

**VANHEMMUUSTYYLIEN ROOLI LASTEN
OPPIJAMINÄKUVISSA JA KOULUTAIDOISSA**

Elina Ruohonen
Pro gradu -tutkielma
Psykologian laitos
Jyväskylän yliopisto
Maaliskuu 2010

TIIVISTELMÄ

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Psykologian laitos

RUOHONEN, ELINA: Vanhemmuustyylien rooli lasten oppijaminäkuissa ja koulutaidoissa

Pro gradu -tutkielma, 52 sivua, 1 liite

Ohjaajat: Noona Kiuru ja Jaana Viljaranta

Psykologia

Maaliskuu 2010

Tutkimuksessa tarkasteltiin vanhemmuustyylien, lasten oppiainekohtaisten oppijaminäkuviin ja koulutaitojen välisiä yhteyksiä. Lisäksi oltiin kiinnostuneita äitien ja isien välisistä eroista vanhemmuustyyliissä sekä sukupuolieroista lasten oppijaminäkuissa ja koulutaidoissa. Tutkimuksessa selvitettiin myös lasten oppijaminäkuviin ja koulutaitojen yhteyksiä sekä sitä, minkälaisia alaryhmiä oppijaminäkuviin ja koulutaitojen perusteella voidaan muodostaa. Tutkimus toteutettiin osana laajempaa Alkuportaati -seurantatutkimusta, jossa seurataan lapsia esiopetusvuodesta neljännen luokan loppuun. Tässä tutkimuksessa mukana oli 289 lasta ja heidän vanhempansa (215 äitiä ja 131 isää). Lasten oppijaminäkuvia ja koulutaitoja tutkittiin kolme kertaa esikoulun kevästä ensimmäisen luokan kevääseen. Äidit ja isät täyttivät kyselylomakkeen, jossa kysyttiin muun muassa heidän vanhemmuustyylistään. Tulokset osoittivat eroja äitien ja isien vanhemmuustyyliissä: äitien havaittiin olevan isä vastaanottavaisempia ja isien äitejä psykologisesti kontrolloivampia. Vanhemmuustyylien, oppijaminäkuviin ja koulutaitojen yhteyksiä tarkasteltaessa havaittiin, että äitien vastaanottavaisuudella ja auktoritatiivisella vanhemmuustyyllillä oli yhteys tyttöjen korkeampiin oppijaminäkuviin ja parempaan laskutaitoon. Äitien psykologisella kontrollilla ja autoritaarisella vanhemmuudella sen sijaan oli negatiivinen yhteys tyttöjen koulutaitoihin ja matematiikan oppijaminäkuvaan. Isien behavioraalisella kontrollilla oli sekä positiivisia että negatiivisia yhteyksiä poikien matematiikan oppijaminäkuvaan ja lukutaitoon, kun taas isien psykologisella kontrollilla oli positiivinen yhteys sekä tyttöjen että poikien oppijaminäkuviin. Tutkittaessa sukupuolieroja oppijaminäkuissa ja koulutaidoissa havaittiin, että matematiikassa poikien oppijaminäkuva oli tyttöjen oppijaminäkuva korkeampi, mutta laskutaidossa sukupuolieroja ei havaittu. Lukemisen oppijaminäkuussa sukupuolieroja ei havaittu, vaikka tyttöjen lukutaito oli poikien lukutaitoa parempi. Oppiainekohtaisten oppijaminäkuviin ja koulutaitojen yhteydet voimistuivat esikoulusta alakouluun siirryttäessä. Oppijaminäkuvia ja koulutaitoja tarkasteltiin myös henkilökeskeisestä näkökulmasta ryhmittelemällä lapset kolmeen alaryhmään oppijaminäkuviin ja koulutaitojen perusteella. Sekä matematiikan oppijaminäkuviin ja laskutaidon että lukemisen oppijaminäkuviin ja lukutaidon perusteella muodostettiin optimistinen, realistinen ja negatiivinen ryhmä. Tutkimuksessa selvitettiin myös vanhemmuustyylien yhteyksiä näihin oppijaminäkuvaryhmiin. Tutkimuksen tulokset tukevat käsitystä siitä, että vanhemmuustyyliillä on yhteyksiä lasten oppijaminäkuviin ja koulutaitoihin.

Avainsanat: vanhemmuustyyli, oppijaminäkuva, koulutaidot, sukupuolierot

ABSTRACT

Parenting styles and their role in children's academic self-concept and academic skills

The purpose of this study was to investigate the associations between parenting styles, children's academic self-concept and academic skills. Moreover, the purpose was to investigate whether mothers and fathers differ in terms of their parenting styles. In addition, the study investigated sex differences in children's academic self-concept and academic skills, and the links between children's academic self-concept and academic skills. Finally, the study investigated whether it is possible to identify subgroups based on children's academic self-concepts and academic skills. The study was a part of Alkuportaat -follow-up study which follows the same children from preschool to the end of fourth grade. In this particular study 289 children and their parents (215 mothers and 131 fathers) were investigated from preschool to first grade. Children's academic self-concepts and skills were investigated from preschool spring to the end of first grade. Mothers and fathers completed a questionnaire concerning parenting styles. First, the results showed differences between mothers' and fathers' parenting styles: mothers were more responsive than fathers, and fathers were more psychologically controlling than mothers. Second, when studying the associations between parenting styles and children's academic self-concepts, it was found that mothers' responsiveness and authoritative parenting style were positively associated with girls' academic self-concept and mathematical skills. Mothers' psychological control and authoritarian parenting style were negatively associated with girls' academic skills and academic self-concept in mathematics. Fathers' behavioural control was both negatively and positively associated with boys' reading skills and academic self-concept in mathematics. On the other hand, fathers' psychological control was positively associated with both girls' and boys' academic self-concepts. Third, sex differences in academic self-concept in mathematics were found, boys being higher than girls, while there were no sex differences in mathematic skills. In academic self-concept in reading, gender differences were not found, even though girls were better in reading ability than boys. Fourth, the connections between academic self-concepts and academic skills became stronger from preschool to first grade. It was also found that the academic self-concepts in mathematics and literacy were somewhat differentiated even in preschool. Fifth, three different subgroups were identified based on children's academic self-concepts and academic skills in mathematics and reading: optimistic, realistic and negative. In optimistic groups, the academic self-concept was positive but skills were below average; in realistic groups, the academic self-concept and skills were above average; and in negative groups, skills and academic self-concepts were negative. It was also investigated if parenting style dimensions predict children's membership in these academic self-concept groups. All in all, the results of this study support the notion that parenting styles are associated with children's academic self-concepts and academic skills.

Key words: parenting styles, academic self-concept, academic skills, sex differences

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	1
1.1 Vanhemmuustyylit	2
1.2 Oppijaminäkuva	6
1.3 Koulutaidot.....	9
1.4 Oppijaminäkuvan ja koulutaitojen yhteys.....	13
1.5 Vanhemmuustyilien rooli lasten oppijaminäkuville ja koulutaidoissa.....	13
2. TUTKIMUSONGELMAT JA HYPOTEESIT	15
3. MENETELMÄ	16
3.1 Tutkittavat ja asetelma	16
3.2 Mittarit.....	17
4. TULOKSET	20
4.1 Kuvailevaa tietoa.....	20
4.2 Äitien ja isien erot vanhemmuustyyliissä.....	21
4.3 Vanhemmuustyilien yhteys oppijaminäkuviin ja koulutaitoihin.....	22
4.4 Sukupuolierot oppijaminäkuville ja koulutaidoissa	24
4.5 Oppijaminäkuva ja koulutaidot	27
4.6 Oppijaminäkuvaryhmät	28
5. POHDINTA	34
5.1 Äitien ja isien vanhemmuustyylit.....	34
5.2 Vanhemmuustyilien rooli lasten oppijaminäkuville ja koulutaidoissa.....	35
5.3 Lapsen sukupuolen ja oppijaminäkuville yhteys koulutaitoihin	38
5.4 Oppijaminäkuvaryhmät	41
5.5 Tutkimuksen rajoitukset ja ansiot	43
5.6 Johtopäätökset	44
LÄHTEET	46
LIITTEET	53

1. JOHDANTO

Vanhemmuus on yksi tärkeimmistä yhteiskunnallisista käsitteistä, ja vanhemman roolin omaksuukin suurin osa ihmisistä elämänsä jossain vaiheessa (Hamner & Turner, 1990). Lapset oppivat paljon vanhemmiltaan – perheen parissa he oppivat esimerkiksi puhumaan, tulkitsemaan kokemuksiaan, kontrolloimaan tunteitaan ja olemaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Baumrind, 1967). Perheen ja vanhemmuuden merkitystä lasten sosialisointiin ympäristönä onkin tutkittu paljon (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, & Bornstein, 2000; Maccoby & Martin, 1983). Sosialisointi on kaksisuuntainen prosessi, jossa kasvava lapsi oppii muodostamaan ja ylläpitämään ihmissuhteita, säätelemään käyttäytymistään kulttuurinsa tapojen ja arvojen mukaisesti sekä tulemaan toimeen muiden ihmisten kanssa (Baumrind, 1980; Craig, 2000). Vanhemmuuden merkitykseen sosialisointiin kontekstina on kiinnitetty paljon huomiota ja vanhemmuutta on tutkittu useista erilaisista lähtökohdista käsin (Aunola, 2005). Vanhemmuuden on havaittu olevan erityisessä asemassa lapsen kehitykseen vaikuttavana tekijänä (Baumrind, 1980; Collins ym., 2000; Maccoby, 1992).

Vanhemmuustyylillä tarkoitetaan vanhemman asenteiden kokonaisuutta, näkemyksiä lapsen kasvatuksesta ja vanhemman tapaa olla vuorovaikutuksessa lapsensa kanssa (Aunola, 2000, 2005; Darling & Steinberg, 1993). Vanhemmuustyyli pitää sisällään myös vanhemman näkemykset omasta roolistaan, vanhemman uskomukset sekä toimintatavat, joita vanhempi vuorovaikutustilanteissa soveltaa (Aunola, 2000; Ginsburg & Bronstein, 1993). Vanhemmuustyylit siis luovat sen kontekstin, jossa vanhemmuus kokonaisuutena ilmenee ja ovat näin pohjana koko vanhemmuudelle (Aunola, 2005; Holden & Miller, 1999).

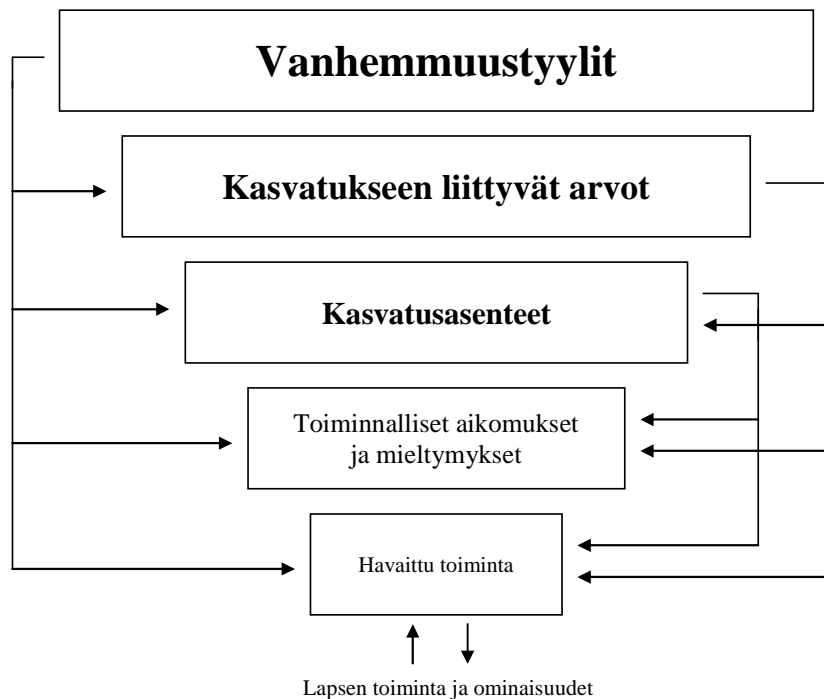
Vanhemmuudella ja vanhemmuustyyleillä on havaittu olevan selkeä yhteys lapsen itsetuntoon ja minäkuvaan (Baumrind, 1967; Buri, Louiselle, Misukanis, & Mueller, 1988; Hopkins & Klein, 1993; Sears, 1970). Esimerkiksi vanhempien osoittaman lämmön, hyväksynnän, selkeiden rajojen ja kunnioituksen on havaittu olevan yhteydessä lapsen positiiviseen minäkuvaan (Coopersmith, 1967; Sears, 1970; Swayze, 1980). Minäkuva tarkoittaa ihmisen käsitystä itsestään, ominaisuuksistaan ja kyvyistään (Aho & Laine, 1997). Minäkuva muotoutuu sosialisointiprosessissa kokemusten ja ympäristön kautta ja läheisillä ihmisillä on siihen erityisen suuri vaikutus (Hamner & Turner, 1990; Harter, 1998; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976; Swayze, 1980). Oppijaminäkuva taas tarkoittaa oppilaan näkemystä kyvyistään ja taidoistaan tietyllä osaamisen alueella.

Vanhemmuustyylien on havaittu olevan yhteydessä myös lapsen koulutaitoihin (Baumrind, 1991; Leinonen, 2004). Vanhempien lasta koskevat odotukset, palaute ja emotionaalinen tuki edistävät lapsen koulumenestystä (Leinonen, 2004) ja luovat näin pohjan tulevaisuudelle. Hyvän lukutaidon saavuttaminen on tärkeää, sillä nykyinen yhteiskunta, kulttuuri ja elämä sekä tuleva opiskelu rakentuvat vahvasti kirjoitetun kielen varaan (Nurmi ym., 2006). Lapset syntyvät maailmaan, jossa painettu teksti ympäröi heitä alusta alkaen (Nurmilaakso, 2006). Lapset ovat jo varhain tietoisia siitä, että kirjoitettu kieli on yksi tapa viestiä, ja se kiinnostaakin useita lapsia jo ennen koulun alkua (Nurmilaakso, 2006). Myös matemaattiset taidot ovat tärkeitä. Nykypäivän yhteiskunta edellyttää lapsilta monenlaisia numeroihin ja laskemiseen liittyviä taitoja (Nurmi ym., 2006). Varhaiset matemaattiset taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa, jossa vaikuttavat lapsen kognitiivinen kykyrakenne ja suuntautuneisuus matematiikkaan, lähiympäristön toiminta, kieli ja kulttuurin arvot (Aunio, Hannula, & Räsänen, 2004).

Vaikka vanhemmuustyylien yhteyttä lapsen itsetuntoon ja minäkuvaan on tutkittu aikaisemmin, niiden yhteyttä nimenomaan oppiainekohtaisiin oppijaminäkuviin on tiettävästi tutkittu melko vähän. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää, minkälainen rooli vanhemmuustyyliellä on lasten oppijaminäkuissa ja koulutaidoissa. Tutkimuksessa tarkastellaan myös äitien ja isien eroja vanhemmuustyyliissä, sukupuolieroja lasten oppijaminäkuissa ja koulutaidoissa, oppijaminäkuviin ja koulutaitojen yhteyttä sekä sitä, minkälaisia alaryhmiä lasten oppijaminäkuviin ja koulutaitojen perusteella voidaan muodostaa.

1.1 Vanhemmuustyyli

Vanhemmuustyylin käsitteellä tarkoitetaan vanhemmalle tyypillisiä piirteitä tai ominaisuuksia, jotka luovat tietynlaisen vuorovaikutusilmapiirin kasvatukseen (Aunola, 2005; Darling & Steinberg, 1993). Ne eroavat kasvatuskäytännöistä, jotka ovat vanhempien spesifimpää toimintaa eri tilanteissa (Pomerantz & Eaton, 2001). Vanhemmuuden käsitettä voidaan tarkastella hierarkiana, jonka ylimmällä tasolla ovat vanhemmuustyyli (Kuvio 1; Holden & Miller, 1999). Seuraavalla tasolla ovat kasvatukseen liittyvät arvot ja niiden alapuolella kasvatusasenteet. Toiseksi alimmalla tasolla ovat puolestaan toiminnalliset aikomukset ja mieltymykset, jotka ovat lähellä vanhemman toimintaa tietyissä tilanteissa. Hierarkian alimmalla tasolla on vanhemman toiminta eri tilanteissa (Holden & Miller, 1999; ks. myös katsaus Aunola, 2005). Holdenin ja Millerin (1999) mallin mukaan siis hierarkian ylimmällä tasolla olevat vanhemmuustyyli ovat pohjana alemman tason ilmiöille ja luovat kontekstin vanhemmuudelle.



Kuvio 1. Vanhemmuuden hierarkkinen malli (Aunola, 2005; Holden & Miller, 1999).

Baumrindin (1966, 1967) klassisen teorian mukaan vanhemmuustyylit voidaan jakaa kolmeen: auktoritatiiviseen, autoritaariseen ja sallivaan vanhemmuuteen. Keskeinen käsite Baumrindin teoriassa on vanhemman käyttämä kontrolli (Aunola, 2005; Baumrind, 1966; Darling & Steinberg, 1993), ja vanhemmuustyylit voidaankin Baumrindin mukaan nähdä erilaisina kontrollityypeinä (Aunola, 2005; Baumrind, 1966). Maccoby ja Martin (1983) sen sijaan esittivät vanhemmuuden nelikentän, joka on käsitteineen vakiinnuttanut paikkansa kirjallisuudessa (Aunola, 2005). He lisäsivät Baumrindin teoriaan laiminlyövä vanhemmuuden ja muodostivat näin vanhemmuuden nelikentän, jossa vanhemmuustyylit eroavat toisistaan kahden ulottuvuuden, *vastaanottavaisuuden* (responsiveness; käytetty myös termejä lämpimyys, huolehtivuus ja affekti) ja *kontrolloivuuden* (demandingness; käytetty myös termejä rajoittavuus ja vaatavuus) suhteen (Aunola, 2005; Aunola, Vanhatalo, & Sethi, 2001; Maccoby & Martin, 1983). On ehdotettu, että nimenomaan vanhemmuuden ulottuvuuksien kombinaatiot ovat merkityksellisiä lapsen kehitystä ajatellen (Baumrind, 1991; Darling & Steinberg, 1993).

Vanhemman käyttämä kontrolli on myöhemmin jaettu kahteen, behavioraaliseen ja psykologiseen kontrolliin (Barber, 1996, 2002). *Behavioraalisella kontrollilla* viitataan vanhemman lapselle asettamiin, perusteltuihin rajoihin ja yrityksiin kontrolloida lapsen käytöstä (Baumrind, 1991; Metsäpelto & Pulkkinen, 2004). Se on lasta myönteisellä tavalla tukevaa vaatavuutta, joka ilmenee ohjaamisena ja ongelmalliseen käytökseen puuttumisena (Metsäpelto &

Pulkkinen, 2004). Behavioraalista kontrollia käyttävä vanhempi tietää, kenen kanssa lapsi viettää aikaansa ja mitä hän milloinkin tekee. Behavioraalisen kontrollin kautta lapsi oppii sosiaalisen kanssakäymisen sääntöjä ja rakenteita, joita yhteiskunnassa on noudatettava (Barber, Olsen, & Shagle, 1994). *Psykologinen kontrolli* on aikuiskeskeisempää kuin behavioraalinen kontrolli (Metsäpelto & Pulkkinen, 2004). Se on myös manipuloivaa, tunkeilevaa ja piilevää (Barber, 2002; Mandara & Pikes, 2008). Psykologisella kontrollilla viitataan vanhempien yrityksiin vaikuttaa lapsen psykologiseen ja emotionaaliseen kehitykseen, kuten ajatteluun, itseilmaisuuksiin, tunteisiin ja kiintymykseen (Barber, 1996). Psykologinen kontrolli on haitaksi lapsen yksilöitymiselle (Barber ym., 1994) ja sen keinoja ovat esimerkiksi syyllisyyden ja häpeän aiheuttaminen (guilt induction; shaming) ja hellyyden osoittamisesta pidättäytyminen (love withdrawal) (Barber, 1996, 2002).

Vanhemmuustyylit voidaan nähdä siis kahden ulottuvuuden, vastaanottavaisuuden ja kontrolloivuuden muodostamana nelikenttänä. *Auktoritatiiviset* vanhemmat ovat sekä vastaanottavaisia että kontrolloivia (Aunola, 2005; Baumrind, 1966, 1991; Maccoby & Martin, 1983). Tälle vanhemmuustyylille ominaista on lapsen ohjaaminen, rajojen asettaminen ja vaatavuus, mutta myös päätösten perustelevuus, kannustavuus, huomioonottavaisuus ja emotionaalinen lämpö (Baumrind, 1966, 1991; Maccoby & Martin, 1983; Metsäpelto & Pulkkinen, 2004). Auktoritatiivisten vanhempien käyttämä kontrolli on enemmänkin kannustavaa kuin rankaisevaa (Baumrind, 1991; Maccoby & Martin, 1983). Auktoritatiiviset vanhemmat suhtautuvat lapsen ominaisuuksiin positiivisesti, mutta asettavat myös vaatimuksia ja odotuksia lapsen tulevaisuuden suhteen (Baumrind, 1966; Maccoby & Martin, 1983). Auktoritatiiviset vanhemmat odottavat lapseltaan myös psykososiaalista kypsyyttä ja itsenäisyyttä (Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts, & Fraleigh, 1987). *Autoritaariset* vanhemmat ovat sekä behavioraalisesti että psykologisesti kontrolloivia, mutta eivät vastaanottavaisia, vaan emotionaalisesti etäisiä (Aunola, 2005; Baumrind, 1966, 1991; Darling, 1999; Maccoby & Martin, 1983; Metsäpelto & Pulkkinen, 2004). Autoritaaristen vanhempien käyttämä kontrolli on lasta rajoittavaa ja pakottavaa (Baumrind, 1966; Maccoby & Martin, 1983). Autoritaariset vanhemmat pitävät tottelevaisuutta hyveenä, rajoittavat lapsen autonomisuutta ja arvostavat järjestystä ja perinteitä (Baumrind, 1966; Maccoby & Martin, 1983). Autoritaarinen vanhempi ei kannusta molemminpuoliseen kommunikaatioon vaan uskoo, että lapsen tulee hyväksyä hänen sanansa (Baumrind, 1966; Metsäpelto & Pulkkinen, 2004). *Sallivat* vanhemmat ovat vastaanottavaisia, mutta eivät juuri kontrolloivia (Aunola, 2005; Baumrind, 1966, 1991; Maccoby & Martin, 1983; Metsäpelto & Pulkkinen, 2004). Tälle vanhemmuustyylille tyypillistä on hyväksyntä, myönteisyys ja kommunikointi mutta myös vaatimusten ja kontrollin vähäisyys (Baumrind, 1966; Maccoby & Martin, 1983). Salliva vanhempi antaa lapsen säädellä omaa käyttäytymistään välttämällä kontrollin

käyttöä, eikä välttämättä vaadi lapselta sopivaa käytöstä (Baumrind, 1966, 1991). *Laiminlyövä* vanhemmuutta kuvastaa sekä kontrolloivuuden että vastaanottavaisuuden puute (Aunola, 2005; Baumrind, 1991; Darling, 1999; Maccoby & Martin, 1983). Laiminlyövään vanhemmuuteen liittyy usein lapsen käytetyn ajan minimoiminen (Maccoby & Martin, 1983).

