamman opettajan kanssa. Alakoulun aikana vanhempien ja yhden opettajan välinen yhteistyö on siis tiiviimpää kuin yläkoulussa tai lukiossa. Toisaalta yläkoulun opettajat antavat usein entistä enemmän vastuuta oppilaalle hänen omasta oppimisestaan, jolloin myös yhteistyö vanhempien kanssa vähenee (Adams & Christenson 2000).

Tschannen-Moran (2014) puolestaan havaitsi tutkimuksessaan, että opettajan kohdistamassa vahvaa luottamusta oppilaaseen, hän kohdistaa sitä tyypillisesti myös oppilaan vanhempiin. Samoin jos opettajan luottamus oppilasta kohtaan on heikkoa, on hänen luottamuksensa heikkoa yleensä myös oppilaan vanhempia kohtaan.

2.3 Luottamuksen rakentumiseen yhteydessä olevat tekijät

Tutkittaessa vanhempien ja opettajien välistä luottamusta on usein selvitetty myös mahdollisten taustatekijöiden, kuten lapsen tai vanhemman sukupuolen, vanhempien koulutustaustan, luokan tai koulun koon sekä opettajan työkokemuksen ja opetuskäytänteiden yhteyttä luottamuksen rakentumiseen. Lapsen sukupuolen yhteyttä äidin opettajaa kohtaan tuntemaan luottamukseen on tutkittu useissa tutkimuksissa. Sekä suomalaisissa että yhdysvaltalaisissakaan tutkimuksissa ei ole havaittu eroja tyttöjen ja poikien äitien opettajaa kohtaan tuntemassa luottamuksessa (Adams & Christenson 2000; Kikas ym. 2016; Kikas ym. 2011; Penttinen ym. 2020). Myös Lerkkasen ja kumppaneiden (2013) tutkimuksessa todettiin, että lapsen sukupuolella ei ollut vaikutusta suomalaisten äitien opettajaa kohtaan tuntemaan luottamukseen lapsen ollessa ensimmäisellä luokalla. Virolaisten äitien sen sijaan todettiin luottavan vähemmän opettajaan silloin, kun heidän lapsensa oli poika. Lapsen sukupuolen sijaan vanhempien sukupuolella on havaittu olevan merkitystä, sillä Penttisen ja kollegoiden (2020) mukaan äidit luottavat opettajaan isää enemmän ensimmäisestä luokasta neljänteen luokkaan.

Tutkimukset koskien vanhempien koulutustaustan yhteyttä vanhempien opettajaa kohtaan tuntemaan luottamukseen ovat olleet osittain ristiriitaisia. Kikaksen ja kumppaneiden (2016) tutkimuksessa ei löytynyt eroja äidin koulutustaustan yhteydestä äidin esiopettajaa kohtaan tuntemaan luottamukseen. Myöskään Santiago kollegoineen (2016) ei löytänyt eroja äidin opettajaa kohtaan tuntemassa luottamuksessa erilaisten koulutustaustojen perusteella. Kuitenkin Kikas (2011) havaitsi tutkimusryhmänsä kanssa, että suomalaiset äidit, jotka olivat suorittaneet vain peruskoulupohjaiset opinnot, luottivat esiopetta-

jaan vahvemmin (51,5%), kuin toisen tai korkea-asteen koulutuksen suorittaneet äidit. Kuitenkin vain perusopetuksen suorittaneet äidit raportoivat eniten myös heikkoa luottamusta lapsensa esiopettajaa kohtaan. Sen sijaan virolaisista, vain peruskoulun suorittaneista äideistä vain vajaa kymmenesosa (9,1%) raportoi tuntevansa vahvaa luottamusta esiopettajaa kohtaan. Reilu kolmasosa (34,1%) virolaisista äideistä puolestaan raportoi tuntevansa heikkoa luottamusta esiopettajaa kohtaan. Kaiken kaikkiaan virolaiset äidit luottivat esiopettajiin vähemmän kuin suomalaiset äidit. Lerkkasen ja kumppaneiden (2013) tutkimustulokset osoittavat, että sekä suomalaisten että virolaisten äitien opettajaa kohtaan osoittama luottamus oli korkeampaa silloin, kun äidit olivat itse korkeasti kouluttautuneita. Luottamukseen liittyvistä ristiriitaisista tuloksista huolimatta sekä matalasti että korkeasti kouluttautuneiden vanhempien on kuitenkin katsottu arvostavan päteviä ja ammattitaitoisia opettajia (Schweizer, Niedlich, Adamczyk & Bormann 2017).

Myös perheiden sosioekonomisen aseman yhteyttä luottamukseen on selvitetty aiemmissa tutkimuksissa. Goddard, Tschannen-Moran ja Hoy (2001) havaitsivat, että opettajien oppilaisiin ja vanhempiin kohdistama luottamus riippuu hyvin paljon oppilaiden sosioekonomisesta asemasta: mitä heikompi sosioekonominen asema, sitä heikompaa oli myös opettajan luottamus. Adams, Forsyth ja Mitchell (2009) ovat puolestaan todenneet, että köyhyys ja vähemmistöstatus eivät niinkään heikentäneet vanhempien luottamusta koulua kohtaan. Sen sijaan vanhempien sulkeminen päätöksenteon ulkopuolelle ja heidän kohtelemisensa sivullisina voivat heikentää heidän koulua kohtaan tuntemaansa luottamusta. Vaikka joissakin tutkimuksista näyttää siltä, että vanhempien korkeampi sosioekonominen asema (esim. korkeampi koulutustausta), on yhteydessä vahvempaan luottamukseen tai opettajan kanssa tehtävään yhteistyöhön, ei vanhempien tulotasolla näyttäisi olevan yhteyttä opettajaa kohtaan koettuun luottamukseen, toteavat Adams ja Christenson (1998). Heidän mukaansa myöskään vanhempien etnisellä taustalla ei todettu olevan yhteyttä koettuun luottamukseen.

Lisäksi luokan koolla ei ole todettu olevan merkitystä äidin kokemaan luottamukseen Virossa tai Suomessa (Lerkkanen ym. 2013). Koulun koon ja

luottamuksen välisestä yhteydestä on sen sijaan saatu ristiriitaisia tuloksia. Bryk ja Schneider (2003) ovat havainneet vanhempien ja opettajan välisen luottamussuhteen rakentamisen onnistuvan paremmin pienissä, alle 350 oppilaan kouluissa. Goddardin ja kumppaneiden (2001) tutkimuksessa ei puolestaan koulun koolla havaittu olevan merkitystä opettajien oppilaisiin tai vanhempiin kohdistamaan luottamukseen. Sekä suomalaisten että virolaisten äitien on kuitenkin todettu luottavan opettajaan enemmän silloin, kun opettaja käyttää opetuksessaan lapsilähtöisiä opetuskäytänteitä opettajajohtoisten käytänteiden sijaan (Kikas ym. 2016; Lerkkanen ym. 2013). Brykin ja Schneiderin (2003) mukaan opettajat haluavat ja uskaltavat kokeilla uusia opetuskäytänteitä todennäköisemmin silloin, kun opettajan ja vanhempien välillä on luottamuksellinen suhde.

Opettajan työkokemuksen taas on havaittu olevan yhteydessä virolaisten äitien opettajaa kohtaan tuntemaan luottamukseen, mutta suomalaisten äitien kohdalla tätä yhteyttä ei havaittu (Lerkkanen ym. 2013). Äitien esiopettajia kohtaan tuntemaan luottamukseen opettajan työkokemuksella ei ollut yhteyttä Suomessa eikä Virossa (Kikas ym. 2016). Tutkijat arvelivat tuloksen syyksi muun muassa lastentarhanopettajakoulutuksessa tapahtuneita uudistuksia sekä Virossa että Suomessa viime vuosina. Vanhemmat saattavat ajatella uudenlaisen koulutuksen tuottavan opettajille parempia ja ajankohtaisempia tietoja ja taitoja, jolloin myös luottamus heitä kohtaan on vahvempaa. Kikaksen ja kumppaneiden (2011) mukaan se, kuinka äiti arvioi omaa luottamustaan, saattaa olla riippuvainen myös hänen omista lapsuudenaikaisista päiväkotij- ja koulukokemuksistaan. Myös Angell tutkijakollegoineen (2009) havaitsi, että äidin aiemmilla kokemuksilla luottamuksesta sekä halukkuudella luottaa on merkitystä uuden luottamussuhteen rakentamisessa.

2.4 Luottamuksen merkitys oppilaan, vanhemman ja opettajan näkökulmasta

Vastavuoroisesta luottamuksesta on nähty olevan monia hyötyjä niin oppilaan, vanhemman kuin opettajankin näkökulmasta. Luottamuksen on katsottu ole-

van yhteydessä muun muassa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä vanhempien osallistumiseen lapsen koulunkäynnin tukemiseen (Tschannen-Moran 2014). Vanhemmat, jotka luottivat lastensa opettajiin enemmän, olivat sekä Adamsin ja Christensonin (1998) että Bezioglun, Ozerin ja Sahinin (2013) tutkimuksen mukaan aktiivisempia osallistumaan lastensa koulunkäyntiin. Näyttääsi siis siltä, että luottamuksen ja osallistumisen välillä on vastavuoroinen suhde, sillä mitä aktiivisemmin vanhemmat osallistuvat lastensa koulunkäyntiin, sitä enemmän vanhempien ja opettajan välinen luottamus kasvaa, ja mitä enemmän luottamus kasvaa, sitä enemmän myös vanhempien osallistuminen lisääntyy (ks. Penttinen ym., 2020). Tschannen-Moran (2001) korostaa jaetun luottamuksen lisäävän esimerkiksi yhteistä päätöksentekoa ja avoimuutta.

Vanhempien ja opettajan välisen yhteistyön on tutkimusten mukaan katsottu puolestaan olevan yhteydessä lapsen kouluun liittyvään kiinnostukseen ja asenteisiin, motivaatioon ja keskittymiseen oppitunneilla (Fantuzzo ym. 2004). Powell, Son, File ja San Juan (2012) havaitsivat tutkimuksessaan, että vanhempien osallistuminen koulun toimintaan oli myönteisesti yhteydessä sekä lapsen sosiaalisiin että matemaattisiin taitoihin. Lisäksi se vähensi heidän mukaansa lasten häiriökäyttäytymistä. Goddardin ja kollegoiden (2001) mukaan opettajan oppilaisiin ja vanhempiin kohdistama luottamus on merkittävää oppilaiden koulumenestyksen näkökulmasta: mitä parempi luottamuksen ilmapiiri koulussa vallitsi, sitä parempia olivat myös oppilaiden saavutukset. Myös Angell kumppaneineen (2009) painottaa koulun yleisellä ilmapiirillä olevan vaikutusta luottamukseen.

Myös Bezioglu, Ozer ja Sahin (2013) korostavat vahvalla kodin ja koulun välisellä luottamuksella olevan yhteyksiä oppilaiden koulumenestykseen sekä koulujen kehittämistoimintaan. Vanhempien opettajaa kohtaan tuntemaan luottamuksen on tutkimusten mukaan todettu myös lisäävän lapsen prososiaalista käyttäytymistä sekä vähentävän tunne-elämän haasteita ja ongelmia vertaisten kanssa (Santiago ym. 2016). Prososiaalisella käytöksellä Santiago ja kumppanit (2016) tarkoittavat toiselle hyödyllistä, avuliasta käytöstä esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa joku voi pahoin, on pois tolaltaan tai jotakuta sattuu. Serpell on tutkimusryhmineen (2012) esittänyt, että myönteinen suhde vanhemman ja

opettajan välillä voi tarjota lapselle resursseja, joiden avulla voidaan madaltaa sekä sosiaalisia että taloudellisia riskeihin liittyviä haittavaikutuksia. Oppilaan koulumenestykseen vaikuttaa Forsythen, Barnesin ja Adamsin (2006) mukaan myös vanhemman luottamus kouluun ja rehtoria kohtaan.

Serpell kollegoineen (2012) havaitsi tutkiessaan varhaiskasvatusikäisiä lapsia, että vanhemman ja opettajan suhde on yhteydessä myös opettajan teke-miin arvioihin lapsesta. Jos opettaja arvioi suhteensa lapsen vanhempaan vah-veemmaksi, hän arvioi lapsella olevan paremmat sosiaaliset taidot, vähemmän ongelmia vertaisten kanssa sekä läheisempi suhde opettajaan. Toisaalta Lerkka-sen ja Pakarisen (2019) mukaan vanhempien opettajaa kohtaan tuntema luot-tamus voi heijastua myös vanhemman puheisiin siitä, kuinka merkittävänä vanhempi pitää koulunkäyntiä ja mitä mieltä hän on opettajan opetuskäytän-teistä. Näistä puheista lapsi voi muodostaa oman mielipiteensä ja asenteensa koulunkäyntiä kohtaan. Myös Bower (2011) pitää kollegoineen kodin ja koulun välisen luottamuksen kannalta tärkeänä vanhempien kouluun liittyviä keskus-teluja lapsensa kanssa.

Luottamuksen puute voi sen sijaan aiheuttaa ongelmia. Ilman luottamusta vanhemmat eivät välttämättä saa opettajalta realistista tietoa siitä, miten lapsi menestyy ja edistyy koulussa (Torkkeli 2001). Sekä Torkkelin (2001) että Kari-ko-sken (2008) tutkimuksissa havaittiin, että yhteyttä otettiin useimmiten silloin, jos vanhemmat tai opettajat kokivat lapsella olevan joko koulunkäyntiin tai ke-hitykseen liittyviä haasteita. Myös Tschannen-Moran (2014) on korostanut luot-tamuksen merkitystä kodin ja koulun välisessä suhteessa. Hänen mukaansa oppilaiden haasteet otetaan aiemmin esille ja pyritään ratkaisemaan sellaisissa kouluissa, joissa on vahvempi luottamuksen ilmapiiri. Karikosken (2008) nä-kemyksen mukaan kodin ja koulun välille ei kuitenkaan voi rakentua riittävän luottamuksellista vuorovaikutussuhdetta, jos yhteistyö koostuu vain satunnai-sista kohtaamisista.

Karikosken (2008) mukaan kodin ja koulun välinen yhteistyö väheni en-simmäisen luokan aikana kun sitä tarkasteltiin suhteessa esiopetusvuoden ai-kana tapahtuneeseen säännölliseen yhteistyöhön. Yhteistyön vähenemisen syyksi eräs tutkimukseen osallistuneista äideistä kertoi muun muassa sen, että

päivittäisen yhteydenpidon määrä oli opettajan kanssa vähäisempi kuin päiväkodin henkilökunnan kanssa oli ollut. Myös Adams ja Christenson (1998) ovat todenneet, että sekä vuorovaikutuksen määrä että jatkuvuus ovat merkittävässä asemassa kodin ja koulun välisen yhteistyön kannalta. Toimiva yhteistyö ja luottamuksen rakentuminen vaativat Ilmosen ja Jokisen (2001) mukaan aikaa. Ratkaisuksi kodin ja koulun välisen luottamuksen parantamiseen Adams ja Christenson (2000) ovat ehdottaneet ensisijaisesti kodin ja koulun välisen viestinnän tehostamista. Myös Angell ja kumppanit (2009) ovat tunnistaneeet kodin ja koulun välisen viestinnän määrän ja laadun merkityksen luottamuksen rakentumiselle.

3 MOTIVAATIO

3.1 Motivaatioteorioita

Motivaatiota pitkään tutkineet Ryan ja Deci (2000a) ovat todenneet, että ihmisten toimintaa ohjaavat hyvin moninaiset tekijät, eikä motivaatiota voi näin ollen pelkistää kovin yksinkertaiseksi ilmiöksi. Ilmiön moniulotteisuus asettaa myös tutkijoille haasteita, sillä sekä Nurmi (2013) että Salmela-Aro (2018) ovat luonnehtineet nykyistä motivaatiotutkimusta alaksi, jolla esiintyy lukuisia erilaisia teorioita, käsitteitä ja näkemyksiä. Nurmen (2013) mukaan alaa kohtaan on esitetty jatkuvasti kasvavaa mielenkiintoa, mikä on asettanut omat haasteensa tutkimukselle: tutkijat käyttävät erilaisia termejä ja tutkimusmetodeita, jolloin tutkimustulosten vertailu keskenään ei ole kovinkaan yksinkertaista.

Ryanin ja Decin (2000b) mukaan ihmisten välillä on eroja sekä motivaation määrässä ja tyyliässä. Yksilön toimintaa voi ohjata esimerkiksi uteliaisuus, kiinnostus, halu miellyttää toisia, halu oppia uutta tai halu saavuttaa jotain. Edelleen heidän mukaansa motivaation taso voi olla samanlainen, mutta sen luonne tai kohde vaihtelee. Trautwein kollegoineen (2015) korostaa motivaation olevan osa sosiaalis-kognitiivisia prosesseja. Motivaation kannalta keskeisessä roolissa ovat käsitykset omista kyvyistä ja taidoista (Aunola 2018) sekä asenteet ja uskomukset koulunkäyntiä kohtaan (Trautwein ym. 2015). Näitä uskomuksia ja asenteita oppilas puolestaan rakentaa suhteessa sosiaaliseen ympäristöönsä. Motivaatio ei ole siis pelkästään yksilöstä johtuva, vaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuva mekanismi. Seuraavaksi kuvataan kolmea nykyisen motivaatiotutkimuksen kannalta keskeistä teoriaa.

Viime vuosina tärkeänä motivaatioteorianana on pidetty etenkin Ryanin ja Decin (2017) kehittämää *itsemääräämisteoriana* (Self-Determination Theory), jonka mukaan ihmisellä on kolme perustarvetta: *autonomian tunne*, *kyvykkyys* ja *yhteenkuuluvuus*. Autonomian tunteella tarkoitetaan ihmisen tarvetta säädellä itse omaa toimintaansa ja kokemuksiaan. Kyvykkyydellä puolestaan tarkoitetaan tässä teoriassa halua olla pätevä sellaisilla elämän osa-alueilla, jotka ovat itselle merkityksellisiä. Kolmantena motivaattorina toimii yhteenkuuluvuus, eli tarve

olla sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden kanssa ja välittää toisista. Ryan ja Deci (2017) pitävät näitä kaikkia kolmea tekijää merkittävänä sekä motivaation, mutta erityisesti ihmisen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta. Heidän mukaansa ihmisten välillä on kuitenkin eroja siinä, kuinka tärkeinä he kokevat kunkin näistä tekijöistä omassa elämässään.

