

**Opettajan ohjaustyylin yhteys 1.-luokkalaisten lukemisen
ja kirjoittamisen motivaatioon ja oppijaminäkuvaan**

Riikka Pihlajamaa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pihlajamaa, Riikka. 2021. Opettajan ohjaustyylin yhteys 1.-luokkalaisten lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon ja oppijaminäkuvaan. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 53 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten luokanopettajan käyttämä ohjaustyyli on yhteydessä 1.-luokkalaisten lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon ja oppijaminäkuvaan. Lisäksi selvitettiin, onko opettajan käyttämän ohjaustyylin yhteys lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon ja oppijaminäkuvaan erilainen tytöillä ja pojilla.

Tutkimus oli osa Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI) -hanketta. Tutkimukseen osallistui 54 luokanopettajaa ja 886 ensimmäisen luokan oppilasta. Opettajien käyttämää ohjaustyyliä selvitettiin videoimalla oppitunteja ja arvioimalla videonauhoituksia Early Childhood Classroom Observation Measure (ECCOM) -havainnointimenetelmän avulla. Motivaatiota ja oppijaminäkuva selvitettiin oppilaiden itsearviointien avulla. Ohjaustyylien ja lukemisen ja kirjoittamisen motivaation ja oppijaminäkuvan välistä yhteyttä selvitettiin korrelaatiokertoimilla ja Kruskal-Wallis testillä.

Lapsilähtöinen ohjaustyyli oli yhteydessä keskimäärin parempaan oppijaminäkuvaan kuin opettajajohtoinen ohjaustyyli. Sen sijaan keskimääräistä runsaampi lapsilähtöisyys oli yhteydessä oppilaiden heikompaan lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon. Poikien oppijaminäkuva tuki parhaiten lapsilähtöinen ohjaustyyli ja lukemisen ja kirjoittamisen motivaatiota keskimääräisesti käytetty opettajajohtoinen ja lapsilähtöinen ohjaustyyli. Tutkimus antoi viitteitä siitä, että ohjaustyyllillä on merkitystä oppilaan motivaation ja minäkuvan kannalta. Ohjaustyylin merkitystä olisi hyvä korostaa vahvemmin myös opettajankoulutuksessa.

Asiasanat: ohjaustyyli, lukemisen ja kirjoittamisen motivaatio, oppijaminäkuva, 1. luokka

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	4
1.1	Opettajan ohjaustyyli.....	6
1.2	Lukemisen ja kirjoittamisen motivaatio	11
1.3	Oppijaminäkuva.....	14
1.4	Tutkimuskysymykset	18
2	TUTKIMUSMENETELMÄT	19
2.1	Tutkimusaineisto.....	19
2.2	Menetelmät ja muuttujat.....	20
2.3	Aineiston analyysi	22
2.4	Eettiset ratkaisut.....	23
3	TULOKSET	26
3.1	Opettajan ohjaustyylin yhteys 1.-luokkalaisten lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon ja oppijaminäkuvaan	27
3.2	Opettajan ohjaustyylin yhteys 1.-luokkalaisten tyttöjen ja poikien lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon ja oppijaminäkuvaan.....	31
4	POHDINTA	36
	LÄHTEET	46

1 JOHDANTO

Vuonna 2018 toteutetussa Programme for International Students Assessment (PISA) tutkimuksessa havaittiin, että suomalaisten oppilaiden lukutaito on heikentynyt entisestään (Leino ym., 2019). Kyseisen tutkimuksen mukaan erityisesti heikkojen lukijoiden määrä on kasvanut huomattavasti ja Suomessa on yhä enemmän sellaisia oppilaita, joiden lukutaito ei riitä enää esimerkiksi jatko-opinnoista selviytymiseen. Tämä kehitys voi johtaa yksilötasolla nuorten syrjäytymiseen ja aiheuttaa sitä kautta haasteita koko yhteiskunnalle (Leino ym., 2019). Lisäksi erityisesti poikien heikko lukutaito on herättänyt huolta (Sulkunen, 2012). Tulosten pohjalta onkin tärkeä miettiä keinoja, miten tukea erityisesti poikien lukutaitoa. Kouluissa olisi erityisen tärkeää kiinnittää huomiota koulupolun alusta alkaen oppilaiden lukutaidon kehittämiseen ja lukutaitoon liittyvien tekijöiden vahvistamiseen. Lukutaidon vahvistaminen onnistuu muun muassa oppilaiden lukumotivaatiota tukemalla, sillä useissa tutkimuksissa on osoitettu lukumotivaation yhteys lukutaitoon (esim. Käsper ym., 2018; Lerkkanen ym., 2010; Pakarinen ym., 2010; Pakarinen ym., 2020; Wigfield & Guthrie 1997). Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että mitä parempi lukutaito oppilaalla on, sitä motivoituneempi lukija hän tyypillisesti on. Lerkkasen (2018) mukaan myös oppilaan aikaisemmat lukukokemukset ovat yhteydessä hänen lukumotivaatioonsa. Toisin sanoen hyvät ja onnistuneet lukukokemukset ja myönteinen palaute vahvistavat oppilaan luottamusta omiin kykyihinsä lukijana, joka puolestaan vahvistaa oppilaan lukumotivaatiota ja edelleen lukutaitoa (Lerkkanen, 2018).

Alkuopetuksessa eräänä keskeisenä tavoitteena on lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittäminen (Opetushallitus, 2014). Koska lukutaito on oppisisältönä niin keskeisessä osassa alkuopetuksessa, sillä kuinka mielekästä lukemaan opettelu on, on merkitystä koulunkäynnin kannalta myös jatkossa. Varhaisilla koulukokemuksilla on vaikutusta myös oppilaan myöhemmän koulunkäynnin kannalta (Perry ym., 2007). Yhtenä lukutaitoon ja lukumotivaatioon vaikuttavana tekijänä on nostettu esille opettajan rooli. Joitakin tuloksia on saatu aiem-

massa tutkimuksessa siitä, että opettajan ohjauskäytänteillä on merkitystä oppilaiden lukutaidon ja motivaation kannalta (Lerikkanen, Kiuru ym., 2012; Perry ym., 2007; Tang, Kikas ym., 2017).

Tämä tutkimus pyrkii täyttämään tutkimuskentällä olevan aukon, sillä tutkimusta luokanopettajan käyttämistä ohjaustyyleistä ei ole juurikaan tehty. Jonkin verran on tehty tutkimusta opettajien ohjaustyylien yhteydestä oppimismotivaatioon (esim. Lerikkanen, Kiuru ym., 2012; Perry ym., 2007; Stipek ym., 1995). Kuitenkin tutkimuksia, joissa olisi tämän tutkimuksen tavoin hyödynnetty Early Childhood Classroom Observation Measure (ECCOM) -havainnointimenetelmää ohjaustyylien arvioimiseen, on tehty vain muutamia (esim. Kikas ym., 2017; Lerikkanen, Kikas ym., 2012). Kikas (2017) kollegoineen tutki Virossa opettajan ohjaustyylin ja oppilaiden lukumotivaation sekä lukutaidon välisiä yhteyksiä 1.-luokkalaisilla. He eivät kuitenkaan tämän tutkimuksen tavoin tutkineet ohjaustyylin yhteyttä lukumotivaatioon ja oppijaminäkuvaan erikseen tytöillä ja pojilla. Tutkimuksessa havaittiin, että lapsilähtöistä ohjaustyyliä hyödyntäneiden opettajien oppilailla oli korkeampi lukumotivaatio kuin muilla oppilailla (Kikas ym., 2017). On kuitenkin syytä huomata, että Suomen ja Viron perusopetuksen opetussuunnitelmat eivät ole samanlaiset, joten tätä Virossa saatua tutkimustulosta ei voida suoraan yleistää koskemaan Suomea.

Suomessa ohjaustyylien yhteyttä motivaatioon on tutkittu ECCOM-menetelmän avulla, mutta aiempi tutkimus rajautuu kuitenkin perusopetuksen sijaan esiopetukseen (Lerikkanen, Kiuru ym., 2012). Tässä esiopetuksessa tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että lapsilähtöistä ohjausta saaneet lapset olivat kiinnostuneempia lukemisesta kuin opettajajohtoista ohjausta saaneet lapset. Esiopetus eroaa kuitenkin perusopetuksesta, sillä esiopetuksessa ei perusopetuksen tavoin ole asetettu lasten osaamistasolle tiettyjä tavoitteita (Opetushallitus, 2014). Toisin sanoen esiopetuksessa opetus ei ole yhtä tavoitteellista kuin perusopetuksessa, vaan esiopetuksessa korostuvat toiminnalliset työtavat ja leikinomaisuus (Opetushallitus, 2014). Tämän vuoksi aiempaa suomalaisessa esiopetuksessa tehtyä tutkimusta ei voida yleistää suoraan koskemaan ensimmäistä luokkaa.

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää, miten luokanopettajan käyttämä ohjaustyyli on yhteydessä ensimmäisellä luokalla olevien oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon ja käsitykseen itsestä lukijana eli oppijaminäkuvaan. Tämän tutkimuksen toisena tavoitteena oli sen sijaan selvittää, onko opettajan ohjaustyyllillä erilainen yhteys tyttöjen ja poikien oppijaminäkuvaan sekä lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon.

1.1 Opettajan ohjaustyyli

Ohjaustyyli tarkoittaa opettajan tapaa ohjata lapsiryhmän toimintaa ja olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa (Stipek & Byler, 2004; Tang, Kikas ym., 2017). Vaikka ohjaustyyli ovat suhteellisen pysyviä, opettajat myös käyttävät ohjaustyyliä joustavasti kulloisenkin opetustilanteen ja oppilaiden tarpeiden mukaan (Kikas & Tang, 2019; Rasku-Puttonen ym., 2011; Tang, Kikas ym., 2017). Stipek kollegoineen (1995) korostaakin, että eri ohjaustyyliä tarvitaan eri tilanteissa eikä siten voida sanoa minkään ohjaustyylin olevan toista parempi tai huonompi.

Lapsilähtöinen ohjaustyyli. Rasku-Puttonen (2011) kollegoineen ja Tangin (2017) kollegoineen tekemien tutkimusten mukaan suomalaiset opettajat käyttivät eniten lapsilähtöistä ohjaustyyliä. Lapsilähtöinen ohjaustyyli pohjautuu teoreettisesti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Stipek & Byler, 2004; Tang, Kikas ym., 2017), jonka mukaan oppijalla on aktiivinen rooli oppimisessa ja tiedon omaksumisessa (ks. Piaget, 1985). Lapsilähtöisessä ohjaustyyllissä korostuu sekä oppijan että opettajan aktiivisuus ja aloitteellisuus. Oppiminen on vuorovaikutteista toimintaa opettajan ja oppilaiden välillä, ja opettaja huomioi toiminnassa oppilaiden yksilölliset tarpeet ja mielenkiinnon kohteet (Donohue ym., 2003; Kikas ym., 2014; Lerkkanen, Kiuru ym., 2012; Perry ym., 2007; Stipek & Byler, 2004). Vaikka opettajalla on viime kädessä vastuu toiminnasta, hän pyrkii ottamaan opetuksessaan oppilaiden kiinnostuksen kohteet huomioon mahdollisuuksien mukaan. Lisäksi opettajan ja oppilaiden välistä suhdetta kuvaa lämpö

ja läheisyys (Lerkkanen, Kikas ym., 2012; Stipek & Byler, 2004). Käytännössä lapsilähtöisyys luokkahuoneessa näkyy opettajan ja oppilaiden yhteisenä tekemisenä sekä toiminnallisuutena (Lerkkanen ym., 2012; Stipek ym., 1995). Opettaja myös pyrkii tukemaan oppilaiden oppimisprosessia (Lerkkanen, 2018). On todettu, että tämä ohjaustyyli sopii erityisesti pitkäjänteisille ja haasteista nauttivalle oppilaille, mutta lapsilähtöinen ohjaustyyli ei välttämättä ole kaikkein ihanteellisin vaikeista oppimisvaikeuksista kärsiville lapsille (Kikas ym., 2014). Lapsilähtöisen ohjaustyylin on havaittu edistävän oppilaiden autonomiaa, kykyä itenäiseen opiskeluun sekä lisäävän oppilaiden oppimismotivaatiota (Lerkkanen, 2018; Ryan & Deci, 2000; Tang, Kikas ym., 2017), joten sitä voidaan pitää useimmille oppilaille sopivana ohjaustyylinä.

Opettajajohtoinen ohjaustyyli. Rasku-Puttosen (2011) kollegoineen ja Tangin (2017) kollegoineen tekemien tutkimusten perusteella suomalaiset opettajat käyttivät opettajajohtoista ohjaustyyliä kolmanneksi eniten. Opettajajohtoisen ohjaustyylin voidaan nähdä pohjautuvan behaviorismiin (Stipek & Byler, 2004; Tang, Pakarinen ym., 2017), jonka mukaan oppimisen ajatellaan tapahtuvan ärsykkeiden vastaanottamisen ja niihin reagoimisen kautta (Gormezano & Moore, 1966). Opettajajohtoisessa opetuksessa korostuukin keskeisten asioiden toistaminen ja opettajan rooli tiedon tarjoajana (Tang, Pakarinen ym., 2017). Opettajat kontrolloivat oppilaiden toimintaa oppituntien aikana tyypillisesti enemmän kuin muita ohjaustyyliä käyttävät opettajat, ja antavat myös enemmän kotitehtäviä (Stipek & Byler, 2004). Lisäksi Kikas kollegoineen (2018) on havainnut, että opettajajohtoista ohjaustyyliä käyttävä opettaja ei juurikaan huomioi opetuksessaan oppilaita ja heidän erilaisia tarpeitaan ja kiinnostuksen kohteitaan. Näin ollen opettaja-oppilassuhde jää usein opettajajohtoisessa ohjaustyyllissä etäiseksi (Lerkkanen, Kikas ym., 2012; Stipek & Byler, 2004). Vaikka opettajajohtoinen ohjaustyyli ei välttämättä tue kaikkien oppilaiden motivaatiota (Kikas ym., 2014), sopii se hyvin esimerkiksi oppimisvaikeuksista kärsiville tai uutta taitoa harjoitteleville oppilaille (Algahtani, 2017; Kikas ym., 2014; Stipek ym., 1995; Stipek & Byler, 2004). Opettajajohtoisella ohjaustyyllillä on havaittu myös kielteisiä seu-

rauksia, sillä sen on todettu olevan yhteydessä oppilaiden heikkoon itseluottamukseen ja mataliin omaa osaamista koskeviin odotuksiin (Stipek ym., 1995). Lisäksi on havaittu, että opettajajohtoinen opetus voi heikentää oppilaiden oppimismotivaatiota (esim. Kikas ym., 2014; Rasku-Puttonen ym., 2011; Stipek ym., 1995). Toisaalta on kuitenkin todettu, että opettajajohtoinen ohjaustyyli tukee oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen taitoja paremmin kuin lasten johtama ohjaustyyli (Stipek ym., 1995).