Äitien ja isien vanhemmuuden on havaittu olevan erilaista ainakin auktoritatiivisen ja autoritaarisen vanhemmuustyylin suhteen. *Auktoritatiivisen* vanhemmuustyylin ja siihen liittyvän huolehtivaisuuden sekä lämpimän tunnesiteen on havaittu olevan tyypillisempää naisille kuin miehille (Aunola, Nurmi, Onatsu-Arviolommi, & Pulkkinen, 1999; Aunola ym., 2001; Barnett, Deng, Mills-Koonce, Willoughby, & Cox, 2008; Hopkins & Klein, 1993; Metsäpelto & Pulkkinen, 2004; Parke, 1996). Sen sijaan *autoritaarisen* kasvatustyylin ja siihen liittyvän rajoittavan kontrollin on havaittu olevan tyypillisempää miehille kuin naisille (Aunola ym., 2001; Dornbusch ym., 1987; Metsäpelto & Pulkkinen, 2004). Vaikka autoritaariseen vanhemmuustyyliin on usein liitetty psykologinen, syyllistävä kontrolli (Baumrind, 1991; Darling, 1999), sen on kuitenkin havaittu olevan tyypillisempää naisille kuin miehille (Barber, 2002; Litovsky & Dusek, 1985). Toisaalta, kaikissa tutkimuksissa eroa psykologisessa kontrollissa äitien ja isien välillä ei ole havaittu (Barnett ym., 2008).

Vanhemman sukupuolen lisäksi muita vanhemmuuden laatuun vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa omat vanhemmat ja varhaiset kokemukset omassa perheessä (Hamner & Turner, 1990), vanhempien sosioekonominen asema, koulutustaso sekä taloudelliset resurssit (Aunola ym., 1999; Aunola ym., 2001; Zussman, 1978). Myös vanhemman ikä, siviilisääty, perheen koko, vanhemman psyykinen hyvinvointi, arvotausta ja kulttuuri vaikuttavat vanhemmuuteen (Aunola ym., 1999; Aunola ym., 2001; Dornbusch ym., 1987; Hamner & Turner, 1990; Metsäpelto & Pulkkinen, 2004; Zussman, 1978).

Vanhemmuus on kuitenkin kaksisuuntainen prosessi, jossa vanhemmat vaikuttavat lapsiinsa, mutta lapset myös vanhempiinsa (Collins ym., 2000; Craig, 2000; Maccoby & Martin, 1983; Pomerantz & Eaton, 2001). Vanhempien on toisaalta havaittu kohtelevan tyttöjä ja poikia samalla tavalla (McHale, Crouter, & Whiteman, 2003), mutta joidenkin tutkimusten mukaan lapsen ominaisuuksista ainakin sukupuolen, temperamentin ja käyttäytymisen on todettu vaikuttavan vanhemmuuteen ja vanhempien käyttäytymiseen (Brody, 1999; Collins ym., 2000). Synnynnäiset erot tyttöjen ja poikien temperamentissa voivat vaikuttaa siihen, että vanhemmat kohtelevat tyttöjä ja poikia eri tavoin esimerkiksi rajoitusten, tunteiden kontrolloimisen ja kommunikoinnin suhteen (ks. esim. Brody, 1999). Vanhemmat esimerkiksi puhuvat tyttöjen kanssa enemmän kuin poikien (Brody, 1999) ja kontrolloivat poikien käyttäytymistä enemmän kuin tyttöjen (Brody, 1999; Lytton & Romney, 1991). On myös viitteitä siitä, että äidit ja isät saattavat osoittaa lämpimyyttä

eri tavoin tytöille ja pojille (Russell & Saebel, 1997). Erään tutkimuksen mukaan poikien isät olivat negatiivisemmin kontrolloivia kuin tyttöjen isät, kun taas äitien vanhemmuuteen lapsen sukupuoli ei vaikuttanut (Barnett ym., 2008). Joidenkin tutkimusten mukaan isät kohtelevat tyttöjä ja poikia eri tavoin äitejä useammin (Lytton & Romney, 1991; Maccoby, 1998; Parke, 1996; Siegal, 1987). Vanhempien ja lasten väliseen suhteeseen saattavat vaikuttaa siis sekä vanhemman että lapsen sukupuoli. On ehdotettu, että äiti–tytär, äiti–poika, isä–tytär ja isä–poika -suhteet ovat kaikki laadullisesti erilaisia (Dornbusch, 1989; Steinberg, 1987), mutta tutkimustulokset aiheesta eivät kuitenkaan ole yhdenmukaisia (Russell & Saebel, 1997). Tässä tutkimuksessa yhteyksiä tarkastellaan sekä lapsen että vanhemman sukupuolen mukaan erikseen.

1.2 Oppijaminäkuva

Minäkuvaa pidetään moniulotteisena ja hierarkkisena käsitteenä (Byrne, 1984; Harter, 1999; Lepola, 2006; Shavelson ym., 1976), joka sisältää yksilön käsityksen itsestään, ominaisuuksistaan ja kyvyistään ja myös käsityksen siitä, minkälainen hän objektiivisesti on (Aho & Laine, 1997). Minäkuvan arvioivaa puolta kutsutaan itsetunnoksi (Coopersmith, 1967; Shavelson ym., 1976), mutta näitä termejä käytetään usein rinnakkain (Shavelson ym., 1976). Jotkut tutkijat sisällyttävät minäkuvaa ainoastaan kognitiivisen aspektin, mutta useimmat ovat sitä mieltä, että minäkuva sisältää aina myös affektiivisen, arvioivan puolen (Aho & Laine, 1997). Minäkuvan ja itsetunnon välillä on joka tapauksessa vahva yhteys (Stipek, Recchia, McClintic, & Lewis, 1992).

Minäkuvan hierarkkisen mallin ylimmällä tasolla on yleinen minäkuva, joka voidaan jakaa akateemiseen ja ei-akateemiseen minäkuvaaan (Craig, 2000; Shavelson ym., 1976). Ei-akateeminen minäkuva sisältää sosiaalisen, emotionaalisen ja fyysisen minäkuvan, kun taas akateeminen minäkuva muodostuu eri taitoihin liittyvistä oppijaminäkuvista (Shavelson ym., 1976). Oppijaminäkuvat heijastavat lapsen käsitystä itsestään oppijana suhteessa luokkatovereihin (Carroll, Friedrich, & Hund, 1984). Oppijaminäkuvalla tarkoitetaan oppilaan näkemystä kyvyistään ja taidoistaan tietyllä osaamisen alueella ja se sisältää kognitiivisia, affektiivisia ja toiminnallisia tekijöitä (Dermitzaki & Efklides, 2000). Siinä kiteytyvät sekä kuvailevat että arvioivat puolet itsestä oppijana (Dermitzaki & Efklides, 2000). Oppijaminäkuva on tärkeä, sillä se vaikuttaa lapsen kognitiiviseen toimintaan ja motivaatioon (Bouffard, Marcoux, Vezeau, & Bordelau, 2003; Deci & Ryan, 1992; Harter, 1992; Stipek ym., 1992). Käsitys itsestä oppijana vaikuttaa muun muassa siihen, kiinnostuuko lapsi opetettavista asioista ja kuinka paljon hän ponnistelee oppimisen eteen (Bouffard ym., 2003).

Lapsen käsitys itsestään oppijana ei ole synnynnäinen ominaisuus, vaan se opitaan kokemusten kautta (Aho & Laine, 1997; Alexander & Entwisle, 1988; Harter, 1992; Lepola, 2006). Lapsen minäkuva alkaa muotoutua jo varhain lapsuudessa (Hamner & Turner, 1990; Lewis & Brooks-Gunn, 1979) ja sen kehittyminen on asteittainen prosessi. Lapsen varttuessa minäkuva muuttuu yhä abstraktimmaksi ja vähemmän konkreettiseksi (Craig, 2000; Harter, 1998, 1999). Oppijaminäkuvan muodostumiseen vaikuttavat oppimiskokemusten lisäksi muun muassa vanhemmat, opettajat ja ikätoverit (Alexander & Entwisle, 1988; Harter, 1992; Stipek & Mac Iver, 1989).

Pienille lapsille ominaista on epärealistisen positiivinen oppijaminäkuva (Harter, 1998, 1999). Oppijaminäkuva ei näin ollen välttämättä vastaa oppilaan todellisia taitoja (Bouffard ym., 2003). Varsinkin nuoremmilla lapsilla oppijaminäkuva saattaa olla hyvin optimistinen suhteessa omiin taitoihin (Chapman & Tunmer, 1995; Nicholls, 1978; Nicholls & Miller, 1984; Paris & Byrnes, 1989; Stipek, 1984; Stipek & Mac Iver, 1989), mutta toisaalta, lahjakkaan lapsen oppijaminäkuva saattaa olla negatiivinen (Phillips, 1984, 1987). Lasten ylioptimistisuus saattaa johtua esimerkiksi siitä, että lapset tekevät arvioita osaamisestaan toiveidensa perusteella (Harter, 1998; Ruble, Groszky, Frey, & Cohen, 1992; Stipek, 1984). Nichollsin (1978) mukaan taas pienet lapset sekoittavat ahkeruuden ja kyvyt toisiinsa – kovan yrittämisen jälkeen lapsi saattaa tuntea itsensä osaavaksi. Pienet lapset eivät myöskään erota hyvin akateemisia ja sosiaalisia taitoja toisistaan (Paris & Byrnes, 1989; Stipek & Mac Iver, 1989). Tutkimukset viittaavat myös siihen, että nuorten lasten minäkuva on positiivinen, kun asiaa kysytään hyvin yleisellä tasolla, mutta realistisempi, kun kysymykset esitetään liittyen spesifeihin taitoihin (ks. katsaus Stipek & Mac Iver, 1989). Toisaalta, on olemassa huomattavaa näyttöä siitä, että ihmisillä on useita erilaisia illuusioita itseään koskien, kuten minää tukeva attribuutioerhe (Taylor & Brown, 1988). Ihmisellä on taipumus nähdä itsensä positiivisessa valossa muihin verrattuna, mikä saattaa toimia ikään kuin puskurina negatiivista palautetta vastaan (Taylor & Brown, 1988). Tämä taipumus on tärkeä ja hyödyllinen ihmisen toimintakyvyn kannalta (Coplan, Findlay, & Nelson, 2004; Taylor & Brown, 1988).

Myös opettajan antama palaute saattaa vaikuttaa oppijaminäkuvan ylioptimistisuuteen. Esikoulun ja alaluokkien opettajat haluavat rohkaista lapsia, joten heidän antamansa kannustava palaute lapselle saattaa olla positiivista suhteessa lapsen taitoihin (Stipek, 1984; Stipek & Mac Iver, 1989). Opettajat eivät välttämättä myöskään palautteessaan erottele ahkeruutta, kykyjä ja tuloksia toisistaan, vaan antavat palautetta enemmänkin sosiaalisesta kanssakäymisestä ja kouluun soveltuvasta käytöksestä kuin lapsen varsinaisista tuloksista (Apple & King, 1978, Stipekin, 1984

mukaan). Positiivisella palautteella on havaittu olevan suurempi vaikutus nuorempien kuin vanhempien lasten arvioon omasta osaamisestaan (Stipek & Mac Iver, 1989).

Pienten lasten arvio omasta osaamisestaan ei ole välttämättä objektiivinen, toisin sanoen he eivät arvioi osaamistaan vertailemalla sitä ikätoverien osaamiseen vaan perustavat arvionsa subjektiiviseen kokemukseen (Nicholls & Miller, 1984). Kyky verrata omaa osaamista muiden osaamiseen kehittyy joidenkin tutkimusten mukaan alakoulun ensimmäisinä vuosina, mutta toisten tutkimusten mukaan jo esikoulussa (ks. katsaus Stipek & Mac Iver, 1989). Tutkimusten perusteella lasten alkujaan korkea oppijaminäkuva laskee alakoulun aikana (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002; Stipek, 1984; Stipek & Mac Iver, 1989; Wigfield ym., 1997). Koulumaailmassa lapsi oppii vähitellen vertaamaan itseään muihin ja muodostamaan käsityksen itsestään oppijana (Alexander & Entwisle, 1988; Lepola, 2006; Phillips & Zigler, 1980) sekä tulkitsemaan ja ymmärtämään paremmin saamaansa palautetta (Stipek, 1984; Stipek & Mac Iver, 1989; Wigfield & Eccles, 2000). On ehdotettu, että iän, kokemuksen ja kognitiivisten taitojen kehityksen myötä lapset oppivat paremmin arvioimaan kykyjään ja erottamaan ne muista asioista, kuten motivaatiosta (Chapman & Tunmer, 1995; Harter, 1998; Stipek & Mac Iver, 1989; Marsh, Craven, & Debus, 1991; Nicholls & Miller, 1984; Wigfield ym., 1997).

Tutkimuksissa on saatu ristiriitaisia tuloksia siitä, missä iässä lapset kykenevät arvioimaan omia kykyjään eri osaamisen alueilla ja erottamaan ne esimerkiksi motivaatiosta. Joidenkin tutkimusten mukaan jo esikoulussa (Marsh, Ellis, & Craven, 2002) tai ensimmäisellä luokalla olevat lapset pystyvät tekemään tämän eron (Eccles ym., 1993; Marsh ym., 1991; Marsh, Craven, & Debus, 1998; Wigfield ym., 1997), kun taas toisten tutkimusten mukaan tämä kyky saavutetaan vasta myöhemmin (Paris & Byrnes, 1989; Stipek & Mac Iver, 1989). Tutkimusten mukaan oppilaiden arviot omasta osaamisestaan eivät ole yhteydessä arvosanoihin ennen toista tai neljättä koululuokkaa (ks. katsaus Stipek & Mac Iver, 1989). Harterin (1992) mukaan oppijaminäkuvalla ei ole yhtä ainoaa suuntaa, vaan se pysyy joillain samana, joillakin laskee ja joillakin nousee (ks. myös Bouffard ym., 2003). Rytönen, Aunola ja Nurmi (2007) tunnistivat kolme erilaista ryhmää matematiikan oppijaminäkuvaan ja koulutaitoihin liittyen esikouluikässä: ylioptimistiset (50 %), realistiset (33 %) ja negatiiviset (18 %) (ks. myös Harter, 1998). Kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana ylioptimististen oppilaiden määrä väheni hieman, kun taas kahden muun ryhmän oppilaiden määrät lisääntyivät.

1.2.1 Sukupuolierot oppijaminäkuissa

Oppijaminäkuvan suhteen on löydetty myös sukupuolieroja. Pojilla on havaittu olevan tyttöjä myönteisempi oppijaminäkuva matematiikassa (Campbell & Beaudry, 1998; Eccles ym., 1993; Frome & Eccles, 1998; Herbert & Stipek, 2005; Jacobs ym., 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2004; Sullivan, 2009; Wigfield ym., 1997). Myös Suomessa on havaittu, että pojat uskovat omaan matemaattiseen osaamiseensa enemmän kuin tytöt (Mattila, 2002; Niemi, 2008). Tyttöillä taas on havaittu olevan poikia myönteisempi oppijaminäkuva äidinkielessä (Eccles ym., 1993; Frome & Eccles, 1998; Jacobs ym., 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2004; Sullivan, 2009; Wigfield ym., 1997). Toisaalta, kaikissa tutkimuksissa tyttöjen oppijaminäkuva äidinkielessä ei ole ollut poikien oppijaminäkuvaa korkeampi, vaikka tyttöjen äidinkielen taidot ovat tutkimusten mukaan poikien taitoja paremmat (Herbert & Stipek, 2005). Sukupuolieroja matematiikan oppijaminäkuvassa on havaittu esiintyvän jo esikouluiässä (Tiedemann, 2000). Poikien tyttöjä myönteisempi oppijaminäkuva matematiikassa ei kuitenkaan välttämättä kuvasta todellisia eroja matemaattisissa taidoissa (Frome & Eccles, 1998; Herbert & Stipek, 2005). Sen sijaan sukupuolierot matematiikan oppijaminäkuvassa saattavat heijastaa esimerkiksi vanhempien, opettajien ja yhteiskunnan stereotyyppisiä ja sukupuolittuneita uskomuksia (Herbert & Stipek, 2005; Tiedemann, 2000).

1.3 Koulutaidot

1.3.1 Lukeminen

Lukutaidosta on esitetty useita määritelmiä, jotka ovat vaihdelleet eri aikakausina. Yleensä puhumme lukutaidosta, jonka oletamme sisältävän myös kirjoitustaidon, tai sitten luku- ja kirjoitustaidosta erikseen, jolloin korostamme niiden yhteyttä, mutta myös erilaisuutta taitoina ja prosesseina (Lerikkanen, 2006).

Lukeminen on taito, joka opitaan ja jota opetetaan (Nurmi ym., 2006; Siiskonen, Aro, & Holopainen, 2004). Psykologisesta näkökulmasta lukeminen on prosessi, jossa lukija poimii informaatiota tekstistä, käsittelee sitä ja reagoi siihen (Ahvenainen & Holopainen, 2005). Lukeminen on myös tekstin ja lukijan vuorovaikutusta (Ahvenainen & Holopainen, 2005). Lukeminen on prosessi, jossa visuaalisten merkkien sisältämä koodi käännetään ja näin päästään kosketuksiin sanojen merkitysten kanssa. (Nurmi ym., 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998). Aakkosellisten kirjoitusjärjestelmien periaate on, että puhutun kielten äänneet eli foneemit

merkitään kirjoituksessa kirjainmerkeillä tai niiden yhdistelmillä eli grafeemeilla (Aro, 2004). Suomen kielen kirjoitusjärjestelmä on erittäin säännönmukainen, sillä kielemme 24 äännettä vastaa aina sama kirjainmerkki yhtä poikkeusta (äng-äänne) lukuun ottamatta (Nurmi ym., 2006). Tämän suhteen esimerkiksi englannin kielen epäsäännöllinen kirjoitusjärjestelmä poikkeaa omasta kielestämme (Nurmi ym., 2006; Seymour, Aro, & Erskine, 2003). Näillä kirjoitusjärjestelmän piirteillä on yhteys lukutaidon kehittymiseen. Aikaisemman tutkimuksen mukaan suomalaiset lapset lukivat jo kouluun tullessaan paremmin kuin englantilaiset lapset ensimmäisen kouluvuoden lopussa (Aro, 2004).

Lukutaidon oppimisen taustalla on useita taitoja ja valmiuksia, joiden varaan uusi taito rakentuu (Nurmi ym., 2006). Jo hyvin varhain lapset ymmärtävät, että kirjojen sivuilla on sekä kuvia että tekstiä ja että se, mitä lukija sanoo, liittyy jollakin tavalla juuri noihin merkkeihin (Nurmi ym., 2006). Tässä orastavan lukutaidon vaiheessa alkaa kehitys, jossa lapsi oppii erottamaan tekstin kuvista ja muista merkeistä ja vähitellen myös kirjaimet toisistaan (Nurmi ym., 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Peruslukutaidon kannalta keskeisimmät prosessit ovat dekodaus ja luetun ymmärtäminen (Gough, Hoover, & Peterson, 1996; Lerkkanen, 2006; Tornéus, 1991). Dekoodauksella tarkoitetaan kirjaimia vastaavien äänneiden yhdistämistä sanoiksi ja sanahahmojen tunnistamista (Lerkkanen, 2006; Tornéus, 1991). Luetun ymmärtäminen puolestaan rakentuu yksittäisten sanojen lukemisen varaan, vaikka siihen liittyy myös muita taustatekijöitä, kuten sanaston hallinta ja muut kielelliset taidot sekä aiempi tieto luettavasta asiasta (Nurmi ym., 2006). Taitava lukija hallitsee sekä dekodauksen että luetun ymmärtämisen, (Lerkkanen, 2006). Hoover ja Gough (1990) ovat esittäneet lukemisen yksinkertaisen mallin (The Simple View of Reading), jonka mukaan dekodaus ja luetun ymmärtäminen ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa (Hoover & Gough, 1990; Tornéus, 1991; Tunmer & Hoover, 1992). Jos toisessa tai molemmissa taidoissa on ongelmia, lukutaidon katsotaan olevan puutteellinen (Hoover & Gough, 1990; Lerkkanen, 2006).

1.3.2 Matematiikka

Lasta voi monestakin syystä pitää luonnostaan matemaattisena olentona. Lapsella on esimerkiksi synnynnäisiä valmiuksia hahmottaa lukumääriä (Aunio ym., 2004; Butterworth, 2005) ja matemaattinen ajattelu on pienelle lapselle yksi luontevista tavoista hahmottaa ja jäsentää maailmaa (Hannula & Lepola, 2006). Ympäröivä kulttuuri ja maailma ovat täynnä erilaisia matemaattisia sisältöjä ja tilanteita, joista lapsi ammentaa matemaattiselle ymmärrykselleen

suuntaa, välineitä ja kokemuksia. (Aunio ym., 2004). Varhaiset matemaattiset taidot ennustavat paremmin matemaattisten taitojen kehitystä kuin muut kognitiiviset taidot, eli matemaattiset taidot muodostavat jo varhaisessa vaiheessa oman taitoalueensa (Aunio ym., 2004).

