

**LASTEN SUORITUSSTRATEGIOIDEN JA
VANHEMPIEN USKOMUSTEN YHTEYDET
LASTEN ONGELMAKÄYTTÄYTYMISEEN**

**JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
Psykologian laitos
PL 35
40351 Jyväskylä**

**Pro gradu -tutkielma
Asta Pöyhönen ja Laura Pöyry
Jyväskylän yliopisto
Psykologian laitos
Kevät 2001**

TIIVISTELMÄ

Lasten suoritusstrategioiden ja vanhempien uskomusten yhteydet lasten ongelmakäyttäytymiseen

Tekijät: Asta Pöyhönen & Laura Pöyry

Ohjaaja: Prof. Jari-Erik Nurmi

Psykologian pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2001

42 sivua

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella lasten suoritusstrategioiden ja vanhempien uskomusten yhteyttä lasten ongelmakäyttäytymiseen. Lisäksi tutkittiin missä määrin lukutaito välittää uskomusten ja ongelmakäyttäytymisen ja toisaalta uskomusten ja strategioiden yhteyksiä. Tutkimukseen osallistui yhteensä 207 lasta (111 poikaa, 96 tyttöä), joita testattiin ja haastateltiin esikoulun sekä peruskoulun alussa. Lisäksi heidän vanhempansa täyttivät kyselylomakkeen lastaan koskeviin uskomuksiin liittyen. Lasten suoritusstrategioista tietoa kerättiin lasten esikoulun ja peruskoulun opettajien täyttämällä arviointilomakkeilla. Tutkimuksessa havaittiin, etteivät lapsen suoritusstrategiat ja ongelmakäyttäytyminen olleet yhteydessä toisiinsa kouluun siirryttäessä. Sen sijaan molemmat ennustivat vanhempien lapsensa koulusuoriutumiseen liittämää uskomuksia. Sekä ongelmakäyttäytymisen että suoritusstrategioiden vaikutus vanhempien uskomuksiin näytti välittyvän lukutaidon kautta. Esimerkiksi mitä enemmän lapsella esiintyi ongelmakäyttäytymistä, sitä heikommin lapsi luki ja sitä vähemmän vanhemmat uskoivat lapsensa koulumenestykseen. Lisäksi vanhempien uskomukset ennustivat lapsen suoritusstrategioita lukutaidon kautta. Tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että lapsen käyttäytymisellä on aiemmin arveltua enemmän vaikutusta vanhempien käsityksiin lapsestaan. Näin ollen pitkittäistutkimusta tarvitaan lisää vanhempi-lapsi -yhteyksien suunnan selvittämiseksi.

Avainsanat: lasten suoritusstrategiat, vanhempien uskomukset, ongelmakäyttäytyminen, lukutaidot

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	1
1.1. Lasten suoritusstrategioiden tutkimus	2
1.1.1. Adaptiiviset strategiat	3
1.1.2. Maladaptiiviset strategiat	4
1.2. Suoritusstrategioiden vaikutuksista	5
1.2.1. Suoritusstrategioiden vaikutuksista ongelmakäyttämiseen	5
1.2.2. Suoritusstrategioiden vaikutuksista lukutaitoon	7
1.3. Vanhempien lasta koskevat uskomukset	8
1.3.1. Uskomusten vaikutuksista lapsen suoritusstrategioihin	10
1.3.2. Uskomusten vaikutuksista lapsen kouluosion taitamiseen	10
1.3.3. Uskomusten vaikutuksista ongelmakäyttämiseen	11
2. TUTKIMUSONGELMAT	13
3. MENETELMÄ	14
3.1 Tutkittavat ja tutkimusasetelma	14
3.2. Mittarit	15
4. TULOKSET	18
4.1. Lasten suoritusstrategioiden ja ongelmakäyttämisen väliset yhteydet	19
4.2. Vanhempien lapsen kouluosion taitamista koskevien uskomusten ja lasten ongelmakäyttämisen väliset yhteydet	21
4.3. Vanhempien lapsen kouluosion taitamista koskevien uskomusten ja lasten suoritusstrategioiden väliset yhteydet	22
4.4. Lasten ongelmakäyttämisen ja vanhempien uskomusten yhteyksien välittyminen lapsen lukutaidon kautta	23

4.5. Lasten suoritusstrategioiden ja vanhempien uskomusten yhteyksien välittyminen lukutaidon kautta.....	24
5. POHDINTA	26
LÄHTEET	34

1. JOHDANTO

Lasten koulutyössään käyttämät suoritusstrategiat ovat merkityksellisiä heidän kouluasuoriutumisen kannalta (Aunola, Nurmi, Lerkkanen & Rasku-Puttonen, 2000b). Suoritusstrategioiden on aiemmin todettu olevan yhteydessä monenlaisiin koulussa ilmeneviin ongelmiin kuten alisuoriutumiseen (Butkowsky & Willows, 1980; Carr, Borkowski & Maxwell, 1991; Nurmi, Onatsu & Haavisto, 1995). Alisuoriutumisen puolestaan on todettu olevan yhteydessä ongelmakäyttäytymiseen (Hinshaw, 1992; Hurrelmann & Engel, 1992; Vazsonyi & Flannery, 1997). Tämän tutkimuksen eräänä tarkoituksena onkin selvittää lasten suoritusstrategioiden ja ongelmakäyttäytymisen välistä yhteyttä.

Lukutaidon oppimisen voidaan sanoa olevan edellytys myöhemmälle koulussa pärjäämiselle (Juel, 1988; Morrison, Smith & Dow-Ehrensberger, 1995). Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu lukutaidon ja strategioiden olevan yhteyksissä toisiinsa (Aunola ym., 2000a; Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2000). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan myös lukutaidon mahdollista välittävää vaikutusta lasten suoritusstrategioiden ja ongelmakäyttäytymisen yhteyksien osalta.

Vanhempien asenteiden, odotusten sekä lapsen kykyjä koskevien uskomusten on havaittu olevan yhteydessä lapsen kouluasuoriutumiseen kuten lukemiseen (Aunola ym., 2000a) ja matematiikkaan (Aunola ym., 2000b) Lisäksi vanhempien uskomusten on havaittu vaikuttavan lapsen suorituskeskeiseen toimintaan (mm. Christenson, Rounds & Gorney, 1992; Hess, Holloway, Dickson & Price, 1984; Parsons, Adler & Kaczala, 1982; Steinberg, Elmen & Mounts, 1989). Vanhempien lasten kykyjä koskevien uskomusten on todettu myös selittävän muun muassa lasten koulumotivaatiota (Wigfield & Eccles, 1992), koulua koskevia asenteita (Galper, Wigfield & Seefeld, 1997) ja suoritusstrategioita (Aunola ym., 2000a). Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on selvittää sekä vanhempien lasten kykyjä koskevien uskomusten ja lasten ongelmakäyttäytymisen yhteyksiä että

uskomusten ja lasten suoritusstrategioiden välisiä yhteyksiä. Lisäksi tarkastelemme lukutaidon mahdollista välittävää vaikutusta edellä mainituissa yhteyksissä.

1.1. Lasten suoritusstrategioiden tutkimus

Nurmi ja Salmela-Aro (1992) määrittelevät strategiat ajattelu- ja toimintatapoina, joita yksilö käyttää haasteen tai epäonnistumisen uhan ratkaisuyrityksessä. Strategiat ovat laajoja toiminnallisia yksiköitä, jotka sisältävät ennakoiteja, arvioiteja, toimintasuunnitelmia, tunteita ja tulkintoja (Nurmi & Salmela-Aro, 1992). Strategian on ajateltu koostuvan itsetunnon ja aikaisempiin kokemuksiin pohjautuvan toiminnan onnistumisen tai epäonnistumisen arvioinnista, toiseksi ennakoimisen ohjaamasta toimintaan suuntautumisesta tai tehtävän välttämisestä sekä kolmanneksi toiminnan lopputulokseen johtaneiden syiden arvioinnista eli attribuoinnista (Aunola, 2000). Onnistuminen ja epäonnistuminen voidaan jälkikäteen selittää ulkoisilla (tilanne) tai sisäisillä (kyky, yritys) tekijöillä (Weiner, 1985).

Strategioiden on havaittu olevan suhteellisen pysyviä persoonallisuuden ominaisuuksia (Nurmi & Salmela-Aro, 1992; Aunola, Stattin & Nurmi, 2000). Strategioiden on pitemmällä tähtäimellä ajateltu vaikuttavan onnistumiseen tai epäonnistumiseen (Aunola ym., 2000c) ja jopa laajemmin ilmenevään ongelmakäyttäytymiseen (Aunola ym., 2000c; Nolen-Hoeksema, Mumme, Wolfson & Guskin, 1995). Lapset, jotka suoriutuvat hyvin, ovat tyypillisesti motivoituneita, yrittävät kovasti, keskittyvät tehtävään, miettivät aktiivisesti keinoja selvittää tehtävästä ja odottavat suoriutuvansa hyvin. Lapset, jotka epäonnistuvat usein oppimistilanteissa, pelkäävät epäonnistumista, ovat ahdistuneita, eivät ole motivoituneita, eivät yritä riittävästi ja ovat passiivisia tai touhuilevat muuta. (Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000). Heillä esiintyy koulussa alisuoriutumista ja jopa oppimisvaikeuksia (Butkowski & Willows, 1980; Chapman, 1988). Tällaiset eri

suoritusstrategiat ja motivaatiotyylit voidaan jakaa adaptiivisiin eli suotuisiin ja maladaptiivisiin eli epäsuotuisiin.

Lasten koulussa käyttämiä suoritusstrategioita on tutkittu paljon. Tutkimukset ovat olleet pääosin korrelatiivisia (Butkowski & Willows, 1980; Cain & Dweck, 1995) ja keskittyneet pääosin lasten yleiseen koulumenestykseen (Chapman, 1988; Mantzicopoulos, 1990). Aiemmat tutkimukset osoittavat, että lasten suoritusstrategiat eli työskentelytavat ovat yhteydessä koulussa esiintyviin ongelmiin (Diener & Dweck, 1978; Nurmi ym., 1995; Nurmi, Salmela-Aro & Ruotsalainen, 1994). Onatsu-Arviolommi, Nurmi ja Aunola (1998) toteavat, että näillä tutkimuksilla on kuitenkin joitain rajoitteita. Ne ovat koskeneet pääasiassa nuoruusikäisiä tai varttuneempia lapsia, vaikka suoritusstrategioiden kehityksen voidaan olettaa alkavan jo aiemmin (Burhans & Dweck, 1995; Heyman, Dweck & Cain, 1992; Onatsu-Arviolommi ym., 1998). Koulun alkamisen voidaan katsoa olevan ratkaiseva vaihe strategioiden kehityksen kannalta. Tässä vaiheessa lapset saavat ensimmäistä kertaa systemaattista palautetta suoriutumisestaan, minkä voi olettaa olevan merkityksellistä kognitiivisten ja behavioraalisten strategioiden kehityksen kannalta (Onatsu-Arviolommi ym., 1998).

1.1.1. Adaptiiviset strategiat

Adaptiivisia strategioita on kuvattu monilla eri käsitteillä kuten hallintasuuntautuneisuus (mastery-orientation) (Diener & Dweck, 1978), tehtäväkeskeinen käyttäytyminen (Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2000), tehtävään liittyvään tavoitteeseen suuntautuminen (task-involved goal-orientation) (Nicholls, Cheung, Lauer & Patashnich, 1989), optimistinen ja defensiivis-pessimistinen strategia (Cantor & Kihlstrom, 1987), ”illusorisen hohteen optimismi” (”illusory glow optimism”) (Cantor, 1990), toimintasuuntautuneet (action-oriented) (Mantzicopoulos, 1990) ja aktiiviset (Aspinwall & Taylor, 1992) coping-strategiat sekä positiivinen (Craske, 1988) ja hallintasuuntautunut motivaatiotyyli (Pintrich, Roeser &

DeGroot, 1994). Näille kaikille strategiatyyleille ovat erilaisista termeistä riippumatta ominaisia sisäiset kontrolliuskomukset (mm. Kurtz-Costes & Schneider, 1994), positiiviset affektit (Mantzicopoulos, 1990), optimismi (Aspinwall & Taylor, 1992; Cantor, 1990), tehtäväsuuntautuneet tavoitteet (Craske, 1988; Pintrich & DeGroot, 1990), intensiivinen suunnittelu (Graham & Golen, 1991), kova ja sinnikäs yrittäminen vaikeuksista huolimatta (Dweck & Legget, 1988; Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2000; Song & Hattie, 1984;) sekä itseä suojelevien attribuutioiden käyttö (Cantor, 1990; Diener & Dweck, 1978).