Lasten johtama ohjaustyyli. Aiempien tutkimusten mukaan suomalaiset opettajat käyttävät vähiten lasten johtamaa ohjaustyyliä (Rasku-Puttonen ym., 2011; Tang, Kikas ym., 2017). Lasten johtaman ohjaustyylin juuret ovat maturaatiota (Tang, Kikas ym., 2017) eli biologista kypsymistä korostavassa teoriassa, joka perustuu tilan antamiseen oppilaiden kasvulle ja kehitykselle (ks. Piaget, 1985). Opettaja ei juurikaan puutu oppilaiden toimintaan vaan antaa luonnollisen kasvun ohjata oppilaita. Opettaja ei juurikaan anna oppilaille emotionaalista tai ohjauksellista tukea tai palautetta oppimisesta, vaan lapset saavat toimia hyvin itsenäisesti (Kikas ym., 2014; Lerkkanen, Kikas ym., 2012). Toisin sanoen luokkahuoneesta, jossa käytetään enimmäkseen lasten johtamaa ohjaustyyliä, puuttuvat sekä selkeästi suunniteltu, järjestelmällinen opetus että selkeät säännöt ja odotukset käyttäytymiselle (Lerkkanen, Kikas ym., 2012; Stipek & Byler, 2004; Tang, Kikas ym., 2017). Opettaja puuttuu lasten toimintaan vain kun se on aivan välttämätöntä esimerkiksi kurinpidollisista syistä (Stipek & Byler, 2004). Stipek ja Byler (2004) ovat myös havainneet, että lasten johtamaa ohjaustyyliä käyttävät opettajat eivät huomioi juurikaan oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Lasten johtama ohjaustyyli saattaa sopia lyhytkestoisesti sellaiselle oppilaalle, joka on motivoitunut oppimaan ja joka osaa käyttää vapauttaan viisaasti (Peets & Kikas, 2017), mutta esimerkiksi nuoremmille oppilaille tämä tyyli ei välttämättä sovi (Kikas ym., 2014). Kikas kollegoineen (2014) onkin todennut, että liiallinen vapaus saattaa haitata joidenkin oppilaiden oppimista ja akateemisten taitojen kehittymistä etenkin alakoulun alkuvaiheessa. Lisäksi samaisessa tutkimuksessa on havaittu, että lasten johtama ohjaustyyli voi olla yhteydessä oppilaiden motivaatio-ongelmiin ja sosiaalisiin pulmiin.

Opettajajohtoisen ja lapsilähtöisen ohjaustyylin yhdistelmä. Opettajat eivät useinkaan käytä vain yhtä ohjaustyyliä vaan yhdistelevät opetuksessaan eri ohjaustyyliä, jolloin puhutaan ohjaustyylien yhdistelmistä (Stipek & Byler, 2004). Aiempien tutkimusten mukaan opettajajohtoisen ja lapsilähtöisen ohjaustyylin yhdistelmä on Suomessa toiseksi käytetyin heti lapsilähtöisen ohjaustyylin jälkeen (Rasku-Puttonen ym., 2011; Tang, Kikas ym., 2017). Käytännössä tätä ohjaustyyliä hyödyntävä luokanopettaja käyttää tilanteen mukaan joko opettajajohtoisia tai lapsilähtöisiä työtapoja. Opettajajohtoisen ja lapsilähtöisen tyylin yhdistelmä on havaittu monella tavoin tehokkaaksi. Esimerkiksi Graue (2004) kollegooneen on havainnut, että opettajajohtoisten työtapojen ja lapsilähtöisen tyylin lempeällä tunneilmapiirillä saavutetaan hyviä ja pitkäkestoisia oppimistuloksia. Lapsilähtöisen ja opettajajohtoisen ohjaustyylin yhdistelmä on oppilaiden lukutaidon kannalta kaikkein tehokkain (Tang, Kikas ym., 2017). Myös Lerkkänen kollegooneen (2012) on esittänyt, että opettajan ei tarvitse tavoitella joko hyviä oppimistuloksia tai laadukasta luokahuonevuorovaikutusta, sillä lapsilähtöisen ja opettajajohtoisen tyylin yhdistelmää käyttämällä on mahdollista saavuttaa molemmat.

Ohjaustyyliin yhteydessä olevat tekijät. Opettajan käyttämään ohjaustyyliin ovat yhteydessä useat niin oppilaisiin kuin opettajaankin liittyvät tekijät. Oppilaisiin liittyviä tekijöitä ovat oppilaiden taitotaso ja innokkuus oppimista kohtaan. Kikas kollegooneen (2018) onkin osoittanut, että opettajat käyttävät enemmän opettajajohtoisia työtapoja luokassa, jossa oppilaiden lukusujuvuuden taso keskimääräinen verrattuna luokkaan, jossa oppilaat lukevat keskimäärin melko sujuvasti. Lisäksi on havaittu, että luokassa, jossa oppilaille on korkea oppimismotivaatio ja he innostuvat helposti haastavista tehtävistä, hyödynnetään tyypillisesti lapsilähtöistä ohjaustyyliä muita ohjaustyyliä enemmän (Kikas ym., 2014).

Opettajaan liittyviä tekijöitä ovat puolestaan muun muassa opettajan koulutustaso sekä opetuskokemus. Stipek ja Byler (2004) ovatkin havainneet, että korkeammin koulutautuneet opettajat käyttävät enemmän lapsilähtöistä oh-

jaustyyliä kuin opettajat, joilla on matalampi koulutustaso. Edelleen Stipek ja Byler (2004) ovat havainneet, että opettajan arvot sekä opetukselliset tavoitteet ovat yhteydessä opettajan käyttämään ohjaustyyliin. Esimerkiksi akateemisia taitoja arvostavien opettajien on havaittu käyttävän enemmän opettajajohtoisia työtapoja (Stipek & Byler, 2004) kun taas hyviä vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaitoja arvostavat opettajat käyttävät enemmän lapsilähtöisiä työtapoja (Tang, Pakarinen ym., 2017). Sen sijaan työkokemuksen yhteydestä opettajan käyttämään ohjaustyyliin on saatu ristiriitaisia tuloksia. Stipekin ja Bylerin (2004) mukaan vähemmän kokeneet opettajat käyttävät enemmän opettajajohtoisia työtapoja, kun taas Tangin ja kollegoiden (2017) mukaan asia on päinvastoin. Tang (2017) kollegoineen perustelee havaintoaan sillä, että vähemmän kokeneet opettajat ovat suorittaneet opintonsa myöhemmin ja ovat usein jo opiskeluaikana harjoitteluissa omaksuneet lapsilähtöisten työtapojen käytön, kun taas kokeneemmat opettajat ovat tottuneet hyödyntämään opettajajohtoisia työtapoja, joita on korostettu heidän opintojensa aikana.

Ohjaustyylien arviointi. Tässä tutkimuksessa opettajan käyttämiä ohjaustyyliä tarkastellaan Stipekin ja Bylerin (2004) kehittämän ECCOM-havainnointimenetelmän pohjalta. ECCOM-menetelmä on observointityökalu, jota käytetään luokkahuoneen vuorovaikutuksen ja tunneilmaston tutkimiseen (Lerkkanen, Kikas ym., 2012). ECCOM-menetelmän avulla on mahdollista selvittää luokan hallinnan (*management*), ilmapiirin (*climate*) ja opetuksen (*instruction*) laatua (Stipek & Byler, 2004; Tang, Pakarinen ym., 2017). ECCOM-menetelmä pohjautuu kahteen teoreettiseen viitekehykseen: konstruktivismiin ja behaviorismiin (Stipek & Byler, 2004) sekä kypsysteoriaan, joiden pohjalta on muodostettu kolme toisistaan poikkeavaa opettajan ohjaustyyliä: opettajajohtoinen (*teacher-directed*), lapsilähtöinen (*child-centred*) ja lasten johtama (*child-dominated*) (Stipek & Byler, 2004; Tang, Pakarinen ym., 2017). ECCOM-menetelmän avulla on mahdollista arvioida myös lasten johtamaa ohjaustyyliä luokassa (Tang, Kikas ym., 2017).

1.2 Lukemisen ja kirjoittamisen motivaatio

Motivaatio on voima, joka saa yksilön suorittamaan asioita. Kaikki yksilöt eivät kuitenkaan motivoidu samoista asioista ja toiset asiat motivoivat yksilöä enemmän kuin toiset (Ryan & Deci, 2000). Oppimismotivaatio tarkoittaa nimensä mukaisesti oppimiseen ja opiskeluun liittyvää motivaatiota (Spinath ym., 2014). Se on voima, joka saa yksilön opiskelemaan uusia asioita, tekemään koulutehtäviä ja panostamaan koulunkäyntiin. Spinathin ja kollegoiden (2014) mukaan oppimismotivaatio on keskeisesti yhteydessä oppimiseen ja opiskelussa menestymiseen. Oppimismotivaatiota on tutkittu kansainvälisesti melko paljon. Kenties keskeisin havainto on se, että yksilön sisäisen oppimismotivaation kautta saavutetaan parempia oppimistuloksia kuin ulkoisen eli palkkioiden tai rangaistusten kautta muodostuvan oppimismotivaation kautta (Ryan & Deci, 2000). Vaikka motivaation taustalla olevia syitä on tutkittu paljon, yksiselitteistä motivaation syntymekanismia ei tunneta. Motivaatiota on pyritty selittämään lukuisten eri motivaatioteorioiden avulla. Niistä tunnetuimpia ovat Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteoriat, Dweicin (2008) tavoiteorientaatioteoria sekä Ecclesin ja Midgley'n (1989) odotusarvoteoria. Tässä tutkielmassa motivaatiota lähestytään erityisesti Ecclesin ja Midgley'n (1989) odotusarvoteorian pohjalta. Sen mukaan motivaation syntyyn vaikuttavat yksilön odotukset omaa suoriutumista kohtaan, yksilön usko omaan kykyihinsä ja yksilön arvostus suoritettavaa tehtävää kohtaan. Näin ollen yksilön matalat odotukset omaa suoriutumista kohtaan laskevat hänen motivaatiotaan, kun taas korkeat odotukset tyypillisesti heijastuvat korkeampaan motivaatioon (Eccles & Midgley, 1989). Ecclesin ja Midgley'n (1989) odotusarvoteoria koostuu neljästä eri osa-alueesta: kiinnostusarvosta, hyötyarvosta, tärkeysarvosta ja kustannusarvosta. Tässä tutkielmassa keskitytään lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvän motivaation osalta erityisesti kiinnostusarvoon, joka Ecclesin ja Midgley'n (1989) mukaan tarkoittaa sitä, kuinka paljon yksilö pitää suoritettavasta tehtävästä ja arvostaa sitä.

Lukemisen ja kirjoittamisen motivaatio. Lukemista ja kirjoittamista koskeva motivaatio koostuu useista eri alueista, kuten minäkäsityksestä, motivaation lähteestä (sisäinen ja ulkoinen motivaatio) ja sosiaalisista tekijöistä (Wigfield

& Guthrie, 1997). Wigfieldin ja Guthrien (1997) mukaan yksilön hyvää lukemista ja kirjoittamista koskevaa motivaatiota kuvaa se, kun lukija luottaa selviytyvänsä hänelle annetusta tehtävästä, hän on sisäisesti motivoitunut lukemaan ja hänellä on mahdollisuus lukea ja keskustella lukukokemuksesta muiden kanssa. Omiin kykyihin luottamisen eli minäpystyvyyden, sisäisen motivaation ja sosiaalisten kontaktien lisäksi useat muutkin tekijät, kuten opettaja, opettajan käyttämä opetustapa, luettava teksti, mahdollinen lukemisesta seuraava palkinto, aiemmat lukukokemukset, lukutaito ja opettaja-oppilassuhteen laatu, ovat yhteydessä lukemista ja kirjoittamista koskevaan motivaatioon (esim. Käsper ym., 2020; Lerkkanen, 2018; Pakarinen ym., 2021; Wigfield & Guthrie, 1997). Erityisesti oikein kohdennettu opettajan antama tuki (Käsper ym., 2020; Pakarinen ym., 2010) sekä laadukas opettaja-oppilassuhde (Pakarinen ym., 2021) vahvistavat oppilaan lukemista ja kirjoittamista koskevaa motivaatiota. On myös huomattu, että hyvät oppimiskokemukset lukemista tai kirjoittamista koskien lisäävät lukumotivaatiota (Lerkkanen, 2018). Wigfield ja Guthrie (1997) ovat havainneet, että lukumotivaatio saa oppilaan lukemaan enemmän ja monipuolisemmin erilaisia teoksia, mikä puolestaan lisää lukijan hyviä lukukokemuksia. Lisäksi tiedetään, että lapsia, joilla ei ole paljon aiempia lukukokemuksia, on vaikeaa innostaa lukemaan (Wigfield & Guthrie, 1997).

Useissa tutkimuksissa on osoitettu, että oppilaiden lukemista ja kirjoittamista koskeva motivaatio tyypillisesti heikkenee kouluvuosien edetessä (Käsper ym., 2020; Lerkkanen, 2018). Lerkkanen kollegoineen (2011) on kuitenkin havainnut, että lukuvuoden aikana lukumotivaatiossa ei tapahdu isoja muutoksia vaan motivaation taso pysyy suhteellisen samanlaisena. Useissa tutkimuksissa on myös havaittu lukemisen ja kirjoittamisen motivaation ja lukutaidon välinen yhteys (esim. Käsper ym., 2018; Lerkkanen ym., 2010; Lerkkanen ym., 2011). Esimerkiksi Lerkkanen kollegoineen (2010; 2011) on todennut, että heikko lukutaito on tyypillisesti yhteydessä heikkoon lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon, kun taas korkea lukemisen ja kirjoittamisen motivaatio on yhteydessä hyvän lukusujuvuuden kanssa.

Sukupuolen yhteys lukemista ja kirjoittamista koskevaan motivaatioon.

Aiemmissä tutkimuksissa on osoitettu, että tyttöjen kiinnostus lukemista ja kirjoittamista kohtaan on keskimäärin korkeampi kuin poikien (esim. Lerkkanen, Kiuru ym., 2012; Lerkkanen, 2018; Viljaranta ym., 2009; Wigfield & Guthrie, 1997). Sukupuolen välisiä eroja lukemisen ja kirjoittamisen motivaatiossa välillä saattaa esiintyä jo esiopetuksessa (Lerkkanen, Kiuru ym., 2012; Pakarinen ym., 2010; Viljaranta ym., 2009; Wigfield & Guthrie, 1997). Lisäksi Eccles kollegoineen (1993) havaitsi, että tytöt arvostavat lukemista keskimäärin enemmän kuin pojat ja luottavat selviytyvänsä lukutehtävistä poikia paremmin. On myös todettu, että suurin osa niistä oppilaista, joilla on koko peruskoulun ajan vähäinen kiinnostus lukemista kohtaan, heikko luottamus lukutehtävistä selviytymistä kohtaan ja heikko lukutaito, ovat poikia (Viljaranta ym., 2017). On kuitenkin hyvä muistaa, että monet pojat ovat kiinnostuneita lukemisesta (Lerkkanen, 2018; Viljaranta ym., 2017) eikä sukupuoli pelkästään selitä heikkoa lukumotivaatiota. Lerkkanen (2018) toteaaakin, että erot pojilla yksilöiden väliset erot lukumotivaatiossa ovat suuria.