Lapset saavat ensimmäiset kokemuksensa matematiikasta hyvin varhain, ja useimmilla lapsilla syntyy kiinnostus lukuja ja laskemista kohtaan jo paljon ennen kouluikää (Ikäheimo & Risku, 2004). Monet lapset oppivat luettelemaan lukuja järjestyksessä sekä laskemaan yhteen- ja vähennyslaskuja (Ikäheimo & Risku, 2004). Matemaattisten taitojen osa-alueet kehittyvät asteittain aiemmin opittujen tietojen ja taitojen perustalle (Hannula & Lepola, 2006). Keskeinen edellytys laskutaidon kehittymiselle on lukumääräisyyden (numerosity) ymmärtäminen (Butterworth, 2005).

Matemaattiset taidot voidaan jakaa primaareihin ja sekundaareihin taitoihin (Aunio ym., 2004). *Primaareilla* taidoilla tarkoitetaan taitoja, joiden kehitystä tukevat synnynäiset tekijät (Aunio ym., 2004). Biologisesti primaareihin taitoihin kuuluvat pienten lukumäärien tarkka havaitseminen ja suurempien lukumäärien suhteellinen hahmottaminen sekä yksi yhteen - vastaavuuden perusteet. *Sekundaariset* taidot sen sijaan edellyttävät harjoittelua, oppimista ja kulttuurista välittymistä (Aunio ym., 2004). Biologisesti sekundaareihin taitoihin kuuluu esimerkiksi kulttuuristen laskemisjärjestelmien oppiminen. Sekundaarit laskemistaidot edellyttävät paljon harjoittelua, tarkkaavaisuuden kohdentamista ja pidempiaikaista ylläpitoa sekä useampien suoritusten ja taitojen yhtäaikaista koordinoitua (Aunio ym., 2004). Kuitenkin valtaosa suomalaisista lapsista osaa laskea helppoja yhteenlaskuja jo ennen kouluikää (Lerkkanen & Poikkeus, 2006).

Matemaattisten taitojen kehitys voidaan jakaa neljään osa-alueeseen (Vainionpää, Mononen & Räsänen, 2003). Nämä ovat 1) lukujen luettelutaito, 2) lukukäsitteet, 3) laskutaito ja 4) suhderekäsitteet. Osa-alueet ovat alkuvaiheessa erillisiä, mutta myöhemmin ne nivoutuvat yhteen ja muodostavat matemaattisia taitokokonaisuuksia. *Lukujen luettelu* ja *lukujonotaidot* ovat keskeisiä edellytyksiä lukukäsitteen ja laskutaidon kehittymiselle. Tärkein edellytys lukujen luettelemiselle on kyky kuunnella ja eritellä puhetta. Luettelutaito on aluksi lorumaista lukusanojen luuttelemista ilman matemaattista sisältöä, mutta myöhemmin lapsi ymmärtää lukusanojen määrään liittyvän merkityksen ja kykenee katkaisemaan lukujonon. *Lukukäsite* kattaa laajan kirjon erilaisia osataitoja, kuten kyvyn havaita ja erotella määriä, käsityksen siitä, mitä voi laskea, yksi yhteen - vastaavuuden, lukumäärän säilyvyyden, järjestyksen merkitsemättömyyden ja kardinaalisuuden (viimeinen luku edustaa koko joukon lukumäärää) (Vainionpää ym., 2003). *Laskutaito* kattaa lapsen kyvyn laskea määriä, niiden muutoksia, lisääntymistä ja vähentymistä sekä lukumäärien välisten suhteiden vertailun. Laskutaidossa yhdistyvät lukujonotaidot ja lukukäsite.

Suhdekäsitteillä tarkoitetaan erilaisia muutoksia ja suhteita kuvaavia käsitteitä (muun muassa enemmän, pienempi, lisää ja ennen). Niiden omaksuminen ja käyttö eroavat muiden sanojen omaksumisesta siinä, ettei niille ole olemassa suoraan tarkasteltavissa olevia kohteita, vaan ne edellyttävät useamman kohteen samanaikaista mielessä pitämistä. Suhdekäsitteiden hallinta näyttääkin liittyvän kielelliseen päättelykykyyn ja yleiseen älykkyyteen (Vainionpää ym., 2003).

1.3.3 Sukupuolierot koulutaidoissa

Sukupuolierot lasten koulutaidoissa ovat kiinnostaneet tutkijoita pitkään. Lukutaidon osalta on havaittu, että tytöt ovat poikia parempia (Logan & Johnston, 2009; Mullis, Martin, Gonzalez, & Kennedy, 2003; Mullis, Martin, Kennedy, & Foy, 2007; Tarmo, 1986). Toisaalta, tytöt myös lukevat enemmän kuin pojat ja heillä on positiivisempi asenne lukemista kohtaan (Coles & Hall, 2002; Logan & Johnston, 2009; Tarmo, 1986). Matematiikassa tyttöjen ja poikien on havaittu menestyvän yhtä hyvin ainakin alakouluikässä (Herbert & Stipek, 2005; Lachance & Mazzocco, 2006; Spelke, 2005; Tarmo, 1986), mutta tyttöjen on kuitenkin havaittu saavan parempia kouluarvosanoja matematiikassa kuin poikien (Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan, & Patrick, 2006; Mattila, 2002). Meta-analyysin (Hyde, Fennema, & Lamon, 1990) mukaan sukupuolierot matematiikassa ovat pieniä, ne ovat vähentyneet ajan myötä ja niiden suunta riippuu matematiikan alueesta. Yläkouluikässä ja sitä korkeammilla koulutusasteilla pojat tosin olivat tyttöjä parempia ongelmanratkaisutehtävissä (Hyde ym., 1990). Matemaattisia kykyjä ei tulisikaan tarkastella yhtenä ulottuvuutena, vaan sukupuolieroja matematiikassa tulisi tutkia osa-alueittain ja niiden taustalla olevien kyky- ja taitokokonaisuuksien kautta (Hannula, Kupari, Pehkonen, Räsänen, & Soro, 2004).

Joidenkin tutkimusten mukaan hajonta poikien matematiikan taidoissa on suurempaa kuin tyttöillä (Entwisle, Alexander, & Olson, 1994; Korhonen, 1999; Leahey & Guo, 2001; Tarmo, 1986) ja pojat ovat tyttöjä parempia, kun huomio kiinnitetään parhaiten menestyneiden oppilaiden joukkoon (Hyde ym., 1990; Swiatek, Lupkowski-Shoplik, & O'Donoghue, 2000), mutta kaikkien tutkimusten mukaan näin ei kuitenkaan ole (Leahey & Guo, 2001). Silloin kun eroja matematiikan taidossa on löytynyt tyttöjen ja poikien väliltä, niitä on selitetty sekä biologisilla että sosiaalisilla tekijöillä (Penner, 2008).

1.4 Oppijaminäkuvan ja koulutaitojen yhteys

Minäkuvan ja koulutaitojen on havaittu olevan yhteydessä toisiinsa (Hamner & Turner, 1990; Purkey, 1970), mutta näiden välinen syy–seuraussuhde ei välttämättä ole selvä (Hamner & Turner, 1990). Marsh (1984) esitti, että koulumenestys ja minäkuva vaikuttavat toisiinsa vastavuoroisesti: muutos toisessa vaikuttaa toiseen (ks. myös Purkey, 1970). Positiivisen akateemisen minäkuvan on havaittu edeltävän hyvää koulumenestystä (Marsh, 1984, 1990; Song & Hattie, 1984), mutta toisaalta hyvän koulumenestyksen on havaittu ennustavan positiivista akateemista minäkuva (Mujis, 1997; Skaalvik & Hagtvet, 1990). Heikon koulumenestyksen taas on havaittu ennustavan negatiivista akateemista minäkuva (Aunola, Leskinen, Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2002; Mujis, 1997).

Minäkuvan ja koulutaitojen välistä yhteyttä on tutkittu paljon yleisen akateemisen minäkuvan tasolla, mutta esimerkiksi Valentine, DuBois ja Cooper (2004) esittivät katsauksessaan, että minäkuva tulisi tutkia nimenomaan eri alueiden, kuten matematiikan ja äidinkielen oppijaminäkuvien tasolla. On havaittu, että akateemisen minäkuvan ja koulutaitojen välinen yhteys on voimakkaampi kuin yleisen minäkuvan ja koulutaitojen, ja lisäksi oppiainekohtaisten oppijaminäkuvien ja taitojen yhteys on voimakkaampi kuin akateemisen minäkuvan ja taitojen (Byrne, 1984). Tämä tukee näkemystä moniulotteisesta minäkuvasta (Shavelson ym., 1976). Minäkuvan ja koulutaitojen yhteyttä on tutkittu myös lukemisen ja matematiikan oppijaminäkuvien tasolla. On havaittu, että hyvät koulutaidot ennustavat positiivista oppijaminäkuva lukemisen ja matematiikan alueilla (Aunola ym., 2002; Chapman & Tunmer, 1997; Hay, Ashman, & van Kraayenoord, 1997). Tässä tutkimuksessa oppijaminäkuva tarkastellaan nimenomaan oppiainekohtaisten oppijaminäkuvien tasolla.

1.5 Vanhemmuustyilien rooli lasten oppijaminäkuviissa ja koulutaidoissa

On ehdotettu, että vanhemmilla ja muilla lapselle tärkeillä ihmisillä on suuri vaikutus lapsen minäkuvaan (Cole, Jacquez, & Maschman, 2001; Harter, 1998). On olemassa huomattavaa näyttöä siitä, että *auktoritatiivinen* vanhemmuus on yhteydessä lapsen hyvään yleiseen itsetuntoon ja positiiviseen akateemiseen minäkuvaan (Baumrind, 1991; Buri ym., 1988; Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991; Maccoby & Martin, 1983; Steinberg, Elmen & Mounts, 1989). Auktoritatiiviset vanhemmat ovat kontrolloivia ja ohjaavia, mutta samalla kunnioittavat lapsen

yksilöllisyyttä ja osallistumista perheen toimintaan (Buri ym., 1988). *Auktoritatiivisella* kasvatuksella on havaittu olevan myönteisiä vaikutuksia myös koulumenestykseen (Baumrind, 1991; Lamborn ym., 1991; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, & Dornbusch, 1994), esimerkiksi arvosanoihin (Collins, Harris, & Susman, 1995; Dornbusch ym., 1987) ja vähäiseen ongelmakäyttäytymiseen koulussa (Collins ym., 1995). Auktoritatiiviset vanhemmat ovat vaativia ja odottavat lapselta hyvää koulumenestystä (Baumrind, 1991), mutta ovat samalla hyväksyviä ja antavat palautetta lapsen menestymisestä (ks. katsaus Leinonen, 2004). Auktoritatiivisen kasvatuksen on havaittu edistävän lapsen myönteistä suhtautumista omaan suoriutumiseensa (Baumrind, 1991; Steinberg ym., 1989), mikä taas vaikuttaa heidän koulutaitoihinsa myönteisesti (Baumrind, 1991; Leinonen, 2004; Steinberg ym., 1989).

Sen sijaan *autoritaarisen* (Coplan ym., 2004; Lamborn ym., 1991; Maccoby & Martin, 1983) ja *sallivan* (Coplan ym., 2004) vanhemmuuden on havaittu olevan yhteydessä lapsen negatiiviseen minäkuvaan jopa hyvin varhaisessa iässä (Coplan ym., 2004). *Autoritaarinen* (Baumrind, 1991; Conger, Patterson, & Ge, 1995; Dornbusch ym., 1987) ja *salliva* (Dornbusch ym., 1987; Ginsburg & Bronstein, 1993; ks. myös katsaus Leinonen, 2004) vanhemmuustyyli ovat yhteydessä myös lasten heikompaan koulumenestykseen. Autoritaariset vanhemmat vaativat lapselta paljon, mutta eivät juuri anna emotionaalista tukea tai osoita hyväksyntää lasta kohtaan (Coplan ym., 2004; Leinonen, 2004). Autoritaariseen vanhemmuustyyliin liittyvän psykologisen kontrollin on myös yksittäisenä ulottuvuutena havaittu olevan negatiivisesti yhteydessä lasten koulumenestykseen (Aunola & Nurmi, 2004; Barber, 2002; Pomerantz & Eaton, 2001). Sallivat vanhemmat sen sijaan eivät määrittele selkeitä tavoitteita menestymiselle ja antavat lapselle paljon itsenäisyyttä (Leinonen, 2004). Myös *laiminlyövän* kasvatuksen on havaittu olevan yhteydessä negatiiviseen minäkuvaan ja ongelmakäyttäytymiseen (Baumrind, 1991; Lamborn ym., 1991) sekä heikkoon koulumenestykseen (Baumrind, 1991; Lamborn ym., 1991).

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita vanhemmuuden ulottuvuuksien (vastaanottavaisuus, behavioraalinen kontrolli, psykologinen kontrolli) yhteyksistä lasten oppiainekohtaisiin oppijaminäkuviin sekä koulutaitoihin. Äitejä ja isiä ei aikaisemmissa tutkimuksissa ole useinkaan tutkittu erikseen, vaikka on havaittu, että äitien ja isien vanhemmuustyyleissä on eroja (ks. esim. Aunola ym., 2001) ja että esimerkiksi nuoret kokevat vanhempansa eri tavoin (Pipp, Shaver, Jennings, Lamborn, & Fischer, 1985).

2. TUTKIMUSONGELMAT JA HYPOTEEESIT

1. Eroavatko äidit ja isät toisistaan vanhemmuustyylien suhteen?

Aikaisemman tutkimuksen perusteella naisten kasvatustyylien odotetaan olevan miehiä auktoritatiivisempia, kun taas miesten kasvatustyylien odotetaan olevan naisia autoritaarisempia (Aunola ym., 1999; Barnett ym., 2008; Hopkins & Klein, 1993).

2. Ovatko vanhemmuustyylit yhteydessä lapsen oppijaminäkuvaan ja koulutaitoihin? Entä onko vanhemmuustyylien yhteys oppijaminäkuviin ja koulutaitoihin erilainen riippuen lapsen sukupuolesta?

Auktoritatiivisella vanhemmuustyyllillä odotetaan olevan myönteisin vaikutus lasten oppijaminäkuviin ja koulutaitoihin verrattuna autoritaariseen, sallivaan ja laiminlyövään vanhemmuuteen (Baumrind, 1991; Coplan ym., 2004; Dornbusch ym., 1987; Maccoby & Martin, 1983).

3. Onko oppijaminäkuviissa ja koulutaidoissa sukupuolieroja? Ovatko lasten oppiainekohtaiset oppijaminäkuvat yhteydessä koulutaitoihin?

Poikien oppijaminäkuvan odotetaan olevan matematiikassa myönteisempi kuin tyttöjen, kun taas tyttöjen oppijaminäkuvan lukemisessa odotetaan olevan myönteisempi kuin poikien (ks. esim. Wigfield ym., 1997). Laskutaidossa sukupuolieroja ei odoteta esiintyvän (ks. esim. Spelke, 2005), mutta lukutaidossa tyttöjen oletetaan olevan poikia parempia (ks. esim. Logan & Johnston, 2009).

Lasten oppijaminäkuviin odotetaan olevan yhteydessä niihin liittyviin koulutaitoihin (Aunola ym., 2002; Hamner & Turner, 1990) ja tämän yhteyden oletetaan vahvistuvan esikoulusta alakouluun siirryttäessä (ks. esim. Stipek & Mac Iver, 1989).

4. Minkälaisia alaryhmiä voidaan muodostaa lasten oppiainekohtaisten oppijaminäkuviin ja koulutaitojen perusteella?

Jos alaryhmiä voidaan muodostaa oppiainekohtaisten oppijaminäkuviin ja koulutaitojen perusteella, taitoihinsa optimistisesti suhtautuvien lasten odotetaan muodostavan suurimman ryhmän ja negatiivisesti suhtautuvien pienimmän (Harter, 1999; Rytönen ym., 2007).

3. MENETELMÄ

3.1 Tutkittavat ja asetelma

Tutkimus on osa meneillään olevaa Alkuportaatt -seurantatutkimusta (Lapset, vanhemmat ja opettajat yhteistyössä koulutien alussa). Alkuportaatt -tutkimuksessa seurataan oppimista ja motivationaalaisia tekijöitä perheen, päivähoidon ja koulun konteksteissa ja erityisesti kehityksellisissä siirtymävaiheissa. Tutkittavina ovat oppilaiden lisäksi heidän opettajansa ja vanhempansa.

Tässä tutkimuksessa käytettävä aineisto on kerätty Laukaan ja Kuopion kouluista vuosina 2006–2008. Alkuportaatt -tutkimuksessa on mukana vuonna 2000 syntyneiden ikäluokka kokonaisuudessaan, mutta tässä tutkimuksessa mukana olivat ainoastaan tarkemmassa seurannassa olevat lapset, joita tässä vaiheessa oli 289 (115 tyttöä ja 174 poikaa). Vanhemmat (215 äitiä ja 131 isää) täyttivät lasten ensimmäisen luokan keväällä kyselylomakkeen, jolla kerättiin taustatietoa heidän työstään, koulutuksestaan ja perheestään sekä arvioitiin muun muassa uskomuksia, attribuutioita ja vanhemmuustyyliä.

Äitien keskimääräinen ikä tutkimushetkellä oli 38 vuotta, keskihajonta 5.28 vuotta ja se vaihteli välillä 26–53. Isien keskimääräinen ikä tutkimushetkellä oli 41 vuotta, keskihajonta 5.87 vuotta ja se vaihteli välillä 28–64. Äideistä 82.5 % ($n = 179$) asui avio- tai avoliitossa puolison ja lasten kanssa, 7.8 % ($n = 17$) uusperheessä, 8.3 % ($n = 18$) oli yksinhuoltajia ja vaihtoehdon ”muu perhemuoto” oli ilmoittanut 1.4 % ($n = 3$). Isistä 92.4 % ($n = 121$) asui avio- tai avoliitossa puolison ja lasten kanssa, 6.1 % ($n = 8$) uusperheessä ja 1.5 % ($n = 2$) oli yksinhuoltajia.

Tutkimuksessa käytetyt muuttujat ja mittauskerrat on esitetty taulukossa 1. Tutkimuksessa käytetyt mittarit kuvaillaan seuraavaksi tarkemmin.

Taulukko 1. Tutkimuksessa käytetyt mittarit ja mittauskerrat.

	Esikoulun kevät	1. luokan syksy		1. luokan kevät	
	yksilötesti	ryhmätesti	yksilötesti	ryhmätesti	yksilötesti
Vanhemmuustyyli				X	
Oppijaminäkuva	X		X		X
Lukutaito					
Sanalistan lukeminen	X		X		X
Tekstin lukeminen	X		X		X
Tekninen lukutaito		X		X	
Laskutaito	X	X		X	

3.2 Mittarit

Vanhemmuustyytlejä mitattiin Child Rearing Practices Report'n suomalaisella versiolla (CRPR; Block, 1965; Pulkkinen, 1996; Nurmi & Aunola, 1999; Pulkkinen, Savioja, Juujärvi, Kokkonen & Metsäpelto, 2000; Roberts, Block & Block, 1984). Lomake muodostui 24 väittämästä (ks. Liite 1), joista jokaisen kohdalla vanhempia pyydettiin arvioimaan, kuinka hyvin ne kuvaavat hänen toimintaansa lapsen kanssa. Arviointi toteutettiin viisiportaisella Likert -asteikolla (1 = Ei sovi minuun juuri lainkaan, ..., 5 = Sopii minuun erittäin hyvin). Alkuportaati-tutkimuksessa mukana oli neljä kysymystä, jotka mittasivat vanhemmuuteen liittyvää stressiä (osiot 3, 10, 12, 14), mutta niitä ei tarkastella tässä tutkimuksessa.

Summamuuttujien muodostamista varten suoritettiin konfirmatorinen faktorianalyysi erikseen äideille ja isille käyttäen pakotettua kolmen faktorin ratkaisua (pääakselifaktorointi ja vinokulmainen rotatointi). Faktoriratkaisu selitti äideillä 47.4 % ja isillä 50.5 % vaihtelusta. Äideille ja isille muodostettiin faktorointien perusteella kolme vanhemmuuden keskiarvosummamuuttujaa:

1. *Vastaanottavaisuus* sisälsi 10 väittämää, jotka heijastivat lapsikeskeistä, lämmintä suhdetta lapsen ja vanhemman välillä (osiot 1, 2, 5, 8, 9, 13, 15, 17, 18, 22; esim. ”Kunnioitan lapseni mielipidettä”, ”Osoitan lapselleni usein, että rakastan häntä”). Muuttujan reliabiliteetti Cronbachin alfalla mitattuna oli äideillä $\alpha = .84$ ja isillä $\alpha = .85$.
2. *Psykologinen kontrolli* sisälsi 4 väittämää, jotka heijastivat syyllistävä, aikuiskeskeistä kasvatusta (osiot 19, 20, 21, 23; esim. ”Lapseni tulee tietää, miten paljon uhraudun hänen vuokseen”). Muuttujan reliabiliteetti Cronbachin alfalla mitattuna oli äideillä $\alpha = .76$ ja isillä $\alpha = .75$.
3. *Behavioraalinen kontrolli* sisälsi 3 väittämää, jotka liittyivät sääntöjen noudattamiseen ja käyttäytymiseen (osiot 7, 11, 16; esim. ”Lapseni pitää oppia, että meidän perheessä on tarkat säännöt”). Muuttujan reliabiliteetti Cronbachin alfalla mitattuna oli äideillä $\alpha = .64$ ja isillä $\alpha = .72$.

Summamuuttujien ulkopuolelle jätettiin osiot, jotka eivät latautuneet selvästi yhdellekään faktorille tai heikensivät Cronbachin alfa -kerrointa (osiot 4, 6, 24). Boxplot -kuviosta nähtiin, mitkä havainnot olivat kunkin muuttujan kohdalla poikkeavia ja nämä havainnot korvattiin muun otoksen ääripäiden arvoilla.

