

VANHEMPIEN KASVATUSTYYPPIEN YHTEYS NUORTEN
SUORITUSSTRATEGIOIHIN, KOULUSUORIUTUMISEEN JA
-SOPEUTUMISEEN

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
Psykologian laitos
PL 35
40351 Jyväskylä

Pro gradu -tutkielma

Anu Kuosmanen

Jyväskylän yliopisto

Psykologian laitos

Kevät 2001

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	1
1.1. Nuori koulussa.....	2
1.2. Nuorten suoritusstrategiat.....	4
1.3. Vanhempien kasvatustyyli	12
1.4. Kasvatustyylien yhteys nuorten strategioihin.....	17
1.5. Kasvatustyylien yhteys koulusuoriutumiseen ja –sopeutumiseen.....	18
2. TUTKIMUSONGELMAT	20
3. MENETELMÄ	21
3.1. Tutkittavat.....	21
3.2. Mittarit	21
4. TULOKSET	24
5. POHDINTA.....	28
LÄHTEET	32

TIIVISTELMÄ

Vanhempien kasvatustyylien yhteys nuorten suoritusstrategioihin, koulusuoriutumiseen ja –sopeutumiseen

Tekijä: Anu Kuosmanen

Ohjaaja: Prof. Jari-Erik Nurmi

Psykologian pro gradu –tutkielma

Jyväskylän yliopisto, psykologian laitos

Kevät 2001

41 sivua

Tutkielman tavoitteena oli selvittää vanhempien kasvatustyylien yhteyttä nuorten käyttämiin suoritusstrategioihin sekä koulusuoriutumiseen ja –sopeutumiseen. Lisäksi haluttiin tarkastella, onko sukupuolten välillä eroja edellä esitetyissä yhteyksissä. Tutkittavina oli 287 kahdeksaslukulaista oppilasta ja heidän opettajansa keskikokoisesta ruotsalaisesta kaupungista. Nuorten mittareina olivat Strategy and Attribution Questionnaire (SAQ), Örebro Parenting Style Inventory for Adolescents sekä koulu-sopeutumista ja opettajasuhdetta arvioivat kyselyt. Opettajat arvioivat nuorten koulumenestystä kyselylomakkeella. Polkuanalyysiin perustuvat tulokset osoittivat, että autoritatiivinen kasvatustyyli oli yhteydessä nuorten vähäiseen maladaptiivisten strategioiden käyttöön, hyvään opettajasuhteeseen ja koulu-sopeutumiseen. Tutkielman keskeisimpiä tuloksia oli autoritatiivisen kasvatustyylin ja koulumenestyksen yhteyden välittyminen suoritusstrategioiden kautta. Myös autoritatiivisen kasvatuksen yhteys opettajasuhteeseen sekä koulu-sopeutumiseen osittain välittyi nuorten käyttämien suoritusstrategioiden kautta. Tyttöjen ja poikien välillä ei havaittu eroja tutkituissa yhteyksissä.

AVAINSANAT: kasvatustyyli, adaptiiviset strategiat, maladaptiiviset strategiat, koulusuoriutuminen, koulu-sopeutuminen

ABSTRACT

The aim of the study was to investigate the extent to which parenting styles are associated with adolescents' achievement strategies, school achievement and school adjustment. A total of 287 eight-graders and their teachers in a middle sized Swedish town took part in the study. Strategy and Attribution Questionnaire (SAQ), Örebro Parenting Style Inventory for Adolescents and questionnaires evaluating both school adjustment and pupil-teacher –relationship were filled in by the adolescents. The teachers assessed the adolescents' academic achievement by filling in questionnaires. The results based on path analysis, showed that an authoritative parenting style was associated with low levels of use of maladaptive strategies by adolescents and with their good pupil-teacher –relationships and school adjustment. One of the major results was finding out that the association between the authoritative parenting style and adolescents' academic achievement is mediated via adolescents' achievement strategies. The association between the authoritative parenting style and both the pupil-teacher –relationship and the school adjustment was also partly mediated via adolescents' achievement strategies. No differences between the sexes were found in the results.

KEY WORDS: parenting style, adaptive strategies, maladaptive strategies, school achievement, school adjustment

1. JOHDANTO

Koulumaailma asettaa nuoret monenlaisten haasteiden ja vaatimusten eteen. Nuorilta ei odoteta ainoastaan hyvää akateemista suoriutumista, vaan toisaalta myös itsenäisyyttä ja kykyä sosiaaliseen vuorovaikutukseen, ja toisaalta taas koulun sääntöihin ja normeihin sopeutumista. Osa nuorista näyttää vaivatta selviytyvän näistä odotuksista ja haasteista, osan kohdalla vaikuttaa puolestaan siltä, etteivät he viitsi edes yrittää suoriutua odotetulla tavalla. Eräs tapa lähestyä näitä nuorten toiminnoissa ja suoriutumisissa havaittavia eroavaisuuksia on toiminnan kuvaaminen ajattelu- ja toimintastrategioiden avulla.

Nuorten käyttämien ajattelu- ja toimintastrategioiden ja koulusuoriutumisen ja –sopeutumisen välinen yhteys on saanut tukea lukuisista tutkimustuloksista. Tilanteen ratkaisemisen kannalta maladaptiivisten strategioiden käytön on havaittu olevan yhteydessä vaikeuksiin sekä koulusuoriutumisessa että –sopeutumisessa (mm. Aunola, Stattin & Nurmi, 2000a; Carr, Borkowski & Maxwell, 1991; Eronen, Nurmi & Salmela-Aro, 1998; Midgley, Arunkumar & Urdan, 1996; Midgley & Urdan, 1995; Nurmi, Onatsu & Haavisto, 1995a). Koulusuoriutumisen ja -sopeutumisen ohella strategioiden käytöllä näyttäisi olevan yhteyttä myös muihin konteksteihin ja nuorten myöhempään elämäntilanteeseen. On mm. havaittu, että maladaptiivisia strategioita käyttäville nuorille on heikon koulusopeutumisen ohella tyypillistä niin sisäinen kuin ulkoinenkin ongelmakäyttäytyminen (Aunola ym., 2000a). Maladaptiivisten strategioiden käyttämistä on havaittu myös sekä syrjäytymisvaarassa olevilla nuorilla (Nurmi, 1993b; Nurmi, Salmela-Aro & Ruotsalainen, 1994) että ihmissuhteiden ongelmista kärsivillä henkilöillä (Eronen, Nurmi & Salmela-Aro, 1997; Langston & Cantor, 1989; Nurmi, Toivonen, Salmela-Aro & Eronen, 1996). Onkin esitetty, että maladaptiiviset strategiat voisivat olla osana kielteistä kehämäistä kehitystä, jossa erilaiset epäsuotuisat tekijät, kuten heikko itsetunto ja minää tukevan attribuutioerheen puuttuminen, vahvistavat toisiaan ja johtavat toistuviin epäonnistumisiin (Nurmi, 1995; 1997). Näiden suoritusstrategioihin liittyvien kauaskantoisten vaikutusten vuoksi on tärkeää pyrkiä valaisemaan sekä strategioiden kehitysdynamiikkaa, että sitä laajempaa kehämäistä kehityskulkua, jossa strategiat näyttäisivät olevan mukana.

Lasten ja nuorten suoritusstrategioiden kehittymistä koskeva tutkimus on hyvin suurelta osin keskittynyt koulukontekstiin (mm. Butkowsky & Willows, 1980; Jacobsen, Lowery & DuCette, 1986; Nurmi ym., 1995a; Onatsu-Arviolommi & Nurmi, painossa). Tämä tuntuu yllättävältä, kun ottaa huomioon, miten keskeinen rooli vanhemmuudella on lasten ja nuorten kehityskulkua suuntaavana tekijänä. Lasten ja vanhempien päivittäisessä vuorovaikutuksessa kehittyvät niin monet kognitiiviset tiedot ja taidot kuin persoonallisuuden emotionaaliset ja motivationaaliset puoletkin (Maccoby & Martin, 1983). Tästä huolimatta vanhempien kasvatustyylien yhteyttä lasten ja etenkin nuorten suoritusstrategioihin on tutkittu varsin vähän (Aunola, Stattin & Nurmi, 2000b; Hokoda & Fincham, 1995; Nolem-Hoeksema, Wolfsom, Mumme & Guskin, 1995; Onatsu-Arviolommi, Nurmi & Aunola, 1998). Aunola ym. (2000b) esittävät tutkimustulostensa perusteella oletuksen, että nuorten suoritusstrategiat voisivat mahdollisesti välittää useissa tutkimuksissa (mm. Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987; Grolnick & Ryan, 1989; Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Maccoby & Martin, 1983; Paulson, 1994) havaittua vanhempien kasvatustyylien ja koulusuoriutumisen välistä yhteyttä. Tämä strategioiden mahdollinen välittävä rooli voisi osaltaan valaista tapaa, jolla vanhemmuus ja vanhempien kasvatustyyli vaikuttavat lapsen ja nuoren elämänsäkuun myös pidemmällä aikavälillä. Tämän pro gradu -tutkielman keskeisimpiä tavoitteita onkin selvittää, missä määrin nuorten käyttämien suoritusstrategioiden voidaan mahdollisesti havaita välittävän vanhempien kasvatustyylien ja nuorten koulusuoriutumisen ja –sopeutumisen välistä yhteyttä.

1.1. Nuori koulussa

Varhaisnuoruutta voidaan pitää käännekohtana nuorten koulu-uralla (Goodenow, 1993). Monien oppilaiden kohdalla itse-reflektiokyvyn kehittyminen ja identiteetin etsiminen johtavat uusien älyllisten kiinnostuksen kohteiden löytämiseen, yhä itseohjautuvampaan oppimiseen sekä koulutuksen mieltämisenä tienä itselle toivottuun osaan tulevaisuudessa (Goodenow, 1993). Kaikkien nuorten kohdalla muutokset eivät kuitenkaan ole näin valoisia. On havaittu, että aikaisempi vielä kolmannella luokalla havaittu sisäinen motivaatio-orientaatio näyttää yhdeksänteen luokkaan mennessä

vaihtuvan ulkoisempaan motivaatio-orientaatioon (Harter, 1981), samoin asenteet koulua kohtaan ja sitoutuminen koulutyöhön laskevat (Epstein & McPartland, 1976). Myös nuorten minäkäsityksessä ja itsetunnossa on havaittu laskua (Eccles & Midgley, 1989).

Monista muutoksista huolimatta lasten ja nuorten akateemisessa suoriutumisessa on havaittu jatkuvuutta. Stevenson ja Newman (1986) havaitsivat, että tietyt jo ennen kouluikää arvioidut kognitiiviset taidot olivat yhteydessä lukemiseen ja matemaattisiin taitoihin vielä silloinkin, kun ensimmäisistä mittauksista oli kulunut 11 vuotta ja tutkitut lapset olivat jo 16 – 17 -vuotiaita nuoria. Tietynlaisia muutoksia on kuitenkin havaittavissa asenteissa eri oppiaineita kohtaan. Lasten kohdalla ei vielä löydy sukupuolten välisiä eroja suhteessa lukemiseen ja matematiikkaan (Stevenson & Newman, 1986). Nuoruusiässä pojat näyttävät kuitenkin asennoituvan matematiikkaan positiivisemmin kuin tytöt, tyttöillä puolestaan näyttää olevan positiivisempi asenne lukemista kohtaan kuin pojilla (Stevenson & Newman, 1986).

Nuorten koulunkäyntiin liittyviä muutoksia on tarkasteltu myös nuorten omista kokemuksista käsin. On havaittu, että luokka-asteilla eteenpäin siirtyessään nuoret kokevat kilpailun lisääntyvän ja huomion keskittyvän arvosanoihin aiempaa enemmän (Harter, 1996). Myös opettajan kontrolli toimintaa kohtaan lisääntyy (Eccles & Midgley, 1989; Harter, 1996), ja nuoret kokevat suhteensa opettajaan huonommaksi kuin alemmilla luokilla (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan & Mac Iver, 1993). Arvioinnin on havaittu muuttuvan aikaisempaa ulkoisemmaksi (Harter, 1996), muodollisemmaksi ja suorituksen tasoa painottavaksi pelkän tehtävän loppuun saattamisen sijaan (Ames, 1992).

Nuorten omat kokemukset kouluympäristöstään näyttävät olevan hyvin merkityksellisiä koulunkäynnin kannalta. Sellaisten kouluympäristön ulottuvuuksien, jotka tukevat nuorten kokemusta kyvykkyydestä kannustavalla, vertailua ja kilpailua välttäväällä tavalla, on havaittu olevan yhteydessä positiivisiin muutoksiin nuorten motivaatiossa ja myös akateemisessa suoriutumisessa (Roeser, Eccles & Sameroff, 1998). Toisaalta nuorten kokemukset koulusta kilpailua ja sosiaalista vertailua painottavana näyttävät olevan yhteydessä alentuneeseen motivaatioon, heikompaan suoriutumiseen ja negatiivisiin emotionaalisiin muutoksiin, kuten lisääntyneisiin surun, vihan ja toivottomuuden tunteisiin (Roeser ym., 1998).

Myös nuorten kokemukset suhteestaan opettajaan näyttävät heijastuvan koulutyöskentelyyn ja asenteeseen koulua kohtaan. Nuorten omien kokemusten opettajan tuesta on havaittu olevan yhteydessä kiinnostukseen koulua ja luokkatyöskentelyä kohtaan (Goodenow, 1993; Wentzel, 1998) sekä luokan sääntöjen ja normien noudattamiseen (Wentzel, 1998). Varsinkin tytöille opettajan tuki näyttää olevan tärkeää (Goodenow, 1993). Nuoren kokemus opettajasta välittävänä on puolestaan yhteydessä ponnisteluun akateemisia ja sosiaalisia tavoitteita ja tuloksia kohti (Wentzel, 1997). Opettajasuhde näyttää heijastuvan jopa siihen, miten nuoret yksittäisiin oppiaineisiin asennoituvat. On mm. havaittu, että nuoret, jotka koulusta toiseen siirtyessään vaihtoivat heikosti tukea antavaksi kokemansa opettajan matematiikan ryhmästä tukea antavaksi kokemansa opettajan ryhmään, pitivät matematiikasta aikaisempaa enemmän. Toisaalta taas niiden nuorten kiinnostus matematiikkaa kohtaan laski, jotka vaihtoivat tukea antavaksi kokemansa opettajan ryhmästä sellaiseen ryhmään, jonka opettajan he kokivat heikosti tukevaksi (Eccles ym., 1993).

