

Kati Heikkinen

OPETTAJAN VUOROVAIKUTUSTYYLIN YHTEYS
OPPILAIKEN AKATEEMISEEN MINÄKÄSITYKSEEN
ENSIMMÄISELLÄ JA TOISELLA LUOKALLA

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO
Filosofinen tiedekunta
Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Syyskuu 2018

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta – Faculty Filosofinen tiedekunta		Osasto – School Kasvatustieteen ja psykologian osasto		
Tekijät – Author Kati Jenniina Heikkinen				
Työn nimi – Title Opettajan vuorovaikutustyylin yhteys oppilaiden akateemiseen minäkäsitykseen ensimmäisellä ja toisella luokalla				
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level		Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages
Erityispedagogiikka	Pro gradu -tutkielma	x	24.9.2018	60+4
	Sivuainetutkielma			
	Kandidaatin tutkielma			
	Aineopintojen tutkielma			
Tiivistelmä – Abstract				
<p>Tämän tutkielman tarkoituksena oli tarkastella luokanopettajien vuorovaikutustyyliä, oppilaiden akateemista minäkäsitystä ensimmäisellä ja toisella luokalla sekä opettajien vuorovaikutustyylien yhteyttä oppilaiden akateemiseen minäkäsitykseen. Minäkäsityksen taas on aiemmissa tutkimuksissa todettu liittyvän motivaatioon ja suoriutumiseen. Lisäksi tarkasteltiin opettajan vuorovaikutustyylin yhteyttä opetuskokemukseen.</p> <p>Tämän tutkielman aineisto on osa Apila-hanketta, joka toteutettiin Suomessa 2010 – 2012. Tutkimukseen osallistui yhdentoista koulun 21 luokanopettajaa ja 324 oppilasta. Opettajat arvioivat omaa vuorovaikutustyyliään täyttämällä kyselylomakkeen, joka sisälsi väittämiä vuorovaikutuksen lämpimyydestä, behavioraalista ja psykologisesta kontrollista. Oppilaat vastasivat vuonna 2011 pilotoitun 'Minä oppilaana' -mittarin väittämiin, jotka perustuvat saksalaiseen FEESS-mittariin (Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen). Väittämällä mitattiin oppilaiden lukemiseen liittyvää eli verbaalista akateemista minäkäsitystä.</p> <p>Oppilaiden akateemista minäkäsitystä tutkittiin tarkastelemalla summamuuttujien keskiarvoja ja hajontoja. Sukupuolten välisiä eroja tutkittiin Mann-Whitney'n U-testillä. Opettajien vuorovaikutustyyliin muuttujien, lämpimyyden, behavioraalisen kontrollin ja psykologisen kontrollin keskinäistä korrelaatiota tarkasteltiin Spearmanin järjestykskorrelaation avulla. Luokanopettajien jakautumista vuorovaikutustyylien mukaan tutkittiin K-klusteroinnilla eli ryhmittelyanalyysillä. Opettajien vuorovaikutustyylien yhteyttä oppilaan akateemiseen minäkäsitykseen tutkittiin Khin-neliötestillä sekä ristiintaulukoinnilla.</p> <p>Tutkielman tulokset oppilaiden osalta ovat hyvin positiivisia; oppilailla on keskimäärin korkea minäkäsitys. Tyttöillä oli hieman poikia parempi minäkäsitys, mutta ero tyttöjen ja poikien välillä oli tilastollisesti merkitsevä vain toisella luokalla. Opettajat kokivat olevansa sekä lämpimiä että käyttävänsä melko paljon behavioraalista kontrollia. Psykologista kontrollia taas opettajat arvioivat käyttävänsä selkeästi vähemmän. Opettajat jakautuivat neljään klusteriin. Viileitä opettajia, jotka arvioivat käyttävänsä lämpöä, behavioraalista kontrollia sekä psykologista kontrollia keskiarvoa vähemmän, oli eniten. Vähiten opettajia sijoittui sallivaan klusteriin, jonka opettajat arvioivat olevansa keskiarvoa lämpimämpiä, mutta käyttävänsä vähiten behavioraalista ja psykologista kontrollia. Näiden kahden väliin sijoittuivat auktoritatiivisten ja autoritaaristen opettajien klusterit. Opettajien opetuskokemus vaikuttaisi tulosten perusteella lisäävän lämmön määrää. Tämän tutkielman tulokset antavat viitteitä siitä, että opettajan on suotavaa olla keskivertolämpimä ja käyttää melko paljon behavioraalista kontrollia, jotta oppilaan akateeminen minäkäsitys olisi korkea. Toisella luokalla myös psykologista kontrollia hieman käyttävien opettajien oppilailla oli korkea minäkäsitys.</p>				
Avainsanat – Keywords				
Luokanopettajan vuorovaikutustyyli, lämpimyyden, behavioraalinen kontrolli, psykologinen kontrolli, verbaalinen akateeminen minäkäsitys, lukeminen				

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta – Faculty Philosophical Faculty		Osasto – School School of Educational Sciences and Psychology		
Tekijät – Author Heikkinen, Kati Jenniina				
Työn nimi – Title Teacher interactional style and students' academic self-concept on the first and second grade				
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level		Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages
Special Education	Pro gradu -tutkielma	x	24.9.2018	60+4
	Sivuainetutkielma			
	Kandidaatin tutkielma			
	Aineopintojen tutkielma			
Tiivistelmä – Abstract				
<p>The purpose of this thesis was to examine the interactional styles of class teachers, the academic self-concept of the first and second grade students', and the relationship between the teacher's interactional styles to the academic self-concept of the students. Self-concept has been found to be related to motivation and performance in previous studies. In addition, the relationship between the teacher's interaction style and the teaching experience was examined.</p> <p>The material of this thesis is part of the Apila project, which was implemented in Finland in 2010 - 2012. There were 21 primary school teachers and 324 students in eleven schools participated in the study. Teachers evaluate their own interactional style by filling in a questionnaire containing claims about affection, behavioral control and psychological control of interaction. Students responded to the statements of the 'Minä oppilaana' - questionnaire piloted in 2011, based on the German FEES questionnaire (Fragebogen zur Erfassung emotionaler und Sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen). The statements measured the reading self-concept of the students, that is, the verbal academic self-concept.</p> <p>The academic self-concept of the students was examined by looking at summation averages and scattering. Differences between boys and girls were examined in the Mann-Whitney U-test. The correlation between teacher interaction style variables, affection, behavioral control, and psychological control were examined by Spearman Rank Correlation. The distribution of class teachers according to the interactional style was examined by K-clustering or grouping analysis. The relationship between the teacher's interaction style and the students' academic self-concept was examined with the Chi square -test and cross-table.</p> <p>The results of the thesis for students are very positive; students have a relatively high self-concept. The girls had a little higher self-concept than boys, but the difference between girls and boys were statistically significant only in the second class. The teachers evaluated they were affectionate and relatively high of behavioral control. Psychological control, however, teachers are using less clearly. The teachers were divided into four clusters: Reserved, Authoritarian, Authoritative and Permissive. Reserved teachers evaluated themselves using affection and behavioral control and psychological control below the average. The lowest level of teachers was placed in a Permissive cluster, whose teachers estimated to show more affection than the average, but using the least behavioral and psychological control. Among these two were the clusters of Authoritative and Authoritarian teachers. The teaching experience of the teachers would, on the basis of the results, increase affection. The results of this thesis give an indication that the teachers are desirable to show affection and use high control of behavior in order to produce high verbal academic self-concept of students. In the second grade the use of psychological control was also significant producing high academic self-concept.</p>				
Avainsanat – Keywords Teacher interactional style, affection, behavioral control, psychological control, students verbal academic self-concept, reading				