Ryan ja Deci (2000b) ovat myös jakaneet motivaation *sisäiseen* ja *ulkoiseen* motivaatioon. Sisäistä motivaatiota kuvaa halu tehdä jotain, koska se on sisäisesti kiinnostavaa, kun taas ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan sellaista toimintaa, jonka avulla pyritään ensisijaisesti saavuttamaan haluttu lopputulos tai välttämään esimerkiksi rangaistus. Sisäinen motivaatio ajaa esimerkiksi lapsen leikkimään, koska hän saa siitä tyydytystä, eikä lapsi tällöin odota toiminnastaan palkintoa. Päinvastaisessa tilanteessa lapsi voisi tehdä kotiläksyt siksi, että vanhemmat ja opettaja odottavat hänen tekevän ne, ja hän saa kiitosta toiminnastaan. Tällöin toimintaa ohjaa ulkoinen motivaatio. Ulkoiseen motivaatioon liittyy Ryanin ja Decin (2000b) mukaan myös halu kuulua johonkin tiettyyn ryhmään, kuten perheeseen, ystäväpiiriin tai työyhteisöön. Tällöin yksilön toimintaa ohjaa heidän mukaansa siis ensisijaisesti se, mitä ryhmä pitää arvokkaana ja merkityksellisenä.

Toinen merkittävä motivaatioteoria on Ecclesin ja kumppaneiden (1983) *odotusarvoteoria* (Expectancy-Value Theory), jonka mukaan oppilaiden motivaatio rakentuu sekä oppilaiden itselleen osaamista kohtaan asettamistaan odotuksista että oppiainetta ja oppimistilanteita kohtaan tunnetusta arvostuksesta (task value). Teorian mukaan arvostus puolestaan koostuu neljästä eri osatekijästä, joita ovat *kiinnostusarvo* (intrinsic value), *hyötyarvo* (utility value), *saavutusarvo* (attainment value) ja *kustannukset* (cost). Kiinnostusarvo määritellään Ecclesin ja kumppaneiden (1983) mukaan oppilaan luontaiseksi ja sisäiseksi taipumukseksi pitää ja olla kiinnostunut jostakin oppiaineesta tai tehtävästä. Hyötyarvolla puolestaan tarkoitetaan nimensä mukaisesti oppilaan käsitystä siitä, millaista hyötyä hänelle on tehtävän tekemisestä joko nyt tai tulevaisuudessa. Tällöin itse tehtävä tai oppiaine voi olla oppilaille epämieluisia, mutta sen tarjoama hyöty tulevaisuudessa muodostuu merkitykselliseksi oppilaan motivaation kannalta. Saavutusarvo kuvaa tehtävän merkitystä oppilaan identi-

teetin muodostumisen näkökulmasta. Tällöin keskeistä on se, kokeeko oppilas tehtävässä tai oppiaineessa menestymisen merkityksellisenä rakentaessaan omaa minuuttaan. Oppiaine- ja tehtäväkohtaisten saavutusten avulla oppilas vahvistaa samalla minäkäsitystään. Teoriassa kiinnostus-, hyöty-, ja saavutusarvoilla on kuvattu oppiaine- ja tehtäväkohtaisten arvostusten myönteisiä puolia. Kustannukset sen sijaan käsittävät haitat, joita oppilas ajattelee tehtävästä tai oppiaineesta olevan. Kustannuksia kuvaa esimerkiksi tehtävälle menetetty aika tai osaamattomuudesta seurannut kyvyttömyyden tunne (Eccles ym. 1983). Ecclesin ja kollegoiden (1983) esittelemä odotusarvoteoria on myös tämän tutkimuksen keskeinen taustateoria.

Kolmantena keskeisenä motivaatioteorianähdään Dweckin teoria erilaisista motivaatioon ja oppimiseen vaikuttavista asenteista (Dweck 2016). Teoriassaan Dweck kuvaa kaksi erilaista asennetta, joiden perusteella ihmiset tekevät päätöksiä omassa elämässään: *kasvun asenne* (growth mindset) ja *muuttumattomuuden asenne* (fixed mindset). Kasvun asenteelle on ominaista, että ihminen näkee itsensä oppivana ja harjoituksen myötä kehittyvänä yksilönä. Tällaiset ihmiset eivät lannistu haasteista, vaan kokevat ne enemmänkin motivoivina ja itseä kehittävinä mahdollisuuksina (Tirri, Kuusisto & Laine 2018). Muuttumattomuuden asenne puolestaan on ominaista ihmiselle, joka uskoo nimensä mukaisesti ihmisten muuttumattomuuteen. Tällöin ajattelua hallitsee Dweckin (2016) mukaan käsitys siitä, ettei ihminen voi kehittää tai muuttaa itseään, vaan hänen älykkyytensä ja taitonsa ovat syntymässä saatuja ominaisuuksia. Edelleen Dweckin (2016) mukaan tärkeää on tukea lasten ja nuorten kehittymistä kohti kasvun asennetta sen sijaan, että he ajattelisivat taitonsa ja osaamisensa muuttumattomina ominaisuuksina.

3.2 Motivaation merkitys koulunkäynnin näkökulmasta

Motivaatio on merkittävässä asemassa lapsen koulunkäynnin näkökulmasta, sillä sen on todettu olevan yhteydessä muun muassa oppiaineissa suoriutumiseen (Viljaranta, Lerkkanen ym. 2009), parempiin oppimistuloksiin ja luovuuteen (Ryan & Deci 2000b), tehokkaampaan koulunkäyntiin (Gottfried 1990) sekä

korkeampiin jatkokoulutustavoitteisiin (Viljaranta, Nurmi ym. 2009). Gottfriedin (1990) mukaan lapsilla, joilla on korkeampi sisäinen motivaatio, on myös paremmat kognitiiviset kyvyt ja käsitykset omasta osaamisestaan ja he myös suoriutuvat muita paremmin koulussa. Edelleen hänen mukaansa motivoituneet lapset eivät koe myöskään yhtä usein opiskeluun liittyvää ahdistusta. Muun muassa oppilaan saamalla palautteella ja koulusuoriutumisella on yhteys hänen uskomuksiin omista kyvyistään ja taidoistaan oppijana (Viljaranta, Lazarides, Aunola, Räikkönen & Nurmi 2015). Käsitys omista kyvyistä, valmiuksista ja osaamisesta tietyissä oppiaineissa ja tehtävissä vaikuttaa puolestaan oppilaan sitoutumiseen ja motivaatioon. Trautwein ja kumppaneiden (2015) mukaan oppilaalle annetun palautteen tulee olla informatiivista ja rakentavaa, jotta se kohottaisi oppilaan motivaatiota. Merkittävässä asemassa motivaation ja sitoutumisen kannalta ovat lisäksi Trautwein ja kumppaneiden mukaan myös oppilaan omat henkilökohtaiset arvot, tarpeet ja tavoitteet.

Motivaation on todettu ennustavan esimerkiksi lapsen matemaattista suoriutumista. Viljarannan, Lerkkasen ja kollegoiden (2009) mukaan motivaation ja laskutaidoissa suoriutumisen välillä on vastavuoroinen suhde: mitä korkeammaksi lapsi arvioi motivaationsa ensimmäisellä mittauskerralla, sitä vahvempaa oli hänen laskutaidoissa suoriutumisensa toisella mittauskerralla. Samoin mitä parempi oli lapsen suorituskky laskutaidoissa ensimmäisellä mittauskerralla, sitä korkeampi oli hänen motivaationsa toisella mittauskerralla. Näyttäisi siis siltä, että motivaatio ja laskutaitoihin liittyvä suorituskky vahvistavat toinen toistaan. Korkean motivaation seurauksena oli parempi suorituskky laskutaidoissa, mikä taas puolestaan kohotti motivaatiota. Tutkimus osoitti myös, että motivaation ja laskutaidoissa suoriutumisen kaltaista vastavuoroista vahvistumista tapahtuu jo esiopetusikäisillä lapsilla.

Sen lisäksi, että oppiaineeseen kohdistuva motivaatio vahvistaa kyseisessä oppiaineessa suoriutumista, on motivaation todettu vahvistavan myös toisissa oppiaineissa suoriutumista. Viljaranta kollegoineen (2009) havaitsi, että matematiikkaan ja lukemiseen liittyvien tehtävien motivaatio oli vastavuoroista. Mitä korkeampaa matematiikkaan liittyvien tehtävien motivaatio oli, sitä korkeampaa oli myös lukemiseen liittyvien tehtävien motivaatio. Samoin mitä

enemmän matematiikkaan liittyvien tehtävien motivaatio kasvoi, sitä enemmän kasvoi myös lukemiseen liittyvien tehtävien motivaatio. Näyttäisi siis siltä, että motivaatio yhtä oppiainetta kohtaan edesauttaa myös muihin aineisiin liittyvää motivaatiota ainakin esiopetusikäisillä oppilailla.

3.3 Matematiikkaan ja lukemiseen liittyvä motivaatio ja niiden pysyvyys koulupolun alussa

Lapsuus on useiden tutkijoiden mukaan merkittävää aikaa motivaation kehittymisen kannalta, sillä kehitystä tapahtuu varsinkin varhaislapsuudessa ja koulun alkuvaiheessa (Salmela-Aro 2018; Viljaranta, Aunola & Hirvonen 2016; Viljaranta, Lerkkanen ym. 2009). Ryanin ja Decin (2017) mukaan lapsen oppimista ohjaa ensisijaisesti sisäinen motivaatio leikkiä ja tutkia ympärillä olevaa maailmaa.

Muun muassa Viljaranta ja Lerkkanen kollegoineen (2009) ovat tutkineet 5-6-vuotiaita lapsia ja heidän motivaatiotaan suhteessa matematiikkaan ja lukemiseen liittyviin tehtäviin. Tutkimuksessa todettiin, että sekä lasten matematiikkaan että lukemiseen liittyvä motivaatio oli suhteellisen korkealla jo esiopetusvuoden aikana. Motivaatio matematiikkaa ja lukemista kohtaan oli tutkimuksen perusteella myös suhteellisen eriytymätöntä vielä esiopetuksessa, eli lasten motivaatio eri oppiaineita kohtaan alkaa luultavasti eriytyä vasta koulussa. Edelleen samaisessa tutkimuksessa havaittiin, että lukemiseen liittyvien tehtävien motivaatio kasvoi esiopetusvuoden aikana, mutta matematiikkaan liittyvien tehtävien osalta vastaavaa muutosta ei havaittu. Toisaalta lapsen motivaatio oppimista kohtaan alkaa kuitenkin kehittyä jo ennen koulun aloitusta ja systemaattista opetusta, ja siksi esiopetusvuosi onkin motivaation vahvistamisen kannalta tärkeässä asemassa (Viljaranta, Lerkkanen ym. 2009.)

Nurmen ja Aunolan (2005) mukaan valtaosa koulunsa aloittavista oppilaista piti edes yhdestä oppiaineesta, mutta jopa kolmasosa oppilaista osoitti vähäistä kiinnostusta vähintään yhteen oppiaineeseen. Tutkimuksessa havaittiin myös, että oppiaineisiin liittyvä kiinnostus alkaa eriytyä kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana enemmän oppiainekohtaiseksi. Tällöin voitiin tunnis-

taa oppilaita, jotka selkeästi pitivät kaikista oppiaineista, sekä oppilaita, jotka eivät olleet juuri lainkaan kiinnostuneita joko matematiikasta tai lukemisesta ja kirjoittamisesta.

Hieman ristiriitaisia tuloksia edelliseen tutkimukseen verrattuna ovat saaneet Viljaranta ja Aunola kollegoineen (2016). Myös he tutkivat ensimmäisen luokan oppilaiden motivaatiota lukemiseen ja matematiikkaan liittyvissä tehtävissä. He havaitsivat, että lapset sekä arvostivat useimmiten molempia oppiaineita että uskoivat omaan osaamiseensa näissä oppiaineissa. Samankaltaisena löydöksenä puolestaan voidaan pitää sitä, että jo ensimmäisen luokan aikana osa oppilaista osoitti kiinnostusta vain matematiikkaa tai lukemista kohtaan. Motivaatio ei siis kohdistunut kaikkiin oppiaineisiin, vaan jakautui kohdistuen eri oppiaineisiin. Huolestuttavaa oli sen sijaan se, että tutkimuksessa löytyi joukko oppilaita, jotka eivät olleet motivoituneita eivätkä uskoneet omiin kykyihinsä kummankaan oppiaineen suhteen. Tutkimuksessa erottuivat myös sellaiset oppilaat, jotka eivät arvostaneet kumpaakaan oppiainetta, mutta uskoivat omiin kykyihinsä niissä. Vähäinen arvostus mutta korkea usko omiin kykyihin saattaa kieltä esimerkiksi taitavista oppilaista, jotka eivät saa riittävästi haasteita koulussa eivätkä näin ollen myöskään arvosta oppiaineita, vaikka niissä selviytyvätkin (Viljaranta, Aunola ym. 2016).

Vaikka motivaation on huomattu kehittyvän jo ennen koulun aloitusta ja varsinkin ensimmäisen luokan aikana, ei motivaatio välttämättä muodostu pysyväksi vielä koulupolun alkutaipaleella. Tulokset motivaation pysyvyydestä ensimmäisten luokkien aikana ovat olleet osittain ristiriitaisia. Lapsen aikaisemman motivaation on todettu ennustavan myöhempää motivaatiota jo 7-9-vuotiailla lapsilla muun muassa Gottfriedin (1990) tutkimuksessa. Viljarannan ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa eroja motivaation pysyvyydessä löydettiin sen sijaan eri motivaatiotyyppien osalta. Motivaation ei havaittu muodostuvan kaikkien motivaatiotyyppien osalta pysyväksi vielä ensimmäisen luokan aikana, sillä ainoastaan sekä äidinkieleen että matematiikkaan motivoituneet oppilaat sekä oppilaat, jotka eivät olleet kiinnostuneita kummastakaan oppiaineesta, osoittivat jonkinlaisia merkkejä motivaation pysyvyydestä. Toisaalta Viljarannan, Nurmen ja kumppaneiden (2009) nuoriin kohdistuneessa tutkimuksessa

puolestaan havaittiin, että matematiikkaan liittyvien tehtävien motivaatio ei ollut pysyvää mittauskertojen välillä, eli ensimmäisellä mittauskerralla mitattu motivaatio ei ennustanut seuraavan mittauskerran motivaatiota. Pysyvyyteen saattaa siis vaikuttaa esimerkiksi motivaation suuntautuminen tai oppilaan ikä. Sisäisen motivaation on todettu heikkenevän sitä mukaa, kun lapsi kasvaa ja siirtyy ylemmille vuosiluokille (Ryan & Deci 2000b). Yhdeksi syyksi tähän motivaation laskuun on ehdotettu kasvavan itsenäisyyden tarvetta lapsen siirtyessä nuoruusikään (Trautwein ym. 2015).

3.4 Lapsen sukupuolen ja vanhempien koulutustaustan yhteys motivaatioon

Tutkittaessa lasten ja nuorten motivaatiota on usein selvitetty myös muiden mahdollisten tekijöiden, kuten lapsen sukupuolen, yhteyttä motivaation rakentumiseen. Viljarannan, Lerkkasen ja kollegoiden (2009) tutkimuksessa selvitettiin, onko lasten matematiikkaan ja lukemiseen liittyvien tehtävien motivaatiossa löydettävissä eroja sukupuolten välillä jo esiopetuksessa. Tulosten mukaan tyttöjen lukemiseen liittyvä motivaatio oli korkeampaa kuin pojilla, mutta matematiikkaan liittyvien tehtävien osalta motivaatiossa ei havaittu eroja sukupuolten välillä.

Myöhemmässä vaiheessa oppiainekohtaisen motivaation on todettu jo hieman eroavan tyttöjen ja poikien välillä. Muun muassa matematiikkaan liittyvän kiinnostuksen on todettu vähenevän nuoruusiässä, mutta olevan edelleen vahvempaa pojilla kuin tytöillä (Frenzel, Goetz, Pekrun & Watt 2010). Myös Viljarannan, Nurmen ja kumppaneiden (2009) nuoriin kohdistuneessa tutkimuksessa havaittiin, että pojat olivat tyttöihin nähden yliedustettuina matematiikkaan ja luonnontieteisiin motivoituneiden ryhmässä. Tytöt olivat useammin niin sanotusti ”monimotivoituneita” sekä kieleen ja käytännön taitoihin motivoituneempia kuin pojat. Toisaalta pojat olivat kuitenkin yliedustettuina myös matalan motivaation ryhmässä ja ryhmässä, jossa arvostettiin käytännön taitoja. Poikien onkin todettu tyttöjä todennäköisemmin suunnittelevan matemaattista uravalintaa ja osallistuvan useammille matematiikan kursseille yläkoulussa

(Watt 2006). Arffman ja Nissinen (2015) ovat ehdottaneet yläasteikäisten poikien heikon lukumotivaation syyksi muun muassa sitä, että poikien mielenkiinto kohdistuu enemmän muunlaisiin virikkeisiin, kuten tietokonepeleihin.

Eccles kollegoineen (1983) havaitsi, että pojat kokivat matematiikan helpommaksi kuin tytöt, ja että poikien odotukset omasta matemaattisesta osaamisestaan tulevaisuudessa olivat korkeammat kuin tytöillä, vaikka pojat ja tytöt olisivat suoriutuneet yhtä hyvin aiemmissa matematiikan kokeissa. Tytöt syyttivät osaamisen puutteesta kykyjään ja pitivät niitä muuttumattomina. Myös tässä huomataan aiemmin esitellyn Dweckin (2016) muuttumattomuuden asenteen (fixed mindset) yhteys suoriutumiseen.

Myös motivaation kohteena olevalla oppiaineella on tutkittu olevan merkitystä. Viljarannan, Nurmen ja kumppaneiden (2009) nuoriin kohdistuneessa tutkimuksessa havaittiin, että tytöillä, joilla oli korkea motivaatio joko kaikkia tarkasteltuja oppiaineita kohtaan tai matematiikkaa ja luonnontieteitä kohtaan, oli korkeammat jatkokouluttautumisedotukset kuin tytöillä, joilla oli joko matala motivaatio kaikkia oppiaineita kohtaan tai pelkästään yhteiskuntatieteisiin ja äidinkieleen liittyvää motivaatiota. Poikien kohdalta vastaavaa yhteyttä ei löydetty. Jos nuorella oli puolestaan heikko motivaatio kaikkia kouluaineita kohtaan, hänellä ei myöskään ollut kovin korkeita ammatillisia tavoitteita.

Lapsen sukupuolen lisäksi myös vanhempien koulutustaustalla on havaittu olevan merkitystä lapsen motivaation rakentumisen näkökulmasta. Viljarannan, Kiurun ja kumppaneiden (2016) pitkittäistutkimuksessa seurattiin lasten lukemiseen liittyvien taitojen, oppimista koskevan minäkäsityksen sekä kiinnostuksen kehitystä lasten esiopetusvuodesta toisen luokan loppuun. Tulokset osoittivat, että sellaisilla lapsilla, joiden äideillä ei ollut muuta peruskoulun jälkeistä koulutusta, oli sekä heikot taidot että heikko motivaatio lukemista kohtaan. Korkeasti kouluttautuneiden (ts. yliopisto-opinnot suorittaneiden) äitien lapset olivat puolestaan lukutaidoltaan taitavia, mutta monesti myös heikosti lukemisesta motivoituneita. Toisaalta korkeasti kouluttautuneiden äitien lapset olivat myös muita useammin kiinnostuneita lukemisesta kuin matalammin kouluttautuneiden äitien lapset. Yläkouluikäisiä oppilaita tutkittaessa on puolestaan havaittu, että vanhempien (etenkin äidin) korkeampi koulutustausta oli

yhteydessä sekä lapsen sisäiseen että ulkoiseen motivaatioon ja lapsen maataattisiin aineisiin suuntautumiseen yläkoulussa (Harackiewicz, Rozek, Hullemann ja Hyde 2012; Sadi & Uyar 2014).