Opettajan tuen ja välittämisen lisäksi myös luokkatovereiden tuki ja välittäminen näyttävät olevan nuorille tärkeitä. Luokkatovereiden tuen on havaittu olevan yhteydessä niin nuorten itsetuntoon (Harter, 1996), sosiaaliseen ja akateemiseen sopeutumiseen (Berndt & Keefe, 1995) kuin prososiaaliseen käyttäytymiseenkin (Wentzel, 1998). Toisaalta on tutkittu myös, miten luokkatovereiden häirintä, kuten naurunalaiseksi tekeminen, pilkkaaminen ja fyysinen uhka, ovat yhteydessä nuorten sopeutumiseen ja toimimiseen koulussa. On havaittu, että kokemus uhriksi joutumisesta on yhteydessä yksinäisyyden tunteisiin ja alhaiseen itsearvostukseen (Juvonen, Nishina & Graham, 2000). Kokemus uhriksi joutumisesta, yksinäisyyden tunteet ja alhainen itsearvostus puolestaan olivat jatkossa yhteydessä alhaiseen koulusuoriutumisen, poissaoloihin ja opettajan arvioimaan heikkoon sosiaaliseen sopeutumiseen (Juvonen ym., 2000).

1.2. Nuorten suoritusstrategiat

Persoonallisuuspsykologisen tutkimuksen keskeisimpiä alueita ovat perinteisesti olleet piirre- ja motiivitutkimus (Buss & Cantor, 1989). Viimeisten vuosikymmenten aikana psykologiassa on kuitenkin yleistynyt myös nk. kognitiivinen lähestymistapa

persoonallisuuteen (Buss & Cantor, 1989), jonka myötä yhdeksi keskeiseksi uudeksi persoonallisuuden tutkimuksen alueeksi on noussut ihmisten toiminnan kuvaaminen strategioiden avulla (Buss & Cantor, 1989; Nurmi & Salmela-Aro, 1992).

Strategialähestymistavassa korostetaan sitä, että yksilön toimintaa kussakin tilanteessa voidaan parhaiten kuvata viittaamalla niihin käsityksiin, joita hänellä on ympäröivästä maailmasta ja omasta itsestään (von Wright, 1982) sekä yksilön erilaisiin opittuihin toiminta- ja tulkintatapoihin (Nurmi & Salmela-Aro, 1992). Strategiat voidaankin määritellä yksilön ajattelu- ja toimintatavoiksi, joita hän käyttää yrittäessään ratkaista haasteeksi tai uhaksi arvioimaansa tilannetta (Nurmi & Salmela-Aro, 1992). Strategioiden on myös esitetty kertovan yksilön tavasta käyttää hyväkseen itsetuntemustaan ja käsitystään sosiaalisesta ympäristöstä toteuttaessaan tavoitteitaan käytännössä (Norem, 1989). Strategioista on eri yhteyksissä käytetty erilaisia käsitteitä, kuten kognitiiviset strategiat (Buss & Cantor, 1989; Norem, 1989; Nurmi, 1993a), ajattelu- ja toimintastrategiat (Nurmi & Salmela-Aro, 1992) sekä suoritusstrategiat (achievement strategies) (Aunola ym., 2000a; 2000b; Cantor & Norem, 1989; Onatsu-Arvilommi & Nurmi, painossa).

Strategiat käsitetään laajoiksi toiminnallisiksi yksiköiksi (Nurmi & Salmela-Aro, 1992), jotka sisältävät useita alaprosesseja. Ensinnäkin yksilön aikaisemmat kokemukset (Cantor, 1990) ohjaavat tarkkaavuuden suuntaamista (Norem, 1989), tulevan ennakkointia (Norem, 1989; Nurmi & Salmela-Aro, 1992) ja tuntemuksia (Cantor, 1990; Norem, 1989; Nurmi & Salmela-Aro, 1992; Pintrich, Roeser & DeGroot, 1994). Nämä puolestaan ovat pohjana tavoitteen asettamiselle (Pintrich & DeGroot, 1990; Winne, 1997) ja suunnitelmille (Cantor, 1990; Cantor & Kihlstrom, 1987; Norem, 1989; Norem & Illingworth, 1993; Nurmi & Salmela-Aro, 1992; Pintrich & DeGroot, 1990), oman käyttäytymisen tarkkailulle (Pintrich & DeGroot, 1990; Winne, 1997) sekä ponnistelun ja sen määrän säätelylle (Cantor, 1990; Norem, 1989; Norem & Illingworth, 1993; Pintrich & DeGroot, 1990). Lopuksi yksilö tekee arviointeja ja tulkintoja lopputuloksesta ja siihen johtaneista syistä (Cantor, 1990; Norem & Illingworth, 1993; Nurmi & Salmela-Aro, 1992).

Suoritustilanteissa käytettävien strategioiden tutkimus on kuvannut erilaisia strategiatyyppejä, joista osa liittyy menestykselliseen toimintaan ja osa puolestaan toistuviin epäonnistumisiin (Nurmi, Eronen & Salmela-Aro, 1995). Strategioita voidaankin tällä perusteella karkeasti jakaa kahteen ryhmään: menestyksellisiin

(adaptiiviset l. funktionaaliset) ja ongelmallisiin (maladaptiiviset l. dysfunktionaaliset), joihin kumpaankin liittyvät omat tyypilliset piirteensä.

Menestykselliset strategiat

Menestyksellisiä, suoritustilanteen kannalta tarkoituksenmukaisia ja onnistumisiin johtavia strategioita on kuvattu useiden eri käsitteiden avulla. Tällaisia käsitteitä ovat mm. tehtäväsuuntautunut (Nicholls, Patashnick & Nolen, 1985; Onatsu-Arvilommi & Nurmi, painossa; Salonen, Lepola & Niemi, 1998; Skaalvik, 1997) ja hallintasuuntautunut (mastery-orientation) (Diener & Dweck, 1978; Dweck & Leggett, 1988; Galloway, Leo, Rogers & Armstrong, 1995; Strage & Brandt, 1999; Wentzel, 1998) strategia, ”illusorisen hohteen optimismi” (Cantor 1990), positiivinen/toimintasuuntautunut strategia (Mantzicopoulos, 1990) sekä optimistinen ja defensiivis-pessimistinen strategia (Norem, 1989; Norem & Cantor, 1986; Norem & Illingworth, 1993). Käsitteistön kirjavuudesta huolimatta menestyksellisillä strategioilla on lukuisia yhdistäviä tekijöitä. Näiden strategioiden käyttäjille tyypillisiä ovat mm. sisäiset kontrolliuskomukset (Kurtz-Costes & Schneider, 1994; Taylor & Brown, 1988) ja luottamus omiin kykyihin (Cantor, 1990; Mantzicopoulos, 1990). Menestyksellisten strategioiden käyttäjät myös etsivät haasteellisia tehtäviä (Dweck & Leggett, 1988) ja havainnoivat sekä ohjaavat tehokkaasti omaa toimintaansa (Diener & Dweck, 1978; Eronen ym., 1998; Winne, 1997). He myös jatkavat sinnikkäästi, vaikka tehtävät olisivat vaikeita (Olkinuora & Salonen, 1992; Onatsu-Arvilommi & Nurmi, painossa; Pintrich & DeGroot, 1990) tai suoritus epäonnistuisi (Diener & Dweck, 1978; Dweck & Leggett, 1988). Tyypillistä menestyksellisten strategioiden edustajille on myös minää tukevien attribuutioiden käyttäminen (Cantor 1990; Diener & Dweck 1978; Georgiou, 1999).

Defensiivis-pessimistisen strategian edustajilla näyttää kuitenkin olevan tiettyjä eroavaisuuksia muihin menestyksellisten strategioiden käyttäjiin. Defensiivisille pessimisteille on tyypillistä asettaa aikaisempaan hyvään suoriutumiseen nähden epärealistisen alhaisia odotuksia vastaavanlaisia uusia tilanteita kohdatessaan (Cantor & Norem, 1989; Norem & Cantor, 1986; Norem, 1989). Näennäisestä defensiivis-pessimistisen strategian negatiivisuudesta huolimatta kyseinen strategia tuntuu kuitenkin sitä käyttävien henkilöiden kohdalla olevan varsin toimiva. Defensiivisten pessimistien alhaiset odotukset eivät näytä muodostuvan itseään toteuttaviksi

profetioiksi tai haittaavan tulevaa suoritusta (Norem & Cantor, 1986). Onkin esitetty, että mahdollista tulevaa epäonnistumista (Norem & Cantor, 1986; Norem & Illingworth, 1993) ja omaa vastuutaan (Showers, 1988) pohtimalla defensiiviset pessimistit pikemminkin motivoivat itseään työskentelemään kuvitellun epäonnistumisen välttämiseksi. Alhaisten tavoitteiden asettamisen ja tilanteen käsittelemisen avulla he voivat hallita kokemaansa ahdistusta niin, ettei se haittaa suoritusta (Norem & Cantor, 1986; Norem & Illingworth, 1993), vaan ahdistus kyetään valjastamaan suoritusta motivoivaksi voimaksi (Norem & Cantor, 1986). Defensiiviseen pessimismiin liittyvien ajatusten ja ennakkointien voidaan ajatella toimivan myös minää suojelevalla tavalla: alhaiset odotukset voivat alentaa tyydyttävän suorituksen rajaa (Baumgardner & Brownlee, 1987) tai valmistaa mahdolliseen epäonnistumiseen (Norem & Cantor, 1986).

Menestyksellisten strategioiden oletettuja positiivisia vaikutuksia on tutkittu mm. strategian käytön häiritsemisen avulla: jos kyseiset toimintatavat todellakin ovat strategioita, joilla epävarmoja tilanteita hallitaan, voidaan olettaa, että strategian häiritseminen heikentäisi suoritusta. Tutkimuksissa onkin havaittu, että sekä optimistisen että defensiivis-pessimistisen strategian käyttäjien suoritus kärsi, kun heidän normaalia strategista käyttäytymistään häirittiin (Norem & Cantor, 1986; Norem & Illingworth, 1993). Tutkimusten perusteella näyttää siltä, että se, mikä toisen strategian käyttäjälle on tyypillistä ja myös hyödyllistä tulevan haasteen kohtaamisen suhteen, saattaa toiselle olla suorituksen ja siihen liittyvien tuntemusten kannalta haitallista. Defensiivisten pessimistien kohdalla optimistinen kannustaminen ja rohkaiseminen aikaisempaan hyvään suoriutumiseen vedoten näytti olevan pikemminkin haitallista kuin hyödyllistä tulevan suoritustilanteen kannalta (Norem & Cantor, 1986). Optimistien kohdalla puolestaan defensiivisille pessimisteille tyypillinen tulevan suorituksen ja siihen liittyvien mahdollisiin tapahtumien ja tuloksien pohdiskelu näytti vaikuttavan suoritukseen ja siihen liittyviin tuntemuksiin negatiivisella tavalla (Norem & Illingworth, 1993).

Ongelmalliset strategiat

Myös ongelmallisista, usein epäonnistumisiin johtavista, strategioista on käytetty erilaisia käsitteitä. Näitä käsitteitä ovat mm. opittu avuttomuus (Abramson, Seligman &

Teasdale, 1978; Diener & Dweck, 1978), itseä vahingoittava strategia (Berglas & Jones, 1978; Tice & Baumeister, 1992; Zuckerman, Kieffer & Knee, 1998), epäonnistumisansa (Nurmi, 1993b), tehtävää välttävä käyttäytyminen (Onatsu-Arviolommi & Nurmi, painossa) ja epäsopivat motivaatiotyylit (Craske, 1988; Galloway ym., 1995, Thompson, 1993).

Yleensä ottaen ongelmallisten strategioiden käyttäjille on tyypillistä, että he haasteita tai ongelmia kohdatessaan toimivat tavalla, joka pikemminkin estää kuin edistää ratkaisun löytämistä, ja näin johtaa epäonnistumiseen (Nurmi, 1993b). Ongelmallisiin strategioihin on havaittu liittyvän mm. haasteiden välttämistä (Dweck & Leggett, 1988), vähäistä luottamusta omiin kykyihin (Butkowsky & Willows, 1980; Diener & Dweck, 1978; Nurmi, 1993b; Thompson, 1993), ulkoisia kontrolliuskomuksia (Butkowsky & Willows, 1980; Diener & Dweck, 1978) ja epäonnistumisodotuksia (Butkowsky & Willows, 1980; Nurmi, Onatsu & Haavisto, 1995a; Rosenhan & Seligman, 1989; Thompson, 1993). Myös alhainen yrittämisen määrä (Craske, 1988; Thompson, 1993; Tice & Baumeister, 1990) ja tehtävän kannalta epätarkoituksenmukainen käyttäytyminen (Diener & Dweck, 1978; Eronen ym., 1998; Nurmi ym., 1995a) näyttävät olevan tyypillisiä ongelmallisten strategioiden käyttäjille.

