

**Äidin vanhemmuustyylin yhteys lapsen äidinkielen ja
matematiikan oppijaminäkuvaan ensimmäisellä luokalla**

Aino Kerola

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2020
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kerola, Aino. 2020. Äidin vanhemmuustyylin yhteys lapsen äidinkielen ja matematiikan oppijaminäkuvaan ensimmäisellä luokalla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 43 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää vanhemmuustyylin, ja koulunkäyntiin merkittävästi vaikuttavan oppijaminäkuvan välisiä yhteyksiä. Tutkimuksessa tarkasteltiin äidin vanhemmuustyylin ja oppilaan matematiikan sekä äidinkielen oppijaminäkuvan välistä yhteyttä ensimmäisellä luokalla. Vanhemmuustyyliä tutkittiin sen lämpimyyden, behavioraalisen kontrollin ja psykologisen kontrollin näkökulmasta. Lisäksi tarkasteltiin, onko yhteys erilainen tytöillä ja pojilla.

Tässä tutkimuksessa käytettiin 507 lapselta ja heidän äideiltään kerättyä aineistoa, joka sisältää haastattelemalla kerätyt lasten oppijaminäkuvaa koskevat itsearvioinnit ensimmäisen luokan syksyllä ja keväällä, sekä äitien vanhemmuustyyliä käsittelevän kyselylomakeaineiston. Aineisto on osa laajempaa Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI) -tutkimushanketta. Vanhemmuustyylin yhteyttä ensimmäisen luokan syksyn oppijaminäkuvaan tutkittiin Spearmanin korrelaatiokertoimella ja sukupuolieroja Fisherin z-muunnos -testillä. Vanhemmuustyylin yhteyttä oppijaminäkuvan kehitykseen tarkasteltiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä ja sukupuolieroja kaksisuuntaisella varianssianalyysillä.

Tulokset osoittivat, että äidin behavioraalinen ja psykologinen kontrolli olivat tytöillä poikiin verrattuna voimakkaammassa yhteydessä äidinkielen oppijaminäkuvaan ensimmäisen luokan alussa. Äidin lämpimyyden oli myönteisesti yhteydessä matematiikan oppijaminäkuvan kehitykseen, kun taas äidinkielen kohdalla vastaavaa yhteyttä ei ollut. Vanhemman lämpimyyden vahvistaa lasten myönteistä käsitystä omista kyvyistä ja osaamisesta.

Asiasanat: vanhemmuustyyli, oppijaminäkuva, sukupuoli, ensimmäinen luokka

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Vanhemmuustyyli	6
1.2 Oppijaminäkuva.....	9
1.3 Tutkimuskysymykset	14
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	15
2.1 Tutkimusaineisto.....	15
2.2 Menetelmät ja muuttujat.....	16
2.3 Aineiston analyysi	18
2.4 Eettiset ratkaisut ja luotettavuus	19
3 TULOKSET	22
3.1 Äidin vanhemmuustyylin yhteys oppijaminäkuvaan ensimmäisen luokan alussa 23	
3.2 Äidin vanhemmuustyylin yhteys oppijaminäkuvan kehitykseen ensimmäisen kouluvuoden aikana.....	24
4 POHDINTA	28
4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	28
4.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet.....	32
LÄHTEET	35

1 JOHDANTO

Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että vanhemmuudella on suuri merkitys lapsen kehityksessä (esim. Aunola 2001, Bowlby 1979). Kiinnostus vanhemmuutta ja sen merkityksellisyyttä kohtaan alkoi kasvamaan 1970-luvulla, ja siitä lähtien varhaisten vuorovaikutussuhteiden tärkeyttä ja vanhemmuutta on tutkittu erityisesti kehityspsykologian tieteenalalla. Vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde on usein lapsen ensimmäinen ihmissuhde, ja se voi Bowlbyn (1979) kiintymyssuhdeteorian mukaan toimia mallina myöhemmille ihmissuhteille. Kyseisen teorian mukaan lapselle jää energiaa ja resursseja oppia erilaisia asioita, kun hänen perusturvallisuudentunteensa on taattu (Nurmi ym. 2015). Aiheen ajankohtaisuudesta kertoo myös se, että 2020 Yhteisvastuu -keräyksen kohteena on vanhemmuuden tukeminen (Yhteisvastuu 2020). Tavoiteltavaa olisi, että jokainen lapsi saisi ponnistaa koulupolulle turvalliselta alustalta, ja suunnata käytössä olevia resurssejaan koulunkäynnin kannalta merkityksellisiin asioihin.

Yksi lähestymistapa vanhemmuuden ja sen laadun tarkasteluun on vanhemmuustyylin käsite. Vanhemmuustyyllillä tarkoitetaan vanhemman tapaa olla vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, ja sitä tarkastellaan kirjallisuudessa vanhemmuudessa esiintyvän lämpimyden, behavioraalisen kontrollin ja psykologisen kontrollin avulla (Barber 1996; Baumrind 1971; Maccoby & Martin 1983). Tutkimusten mukaan vanhemmuustyyli vaikuttaa lapsen koulunkäyntiin koulutaipa-leen alusta (Aunola 2001; Baumrind 1971; Ginsburg & Bronstein 1993) aina korkeakouluopintoihin saakka (Fulton & Turner 2008; Strage & Swanson Brandt 1999). Vanhemmuustyylin osa-alueista vanhemman *lämpimyden* ajatellaan yleisesti vaikuttavan myönteisesti lapsen kehitykseen, kuten esimerkiksi lapselle suhteellisen pysyviksi kehittyviin suoritusstrategioihin (Aunola 2001; Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2000). *Behavioraalinen kontrolli* puolestaan tarkoittaa lapsen käytöksen rajaamista ja kontrollointia. *Psykologinen kontrolli* taas tarkoittaa lapsen kontrolloimista pyrkien muokkaamaan lapsen todellisuutta haluttuun suuntaan

esimerkiksi lasta syylistämällä ja mitätöimällä lapsen omia ajatuksia (Soenens & Vansteenkiste 2010). Nykytiedon mukaan vanhemman käyttämän kontrollin laatu on lapsen kehityksen kannalta sen määrää merkityksellisempää (Pomerantz, Moorman & Litwack 2007).

Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää, millaisia yhteyksiä äidin vanhemmuustyylin piirteillä on lapsen oppijaminäkuvaan, eli lapsen käsitykseen itsestä oppijana, koulutaipaleen alussa eli ensimmäisellä luokalla. Tutkimuksessa keskitytään ainoastaan äidin vanhemmuustyyliin, koska sen on todettu olevan yhteydessä lapsen koulunkäyntiin isän vanhemmuustyyliä enemmän (Kervinen & Aunola 2013; McGrath & Repetti 2000). Tämä eroavaisuus voi johtua esimerkiksi modernin äitiyden ihanteesta, minkä mukaan äidit kantavat suurempaa vastuuta perheen arjesta, kuten esimerkiksi lasten koulunkäynnin tukemisesta (Berg 2008).

Tutkittavina olevat koulutulokkaat elävät kriittistä aikaa. Koulun aloitus on suuri elämänmuutos, ja silloin lapsen sekä ulkoinen että sisäinen maailma ovat suuressa muutoksessa (Entwisle & Alexander 1989). Tutkimuksen tavoitteena on löytää äidin vanhemmuustyylin ja oppijaminäkuvan välisiä yhteyksiä ja näin antaa tietoa siitä, miten äidin vuorovaikutustyyli on yhteydessä lapsen oppijaminäkuvaan ensimmäisen luokan alussa, ja sen kehitykseen ensimmäisen luokan aikana. Koulutaipaleen alkuun sijoittuvia, lasten oppijaminäkuvaan käsitteleviä tutkimuksia on tehty toistaiseksi verrattain vähän, minkä vuoksi kyseinen tutkimus pyrkii täydentämään tätä aukkoa.

Tutkimuksessa tarkastellaan sekä lapsen matematiikan että äidinkielen oppijaminäkuvia, jotka ovat huomion kohteena useissa oppijaminäkuvaan käsittelevissä tutkimuksissa (esim. Pesu 2017). Äidinkieli ja matematiikka ovat keskeisiä kouluaineita, joten siksi niihin liittyvien käsitysten tarkastelu on tärkeää. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään myös, miten kirjallisuudessa esille nousseet sukupuolierot näkyvät vanhemmuustyylin ja oppijaminäkuvan välisissä yhteyksissä.

1.1 Vanhemmuustyyli

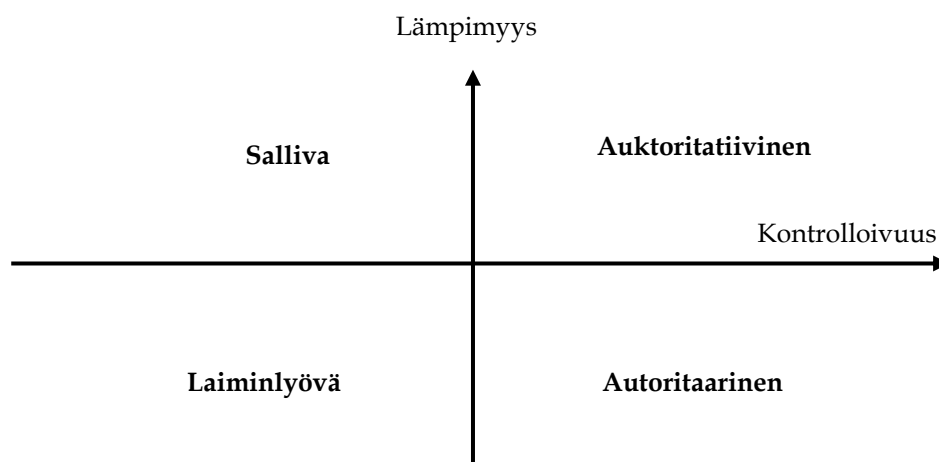
Vanhemmuustyyli (engl. parenting style, kasvatustyyli) tarkoittaa vanhemmalle ominaista tapaa toimia vuorovaikutuksessa lapsen kanssa (Baumrind 1971; Maccoby & Martin 1983). Vanhemmuustyylin käsite sisältää vanhemman tavan huomioida lapsen tarpeet, osoittaa tunteita ja vanhemman käsityksen kasvatuksen tavoitteista (Baumrind 1971). Vanhemmuustyylin ajatellaan olevan suhteellisen pysyvä yksilön ominaisuus (Aunola 2005; Aunola & Nurmi 2004). Darling ja Steinberg (1993) kuvaavat vanhemmuustyyliä kontekstina kaikelle vanhemman ja lapsen väliselle vuorovaikutukselle. Vanhemmuustyyllillä on suuri merkitys lapsen elämässä, sillä vanhempi vaikuttaa lapsen kehitykseen merkittävästi esimerkiksi vuorovaikutuksessa viestitetyllä luottamuksella (Aunola, Nurmi, Lerkkanen & Rasku-Puttonen 2003) ja tyytyväisyydellä lasta ja tämän toimintaa kohtaan (McGrath & Repetti 2000).

Vanhemmuustyyliä kuvataan kirjallisuudessa vakiintuneella nelikenttämallilla, jossa vanhemmuustyyliä jaetaan eri tyypeihin kontrolloivuuden ja lämpimyuden perusteella (Baumrind 1971; Maccoby & Martin 1983). Vanhemman kontrolloivuus kuvaa vanhemman vaativuutta ja tapaa asettaa lapselle rajoja, ja se voi olla luonteeltaan joko behavioraalista tai psykologista (Barber 1996). Behavioraalinen kontrolli tarkoittaa lapsen käyttäytymisen hallitsemista, ja siinä voi painottua ohjaukseen joko lapsen itsenäisyyden eli autonomian tukeminen tai aktiivinen kontrollointi (Kiiskilä ym. 2015). Autonomian oikea-aikainen tukeminen voi johtaa vahvempaan kouluun sitoutumiseen (Kiiskilä ym. 2015) kun taas aktiivinen kontrollointi voi tehdä lapsesta passiivisemmän ohjaten esimerkiksi tehtävää välttävään käyttäytymiseen (Kervinen & Aunola 2013), vähäiseen tehtäväsuuntautuneisuuteen (Viljaranta ym. 2018) ja ulkoisen motivaation syntyyn (Ginsburg & Bronstein 1993). Psykologinen kontrolli taas tarkoittaa lapsen ajatusten, tunteiden ja kokemusten kontrolloimista painostamalla tai mitätöimällä niitä (Baumrind 1971). Psykologista kontrollia käyttävä vanhempi manipuloi ja syyllistää lasta (Soenens & Vansteenkiste 2010) ja osoittaa ehdollista

lapsen hyväksyntää (Aunola, Heinonen, & Leppänen 2019). Psykologisen kontrollin on nähty olevan yhteydessä lapsen psyykkiseen pahoinvointiin kuten masennukseen (Barber 1996; Mandara & Pikes 2008).