3.5 Oppimiseen ja oppiaineisiin liittyvä kiinnostus

Puhuttaessa kiinnostuksesta saatetaan usein puhua myös motivaatiosta tai asenteesta sekä päinvastoin. Juutin ja Lavosen (2018, 197) mukaan ”kiinnostusta ja sen sukulaiskäsitteitä käytetään kuvaamaan yksilön ja ympäristön väliseen suhteeseen tai vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä, jotka synnyttävät, lisäävät tai estävät tavoitteellista toimintaa”. Puhuttaessa motivaatiosta tässä tutkimuksessa tarkoitetaan ensisijaisesti oppimiseen ja oppiaineisiin liittyvää kiinnostusta ja motivaatiota. Lerkkanen ja Pakarinen (2019) määrittelevät koulumotivaation oppilaan kiinnostukseksi koulua, oppimista ja opiskelua kohtaan. Tilannekiinnostus ja henkilökohtainen kiinnostus ovat kategoriat, joihin kiinnostus usein Hidin (1990) mukaan jaotellaan. *Henkilökohtaisella kiinnostuksella* on havaittu olevan merkittävä vaikutus sekä yksilön kognitiiviseen toimintaan että suorituskyykyyn. Henkilökohtainen kiinnostus ilmenee siten, että henkilö kiinnittää enemmän huomiota ja säilyttää huomionsa asiaan pidempään sekä hankkii enemmän ja laadukkaampaa tietoa asiasta, kuin vastaavasti henkilöt, jotka eivät ole asiasta niin kiinnostuneita. Hyvä esimerkki henkilökohtaisesta kiinnostuksesta on jalkapalloharrastus. Jalkapallosta kiinnostunut haluaa ottaa selvää maailman parhaista jalkapallonpelaajista, kehittää taitojaan pitkäjänteisesti ja opettelee jalkapallon pelisäännöt huolellisesti. Hidin (1990) mukaan *tilannekiinnostuksella* puolestaan tarkoitetaan nimensä mukaisesti tilanteessa heräävää, spontaania kiinnostusta. Tilannekiinnostus syntyy useimmiten yllättävässä tilanteessa, ja sitä voidaan ylläpitää luomalla henkilökohtaisia merkityksiä ja tehtäviä (Hidi 1990).

Muun muassa Juuti ja Lavonen (2018), Lerkkanen ja Pakarinen (2019) sekä Salmela-Aro (2018) ovat korostaneet kiinnostuksen merkitystä oppimisessa. Heidän mukaansa opiskeltavaa asiaa kohtaan koettu kiinnostus myös helpottaa opiskeltavan asian sisäistämistä. Oppimisesta kiinnostunut lapsi sitoutuu myös

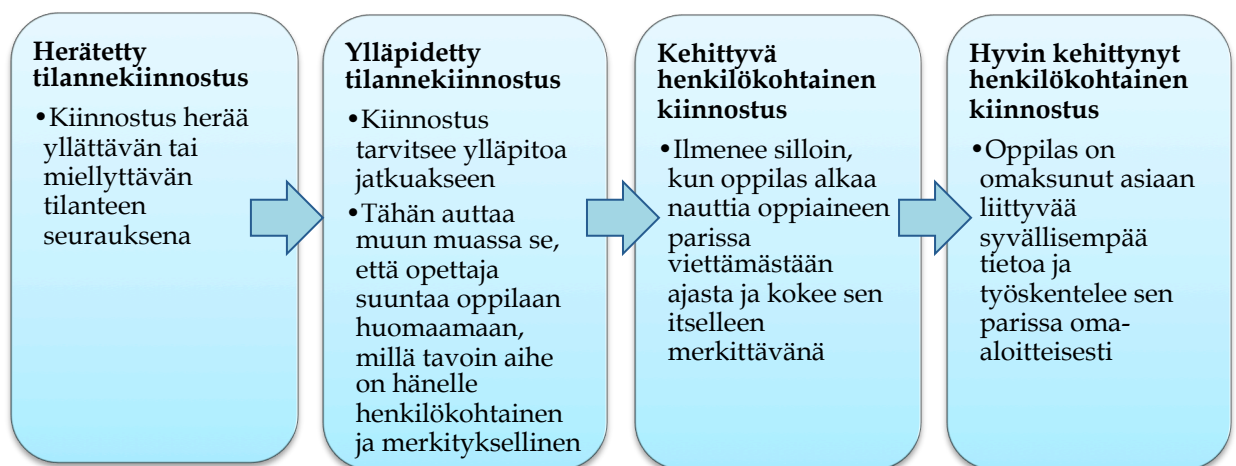
paremmin oppimistavoitteisiin sekä pyrkii niitä kohti aktiivisemmin (Lerkkanen & Pakarinen 2019). Kiinnostus opiskeltavaa asiaa kohtaan on yhteydessä parempaan motivaatioon ja sitoutumiseen sekä opiskeltavan asian parissa viihtymiseen ja sen oppimiseen (Juuti & Lavonen 2018). Simpkins, Davis-Kean ja Eccles (2006) totesivat tutkimuksessaan, että sekä myönteinen käsitys omista kyvyistä että kiinnostus kyseistä asiaa kohtaan saavat nuoret todennäköisemmin jatkamaan kyseistä toimintaa aktiivisesti läpi nuoruuden verrattuna heidän ikätovereihinsa. Esimerkiksi jos henkilö on kiinnostunut matematiikasta, hän luonnollisesti viihtyy paremmin matemaattisten tehtävien parissa ja kokee ne merkityksellisiksi ja hyödyllisiksi. Toisaalta Viljaranta (2017) muistuttaa, että vaikka oppilas olisi kiinnostunut matematiikasta, ei hän välttämättä ole kiinnostunut kaikista tehtävistä oppiaineen sisällä.

Kiinnostus on yhteydessä myös oppiaineisiin liittyvään arvostukseen. Viljaranta havaitsi kollegoineen (2015), että mitä enemmän oppilaan kiinnostus matematiikkaa kohtaan kasvoi yläkoulun aikana, sitä enemmän hän myös arvosti sitä oppiaineena. Ja puolestaan mitä enemmän oppilaan kiinnostus heikkeni, sitä vähemmän hän myös arvosti matematiikkaa oppiaineena. Matematiikkaan liittyvän kiinnostuksen on todettu useimmiten vähenevän nuoruusiässä (Frenzel ym. 2010). Toisaalta Viljaranta (2017) kuitenkin muistuttaa, että nuoret saattavat pitää matematiikan opiskelua hyödyllisenä tulevaisuuden suunnitelmien kannalta, vaikka he eivät kuitenkaan arvostaisi sitä oppiaineena tai olisi siitä kiinnostuneita.

Lapsen kiinnostuksen kohteita ja asennetta ohjaavat muun muassa lapsen aikaisemmat oppimiskokemukset (Aunola 2018). Lisäksi kiinnostuksen kohteisiin vaikuttaa sosiaalinen ympäristö, kuten vanhemmat, kaverit ja yhä enenevässä määrin sosiaalinen media. Kouluun ja oppiaineisiin liittyvään kiinnostukseen saattaa vaikuttaa myös oppilaan pärjääminen kyseisessä oppiaineessa tai koulussa ylipäätään. Jos lapsi uskoo, ettei hän pysty oppimaan ja sisäistämään oppiaineeseen liittyviä sisältöjä, hänen kiinnostuksensa tätä ainetta kohtaan saattaa lopahtaa. Tutkimustulokset aiheesta ovat olleet osittain ristiriitaisia. Viljaranta kollegoineen (2015) havaitsi, että koulusuoriutumisen, oppimista koskevan minäkäsityksen ja kiinnostuksen välillä on yhteys. Matemaattisissa tehtä-

vissä paremmin suoriutuneet oppilaat raportoivat myös vahvempaa minäkäsitystä, joka puolestaan ennusti oppilaiden myöhempää kiinnostusta matematiikkaa kohtaan. Toisaalta samaisessa tutkimuksessa kiinnostuksen ei kuitenkaan todettu ennustavan myöhempää matematiikkaan tai lukutaitoon liittyvää osaamista. Tuominen-Soinin, Salmela-Aron ja Niemivirran (2015) tutkimuksessa kiinnostuksen ei myöskään havaittu ennustavan eroja oppilaiden suoriutumisessa.

Oppimiseen liittyvää kiinnostusta ovat pitkään tutkineet muun muassa Hidi ja Renninger (2006), jotka ovat luoneet nelivaiheisen mallin kiinnostuksen kehittymisestä. Vaiheet ovat *herätetty tilannekiinnostus* (Triggered Situational Interest), *ylläpidetty tilannekiinnostus* (Maintained Situational Interest), *kehittyvä henkilökohtainen kiinnostus* (Emerging Individual Interest) sekä *hyvin kehittynyt henkilökohtainen kiinnostus* (Well-Developed Individual Interest). Mallin kehittäjien mukaan nämä vaiheet seuraavat toisiaan, eli ne kuvaavat sitä, kuinka kiinnostus kehittyy ja syvenee. Vaiheen keston vaikuttavat edelleen heidän mukaansa muun muassa oppilaan kokemukset, oma temperamentti ja geneettiset tekijät. Näitä kiinnostuksen kehittymisen vaihteita ovat tarkastelleet Hidin ja Renningerin (2006) pohjalta myös Juuti ja Lavonen (2018). Vaiheet esitellään kuviossa 2.



Kuvio 2. Kiinnostuksen kehittymisen neljä vaihetta Hidia ja Renningeriä (2006) sekä Juutia ja Lavosta (2018) mukailten

Kuten kuvioista 2 havaitaan, opettaja voi olla oppilaan tukena kiinnostuksen heräämisestä aina kehittyneeseen kiinnostukseen asti. Juuti ja Lavonen (2018) muistuttavat kuitenkin, että vaikka opettajalla on valtava merkitys mielenkiintoisten ja oppilaille henkilökohtaisten oppisisältöjen luomisessa, eivät kaikki oppilaat voi löytää jokaisesta oppiaineesta heille merkityksellisiä sisältöjä ja tarttumapintoja.

3.6 Vanhempien merkitys lapsen oppimiseen liittyvän kiinnostuksen näkökulmasta

Oppilaan itsensä sekä opettajan lisäksi myös vanhemmilla on tärkeä rooli lapsen oppimiseen liittyvän kiinnostuksen tukijoina. Eccles kumppaneineen (1983) havaitsi, että äidit vaikuttivat opettajia enemmän lasten saavutuksiin liittyviin uskomuksiin. Äidin puheilla, teoilla ja esimerkillä voi siis olla merkitystä sille, mitä lapsi ajattelee omasta osaamisestaan. Aunola (2018) korostaa vanhempien oppimista koskevien odotusten, uskomusten, asenteiden ja arvojen merkitystä lasten minäkuvan ja kouluun liittyvän kiinnostuksen rakentumisessa. Hänen mukaansa vanhempien antama palaute on merkittävässä asemassa lapsen onnistumisten ja epäonnistumisten käsittelyn kannalta, ja vanhempien odotukset saattavat jopa ohjailta lapsen kiinnostusta eri oppiaineita kohtaan. Esimerkiksi lapsen matemaattisen kiinnostuksen on todettu olevan yhteydessä äidin korkeisiin odotuksiin lapsen matemaattisesta kyvykkyydestä (Aunola ym. 2013). Edelleen Aunolan ja kollegoiden (2013) mukaan mitä korkeammat odotukset äidillä oli lapsen matemaattisesta suoriutumisesta, sitä vahvempaa oli myös lapsen matemaattinen kiinnostus myöhemmin. Kiinnostus ja motivaatio koulua ja oppimista kohtaan sekä koulussa pärjääminen ruokkivat siis toinen toisiaan.

Lerkkasen ja Pakarisen (2019) mukaan motivaatio muodostuu ajan kuluessa yksittäisten oppimistilanteiden ja niistä saadun palautteen sekä kokemusten kautta lapsen laajemmaksi käsitykseksi itsestä oppijana. Edelleen heidän mukaansa näiden käsitysten kautta muodostuu myös kouluun liittyvä kiinnostus ja halu oppia uutta. Näin ollen vanhemmilla on merkittävä rooli sen suhteen, millaista palautetta ja tukea he antavat lapsilleen. Aunolan ja kumppanein-

den (2013) tutkimuksessa todettiin äidin antaman tuen olevan yhteydessä muun muassa lapsen matematiikkaan liittyvään kiinnostukseen. Toisaalta vanhempien luottamus lapsensa taitoihin ja pärjäämiseen tukee myös lapsen luottamusta itseensä (Aunola 2018). Lapsen uskomukset omiin kykyihin ovat yhteydessä myös vahvempaan motivaatioon ja tätä kautta parempaan suoriutumiseen ja myönteisempiin tulevaisuudennäkymiin (Lerkkanen & Pakarinen 2019).

Toisaalta vanhempien omilla käsityksillä oppiaineiden tärkeydestä on Aunolan (2018) mukaan yhteys myös lapsen käsityksiin ja asenteisiin. Aunola jatkaa, että jollei vanhempi arvosta esimerkiksi matemaattista osaamista, ei lapsellekaan välttämättä synny kuvaa matematiikasta kiinnostavana tai tulevaisuuden kannalta tarpeellisena oppiaineena. Ecclesin ja kollegoiden (1983) mukaan vanhemmat vaikuttavat lastensa käyttäytymiseen kahdella erilaisella tavalla: olemalla sekä roolimalleja että välittämällä omia uskomuksiaan ja arvojaan lapselle. Lapsi altistuu vanhempiensa asenteille, arvoille ja mielipiteille jatkuvasti arjessaan. Viljarannan (2017) mukaan varsinkin tärkeiden aikuisten mielipiteet vaikuttavat lapsen tai nuoren oppiainekohtaiseen arvostukseen. Jos vanhempi kritisoi esimerkiksi lapsen opettajaa tai jotakin oppiaineita jatkuvasti kotona, on lapsen vaikea muodostaa myönteistä kuvaa opettajasta tai oppiaineista. Tällöin myös opettajan uskottavuus ja auktoriteettiasema saattaa heikentyä lapsen silmissä. Samoin myös lapsen käsitys tiettyjen oppiaineiden hyödyllisyydestä tai arvostuksesta saattaa muuttua vanhempien puheiden perusteella. Tällöin lapsen kiinnostus koulua ja oppimista kohtaan laskee. Aunolan (2018) mukaan vanhempien antama välitön palaute lapsen toiminnasta voi olla toisinaan tahattomastikin kielteistä. Vanhempien tulisi kuitenkin huomioida, että tällaiset huomautukset saattavat vaikuttaa kielteisesti lapsen ajatuksiin omasta pystyvyydestä.

Vaikka kritiikin on helppo ajatella vaikuttavan oppijan ajatuksiin, on myös kehujen todettu vaikuttavan oppilaiden motivaatioon kielteisellä tavalla. Dweck (2016) havaitsi, että lasten motivaatio ja tehtävistä selviytyminen heikenee, kun heidän älykkyyttään keuhuttiin liikaa. Hän nostaa jälleen esille muuttumattomuuden asenteen: jos oppilas luulee älykkyytensä olevan muuttuma-

tonta, hän ei ponnistele kohdatessaan haastavia tehtäviä, vaan ajattelee, ettei kuitenkaan selviäisi niistä. Tällöin oppilaan motivaatio laskee, ja suoriutuminen kärsii. Dweck (2016) korostaa, että vanhempien pitäisi mieluummin pyrkiä kasvattamaan lapsensa kohtaamaan haasteet rohkeasti ja pitämään uuden oppimisesta. Edelleen hän jatkaa, että lasta saa kehua, mutta kehut tulisi kohdistaa mieluummin lapsen sisukkuuteen, ponnisteluun ja vaivannäköön uuden asian oppimiseksi.

Ääneen esitettyjen ihanteiden ja kritiikin lisäksi myös vanhempien uskomuksilla on yhteys lasten motivaatioon. Viljarannan ja kumppaneiden (2015) tutkimuksessa selvisi, että vanhempien uskomukset ovat yhteydessä oppilaiden oppiainekohtaiseen motivaatioon varsinkin matematiikassa. Äitien lastensa kykyjä koskevilla uskomuksilla havaittiin olevan yhteyttä lapsen kiinnostukseen matematiikkaa kohtaan, kun puolestaan isän uskomuksilla oli yhteys lapsen kiinnostuksen kehitykseen ajan myötä. Eli mitä enemmän isä uskoi lapsensa kykyihin matematiikassa, sitä vähemmän lapsen kiinnostus ja arvostus matematiikkaa kohtaan heikkenivät yläkoulun aikana. Aunolan ja kumppaneiden (2013) tutkimuksen mukaan äidin matalat odotukset lapsen matemaattisesta suoriutumisesta saattavat aiheuttaa jopa sen, että lapsen kiinnostus matematiikka kohtaan vähenee, mikä edelleen heikentää äidin odotuksia. Myös Ecclesin tutkimusryhmän (1983) mukaan jopa lasten sukupuolierot matematiikkaan liittyvässä motivaatiossa ja asenteissa voivat johtua vanhempien uskomuksista. Siksi vanhempien tulisikin kiinnittää huomiota omaan rooliinsa lapsen kouluun liittyvän kiinnostuksen näkökulmasta ja pyrkiä tukemaan lapsen kiinnostusta sen sijaan, että horjuttaisivat sitä (Aunola ym. 2013).

Vanhempien käsityksiin koskien heidän lastensa suoriutumista ja matemaattisia kykyjä saattavat vaikuttaa myös sukupuolittuneet stereotypiat (Tiedemann 2000). Vanhemmat saattavat ajatella, että osaaminen ja suoriutuminen tietyissä oppiaineissa on sukupuolesta johtuvaa. Tiedemann (2000) havaitsi, että vanhemmat ajattelivat useammin poikien olevan matemaattisesti lahjakkaampia ja taitavampia, kuin tyttöjen. Myös Eccles kollegoineen (1983) havaitsi vanhempien ajattelevan, että matematiikka on vaikeampaa tytöille kuin pojille, ja että tyttöjen tulee työskennellä enemmän saavuttaakseen hyviä tuloksia mate-

matiikassa. Myös vanhempien ajatukset tytöille tai pojille sopivista aktiviteeteista saattavat vaikuttaa heidän lapsilleen tarjoamiinsa mahdollisuuksiin, sekä siihen, millaisen mallin he antavat lapsilleen (Jacobs & Bleeker 2004). Sukupuolittuneet stereotypiat ovat sikäli haitallisia, että ne saattavat vaikuttaa negatiivisesti myös lapsen omaan käsitykseen itsestään oppijana (Tiedemann 2000) sekä heidän myöhempään kiinnostukseensa ja osallistumiseensa matematiikkaan liittyviin aktiviteetteihin (Jacobs & Bleeker 2004).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, onko äidin lapsensa opettajaa kohtaan tuntemassa luottamuksessa havaittavissa eroja ja kuinka pysyvää luottamus on lapsen ollessa esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Tutkimuksessa selvitetään myös, missä määrin äidin koulutustausta ja lapsen sukupuoli ovat yhteydessä äidin opettajaa kohtaan tuntemaan luottamukseen ja lapsen motivaatioon. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan äidin lapsensa opettajaa kohtaan tunteman luottamuksen yhteyttä lapsen motivaatioon esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla.