Vaikka maladaptiivisten strategioiden lopputulos, epäonnistuminen, onkin usein sama, voivat epäonnistumiseen johtavat prosessit olla hyvinkin erilaisia. Esimerkiksi opitulle avuttomuudelle tyypillistä on, että henkilö odottaa kielteisten asioiden tapahtuvan itselleen ja uskoo, ettei voi estää niiden ilmenemistä (Rosenhan & Seligman, 1989). Tämä puolestaan johtaa passiivisuuteen ja tehtävää välttävään käyttäytymiseen (Butkowsky & Willows, 1980). Opitun avuttomuuden etiologiaan liittyen on esitetty näkemys, että tietyt hallitsemattomissa olleet tilanteet ovat saaneet henkilön uskomaan, että hänen reaktionsa ja lopputulos ovat toisistaan riippumattomia (Dweck & Wortman, 1982). Tämä uskomus puolestaan on omiaan alentamaan henkilön motivaatiota reagoida (Rosenhan & Seligman, 1989). Reagoimisen ja lopputuloksen välisen yhteyden havaitseminen sellaisissakaan tilanteissa, joissa tämä yhteys selvästi on olemassa, tuottaa avuttomiksi oppineille vaikeuksia (Rosenhan & Seligman, 1989), sillä he ovat yleistäneet kokemuksensa hallitsemattomissa olevista tilanteista myös tilanteisiin, joissa hallinta itse asiassa olisikin mahdollista (Dweck & Wortman, 1982).

Tuntemus tilanteen hallitsemattomuudesta on omiaan tuomaan pulmia myös tehtävän tarkoituksenmukaiseen suorittamiseen. Opitulle avuttomuudelle tunnusomaisia ovatkin

mm. epäonnistumiseen liittyvät negatiiviset tunteet ja nopea luopuminen ratkaisuyrityksistä ongelmia tai virheitä kohdatessa (Elliot & Dweck, 1988). Myös minää tukevan attribuutioerheen puuttuminen on opitulle avuttomuudelle tyypillistä. Tämän strategian edustajille onkin tunnusomaista selittää epäonnistumisensa yleisistä ja pysyvistä itseen liittyvistä syistä johtuvina, kun taas onnistumisensa he usein selittävät ulkoisilla ja tilannespesifeillä tekijöillä (Butkowsky & Willows, 1980; Elliot & Dweck, 1988; Rosenhan & Seligman, 1989).

Itseä vahingoittavan strategian edustajille minää tukevat attribuutiot sen sijaan ovat tyypillisiä. Tämän strategian käsitettä käytetäänkin juuri sellaisista valinnoista tai toiminnoista, jotka lisäävät mahdollisuutta ulkoistaa epäonnistumisen syyt ja nähdä onnistuminen omasta kyvykkyydestä johtuvana (Berglas & Jones, 1978). Itseä vahingoittavan strategian käyttäjille on tunnusomaista, että he ennen arvioimista itse aktiivisesti luovat esteitä omalle onnistumiselleen (Kimble, Kimble & Croy, 1998; Tice, 1991). Jos suoritus sitten epäonnistuu, epäonnistuminen voidaan nähdä näistä ulkoisista seikoista eikä kyvykkyyden puutteesta johtuvana (Tice, 1991; Urdan, Midgley & Anderman, 1998).

Itseä vahingoittavan strategian käyttämiselle on tyypillistä, että se ilmenee henkilön itsensä mielestä kyvykkyyttä ilmentävillä (Snyder & Smith, 1982) ja hänen keskeisiksi kokemillaan (Tice, 1991) alueilla, jotka ylläpitävät itsetuntoa (Snyder & Smith, 1982; Tice, 1991). Tällaisia alueita voivat akateemisen kyvykkyyden ohella olla esimerkiksi urheilulliset tai ihmisten välisen vuorovaikutuksen taidot (Snyder & Smith, 1982). Itseä vahingoittavan strategian käytön taustalla on esitetty olevan henkilön epävarmuuden omasta pätevyystään (Berglas & Jones, 1978) ja vähäisen luottamuksen omiin kykyihin suoriutua tilanteessa (Nurmi, 1993b). Tämän strategian käyttäjä odottaa epäonnistuvansa ja keskittyy selitysten luomiseen sen sijaan, että suuntautuisi itse tehtävään (Nurmi, 1993b).

Niin kuin jo Berglasin ja Jonesin (1978) itseä vahingoittavan strategian määritelmästä käy ilmi, tätä strategiaa voidaan käyttää minää tukevalla tavalla kahdenlaisten attribuutioiden avulla. Esteiden asettaminen oman menestymisen tielle mahdollistaa *sekä* ulkopuoliseen syyhyn vetoamisen epäonnistumisen kohdatessa *että* oman kyvykkyyden merkityksen erityisen korostamisen onnistumistilanteissa (Tice, 1991). Tämän itseä vahingoittavan strategian moniulotteisuuden vuoksi saattaakin olla mahdollista, että eri henkilöt käyttävät tätä strategiaa eri syistä ja erilaisissa tilanteissa.

On mm. esitetty, että henkilöt, joilla on hyvä itsetunto, käyttäisivät itseä vahingoittavaa strategiaa korostaakseen onnistumistaan ja menestymistään (Tice, 1991; Tice & Baumeister, 1990) ja heikon itsetunnon omaavat puolestaan suojana uhkaavalta epäonnistumiselta (Tice, 1991).

Itseä vahingoittavan strategian tavoitteena voi myös olla myönteisen julkisuuskuvan säilyttäminen (Snyder & Smith, 1982; Tice & Baumeister, 1990): ulkoisia epäonnistumisen syitä luomalla henkilö voi säilyä kyvykkäänä antamassaan julkisuuskuvassa. Nuorten kohdalla myönteisen julkisuuskuvan antamisessa keskeistä on myös se, kenelle kuva annetaan. Aikuisen arvostama ja palkitsema käytös on usein erilaista, kuin käytös, joka tuo hyväksynnän kaveripiiriin taholta (Juvonen & Murdock, 1995; Juvonen & Weiner, 1994). Juvonen ja Murdock (1993) ovat esittäneet nuorten pyrkivän antamaan aikuisille kuvan, että epäonnistuminen johtuu kyvykkyyden puutteesta. Tulostensa poikkeavuutta aikaisemmista havainnoista (esim. Snyder & Smith, 1982) tutkijat selittävät sillä, että vetoamalla alhaiseen kyvykkyyteensä nuoret voivat odottaa osakseen kannustusta ja sympatiaa, kun taas yrittämisen puutteesta johtuvat epäonnistumiset saisivat aikaan aikuisen suuttumuksen ja rangaistuksen (Juvonen & Weiner, 1994).

Epäonnistumisansa-strategiaa (Nurmi, 1993) voitaneen pitää miltei haitallisimpana maladaptiivisena strategiana siihen liittyvien epäsuotuisien tekijöiden kasautumisen vuoksi. Epäonnistumisansa-strategia sisältää sekä opitulle avuttomuudelle että itseä vahingoittavalle strategialle tyypillisiä epäonnistumisiin johtavia piirteitä. Tyypillisesti tämän strategian käyttöön liittyy henkilön heikko itsetunto ja siihen kytkeytyvät epäonnistumisodotukset. Epäonnistumisen odotukset puolestaan mahdollisesti ohjaavat henkilöä keskittymään tehtävän kannalta epätarkoituksenmukaiseen toimintaan tehtävään suuntautuneen toiminnan sijaan. Myös minää tukevan attribuutioerheen puuttuminen on tälle strategialle tyypillistä. Koska strategian käyttö johtaa toistuviin epäonnistumisiin ja ennestään heikentää alhaista itsetuntoa, muodostaa se tietynlaisen negatiivisen kierteen, epäonnistumisansan. (Nurmi, 1993.)

Strategiat koulussa

Lasten ja nuorten käyttämät suoritusstrategiat, niin menestykselliset kuin ongelmallisetkin, näyttävät tutkimusten perusteella olevan yhteydessä sekä toimintaan

kouluympäristössä että suoriutumiseen koulussa. Adaptiivisia strategioita käyttävien, tehtäväsuuntautuneiden nuorten on havaittu pitävän hyvää koulusuoriutumista edesauttavina tekijöinä omaa kiinnostuneisuutta, kovaa yrittämistä, yhteistyötä ja pyrkimystä asian ymmärtämiseen (Nicholls ym., 1985). On myös havaittu, että tehtäväsuuntautuneet lapset (Middleton & Midgley, 1997; Ryan, Hicks & Midgley, 1997) ja nuoret (Ryan & Pintrich, 1997) eivät välttele avunpyytämistä luokkatilanteessa, vaan hakevat apua tarkoituksenmukaisella tavalla sitä tarvitessaan. Tehtäväsuuntautuneisuus näyttää myös olevan yhteydessä lasten tehokkaaseen toimintaan ja itsesäädelyyn oppimiseen (Middleton & Midgley, 1997) sekä nuorten tyytyväisyyteen koulunkäyntiin (Duda & Nicholls, 1992; Nicholls ym., 1985) ja suunnitelmiin jatko-opinnoista (Nicholls ym., 1985).

Maladaptiivisten strategioiden yhteydet koulutyöhön näyttävät sen sijaan kielteisiltä. On havaittu, että heikko yleinen suoriutuminen (Eronen ym., 1998; Midgley & Urdan, 1995; Urdan ym., 1998; Zuckerman ym., 1998) sekä heikot lukemis- (Aunola, Nurmi, Lerkkanen & Rasku-Puttonen, 2001; Butkowsky & Willows, 1980; Onatsu-Arvilommi & Nurmi, painossa) ja matemaattiset taidot (Galloway ym., 1995; Onatsu-Arvilommi & Nurmi, painossa) ovat yhteydessä maladaptiivisten strategioiden käyttöön. Samoin alisuoriutumisen (Carr ym., 1991; Nurmi ym., 1995a) sekä oppimisvaikeuksien (Jacobsen ym., 1986) ja maladaptiivisten strategioiden käytön väliltä on löydetty yhteyksiä. On myös havaittu, että mitä heikommin lapset suoriutuvat koulussa, sitä haluttomampia he ovat pyytämään apua silloinkaan, kun he sitä tarvitsisivat (Newman & Goldin, 1990).

Suoriutumiseen liittyvien yhteyksien lisäksi maladaptiivisten strategioiden käytön on havaittu olevan yhteydessä myös muihin kouluun liittyviin asenteisiin ja toimintoihin. Maladaptiivisten strategioiden käyttäminen näyttää olevan yhteydessä niin negatiiviseen asenteeseen opetusta kohtaan (Midgley ym., 1996) kuin koulusopeutumattomuuteenkin (Aunola ym., 2000a). Näiden strategioiden käyttämisen on havaittu olevan yhteydessä myös alhaiseen akateemiseen tyytyväisyyteen (Eronen ym., 1998).

Juvonen ja Murdock (1995) esittävät, että se, millaisen kuvan lapset haluavat itsestään oppilaana antaa, muuttuu iän myötä. Tutkimuksessaan Juvonen ja Murdock (1995) havaitsivat, että 10 – 12 –vuotiaat halusivat esittää itsensä ahkerina oppilaina sekä opettajille että luokkatovereille. Sen sijaan 14 –vuotiaat eivät halunneet antaa luokkatovereilleen kuvaa itsestään ahkerina, vaikka opettajalle tällaista kuvaa

pyrittiinkin välittämään. Myös Jagacinski ja Nicholls (1990) havaitsivat, että silloin, kun nuoret yrittävät tehdä vaikutuksen kokeenjohtajaan, kova yrittäminen koetaan tärkeämmäksi kuin silloin, kun vaikutus pyritään tekemään vertaistovereihin. Näitä havaintoja selittävät osaltaan Juvosen ja Murdockin (1995) tutkimuksessaan saamat tulokset: Pienemmät oppilaat uskoivat ahkeruuden lisäävän sekä opettajan hyväksyntää että kaverisuosiota. Nuoret sen sijaan uskoivat ahkeruuden lisäävän opettajan hyväksyntää, mutta vähäisen yrittämisen lisäävän suosiota kaveripiireissä.

Nuorten pyrkimyksellä vähätellä suoriutumiseen tähtäviä ponnistelujaan luokkatovereilleen saattaa kuitenkin olla kauaskantoisia seurauksia. Tietty yksilön ylläpitämä julkisuuskuva ei vaikuta ainoastaan siihen, millaisena muut ihmiset yksilön näkevät, vaan myös siihen, miten yksilö itse alkaa itsensä nähdä (McKillop, Berzonsky & Schlenker, 1992). Nuoret, jotka ensin käyttävät yrityksen vähyyttä strategisesti antaakseen sopivanlaisen julkisuuskuvan kavereilleen, saattavat myöhemmin todella omaksua näitä maladaptiivisia käyttäytymismalleja (Juvonen & Murdock, 1995).

Sukupuolten välisiä eroja strategioiden käytössä on myös tutkittu, joskin tutkimusten tulokset ovat osittain ristiriitaisia. Esimerkiksi itseä vahingoittavan strategian (Kimble ym., 1998; Midgley & Urda, 1995; Urda ym., 1998) ja tehtävää välttävän käyttäytymisen (Onatsu-Arvilommi & Nurmi, painossa) kohdalla on joissakin tutkimuksissa havaittu poikien käyttävän näitä strategioita tyttöjä enemmän, kun taas osassa tutkimuksista sukupuolten välillä ei ole havaittu olevan eroa (Midgley ym., 1996; Feick & Rhodewalt, 1997; Strube & Roemmele, 1985). On myös mahdollista, että sukupuolten välillä saattaa olla eroa siinä, millaisissa tilanteissa itseä vahingoittavaa strategiaa käytetään. On esitetty, että tytöt mahdollisesti käyttävät itseä vahingoittavaa strategiaa ihmissuuntautuneilla alueilla ja pojat puolestaan perinteisesti tutkituilla tehtäväsuuntautuneilla alueilla (Snyder & Smith, 1982).