Lämpimyys tarkoittaa vanhemman kykyä ja halua huomioida lapsen tunteet ja tarpeet, sekä osoittaa lapselle ehdotonta hyväksyntää ja sitoutumista vanhemmuuteen (Baumrind 1971). Vanhemman lämpimyuden ajatellaan yleisesti johtavan myönteisiin seurauksiin kuten lapsen kokemaan itsevarmuuteen (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch 1991), tehokkaiisiin työskentelytapoihin (Kervinen & Aunola 2013) ja kouluun sitoutumiseen (Kiiskilä ym. 2015). Vanhemman lämpimyydellä on Aunolan ja Nurmen (2004) mukaan myönteisiä vaikutuksia vain, jos siihen yhdistyy ehdoitta ja automaattisesti tapahtuva lapsen hyväksyntä ilman vaatimuksia.

Vanhemmuuden nelikenttämallin (kuvio 1) mukaan paljon kontrollia ja paljon lämpimyyttä vanhemmuustyyliin käyttävä vanhempi on *auktoritatiivinen* (authoritative). Kontrollioiva, mutta vuorovaikutuksessaan etäinen vanhempi sen sijaan on *autoritaarinen* (authoritarian). Ei niin kontrolloivan, mutta lämpimän vanhemman vanhemmuustyyli on *salliva* (permissive) ja ei niin kontrolloivan, eikä myöskään lämpimän vanhemman vanhemmuustyyli on *laiminlyövä* (neglectful) (Baumrind 1971; Maccoby & Martin 1983). Aunolan (2005) mukaan Baumrind (1989) näkee auktoritatiivinen vanhemmuustyylin olevan lapsen kehityksen kannalta kaikkein optimaalisin, sillä siinä lapsi saa sekä rajoja että rakkautta oikeassa suhteessa.



KUVIO 1. Vanhemmuustyylien nelikenttä (mukaillen Baumrind 1971; Maccoby & Martin 1983).

Vanhemmuustyylin on tutkittu vaikuttavan lapsen koulunkäynnissä tarvittaviin taitoihin. Auktoritatiivinen vanhemmuustyyli on yhteydessä lapsen itsenäiseen ja tarkoituksenmukaiseen työskentelyyn (Baumrind 1971), optimaalisten suoritusstrategioiden muodostumiseen, tehtäväsuuntautuneisuuteen, muita korkeampiin onnistumisennakointeihin (Aunola 2001) ja korkeampaan itsetuntoon (Milevsky, Schlechter, Netter & Keehn 2007). Jos vanhemman käyttämä kontrolli on autonomiaa tukevaa, sen on tutkittu olevan yhteydessä lapsen vahvempaan kouluun sitoutumiseen (Kiiskilä ym. 2015). Autoritaarisen vanhemmuustyylin on taas tutkittu olevan yhteydessä ulkoisen motivaation kehittymiseen (Ginsburg & Bronstein 1993), epämielekkäiden suoritusstrategioiden muodostumiseen (Aunola 2001) sekä nuoren heikkoon itsetuntoon (Lamborn ym. 1991). Sallivaa ja laiminlyövää vanhemmuustyyliä on toistaiseksi tutkittu selvästi muita vanhemmuustyyliä vähemmän. Sallivan vanhemmuustyylin on kuitenkin tutkittu olevan yhteydessä esimerkiksi lapsen hyvään itsetuntoon, minkä voi nähdä johtuvan vanhemman taipumuksesta suhtautua lapsen tekoihin ja toiveisiin hyväksyvästi (Baumrind 1966). Laiminlyövää vanhemmuutta puolestaan leimaa vanhemman välinpitämättömyys, ja sen on todettu olevan yhteydessä lapsen kehitykseen negatiivisesti vaikuttaviin asioihin ja erilaisiin ongelmiin lapsen kehityksessä. Näitä asioita ovat Aunolan (2001) mukaan esimerkiksi lapsen kyvyttömyys sitoutua, tai luottaa muihin ihmisiin. Tämä näkyy Aunolan mukaan koulussa lapsen koulunkäynnin kannalta epäedullisten suoritusstrategioiden muodostumisena, korkeina epäonnistumisten odotuksina ja passiivisuutena.

Vanhemmuustyylin on tutkittu vaikuttavan lapsiin eri tavoin, ja eroja on löydetty esimerkiksi tyttöjen ja poikien välillä (esim. Baumrind 1971). Kodin kurin on tutkittu saavan pojat käyttäytymään kodin ulkopuolella kodin sääntöjen mukaisesti, toisin kuin tyttöjen (Baumrind & Black 1967). Baumrindin (1971) mukaan autoritaaristen, eli kontrolloivien ja etäisten vanhempien lapsista tytöt ovat hyvin epäitsenäisiä, kun taas poikien kohdalla samanlaista yhteyttä ei ollut. Saman tutkimuksen mukaan auktoritatiivisten, eli kontrolloivien ja lämpimien

vanhempien tytöt omaksuvat itsenäisen ja tarkoituksenmukaisen työskentelytavan riippumatta siitä, korostivatko vanhemmat kasvatuksessaan yhteisön normien merkitystä vai lapsen yksilöllisyyttä, kun taas pojat omaksuvat saman työskentelytavan ainoastaan silloin, kun vanhemmat tukivat heidän yksilöllisyytään.

Tässä tutkimuksessa vanhemmuustyyliä tarkastellaan muuttujakeskeisestä eli dimensionaalista näkökulmasta, mikä on yleistynyt viime aikoina. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa tarkastellaan eri vanhemmuustyylin ulottuvuuksien (vanhemman lämpimyyden, behavioraalisen kontrollin ja psykologisen kontrollin) merkityksellisyyttä oppijaminäkuvan kehittymisen kannalta, eli missä määrin nämä vanhemmuustyyliä ovat yhteydessä oppijaminäkuvan kehitykseen (Aunola 2005; Aunola & Nurmi 2005). Dimensionaalissa näkökulmassa korostuu vanhemmuustyylin ulottuvuuksien yhteys lapseen ilman tarvetta kategorisoida vanhemman vanhemmuustyyliä jonkin nelikentällä esitetyn vanhemmuustyylin alle, vaan pikemminkin tarkastella ulottuvuuksien merkitystä. Tutkimuksessa tarkastellaan näiden vanhemmuustyylien ulottuvuuksien yhteyttä oppijaminäkuvan kehitykseen yksi ulottuvuus kerrallaan.

1.2 Oppijaminäkuva

Oppijaminäkuva on osa minäkuva, joka tarkoittaa yksilön henkilökohtaista näkemystä itsestä (esim. Higgins 1987). Minäkuva voidaan nähdä hierarkkisenä käsitteenä, jossa minäkuva rakentuu akateemisesta ja ei-akateemisesta minäkuvasta (Marsh & Shavelson 1985; Shavelson, Hubner & Stanton 1976). Kyseisen ajatuksen mukaan akateeminen minäkuva, toiselta nimeltään oppijaminäkuva, sisältää eri tieteenalojen minäkuvat, kun taas ei-akateeminen minäkuva käsittää sosiaalisen, emotionaalisen ja fyysisen minäkuvan. Minäkuva on kuvattu myös kolmiosaisena tämänhetkisen minän, ihanneminän ja normatiivisen minän muodostamana kokonaisuutena (Higgins 1987). Tällöin minäkuva rakentuu yksilön näkemystä itsestä tällä hetkellä, toiveista koskien tulevaisuuden minän ominaisuuksista sekä ympäristöstä havaituista normeista siitä, mitä ominaisuuksia

hänellä tulisi olla. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan matematiikan ja äidinkielen oppijaminäkuvia eli lapsen käsitystä itsestään oppijana matematiikan ja äidinkielen oppiaineissa.

Minäkuvan voidaan ajatella rakentuvan suhteellisen pysyvästä yleisestä minäkuvasta ja muutokselle alttiista tilannekohtaisesta minäkuvasta (Shavelson, Hubner & Stanton 1976), mikä on syytä huomioida tarkastellessa minäkuvan sisällä olevaa oppijaminäkuva. Oppijaminäkuva on usein koulun alkuvaiheessa ylioptimistinen (Viljaranta 2015) ja altis muutokselle (Aunola, Leskinen, Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2002). Ensimmäisten kouluvuosien aikana on kuitenkin tyypillistä, että oppijaminäkuva muuttuu kielteisemmäksi (Pesu, Aunola, Viljaranta, Hirvonen & Kiuru 2018; Viljaranta ym. 2017; Wigfield & Eccles 2000). Wigfield ja Eccles (2000) esittävät, että syinä tähän voi olla lapsen kehittyminen sekä palautteen vastaanottamisessa että itsensä vertailussa suhteessa ikätovereihin. Lapsi saa ympäristöstä palautetta yksilöllisestä tavastaan oppia, ja nämä tavat kategorisoidaan usein hyviin ja huonoihin, millä voi olla suuri vaikutus lapsen minäkuvan kehitykseen (Keltikangas-Järvinen 2014). Nurmen ja Aunolan (2005) mukaan lapset muodostavat hyvin eriäviäkin mielipiteitä matematiikasta, kirjoittamisesta ja lukemisesta jo ensimmäisten kouluvuosien aikana. Tämän vuoksi yhden oppiaineen minäkuva ei tule yleistää koskemaan lapsen käsitystä itsestään oppijana muissa oppiaineissa.

Oppijaminäkuvan nähdään olevan tiiviissä yhteydessä motivaatioon, joka voi olla joko sisäistä tai ulkoista. Itseohjautuvuusteorian (self-determination theory) mukaan yksilöllä on synnynnäinen sisäinen motivaatio kehittää itseään (Deci & Ryan 1985). Lapset motivoituvat eri koulutehtäviin eri tavoin jo ensimmäisellä luokalla (Nurmi & Aunola 2005), minkä vuoksi eri akateemisiin osa-alueisiin liittyvät oppijaminäkuvat kehittyvät toisistaan erillään (Marsh 1986; Marsh & Shavelson 1985). Tätä voi selittää Ecclesin (1983) odotusarvoteoriolla (expectancy-value theory), jonka mukaan yksilö tekee valintoja odotustensa ja arvostustensa pohjalta aina uudestaan tilanteen vaihtuessa. Ecclesin (1983) mukaan odotukset muodostuvat yksilön arvioimien onnistumismahdollisuuksien pohjalta, ja arvostukseen vaikuttaa tehtävää kohtaan koettu kiinnostus-, hyöty-, ja

tärkeysarvo sekä arvioidut kustannukset. Kiinnostusarvolla tarkoitetaan yksilön kiinnostusta asiaa kohtaan, hyötyarvolla yksilön arvioimaa asian hyödyllisyyttä tulevaisuuden kannalta ja tärkeysarvolla taas kyseiselle asialle arvioitua tärkeysastetta. Kustannukset puolestaan tarkoittavat sitoutumisesta koituvia haittoja.