Oppijaminäkuvaa tutkittiin Self-Concept of Ability Scale -mittarilla (Nicholls, 1978). Lapselle näytettiin kuvaa, jossa oli kymmenen ympyrää pystysuorassa jonossa. Lapselle kerrottiin, että ympyrät kuvaavat samanikäisiä lapsia siten, että ylimmät olivat taitavimpia ja alimpana olevat vähiten taitavia. Lasta pyydettiin arvioimaan, missä kohdassa jonoa hän itse on verrattuna luokkansa oppilaisiin, kuka ympyröistä olisi lapsi itse. Harjoitustehtävän jälkeen lasta pyydettiin arvioimaan osaamisensa lukemisessa ja kirjoittamisessa sekä matematiikassa ja laskutehtävissä. Esikoulussa lukemisen ja kirjoittamisen tilalla käytettiin termiä kirjaimet ja eskaritehtävät. Mittarin asteikko käännettiin siten, että korkeat arvot viittasivat hyvään oppijaminäkuvaan ja alhaiset arvot heikkoon oppijaminäkuvaan. Oppiainekohtaisten oppijaminäkuvien muuttujia käytettiin sellaisenaan jokaisella mittauskerralla.

Lukutaidon mittaamisen käytettiin kolmea eri tehtävää:

1. Sanalistan lukeminen (ARMI, lyhennetty versio; Lerkkanen, Poikkeus, & Ketonen, 2006). Lapselle näytettiin sanoja yksi kerrallaan ja pyydettiin lukemaan ne ääneen. Sanoja oli yhteensä kymmenen ja ne vaikeutuivat loppua kohti (1. isä, 2. talo, ..., 10. kuhankeittäjä). Pisteitys perustui oikein luettujen sanojen määrään. Jokaisesta oikeasta vastauksesta sai yhden pisteen, maksimin ollessa kymmenen. Jos lapsi ei tunnistanut kolmea peräkkäistä sanaa, testi lopetettiin.
2. Tekstin lukeminen. Lukutaitoisille lapsille annettiin teksti ”Jännittäviä matkoja”, joka pyydettiin lukemaan ääneen. Tekstissä oli 124 sanaa ja tehtävässä oli 60 sekunnin aikaraja. Pisteitys perustui oikein luettujen sanojen määrään. Jokaisesta oikein luetusta sanasta sai yhden pisteen, maksimipistemäärä oli 124.
3. Tekninen lukutaito (ALLU; Lindeman, 1998). Lapselle annettiin testivihko, joka sisälsi neljä harjoitusosiota ja 80 testiosiota. Kussakin osiossa oli neljä samankaltaista sanaa ja niihin liittyvä kuva. Lapsi valitsi vaihtoehtojen joukosta merkitykseltään kuvaan sopivan sanan ja yhdisti sen viivalla kuvaan. Testissä oli 2 minuutin aikaraja. Pisteitys perustui oikein yhdistettyjen sanojen määrään.

Lukutaitomuuttuja esikoulun mittauskerralle muodostettiin standardoidusta sanalistan lukemistehtävästä ja standardoidusta tekstin lukemistehtävästä laskemalla näiden keskiarvosummamuuttuja. Lukutaitomuuttuja ensimmäisen luokan mittauskerroille muodostettiin standardoidusta sanalistan lukemistehtävästä, standardoidusta tekstin lukemistehtävästä ja standardoidusta teknisen lukutaidon tehtävästä laskemalla näiden keskiarvosummamuuttuja. Näiden muuttujien reliabiliteetit Cronbachin alfalla mitattuna olivat: 1. mittaus: $\alpha = 0.84$; 2.

mittaus: $\alpha = 0.91$; 3. mittaus: $\alpha = 0.71$. Eri mittauskertojen lukutaitomuuttujista muodostettiin myös keskiarvosummamuuttuja, jonka reliabiliteetti Cronbachin alfalla mitattuna oli $\alpha = 0.88$.

Laskutaitoa mitattiin tehtävällä, joka sisälsi 28 yhteen- ja vähennyslaskua. Lapselle annettiin testivihko, joka sisälsi 2 harjoitustehtävää ja 28 laskutehtävää. Laskutehtävät vaikeutuivat loppua kohti. Testissä oli kolmen minuutin aikaraja, maksimipistemäärä oli 28. Eri mittausajankohtien laskutaitomittareista muodostettiin myös keskiarvosummamuuttuja, jonka reliabiliteetti Cronbachin alfalla mitattuna oli $\alpha = 0.74$.

4. TULOKSET

4.1 Kuvailevaa tietoa

Vanhemmuuden ulottuvuuksien keskiarvot, keskihajonnat ja korrelaatiot on esitetty taulukossa 2. Vanhemmuuden ulottuvuuksien keskiarvoista voidaan havaita, että sekä äideillä että isillä vastaanottavaisuus ja behavioraalinen kontrolli saivat korkeampia arvoja kuin psykologinen kontrolli. Hajonta oli suurinta psykologisen kontrollin ja pienintä vastaanottavaisuuden kohdalla äideillä ja isillä.

Vanhemmuustylien välisiä korrelaatioita tarkasteltaessa huomataan, että äideillä behavioraalinen kontrolli oli positiivisesti yhteydessä vastaanottavaisuuteen ja psykologiseen kontrolliin. Korrelaatiot olivat tilastollisesti merkitseviä, joskin melko vähäisiä. Myös isien behavioraalinen kontrolli oli positiivisesti yhteydessä vastaanottavaisuuteen ja psykologiseen kontrolliin. Isillä behavioraalisen kontrollin ja vastaanottavaisuuden välinen korrelaatio oli melko vähäinen, kun taas behavioraalisen ja psykologisen kontrollin välinen korrelaatio oli kohtalainen. Vastaanottavaisuus ja psykologinen kontrolli eivät olleet yhteydessä toisiinsa äideillä tai isillä.

Äitien ja isien vanhemmuustylien ulottuvuudet korreloivat keskenään tilastollisesti merkitsevästi. Voimakkain yhteys oli äitien ja isien psykologisen kontrollin välillä ja heikoin äitien ja isien behavioraalisen kontrollin välillä.

Taulukko 2. Vanhemmuuden ulottuvuuksien keskiarvot (*Ka*), keskihajonnat (*Kh*) ja ulottuvuuksien väliset Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet.

	<i>Ka</i>	<i>Kh</i>	1a)	1b)	1c)	2a)	2b)	2c)
<u>Äidit</u>								
1a) vastaanottavaisuus	4.27	0.44	-	-	-	-	-	-
1b) psykologinen kontrolli	2.72	0.68	-.08	-	-	-	-	-
1c) behavioraalinen kontrolli	4.00	0.50	.18**	.28**	-	-	-	-
<u>Isät</u>								
2a) vastaanottavaisuus	4.02	0.46	.23**	.02	.03	-	-	-
2b) psykologinen kontrolli	2.88	0.63	-.03	.39**	.04	.03	-	-
2c) behavioraalinen kontrolli	3.96	0.53	.04	.08	.19*	.21*	.41**	-

* $p < .05$, ** $p < .01$, kaksisuuntainen testaus

Oppijaminäkuvien keskiarvot, keskihajonnat ja korrelaatiot eri mittauskerroilla on esitetty taulukossa 3. Oppijaminäkuvien keskiarvot vaihtelivat välillä 6.70–8.04 minimin ollessa 1 ja maksimin 10. Hajonta oli suurinta matematiikan oppijaminäkuvan ensimmäisellä mittauskerralla

ja pienintä lukemisen ja kirjoittamisen kolmannella mittauskerralla. Kaikki oppijaminäkuvien väliset korrelaatiot olivat tilastollisesti merkitseviä vaihdellen vähäisestä kohtalaiseen. Suurimmat korrelaatiot olivat lukemisen ja kirjoittamisen oppijaminäkuvan 2. ja 3. mittauskerran välillä ja matematiikan oppijaminäkuvan 2. ja 3. mittauskerran välillä. Myös lukemisen ja matematiikan oppijaminäkuvat korreloivat vähäisesti tai kohtalaisesti keskenään.

Taulukko 3. Oppijaminäkuvien keskiarvot (*Ka*), keskihajonnat (*Kh*) ja Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimet eri mittauskertojen välillä.

Oppijaminäkuva	<i>Ka</i>	<i>Kh</i>	1a)	1b)	1c)	2a)	2b)	2c)
<u>Lukeminen ja kirjoittaminen</u>								
1a) 1. mittaus	7.33	2.60	-					
1b) 2. mittaus	6.70	2.57	.30**	-				
1c) 3. mittaus	7.35	1.99	.18**	.43**	-			
<u>Matematiikka ja laskutehtävät</u>								
2a) 1. mittaus	7.70	2.78	.33**	.28**	.16**	-		
2b) 2. mittaus	8.04	2.20	.21**	.36**	.28**	.29**	-	
2c) 3. mittaus	7.72	2.23	.19**	.26**	.28**	.22**	.38**	-

** $p < .01$, kaksisuuntainen testaus, 1. mittaus: $n = 286$, 2. mittaus: $n = 287$, 3. mittaus: $n = 284$

4.2 Äitien ja isien erot vanhemmuustyyleissä

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää, eroavatko äidit ja isät toisistaan vanhemmuustyilien suhteen. Tätä tutkittiin riippuvien otosten t -testillä, sillä vanhemmuustyylit oli mitattu samojen perheiden jäseniltä jolloin niitä ei voitu pitää riippumattomina. Mukaan otettiin vain ne perheet, joissa molemmat vanhemmat olivat vastanneet vanhemmuustyyliä mittaaviin kysymyksiin ($n = 128$). Tämän osajoukon vanhemmat eivät poikenneet yhden otoksen t -testillä tutkittuna niistä vanhemmista, joiden perheistä vain toinen vanhempi oli vastannut vanhemmuustyylejä mittaaviin kysymyksiin.

Tulokset osoittivat, että äitien ja isien erot vastaanottavaisuudessa ($t[127] = 4.88, p < .001$) ja psykologisessa kontrollissa ($t[127] = -2.70, p < .01$) olivat tilastollisesti merkitseviä. Äitien havaittiin olevan isää vastaanottavaisempia, kun taas isien havaittiin käyttävän psykologista kontrollia äitejä enemmän. Behavioraalisessa kontrollissa tilastollisesti merkitsevää eroa äitien ja isien välillä ei havaittu ($t[127] = 0.56, p = .58$).

4.3 Vanhemmuustyilien yhteys oppijaminäkuviin ja koulutaitoihin

4.3.1 Vanhemmuustyylit ja oppijaminäkuva

Toisena tutkimuskysymyksenä oli selvittää, onko vanhemmuustyyleillä yhteyttä lasten oppijaminäkuvaan. Yhteyttä tutkittiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen avulla, koska oppijaminä kuvien jakaumat eivät olleet normaalisti jakautuneita. Taulukossa 4 esitetään vanhemmuuden ulottuvuuksien ja oppijaminä kuvien väliset korrelaatiot erikseen tytöille ja pojille. Taulukosta voidaan havaita, että äitien vastaanottavaisuus oli positiivisesti yhteydessä lukemisen ja kirjoittamisen oppijaminäkuvaan toisella mittauskerralla ja matematiikan oppijaminäkuvaan ensimmäisellä mittauskerralla. Isien psykologinen kontrolli oli yhteydessä lukemisen ja kirjoittamisen oppijaminäkuvaan toisella mittauskerralla. Isien behavioraalinen kontrolli sen sijaan oli yhteydessä matematiikan oppijaminäkuvaan toisella mittauskerralla tilastollisesti merkitsevästi ja kolmannella mittauskerralla suuntaa antavasti.

Taulukko 4. Vanhemmuuden ulottuvuuksien ja oppijaminä kuvien väliset Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimet.

Oppijaminäkuva	Vanhemmuuden ulottuvuus					
	Äidit			Isät		
	vastaan- ottavaisuus	psyk. kontrolli	behav. kontrolli	vastaan- ottavaisuus	psyk. kontrolli	behav. kontrolli
<u>Lukeminen ja kirjoittaminen</u>						
1. mittaus	.06	-.09	-.04	.13	.09	.09
tytöt	.02	-.04	-.10	.21	.14	.06
pojat	.09	-.02	.01	.07	.06	.11
2. mittaus	.15*	-.09	.07	.09	.19*	.11
tytöt	.25*	-.17	.11	.12	.26°	.13
pojat	.09	-.04	.03	.07	.14	.08
3. mittaus	.06	-.02	.01	.00	.07	-.03
tytöt	.19°	-.12	.02	.03	.12	.02
pojat	-.05	.06	.01	-.03	.02	-.10
<u>Matematiikka ja laskutehtävät</u>						
1. mittaus	.15*	.00	.04	.07	.05	.04
tytöt	.19°	-.12	.03	-.05	.02	.03
pojat	.13	.06	.04	.14	.06	.04
2. mittaus	-.01	-.09	-.01	.14	.12	.25**
tytöt	.01	-.16	.01	.16	-.04	.10
pojat	-.02	-.06	-.03	.14	.24*	.33**
3. mittaus	-.03	-.04	-.09	.01	.06	.15°
tytöt	-.04	.06	-.05	.02	.01	.05
pojat	-.04	-.14	-.09	-.03	.05	.17

° $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, kaksisuuntainen testaus.

Kun yhteyksiä tarkasteltiin lapsen sukupuolen mukaan, huomattiin että äitien vastaanottavaisuus oli yhteydessä ainoastaan tyttöjen oppijaminäkuviin. Isien psykologinen kontrolli lukemisen ja kirjoittamisen kohdalla oli yhteydessä ainoastaan tyttöjen oppijaminäkuvaan ja matematiikan kohdalla ainoastaan poikien oppijaminäkuvaan. Isien behavioraalinen kontrolli oli yhteydessä ainoastaan poikien matematiikan ja laskutehtävien oppijaminäkuvaan.

Myös vanhemmuustyylien interaktioiden yhteyttä oppijaminäkuviin tutkittiin. Tyttöjen osalta havaittiin, että äitien *vastaanottavaisuus* \times *behavioraalinen kontrolli* ($r = .33, p < .01$) sekä äitien *vastaanottavaisuus* \times *psykologinen kontrolli* ($r = .25, p < .05$) olivat yhteydessä matematiikan oppijaminäkuvaan 2. mittauskerralla. Poikien osalta havaittiin, että äitien *vastaanottavaisuus* \times *psykologinen kontrolli* oli yhteydessä lukemisen ja kirjoittamisen oppijaminäkuvaan 1. mittauskerralla ($r = -.18, p < .05$). Tämä tulos muuttui kuitenkin tilastollisesti merkitsevää suuntaa antavaksi ($r = -.15, p < .10$), kun hajontakuvioiden perusteella aineistosta suljettiin ulos yksi muista selvästi poikkeava havainto.

Interaktioita tutkittiin tarkemmin jakamalla vanhemmat matalaan ja korkeaan ryhmään jokaisen vanhemmuuden ulottuvuuden osalta (matala tai korkea vastaanottavaisuus / behavioraalinen kontrolli / psykologinen kontrolli). Jokaisen ulottuvuuden kohdalla alimman kolmanneksen arvot luokiteltiin mataliksi ja ylimmän kolmanneksen arvot korkeiksi. Sen jälkeen tutkittiin korrelaatioita näiden luokkien sisällä. Havaittiin, että äitien *matalan vastaanottavaisuuden* ryhmässä behavioraalinen kontrolli ($r = -.33, p < .10$) ja psykologinen kontrolli ($r = -.37, p < .10$) olivat suuntaa antavasti negatiivisesti yhteydessä tyttöjen matematiikan oppijaminäkuvaan 2. mittauskerralla. Äitien *korkean behavioraalisen kontrollin* ryhmässä vastaanottavaisuus oli positiivisesti yhteydessä tyttöjen matematiikan oppijaminäkuvaan 2. mittauskerralla ($r = .49, p < .01$). Äitien vastaanottavaisuuden ja psykologisen kontrollin interaktion lähempi tarkastelu ei tuottanut tilastollisesti merkitseviä tuloksia.

4.3.2 Vanhemmuustyylit ja koulutaidot

Seuraavaksi tarkasteltiin vanhemmuuden ulottuvuuksien yhteyttä lasten koulutaitoihin. Koulutaitomuuttujina käytettiin eri mittauskerrat yhdistäviä keskiarvosummamuuttujia. Yhteyksiä tarkasteltiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella, sillä koulutaitomuuttujat eivät noudattaneet normaalijakaumaa.

Tarkasteltaessa vanhemmuuden ulottuvuuksien ja laskutaidon yhteyttä ei havaittu tilastollisesti merkitseviä tuloksia. Lukutaidon osalta sen sijaan havaittiin, että äitien psykologinen kontrolli oli

negatiivisesti yhteydessä tyttöjen lukutaitoon ($r = -.21, p < .05$). Isien behavioraalinen kontrolli oli negatiivisesti yhteydessä poikien lukutaitoon ($r = -.26, p < .05$).

Myös vanhemmuustyilien interaktioiden yhteyttä koulutaitoihin tutkittiin. Ensin tarkasteltiin interaktioiden yhteyttä laskutaitoon, ja tyttöjen osalta havaittiin tilastollisesti merkitsevä yhteys äitien *vastaanottavaisuuden* \times *behavioraalisen kontrollin* ja laskutaidon välillä ($r = .29, p < .01$). Poikien osalta havaittiin, että isien *behavioraalinen* \times *psykologinen kontrolli* oli suuntaa antavasti yhteydessä laskutaitoon ($r = .21, p < .10$).

Interaktioita tutkittiin jälleen jaetuilla vanhemmuustyyli muuttujilla (matala tai korkea vastaanottavaisuus / behavioraalinen kontrolli / psykologinen kontrolli). Jokaisen ulottuvuuden kohdalla alimman kolmanneksen arvot luokiteltiin mataliksi ja ylimmän kolmanneksen arvot korkeiksi. Sen jälkeen tutkittiin korrelaatioita näiden luokkien sisällä. Äitien *matalan vastaanottavaisuuden* ryhmässä behavioraalinen kontrolli oli negatiivisesti yhteydessä tyttöjen laskutaitoon ($r = -.61, p < .01$). Äitien *korkean behavioraalisen kontrollin* ryhmässä vastaanottavaisuus oli positiivisesti yhteydessä tyttöjen laskutaitoon ($r = .46, p < .05$). Isien *behavioraalisen* \times *psykologisen kontrollin* lähempi tarkastelu ei tuottanut merkitseviä tuloksia.

Tämän jälkeen tutkittiin vanhemmuuden ulottuvuuksien interaktioiden yhteyttä lukutaitoon, mutta tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä ei löytynyt.

4.4 Sukupuolierot oppijaminäkuviissa ja koulutaidoissa

Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita myös sukupuolieroista oppijaminäkuviissa ja koulutaidoissa. Eroa tutkittiin parametrittömällä Mann-Whitney U -testillä, sillä oppijaminäkuvi- ja koulutaitomuuttujat eivät noudattaneet normaalijakaumaa.

Ensin tutkittiin sukupuolieroja *oppijaminäkuviissa*. Taulukossa 5 on esitetty oppijaminäkuviien keskiarvot ja keskihajonnat erikseen tytöille ja pojille. Taulukosta voidaan havaita, että lukemisen ja kirjoittamisen oppijaminäkuviissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja tyttöjen ja poikien välillä, mutta matematiikan ja laskutehtävien oppijaminäkuviin suhteen tytöt ja pojat erosivat jokaisella kolmella mittauskerralla. Poikien oppijaminäkuvi matematiikassa oli jokaisella kerralla tyttöjen oppijaminäkuviä korkeampi.

Taulukko 5. Tyttöjen ja poikien oppijaminäkuvienv keskiarvot (*Ka*) ja keskihajonnat (*Kh*), järjestyslukujen keskiarvot, Mann-Whitneyn *U*-arvot ja otoskoot (*n*).

		<i>Ka</i>	<i>Kh</i>	Järjestyslukujen <i>ka</i>	<i>U</i>	<i>n</i>
<u>Lukeminen ja kirjoittaminen</u>						
1. mittaus	tytöt	7.46	2.63	149.19	9155.00	114
	pojat	7.24	2.58	139.73		172
2. mittaus	tytöt	6.61	2.63	141.66	9594.50	114
	pojat	6.76	2.53	145.54		173
3. mittaus	tytöt	7.46	1.94	147.22	9128.50	113
	pojat	7.27	2.02	139.38		171
<u>Matematiikka ja laskutehtävät</u>						
1. mittaus	tytöt	7.35	2.78	129.16	8169.00*	114
	pojat	7.93	2.77	153.01		172
2. mittaus	tytöt	7.74	2.25	130.97	8376.00*	114
	pojat	8.24	2.15	152.58		173
3. mittaus	tytöt	7.13	2.21	116.83	6760.50***	113
	pojat	8.11	2.16	159.46		171

* $p < .05$, *** $p < .001$, kaksisuuntainen testaus

Seuraavaksi tutkittiin sukupuolieroja *koulutaidoissa*. Taulukossa 6 on esitetty tyttöjen ja poikien jokaisen mittauskerran luku- ja laskutaidon järjestyslukujen keskiarvot sekä Mann-Whitneyn *U*-testin *U*-arvot. Taulukosta havaitaan, että tyttöjen ja poikien ero ensimmäisellä ja toisella mittauskerralla oli tilastollisesti merkitsevä ja kolmannella mittauskerralla tilastollisesti melkein merkitsevä. Tytöt olivat lukutaidossa poikia parempia jokaisella mittauskerralla. Sen sijaan laskutaidossa tilastollisesti merkitseviä eroja ei löytynyt tyttöjen ja poikien väliltä.

Taulukko 6. Tyttöjen ja poikien luku- ja laskutaidon järjestyslukujen keskiarvot, Mann-Whitneyn *U*-testin *U*-arvot ja otoskoot (*n*).

		Järjestyslukujen <i>ka</i>	<i>U</i>	<i>n</i>
<u>Lukutaito</u>				
1. mittaus	tytöt	158.99	7706.00**	115
	pojat	130.37		173
2. mittaus	tytöt	160.47	8111.50**	115
	pojat	133.89		173
3. mittaus	tytöt	157.42	7975.00*	113
	pojat	132.64		171
<u>Laskutaito</u>				
1. mittaus	tytöt	141.44	9595.50	115
	pojat	146.53		168
2. mittaus	tytöt	144.00	9889.50	115
	pojat	144.84		173
3. mittaus	tytöt	143.18	9584.50	113
	pojat	142.05		171

* $p < .05$, ** $p < .01$, kaksisuuntainen testaus.