Lukemisen ja kirjoittamisen motivaation ja opettajan ohjaustyylin yhteys. Opettajajohtoisen ohjaustyylin havaittu olevan yhteydessä oppilaiden matalaan lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon (esim. Kikas ym., 2017; Lerkkanen, Kiuru ym., 2012; Stipek ym., 1995). Lapsilähtöisen ohjauksen on sen sijaan huomattu tukevan oppilaiden lukemista koskevaa innostusta esiopetusiässä (Lerkkanen, Kiuru ym., 2012; Stipek ym., 1995). Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös kouluikäisillä oppilailla. Kikas kollegoineen (2017) havaitsi, että mitä enemmän opettaja käytti opetuksessaan lapsilähtöisiä menetelmiä, sitä innostuneempia luokan oppilaat olivat lukemisesta. Tämä johtuu tutkijoiden mukaan esimerkiksi monipuolisista teksteistä, mahdollisuudesta valita luettavaa oman kiinnostuksen mukaan sekä lukukokemusten jakamisesta oppilaiden kesken. Lisäksi Lerkkanen (2018) on huomannut lapsilähtöiselle ohjaustyyliä tyypillisen lämpimän tunneilmapiirin edistävän oppilaiden lukumotivaatiota.

Lapsilähtöisen ohjaustyylin yhteyttä oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon voidaan selittää Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteorian

avulla. Itsemääräämisteoria perustuu Decin ja Ryanin (1985) havaitsemaan motivaatiomekanismiin, jonka mukaan yksilö motivoituu parhaiten silloin kun hänen psykologiset perustarpeensa tulevat tyydytetyiksi eli hän kokee autonomiaa ja saa olla aktiivinen (itsenäisyyden tarve), kokee yhteenkuuluvuutta (yhteenkuuluvuuden tarve) ja saa onnistumisen kokemuksia (pätevyiden tarve). (Deci & Ryan, 2000). Toisin sanoen kun oppija kokee, että hänellä on mahdollisuus tehdä valintoja esimerkiksi suoritettavien tehtävien suhteen, oppija asettaa tavoitteensa aikaisempaa korkeammalle ja valitsee yhä haastavampia tehtäviä (Deci & Ryan, 1985; 2000). Kun oppija saavuttaa asettamansa tavoitteen ja saa tehtävän suoritettua, hänen minäpystyvyyden tunteensa vahvistuu, mikä puolestaan vahvistaa entisestään oppijan motivaatiota (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000). Tämän perusteella esimerkiksi sisäinen lukemisen ja kirjoittamisen motivaatio syntyy silloin, kun yksilö saa itse valita luettavan tekstin, uskoo selviytyvänsä annetusta tehtävästä ja arvostaa lukemista ja kirjoittamista. Stipek kollegoineen (1995) onkin havainnut, että lapsilähtöistä ohjausta saaneet oppilaat luottivat enemmän omiin kykyihinsä ja valitsivat haastavampia tehtäviä kuin opettajajohtoista ohjausta saaneet oppilaat. Lisäksi sisäisen motivaation syntyyn vaikuttavat Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteorian mukaan lämmin ja läheinen suhde opettajan ja muiden oppilaiden kanssa (yhteenkuuluvuuden tarve) sekä onnistumisen kokemukset ja niistä saatu myönteinen palaute (pätevyiden tarve). Lapsilähtöisen ohjaustyylin voidaan nähdä vastaavan kaikkiin itsemääräämisteoriassa kuvattuihin tarpeisiin ja siten vahvistavan motivaation syntymistä ja ylläpitämistä (Lerkkanen, Kiuru ym., 2012; Pakarinen ym. 2021).

1.3 Oppijaminäkuva

Minäkuva on yksilön henkilökohtainen käsitys itsestään (Higgins, 1987; Shavelson ym., 1976). Se on moniulotteinen, hierarkkinen ja muuttuva kokonaisuus, johon ovat yhteydessä niin yksilön asenteet, uskomukset kuin muidenkin arviot itsestä (Wehrle & Fasbender, 2017). Minäkäsitystä kuvaillaan usein hierark-

kiseksi kokonaisuudeksi, jossa on useita eri osa-alueita (Shavelson, 1987). Shavelsonin ja kollegoiden (1976) mukaan minäkäsityksen perustana on niin kutsuttu yleinen minäkuva, jonka päälle rakentuvat muut eriytyneemmät minäkuvat. Lisäksi heidän mukaansa minäkuva voidaan jakaa myös akateemiseen ja ei-akateemiseen minäkuvaan. Ei-akateemiseen minäkuvaan kuuluvat muun muassa fyysinen ja sosiaalinen minäkuva, sen sijaan akateemista minäkuvaa pidetään usein synonyyminä oppijaminäkuvalle (Shavelson ym., 1976). Oppijaminäkuvalla tarkoitetaan yksilön käsitystä itsestään oppijana (Niepel ym., 2014; Schmidt ym., 2017; Walgermo ym., 2018; Wigfield & Eccles, 2000). Se muodostuu vuorovaikutustilanteissa muun muassa silloin, kun yksilö vertailee omaa osaamistaan toisten oppilaiden taitoihin tai osaamiseen (Bong & Skaalvik, 2003). Oppijaminäkuvan käsite on lähellä minäpystyvyyden käsitettä (Peura, 2021).

Oppijaminäkuvaa voidaan lähestyä Ecclesin (1989) odotusarvoteorian kautta, jonka keskeinen ajatus on, että yksilön motivaatioon ja suoriutumiseen ovat vahvasti yhteydessä hänen odotuksensa omista taidoistaan. Onkin huomattu, että yksilön myönteiset odotukset omaa suoriutumista koskien ennustavat hyvää koulumenestystä, kun taas kielteiset odotukset ovat yhteydessä heikompaan koulumenestykseen (esim. Chapman ym., 2000; Pesu ym., 2016). Myös Nurmi ja Aunola (2005) ovat havainneet koulumenestyksen ja oppijaminäkuvan välillä vastavuoroisen yhteyden. Toisin sanoen hyvä oppijaminäkuva edistää yksilön akateemista osaamista ja samanaikaisesti hyvä akateeminen suoriutuminen vahvistaa yksilön oppijaminäkuvaa. Myös lukutaidolla on havaittu olevan vaikutusta yksilön oppijaminäkuvaan siten, että hyvät lukemisen taidot tyypillisesti vahvistavat käsitystä itsestä oppijana, kun taas heikko lukutaito heikentää sitä (Aunola ym., 2002; Chapman ym., 2000).

Oppijaminäkuvan muodostumiseen ovat akateemisen suoriutumisen lisäksi yhteydessä monet muutkin eri tekijät. Esimerkiksi suuri vaikutus on vanhemmilta ja opettajalta saatavalla palautteella (Lazarides ym., 2015; Pesu ym., 2018; Shavelson ym., 1976), josta hyötyvät erityisesti ensimmäisen luokan oppilaat, taitotasoltaan hyvät oppilaat sekä jo valmiiksi myönteisen oppijaminäkuvan omaavat oppilaat (Pesu ym., 2016; Pesu, 2017). Myös omien taitojen vertailulla

muiden taitoihin on merkitystä yksilön oppijaminäkuvan rakentumiselle (Pesu ym., 2018; Vasalampi ym., 2020). Tällaisen vertaisryhmässä tapahtuvan vertailun vaikutusta voidaan havainnollistaa niin sanotun Big Fish Little Pond -teorian kautta (Marsh ym., 2007). Teorian mukaan yksilön oppijaminäkuva säilyy vahvana todennäköisemmin silloin kun yksilö voi verrata itseään heikommin menestyviin oppijoihin kuin samantasoisiin tai itseä taitavimpiin oppijoihin (Marsh ym., 2007; Vasalampi ym., 2020). Ulkoisten tekijöiden lisäksi oppijaminäkuvan muodostumiseen ovat yhteydessä yksilön omat uskomukset omasta suoriutumisesta sekä hänen oppimiselleen asettamansa tavoitteet (Wigfield & Eccles, 2000).

Oppijaminäkuva ei ole pysyvä ominaisuus vaan se voi muuttua kouluvuosien aikana (Chapman ym., 2000; Nurmi & Aunola, 2005). Yksilön käsitys itsestä oppijana onkin usein koulun alkaessa ylioptimistinen (Aunola ym., 2002; Viljaranta, 2015; Wigfield & Eccles, 2000), mutta muuttuu oppimiskokemusten ja niistä saadun palautteen myötä realistisemmaksi (Aunola ym., 2002; Dapp & Roebbers, 2018). Aunolan ja kollegoiden (2002) mukaan lukemiseen liittyvän oppijaminäkuvan kehityksen kannalta ensimmäiset kuukaudet koulun alkaessa ovat merkityksellisiä. Useiden tutkimusten mukaan oppijaminäkuva muuttuu kielteisemmäksi ensimmäisten kouluvuosien aikana (Chapman ym., 2000; Eccles ym., 1993; Pesu ym., 2018; Wigfield & Eccles, 2000). Sen arvellaan johtuvan siitä, että lapset alkavat vertailemaan itseään ja omaa osaamistaan toisiin ja saavat yhä enemmän palautetta omasta toiminnastaan (Dapp & Roebbers, 2018; Dweck, 2002; Wigfield & Eccles, 2000). Lisäksi onnistuneet ja epäonnistuneet oppimiskokemukset heijastuvat yksilön oppijaminäkuvaan ja ohjaavat sitä realistisempaan suuntaan (Viljaranta, 2015).

Myös sukupuoli on yhteydessä oppijaminäkuvaan, sillä tyttöjen ja poikien oppijaminäkuvassa on havaittu joitakin eroja. Esimerkiksi Frome ja Eccles (1998) ovat huomanneet, että tytöt suhtautuvat keskimäärin kriittisemmin omiin taitoihinsa ja osaamiseensa kuin pojat. Myös oppiainekohtaisessa oppijaminäkuvassa, kuten äidinkieltä koskevassa oppijaminäkuvassa, on havaittu eroja. Useat tutkijat ovatkin osoittaneet, että työllä on keskimäärin vahvempi minäkäsitys itsestä äidinkielen oppijana kuin pojilla (esim. Eccles ym., 1993; Jacobs ym., 2002;

Vasalampi ym., 2020). Sen sijaan Leflot kollegoineen (2010) havaitsi, että pojilla oli vahvempi näkemys itsestään oppijoina toisella luokalla. Jacobsin ja kollegoiden (2002) mukaan sukupuolten eroja oppijaminäkuvassa voidaan havaita jo melko pian koulun aloittamisen jälkeen. Toisaalta esimerkiksi Pesu kollegoineen (2016) ei havainnut tyttöjen ja poikien välillä eroja äidinkieleen liittyvässä minäkuvassa. Oppijaminäkuvaan vaikuttavat sukupuolen lisäksi siten monet muutkin tekijät.

Oppijaminäkuvan ja opettajan ohjaustyylien välinen yhteys. Opettajan ohjaustyylien ja oppijaminäkuvan välistä yhteyttä on tarkasteltu toistaiseksi vain vähän. Stipek kollegoineen (1995) on havainnut, että opettajajohtoista ohjausta saaneet lapset arvioivat kykynsä selvästi matalammaksi kuin lapsilähtöistä ohjausta saaneet oppilaat. Edelleen he havaitsivat, että opettajajohtoista opetusta saaneet oppilaat arvostivat vähemmän aikaansaannoksiaan ja ottivat enemmän paineita koulunkäynnistä. Sen sijaan lapsilähtöistä opetusta saaneet oppilaat luottivat omiin kykyihinsä ja uskoivat selviytyvänsä paremmin koulutehtävistä. Nämä tutkimushavainnot ovat linjassa Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteorian kanssa, joka perustuu kolmeen psykologiseen perustarpeeseen, eli autonomian, yhteenkuuluvuuden ja pätevyyden tarpeiden, täyttyminen on yhteydessä korkeampaan motivaatioon. Autonomian tukeminen näkyy käytännössä oppilaiden mahdollisuutena valita mielekkäitä tehtäviä ja tehtävien toteutustapoja. Stipek kollegoineen (1995) onkin havainnut, että kun oppilaalla on vapaus valita tehtäviä ja suorittaa niitä ilman ulkopuolisia paineita, oppilas valitsee vaikeampia tehtäviä. Pätevyyden tarvetta voidaan tukea tarjoamalla oppilaille mahdollisuuksia onnistumisiin ja omalla tasolla kehittymiseen (Pakarinen ym., 2021). Kun oppilas saa onnistuneita kokemuksia vaikeidenkin tehtävien ratkaisemisesta ja kannustavaa palautetta, hänen itseluottamuksensa ja oppijaminäkuvansa vahvistuvat (Stipek ym., 1995). Leflot kollegoineen (2010) havaitsi, että oppilaiden oppijaminäkuva oli vahvempi toisen luokan lopussa, mikäli opettaja raportoi oppilaiden autonomiaa tukevia käytänteitä. Tutkimuksessa ei kuitenkaan löydetty sukupuolten välisiä eroja käytänteiden ja oppijaminäkuvan välisessä yhteydessä. Aikaisemmissa tutkimuksissa ei ole juurikaan käytetty ECCOM-menetelmää

eikä ole toisaalta tarkasteltu ohjaustyylin ja oppijaminäkuvan välistä yhteyttä koulupolun alkuvaiheessa, jolloin käsitys itsestä oppijana alkaa rakentua (Aunola ym., 2002; Dapp & Roebbers, 2018). Opettajan ohjaustyylin ja oppijaminäkuvan välistä yhteyttä on siten tarpeen tarkastella tarkemmin nimenomaan ensimmäisellä luokalla.

1.4 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten luokanopettajan käyttämä ohjaustyyli on yhteydessä lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon ja oppijaminäkuvaan ensimmäisellä luokalla. Yhteyttä tarkasteltiin paitsi ohjaustyylin summamuuttujan, myös ohjaustyylien osa-alueiden (luokanhallinta, ilmapiiri ja opetus) osalta. Lisäksi selvitettiin onko luokanopettajan käyttämä ohjaustyyli eri tavoin yhteydessä tyttöjen ja poikien lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon ja oppijaminäkuvaan ensimmäisen luokan aikana. Tätä yhteyttä tarkasteltiin myös ohjaustyylien osa-alueiden (luokanhallinta, ilmapiiri ja opetus) osalta. Lisäksi tarkasteltiin, onko lukemisen ja kirjoittamisen motivaatio ja oppijaminäkuva erilainen ohjaustyylin mukaan jaetuissa luokissa (käyttääkö opettaja kyseistä ohjaustyyliä keskimääräistä vähemmän, keskimääräisesti vai keskimääräistä enemmän). Tämän tutkimuksen tarkemmat tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten luokanopettajan käyttämä ohjaustyyli ja ohjaustyylin osa-alueet on yhteydessä 1.-luokkalaisten lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon ja oppijaminäkuvaan?
2. Onko opettajan käyttämä ohjaustyyli ja ohjaustyylin osa-alueet eri tavoin yhteydessä tyttöjen ja poikien lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon ja oppijaminäkuvaan? Onko lukemisen ja kirjoittamisen motivaatio ja oppijaminäkuva erilainen eri ohjaustyyli luokissa (käyttääkö opettaja kyseistä ohjaustyyliä keskimääräistä vähemmän, keskimääräisesti vai keskimääräistä enemmän)?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen aineisto on osa laajempaa Jyväskylän yliopiston Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI) -tutkimusta (Lerikkanen & Pakarinen, 2017–2022). TESSI-tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on selvittää luokkahuonevuorovaikutusta, oppilaiden ja opettajien hyvinvointia sekä niihin vaikuttavia tekijöitä (Lerikkanen & Pakarinen 2017–2022). Lisäksi hankkeen avulla pyritään selvittämään muun muassa oppilaiden akateemisten taitojen kehittymistä, oppijaminäkuvan kehittymistä matematiikassa ja äidinkielessä sekä oppimiseen liittyvää motivaatiota.