Oppijaminäkuvan kehitykseen vaikuttaa lapsen akateeminen suoriutuminen eli lapsen menestyminen koulussa (Marsh ym. 2018; Pesu, Viljaranta & Aunola 2016). Taitojen kehittymisen mallin (skill development model) mukaan se on tärkein oppijaminäkuvan kehitystä ennustava tekijä (Calsyn & Kenny 1977). Akateemiset taidot vaikuttavat lapsen oppijaminäkuvan kehitykseen myös lapsen tekemän vertailun kautta (Marsh & Shavelson 1985), minkä seurauksena oppilaalle voi myös kehittyä vääristynyt kuva omasta osaamisestaan (ks. Big-Fish-Little-Pond Effect, Davis 1966). Tutkimusten mukaan koulun akateeminen menestyminen on yhteydessä oppilaiden minäkuviin siten, että huonosti menestyvän koulun oppilailla on parempi oppijaminäkuva, kun taas paremmin menestyvien koulun oppilailla oppijaminäkuva on heikompi (Marsh & Parker 1984; Seaton, Marsh & Craven 2010). Nurmen ja Aunolan (2005) tutkimuksen mukaan matematiikan oppijaminäkuvan lasku oli yhteydessä matemaattisten taitojen laskuun, joten oppijaminäkuvan ja akateemisen suoriutumisen välisen yhteyden voidaan nähdä olevan kaksisuuntainen.

Oppijaminäkuvan kehitykseen vaikuttavat myös kasvuympäristö ja lapselle tärkeät ihmiset kuten opettaja ja muut tärkeät aikuiset (Shavelson ym. 1976) sekä heidän antamansa palaute (Lazarides, Harackiewicz, Canning, Pesu & Viljaranta 2015). Oppijaminäkuvan rakentumiseen on tutkittu vaikuttavan sekä sosiaalinen (Dermitzaki & Efklides 2000), että fyysinen ympäristö (Bohlmann & Weinstein 2013). Calsyn ja Kennyn (1977) tutkimuksessa ei kuitenkaan löydetty yhteyttä lapsen ympäristöstä havaitsemien arviointien ja oppijaminäkuvan kehityksen välillä, mitä selitettiin lapsen puutteellisilla taidoilla havaita ympäristöstä tulevia viestejä. Opettajien uskomukset vaikuttavat oppilaan oppijaminäkuvan kehitykseen (Marsh & Parker 1984) erityisesti alkuopetuksessa (Rosenthal & Jacobson 1968). Opettajan myönteisistä uskomuksista hyötyvät tehokkaimmin tai

totasoltaan hyvät oppilaat (Bohlmann & Weinstein 2013; Pesu 2017; Pesu, Viljaranta & Aunola 2016) ja ne, joilla oppijaminäkuva on jo valmiiksi myönteinen (Pesu 2017).

Vanhempien uskomukset määrittävät vanhemman käyttäytymistä (Simpkins, Eccles & Fredricks 2012), joka taas on yhteydessä lapsen oppijaminäkuvan kehitykseen (Pesu ym. 2018). Vanhemman uskomukset voivat näin vaikuttaa lapsen koulunkäyntiin, ja vaikutus voi olla jopa lapsen saamia arvosanoja suurempi (Frome & Eccles 1998). Pesun ym. (2018) mukaan vanhempien, erityisesti äidin, uskomusten vaikutus lapsen oppijaminäkuvaan alakoulun ja yläkoulun taitekohdassa riippuu lapsen akateemisesta suoritustasosta. Kyseisen tutkimuksen mukaan hyvät akateemiset taidot omaava lapsi hyötyy erityisesti äidin myönteisistä uskomuksista siten, että hänen oppijaminäkuvansa muuttuu uskomusten avulla entistä paremmaksi. Pesun ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa vanhempien uskomukset eivät kuitenkaan vaikuttaneet äidinkielen ja matematiikan oppijaminäkuvaan vielä alakoulun ensimmäisellä luokalla. Fromen ja Ecclesin (1998) mukaan vanhemman näkemyksellä on merkitystä myös lapsen saamien arvosanojen vaikutukseen lapsen minäkuvaan niin, että vanhempi voi kielteisillä uskomuksillaan saada lapsen näkemään omat arvosanansa todellisuutta huonompina.

Oppijaminäkuva tutkittaessa on löydetty eroja oppijaminäkuvaan vaikuttavissa seikoissa sukupuolten välillä. Tyttöjen ja poikien tehtäväkohtaiset motivaatiot eroavat toisistaan siten, että tyttöjen motivaation on poikia korkeampaa lukemisessa ja kirjoittamisessa (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Marinak & Gambrell 2010; Merisuo-Storm 2006; Nurmi & Aunola 2005), kun taas poikien motivaatio on tyttöjen motivaatiota korkeampaa matematiikassa (Nurmi & Aunola 2005). Tytöt ja pojat suhtautuvat omaan akateemiseen suoriutumiseensa eri tavoin niin, että tytöt suhtautuvat menestykseen poikia kriittisemmin arvioimalla oppijaminäkuvansa heikommaksi suhteessa saamiinsa arvosanoihin kuin pojat (Frome & Eccles 1998), ja antavat arvosanojen keskiarvon vaikuttaa sekä oppijaminäkuvaan että havaittuihin muiden tekemiin arvioihin poikia enemmän (Calsyn & Kenny 1977). Sukupuolten välillä on löydetty eroja myös

lasten uskomuksissa. Pojat uskovat itseensä ja omiin kykyihinsä enemmän matematiikassa, kun taas tytöt äidinkielessä (Eccles ym. 1993).

Myös lapselle tärkeiden ihmisten on nähty toimivan eri tavoin riippuen lapsen sukupuolesta. Useissa tutkimuksissa on todettu lapsen sukupuolen vaikuttavan vanhemman uskomuksiin erityisesti äidinkielessä (esim. Gniewosz, Eccles & Noack 2015) ja matematiikassa (esim. Tiedemann 2000): vanhemmat näkevät tyttöjen taidot äidinkielessä, ja poikien taidot matematiikassa todellisuutta korkeammiksi. Vanhempien on tutkittu olevan yleisesti tyytyväisempiä tyttöjen kuin poikien arvosanoihin, vaikka arvosanat eivät todellisuudessa eroaisi toisistaan (McGrath & Repetti 2000). Vanhempien stereotyyppiset käsitykset lapsen taidoista voivat vääristää lapsen kuvaa todellisista taidoista, ja antavat näin virheellistä informaatiota (Tiedemann 2000). Nämä stereotyyppisiin perustuvat käsitykset vaikuttavat siten lapsen oppijaminäkuvaa, ja voivat olla lapsen kehitykselle haitallisia. Tutkimuksissa on myös löydetty yhteys opettajan uskomusten ja oppilaan sukupuolen välillä matematiikassa niin, että opettaja arvioi poikien taidot tyttöjen taitoja paremmiksi (Gunderson, Ramirez, Levine & Beilock 2012; Li 1999; Tiedemann 2000), vaikkei oppilaiden todellisten taitojen välillä olisi eroa (Fennema & Sherman 1977).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan koulutulokkaan oppijaminäkuvaa matematiikassa ja äidinkielessä. Oppiainekohtaisten oppijaminäkuvien tarkastelu toisistaan erillään on perusteltua sen vuoksi, että lapsille kehittyy oppiainekohtainen oppijaminäkuva jo hyvin varhaisessa vaiheessa (esim. Wigfield & Eccles 2000). Lisäksi useissa tutkimuksissa on löydetty sukupuolten välisiä eroja juuri näiden kahden oppiaineen oppijaminäkuvien välillä esimerkiksi opettajan (Gunderson, Ramirez, Levine & Beilock 2012; Li 1999; Tiedemann 2000) ja vanhempien uskomuksissa (Gniewosz, Eccles & Noack 2015; Tiedemann 2000): sekä opettajat että vanhemmat arvioivat poikien olevan parempia matematiikassa, ja tyttöjen taas äidinkielessä. Poikien on nähty omaavan paremman oppijaminäkuvan matematiikassa (Wigfield ym. 1997), kun taas tytöt ajattelevat itsestään oppijoina myönteisemmin lukemisessa (Marsh 1993; Wigfield ym. 1997).

1.3 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää vanhemmuustyylin, ja lapsen koulunkäyntiin merkittävästi vaikuttavan oppijaminäkuvan välisiä yhteyksiä koulupolun alkuvaiheessa. Tutkimuksessa tarkastellaan äidin vanhemmuustyylin yhteyttä koulutulokkaan oppijaminäkuvaan matematiikassa ja äidinkielessä ensimmäisen luokan alussa. Lisäksi tutkitaan, miten vanhemmuustyyli on yhteydessä matematiikan ja äidinkielen oppijaminäkuvan kehitykseen ensimmäisen kouluvuoden aikana. Lisäksi selvitetään mahdollisia sukupuolieroja sekä oppijaminäkuvassa ensimmäisen luokan alussa, sekä sen kehityksessä ensimmäisen luokan aikana.

Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten äidin vanhemmuustyyli (lämpimyys, behavioraalinen kontrolli ja psykologinen kontrolli) ovat yhteydessä lapsen oppijaminäkuvaan matematiikassa ja äidinkielessä ensimmäisen luokan alussa? Onko yhteys erilaista tytöillä kuin pojilla?
2. Miten äidin vanhemmuustyyli ovat yhteydessä matematiikan ja äidinkielen oppijaminäkuvan kehitykseen ensimmäisen luokan aikana? Onko yhteys erilaista tytöillä kuin pojilla?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen aineisto on osa laajempaa Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI) seurantatutkimusta (Lerikkanen & Pakarinen 2019). Kyseisen tutkimuksen puitteissa on kerätty tietoa keskisuomalaisten esi- ja alkuopettajien työhyvinvoinnista, oppilaiden koulutaitojen ja -motivaation kehityksestä ja kasvuympäristöstä sekä luokan vuorovaikutuksesta. Tässä tutkimuksessa käytetään kyseisen pitkittäistutkimuksen toisessa vaiheessa kerättyä aineistoa.

Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty lukuvuonna 2017–2018 kahdeksan kunnan alueelta Keski-Suomesta. Laajempaan tutkimukseen osallistui tällöin 865 lasta ja 576 vanhempaa (507 äitiä ja 69 isää). Otanta oli ei-satunnainen, sillä tutkimukseen osallistuminen perustui luokanopettajan vapaaehtoisuuteen (Metsämuuronen 2011). Tämän tutkimuksen aineisto koostuu niiden 507 lapsen oppijaminäkuvaa koskevista vastauksista, joiden äidit olivat vastanneet vanhemmuustyyliä koskevaan kyselylomakkeeseen. Tämä otoksen rajausta oli välttämätöntä tutkimuksen tavoitteen kannalta, sillä kiinnostuksen kohteena oli juuri äidin vanhemmuustyylin ja oppijaminäkuvan välinen yhteys. Kyseinen rajausta vaikutti heikentävästi aineiston yleistettävyyteen, sillä oppilaiden valinta tämän tutkimuksen otokseen riippui ainoastaan oppilaan äidin vastaamisesta vanhemmuutta käsittelevään kyselylomakkeeseen.

Oppijaminäkuvaa koskeva määrällinen aineisto sisältää oppilaiden arviot omasta oppijaminäkuvastaan äidinkielellä ja matematiikassa sekä ensimmäisen luokan syksyllä että keväällä. Arviot on kerätty haastattelemalla lapsia heidän yksilötestauksiensa yhteydessä. Äitien osalta aineisto sisältää vastaukset 19 vanhemmuustyyliä koskevaan väittämään, joihin äidit ovat saaneet vastata kyselylomakkeelle. Tässä tutkimuksessa on käytetty lisäksi myös tietoa lasten sukupuolesta. Lapsista noin puolet oli tyttöjä ja noin puolet poikia (246 tyttöä, 261 poikaa), mikä edustaa hyvin suomalaisten lasten väestörakennetta (Tilastokeskus 2020).