1.3. Vanhempien kasvatustyylit

Kasvatustyyleillä tarkoitetaan vanhempien johdonmukaisia ja pysyviä käyttäytymismalleja lapsiaan kohtaan sekä vanhempien lapsiinsa liittyviä tunteita ja käsityksiä, jotka näkyvät vanhempien käyttäytymisessä (Beyer, 1995). Darling ja Steinberg (1993) esittävät kasvatustyylien muodostuvan vanhempien lapsen liittyvistä

asenteista. Nämä asenteet puolestaan muodostavat tunneilmaston, jossa vanhempien sekä tavoitteelliset kasvatuskäytännöt että spontaanimmat tunneilmaukset ilmaistaan.

Kasvatustyyleistä on esitetty erilaisia jaotteluja, joista tunnetuin ja eniten käytetty lienee alun perin Baumrindin (1967) kehittämä kasvatustyyli luokittelu. Tässä luokittelussa kasvatustyyliä on eroteltu kahden muuttujadimension, vanhempien vaativuuden ja responsiivisuuden, perusteella (Baumrind, 1989; Maccoby & Martin, 1983). Vaativuus merkitsee vanhempien odotusta siitä, miten lapsi jäsenyy perheeseen ja perheen kautta yhteiskuntaan (Pulkkinen, 1994). Tämä dimensio käsittää vanhempien kontrollin, valvonnan, kurinpidon sekä lapseen kohdistetut kypsyysvaatimukset (Baumrind, 1989; 1991). Responsiivisuudella puolestaan tarkoitetaan lapsen tarpeisiin vastaamista. Se käsittää vanhempien lämpimän tunneilmaisun, herkkyyden lapsen erityistarpeille, hyväksynnän ja aktiivisen kiinnostuksen sekä osallistumisen lapsen elämään (Baumrind, 1989; 1991). Näiden kahden dimension pohjalta on muodostettu jaottelu, joka alun perin sisälsi kolme erilaista kasvatustyyliä; autoritatiivisen, autoritaarisen ja sallivan (Baumrind, 1967; 1989). Myöhemmin jaottelua on tarkennettu siten, että sallivasta kasvatustyylistä on erotettu neljäs kasvatustyyli, välinpitämättömyys (Baumrind, 1991; Maccoby & Martin, 1983).

Autoritatiiviset vanhemmat ovat sekä vaativia että responsiivisia. He ovat kontrolloivia, asettavat lapsilleen rajoja ja kypsyysvaatimuksia, mutta myös perustelevat toimintansa (Baumrind, 1989). Autoritatiiviset vanhemmat ovat kasvatuksessaan jämäköitä, mutta eivät tunkeileviä tai rajoittavia (Baumrind, 1991). He myös rohkaisevat lapsiaan avoimeen kommunikaatioon ja kunnioittavat lapsen yksilöllisyyttä (Baumrind, 1989). Autoritatiiviset vanhemmat toivovat, että heidän lapsensa ovat toiminnassaan sekä jämäköitä ja itsesääteleviä, että sosiaalisesti vastuullisia ja yhteistyökykyisiä (Baumrind, 1991). Autoritatiivisen kasvatustyylin hyväksyminen ilmenee mm. myönteisenä kannustuksena ja ehdotuksien tekemisenä suorien käskyjen antamisen sijaan (Kochanska, Kuczynski & Radke-Yarrow, 1989). Sen sijaan fyysinen pakottaminen tai lapsen toiminnan kieltävä keskeyttäminen eivät näytä kuuluvan autoritatiivisen kasvatustyylin hyväksyneiden toimintaan (Kochanska ym., 1989). Tällaisesta autoritatiivisille vanhemmille tyypillisestä lapsen kasvun ja kehityksen kannalta edullisesta kasvatuksesta on käytetty myös käsitteitä lapsikeskeinen kasvatustyyli (Pulkkinen 1997) ja supportiivinen vanhemmuus (Pettit, Bates & Dodge, 1994).

Autoritaariset vanhemmat ovat puolestaan vaativia, mutta eivät responsiivisia. Näille vanhemmille on tyypillistä tiukan kurin ylläpitäminen ja vähäinen tunteiden osoittaminen (Baumrind, 1967). Autoritaariset vanhemmat eivät autoritatiivisten vanhempien tavoin rohkaise avointa ajatustenvaihtoa, vaan ovat sitä mieltä, että lapsen tulee totella ja kunnioittaa vanhempiaan ja hyväksyä heidän päätöksensä ilman vastustamista (Baumrind, 1989; Maccoby & Martin, 1983). Autoritaarisen kasvatustyylin hyväksyminen ilmenee mm. suorina käskyinä, nuhteluna, fyysisenä pakottamisena (Kochanska ym., 1989) ja kieltävänä lapsen toiminnan keskeyttämisenä (Kochanska ym., 1989; Kochanska, 1990). Autoritaariset vanhemmat tarjoavat lapsilleen järjestyksellisen ympäristön, asettavat selvät rajat ja kontrolloivat lastensa toimintaa tarkasti (Baumrind, 1991).

Sullivan kasvatustyylin vanhemmat ovat responsiivisia, mutta eivät vaativia. He eivät edusta perinteistä vanhemmuutta, vaan ovat toiminnassaan hellävaraisia ja hemmottelevia (Baumrind, 1991). Sallivilla vanhemmilla on lämmin ja hyväksyvä asenne lasta kohtaan (Baumrind, 1989; 1991; Maccoby & Martin, 1983); he suhtautuvat myönteisesti lapsen mielitekoihin eivätkä rankaise häntä (Baumrind, 1991). Sallivat vanhemmat eivät myöskään vaadi lapseltaan kypsää käyttäytymistä, mutta antavat hänen silti toimia itsenäisesti (Baumrind, 1991).

Välinpitämättömät vanhemmat eivät ole vaativia eivätkä responsiivisia. Tyypillistä välinpitämättömille vanhemmille on sekä kontrollin että tuen puute ja yleinen osallistumattomuus vanhemmuuteen (Baumrind, 1991; Maccoby & Martin, 1983). He saattavat joko aktiivisesti hyljeksiä tai muuten lyödä laimin kasvatustietämyksensä (Baumrind, 1991).

Kasvatustyylien kehittyminen

Vaikka lienee luonnollista, että lapsen varttuessa myös vanhempien toiminnassa tapahtuu muutoksia, on vanhempien lastenkasvatukseen liittyvissä asenteissa, arvoissa, tavoitteissa ja käytännöissä kuitenkin havaittu jatkuvuutta lapsen siirtyessä lapsuudesta nuoruuteen (McNally, Eisenberg & Harris, 1991; Roberts, Block & Block, 1984). Esimerkiksi vanhempien käyttämän kontrollin on joissakin tutkimuksissa havaittu säilyvän samana (Roberts ym. 1984) tai jopa lisääntyvän (McNally ym., 1991) nuoruudessa. Toisaalta on kuitenkin myös havaittu, että autoritatiivista ja autoritaarista

kasvatusta esiintyy enemmän 13 – 14 –vuotiaiden kohdalla, kun taas 15 – 16 –vuotiaiden kohdalla hemmottelevaa ja välinpitämätöntä kasvatustyyliä havaittiin nuorempaa ikäryhmää enemmän (Shucksmith ym., 1995). Tämän on edellä mainituista tutkimuksista (McNally ym., 1991; Roberts ym., 1984) poiketen esitetty viittaavan vanhempien kontrolloinnin vähenemiseen nuorten varttuessa (Shucksmith ym., 1995). Osaltaan tätä muutosta saattaa selittää myös se, että vanhemmat, joiden käyttäytymistä leimaa autoritatiivinen ohjaava kasvatusta, sopeuttavat suhtautumistaan lapseen tämän iän ja kehitystason mukaisella tavalla (Pulkkinen, 1985).

Pääsääntöisestä jatkuvuudesta huolimatta myös joitakin viitteitä vanhempien kasvatuskäytäntöjen muutoksista on siis löydetty. Lapsen varttuessa vanhempien tunneilmaisu (McNally ym., 1991) ja fyysinen kiintymyksen osoittaminen (Roberts ym., 1984) näyttävät vähenevän. Sen sijaan menestymisen ja suoriutumisen painottaminen kasvatuksessa lisääntyy (McNally ym., 1991; Roberts, 1984). Myös rankaisukeinot näyttävät muuttuvan lapsen varttuessa. On havaittu, että lasten ollessa pieniä vanhemmat käyttävät rankaisukeinoina eristämistä ja fyysistä rankaisemista enemmän kuin myöhemmin lastensa ollessa vanhempia (Roberts, 1984). Isompia lapsiaan vanhemmat rankaisivat aikaisempaa enemmän etuoikeuksien riistämällä ja he myös uskoivat, että kehuminen on tehokkaampi vaikutuskeino kuin rankaiseminen (Roberts ym., 1984). McNallyn ym. (1991) myöhemmin saamat tulokset etuoikeuksien eväämisen lisääntymisestä ja eristämisen käytön vähentymisestä rankaisukeinoina lasten varttuessa tukevat Robertsin ym. (1984) saamia tuloksia.

Kasvatustyylien yhteys nuorten yleiseen kehitykseen ja toimintaan

Vanhempien käyttämät kasvatustyyliä näyttävät olevan monilla tavoin yhteydessä lasten kehitykseen ja toimintaan. Autoritatiivisen, lapsikeskeisen kasvatuksen on havaittu olevan yhteydessä lapsen kehittymiseen vastuuta ottavaksi ja yhteiskuntaan jäsenyntyneeksi nuoreksi (Pulkkinen, 1985). Autoritatiivisten kotien nuorten onkin havaittu olevan muita kypsempiä, joustavampia, optimistisempia (Baumrind, 1991) ja korkeammalla tasolla psykososiaalisessa kehittyneisyydessä (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991). Näillä nuorilla on myös havaittu muita vähäisempää ongelmakäyttäytymistä (Lamborn ym., 1991; Slicker, 1998).

Näyttää siltä, että vanhempien autoritatiivinen kasvatusta on yhteydessä myös nuorten alhaisempaan psyykkiseen hätään ja ahdistukseen (Lamborn ym., 1991; Shucksmith, Hendry & Glendinning, 1995) sekä vähäisiin somaattisiin oireisiin (Lamborn ym., 1991). Autoritatiivisiksi vanhempansa kokevien nuorten on myös havaittu käyttävän muita enemmän ongelmasuuntautuneita coping-keinoja ja hyödyntävän sosiaalista tukea tarkoituksenmukaisella tavalla (McIntyre & Dusek, 1995). Nämä nuoret näyttävät myös muita enemmän näkevän vanhempansa rakastavina ja vaikutusvaltaisina (Baumrind, 1991).

Autoritaaristen kotien nuoret sen sijaan näkevät vanhempansa rajoittavina (Baumrind, 1991). Nämä nuoret ovat toiminnassaan tottelevaisia ja mukautuvaisia aikuisten normeihin (Lamborn ym., 1991), mikä näkyy mm. huumeiden vastustamisena (Baumrind, 1991). Itsenäisyys (Baumrind, 1991; Lamborn, 1991) ja itseluottamus (Lamborn ym., 1991) autoritaaristen vanhempien nuorilla on kuitenkin muita alhaisemmalla tasolla. Autoritaaristen vanhempien lasten psyykkistä hyvinvointia koskevissa tutkimuksissa on saatu ristiriitaisia tuloksia. Lamborn työryhmineen (1991) on havainnut, että autoritaaristen kotien nuorten tilanne likimain vastaa autoritatiivisten kotien nuorten positiivista tilannetta psyykkisen ahdistuksen määrän alhaisuudessa. Toisaalta on kuitenkin myös havaittu, että autoritaaristen vanhempien nuorilla on muita enemmän sisäistä ongelmakäyttäytymistä (Baumrind, 1991).

Sallivien kotien nuoret näyttävät olevan hyvin sopeutuneita, vaikkakin erityisen suuntautuneita tovereihin ja nuorten yleisesti arvostamiin sosiaalisiin aktiviteetteihin (Lamborn ym., 1991). Nämä nuoret myös harrastavat autoritatiivisten tai autoritaaristen kotien nuoria enemmän sopimattomiksi katsottuja toimintoja, kuten alkoholin ja huumeiden käyttämistä (Lamborn ym., 1991). Psyykkistä ahdinkoa ja somaattisia oireita sallivien vanhempien nuorilla on havaittu joko vain vähän (Lamborn ym., 1991) tai keskimääräisesti (Shucksmith ym., 1995). On myös havaittu, että somaattisten oireiden määrä näyttää näillä nuorilla yhä ennestään vähenevän ajan myötä (Steinberg, Lamborn, Darling & Mounts, 1994).

Välinpitämättömien vanhempien lapsissa tulevat esiin monet epätoivottuina pidetyt piirteet. On havaittu, että välinpitämättömien kotien nuorten psyykkisen ahdistuksen määrä on kohonnut (Lamborn ym., 1991; Shucksmith ym., 1995), ja heillä onkin muita enemmän sisäistä ongelmakäyttäytymistä (Baumrind, 1991). Näitä nuoria on myös kuvattu kypsymättömiksi ja antisosiaalisiksi (Baumrind, 1991). Välinpitämättömien

kotien nuorilla näyttää olevan puutteita itsesäätelyssä ja sosiaalisessa vastuullisuudessa (Baumrind, 1991). Tyypillistä näille nuorille on ulkoinen ongelmakäyttäytyminen (Baumrind, 1991), joka ilmenee mm. huomattavana alkoholin ja huumeiden käyttönä (Lamborn ym., 1991; Steinberg ym., 1994). Välinpitämättömien kotien nuorille näyttää olevan tunnusomaista myös hyljeksiä vanhempiaan roolimalleina (Baumrind, 1991).