Tässä tutkimuksessa käytettiin TESSI-tutkimuksessa lukuvuonna 2017–2018 kerättyä aineistoa, jolloin tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat ensimmäisellä luokalla. Aineisto kerättiin lukuvuoden aikana kaksi kertaa, ensimmäisen luokan syksyllä ja keväällä. Tutkimus toteutettiin Keski-Suomen alueella kahdeksassa eri kunnassa. Tutkimukseen osallistui yhteensä 54 ensimmäisen luokan opettajaa ja 887 oppilasta. Oppilaista 437 (49,3 %) oli tyttöjä ja 450 (50,7 %) poikia. Tutkimuksen otos on ei-satunnainen, sillä tutkimukseen osallistuminen perustui opettajien ja oppilaiden vapaaehtoisuuteen (Metsämuuronen 2011). Ennen tutkimuksen aloittamista opettajia ja koulujen rehtoreita informoitiin tutkimuksesta ja kysyttiin heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat antoivat kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisestaan. Tutkimukseen osallistuvien opettajien luokalla olevien oppilaiden huoltajia informoitiin myös tutkimuksesta ja pyydettiin kirjallista suostumusta lapsen mahdolliselle näkymiselle videonauhoituksilla sekä lapsen osallistumisesta tutkimukseen.

Luokanopettajien ohjaustyyliä tarkasteltiin tässä tutkimuksessa oppituntien videonauhoitusten pohjalta tehtyjen arviointien avulla. Koulutetut tutkimusavustajat hoitivat oppituntien videokuvaamisen tutkimukseen osallistuvissa

luokissa. Oppilaiden lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvää motivaatiota ja oppijaminäkuvaa mitattiin oppilaiden yksilötutkimustilanteessa tapahtuneen haastattelun avulla. Koulutetut tutkimusavustajat haastattelivat oppilaita koulupäivän aikana.

2.2 Menetelmät ja muuttujat

Opettajan ohjaustyyli. Opettajan ohjaustyyliä tutkittiin luokahuonevuorovaikutuksen videonauhoitusten avulla. Videonauhoituksia tehtiin sekä syksyllä että keväällä yhtenä tavallisena koulupäivänä noin kolmen oppitunnin ajan. Videot analysoitiin jälkikäteen koulutettujen tutkimusavustajien toimesta ECCOM-havainnointimenetelmän (Stipek & Byler, 2004) avulla. Alunperin Yhdysvalloissa kehitetty ECCOM-menetelmä on todettu toimivaksi myös Suomessa sekä esiopetuksessa (Lerikkanen, Kiuru ym., 2012) että perusopetuksen alkuluokilla (Tang, Pakarinen ym., 2017). Tutkimusavustajat katsoivat ensin kaikkien kolmen oppitunnin videonauhoitukset ja tekivät arviointinsa näiden nauhoitusten pohjalta koskien sitä, missä määrin opettaja hyödyntää lapsilähtöisiä, opettajajohtoisia ja lasten johtamia ohjaukikäytänteitä kyseisen koulupäivän aikana erikseen syksyllä ja keväällä. ECCOM-menetelmässä kukin ohjaustyyli on jaettu kolmeen osa-alueeseen eli ilmapiiriin, luokanhallintaan ja opetukseen (Lerikkanen, Kiuru ym., 2012). Ilmapiiri (4 osiota) kartoittaa muun muassa opettajan tapaa tukea oppilaiden kommunikointi- ja vuorovaikutustaitoja, oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista ja opetuksen yksilöllistämistä. Luokanhallinta (lapsilähtöisessä ohjaustyyliä 6 osiota ja opettajajohtoisessa ja lasten johtamassa 4 osiota) puolestaan kartoittaa muun muassa sitä, missä määrin opettaja antaa oppilailleen mahdollisuuksia vaikuttaa toimintoihin, millaisia rankaisukeinoja on käytössä ja miten lämpimästi opettaja suhtautuu oppilaisiin. Opetus (7 osiota) kartoittaa esimerkiksi opetuskeskustelujen määrää ja laatua sekä matematiikan ja äidinkielen opettamista ja arviointia. Kutakin ohjaustyyliä arvioidaan 15–17 osion avulla, jotka koodataan viisiportaisella Likert-asteikolla: 1 = käytäntöä oli havaittavissa harvoin (0–20% ajasta), 2 = käytäntöä ei ollut havaittavissa kovin

paljon (20–40% ajasta), 3 = käytäntöjä oli havaittavissa toisinaan (40–60% ajasta), 4 = käytännöt ilmenivät vahvasti ryhmän toiminnassa (60–80% ajasta), 5 = käytännöt olivat vallitsevia ryhmän toiminnassa (80–100% ajasta). Kullekin ohjaus-tyylimuuttujalle muodostettiin keskiarvosummamuuttuja 1. luokan syksyille ja keväälle. Muuttujien reliabiliteetit eli Cronbachin alfat olivat: lapsilähtöinen ohjaustyyli (syksy = .94; kevät = .96), opettajajohtoinen ohjaustyyli (syksy = .93; kevät = .97) ja lasten johtama ohjaustyyli (syksy = .92; kevät = .88). Molemmilla mittauskerroilla ohjaus-tyylimuuttujien reliabiliteetti ylitti arvon .60, jota pidetään luotettavuuden raja-arvona (Nunnally & Bernstein, 1994).

Lukemisen ja kirjoittamisen motivaatio. Lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvää motivaatiota kartoitettiin kuuden eri väittämän avulla. Väittämät olivat esimerkiksi seuraavanlaisia ”Kuinka hauskoja kirjaintehtävät sinusta ovat?” Jokaista väittämää mitattiin viisiportaisen Likert-asteikon avulla: 1 = en pidä ollenkaan, 2 = en pidä kovin paljon, 3 = siltä väliltä (en pidä, mutta en tykkääkään), 4 = pidän melko paljon, 5 = pidän todella paljon. Väittämistä muodostettiin lukemisen ja kirjoittamisen motivaatiota kuvaava keskiarvosummamuuttuja erikseen syksyllä ja keväällä. Lukemisen ja kirjoittamisen motivaation reliabiliteetti eli Cronbachin alfa oli syksyllä .79 ja keväällä .82. Summamuuttujaa voitiinkin pitää molemmilla mittauskerroilla luotettavana, sillä se ylitti arvon .60, jota pidetään luotettavuuden raja-arvona (Nunnally & Bernstein, 1994).

Lukemisen ja kirjoittamisen oppijaminäkuva. Oppijaminäkuva mitattiin suomennetulla Self-concept of ability scale -mittarilla (Nicholls, 1978). Lapselle näytettiin paperia, jossa oli kuvattuna viisi eri kokoista neliötä. Lasta pyydettiin osoittamaan sitä neliötä, joka kuvaa parhaiten hänen näkemystään itsestään oppijana. Lapselle esitettiin seuraavat kysymykset: ”Kuinka hyvä olet lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvissä tehtävissä?”, ”Kuinka hyvä olet lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvissä tehtävissä verrattuna luokkasi muihin lapsiin?” ja ”Kuinka vaikeita lukeminen ja kirjoittaminen sinusta ovat?” (kyseinen muuttuja käännettiin ennen summamuuttujan muodostamista). Neliöt kuvasivat käsitystä itsestä oppijana asteikolla yhdestä viiteen (1 = huono/en kovin hyvä, 5 = erittäin hyvä,

viimeisessä väittämässä 1 = erittäin helppoa, 5 = erittäin vaikeaa). Kun oppijaminäkuva mittaavista väittämistä muodostettiin keskiarvosummamuuttuja, käänteinen muuttuja käännettiin samansuuntaiseksi muiden väittämien kanssa, jotta se mittaisi oppijaminäkuva samalla tavalla kuin muut väittämät (ks. Nummenmaa, 2009). Oppijaminäkuvan summamuuttujan reliabiliteetti oli syksyllä .70 ja keväällä .66. Molemmilla mittauskerroilla muuttujan reliabiliteetti ylitti arvon .60, jota pidetään luotettavuuden raja-arvona (Nunnally & Bernstein 1994).

2.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysit suoritettiin IBM SPSS Statistics 26 -ohjelmalla. Muuttujien normaalijakautuneisuustarkasteluissa havaittiin, että lukemisen ja kirjoittamisen motivaatio, oppijaminäkuva ja lasten johtama ohjaustyyli olivat vinoja ja huipukkaita. Muuttujan jakauman vinouden vuoksi lasten johtama ohjaustyyli koodattiin uudelleen kaksiluokkaiseksi muuttujaksi, johon tutkittavat luokiteltiin sen mukaan missä määrin he hyödyntävät lasten johtamaa ohjaustyyliä opetuksessaan. Raja-arvona pidettiin arvoa 1. Jos opettajan lasten johtaman ohjaustyylin arvo oli yli yhden hänen katsottiin käyttävän lasten johtamaa ohjaustyyliä, kun taas arvon ollessa yhden tai alle, katsottiin, että hän ei juurikaan käytä kyseistä ohjaustyyliä. Lapsilähtöisen ja opettajajohtoisen ohjaustyylin muuttujat jaettiin kolmeen luokkaan, jotta voitiin tarkastella tarkemmin ohjaustyylien yhteyttä motivaatiomuuttujiin, jotka olivat vinoja. Ohjaustyyli muuttujat luokiteltiin myös kolmeen luokkaan: matala, keskimääräinen ja korkea. Opettajat luokiteltiin näihin luokkiin heidän saamien ohjaustyyli pistemäärien mukaan. Matalaan luokkaan sijoitettiin opettajat, joiden ohjaustyyliä kuvaava pistemäärä oli yhden keskihajonnan vähemmän kuin aineiston keskiarvo, keskimääräiseen luokkaan opettajat, joiden ohjaustyylin pistemäärä oli keskiarvon tuntumassa ja korkeaan luokkaan opettajat, joiden ohjaustyyli pistemäärä oli yhden keskihajonnan korkeampi kuin koko aineiston keskiarvo. Ohjaustyylien luokittelu mahdollisti ohjaustyylien ja motivaatiomuuttujien välisen yhteyden tarkemman tarkastelun eli

onko motivaation ja oppijaminäkuvan kannalta merkitystä sillä, onko ohjaustyyli korkeaa, matalaa vai keskitasoista.

Ohjaustyylien yhteyttä oppilaiden oppijaminäkuvaan sekä lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon tarkasteltiin ensin Spearmanin järjestyskorrelaatio-kertoimien avulla. Sen jälkeen muuttujien välistä yhteyttä tarkasteltiin Kruskal-Wallis testillä, jota käytettiin varianssianalyysin epäparametrisenä vastineena. Kaksiluokkaisen lasten johtaman ohjaustyylin osalta ryhmien väliset vertailut suoritettiin Mann-Whitney U-testillä. Riippumattomiksi muuttujiksi asetettiin ohjaustyylin ryhmät ja riippuviksi muuttujiksi oppijaminäkuva sekä lukemisen ja kirjoittamisen motivaatio. Jokainen riippuva muuttuja analysoitiin erikseen. Ohjaustyylien korrelaatiot oppijaminäkuvaan ja lukemisen ja kirjoittamisen motivaation kanssa analysoitiin lisäksi erikseen tytöille ja pojille. Myös ryhmien väliset vertailut suoritettiin erikseen tytöille ja pojille.

2.4 Eettiset ratkaisut

Tämä tutkimus pyrittiin tekemään täysin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eettisten periaatteiden mukaisesti (TENK, 2019). Toisin sanoen tutkimus pyrittiin toteuttamaan kaikissa vaiheissa niin huolellisesti, että tutkimuksen luotettavuutta ja ihmisarvon kunnioittamista koskevat normit täyttyisivät. Ihmisarvon kunnioittamista koskevat normit muodostuvat kolmesta periaatteesta: tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittamisesta, vahingoittamisen välttämisestä sekä yksityisyyden ja tietosuojan turvaamisesta (Kuula, 2011).

Tutkittavien ihmisarvoa ja tutkimuksen luotettavuutta koskevat normit pyrittiin huomioimaan koko tutkimuksen ajan. Tässä tutkimuksessa käytettiin Jyväskylän yliopiston valmiiksi kerättyä TESSI-hankkeen aineistoa. Tutkimuksen tekijä ei ole itse osallistunut aineistonkeruuseen, joten hänellä ei ole tutkittaviin minkäänlaista suhdetta. Tutkimuksen tekijä ei myöskään osallistunut aineistonkeruuta koskeviin päätöksiin, jotka kuuluivat tutkimuksen johtajille. Tutkielman tekijä perehdytettiin aineistoon ja laajempaan tutkimukseen hänen saadessaan

aineiston käyttöön. Aineistonkeruussa hyödynnettiin koulutettuja tutkimusavustajia. Koulutuksen avulla pyrittiin takaamaan se, että aineiston kerätään kaikissa luokissa mahdollisimman samalla tavalla. TESSI-hanke on saanut Jyväskylän yliopiston eettiseltä toimikunnalta myönteisen päätöksen ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista. Eettisessä ennakkoarvioinnissa on tarkistettu muun muassa tutkittavien informointiin ja suostumukseen laaditut dokumentit (TENK, 2019).

Tutkittaville kerrottiin ennen tutkimukseen osallistumista mahdollisimman avoimesti tutkimuksen tarkoituksesta, aineiston säilytyksestä ja henkilötietojen käsittelystä. Tietosuojailmoitus oli julkisesti esillä internetissä. Tietosuojailmoituksessa tutkittavia informoitiin muun muassa tutkimuksen tarkoitukseen ja kestoon sekä tutkimusaineiston käyttöön ja säilyttämiseen liittyen. Tutkittavien huolellinen tiedottaminen tutkimuksen kulusta ja tarkoituksesta on ensiarvoisen tärkeää, koska kuten Kuula (2011) korostaa tämän ilmoituksen varassa tutkittava tekee päätöksensä tutkimukseen osallistumisesta. Avoin tiedottaminen on myös eettisesti tärkeää. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) mukaan tietoon perustuva suostumus on ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eräs keskeisimmistä eettisistä periaatteista. Tutkittavalla onkin aina oikeus tietää mitä varten tutkimus tehdään ja miten hänen tietojansa siinä käsitellään (Kuula, 2011). TESSI-tutkimuksessa tutkittaville myös kerrottiin mahdollisuudesta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa syytä kertomatta ilman mitään seuraamuksia. Tällä tavoin kunnioitetaan tutkittavien itsemääräämisoikeutta (Kuula, 2011).