Sukupuolieroja laskutaidossa tarkasteltiin vielä jakamalla lapset korkean ja matalan taidon ryhmiin keskihajonnan perusteella. Lapset, jotka olivat yhden keskihajonnan keskiarvoa alempana, olivat matalassa ryhmässä ($n = 43$), ja vastaavasti lapset, jotka olivat yhden keskihajonnan keskiarvoa ylempänä, olivat korkeassa ryhmässä ($n = 52$). Tämän jälkeen ristiintaulukoitiin lapsen sukupuoli ja taitoryhmä, mutta sukupuolieroja ryhmiin kuulumisessa ei havaittu ($\chi^2[df = 1, n = 95] = .093$, $p=.47$, sovitettu standardoitu jäännös = .03). Lisäksi tutkittiin keskiarvoeroja taitoryhmien sisällä Mann-Whitneyn U -testillä, mutta tilastollisesti merkitsevää eroa tyttöjen ja poikien välillä ei havaittu ($U = 254.00$, $p=.50$).

Lukutaidon osalta sukupuolieroja tutkittiin vielä ristiintaulukoimalla sanalistan lukemistehtävästä johdettu luokiteltu muuttuja (osaa lukea / ei osaa lukea) sukupuolen kanssa. Tulokset osoittivat, että tyttöjen ja poikien lukutaidossa oli eroja ensimmäisellä ($\chi^2[df = 1, n = 283] = 11.597$, $p<.01$, sovitettu standardoitu jäännös = 3.4), toisella ($\chi^2[df = 1, n = 287] = 14.259$, $p<.001$, sovitettu standardoitu jäännös = 3.8) ja kolmannella ($\chi^2[df = 1, n = 284] = 8.131$, $p<.05$, sovitettu standardoitu jäännös = 2.9) mittauskerralla. Mallin jäännöstarkastelut osoittivat, että tytöt olivat jokaisella mittauskerralla yliedustettuina osaavien lukijoiden ryhmässä.

Toisaalta, kun sukupuolieroja lukutaidossa tutkittiin Mann-Whitneyn U -testillä ottamalla mukaan ainoastaan ne lapset, jotka jo osasivat lukea, eroja tyttöjen ja poikien väliltä ei löytynyt. Erot ensimmäisellä mittauskerralla olivat suuntaa antava ($p<.10$) siten, että poikien keskiarvo oli tyttöjen keskiarvoa suurempi. Taulukossa 7 on esitetty tähän otokseen liittyvät tunnusluvut.

Taulukko 7. Tyttöjen ja poikien lukutaidon järjestyslukujen keskiarvot, Mann-Whitneyn U -testin U -arvot ja otoskoot (n) niiden oppilaiden osalta, jotka osasivat lukea kunakin mittausajankohtana.

		Järjestyslukujen Ka	U	n
<u>Lukutaito</u>				
1. mittaus	tytöt	24.58	250.00°	33
	pojat	32.10		21
2. mittaus	tytöt	37.13	643.50	44
	pojat	40.39		32
3. mittaus	tytöt	133.46	7132.00	108
	pojat	120.54		145

° $p<.10$

4.5 Oppijaminäkuva ja koulutaidot

Seuraavaksi oltiin kiinnostuneita oppijaminäkuvien ja koulutaitojen yhteydestä. Yhteyttä tutkittiin Spearmanin järjestyskorrelaation avulla, sillä oppijaminäkuva- ja koulutaitomuuttajat eivät noudattaneet normaalijakaumaa. Taulukossa 8 on esitetty oppijaminäkuvien ja koulutaitomuuttajien väliset korrelaatiokertoimet eri mittausajankohtina.

Lukemisen ja kirjoittamisen oppijaminäkuva ja *lukutaito* korreloivat tilastollisesti merkitsevästi kaikkina mittausajankohtina. Korrelaatio kasvaa esikoulusta 1. luokalle siirryttäessä ja myös 1. luokan syksyn ja kevään välillä. Yhteyttä tutkittiin myös sukupuolittain ja havaittiin, että tytöillä oppijaminäkuvan ja lukutaidon korrelaatiot ovat suurempia kuin pojilla. Korrelaatioerojen merkitsevyydet testattiin Fisherin korrelaatiokertoimien z -muunnokseen perustuvan laskukaavan avulla ja havaittiin, että 2. ja 3. mittauskerran erot tyttöjen ja poikien korrelaatioissa olivat suuntaa antavia (2. mittaus: $Z = 1.80, p < .10$; 3. mittaus: $Z = 1.71, p < .10$).

Taulukosta 8 voidaan havaita myös, että *matematiikan ja laskutehtävien* oppijaminäkuvan ja *laskutaidon* välillä oli tilastollisesti merkitsevä positiivinen yhteys toisella ja kolmannella mittauskerralla, mutta korrelaatiot olivat melko vähäisiä. Yhteyttä tutkittiin myös sukupuolittain. Tyttöjen oppijaminäkuva korreloi voimakkaimmin kolmannella mittauskerralla, pojilla toisella mittauskerralla. Tyttöjen ja poikien väliset erot korrelaatioissa eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä.

Taulukosta 8 huomataan myös, että *lukemisen ja kirjoittamisen* oppijaminäkuva ja *laskutaito* korreloivat tilastollisesti merkitsevästi 1. mittauskerralla, mutta eivät enää myöhemmillä mittauskerroilla. Lukemisen 1. mittauskerran oppijaminäkuva tosin oli yhteydessä laskutaitoon jokaisella mittauskerralla. Kun yhteyttä tarkastellaan sukupuolittain, huomataan, että tytöillä myös 2. ja 3. mittauskerran lukemisen ja kirjoittamisen oppijaminäkuva ja laskutaito korreloivat tilastollisesti merkitsevästi, mutta pojilla vastaavaa yhteyttä ei havaittu.

Matematiikan ja laskutehtävien oppijaminäkuvan ja *lukutaidon* välillä ainoa tilastollisesti merkitsevä yhteys löytyi matematiikan oppijaminäkuvan 2. mittauskerran ja lukutaidon 3. mittauskerran väliltä. Sukupuolittain tarkasteltuna havaitaan, että tyttöjen matematiikan 1. mittauskerran oppijaminäkuva oli yhteydessä lukutaitoon myös 1. ja 3. mittauskerralla.

Taulukko 8. Oppijaminäkuva- ja koulutaitomuuttujien väliset Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimet eri mittausajankohtina.

		Oppijaminäkuva					
		<u>Lukeminen ja kirjoittaminen</u>			<u>Matematiikka ja laskutehtävät</u>		
		1. mittaus	2. mittaus	3. mittaus	1. mittaus	2. mittaus	3. mittaus
Koulutaito	<u>Lukeminen</u>						
	1. mittaus	.19**	.24**	.11°	.08	.02	-.03
	tytöt	.27**	.35**	.22*	.24*	.05	.01
	pojat	.13	.17*	.03	.02	.07	.02
	2. mittaus	.17**	.24**	.14*	.05	.01	-.03
	tytöt	.20**	.37**	.21*	.14	.11	.04
	pojat	.15°	.16*	.10	.05	-.01	-.02
	3. mittaus	.19**	.21**	.28**	.04	.12*	-.05
	tytöt	.29**	.36**	.40**	.23**	.15	.03
	pojat	.11	.12	.21**	-.02	.15°	-.05
	<u>Matematiikka</u>						
	1. mittaus	.17**	.06	.06	.06	.19**	.10
	tytöt	.33**	.14	.23*	.14	.18°	.12
	pojat	.07	.02	-.04	.01	.17*	.06
	2. mittaus	.15*	.08	.07	.11°	.20**	.11°
tytöt	.20*	.22*	.09	.13	.18°	.09	
pojat	.12	-.01	.07	.09	.21**	.13°	
3. mittaus	.12*	.06	.02	.08	.21**	.18**	
tytöt	.23*	.21*	.19*	.20*	.25**	.28**	
pojat	.07	-.03	-.08	.02	.19*	.13°	

° $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, kaksisuuntainen testaus

4.6 Oppijaminäkuvaryhmät

Tutkimuksessa lähestyttiin oppijaminäkuvaan myös henkilökeskeisestä näkökulmasta. Menetelmänä käytettiin klusterianalyysia. Tavoitteena oli selvittää, voidaanko lapset jakaa oppijaminäkuvan ja koulutaitojen perusteella toisistaan eroaviin ryhmiin.

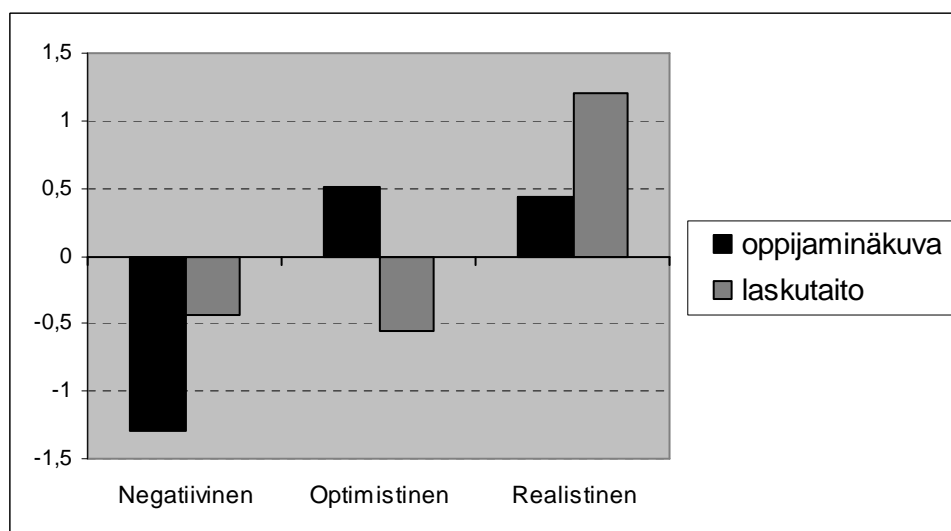
Analyysi suoritettiin seuraavalla tavalla: Oppijaminäkuva- ja koulutaitomuuttujat standardoitiin, jotta erot variansseissa eivät vaikuttaisi klusterianalyysin tuloksiin. Standardoidut arvot pakotettiin välille -2.5–2.5, sillä klusterianalyysi on herkkä poikkeaville arvoille (Rytönen ym., 2007). Tämän jälkeen luotiin uusi tiedosto, jossa 1., 2. ja 3. mittauskerran havainnot järjestettiin peräkkäin siten, että jokaisen lapsen havainnot eri mittauskerroilta kuuluivat ikään

kuin eri henkilölle. Hierarkkinen klusterianalyysi suoritettiin Between-Groups -linkitysmenetelmällä siten, että klustereiden määrää ei etukäteen rajoitettu. Luonnollisesti muodostuvien klustereiden määrää arvioitiin agglomeraatiotaulukon sekä dendogrammin avulla. Tämän jälkeen suoritettiin K-means klusterianalyysi, joka tuotti tulkinallisesti mielekkään tuloksen dendogrammin ehdottamalla kolmen klusterin ratkaisulla sekä matematiikan että lukutaidon kohdalla. Klusterianalyysillä saadut ryhmät nimettiin *negatiiviseksi*, *realistiseksi* ja *optimistiseksi*. Tämän jälkeen aineisto järjestettiin taas uudelleen siten, että 1., 2. ja 3. mittauskerran klusteriryhmät olivat jokaisen lapsen kohdalla taas peräkkäin.

4.6.1 Matematiikan oppijaminäkuvaryhmät

Matematiikan oppijaminäkuvaryhmistä *negatiivisessa* ryhmässä laskutaito oli keskiarvoa huonompi ja oppijaminäkuva sitäkin negatiivisempi. *Optimistisessa* ryhmässä laskutaito oli keskiarvoa huonompi, mutta oppijaminäkuva positiivinen. *Realistisessa* ryhmässä oppijaminäkuva ja taito olivat keskiarvoa positiivisempia (Kuvio 2).

Matematiikan oppijaminäkuvaryhmien tunnusluvut on esitetty taulukossa 9. *Optimistinen* ryhmä oli suurin kaikkina mittausajankohtina ja *negatiivinen* ryhmä pienin, joskin *negatiivisen* ja *realistisen* ryhmän kokoero oli pieni.



Kuvio 2. Matematiikan ja laskutehtävien oppijaminäkuvan ja laskutaidon perusteella muodostetut oppijaminäkuvaryhmät.

Taulukko 9. Matematiikan oppijaminäkuvyryhmien koot (n), suhteelliset osuudet (%), keskiarvot (Ka) ja keskihajonnat (Kh).

Mittauskerta		Negatiivinen			Realistinen			Optimistinen		
		1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.
	n	72	88	64	74	94	83	140	105	137
	%	25 %	31 %	23 %	26 %	33 %	29 %	49 %	37 %	48 %
Oppija- minäkuva	Ka	-1.42	-1.11	-1.38	0.38	0.48	0.41	0.53	0.57	0.43
	Kh	0.80	0.70	0.67	0.55	0.49	0.60	0.40	0.38	0.51
Laskutaito	Ka	-0.33	-0.47	-0.48	1.31	1.15	1.24	-0.50	-0.63	-0.53
	Kh	0.72	0.61	0.73	0.71	0.73	0.56	0.54	0.41	0.56

Ryhmien välisiä eroja laskutaidossa ja oppijaminäkuvasa tutkittiin ensin Kruskal-Wallis testillä. Ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi jokaisella mittauskerralla sekä oppijaminäkuvan (1. mittaus: $\chi^2 = 168.20$, $p < .001$; 2. mittaus: $\chi^2 = 184.66$, $p < .001$; 3. mittaus: $\chi^2 = 148.06$, $p < .001$) että laskutaidon (1. mittaus: $\chi^2 = 162.89$, $p < .001$; 2. mittaus: $\chi^2 = 181.70$, $p < .001$; 3. mittaus: $\chi^2 = 172.31$, $p < .001$) suhteen.

Parittaiset vertailut Mann-Whitneyn U -testillä osoittivat, että ero oppijaminäkuvienvälillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä jokaisella mittauskerralla *negatiivisten* ja *realististen* sekä *negatiivisten* ja *optimististen* ryhmien välillä. *Realististen* ja *optimististen* ryhmät eivät eronneet toisistaan oppijaminäkuvan perusteella tilastollisesti merkitsevästi. Laskutaidon perusteella toisistaan erosivat *negatiivinen* ja *realistinen* sekä *realistinen* ja *optimistinen* ryhmä jokaisella mittauskerralla. *Negatiivinen* ja *optimistinen* ryhmä eivät eronneet laskutaidon perusteella (Taulukko 10).

Taulukko 10. Mann-Whitneyn U -testin U -arvot matematiikan oppijaminäkuvyryhmien välillä.

	U (1. mittaus)	U (2. mittaus)	U (3. mittaus)
<u>Oppijaminäkuva</u>			
Negatiivinen – Realistinen	182.00***	211.00***	123.00***
Negatiivinen – Optimistinen	0.00***	0.00***	0.00***
Realistinen – Optimistinen	4431.00	4575.50	5680.00
<u>Laskutaito</u>			
Negatiivinen – Realistinen	182.00***	313.50***	107.40***
Negatiivinen – Optimistinen	4374.00	4032.50	4228.50
Realistinen – Optimistinen	0.00***	0.00***	0.00***

*** $p < .001$

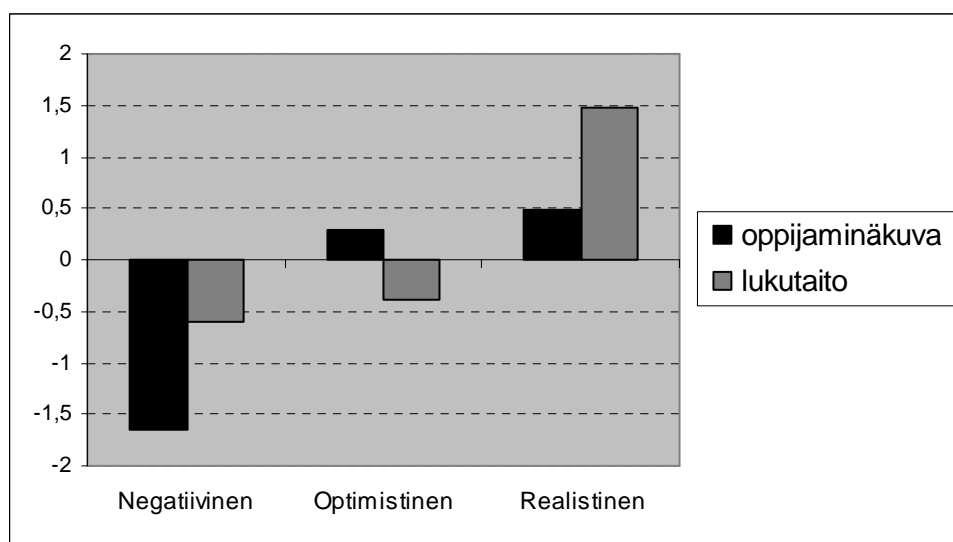
Sukupuolieroja ryhmiin kuulumisen suhteen tutkittiin ristiintaulukoimalla lapsen sukupuoli ja oppijaminäkuvyryhmä. Ainoastaan kolmannella mittauskerralla havaittiin tilastollisesti merkitseviä sukupuolieroja ($\chi^2[2, n = 284] = 8.19$, $p < .05$). Jäännöstarkastelut osoittivat, että tytöt olivat

yliedustettuina *negatiivisessa* ryhmässä (54.7 %, sovitettu standardoitu jäännös = 2.8) ja pojat ylliedustettuina *optimistisessa* ryhmässä (53.2 %, sovitettu standardoitu jäännös = 2.1).

4.6.2 Lukemisen oppijaminäkuvaryhmät

Lukemisen oppijaminäkuvaryhmistä *negatiivisessa* ryhmässä lukutaito oli keskiarvoa huonompi ja oppijaminäkuva sitäkin negatiivisempi. *Optimistisessa* ryhmässä laskutaito oli keskiarvoa huonompi, mutta oppijaminäkuva positiivinen. *Realistisessa* ryhmässä oppijaminäkuva ja taito olivat keskiarvoa positiivisempia (Kuvio 3).

Lukemisen oppijaminäkuvaryhmien tunnusluvut on esitetty taulukossa 13. Taulukosta huomataan, että *optimistinen* ryhmä oli suurin kaikkina mittausajankohtina ja *negatiivinen* ryhmä pienin.



Kuvio 3. Lukemisen ja kirjoittamisen oppijaminäkuvan ja lukutaidon perusteella muodostetut oppijaminäkuvaryhmät.

Taulukko 13. Lukemisen oppijaminäkuvaryhmien koot (*n*), suhteelliset osuudet (%), keskiarvot (*Ka*) ja keskihajonnat (*Kh*).

Mittauskerta		Negatiivinen			Realistinen			Optimistinen		
		1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.
	<i>n</i>	50	52	42	53	72	69	178	163	173
	%	18 %	18 %	15 %	19 %	25 %	24 %	63 %	57 %	61 %
Oppija- minäkuva	<i>Ka</i>	-1.70	-1.66	-1.61	0.44	0.52	0.50	0.37	0.30	0.21
	<i>Kh</i>	0.69	0.45	0.64	0.53	0.65	0.66	0.58	0.62	0.72
Lukutaito	<i>Ka</i>	-0.37	-0.53	-0.98	1.88	1.56	1.05	-0.45	-0.52	-0.18
	<i>Kh</i>	0.44	0.49	0.99	0.55	0.63	0.52	0.17	0.33	0.54

Ryhmien välisiä eroja oppijaminäkuvassa ja laskutaidossa tutkittiin Kruskal-Wallis testillä. Ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi jokaisella mittauskerralla sekä oppijaminäkuvan (1. mittaus: $\chi^2 = 126.46$, $p < .001$; 2. mittaus: $\chi^2 = 140.53$, $p < .001$; 3. mittaus: $\chi^2 = 105.20$, $p < .001$) että lukutaidon (1. mittaus: $\chi^2 = 157.25$, $p < .001$; 2. mittaus: $\chi^2 = 150.46$, $p < .001$; 3. mittaus: $\chi^2 = 164.76$, $p < .001$) suhteen.

Parittaiset vertailut Mann-Whitneyn U-testillä osoittivat, että ero oppijaminäkuvien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä jokaisella mittauskerralla *negatiivisten* ja *realististen* sekä *negatiivisten* ja *optimististen* välillä. *Realistinen* ja *optimistinen* ryhmä eivät eronneet toisistaan oppijaminäkuvan suhteen ensimmäisellä mittauskerralla, mutta 2. ja 3. mittauskerralla ero oli tilastollisesti merkitsevä. Lukutaidon perusteella toisistaan erosivat *Negatiivinen* ja *realistinen* sekä *realistinen* ja *optimistinen* ryhmä jokaisella mittauskerralla. *Negatiivinen* ja *optimistinen* ryhmä erosivat toisistaan lukutaidon perusteella ainoastaan 3. mittauskerralla (Taulukko 14).

Taulukko 14. Mann-Whitneyn U-testin U-arvot lukemisen oppijaminäkuvaryhmien välillä.