1.4. Kasvatustyylien yhteys nuorten strategioihin

Vanhempien kasvatustyylien yhteyttä lasten (Hokoda & Fincham, 1995; Nolen-Hoeksema, Wolfsom, Mumme & Guskin, 1995; Onatsu-Arvilommi ym., 1998) ja etenkin nuorten (Aunola ym., 2000b) suoritusstrategioihin on tutkittu varsin vähän. Joitakin havaintoja kasvatustyylien ja lasten ja nuorten strategisen toiminnan yhteyksistä on kuitenkin tehty. Hokoda ja Finchman (1995) havaitsivat tutkimuksessaan hallintasuuntautuneiden lasten äitien olevan sensitiivisiä. Silloinkin kun lapsella oli vaikeuksia tehtävissä, nämä äidit pyrkivät pitämään yllä lapsen positiivisuutta, ja lapsen epäonnistuessa he yrittivät siirtää lapsen huomion pois kyvyttömyysattribuutioista.

Onatsu-Arvilommi ym. (1998) puolestaan havaitsivat ensimmäisen luokan oppilaita tutkiessaan, että autoritaarista kasvatustyyliä käyttävien äitien lapsilla oli tovereitaan vähemmän avuttomuutta ja enemmän sinnikkyyttä koulussa. Samassa tutkimuksessa (Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 1997) havaittiin autoritatiiviselle kasvatukselle tyypillisten lämpimän tunneilmaisun, ohjauksen, kontrollin ja itsenäisyyteen rohkaisun olevan yhteydessä lasten adaptiivisiin strategioihin koulussa. Autoritatiiviselle kasvatustyyliille tyypilliset valvonta ja ikätasoisien käyttäytymisen odotukset saattavatkin opettaa lapsille, että asiat ovat jossain määrin kontrolloitavissa (McIntyre & Dusek, 1995), ja sitä kautta rohkaista heitä adaptiivisille strategioille luonteenomaiseen itsenäiseen ja aktiiviseen ongelmanratkaisuun (Ginsburg & Bronstein, 1993). Avuttomien lasten äideille tyypillistä näyttää sen sijaan olevan positiivisten tunneilmaisujen niukkuus, vähäinen ohjaus ja kontrolli (Onatsu-Arvilommi ym., 1998). On esitetty, että vanhemmat, jotka itse uskovat, että toiminnan tulokset ovat ulkoisten tai tuntemattomien voimien hallittavissa saattavat opettaa lapsilleen, että omalla toiminnalla ei ole merkitystä lopputuloksen kannalta (Ginsburg & Bronstein, 1993).

Aunola ym. (2000b) tutkivat vanhempien kasvatustyylien yhteyttä nuorten suoritusstrategioihin nuorten arvioimana. He havaitsivat, että autoritatiivisiksi vanhempansa arvioineet nuoret käyttivät eniten adaptiivisia, tehtävään suuntautuneita strategioita. Nuoret, joiden vanhemmat olivat kasvatustyyliltään välinpitämättömiä, puolestaan käyttivät eniten maladaptiivisia, tehtävää välttäviä strategioita. Myös autoritaaristen vanhempien lapsilla havaittiin Onatsu-Arviolommin ym. (1998) tuloksista poiketen maladaptiivisten strategioiden käyttöä, varsinkin opitulle avuttomuudelle tyypillistä passiivisuutta ja minää tukevien attribuutioiden puuttumista (Aunola ym., 2000b). Sallivien vanhempien lapsilla minää tukevia attribuutioita oli enemmän, muutoin he vastasivat strategioiltaan autoritaaristen perheiden nuoria.

1.5. Kasvatustyylien yhteys koulusuoriutumiseen ja –sopeutumiseen

Vanhempien käyttämien kasvatustyylien on useissa tutkimuksissa osoitettu olevan yhteydessä sekä nuorten koulumenestykseen että koulusopeutumiseen. Autoritatiivisen kasvatustyylin on havaittu olevan yhteydessä lasten ja nuorten hyvään koulusuoriutumiseen (Dornbusch ym., 1987; Grolnick & Ryan, 1989; Lamborn ym., 1991; Paulson, 1994; Pettit ym., 1997; Steinberg, Elmen & Mounts, 1989). Onkin oletettu, että autoritatiivinen kasvatustyyli edistää lapsen kognitiivista kehitystä kannustamalla häntä itsenäiseen ongelmanratkaisuun (Hess & McDevitt, 1984; Steinberg ym., 1989) ja kriittiseen ajatteluun (Hess & McDevitt, 1984). Autoritatiivisten kotien lapset ja nuoret näyttävät sopeutuvan kouluun hyvin (Grolnick & Ryan, 1989; Lamborn ym., 1991; Lord, Eccles & McCarthy, 1994; Wintre & Yaffe, 2000) ja luottavan kykyihinsä (Lamborn ym., 1991). Heille on myös tyypillistä asennoitua positiivisesti sekä koulua (Maccoby & Martin, 1983; Shucksmith ym., 1995; Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992) että opettajia (Strage & Brandt, 1999) kohtaan.

Autoritaaristen vanhempien lasten on puolestaan havaittu olevan tottelevaisia ja koulun sääntöihin sopeutuvia (Lamborn ym., 1991), mutta toisaalta myös tovereitaan passiivisempia (Barber, 1996; Steinberg ym., 1994). Onkin esitetty, että autoritaarinen kasvatustyyli ehkäisee lasten oppimista lannistamalla innostuksen aktiiviseen tutkimiseen ja ongelman ratkaisuun sekä rohkaisemalla riippuvuutta aikuisen kontrollista ja ohjauksesta (Hess & McDevitt, 1984).

Sallivan kasvatustyylin nuoret ovat hyvin sopeutuneita, mutta erityisen suuntautuneita tovereihin ja sosiaalisiin aktiviteetteihin (Lamborn ym., 1991). Sallivien kotien nuoret eivät juurikaan ole sitoutuneita koulunkäyntiin, he käyttäytyvät koulussa huonosti (Lamborn ym., 1991) ja heillä on havaittu alisuoriutumista (Barber, 1996; Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 1997). On myös havaittu, että ajan myötä näiden nuorten kouluorientaatio edelleen vähenee huomattavasti ja käyttäytyminen muuttuu aikaisempaa huonommaksi (Steinberg ym., 1994). Akateeminen minäkäsitys näyttää sallivien kotien nuorilla kuitenkin olevan varsin positiivinen (Steinberg ym., 1994).

Vanhemmuuden vaikutusten on esitetty tulevan selvimmin esiin välinpitämättömien vanhempien lapsissa (Steinberg ym., 1994). Lamborn työryhmineen (1991) havaitsi, että välinpitämättömien vanhempien nuoret eivät juurikaan ole orientoituneita koulutyöhön. Näiden samaisten Lambornin ym. (1991) tutkimien nuorten koulu- ja työorientaatiossa havaittiin vuoden kuluttua tapahtuneessa seurannassa rajua pudotus jo ennestään alhaisesta tasosta (Steinberg ym., 1994). Koulusuoriutuminen näyttää välinpitämättömien kotien lapsilla ja nuorilla olevan muita heikompaa (Baumrind, 1991; Lamborn ym., 1991; Maccoby & Martin, 1983) ja myös alisuoriutumista on heillä havaittu (Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 1997).

2. TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkielman keskeisenä tavoitteena on tarkastella vanhempien kasvatustyylien ja nuorten suoritustrategioiden yhteyttä nuorten koulusuoriutumiseen ja –sopeutumiseen. Erityisenä kiinnostuksen kohteena on, voidaanko vanhempien kasvatustyylien havaita olevan yhteydessä nuorten koulusuoriutumiseen ja –sopeutumiseen nuorten käyttämien suoritustrategioiden kautta. Lisäksi on tarkoitus tarkastella, onko tyttöjen ja poikien välillä eroa siinä, miten vanhempien kasvatustyyli, nuorten suoritustrategiat sekä koulusuoriutuminen ja –sopeutuminen ovat yhteydessä toisiinsa. Tutkimusongelmina ovat:

- 1) Miten vanhempien kasvatustyyli ovat yhteydessä nuorten opettajasuhteeseen, koulusopeutuvuuteen ja –menestykseen?
- 2) Miten nuorten käyttämät suoritustrategiat ovat yhteydessä opettajasuhteeseen, koulusopeutuvuuteen ja –menestykseen?
- 3) Välittävätkö nuorten suoritustrategiat vanhempien kasvatustyylien ja nuorten opettajasuhteen, koulusopeutuvuuden ja –menestyksen välistä yhteyttä?
- 4) Onko edellä esitetyissä yhteyksissä havaittavissa eroja tyttöjen ja poikien välillä?

Vanhempien kasvatustyyliä, nuorten strategioita, opettajasuhdetta ja koulusopeutumista mitataan nuorten arvioimana. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että esimerkiksi nuorten koulusuoriutumisella on ollut suurempi yhteys heidän itsensä arviointeihin vanhempiensa toiminnasta kuin sillä, miten vanhemmat kuvaavat toimintaansa (Paulson, 1994). Koulumenestyksen mittaamisessa käytetään opettaja-arviointeja.

3. MENETELMÄ

3.1. Tutkittavat

Tutkittavana oli 287 kahdeksasluokkalaista oppilasta ja heidän opettajansa keskikokoisesta ruotsalaisesta kaupungista. Tutkittavista tyttöjä oli 165 ja poikia 122. Tutkittavat olivat 14 – 15 -vuotiaita. Alkuperäinen otos koostui kaikista kaupungin kahdeksasluokkalaisista (n=1279). Tutkittavien vanhemmilta oli pyydetty lupa nuorten osallistumiselle tutkimukseen. Tutkimus toteutettiin normaalien koulutuntien aikana, jolloin tutkittavat oppilaat täyttivät suoritusstrategioita, vanhempien kasvatustyylejä, opettajasuhdetta ja kouluopeutumista koskevat kyselylomakkeet. Opettajat arvioivat oppilaiden koulumenestystä kyselylomakkeella.

3.2. Mittarit

Nuorten mittarit

Suoritusstrategiat. Nuorten suoritusstrategioiden mittarina oli Strategy and Attribution Questionnaire (SAQ; Nurmi, Salmela-Aro & Haavisto, 1995b), joka oli uusittu tätä tutkimusta varten (Nurmi & Stattin, 1998). Nuorten tehtävänä oli 20 väittämän arvioiminen asteikolla 1 – 4 (1 = ”täysin eri mieltä”, 4 = ”täysin samaa mieltä”). Kysely koostui kolmesta alaskaalasta: (1) Epäonnistumisodotukset (6 väittämää, esim. ”Kun kohtaan vaikean ongelman, ajattelen usein, ettei kannata yrittää”), (2) Tehtävää välttävä käyttäytyminen (8 väittämää, esim. ”Jos koulutehtävä on mielestäni ikävyyttävä, päätän sen sijaan tehdä jotain muuta”) ja (3) Passiivisuus (6 väittämää, esim. ”Vaikeissa tilanteissa käy yleensä niin, etten tee yhtään mitään”). Cronbachin alfa reliabiliteetit näille alaskaaloille olivat .75, .81 ja .75. Näistä kolmesta alaskaalasta muodostettiin maladaptiivisten suoritusstrategioiden summamuuttuja. Cronbachin alfa reliabiliteetti tälle summamuuttujalle oli .85.

Vanhempien kasvatustyyli. Nuorten arvioita vanhempiensa kasvatustyyleistä tutkittiin Örebro Parenting Style Inventory for Adolescents –kyselyn (Stattin, 1996; Stattin & Kerr, painossa) avulla. Kyselyn 36 kysymystä arvioitiin asteikolla 1 – 5 (1 =

”aina”, 5 = ”ei koskaan”). Kysely sisälsi viisi alaskaalaa: (1) Valvonta (monitoring) (9 kysymystä, esim. ”Tietävätkö vanhempasi, mitä teet vapaa-ajallasi?”), (2) Nuoren avoimuus (child disclosure) (6 kysymystä, esim. ”Salaatko vanhemmiltasi paljon siitä, mitä teet iltaisin ja viikonloppuisin?”), (3) Vanhempien kontrolli (parental control) (10 kysymystä, esim. ”Kuka päättää mihin aikaan sinun tulee olla iltaisin kotona?”), (4) Vanhempien luottamus (parental trust) (6 kysymystä, esim. ”Luottavatko vanhempasi, ettet tee mitään typerää vapaa-ajallasi?”) ja (5) Koettu kontrolli (experienced control) (5 kysymystä, esim. ”Tuntuuko sinusta, että vanhempasi vaativat saada tietää kaiken?”). Cronbachin alfa reliabiliteetti valvonnalle oli .85, nuoren avoimuudelle .81, vanhempien kontrollille .80, vanhempien luottamukselle .82 ja koetulle kontrollille .75.

Kasvatustyyliomuuttujien muodostamiseksi tehtiin näille viidelle alaskaalalle faktorianalyysi, jossa käytettiin varimax-rotatiomenetelmää. Faktoreiden muodostamisen kriteerinä pidettiin ominaisarvorajaa 1, jonka perusteella päädyttiin kahden faktorin ratkaisuun. Nämä muodostetut faktorit nimettiin aikaisempaan kasvatustyyliä kuvaavaan kirjallisuuteen (mm. Baumrind, 1989; Maccoby & Martin, 1983) pohjautuen autoritatiiviseksi ja autoritaariseksi kasvatustyyliksi. Autoritatiivisen kasvatustyylin summamuuttuja muodostettiin alaskaalojen valvonta, nuoren avoimuus ja vanhempien luottamus summapistemääristä. Autoritaarisen kasvatustyylin summamuuttuja puolestaan muodostettiin alaskaalojen vanhempien kontrolli ja koettu kontrolli summapistemääristä. Faktorilataukset näille kahdelle faktorille on esitetty taulukossa 1. Cronbachin alfa reliabiliteetti autoritatiiviselle kasvatukselle oli .57 ja autoritaariselle kasvatukselle .66.

TAULUKKO 1. Muuttujien lataukset kasvatustyyli­muuttujille.