Koska tutkimukseen osallistui alaikäisiä lapsia, aineistonkeruu vaati erityistä huolellisuutta. Tutkimukseen osallistuneille lapsille annettiin tietoa tutkimuksesta sellaisella tavalla, jonka hän kykeni ymmärtämään (TENK, 2019). Myös tutkimuslupa-asiat selvitettiin huolellisesti, sillä lapsia tutkittaessa lupa tutkimukseen osallistumisesta täytyi pyytää myös lapsen huoltajilta (Kuula, 2011; TENK 2019). Lapsella on kuitenkin oikeus antaa lopullinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Toisin sanoen lasta ei voi velvoittaa osallistumaan tutki-

mukseen, vaikka huoltaja sen sallisikin (Kuula 2011). Tutkijan onkin aina kunnioitettava myös alaikäisen tutkittavan itsemääräämisoikeutta ja vapaaehtoisuuden periaatetta (TENK, 2019). Tämä toteutui tässä tutkimuksessa siten, että lasten oli yksilötutkimustilanteessa mahdollisuus päättää tutkimukseen osallistumisestaan itse.

Tämän tutkimuksen tekijä allekirjoitti ennen aineiston vastaanottamista sitoumuksen TESSI-tutkimuksen aineistojen luottamukselliseen käyttöön. Tämä sitoumus on velvoittanut tekijän huolehtimaan tutkittavien tietosuojan säilymisestä muun muassa huolehtimalla, että tutkimuksen ulkopuoliset henkilöt eivät pääse käsiksi aineistoon. Lisäksi tutkimuksen tekijä myös sitoutui vaitiolovelvollisuuteen kaikesta aineistoon liittyvästä. Tämä oli tärkeää, sillä tutkittavien yksityisyyden turvaaminen on eräs keskeisimmistä eettisistä periaatteissa ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa (TENK, 2019). Tässä tutkimuksessa tutkittavien anonymiteetti pyrittiin turvaamaan poistamalla aineistosta kaikki henkilötiedot ja käyttämällä tutkittavien yksilöimisessä kuusinumeroisia numerosarjoja. Opettajien numerosarja toimii samalla koko luokan tunnuksena, mutta jokaisella opilaalla oli oma yksilöllinen tunnuksensa. Tämä mahdollisti eri luokkien keskinäisen vertailun vaarantamatta kuitenkaan tutkittavien yksityisyyden suojaa.

Tutkimusaineistoa säilytettiin Jyväskylän yliopiston salasanasuojatulla kovalevyllä. Ulkoisten kovalevyjen käyttäminen onkin Kuulan (2011) mukaan hyvä tapa turvata aineiston tietoturvallinen säilyttäminen ja tutkittavien yksityisyys. Aineiston huolellisen säilyttämisen avulla pyrittiin ehkäisemään ulkopuolisten pääsy aineistoon ja huolehtimaan siitä, että vain henkilöt, joilla on asianmukainen peruste tietojen käyttöön, pääsevät käsittelemään niitä (TENK, 2019). Lisäksi tutkimuksen tekijä on sitoutunut palauttamaan aineiston henkilökohtaisesti Jyväskylän yliopistoon tutkimuksen valmistuessa. Tutkielman tekijä on pyrkinyt raportoimaan tutkimuksen eri vaiheet, kuten analyysit ja tulokset, huolellisesti ja selkeästi sekä viittaamaan huolellisesti aikaisempaan tutkimukseen.

3 TULOKSET

Aineiston alustavissa tarkasteluissa (taulukko 1) havaittiin, että opettajat käyttivät sekä syksyllä ($Ka = 2.96$, $Kh = .74$) että keväällä ($Ka = 3.03$, $Kh = .75$) eniten lapsilähtöistä ohjaustyyliä. Toiseksi eniten hyödynnettiin sekä syksyllä ($Ka = 2.67$, $Kh = .76$) että keväällä ($Ka = 2.72$, $Kh = .88$) opettajajohtoista ohjaustyyliä. Sen sijaan lasten johtamaa ohjaustyyliä käytettiin huomattavasti muita ohjaustyyliä vähemmän sekä syksyllä ($Ka = 1.37$, $Kh = .42$) että keväällä ($Ka = 1.25$, $Kh = .37$) (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Ohjaustyylien kuvailevat tunnusluvut syksyllä ja keväällä.

	Ohjaustyyli					
	Lapsilähtöinen		Opettajajohtoinen		Lasten johtama	
	syksy	kevät	syksy	kevät	syksy	kevät
<i>Ka</i>	2.96	3.03	2.67	2.72	1.37	1.25
<i>Kh</i>	.74	.75	.76	.88	.42	.37
<i>Md</i>	3.06	3.18	2.59	2.73	1.22	1.13
<i>N</i>	54	53	54	53	54	53

Ka = keskiarvo (vastausasteikko 1-5), *Kh* = keskihajonta, *Md* = mediaani, *N* = opettajien lukumäärä

Lisäksi alustavissa tarkasteluissa (ks. taulukko 2) havaittiin, että 1.-luokkalaisten lukemisen ja kirjoittamisen motivaatio oli sekä syksyllä ($Ka = 3.98$, $Kh = .79$) että keväällä ($Ka = 3.97$, $Kh = .78$) melko korkea. Myös 1.-luokkalaisten lukemisen ja kirjoittamisen oppijaminäkuva oli melko hyvä sekä syksyllä ($Ka = 3.83$, $Kh = .97$) että keväällä ($Ka = 4.06$, $Kh = .76$).

Taulukko 2. Lukemisen ja kirjoittamisen motivaation sekä oppijaminäkuvan kuvailevat tunnusluvut syksyllä ja keväällä.

	Motivaatio	Oppijaminäkuva
--	------------	----------------

	syksy	kevät	syksy	kevät
<i>Ka</i>	3.98	3.97	3.83	4.06
<i>Kh</i>	.79	.78	.97	.76
<i>Md</i>	4.17	4.17	4.00	4.00
<i>N</i>	866	876	866	875

Ka = keskiarvo (vastausasteikko 1-5), *Kh* = keskihajonta, *Md* = mediaani, *N* = oppilaiden lukumäärä

Useimmissa muuttujissa arvot olivat molemmilla mittauskerroilla suhteellisen samanlaisia. Sen sijaan oppijaminäkuvan syksyn ja kevään arvot poikkesivat hie- man toisistaan erityisesti keskihajonnan osalta. Syksyllä keskihajonta oppija- minäkuvan suhteen oli melko suuri, kun taas keväällä jo huomattavasti pie- nempi. Oppijaminäkuvan keskiarvo oli keväällä korkeampi kuin syksyllä. Tulos kertoo siitä, että oppilaiden oppijaminäkuva on keskimäärin kasvanut syksystä kevääseen ja keskihajonta oppijaminäkuvan suhteen pienentynyt.

3.1 Opettajan ohjaustyylin yhteys 1.-luokkalaisten lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon ja oppijaminäkuvaan

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä tarkasteltiin opettajan hyödyntämän oh- jaustyylin yhteyttä 1.-luokkalaisten oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen moti- vaatioon ja oppijaminäkuvaan. Korrelaatiotarkasteluissa (taulukko 3) havaittiin, että ohjaustyylien ja lukemisen ja kirjoittamisen motivaation ja oppijaminäkuvan väliset korrelaatiot olivat erittäin heikkoja. Ainoastaan lapsilähtöinen ohjaustyyli korreloi tilastollisesti merkitsevästi ja positiivisesti ($r = .089, p = .009$) ja opettaja- johtoinen ohjaustyyli negatiivisesti ($r = -.081, p = .018$) syksyllä mitatun 1.-luok- kalaisten oppijaminäkuvan kanssa. Eli niissä luokissa, joissa opettaja hyödynsi lapsilähtöistä ohjaustyyliä, oppilaiden oppijaminäkuva oli parempi kuin muilla oppilailla. Sen sijaan luokkahuoneissa, joissa opettaja hyödynsi opettajajohtoista ohjaustyyliä, oppilaiden oppijaminäkuva oli keskimäärin heikompi kuin muilla

oppilailla. Ohjaustyylien ja lukemisen ja kirjoittamisen motivaation välillä ei havaittu tilastollisesti merkitseviä korrelaatioita kummallakaan mittauskerralla (taulukko 3).

Taulukko 3. Ohjaustyylien ja lukemisen ja kirjoittamisen motivaation ja oppijaminäkuvan väliset korrelaatiot.

	Lapsilähtöinen		Opettajajohtoinen		Lasten johtama	
	Syksy	Kevät	Syksy	Kevät	Syksy	Kevät
Lukemisen ja kirjoittamisen motivaatio	.013	-.013	.000	.000	.022	.003
Oppijaminäkuva	.089**	.033	-.081*	-.035	-.053	.014

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

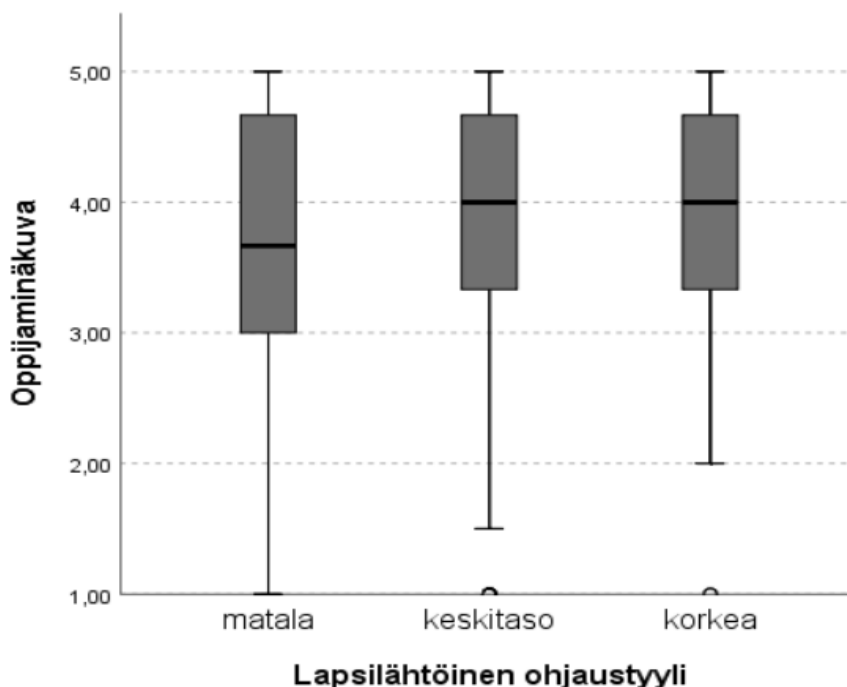
Seuraavaksi tarkasteltiin motivaation ja oppijaminäkuvan korrelaatioita ohjaustyylien osa-alueiden (luokanhallinta, opetus, ilmapiiri) kanssa. Lukemisen ja kirjoittamisen motivaatio ja oppijaminäkuva korreloivat erittäin heikosti myös ohjaustyylien osa-alueiden kanssa (taulukko 4). Opettajajohtoisen luokanhallinnan todettiin korreloivan keväällä tilastollisesti merkitsevästi ja negatiivisesti 1.-luokkalaisten oppijaminäkuvan kanssa ($r = -.070$, $p = .041$), eli opettajajohtoinen luokanhallinta oli yhteydessä oppilaiden heikompaan oppijaminäkuvaan. Ilmapiirin osalta havaittiin, että lapsilähtöinen ilmapiiri korreloi syksyllä positiivisesti oppilaiden oppijaminäkuvan kanssa ($r = .087$, $p = .010$). Eli niissä luokkahuoneissa, joissa ilmapiiri oli lapsilähtöinen, oppilaiden oppijaminäkuva oli keskimäärin hieman parempi, kuin oppilailla, joiden luokkahuoneissa ilmapiiri oli vähemmän lapsilähtöinen.

Taulukko 4. Ohjaustyylien osa-alueiden ja lukemisen ja kirjoittamisen motivaation sekä oppijaminäkuvan korrelaatiot

	Luokanhallinta						Opetus						Ilmapiiri					
	LL		OJ		LJ		LL		OJ		LJ		LL		OJ		LJ	
	s	k	s	k	s	k	s	k	s	k	s	k	s	k	s	k	s	k
Lukemisen ja kirjoittamisen motivaatio	-.005	.029	.006	-.040	.024	-.020	-.006	-.032	-.007	.000	.040	.023	.009	-.033	.002	-.013	.058	.034
Oppijaminäkuva	.051	.061	-.052	-.070*	-.027	.015	.027	.001	-.024	-.013	.006	-.008	.087**	.034	-.056	-.040	-.061	.042

LL = lapsilähtöinen ohjaustyyli, OJ = opettajajohtoinen ohjaustyyli, LJ = lasten johtama ohjaustyyli, s = syksy, k = kevät, * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

Seuraavaksi tarkasteltiin tarkemmin oppijaminäkuvan ja ohjaustyylien välistä yhteyttä Kruskal-Wallis testillä sen mukaan, sen mukaan, käyttäkö opettaja kyseistä ohjaustyyliä keskimääräistä vähemmän, keskimääräisesti vai keskimääräistä enemmän. Ryhmien välisiä eroja tarkasteltaessa havaittiin, että syksyllä luokissa, joissa hyödynnettiin keskimääräistä enemmän lapsilähtöistä ohjaustyyliä, oppilaiden oppijaminäkuva oli parempi ($md = 4.00$) kuin oppilaiden, joiden luokissa lapsilähtöistä ohjaustyyliä hyödynnettiin keskimääräistä vähemmän ($md = 3.67$) (kuvio 1). Ero ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ($H(3) = 6.98$, $p = .013$, $eta^2 = .006$). Tilastollisesti merkitsevä tulos saatiin syksyllä myös opettajajohtoisen ohjaustyylin osalta, kun havaittiin, että luokissa, joissa opettajajohtoista ohjaustyyliä käytettiin keskimääräistä enemmän, oppilaiden oppijaminäkuva oli keskimäärin heikompi ($md = 3.67$) kuin luokissa, joissa opettajajohtoista ohjaustyyliä käytettiin keskimääräistä vähemmän ($md = 4.00$) tai keskimääräisesti ($md = 4.00$). Ero näiden ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ($H(3) = 6.83$, $p = .033$, $eta^2 = .006$).



Kuvio 1. Oppijaminäkuva syksyllä lapsilähtöisen ohjaustyylin eri luokissa.

Myös lukemisen ja kirjoittamisen motivaation sekä ohjaustyylien yhteyttä analysoitiin Kruskal-Wallis testillä. Tulokset osoittivat, että keväällä niissä luokissa, joissa opettajat hyödynsivät keskimääräistä enemmän lapsilähtöistä ohjaustyyliä, oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen motivaatio oli keskimäärin hieman matalampi ($md = 4.00$) kuin luokissa, joissa opettajat hyödynsivät lapsilähtöistä ohjaustyyliä keskimääräisesti ($md = 4.17$). Ero ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ($H(3) = 8.55, p = .014, \eta^2 = .007$).