Tutkimuksen avulla pyritään vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Eroaako äidin lapsensa opettajaa kohtaan tuntema luottamus esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla? Kuinka pysyvää äidin opettajaa kohtaan tuntema luottamus on esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla?
2. Missä määrin lapsen sukupuoli ja äidin koulutustausta ovat yhteydessä äidin opettajaa kohtaan tuntemaan luottamukseen ja lapsen motivaatioon?
3. Missä määrin äidin lapsensa opettajaa kohtaan tuntema luottamus on yhteydessä lapsen motivaatioon esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen konteksti ja tutkittavat

Tutkimuksen konteksti. Tämä tutkimus on osa TESS (Teacher Stress Study, Lerkkanen & Pakarinen 2016-2017) ja TESSI (Teacher and Student Stress and Interaction in a Classroom, Lerkkanen & Pakarinen 2017-2018) -hankkeita. Näissä hankkeissa tarkastellaan luokahuonevuorovaikutusta, oppimista sekä opettajan kuormittumista ja stressiä. Lisäksi selvitetään, missä määrin nämä tekijät ovat yhteydessä lasten motivaatioon sekä akateemisiin ja sosiaalisiin taitoihin. TESS-tutkimushanke toteutettiin Keski-Suomessa lukuvuonna 2016-2017, jolloin tutkittiin esiopetusikäisiä lapsia sekä heidän vanhempiaan ja opettajiaan. Hanke jatkui TESSI-hankkeena, jossa puolestaan tutkittiin ensimmäisen luokan oppilaita sekä heidän vanhempiaan ja opettajiaan lukuvuonna 2017-2018.

Tutkimuksen osallistujat. TESS-tutkimuksen tiimoilta lähestyttiin alun perin 54 esiopetusryhmässä olevien 583 esiopetusikäisen lapsen huoltajaa suostumuslomakkein. Huoltajista 536 antoi lapselleen luvan osallistua tutkimukseen, jolloin lasten lopullinen osallistumisprosentti oli 91,9 %. Kielteisiä lupapäätöksiä palautui 35 ja 12 huoltajaa ei palauttanut lomaketta lainkaan. Huoltajista puolestaan 450 ilmaisi oman halukkuutensa osallistua tutkimukseen, jolloin heille lähetettiin vanhemmuutta ja kotiympäristöön liittyviä asioita kartoitava kyselylomake. Lomakkeita palautui 363. Näistä lomakkeista 318 oli äitien ja 44 isien täyttämiä.

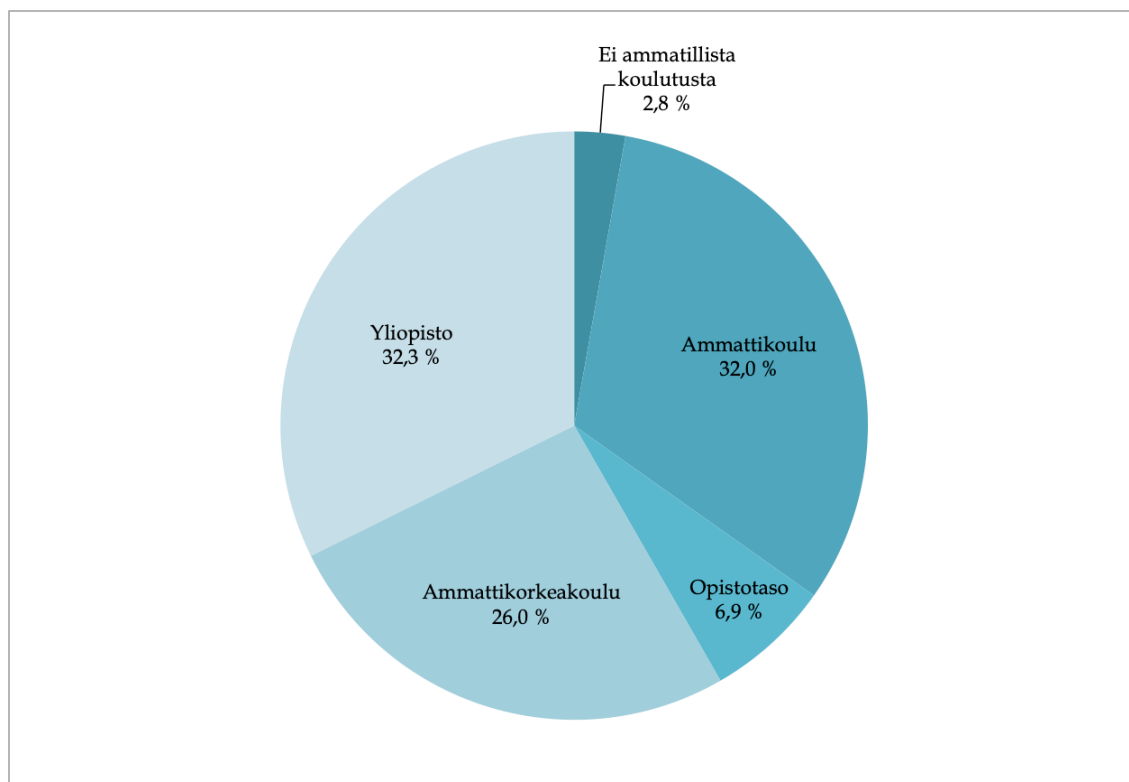
Osallistumiskutsuja TESSI-tutkimukseen lähetettiin alun perin 995 ensimmäisen luokan oppilaan huoltajalle. Oppilaat olivat 54 eri luokasta. Huoltajista 881 antoi lapselleen luvan osallistua tutkimukseen, 91 antoi kielteisen luvan ja 23 huoltajalta ei saatu vastausta lainkaan. Lopullinen osallistujamäärä TESSI-tutkimuksessa oli 865 lasta, jolloin osallistumisprosentiksi saatiin 86,9 %. Vanhempien kyselylomake lähetettiin ensimmäisellä luokalla 765 huoltajalle,

joista 574 palautti lomakkeen. Näistä lomakkeista 517 oli äitien ja 57 isien täyttämiä.

Aineistonkeruu. Tutkimusaineistoa kerättiin sekä esiopetusvuoden että ensimmäisen luokan aikana kaksi kertaa, syksyllä ja keväällä. TESS-tutkimuksen aineisto kerättiin viideltä ja TESSI-tutkimuksen aineisto kahdeksalta paikkakunnalta Keski-Suomen alueelta.

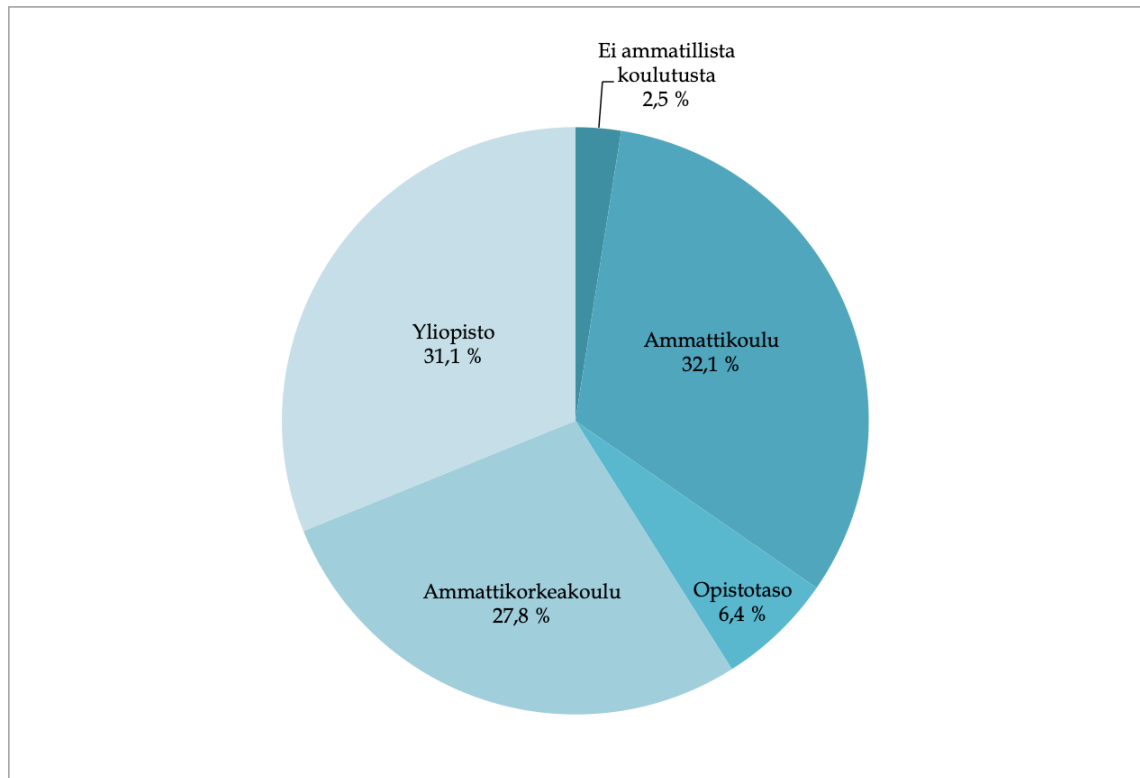
Molemmissa tutkimuksissa vanhemmat täyttivät heille postitse lähetetyt kyselylomakkeet keväällä, ja lapset osallistuivat motivaatiota ja koulutaitoja kartoittaviin yksilötesteihin kaksi kertaa lukuvuoden aikana, sekä syksyllä että keväällä. Tässä tutkimuksessa päädyttiin tutkimaan pelkästään äitien opettajaa kohtaan tuntemaa luottamusta, sillä suurin osa vastaajista oli äitejä sekä esiopetuksessa että ensimmäisellä luokalla. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä verrattiin äitien lapsensa opettajaa kohtaan tuntemaa luottamusta esiopetuksen ja ensimmäisen luokan aikana, jolloin tutkimusjoukoksi valikoitui 106 äitiä, jotka olivat täyttäneet kyselylomakkeen sekä esiopetuksessa että ensimmäisellä luokalla. Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin äitien opettajaa kohtaan tuntemaan luottamuksen yhteyttä lapsen motivaatioon esiopetuksen ja ensimmäisen luokan aikana. Tällöin tutkimusjoukon muodostivat ainoastaan ne lapset, joiden äiti oli täyttänyt kyselylomakkeen: esiopetuksessa 319 lasta (162 tyttöä ja 155 poikaa, 2 sukupuoli ei tiedossa) ja heidän äitinsä sekä ensimmäisellä luokalla 515 lasta (245 tyttöä ja 266 poikaa, 4 sukupuoli ei tiedossa) ja heidän äitinsä.

Taustamuuttajat. Tässä tutkimuksessa selvitettiin myös lapsen sukupuolen sekä äidin koulutustaustan yhteyttä äidin opettajaa kohtaan tuntemaan luottamukseen ja lapsen motivaatioon. Äidin koulutustausta kartoitettiin osana kyselylomakkeen taustatietoja, jolloin äidin tuli valita omaa koulutustaustaansa vastaava vaihtoehto ("ei ammatillista koulutusta", "ammattikoulu", "opistotasoo", "ammattikorkeakoulu", "yliopisto"). Äitien koulutustausta on kuvattu esiopetuksen ja ensimmäisen luokan osalta tarkemmin kuvioissa 3 ja 4.



Kuvio 3. Esiopetuksen oppilaiden äitien koulutustausta

Kuviossa 3 havainnollistuu, että äideistä yli puolet (58,3 %) oli korkeasti koulutuneita (joko yliopisto- tai ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneita) ja noin kolmasosa oli suorittanut ammattikoulun. Vain 2,8 prosentilla tutkimukseen osallistuneista ei ollut mitään ammatillista koulutusta.



Kuvio 4. Ensimmäisen luokan oppilaiden äitien koulutustausta

Kuviosta 4 nähdään, että äitien koulutustaustajakauma oli ensimmäisen luokan oppilaiden kohdalla hyvin samansuuntainen kuin esiopetuksessa, eli äideistä noin kolmasosa (32,1 %) oli suorittanut ammattikoulun ja melkein kaksi kolmasosaa (59,9 %) oli korkeasti kouluttautuneita eli yliopisto- tai ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneita. Edelleen vain 2,5 prosentilla kyselylomakkeen täyttäneistä äideistä ei ollut lainkaan ammatillista koulutusta.

5.2 Tutkimusmenetelmät

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin TESS- ja TESSI-tutkimuksissa kerättyjä äitien kyselylomakeaineistoja ja lasten yksilötestiainestoa. Äideille lähetetyllä kyselylomakkeella selvitettiin muun muassa erilaisia perheen taustatietoja, opettajaan kohdistuvaa luottamusta, lapsen temperamenttia, vanhemmuustyylejä sekä vanhempien uskomuksia liittyen lapsen oppimiseen. Taustatekijöinä tässä tutkimuksessa otettiin huomioon äidin koulutustausta ja lapsen sukupuoli.

Äidin luottamus opettajaa kohtaan. Äidin opettajaa kohtaan tuntemaa luottamusta mitattiin esiopetusvuonna kahdeksalla ja ensimmäisellä luokalla

kuudella kysymyksellä. Kysymykset pohjautuvat Adamsin ja Christensonin (2000) laajan Family-School Relationship Survey -kyselyn osana toteutettuun Trust Scale -kyselyyn. Alkuperäisessä kyselyssä on 19 väittämää. Tähän tutkimukseen valittiin analysoitavaksi vain ne kuusi kysymystä, jotka olivat molemmissa tutkimuksissa samoja (esimerkiksi Lapseni opettaja "Osoittaa, että lapseni on hänelle tärkeä" ja "On rehellinen myös silloin, kun on kerrottava ongelma"). Äidit vastasivat kysymyksiin 5-portaisella Likert-asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä). Näistä kuudesta väittämästä muodostettiin keskiarvoistetut summamuuttujat sekä esiopetuksessa että 1.luokalla. Summamuuttujan reliabiliteetti eli Cronbachin alfat olivat esiopetuksessa .93 ja ensimmäisellä luokalla .91.

Oppiainekohtainen motivaatio. Lasten oppiainekohtaista motivaatiota mitattiin Nurmen ja Aunolan (1999) Task Value Scale for Children -mittarilla, joka perustuu Ecclesin (1983) motivaatioteoriaan. Oppiainekohtaista kiinnostusta kartoitettiin sekä esiopetuksessa että ensimmäisellä luokalla yhdeksällä väittämällä, joihin vastattiin 5-portaisella Likert-asteikolla (1 = oikein tylsää/en tee mielellään, 5 = oikein kivaa/teen oikein mielellään). Kysymykset ("Kuinka kivaa sinusta on" ja "Miten mielelläsi teet") luettiin lapsille yksilötestitilanteessa ääneen, jonka jälkeen lasten tuli osoittaa sitä viidestä hymynaamasta, joka parhaiten kuvasi hänen kiinnostustaan kyseistä oppiainetta tai tehtävää kohtaan. Esiopetuksessa kartoitettiin lasten motivaatiota esiopetustehtäviä, kirjaintehtäviä sekä numeroihin ja laskemiseen liittyviä tehtäviä kohtaan. Kuhunkin osa-alueeseen liittyi kolme kysymystä. Ensimmäisellä luokalla kysymykset koskivat lukemiseen, kirjaimiin sekä numeroihin ja laskemiseen liittyviä tehtäviä. Myös jokaiseen näistä osa-alueista liittyi kolme kysymystä.

Esiopetuksessa muodostettiin keskiarvoistetut summamuuttujat erikseen syksylle ja keväälle seuraavasti: motivaatio matematiikkaa kohtaan ($\alpha = .74$ syksy ja $\alpha = .75$ kevät), motivaatio esiopetustehtäviä kohtaan ($\alpha = .61$ syksy ja $\alpha = .70$ kevät), ja motivaatio kirjaintehtäviä kohtaan ($\alpha = .72$ syksy ja $\alpha = .78$ kevät).

Myös ensimmäisen luokan aineistosta keskiarvoistetut summamuuttujat muodostettiin erikseen sekä syksylle että keväälle seuraavasti: matematiikkamotivaatio 1. luokka ($\alpha = .83$ syksy, $\alpha = .88$ kevät), lukumotivaatio 1. luokka ($\alpha =$

.70 syksy, $\alpha = .73$ kevät) sekä kirjoittamismotivaatio 1. luokka ($\alpha = .74$ syksy, $\alpha = .77$ kevät).