2.2 Menetelmät ja muuttujat

Tässä tutkimuksessa *äidin vanhemmuustyyliä* selvitettiin 19 väittämästä koostuvalla mittarilla, jonka väittämät kuuluivat suomennettuun versioon Robertsinkin, Blockin ja Blockin vuonna 1984 kehittämästä vanhemmuustyylikyselystä (Child Rearing Practices Report, CRPR). Äidit vastasivat väittämiin viisiportaisella asteikolla (1 = "ei sovi minuun juurikaan", 5 = "sopii minuun erittäin hyvin"). Vanhemmuustyyleistä muodostettiin kolme keskiarvosummamuuttujaa Aunolan ja Nurmen (2004) esittämän faktorianalyysin pohjalta. Summamuuttujina käytettiin vanhemman lämpimyyttä, psykologista kontrollia ja behavioraalista kontrollia. Äidin vanhemmuustyyllissä ilmenevää lämpimyyttä tarkasteltiin esimerkiksi väittämillä "Kunnioitan lapseni mielipidettä", "Lasken usein leikkiä lapseni kanssa" ja "Minulla ja lapsellani on hyvä suhde". Behavioraalista kontrollia selvitettiin esimerkiksi väittämillä "Kun lapseni tekee jotakin, mikä ei ole sallittua, minä tavallisesti rankaisen häntä", "Kun olen suuttunut lapselleni, näytän sen myös" ja "On tärkeää, että lapset tottelevat vanhempiaan". Psykologista kontrollia selvitettiin esimerkiksi väittämillä "Uskon, että lapseni on hyvä tietää, mitä kaikkea olen hänen vuokseen tehnyt", "Lapseni tulee tietää, miten paljon uhraudun hänen vuokseen" ja "Lapseni on opittava arvostamaan sitä, kuinka hyvin hänen asiansa ovat". Keskiarvosummamuuttujien reliabiliteetti eli sisäinen luotettavuus tarkastettiin laskemalla Cronbachin alfa. Vanhemmuustyylien summamuuttujien reliabiliteetit olivat kaikki alle 0.60, jota voidaan pitää hyvän summamuuttujan reliabiliteetin alarajana (Nunnally & Bernstein 1994). Lämpimyyden reliabiliteetti oli 0.52, behavioraalisen kontrollin 0.51 ja psykologisen kontrollin 0.52.

Vanhemmuustyylin ja oppijaminäkuvan kehityksen välisen yhteyden tutkimiseksi lapset jaettiin kolmeen ryhmään sen perusteella, kuinka paljon heidän äitinsä vanhemmuustyyllissä korostui lämpimyyttä, behavioraalinen kontrolli ja psykologinen kontrolli. Lapset jaettiin ryhmiin sen mukaan, esiintyikö kyseinen vanhemmuustyylin ulottuvuus äidin vanhemmuustyyllissä muihin tutkittaviin verrattuna vähän (matala), keskimääräisesti (keskiverto) vai paljon (korkea). Ma-

talän vanhemmuustyylin esiintyvyyden ryhmään määriteltiin lapset, joiden äidin ko. vanhemmuustyylin ulottuvuudesta saatu pistemäärä oli vähintään yhden keskihajonnan verran matalampi kuin ko. vanhemmuustyylin koko aineiston keskiarvo. Keskiaverron esiintyvyyden ryhmään määriteltiin lapset, joiden äidin ko. vanhemmuustyylin ulottuvuudesta saatu pistemäärä vastasi koko otoksen keskiarvoa. Korkean esiintyvyyden ryhmään määriteltiin taas ne lapset, joiden äidin ko. vanhemmuustyylin ulottuvuudesta saatu pistemäärä oli vähintään yhden keskihajonnan verran korkeampi kuin ko. vanhemmuustyylin keskiarvo koko aineistossa.

Oppilaiden *oppijaminäkuvaa* äidinkielessä ja matematiikassa arvioitiin kummankin oppiaineen, matematiikan ja äidinkielen, osalta kolmella kysymyksellä, joihin oppilas vastasi haastattelussa viisiportaisella vastausasteikolla (1 = "huono/en kovin hyvä, 5 = "erittäin hyvä"). Kysymykset pohjautuivat suomennettuun Nicholls'in (1978) Self-concept of ability scale -kyselyyn. Oppijaminäkuvaa kartoitettiin kysymyksillä "Kuinka hyvä olet lukemiseen ja kirjoittamiseen/numeroihin ja laskemiseen liittyvissä tehtävissä?", "Kuinka hyvä olet lukemiseen ja kirjoittamiseen/matematiikkaan ja laskemiseen liittyvissä tehtävissä verrattuna luokkasi muihin lapsiin?" ja "Kuinka vaikeita lukeminen ja kirjoittaminen/matematiikka ja laskutehtävät sinusta ovat?". Vaikeutta koskevat kysymykset käännettiin ennen summamuuttujien muodostamista, jotta ne antavat samanlaista informaatiota oppijaminäkuvasta kuin muut väittämät (Nummenmaa 2009). Tämän jälkeen sekä äidinkielen että matematiikan oppijaminäkuvasta muodostettiin keskiarvosummamuuttujat erikseen kahdessa mittapisteessä, ensimmäisen luokan syksyllä ja keväällä. Oppijaminäkuvista muodostettujen keskiarvosummamuuttujien reliabiliteetit (Cronbachin alfa) olivat matalat niin matematiikassa (syksy: 0.40, kevät: 0.44) kuin äidinkielessäkin (syksy: 0.41, kevät: 0.38). Matalaa reliabiliteettia voivat selittää mittarin sisäisen varianssin puute ja mittariin sisältyvien muuttujien määrällinen vähyys (Metsämuuronen 2011). Lisäksi tutkimuksessa hyödynnettiin tietoa lapsen *sukupuolesta*. Tästä käytettiin di-

kotomista eli kaksiluokkaista muuttujaa (1 = tyttö, 2 = poika), sillä tämän tutkimuksen aineistossa sukupuolelle oli ainoastaan kaksi vaihtoehtoa (Metsämuuronen 2011).

2.3 Aineiston analyysi

Mikään oppijaminäkuvaava kuvaavista keskiarvosummamuuttujista ei ollut normaalijakautunut, mikä huomioitiin sekä aineiston analyysissä että tulosten tulkinnassa. Tutkimusaineiston analyysit toteutettiin IBM SPSS 26 -tilasto-ohjelmissa. Muuttujien esitarkastelussa saatiin selville, että oppijaminäkuvaava kuvaavat keskiarvosummamuuttujat olivat vinoja sekä matematiikan että äidinkielen osalta ensimmäisen luokan syksyllä ja keväällä. Äidinkielen ja matematiikan oppijaminäkuvan keskiarvosummamuuttujien vinouskerroin oli nollaa pienempi sekä ensimmäisen luokan syksyllä että keväällä. Tämä tarkoittaa, että suurin osa vastaajista kuvasi oppijaminäkuvaansa keskimmäistä vastausvaihtoehtoa eli 3 = "en huono enkä hyvä" paremmaksi, mikä oli yhtä kaukana vaihtoehtoista 1 = "huono" ja 5 = "erittäin hyvä". Tämän vuoksi jakauma oli vasemmalle vino ja terävähuippuinen (Nummenmaa 2009). Huipukkuus selvitettiin tarkastelemalla huipukkuuskerrointa, mikä oli äidinkielen ja matematiikan oppijaminäkuvien kohdalla sekä syksyllä, että keväällä nollaa suurempi.

Äidin vanhemmuustyylin eli lämpimyden, behavioraalisen kontrollin ja psykologisen kontrollin yhteyttä lapsen oppijaminäkuvaan ensimmäisen luokan syksyllä tarkasteltiin Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla vanhemmuustyyleistä muodostettujen keskiarvosummamuuttujien ja oppijaminäkuvamuuttujien ei-normaalijakautuneisuuden vuoksi. Äidin vanhemmuustyylin lämpimyden, behavioraalisen kontrollin ja psykologisen kontrollin tarkastelua varten lapset ryhmiteltiin heidän äitiensä raportoiman lämpimyden, behavioraalisen kontrollin ja psykologisen kontrollin perusteella mukaan matalaan, keskivertoon ja korkeaan ryhmään. Oppijaminäkuvasta tehtiin lisäksi erotusmuuttujat siten, että kevään pistemäärästä vähennettiin syksyn pistemäärä. Nämä erotusmuuttujat ku-

vaavat mahdollista muutosta oppijaminäkuvassa lukuvuoden aikana (negatiivinen muuttuja = muutos negatiivista, 0 = ei muutosta, positiivinen muuttuja = muutos myönteistä). Oppijaminäkuvan kehitystä kuvaavat erotusmuuttujat olivat normaalijakautuneita, joten parametristen testien käyttö oli niiden osalta mahdollista. Vanhemmuustyylin ja oppijaminäkuvan välisen yhteyden sukupuolieroja tutkittiin Fisherin z-muunnos -testillä (McNemar 1969).

Vanhemmuustyylin yhteyttä oppijaminäkuvan kehitykseen, sekä siinä esiintyviä mahdollisia sukupuolieroja tutkittiin varianssianalyysillä. Analyysissä tarkasteltiin vanhemmuustyylin muuttujien (lämpimyys, behavioraalinen kontrolli, psykologinen kontrolli) keskiarvoja ja keskihajontoja kussakin esiintymisryhmässä (matala, keskiverto, korkea) erikseen. Ryhmien väliset parivertailut toteutettiin Bonferroni-menetelmällä.

2.4 Eettiset ratkaisut ja luotettavuus

Luokan osallistuminen tutkimukseen perustuu opettajan vapaaehtoisuuteen, ja jokaisen oppilaan huoltajat ovat saaneet päättää sekä omasta että lapsensa osallistumisesta tutkimukseen. Tämä ei-satunnainen otanta heikentää aineiston luotettavuutta (Metsämuuronen 2011), mutta oli välttämätön tutkimuksen aineiston keruun onnistumisen kannalta. Aineisto on kerätty tutkimusavustajien toimesta, eikä siitä ole koitunut tutkittaville haittaa. Tutkittavia on tiedotettu etukäteen tutkimuksesta ja heille on myös kerrottu, että heillä on mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa ilman mitään seuraamuksia. Tutkimuksen tietosuojailmoitus on ollut internetissä tutustuttavana. Aineisto on kerätty osana laajempaa TESSI-tutkimusta, joka on saanut Jyväskylän yliopiston eettiseltä toimikunnalta myönteisen ennakoarvioinnin ennen tutkimuksen toteuttamista. Lapset ovat saaneet vastata oppijaminäkuvaa koskeviin kysymyksiin rauhallisessa paikassa koulutetun tutkimusavustajan kanssa, ja äidit ovat saaneet vastata vanhemmuustyyliä koskeviin väittämiin haluamassaan paikassa. On huomioitava, että oppilaat ovat saattaneet haluta miellyttää tutkimusavusta-

jaa ja vastata oppijaminäkuvaa koskeviin kysymyksiin todellisuutta myönteisemmin. Samoin äidit ovat saattaneet vastata sosiaalisesti suotavalla tavalla totuutta kaunistellen, vaikkakin he ovat saaneet vastata kysymyksiin niin, ettei heidän henkilöllisyytensä ole suoraan paljastunut tutkijoille.

Sekä oppilaita että äitejä koskevaa aineistoa käsitellään 6-numeroinen koodin avulla, mikä mahdollistaa sekä tutkittavien anonymiteetin säilymisen että lasten vastausten yhdistämisen äitien vastauksiin. Aineistoa on käsitelty ja säilytetty luottamuksellisesti tutkimushankkeen osalta Jyväskylän yliopiston toimesta, joka on organisaationa sitoutunut Tutkimuseettinen neuvottelukunnan (TENK) vuonna 2009 julkaiseman kansallisen ohjeen tutkimuksen eettisistä periaatteista. Tämän kyseisen tutkimuksen osalta aineistoa on säilytetty yliopiston salasanasuojatulla kovalevyllä. Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto tuhoetaan välittömästi aineiston analysoinnin jälkeen. Tutkielman tekijä ei ole henkilökohtaisesti osallistunut aineiston keräämiseen, joten hänelle ei ole muodostunut minäänlaista henkilökohtaista suhdetta tutkittaviin. Tutkielman tekijän osalta tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat tutkimuksen tekijän tekemät ratkaisut analyysimenetelmän osalta ja saatujen määrällisten tulosten tulkinta.