	Autoritatiivinen kasvatus	Autoritatiivinen kasvatus	h^2
Valvonta (monitoring)	0.83	0.20	0.73
Avoimuus (child disclosure)	0.80	0.08	0.64
Luottamus (parental trust)	0.73	-0.13	0.55
Kontrolli (parental control)	0.26	0.83	0.75
Koettu konrolli (experienced control)	-0.42	0.49	0.42

Opettajasuhde. Nuoret arvioivat suhdettaan opettajiinsa viiden kysymyksen avulla (esim. ”Ovatko opettajasi mielestäsi reiluja sinua kohtaan?”) asteikolla 1 – 5 (1 = ”jokainen”, 5 = ”ei kukaan”). Cronbachin alfa tälle opettajasuhdemuuttujalle oli .85.

Koulusopeutuvuus-muuttuja sisälsi nuorten vastaukset koulusopeutuvuutta arvioiviin viiteen kysymykseen (esim. ”Tuntuuko sinusta, että koulu on kuin vankila?”) asteikolla 1 – 5 (1 = ”tuskin koskaan”, 5 = ”hyvin usein”). Cronbachin alfa koulusopeutuvuudelle oli .80.

Opettajien mittari

Koulumenestys. Opettajat vastasivat oppilaidensa koulumenestystä koskevaan kysymykseen (”Minkä arvosanan lapsi saa seuraavissa aineissa: a) ruotsi, b) englanti, c) matematiikka?”) asteikolla 0 – 5.

4. TULOKSET

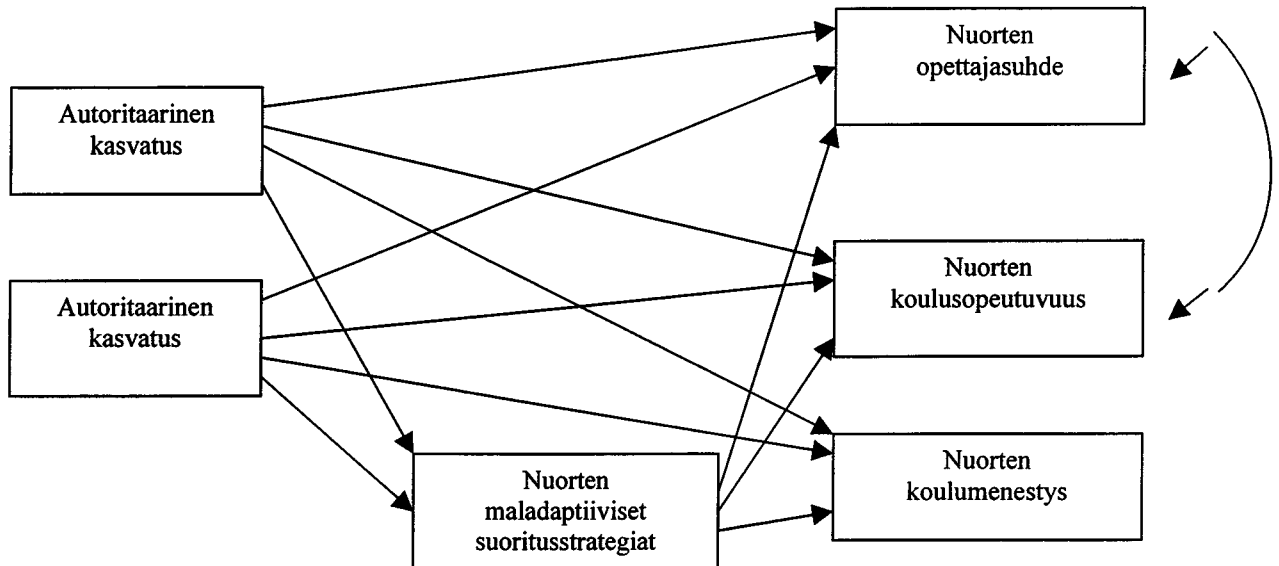
Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää vanhempien kasvatustyylien yhteyttä nuorten koulusuoriutumiseen, -sopeutumiseen ja opettajasuhteeseen sekä missä määrin strategiat mahdollisesti välittävät näitä yhteyksiä. Tilastolliset analyysit tehtiin LISREL 8.30 -ohjelman (Jöreskog & Sörbom, 1999) rakenneyhtälömallinnuksen avulla. Tutkimusongelmien selvittämiseksi käytettiin polkuanalyysia. Kahden otoksen polkumallia käytettiin, jotta voitiin selvittää sopiiko sama malli sekä tytöille että pojille. Polkumallin parametrit estimoitiin Maximum Likelihood (ML) -menetelmällä. Gerbingin ja Andersonin (1993) ehdotuksen mukaisesti mallin sopivuutta arvioitiin seuraavilla menetelmillä: χ^2/df , Bentlerin (1990) Comparative Fit Index (CFI) ja Bentlerin ja Bonnet'n (1990) Non-normed Fit Index (NNFI). Mitattujen muuttujien korrelaatiomatriisi, keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet, keskiarvot ja keskihajonnat mitatuille muuttujille.

	1.	2.	3.	4.	5.	M	SD
1. Autoritatiivinen kasvatus						-0.06	0.59
2. Autoritaarinen kasvatus	-.11					-0.03	0.51
3. Maladaptiiviset suoritusstrategiat	-.43**	.04				0.02	0.59
4. Koulumenestys	.22**	.07	-.44**			0.13	0.81
5. Koulusopeutuvuus	.48**	.06	-.60**	-.32**		-0.01	0.76
6. Opettajasuhde	.51**	.00	-.41**	-.20**	.62**	-0.04	0.69

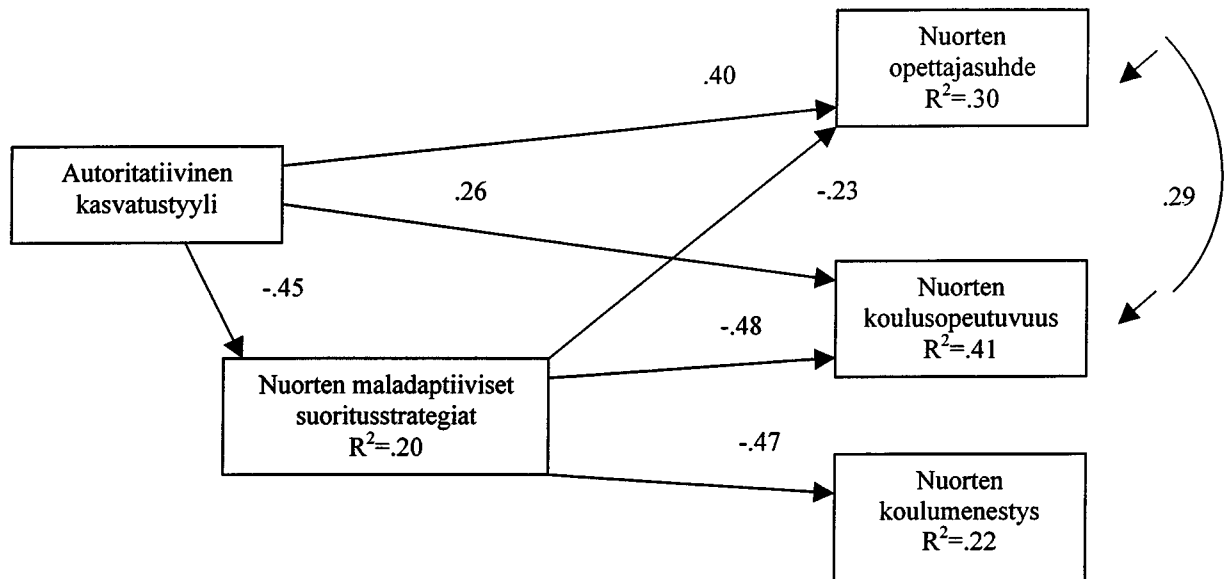
Kuviossa 1 olevaa mallia lähdettiin testaamaan kahden otoksen polkumallia käyttäen. Malli sisälsi vanhempien autoritatiivisen ja autoritaarisen kasvatustyylin suorat yhteydet nuorten käyttämiin maladaptiivisiin strategioihin, nuorten koulusopeutumiseen,

opettajasuhteeseen ja koulumenestykseen sekä maladaptiivisten strategioiden suorat yhteydet kouluopeutumiseen, opettajasuhteeseen ja koulumenestykseen. Malli sisälsi myös vanhempien kasvatustyylien epäsuorat yhteydet nuorten kouluopeutuvuuteen, opettajasuhteeseen ja koulumenestykseen nuorten käyttämien maladaptiivisten suoritusstrategioiden kautta ($\chi^2(21)=82.58$; $p=.00$; $CFI=.86$; $NNFI=.80$). Modifikaatioindeksit ehdottivat, että opettajasuhteen ja kouluopeutuvuuden välisen virhevarianssin vapauttaminen lisäisi mallin sopivuutta. Koska voitiin olettaa, että opettajasuhteella ja kouluopeutuvuudella saattaa olla yhteistä vaihtelua, virhevarianssit päätettiin vapauttaa. Tämän jälkeen malli sopi aineistoon hyvin ($\chi^2(20)=18.71$; $p=.54$; $CFI=1.00$; $NNFI=1.00$).



KUVIO 1. Skemaattinen esitys polkumallista.

Kun mallista poistettiin tilastollisesti ei-merkitsevät polut, malli sopi aineistoon myös hyvin ($\chi^2(17)=15.60$; $p=.55$; $CFI=1.00$; $NNFI=1.00$). Mikään modifikaatioindekseistä ei saanut viittä suurempaa arvoa. Tämän tarkastelun perusteella voitiin päätellä, että testattava malli sopi sekä tytöille että pojille. Lopullinen malli näkyy kuviossa 2 sisältäen ainoastaan tilastollisesti merkitsevät polut.



KUVIO 2. Testatun mallin tilastollisesti merkitsevät polut.

Tulokset osoittivat, että vanhempien autoritatiivinen kasvatustyyli oli yhteydessä nuorten suoritustrategioihin: mitä autoritatiivisempia kasvatustyyliä vanhemmat käyttivät, sitä vähemmän nuoret käyttivät maladaptiivisia strategioita. Maladaptiivisten strategioiden käyttäminen puolestaan oli yhteydessä koulumenestykseen: mitä enemmän maladaptiivisia strategioita nuoret käyttivät, sitä heikompi oli heidän koulumenestyksensä. Autoritatiivisella kasvatustyyllillä ei kuitenkaan ollut suoraa yhteyttä nuorten koulumenestykseen, vaan autoritatiivisen kasvatustyylin yhteys koulumenestykseen kulki nuorten suoritustrategioiden kautta: autoritatiivisten vanhempien lapset käyttivät muita vähemmän maladaptiivisia strategioita ja maladaptiivisten strategioiden käyttö puolestaan heijastui heikkoon koulumenestykseen.

Tulokset osoittivat myös, että autoritatiivinen kasvatustyyli oli yhteydessä nuorten kouluopeutuvuuteen: mitä autoritatiivisempia vanhemmat olivat, sitä parempaa kouluopeutuvuutta nuoret osoittivat. Autoritatiivisella kasvatustyyllillä oli myös epäsuora yhteys nuorten kouluopeutuvuuteen nuorten käyttämien suoritustrategioiden kautta: Kuten aikaisemmin todettiin, mitä autoritatiivisempia vanhemmat olivat, sitä vähemmän heidän lapsensa käyttivät maladaptiivisia suoritustrategioita. Mitä

enemmän nuoret puolestaan käyttivät maladaptiivisia strategioita, sitä heikompaa koulusopeutumista he osoittivat.

Autoritatiivinen kasvatustyyli oli yhteydessä myös nuorten kokemaan opettajasuhteeseen: mitä autoritatiivisemmiksi nuoret arvioivat vanhempansa, sitä myönteisempinä he kokivat opettajasuhteensa. Autoritatiivisella kasvatustyyllillä oli jälleen myös epäsuora yhteys opettajasuhteeseen strategioiden kautta: Autoritatiivisten vanhempien lapset käyttivät muita vähemmän maladaptiivisia suoritusstrategioita, ja maladaptiivisten strategioiden käyttäminen puolestaan ennusti heikkoa opettajasuhdetta.

5. POHDINTA

Useissa tutkimuksissa on havaittu, että lasten ja nuorten käyttämät suoritusstrategiat ovat yhteydessä niin koulusuoriutumiseen (mm. Carr ym., 1991; Eronen ym., 1998; Midgley & Urdan, 1995; Nurmi ym., 1995a; Onatsu-Arviolommi & Nurmi, painossa; Urdan ym., 1998; Zuckerman ym., 1998) kuin -sopeutumiseenkin (Aunola ym., 2000a). On kuitenkin viitteitä myös siitä, että maladaptiivisten strategioiden käytön kielteiset vaikutukset eivät jää ainoastaan koulukontekstin sisälle (Aunola, 2000b; Nurmi, 1993b; Nurmi ym., 1994; Eronen ym., 1997). Kehämäisen kehityksen (Nurmi, 1993b) ja epäsuotuisten tekijöiden kasautumisen (Rönkä, 1999) myötä maladaptiiviset strategiat saattavat osaltaan vaikuttaa myös nuorten myöhempään elämäntulkkuun.