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO.....	1
2	OPPILAIKEN AKATEEMINEN MINÄKÄSITYS.....	3
2.1	Oppilaiden akateeminen minäkäsitys ja akateeminen suoriutuminen	3
2.2	Oppilaiden motivaatio ja akateeminen suoriutuminen	5
2.3	Oppilaiden akateeminen minäkäsitys ja oppimisvaikeudet	10
3	OPETTAJIEN VUOROVAIKUTUSTYYLIT	11
3.1	Opettajien vuorovaikutustyyli vanhemmuustyyliteorian pohjalta	11
3.2	Opettajan vuorovaikutustyyli ja oppilaan motivaatio	14
3.3	Opettajan vuorovaikutustyyli ja oppilaan akateeminen minäkäsitys	16
3.4	Opettajan vuorovaikutustyyli ja oppilaan akateeminen suoriutuminen	18
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	20
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	21
5.1	Tutkielman tutkimusjoukko ja asetelma	21
5.2	Mittarit	22
5.3	Tutkimusmenetelmät.....	23
6	TULOKSET	32
6.1	Oppilaiden akateeminen minäkäsitys ensimmäisellä ja toisella luokalla	32
6.2	Opettajien vuorovaikutustyyli.....	33
6.3	Opettajien ryhmittely klusterianalyysillä	35
6.4	Opettajien vuorovaikutustyylin yhteys oppilaan akateemiseen minäkäsitykseen	37
6.5	Tulosten tarkastelu	41
7	POHDINTA.....	50
	LÄHTEET:.....	55

1 JOHDANTO

Erityispedagogiikka on tieteenala, jossa kiinnostus kohdistuu muun muassa oppimisen vaikeuksien aikaiseen tunnistamiseen ja ennaltaehkäisyyn. Oppimiseen liittyvien vaikeuksien ei ajatella olevan vain oppilaan sisäisiä vaikeuksia vaan oppimisen nähdään tapahtuvan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Näin ollen myös oppimisen vaikeuksien ehkäisy kohdentuu osittain ympäristöön. Oppimisympäristö jaetaan fyysiseen, sosiaaliseen, psyykkiseen ja kognitiiviseen oppimisympäristöön (Ahvenainen, Ikonen & Karo, 2001, 193- 201).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajien vuorovaikutustyylin yhteyttä oppilaiden akateemiseen minäkäsitykseen ensimmäisellä ja toisella luokalla. Kyseessä on sosiaalisen, psyykkisen ja kognitiivisen ympäristön tutkimus, jossa oppimiseen otetaan sosiokonstruktivistinen lähestymistapa. Tutkimuksessa pyritään löytämään vastaus siihen, millainen opettajan vuorovaikutustyylin pitäisi olla, jotta oppilaan akateeminen minäkäsitys olisi mahdollisimman korkea. Opetuksella pyritään oppilaan itsearvostuksen ja myönteisen minäkuvan vahvistamiseen (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg, 2008, 124). ”Perusopetuksen tulee edistää kannustavaa vuorovaikutusta, yhteistyötä, yhteistä vastuunottoa ja osallisuutta. Oppilaiden osallisuuden toteutumiseen täytyy kiinnittää huomiota, sillä osallisuuden kautta tuetaan oppimista, hyvinvointia sekä vastuulliseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi kasvamista.” (Opetushallitus 2010, 5 – 6; 2016, 26.)

Opetussuunnitelmassa koulutuksen tavoitteena onkin tietojen ja taitojen oppimisen lisäksi oppilaan itsevarmuuden ja minäkuvan kehittämistä niin, että oppilaasta kasvaisi toimiva, osallistuva ja onnellinen yhteiskunnan jäsen (Malmberg & Little, 2002, 141). Tässä tutkielmassa oppilaiden akateemista minäkäsitystä tarkastellaan yleisen minäkäsityksen kautta sekä motivaatioon linkittyneenä. Opettajien vuorovaikutustyyliä tarkastellaan vanhemmuustyyliin muuttujien pohjalta. Aihetta on Suomessa aiemmin tutkinut Kiuru (2012). Lopuksi tarkastellaan opettajien vuorovaikutustyylin yhteyttä oppilaiden akateemiseen minäkäsitykseen ja akateemiseen suoriutumiseen. Aihetta ei ole aiemmin tutkittu. Tutkimuksen aineiston on kerätty Apila-hankkeen yhteydessä vuosina 2010 - 2012. Tutkimuksen aineisto on 21 luokanopettajaa ja heidän 324 oppilastaan. Tutkimuksen tutkimusmenetelmä on kvantitatiivinen.

2 OPPILAIDEN AKATEEMINEN MINÄKÄSITYS

Oppilaiden minäkäsitystä (self-concept) on tutkittu paljon. Minäkäsitystutkimuksen meta-analyysissä on löytynyt useita käsitteitä kuvaamaan käsitystä itsestä, kuten itsearvostus (self-esteem, self-worth) ja itsehavainnointi (self-perception). (Bear, Minke & Manning 2002, 405.) Näiden lisäksi Harter (1998, 756 -757) käyttää käsitteitä minäkuva (self-portrait), minäselitys (self-description) ja minäarvio (self-evaluation) kuvaamaan henkilön käsitystä itsestä. Myös käsite minäpystyvyys (self-efficacy) yhdistetään minäkäsitykseen (Schunk & Pajares 2009).

Yksilön minäkäsityksellä tarkoitetaan yksilön omaa käsitystä taidoistaan ja kyvyistään ja niiden välittämistä saavutuksista. Minä on vastuussa itsekontrollista, arvostuksesta ja itseluottamuksesta. Minän positiiviseen kehitykseen tarvitaan hoivaava ympäristö. Yleinen minäkäsitys jakaantuu sosiaaliseen, affektiiviseen, taidolliseen, fyysiseen ja akateemiseen minäkäsitykseen sekä perheminäkäsitykseen. (Bracken 2009, 90 - 92.) Lasten tulee uskoa, että he osaavat ja kykenevät, jotta minäkäsitys voisi kehittyä positiivisesti (Brophy 1977, 162).

2.1 Oppilaiden akateeminen minäkäsitys ja akateeminen suoriutuminen

Akateemisella minäkäsityksellä tarkoitetaan sitä, mitä yksilö tuntee itsestään koulu-ympäristössä ja koulussa edistymisessä. Onnistumiset ja epäonnistumiset, vaadittavan

tietämyksen helppous tai vaikeus, oppilaan yleinen kognitiivinen ja älyllinen kyky sekä sen vertaaminen tovereihin, oppilaan suhteet tovereihin ja aikuisiin sekä oppilaan omien ideoiden ja ehdotusten saama hyväksyntä yhdessä oppilaan saaman tuen kanssa vaikuttavat akateemiseen minäkäsitykseen. (Bracken 2009, 92 -93.)

Zeleken (2004, 253) mukaan minäkäsitys ennustaa akateemista suoriutumista. Akateemisessa minäkäsityksessä Zeleke (2004, 255) ja Bracke (2009, 92) erottavat matemaattisen ja verbaalisen minäkäsityksen. Verbaalisella minäkäsityksellä tarkoitetaan lukutaitoa. Tutkimusten mukaan näyttäisi siltä, että verbaalinen minäkäsitys edistää yleisen akateemisen minäkäsityksen kehittymistä (Chapman, Tunmer & Prochnov 2000, 706 – 707; Zeleke 2004, 255).

Akateeminen minäkäsitys on vahvasti yhteydessä akateemisten taitojen kehittymiseen ja näin ollen koulussa pärjäämiseen (Marsh & Martin 2011, 59; Valentin, Dubois & Cooper 2004, 126 - 127). Kun oppilas kokee akateemisesta tehtävästä suoriutumisen osaksi minää tai kokee voivansa toteuttaa minää, hän kokee myös itse tehtävän olevan tärkeä. Jos oppilas odottaa menestyvänsä tehtävässä, ennustaa se myös tehtävästä suoriutumista positiivisesti. (Wigfield, Tonks & Klauda 2009, 57 - 59.) Akateeminen minäpystyvyys (self-efficacy) selittää Schunkin ja Pajaresin (2009, 44 - 45) mukaan 25 % akateemisen suoriutumisen odotuksista ja 14 % itse suorituksesta.

Oppilaiden minäpystyvyys, sisäinen motivaatio, autonomian tunne, sosiaalinen yhteys ja oppimiseen suoriutumisen sijaan suuntautuvat päämäärät ovat positiivisesti yhteydessä lukemisessa kehittymiseen (Guthrie & Coddington 2009, 517). Myös Seaton, Marsh, Craven ja Yeoung (2014, 49 - 72) ovat todenneet useiden tutkimusten osoittaneen positiivisen akateemisen minäkäsityksen vaikuttavan positiivisesti akateemiseen suoriutumiseen ja sitoutumiseen. Toisaalta joissakin tutkimuksissa on minäkäsityksen ja akateemisen suoriutumisen korrelaatioksi saatu vain .21 (Bracken 2009, 99).