5.3 Aineiston analyysi ja luotettavuus

Aineiston analyysi. Aineiston analyysi toteutettiin määrällisen aineiston analysointia varten kehitetyllä IBM SPSS Statistics 24-ohjelmalla (Metsämuuronen 2003). Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien tarkastelu vinous- ja huipukkuuslukujen avulla osoitti, että esiopetusvuoden kevään matematiikan motivaatiota ja syksyn kirjainmotivaatiota mittaavien summamuuttujien jakaumat olivat vasemmalle vinoja. Lisäksi esiopetusvuonna äidin luottamusta mittaava summamuuttuja sekä syksyn matematiikan motivaatiota, kevään kirjainmotivaatiota sekä syksyn ja kevään esiopetustehtävien motivaatiota mittaavien summamuuttujien jakaumat osoittautuivat sekä vasemmalle vinoiksi että huipukkaiksi. Ensimmäisellä luokalla äidin luottamusta mittaavan summamuuttujan ja kevään kirjoittamisen motivaatiota mittaavan summamuuttujan jakaumat osoittautuivat vasemmalle vinoiksi. Sen sijaan ensimmäisen luokan syksyllä ja keväällä matematiikan motivaatiota ja lukemisen motivaatiota sekä syksyllä kirjoittamisen motivaatiota mittaavien summamuuttujien jakaumat osoittautuivat sekä vasemmalle vinoiksi että huipukkaiksi. Lisäksi Kolmogorov-Smirnovin ja Shapiro-Wilkin testit osoittivat, että tutkimuksessa käytettyjen muuttujien jakaumat eivät noudattaneet normaalijakaumaa ($p < .000$). Niiden muuttujien kohdalla, joiden jakaumat olivat sekä vinoja että huipukkaita, käytettiin ei-parametrisiä testejä tilastollisiin tarkasteluihin. Analyysi aloitettiin laskemalla muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat sekä muuttujien väliset korrelaatiot Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerrointa hyödyntäen. Keskihajonnalla kuvataan Nummenmaan (2009, 67) mukaan sitä, ”kuinka paljon yksilöiden välistä vaihtelua mitattavassa ominaisuudessa on havaittavissa”. Korrelaatiot tarkastettiin myös Spearmanin korrelaatiokertoimella. Korrelaatiot lasketaan, jotta saadaan selville, onko tutkittavien muuttujien välillä havaittavissa tilastollisesti merkitsevää yhteyttä (Nummenmaa 2009). Lisäksi korrelaatioita hyödynnetään tyypillisesti joidenkin monimutkaisempien analyysimenetelmien, kuten myö-

hemmin hyödynnettävän regressioanalyysin, lähtökohtana (Metsämuuronen 2003). Muuttujien välisten korrelaatioiden suuruutta voidaan kuvata seuraavien raja-arvojen avulla: $|r| < 0.1$ = heikko korrelaatio; $|r| < 0.3$ = kohtalainen korrelaatio; $|r| < 0.5$ = vahva korrelaatio (Cohen, 2013). Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien keskiarvot, keskihajonnat ja Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Muuttujien keskiarvot, keskihajonnat ja korrelaatiot (Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroin)

| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. | 12. | 13. | 14. | 15. | 16. | 17. | 18. |
|--|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------|------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------|------|
| Esiopetus | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Äidin luottamus opettajaan | - | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Matematiikkamotivaatio syksy | .004 | - | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Matematiikkamotivaatio kevät | -.023 | .497** | - | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. Kirjainmotivaatio syksy | -.012 | .651** | .430** | - | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. Kirjainmotivaatio kevät | -.033 | .370** | .563** | .489** | - | | | | | | | | | | | | | |
| 6. Esiopetustehtävien motivaatio syksy | .095 | .526** | .433** | .477** | .458** | - | | | | | | | | | | | | |
| 7. Esiopetustehtävien motivaatio kevät | -.039 | .413** | .576** | .445** | .652** | .591** | - | | | | | | | | | | | |
| 8. Äidin koulutustausta | -.042 | .051 | -.003 | .033 | .030 | .044 | .027 | - | | | | | | | | | | |
| 9. Lapsen sukupuoli | .036 | .179** | .213** | .264** | .311** | .238** | .348** | .035 | - | | | | | | | | | |
| 1.lk | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10. Äidin luottamus opettajaan | | | | | | | | | | - | | | | | | | | |
| 11. Matematiikkamotivaatio syksy | | | | | | | | | | -.058 | - | | | | | | | |
| 12. Matematiikkamotivaatio kevät | | | | | | | | | | .017 | .493** | - | | | | | | |
| 13. Lukemisen motivaatio syksy | | | | | | | | | | .018 | .289** | .194** | - | | | | | |
| 14. Lukemisen motivaatio kevät | | | | | | | | | | .104* | .143** | .183** | .459** | - | | | | |
| 15. Kirjoittamisen motivaatio syksy | | | | | | | | | | .002 | .401** | .351** | .502** | .333** | - | | | |
| 16. Kirjoittamisen motivaatio kevät | | | | | | | | | | .067 | .222** | .325** | .364** | .583** | .438** | - | | |
| 17. Äidin koulutustausta | | | | | | | | | | .021 | .007 | .069 | .009 | .021 | -.047 | -.012 | - | |
| 18. Lapsen sukupuoli | | | | | | | | | | .097* | .021 | -.013 | .101* | .154** | .077 | .186** | .066 | - |
| Keskiarvo | 4.48 | 4.04 | 3.85 | 3.94 | 3.74 | 4.28 | 3.94 | 3.54 | 1.52 | 4.42 | 4.25 | 4.30 | 4.02 | 4.09 | 4.00 | 3.93 | 4.54 | 1.48 |
| Keskihajonta | 0.63 | 1.02 | 1.04 | 1.02 | 1.09 | 0.85 | 1.02 | 1.32 | 0.50 | 0.62 | 1.01 | 0.97 | 0.91 | 0.83 | 0.88 | 0.88 | 1.39 | 0.50 |

Huom. 1. ***p < .001, **p < .01, *p < .05. Huom. 2. Sukupuoli 1 = poika, 2 = tyttö

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jossa selvitettiin, eroaako äidin opettajaa kohtaan tuntema luottamus esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla, pyrittiin vastaamaan Wilcoxonin testillä. Merkittyjen järjestyslukujen testi eli Wilcoxonin testi ei edellytä muuttujilta normaalijakautuneisuutta toisin kuin sen parametrisen vastine eli toistettujen mittausten t-testi (Nummenmaa, 2009). Tässä tutkimuksessa samojen äitien lapsensa opettajaa kohtaan tuntemaa luottamusta selvitettiin kahdessa eri mittapisteessä eli lasten ollessa esikoulussa ja ensimmäisellä luokalla. Lapsen sukupuolen ja äidin koulutustaustan yhteyttä äidin opettajaa kohtaan tuntemaan luottamukseen tarkasteltiin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla.

Toista tutkimuskysymystä, jossa selvitettiin äidin opettajaa kohtaan tunteman luottamuksen yhteyttä lapsen motivaatioon, tarkasteltiin hierarkkisen lineaarisen regressioanalyysin avulla. Regressioanalyysissä tarkastellaan Metsämuurosen (2003) mukaan sitä, missä määrin valitut selittäjät selittävät toista muuttujaa. Regressioanalyysin tulkinnan kannalta keskeisessä asemassa on R^2 -luku eli multippeliskorrelaatiokertoimen neliö, joka kertoo "kuinka paljon muuttujien joukko yhdessä selittää selitettävästä muuttujasta" (Metsämuuronen 2003, 577).

Äidin luottamuksen yhteyttä motivaatioon tutkittiin erikseen sekä esiopetuksessa että ensimmäisellä luokalla omissa regressiomalleissaan. Regressioanalyysiin valittiin vain ne muuttujat, joissa korrelaatiotarkasteluissa näkyi viitteitä mahdollisesta yhteydestä. Lisätessä muuttujia malliin käytettiin entermenetelmää. Ensimmäisessä regressiomallissa selitettäväksi tekijäksi asetettiin esiopetustehtäviin liittyvä motivaatio keväällä ja selittäviksi tekijöiksi esiopetustehtäviin liittyvä motivaatio syksyllä, äidin luottamus, äidin koulutustausta ja lapsen sukupuoli. Toisessa mallissa selitettäväksi tekijäksi asetettiin lapsen lukemiseen liittyvä motivaatio ensimmäisen luokan keväällä. Selittävinä muuttujina olivat lukemiseen liittyvä motivaatio ensimmäisen luokan syksyllä, äidin luottamus, äidin koulutustausta sekä lapsen sukupuoli.

Tutkimuksen luotettavuus. Tutkimuksen luotettavuutta käsitellään useimmiten tarkastelemalla mittarin luotettavuutta, jota kuvataan reliabiliteetin ja validiteetin käsitteillä (Metsämuuronen 2003). Nummenmaan (2009) mukaan

reliabiliteetti kertoo, miten paljon tulokseen sisältyy mittausvirhettä. Metsämuuronen (2003) täsmentää reliabiliteetin kuvaavan siis sitä, kuinka johdonmukainen ja toistettavissa oleva kyseisellä mittarilla tehty tutkimus on. Reliabiliteetin tarkastelussa yleisesti käytetty menetelmä on Cronbachin alfa (α) -kertoimen laskeminen, jota käytetään Nummenmaan (2009) mukaan usein silloin, jos menetelmänä on useita väittämiä sisältävä kyselylomake, kuten tässä tutkimuksessa. Kaikille kahdelletoista tässä tutkimuksessa muodostetulle summamuuttujalle laskettiin Cronbachin alfan arvo, jolloin saatiin selville, missä määrin väittämät mittaavat samaa asiaa. Cronbachin alfan hyväksyttynä alarajana on useimmiten pidetty .60 (Metsämuuronen 2003), jonka kaikki tässä tutkimuksessa muodostetut summamuuttujat ylittivät. Myös alkuperäisten mittarien kehittäjät ovat tutkineet mittareidensa reliabiliteetteja. Trust Scale -mittarin vanhemmille esitettyjen väittämien Cronbachin alfan arvoksi on aiemmin raportoitu .96 (Adams & Christenson 2000). Task Value Scale for Children -mittarin lukemismotivaatiota mittaavan summamuuttujan Cronbachin alfan arvoksi on aiemmin raportoitu .73 ja matematiikkamotivaatiota mittaavan summamuuttujan arvoksi .72 (Lerikkanen ym. 2012).

Validiteetin avulla puolestaan tarkastellaan sitä, mittaako mittari oikeasti sitä, mitä on haluttu mitata (Nummenmaa 2009). Validiteetti voidaan jakaa Metsämuuronen (2003) mukaan sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin, jolloin ulkoinen validiteetti tarkoittaa mittarin yleistettävyyttä ja sisäinen validiteetti muun muassa sitä, onko mittari muodostettu riittävän tarkasti käyttämällä oikeita käsitteitä. Myös tätä ominaisuutta ovat tarkastelleet alkuperäisten mittarien kehittäjät omien mittareidensa osalta. Adamsin ja Christensonin (2000) Trust Scale -mittari perustuu heidän aiempaan (1998) mittariinsa, jota on paranneltu ottamalla mukaan uusia, ilmiötä paremmin kuvaavia väittämiä. He ovat myös muotoilleet kaikki luottamusta mittaavat väittämät myönteiseen muotoon, jotta ne on helpompi ymmärtää. Kyselylomakkeessa esimerkiksi äidin opettajaa kohtaan tuntemaa luottamusta mitattiin kuudella erilaisella väittämällä, mikä osaltaan parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Metsämuuronen (2003) mukaan hyvä mittari koostuu useasta samaa asiaa mittaavasta kysymyksestä.

Mittarin luotettavuutta tukee myös se, että mittari perustuu vahvasti tutkimuskirjallisuuteen sekä vanhempien ja opettajien kanssa käytyihin keskusteluihin, eli mittaria on ennen varsinaisen tutkimuksen toteuttamista testattu ja muokattu niin sanotun pilottitutkimuksen pohjalta. Nurmen ja Aunolan (1999) Task Value Scale for Children -mittarin luotettavuutta on puolestaan pyritty parantamaan muun muassa opettamalla lapsille, miten mittarin skaala (hymynaama-arviointi) toimii. Hymynaamojen käyttöä harjoiteltiin tutkimustilanteessa ennen varsinaisten väittämien esittämistä käyttämällä testisanoja ”jäätelö”, ”käärme” ja ”sipuli” (ks. Lerkkanen ym. 2012).

Metsämuuronen (2003) suosittelee käyttämään valmista mittaria, mikäli se on mahdollista. Tämän tutkimuksen sisäistä validiteettia parantaa se, että tutkimuksessa on hyödynnetty jo olemassa olevaa mittaria. Alkuperäisten mittarien luojat ovat kokeilleet ja kehittäneet mittareitaan, mittarit on luotu teoriakirjallisuuden pohjalta ja tässä tutkimuksessa mittareita käytettiin alkuperäisten mittareiden tavoin. Tutkimuksen luotettavuutta käsitellään lisää luvussa 7.2.

5.4 Eettiset ratkaisut

Sekä TESS- että TESSI -hankkeissa kirjallisen suostumuksen lastensa tutkimukseen osallistumiseen allekirjoittivat lasten huoltajat, joille lähetettiin opettajan välityksellä suostumuslomake täytettäväksi. Lapset saivat kuitenkin käytännössä itse päättää tutkimukseen osallistumisestaan. Esimerkiksi lapset saivat jättää tehtävät kesken niin halutessaan tai heidän kanssaan ei tehty lainkaan yksilötehtäviä, jos he ilmoittivat, etteivät halua tehdä tehtäviä. Vaikka suostumus tutkimukseen osallistumiseen onkin kysyttävä ensin alaikäisen lapsen huoltajalta, lapsella itsellään on lopullinen valta päättää, osallistuuko hän vai jättääkö osallistumatta tutkimukseen, muistuttaa Kuula (2015). Kiili ja Moilanen (2019) ovat kritisoineet aikuisten mahdollisuutta kieltää tai rajoittaa lapsia osallistumasta tutkimukseen. Heidän mukaansa myös lapsella on oikeus omien mielipiteidensä ilmaisemiseen. Kiilin (2019) mukaan vanhemman tulee ottaa lapsen mielipide huomioon tehdessään päätöksiä lapsen tutkimukseen osallistumisesta.

Huoltajille lähetetyssä suostumuslomakkeessa kuvattiin tutkimuksen tarkoitus, siihen liittyvät vaiheet sekä aineiston käyttöön ja säilytykseen liittyvät yksityiskohdat. Kuulan (2015) mukaan tutkijan velvollisuutena on informoida tutkittavia siitä, mihin tarkoitukseen kerättyä aineistoa käytetään. Edelleen Kuulan mukaan tutkittavat tarvitsevat riittävästi tietoa tutkimukseen liittyvistä tekijöistä ennen kuin he voivat tehdä osallistumispäätöksensä. Huoltajilla oli myös halutessaan mahdollisuus kysyä lisätietoja tutkimuksesta. Tutkittavia (sekä lapsia että vanhempia) informoitiin siitä, että heillä on mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisensa missä tahansa vaiheessa ilman seuraamuksia. Kiilin (2019) mukaan tutkijan on sallittava se, että lapsen mielipide osallistumisesta saattaa vaihtua tutkimuksen aikana. Myös vanhemmille annettiin mahdollisuus perua lapsensa tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa. Ennen varsinaisten TESS/TESSI-tutkimusten aloittamista pyydettiin ennakoarviointia Jyväskylän yliopiston eettiseltä toimikunnalta tutkimuksen eettisten periaatteiden takaamiseksi.

Tutkittavien anonymiteetti pyrittiin säilyttämään poistamalla kaikki tunnistetiedot aineistosta. Kuulan (2015) mukaan tärkeää on se, ettei ulkopuolisilla henkilöillä ole mahdollisuutta tunnistaa tutkittavia aineiston perusteella. Aineisto koodattiin numeeriseen muotoon, jolloin osallistujat kuvattiin aineistossa pelkästään ID-numeroin. Näin ollen aineistosta ei voi tunnistaa yksittäistä osallistujaa. Kyselylomakkeiden palauttamisen jälkeen niitä säilytettiin lukollisessa kaapissa, jonka jälkeen aineisto siirrettiin sähköiseen muotoon ja säilytettiin yliopiston salasanasuojatulla verkkolevyllä. Tallentamisen jälkeen paperiset kyselylomakkeet tuhottiin lopullisesti. Lisäksi kaikkia tutkimuksen tekoon osallistuneita on pyydetty täyttämään kirjallinen sitoumuslomake, jossa sitoudutaan aineistojen luottamukselliseen käyttöön, kuten olemaan antamatta tutkimukseen liittyviä tietoja ulkopuolisille. Kuulan (2015) mukaan vaitiolovelvollisuus tarkoittaa sitä, että tutkija säilyttää roolinsa tutkijana eikä kerro tutkittavista saatuja tietoja ulkopuolisille. Myös tässä tutkimuksessa noudatettiin tarkkoja eettisiä periaatteita. Tutkimuksen aineisto saatiin valmiina, eikä tutkija tavannut tutkittavia henkilökohtaisesti tai kerännyt itse aineistoa. Saatu aineisto on myös sitouduttu hävittämään pro gradu -tutkielman valmistumisen jälkeen.

6 TULOKSET

6.1 Äidin luottamus lapsensa opettajaa kohtaan esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, eroaako äidin opettajaa kohtaan tuntema luottamus esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Tutkimusongelmaa selvitettiin Wilcoxonin testillä. Lisäksi selvitettiin sitä, missä määrin äidin koulutustausta ja lapsen sukupuoli ovat yhteydessä äidin opettajaa kohtaan tuntemaan luottamukseen. Koulutuksen ja sukupuolen yhteyttä luottamukseen tarkasteltiin erikseen sekä esiopetuksen että ensimmäisen luokan suhteen. Näiden kahden muuttujan yhteyttä luottamukseen selvitettiin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla.

Äidin luottamuksen keskiarvo esiopetuksessa 4.47 ($kh = .62$, $n = 106$) oli hieman suurempi kuin luottamuksen keskiarvo ensimmäisellä luokalla 4.39 ($kh = .60$, $n = 106$). Tulokset osoittivat, että äidin opettajaa kohtaan tuntema luottamus ei eronnut esiopetuksen ja ensimmäisen luokan välillä ($Z(105) = -1.16$, $p = .25$). Vaikka äidin opettajaa kohtaan tuntema luottamus oli hieman korkeampi esiopetuksessa kuin ensimmäisellä luokalla, ei esiopetuksessa raportoitu keskiarvo silti eronnut tilastollisesti merkitsevästi ensimmäisen luokan keskiarvosta.

Tulokset osoittivat myös, että äidin koulutustausta ei ollut yhteydessä hänen opettajaa kohtaan tuntemaansa luottamukseen esiopetuksessa ($r = -.04$, $n = 317$) eikä ensimmäisellä luokalla ($r = .02$, $n = 511$). Sen sijaan lapsen sukupuoli oli yhteydessä äidin opettajaa kohtaan tuntemaan luottamukseen ensimmäisellä luokalla ($r = .10$, $n = 511$, $p < .05$). Tyttöjen äidit siis luottivat opettajaan poikien äitejä enemmän ensimmäisellä luokalla. Sen sijaan lapsen sukupuolella ei ollut yhteyttä äitien luottamukseen esiopetuksessa ($r = .04$, $n = 315$, $p > .10$). Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella saadut tulokset olivat samansuuntaisia.

Äidin opettajaa kohtaan tuntemalle luottamukselle laskettiin myös korre-

laatiokerroin eri mittapisteiden välillä, jotta pystyttiin selvittämään luottamuksen pysyvyyttä esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Tulokset osoittivat, että äidin opettajaa kohtaan tuntemalla luottamuksella oli positiivinen korrelaatio esiopetuksen ja ensimmäisen luokan välillä ($r = .37$, $n = 106$, $p < .001$ ja Spearman = $.50$, $p < .001$). Eli opettajaa kohtaan koettu luottamus oli kohtalaisen pysyvää esiopetuksen ja ensimmäisen luokan aikana. Lisäksi tarkasteltiin osittaiskorrelaatiokertoimien avulla, oliko äidin koulutustaustalla tai lapsen sukupuolella merkitystä luottamuksen pysyvyyteen esiopetuksen ja ensimmäisen luokan aikana. Tulokset osoittivat, että niin ikään koulutustaustalla ($r_{\text{koulutustausta}} = .37$, $n = 102$, $p < .001$) kuin lapsen sukupuolellakaan ($r_{\text{sukupuoli}} = .38$, $n = 103$, $p < .001$) ei ollut merkitystä luottamukseen pysyvyyteen esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla, korrelaatiokertoimet olivat lähes samat kuin ottamatta huomioon koulutustaustaa tai sukupuolta.

6.2 Äidin luottamuksen yhteys lapsen motivaatioon

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, missä määrin äidin opettajaa kohtaan tuntema luottamus on yhteydessä lapsen motivaatioon esiopetuksen ja ensimmäisen luokan aikana. Regressioanalyyseissä huomioitiin myös lapsen motivaation aiempi taso (syksy), äidin koulutustausta ja lapsen sukupuoli.