	U (1. mittaus)	U (2. mittaus)	U (3. mittaus)
<u>Oppijaminäkuva</u>			
Negatiivinen – Realistinen	18.00***	6.00***	37.00***
Negatiivinen – Optimistinen	0.00***	0.00***	159.00***
Realistinen – Optimistinen	4268.00	4025.50**	4302.50***
<u>Laskutaito</u>			
Negatiivinen – Realistinen	37.50***	85.00***	40.00***
Negatiivinen – Optimistinen	4298.00	4145.00	1830.00***
Realistinen – Optimistinen	0.00***	3.00***	29.50***

** $p < .01$, *** $p < .001$

Sukupuolieroja ryhmiin kuulumisen suhteen tutkittiin jälleen ristiintaulukoimalla lapsen sukupuoli ja oppijaminäkuvaryhmä. Tulokset olivat tilastollisesti merkitseviä ensimmäisellä ($\chi^2[2, n = 281] = 15.04$, $p < .01$) ja toisella ($\chi^2[2, n = 287] = 16.97$, $p < .01$) mittauskerralla. Ensimmäisellä mittauskerralla pojat olivat yliedustettuina *optimistisessa* ryhmässä (66.5 %, sovitettu standardoitu jäännös = 3.2) ja tytöt yliedustettuina *realistisessa* ryhmässä (63.5 %, sovitettu standardoitu jäännös = 3.7). Myös toisella mittauskerralla pojat olivat yliedustettuina *optimistisessa* ryhmässä (69.3 %, sovitettu standardoitu jäännös = 3.6) ja tytöt yliedustettuina *realistisessa* ryhmässä (59.7 %, sovitettu standardoitu jäännös = 3.8). Kolmannella mittauskerralla tilastollisesti merkitseviä sukupuolieroja ryhmiin kuulumisessa ei havaittu.

4.6.3 Vanhemmuustylien yhteys oppijaminäkuvaryhmiin

Vanhemmuuden ulottuvuuksien yhteyttä matematiikan ja lukemisen oppijaminäkuvaryhmiin tutkittiin multinomiaalisen logistisen regression avulla.

Matematiikan oppijaminäkuvaryhmien kohdalla saatiin yksi merkitsevä tulos: *äitien psykologinen kontrolli* ennusti 3. mittauskerralla tyttöjen kuulumista optimistiseen ryhmään verrattuna realistiseen ryhmään ($\beta = 1.748$, $OR = 5.743$, $p < .05$).

Lukutaidon suhteen *isien behavioraalinen kontrolli* ennusti poikien kuulumista negatiiviseen ryhmään ensimmäisellä ($\beta = 2.315$, $OR = 10.123$, $p < .05$), toisella ($\beta = 2.508$, $OR = 12.286$, $p < .05$) ja kolmannella ($\beta = 3.183$, $OR = 24.108$, $p < .05$) mittauskerralla, kun vertailuryhmänä oli realistinen ryhmä. *Isien behavioraalinen kontrolli* ennusti myös poikien kuulumista optimistiseen ryhmään ensimmäisellä ($\beta = 1.903$, $OR = 6.708$, $p < .05$), toisella ($\beta = 2.010$, $OR = 7.464$, $p < .05$) ja kolmannella ($\beta = 2.371$, $OR = 10.707$, $p < .05$) mittauskerralla, kun vertailuryhmänä oli realistinen ryhmä. *Isien psykologinen kontrolli* ennusti 2. mittauskerralla tyttöjen pienempää todennäköisyyttä kuulua negatiiviseen ryhmään verrattuna realistiseen ryhmään ($\beta = -3.120$, $OR = .044$, $p < .01$). *Äitien vastaanottavaisuus* ennusti 3. mittauskerralla tyttöjen todennäköisyyttä kuulua realistiseen ryhmään verrattuna optimistiseen ryhmään ($\beta = 1.981$, $OR = 4.030$, $p < .05$). *Äitien psykologinen kontrolli* ennusti 3. mittauskerralla tyttöjen kuulumista negatiiviseen ryhmään verrattuna realistiseen ryhmään ($\beta = 2.408$, $OR = 11.110$, $p < .05$).

5. POHDINTA

Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita erilaisten vanhemmuustyylien, lasten oppijaminäkuvien ja koulutaitojen välisistä yhteyksistä. Tutkimuksessa selvitettiin, ovatko vanhemmuuden eri ulottuvuudet tai niiden interaktiot yhteydessä lasten oppijaminäkuviin ja koulutaitoihin. Lisäksi oltiin kiinnostuneita äitien ja isien välisistä eroista vanhemmuustyyliessä sekä sukupuolieroista oppijaminäkuviissa ja koulutaidoissa. Tutkimuksessa selvitettiin myös, ovatko lasten oppijaminäkuvat ja koulutaidot yhteydessä toisiinsa, sekä sitä, minkälaisia alaryhmiä voidaan muodostaa lasten oppijaminäkuvien ja koulutaitojen perusteella.

5.1 Äitien ja isien vanhemmuustyylit

Tutkimuksessa selvitettiin aluksi, eroavatko äidit ja isät vanhemmuustyylien suhteen. Eroja tarkasteltiin kolmen vanhemmuuden ulottuvuuden, vastaanottavaisuuden, behavioraalisen kontrollin ja psykologisen kontrollin suhteen. Yleisesti ottaen äitien ja isien vanhemmuustyylit olivat *auktoritatiivisia*, sillä sekä äideillä että isillä vastaanottavaisuus ja behavioraalinen kontrolli saivat korkeampia arvoja kuin psykologinen kontrolli. Auktoritatiivisen vanhemmuustyylin on aikaisemmassa kirjallisuudessa määritelty olevan sekä vastaanottavaista että demokraattisella tavalla kontrolloivaa (ks. esim. Maccoby & Martin, 1983).

Aikaisemman kirjallisuuden perusteella asetetut hypoteesit ollettivat äitien olevan isiä auktoritatiivisempia ja isien olevan äitejä autoritaarisempia (Aunola ym., 1999; Aunola ym., 2001; Barnett ym., 2008; Hopkins & Klein, 1993). Kun tutkimuksessa vertailtiin äitejä ja isiä, äitien havaittiin olevan isiä vastaanottavaisempia, kun taas isät olivat äitejä enemmän psykologisesti kontrolloivia. Behavioraalisisessa kontrollissa sen sijaan eroja ei havaittu äitien ja isien välillä. Näin ollen tulokset tukivat asetettuja hypoteeseja osittain. *Auktoritatiiviseen* vanhemmuustyyliin on aiemmin yhdistetty sekä vastaanottavaisuus että myönteinen, lasta tukeva behavioraalinen kontrolli (Maccoby & Martin, 1983). *Autoritaariseen* vanhemmuustyyliin on sen sijaan liitetty vähäinen vastaanottavaisuus ja korkea behavioraalinen sekä psykologinen kontrolli (Baumrind, 1991; Darling, 1999; Maccoby & Martin, 1983). Äitien isiä korkeampi vastaanottavaisuus tuki käsitystä siitä, että äidit olisivat isiä auktoritatiivisempia ja lapsikeskeisempiä. Toisaalta, isien äitejä matalampi vastaanottavaisuus ja korkeampi psykologinen kontrolli tukivat käsitystä siitä, että isät olisivat äitejä autoritaarisempia. Tutkimusten mukaan äidit esimerkiksi viettävät isiä enemmän aikaa lastensa seurassa (Maccoby, 1998; McHale ym., 2003; Metsäpelto, 2003), mikä

saattaa näkyä vanhemmuudessa huolehtivaisuutena ja vastaanottavaisuutena. Isien vähempi osallistuminen kodinhoitoon ja kasvatukseen saattaa taas heijastaa perinteisiä naisten ja miesten rooleihin liittyviä asenteita (Bulanda, 2004), mikä saattaa näkyä vanhemmuudessa autoritaarisuutena. Miehet myös arvostavat naisia enemmän valtaan liittyviä arvoja (Aunola ym., 2001) ja kontrolloivat lapsiaan enemmän kuin äidit (Brody, 1999; Lytton & Romney, 1991). Tässä tutkimuksessa vanhemmat arvioivat itse omia vanhemmuustyylejään, mutta aikaisemman tutkimuksen mukaan myös lapset kokevat äitinsä ja isänsä eri tavoin (McHale ym., 2003). Kognitiivisen ja sosiaalisen oppimisteorian mukaan nämä käsitykset vaikuttavat esimerkiksi siihen, minkälainen käsitys lapselle muodostuu sukupuolirooleista (McHale ym., 2003).

5.2 Vanhemmuustyylien rooli lasten oppijaminäkuviissa ja koulutaidoissa

Seuraavaksi tutkimuksessa tarkasteltiin vanhemmuustyylien yhteyksiä lasten oppiainekohtaisiin oppijaminäkuviin ja koulutaitoihin. Vanhemmuustyylin käsitteellä tarkoitetaan vanhempien asenteita, näkemyksiä lapsen kasvatuksesta sekä vanhempien vuorovaikutustapoja (Aunola, 2000, 2005; Darling & Steinberg, 1993), ja sen voidaan ajatella olevan vanhemmuuden hierarkian ylin taso (Holden & Miller, 1999). Vanhemmuustyylien vaikutus lapsen arjessa tapahtuu kasvatusarvojen, kasvatusasenteiden ja toiminnan kautta (Kuvio 1). Vanhemmuustyyliä tarkasteltiin tässä tutkimuksessa kolmen vanhemmuuden ulottuvuuden, vastaanottavaisuuden, behavioraalisen kontrollin ja psykologisen kontrollin sekä niiden interaktioiden kautta. Aikaisemmassa tutkimuksessa on havaittu, että vanhemmuustyyli on yhteydessä lapsen minäkuvaan (ks. esim. Maccoby & Martin, 1983), jolla tarkoitetaan ihmisen käsitystä itsestään, ominaisuuksistaan ja kyvyistään (Aho & Laine, 1997). Vanhemmuustyylien on havaittu olevan yhteydessä myös lasten koulutaitoihin (ks. esim. Baumrind, 1991; Steinberg ym., 1994).

Tulokset tukivat aikaisemman kirjallisuuden perusteella asetettuja hypoteeseja osittain. *Auktoritatiivisella* vanhemmuustyyllillä odotettiin olevan kaikkein myönteisin vaikutus minäkuvaan (Baumrind, 1991; Buri ym., 1988; Coplan ym., 2004; Lamborn ym., 1991; Maccoby & Martin, 1983) ja koulutaitoihin (Baumrind, 1991; Lamborn ym., 1991; Steinberg ym., 1994) muihin vanhemmuustyyliin verrattuna. Vanhemmuustyylien ulottuvuuksista *äitien vastaanottavaisuuden* havaittiin olevan positiivisesti yhteydessä tyttöjen oppiainekohtaisiin oppijaminäkuviin lukemisen ja matematiikan alueilla. Vastaanottavaisuuden positiivinen yhteys oppijaminäkuvaan tukee aikaisemman tutkimuksen tuloksia (Baumrind, 1991; Buri ym., 1988;

Lamborn ym., 1991; Maccoby & Martin, 1983). Vastaanottavaisuus on aikaisemmassa kirjallisuudessa määritelty kannustavuudeksi, lämpimyydeksi ja avoimuudeksi, ja sen on havaittu edistävän lapsen myönteistä suhtautumista itseensä ja korkeaa itsetuntoa (Dekovic & Meeus, 1997; Sears, 1970). Interaktioita tutkittaessa huomattiin myös, että äitien *auktoritatiivisella* vanhemmuudella oli positiivinen yhteys tyttöjen matematiikan oppijaminäkuvaan sekä tyttöjen laskutaitoon ensimmäisen luokan syksyllä. Nämä tulokset yhdessä tukevat sitä käsitystä, että auktoritatiivisella vanhemmuudella on myönteisiä vaikutuksia sekä lasten koulutaitoihin että itsetuntoon ja akateemiseen minäkuvaan. Auktoritatiiviset vanhemmat ovat kontrolloivia ja vaativia, mutta samalla emotionaalisesti lämpimiä, vastaanottavaisia ja hyväksyviä (Aunola, 2005; Baumrind, 1966; Leinonen, 2004; Maccoby & Martin, 1983). He antavat palautetta lapsen menestymisestä, ohjaavat ja valvovat lapsen edistymistä, mutta sallivat lapselle myös itsenäisyyttä (Leinonen, 2004). Tämänkaltainen positiivinen vanhemmuus saattaa luoda lapsen ja vanhemman välille positiivisen vuorovaikutusilmapiirin, jossa lapsen suhtaudutaan myönteisesti, häntä kannustetaan ja ohjataan. Ei ole yllättävää, että lapseensa hyväksyvästi ja lämpimästi, mutta kuitenkin vaativasti ja kannustavasti suhtautuvat vanhemmat saavat lapsensa tuntemaan itsensä hyväksi ja tärkeäksi. Auktoritatiivisen vanhemmuuden ja koulutaitojen välisen yhteyden onkin havaittu välittyvän esimerkiksi lapsen autonomisuuden sekä positiivisten, itseä koskevien asenteiden ja uskomusten kautta (Steinberg ym., 1989). On myös mielenkiintoista, että nämä yhteydet havaittiin ainoastaan äitien ja tyttöjen välillä. Äitien ja tyttärien suhde saattaakin olla erilainen verrattuna muihin vanhempi–lapsi-suhteisiin: esimerkiksi Steinbergin (1987) mukaan äitien ja tyttärien välinen suhde on vanhempi–lapsi-suhteista kaikkein intensiivisin.

Aikaisemman kirjallisuuden perusteella odotettiin myös, että *autoritaarisella* vanhemmuustyylillä olisi negatiivinen yhteys lasten oppijaminäkuviin (Buri ym., 1988; Coplan ym., 2004; Lamborn ym., 1991; Maccoby & Martin, 1983) ja koulutaitoihin (Baumrind, 1991; Conger ym., 1995; Dornbusch ym., 1987). *Behavioraalinen kontrolli* on liitetty aikaisemmissa teorioissa sekä autoritaariseen että auktoritatiiviseen vanhemmuustyyliin: yhdistettynä vastaanottavaisuuteen sen on katsottu muodostavan *auktoritatiivisen* vanhemmuustyylin (ks. esim. Maccoby & Martin, 1983), kun taas yhdistettynä vähäiseen vastaanottavaisuuteen ja psykologiseen kontrolliin sen on katsottu muodostavan *autoritaarisen* vanhemmuustyylin (Aunola, 2005; Darling, 1999; Maccoby & Martin, 1983). Tässä tutkimuksessa havaittiin, että *isien behavioraalinen kontrolli* yksittäisenä ulottuvuutena oli positiivisesti yhteydessä poikien matematiikan oppijaminäkuvaan ensimmäisen luokan syksyllä, mutta negatiivisesti yhteydessä poikien lukutaitoon. Behavioraalisen kontrollin positiivinen yhteys poikien oppijaminäkuvaan tukee käsitystä siitä, että se olisi lasta myönteisellä tavalla tukevaa vaativuutta (Metsäpelto &

Pulkkinen, 2004). Esimerkiksi Coopersmith (1967) on aikaisemmin havainnut, että isien käyttämä kontrolli oli positiivisesti yhteydessä poikien itsetuntoon. Tässä tutkimuksessa behavioraalista kontrollia mittaavat vanhempien asenteen liittyivät kuitenkin enemmän aikuiskeskiseen kuin lapsikeskeiseen kasvatukseen (Pulkkinen ym., 2000). Tämä taas saattaa olla osittain syynä siihen, että behavioraalilla kontrollilla havaittiin olevan negatiivinen yhteys poikien lukutaitoon. Behavioraalisen kontrollin yhteys lasten koulutaitoihin ja oppijaminäkuviin saattaa riippua vanhempien samanaikaisesta vastaanottavuudesta. On myös havaittu, että vanhempien kontrolli on positiivisesti yhteydessä lapsen suoriutumiseen vain, jos se on kohtuullista (Roberts, 1986).

Tutkimuksessa havaittiin myös, että *äitien psykologisella kontrollilla* oli negatiivinen yhteys tyttöjen lukutaitoon. Tulos oli odotusten mukainen, sillä autoritaarisella vanhemmuudella ja siihen liittyvällä psykologisella kontrollilla on havaittu olevan negatiivinen yhteys lasten koulutaitoihin (Barber, 2002; Pomerantz & Eaton, 2001). Lapset, joiden vanhemmat ovat psykologisesti kontrolloivia, eivät välttämättä saa positiivista palautetta osaamisestaan. Sen sijaan psykologisesti kontrolloivat vanhemmat saattavat olla liian vaativia ja kontrolloivia, mikä saattaa vaikuttaa negatiivisesti esimerkiksi lapsen motivaatioon (Deci & Ryan, 1987; Ginsburg & Bronstein, 1993) ja sitä kautta koulutaitoihin. Toisaalta, on mahdollista, että yhteys toimii myös toiseen suuntaan: lapsen heikko koulumenestys saattaa lisätä vanhempien psykologista kontrollia. Jos lapsi menestyy koulussa heikosti, vanhemmat saattavat esimerkiksi murehtia enemmän, minkä on havaittu olevan positiivisesti yhteydessä psykologisen kontrollin käyttöön (Pomerantz & Eaton, 2001).

Interaktioita tutkittaessa havaittiin, että *äitien autoritaarinen vanhemmuus* oli negatiivisesti yhteydessä sekä tyttöjen laskutaitoon että tyttöjen matematiikan oppijaminäkuvaan ensimmäisen luokan syksyllä. Myös nämä tulokset tukivat käsitystä siitä, että autoritaarisen vanhemmuustyylin yhteydet minäkuvaan ja itsetuntoon sekä koulutaitoihin ovat negatiivisia. Autoritaarista vanhemmuutta kuvaavat vastaanottavuuden puute sekä korkea behavioraalinen ja psykologinen kontrolli (Baumrind, 1966; Darling, 1999). Tämänkaltaisen vanhemmuus saattaa luoda negatiivisen vuorovaikutusilmapiirin, jossa lapsen yksilöllisyyttä ei kunnioiteta, mutta vaatimukset lasta kohtaan ovat kuitenkin korkealla. Koska läheisillä ihmisillä on suuri vaikutus lapsen minäkuvan muotoutumiselle (Harter, 1998), on ymmärrettävää, että tämänkaltaisen negatiivinen vanhemmuus ei edistä lapsen positiivisen minäkuvan kehittymistä.

Tutkimuksessa havaittiin lisäksi, että *isien psykologinen kontrolli* oli positiivisesti yhteydessä tyttöjen lukemisen ja kirjoittamisen oppijaminäkuvaan sekä poikien matematiikan ja laskutehtävien oppijaminäkuvaan ensimmäisen luokan syksyllä. Nämä yhteydet eivät tukeneet aikaisempien tutkimusten tuloksia. Psykologista kontrollia on kuvattu manipuloiivaksi ja syyllistäväksi, ja aikaisemman tutkimuksen mukaan se on negatiivisesti yhteydessä muun muassa

lapsen yksilöitymiseen, koulumenestykseen (Barber, 1996, 2002) ja oppijaminäkuvaan (Coplan ym., 2004). On mahdollista, että psykologiseen kontrolliin liittyvä vanhemman syyllistävyys saa lapsen esimerkiksi yrittämään enemmän, mikä voi joko itsessään tai paremman koulumenestyksen kautta vaikuttaa oppijaminäkuvaan positiivisesti. Aikaisemman tutkimuksen mukaan nuoret lapset saattavat esimerkiksi yhdistää kovan yrittämisen osaamiseen (Nicholls, 1978). Toisaalta, vanhemmuustyylien yhteyksiä minäkuvaan on usein tutkittu lasten yleisen minäkuvan ja itsetunnon tasolla, eikä oppiainekohtaisten oppijaminäkuvien tasolla kuten tässä tutkimuksessa. Tämä ero mittausostasossa saattaa olla osasyynä tutkimustulosten eroavaisuuksiin. Lisäksi tämän tutkimuksen lapset olivat melko nuoria, esikouluikäisiä ja juuri koulunsa aloittaneita, kun taas monissa aikaisemmissa tutkimuksissa on tutkittu hieman vanhempia lapsia ja nuoria. On havaittu, että vanhemmat käyttävät enemmän psykologista kontrollia nuorempien kuin vanhempien lasten kohdalla (Barber, 2002), mikä saattoi myös vaikuttaa tämän tutkimuksen aikaisemmasta eroaviin tuloksiin.

Monet edellä olevista yhteyksistä havaittiin ainoastaan yhdellä mittauskerralla, ensimmäisen luokan syksyllä. Tämä antaa aihetta epäillä, että vanhemmuustyylin vaikutus lapsen oppijaminäkuvaan on riippuvainen ajankohdasta. Kouluun siirtyminen on lapselle suuri askel, jossa vanhempien myönteisellä suhtautumisella ja tuella on erityisen suuri merkitys (Hamner & Turner, 1990). Toisaalta, jos vanhemmat eivät ole vastaanottavia, vaan syyllistäviä ja aikuiskeskeisiä kasvatuksessaan, tämä saattaa vaikuttaa lapsen minäkuvaan negatiivisesti tässä herkässä siirtymävaiheessa.

5.3 Lapsen sukupuolen ja oppijaminäkuvan yhteys koulutaitoihin

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös sukupuolieroja lasten oppijaminäkuville ja koulutaidoissa. *Oppijaminäkuvan* suhteen tutkimuksen tulokset tukivat osittain aikaisemman kirjallisuuden perusteella asetettuja hypoteeseja. Matematiikassa poikien oppijaminäkuvan havaittiin olevan tyttöjen oppijaminäkuva korkeampi jokaisella mittauskerralla, mikä oli odotusten mukainen tulos (ks. esim. Wigfield ym., 1997). Sen sijaan lukemisen ja kirjoittamisen oppijaminäkuville sukupuolieroja ei havaittu, vaikka tyttöjen oppijaminäkuvan odotettiin olevan poikien oppijaminäkuva korkeampi (ks. esim. Wigfield ym., 1997).

Koulutaitojen suhteen tutkimuksen tulokset tukivat asetettuja hypoteeseja, joiden mukaan laskutaidossa sukupuolieroja ei odotettu löytyvän (ks. esim. Spelke, 2005), mutta lukutaidossa tyttöjen odotettiin olevan poikia parempia (ks. esim. Logan & Johnston, 2009). Lukutaidossa

tyttöjen siis havaittiin olevan poikia parempia jokaisella mittauskerralla, mutta laskutaidossa sukupuolieroja ei esiintynyt. Tutkimuksen perusteella vaikutti myös siltä, että tytöt oppivat lukemaan poikia aikaisemmin, mikä saattaa osittain selittää eroja lukutaidossa tässä iässä. Vielä ensimmäisen luokan syksyllä poikia, jotka eivät osanneet lukea, oli enemmän kuin lukutaidottomia tyttöjä. Kun tutkittiin ainoastaan niitä lapsia, jotka osasivat jo lukea, eroja tyttöjen ja poikien väliltä lukutaidossa ei kuitenkaan löytynyt.