Lasten kykyuskomusten ja arvostusten tasossa tapahtuu kouluiässä muutosta. Nuorilla lapsilla on vanhempia lapsia myönteisemmät uskomukset ja suhtautumistapa suoriutumiseen. Tälle ilmiölle on esitetty useita mahdollisia selityksiä. Yhden selityksen mukaan lapset kasvaessaan ymmärtävät ja tulkitsevat saamaansa arviointia tarkemmin

sekä ovat alttiimpia toveripiirin sosiaalisille vertailuille. Noin kahdeksannesta ikävuodesta eteenpäin itsekriittisyys lisääntyy ja lapset alkavat verrata suoriutumistaan omiin tavoitteisiinsa ja ulkoisiin vaatimuksiin. (Aunola 2002, 112.)

Toinen kykyuskomusten ja arvostusten alenemisen selitys liittyy kouluympäristön muutokseen. Kouluympäristö muuttuu arvioinniltaan näkyvämmäksi ja kilpailuhenkisyys tulee todennäköisemmäksi. Lasten tehtävälakohtaiset kykyuskomukset kehittyvät ja vakiintuvat ensimmäisen kolmen koulussa vietetyn vuoden aikana. Hyvä menestys tukee myönteisen minäkuvan vahvistumista ja vaikuttaa sitä kautta motivaatioon. Kykyuskomukset ja odotus onnistumisesta tehtävässä ennustavat lasten akateemisista suoriutumista. (emt. 2002, 112 - 113.)

Tytöillä on myönteisempi näkemys omasta kyvystään lukea kuin pojilla. Myös arvostus lukemista kohtaan on tytöillä korkeampi kuin pojilla. Toisaalta tyttöjen ja poikien lukemisesta suoriutumisessa ei ole eroa. (emt. 2002, 114.) Toisaalta Taipale (2010, 102) ei löytänyt eroa sukupuolten välillä akateemisessa minäkäsityksessä peruskoulun päättövaiheessa.

Skaalvik ja Rankin (1990, 551) tutkivat, kuinka osaaminen vaikuttaa akateemiseen minäkäsitykseen. Verbaalinen osaaminen ei vaikuttanut tyttöjen akateemiseen minäkäsitykseen. Skaalvik ja Rankin pohdiskelivatkin stereotyyppien vaikutusta kykyodotuksiin ja opiskeluun suhtautumiseen. Skaalvikin ja Rankinin mukaan on mahdollista, että molemmat sukupuolet toteuttavat stereotyyppiä, jonka mukaan tytöt ovat poikia enemmän verbaalisesti suuntautuneita ja lahjakkaita poikien suuntautuessa ja ollessa lahjakkaampia matemaattisesti.

2.2 Oppilaiden motivaatio ja akateeminen suoriutuminen

Motivaatiolla tarkoitetaan niitä ihmisen käyttäytymisen takana olevia henkilökohtaisia vaikuttimia, jotka saavat ihmisen käyttäytymään tietyllä tavalla ja tavoittelemaan tiettyjä asioita (Wong 2000, 3; Niitamo 2002, 40). Koulussa lasten odotetaan noudattavan

sääntöjä, luovan ja ylläpitävän ihmissuhteita ja osallistuvan koulutyöhön. Menestystä näissä selittää osaltaan motivaatio, joka on lasten näihin tilanteisiin tuoma energia, uskomukset, arvostukset ja päämäärät. Sosiaalinen yhteys, päämäärien asettaminen, tehokkuus, mallintaminen, itsemääräämisoikeus ja tarve tuntea osaavansa sekä yhteysien kokeminen ovat niitä psykologisia ja kontekstuaalisia prosesseja, jotka motivoivat muutosta oppilaiden suoriutumisessa. (Wentzel & Wigfield 2009, 1 - 2.)

Nurmi ja Salmela-Aro (2002) jaottelevat motivaatioteorioita klassisiin motivaatioteorioihin, uudempiin eurooppalaisiin ja amerikkalaisiin motivaatioteorioihin sekä moderniin motivaatioteoriaan. Klassisissa teorioissa motivaatiota selittävät esimerkiksi fyysiset tarpeet, psykoanalyysi ja behaviorismi. Uudemmissa eurooppalaisissa motivaatioteorioissa motivaatiota tarkastellaan esimerkiksi suhteessa toiminnan kohteeseen kun taas uudemmissa amerikkalaisissa jaetaan motivaatiota esimerkiksi sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Nurmen ja Salmela-Aron omassa teoriassa motivaatio nähdään omien henkilökohtaisten tavoitteiden ja elämänkaaren näkökulmasta.

Wentzel ja Wigfield (2009) esittelevät myös eri motivaatioteorioita, joita ovat esimerkiksi attribuutioteoria, minäpystyvyys (self-efficacy), odotusarvoteoria (expectancy-value), kehityspäämääräteoria (achievement goal) ja erilaiset minää (self-theories, self-worth, self-determination, self-regulation) koskevat teoriat. Wong (2000) taas rajaa näkökulmansa biologiaan ja behaviorismiin.

Attribuutioteoriassa opettajan ja muiden oppilaiden antama palaute, odotukset onnistumisesta tai epäonnistumisesta vaikuttavat oppilaan ajatteluun omasta osaamisesta (Graham & Williams 2009, 25). Weinerin (1986, 68) attribuutiomallin mukaan toiminnan tulos ja aikaisempi menestyminen toiminnassa vaikuttavat attribuutiotulkintaan, joka johtaa tulevan toiminnan attribuutio-odotukseen.

Minäpystyvyydellä tarkoitetaan havaittua kykyä oppia ja toimia tietyssä tilanteessa. Oppilaiden, jotka kokevat enemmän minäpystyvyyttä, voidaan odottaa sitoutuvan itsesääätelyyn ja luomaan tehokkaita opiskeluympäristöjä. Itsesääätelyllä tarkoitetaan päämäärien asettamista, tehokkaita opiskelustrategioita ja oman osaamisen tarkkailua ja arviointia. Tehokkaiden oppimisympäristöjen luomisella tarkoitetaan kykyä olla

huomioimatta opiskelua häiritseviä asioita ja löytää tehokkaita opiskelutovereita. (Schunk & Pajares 2009, 35 - 36.)

Myös odotusarvoteoriassa (expectancy-value theory) odotuksilla tarkoitetaan oppilaan odotusta siitä, kuinka hyvin hän tulee suoriutumaan tehtävästä. Arvolla tarkoitetaan oppilaan tehtävää kohden osoittaman arvostuksen laatua ja sitä, kuinka se vaikuttaa oppilaan haluun suorittaa tehtävä. Arvoa on neljänlaista: saavutusarvo, sisäinen arvo, hyötyarvo ja kuluarvo. Oppilaalle tehtävällä on saavutusarvoa, jos hän näkee tehtävällä olevan minää vahvistavia tai ilmaisevia puolia. Sisäistä arvoa on tyydytyksen saaminen itse tehtävän suorittamisesta. Hyötyarvoa taas on se, kuinka hyvin tehtävä sopii oppilaan tulevaisuuden suunnitelmiin. Kuluarvoa on se, mistä oppilas on valmis luopumaan suorittaakseen tehtävän. Positiiviset odotukset ja arvot tehtävää kohden ennustavat myös menestymistä tehtävässä. (Wigfield, Tonks & Klauda 2009, 56 - 59.)

Kehityspäämääräteoriassa nähdään oppilaan motivoituvan työskentelyyn, kun opettaja kannustaa haastavien tehtävien pariin ja antaa positiivista palautetta kehittymisestä. Tämän teorian mukaan motivaatiota alentavat kilpailutilanteet, vain hyvien oppilaiden osaamisen huomiointi, normatiivinen arviointi ja vertaaminen toisiin opiskelijoihin. (Maehr & Zusho 2009, 92.)

Deci ja Ryan (2008, 182 - 183) lähestyvät motivaation käsitettä itsemääräämisoikeuden näkökulmasta. He ovat 1970-luvulta lähtien kehittäneet modernin motivaatiopsykologian teoriaa SDT:tä (self-determination theory). Itsemääräämisteorian mukaan motivaation laatu on motivaation määrää tärkeämpi, kun tarkastellaan motivaation lopputuloksia, kuten tehokasta suoriutumista, luovaa ongelmanratkaisua ja syväoppimista. Motivaatio voi olla autonomista tai kontrolloitua.