6.2.1 Äidin luottamuksen yhteys lapsen motivaatioon esiopetuksessa

Kun tarkasteltiin äidin opettajaa kohtaan tunteman luottamuksen ja lapsen motivaation välisiä korrelaatioita esiopetuksessa, ei tulosten perusteella havaittu merkitseviä yhteyksiä näiden muuttujien välillä. Korrelaatio äidin luottamuksen ja syksyn esiopetustehtäviin liittyvän motivaation välillä oli kuitenkin lähes suuntaa antava ($r = .10$, $p = .10$), joten jatkoanalyysiin valittiin pelkästään tämä muuttuja. Kysymyksen ratkaisemiseksi käytettiin hierarkkista lineaarista regressioanalyysiä. Analyysin tulokset on esitelty taulukossa 2. Analyysissä kontrolloitiin myös lapsen syksyllä mitatun motivaation tason sekä äidin koulutus-

taustan ja lapsen sukupuolen yhteys lapsen esiopetustehtäviin liittyvään motivaatioon keväällä.

TAULUKKO 2. Äidin luottamuksen yhteys esiopetustehtäviin liittyvään motivaatioon esiopetuksessa

| Selittävät muuttujat | Esiopetustehtävien motivaatio keväällä | | |
|--|--|--------------|-------|
| | β | ΔR^2 | R^2 |
| Esiopetustehtävien motivaatio syksyllä | .54*** | .35*** | .35 |
| Äidin luottamus | -.09* | .01 | .36 |
| Äidin koulutustausta | -.00 | .00 | .36 |
| Lapsen sukupuoli | .24*** | .05*** | .41 |

Huom 1. β = standardoitu regressiokerroin, ΔR^2 = selitysasteen muutos, R^2 = regressiomallin selitysosuus

Huom 2. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Huom 3. Sukupuoli 1 = poika, 2 = tyttö

Tulokset osoittivat (taulukko 2), että syksyn esiopetustehtäviä kohtaan koetulla motivaatiolla tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys kevään motivaatioon ($\beta = .54$, $p < .001$). Tämän perusteella lapsen esiopetustehtäviin liittyvän motivaation voidaan todeta olevan erittäin pysyvää esiopetusvuoden aikana. Esiopetusvuoden alussa mitattu motivaatio selitti 35% kevään vastaavasta motivaatiosta. Lisäksi havaittiin, että äidin opettajaa kohtaan tuntema luottamus oli kielteisesti yhteydessä lapsen esiopetustehtäviin liittyvään motivaatioon ($\beta = -.09$, $p < .05$). Eli mitä enemmän äiti luotti opettajaan, sitä vähemmän motivaatiota lapsi koki esiopetustehtävien tekemiseen keväällä. Äidin koulutustaustan yhteys lapsen esiopetustehtäviin liittyvään motivaatioon ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Lapsen sukupuoli oli puolestaan tilastollisesti erittäin merkitsevästi yhteydessä esiopetustehtäviä kohtaan koettuun motivaatioon keväällä ($\beta = .24$, $p < .001$). Toisin sanoen, tytöt olivat poikia motivoituneempia tekemään esiopetustehtäviä esiopetusvuoden keväällä. Kun muut muuttujat oli kontrolloitu, sukupuoli selitti 5% kevään esiopetustehtäviä kohtaan koetusta motivaatiosta.

6.2.2 Äidin luottamuksen yhteys lapsen motivaatioon ensimmäisellä luokalla

Seuraavaksi tutkittiin äidin luottamuksen yhteyttä lapsen motivaatioon ensimmäisellä luokalla. Korrelaatiotarkasteluissa kävi ilmi, että ainoastaan ensimmäisen luokan kevään lukemiseen liittyvän motivaation ja äidin luottamuksen välillä on tilastollisesti merkitsevä korrelaatio ($r = .10^*$), joten jatkoanalyysiin valittiin pelkästään tämä muuttuja. Kysymykseen vastaamiseksi käytettiin hierarkista lineaarista regressioanalyysiä. Analyysin tulokset on esitelty taulukossa 3. Analyysissä huomioitiin sekä lapsen syksyllä mitatun motivaation taso että äidin koulutustaustan ja lapsen sukupuolen yhteys lapsen lukemiseen liittyvään motivaatioon keväällä.

TAULUKKO 3. Äidin luottamuksen yhteys lukemiseen liittyvään motivaatioon ensimmäisellä luokalla

| Selittävät muuttujat | Lukemismotivaatio 1. lk keväällä | | |
|----------------------------------|----------------------------------|--------------|-------|
| | β | ΔR^2 | R^2 |
| Lukemismotivaatio 1. lk syksyllä | .45*** | .21*** | .21 |
| Äidin luottamus | .09* | .01* | .22 |
| Äidin koulutustausta | .01 | .00 | .22 |
| Lapsen sukupuoli | .09* | .01* | .23 |

Huom 1. β = standardoitu regressiokerroin, ΔR^2 = selityssasteen muutos, R^2 = regressiomallin selitysosuus

Huom 2. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Huom 3. Sukupuoli 1 = poika, 2 = tyttö

Tulokset osoittivat (taulukko 3), että syksyn lukemismotivaatiolla oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys kevään motivaatioon ($\beta = .45$, $p < .001$). Lapsen lukemiseen liittyvä motivaatio ensimmäisen luokan aikana oli siis melko pysyvää. Syksyn lukemismotivaatio selitti 21% kevään lukemismotivaatiosta. Lisäksi tulokset osoittivat, että äidin opettajaa kohtaan tuntema luottamus oli myönteisesti yhteydessä kevään lukemismotivaatioon ($\beta = .09$, $p < .05$). Toisin sanoen mitä enemmän äiti luotti opettajaan, sitä motivoituneempi hänen lapsensa oli

lukemista kohtaan ensimmäisen luokan keväällä kun aiempi motivaatio otettiin huomioon. Äidin koulutustaustan yhteys lapsen lukemiseen liittyvään motivaatioon ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Lapsen sukupuoli puolestaan oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä kevään lukemismotivaatioon ($\beta = .09, p < .05$). Toisin sanoen, tytöt olivat lukemista kohtaan motivoituneempia ensimmäisen luokan keväällä kuin pojat.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa, onko äitien opettajaa kohtaan tuntemassa luottamuksessa eroa esiopetuksen ja ensimmäisen luokan aikana sekä kuinka pysyvää äidin opettajaa kohtaan tuntema luottamus on esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Tarkastelun kohteena oli myös se, eroavatko tyttöjen ja poikien äidit opettajaa kohtaan koetussa luottamuksessa sekä onko äidin koulutustaustalla yhteyttä opettajaa kohtaan koettuun luottamukseen. Lisäksi selvitettiin, missä määrin äitien opettajaa kohtaan tuntema luottamus on yhteydessä lapsen motivaatioon lapsen ollessa esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Lapsen sukupuoli ja äidin koulutustausta huomioitiin myös tutkittaessa lapsen motivaatiota.

Äidin luottamus opettajaan esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Tulokset osoittivat, että äidit luottavat lapsensa opettajaan keskimäärin yhtä paljon lapsen ollessa esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Lisäksi havaittiin, että luottamus oli suhteellisen pysyvää esiopetuksen ja ensimmäisen luokan välillä. Aiempia luottamusta vertailevia tutkimuksia esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla ei ole tehty, joten tulos on siten merkittävä ja mielenkiintoinen. Aihetta on tutkittu aiemmin muun muassa vertaamalla äitien luottamusta alakoulun sekä yläkoulun ja lukion opettajien välillä. Aiemmissä tutkimuksissa vanhempien opettajaa kohtaan tunteman luottamuksen on todettu olevan vahvaa alakoulussa, mutta heikkenevän oppilaan kasvaessa ja siirtyessä yläkouluun ja edelleen lukioon (Adams & Christenson 2000; Beycioglu ym. 2013).

Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu useita vanhempien opettajaa kohtaan tuntemaan luottamukseen yhteydessä olevia tekijöitä. Vanhempien on esimerkiksi todettu luottavan opettajaan, joka näyttää välittävänsä lapsesta (Angell ym. 2009; Bower ym. 2011) ja arvostavansa sekä oppilasta että oppilaan vanhempia (Chang 2013). Myös lapsilähtöisten opetuskäytänteiden hyödyntä-

misen on havaittu lisäävän vanhempien opettajaa kohtaan tuntemaa luottamusta (Kikas ym. 2016; Lerkkanen ym. 2013), joka puolestaan edesauttaa ja rohkaisee opettajaa edelleen hyödyntämään tällaisia käytänteitä (Bryk & Schneider 2003). Sen sijaan vanhempien tulojen tai vähemmistöryhmään kuulumisen (Adams & Christenson 1998; Adams ym. 2009) eikä niin ikään luokan koon (Lerkkanen ym. 2013) ole todettu olevan yhteydessä vanhempien opettajaa kohtaan tuntemaan luottamukseen. Suurissa kouluissa luottamuksen rakentaminen saattaa puolestaan olla haastavampaa (Bryk & Schneider 2003).

Kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta on myönteistä, että äidit luottavat opettajiin yhtä vahvasti sekä esiopetuksessa että ensimmäisellä luokalla, vaikka päivittäinen kanssakäyminen opettajien ja vanhempien välillä väheneekin huomattavasti lasten siirtyessä esiopetuksesta kouluun (Karikoski 2008). Koska eroja opettajaa kohtaan koetussa luottamuksessa ei löytynyt, voidaan pohtia, mitkä tekijät vahvistavat luottamuksen rakentumista opettajaa kohtaan sekä esiopetuksessa että ensimmäisellä luokalla. Tulosta voi pyrkiä selittämään esimerkiksi siten, että vanhemmat luultavasti käyttävät enemmän aikaa opettajaan tutustumiseen ja luottamuksen rakentamiseen lapsen koulupolun alkuvaiheessa esiopetuksessa sekä ensimmäisellä luokalla. Aiemmissä tutkimuksissa on käynyt ilmi, että vanhemmat kokevat erittäin tärkeänä vahvan luottamussuhteen muotoutumisen opettajaa kohtaan lapsen ensimmäisen kouluvuoden aikana (Torkkeli 2001). Lisäksi kuten aiemmissä tutkimuksissa on todettu, vanhemmat antavat lapsen kasvaessa enemmän vastuuta oppimisesta lapselle itselleen (Adams & Christenson 2000), mutta esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla oppilas on vielä niin pieni, että yhteydenpito vanhempien ja opettajan välillä on runsaampaa kuin yläkoulussa. Torkkeli (2001) on korostanut ensimmäisen luokan opettajaan luotavan suhteen merkitystä koko koulupolun merkittävimpänä luottamussuhteena, sillä silloin vanhemmat rakentavat käsityksensä siitä, voiko opettajaan ja kouluun luottaa, toimiiko yhteistyö kodin ja koulun välillä sekä saadaanko yhteisiä kasvatustavoitteita asetettua.

Toisaalta voidaan ajatella, että esiopetuksessa toimivaksi koettu luottamus opettajaa kohtaan tukee äitien luottamuksen rakentumista myös ensimmäisen luokan opettajaan. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan hyvin suuri osa tutki-

mukseen osallistuneista äideistä koki vahvaa luottamusta opettajaa kohtaan jo esiopetuksessa, jolloin äideille on mahdollisesti syntynyt käsitys siitä, että opettaja on luotettava kasvatuskumppani. Vaikka opettaja yleensä vaihtuu lapsen siirtyessä esiopetusryhmästä ensimmäiselle luokalle, vanhemmat ovat kenties oppineet, että opettaja on luotettava kasvatusalan ammattilainen. Toisaalta vanhemmat saattavat myös menettää opettajaa kohtaan tuntemaansa luottamusta ensimmäisen luokan aikana, koska heillä ei ole esiopetukseen verrattuna enää päivittäistä kanssakäymistä lapsensa opettajan kanssa.

Esiopetuksen ja ensimmäisen luokan välillä tehdään myös paljon siirtymävaiheen yhteistyötä, ja esiopetus järjestetäänkin nykyään monissa kunnissa koulun yhteydessä. Esiopetuksen opettajat ovat tällöin osa koulun henkilökuntaa siinä missä luokanopettajatkin. Hännikäisen ja Rasku-Puttosen (2010) mukaan esiopetuksen ja ensimmäisen luokan opetusmenetelmät ja toimintamallit ovat Suomessa suurelta osin samankaltaisia. Samanlaiset käytänteet saattavat helpottaa lasten siirtymää esiopetuksen ja ensimmäisen luokan välillä ja näin vahvistaa myös äitien opettajaa kohtaan tuntemaa luottamusta. Vanhemmat saattavat tuntea myös ensimmäisen luokan opettajan jo ennen, kun lapsi siirtyy ensimmäiselle luokalle. Toisaalta tulokset voivat kertoa siitä, että äidit tuntevat opettajien sijaan luottamusta koko kouluinstituutiota kohtaan, jolloin luottamus niin ikään opettajia kohtaan on vahvaa. Vanhemmat eivät välttämättä myöskään erottele esiopetuksen opettajan ja ensimmäisen luokan opettajan osaamisesta niin vahvasti toisistaan, että luottamus jompaakumpaa kohtaan olisi välttämättä heikompaa vain sen takia, että opettajat toimivat eri konteksteissa. Opettajan ammattia on yleisesti Suomessa arvostettu.

Lapsen sukupuolen yhteys äidin opettajaan kokemaan luottamukseen. Tulokset osoittivat, että tyttöjen äidit luottivat poikien äitejä enemmän opettajaan lapsen ollessa ensimmäisellä luokalla. Esiopetuksessa sukupuolten välisiä eroja äitien luottamuksessa ei löydetty. Suomalaisessa esiopetus- ja koulukontekstissa ei ole havaittu aiemmissä tutkimuksissa vastaavia eroja luottamuksessa lapsen sukupuolen suhteen (Kikas ym. 2016; Kikas ym. 2011). Myöskään Yhdysvalloissa aihetta tutkineet Adams ja Christenson (2000) eivät havainneet lapsen sukupuolen olevan yhteydessä vanhempien opettajaa kohtaan tunte-

maan luottamukseen. Sen sijaan virolaisten äitien kohdalla on huomattu samankaltaisia tuloksia, sillä myös heidän on todettu luottavan opettajaan enemmän silloin, kun heidän lapsensa on tyttö (Lerkkanen ym. 2013).

Tulokset voivat kertoa siitä, että äidit eivät usko poikiensa jaksavan istua paikoillaan ja seuraavan opetusta yhtä aktiivisesti kuin useimpien tyttöjen, jolloin luottamukseen vaikuttaa ehkä huoli opettajan kyvyistä tarjota pojille motivoivaa ja mielenkiintoista opetusta. Vastavuoroisesti korkeampi luottamus tyttöjen opettajia kohtaan voi olla yhteydessä siihen, että nykyiset opetusmenetelmät tukevat paremmin tyttöjen oppimista ja tytöt yleensä myös menestyvät koulussa poikia paremmin (ks. Pöysä, Pesu, Pulkkinen, Lerkkanen & Rautopuro 2018). Ryan ja Deci (2017) ovat kritisoineet opetussuunnitelmia siitä, etteivät ne useinkaan ota huomioon lasten mielenkiinnonkohteita tai heidän arkeensa liittyviä asioita. Ryan ja Deci (2000b) suosittelevatkin opettajia miettimään, millaiset tehtävät ovat oppilaiden näkökulmasta mielenkiintoisia, jotta he opettajina voisivat tukea oppilaiden motivaatiota parhaalla mahdollisella tavalla. Vaikka ainakin suomalaisissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) painotetaan oppilaiden omien kiinnostuksen kohteiden huomioimista ja hyödyntämistä, näin ei välttämättä ole kaikkialla. Toisaalta Hidi (1990) on kuitenkin todennut oppilaiden henkilökohtaisten kiinnostuksen kohteiden tukemisen ja yhdistämisen oppiainesisältöihin olevan sikäli haastavaa koulussa, että se vaatii opettajalta hyvin paljon aikaa ja vaivaa. Lisäksi kaikkien oppilaiden kiinnostuksen kohteet eivät välttämättä sovellu koulumaailmaan.

Toisaalta pojat saattavat viestittää puheillaan ja käytöksellään äideille kielteistä kuvaa opettajasta tai koulusta, jolloin nämä puheet horjuttavat poikien äitien opettajaa kohtaan tuntemaa luottamusta. Äidit ovat myös voineet saada poikien opettajilta lapseensa liittyvää kielteistä palautetta, joka heijastuu matallampaan luottamukseen. Äitien voi myös olla helpompi samaistua samaa sukupuolta olevien lastensa koulunkäyntiin. Esiopetuksen saatetaan myös ajatella olevan leikkisempää ja epämuodollisempaa kuin opiskelun ensimmäisellä luokalla, joten äideillä ei ole vielä huolta poikien koulumenestyksestä eivätkä he näin ollen osoita heikompaa luottamusta poikien opettajia kohtaan esiopetuksessa.

Äidin koulutustaustan yhteys äidin opettajaan kohdistamaan luottamukseen. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita myös siitä, missä määrin äidin koulutustausta on yhteydessä äidin opettajaa kohtaan tuntemaan luottamukseen sekä esiopetuksessa että ensimmäisellä luokalla. Tulokset osoittivat, että äidin koulutustaustalla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä äidin opettajaa kohtaan tuntemaan luottamukseen esiopetuksessa eikä ensimmäisellä luokalla. Aiemmat tulokset äidin koulutustaustan yhteydestä opettajaa kohtaan koettuun luottamukseen ovat olleet osittain ristiriitaisia. Saatu tulos on samansuuntainen Kikaksen tutkimusryhmän (2016) ja Santiagon tutkimusryhmän (2016) tutkimusten kanssa, joissa ei myöskään havaittu eroja eri koulutustaustojen omaavien äitien opettajaa kohtaan tuntemassa luottamuksessa.

Sen sijaan koulutustaustaan liittyviä eroja suomalaisten ja virolaisten äitien opettajaa kohtaan tuntemassa luottamuksessa on havaittu (Kikas ym. 2011; Lerkkanen ym. 2013). Lerkkanen tutkimusryhmineen (2013) totesi, että sekä suomalaiset että virolaiset korkeasti kouluttautuneet äidit luottivat opettajaan muita äitejä enemmän. Kikaksen ja kumppaneiden (2011) tulokset eivät olleet niin yksiselitteisiä, sillä heidän tutkimuksessaan suomalaisten matalasti kouluttautuneiden äitien havaittiin luottavan esiopettajaan korkeasti kouluttautuneita suomalaisia äitejä enemmän. Virolaiset matalasti kouluttautuneet äidit päinvastoin luottivat esiopettajaan muita koulutusryhmiä vähemmän.