Tutkimuksen reliabiliteettia eli virheettömyyttä ja toistettavuutta vahvistaa tutkimuksessa käytettyjen mittarien, vanhemmuustyyliä mittaavan Child Rearing Practices Report ja oppijaminäkuvaa mittaavan Self-concept of ability scale -kyselyn käytön yleisyys niin Suomessa kuin muualla maailmassa. Vanhemmuustyylin tarkastelussa käytettiin suomalaista verisota Child Rearing Practices Report (CRPR) -mittarista, jonka on todettu antavan varsin luotettavaa tietoa vanhemman todellisesta käyttäytymisestä (Deković, Janssens & Gerris 1991). Mittarin sisältää väittämiä, jotka kartoittavat vanhemman käyttämän vanhemmuustyylin erilaisia piirteitä, kuten kiintymystä lapseen, sekä vanhemman tapaa kannustaa ja ohjata lasta (Aunola & Nurmi 2004). Tutkimuksessa käytetyt vanhemman lämpimyyttä, behavioraalista kontrollia ja psykologista kontrollia kuvaavat keskiarvosummamuuttujat muodostettiin Aunolan ja Nurmen (2004) aiemman faktorianalyysin pohjalta. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla lapset jaettiin kolmeen ryhmään kunkin vanhemmuustyylin ulottuvuuden kohdalla

sen perusteella, esiintyykö heidän äitinsä vanhemmuudessa kyseistä ulottuvuutta koko aineiston keskiarvoa vähemmän (matala), keskimääräisesti (keski-verta) vai keskiarvoa enemmän (korkea). Tämän muuttujien kategorisoinnin vuoksi informaatiota menetettiin (Aunola 2005). Kategorisointi oli kuitenkin järkevää tutkimuskysymyksen luonteen kannalta, sillä tavoitteena oli saada tietoa yleisellä, ei yksityisellä tasolla.

Oppijaminäkuvan mittaamisessa käytettiin suomennettua Nicholls'n (1978) Self-concept of ability scale -kyselyä. Syksyn ja kevään äidinkielen ja matematiikan oppijaminäkuvien välillä oli tilastollisesti merkitsevä korrelaatio. Syksyn ja kevään oppijaminäkuvien välinen korrelaatio Spearmanin korrelaatiokertoimella laskettuna matematiikassa oli 0.40 ($p = 0.00$) ja äidinkielessä 0.48 ($p = 0.00$).

3 TULOKSET

Oppilaat arvioivat oppijaminäkuvansa matematiikassa ja äidinkielessä sekä ensimmäisen luokan syksyllä että keväällä suhteellisen korkeaksi (ks. taulukko 1). Keskiarvojen tarkastelu osoitti, että matematiikan oppijaminäkuva säilyi lähes samana siirryttäessä ensimmäisen luokan syksystä kevääseen, kun taas oppijaminäkuva äidinkielessä parani lukuvuoden aikana.

TAULUKKO 1. Oppijaminäkuvien keskiarvosummamuuttujien kuvailevat tiedot.

	Matematiikka						Äidinkieli					
	1. lk syksy			1. lk kevät			1. lk syksy			1. lk kevät		
	ka	kh	md	ka	kh	md	ka	kh	md	ka	kh	md
T	4.12	0.77	4.33	4.07	0.72	4.00	3.95	0.89	4.00	4.16	0.69	4.33
P	4.29	0.75	4.33	4.30	0.66	4.33	3.80	1.00	4.00	4.02	0.81	4.00
K	4.20	0.77	4.33	4.19	0.70	4.33	3.86	0.95	4.00	4.09	0.76	4.00

T = Tytöt (n = 245-246), P = pojat (n = 258-261) ja K = kaikki lapset (N = 503-507). Ka = keskiarvo, kh = keskihajonta, md = mediaani.

Vanhemmustyyleistä muodostettujen keskiarvosummamuuttujien keskiarvot, keskihajonnat ja mediaanit on esitetty taulukossa 2. Lämpimyyttä raportoitiin vanhemmuustyyleistä eniten, ja psykologista kontrollia vähiten. Lämpimyyden keskihajonta oli selvästi alhaisin, mikä tarkoittaa tutkittavien välisten erojen olevan pieniä. Psykologisen kontrollin kohdalla keskihajonta oli korkein, mikä tarkoittaa sen vaihtelevan vanhemmuustyyleistä eniten tutkittavien äitien välillä.

TAULUKKO 2. Vanhemmuustyilien keskiarvosummamuuttujien kuvailevat tiedot.

	Vanhemmustyylit								
	Lämpimyyks			Behavioraalinen kontrolli			Psykologinen kontrolli		
	ka	kh	md	ka	kh	md	ka	kh	md
Tytöt (n = 246)	4,42	0,36	4,50	3,54	0,49	3,60	2,52	0,67	2,50
Pojat (n = 261)	4,38	0,38	4,40	3,63	0,55	3,60	2,58	0,64	2,50
Kaikki (N = 507)	4,40	0,37	4,40	3,59	0,52	3,60	2,55	0,66	2,50

3.1 Äidin vanhemmuustyylin yhteys oppijaminäkuvaan ensimmäisen luokan alussa

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli, ovatko vanhemmuustyyli eli vanhemman lämpimyys, psykologinen kontrolli ja behavioraalinen kontrolli yhteydessä lapsen oppijaminäkuvaan matematiikassa ja äidinkielessä ensimmäisen luokan syksyllä. Lisäksi tarkasteltiin, onko kyseinen yhteys erilaista tyttöjen ja poikien välillä.

Vanhemmuustyylin ja oppijaminäkuvien väliset Spearmanin korrelaatiot on esitetty taulukossa 3. Korrelaatioiden mukaan äidin behavioraalinen kontrolli oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä tyttöjen äidinkielen oppijaminäkuvaan: mitä enemmän äiti raportoi käyttävänsä behavioraalista kontrollia, sitä negatiivisempi äidinkielen oppijaminäkuva tytöllä oli ensimmäisen luokan alussa. Poikien kohdalla samanlaista yhteyttä ei ollut. Fisherin z-muunnos -testin mukaan äidinkielen oppijaminäkuvan ja äidin käyttämän behavioraalisen kontrollin ($z = -1.91, p = 0,03$) sekä äidinkielen oppijaminäkuvan ja psykologisen kontrollin ($z = -1.68, p = 0,046$) välinen yhteys oli voimakkaampaa tytöillä kuin pojilla. Lämpimyys ja psykologinen kontrolli sen sijaan eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä lapsen äidinkielen oppijaminäkuvaan ensimmäisen luokan alussa tytöillä eikä pojilla.

Vanhemman lämpimyys, behavioraalinen kontrolli tai psykologinen kontrolli eivät olleet yhteydessä matematiikan oppijaminäkuvaan ensimmäisen luokan alussa. Fisherin z-muunnos -testin mukaan sukupuolieroja kyseisessä yhteydessä ei ollut.

TAULUKKO 3. Vanhemmuustyylien ja syksyn oppijaminäkuvien väliset korrelaatiot 1.-luokan syksyllä (N = 503-507).

	Lämpimyys	Behavioraalinen kontrolli	Psykologinen kontrolli
Oppijaminäkuva matematiikassa	-0,041	-,006	-,013
Tytöt (n = 246)	-0,06	-0,09	-0,03
Pojat (n = 261)	-0,01	0,04	-0,01
Oppijaminäkuva äidinkielessä	-,004	-,047	-,039

Tytöt (n = 246)	0,01	-0,13 ^{aa}	-0,11 ^a
Pojat (n = 261)	-0,03	0,04	0,04

*p < 0.05

^a Tilastollisesti merkitsevä ero poikiin verrattuna

3.2 Äidin vanhemmuustyylin yhteys oppijaminäkuvan kehitykseen ensimmäisen kouluvuoden aikana

Toisena tutkimuskysymyksenä oli, ovatko vanhemmuustyyli eli vanhemman lämpimyys, psykologinen kontrolli ja behavioraalinen kontrolli yhteydessä lapsen matematiikan ja äidinkielen oppijaminäkuvan kehitykseen ensimmäisen luokan aikana. Lisäksi tarkasteltiin, onko tämä yhteys erilaista tyttöjen ja poikien välillä. Muutoksen tutkimisen vuoksi analyysissä olivat mukana vain ne tutkitavat, jotka osallistuivat oppijaminäkuvaa kartoittavaan aineistonkeruuseen sekä syksyllä että keväällä (N = 503). Erotusmuuttujien keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty taulukossa 4. Matematiikan oppijaminäkuvan kohdalla muutos ensimmäisen luokan aikana oli pientä (ka = -0,01). Äidinkielen kohdalla muutos oppijaminäkuvassa oli positiivista, eli lasten käsitys omista kyvyistään muuttui vahemmaksi sekä tyttöjen että poikien kohdalla (ka = 0,21).

TAULUKKO 4. Erotusmuuttujien keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh).

	Tytöt (n = 245)		Pojat (n = 258)		Kaikki oppilaat (N = 503)	
	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh
Matematiikka	-0,04	0,76	0,01	0,81	-0,01	0,79
Äidinkieli	0,21	0,80	0,22	0,95	0,21	0,88

Vanhemmuustyylin yhteyttä oppijaminäkuvan kehitykseen tutkittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Lapset jaettiin kolmeen ryhmään jokaisen vanhemmuustyylin ulottuvuuden kohdalla sen mukaan, kuinka paljon heidän äitinsä raportoi käyttävänsä kyseistä ulottuvuutta vanhemmuustyyllissään suhteessa koko aineistoon. Näitä ryhmiä olivat matalan, keskiverron ja korkean lämpimyden,

behavioraalisen kontrollin ja psykologisen kontrollin ryhmät. Yksisuuntaisen varianssianalyysin mukaan äidin lämpimyys vaikutti lapsen matematiikan oppijaminäkuvaa tilastollisesti merkitsevästi (Taulukko 5). Bonferroni -testin perusteella vanhemman käyttämän lämpimyiden ryhmistä tilastollisesti merkitsevästi erosivat keskiverron ja korkean lämpimyiden ryhmät ($p: 0,02$). Eli jos äiti oli vanhemmuudessaan keskivertoa lämpimämpi, lapsen oppijaminäkuvan muutos ensimmäisen luokan aikana matematiikassa oli myönteisempää kuin muilla lapsilla. Äidin behavioraalinen tai psykologinen kontrolli sen sijaan eivät vaikuttaneet matematiikan oppijaminäkuvan muutokseen tilastollisesti merkitsevästi.

TAULUKKO 5. Vanhemmuustyylin yhteys matematiikan oppijaminäkuvan kehitykseen (N = 503).

Matematiikan oppijaminäkuvan muutos 1. luokan syksystä 1. luokan kevääseen						
		Tytöt (n = 245) Ka (Kh)	Pojat (n = 258) Ka (Kh)	Kaikki (N = 503) Ka (Kh)	F(2, 500)- arvo	p-arvo
Lämpimyys					0.64	0.03
	Matala (n = 99)	-0.14 (0.60)	0.07 (0.80)	-0.02 (0.72)		
	Keskiverto (n = 307)	-0.07 (0.75)	-0.07 (0.84)	-0.07 (0.79)		
	Korkea (n = 97)	0.17 (0.91)	0.18 (0.73)	0.18 (0.81)		
Behavioraalinen kontrolli					0.72	0.49
	Matala (n = 38)	-0.13 (0.83)	0.06 (0.86)	-0.04 (0.84)		
	Keskiverto (n = 337)	-0.02 (0.74)	0.04 (0.83)	0.01 (0.78)		
	Korkea (n = 81)	-0.06 (0.78)	-0.13 (0.73)	-0.10 (0.74)		
Psykologinen kontrolli					0.01	0.99
	Matala (n = 80)	0.04 (0.91)	-0.08 (0.78)	-0.01 (0.85)		
	Keskiverto (n = 329)	-0.05 (0.74)	0.02 (0.86)	-0.02 (0.80)		
	Korkea (n = 94)	-0.09 (0.66)	0.07 (0.68)	-0.01 (0.67)		

Yksisuuntaisen varianssianalyysin mukaan äidin lämpimyys, behavioraalinen kontrolli tai psykologinen kontrolli eivät olleet yhteydessä äidinkielen oppijaminäkuvan kehitykseen tilastollisesti merkitsevästi (Taulukko 6).