Autonominen motivaatio sisältää sekä sisäisen motivaation että sellaisen ulkoisen motivaation, joiden ihminen on havainnut yhdistyvän toiminnan kautta itsetuntoonsa. Ihminen on autonomisesti motivoitunut, kun hän kokee saavansa päätösvaltaa ja itsekunnioitusta suorittamassaan tehtävässä. Kontrolloidussa motivaatiossa taas ihmisen toiminta on seurausta ulkoisesta ohjauksesta, kuten palkkioista tai rangaistuksista. Kontrolloidussa motivaatiossa ihmisen toimintaa ohjaavat hyväksynnän hakeminen,

häpeän välttäminen ja epävarmuus itsestä. Ihminen on kontrolloidusti motivoitunut, kun hän kokee pakkoa ajatella, toimia tai tuntea tietyllä tavalla. Useat tutkimukset osoittavat, että autonominen motivaatio johtaa tehokkaampaan suoriutumiseen ja parempaan psyykkiseen terveyteen. Sen vaikutukset ovat myös pitkäkestoisempia. Itsemääräämisteorian periaatteet ja prosessit vaikuttavat sekä tietoisella että tiedostamattomalla tasolla ihmisen toiminnassa. (emt. 2008, 182 - 183.)

Decin ja Ryanin (2008, 183 - 185) itsemääräämisteorian mukainen sisäinen motivaatio liittyy psykologisiin perustarpeisiin, yksilöllisyyteen elämän syy-seuraus -suuntautumisessa ja elämän päämäärissä, oman hyvinvoinnin huomioon ottamiseen (mindfulness), energisyyteen ja elinvoimaan. Psykologisten perustarpeiden: itsemääräämisoikeuden, kompetenssin tunteen ja läheisyyden tulee täytyä, jotta ihmisen toiminta olisi tehokasta ja vointi psyykkisesti hyvää. Jos kaikki psykologiset perustarpeet on tyydytetty, seuraa tästä autonominen suuntautuminen elämässä, tehokas toiminta ja psyykkinen hyvinvointi.

Mikäli osa psykologisista perustarpeista on tyydyttymättä, seurauksena on kontrolloitu suuntautuminen elämässä, heikko suoriutuminen ja hyvinvoinnin heikentyminen. Jos taas kaikki psykologiset perustarpeet jäävät tyydyttymättä, seurauksena on ulkoinen orientaatio elämässä, huono suoriutuminen ja itsearvostuksen puute. Elämän sisäisiä päämääriä ovat yhteyden tunteminen, lisääntyminen ja henkilökohtainen kehittyminen. (emt. 2008, 183 - 185.)

Sisäisesti motivoivat aktiviteetit, kuten leikki ja oppiminen, ovat nautinnollisia, kun ne tyydyttävät psykologiset perustarpeet: osaamisen tunteen ja autonomian tunteen. Kun nämä perustarpeet tyydyttyvät ja oppilaat nauttivat, seuraa siitä oppimista, kasvua ja luovuutta. (Ryan & Deci 2009, 172.)

Nurmen ja Salmela-Aron (2002, 28, 58 - 60) henkilökohtaisten tavoitteiden motivaatioteoriassa ideana on, että motivaatio ja sen kognitiivinen työstäminen pohjaavat oman elämän ohjaamista. Motivaation kognitiivista työstämistä ovat tavoitteen asettelu ja suunnittelustrategiat. Motivaatio voi perustua aiempiin kokemuksiin ja fysiologisperäisiin temperamenttieroisiin. Toiset ovat kiinnostuneita tekniikasta, toiset ihmi-

sistä. Toisia kiinnostaa uusi ja jännittävä, toisia taas tuttu ja turvallinen. Tavoitteiden muodostuminen tietyssä elämäntilanteessa vaatii motivaatiomieltymysten vertaamista tilanteen mahdollisuuksiin ja haasteisiin. Tavoitteita määrittävät ikäsidonnaiset kehitystehtävät.

Oman elämän ohjaaminen luo pohjaa yksilön minäkäsityksen ja identiteetin muodostumiselle tavoitteiden kautta. Työskentely tavoitteen saavuttamiseksi johtaa joko onnistumiseen tai epäonnistumiseen suhteessa tavoitteeseen. Ihmisen arvio onnistumisestaan vaikuttaa ihmisen ajatuksiin omasta itsestään. Onnistumisen vaikutus minäkuvaan on positiivinen ja epäonnistumisen vaikutus negatiivinen. Kuitenkin, jos epäonnistumisen voidaan tulkita johtuvan muusta kuin omasta kyvyttömyydestä, ei epäonnistumisen vaikutus minäkuvaan olekaan niin negatiivinen. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 60.) Toisaalta lapsen omat ajatukset, käsitykset ja uskomukset vaikuttavat motivaation muodostumiseen ja sitä kautta lapsen toimintaan ja oppimiseen. Näin ollen positiiviset kokemukset lisäävät motivaatiota ja negatiiviset vähentävät. (Nurmi 2006, 103 – 104; Aunola 2002, 105.) Myös Salmivallin (2005, 99 - 107, 113) mukaan motivaatio ohjaa lapsen käyttäytymistä.

Tehtävälakohtaiset kykyuskomukset, arvostukset ja mieltymykset kehittyvät hyvin aikaisessa vaiheessa, aivan koulu-uran alussa. Niiden pohjana ovat lapsen saama palaute suoriutumisestaan ja oppimisympäristön tarjoamien mahdollisuuksien määrä onnistumisen elämyksiin. Tämän pohjan tärkeitä muokkaajia ovat vanhempien ohella opettajat. Opettajat vaikuttavat myönteisesti oppilaan hallitsemis- ja pätemistavoitteen. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 214.) Lapset alkavat 5 - 7 -vuotiaina kiinnittää huomiota siihen, mitä toiset heistä ajattelevat. Lapset myös arvioivat suoriutumistaan toisten asettamien standardien mukaan. Näillä ajattelussa ja itseymmärryksessä tapahtuvilla muutoksilla on vaikutusta motivaation kehitykseen. (Aunola 2002, 110.)

2.3 Oppilaiden akateeminen minäkäsitys ja oppimisvaikeudet

Paras tapa kohentaa akateemista minäkäsitystä on parantaa akateemisia suorituksia (Chen, Yeh, Hwang & Lin 2013, 172). On olemassa näyttöä siitä, että oppimisvaikeuksia omaavilla on alhaisempi autonomisen motivaation tunne ja havaittu osaaminen kuin niillä, joilla ei ole oppimisvaikeuksia (Ryan & Deci 2009, 181). Myös oppimisvaikeuksia omaavien yleinen minäkäsitys ja sen eri osa-alueet ovat vähemmän positiivisia kuin niillä, joilla ei ole oppimisvaikeuksia (Bracken 2009, 99).

Oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia ja sitä kautta heikompi akateeminen suoriutuminen, eivät hyödy läheisestä suhteesta opettajaan yhtä paljon kuin ne oppilaat, joilla ei ole oppimisvaikeuksia (Baker 2006, 211). Hamre ja Pianta (2005, 962) havaitsivat, että niillä lapsilla, joilla oli riski päätyä koulupudokkaaksi, opettajan lämmin vuorovaikutus, käyttäytymisen tehokas kontrollointi ja kannustava ilmapiiri luokassa olivat ne tekijät, jotka nostivat koulusuoritusta eniten. Toisaalta oppilaan vahva (lämmin ja auktoritatiivinen) suhde opettajaan voi todella toimia suojaavana tekijänä (Doll, Kuri- en, Leclair, Spies, Champion & Osborn 2009, 216).

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden minäkäsitystä voidaan parantaa edukatiivisilla ohjelmilla. Minäkäsityksen parantamiseen tähänneillä ohjelmilla on tutkimusten mukaan ollut hieman positiivista vaikutusta minäkäsitykseen. Toisaalta, jos akateeminen minäkäsitys on menestyksen ja epäonnistumisen seurausta, suurin tapa auttaa oppimisvaikeuksia omaavien minäkäsityksen kehittymiseen positiivisesti on auttaa heitä menestymään. (Bracken 2009, 100.)

Hyvä menestys vaikuttaa myönteisesti suhtautumiseen opintoja kohtaan, mikä taas heijastuu taitojen kehittymiseen. Heikko menestys taas vaikuttaa kielteisesti minäkuvan ja asenteiden kehittymiseen, millä on vaikutusta myöhempään menestykseen. (Aunola 2002, 113.) Hyvä vuorovaikutussuhde opettajaan koulu-uran alussa toimii ennaltaehkäisevänä interventiona (Kiuru 2012, 818).