Hyvän itsetunnon on ajateltu olevan yhteydessä adaptiivisten strategioiden käyttöön (Aunola ym., 2000c). Lapset, joilla on hyvä itsetunto, kokevat haastavat tilanteet oppimistilanteiksi ja luottavat omiin kykyihinsä oppia uusia asioita ja tehtäviä (Aunola, 2000). Adaptiivisten strategioiden käytön on osoitettu johtavan menestykseen koulukonteksteissa (Cantor 1990; Diener & Dweck 1978).

1.1.2. Maladaptiiviset strategiat

Myös maladaptiivisia strategioita kuvataan erilaisin termein, esimerkiksi itseä vahingoittava strategia (Berglas & Jones, 1978), opittu avuttomuus (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978; Dweck, 1975), epäonnistumisen kehä (Nurmi ym., 1994), tehtävää välttävä käyttäytyminen (Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2000), itseään syyttävä strategia (Mantzicopoulos, 1990), epäsojivat motivaatiotyylit (Craske, 1988; Schommer, Krouse & Rhodes, 1992; Thompson, 1993) ja epäsojivat coping-tavat (Gur & Sackeim, 1979). Maladaptiivisille strategioille tyypillisiä piirteitä ovat ulkoiset kontrolliuskomukset (Butkowski & Willows, 1980; Diener & Dweck, 1978; Hill & Hill, 1982; Schommer ym., 1992), epäonnistumisodotukset (Butkowski & Willows, 1980; Cain & Dweck, 1995; Dweck, 1975; Nurmi ym., 1995; Thompson, 1993), ahdistuneisuus (Comunian, 1993) vähäinen yritys (Covington & Omelich, 1979; Thompson, 1993; Tice & Baumaister, 1990), alhainen sinnikkyys (Butkowski & Willows, 1980; Cain & Dweck, 1995; Diener & Dweck,

1978; Licht, Kistner, Ozkaragoz, Shapiro & Clausen, 1985) ja itseä suojelevien attribuutioiden puuttuminen (Cain & Dweck, 1995; Dweck, 1975; Nurmi ym., 1995; Thompson, 1993).

1.2. Suoritusstrategioiden vaikutuksista

1.2.1. Suoritusstrategioiden vaikutuksista ongelmakäyttäytymiseen

Lasten ongelmakäyttäytyminen voidaan jakaa ilmenemismuotojensa perusteella eksternaaliseen eli ulkoiseen ja internaaliseen eli sisäiseen. Edellistä luonnehtivat uhittelu, impulsiivisuus, häiritseminen, aggressio, epäsosiaaliset käyttäytymispiirteet ja ylivilkkaus (overactivity). Internaaliseen ongelmakäyttäytymiseen kuuluu tyypillisesti vetäytyminen, masentuneisuus ja ahdistus. Eksternaalisten ongelmien on todettu olevan pysyvämpiä kuin internaalisten ongelmien. Lisäksi ulkoisella on sisäistä ongelmakäyttäytymistä huonompi ennuste sekä suuri resistenssi monille interventiomuodoille (Robins, 1979).

Nolen-Hoeksema, Seligman ja Girgus (1986, 1992) havaitsivat, että pienillä lapsilla negatiiviset elämäntapahtumat ja pessimistinen selitystyyli ennustivat yhdessä masennusoireita. Masentuneille lapsille oli tyypillistä alhainen hallintasuuntautuneisuus koulumaisissa suoritustilanteissa ja heillä ilmeni puutteita sosiaalisissa taidoissa. He selittivät suoritustilanteissa epäonnistumisensa pysyvillä ja globaaleilla syillä sekä onnistumisensa syillä, jotka olivat ulkoisia ja epäpysyviä (Nolen-Hoeksema ym., 1986). Lapsilla nämä pessimistiset selitystyyli säilyivät depression jälkeenkin ja muodostuivat täten pysyviksi selitystyyleiksi. Myöhemmin lapsuudessa pessimistisen selitystyylin sinänsä on todettu olevan merkittävä masennusoireiden ennustaja (Nolen-Hoeksema ym., 1992). Fazio ja Palm (1998) totesivat puolestaan pessimistisen selitystyylin olevan myös opiskelijoilla yhteydessä korkeisiin depressiopisteisiin ja alhaiseen keskiarvoon. Nolen-

Hoeksema ym. (1986) ehdottavat, ettei depressio vaikuttaisi aikuisten kognitiivisiin selitystyypleihin pysyvästi, koska aikuisten kohdalla nämä tyylit ovat jo suhteellisen vakiintuneita.

Kognitiivisen lähestymistavan mukaan attributionaaliset strategiat, joita ihmiset käyttävät eri tilanteissa, voivat olla yhteydessä ongelmakäyttäytymiseen (Nurmi, 1993). Tällaisia maladaptiivisia strategioita ovat muun muassa opittu avuttomuus (Diener & Dweck, 1978), itseä vahingoittava (Berglas & Jones, 1978) ja epäonnistumisansa-strategia (Nurmi, Salmela-Aro, Anttonen & Kinnunen, 1992; Nurmi ym., 1994). Nurmi (1993) toteaa katsauksessaan, että nuorilla, joilla on sosiaalisten normien vastaista ongelmakäyttäytymistä, näyttää esiintyvän erityisesti epäonnistumisloukku-strategia (failure-trap). Heillä esiintyy alhaisen itsetunnon ja depression vuoksi voimakkaita epäonnistumisodotuksia ja tehtävän kannalta epäolennaista käytöstä. Toisin kuin muut nuoret, he eivät käytä itselle suotuisia kausaaliattribuutioita (attribuutioerhettä) suojellakseen itsetuntoaan (Nurmi, 1993). Alisuoriutujat puolestaan näyttäisivät käyttävän itseä vahingoittavaa strategiaa. Huonosta itsetunnosta johtuen he pelkäävät epäonnistumista ja turvautuvat tästä johtuen tehtävän kannalta epäolennaiseen käytökseen ja pistävät sen epäonnistumisen syyksi. Tämä strategia johtaa kuitenkin yhä uusiin epäonnistumisiin (Nurmi, 1993).

Lasten suoritusstrategioiden vaikutusta ongelmakäyttäytymiseen on tähän mennessä tutkittu pääasiassa koulusuoriutumiseen liittyvissä konteksteissa (Nurmi ym., 1994). Aunola ym. (2000c) osoittivat tutkimuksessaan nuorten suoritusstrategioiden olevan yhteydessä sekä internaaliseen että eksternaaliseen ongelmakäyttäytymiseen. Nuorilla, jotka käyttivät maladaptiivisia strategioita, esiintyi enemmän normien vastaista käytöstä kuin nuorilla, jotka käyttivät adaptiivisempia strategioita (Aunola ym., 2000c). Maladaptiivisten suoritusstrategioiden ja eksternaalisen ongelmakäyttäytymisen yhteys välittyi osittain koulusopeutumisen kautta. Myöskin internaalinen ongelmakäyttäytyminen, joka ilmeni depressiona, oli yhteydessä maladaptiivisiin strategioihin koulusopeutumisen esiintymättä kuitenkaan välittävänä tekijänä (Aunola ym., 2000c). Myöskin aiemmissa tutkimuksissa masennusoireiden on osoitettu olevan yhteydessä tehtävää välttävään ja avuttomaan käyttäytymiseen (Abramson ym., 1978).

1.2.2. Suoritusstrategioiden vaikutuksista lukutaitoon

Erään määritelmän mukaan lukeminen on prosessi, jossa visuaaliset koodit muutetaan merkitykselliseksi kieleksi (Share, Jorm, MacLean & Mathews, 1984). Sen katsotaan koostuvan kahdesta tekijästä, tulkinnasta (decoding) (Juel, 1988) ja ymmärtämisestä (comprehension) (Juel, 1988). Tulkitsemistaidot viittaavat kykyyn lukea kirjoitettuja sanoja ja lauseita (Boland, 1993). Ymmärtäminen puolestaan on prosessi, jossa sanojen merkitykset yhdistetään lauseisiin ja tekstirakenteisiin (Juel, 1988). Taitava lukeminen vaatii usein erityisempiä taitoja, kuten päätelmien tekemistä (Snowling, 1998). Esimerkiksi kirjainten tunnistamisen esikouluikässä on todettu olevan hyvä ennustaja lukemistaidolle vuoden kuluttua (Ellis & Large, 1988). Myös ympäristötekijät kuten lukemiskokemukset kotona (Stanovich, 1986), ovat yhteydessä varhaiseen lukutaidon kehitykseen.

Kansainvälisten vertailujen mukaan suomalaislapset ovat huippulukijoita verrattuna useiden muiden maiden lapsiin (Linnakylä, 1993). Osittain tämä tutkimustulos johtunee suomen kielen ainutlaatuisista piirteistä kuten epätavallisen pysyvistä kirjain-äänne - vastaavuudesta ja säännöllisestä ortografiasta (Lyytinen, 1994). Suomalaislapset oppivat tulkinnan ja sanojen tunnistamistaidon tavallisesti ensimmäisen luokan kevätlukukauteen mennessä, minkä vuoksi he voivat jo tässä vaiheessa keskittyä lukiessaan tekstin ymmärtämiseen ja lukea yhä sujuvammin (Lyytinen, 1994). Suomalaisten hyvää lukutaitoa voidaan selittää myös muun muassa taloudellisella panostuksella, televisiokulttuurin eräillä ominaisuuksilla (kuten ohjelmatekstitys), koulutusjärjestelmällä, opetusmenetelmillä sekä kouluarvioinnilla (Linnakylä, 1993).

Lukeminen on akateeminen perustaito, joka luo perustan myöhemmälle koulumenestykselle (Juel, 1988; Morrison ym., 1995). Lapset, jotka lukevat paljon ja hyvin, kartuttavat osaamistaan runsaasti eri tiedon aloilta, (Morrison ym., 1995) kun taas heikommat lukijat tulevat harjoittaneeksi lukemistaitoaan vähemmän ja saavat vähemmän palkitsevia varhaisia lukukokemuksia (Stanovich, 1986). Tätä prosessia Stanovich (1986) on kuvannut nimellä Matteus-vaikutus.

Lukemisvalmiutta on tutkittu niiden taitojen kautta, joiden on katsottu olevan edellytyksiä lukemaan oppimiselle (Whitehurst & Lonigan, 1998). Tällaisia taitoja ovat muun muassa kirjainten äänteiden tunnistaminen ja foneemitietoisuus (Stanovich, 1986). Tässä lähestymistavassa lapsen esilukemiseen liittyvien taidot erotetaan varsinaisesta lukemisesta (Whitehurst & Lonigan, 1998). Toisaalta lukutaitojen kehittymistä voidaan kuvata kehityksellisenä jatkumona, jonka alku ei niinkään sijoitu koulun aloittamishetkeen vaan jonka juuret ovat jo varhaisessa lapsuudessa. Näin ollen lukemista ja sen alkuvalmiuksia ei voida erottaa toisistaan (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Lasten koulutyössä käyttämien suoritusstrategioiden on todettu olevan yhteydessä lukutaitoihin (Aunola ym., 2000a; Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2000). Onatsu-Arviolommi ja Nurmi (2000) löysivät tutkimuksessaan kumulatiivisen, kehityksellisen kehän tehtävää välttävän käyttäytymisen ja lukemiseen liittyvien taitojen välillä. Taipumus välttää tehtävää vähensi lukemiseen liittyvien taitojen kehittymistä ja toisaalta näiden taitojen heikko taso lisäsi taipumusta käyttää tehtävää välttävää strategiaa. Aunola ym. (2000a) puolestaan totesivat tehtävään suuntautuvan strategian käytön ja tehtävää välttävän strategian puuttumisen ennustavan lasten hyvää lukutaitoa.