TAULUKKO 6. Vanhemmuustyylin yhteys äidinkielen oppijaminäkuvan kehitykseen (N = 503).

Äidinkielen oppijaminäkuvan muutos 1. luokan syksystä 1. luokan kevääseen					
	Tytöt (n = 245)	Pojat (n = 258)	Kaikki (n = 503)	F(2, 500)-arvo	p-arvo
	Ka (Kh)	Ka (Kh)	Ka (Kh)		
Lämpimyys				1,81	0,17
Matala (n = 99)	0.07 (0.82)	0.06 (0.94)	0.07 (0.89)		
Keskiverto (n = 307)	0.27 (0.79)	0.24 (1.01)	0.26 (0.90)		
Korkea (n = 97)	0.10 (0.83)	0.32 (0.78)	0.22 (0.81)		
Behavioraalinen kontrolli				0,97	0,38
Matala (n = 38)	0.21 (0.74)	0.30 (0.79)	0.25 (0.76)		
Keskiverto (n = 337)	0.22 (0.85)	0.14 (0.97)	0.18 (0.92)		
Korkea (n = 81)	0.14 (0.64)	0.46 (0.97)	0.32 (0.86)		
Psykologinen kontrolli				0,67	0,51
Matala (n = 80)	0.18 (0.66)	0.13 (1.02)	0.16 (0.83)		
Keskiverto (n = 329)	0.17 (0.83)	0.23 (0.98)	0.20 (0.91)		
Korkea (n = 94)	0.38 (0.83)	0.23 (0.80)	0.30 (0.81)		

Sukupuolen merkitystä oppijaminäkuvan kehityksen ja vanhemmuustyylin välisessä yhteydessä tutkittiin kaksisuuntaisella varianssianalyysillä. Analyysissä tarkasteltiin kunkin vanhemmuustyylin ulottuvuuden ja sukupuolen välinen yhteisvaikutus kerrallaan, ja tarkastelu tehtiin erikseen matematiikan ja äidinkielen oppijaminäkuvan kehityksen osalta. Matematiikan oppijaminäkuvan kehityksen

ja äidin vanhemmuustyylin yhteyden keskiarvot ja -hajonnat ovat esitetty erikseen tytöille ja pojille taulukossa 5. Äidin lämpimyden [$F(2, 497) = 0.60, p = 0.55$], behavioraalisen kontrollin [$F(2, 497) = 0.55, p = 0.58$], tai psykologisen kontrollin [$F(2, 497) = 0.64, p = 0.53$] ja sukupuolen yhteisvaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä matematiikan oppijaminäkuvan kehityksessä, joten tyttöjen ja poikien ryhmissä tapahtunut kehitys ensimmäisen kouluvuoden aikana ei eronnut tilastollisesti merkitsevästi toisistaan.

Äidinkielen oppijaminäkuvan kehityksen ja äidin vanhemmuustyylin yhteyden keskiarvot ja -hajonnat ovat esitetty erikseen tytöille ja pojille taulukossa 6. Sukupuolella ja äidin vanhemmuustyyleillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteisvaikutusta oppijaminäkuvan kehitykseen myöskään äidinkielen kohdalla. Kaksisuuntaisen varianssianalyysin tulosten mukaan tyttöjen ja poikien oppijaminäkuvan kehitys ei eronnut toisistaan äidin lämpimyden [$F(2, 497) = 0.77, p = 0.46$], behavioraalisen kontrollin [$F(2, 497) = 1.77, p = 0.17$] tai psykologisen kontrollin [$F(2, 497) = 0.58, p = 0.56$] kohdalla. Toisin sanoen äidin raportoiman lämpimyden, behavioraalisen kontrollin ja psykologisen kontrollin yhteys lapsen äidinkielen oppijaminäkuvan kehitykseen oli sama tyttöjen ja poikien kohdalla.

4 POHDINTA

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vanhemmuustyylin yhteyttä koulutulokkaan oppijaminäkuvaan matematiikassa ja äidinkielessä ensimmäisen luokan alussa, sekä oppijaminäkuvan kehitykseen ensimmäisen luokan aikana. Vanhemmuustyyliä tutkittiin sen lämpimyyden, behavioraalisen kontrollin ja psykologisen kontrollin ulottuvuuksien avulla. Tutkimuksessa selvitettiin myös, onko vanhemmuustyylin ja oppijaminäkuvan välinen yhteys erilaista tyttöjen ja poikien välillä.

Ensin tutkimuksessa tarkasteltiin äidin raportoiman vanhemmuustyylin ja lapsen oppijaminäkuvan välistä yhteyttä ensimmäisen luokan alussa. Tulokset osoittivat, että äidinkielen oppijaminäkuvaan ensimmäisen luokan syksyllä oli yhteydessä behavioraalinen kontrolli, ja tämä yhteys oli nähtävissä ainoastaan tyttöjen kohdalla. Lapsen ensimmäisen luokan matematiikan oppijaminäkuvaan vanhemmuustyyliä sen sijaan eivät olleet yhteydessä tyttöjen eikä poikien kohdalla. Yhteys äidinkielen oppijaminäkuvan ja äidin behavioraalisen kontrollin välillä oli negatiivinen, eli mitä enemmän äiti raportoi käyttävänsä behavioraalista kontrollia, sitä matalampi tytön oppijaminäkuva äidinkielellä oli ensimmäisen luokan syksyllä.

Behavioraalisen kontrollin yhteyttä äidinkielen oppijaminäkuvaan ensimmäisen luokan syksyllä voi selittää esimerkiksi aikaisemmissa tutkimuksissa löydetty vanhemman aktiivisen kontrolloinnin yhteys lapsen passiivisuuteen, tehtävää välttävään käyttäytymiseen (Kervinen & Aunola 2013) ja vähäiseen tehtäväsuuntautuneisuuteen (Viljaranta ym. 2018), mitkä eivät tue oppijaminäkuvan myönteistä kehitystä. Tulos viittaa siihen, että äidin vahva käyttäytymisen kontrollointi vähentää tyttöjen uskoa omaan kykyihinsä äidinkielellä koulun alussa. Äidin vahva kontrollointi saattaa viestittää tytöille, että nämä välttämättä tarvitsevat vahvaa ulkoista ohjausta pärjätäkseen ja se voi siten vähentää tyttöjen oma-

toimisuutta ja autonomiaa. Toki on huomioitava, että koska kyseessä on pitkäikäistutkimus, yhteyden suunta voi olla myös toisinpäin: tyttöjen matala oppijaminäkuva äidinkielessä voi myös lisätä äitien aktiivista kontrollointia. Tulosten tarkastelussa tulee huomioida myös tutkimuksen rajoittuminen ainoastaan ensimmäisen luokan ajalle. Äidin vahva kontrollointi ensimmäisen luokan alussa voi vaikuttaa oppijaminäkuvaan toisin koulupolun myöhemmässä vaiheessa. Nykytiedon mukaan vanhemman käyttämän kontrollin laatu on lapsen kehityksen kannalta sen määrää merkityksellisempää (Pomerantz, Moorman & Litwack 2007). Tämä on osittain ristiriidassa vallitsevan ”täydellisen äitiyden” ihanteen kanssa, jossa äitiyden hyveenä ovat intensiivisyys ja omistautuneisuus (Sevón 2016).

Vanhemmuustyylin ja äidinkielen oppijaminäkuvan välisten korrelaatioiden tarkastelussa löytyi joitakin sukupuolten välisiä eroja: äidin behavioraalinen ja psykologinen kontrolli olivat vahvemmin yhteydessä tyttöjen äidinkielen oppijaminäkuvaan kuin poikien vastaavaan. Matematiikan oppijaminäkuvaan vanhemmuustyylit eivät sen sijaan olleet yhteydessä, eikä tilastollisesti merkitseviä sukupuolieroja löydetty matematiikan oppijaminäkuvan ja vanhemmuustyylin välillä.

Yhteys äidin behavioraalisen ja psykologisen kontrollin, ja äidinkielen oppijaminäkuvan välillä oli voimakkaampaa tyttöjen, kuin poikien kohdalla. Koska tutkimuksessa tarkasteltiin ainoastaan äidin vanhemmuustyyliä, ei tiedetä, olisiko isien raportoima kontrolli taas vaikuttanut poikiin enemmän. Tyttöjen herkkyyttä äidin behavioraalille ja psykologiselle kontrollille voi selittää esimerkiksi tyttöjen taipumus havaita ympäristöstä tulevia viestejä poikia herkemmin antaen niiden vaikuttaa käsitykseensä omasta osaamisesta eli omaan oppijaminäkuvaansa (Calsyn & Kenny 1977). Tytöt saattavat siis kärsiä ympäristöstä tulevista matalista uskomuksista ja odotuksista poikia enemmän, mutta toisaalta taas hyötyä myönteisistä uskomuksista enemmän kuin pojat. Tämän lisäksi tytöt suhtautuvat kouluarvosanoihin tyypillisesti poikia kriittisemmin (Frome & Eccles 1998), minkä vuoksi heidän oppijaminäkuvaansa kehitys ei hyödy akateemi-

sesta menestyksestä yhtä tehokkaasti kuin pojilla. Tytöt siis toisin sanoen suhtautuvat itseensä poikia kriittisemmin, ja ovat alttiimpia ympäristöstä tuleville viesteille, kuten osaamistaan ja kykyjään koskevalle palautteelle.

Mahdollinen selitys sille, että yhteys ilmeni ainoastaan tyttöjen kohdalla juuri äidinkielen oppijaminäkuvassa ensimmäisen luokan alussa, voi olla vanhempien stereotyyppisissä asenteissa. Vanhempien on tutkittu oletettavan tyttöjen omaavan poikia paremmat taidot äidinkielessä (esim. Gniewosz, Eccles & Noack 2015), ja he voivat antaa sen vaikuttaa toimintaansa (Simpkins, Eccles & Fredricks 2012). Vanhemmat voivat odottaa tytöiltä poikia parempia suorituksia, ja tytöt voivat aistia sen tyytymättömyytenä heidän suoriutumistaan ja taitojaan kohtaan. Vanhempien stereotyyppiset käsitykset lapsen taidoista voivat poiketa todellisuudesta, mikä voi vääristää myös lapsen kuvaa omista taidoista (Tiedemann 2000). Toisaalta taas äitien on tutkittu olevan yleisesti tyytyväisempiä tyttöjen kuin poikien arvosanoihin (McGrath & Repetti 2000). Tämän tutkimuskysymyksen osalta tarkastelu kuitenkin koski syksyllä mitattua oppijaminäkuvaa, jolloin lapsen koulupolku oli vasta alkanut eikä koulussa oltu vielä annettu arvosanoja.

Toisena tutkimuskysymyksenä oli miten vanhemmuustyylit ovat yhteydessä lapsen oppijaminäkuvan kehitykseen matematiikassa ja äidinkielessä ensimmäisen luokan syksystä kevääseen. Yleisesti matematiikan oppijaminäkuva pysyi suhteellisen samana ensimmäisen kouluvuoden aikana. Tämä on ristiriidassa aiempien tutkimusten kanssa, joiden mukaan matematiikan oppijaminäkuva muuttuu kielteisemmäksi koulutaipaleen alussa (Pesu, Aunola, Viljaranta, Hirvonen & Kiuru 2018; Viljaranta ym. 2017; Wigfield & Eccles 2000). Tulosten mukaan äidin lämpimyys oli yhteydessä lapsen matematiikan oppijaminäkuvaan tilastollisesti merkitsevästi oppijaminäkuvaa parantaen, mikä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa (esim. Aunola 2001; Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch 1991). Tarkemmassa tarkastelussa paljastui tilastollisesti merkitsevä ero keskiverron ja korkean lämpimyuden välillä: mikäli äiti raportoi vanhemmuudessaan keskivertoa korkeampaa lämpimyyttä, sillä oli myönteinen yhteys matematiikan oppijaminäkuvan kehitykseen ensimmäisen luokan aikana.