3 OPETTAJIEN VUOROVAIKUTUSTYYLIT

Opettajien vuorovaikutustyyliä on tutkittu nuorten ja nuorten aikuisten kanssa (Mugny, Chatard & Quiamzade 2006). Alkuopetusikää vanhempien alakoululaisten opettajia on myös tutkittu (Wentzel 2002; Walker 2008). Alkuopetusikäisten lasten opettajien vuorovaikutustyylistä tutkimusta on melko vähän (Birch & Ladd 1997; Kiuru 2012). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajan omaa arviota vuorovaikutustyylistään (teacher interactional style). Asiaa on aiemmin tarkasteltu myös kaksisuuntaisesti opettajan ja oppilaan näkökulmista (teacher-child relationships) (Birch & Ladd 1997; Baker 2006; Wentzel 2009, 304).

Opettajien vuorovaikutustyylien taustateoria on vanhempien kasvatustyylien nelikenttä. Opettaja - oppilas -suhde on tutkimusten mukaan samankaltainen kuin vanhempi – lapsisuhde ja lapset viettävät joskus enemmän aikaa opettajansa kuin vanhempiansa kanssa (Doll, Kurien, Leclair, Spies, Champion & Osborn 2009, 216).

3.1 Opettajien vuorovaikutustyylit vanhemmuustyylliteorian pohjalta

Vanhemmuustyylliteorian juuret ovat 1960 ja -70-luvuilla, jolloin Diana Baumrind erotti tutkimuksessaan kolme erilaista vanhemmuustyyliä ja havaitsi niillä olevan tietynlaisen yhteyden lasten käyttäytymiseen. Hän jaotteli vanhemmat vanhempien osoittaman lämmön ja kurinpidon mukaan. Tutkimusten mukaan auktoritatiiviset vanhem-

mat olivat vaativia ja kontrolloivia, mutta osoittivat myös lämpöä, johdonmukaisuutta ja olivat vastaanottavaisia lapsen kommunikoinnille. Autoritaariset vanhemmat olivat myös kontrolloivia, mutta etäisempiä ja osoittivat vähän lämpöä lasta kohtaan. Sallivat vanhemmat taas eivät vaatineet lapsiltaan mitään tai pyrkineet kontrolloimaan heitä, mutta osoittivat lämpöä lapsiaan kohtaan. Auktoritatiivisten vanhempien lapsilla oli korkein itsetunto, itsekontrolli, tutkiva tyyli ja tyytyväisyys. Autoritaaristen vanhempien lapset olivat epäluottavaisia, vetäytyviä ja tyytymättömiä. (Baumrind 1971, 1 - 2, 24, 101.) Baumrind (1966, 887) päätyi tutkimuksessaan tulokseen, jonka mukaan auktoritatiivisesti kontrollia harjoittavan kasvatuksen tuloksena lapsesta kasvaa sosiaalinen, yhteistyökykyinen ja itsenäinen.

Sallivien vanhempien lapsilla oli heikoin itsetunto, itsekontrolli ja vähiten tutkiva tyyli. Lisäksi tutkimuksessa löytyi kaksi pientä joukkoa poikkeuksellisia vanhempia: laiminlyövät vanhemmat, jotka eivät osoittaneet lämpöä eivätkä kontrollia, ja harmoniset vanhemmat, joiden lapset olivat itseohjautuvia. (Baumrind 1971, 1 - 2, 24, 101.)

Wentzel (2002, 287) tarkastelee tutkimuksessaan vanhempien sosiaalistamismallien hyödyllisyyttä pyrittäessä ymmärtämään opettajien vaikutusta oppilaiden koulusopeutumiseen. Tutkimuksessa arvioitiin opettajien arvostusten avulla motivaation mallintamista ja Baumrindin vanhemmuuden ulottuvuuksia, joita ovat kontrolli, vaatimus kypsydestä, demokraattinen kommunikaatio ja hoivaaminen. Oppilaiden sopeutumista määriteltiin sosiaalisten ja akateemisten päämäärien ja mielenkiinnon kohteiden mukaan luokassa, luokassa käyttäytymisen ja akateemisen suoriutumisen mukaan. Tutkimuksessa opettajista erottui viisi tyyliä, jotka selittävät merkittävästi oppilaiden erilaista motivaatiota, sosiaalista käyttäytymistä ja suoriutumista.

Walkerin (2008, 218) mukaan taas vanhemmuustyylien teoreettista viitekehystä voidaan käyttää, kun tarkoituksena on selittää opettajien toimintatapojen vaikutusta oppilaiden suoriutumiseen. Walker arvioi tutkimuksessaan opettajien toimintatapoja, opetustyyliä (kuten vaativuutta ja herkkyyttä vastata oppilaiden tarpeisiin), oppilaiden sitoutumista ja tehokkuutta sekä standardoitujen akateemista osaamista mittaavien testien tuloksia. Tutkittavia opettajia oli kolme ja oppilaita 45. Opettajissa oli erotettavissa kolme eri tyyliä: auktoritatiivinen, autoritaarinen ja salliva. Heidän opetustyy-

leissään oli eroja vaativuudessa ja herkkyydessä vastata oppilaiden tarpeisiin (Walker 2008, 236). Tutkimuksen mukaan opettajien tulisi löytää tasapaino vaativuudessa ja herkkyydessä vastata oppilaiden tarpeisiin, jotta he toimisivat optimaaliseen, auktoritatiiviseen tapaan, mikä taas johtaa oppilaiden korkeaan sitoutumiseen ja suoriutumiseen (emt. 2008, 236 - 238).

Walker (2009, 122) tarkastelee opettajien kasvatustyyliä vanhempien kasvatustyyli-teorian kautta. Kasvatustyyleissä Walker erottaa kaksi eri ulottuvuutta: kontrollin ja hoivaamisen. Kontrollin ja hoivaamisen eri yhdistelmillä on erilainen vaikutus lasten oppimiseen ja kehitykseen. Walker tarkastelee opettajien kontrollin ja hoivaamisen vaikutusta oppilaiden osallistumiseen (sitoutumiseen) ja oppimiseen. Walkerin mukaan tämän teorian avulla on mahdollista ymmärtää opettajien vaikutusta oppilaiden tuloksiin ja pyrkimykseen kehittää kouluosaamistaan.

Wentzel (2002, 287) toteaa viiden erilaisen opetustyylin selittävät merkittävästi oppilaiden välisiä eroja motivaatiossa, sosiaalisessa käyttäytymisessä ja koulusuoriutumisessa. Korkeat odotukset oppilaiden kypsytyksestä ennustivat oppilaiden korkeaa päämäärää ja mielenkiintoa, kun taas negatiivinen palaute ennusti matalaa akateemista suoriutumista ja huonoa sosiaalista käyttäytymistä. Tutkimuksen mukaan motivaatiolla ei ollut välittävää yhteyttä opetustyylin ja sosiaalisen käyttäytymisen ja akateemisten saavutusten välillä. Sukupuolten ja rotujen välillä ei tutkimuksessa havaittu eroa tuloksissa.

Walkerin (2008, 218) mukaan akateemisesti ja sosiaalisesti osaavimpia olivat auktoritatiivisen opettajan oppilaat. Auktoritatiivisen opettajan luokkahuoneen hallinta oli johdonmukaista, opettaja tuki oppilaiden autonomiaa ja oli kiinnostunut oppilaistaan. Akateemisesti huonoiten menestyivät sallivan ympäristön oppilaat. Sallivassa opetusympäristössä luokkahuoneen hallinta, autonomian tukeminen ja kiinnostus oppilaita kohtaan on epäjohdonmukaista. Oppilaiden sitoutuminen ja kykyuskomukset olivat alhaisimpia autoritaarisessa ympäristössä, jossa luokkahuoneen hallinta oli johdonmukaista, mutta kiinnostus oppilaita kohtaan ja tuki autonomiassa olivat rajoitettuja.