1.3. Vanhempien lasta koskevat uskomukset

Vanhemmat muodostavat lastensa kehityksestä ja käyttäytymisen syistä arkipäivän teorioita eli uskomuksia (Goodnow, 1988; Miller, 1986). Uskomukset ovat yksilön käsityksiä todellisuudesta. Niiden voidaan katsoa kattavan esimerkiksi kaikki vanhempien lapsen kehitystä koskevat ajatukset (Miller 1988). Vanhempien lasta koskevien uskomusten tutkimus on sosiaalisten kognitioiden tutkimuksen osa-alue (Goodnow, 1988; Miller & Davis, 1992). Miller (1988) jakaa uskomukset kahteen pääkategoriaan: kehitysprosesseja koskeviin yleisiin uskomuksiin sekä yksittäisiä kykyjä koskeviin uskomuksiin Vanhempien lasten strategioita ja kykyä koskevat uskomukset voivat vaikuttaa siihen, minkälaista

palautetta he lapselleen antavat ja kuinka he ohjaavat lapsensa toimintaa ja oppimista (Aunola, 2000; Miller, 1995; Scott-Jones, 1984).

Uskomusten voidaan ajatella vaikuttavan siihen, minkälaiseksi lapsen käsitykset itsestään ja kyvyistään muodostuvat (Martin & Johnson, 1992). Uskomusten on myös todettu olevan merkittäviä lasten koulumenestykselle ja koulumaailmaan sopeutumiselle (Goodnow, 1988; Sigel, 1985). Vanhempien uskomusten vaikutuksia lapsen kehitykseen on aiemmin tutkittu suhteellisen vähän (Miller & Davis, 1992). Nykyään ne ovat kuitenkin tutkijoiden kasvavan kiinnostuksen kohteena (Miller, 1995; Murphey, 1992).

Tutkimukset, jotka liittyvät vanhempien lastensa koulusuoriutumista koskeviin uskomuksiin voidaan jakaa kahteen ryhmään. Toisissa tutkimuksissa on keskitytty vanhempien lastensa yleistä koulusuoriutumista koskeviin uskomuksiin (Peet, Powell & O'Donnel, 1997) ja toisissa tutkimuskohteena ovat vanhempien uskomukset lasten yksittäisiin koulukykyihin liittyen (mm. Parsons ym., 1982). Toistaiseksi vanhempien uskomuksia koskevien tutkimusten asetelmat ovat olleet pääosin korrelatiivisia (Miller, 1988; Murphey, 1992) .

Tutkittaessa vanhempien uskomuksia lastensa koulumenestymisestä eri alueilla sekä uskomusten paikkansapitävyyttä heidän on havaittu osaavan määritellä lastensa kykytason melko hyvin (Louis & Lewis, 1992). Äitien on kuitenkin todettu olevan isää tarkempia arvioimaan lastensa kognitiivisissa testeissä pärjäämistä (Miller, 1986) ja tietoisempia lasten koulukyvyistä (Bird & Berman, 1985). Birdin ja Bermanin (1985) mukaan äidin odotukset ja asenteet vaikuttavat isän uskomuksia enemmän lapsen kehityskulun määräytymiseen. Vanhempien on joissain tutkimuksissa (Frome & Eccles, 1998; Parsons ym., 1982) todettu havaitsevan ja odottavan pojilta parempaa suoriutumista kuin tytöiltä. Toisaalta Aunolan ym. (2000a) tutkimuksessa tällaisia sukupuolieroja ei tullut esiin.

1.3.1. Uskomusten vaikutuksista lapsen suoritusstrategioihin

Vanhempien uskomusten vaikutusta lasten suoritusstrategioihin ei olla juurikaan tutkittu (Aunola, 2000). Uskomusten voidaan kuitenkin ajatella vaikuttavan lasten strategioiden kehitykseen heidän omia kykyjään ja itseä koskevien käsitystensä kautta. Pitkittäistutkimusten vähäisen määrän vuoksi ei ole riittävästi tietoa siitä, luovatko vanhempien toimintatavat pohjaa lapsen strategiselle toiminnalle vai vaikuttavatko lapsen toimintatavat vanhempien toimintaan ja uskomuksiin (Aunola, 2000).

Aunola ym. (2000a) osoittivat tutkimuksessaan, että vanhempien yleiset lastensa koulusuoriutumiseen liittyvät uskomukset ennustivat lasten koulussa käyttämiä suoritusstrategioita. Vanhempien usko lasten hyvään koulumenestykseen lisäsi lasten tehtäväsuuntauneen strategian ja vähensi tehtävää välttävän strategian käyttöä. Toisaalta lasten käyttämät suoritusstrategiat ennustivat vanhempien myöhemmin lastensa koulusuoriutumiseen liittämiä yleisiä uskomuksia (Aunola ym., 2000a).

1.3.2. Uskomusten vaikutuksista lapsen koulusuoriutumiseen

Vanhemmilla on havaittu olevan taipumusta arvioida yläkanttiin oman lapsen suoriutumista (Miller 1986; Miller & Davis, 1992). Mitä tarkempia vanhemmat lapsensa kykyjen arvioimisessa ovat, sitä paremmin lapsi todellisuudessa suoriutuu (Hunt & Paraskevopoulos, 1980; Miller, 1986; Miller, Manhal & Mee, 1991). Hunt ja Paraskevopoulos (1980) arvelevat lastensa tarkan kykytason tuntevien äitien luovan lapselleen optimaalisesti haastavan ympäristön. Toisaalta positiivisesti vääristyneen arvion on ajateltu toimivan niin sanotusti itseä suojelevana havaintovääristymänä, jonka kautta vanhempi saa lisää varmuutta toimia kasvattajana (Miller ym., 1991).

Vanhempien lastensa kouluosuiutumiseen liittyvien uskomusten on todettu ennustavan lasten kouluosuiutumista (Chapman & Tunmer, 1997; Mujis, 1997). Aunola, ym. (2000a) osoittivat vanhempien lasten lukutaitoa uskomusten ennustavan lasten lukutaitoa. Siitä, minkä tekijöiden kautta vanhempien uskomukset vaikuttavat lapsen kouluosuiutumiseen, tiedetään vasta melko vähän (Miller & Davis, 1992; Aunola ym., 2000a). Esimerkiksi vanhempien uskomusten ja käyttäytymisen on havaittu olevan yhteydessä keskenään (Elias, Ubriaco & Gray, 1985; McGillicuddy-DeLisi, 1982). Osassa tutkimuksia vanhempien uskomusten on ajateltu vaikuttavan suoraan lapsen kouluosuiutumiseen. Joissain tutkimuksissa vanhempien uskomuksien on ajateltu olevan yhteydessä heidän käyttäytymiseensä, joka puolestaan vaikuttaa lapseen (Sigel, McGillicuddy-DeLisi & Goodnow, 1992).

Aunolan ym., (2000a) tutkimuksessa havaittiin vanhempien yleisten uskomusten vaikuttavan lapsen lukutaitoon suoritusstrategioiden kautta. He ehdottavatkin, että lapsen lukutaidon kohentamiseen ei riitä ainoastaan heidän kognitiivisia kykyjensä harjoittaminen, vaan myös vahvistamalla vanhempien lastensa suoriutumista koskevia uskomuksia voidaan vahvistaa lasten tehtävään suuntautuvia suoritusstrategioita ja tätä kautta heidän lukutaitoaan.

1.3.3. Uskomusten vaikutuksista ongelmakäyttämiseen

Suurin osa tutkimuksista vanhempien lasta koskeviin uskomuksiin liittyen käsittelee lasten fysiomotoristen ja kognitiivisten taitojen kehitystä (esim. Goodnow, 1988, Miller 1988). Tutkimustietoa vanhempien uskomusten vaikutuksesta lasten sosiaaliseen kehitykseen on niukasti (Mills & Rubin, 1990). Vanhemmilla tiedetään ilmenevän lapsen käyttäytymistä koskevassa tulkinnassa positiivista vääristymää, esimerkiksi hyvää käytöstä pidetään pysyvämpänä ominaisuutena kuin ei-toivottua käytöstä (Miller, 1995). Mills'n ja Rubinin (1990) mukaan vanhempien lastensa sosiaalista käytöstä koskevat uskomukset ohjaavat

heidän vanhempi-lapsi-vuorovaikutustaan. Tämän vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa osaltaan siihen, kehittykö lapsesta sosiaalisesti kyvykäs vai ilmeneekö hänellä ongelmakäyttäytymistä kuten aggressiota tai sosiaalista vetäytymistä (Mills & Rubin, 1990). Lasten ongelmakäyttäytymisen vaikutuksia vanhempien heitä koskeviin uskomuksiin ei näyttäisi olevan juurikaan tutkittu.

2. TUTKIMUSONGELMAT

- (1) Ovatko lasten suoritusstrategiat yhteydessä heidän ongelmakäyttäytymiseensä?
- (2) Selittävätkö suoritusstrategiat enemmän ongelmakäyttäytymistä kuin päinvastoin?
- (3) Välittyvätkö edelliset yhteydet lasten lukutaidon karttumisen kautta?
- (4) Selittävätkö vanhempien lapsensa kouluosion tuloista koskevat yleiset uskomukset lapsen ongelmakäyttäytymistä tai päinvastoin?
- (5) Selittävätkö vanhempien lapsensa kouluosion tuloista koskevat yleiset uskomukset lapsen suoritusstrategioita tai päinvastoin?
- (6) Välittyvätkö vanhempien lapsensa kouluosion tuloista koskevien yleisten uskomusten ja lapsen ongelmakäyttäytymisen väliset yhteydet lasten lukutaidon kautta?
- (7) Välittyvätkö vanhempien lapsensa kouluosion tuloista koskevien yleisten uskomusten ja lapsen suoritusstrategioiden väliset yhteydet lasten lukutaidon kautta?

3. MENETELMÄ

Tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen Destra -projektia (Development of Achievement Strategies), jonka tarkoituksena on selvittää lasten ajattelu- ja toimintastrategioiden syntyä ja kehitystä koti- ja kouluympäristöissä. Käyttämämme aineisto koostuu tämän pitkittäistutkimuksen ensimmäisestä ja kolmannesta mittausvaiheesta.

Tutkimukseen osallistuivat lasten lisäksi molemmat vanhemmat täyttämällä kyselylomakkeen. Myös esikoulu- ja kouluryhmien opettajat täyttivät lapsia koskevan arviointilomakkeen.

3.1 Tutkittavat ja tutkimusasetelma

Lapset

Tutkimuksen ensimmäiseen vaiheeseen osallistui 207 esikouluikäistä lasta, joista tyttöjä oli 96 ja poikia 111. Tutkimukseen osallistuvat lapset valittiin pääosin kahdesta Jyväskylän lähikunnasta. Muuramesta tutkimukseen osallistui 129 ja Korpilahdelta 54 lasta. Lisäksi mukana oli Tikkakoskelta 16 ja Jyväskylän normaalikoulusta 8 lasta. Ennen aineiston keruun aloittamista jokaisen lapsen vanhemmalta pyydettiin kirjallinen lupa lapsen osallistumiseen.