3.2 Opettajan ohjaustyylin yhteys 1.-luokkalaisten tyttöjen ja poikien lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon ja oppijaminäkuvaan

Toisena tutkimuskysymyksenä selvitettiin, ovatko opettajien hyödyntämät ohjaustyyli eri tavoin yhteydessä tyttöjen ja poikien lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon ja vastaavaan oppijaminäkuvaan. Alustavissa tarkasteluissa havaittiin, että ohjaustyyli eivät korreloineet tilastollisesti merkitsevästi tytöillä tai pojilla lukemisen ja kirjoittamisen motivaation kanssa kummallakaan mittauskerralla (ks. taulukko 6). Muuttujien väliset korrelaatiot olivat erittäin heikkoja. Sen sijaan kaikki ohjaustyyli olivat syksyllä tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä poikien oppijaminäkuvaan: lapsilähtöinen ohjaustyyli ($r = .135, p = .005$) positiivisesti ja opettajajohtoinen ($r = -.128, p = .007$) sekä lasten johtama ($r = -.111, p = .020$) negatiivisesti (taulukko 6). Toisin sanoen luokkahuoneissa, joissa lapsilähtöistä ohjaustyyliä hyödynnettiin enemmän, poikien oppijaminäkuva oli parempi kuin niiden poikien, joiden luokkahuoneissa lapsilähtöisiä ohjauskäytänteitä hyödynnettiin vähemmän. Sen sijaan luokkahuoneissa, joissa opettajajohtoista ohjaustyyliä tai lasten johtamaa ohjaustyyliä hyödynnettiin enemmän, poikien oppijaminäkuva oli heikompi kuin niiden poikien, joiden luokkahuoneissa opettajajohtoisia ja lastenjohtamia ohjaustyyliä hyödynnettiin vähemmän.

Taulukko 6. Ohjaustyylien sekä lukemisen ja kirjoittamisen motivaation ja oppijaminäkuvan väliset korrelaatiot tytöillä ja pojilla.

Lapsilähtöinen

Opettajajohtoinen

Lasten johtama

		syksy	kevät	syksy	kevät	syksy	kevät
lukemisen ja kirjoittamisen motivaatio	tytöt	.005	-.037	.006	.002	.045	-.025
	pojat	.007	.000	.005	.013	.005	.017
oppijainäkuva	tytöt	.038	.018	-.030	-.013	.012	-.029
	pojat	.135**	.046	-.128**	-.056	-.111*	.053

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

Seuraavaksi tarkasteltiin ohjaustyylien osa-alueiden (luokanhallinta, ilmapiiri ja opetus) korrelaatioita oppijainäkuvaan ja lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon. Ohjaustyylien osa-alueet korreloivat heikosti lukemisen ja kirjoittamisen motivaation kanssa sekä tytöillä että pojilla molemmilla mittauskerroilla (taulukko 7). Luokkahuoneen ilmapiiri korreloi syksyllä tilastollisesti merkitsevästi poikien oppijainäkuvan kanssa jokaisen ohjaustyylin osalta siten, että lapsilähtöisen ilmapiirin yhteys poikien oppijainäkuvaan oli positiivinen ($r = .122$, $p = .010$) kun taas opettajajohtoisen ilmapiirin ($r = -.098$, $p = .044$) ja lasten johtaman ilmapiirin ($r = -.123$, $p = .003$) yhteydet oppijainäkuvan kanssa olivat negatiivisia (taulukko 7). Niissä luokkahuoneissa, joissa ilmapiiri oli vahvemmin lapsilähtöinen, poikien oppijainäkuva oli korkeampi kuin pojilla, joiden luokkahuoneissa ilmapiiri oli vähemmän lapsilähtöinen. Sen sijaan luokkahuoneissa, joissa ilmapiiri oli opettajajohtoinen tai lasten johtama, poikien oppijainäkuva oli heikompi kuin muilla pojilla.

Taulukko 7. Ohjaustyylin osa-alueiden ja lukemisen ja kirjoittamisen motivaation ja oppijaminäkuvan väliset korrelaatiot syksyllä ja keväällä.

		Luokanhallinta						Opetus						Ilmapiiri					
		LL		OJ		LJ		LL		OJ		LJ		LL		OJ		LJ	
		s	k	s	k	s	k	s	k	s	k	s	k	s	k	s	k	s	k
LKM	t	-.034	.033	.030	-.049	.013	-.001	.022	-.031	-.003	-.029	.027	.021	.016	-.024	.014	-.047	.060	.048
	p	.013	.009	-.007	-.013	.046	-.051	-.037	-.038	-.003	.039	.055	.018	-.009	-.058	.002	.039	.065	-.003
OMK	t	.018	.057	-.026	-.074	.031	.022	.042	-.003	.007	-.012	-.001	-.055	.056	.014	-.012	-.032	.008	.023
	p	.083	.065	-.080	-.061	-.078	.003	.019	.004	-.055	-.009	.010	.031	.114*	.050	-.098*	-.042	-.123**	.054

LL = lapsilähtöinen ohjaustyyli, OJ = opettajajohtoinen ohjaustyyli, LJ = lasten johtama ohjaustyyli, LKM = lukemisen ja kirjoittamisen motivaatio, OMK = oppijaminäkuva; s = syksy, k = kevät; t = tyttö, p = poika; * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

Seuraavaksi tarkasteltiin tyttöjen ja poikien lukemisen ja kirjoittamisen motivaatiota ja oppijaminäkuvaa ohjaustyylin mukaan jaetuissa luokissa (käyttääkö opettaja kyseistä ohjaustyyliä keskimääräistä vähemmän, keskimääräisesti vai keskimääräistä enemmän) Tyttöjen lukemisen ja kirjoittamisen motivaatio ja oppijaminäkuva eivät eronneet toisistaan merkitsevästi missään ohjaustyyli-luokassa syksyllä tai keväällä. Sen sijaan poikien oppijaminäkuvassa ja motivaatiossa oli eroja eri ohjaustyyli-luokissa. Kruskal-Wallis testillä ryhmien välisiä eroja tarkastellessa havaittiin, että syksyllä niissä luokissa, joissa hyödynnettiin keskimääräistä enemmän lapsilähtöistä ohjaustyyliä, poikien oppijaminäkuva oli keskimäärin korkeampi ($md = 4.17$) kuin luokissa, joissa lapsilähtöisyyttä oli keskimääräistä vähemmän ($md = 3.67$) tai keskimääräisesti ($md = 4.00$). Erot ryhmien välillä olivat tilastollisesti merkitseviä ($H(3) = 8.05, p = .018, eta^2 = .014$). Samansuuntainen havainto saatiin syksyllä myös opettajajohtoisen ohjaustyylin osalta, kun havaittiin, että luokissa, joissa käytettiin runsaasti opettajajohtoisia työtapoja, poikien oppijaminäkuva oli keskimäärin hieman heikompi ($md = 3.67$) kuin luokissa, joissa kyseistä ohjaustyyliä hyödynnettiin keskimääräistä vähemmän ($md = 4.00$) tai keskimääräisesti ($md = 4.00$). Erot poikien oppijaminäkuvassa näiden ryhmien välillä olivat tilastollisesti merkitseviä ($H(3) = 8.35, p = .015, eta^2 = .015$). Lisäksi lasten johtaman ohjaustyylin havaittiin olevan syksyllä yhteydessä poikien oppijaminäkuvaan siten, että luokissa, joissa esiintyi keskimääräistä enemmän lasten johtamaa ohjaustyyliä, poikien oppijaminäkuva oli heikompi ($md = 3.67$) kuin luokissa, joissa lasten johtamaa ohjaustyyliä ei juurikaan käytetty ($md = 4.00$). Erot poikien oppijaminäkuvassa ohjaustyyli-luokkien välillä olivat tilastollisesti merkitseviä ($U = 10618.500, p = .021, eta^2 = .012$).

Lukemisen ja kirjoittamisen motivaation suhteen Kruskal-Wallis testillä havaittiin, että keväällä luokahuoneissa, joissa opettaja hyödynsi keskimääräistä enemmän lapsilähtöistä ohjaustyyliä, poikien motivaatio oli keskimäärin hieman matalampi ($md = 3.67$) kuin pojilla, joiden luokahuoneissa lapsilähtöisiä menetelmiä käytettiin keskimääräisesti ($md = 4.17$). Ero ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ($H(3) = 9.33, p = .009, eta^2 = .017$). Keväällä myös opettajajoh-

toisen ohjaustyylin havaittiin olevan yhteydessä poikien lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon siten, että luokissa, joissa opettaja hyödynsi keskimääräisesti opettajajohtoista ohjaustyyliä, poikien motivaatio oli keskimäärin hieman parempi ($md = 4.17$) kuin pojilla, joiden luokkahuoneissa opettajajohtoista ohjaustyyliä hyödynnettiin keskimääräistä vähemmän ($md = 3.75$) tai keskimääräistä enemmän ($md = 3.83$). Ero ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ($F(3) = 9.94, p = .007, \eta^2 = .018$).

4 POHDINTA

Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset. Tämän tutkimuksen keskeisenä tavoitteena oli selvittää sitä, miten opettajan käyttämä ohjaustyyli ja ohjaustyylin osa-alueet ovat yhteydessä ensimmäisen luokan oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon ja oppijaminäkuvaan. Lisäksi haluttiin selvittää, onko opettajan käyttämällä ohjaustyyllillä ja ohjaustyylin osa-alueilla erilainen yhteys tyttöjen ja poikien oppijaminäkuvaan tai motivaatioon. Yhteyttä tarkasteltiin tarkemmin myös sen mukaan, käyttääkö opettaja kyseistä ohjaustyyliä keskimääräistä vähemmän, keskimääräisesti vai keskimääräistä enemmän. Tutkimuksen alustavissa tarkasteluissa havaittiin, että tutkimukseen osallistuneet 1.-luokkalaiset arvioivat oman lukemisen ja kirjoittamisen motivaationsa keskimäärin melko korkeaksi sekä syksyllä että keväällä. Tämä on samansuuntainen tulos aiempien tutkimusten kanssa, joissa on havaittu, että oppilaiden motivaatio on koulun alkuvaiheessa korkealla (esim. Aunola ym., 2002; Jacobs ym., 2002; Lerkkanen, 2018). Onkin hyvä tiedostaa, että koska 1.-luokkalaiset ovat vasta aloittaneet koulunkäynnin ja ovat todennäköisesti innoissaan oppimaan uutta, he arvioivat lukemisen ja kirjoittamisen motivaationsa korkealle. Koulumotivaation on todettu laskevan kouluvuosien aikana (Aunola ym., 2002; Jacobs ym., 2002; Lerkkanen, 2018). Sama pätee myös oppijaminäkuvaan. Useissa tutkimuksissa on nimittäin havaittu, että lasten oppijaminäkuva on usein koulun alkaessa ylioptimistinen mutta muuttuu realistisemmaksi kouluvuosien kuluessa (esim. Aunola ym., 2002; Leflot ym., 2010; Viljaranta, 2015; Wigfield & Eccles, 2000). Oppilaiden ylioptimistisuuden vuoksi voi olla vaikeaa täysin luotettavasti tutkia näin pienten oppilaiden motivaatiota ja sitä, miten opettajan käyttämä ohjaustyyli on yhteydessä 1.-luokkalaisten lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon tai oppijaminäkuvaan. Muutaman vuoden kuluttua samat oppilaat saattaisivat vastata samoihin haastattelukysymyksiin realistisemmalla tavalla, jolloin tulokset voisivat olla myös erilaiset.

Ensimmäiseksi tutkimuksessa selvitettiin, miten opettajan ohjaustyyli ja ohjaustyylin osa-alueet ovat yhteydessä lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon

ja oppijaminäkuvaan. Tässä tutkimuksessa lapsilähtöisen ohjaustyylin havaittiin tässä olevan yhteydessä oppilaiden korkeampaan oppijaminäkuvaan, joskin yhteys oli varsin heikko. Tämä on samansuuntainen tulos aikaisempien tutkimusten (esim. Lerkkanen, Kiuru ym., 2012; Stipek ym., 1995) ja itsemääräämisteorian näkemysten (Deci & Ryan, 2000) kanssa. Esimerkiksi Stipek kollegoineen (1995) havaitsi, että lapsilähtöistä opetusta saaneet oppilaat luottivat enemmän omiin kykyihinsä ja valitsivat haastavampia tehtäviä kuin opettajajohtoista opetusta saaneet oppilaat. Samansuuntaisesti Stipekin ja kollegoiden (1995) tutkimuksen kanssa tässä tutkimuksessa opettajajohtoisen ohjaustyylin havaittiin olevan yhteydessä 1. -luokkalaisten heikompaan oppijaminäkuvaan. Itsemääräämisteorian (Deci & Ryan, 2000) valossa tuloksia voidaan tulkita niin, että lapsilähtöinen ohjaus tukee oppilaan autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeita ja ruokkii sitä kautta vahvempaa käsitystä itsestä oppijana. Tarkasteltaessa ohjaustyylin osa-alueita havaittiin, että opettajajohtoinen luokanhallinta oli negatiivisessa yhteydessä oppilaiden oppijaminäkuvan kanssa. Tämä voi johtua siitä, että jos toiminta on hyvin opettajajohtoista ja opettaja antaa oppilaille suoritettavat tehtävät ilman eriyttämistä tai oppilaiden kiinnostuksen kohteiden huomioimista, oppilaille voi muodostua käsitys siitä, että tehtävään on olemassa vain yksi oikea ratkaisu, joka heidän pitää selvittää (ks. Stipek ym., 1995). Sen sijaan jos opettaja antaa oppilaille mahdollisuuden tehdä valintoja tehtävien suorittamisessa tai aktiviteeteissa ja kannustaa oppilaita yrittämään tehtävien ratkaisemista ilman paineita siitä meneekö tehtävä oikein, oppilaiden motivaatio tehtävien suorittamista kohtaan säilyy korkeampana (Stipek ym., 1995). Jos oppilas onnistuu ratkaisemaan itselleen asettamansa haastavan tehtävän, hänen itseluottamuksensa kasvaa (Stipek ym., 1995). Tämä mekanismi voi mahdollisesti näkyä myös tämän tutkimuksen tulosten taustalla. Samansuuntaiseen tulokseen on päätenyt Leflot kollegoineen (2010) havaitessaan, että mikäli opettaja raportoi oppilaiden autonomiaa tukevia käytänteitä, oppilaiden oppijaminäkuva oli vahvempi toisen luokan lopussa. Lisäksi lapsilähtöisen ilmapiirin eli sen, kuinka opettaja tukee oppilaiden kommunikointi- ja vuorovaikutustaitoja, miten opettaja huomioi oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja yksilöllistää opetusta, havaittiin

tässä tutkimuksessa olevan yhteydessä korkeampaan oppijaminäkuvaan. Sen sijaan vastoin aikaisempien tutkimusten tuloksia (Kikas ym., 2018; Lerkkanen, Kiuru ym., 2012), opettajan ohjaustyyli ei ollut koko otoksen tasolla yhteydessä oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon ensimmäisellä luokalla.