Wentzel (2002, 287) tarkasteli tutkimuksessaan opettajien opetustyyliä vanhemmuustyyli tutkimuksen kautta. Opettajat arvioivat tapaansa kontrolloida, vaatimuksiaan oppilaiden kypsyydestä, kommunikaatiotaan ja hoivan tarjoamista. Oppilaiden sopeutumista määriteltiin sosiaalisten ja akateemisten päämäärien ja mielenkiinnon kohteiden mukaan luokassa sekä luokkakäyttäytymisen ja akateemisen suoriutumisen mukaan. Tutkimuksessa opettajista erottui viisi tyyliä, jotka selittävät merkittävästi oppilaiden erilaista motivaatiota, sosiaalista käyttäytymistä ja suoriutumista. Opettajan korkeat odotukset oppilaiden kypsyydestä ennustivat oppilaiden korkeaa päämäärää ja mielenkiintoa, kun taas negatiivinen palaute ennusti matalaa akateemista suoriutumista ja huonoa sosiaalista käyttäytymistä.

Walker taas arvioi tutkimuksessaan opettajien toimintatapoja, opetustyyliä (kuten vaativuutta ja herkkyyttä vastata oppilaiden tarpeisiin), oppilaiden sitoutumista ja tehokkuutta sekä standardoitujen akateemista osaamista mittaavien testien tuloksia. Opettajissa oli erotettavissa kolme eri tyyliä: auktoritatiivinen, autoritaarinen ja salliva. Heidän opetustyyleissään oli eroja vaativuudessa ja herkkyydessä vastata oppilaiden tarpeisiin (Walker 2008, 236). Tutkimuksen mukaan opettajien tulisi löytää tasapaino vaativuudessa ja herkkyydessä vastata oppilaiden tarpeisiin, jotta he toimisivat optimaaliseen, auktoritatiiviseen tapaan, mikä taas johtaa oppilaiden korkeaan sitoutumiseen ja suoriutumiseen (emt. 2008, 236 - 238).

Kiuru (2012, 816) alaisineen löysi tutkimuksessaan vain kaksi opettajan vuorovaikutustyyliä: auktoritatiivisen ja sitoutumattoman. Tutkimuksessa ei siis opettajista löytynyt lainkaan auktoritaarista tai sallivaa vuorovaikutustyyliä. Auktoritatiivisen vuorovaikutustyylin Kiuru toteaa ennustavan positiivisesti lasten lukutaidon kehitystä.

3.2 Opettajan vuorovaikutustyyli ja oppilaan motivaatio

Kiurun (2012, 816) näkemys on, että opettajan auktoritatiivinen vuorovaikutustyyli toimii oppilaan motivaatiota lisäävänä tekijänä, sillä se lisää autonomian tunnetta ja on kannustavaa. Opettaja voi vaikuttaa positiivisesti motivaatioon olemalla tasapuolinen,

itsenäisyyttä ja pätevyyttä tukeva sekä välttämällä kilpailutilanteiden järjestämistä luokassa. (Nurmi 2006, 103 – 104; Maehr & Zusho 2009, 91 - 92.) Myös Skinnerin ja Belmontin (1993, 578) mukaan oppilaat ovat enemmän innostuneita, kun he tuntevat opettajan olevan lämmin. Lisäksi he mainitsevat, että opettajan selkeät odotukset oppilaita kohtaan tukevat oppilaiden suoriutumista.

Koulu voi toimia sekä lasten perusvoimavaroja lisäävänä että suojaavana tekijänä. Suojaavat tekijät voivat liittyä sosiaalisiin taitoihin, lämpimiin ihmissuhteisiin, taitojen oppimiseen ja sitä kautta itsetunnon vahvistamiseen, kokemukseen menestymisestä ja turvalliseen ja aikuisen luonnolliseen auktoriteettiin perustuvaan kasvatukseen. (Pulkkinen 2002, 220, 222.)

Luokassa oppilaan motivaatiota voidaan kasvattaa a.) keskittymällä oppimiseen ja luokkahuoneen hallintaan pelkkien oppimistulosten sijaan b.) sillä, että opettaja uskoo kaikkien oppilaiden voivan oppia ja että opettajalla on korkeat odotukset oppilaiden oppimisesta c.) kasvattamalla oppilaiden vastuuta oppimisestaan ja mahdollisuuksia valita toimintoja koulussa d.) säilyttämällä suhteet oppilaiden ja opettajien välillä positiivisina ja lämpiminä e.) pitämällä oppilaiden väliset suhteet yhteisöllisinä ja yhteistyöhön sopivina f.) rajaamalla oppilaiden suoritusten julkisuus minimiin g.) sillä, että opetussuunnitelman kognitiivinen sisältö on haastavaa, mielenkiintoista ja keskittynyt korkeamman tason ajatteluun kaikilla lapsilla. (Wigfield, Tonks & Klauda 2009, 66.)

Motivaation attribuutioteoriassa opettajan oppilaalle antamalla palautteella on merkitystä. Opettajan tulisi välttää antamasta vihjeitä siitä, että hänen odotuksensa oppilaan osaamisesta on matala. Tällaisia vihjeitä voivat olla sympatia, voimakas kehuminen ja liika avun tarjoaminen. (Graham & Williams 2009, 25.)

Oppilaiden autonomian ja itsesäätelyn tukeminen johtaa palkkioiden ja kontrollin vähentämiseen sekä valinnanmahdollisuuksien ja kannustavan palautteen lisääntymiseen. Tästä taas seuraa oppilaiden parempi sisäinen motivoituminen, osaamisen tunne ja tunne itsestä. (Ryan & Deci 2009, 174 -175.) Kasvattajan tehtävänä onkin tukea, kannustaa ja valaa lapseen uskoa siihen, että hän pystyy parempaan. (Kerola & Sipilä 2007, 43).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että kiireetön ja ystävällinen ilmapiiri tukee oppimista (Opetushallitus, 2016, 30.) Opetuksen ja opetusaineistojen tulee tukea tasa-arvon toteutumista, vaikka nykyinen opetussuunnitelma ei enää erittele tyttöjä ja poikia (Opetushallitus, 2016, 14). Jotkut tutkijat ovat sitä mieltä, että yksilölliset erot ovat suurempia kuin sukupuolten väliset erot, mutta eri sukupuoliin suhtaudutaan eri tavalla. Gordonin mukaan pojille annetaan enemmän liikkumavapautta luokassa. Kuitenkin poikien vilkkaus ja äänekkyyys luokassa vaikeuttavat heidän koulunkäyntiään. (Gordon 2004, 80.)

Pulkkisen esittää, että opettajan kasvatustyyllillä on merkitystä lasten kouluun sopeutumisen onnistumisessa erityisesti poikien kehitykseen. Jos koulu-uran alussa luokassa vallitsee aggressiivinen ilmapiiri, joka suuntautuu luokkatovereihin, koulusuorituksiin ja kiinnostukseen koulunkäyntiä kohtaan, sen vaikutukset näkyvät vielä kuudennella luokalla. Tyttöihin luokan aggressiivisuustaso ei vaikuta samalla tavalla. (Pulkinen 2002, 230.)

3.3 Opettajan vuorovaikutustyyli ja oppilaan akateeminen minäkäsitys

Opettaja on oppilaalle merkityksellinen lähihenkilö, kuten ikätoverit ja vanhemmat. Mikäli oppilas kokee opettajan itselleen merkityksellisenä, hän sisäistää opettajan välittämän kuvan itsestään osaksi minäkäsitystään. (Korpinen 1988, 95.) Akateemisen minäkäsityksen suotuisaa kehitystä tukevat oppilaan omat henkilökohtaiset tavoitteet, joita ei opettajankaan tulisi verrata toisten tavoitteisiin tai saavutuksiin (Marsh, Pekrun, Murayama, Arens, Parker, Guo & Dicke 2018, 277).

Oppilas arvostaa ja rakentaa minäänsä niiden arvostuksien, ihanteiden ja tavoitteiden sekä odotuksien mukaan, joita opettaja pitää tärkeinä. Opettajan oma vahva minäkäsitys ja oppilasta koskevat odotukset vaikuttavat sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja opetuskäytänteisiin. Nämä taas ovat yhteydessä oppilaan minän kehitysprosessien keskeisiin osiin eli oppilaan omaa toimintaa koskeviin tulevaisuuden odotuksiin ja oppilai-

den keskinäiseen vuorovaikutukseen. Tämän prosessin myötä oppilaan minäkäsitys muokkautuu. (Korpinen 1988, 102.)