Ensimmäisen vaiheen aineisto kerättiin elokuussa 1999 lasten ollessa 5-6- vuotiaita (ka.= 6.2, min. 5.7, max. 6.8) esikoululaisia. Koulutetut avustajat kävivät tapaamassa lapsia esikouluissa. Tapaamisten aikana mitattiin muun muassa luku-, lasku- ja kirjoitustaitoja. Lisäksi kartoitettiin lasten ongelmakäyttäytymistä sekä ajattelu- ja toimintastrategioita

haastattelun avulla. Kolmas mittaus toteutettiin syksyllä 2000 lasten ollessa 6-7- vuotiaita (ka. = 7.2, min. 6.7, max. 7.8) peruskoulun ykkösluokkalaisia. Kolmas mittauskerta toteutettiin kouluissa ja käytetyt tehtävät sekä kyselyt olivat samoja kuin ensimmäisellä kerralla. Lisäksi esikoulu- ja kouluryhmien opettajat arvioivat kummallakin mittauskerralla lasten suoritusstrategioita kyselylomakkeen avulla.

Vanhemmat

Lasten vanhemmille lähetettiin sekä syksyllä 1999 (tutkimuksen ensimmäinen vaihe) että syksyllä 2000 (tutkimuksen kolmas vaihe) postitse kyselylomake, johon sekä isän että äidin toivottiin vastaavan itsenäisesti. Ensimmäisessä vaiheessa äideistä kyselylomakkeen palautti 191 (palautusprosentti 92%) ja isistä 167 (palautusprosentti 81%). Tutkimuksen kolmannessa vaiheessa kyselylomakkeen palautti 178 äitiä (palautusprosentti 86%) ja 154 isää (palautusprosentti 74%).

3.2. Mittarit

Opettajien strategia-arviot

Opettajat arvioivat lasten käyttämiä suoritusstrategioita BSR (Behavioral Strategy Rating)-mittarilla (Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2000). Opettajia pyydettiin miettimään jokaisen lapsen tyypillistä luokkahuonekäyttäytymistä seitsemän kysymyksen avulla. Arviointiasteikko oli viisiportainen (1= ei ollenkaan, 5= erittäin paljon / nopeasti). Kysymyksiä oli viisi ja ne koskivat lasten käyttäytymistä suoritusasteikoissa (esimerkiksi ”Luovuttaako lapsi helposti yrittämisen?” tai käänteisesti ”Yrittääkö lapsi aktiivisena selvittää vaikeistakin tilanteista tai tehtävistä?”). Muodostimme summamuuttujan näistä

viidestä (tehtävään suuntautunut vs. tehtävää välttävä käyttäytyminen) kysymyksestä. Mitä suuremman arvon strategiapisteyden summamuuttuja sai, sitä enemmän lapsella ilmeni tehtävää välttävää käyttäytymistä. Cronbachin Alfa mukaiset reliabiliteettikertoimet olivat ensimmäisellä mittauskerralla .91 ja kolmannella .93.

Lasten ongelmakäyttäytyminen

Lasten emotionaalisia ongelmia tutkittiin Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)-mittarista (Goodman, Meltzer & Bailey, 1998) ja The Johns Hopkins Depression Checklist for Children (HDCL-C)-mittarista (Joshi, Capozzoli & Coyle, 1989) mukailulla kyselylomakkeella, joka koostui tutkimusavustajien lapsille esittämistä 17 kysymyksestä (esimerkiksi ”Minulla on usein mahakipuja” tai ”Tappelen usein”). Lapset arvioivat kysymyksiä asteikolla 0-1 (0= ei totta, 1= totta). Faktorianalyysissä löydettiin vain yksi selkeä ongelmakäyttäytymistä kuvaava faktori, joka koostui yhdeksästä väittämästä. Näistä väittämistä muodostettiin summamuuttuja. Cronbachin Alfa mukaiset reliabiliteettikertoimet olivat ensimmäisellä mittauskerralla .78 ja kolmannella .79.

Lasten lukutaito

Lasten lukutaitoa mitattiin kolmen tehtävän avulla, joista muodostettiin summamuuttuja. Tehtävät koostuivat kirjainten tunnistamisesta (Salonen ym., 1994) sekä sanojen (esimerkiksi ”kuhankeittäjä”, ”selvänäköinen”) ja lauseiden (esimerkiksi ”Minä silitän harmaan kissan pehmeää turkkia.”) (Salonen ym., 1994) lukemisesta. Lisäksi lukutaidon summamuuttujaan kuului virkkeiden ymmärtämistehtävä, jossa lapsen tuli valita ja yhdistää neljästä virkkeestä kuvaan sopiva virke (Lindeman, 1998). Cronbachin Alfa mukaiset reliabiliteettikertoimet olivat ensimmäisellä mittauskerralla .65 ja kolmannella kerralla .44.

Vanhempien lapsen kouluasuoriutumista koskevat uskomukset

Vanhempien lapsensa kouluasuoriutumiseen liittyviä uskomuksia arvioitiin aikaisemmista tutkimuksista (Frome & Eccles, 1998; Parsons ym., 1982) mukailulla kyselylomakkeella. Tässä tutkimuksessa vanhempien yleisiä uskomuksia kysyttiin kolmella kysymyksellä. (1. Miten hyvin lapsesi työskentely esiopetusryhmässä / koululuokassa sujuu? 2. Miten hyvin lapsesi pärjää esikoulussa / koulussa? 3. Miten uskot lapsesi pärjäävän myöhemmin koulussa?) Vanhemmat arvioivat kysymyksiä asteikolla 1-4 (1=ei kovin hyvin, 2=melko hyvin, 3=hyvin, 4=erittäin hyvin). Sekä isät että äidit vastasivat erikseen näihin kolmeen kysymykseen. Isien ja äitien vastauksista muodostettiin yhteinen summamuuttuja. Cronbachin alfan mukainen reliabiliteetti oli ensimmäisellä mittauskerralla .80 ja kolmannella .83.

4. TULOKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella lasten suoritusstrategioiden ja ongelmakäyttäytymisen välisiä yhteyksiä sekä lukutaidon mahdollista välittävää vaikutusta. Lisäksi tarkastelimme sekä vanhempien lasta koskevien uskomusten ja lapsen ongelmakäyttäytymisen että uskomusten ja suoritusstrategioiden välisiä yhteyksiä sekä lukutaidon mahdollista välittävää vaikutusta näiden yhteyksien osalta. Tilastolliset analyysit tehtiin käyttämällä LISREL 8.3 –tilasto-ohjelman (Jöreskog & Sörbom, 1999) rakenneyhtälömallinnusta. Tutkimusongelmiin vastaamiseksi käytimme polkuanalyysia. Polkumallin parametrit estimoitiin GLS (General Least Square) -menetelmällä, sillä tämä menetelmä on robustimpi tutkittavien muuttujien jakaumien normaalisuusoletuksille. Mallin sopivuutta arvioitiin Gerbingin ja Andersonin (1993) ehdotuksen mukaan seuraavilla indikaattoreilla: χ^2/df , Bentlerin (1990) Comparative Fit Index (CFI) sekä Bentlerin ja Bonnet'n (1990) Non-normed Fit Index (NNFI). Mitattujen muuttujien korrelaatiomatriisi on esitetty taulukossa 1.

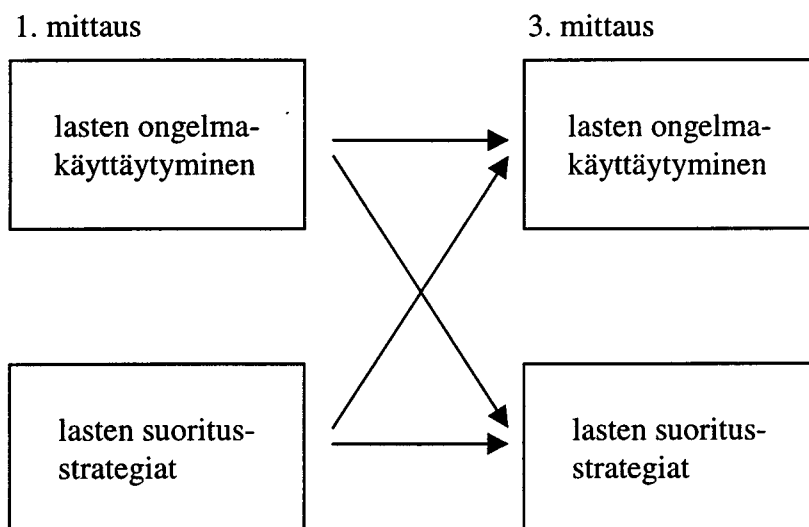
Taulukko 1. Muuttujien väliset korrelaatiot

	1. Mittaus				3. Mittaus			
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Mittaus								
1. Strategiat								
2. Lukutaito		-.37**						
3. Ongelmakäyttäytyminen	.11		-.29**					
4. Uskomukset	-.39**	.38**		-.11				
3. Mittaus								
5. Strategiat	.58**	-.35**	.10	-.29**				
6. Lukutaito	-.36**	.76**	-.20**	.33**	-.43**			
7. Ongelmakäyttäytyminen	.13	-.15*	.44**	-.17*	.16*	-.20**		
8. Uskomukset	-.48**	.51**	-.18*	.47**	-.47**	.51**	-.16*	

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

Analyysit tehtiin erikseen lasten suoritusstrategioiden ja ongelmakäyttämisen, vanhempien lasta koskevien uskomusten ja lasten ongelmakäyttämisen sekä vanhempien uskomusten ja lasten suoritusstrategioiden välisistä yhteyksistä. Lisäksi tarkastelimme eri malleissa, välittyvätkö vanhempien uskomusten ja ongelmakäyttämisen tai toisaalta uskomusten ja suoritusstrategioiden yhteydet lukutaidon kautta.

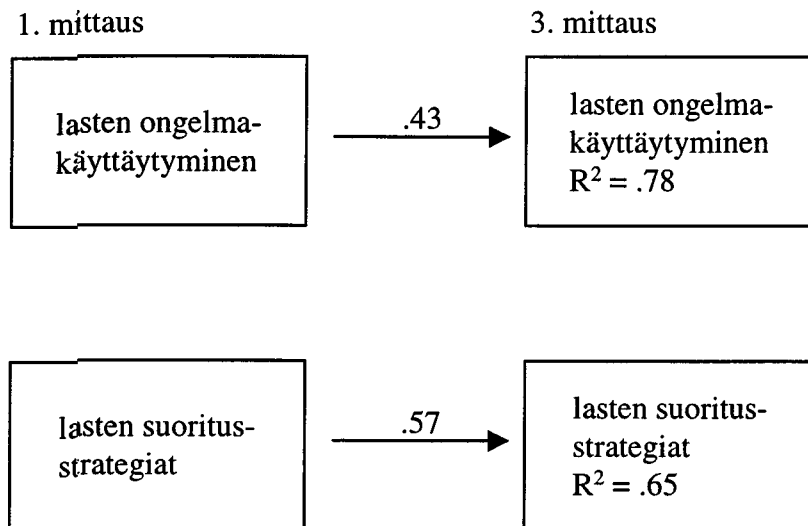
4.1. Lasten suoritusstrategioiden ja ongelmakäyttämisen väliset yhteydet



KUVIO 1

Ensimmäiseksi testasimme lasten suoritusstrategioiden ja lasten ongelmakäyttämisen välisiä yhteyksiä tekemällä polkumallin, joka sisälsi polut lasten suoritusstrategioista ajassa 1 aikaan 3 sekä vastaavat polut lasten ongelmakäyttämisen osalta. Lisäksi muodostettiin polut ongelmakäyttämisestä ajassa 1 suoritusstrategioihin ajassa 3 sekä vastaavasti

lasten suoritusstrategioista ajassa 1 lasten ongelmakäyttäytymiseen ajassa 3. Skemaattinen malli on esitetty kuviossa 1. Malli sopi aineistoon hyvin ($\chi^2(3) = 4.51$, $p = .21$; NNFI = .97; CFI = .99). Tilastolliset merkitsevät yhteydet on esitetty kuviossa 2.