Vaikka erilaisten suoritusstrategioiden käyttämisestä ja niiden vaikutuksista on saatu viitteitä myös kouluympäristön ulkopuolelta, on lasten ja nuorten suoritusstrategioiden kehittymistä koskeva tutkimus varsin suurelta osin kuitenkin rajoittunut koulukontekstiin. Tutkimusten keskittymistä vain tähän hyvin rajattuun ympäristöön voidaan pitää puutteena, kun otetaan huomioon miten keskeinen ja vaikutuksiltaan pitkälle ulottuva rooli vanhemmuudella on lapsen ja myöhemmin myös nuoren kehityksessä. On mm. havaittu, että kasvatustyylien merkitys ei rajoitu vain lapsuuteen, vaan vanhempien käyttämät kasvatustyyli ovat yhteydessä lasten psykososiaaliseen kehitykseen (Shucksmith ym., 1995), koulusopeutuvuuteen (Lamborn ym., 1991; Lord ym., 1994) ja akateemiseen menestykseen (Dornbusch ym., 1987; Lamborn ym., 1991; Paulson, 1994) myös nuoruudessa, jopa vielä silloinkin, kun nuoret eivät enää asu vanhempiensa kanssa (Strage & Brandt, 1999). Tämän tutkielman tarkoituksena olikin osaltaan lisätä tietämystä tältä vähän tutkitulta alueelta ja selvittää, missä määrin vanhempien kasvatustyyli ovat yhteydessä nuorten käyttämiin suoritusstrategioihin sekä koulusuoriutumiseen ja -sopeutumiseen. Erityisenä mielenkiinnon kohteena tässä tutkielmassa oli nuorten käyttämien strategioiden mahdollinen välittävä rooli vanhempien kasvatustyylien ja nuorten koulusuoriutumisen ja -sopeutumisen välillä.

Tutkielman yhtenä keskeisimmistä tuloksista voidaan pitää havaintoa vanhempien kasvatustyylien ja nuorten koulumenestyksen yhteyden välittymisestä nuorten käyttämien suoritusstrategioiden kautta. Tätä tulosta tukevia havaintoja vanhempien kasvatustyylien yhteydestä nuorten koulumenestykseen on tehty myös aiemmissa

tutkimuksissa (Dornbusch ym., 1987; Lamborn ym., 1991; Paulson, 1994). Aikaisemmista tutkimuksista poiketen tutkimusasetelmaan kuitenkin sisällytettiin nyt myös suoritusstrategioiden mahdollinen välittävä rooli kasvatustyylien ja koulumenestyksen välillä. Havaittiinkin, että nuorten käyttämät suoritusstrategiat välittävät autoritatiivisen kasvatustyylin ja koulumenestyksen välistä yhteyttä, suoraan yhteyttä autoritatiivisen kasvatuksen ja nuorten koulumenestyksen välillä ei tässä asetelmassa enää ollut havaittavissa. Tätä havaintoa voidaan pitää keskeisenä lisänä aikaisemmin saatuihin tutkimustuloksiin.

Vanhempien autoritatiivisen kasvatustyylin huomattiin myös ennustavan nuorten hyvää opettajasuhdetta ja koulusopeutuvuutta: mitä autoritatiivisempia kasvatustyyliä vanhemmat käyttivät, sitä parempaa opettajasuhdetta ja koulusopeutuvuutta nuoret raportoivat. Näiden suorien yhteyksien lisäksi myös vanhempien autoritatiivisen kasvatustyylin yhteys opettajasuhteeseen ja koulusopeutuvuuteen osittain välittyi nuorten käyttämien suoritusstrategioiden kautta. Tässä tutkielmassa tarkastelluissa yhteyksissä ei havaittu eroja tyttöjen ja poikien välillä.

Tutkielmassa havaittu vanhempien autoritatiivisen kasvatustyylin ja nuorten opettajasuhteen, koulumenestyksen ja –sopeutumisen yhteyden ainakin osittainen välittyminen nuorten käyttämien suoritusstrategioiden kautta saattaa osaltaan selittää myös Stragen ja Brandtin (1999) havaintoja vanhempien kasvatustyylien pysyvistä yhteyksistä nuorten kouluasuoriutumiseen ja –sopeutumiseen. On mahdollista, että vanhempien käyttämät kasvatustyyli osaltaan vaikuttavat lapsen kehittyviin suoritusstrategioihin, ja näiden suhteellisen pysyvien ajattelu- ja toimintatapojen merkitys puolestaan näkyy nuoren suoriutumisessa ja sopeutumisessa vielä senkin jälkeen, kun hän on irrottanut lapsuuden perheestään.

Mikä autoritatiivisessa kasvatustyyllissä sitten on sellaista, jonka voisi ajatella olevan yhteydessä nuorten adaptiivisten suoritusstrategioiden kehittymiseen? Mahdollisia vastauksia on useita. Ensinnäkin monet autoritatiiviseen vanhemmuuteen liittyvät kasvatuskäytännöt ovat jo itsessään sellaisia, joiden voi olettaa edesauttavan adaptiivisten suoritusstrategioiden kehittymistä. Esimerkiksi autoritatiiviselle kasvatustyyllille tyypilliset valvonta ja ikätasoisien käyttäytymisen odotukset saattavat opettaa lapsille, että asiat ovat jossain määrin kontrolloitavissa (McIntyre & Dusek, 1995), ja sitä kautta rohkaista heitä adaptiivisille strategioille luonteenomaiseen itsenäiseen ja aktiiviseen ongelmanratkaisuun (Ginsburg & Bronstein, 1993). Toiseksi

adaptiivisia strategioita itse käyttävien vanhempien on havaittu olevan kasvatustyyleiltään muita autoritatiivisempia (Aunola ym., 1999). Onkin mahdollista, että autoritatiiviset vanhemmat pyrkivät opettamaan lapsilleen samanlaista strategista käyttäytymistä, jota he itse harjoittavat (Aunola ym., 1999). Sen lisäksi, että vanhemmat saattavat pyrkiä opettamaan lapsilleen tietynlaista strategista käyttäytymistä, on mahdollista, että lapset itse jäljittelevät ja omaksuvat vanhempiansa käyttäytymismalleja. Baumrind (1991) on esittänyt, että koska autoritatiiviset vanhemmat ovat toiminnassaan sekä itsenäisiä että yhteisöllisiä, nuoret todennäköisesti näkevät heidät rakastavina ja vaikutusvaltaisina. Tästä puolestaan saattaa seurata, että nuoret ovat halukkaita jäljittelemään vanhempiansa käyttäytymismalleja ja sopeutumaan heidän käyttäytymisstandardeihinsa (Baumrind, 1991).

Tutkielmassa havaittua autoritatiivisen kasvatustyylin ja koulusopeutumisen välistä yhteyttä saattavat osittain selittää autoritatiivisten kasvatuskäytäntöjen ja koulumaailman samankaltaiset arvot, odotukset ja vaatimukset. Autoritatiiviset vanhemmat odottavat lapsiltaan ikätasoista käyttäytymistä ja asettavat heille rajoja, mutta myös rohkaisevat lapsiaan avoimeen kommunikaatioon ja itsenäisyyteen (Baumrind, 1967, 1989). Koulumaailmassa nämä vastaavat oppilaisiin kohdistuvat odotukset voivat sisältää mm. koulun sääntöihin sopeutumista ja toisten huomioon ottamista, mutta myös aktiivisuutta ja itsenäisyyttä. Tukemalla lapsen itsenäisyyden kehittymistä autoritatiiviset vanhemmat siis samalla valmistavat lapsiaan myös koulumaailman haasteiden ja vaatimusten kohtaamiseen (Grolnick & Ryan, 1989).

Tässä tutkielmassa saatuihin tuloksiin liittyy kuitenkin joitakin rajoituksia, jotka on syytä ottaa huomioon tehtäessä mahdollisia yleistä tulosten perusteella. Ensinnäkin, koska kyseessä oli poikittaistutkimus, muuttujien välisistä yhteyksistä ei voida tehdä kausaalisia päätelmiä. Voi esimerkiksi olla mahdollista, että vanhemmat muokkaavat kasvatustyylejään lastensa käyttäytymisen ja toimintatapojen mukaan sen sijaan, että vanhempien kasvatustyyli vaikuttaisivat lasten käyttämien suoritusstrategioiden muodostumiseen. Samoin on mahdollista, että vaikeudet koulusopeutumisessa ja –suoriutumisessa johtavat tietynlaisten strategioiden käyttämiseen, eikä päinvastoin, niin kuin tutkimuksessa oletettiin. Toiseksi nuorilta kysytyt kasvatustyyliin liittyneet kysymykset eivät koskeneet erikseen isää ja äitiä, vaan molempia vanhempia yhdessä. On kuitenkin mahdollista, että saman perheen isä ja äiti voivat käyttää erilaisia kasvatustyylejää, ja heidän käyttämänsä kasvatustyyli voi olla yhteydessä nuorten

suoritusstrategioihin eri tavoin. Aikaisemmassa tutkimuksessa on mm. havaittu, että äidit käyttävät isää enemmän autoritatiivista kasvatustyyliä ja isät puolestaan ovat kasvatustyyliältään autoritaarisempia kuin äidit (Aunola ym., 1999). On myös havaittu, että nimenomaan äitien käyttämät kasvatustyyliä ovat yhteydessä sekä lasten käyttämiin strategioihin (Onatsu-Arviolommi ym., 1998) että koulu-sopeutumiseen ja -suoriutumiseen (Grolnick & Ryan, 1989), isien kohdalla ei vastaavia yhteyksiä näissä tutkimuksissa havaittu.

Kaiken kaikkiaan tässä tutkielmassa saadut tulokset olivat yhteneväisiä aikaisempien havaintojen kanssa vanhempien käyttämien kasvatustyylien yhteydestä sekä nuorten käyttämiin suoritusstrategioihin (Aunola ym., 2000b) että heidän koulu-suoriutumiseensa (Dornbusch ym., 1987; Lamborn ym., 1991; Paulson, 1994) ja -sopeutumiseensa (Lamborn ym., 1991; Lord ym., 1994). Tämän tutkielman keskeinen lisä aikaisempiin tutkimuksiin ja niiden tuloksiin on kuitenkin havainto siitä, että nuorten käyttämät suoritusstrategiat näyttävät ainakin osittain välittävän kasvatustyylien ja koulumuuttujien välistä yhteyttä. Tämä on tärkeä havainto, koska se saattaa osaltaan selittää vanhemmuuden kauaskantoisia vaikutuksia nuorten elämässä, suoritusstrategioiden kehitysdynamiikkaa sekä sitä laajempaa kielteistä kehämäistä kehityskulkua, joka heikon koulumenestyksen ja -sopeutumattomuuden taustalta mahdollisesti löytyy.

LÄHTEET

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. & Teasdale, J. D. (1978) Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology* 87, 49 – 74.
- Ames, C. (1992) Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology* 84, 261 – 271.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Lerkkanen, M.-K. & Rasku-Puttonen, H. (2001) Developmental dynamics of reading skills, achievement strategies, and parental beliefs. Julkaistavaksi lähetetty käsikirjoitus.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Onatsu-Arvilommi, T. & Pulkkinen, L. (1999) The role of parents' self-esteem, mastery-orientation and social background in their parenting styles. *Scandinavian Journal of Psychology* 40, 307 – 317.
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J.-E. (2000a) Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behavior. *Journal of Youth and Adolescence* 29, 289 – 306.
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J.-E. (2000b) Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence* 23, 205 – 222.
- Barber, B. K. (1996) Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development* 67, 3296 – 3319.
- Baumgardner, A. H. & Brownlee, E. A. (1987) Strategic failure in social interaction: Evidence for expectancy disconfirmation processes. *Journal of Personality and Social Psychology* 52, 525 – 535.
- Baumrind, D. (1967) Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs* 75, 43 – 88.
- Baumrind, D. (1989) Rearing competent children. Teoksessa W. Damon (toim.) *Child development today and tomorrow* (s. 349 – 378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991) The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence* 11, 56 – 95.
- Belsky, J. (1984) The determinants of parenting: A process model. *Child Development* 55, 83 – 96.
- Bentler, P. M. (1990) Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin* 99, 238 – 246.

- Berglas, S. & Jones, E. E. (1978) Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology* 36, 405 – 417.
- Berndt, T. J. & Keefe, K. (1995) Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development* 66, 1312 – 1329.
- Beyer, S. (1995) Maternal employment and children's academic achievement: Parenting styles as mediating variable. *Developmental Review* 15, 212 – 253.
- Buss, D. M. & Cantor, N. (1989) Introduction. Teoksessa D. M. Buss & N. Cantor (toim.) *Personality psychology: Recent trends and emerging directions* (s. 1 – 12). New York: Springer-Verlag.
- Butkowsky, I. S. & Willows, D. M. (1980) Cognitive-motivational characteristics of children varying in reading ability: Evidence for learned helplessness in poor readers. *Journal of Educational Psychology* 72, 408 – 422.
- Cantor, N. (1990) From thought to behavior: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist* 45, 735 – 750.
- Cantor, N. & Kihlstrom, J. F. (1987) *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Cantor, N. & Norem, J. K. (1989) Defensive pessimism and stress and coping. *Social cognition* 7, 92 – 112.
- Carr, M., Borkowski, J. G. & Maxwell, S. F. (1991) Motivational components of under-achievement. *Developmental Psychology* 27, 108 – 118.
- Craske, M.-L. (1988) Learned helplessness, self-worth motivation and attribution retraining for primary school children. *British Journal of Educational Psychology* 58, 152 – 164.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993) Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin* 113, 487 – 496.
- Diener, C. I. & Dweck, C. S. (1978) An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology* 36, 451 – 462.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F. & Fraleigh, M. J. (1987) The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development* 58, 1244 – 1257.
- Duda, J. L. & Nicholls, J. G. (1992) Dimensions of achievement motivation in school-