Opettaja voi tukea oppilaan myönteistä minäkäsitystä ohjaamalla oppilaita kohti myönteisiä työskentelytapoja. Oppilaiden uskoa omaan kyvykkyyteensä tulisi tukea etenkin koulun alussa. (Hakkarainen, Haring, Holopainen, Lappalainen & Mäkihonko 2014, 21.) Brophyn (1977, 292) mukaan tärkeintä, mitä aikuiset voivat tehdä lapsen optimaalisen minäkäsityksen kehittämiseksi, on hyväksyä lapset yksilöinä ja arvostaa heitä omana itsenään.

Wigfield, Tonks ja Klaua(2009, 66 - 68) toteavat oppilaan minäkäsityksen, uteliaisuuden, tehtäväorientaation (lukemisesta nauttiminen ja pitkään lukeminen), sisäisen motivaation ja vaikeuksien kokemisen olevan muokattavissa Konseptiorientoivalla Lukemisen Ohjeistuksella (Concept Oriented Reading Instruction, CORI). CORI:ssa opettaja tarjoaa käytännönläheisiä tehtäviä, konseptuaalisen tiedon päämääriä, mielenkiintoisia tekstejä, autonomian tukea ja yhteistyön tukea.

Käytännönläheiset tehtävät on suunniteltu niin, ettei tehtävä tarjoa aivan täyttä tyydytystä oppilaan tiedonnälkään, vaan houkuttelee hankkimaan lisää tietoa. Konseptuaalisten tiedon päämäärien tarjoaminen tarkoittaa sitä, että opettaja arvostaa käyttäytymisen hallintaa ja oppimisen päämääriä paljon enemmän kuin suoritusta. Mielenkiintoisilla teksteillä tarkoitetaan kirjoja, novelleja, runoutta, kansantarinoita ja legendoja, jotka liittyvät käsiteltäviin asioihin. Tekstien tulee olla informatiivisia ja sisältää taulukoita, lähdeluettelon ja sanastoa. (emt. 2009, 67.)

Autonomian tukeminen tarkoittaa sitä, että opettaja auttaa oppilaita kehittämään oman oppimisen kontrollia. Opettaja esimerkiksi antaa oppilaille mahdollisuuden valita luettavat kirjat tiettyjen kirjojen valikoimasta tai antaa vaihtoehtoja siitä, miten luettua tietoa tulee käsitellä kirjallisesti tai suullisesti. Yhteistyön tukeminen tarkoittaa pari-työn, tiimityön tai koko luokan yhdessä työskentelyn mahdollistamista. (emt. 2009, 67.)

Myös Ryan ja Deci (2009, 183) ovat todenneet autonomiaa tukevan luokkaympäristön hyödyt. Autonomiaa tukevan opettajan luokassa voi tuntea hyväksyntää, kannustusta, tukea ja oppilaiden positiivista vastausta tähän. Autonomiaa tukevat opettajat kykenevät katsomaan asioita oppilaan näkökulmasta. Opettajat tarjoavat asiaankuuluvaa tietoa antamalla kuitenkin oppilaille mahdollisuuden hankkia tietoa itse. Vaihtoehtoisilla oppimistavoilla he rohkaisevat oppilaita ohjaamaan omaa oppimistaan.

3.4 Opettajan vuorovaikutustyyli ja oppilaan akateeminen suoriutuminen

Opettajan vuorovaikutuksella on merkitystä oppilaan akateemiseen suoriutumiseen (Birch & Ladd 1997, 77 - 78; Doll, Kurien, Leclair, Spies, Champion & Osborn 2009, 216). Opettajan oma innostus oppimista kohtaan kasvattaa oppilaan arvostusta oppimista kohtaan (Wigfield, Tonks & Klaua 2009, 65). Opettajat, joilla itsellään on korkea minäpystyvyyden tunne, kehittävät haastavampia tehtäviä, auttavat oppilaita menestymään ja ovat järkähtämättömiä niiden oppilaiden kanssa, joilla on vaikeuksia (Schunk & Pajares 2009, 38; Dweck & Master 2009, 138). Koulun kannustava ilmapiiri on yhteydessä hyvään käytökseen ja oppimiseen (Lappalainen ym. 2008, 125).

Opettajan affektiivisesti läheinen ja tukea antava suhde oppilaaseen johtaa oppilaan korkeaan koulussa suoriutumiseen mahdollistamalla positiivisen minäkäsityksen ja emotionaalisen hyvinvoinnin sekä sitoutumisen ympäristön kanssa (Wentzel 2009, 304). Oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, mutta joilla on myös läheinen suhde opettajaan, pärjäävät paremmin kuin ne oppimisvaikeuksia omaavat, joilta puuttuu läheinen suhde opettajaan (Baker 2006, 211).

Opettajan korkea kontrolloivuus, jäykkyys rutiineissa, epäsensitiivisyys oppilaiden mielenkiinnon kohteisiin ja oppilaiden mielipiteiden torjuminen lukemiseen liittyvissä tehtävissä johtaa tutkimusten mukaan oppilaiden autonomian tunteen vähäisyyteen. Tämä voi johtaa lukemisen välttämiskäyttäytymiseen ja alhaiseen suoriutumiseen lukemisessa ensimmäisellä luokalla. (Guthrie & Coddington 2009, 516.)

Opettajan auktoritatiivisella vuorovaikutustyyllillä taas voidaan kohottaa lasten autonomian tunnetta ja sisäistä motivaatiota, jolla on merkitystä lukemaan oppimisessa (Kiuru 2012, 816). Toisaalta Kiurun (2012, 817) tutkimuksessa kävi ilmi, että auktoritatiivisten vanhempien ja auktoritatiivisen opettajan yhteisvaikutus ei vaikuttanut kumulatiivisesti lasten lukemisen taitoihin. Auktoritatiivinen opettajan vuorovaikutustyyli vaikuttaisi olevan optimaalinen varsinkin niille lapsille, joilla on heikot lukemisen taidot ja jotka tulevat vähän tukea tarjoavista kotioloista (emt. 2012, 818).

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimustehtävänä on selvittää opettajien vuorovaikutustyylien yhteyttä oppilaiden akateemisen minäkäsityksen kehittymiseen 1. ja 2. luokalla.

1. Millainen akateeminen minäkäsitys oppilailla on keskimäärin?
 - a.) Millainen akateeminen minäkäsitys oppilailla on ensimmäisellä luokalla?
 - b.) Millainen akateeminen minäkäsitys oppilailla on toisella luokalla?
 - c.) Millä tavoin sukupuoli vaikuttaa oppilaiden akateemiseen minäkäsitykseen?

2. Millaisia vuorovaikutustyyliä aineiston opettajilla on?
 - a.) Millainen vaikutus opettajien kokemuksen määrällä 1. ja 2. luokan opetuksesta on opettajan vuorovaikutustyyliin?
 - b.) Millaista muutosta opettajien vuorovaikutustyyliissä tapahtuu ensimmäisen ja toisen luokan kevään välillä?

3. Millainen yhteys opettajien vuorovaikutustyyllillä on oppilaan akateemiseen minäkäsitykseen?
 - a.) Millainen on opettajien 1. luokan vuorovaikutustyylin yhteys oppilaiden akateemiseen minäkäsitykseen 1. luokalla?
 - b.) Millainen on opettajien 1. luokan vuorovaikutustyylin yhteys oppilaiden akateemiseen minäkäsitykseen 2. luokalla?
 - c.) Millainen on opettajien 2. luokan vuorovaikutustyylin yhteys oppilaiden akateemiseen minäkäsitykseen 2. luokalla?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkielman tutkimusjoukko ja asetelma

Tutkimuksen aineistona käytettiin osaa Apila-tutkimuksen aineistosta, joka kerättiin vuosina 2010 - 2012 osana kansainvälistä Cross-linguistic comparison of learning and teaching to spell and read in Finnish, Italian and German -tutkimushanketta. Tässä tutkielmassa aineiston kohdejoukkona oli luokanopettajia ja alakoululaisia oppilaita 11 suomalaiselta koululta. Aineisto kerättiin kyselykaavakkeen avulla syksyllä 2010, keväällä 2011 ja keväällä 2012. Tutkimusasetelma on klassinen: aineistossa on useita havaintoyksiköitä ja useita mittauskertoja. Kyselyyn vastasivat luokanopettajat ja heidän 1. ja 2. luokan oppilaansa. Tämä kvantitatiivinen kuvaileva survey-tutkimus toteutettiin strukturoidun kyselylomakkeen avulla, jossa oli vakioidut kysymykset ja vastausvaihtoehdot. Tutkielman aineiston muodostavat 11 suomalaisen koulun oppilaat (N oppilas=324) (Taulukko 1.) ja heidän luokanopettajansa (N opettaja=21) (Taulukko 2.).