Tyttöjen poikia parempaan lukutaitoon saattaa vaikuttaa esimerkiksi se, että tytöt oppivat lukemaan poikia aiemmin (Browne, 2001). Tyttöillä on myös positiivisempi asenne lukemista ja kirjoittamista kohtaan ja tytöt lukevat poikia enemmän (Browne, 2001; Coles & Hall, 2002; Logan & Johnston, 2009). Tytöt ovat poikia kiinnostuneempia lukemisesta ja tyttöjen myös odotetaan suuntautuvan poikia enemmän lukemiseen ja kirjoittamiseen (Browne, 2001).

Aikaisemmassa tutkimuksessa on havaittu, että pojilla on korkeampi oppijaminäkuva matematiikassa (ks. esim. Wigfield ym., 1997). Tämän tutkimuksen tulokset olivat siis yhdenmukaisia aikaisemman kirjallisuuden kanssa matematiikan oppijaminäkuvan suhteen. On mielenkiintoista, että poikien oppijaminäkuva oli tyttöjen oppijaminäkuvaa korkeampi, vaikka todellisia eroja laskutaidossa tyttöjen ja poikien välillä ei löytynyt tässä tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa siis siltä, että joko tytöt aliarvioivat kykyjään matematiikassa jo esikouluiässä tai pojat yliarvioivat omiaan. Toisaalta on mahdollista, että tytöt ovat poikia realistisempia matemaattisten taitojen arvioinnissa. Tässä tutkimuksessa lapsia pyydettiin arvioimaan taitojaan suhteessa luokkatovereihin, joten kysymyksen asetelusta ei selviä, kokevatko tytöt olevansa nimenomaan poikia huonompia tai pojat tyttöjä parempia. Poikien korkeampaan oppijaminäkuvaan matematiikassa saattaa vaikuttaa esimerkiksi stereotyyppinen ajattelu. Matematiikkaa on ainakin pidetty perinteisesti 'maskuliinisena' alana, kun taas lukemista on pidetty 'feminiinisena' (Archer & Freedman, 1989). Vaikka oppilaat yhä enenevässä määrin hylkäävät ilmiselvän stereotyyppisen ajattelun (Archer & Macrae, 1991; Whitehead, 1996), ympäristön vinoutuneet ajattelumallit saattavat silti vaikuttaa tyttöjen ja poikien arvioihin omista taidoistaan (Correll, 2001). On esimerkiksi havaittu, että sukupuolistereotyytiat aiheuttavat matematiikkaan liittyvää ahdistusta tytöillä (Lefevre, Kulak, & Heymans 1992; Spencer, Steele, & Quinn, 1999). Toisaalta, poikien kouluaineisiin liittyvien sukupuolistereotyypioiden on havaittu olevan vahvempia kuin tyttöjen (Whitehead, 1996). On myös havaittu, että tytöt häpeävät tekemiään virheitä enemmän kuin pojat (Lewis, Alessandri, & Sullivan, 1992), tyttöjen odotukset menestyksestä ovat poikia odotuksia alemmat ja että tytöt pitävät epäonnistumista omana syynään useammin kuin pojat (Dweck, Goetz, & Strauss, 1980). Myös vanhempien asenteilla on suuri merkitys lapsen käsitykselle omista kyvyistään – tutkimusten mukaan ne vaikuttavat lasten

oppijaminäkuvaan (Herbert & Stipek, 2005), jopa enemmän kuin itse koulutaidot (Frome & Eccles, 1998; Parsons, Adler, & Kaczala, 1982). Vanhemmat esimerkiksi uskovat, että tyttöjen pitää ponnistella matematiikassa enemmän kuin poikien (Frome & Eccles, 1998; Parsons ym., 1982). Oppijaminäkuva on merkityksellinen esimerkiksi lapsen motivaation ja ponnistelun kannalta (Deci & Ryan, 1992; Harter, 1992), ja se vaikuttaa lapsen kiinnostuneisuuteen sekä siihen, kuinka paljon lapsi ponnistelee oppimisen eteen (Bouffard ym., 2003). Lapset, joilla on positiivinen minäkuva, tuntevat itsensä taitaviksi ja arvostetuiksi, ja ovat valmiita kohtaamaan haasteita (Swayze, 1980). Tyttöjä olisikin tärkeää kannustaa matematiikan opiskelussa, sillä tutkimuksissa on havaittu tyttöjen asenteiden vaikuttavan muun muassa jatko-opiskeluun ja ammatinvalintaan (Betz & Hackett, 1981; Lefevre ym., 1992).

Aikaisemmassa tutkimuksessa on myös havaittu, että tytöillä on korkeampi oppijaminäkuva lukemisessa kuin pojilla (ks. esim. Wigfield ym., 1997). Tässä tutkimuksessa eroa lukemisen ja kirjoittamisen oppijaminäkuvasa tyttöjen ja poikien välillä ei kuitenkaan havaittu. On mielenkiintoista, että tytöt olivat odotusten mukaisesti poikia parempia lukemisessa, mutta lukutaitoon liittyvässä oppijaminäkuvasa eroja sukupuolten väliltä ei kuitenkaan löytynyt. Vastaavan tuloksen saivat myös Herbert ja Stipek (2005), jotka havaitsivat eron tyttöjen ja poikien lukutaidossa, mutta eivät lukemisen oppijaminäkuvasa. Tämä viittaa siihen, että tytöt ovat joko poikia realistisempia tai aliarvioivat kykyjään lukemisessa, tai sitten pojat yliarvioivat omaa lukutaitoaan. Kyse saattaa olla esimerkiksi tyttöjen yleisestä taipumuksesta olla vaatimattomia tai aliarvioida kykyjään (Herbert & Stipek, 2005) sekä hävetä epäonnistumisestaan (Lewis, Alessandri, & Sullivan, 1992).

Seuraavaksi tutkimuksessa tarkasteltiin oppijaminäkuviin ja koulutaitojen yhteyttä. Aikaisemman tutkimuksen perusteella oppijaminäkuviin ja koulutaitojen välisen yhteyden odotettiin voimistuvan esikoulusta alakouluun siirryttäessä (ks. esim. Stipek & Mac Iver, 1989) ja tämän tutkimuksen tulokset tukivat asetettua hypoteesia. Lasten oppijaminäkuviin ja niihin liittyvien koulutaitojen yhteydet olivat voimakkaampia alakoulussa kuin esikoulussa, mikä viittaa siihen, että koulussa lapset oppivat aiempaa paremmin arvioimaan taitojaan. Koulussa lapsi oppii vertaamaan itseään muihin oppilaisiin (Alexander & Entwisle, 1988; Lepola, 2006; Phillips & Zigler, 1980) ja ymmärtämään saamaansa palautetta (Stipek, 1984; Stipek & Mac Iver, 1989; Wigfield & Eccles, 2000). Esimerkiksi ikä, kokemukset ja kognitiivisten taitojen kehitys vaikuttavat siihen, että lapset oppivat paremmin arvioimaan kykyjään ja erottamaan ne esimerkiksi motivaatiosta (Harter, 1998; Stipek & Mac Iver, 1989).

Tämän tutkimuksen perusteella ei voida kuitenkaan päätellä, onko oppijaminäkuva koulutaitojen syy vai seuraus. Aikaisempi lukemisen oppijaminäkuva oli yhteydessä myöhempään

lukutaitoon, mutta myös aiempi lukutaito oli yhteydessä myöhempään lukemisen oppijaminäkuvaan. Myös matematiikassa aikaisempi oppijaminäkuva oli jossain määrin yhteydessä myöhempään laskutaitoon, mutta myös aikaisempi laskutaito oli yhteydessä myöhempään oppijaminäkuvaan. Kyseessä saattaaakin olla vastavuoroinen suhde, jossa muutos toisessa aiheuttaa muutosta toisessa (Marsh, 1984; Purkey, 1970). Tässä tutkimuksessa oppijaminäkuvan ja koulutaitojen yhteyttä tutkittiin melko lyhyen aikavälin sisällä, esikoulun kevästä ensimmäisen luokan kevääseen. Asiaa olisikin tärkeää tutkia pitkittäistutkimuksella, jotta saataisiin tietoa oppijaminäkuvan ja koulutaitojen yhteyden kehittymisestä kouluikässä.

Tutkimuksessa havaittiin myös, että matematiikan ja lukemisen oppijaminäkuvat olivat jossain määrin eriytyneet lapsilla jo esikoulussa ja alakoulussa. Lukutaidon oppijaminäkuvan ja laskutaidon yhteydet olivat melko vähäisiä, ja matematiikan oppijaminäkuvan ja lukutaidon välillä yhteys oli vielä heikompi. Tämä viittaa siihen, että lapset osaavat jossain määrin arvioida taitojaan erikseen eri kouluaineissa jo esi- ja alakoulussa. Tällöin oppiainekohtaisen oppijaminäkuvien tutkiminen jo tässä iässä on perusteltua.

5.4 Oppijaminäkuvaryhmät

Tutkimuksessa selvitettiin myös, minkälaisia alaryhmiä lasten oppiainekohtaisten oppijaminäkuvien ja koulutaitojen perusteella voidaan muodostaa. Sekä matematiikan oppijaminäkuvan ja laskutaidon että lukemisen ja kirjoittamisen oppijaminäkuvan ja lukutaidon perusteella voitiin muodostaa *negatiivinen*, *optimistinen* ja *realistinen* ryhmä. Negatiivisissa ryhmissä oppijaminäkuvat olivat taitoja negatiivisempia, optimistisissa ryhmissä oppijaminäkuvat olivat positiivisia mutta taidot keskimääräistä heikompia ja realistisissa ryhmissä oppijaminäkuvat ja koulutaidot olivat keskimääräistä korkeampia.

Aikaisemman tutkimuksen perusteella optimistisen ryhmän odotettiin olevan kaikkein suurin ja negatiivisen kaikkein pienin (Rytkönen ym., 2007). Tutkimuksen tulokset tukivat tätä hypoteesia, sillä optimistinen ryhmä oli suurin kaikkina mittausajankohtina sekä matematiikan että lukemisen oppijaminäkuvaryhmien kohdalla. Tämä tukee myös käsitystä siitä, että pienten lasten oppijaminäkuva on epärealistisen positiivinen (Harter, 1999), eikä vastaa välttämättä oppilaan todellisia taitoja (Bouffard ym., 2003; Chapman & Tunmer, 1995). Ihmisten taipumus nähdä itsensä hieman realistista positiivisemmässä valossa on kuitenkin tärkeä ominaisuus toimintakyvyn kannalta (Coplan ym., 2004; Taylor & Brown, 1988). Tämä taipumus esimerkiksi edistää ihmisten onnellisuutta ja luovuutta (Taylor & Brown, 1988). Negatiivinen oppijaminäkuvaryhmä oli sekä

matematiikan että lukemisen oppijaminäkuvaryhmien kohdalla odotusten mukaisesti pienin kaikkina mittauskertoina, mutta negatiivisen ja realistisen ryhmän kokoero oli pieni.

Oppijaminäkuvaryhmiin kuulumisessa havaittiin myös sukupuolieroja tyttöjen ja poikien välillä. *Matematiikan oppijaminäkuvaryhmissä* havaittiin ero ensimmäisen luokan keväällä: tyttöjä oli odotettua enemmän negatiivisessa ryhmässä, kun taas poikia oli odotettua enemmän optimistisessä ryhmässä. Aikaisemmassa tutkimuksessa on havaittu, että poikien oppijaminäkuva matematiikassa on tyttöjen oppijaminäkuva positiivisempi (ks. esim. Eccles ym., 1993), ja vastaava tulos saatiin myös tässä tutkimuksessa. Sen sijaan *lukemisen oppijaminäkuvaryhmissä* havaittiin sukupuolieroja esikoulussa sekä ensimmäisen luokan syksyllä: pojat olivat yliedustettuina optimistisessä ryhmässä, kun taas tytöt olivat yliedustettuina realistisessä ryhmässä. Ensimmäisen luokan keväällä eroja ei enää havaittu. Aikaisemmassa tutkimuksessa on havaittu, että tyttöjen oppijaminäkuva äidinkielellä on joko poikien oppijakuva positiivisempi (ks. esim. Eccles ym., 1993) tai että tyttöjen ja poikien välillä eroa oppijaminäkuvasa ei ole (Herbert & Stipek, 2005). Toisaalta, on havaittu että tyttöjen lukutaito on poikien lukutaitoa parempi (Logan & Johnston, 2009; Mullis ym., 2003; Mullis ym., 2007). Tässä tutkimuksessa havaittiin aikaisemmin, että tytöt olivat poikia parempia lukemisessa, mutta oppijaminäkuvasa eroa ei ollut. Nämä tulokset yhdessä viittaavat siis siihen, että pojat ovat mahdollisesti ylioptimistisia lukutaitonsa suhteen ainakin esikouluiässä ja alakoulun alussa, kun taas tytöt suhtautuvat lukutaitoonsa realistisesti.

Tutkimuksessa selvitettiin myös, ennustavatko vanhemmuuden eri ulottuvuudet lasten kuulumista eri oppijaminäkuvaryhmiin. *Matematiikan oppijaminäkuvaryhmien suhteen ainoastaan äitien psykologinen kontrolli* ennusti tyttöjen kuulumista optimistiseen ryhmään ensimmäisen luokan keväällä, kun vertailuryhmänä oli realistinen ryhmä. Optimistinen ja realistinen ryhmä erosivat ainoastaan laskutaidon suhteen (Taulukko 10), mistä voidaan päätellä, että äitien psykologinen kontrolli liittyi nimenomaan eroon laskutaidossa ryhmien välillä: optimistisessä ryhmässä laskutaito oli heikompi kuin realistisessä ryhmässä. Tämä tulos tukee aikaisempia tutkimuksia, joiden mukaan psykologisella kontrollilla on negatiivinen yhteys koulutaitoihin (Barber, 2002; Pomerantz & Eaton, 2001).

Lukutaidon suhteen havaittiin, että mitä korkeampaa *isien behavioraalinen kontrolli* oli, sitä todennäköisemmin pojat kuuluivat joko negatiiviseen tai optimistiseen ryhmään jokaisella mittauskerralla, kun vertailuryhmänä oli realistinen ryhmä. Todennäköisyys kuulua negatiiviseen ryhmään oli lisäksi suurempi kuin todennäköisyys kuulua optimistiseen ryhmään. Negatiivisessa ja optimistisessä ryhmässä lukutaito oli heikompi verrattuna realistiseen ryhmään, ja näissä ryhmissä myös oppijaminäkuva oli matalampi ensimmäisen luokan mittauskerroilla (Kuvio 3). Tämä viittaa

siihen, että isien behavioraalisen kontrollin vaikutus poikien lukemisen oppijaminäkuvaan ja lukutaitoon ei ole myönteinen. Tässä tutkimuksessa havaittiin aikaisemmin, että isien behavioraalisella kontrollilla oli negatiivinen yhteys poikien lukutaitoon, mutta oppijaminäkuvaryhmien kautta tarkasteltuna huomataan, että behavioraalinen kontrolli saattaa olla negatiivisesti yhteydessä myös poikien lukemisen oppijaminäkuvaan. Tässä tutkimuksessa käytetty behavioraalisen kontrollin muuttuja viittasi kuitenkin enemmän aikuiskeskiseen kuin lapsikeskeiseen vanhemmuuteen (Pulkkinen ym., 2000), mikä sellaisenaan, ilman samanaikaista vastaanottavaisuutta, saattaa muistuttaa autoritaarista vanhemmuutta, jolla on havaittu olevan yhteyksiä heikompiin koulutaitoihin (ks. esim. Baumrind, 1991) ja negatiiviseen minäkuvaan (ks. esim. Maccoby & Martin, 1983).

Lukutaidon suhteen havaittiin myös, että mitä korkeampaa oli *isien psykologinen kontrolli*, sitä todennäköisemmin tytöt kuuluivat negatiiviseen kuin realistiseen ryhmään ensimmäisen luokan syksyllä. Vastaavasti *äitien psykologinen kontrolli* ennusti tyttöjen kuulumista negatiiviseen ryhmään ensimmäisen luokan keväällä, kun verrattiin realistiseen ryhmään. Nämä tulokset tukevat aikaisempien tutkimusten tuloksia, joiden mukaan psykologisella kontrollilla on negatiivinen yhteys sekä lasten koulutaitoihin (Barber, 2002; Pomerantz & Eaton, 2001) että minäkuvaan (Coplan ym., 2004). Lisäksi havaittiin, että mitä korkeampaa *äitien vastaanottavaisuus* oli, sitä todennäköisemmin tytöt kuuluivat realistiseen ryhmään ensimmäisen luokan keväällä, kun vertailuryhmänä oli optimistinen. Myös tämä tulos tukee aikaisempaa tutkimusta, jonka mukaan vastaanottavaisuudella ja siihen liittyvällä auktoritatiivisella kasvatustyyllillä on positiivinen yhteys lasten oppijaminäkuvaan (ks. esim. Maccoby & Martin, 1983) ja koulutaitoihin (ks. esim. Baumrind, 1991).

5.5 Tutkimuksen rajoitukset ja ansiot

Tutkimuksella on muutamia rajoituksia, jotka tulee ottaa huomioon tuloksia yleistettäessä. Ensiksi, vanhemmuustyylejä tutkittiin ainoastaan vanhempien itsearviointilomakkeella. Ihanteellisinta olisi, jos tietoa vanhemmuustyyleistä kerättäisiin useammasta tiedonlähteestä, esimerkiksi vanhemmilta itseltään, lapsilta ja puolisoilta. Tämä mahdollistaisi myös sen tutkimisen, missä määrin vanhempien ja lasten käsitykset vanhemmuudesta ovat yhteneväisiä ja eroavia. Tällöin olisi myös mahdollista tutkia, ovatko vanhempien vai lasten näkemykset kasvatuksesta merkityksellisiä lapsen kehityksen kannalta. On esimerkiksi havaittu, että vanhempien itsearviot saattavat poiketa lasten arvioista: äidit ja isät ovat omasta mielestään hyväksyvämpiä ja kontrolloivampia kuin

lasten mielestä (Callan & Noller, 1986; Schwarz, Barton-Henry, & Pruzinsky, 1985). Toiseksi, vanhempien psykologista ja behavioraalista kontrollia mitattiin tutkimuksessa summamuuttujilla, jotka oli muodostettu melko pienestä määrästä väittämiä. Tällä tavalla ei välttämättä saada hyvää kokonaiskuvaa oletettujen vanhemmuustyylien ilmenemisestä.

Kolmanneksi, tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ainoastaan lasten lukutaitoa, mutta lukutaitoon liittyvä oppijaminäkuva koski lukemista *ja* kirjoittamista. Vaikka lasten luku- ja kirjoitustaito ovatkin vahvasti yhteydessä toisiinsa, oppijaminäkuva olisi mahdollisesti syytä tarkastella vielä erikseen näillä alueilla tai vaihtoehtoisesti muodostaa yhdistetty lukemis- ja kirjoittamismuuttuja.

Neljänneksi, tutkimus perustui pääasiassa korrelaatioihin, mikä ei mahdollista kausaalisuuden tutkimista. Yhteydet olivat myös melko vähäisiä, eikä niitä havaittu jokaisella mittauskerralla. Tutkittaessa sosialisatioprosesseja on otettava huomioon, että vaikutussuhteet ovat vastavuoroisia. Vanhempien toiminta saattaa vaikuttaa lapsiin, mutta vaikutusta saattaa tapahtua myös toiseen suuntaan: lapsen ominaisuudet saattavat vaikuttaa vanhemmuuden laatuun (ks. esim. Collins ym., 2000). Vaikka kyseessä oli seurantatutkimus, tämän tutkimuksen aineisto käsitti melko lyhyen ajanjakson esikoulusta ensimmäisen luokan loppuun, mikä rajoittaa tuloksista vedettäviä johtopäätöksiä. Vaikka tutkimus kohdistuikin lapsen elämän kannalta tärkeään siirtymävaiheeseen, koulun aloittamiseen, tuloksia ei voida yleistää koskemaan esimerkiksi koko alakouluikää.

Tutkimuksen ansioksi voidaan laskea se, että äitejä ja isiä tutkittiin erikseen, mikä on aikaisemmassa tutkimuksessa melko harvinaista (Tam, 2009). Tämä mahdollisti sen tutkimisen, onko vanhemman sukupuolella ja vanhemmuustyyllillä erilainen yhteys lapsen koulutaitoihin tai oppijaminäkuvaan. Ansioksi voidaan laskea myös se, että oppijaminäkuvia tarkasteltiin oppiainekohtaisen oppijaminäkuvien tasolla. Aikaisemmassa tutkimuksessa minäkuvaa on usein tarkasteltu joko yleisen minäkuvan tai akateemisen minäkuvan tasolla, mutta kuten tässäkin tutkimuksessa kävi ilmi, lasten oppiainekohtaiset oppijaminäkvat saattavat olla eriytyneitä jo alakouluikässä.

5.6 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tulokset tukivat käsitystä, jonka mukaan vanhemmuustyyli on yhteydessä lasten oppijaminäkuviin ja koulutaitoihin. Tutkimuksen perusteella ei kuitenkaan voida päätellä yhteyksien syy-seuraussuhteita, minkä vuoksi yhteyksiä tulisikin jatkossa tarkastella sellaisilla tilastollisilla menetelmillä, jotka mahdollistavat kausaalisuuden arvioimisen. Myös lasten

oppijaminäkuvien ja koulutaitojen tutkiminen on tärkeää jatkossakin, sillä niiden merkitys on suuri lapsen tulevaisuuden kannalta. Oppijaminäkuvien ja koulutaitojen yhteyttä olisi tärkeää tutkia pidemmällä aikavälillä, jotta saataisiin kattavampi käsitys niiden kehitysdynamiikasta. Lisäksi sukupuolieroja oppijaminäkuissa ja koulutaidoissa tulisi jatkossa tutkia useiden selittävien muuttujien, kuten vanhempien ja opettajien asenteiden ja toiminnan avulla. Näin saataisiin kattavampi kuva niiden muodostumisesta sosialisatioprosessissa, mikä mahdollistaisi sen, että tyttöjä ja poikia voitaisiin tukea kotona ja koulussa heidän tarvitsemallaan tavalla. Jatkossa vanhemmuustyylien mittaria olisi myös tärkeää kehittää kattavammaksi, jotta vanhemmuuden ulottuvuuksia ja niiden yhteyksiä lapsen kehitykseen voitaisiin tutkia luotettavammin. Pidemmän aikavälin tutkimuksella voitaisiin paremmin tutkia vanhemmuustyylien pysyvyyttä ja muutosta sekä niiden yhteyksiä lasten kehitykseen eri ikävaiheissa. On kuitenkin hyvin uskottavaa, että vanhemmuustyyliellä on merkitystä lasten kehityksen kannalta, ja tieto siitä, miten vanhemmat voivat tukea lastensa kehitystä, on tärkeää esimerkiksi perheiden kanssa työtä tekevien ammattilaisten kannalta.