Tätä tulosta voi selittää aiemmin havaittu vanhemman lämpimyyden yhteys lapsen kokemaan itsevarmuuteen (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch 1991), mikä edesauttaa oppijaminäkuvan myönteistä kehitystä. Vanhemmuustyyli ei vaikuttanut matematiikan oppijaminäkuvan kehitykseen eri tavoin tyttöjen ja poikien osalta, eli oppijaminäkuvan kehitys ensimmäisen kouluvuoden aikana oli samankaltaista.

Äidinkielen kohdalla sen sijaan mikään kolmesta vanhemmuustyylistä ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä oppijaminäkuvan kehitykseen ensimmäisen kouluvuoden aikana. Tätä voi selittää esimerkiksi opettajan suuri rooli äidinkielen oppijaminäkuvan kehityksessä (Shavelson ym. 1976). Äidinkielen merkitys ensimmäisellä luokalla on kiistatta suuri, sillä siihen ajanjaksoon yhdistetään yleisesti lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvien taitojen harjoittelu. Voi siis olla, että lapsi yhdistää kouluinstituution edustajana toimivan opettajan äitiä vanhemmin osaksi äidinkieltä ja siihen liittyvää oppijaminäkuva, ja ei näin anna äidin vanhemmuustyylin vaikuttavan sen kehitykseen. Matematiikan ja äidinkielen oppijaminäkuviin kehittyminen toisistaan erillään on aiemman tutkimuksen mukaan tyypillistä (esim. Nurmi & Aunola 2005), joten niihin voidaan olettaa vaikuttavan myös eri asiat. Vanhemmuustyyli ei vaikuttanut äidinkielen oppijaminäkuvan kehitykseen eri tavoin tyttöjen ja poikien osalta.

Vanhemmuustyylin vähäistä merkitystä oppijaminäkuvan kehitykseen ensimmäisen kouluvuoden aikana voi selittää tutkittavien lasten ikä, vaikkakin esimerkiksi lämpimyydellä nähdään olevan positiivisia vaikutuksia lapsen kehitykseen lapsen iästä riippumatta (esim. Maccoby & Martin 1983). Vähäistä yhteyttä äidin vanhemmuustyylin ja lapsen oppijaminäkuvan välillä voi selittää opettajan keskeinen rooli lapsen oppijaminäkuvan kehityksessä erityisesti alkuopetuksessa (Rosenthal & Jacobson 1968): koulunaloitus on lapsen elämässä suuri muutos, ja opettajan rooli uuden tärkeän elämänalueen edustajana voi nousta vanhempia tärkeämmäksi. Vähäistä yhteyttä vanhemmuustyylin ja oppijaminäkuvan välillä voi selittää myös iältään nuorten lasten puutteelliset taidot havainnoida ympäristöstä tulevia viestejä ja palautetta. Näin esimerkiksi kotijoukoilta tulevat, oppijaminäkuvan kehityksen kannalta hyödylliset viestit voivat jäädä

huomioimatta (Calsyn & Kenny 1977), eikä vanhemmuustyyli heijastu niin vahvasti oppijaminäkuvaan.

4.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää vanhemmuustyylin ja lapsen oppijaminäkuvan välisiä yhteyksiä lapsen ensimmäisen kouluvuoden aikana. Tuloksissa nousi esille äidin lämpimyden merkitys lapsen oppijaminäkuvan kehityksen kannalta. Toisaalta esille nousi myös se, ettei vanhemman vuorovaikutustyyli täysin määritä lapsen oppijaminäkuvaa ensimmäisen luokan alussa, eikä sen kehitystä ensimmäisen luokan aikana. Tämä on toisaalta Suomen tasa-arvoon tähtäävän koulujärjestelmän kannalta positiivinen asia, mutta toisaalta tulos viittaa myös siihen, ettei lapsi välttämättä pysty täysin hyödyntämään myöskään koululaiseksi kasvamista tukevaa, myönteistä vanhemmuustyyliä ensimmäisen luokan alussa vaan oppijaminäkuvaan vaikuttavat monet muutkin asiat.

Ensimmäisenä tutkimuksen rajoituksena voidaan nähdä vanhemmuutta käsittelevän tiedon kapeus. Kyselylomake sisältää tiettyjä rajoituksia kuten sen, että äidit voivat vastata kysymyksiin sosiaalisesti suotavalla tavalla. Kyselylomake, jolla selvitettiin äidin vanhemmuustyylin piirteitä, sisälsi lämpimyyttä koskevia kysymyksiä 10, behavioraalista kontrollia sisältäviä 5 ja psykologista kontrollia 4. Kyselylomake sisälsi eniten kysymyksiä vanhemman lämpimyyteen liittyen, mikä kasvattaa toisaalta lämpimyydestä saadun tiedon luotettavuutta. Kyselylomake ei esimerkiksi sisältänyt tietoa vanhemman käyttämisestä, vanhemmuustyylin pohjalta valikoituvista ohjaukikäytännöistä, joiden on tutkittu olevan yhteydessä esimerkiksi kouluun sitoutumiseen (Kiiskilä ym. 2015). Tähän liittyen on huomioitava, että vanhemmuustyyleistä muodostettujen keskiarvosummamuuttujien reliabiliteetit olivat tässä tutkimuksessa verrattain matalia.

Toiseksi tutkimuksessa huomioitiin ainoastaan äidin vanhemmuustyyli. Vaikka äidin vanhemmuustyylin on tutkittu vaikuttavan lapsen koulutyöhön isä enemmän (Kervinen & Aunola 2013; McGrath & Repetti 2000) ja kyseinen

rajaus on siten perustelu, ei asia ole yksiselitteinen. Toisaalta äidin ja isän vanhemmuustyylien on nähty vaikuttavan lapsiin eri tavoin (Milevsky ym. 2007). Nykyään perheet ovat yhä monimuotoisempia, ja ydinperheissä kasvavien lasten määrä on laskussa. Enää ei ole välttämättä perusteltua tutkia ainoastaan äitejä ja isiä, vaan on syytä ottaa huomioon laajemminkin lapselle tärkeitä aikuisia koulun ulkopuolelta, kuten esimerkiksi kummit ja isovanhemmat.

Oppijaminäkuva matematiikassa ja äidinkielessä selvitettiin lapsen itsearviointilla. Kyseessä olivat alkuopetuksen oppilaat, joiden tekemää itsearviointia ei tutkimusten mukaan pidetä kovin luotettavana (esim. Pesu ym. 2016). Lapsen käsitys omista kyvyistään ja omasta osaamisesta saattaa näin nuorilla oppilaille vaihdella nopeasti samankin päivän sisällä. Toisaalta oppijaminäkuva tarkoittaa juuri yksilön omaa käsitystä itsestä oppijana, joten asiaa on syytä kysyä yksilöltä itseltään. Tämä, itsearviointin ja siten myös luotettavan aineiston keräämisen vaikeus, voi olla syynä koulutaipaleen alussa olevien lasten oppijaminäkuva ja sen kehitystä käsittelevien tutkimusten vähäisyyteen. Oppijaminäkuvien on tutkittu kehittyvät erillisinä (Nurmi & Aunola 2005), minkä vuoksi tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää matematiikan ja äidinkielen oppijaminäkuvien tarkastelu toisistaan erillään. Ihmistieteissä ilmiön absoluuttisen totuuden selvittäminen, ja sen suora mittaaminen on mahdotonta (Nummenmaa 2009), minkä vuoksi tutkimusta tehdessä on tehtävä tulosten luotettavuuttakin heikentäviäkin valintoja.

Vanhemmuustyyleistä olisi saatu monipuolisempaa tietoa, jos niiden yhdistelmiä eli interaktioita olisi tutkittu. Tämä ei ollut kuitenkaan mahdollista tutkittavien vähäisen määrän vuoksi. Vanhemmuustyylien interaktioiden vaikutusta lapsen oppijaminäkuvaan ja sen kehitykseen olisi jatkossa syytä tutkia suuremmalla tutkittavien joukolla, jotta lämpimyiden, behavioraalisen kontrollin ja psykologisen kontrollin yhdistelmien tutkiminen tuottaisi luotettavaa tietoa. Tässä tutkimuksessa käytetty vanhemmuustyyli mittari nähdään sekä kansallisesti että kansainvälisesti luotettavana, ja sen avulla entistä suuremman tutkitta-

vien joukon vanhemmuustyylin selvittäminen on mahdollista. Toisaalta kun ollaan kiinnostuneita oppijaminäkuvan kehityksestä, on tutkittavien määrän pitäminen korkeana koko tutkimuksen ajan poikittaistutkimusta haastavampaa.

Tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan todeta, että vanhempia tulisi tukea vuorovaikutuksessa lasten kanssa kohti lämmintä ja vastaanottavaista vanhemmuutta, sillä tällaisella vanhemmuustyyllillä on myönteinen yhteys matematiikan oppijaminäkuvan kehitykseen. On huomioitava, että lapset reagoivat aikuisen kontrolliin eri tavoin, minkä vuoksi vanhemman tulee tuntee oma lapsensa ja pyrkiä tukemaan hänen kasvuaan optimaalisesti. Vaikka tietyt rajat ja säännöt ovat tarpeen, ehdottomuus sääntöjen suhteen ja liiallinen rankaiseminen voivat haitata lapsen luottamusta omiin kykyihinsä. Oppijaminäkuva muuttuu ensimmäisen luokan aikana suhteellisen pysyväksi (Aunola ym. 2002), minkä vuoksi on merkityksellistä tukea sen kehitystä suotuisaan suuntaan jo ensimmäisen luokan aikana.

Tässä tutkimuksessa vanhemmuustyyli ei suoraan määrittänyt lapsen oppijaminäkuvaa ensimmäisen luokan alussa, eikä sen kehitystä ensimmäisen luokan aikana. Aikaisempien tutkimusten mukaan opettajan rooli on erittäin merkittävä oppilaan oppijaminäkuvan kehityksessä erityisesti alkuopetuksessa (Rosenthal & Jacobson 1968), mikä voi osaltaan selittää vanhemmuustyylin suhteellisen pientä roolia. Opettajankoulutuksen tulisikin sisältää entistä enemmän lapsen oppijaminäkuvaa käsitteleviä teemoja ja tarjota tuleville opettajille rakennuspalikoita sen tukemiseen niin koulussa kuin kodin ja koulun välisessä yhteistyössäkin. Kun opettaja tiedostaa oman asemansa lapsen oppijaminäkuvan muodostumisessa, on oppijaminäkuvan kehitystä tukevien tietojen valintojen tekeminen helpompaa.

LÄHTEET

- Aunola, K. (2001). Children's and adolescents' achievement strategies, school adjustment, and family environment (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/41823>
- Aunola, K. (2005). Kasvatus ja vanhemmuus : tutkimuksen traditiot ja haasteet. *Psykologia*, 40 (4), 356-369.
- Aunola, K., Heinonen, J., & Leppänen, U. (2019). Vanhempien ja kodin merkitys oppimisessa. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen, & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (148-159). Jyväskylä, Finland: Niilo Mäki Instituutti.
- Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arviolommi, T. & Nurmi, J. (2002). Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British Journal Of Educational Psychology*, 72, 343-364.
- Aunola, K. & Nurmi, J. (2004). Maternal affection moderates the impact of psychological control on a child's mathematical performance. *Developmental Psychology*, 40 (6), 965-978.
- Aunola, K. & Nurmi, J. (2005). The Role of Parenting Styles in Children's Problem Behavior. *Child Development*, 76 (6), 1144-1159. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00840.x-i1
- Aunola, K., Nurmi, J., Lerkkanen M.-K., & Rasku-Puttonen, H. (2003). The Roles of Achievement-Related Behaviours and Parental Beliefs in Children's Mathematical Performance. *Educational Psychology*, 23 (4), 403-421.
- Barber, B. K. (1996). Parental Psychological Control: Revisiting a Neglected Construct. *Child Development*, 67 (6), 3296-3319. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01915.x
- Baumrind, Diana. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4 (1), 1-103. doi:10.1037/h0030372
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. Teoksessa W. Damon (toim.), *Child Development today and tomorrow* (s. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.