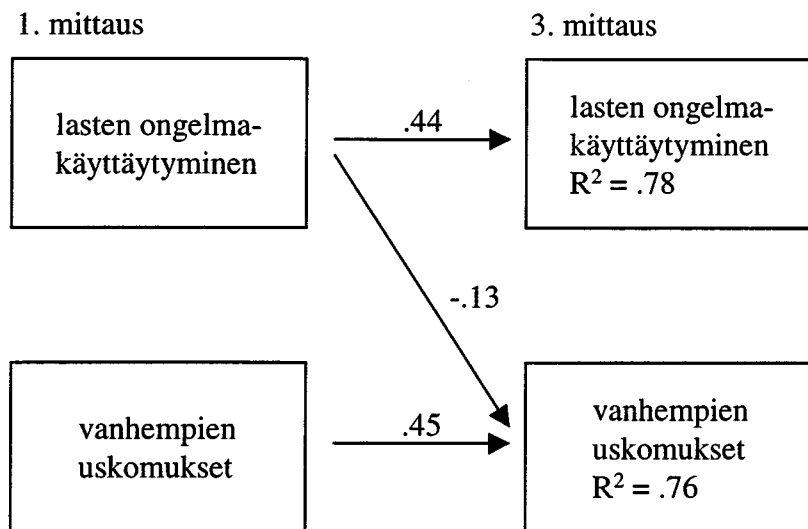


KUVIO 2

Tulokset osoittivat, että sekä lasten suoritusstrategiat että ongelmakäyttäytyminen olivat suhteellisen pysyviä mittauskertojen välillä. Suoritusstrategioiden ja ongelmakäyttäytymisen välillä tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä ei löytynyt. Näin ollen seuraavaa tutkimusongelmaa (”Välittyvätkö edelliset yhteydet lukutaidon karttumisen kautta?”) ei ollut mielekäästä tarkastella.

4.2. Vanhempien lapsen kouluasuoriutumista koskevien uskomusten ja lasten ongelmakäyttäytymisen väliset yhteydet

Seuraavaksi testasimme vanhempien lapsen kouluasuoriutumista koskevien uskomusten ja lasten ongelmakäyttäytymisen välisiä yhteyksiä muodostamalla polut kuten edellisessä mallissa. Malli sopi aineistoon hyvin ($\chi^2 (2) = 4.20, p = .12; NNFI = .91; CFI = .97$). Tilastollisesti merkitsevät yhteydet on esitetty kuviossa 3.

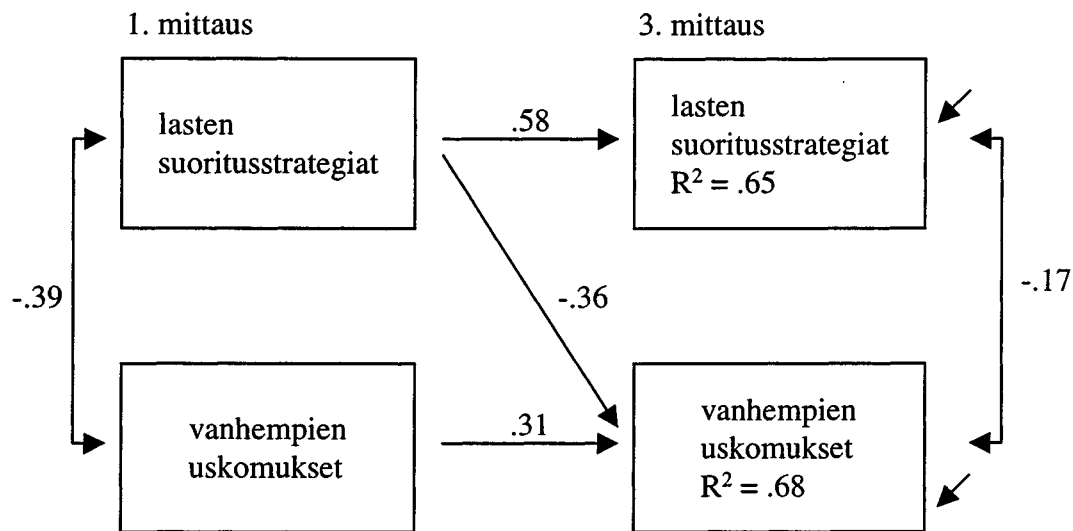


KUVIO 3

Myös vanhempien uskomukset osoittautuivat suhteellisen pysyviksi. Vanhempien uskomukset eivät ennustaneet lapsen ongelmakäyttäytymistä. Sen sijaan lapsen ongelmakäyttäytyminen ennusti vanhempien uskomuksia kouluasuoriutumiseen liittyen: mitä enemmän lapsella ilmeni ongelmakäyttäytymistä, sitä heikommin vanhemmat uskoivat lapsensa menestyvän koulussa.

4.3. Vanhempien lapsen kouluasuoriutumista koskevien uskomusten ja lasten suoritusstrategioiden väliset yhteydet

Kolmanneksi testasimme vanhempien lapsen kouluasuoriutumista koskevien uskomusten ja lasten suoritusstrategioiden välisiä yhteyksiä polkumallien avulla. Mallin modifikaatioindeksien ehdotuksen mukaan vapautimme kolmannen mittauskerran suoritusstrategioiden ja uskomusten välisen virhekovarianssin. Tämän jälkeen malli sopi aineistoon hyvin ($\chi^2(1) = 1.47, p = .23$; NNFI = 0.96; CFI = 0.99). Tilastollisesti merkittävät yhteydet on esitetty kuviossa 4.

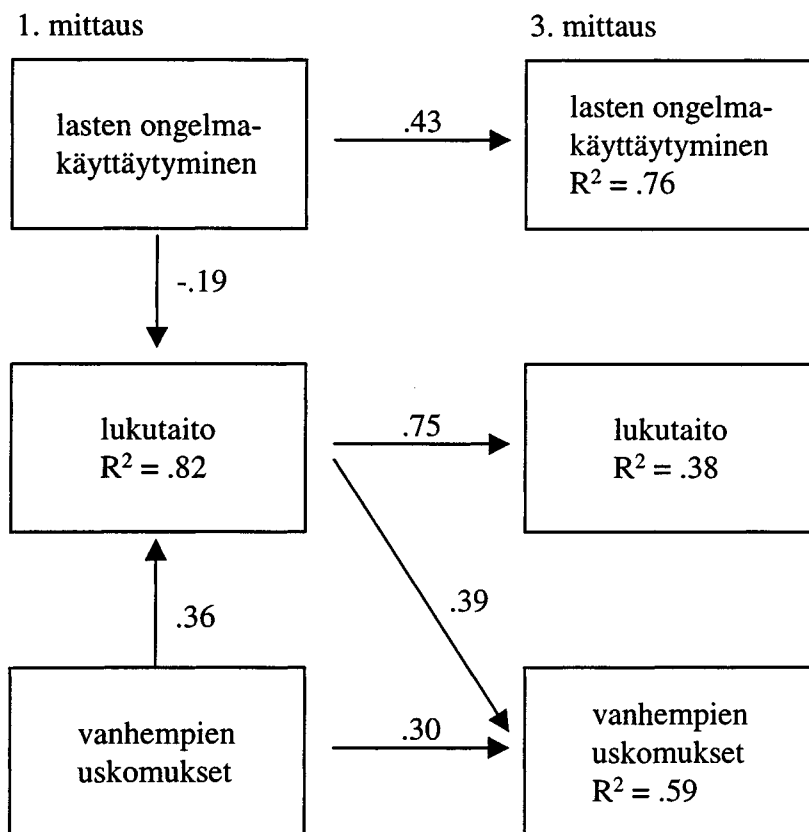


KUVIO 4

Kuviosta 4. voidaan nähdä, että lapsen suoritusstrategiat ennustivat vanhempien lapsensa kouluasuoriutumiseen liittämiä uskomuksia: mitä enemmän lapsella esiintyi tehtävää välttävää suoritusstrategiaa, sitä heikommin vanhemmat uskoivat lapsensa menestyvän koulutyössään.

4.4. Lasten ongelmakäyttäytymisen ja vanhempien uskomusten yhteyksien välittyminen lapsen lukutaidon kautta

Seuraavaksi testasimme, välittykö lasten ongelmakäyttäytymisen ja vanhempien uskomusten välinen yhteys lasten lukutaidon kautta. Muodostimme polkumallin lisäämällä lasten lukutaitoa mittaavan muuttujan kuvioon 3. Modifikaatioindeksit ehdottivat, että ensimmäisen mittauskerran uskomusten ja lukutaidon välisen yhteyden estimointi parantaisi mallin sopivuutta. Tämän jälkeen malli sopi aineistoon suhteellisen hyvin ($\chi^2(9)=22.52$, $p=.007$; NNFI=.91; CFI=.94). Tilastollisesti merkitsevät yhteydet on esitetty kuviossa 5.

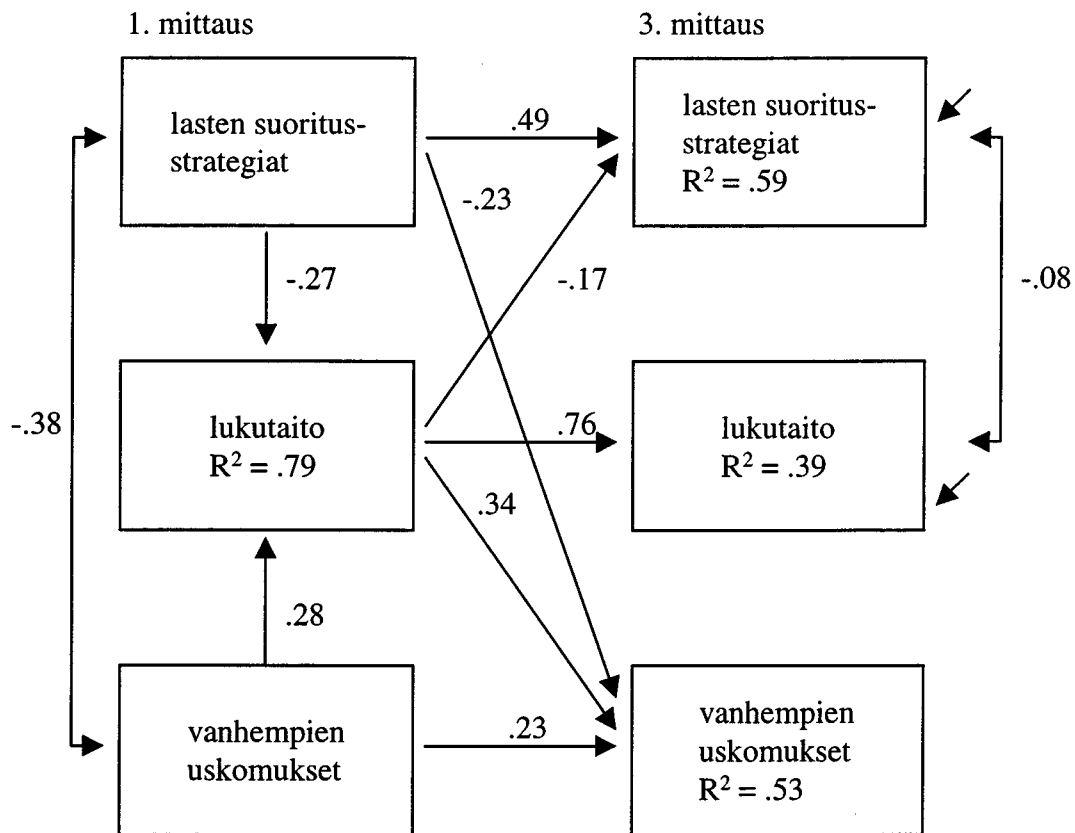


KUVIO 5

Tulokset osoittivat, että lukutaito oli suhteellisen pysyvä mittauskertojen välillä. Lasten ongelmakäyttäytymisen yhteys vanhempien uskomuksiin välittyi lasten lukutaidon kautta: mitä enemmän ongelmakäyttäytymistä esiintyi, sitä heikompi lapsen lukutaito oli ja sitä vähemmän vanhemmat uskoivat lapsensa yleiseen koulumenestykseen.