LÄHTEET

- Aho, S., & Laine, K. (1997). *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Keuruu: Otavan Kirjapaino.
- Ahvenainen, O., & Holopainen, E. (2005). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Special Data.
- Alexander, K. L., & Entwisle, D. R. (1988). Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53, i–157.
- Apple, M., & King, W. (1978). What do schools teach? Teoksessa G. Willis (toim.), *Qualitative evaluations: Concepts and cases in curriculum criticism*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Archer, J., & Freedman, S. (1989). Gender-stereotypic perceptions of academic disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 306–313.
- Archer, J., & Macrae, M. (1991). Gender-perceptions of school subjects among 10-11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 99–103.
- Aro, M. (2004). *Learning to read: The effect of orthography*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 237. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Aunio, P., Hannula, M. M., & Räsänen, P. (2004). Matemaattisten taitojen varhaiskehitys. Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen & P. Malinen (toim.), *Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen*, 2. uudistettu painos (s. 198–221). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Aunola, K. (2000). Miksi lapsi menestyy heikosti koulussa? *Psykologia*, 35, 271–279.
- Aunola, K. (2005). Kasvatus ja vanhemmuus: Tutkimuksen traditiot ja haasteet. *Psykologia*, 40, 356–369.
- Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2004). Maternal affection moderates the impact of psychological control on a child's mathematical performance. *Developmental Psychology*, 40, 965–978.
- Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arviolommi, T., & Nurmi, J.-E. (2002). Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 343–364.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Onatsu-Arviolommi, T., & Pulkkinen, L. (1999). The role of parents' self-esteem, mastery-orientation and social background in their parenting styles. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 307–317.
- Aunola, K., Vanhatalo, O., & Sethi, R. (2001). Sosiaalinen tausta, arvot ja vanhemmuus. *Psykologia*, 36, 148–158.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296–3319.
- Barber, B. K. (2002). *Intrusive parenting. How psychological control affects children and adolescents*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Barber, B. K., Olsen, J. E., & Shagle, S. C. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65, 1120–1136.
- Barnett, M. A., Deng, M., Mills-Koonce, R., Willoughby, M., & Cox, M. (2008). Interdependence of parenting of mothers and fathers of infants. *Journal of Family Psychology*, 22, 561–573.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887–907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43–88.
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, 35, 639–652.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56–95.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399–410.
- Block, J. H. (1965). *The child-rearing practices report (CRPR): A set of Q items for the description of parental socialization attitudes and values*. Berkeley: University of California, Institute of Human Development.
- Bouffard, T., Marcoux, M.-F., Vezeau, C., & Bordelau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 171–186.
- Brody, L. R. (1999). *Gender, emotion, and the family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Browne, A. (2001). *Developing language and literacy 3-8*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bulanda, R. E. (2004). Paternal involvement with children: The influence of gender ideologies. *Journal of Marriage and Family, 66*, 40–45.
- Buri, J. R., Louiselle, P. A., Misukanis, T. M., & Mueller, R. A. (1988). Effects of parental authoritarianism and authoritative-ness on self-esteem. *Personality and Social Psychology, 14*, 271–282.
- Butterworth, B. (2005). The development of arithmetical abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*, 3–18.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research, 54*, 427–456.
- Callan, V. J., & Noller, P. (1986). Perceptions of communicative relationships in families with adolescents. *Journal of Marriage and Family, 48*, 813–820.
- Campbell, J. R., & Beaudry, J. S. (1998). Gender gap linked to differential socialization for high-achieving senior mathematics students. *Journal of Educational Research, 91*, 140–147.
- Carroll, J. L., Friedrich, D., & Hund, J. (1984). Academic self-concept and teachers' perceptions of normal, mentally retarded, and learning disabled elementary students. *Psychology in the Schools, 21*, 343–348.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology, 87*, 154–167.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 279–291.
- Cole, D. A., Jacquez, F. M., & Maschman, T. L. (2001). Social origins of depressive cognitions: A longitudinal study of self-perceived competence in children. *Cognitive Therapy and Research, 25*, 377–395.
- Coles, M., & Hall, C. (2002). Gendered readings: learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading, 25*, 96–108.
- Collins, W. A., Harris, M. L., & Susman, A. (1995). Parenting during middle childhood. Teoksessa M. H. Bornstein (toim.), *Handbook of Parenting, Vol. 1: Children and Parenting* (s. 65–89). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting. The case for nature and nurture. *American Psychologist, 55*, 218–232.
- Conger, R. D., Patterson, G. R., & Ge, X. (1995). It takes two to replicate: A mediational model for the impact of parents' stress on adolescent adjustment. *Child Development, 66*, 80–97.
- Coopersmith, S. (1967). *Antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Coplan, R. J., Findlay, L. C., & Nelson, L. J. (2004). Characteristics of preschoolers with lower perceived competence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*, 399–408.
- Correll, S. J. (2001). Gender and the career choice process: The role of biased self-assessments. *American Journal of Sociology, 106*, 1691–1730.
- Craig, W. (2000). *Childhood social development*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.
- Darling, N. (1999). Parenting style and its correlates. Springfield, VA: EDRS.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*, 487–496.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1024–1037.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. Teoksessa A. K. Boggiano & T. S. Pittman (toim.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (9–36). New York: Cambridge University Press.
- Dekovic, M., & Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescence: effects of parenting and adolescents' self-concept. *Journal of Adolescence, 20*, 163–176.
- Dermitzaki, I., & Efklides, A. (2000). Aspects of self-concept and their relationship to language performance and verbal reasoning ability. *The American Journal of Psychology, 113*, 621–637.
- Dornbusch, S. M. (1989). The sociology of adolescence. *Annual Review of Sociology, 15*, 233–259.

- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Liederman, H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, *58*, 1244–1257.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*, 256–273.
- Dweck, C. S., Goetz, T. E., & Strauss, N. L. (1980). Sex differences in learned helplessness: IV. An experimental and naturalistic study of failure generalization and its mediators. *Journal of Personality and Social Psychology*, *38*, 441–452.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, *64*, 830–847.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (1994). The gender gap in maths: Its possible origins in neighborhood effects. *American Sociological Review*, *59*, 822–838.
- Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 435–452.
- Ginsburg, G. S., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, *64*, 1461–1474.
- Gough, P. B., Hoover, W. A., & Peterson, C. A. (1996). Some observations on a simple view of reading. Teoksessa C. Cornoldi & J. Oakhill (toim.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (s. 1–14). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hamner, T. J., & Turner, P. H. (1990). *Parenting in contemporary society*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hannula, M. M., & Lepola, J. (2006). Matemaattisten taitojen kehittyminen esi- ja alkuopetuksen aikana: Mitkä tekijät ennakoivat aritmeettisten taitojen kehitystä? Teoksessa J. Lepola & M. M. Hannula (toim.), *Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys* (s. 23–61). Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 205. Turku: Painosalama.
- Hannula, M. S., Kupari, P., Pehkonen, L., Räsänen, P., & Soro, R. (2004). Matematiikka ja sukupuoli. Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen & P. Malinen (toim.), *Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen* (s. 170–197). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. Teoksessa A. K. Boggiano & T. S. Pittman (toim.), *Achievement and motivation. A social-developmental perspective* (s. 77–114). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. Teoksessa W. Damon (toim.) & Nancy Eisenberg (vol. toim.), *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development* (s. 553–617). New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self*. New York: The Guildford Press.
- Hay, I., Ashman, A., & van Kraayenoord, E. (1997). Investigating the influence of achievement on self-concept using an intra-class design and a comparison of the PASS and SDQ-1 self-concept tests. *British Journal of Educational Psychology*, *67*, 311–321.
- Herbert, J., & Stipek, D. (2005). The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence. *Applied Developmental Psychology*, *26*, 276–295.
- Holden, G. W., & Miller, P. C. (1999). Enduring and different: A meta-analysis of the similarity in parents' child rearing. *Psychological Bulletin*, *125*, 223–254.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *2*, 127–160.
- Hopkins, H. R., & Klein, H. A. (1993). Multidimensional self-perception: Linkages to parental nurturance. *The Journal of Genetic Psychology*, *154*, 465–473.
- Hyde, J. S., Fennema, E., & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *107*, 139–155.
- Ikäheimo, H., & Risku, A.-M. (2004). Matematiikan esi- ja alkuopetuksesta. Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen & P. Malinen (toim.), *Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen* (s. 222–240). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development, 73*, 509–527.
- Kenney-Benson, G. A., Pomerantz, E. M., Ryan, A. M., & Patrick, H. (2006). Sex differences in math performance: The role of children's approach to schoolwork. *Developmental Psychology, 42*, 11–26.
- Korhonen, H. (1999). *Peruskoulun matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 1998. Oppimistulosten arviointi 1/1999*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lachance, J. A., & Mazzocco, M. M. M. (2006). A longitudinal analysis of sex differences in math and spatial skills in primary school age children. *Learning and Individual Differences, 16*, 195–216.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 62*, 1049–1065.
- Leahey, E., & Guo, G. (2001). Gender differences in mathematical trajectories. *Social Forces, 80*, 713–732.
- Lefevre, J.-A., Kulak, A., G. & Heymans, S. L. (1992). Factors influencing the selection of university majors varying in mathematical content. *Canadian Journal of Behavioural Science, 24*, 276–289.
- Leinonen, J. (2004). Vanhemmuus lapsen kasvu ympäristön osana. *Psykologia, 39*, 176–195.
- Lepola, J. (2006). Kielellisten valmiuksien yhteys oppimismotivaation kehittymiseen 5–8-vuotiailla. Teoksessa J. Lepola & M. M. Hannula (toim.), *Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys* (s. 23–61). Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A: 205. Turku: Painosalama.
- Lerkkanen, M.-K. (2006). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Lerkkanen, M.-K., & Poikkeus, A.-M. (2006). Lukemisvalmiuksien ja matemaattisten taitojen kehityksen riskitekijät esiopetusvuonna. *NMI-Bulletin, 16*, 4–12.
- Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Ketonen, R. (2006). *ARMI. Luku- ja kirjoitustaidon arviointimateriaali 1. luokalle*. Helsinki: WSOY.
- Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acquisition of self*. New York: Plenum Press.
- Lewis, M., Alessandri, S. M., & Sullivan, M. W. (1992). Differences in shame and pride as a function of children's gender and task difficulty. *Child Development, 63*, 630–638.
- Lindeman, J. (1998). *ALLU. Ala-asteen lukutesti*. Turun yliopisto: Oppimistutkimuksen keskus.
- Litovsky, V. G., & Dusek, J. B. (1985). Perceptions of child rearing and self-concept development during the early adolescent years. *Journal of Youth and Adolescence, 14*, 373–387.
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading, 32*, 199–214.
- Lytton, H., & Romney, D. M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 109*, 267–296.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology, 28*, 1006–1017.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes. Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Teoksessa P. H. Mussen (toim.) & E. M. Hetherington (vol. toim.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (s. 1–101). New York: Wiley.
- Mandara, J., & Pikes, C. L. (2008). Guilt trips and love withdrawal: Does mothers' use of psychological control predict depressive symptoms among African American adolescents? *Family Relations, 57*, 602–612.
- Marsh, H. W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1291–1308.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology, 82*, 646–656.
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology, 83*, 377–392.

- Marsh, H. W., Craven, R., & Debus, R. (1998). Structure, stability and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development, 69*, 1030–1053.
- Marsh, H. W., Ellis, L. A., & Craven, R. G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology, 38*, 376–393.
- Mattila, L. (2002). *Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2002. Oppimistulosten arviointi 8/2002*. Helsinki: Yliopistopaino.
- McHale, S. M., Crouter, A. C., & Whiteman, S. D. (2003). The family contexts of gender development in childhood and adolescence. *Social Development, 12*, 125–148.
- Metsäpelto, R.-L. (2003). *Individual differences in parenting. The five-factor model of personality as an explanatory framework*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 227. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Metsäpelto, R.-L., & Pulkkinen, L. (2004). Vanhempien kasvatustyyli ja psykososiaalinen toimintakyky. *Psykologia, 39*, 212–221.
- Mujis, R. D. (1997). Symposium: Self perception and performance: Predictors of academic achievement and academic self-concept: a longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 263–277.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., & Kennedy, A.M. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development, 49*, 800–814.
- Nicholls, J. G., & Miller, A. T. (1984). Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability. Teoksessa M. L. Maehr (toim.) & J. G. Nicholls (vol. toim.), *Advances in motivation and achievement : Vol. 3. The development of achievement motivation* (s. 185–218). Greenwich, CT: Jai Press.
- Niemi, E. K. (2008). *Matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla vuonna 2007. Oppimistulosten arviointi 1/2008*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nurmi, J.-E., & Aunola, K. (1999). Jyväskylä Entrance into Primary School Study (JEPS). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., & Ruoppila, I. (2006). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOY.
- Nurmilaakso, M. (2006). *Lukemisen alkeita päiväkodissa. Lastentarhanopettaja ja alkava kuusivuotias lukija*. Helsingin yliopisto: Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 267.
- Paris, S. G., & Byrnes, J. P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research and Practice* (s. 169–200). New York: Springer.
- Parke, R. D. (1996). *Fatherhood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Parsons, J. E., Adler, T. F., & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development, 53*, 310–321.
- Penner, A. M. (2008). Gender differences in extreme mathematical achievement: An international perspective on biological and social factors. *American Journal of Sociology, 114*, 138–170.
- Phillips, D. A. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development, 55*, 2000–2016.
- Phillips, D. A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development, 58*, 1308–1320.
- Phillips, D., & Zigler, E. (1980). Self-concept theory and its practical implications. Teoksessa Yawkey, T. D. (toim.), *The Self-Concept of the Young Child* (s. 111–122). Provo, UT: Brigham Young University Press.
- Pipp, S., Shaver, P., Jennings, S., Lamborn, S., & Fischer, K. W. (1985). Adolescents' theories about the development of their relationships with parents. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 991–1001.
- Pomerantz, E. M., & Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology, 37*, 174–186.

- Pulkkinen, L. (1982). Self-control and continuity from childhood to late adolescence. Teoksessa P. B. Baltes & O. G. Brim, Jr. (toim.), *Life-Span Development and Behaviour: Vol. 4* (s. 63–105). New York: Academic Press.
- Pulkkinen, L. (1996). *Lapsesta aikuiseksi*. Juva: WSOY.
- Pulkkinen, L., Savioja, K., Juujärvi, P., Kokkonen, M., & Metsäpelto, R.-L. (2000). *Emootio ja käyttäytymisen säätelyn tutkimus: tutkimusprojektin kuvaus*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja, no. 344.
- Purkey, W. W. (1970). *Self concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Roberts, G. C., Block, J. H., & Block, J. (1984). Continuity and change in parents' child-rearing practices. *Child Development, 55*, 586–597.
- Roberts, W. L. (1986). Nonlinear models of development: An example from the socialization of competence. *Child Development, 57*, 1166–1178.
- Ruble, D. N., Grososky, E. H., Frey, K. S., & Cohen, R. (1992). Developmental changes in competence assessment. Teoksessa A. K. Boggiano & T. S. Pittman (toim.), *Achievement and motivation. A social-developmental perspective* (s. 138–164). Cambridge: Cambridge University Press.
- Russell, A., & Saebel, J. (1997). Mother–son, mother–daughter, father–son, and father–daughter: Are they distinct relationships? *Developmental Review, 17*, 111–147.
- Rytkönen, K., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2007). Do parents' causal attributions predict the accuracy and bias in their children's self-concept of maths ability? A longitudinal study. *Educational Psychology, 27*, 771–788.
- Schwarz, J. C., Barton-Henry, M. L., & Pruzinsky, T. (1985). Assessing child-rearing behaviors: A comparison of ratings made by mother, father, child, and sibling on the CRPBI. *Child Development, 56*, 462–479.
- Sears, R. R. (1970). Relation of early socialization experiences to self-concepts and gender role in middle childhood. *Child Development, 41*, 267–289.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology, 94*, 143–174.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407–441.
- Siegal, M. (1987). Are sons and daughters treated more differently by fathers than by mothers? *Developmental Review, 7*, 183–209.
- Siiskonen, T., Aro, M., & Holopainen, L. (2004). Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.), *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä* (s. 58–80). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Skaalvik, E. M., & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 292–307.
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2004). Gender differences in math and verbal self-concept, performance expectations, and motivation. *Sex Roles, 50*, 241–252.
- Song, I.-S., & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1269–1281.
- Spelke, E. S. (2005). Sex differences in intrinsic aptitude for mathematics and science? A critical review. *American Psychologist, 60*, 950–958.
- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology, 35*, 4–28.
- Steinberg, L. (1987). Recent research on the family at adolescence: The extent and nature of sex differences. *Journal of Youth and Adolescence, 16*, 191–197.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development, 60*, 1424–1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 65*, 754–770.
- Stipek, D. J. (1984). The development of achievement motivation. Teoksessa R. E. Ames & C. Ames (toim.), *Research on motivation in education, Vol 1: Student motivation* (s. 145–174). Orlando, FL: Academic Press.

- Stipek, D., & Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development, 60*, 521–538.
- Stipek, D., Recchia, S., McClintic, S., & Lewis, M. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 57*(1), i–95.
- Sullivan, A. (2009). Academic self-concept, gender and single-sex schooling. *British Educational Research Journal, 35*, 259–288.
- Swayze, M. C. (1980). Self-concept development in young children. Teoksessa T. D. Yawkey (toim.), *The Self-Concept of the Young Child* (s. 33–48). Brigham Young University Press.
- Swiatek, M. A., Lupkowski-Shoplik, A., & O'Donoghue, C. C. (2000). Gender differences in above-level EXPLORE scores of gifted third through sixth graders. *Journal of Educational Psychology, 92*, 718–723.
- Tam, V. C. W. (2009). A comparison of fathers' and mothers' contributions in the prediction of academic performance of school-age children in Hong Kong. *International Journal of Psychology, 44*, 147–156.
- Tarmo, M. (1986). *Tytöt ja pojat koulututkimuksen valossa*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 370.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin, 103*, 193–210.
- 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.
- Tornéus, M. (1991). *Löytöretki kieleen*. Helsinki: VAPK- kustannus.
- Tunmer, W. E., & Hoover, W. A. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. Teoksessa P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (toim.), *Reading acquisition* (s. 175–214). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vainionpää, T., Mononen, R., & Räsänen, P. (2003). Matemaattiset valmiudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 292–303). Juva: PS-kustannus.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist, 39*, 111–133.
- Whitehead, J. M. (1996). Sex stereotypes, gender identity and subject choice at A-level. *Educational Research Volume, 38*, 147–160.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*, 848–872.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68–81.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J. A., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology, 89*, 451–469.
- Zussman, J. U. (1978). Relationship of demographic factors to parental discipline techniques. *Developmental Psychology, 14*, 685–686.

LIITTEET

Liite 1. Vanhemmuustyylejä mittaavat väittämät (Block, 1965; Pulkkinen, 1996; Nurmi & Aunola, 1999; Pulkkinen, Savioja, Juujärvi, Kokkonen & Metsäpelto, 2000; Roberts, Block & Block, 1984).

Vastaanottavaisuus

1. Kerron usein lapselleni, kuinka paljon arvostan sitä, että hän yrittää tehdä jotakin tai saa jotain aikaan.
2. Uskon, että kiitos saa aikaan enemmän kuin rangaistus.
5. Kunnioitan lapseni mielipidettä.
8. Lasken usein leikkiä lapseni kanssa.
9. Kun lapsen käyttäytyy huonosti, selvitämme asiat puhumalla.
13. Osoitan lapselleni usein, että rakastan häntä.
15. Olen lapseni seurassa mutkaton ja rento.
17. Minulla ja lapsellani on hyvä suhde.
18. Otan lapseni ajatukset huomioon, kun suunnittelen perheeni asioita.
22. Osoitan lapselleni tunteitani halaamalla ja pitämällä häntä sylissäni.

Psykologinen kontrolli

19. Uskon, että lapseni on hyvä tietää, mitä kaikkea olen hänen vuoksensa tehnyt.
20. Annan lapseni nähdä, kuinka pettynyt ja häpeissäni olen, jos hän käyttäytyy huonosti.
21. Lapseni tulee tietää, miten paljon uhraudun hänen vuokseen.
23. Lapseni on opittava arvostamaan sitä, kuinka hyvin hänen asiansa ovat.

Behavioraalinen kontrolli

7. Lapseni pitää oppia, että meidän perheessä on tarkat säännöt.
11. Lapseni pitää oppia käyttäytymään kunnolla vanhempiaan kohtaan.
16. On tärkeää, että lapset tottelevat vanhempiaan.

Pois jätetyt väittämät

3. Minulla on lasteni kasvattamisessa paljon enemmän ongelmia kuin osasin odottaa.
4. Kun lapseni tekee jotakin, mikä ei ole sallittua, minä tavallisesti rankaisen häntä.
6. Kun olen suuttunut lapselleni, näytän sen myös.
10. Kun ajattelen sitä, millainen vanhempi olen, tunnen usein syyllisyyttä tai riittämättömyyttä
12. Lasten kasvattaminen tuntuu minusta usein ylivoimaiselta tehtävältä.
14. Kykyäni huolehtia lapsistani on vähäisempi kuin olin ajatellut
24. Tiedän, mitä lapseni ajattelee.