- work and sport. *Journal of Educational Psychology* 84, 290 – 299.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988) A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review* 95, 256 – 273.
- Dweck, C. S. & Wortman, C. B. (1982) Learned helplessness, anxiety and achievement motivation. Neglected parallels in cognitive, affective, and coping responses. Teoksessa H. W. Krohne & L. Laux (toim.) *Achievement strategies, stress and anxiety*. Washington: Hemisphere.
- Eccles, J. S. & Midgley, C. (1989) Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. Teoksessa C. Ames & R. Ames (toim.) *Research on motivation in education* (Vol. 3, s. 139 – 186)
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Mac Iver, D. (1993) Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in school and in families. *American Psychologist* 48, 90 – 101.
- Elliot, E. S. & Dweck, C. S. (1988) Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology* 54, 5 – 12.
- Epstein, J. & McPartland, J. (1976) The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal* 13, 15 – 30.
- Eronen, S., Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. (1997) Planning-oriented, avoidant, and impulsive social reaction styles: A person-oriented approach. *Journal of Research in Personality* 31, 34 – 57.
- Eronen, S., Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. (1998) Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction* 8, 159 – 177.
- Feick, D. L. & Rhodewalt, F. (1997) The double-edged sword of self-handicapping: Discounting, augmentation, and the protection and enhancement of self-esteem. *Motivation and Emotion* 21, 147 – 163.
- Galloway, D., Leo, E. L., Rogers, C. & Armstrong, D. (1995) Motivational styles in English and mathematics among children identified as having special educational needs. *British Journal of Educational Psychology* 65, 477 – 487.
- Georgiou, S. N. (1999) Achievement attributions of sixth grade children and their parents. *Educational Psychology* 19, 399 – 412.
- Gerbing, D. W. & Anderson, J. C. (1993) Monte Carlo evaluations of goodness-of-fit

- indexes for structural models. London: Sage.
- Ginsburg, G. S. & Bronstein, P. (1993) Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development* 64, 1461 – 1474.
- Goodenow, C. (1993) Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence* 13, 21 – 43.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989) Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology* 81, 143 – 154.
- Harter, S. (1981) A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology* 17, 300 – 312.
- Harter, S. (1996) Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.) *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press.
- Hess, R. D. & McDevitt, T. M. (1984) Some cognitive consequences of maternal intervention techniques: A longitudinal study. *Child Development* 55, 2017 – 2030.
- Hokoda, A. & Fincham, F. (1995) Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology* 87, 375 – 385.
- Jacobsen, J. E., Lowery, P. & DuCette, J. (1986) Attributions of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology* 78, 59 – 64.
- Jagacinski, C. M. & Nicholls, J. G. (1990) Reducing effort to protect perceived ability: "They'd do it but I wouldn't". *Journal of Educational Psychology* 82, 15 – 21.
- Juvonen, J. & Murdock, T. B. (1993) How to promote social approval: the effects of audience and outcome on publicly communicated attributions. *Journal of Educational Psychology* 85, 627 – 681.
- Juvonen, J. & Murdock, T. B. (1995) Grade-level differences in the social value of effort: Implications for self-presentation tactics of early adolescents. *Child Development* 66, 1694 – 1705.
- Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. (2000) Peer harassment, psychological

- adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology* 92, 349 – 359.
- Juvonen, J. & Weiner, B. (1994) Social motivation in the classroom: implications for students' achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research* 38, 279 – 289.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1999) LISREL 8: New statistival features. Chicago: Scientific Software International Inc.
- Kimble, C. E.; Kimble, E. A. & Croy, N. A. (1998) Development of self-handicapping tendencies. *Journal of Social Psychology* 138, 524 – 534.
- Kochanska, G. (1990) Maternal beliefs as long-term predictors of mother-child interaction and report. *Child Development* 61, 1934 – 1943.
- Kochanska, G., Kuczinski, L. & Radke-Yarrow, M. (1989) Correspondence between mothers self-reported and observed child-rearing practices. *Child Development* 60, 56 – 63.
- Kurtz-Costes, B. E. & Schneider, W. (1994) Self-concept, attributional beliefs, and school achievement: A longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology* 19, 199 – 216.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991) Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development* 62, 1049 – 1065.
- Langston, C. A. & Cantor, N. (1989) Social anxiety and social constraint: When making friends is hard. *Journal of Personality and Social Psychology* 56, 649 – 661.
- Lord, S. E., Eccles, J. S. & McCarthy, K. A. (1994) Surviving the junior high school transition. Family processes and self-perceptions as protective and risk factors. *Journal of Early Adolescence* 14, 162 – 199.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983) Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Teoksessa P. H. Mussen (toim.) *Handbook of child psychology* vol 4 (s. 1 – 101). New York: Wiley.
- MacPhee, D., Fritz, J. & Miller-Heyl, J. (1996) Ethnic variations in personal social networks and parenting. *Child Development* 67, 3278 – 3295.
- Mantzicopoulos, P. (1990) Coping with school-failure: Characteristics of students employing successful coping strategies. *Psychology in the Schools* 27, 138 – 143.
- McIntyre, J. G. & Dusek, J. B. (1995) Perceived parental rearing practices and styles of coping. *Journal of Youth and Adolescence* 24, 499 – 509.

- McKillop, K. J., Berzonsky, M. D. & Schlenker, B. R. (1992) The impact of self-presentations on self-beliefs: Effects of social identity and self-presentational context. *Journal of Personality* 60, 789 – 808.
- McNally, S., Eisenberg, N. & Harris, J. D. (1991) Consistency and change in maternal child-rearing practices and values: A longitudinal study. *Child Development* 62, 190 – 198.
- Middleton, M. J. & Midgley, C. (1997) Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology* 89, 710 – 718.
- Midgley, C., Arunkumar, R. & Urdan, T. C. (1996) "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology* 88, 423 – 434.
- Midgley, C. & Urdan, T. (1995) Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence* 15, 389 – 411.
- Newman, R. S. & Goldin, L. (1990) Children's reluctance to seek help with school-work. *Journal of Educational Psychology* 82, 92 – 100.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M. & Nolen, S. B. (1985) Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology* 77, 683 – 692.
- Nolen-Hoeksema, S., Wolfson, A., Mumme, D. & Guskin, K. (1995) Helplessness in children of depressed and nondepressed mothers. *Developmental Psychology* 31, 377 – 387.
- Norem, J. K. (1989) Cognitive strategies as personality: Effectiveness, specificity, flexibility, and change. Teoksessa D. M. Buss & N. Cantor (toim.) *Personality psychology: Recent trends and emerging directions* (s. 45 – 60). New York: Springer-Verlag.
- Norem, J. K. & Cantor, N. (1986) Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 51, 1208 – 1217.
- Norem, J. K. & Illingworth, K. S. S. (1993) Strategy-dependent effects of reflecting on self and tasks: Some implications of optimism and defensive pessimism. *Journal of Personality and Social Psychology* 65, 822 – 835.
- Nurmi, J.-E. (1993a) Adolescent development in an age-graded context: The role of personal beliefs, goals, and strategies in the tackling of developmental tasks and standards. *International Journal of Behavioral Development* 16, 169 – 189.

- Nurmi, J.-E. (1993b) Self-handicapping and a failure-trap strategy: A cognitive approach to problem behaviour and delinquency. *Psychiatria Fennica* 24, 75 – 85.
- Nurmi, J.-E. (1997) Self-definition and mental health during adolescence and young adulthood. Teoksessa J. Schulenberg, J. L. Maggs & K. Hurrelmann (toim.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (s. 395 –419). New York: Cambridge University Press.
- Nurmi, J.-E., Eronen, S. & Salmela-Aro, K. (1995) Ajattelu- ja tulkintastrategiat ja psyykinen hyvinvointi. Teoksessa K. Räikkönen & J.-E. Nurmi (toim.) *Persoonallisuus, terveys ja hyvinvointi* (s.104 – 117). *Acta Psychologica Fennica*. Helsinki: Suomen psykologinen seura.
- Nurmi, J.-E., Onatsu, T. & Haavisto, T. (1995a) Underachievers' cognitive and behavioral strategies - Selfhandicapping at school. *Contemporary Educational Psychology* 20, 188 – 200.
- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. (1992) Epäonnistumisen psykologiaa. Katsaus toiminta- ja ajattelustrategioiden tutkimukseen. *Psykologia* 27, 20 – 30.
- Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K. & Haavisto, T. (1995b) The strategy and attribution questionnaire: Psychometric properties. *European Journal of Psychological Assessment* 11, 108 – 121.
- Nurmi, J.-E. & Stattin, H. (1998) *Strategy and Attribution Questionnaire for Adolescents*. University of Jyväskylä. Finland.
- Nurmi, J.-E., Toivonen, S., Salmela-Aro, K. & Eronen, S. (1996) Optimistic, approach-oriented, and avoidance strategies in social situations: Three studies on loneliness peer relationships. *European Journal of Personality*, 201 – 219.
- Olkinuora, E. & Salonen, P. (1992) Adaptation, motivational orientation, and cognition in a subnormally performing child: A systemic perspective for training. Teoksessa B. Y. L. Wong (toim.) *Contemporary intervention research in learning disabilities. An international perspective* (s. 190 – 213). New York: Springer-Verlag.
- Onatsu-Arvilommi, T. P. & Nurmi, J.-E. (1997) Family background and problems at school and in society: The role of family composition, emotional atmosphere and parental education. *European Journal of Psychology of Education* 12, 315 – 330.
- Onatsu-Arvilommi, T., Nurmi, J.-E. & Aunola, K. (1998) Mothers' and fathers' well-being, parenting styles, and their children's cognitive and behavioural strategies at primary school. *European Journal of Psychology of Education* 13, 543 – 556.

- Onatsu-Arviolommi, T. & Nurmi, J.-E. (painossa) The role of task-avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study.
- Paulson, S. E. (1994) Relations of parenting style and parental involvement with ninth-grade students' achievement. *Journal of Early Adolescence* 14, 250 – 267.
- Pettit, G. S., Bates, J. E. & Dodge, K. A. (1997) Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: A seven-year longitudinal study. *Child Development* 68, 908 – 923.
- Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V. (1990) Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology* 82, 33 – 40.
- Pintrich, P. R., Roeser, R. W. & DeGroot, E. A. (1994) Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence* 14, 139 – 161.
- Pulkkinen, L. (1985) Nuoret ja kotikasvatus (2. painos). Keuruu: Otava.
- Pulkkinen, L. (1994) Millaista lastenkasvatusta nykytutkimus suosittelee? Teoksessa J. Virkki (toim.) *Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin* (s. 26 – 45). Juva: WSOY.
- Pulkkinen, L. (1997) Sosiaalinen kehitys lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.) *Lapsesta aikuiseksi* (2. painos) (s. 29 – 44). Juva: WSOY.
- Roberts, G. C., Block, J. H. & Block, J. (1984) Continuity and change in parents child-rearing practices. *Child Development* 55, 586 – 597.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. & Sameroff, A. J. (1998) Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology* 10, 321 – 352.
- Rosenhan, D. L. & Seligman, M. E. P. (1989) *Abnormal psychology* (2. painos). New York: W. W. Norton & Company.
- Ryan, A. M., Hicks, L. & Midgley, C. (1997) Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence* 17, 152 – 171.
- Ryan, A. M. & Pintrich, P. M. (1997) "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology* 89, 329 – 341.
- Rönkä, A. (1999) The accumulation of problems of social functioning: outer, inner, and behavioral strands. Jyväskylän yliopisto. *Psykologian väitöskirja*.

- Salonen, P., Lepola, J. & Niemi, P. (1998) The development of first graders' reading skill as a function of pre-school motivational orientations and phonemic awareness. *European Journal of Psychology of Education* 13, 155 – 174.
- Showers, C. (1988) The effects of how and why thinking on perceptions of future negative events. *Cognitive Therapy and Research* 12, 225 – 240.
- Shucksmith, J., Hendry, L. B. & Glenndinning, A. (1995) Models of parenting: implications for adolescent well-being within different types of family context. *Journal of Adolescence* 18, 253 – 270.
- Skaalvik, E. M. (1997) Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology* 89, 71 – 81.
- Slicker, E. K. (1998) Relationship of parenting style to behavioral adjustment in graduating high school seniors. *Journal of Youth and Adolescence* 27, 345 – 372.
- Snyder, C. R. & Smith, T. W. (1982) Symptoms as self-handicapping strategies: The virtues of old wine in a new bottle. Teoksessa G. Weary & H. L. Mirels (toim.) *Integrations of clinical and social psychology* (s. 104 – 127). New York: Oxford University Press.
- Stattin, H. (1996) *Örebro Parenting Style Inventory for Adolescents*. University of Örebro. Sweden.
- Stattin, H. & Kerr, M. (painossa) Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*.
- Steinberg, L., Elmen, J. D. & Mounts, N. S. (1989) Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development* 60, 1424 – 1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. & Dornbusch, S. M. (1994) Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development* 65, 754 – 770.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. & Darling, N. (1992) Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development* 63, 1266 – 1281.
- Stevenson, H. W. & Newman, R. S. (1986) Long-term prediction of achievement and attitudes in mathematics and reading. *Child Development* 57, 646 – 659.

- Strube, M. J. & Roemmele, L. A. (1985) Self-enhancement, self-assessment, and self-evaluative task choice. *Journal of Personality and Social Psychology* 49, 981 – 993.
- Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1988) Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin* 103, 193 – 210.
- Thompson, T. (1993) Characteristics of self-worth protection in achievement behaviour. *British Journal of Educational Psychology* 63, 469 – 488.
- Tice, D. M. (1991) Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology* 60, 711 – 725.
- Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1990) Self-esteem, self-handicapping, and self-presentation: The strategy of inadequate practice. *Journal of Personality* 58, 443 – 464.
- Urdu, T., Midgley, C. & Anderman, E. M. (1998) The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal* 35, 101 – 122.
- Wentzel, K. R. (1997) Student motivation in middle-school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology* 89, 411 – 419.
- Wentzel, K. R. (1998) Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology* 90, 202 – 209.
- Winne, P. H. (1997) Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology* 89, 397 – 410.
- Wintre, M. G. & Yaffe, M. (2000) First year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research* 15, 9 – 37.
- von Wright, J. M. (1982) Psykologisen tutkimuksen suuntaviivoja. *Psykologiuutiset* 5, 7 – 18.
- Zuckerman, M., Kieffer, S. & Knee, C. R. (1998) Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology* 74, 1619 – 1628.