4.5. Lasten suoritusstrategioiden ja vanhempien uskomusten yhteyksien välittyminen lukutaidon kautta

Lopuksi tutkimme, välittyykö lasten suoritusstrategioiden ja vanhempien uskomusten välinen yhteys lasten lukutaidon kautta. Modifikaatioindeksit ehdottivat, että kolmannen mittauskerran strategioiden ja lukutaidon välisen virhekovarianssin vapauttaminen parantaisi mallin sopivuutta. Tämänkään jälkeen malli ei ollut paras mahdollinen ($\chi^2(5)=22.12$, $p=.0005$; NNFI= .74; CFI= .91). Tilastollisesti merkittävät yhteydet on esitetty kuviossa 6.



KUVIO 6

Kuviosta 6 voidaan nähdä ensinnäkin, että lapsen käyttämät suoritusstrategiat ennustivat vanhempien uskomuksia osittain lukutaidon kautta: mitä enemmän lapsella esiintyi tehtävää välttävää käyttäytymistä, sitä heikompi lapsen lukutaito oli ja sitä vähemmän vanhemmat uskoivat lapsensa yleiseen koulusuoriutumiseen. Lisäksi suoritusstrategiat ennustivat vanhempien uskomuksia myöskin suoraan. Toiseksi tulokset osoittivat, että vanhempien uskomukset ennustivat lapsen strategioita lukutaidon kautta: mitä vaatimattomammin vanhemmat uskoivat lapsensa suoriutuvan koulutyössään, sitä heikompi lukija lapsi oli ja sitä enemmän lapsella esiintyi tehtävää välttävää käyttäytymistä.

5. POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka lasten suoritusstrategiat sekä vanhempien lasten koulusuoriutumista koskevat yleiset uskomukset ovat yhteydessä lasten ongelmakäyttäytymiseen. Lisäksi tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, välittääkö lapsen lukutaito toisaalta suoritusstrategioiden ja vanhempien uskomusten ja toisaalta lapsen ongelmakäyttäytymisen ja vanhempien uskomusten välisiä yhteyksiä.

Tulokset osoittivat ensinnäkin, että lasten suoritusstrategiat ja ongelmakäyttäytyminen eivät olleet yhteydessä toisiinsa. Aiempia tutkimustuloksia ongelmakäyttäytymisen ja suoritusstrategioiden yhteyksistä koulunaloittamisissä on niukasti. Tutkimustulostamme tukevia tai toisaalta sille vastakkaisia löydöksiä ei tästä johtuen juurikaan ole. Nolen-Hoeksema ym. (1986, 1992) havaitsivat negatiivisten elämäntapahtumien ja maladaptiiviseen strategiaan liittyvän pessimistisen selitystyylin yhdessä ennustavan pienemmällä lapsilla masennusoireita. Sen sijaan myöhemmässä lapsuudessa pessimistinen selitystyyli sinänsä ennusti masennusta. Aunola ym. (2000c) totesivat nuoria tutkiessaan maladaptiivisten suoritusstrategioiden olevan yhteydessä sekä internaaliseen että eksternaaliseen ongelmakäyttäytymiseen. Koulun alkamisen voidaan olettaa olevan ratkaiseva ajankohta suoritusstrategioiden kehittymisen kannalta (Onatsu-Arvilommi ym., 1998). Saattaakin olla, ettei vasta muotoutumassa olevien suoritusstrategioiden vaikutus ongelmakäyttäytymiseen ole vielä kouluun siirryttäessä merkittävä vaan tulee ilmi vasta myöhemmin. Kaiken kaikkiaan suoritusstrategioiden ja ongelmakäyttäytymisen välisten yhteyksien muotoutumista kehityksen eri vaiheissa tulisi tutkia tarkemmin.

Tutkittaessa lapsen ongelmakäyttäytymisen ja vanhempien lapsensa koulusuoriutumista koskevien uskomusten yhteyksiä havaittiin, että ongelmallisesti käyttäytyvien lasten vanhemmat uskoivat muita vanhempia vähemmän lastensa yleiseen koulumenestykseen. Vastaavasti vanhemmat, joiden lapsilla ei ilmennyt ongelmakäyttäytymistä, uskoivat lapsensa suoriutuvan hyvin koulussa. Sen sijaan vanhempien uskomukset eivät ennustaneet lapsen ongelmakäyttäytymistä. Tätä aihetta ei näyttäisi olevan juurikaan aiemmin tutkittu.

Uskomuksiin liittyvä tutkimus on ollut pääasiassa korrelatiivista (Miller, 1988; Murphey, 1992), jolloin ilmiöiden kehitysdynamiikkaan ei olla päästy riittävästi käsiksi.

Lähtökohtana tutkimuksissa on useimmiten ollut vanhempien uskomusten vaikutus lapsen kehitykseen (mm. Goodnow, 1988; Miller, 1988; Mills & Rubin, 1990) eikä niinkään olla painotettu päinvastaista, lapsesta aikuiseen suuntautuvaa vaikutusta. Tässä tutkimuksessa kuitenkin lapsen käyttäytyminen ennusti vanhempien uskomuksia eikä toisin päin. On mahdollista, että lapsen ongelmakäyttäytyminen näyttäytyy jatkuvasti eri konteksteissa ja ilmenee useimmiten vanhemmalle sekä suoraan että ympäristön palautteen kautta. Vanhempien lapsensa koulusuoriutumiseen liittämät uskomukset puolestaan ovat tarkkaan rajattu, pieni osa sosiaalisten kognitioiden kokonaisuutta. Jotta vanhempien uskomukset ylipäätään vaikuttaisivat lapseen, tämän olisi ymmärrettävä ne eksplisiittisesti (Murphey, 1992). Vaikutuksen kannalta merkittävää on, miten ne näyttäytyvät lapselle, eivät uskomukset sinänsä. Tässä tutkimuksessa ilmennyt nimenomaan lapsesta vanhempiinsa suuntautunut vaikutus voikin selittyä lapsen ongelmakäyttäytymisen kokonaisvaltaisella vaikutuksella vanhempiensa havaintoihin. Kaiken kaikkiaan aihetta ei ole tutkittu riittävästi tulosten yleistämiseksi. Tutkimuksemme tulos sopii kuitenkin hyvin siihen viime aikoina esitettyyn teoreettiseen ajatukseen, että lapsi omalla toiminnallaan luo kehitysympäristönsä (esim. Scott-Jones, 1984). Lapsesta vanhempiin suuntautuvaan vaikutukseen tulisikin kiinnittää aiempaa enemmän huomiota.

Myös lasten käyttämien suoritusstrategioiden ja vanhempien uskomusten osalta tutkimustulos oli saman suuntainen kuin edellinen tulos. Scott-Jones (1984) toteaaakin katsauksessaan, että perheen sisäisiä ilmiöitä tutkittaessa tulisi paremmin huomioida lapsen vaikutus vanhempiinsa. Voidaankin ajatella, etteivät vanhemmat sovelta lapseen suoraan omaksumiaan kasvatuskäytäntöjä vaan myös lapsen luonteenpiirteet ja käyttäytyminen muokkaavat vanhempien käyttäytymistä (Scott-Jones, 1984). Tutkimustulokset osoittivat myös, että vanhempien uskomukset eivät ennustaneet lapsen käyttämiä suoritusstrategioita. Sen sijaan tehtävää välttävää strategiaa käyttävien lasten vanhemmat olivat taipuvaisia arvioimaan lapsensa koulumenestyksen heikoksi. Myös Aunolan ym. (2000a) tutkimuksessa saatiin vastaava tulos. Toisaalta heidän tutkimuksessaan löydettiin myös päinvastainen vaikutus: vanhempien usko lastensa hyvään koulumenestykseen lisäsi lasten tehtäväsuuntautuneen strategian ja vähensi tehtävää välttävän strategian käyttöä.

Strategioiden ja vanhempien uskomuksia koskevissa tutkimuksissa on useimmiten ollut mukana varttuneempia lapsia tai nuoria (Onatsu-Arviolommi ym., 1998). Se, etteivät strategioiden ja uskomusten välillä vallitsevat molemmin suuntaiset yhteydet näyttäytyä tutkimuksessamme, saattaa liittyä lasten ikään. Koulussa lapset alkavat saada systemaattista palautetta suoriutumisestaan, mikä on merkityksellistä strategioiden kehityksen kannalta (Onatsu-Arviolommi ym., 1998). Koulun kautta myös vanhemmat saavat palautetta lapsensa koulusuoriutumisesta. Sen sijaan lapsi ei todennäköisesti saa palautetta vanhempiensa uskomuksista koulun välityksellä. Näin ollen voisi ajatella koulun olevan merkittävä sen kannalta, että lapsen strategiat vaikuttavat koulun alussa ennemminkin vanhempien uskomuksiin eikä päin vastoin. Koulun merkitys lapsen sosiaalistajana ja palautteen antajana lienee entisestään voimistunut lasten ja vanhempien yhdessä viettämän ajan vähennyttyä. Aunola (2000) huomauttaa kuitenkin, että pitkittäistutkimusten vähäisen määrän vuoksi ei ole riittävästi tietoa strategioiden ja uskomusten välisten kausaalisuhteiden suunnasta.

Tulokset osoittivat lasten ongelmakäyttäytymisen vaikutuksen vanhempien uskomuksiin välittyvän lasten lukutaidon kautta. Lapsilla, joilla esiintyi ongelmakäyttäytymistä, oli tyypillisesti heikko lukutaito ja heidän vanhempansa uskoivat muita vanhempia vähemmän lapsensa yleiseen koulumenestykseen. Tätä lukutaidon välittämää vaikutusta ei kuitenkaan ollut havaittavissa vanhemmasta lapseen suuntautuvana.

Ongelmakäyttäytymisen ja lukutaidon väliltä on löydetty monissa tutkimuksissa yhteisesiintyvyys (Smart, Sanson & Prior, 1996; Sturge, 1982) ja niiden mahdollisista kausaalisuhteista on esitetty erilaisia selitysmalleja (mm. Hinshaw, 1992; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989; Smart ym., 1996). Patterson ym. (1989) otaksuvat ongelmakäyttäytymisen häiritsevän oppimisprosessia ja hidastavan kognitiivista kehitystä (esimerkiksi lukemisen osalta). Saamamme tulos tukeekin tätä selitysmallia: lapsilla, joilla esiintyi ongelmakäyttäytymistä, oli muita huonommat lukutaidot. Hinshaw'n mukaan (1992) heikon lukutaidon aiheuttamat turhautumiset ja epäonnistumisodotukset voivat puolestaan ylläpitää ongelmakäyttäytymistä. Onkin mahdollista, että myöhemmässä vaiheessa koulunkäyntiä ongelmakäyttäytymisen ja lukutaidon väliset yhteydet muuttuvat molemmin suuntaiseksi ja muodostavat näin ongelmallisen kumuloituvan kehän.

Aunolan ym. (2000a) tutkimuksessa lasten lukutaito ensimmäisen kouluvuoden alussa ennusti äitien lapsensa lukutaitoa koskevia, mutta ei yleisiä uskomuksia kouluvuoden lopussa. Tutkimiemme esikouluikäisten lasten lukutaito ennusti nimenomaan vanhempien lapsensa koulusuoriutumiseen liittämiä yleisiä uskomuksia ensimmäisen luokan alussa. Koulun siirryttäessä lukutaito saattaa edustaa vanhemmalle melko kokonaisvaltaista mielikuvaa koulusuoriutumisesta. Täysin tutkimustamme (lapsen ongelmakäyttäytyminen, lukutaito ja vanhemman yleiset uskomukset) vastaava asetelmaa ei näyttäisi aiemmin olleen. Kuitenkin aiheeseen liittyvien tulostemme voidaan katsoa vahvistavan aihepiiriin liittyvää aiempaa tutkimusta (mm. Aunola ym., 2000a; Patterson ym., 1989). Ongelmakäyttäytymisen osalta näytti siltä, että sen vaikutukset vanhempien uskomuksiin välittyvät ensisijaisesti lukutaidon kautta.