- Berg, K. (2008). *Äitiys kulttuurisina odotuksina*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Bohlmann, N. L. & Weinstein, R. S. (2013). Classroom context, teacher expectations, and cognitive level: Predicting children's math ability judgments. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34* (6), 288-298. doi:10.1016/j.appdev.2013.06.003
- Ainsworth, M. D. S. (1978). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences, 1* (3), 436-438. doi:10.1017/S0140525X00075828
- Calsyn, R. J. & Kenny, D. A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology, 69* (2), 136-145. doi:10.1037/0022-0663.69.2.136
- Cantor, N. (1990). From Thought to Behavior: "Having" and "Doing" in the Study of Personality and Cognition. *American Psychologist, 45* (6), 735-750. doi:10.1037/0003-066X.45.6.735
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin, 113* (3), 487-496. doi:10.1037/0033-2909.113.3.487
- Davis, J. A. (1966). The Campus as a Frog Pond: An Application of the Theory of Relative Deprivation to Career Decisions of College Men. *American Journal of Sociology, 72* (1), 17-31. doi:10.1086/224257
- Deci, E. L. & Ryan, R. M.. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Springer Science+Business Media, LLC.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11* (4), 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deković, M., Janssens, J. M. A. M. & Gerris, J. R. M. (1991). Factor Structure and Construct Validity of the Block Child Rearing Practices Report (CRPR). *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology, 3* (2), 182-187. doi:10.1037/1040-3590.3.2.182

- Dermitzaki, I. & Efklides, A. (2000). Aspects of self-concept and their relationship to language performance and verbal reasoning ability. *American Journal of Psychology*, 113 (4), 621-637.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectations, values and academic behaviours. Teoksessa J. T. Spence (toim.), *Achievement and achievement motivation*. San Francisco: WHFreeman, 75-146.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847. doi:10.1111/j.1467-8624.1993.tb02946.x
- Entwisle, D. & Alexander, K. (1989). Early Schooling as a "Critical Period" Phenomenon. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 8, 27-55.
- Fennema, E. & Sherman, J. (1977). Sex-Related Differences in Mathematics Achievement, Spatial Visualization and Affective Factors. *American Educational Research Journal*, 14 (1), 51-71. doi:10.3102/00028312014001051
- Frome, P. M. & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (2), 435-452.
- Fulton, E. & Turner, L. A. (2008). Students' academic motivation: Relations with parental warmth, autonomy granting, and supervision. *Educational Psychology*, 28 (5), 521-534. doi:10.1080/01443410701846119
- Ginsburg, G. S. & Bronstein, P. (1993). Family Factors Related to Children's Intrinsic/Extrinsic Motivational Orientation and Academic Performance. *Child Development*, 64 (5), 1461-1474. doi:10.1111/j.1467-8624.1993.tb02964.x
- Gniewosz, B., Eccles, J. S. & Noack, P. (2015). Early Adolescents' Development of Academic Self-Concept and Intrinsic Task Value: The Role of

- Contextual Feedback. *Journal of Research on Adolescence*, 25 (3), 459-473.
doi:10.1111/jora.12140
- Guinasso, S. A., Johnson, S. B. & Riley, A. W. (2015). Multiple Adverse Experiences and Child Cognitive Development. *Pediatric Research*, 79 (1-2), 220-226. doi:10.1038/pr.2015.195
- Gunderson, E., Ramirez, G., Levine, S. & Beilock, S. (2012). The Role of Parents and Teachers in the Development of Gender-Related Math Attitudes. *Sex Roles*, 66 (3-4), 153-166. doi:10.1007/s11199-011-9996-2
- Hess, R. D. & Mcdevitt, T. M. (1984). Some Cognitive Consequences of Maternal Intervention Techniques: A Longitudinal Study. *Child Development*, 55 (6), 2017-2030. doi:10.2307/1129776
- Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94 (3), 319-340. doi:10.1037/0033-295X.94.3.319
- Keltikangas-Järvinen, L. (2014). *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY.
- Kervinen, S. & Aunola, K. (2013). Vanhempien kasvatustyylien yhteys lasten koulussa käyttämiin työskentelytapoihin. *Psykologia : tiedepoliittinen aikakauslehti*, 48 (1), 4-16.
- Kiiskilä, K., Tuomaala, S., Aunola, K., Lerkkanen, M-K & Kiuru, N. (2015). Vanhemmuustyylien ja koulunkäyntiin liittyvien ohjauskäytänteiden yhteydet lasten kouluun sitoutumiseen. *Kasvatus* 26 (4), 349-363.
- 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 (5), 1049-1065. doi:10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x
- Lazarides, R., Harackiewicz, J., Canning, E., Pesu, L. & Viljaranta, J. (2015). The role of parents in students' motivational beliefs and values. Routledge.
Haettu https://jyu.finna.fi/Record/jyx.123456789_49165
- Li, Q. (1999). Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: A review. *Educational Research*, 41 (1), 63-76. doi:10.1080/0013188990410106

- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Teoksessa P. H. Mussen (toim.) Handbook of child psychology (4. painos). New York: Wiley.
- Mandara, J. & Pikes, C. L. (2008). Guilt Trips and Love Withdrawal: Does Mothers' Use of Psychological Control Predict Depressive Symptoms Among African American Adolescents? *Family Relations*, 57 (5), 602-612. doi:10.1111/j.1741-3729.2008.00526.x
- Marinak, B. A. & Gambrell, L. B. (2010). Reading Motivation: Exploring the Elementary Gender Gap. *Literacy Research and Instruction*, 49 (2), 129-141. doi:10.1080/19388070902803795
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and Math Self-Concepts: An Internal/External Frame of Reference Model. *American Educational Research Journal*, 23 (1), 129-149.
- Marsh, H. W. (1993). The Multidimensional Structure of Academic Self-Concept: Invariance over Gender and Age. *American Educational Research Journal*, 30 (4), 841-860.
- Marsh, H. W. & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (1), 213-231. doi:10.1037/0022-3514.47.1.213
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Murayama, K., Arens, A. K., Parker, P. D., Guo, J. & Dicke, T. (2018). An Integrated Model of Academic Self-Concept Development: Academic Self-Concept, Grades, Test Scores, and Tracking Over 6 Years. *Developmental Psychology*, 54 (2), 263-280. doi:10.1037/dev0000393
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. (1985). Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*, 20 (3), 107-123. doi:10.1207/s15326985ep2003_1
- McGrath, E. & Repetti, R. (2000). Mothers' and Fathers' Attitudes Toward Their Children's Academic Performance and Children's Perceptions of Their

- Academic Competence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 713-723.
doi:10.1023/ Lähde: Psychological statistics (fourth edition): Quinn
- McNemar, Q. (1969). *Psychological statistics* (3. painos). New York: Wiley.
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and Boys Like to Read and Write Different Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (2), 111-125.
doi:10.1080/00313830600576039
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos*. Helsinki: International Methelp, Booky.fi.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S. & Keehn, D. (2007). Maternal and Paternal Parenting Styles in Adolescents: Associations with Self-Esteem, Depression and Life-Satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16 (1), 39-47. doi:10.1007/s10826-006-9066-5
- Murphey, D. A. (1992). Constructing the child: Relations between parents' beliefs and child outcomes. *Developmental Review*, 12 (2), 199-232.
doi:10.1016/0273-2297(92)90009-Q
- Nicholls, J. G. (1978). The Development of the Concepts of Effort and Ability, Perception of Academic Attainment, and the Understanding that Difficult Tasks Require More Ability. *Child Development*, 49 (3), 800-814.
doi:10.2307/1128250
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät* (1. painos, uud. laitos). Helsinki: Tammi.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3. painos). New York: McGraw-Hill.
- Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2015). *Ihmisen psykologinen kehitys* (5. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmi, J. & Aunola, K. (2005). Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction*, 15 (2), 103-122. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.04.009
- Onatsu-Arvilommi, T. & Nurmi, J. (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*, 478-491.

- Pesu, L. (2017). The role of parents' and teachers' child-related competence beliefs in the development of students' self-concept of ability (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/53013>
- Pesu, L., Aunola, K., Viljaranta, J., Hirvonen, R. & Kiuru, N. (2018). The role of mothers' beliefs in students' self-concept of ability development. *Learning and Individual Differences*, 65, 230-240. doi:10.1016/j.lindif.2018.05.013
- Pesu, L., Viljaranta, J. & Aunola, K. (2016). The role of parents' and teachers' beliefs in children's self-concept development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44 (May-June), 63-71. doi:10.1016/j.appdev.2016.03.001
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. & Litwack, S. D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77 (3), 373-410. doi:10.3102/003465430305567
- Roberts, G. C., Block, H., & Block, J. (1984). Continuity and change in parents' child-rearing practices. *Child Development*, 55, 586 -597. doi:10.2307/1129970
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3 (1), 16-20. doi:10.1007/BF02322211
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441. doi:10.3102/00346543046003407
- Seaton, M., Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2010). Big-Fish-Little-Pond Effect: Generalizability and Moderation – Two Sides of the Same Coin. *American Educational Research Journal*, 47 (2), 390-433. doi:10.3102/0002831209350493
- Sevón, E. 2016. Äitiyden ambivalenssit ja vanhemmuuden jakaminen. Luento, Perheopintojen perusopinnot.

- Simpkins, S. D., Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2012). Charting the Eccles' Expectancy-Value Model from Mothers' Beliefs in Childhood to Youths' Activities in Adolescence. *Developmental Psychology*, 48 (4), 1019-1032. doi:10.1037/a0027468
- Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30 (1), 74-99. doi:10.1016/j.dr.2009.11.001
- Strage, A. & Swanson Brandt, T. (1999). Authoritative Parenting and College Students' Academic Adjustment and Success. *Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 146-156.
- Thompson, R. A. (2014). Stress and Child Development. *The Future of Children*, 24 (1), 41-59.
- Tiedemann, J. (2000). Parents' Gender Stereotypes and Teachers' Beliefs as Predictors of Children's Concept of Their Mathematical Ability in Elementary School. *Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 144-151. doi:10.1037/0022-0663.92.1.144
- Tilastokeskus. 2020. https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_koulutus.html. (Luettu 2.3.2020.)
- Tutkimusteettinen neuvottelukunta TENT. 2020. www.tenk.fi. (Luettu 4.3.2020.)
- Viljaranta, J. (2015). Pystynkö mukaan siihen?: Oppijaminäkuvan kehitys ja rooli koulutuspoluilla. Verkottumista ja vertaiskehittelyä: 10 vuotta tutkimus- ja aluekehitystyötä, 18-21. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Haettu <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/45981>
- Viljaranta, J. (2017). Odotusarvoteoria – odotusten ja arvostusten vaikutus oppimismotivaatioon. Teoksessa K. Salmela-Aro & J. Nurmi (toim.), Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet (3., täysin uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Viljaranta, J., Kiuru, N., Lerkkanen, M., Silinskas, G., Poikkeus, A. & Nurmi, J. (2017). Patterns of word reading skill, interest and self-concept of ability.

Educational Psychology, 37 (6), 712-732.

doi:10.1080/01443410.2016.1165798

- Viljaranta, J., Silinskas, G., Lerkkanen, M., Hirvonen, R., Pakarinen, E., Poikkeus, A. & Nurmi, J. (2018). Maternal homework assistance and children's task-persistent behavior in elementary school. *Learning and Instruction*, 56, 54-63. doi:10.1016/j.learninstruc.2018.04.005
- Viljaranta, J. & Tuominen, H. (2018). Oppiaineiden arvostukset: tärkeää, hyödyllistä, kiinnostavaa vai kuormittavaa. Teoksessa K. Salmela-Arvo (toim.), *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 101-119.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J. A., Freedman-Doan, C. & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in Children's Competence Beliefs and Subjective Task Values Across the Elementary School Years: A 3-Year Study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), pp. 451-469. doi:10.1037/0022-0663.89.3.451
- Yhteisvastuu. 2020. www.yhteisvastuu.fi. (Luettu 5.3.2020.)