Opettajan ohjaustyylien yhteyttä motivaatioon ja oppijaminäkuvaan tarkasteltiin myös sen mukaan, käyttäkö opettaja kyseistä ohjaustyyliä keskimääräistä vähemmän, keskimääräisesti vai keskimääräistä enemmän. Syksyllä niissä luokissa, joissa esiintyi keskimääräistä enemmän lapsilähtöistä ohjaustyyliä, oppilaiden oppijaminäkuva oli parempi kuin oppilaiden, joiden luokissa lapsilähtöistä ohjaustyyliä hyödynnettiin keskimääräistä vähemmän. Lisäksi niissä luokissa, joissa opettajajohtoista ohjaustyyliä käytettiin keskimääräistä enemmän, oppilaiden oppijaminäkuva oli keskimäärin heikompi kuin luokissa, joissa opettajajohtoista ohjaustyyliä esiintyi keskimääräistä vähemmän. Tämä tulos on samansuuntainen Leflotin ja kollegoiden (2010) havainnon kanssa, jonka mukaan oppilaiden oppijaminäkuva oli vahvempi, mikäli heidän opettajansa raportoi oppilaiden autonomiaa tukevia käytänteitä (vrt. Deci & Ryan, 2000). Myös nämä tulokset antavat viitteitä oppilaiden autonomian tukemisen tärkeydestä heidän oppijaminäkuvan vahvistumisen kannalta.

Sen sijaan lukemisen ja kirjoittamisen motivaation osalta havaittiin hieman yllättäen, että keskimääräistä runsaampi lapsilähtöisten menetelmien käyttö luokassa oli yhteydessä oppilaiden keskimääräistä heikompaan lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon. Toisin sanoen tulosten mukaan liiallisen lapsilähtöisyyden kanssa pitäisi olla tarkkana, mikäli haluaa tukea parhaalla mahdollisella tavalla oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen motivaation kehittymistä ja säilymistä ensimmäisellä luokalla. Syitä tähän tulokseen voi olla useita. Esimerkiksi Kikas kollegoineen (2014) on todennut, että lukivaikeuksista kärsiville oppilaille voi sopia paremmin opettajajohtoinen ohjaustyyli. Voikin olla, että pahoista lukivaikeuksista kärsivä oppilas saa parhaimman tuen oppimiselleen luokassa, jossa osoitetaan suoraan tehtävät, jotka tulee suorittaa. Kikas kollegoineen (2014) kuitenkin korostaa sitä, että opettajajohtoinen opetus ei pitkässä juoksussa vahvista oppilaissa oppimisen iloa vaan oppilaiden lukumotivaatio voi olla vaarassa

jäädä ulkoiseksi. Tang kollegoineen (2019) on puolestaan todennut, että oppilaiden lukutaidon kehittymisen kannalta edullisin on nimenomaan lapsilähtöisen ja opettajajohtoisen ohjaustyylin yhdistelmä. Ohjaustyylien yhdistelmiä olisi tarpeen jatkossa tarkastella myös oppilaiden motivaation kannalta. Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että lapsilähtöiset opetus- ja ohjauskäytänteet ovat yhteydessä oppilaiden vahvempaan kiinnostukseen oppimista kohtaan (Kikas ym., 2018; Lerkkanen, Kiuru ym., 2012). Tässä tutkimuksessa havaittiin, että keskimääräinen lapsilähtöisten ohjausmenetelmien käyttö oli yhteydessä korkeaan lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon. Tulos on samansuuntainen aikaisempien tutkimusten (esim. Perry ym. 2007, Stipek ym. 1995) sekä itsemääräämisteorian näkemysten kanssa (Deci & Ryan 2000). Itsemääräämisteorian (Deci & Ryan, 2000) peilaten tuloksia voidaan tulkita siten, että lapsilähtöinen ohjaus vastaa oppilaan autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeisiin ja tukee sitä kautta vahvempaa motivaatiota oppimista kohtaan.

Toiseksi tutkimuksessa selvitettiin, onko opettajan käyttämän ohjaustyylin yhteys erilainen tyttöjen ja poikien lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon ja oppijaminäkuvaan. Tutkimuksessa havaittiin, että opettajan käyttämällä ohjaustyyllillä oli vahvempi yhteys poikien kuin tyttöjen motivaatioon ja oppijaminäkuvaan. Tyttöillä ei havaittu lainkaan tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä ohjaustyylien ja oppijaminäkuvan sekä lukemisen ja kirjoittamisen motivaation välille. Korrelaatiotarkasteluissa pojillakaan ei löydetty yhteyksiä lukemisen ja kirjoittamisen motivaation ja ohjaustyylien väliltä. Sen sijaan oppijaminäkuvan suhteen löydettiin joitakin tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä, jotka olivat samansuuntaisia kuin koko otoksen tarkastelussa saadut tulokset. Oppijaminäkuvan suhteen havaittiin, että lapsilähtöinen ohjaustyyli oli positiivisesti yhteydessä poikien oppijaminäkuvaan, kun taas opettajajohtoinen ja lasten johtama ohjaustyyli olivat negatiivisesti yhteydessä poikien oppijaminäkuvaan. Tulos on samansuuntainen yleisessä tarkasteluissa saatujen tulosten kanssa. Näin ollen myös tekijät tulosten taustalla voivat olla samansuuntaisia. Ohjaustyylien osa-alueita tarkastellessa havaittiin, että merkitsevä yhteys oli nimenomaan poikien oppijaminäkuvan ja luokan ilmapiirin välillä. Tästä voidaan päätellä, että erityisesti

luokan ilmapiirillä on merkitystä poikien oppijaminäkuvan kannalta. Selvitettävässä ohjaustyylien ja oppijaminäkuvan yhteyksiä sen mukaan, käyttäkö opettaja kyseistä ohjaustyyliä keskimääräistä vähemmän, keskimääräisesti vai keskimääräistä enemmän, todettiin, että mikäli opettaja hyödynsi syksyllä keskimääräistä enemmän lapsilähtöistä ohjaustyyliä, poikien oppijaminäkuva oli korkeampi kuin luokissa, joissa lapsilähtöisyyttä esiintyi keskimääräistä vähemmän tai keskimääräisesti. Opettajajohtoisen ohjaustyylin osalta havaittiin, että luokissa, joissa käytettiin runsaasti opettajajohtoisia työtapoja, poikien oppijaminäkuva oli heikompi kuin luokissa, joissa kyseistä ohjaustyyliä hyödynnettiin keskimääräistä vähemmän tai keskimääräisesti. Myös lasten johtaman ohjaustyylin havaittiin olevan syksyllä yhteydessä poikien oppijaminäkuvaan siten, että luokissa, joissa esiintyi keskimääräistä enemmän lasten johtamaa ohjaustyyliä, poikien oppijaminäkuva oli heikompi kuin luokissa, joissa lasten johtamaa ohjaustyyliä ei juurikaan käytetty. Tulos on samansuuntainen yleisessä tarkasteluissa saadun tuloksen kanssa. Näin ollen tulosten taustalla vaikuttavat tekijätkin voivat olla samansuuntaiset. Leflotin ja kollegoiden (2010) tutkimuksessa oppilaiden oppijaminäkuvan ja opettajan ohjauskäytänteiden välillä ei sen sijaan havaittu sukupuolten välisiä eroja.

Lukemisen ja kirjoittamisen motivaation suhteen havaittiin sen sijaan, että runsas opettajajohtoisten tai lapsilähtöisten menetelmien käyttö ei tukenut poikien motivaatiota, vaan voi olla, että pojat tarvitsevat motivaationsa tukemiseksi sopivassa määrin sekä opettajajohtoisuutta että lapsilähtöisyyttä. Opettajan keskimääräinen lapsilähtöinen ohjaustyyli oli edullisin poikien motivaation näkökulmasta. Syitä siihen, miksi opettajan hyödyntämä ohjaustyyli on yhteydessä voimakkaammin poikien motivaatioon ja oppijaminäkuvaan kuin tyttöjen, on vaikeaa esittää varmaksi. Yksi mahdollinen selitys tulokselle on se, että poikien motivaatiossa ja oppijaminäkuvasa on todettu olevan enemmän vaihtelua kuin tytöillä. Suurempi vaihtelu motivaatiossa poikien kesken voi heijastua merkitseviin yhteyksiin myös ohjaustyylien kanssa. Voi myös olla, että koska tytöillä on usein poikia parempi lukemisen motivaatio (esim. Viljaranta ym., 2017) ja tytöt luottavat usein selviytyvänsä paremmin lukutehtävistä kuin pojat (esim. Eccles

ym., 1993), he eivät tarvitse motivaationsa ylläpitämiseksi tai oppijaminäkuvansa tukemiseksi samalla tavalla opettajan tukea ja palautetta kuin pojat. Lerkkanen (2018) kuitenkin korostaa sitä, että jokainen oppilas on yksilö eikä oppilaan sukupuoli yksin määritä sitä kuinka motivoitunut lukija tai kirjoittaja hän on. Sukupuoli ei myöskään määritä sitä, miten oppilas luottaa omiin kykyihinsä lukijana tai kirjoittajana (Lerkkanen, 2018). Näin ollen opettajan ei pitäisi suunnitella toimintatapojaan pelkästään oppilaiden sukupuolen vaan yksilöllisten ominaisuuksien mukaan. Tärkeintä on löytää ne tavat, joilla opettaja pystyy parhaiten tukemaan kunkin oppilaan lukemisen ja kirjoittamisen motivaation sekä oppijaminäkuvan kehittymistä (Lerkkanen, 2018).

Tutkimuksen arviointi. Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa on otettava huomioon sen rajoitteet. Ensimmäinen rajoite liittyy otoskokoan, joka oli melko pieni erityisesti opettajien (ja siten myös tutkimukseen osallistuneiden luokkien) kohdalta ($N = 53-54$). On mahdollista, että aineiston pieni koko on osaltaan vaikuttanut siihen, miksi tämän tutkimuksen tulokset olivat paikoin heikkoja ja jäivät vähäisiksi. Isommalla aineistolla esimerkiksi ohjaustyylien yhteydet lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon olisivat voineet olla vahvempia ja jopa tilastollisesti merkitseviä (Hirsjärvi ym., 2009). Myös epäparametristen menetelmien käyttö on saattanut heikentää muuttujien välisiä yhteyksiä, sillä ne eivät ole yhtä tarkkoja kuin niiden parametriset vastineet (Metsämuuronen, 2011). Onkin mahdollista, että lukemisen ja kirjoittamisen motivaation ja oppijaminäkuvan yhteydet ohjaustyylien kanssa olisivat näyttäneet voimakkaampina, jos niiden analysoinnissa olisi ollut mahdollista käyttää parametrisia menetelmiä. Lisäksi on mahdollista, että tutkimukseen valikoitui vain motivoituneita ja omasta opettajuudestaan varmoja opettajia, joiden ohjaustyyliessä ei ollut suuria eroja, mikä saattaa selittää vähäisiä tuloksia. Jatkossa tutkimusta olisi tärkeää tehdä isommalla otoksella, jossa olisi mukana luokanopettajia laajemmalla alueella kuin Keski-Suomesta.

Koska aineiston lisäksi myös tutkijan oma toiminta vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen, on siihen pyritty kiinnittämään huomiota koko tutkimusproses-

sin ajan. Ensinnäkin tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty ja koodattu ammattimaisesti ja aineistoa keränneet tutkimusavustajat ovat saaneet siihen tarvittavan perehdytyksen. Tämän tutkimuksen tekijä ei ole ollut hankkimassa aineistoa, jolloin hänen suhteensa aineistoon on objektiivinen. Oppilaiden itsearviointien luotettavuuden varmistamiseksi, ne suoritettiin yksilöhaastatteluina. Näin pyrittiin varmistumaan siitä, että oppilaat ymmärtävät kysymyksen ja vastausvaihtoehdot oikein. Opettajien ohjaustyytlejä arvioitiin sen sijaan ECCOM-mittarin avulla, joka on todettu aikaisemmissa tutkimuksissa luotettavaksi ja päteväksi mittariksi myös Suomessa (Lerikkanen ym., 2012; Tang ym., 2017). Ohjaustyytlejä koodanneet tutkijat saivat perehdytyksen ECCOM-mittarin käyttöön ennen ohjaustyylien koodaamista videotallenteelta numeeriseen muotoon. On kuitenkin tärkeää tiedostaa, että havainnointi ei voi olla koskaan täysin objektiivista, vaan tutkijan aikaisemmat kokemukset ja käsitykset muun muassa siitä, millaista on hyvä ja laadukas opetus, vaikuttaa tehtyihin havaintoihin. Esimerkiksi Paalumäki ja Välimäki (2020) toteavatkin, että havainnointitutkimuksesta saataviin tuloksiin vaikuttaa se, mihin tutkija kiinnittää huomionsa, mitä hän näkee ja miten hän ymmärtää näkemänsä.

Aineistonkeruun lisäksi myös aineiston analysoinnissa pyrittiin huomioimaan luotettavuus. Analyyseissa pyrittiin huomioimaan mahdollisimman tarkasti analyysien vaatimat oletukset ja muuttujien rajoitukset sekä valitsemaan niihin sopivat analyysimenetelmät. Koska muuttujat osoittautuivat erittäin vinoiksi ja huipukkaiksi, hyödynnettiin analyyseissä epäparametrisiä menetelmiä. Lisäksi kunkin tutkimuksessa käytetyn keskiarvosummamuuttujan (ohjaustyyli, lukemisen ja kirjoittamisen motivaatio sekä oppijaminäkuva) luotettavuus tarkistettiin reliabiliteettikertoimien avulla. Jokainen niistä täytti yleisesti hyväksytyyn raja-arvon .60 (Nunnally & Bernstein, 1994).

Tutkijan toiminnan lisäksi on huomioitava myös tutkittaviin liittyvät rajoitukset. Eräs huomioitava asia on oppilaiden nuori ikä. Tutkimuksen alkaessa oppilaat olivat juuri aloittaneet koulunkäynnin. Tämä on voinut vaikuttaa oppilaiden subjektiivisiin näkemyksiin omasta lukemisen ja kirjoittamisen motivaatiosta sekä oppijaminäkuvasta. Aiempien tutkimusten perusteella tiedetäänkin,

että koulun alkaessa oppilaiden oppijaminäkuva on usein ylioptimistinen (esim. Aunola ym., 2002; Viljaranta, 2015; Wigfield & Eccles, 2000). Voikin olla, että tutkimukseen osallistuneet ensimmäisen luokan oppilaat arvioisivat omia kykyjään ja omaa lukemisen ja kirjoittamisen motivaatiotaan täysin eri tavalla muutaman vuoden päästä. Tämän vuoksi ei voida tehdä täysin vahvoja päätelmiä siitä, miten opettajan käyttämä ohjaustyyli on todellisuudessa yhteydessä oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon tai oppijaminäkuvaan. Tämän vuoksi tutkimusta olisi tärkeää jatkaa myös ylemmillä luokilla, kun oppilaiden alkuinnostus on laantunut ja oppijaminäkuva on jo hieman muuttunut realistisemmaksi (esim. Chapman ym., 2000; Eccles ym., 1993; Pesu ym., 2018; Wigfield & Eccles, 2000).