Tässä tutkimuksessa havaitsimme, että suoritusstrategiat ennustivat vanhempien uskomuksia sekä suoraan että lapsen lukutaidon kautta. Muiden tulostemme kausaalisuhteiden suunnasta poiketen se, kuinka vanhemmat uskoivat lapsensa suoriutuvan koulussa, heijastui lapsen käyttämiin strategioihin. Tämä vaikutus välittyi kuitenkin lapsen lukutaidon kautta. Havainto on samansuuntainen Aunolan ym. (2000a) tuloksen kanssa, jonka mukaan vanhempien uskomukset tosin vaikuttivat lapsen lukutaitoon strategioiden kautta. Joidenkin muidenkin tutkimusten mukaan vanhempien uskomuksilla on epäsuora, esimerkiksi lapsen omaan suoriutumiseensa liittämien uskomusten kautta välittyvä vaikutus koulusuoriutumiseen (mm. Eccles, 1983). Hess ym. (1984) puolestaan havaitsivat äitien lapsensa suoriutumiseen liittyvien uskomusten ennustavan lapsen lukutaitovalmiuksia esikoulussa.

Strategiatutkimus on perinteisesti käsitellyt pääasiassa lasten yleistä koulusuoriutumista (Chapman, 1988; Mantzicopoulos, 1990). Epäsopivat strategiat saattavat kuitenkin vaikuttaa erityisesti lukutaitoon, koska koulussa painotetaan aluksi paljon lukemista ja kirjoittamista (Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2000). Joissain aiemmissä tutkimuksissa on löydetty lasten koulutyössään käyttämien suoritusstrategioiden yhteydet lukutaitoon (mm. Aunola ym., 2000a; Carr ym., 1991; Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2000). Nurmi ja Onatsu-Arviolommi (2000) havaitsivat, että taipumus välttää tehtävää vähensi lukemiseen liittyvien taitojen kehittymistä. Toisaalta heikot lukutaidot lisäsivät taipumusta käyttää tehtävää välttävää strategiaa. Tämä havainto on yhtenevä saamamme tutkimustuloksen kanssa.

Näyttäisi kaiken kaikkiaan siltä, että lapsen suoritusstrategiat, lukutaito ja vanhempien uskomukset ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään.

Tämän tutkimukseen vahvuuksiin lukeutuu pitkittäisasetelman käyttö. Siirtymä esikoulusta ensimmäiselle luokalle on lapselle merkittävä vaihe, jonka merkitystä esimerkiksi ongelmakäyttäytymisen osalta on tähän mennessä tutkittu yllättävän vähän (Gagnon, Craig, Tremblay, Zhou & Vitaro, 1995). Tässä tutkimuksessa mittauskertojen välillä oli vuosi. Jatkossa voisi olla hyödyllistä tutkia tarkastelemiamme ilmiöitä pidemmällä aikavälillä niiden kehitysdynamiikan syvemmän ymmärryksen saavuttamiseksi.

Lasten ongelmakäyttäytymistä ovat perinteisesti arvioineet vanhemmat ja opettajat. Valitsimme lasten itsearviot kuvaamaan ongelmakäyttäytymistä, sillä kuusi-seitsemän -vuotiailla ei vielä välttämättä esiinny tulosten tulkintaa vaikeuttavaa sosiaalisesti suotavaa vastaustyyliä. Tässä tutkimuksessa käytettiin informantteina vanhempia, lapsia ja opettajia. Gagnon ym. (1995) huomauttavat artikkelissaan, että useiden arvioitsijoiden käyttäminen tiedonkeruussa on tärkeää ja täydentää tietoa lapsesta eri kontekstien osalta.

Vain harvoissa tutkimuksissa on huomioitu sekä äitien että isien uskomuksia (Aunola ym., 2000a). Nykyisin isät osallistuvat aikaisempaa enemmän lapsen hoitamiseen ja kasvatukseen, joten on tärkeää huomioida myös heidän vaikutuksensa lapsen kehitykseen. Tässä tutkimuksessa otimme tarkastelun kohteeksi äitien ja isien uskomukset yhtenä mitattuna muuttujana. Vanhempien palautusprosentti oli suhteellisen korkea, mikä lisää tulosten luotettavuutta.

Tutkittaessa suoritusstrategioita on yleensä käytetty itsearvioita (mm. Butkowsky & Willows, 1980; Carr ym., 1991). Niiden avulla ei kuitenkaan saada tietoa siitä, kuinka suoritusstrategiat näyttävät yksilön käyttäytymisessä. Opettajan arvioita lasten käyttäytymisestä voidaan tässä suhteessa pitää lasten itsearvioita luotettavampina (Aunola ym., 2000a). Näistä seikoista johtuen käytimme opettajilta koottuja arvioita lasten suoritusstrategioiden tutkimiseksi. Kunkin lapsen strategiat arvioi sekä hänen esikouluryhmänsä että ensimmäisen luokan opettaja. Opettajalle saattaa syntyä varsin pysyvä käsitys lapsesta ja hänen toimintatavoistaan jo ensimmäisellä arviointikerralla, mikä saattaa ilmetä samanlaisena toistuvana strategia-arviona. Eri opettajilta koottujen arvioiden

käyttö pienentääkin tämänkaltaista tuloksen vääristymisen riskiä ja parantaa tutkimuksen validiteettia.

Tämän tutkimuksen rajoituksena tulosten yleistämisen kannalta voidaan pitää tutkimuksen toteuttamista suomalaisessa yhteiskunnassa. Otoksen lapset kävivät koulua pääasiassa kahdessa pienessä keskisuomalaisessa kunnassa. Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että lapsen koulusuoriutumista koskevissa odotuksissa on havaittavissa kulttuurisia eroja (Murphey, 1992). On mahdollista, että vanhempien uskomusten, lasten lukutaidon ja suoritustrategioiden väliset yhteydet näyttävät suomalaisen koulujärjestelmän sekä suomen kielen erityispiirteiden vuoksi joiltain osin muista kulttuureista poikkeavina.

Tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu sukupuolten välisiä eroja. Tätä voidaan pitää tutkimuksen rajoitteena. Aunolan ym. (2000a) tutkimuksessa ei havaittu eroja tyttöjen ja poikien suhteen vanhempien uskomusten, suoritustrategioiden ja lukutaidon välisissä yhteyksissä. Toisaalta joissain tutkimuksissa on todettu vanhempien odottavan pojilta tyttöjä parempaa koulumenestystä (mm. Frome & Eccles, 1998; Parson ym., 1982). Aunolan ym., (2000c) tutkimuksessa puolestaan ilmeni, että maladaptiivisten suoritustrategioiden ja ulkoisen ongelmakäyttäytymisen yhteys oli pojilla voimakkaampi kuin tytöillä.

Ongelmakäyttäytyminen on yleensä tutkimuksissa jaettu internaaliseen eli sisäiseen ja eksternaaliseen eli ulkoiseen, joita on sitten tutkittu erikseen (esim. Nolen-Hoeksema ym., 1992, Hinshaw, 1992). Tässä tutkimuksessa löydettiin kuitenkin vain yksi ongelmakäyttäytymistä kuvaava faktori, joka sisälsi osioita kummankin tyyppisestä käyttäytymisestä. Sisäisen ja ulkoisen ongelmakäyttäytymisulottuvuuden löytyminen olisi mahdollistanut niiden ja suoritustrategioiden, lukutaidon sekä vanhempien uskomusten välisten yhteyksien eriytyneemmän tarkastelun. Useissa tutkimuksissa on tosin havaittu, että sisäisellä ja ulkoisella ongelmakäyttäytymisellä on korkea yhteisesiintyvyys (mm. Gould, Bird & Jaramillo, 1993; Rose, Rose & Feldman, 1989).

Tässä tutkimuksessa kuten joissain muissakin tutkimuksissa (mm. Peet ym., 1997) vanhempien uskomukset rajattiin lapsen koulusuoriutumiseen liittyviin yleisiin uskomuksiin. Yksittäisiin kykyihin kuten lukemiseen tai matematiikkaan (Frome & Eccles, 1998; Parsons ym., 1982) liittyvien uskomusten on kuitenkin havaittu joissain tutkimuksissa ennustavan lapsen suoriutumista näissä kouluaineissa (mm. Hess ym., 1984).

Aunolan ym. (2000a) tutkimuksessa vanhempien lapsensa lukutaitoa koskevat uskomukset korreloivat lapsen lukutaidon kanssa, mutta eivät ennustaneet sitä. Baker ja Entwisle (1987) huomauttavat, että varsin harvoissa tutkimuksissa on tarkasteltu sekä yleisiä että yksittäisiin taitoihin liittyviä uskomuksia (poikkeuksena mm. Aunola ym., 2000a). Tutkimuksessamme mukana olleet vanhempien uskomukset koskivat ainoastaan lapsen yleistä koulusuoriutumista, mikä on ainoastaan pieni osa vanhempien lasta koskevaa uskomusjärjestelmää. Etenkin ongelmakäyttäytymistä selitettäessä voisivat esimerkiksi vanhempien lapsen sosiaaliseen kehitykseen liittyvät uskomukset olla olennaisempia tutkimuskohteita. Myös sen selvittäminen, miten uskomukset ilmenevät käytännön vanhemmuudessa toisi tutkimukseen arvokasta lisätietoa.

Koska tuloksemme osoittivat, että ongelmakäyttäytyminen vaikutti moniin lapsen kannalta merkityksellisiin asioihin (kuten vanhempien uskomuksiin sekä lukutaitoon), siihen tulisi puuttua jo ennen kouluikää. Varhaisen intervention voidaan katsoa olevan tehokas apu, koska lapsen käyttäytymismallit ovat tässä kehityksen vaiheessa vielä muokattavissa (Gagnon ym., 1995). Oikein ajoitetun intervention avulla voidaan mahdollisesti ennaltaehkäistä ongelmakäyttäytymisen ja ympäristön negatiivisen palautteen välille syntyvä kumuloituva kehä.

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että erityisesti lapsen tehtävää välttävä käyttäytyminen ja erilaiset oppimisvaikeudet voivat lisätä vanhempien kielteisiä uskomuksia lapsestaan. Pelkän lukemisen ja siihen liittyvien kognitiivisten taitojen harjoittamisen lisäksi lapsi voisikin hyötyä toimivimpien metakognitiivisten taitojen opettelemisesta.

Ottaen huomioon myös vanhempien uskomusten vaikutukset lapsen suoritusstrategioihin ja lukutaitoon tulisi miettiä mahdollisuuksia muuttaa vanhempien uskomuksia lapsen kannalta suotuisammaksi. Vanhempien myönteiset uskomukset lapsensa kyvyistä voivat heijastua kasvatukseen rohkaisuna ja lapsen kyvykkyyttä tukevana palautteena, mikä puolestaan tukee lapsen itsenäisyyttä, hallinnan tuntua ja luottamusta omiin selviytymismahdollisuuksiinsa (Aunola, 2000).

Tässä tutkimuksessa siis havaittiin, etteivät lapsen suoritusstrategiat ja ongelmakäyttäytyminen olleet yhteydessä toisiinsa esikoulusta ensimmäiselle luokalle siirryttäessä. Sen sijaan kumpikin ennusti vanhempien lapsensa koulusuoriutumiseen liittämiä uskomuksia. Lukutaidon todettiin välittävän sekä ongelmakäyttäytymisen että

suoritusstrategioiden vaikutusta vanhempien uskomuksiin. Lisäksi vanhempien uskomukset ennustivat lapsen suoritusstrategioita lukutaidon kautta. Pääasiassa kausaalisuhteiden suunta oli siis lapsesta vanhempiin.

LÄHTEET

Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. & Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87 (1), 49-74.

Aspinwall, L.G. & Taylor, S.E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (6), 989-1003.

Aunola, K. (2000). Miksi lapsi menestyy heikosti koulussa? Perhe ja koulu suoritusstrategioiden kehitysympäristönä. *Psykologia*, 3, 271-279.