Äidin luottamus opettajaan ja sen yhteys lapsen motivaatioon. Tulokset osoittivat, että äidin opettajaa kohtaan tuntema luottamus oli kielteisesti yhteydessä esiopetuksen keväällä mitattuun esiopetustehtävien tekemiseen liittyvään motivaatioon. Eli mitä enemmän äiti luotti esiopettajaan, sitä vähemmän lapsi koki motivaatiota esiopetustehtävien tekoa kohtaan. Ensimmäisen luokan osalta puolestaan havaittiin, että äidin opettajaa kohtaan tuntema luottamus oli myönteisesti yhteydessä kevään lukemismotivaatioon. Eli äidin luottaessa opettajaan hänen lapsensa oli motivoituneempi lukemista kohtaan ensimmäisen luokan keväällä, kun aiempi motivaatio otettiin huomioon. On huomattava, että löydetyt yhteydet olivat varsin pieniä ($\eta^2 = -.09$ ja $\eta^2 = .09$), mikä on tyypillistä, kun analyyseissa otettiin huomioon motivaation pysyvyys eli kontrolloitiin ai-

empi motivaation taso. Motivaatioon vaikuttavat siis myös monet muut tekijät, joita ei tässä tutkimuksessa pystytty ottamaan huomioon.

Aiemmissä tutkimuksissa ei ole juurikaan tutkittu äitien opettajaa kohtaan tuntemaan luottamuksen merkitystä lapsen motivaation näkökulmasta. Tutkimuksissa on sen sijaan havaittu muun muassa vanhempien oppimista koskevien uskomusten, odotusten, arvojen ja asenteiden olevan yhteydessä lasten motivaatioon (Aunola 2018). On huomionarvoista, että myös äidin opettajaa kohtaan tuntemalla luottamuksella on merkitystä lapsen motivaatiolle jo koulupolun alkuvaiheessa, joskin yhteydet ovat sekä kielteisiä että myönteisiä.

Tulokset antavat aihetta pohtia, miksi äidin luottamus opettajaa kohtaan oli kielteisesti yhteydessä lapsen motivaatioon esiopetuksessa ja myönteisesti ensimmäisellä luokalla. Saattaa olla, että mitä enemmän äiti luottaa esiopettajan kykyyn opettaa ja kasvattaa lasta, sitä vähemmän äiti näkee itse tarvetta motivoida ja innostaa lasta esiopetustehtävien tekoon. Mikäli lapsi ei saa äidin suunnasta kannustusta tai myönteistä palautetta esiopetustehtävien teosta, voi olla, että hänen motivaationsa laskee. Muun muassa Lerkkanen ja Pakarinen (2019) ovat todenneet lapsen saaman palautteen olevan yhteydessä hänen motivaatioonsa. Ensimmäisellä luokalla äidit ovat puolestaan useimmiten kiinnostuneita olemaan tukena lapsen opettellessa lukemaan, eivätkä tällöin jätä lapsen motivointia ja tukemista vain opettajan harteille. Ensimmäisellä luokalla myös annetaan kotiläksyjä ja painotetaan vanhempien tuen ja kannustuksen merkitystä esimerkiksi lukutaidon kehittymiselle.

Toisaalta esiopetustehtävät eivät välttämättä myöskään näyttäydy vanhemmille yhtä merkittävänä kuin ensimmäisellä luokalla annetut koulutehtävät. Näin ollen äiti saattaa puheissaan välittää lapselle neutraalia, tai jopa kielteistä käsitystä esiopetustehtävistä. Esimerkiksi Aunola (2018) on todennut vanhempien oppiaine- ja tehtäväkohtaisten käsitysten olevan yhteydessä lapsen käsityksiin ja asenteisiin eri oppiaineita kohtaan. Sen sijaan ensimmäisellä luokalla äidit useimmiten painottavat lukemaan oppimisen merkitystä ja tärkeyttä. Esiopetustehtäviä ei myöskään yleensä tehdä kotona, kuten ensimmäisen luokan kotitehtäviä. Näin vanhemmilla ei ole tilaisuutta olla tukena tehtävien teossa ja motivoida lasta sitä kautta kiinnostumaan tehtävistä. Muun muassa Eccles kol-

legoineen (1983) on korostanut vanhempien tehtävää olla roolimalleina lapselleen. Tekemällä kotitehtäviä lapsen kanssa vanhempi voi näyttää lapselle olevansa kiinnostunut hänen tehtävistään ja oppimisestaan.

Kaiken kaikkiaan erot luottamuksen yhteydestä esiopetuksen ja ensimmäisen luokan aikaiseen motivaatioon eivät ole yksiselitteisiä. Voi olla, että äidit luottavat vahvasti esiopettajan kykyyn opettaa lapsi lukemaan jo esiopetuksessa ja siksi myös kehottavat lasta esiopetustehtävien tekoon, jolloin lapsen motivaatio kääntyy nousun sijaan laskuun. On myös mahdollista, että esiopetustehtävät ovat osalle luku- ja laskutaitoisista lapsista niin helppoja, ettei lapsen motivaatio esiopetustehtäviä kohtaan säily kevääseen asti. Äidit sen sijaan luottavat esiopettajaan, koska lapsella menee taidollisesti hyvin, ja lapsi on vaikka jo oppinut lukemaan esiopetusvuoden aikana. On kuitenkin huomioitava, että tässä tutkimuksessa ei otettu huomioon esimerkiksi lasten koulutaitoja ennakoivia valmiuksia tai suoriutumista tietyssä oppiaineessa. Viljaranta ja Aunola ovat kollegoineen (2016) todenneet, että oppilaat, joille annetut tehtävät eivät tarjoa riittävästi haasteita, eivät välttämättä arvosta kyseistä oppiainetta tai tehtävää eivätkä näin ollen myöskään koe motivaatiota sitä kohtaan. Esiopetuksessa ja koulussa tulisikin kiinnittää huomiota siihen, että tehtävät tarjoaisivat kaikille lapsille sopivassa määrin haasteita ja sopivassa määrin onnistumisen kokemuksia.

Sukupuolen yhteys lapsen motivaatioon. Lapsen sukupuolen osalta havaittiin, että lapsen motivaatio oli korkeampaa esiopetuksen keväällä esiopetustehtäviä kohtaan sekä ensimmäisen luokan keväällä lukemista kohtaan silloin, kun lapsi oli tyttö. Tytöt olivat siis tehtäviä kohtaan motivoituneempia kuin pojat. Tulos on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joissa on havaittu muun muassa, että lukemiseen liittyvä motivaatio oli korkeampaa tytöillä jo esiopetuksessa (Viljaranta, Lerkkanen ym. 2009). Poikien on puolestaan aiemmissä tutkimuksissa todettu olevan tyttöjä motivoituneempia matematiikkaa ja luonnontieteitä kohtaan (Frenzel ym. 2010; Viljaranta, Nurmi ym. 2009). Tässä tutkimuksessa poikien ei kuitenkaan havaittu osoittavan tyttöjä korkeampaa motivaatiota matematiikkaan.

Tulosten yhteenvedona voidaan todeta, että mitä enemmän äiti luotti opettajaan, sitä motivoituneempi hänen lapsensa oli lukemista kohtaan ensimmäisellä luokalla. Tyttöjen äidit luottivat opettajaan enemmän ensimmäisellä luokalla ja tyttöjen lukemismotivaatio oli myös korkeampi kuin poikien. Äidin korkeampi luottamus tyttöjen opettajaa kohtaan voi edesauttaa tyttöjä motivoitumaan lukemiseen liittyvissä tehtävissä ensimmäisellä luokalla.

Toisaalta voidaan pohtia, miksi äidin luottamus opettajaa kohtaan on yhteydessä tyttöjen motivaatioon. Tukevatko ja motivoivatko äidit tyttöjä enemmän? Olisiko tulos ollut toisenlainen, jos olisi tarkasteltu myös isien opettajaa kohtaan tuntemaa luottamusta ja sen yhteyttä lasten motivaatioon? Äidit voivat olla tytöille läheisempiä kuin isät, jotka puolestaan saattavat olla pojille läheisempiä roolimalleja. Viljaranta (2017) on korostanut lapselle tärkeiden aikuisten asemaa lapsen eri oppiaineita kohtaan kokeman arvostuksen syntymisessä.

Poikien ajatellaan usein olevan luontaisesti tyttöjä parempia matematiikassa (Eccles ym. 1983; Tiedemann 2000). Näin ollen vanhemmat saattavat välittää pojille kuvaa heistä matematiikassa menestyvinä oppilaina. Sen sijaan äidinkielen osalta vanhempien odotukset ja uskomukset poikiensa suoriutumisesta eivät välttämättä ole yhtä myönteisiä. Jos pojat eivät saa tukea ja motivointia äidinkieltä ja lukemista kohtaan kotoa, äidinkieli ei oppiaineena välttämättä myöskään motivoi heitä yhtä paljon kuin tyttöjä. Vanhempien odotukset, uskomukset, arvot ja asenteet ovat merkittävässä roolissa sen suhteen, mihin lapsen kouluun liittyvä kiinnostus suuntautuu (Aunola 2018).

Voidaan myös miettiä, sopivatko koulun opetusmenetelmät ja oppimisympäristöt paremmin tytöille, ja ovatko tyttöjen ja poikien motivaation kohteet erilaisia. Arffmanin ja Nissisen (2015) mukaan lukeminen ei välttämättä kiinnosta poikia yhtä paljon kuin tyttöjä, ja kiinnostuksen puute puolestaan aiheuttaa heille heikkoa lukemismotivaatiota. He jatkavat poikien kiinnostuvan useammin muun muassa tietokonepeleistä ja videoiden katselusta. Kaipaavatko pojat siis enemmän toiminnallisuutta ja pelillisyyttä oppimisen tueksi? Motivaatiota tarvitaan, sillä kiinnostus opiskeltavaa asiaa kohtaan aktivoi ja sitouttaa oppilasta tehtävään tai oppiaineeseen (Lerikkanen & Pakarinen 2019) ja edesauttaa tehtävän tai oppiaineen parissa viihtymistä (Juuti & Lavonen 2018).

Yhtenä ratkaisuna poikien lukemismotivaation kohottamiseksi voisi olla näiden pelillisten elementtien lisääminen opetukseen ja esimerkiksi pelien hahmojen ja juonen tuominen osaksi tarinoiden lukemista ja kirjoittamista.

Äidin koulutustaustan yhteys lapsen motivaatioon. Äidin koulutustausta ei tämän tutkimuksen tulosten perusteella ollut yhteydessä lapsen motivaatioon esiopetuksessa eikä ensimmäisellä luokalla. Tulos eroaa hieman aiemmista tutkimuksista, joissa aihetta on tarkasteltu etenkin yläkouluikäisten oppilaiden näkökulmasta. Yläkouluikäisiä oppilaita koskevassa tutkimuksessa on selvinnyt, että vanhempien korkeampi koulutustausta on yksi merkittävä tekijä oppilaan sisäisen ja ulkoisen motivaation taustalla (Sadi & Uyar 2014). Tutkimusta esiopetuksen ja ensimmäisen luokan oppilaiden näkökulmasta on sen sijaan niukasti saatavilla. Viljarannan, Kiurun ja kumppaneiden (2016) tutkimuksessa sellaiset lapset, joiden äidit olivat matalasti kouluttautuneita (ts. vain peruskoulun käyneitä), osoittivat heikompaa kiinnostusta lukemista kohtaan kuin lapset, joiden äidit olivat korkeasti kouluttautuneita. Korkeasti kouluttautuneiden (ts. yliopisto-opinnot suorittaneiden) äitien lapsilla puolestaan havaittiin sekä heikkoa että voimakasta kiinnostusta lukemista kohtaan. Syyksi korkeasti kouluttautuneiden äitien lasten heikolle lukemismotivaatiolle tutkijat esittivät muun muassa näiden lasten vahvoja taitoja, jolloin he eivät välttämättä saa taitojaan vastaavia haastavia ja kiinnostusta ylläpitäviä tehtäviä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyyys. Tutkimuksen luotettavuutta on tarkasteltu jo mittareiden reliabiliteetin ja sisäisen validiteetin osalta luvussa 5.3. Metsämuuronen (2003) painottaa mittareiden luotettavuuden olevan tärkein tekijä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Mittareiden luotettavuuden lisäksi tutkimuksen osalta tarkastellaan yleensä ulkoista validiteettia eli tutkimuksen yleistettävyyttä. Tämän luvun tarkoituksena on arvioida muita mittarin ohella tutkimuksen luotettavuuteen ja yleistettävyyteen olennaisesti liittyviä tekijöitä, kuten aineistonkeruumenetelmiä ja tutkimuksen otantaa. Li-

säksi luvussa käsitellään tutkimuksen sovellettavuutta ja jatkotutkimushaasteita.

Tutkimusaineisto kerättiin kahdella eri menetelmällä, joita olivat äideille lähetetty kyselylomake ja lasten yksilötestit. Kyselylomakkeisiin liittyy aina tekijöitä, joihin tutkijan on miltei mahdotonta vaikuttaa. Kyselylomakkeen luotettavuutta aineistonkeruumenetelmänä heikentää se, että vastaajan on mahdollista olla vastaamatta kysymyksiin täysin rehellisesti. Vastaaja saattaa myös ymmärtää kysymyksiä väärin, kaunistella antamiaan vastauksia tai jättää vastaamatta joihinkin kysymyksiin. Tähän tutkimukseen osallistuneet äidit täyttivät kyselylomakkeet kotona, jolloin tutkijoilla ei ollut mahdollisuutta neuvoa heitä kyselylomakkeen täytössä, selvittää joitakin kysymyksiä tai valvoa lomakkeen täyttötilannetta. Toisaalta Vallin (2015) mukaan tämä myös parantaa tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkijan mukanaolo ei vaikuta vastauksiin. Edelleen hänen mukaansa kyselylomakkeen etuna on myös se, että vastaaja saa itse päättää, milloin vastaa kysymyksiin ja voi täyttää kyselylomakkeen rauhassa. Tällöin esimerkiksi testitilanteen aiheuttama jännitys ei vaikuta vastauksiin. Lisäksi kyselylomakkeen luotettavuutta aineistonkeruumenetelmänä vahvistaa se, että kysymykset ilmaistaan kaikille vastaajille täysin samalla tavalla (Valli 2015).

Tässä tutkimuksessa käytettyjä kyselylomakkeita on myös käytetty aiemmin useissa eri tutkimuksissa, jolloin niiden luotettavuutta on arvioitu ja se on todettu riittäväksi. Yhtenä kyselylomakkeen etuna voidaan pitää myös vähäisiä kustannuksia silloin, kun kyselylomake lähetetään vastaajille joko postitse tai sähköisessä muodossa. Tällöin Vallin (2015) mukaan tutkimukseen saadaan yleensä osallistumaan useampi osallistuja eikä tutkijoiden tarvitse käyttää aikaa tai muita resursseja menemällä tutkittavien luokse. Toisaalta Valli on kuitenkin todennut aineiston syöttövaiheessa vaarana olevan näppäilyvirheet. Tässä tutkimuksessa hyödynnetty aineisto oli kerätty paperisilla kyselylomakkeilla, ja tutkittavien vastaukset oli syötetty numeeriseen muotoon, jotta aineistoa voitiin analysoida SPSS -ohjelmistolla. Aineiston syöttäminen numeeriseen muotoon edellyttääkin erityistä huolellisuutta.

Myös lasten yksilötestien toteuttaminen vaatii huolellisuutta tutkimuksen tekijöiltä. Lasten yksilötestien osalta tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin parantamaan kouluttamalla yksilötestejä tehneet tutkimusavustajat testitilanteita varten. Tällä pyrittiin takaamaan se, että jokaisen lapsen testitilanne olisi mahdollisimman samankaltainen. Lasten kohdalla on kuitenkin huomioitava, että jo päiväkohtainen vireystaso ja tunnetila saattavat vaikuttaa lasten mielipiteisiin oppiaineista ja niiden kiinnostavuudesta. Motivaation mittaaminen esiopetusikäisillä lapsilla on siksi hieman ristiriitaista. Lapsen mielipide saattaa vaihdella päivästä riippuen, ja siihen voivat vaikuttaa esimerkiksi päivittäiset tapahtumat ja tilanteet. Lisäksi osa lapsista saattaa tutkimustilanteessa vastata sosiaalisesti suotavalla tavalla tai haluten miellyttää tutkijaa siitäkin huolimatta, että lapsille kerrotaan, ettei kysymyksiin ole oikeita tai väriä vastauksia vaan tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita heidän mielipiteistään.

Koska tämän tutkimuksen aineisto on osa laajempia tutkimushankkeita, on tutkimuksen aineisto saatu osittain valmiina eikä tutkimuksen tekijä ole osallistunut itse aineistonkeruuvaiheeseen. Tällöin tutkimuksen tekijä ei voi myöskään itse vaikuttaa aineistonkeruuvaiheen kulkuun tai luotettavuuteen. Tutkimuksen tekijä on kuitenkin osallistunut tutkimusaineiston syöttämiseen SPSS-ohjelmaan, joten aineisto oli ennen tutkimuksen tekoa tutkijalle jo osittain tuttu. Myös tämä vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen, sillä tutkijalla on ollut jo jonkinlainen mielikuva aineistosta ennen tutkimuksen varsinaista aloittamista. Tutkija on myös päättänyt, mitä muuttujia analyysiin valitaan. Myös määrällisin menetelmin toteutetussa tutkimuksessa on mahdollista tehdä virhepäätelmiä.

Tulosten luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että tutkittavien muuttujien (sekä äitien luottamus lapsen opettajaa kohtaan että motivaatiomuuttujat) jakaumat olivat vasemmalle vinoja (vastaajat antoivat tyypillisesti korkeampia arvoja asteikolla 1-5). Regressioanalyysin tulosten tulkinnessa on siis noudatettava erityistä varovaisuutta, ja analyysit tulisi joko toistaa tilasto-ohjelmalla, joka ottaa huomioon jakaumien vinoutuneisuuden tai muuttujilla, joiden jakaumaa on pyritty korjaamaan esimerkiksi muuttujamuunnoksilla. Lisäksi on huomioitava, että vaikka motivaatiota mitattiin kaksi kertaa lukuvuoden aika-

na, äitien kokema luottamus oli tutkimuksessa kysytty lukuvuoden aikana vain kerran. Näin ollen syys-seuraussuhteita koskevia päätelmiä ei voi tulosten perusteella tehdä. Tarvittaisiinkin lisätutkimusta pitkittäisaineistolla, jossa samoilta tutkittavilta olisi mitattu tutkittavia muuttujia useamman kerran. Tällöin kyettäisiin tarkastelemaan tarkemmin muuttujien välisiä suhteita.

Tutkimuksen ulkoista validiteettia parantaa myös se, että tutkimus on osa laajempia TESS- ja TESSI-hankkeita. Näiden hankkeiden otoskoko on ollut melko suuri sekä esiopetuksessa että ensimmäisellä luokalla. Aineistosta ei kuitenkaan huomioitu kaikkien vanhempien vastauksia, sillä tässä tutkimuksessa oli kiinnostuneita erityisesti äitien opettajaa kohtaan tuntemasta luottamuksesta. Äidit valikoituivat tutkimuskohteeksi, sillä heitä oli vastanneiden joukossa huomattavasti enemmän kuin isiä. Lisäksi on huomioitava, että ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla tutkittavien joukko koostui vain niistä äideistä ($n = 106$), jotka olivat vastanneet kyselylomakkeeseen sekä esiopetuksessa että ensimmäisellä luokalla ja toisessa tutkimuskysymyksessä ne äidit, joiden lapsi oli osallistunut yksilötesteihin. Tämä puolestaan heikentää tutkimuksen luotettavuutta, sillä otanta ei ollut satunnainen (Metsämuuronen 2003).