On myös tärkeää muistaa, että lasten luontainen kiinnostus lukemista kohtaan vaihtelee eri tilanteissa (Lerikkanen ym., 2012). Tämän tutkimuksen tuloksia pohtiessa onkin syytä muistaa, että oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen motivaatioon on yhteydessä opettajan lisäksi useita muitakin tekijöitä, kuten kotitausta, aikaisemmat lukukokemukset (Lerikkanen, 2018), lukutaito (Käsper ym., 2020) sekä opettaja-oppilassuhteen laatu (Pakarinen ym., 2020). Yhteydet ohjaustyylien ja oppilaiden motivaation tai oppijaminäkuvan välillä ovatkin näin ollen vain suuntaa antavia.

Jatkotutkimushaasteet ja käytännön sovellutukset. Tässä tutkimuksessa havaittiin, että 1.-luokkalaisten lukemisen ja kirjoittamisen motivaatio oli melko korkea sekä syksyllä että keväällä. Samansuuntaisia tuloksia ensimmäisen luokan oppilaiden korkeasta lukumotivaatiosta on saatu useissa muissakin tutkimuksissa (esim. Jacobs ym., 2002; Lerikkanen, 2018). Lukumotivaation on kuitenkin todettu heikentyvän kouluvuosien edetessä (Käsper ym., 2018; Lerikkanen, 2018). Jatkossa olisi keskeistä pohtia syitä motivaation heikentymiselle. Tätä tutkimusta voisi jatkaakin tulevina vuosina, kun oppilaat ovat ylemmillä luokilla ja selvittää, tukevatko tässä tutkimuksessa toimiviksi havaitut ohjaustyylit myöhemmin oppilaiden lukemisen motivaatiota ja oppijaminäkuva. Aihe on tärkeä, sillä tiedetään, että lukemisen motivaatio on yhteydessä lukutaitoon (Käsper

ym., 2018; Lerikkanen ym., 2010). Koska suomalaisten nuorten lukutaidon on todettu heikentyneen huolestuttavasti (Leino ym., 2019), on ensiarvoisen tärkeää selvittää ne tekijät, jotka siihen vaikuttavat. Erityisesti opettajien on keskeistä pohtia keinoja, joilla lasten ja nuorten lukemisen motivaatiota saadaan ylläpidettyä myös alkuinnostuksen jälkeen. Lapsia ja nuoria tulisi innostaa lukemaan heitä itseään kiinnostavien tekstien avulla. Sekä hyvälle että heikoille lukijoille olisi hyvä tarjota sopivia haasteita ja mahdollistaa lukeminen oman taitotason ylärajoilla. Lisäksi olisi tärkeää huomioida myös kotitaustan ja kotona lukemisen merkitys, ja keskustella esimerkiksi arviointikeskusteluissa ja vanhempainiloissa vanhempien kanssa lukemisen tärkeydestä.

Tässä tutkimuksessa löydetty yhteydet olivat melko heikkoja, joten tutkimus on tarpeen toistaa isommalla ja kattavammalla otoksella. Lisäksi olisi tarpeen huomioida muun muassa lasten lukutaidon taso ja sen mahdollinen vaikutus ohjaustyylien ja motivaation väliseen yhteyteen. Lisäksi ohjaustyylien erilaisia yhdistelmiä olisi myös tarpeen tutkia tarkemmin suhteessa motivaatioon ja oppijaminäkuvaan. Mielenkiintoista olisi selvittää myös ohjaustyylien yhteyttä matematiikan tai muiden oppiaineiden motivaatioon ja oppijaminäkuvaan. Vaikka myös aiemmissa tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia siitä, että lapsilähtöinen ohjaustyyli on yhteydessä oppilaiden hyvään oppijaminäkuvaan ja oppimismotivaatioon (Deci & Ryan, 2000; Leflot ym., 2010; Lerikkanen, Kiuru ym., 2012; Perry ym., 2007; Stipek ym., 1995), asiaa ei opettajankoulutuksessa juurikaan tuoda esille. Opettajankoulutuksessa keskitytään edelleenkin enemmän opettavien aineiden sisältöihin kuin vuorovaikutukseen ja sen merkitykseen. Vaikka sisältöjen hallinta on tärkeää, myös opettajan ohjaustyyllillä on merkitystä. Kuten tämäkin tutkimus osoitti, ei ole aivan sama, millä tavalla esimerkiksi ensimmäisen luokan opettaja opettaa oppilaille kirjaimia ja äänneitä. Opettajankoulutusta voisi edelleen kehittää siten, että koulutuksessa käytäisiin tarkemmin ja käytännönläheisemmin läpi tekijöitä, joiden avulla on mahdollista tukea oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen motivaatiota ja oppijaminäkuva. Se olisi tärkeä panostus tulevaisuuteen, sillä tiedetään, että lukemisen motivaatiota ja oppijaminäkuva tukemalla voidaan tukea myös oppilaiden lukutaitoa

(esim. Lerkkanen, 2018). Hyvä lukutaito puolestaan mahdollistaa oppilaille mahdollisuuden hyvään jatkokoulutukseen ja ehkäisee syrjäytymistä (Leino ym., 2019). Tätä kautta tämän tutkimuksen tulokset ja ylipäätään opettajan työn tärkeys on helppo ymmärtää.

LÄHTEET

- Algahtani, F. (2017). Teaching students with intellectual disabilities: Constructivism or behaviorism? *Educational Research and Reviews*, 12(21), 1031-1035.
- Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arvilommi, T., & Nurmi, J. (2002). Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 72(3), 343-364.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 703.
- Dapp, L. C., & Roebbers, C. M. (2018). Self-concept in kindergarten and first grade children: A longitudinal study on structure, development, and relation to achievement. *Psychology*, 9, 1605–1629
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Donohue, K. M., Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 91–118.
- Dweck, C. S. (2002). The development of ability conceptions. *Development of Achievement Motivation*, 57-88.
- Dweck, C. S. (2008). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Digital. New York.

- Eccles, J. & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. *Research on Motivation in Education*, 3(1), 139-186.
- 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(3), 830-847.
- Frome, P. M. & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 435.
- Gormezano, I. & Moore, J. W. (1966). Classical conditioning. *Experimental Methods and Instrumentation in Psychology*, 1, 385-420.
- Graue, E., Clements, M. A., Reynolds, A. J., & Niles, M. D. (2004). More than teacher directed or child initiated: Preschool curriculum type, parent involvement, and children's outcomes in the child-parent centers. *Education Policy Analysis Archives*, 12, 72.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. 15. painos. Tammi. Helsinki.
- 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(2), 509-527.
- Kikas, E., Pakarinen, E., Soodla, P., Peets, K., & Lerkkanen, M. (2018). Associations between reading skills, interest in reading, and teaching practices in first grade. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 832-849.
- Kikas, E., Peets, K., & Hodges, E. V. (2014). Collective student characteristics alter the effects of teaching practices on academic outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(4), 273-283.

- Kikas, E. & Tang, X. (2019). Child-perceived teacher emotional support, its relations with teaching practices, and task persistence. *European Journal of Psychology of Education*, 34(2), 359-374.
- Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino. Jyväskylä.
- Käsper, M., Uibu, K., & Mikk, J. (2018). Language teaching strategies' impact on third-grade students' reading outcomes and reading interest. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(5), 601-610.
- Käsper, M., Uibu, K., & Mikk, J. (2020). The effects of teaching strategies on primary school students' reading outcomes and interest in reading. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-24.
- Lazarides, R., Harackiewicz, J., Canning, E., Pesu, L., & Viljaranta, J. (2015). The role of parents in students' motivational beliefs and values. Teoksessa Rubie-Davies, C.M., Stephens, J.M., & Watson, P. (Toim.), *Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom*. s. 81-94. Routledge. Lontoo.
- Leflot, G., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). Teacher-child interactions: relations with children's self-concept in second grade. *Infant and Child Development*, 19(4), 385-405
- Leino, K. ym. (2019). Pisa 18 Ensituloksia -Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 40. Saatavissa: <https://minedu.fi/julkaisu?pubid=URN:ISBN:978-952-263-678-2> [viitattu: 20.5.2021]
- Lerkkanen, M-K. (2018). The influence of instructional practices on reading motivation in Finland. *Reading Achievement and Motivation in Boys and Girls*, 65-78.
- Lerkkanen, M-K., Ahonen, T., & Poikkeus, A. (2011). The development of reading skills and motivation and identification of risk at school entry. *Global Perspectives in Early Childhood Education: Diversity, Challenges and Possibilities*, 9.

- Lerikkanen, M-K., Kikas, E. ym. (2012). A validation of the early childhood classroom observation measure in Finnish and Estonian kindergartens. *Early Education and Development*, 23(3), 323-350.
- Lerikkanen, M-K., Kiuru, N. ym. (2012). The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4), 266-279.
- Lerikkanen, M.-K., & Pakarinen, E. (2017-2022). Stressi ja vuorovaikutus luokassa -tutkimus (TESSI). Jyväskylän yliopisto.
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/tutkimushankkeet/kotisivut/teSSI/tietoa-hankkeesta> [viitattu: 11.3.2021]
- Lerikkanen, M-K., Poikkeus, A., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J. (2010). Luku- ja kirjoitustaidon sekä motivaation kehitys esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus*, 41, 116-128.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J. & Köller, O. (2007). The big-fish-little-pond effect: Persistent negative effects of selective high schools on self-concept after graduation. *American Educational Research Journal*, 44(3), 631-669.
- Metsämuuronen, J. (2011). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: tutkijalaitos. E-kirja. International Methelp. Helsinki.
- Niepel, C., Brunner, M. & Preckel, F. (2014). The longitudinal interplay of students' academic self-concepts and achievements within and across domains: Replicating and extending the reciprocal internal/external frame of reference model. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1170.
- Nummenmaa, L. (2009). Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät (1. painos, uud. laitos.). Tammi. Helsinki.
- Nunnally, J. & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (3). McGrawHill. New York.
- Nurmi, J. & Aunola, K. (2005). Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction*, 15(2), 103-122.

- Opetushallitus (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet> [viitattu: 20.5.2021]
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> [viitattu: 17.5.2021]
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Siekkinen, M., & Nurmi, J. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education, 25*(3), 281-300.
- Paalumäki, A., & Vähämäki, M. (2020). Havainnointi organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. s. 127-138. Gaudeamus. Helsinki.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Viljaranta, J., & von Suchodoletz, A. (2021). Investigating bidirectional links between the quality of teacher-child relationships and children's interest and pre-academic skills in literacy and math. *Child Development, 92*(1), 388-407.
- Peets, K. & Kikas, E. (2017). Teachers' promotion or inhibition of children's aggression depends on peer-group characteristics. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 46*(6), 848-857.
- Perry, K. E., Donohue, K. M., & Weinstein, R. S. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology, 45*(3), 269-292.
- Pesu, L. (2017). The role of parents' and teachers' child-related competence beliefs in the development of students' self-concept of ability. *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research, 579*.
- Pesu, L., Aunola, K., Viljaranta, J., Hirvonen, R., & Kiuru, N. (2018). The role of mothers' beliefs in students' self-concept of ability development. *Learning and Individual Differences, 65*, 230-240.

- Pesu, L., Viljaranta, J., & Aunola, K. (2016). The role of parents' and teachers' beliefs in children's self-concept development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 44*, 63-71.
- Piaget, J. (1985). *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development*. University of Chicago press. Chicago.
- Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Trossmann, K., Lerkkanen, M., Kikas, E., & Poikkeus, A. (2011). Classroom practices in Finnish and Estonian preschools: Subgroups of observed teaching practices. Teoksessa Veisson, M., Hujala, E., Smith, P., Waniganayake, M., & Kikas, E. (toim.), *Global Perspectives in Early Childhood Education: Diversity, Challenges and Possibilities*. s. 313-331. Peter Lang. Frankfurt am Main.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.
- Schmidt, I., Brunner, M., Keller, L., Scherrer, V., Wollschläger, R., Baudson, T. G., & Preckel, F. (2017). Profile formation of academic self-concept in elementary school students in grades 1 to 4. *PloS One, 12*(5).
- Shavelson, R. (1987). *Indicator systems for monitoring mathematics and science education*. The RAND. Santa Monica.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441.
- Spinath, B., Eckert, C., & Steinmayr, R. (2014). Gender differences in school success: What are the roles of students' intelligence, personality and motivation? *Educational Research, 56*(2), 230-243.
- Stipek, D. & Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(3), 375-397.
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D., & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development, 66*(1), 209-223.
- Sulkunen, S. (2012). Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.),

- PISA09. Kestääkö osaamisen pohja? s. 12–33. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja nro 12.
- Tang, X., Kikas, E., Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Muotka, J., & Nurmi, J. (2017). Profiles of teaching practices and reading skills at the first and third grade in Finland and Estonia. *Teaching and Teacher Education*, *64*, 150-161.
- Tang, X., Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Kikas, E., Muotka, J., & Nurmi, J. (2017). Validating the early childhood classroom observation measure in first and third grade classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *61*(3), 275–294.
- Tang, X., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Muotka, J., & Nurmi, J.-E. (2019). Longitudinal associations of first-grade teaching with reading in early primary school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *63*, 23-32
- Vasalampi, K., Pakarinen, E., Torppa, M., Viljaranta, J., Lerkkanen, M-K., & Poikkeus, A. (2020). Classroom effect on primary school students' self-concept in literacy and mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, *35*(3), 625-646.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Saatavissa: <https://tenk.fi/fi/tenk/julkaisusarja> [viitattu: 26.5.2021]
- Viljaranta, J. (2015). Pystynkö mukaan siihen?: Oppijaminäkuvan kehitys ja rooli koulutuspoluilla. *Diakonia-Ammattikorkeakoulun Julkaisuja. C.Katsauksia Ja Aineistoja*.
- Viljaranta, J., Kiuru, N., Lerkkanen, M., Silinskas, G., Poikkeus, A., & Nurmi, J. (2017). Patterns of word reading skill, interest and self-concept of ability. *Educational Psychology*, *37*(6), 712-732.
- Viljaranta, J., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Aunola, K., & Nurmi, J. (2009). Cross-lagged relations between task motivation and performance in arithmetic and literacy in kindergarten. *Learning and Instruction*, *19*(4), 335-344.

- Walgermo, B. R., Foldnes, N., Uppstad, P. H., & Solheim, O. J. (2018). Developmental dynamics of early reading skill, literacy interest and readers' self-concept within the first year of formal schooling. *Reading and Writing, 31*(6), 1379-1399.
- Wehrle, K. & Fasbender, U. (2017). Self-concept. 1-5. Teoksessa V. Zeigler-Hill & T. Shackelford (toim.), *Encyclopedia of personality and individual differences*. Springer International Publishing. New York.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68-81.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420.