Aunola, K., Nurmi, J.-E., Lerkkanen, M.-K. & Rasku-Puttonen, H. (2000a). Developmental dynamics of reading skills, achievement strategies, and parental beliefs. Arvioitavaksi lähetetty käsikirjoitus.

Aunola, K., Nurmi, J.-E., Lerkkanen, M.-K. & Rasku-Puttonen, H. (2000b). The role of achievement-related behaviors and parental beliefs in children's mathematical performance. Arvioitavaksi lähetetty käsikirjoitus.

Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J.-E. (2000c). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (3), 289-306.

Baker, D.P. & Entwisle, D.R. (1987). The influence of mothers on the academic expectations of young children: A longitudinal study of how gender differences arise. *Social Forces*, 65, 670-694.

Bentler (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 99, 229-246.

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.

Bird, J.E. & Berman, L.S. (1985). Differing Perceptions of Mothers, Fathers and Children Concerning Children' Academic Performance. *The Journal of Psychology*, 199 (2), 113-124.

Boland, T. (1993). The importance of being literate: Reading development in primary school and its consequences for the school career in secondary education. *European Journal of Education*, 3, 289-305.

Burhans, K.K. & Dweck, C.S. (1995). Helplessness in early childhood: The role of contingent worth. *Child Development*, 66, 1719-1738.

Butkowski, 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.

Cain, K.M. & Dweck, C.S. (1995). The relation between motivational patterns and achievement cognitions through the elementary school years. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41 (1), 25-52.

Cantor, N. (1990). From thought to behavior. "Having " and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 72, 408-422.

Cantor, N. & Kihlstrom, J.F. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall.

Carr, M., Borkowski, J.G. & Maxwell, S.E. (1991). Motivational components of underachievement. *Developmental Psychology*, 27, 108-118.

Chapman, J.W. (1988). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 80, 357-365.

Chapman, J.W. & Tunmer, W.E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279-291.

Christenson S.L., Rounds, T. & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7 (3), 178-206.

Craske, M.-L. (1988). Learned helplessness, self-worth motivation and attribution re-training for primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 152-164.

Comunian, A.L. (1993). Anxiety, cognitive interference, and school performance of Italian children. *Psychological reports*, 73, 747-754.

Covington, M.V. & Omelic, C.L. (1979). It's best to be able and virtuous too: Children and teacher evaluation response to successful effort, *Journal of Educational Psychology*, 71, 688-700.

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*, 39 (5), 451-462.

Dweck, C.S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 (1), 674-685.

Dweck, C.S. & Legget, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Eccles (Parsons), J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. Teoksessa T. Spence (toim.) , *Achievement and achievement motives* (s. 75-146). San Fransisco: W H. Freeman.

Elias, M.J., Ubriaco, M., & Gray, J. (1985). A cognitive-behavioral analysis of parental facilitation of children's social cognitive problem solving. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 6, 57-72.

Ellis, N. & Large, B. (1988). The early stages of reading: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 2, 47-76.

Fazio, N.M. & Palm, L.J. (1998). Attributional style, depression, and grade point averages of college students. *Psychological Reports*, 83, 159-162.

Frome, P.M., Eccles, J.S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 435-452.

Gagnon, C., Craig, W.M., Tremblay, R.E., Zhou, R.M. & Vitaro, F. (1995). Kindergarten predictors of boys' stable behavior problems at the end of elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23 (6), 751-766.

Galper, A., Wigfield, A. & Seefeld, C. (1997). Head start parents' beliefs about their children's abilities, task values and performancies on different activities. *Child Development*, 68, 897-907.

Gerbing, D.W. & Anderson, J.C. (1993). *Monte Carlo evaluations of goodness-of-fit indexes for structural equation models*. London: Sage.

Gould, M.S., Bird, H. & Jaramillo, B.S. (1993). Correspondence between statistically derived behavior syndromes and child psychiatric diagnosis in a community sample. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 287-313.

Goodman, R., Meltzer, H. & Bailey, V. (1998). The strengths and difficulties questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7, 125-130.

Goodnow, J. (1988). Parents' ideas, actions, and feelings: Models and methods from developmental and social psychology. *Child development*, 59, 286-320.

Graham, S. & Golen, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187-194.

Gur, R.C. & Sackeim, H.A. (1979). Self-deception: A concept in search of a phenomenon. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 147-169.

Hess, R.D., Holloway, S.T., Dickson, W.P. & Price, G.G. (1984). Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in sixth grade. *Child Development*, 55, 1902-1912.

Heyman, G.D., Dweck, C.S. & Cain, K.M. (1992). Young children's vulnerability to self-blame and helplessness: Relationship to beliefs about goodness. *Child Development*, 63, 401-415.

Hill, C.H. & Hill, K.A. (1982). Achievement attributions of learning-disabled boys. *Psychological reports*, 51, 979-982.

Hinshaw, S.P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 11 (1), 127-155.

Hunt, J.McV & Paraskevopoulos, J. (1980). Children's psychological development as their function of the inaccuracy of their mothers' knowledge of their abilities. *The Journal of Genetic Psychology*, 136, 285-298.

Hurrelmann, K. & Engel, U. (1992). Delinquency as a symptom of adolescents' orientation toward status and success. *Journal of Youth and Adolescence*. 21, 119-138.

Joshi, P.T., Capozzoli, J.A. & Coyle, J.T. (1989). The Johns Hopkins Depression Scale: Normative data and validation in child psychiatry patients. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 283-288.

Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.

Jöreskog, K & Sörbom, D. (1999). *LISREL 8.3: Structural equation modelling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Kurtz-Costes, B.E. & Schneider, W. (1994). Self-concept, attributional beliefs and school achievement: A longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 199-216.

Licht, B.G., Kistner, J.A., Ozkaragoz, T., Shapiro, S. & Clausen, L. (1985). Causal attributions of learning disabled children: Individual differences and their implications for persistence. *Journal of Educational Psychology*, 77, 208-216.

Lindeman, M. (1998). *Ala-asteen lukutesti ALLU*. Turun yliopisto, oppimistutkimuksen keskus.

Linnakylä, P. (1993). Suomalaisetko huippulukijoita. Peruskoululaisten lukutaito ja tottumukset. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90- luvun tutkimuksen tuloksia*. (27-56) Kasvatustieteen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Louis, B. & Lewis, M. (1992). Parental Beliefs about Giftedness in Young Children and Their Relation to Actual Ability Level. *Gifted Child Quarterly*, 36 (1), 27-31.

Lyytinen, H. (1994). Lukeminen on taitojen summa. *Tiede 2000*, 6/94, 40-43.

Mantzicopoulos, P. (1990). Coping with school failure: Characteristics of students employing successful and unsuccessful coping strategies. *Psychology in the Schools*, 27 (2), 138-143.

Martin, C.A. & Johnson, J.E. (1992). Children's self-perceptions and mothers' beliefs about development and competencies. Teoksessa I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi & J.J. Goodnow (toim.), *Parental beliefs systems: The psychological consequences for children*. (2. painos, s. 95-113). Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum associates.

McGillicuddy-DeLisi, A.V. (1982). Parental beliefs about developmental processes. *Human Development*, 25, 192-200.

Miller, S.A. (1986). Parents' beliefs about their children's cognitive abilities. *Developmental Psychology*, 22, 276-284.

Miller, S.A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, 59, 259-285.

Miller, S.A. (1995). Parents' attributions for their children's behavior. *Child Development*, 66, 1557-1584.

Miller, S.A. & Davis, T.L. (1992). Beliefs about children: A comparative study of mothers, teachers, peers, and self. *Child Development*, 63, 1251-1265.

Miller, S.A., Manhal, M. & Mee, L.L. (1991). Parental beliefs, parental accuracy and children's cognitive performance: Research for causal relations. *Developmental Psychology*, 27 (2), 267-276.

Mills, R.S.L. & Rubin, K.H. (1990). Parental beliefs about problematic social behaviors in early childhood. *Child Development*, 61, 138-151.

Morrison, F.J., Smith, L. & Dow-Ehrensberger, M. (1995). Education and cognitive development: A natural experiment. *Developmental Psychology*, 31, 789-799.

Mujis, R.D. (1997). Symposium: Self-perception and performance. Predictors of academic achievement and academic self-concept: A longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 263-277.

Murphey, D.A. (1992). Constructing the child: Relations between parents' beliefs and child outcomes. *Developmental Review*, 12, 199-232.

Nicholls, J.G., Cheung, P.C., Lauer, J. & Patashnich, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs and values. *Learning and individual differences*, 1, 63-84.

Nolen-Hoeksema, S., Mumme, D., Wolfson, A. & Guskin, K. (1995). Helplessness in children of depressed and nondepressed. *Developmental Psychology*, 31 (3), 377-387.

Nolen-Hoeksema, S., Seligman, M.E.P. & Girgus, J.S. (1986). Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (2), 435-442.

Nolen-Hoeksema, S., Seligman, M.E.P. & Girgus, J.S. (1992). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms: A 5-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 101 (3), 405-422

Nurmi, J.-E. (1993) Self-handicapping and a failure-trap strategy: A cognitive approach to problem behavior and delinquency. *Psychiatria Fennica*, 24, 75-85.

Nurmi, J.-E., Onatsu, T. & Haavisto, T. (1995). Underachievers' cognitive and behavioral strategies –self-handicapping 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., Anttonen, M. & Kinnunen, H. (1992). Epäonnistumisen psykologiaa: syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kiinnostukset ja ajattelutavat. *Psykologia*, 27, 485-492.

Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K., Ruotsalainen, H. (1994). Cognitive and attributional strategies among unemployed adults: A case of the failure-trap strategy. *European Journal of Personality*, 8, 135-148.

Onatsu-Arviolommi, T., & Nurmi, J.-E. (2000). 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. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 478-491.

Onatsu-Arviolommi, 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 (4), 543-556.

Parsons, J.E., Adler, T.F. & Kaczala, C.M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53, 310-321.

Patterson, G, DeBaryshe, B, & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.

Peet, S.H., Powell, D.R. & O' Donnell, B.K. (1997). Mother-teacher congruence in perceptions of the child's competence and school engagement: Links to academic achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 373-393.

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.M. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14, 139-161.

Robins, L.N. (1979). Follow-up studies Teoksessa H. C. Quay & J. S. Werry (toim.), *Psychopathological disorders of childhood* (2.painos), S. 483-513. New York: Wiley.

Rose, S.L., Rose, S.A. & Feldman, J.F. (1989). Stability of behavior problems in young children. *Developmental Psychopathology*, 1, 5-19.

Salonen, P., Lepola, J., Vauras, M., Rauhanummi, T., Lehtinen, E. & Kinnunen, R. (1994). *Diagnostiset testit 3. Motivaatio, metakognitio ja matematiikka*. Turun yliopisto, oppimistutkimuksen keskus.

Schommer, M., Krouse, A. & Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple doesn't make it so. *Journal of Educational Psychology*, 84, 435-443.

Scott-Jones, D. (1984). Family influences on cognitive development and school achievement. *Review in Research in Education*, 11, 259-304.

Share, D.L., Jorm, A.F., MacLean, R. & Mathews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309-1324.

Sigel, I.E. (1985). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sigel, I.E., McGillicuddy-DeLisi, A.V. & Goodnow, J.J. (1992). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. (2.painos). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Smart, D., Sanson, A. & Prior, M. (1996). Connections between reading disability and behavioral problems: Testing temporal and causal hypotheses. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24 (3), 363-383.

Snowling, M.J. (1998). Reading development and its difficulties. *Educational and Child Psychology*, 15, 44-58.

Song, I.S. & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modelling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.

Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

Steinberg, L., Elmen, J.D. & Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 60 (6), 1424-1436.

Sturge, C. (1982). Reading retardation and antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 23, 21-31.

Thompson, T. (1993). Characteristics of self-worth protection in achievement behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 469-488.

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.

Vazsonyi, A.T. & Flannery, D.J. (1997). Early adolescent delinquent behaviors: Associations with family and school domains. *Journal of Early Adolescence*, 17, 271-293.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.

Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.

Wigfield, A. & Eccles, J.S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.