Tätä tutkimusta ei voida yleistää koskemaan kaikkia suomalaisia äitejä, sillä otos on kuitenkin verrattain pieni koko Suomen mittakaavassa. Tutkimuksen osallistujat olivat esiopetusvuonna viideltä ja ensimmäisellä luokalla kahdeksalta eri paikkakunnalta Keski-Suomesta, joten tulosten voidaan nähdä kuvaavan Keski-Suomea. Tuloksia ei kuitenkaan voida yleistää koskemaan koko Suomea, sillä myös paikallisia ja alueellisia eroja esimerkiksi äitien luottamuksessa opettajia kohtaan saattaa olla. Tutkimustulokset olisivat saattaneet olla erilaisia, jos tutkimuksen osallistujat olisivat olleet esimerkiksi Lapista tai Uudeltamaalta Keski-Suomen lisäksi. Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet äidit olivat myös melko korkeasti kouluttautuneita. Voikin olla, että tutkimukseen osallistuvat yleensä korkeasti koulutetut vanhemmat, jotka arvostavat koulutusta. Myös tämä saattaa heikentää tutkimuksen yleistettävyyttä.

Vaikka tämän tutkimuksen tuloksia ei voida suoraan yleistää koskemaan kaikkia suomalaisia äitejä ja heidän lapsiaan, luovat saadut tulokset silti suuntaviivoja sille, miten äidin opettajaa kohtaan tuntema luottamus on yhteydessä

lapsen motivaatioon. Myönteisenä löydöksenä voidaan pitää sitä, ettei äitien luottamus opettajaa kohtaan eronnut esiopetuksen ja ensimmäisen luokan aikana. Ennen kaikkea tutkimustulokset antavat opettajille ja vanhemmille tietoa siitä, millainen merkitys äitien luottamuksella opettajaa kohtaan on oppilaan näkökulmasta.

Tutkimustulosten sovellettavuus. Tämän tutkimuksen tulokset tarjoavat uutta tietoa sekä äitien opettajaa kohtaan tuntemasta luottamuksesta että luottamuksen yhteydestä lasten motivaatioon esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Uuden tiedon lisäksi tulokset myös osittain vahvistivat aikaisempia tutkimustuloksia. Tutkimus osoitti, että äitien luottamuksessa opettajia kohtaan ei ollut merkittävää eroa esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Lisäksi selvisi, että tyttöjen äitien opettajaa kohtaan tuntema luottamus on vahvempaa kuin poikien äideillä lapsen ollessa ensimmäisellä luokalla. Tutkimustulos poikkesi aiemmista Suomessa tehdyistä tutkimuksista (Kikas ym. 2016; Kikas ym. 2011), mutta oli samansuuntainen Lerkkasen ja kumppaneiden (2013) tutkimuksen kanssa, jossa todettiin virolaisten äitien luottavan tyttöjen opettajaan enemmän. Tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi vanhempien ja opettajan välisen yhteistyön kehittämiseksi ja vahvistamiseksi. Opettajien on tärkeää huomioida, että poikien äidit eivät välttämättä luota opettajaan yhtä vahvasti kuin tyttöjen äidit. Tällöin opettaja voi kiinnittää erityistä huomiota ensimmäiselle luokalle tulevien poikien äitien kanssa tehtävään yhteistyöhön ja viestintään. Tokikaan opettajaa kohtaan tunnettu luottamus ei automaattisesti ole heikompaa kaikilla poikien äideillä.

Lisäksi tutkimuksen avulla saatiin mielenkiintoista tietoa äidin opettajaa kohtaan tunnetun luottamuksen yhteyksistä lapsen motivaatioon. Tutkimus osoitti, että äidin opettajaa kohtaan tuntemalla luottamuksella on sekä kielteisiä että myönteisiä yhteyksiä lapsen motivaatioon esiopetuksen ja ensimmäisen luokan aikana. Tulokset antavat kaikille opettajille ja vanhemmille merkittävää tietoa siitä, millainen merkitys vanhemman ja opettajan välisellä suhteella on lapsen motivaation ja koulunkäynnin näkökulmasta. Koska motivaatioon vaikuttavat niin monet erilaiset tekijät, lisätutkimus on tarpeen. Koska yhteydet eivät olleet yksiselitteisiä, tulee aiheutta tutkia lisää ja selvittää, miksi äidin opet-

tajaa kohtaan tuntemalla luottamuksella on erilainen merkitys lapsen motivaatiolle esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla.

Jatkotutkimushaasteet. Vanhempien ja opettajan välinen luottamus on ollut viime vuosina sekä Suomessa että kansainvälisesti kiinnostava tutkimuskohde. Aiemmin on selvitetty muun muassa luottamukseen yhteydessä olevia tekijöitä sekä sitä, muuttuuko luottamuksen määrä lapsen kasvaessa ja siirryessä ylemmille luokille. Vasta aivan viime vuosina on alettu kiinnostumaan siitä, mihin tämä vanhempien ja opettajan välinen luottamus on yhteydessä ja mikä merkitys luottamuksella on oppilaan näkökulmasta. Opettajan vanhempiin ja oppilaisiin kohdistaman luottamuksen on todettu parantavan oppilaiden koulumenestystä (Goddard ym. 2001). Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia sitä, millainen yhteys vanhempien opettajaa kohtaan tuntemalla luottamuksella on lapsen koulumenestykseen ja koulussa suoriutumiseen, kouluviihtyvyyteen tai lapsen ja opettajan väliseen suhteeseen, kuten opettajan oppilaalle tarjoamaan tukeen.

Koska tämän tutkimuksen tuloksia ei voitu yleistää koskemaan koko Suomea, olisi tulevaisuudessa mielenkiintoista tutkia äidin opettajaan kohtaan tuntemaa luottamusta ja sen yhteyttä lapsen motivaatioon laajemmin sekä Suomessa että kansainvälisesti. Myös äidin opettajaa kohtaan tuntemaan luottamuksen ja lapsen motivaation välisistä yhteyksistä olisi kiinnostavaa saada lisää tietoa esimerkiksi tarkastellen yhteyksiä pidemmällä aikavälillä. Tämän tutkimuksen aineistonkeruu tapahtui keväällä, joten olisi mielenkiintoista mitata äitien opettajaa kohtaan tuntemaa luottamusta myös syksyllä, jotta nähtäisiin tapahtuuko luottamuksessa muutosta lukuvuoden aikana.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin pelkästään äitien opettajaa kohtaan tuntemaan luottamukseen. Myös isien opettajaa kohtaan tuntemaa luottamusta olisi mielenkiintoista tutkia lisää (esim. Penttinen ym. 2020). Lisäksi tutkimus kohdistui vain esiopetuksen ja ensimmäisen luokan oppilaisiin, joten aihetta olisi mielenkiintoista tutkia myöhemmillä luokka-asteilla kuin myös toisen asteen oppilaitoksissa.

Kaiken kaikkiaan tämä tutkimus antoi ajankohtaista ja mielenkiintoista tietoa äitien opettajaa kohtaan tuntemasta luottamuksesta sekä sen yhteydestä

lasten motivaatioon. Tutkimuksen avulla tuodaan yhä enemmän näkyväksi sitä, mikä merkitys äidin ja opettajan luottamuksellisella suhteella on lapsen onnistuneen koulunkäynnin näkökulmasta tärkeässä esiopetuksen ja ensimmäisen luokan välisessä siirtymävaiheessa. Aihetta käsittelevä tutkimus on tärkeää, sillä se tuo näkyväksi opettajien ja vanhempien välisen luottamussuhteen merkityksen. Koska myönteinen luottamussuhde näyttäytyi merkityksellisenä varsinkin ensimmäisen luokan lukemismotivaation näkökulmasta, on opettajien otettava entistä paremmin huomioon vanhempiin luotavan suhteen tärkeys myös oppilaan motivaation kannalta. Luottamuksellinen suhde lapselle tärkeiden aikuisten välillä varsinkin lapsen koulutaipaleen alkuvuosina kuten esiopetuksen ja ensimmäisen luokan välisessä siirtymävaiheessa saattaa asettaa suuntaviivoja sille, mihin suuntaan lapsen motivaatio tulevaisuudessa suuntautuu.

LÄHTEET

- Adams, C., Forsyth, P. & Mitchell, R. 2009. The formation of parent-school trust: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly* 45, 4–33.
- Adams, K. & Christenson, S. 1998. Differences in parent and teacher trust levels: Implications for creating collaborative family-school relationships. *Special Services in the Schools* 14, 1–22.
- Adams, K. & Christenson, S. 2000. Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology* 38, 477–497.
- Angell, M., Stoner, J. & Shelden, D. 2009. Trust in education professionals: Perspectives of mothers of children with disabilities. *Remedial and Special Education* 30, 160–176.
- Arffman, I. & Nissinen, K. 2015. Lukutaidon kehitys PISA-tutkimuksissa. Teoksessa J. Välijärvi & P. Kupari (toim.). PISA. Millä eväillä uuteen nousuun? Pisa 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 6, 28–49.
- Aunola, K. 2018. Kodin ja vanhempien merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.). Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 211–225.
- Aunola, K., Viljaranta, J., Lehtinen, E. & Nurmi, J-E. 2013. The role of maternal support of competence, autonomy and relatedness in children's interests and mastery orientation. *Learning and Individual Differences*, 25, 171–177.
- Beycioglu, K., Ozer, N. & Sahin, S. 2013. Parental trust and parent-school relationships in Turkey. *Journal of School Public Relations*, 34, 306–329.
- Bower, H., Bowen, N. & Powers, J. 2011. Family-faculty trust as measured with the elementary school success profile. *Children & Schools* 33, 158–167.
- Bryk, A. & Schneider, B. 2003. Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership* 60, 40–44.
- Buchan, N. R. 2009. The complexity of trust: cultural environments, trust and trust development. Teoksessa R. S. Bhagat & R. M. Steers (toim.). Cambridge handbook of culture, organizations and work. Cambridge, UK: New York: Cambridge University Press, 373–417.

- Chang, H. 2013. Partnership as a product of trust: Parent-teacher relational trust in a low-income urban school. Temple University. Ann Arbor, MI: ProQuest. Väitöskirja.
- Cohen, J. 2013. Statistical power analysis for the behavioral sciences. Routledge.
- Dweck, C. S. 2016. Mindset: Menestymisen psykologia (suom. J. M. Mustavuori). Helsinki: Viisas Elämä.
- Eccles (Parsons), J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. ym. 1983. Expectancies, values, and academic behaviors. Teoksessa J. T. Spence (toim.). Achievement and achievement motivation. San Francisco: W. H. Freeman, 75–146.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. & Childs, S. 2004. Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review* 33, 467–480.
- Forsyth, P, Barnes, L. & Adams, C. 2006. Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration* 44, 122–141.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R. & Watt, H. M. G. 2010. Development of mathematics interest in adolescence: Influences of gender, family, and school context. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 507–537.
- Goddard, R., Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. 2001. A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal* 102, 3–17.
- Gottfried, A. E. 1990. Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525–538.
- Govier, T. 1993. Self-trust, autonomy and self-esteem. *Hypatia* 8, 99–120.
- Harackiewicz, J. M., Rozek, C. S., Hulleman, C. S. & Hyde, J. S. 2012. Helping parents to motivate adolescents in mathematics and science: An experimental test of a utility-value intervention. *Psychological Science*, 23, 899–906.
- Hidi, S. 1990. Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549–571.
- Hidi, S. & Renninger, A. 2006. The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111–127.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2010. Promoting children's participation: The role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years*, 30, 147–160.

- Ilmonen, K. & Jokinen, K. 2002. Luottamus modernissa maailmassa. Jyväskylä: SoPhi.
- Jacobs, J. E. & Bleeker, M. M. 2004. Girls' and boys' developing interests in math and science: Do parents matter? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 106, 5–21.
- Juuti, K. & Lavonen, J. 2018. Opettaja voi tukea oppilaan kiinnostuksen kehittymistä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.). *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 197–210.
- Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina esiopetuksen kasvuympäristöstä perusopetuksen kasvuympäristöön. Oulun yliopisto. Department of Educational Sciences and Teacher Education 100. Väitöskirja.
- Kiili, J. 2019. Pienten ja muuten kuin sanoilla kommunikoivien lasten oma suostumus eli hyväksyntä havainnointi- tai videotutkimukseen osallistumiseen. Teoksessa N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.). *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka: II, Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 105–121.
- Kiili, J. & Moilanen, J. 2019. Lapset kansainvälisissä lastensuojelututkimuksissa – tutkimuseettinen näkökulma. Teoksessa N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.). *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka: II, Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 35–57.
- Kikas, E., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E. & Poikonen, P.-L. 2016. Family- and classroom-related factors and mother-kindergarten teacher trust in Estonia and Finland, *Educational Psychology*, 36, 47–72.
- Kikas, E., Poikonen, P., Kontoniemi, M., Lyyra, A., Lerkkanen, M. & Niilo, A. 2011. Mutual trust between kindergarten teachers and mothers and its associations with family characteristics in Estonia and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55, 23–37.
- Kuula, A. 2015. *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Lerkkanen, M.-K., Kikas, E., Pakarinen, E., Poikonen, P. & Nurmi, J. 2013. Mothers' trust toward teachers in relation to teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly* 28, 153–165.
- Lerkkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.-M., Rasqu-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J. 2012. The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 266–279.

- Lerkkanen, M.-K. & Pakarinen, E. 2019. The role of parental beliefs and practices in children's motivation in a changing world. Teoksessa E. N. Gonida & M. S. Lemos (toim.). *Motivation in Education at a Time of Global Change (Advances in Motivation and Achievement, Volume 20)* Emerald Publishing Limited, 151–167.
- Mertaniemi, R. 2018. Vanhempien barometri 2018. Suomen Vanhempainliitto. https://vanhempainliitto.fi/wp-content/uploads/2018/11/Vanhempien-Barometri-2018_raportti.pdf
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp. 2. painos.
- Misztal, B. A. 1996. *Trust in modern societies: The search for the bases of social order.* Cambridge: Polity Press.
- Nummenmaa, L. 2009. *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät.* Helsinki: Tammi. 1. Painos uudistettu laitos.
- Nurmi, J.-E. 2013. Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus* 5, 548–554.
- Nurmi, J. & Aunola, K. 2005. Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction*, 15, 103–122.
- Offe, C. 1999. How can we trust our fellow citizens? Teoksessa M. E. Warren & M. Warren (toim.). *Democracy and trust.* Cambridge: Cambridge University Press, 42–87.
- Penttinen, V., Pakarinen, E. & Lerkkanen, M.-K. 2020. Exploring parent-teacher trust and school involvement: A Finnish perspective. Teoksessa N. Kaplan Toren & G. J. van Schalkwyk (toim.). *Parental Involvement: Practices, Improvement Strategies and Challenges.* New York: Nova Science Publishers, 65–89.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Powell, D. R., Son, S.-H., File, N. & San Juan, R. R. 2010. Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48, 269–292.
- Pöysä, S., Pesu, L., Pulkkinen, J., Lerkkanen, M.-K. & Rautopuro, J. 2018. Osa 1. Kirjallisuuskatsaus ja osaamiserot alakoulussa. Teoksessa S. Pöysä & S. Kupiainen (toim.). *Tytöt ja pojat koulussa – miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa? Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 36/2018.* Valtioneuvoston kanslia, 4–76.

- Rempel, J., Holmes, J. & Zanna, M. 1985. Trust in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology* 49, 95–112.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000a. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000b. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2017. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Sadi, Ö. & Uyar, M. 2014. The relationships among usage of motivation, learning strategies, parents' educational level and gender. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 9, 147–158.
- Salmela-Aro, K. 2018. Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.). *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 9–22.
- Santiago, R. T., Garbacz, S. A., Beattie, T. & Moore, C. L. 2016. Parent-teacher relationships in elementary school: An examination of parent-teacher trust. *Psychology in the Schools*, 53, 1003–1017.
- Schweizer, A., Niedlich, S., Adamczyk, J. & Bormann, I. 2017. Approaching trust and control in parental relationships with educational institutions. *Studia Paedagogica*, 22, 97–115.
- Simpkins, S. D., Davis-Kean, P. E. & Eccles, J. S. 2006. Math and science motivation: A longitudinal examination of the links between choices and beliefs. *Developmental Psychology*, 42, 70–83.
- Sztompka, P. 1999. *Trust: A sociological theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tiedemann, J. 2000. Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 92, 144–151.
- Tirri, K., Kuusisto, E. & Laine, S. 2018. Kasvun ajattelutapa motivoi oppimaan. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.). *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 65–76.
- Torkkeli, M. 2001. *Koulutulokkaiden isät lastensa koulunkäynnin tukena*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Väitöskirja.

- Trautwein, U., Dumont, H. & Dicke, A-L. 2015. Schooling: Impact of cognitive and motivational development. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 119-124.
- Tschannen-Moran, M. 2001. Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39, 308-331.
- Tschannen-Moran, M. 2014. *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco, California: Jossey-Bass. 2. Painos.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. 2015. Motivationaalaisia polkuja matematiikan suoritukseen. Teoksessa J. Välijärvi & P. Kupari (toim.). *PISA. Millä eväillä uuteen nousuun? Pisa 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 6*, 164-177.
- Valli, R. 2015. *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Viljaranta, J. 2017. Odotusarvoteoria - odotusten ja arvostusten vaikutus oppimismotivaatioon. Teoksessa K. Salmela-Aro & J. Nurmi (toim.). *Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 66-79.
- Viljaranta, J., Aunola, K. & Hirvonen, R. 2016. Motivation and academic performance among first-graders: A person-oriented approach. *Learning and Individual Differences*, 49, 366-372.
- Viljaranta, J., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Silinskas, G., Poikkeus, A.-M. & Nurmi, J.-E. 2016. Patterns of word reading skill, interest and self-concept of ability. *Educational Psychology* 37, 1-21.
- Viljaranta, J., Lazarides, R., Aunola, K., Räikkönen, E. & Nurmi, J-E. 2015. The different role of mothers' and fathers' beliefs in the development of adolescents' mathematics and literacy task values. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 7, 297-317.
- Viljaranta, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Aunola, K. & Nurmi, J-E. 2009. Cross-lagged relations between task motivation and performance in arithmetic and literacy in kindergarten. *Learning and Instruction*, 19, 335-344.
- Viljaranta, J., Nurmi, J-E., Aunola, K. & Salmela-Aro, K. 2009. The role of task values in adolescents' educational tracks: A person-oriented approach. *Journal of Research on Adolescence*, 19, 786-798.
- Watt, H. M. G. 2006. The role of motivation in gendered educational and occupational trajectories related to maths. *Educational Research and Evaluation*, 12, 305-322.