TAULUKKO 1. Oppilasaineisto sukupuolittain

	1.luokka	2.luokka
kokonaismäärä	324	261
pojat	171	137
tytöt	153	124

TAULUKKO 2. Opettaja-aineisto 1. ja 2. luokan opetuskokemuksen mukaan

Opetuskokemus	Opettajia	Sukupuoli	
alle 5 vuotta	11	nainen	9
		mies	2
5-9 vuotta	6	nainen	5
		mies	1
10 vuotta tai enemmän	4	nainen	4
		mies	0

5.2 Mittarit

Mittarilla tarkoitetaan joko koko testipatteristoa, jolla on tarkoitus tuottaa tietoa tutkitavalta alueelta, tai suuremmasta mittaristosta tehtyä osamittaria. Yleensä mittari koostuu yhdestä tai useammasta osiosta. Mittarilla pyritään havainnoimaan ilmiötä mahdollisimman objektiivisesti. (Metsämuuronen 2011, 67.)

Oppilaiden akateemista minäkäsitystä tutkittiin saksalaisella FEES-mittarilla, jossa oppilailta kysyttiin mielipidettä erilaisista kouluasioista. FEES tulee saksan kielen sanoista Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (Rauer & Schuck 2004). Mittarin suomalainen versio 'Minä oppilaana' pilotoitiin vuonna 2011 kahdessa suomalaisessa koulussa (Holopainen & Mäkihonko 2013, 6). Tutkielmassa käytetyssä kyselylomakkeessa oli kahdeksan eri eläimen kuva ja jokaisen eläimen kohdalla kahdesta viiteen väittämää, joiden paikkaansa pitävyyttä oppilaiden tuli omalla kohdallaan arvioida. Yhteensä väittämiä oli 37 (esimerkiksi ”Osaan lukea hyvin” ja ”Osaan ratkaista tehtäväni yleensä yksin”). Jokaisen väittämän vieressä oli suorakulmio ja soikio. Tutkija luki väittämät ääneen ja oppilaat merkitsivät rastin soikioon, mikäli väittäjä heidän kohdallaan piti paikkansa ja suorakulmioon, jos väittäjä ei pitänyt paikkaansa.

Opettajien vuorovaikutustyyliä tutkittiin kyselylomakkeella, jossa opettajia pyydettiin arvioimaan, kuinka hyvin opetus- ja ohjaustilanteisiin liittyvät väittämät sopivat hei-

hin. Kyselylomakkeessa oli yhteensä 19 väittämää, joista 16 on käytetty aiemmin Aunolan ja Nurmen (2004, 969; 2005, 1148 - 1149) tutkimuksissa. Kyselylomakkeen väittämillä mitattiin neljää aihetta: opettajien lämpimyyttä, behavioraalista kontrollia, psykologista kontrollia ja stressiä. Opettajien lämpimyyttä ja behavioraalista kontrollia mittaavat väittämät perustuvat Block's Child Rearing Practices Report -mittariin (CRPR, Roberts, Block & Block 1984) ja psykologista kontrollia mittaavat väittämät on lisätty Aunolan ja Nurmen mukaan Barberia (1996) mukaillen mittariin. Tässä tutkimuksessa ei tutkita stressiä, joten siihen liittyvät väittämät, jotka ovat alun perin kotoisin Gerrisin (1993) vanhemmuuteen liittyvää stressiä mittaavasta Parental Stress Inventory -mittarista jätettiin pois (Salmenkangas & Vasalampi 2007, 33; Onatsu-Arvolommi, Nurmi & Aunola 1998, 546). Tässä tutkimuksessa käytetyssä lomakkeessa kysyttiin taustatietoina sukupuoli, ikä ja työkokemus.

5.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkielmassa käytettiin tutkimusmenetelmänä määrällistä eli kvantitatiivista tutkimusta, joka pyrkii tilastolliseen tutkimiseen. Mittaaminen ihmistieteissä on hyvin harvoin absoluuttista (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 37). Perinteinen kahtiajako kvantitatiiviseen ja kvalitatiiviseen tutkimukseen on ajatus siitä, että ontologisesti kvantitatiivisen tutkimuksen todellisuus on sama kaikille kun taas kvalitatiivisen tutkimuksen todellisuus rakentuu yksilöllisesti ympäristön ja ajan seurauksena. Tässä tutkielmassa oli enemmän konstruktivistinen näkemys metodologisesti, eli pyrittiin luomaan todellisuudesta tulkintaa, eikä edes pyritty löytämään täydellistä totuutta. Toisaalta tutkijan asema on olla ulkopuolinen tarkastelija, eikä osa tutkimaansa todellisuutta, mikä sopii perinteiseen kvantitatiiviseen tutkimukseen. Tämän tutkielman strategiana oli kuvaileva survey-tutkimus, jonka avulla pyrittiin nostamaan esiin aiheen näkyvimmit käyttäytymismuodot (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 136).

Oppilaille tehtiin kysely ensimmäisen ja toisen luokan keväällä. Opettajille lähetettiin kyselylomakkeet postitse joulukuussa ja toukokuussa ensimmäisellä luokalla sekä

toukokuussa toisella luokalla. Vastausprosentti ensimmäisellä luokalla oli 100 % ja toisella luokalla 80 %.

5.2 Kvantitatiivinen aineiston analyysi

Tutkimuskysymyksiin lähdettiin vastaamaan seuraavien tilastollisten menetelmien avulla käyttäen apuna SPSS-Statistic -ohjelmaa (Taulukko 3.). SPSS on lyhenne ohjelman nimestä *Statistical Package for Social Sciences*. Ohjelma on nimensä mukaisesti kehitetty juuri käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteiden tarpeisiin (Nummenmaa 2009, 21.)

TAULUKKO 3. Tutkimuskysymykset ja analyysimenetelmät

Tutkimuskysymys	Analyysimenetelmä
1. Millainen verbaalinen akateeminen minäkäsitys oppilailla on keskimäärin? a.) Ensimmäisellä luokalla? b.) Toisella luokalla? c.) Kuinka sukupuoli vaikuttaa oppilaiden verbaaliseen akateemiseen minäkäsitykseen?	Tilastolliset tunnusluvut: keskiarvo ja hajonta, Cronbach'n alfa c.) t-testi / Mann-Whitneyn U-testi
2. Millaisia vuorovaikutustyyplejä aineiston opettajilla on? a.) Kuinka opettajien kokemuksen määrä 1. ja 2. luokan opetuksesta vaikuttaa vuorovaikutustyyliin? b.) Kuinka opettajien vuorovaikutustyyli muuttuu ensimmäisen ja toisen luokan kevään välillä?	Tilastolliset tunnusluvut: keskiarvo, mediaani ja hajonta, Cronbach'n alfa Spearmanin järjestyskorrelaatio K-klusterianalyysi, Mann-Whitneyn U-testi

<p>3. Millainen yhteys opettajien vuorovaikutustyyllillä on oppilaan minäkäsitykseen?</p> <p>a.) Millainen on opettajien 1. luokan vuorovaikutustyylin yhteys oppilaiden akateemiseen minäkäsitykseen 1. luokalla?</p> <p>b.) Millainen on opettajien 1. luokan vuorovaikutustyylin yhteys oppilaiden akateemiseen minäkäsitykseen 2. luokalla?</p> <p>c.) Millainen on opettajien 2. luokan vuorovaikutustyylin yhteys oppilaiden akateemiseen minäkäsitykseen 2. luokalla?</p>	<p>Tilastolliset tunnusluvut: keskiarvo ja hajonta, Cronbach'n alfa</p> <p>Ristiintaulukointi, khin neliö ja p-arvo.</p>
--	--

Summamuuttajat

Ennen summamuuttajien rakentamista on hyödyllistä etsiä joukkoja, jotka mittaavat samaa asiaa. Cronbachin alfan avulla voidaan mitata mittarin luotettavuutta. Alfan arvon tulisi olla yli 0,6, jotta summamuuttajien väittämät mittaisivat samaa asiaa eli summamuuttaja olisi reliaabeli eli luotettava. (Metsämuuronen 2011, 544, 549.) Tässä tutkimuksessa käytettiin oppilaiden osalta valmiita summamuuttajia. Opettajien osalta summamuuttajien väittämät oli jo Aunolan ja Nurmen (2004) sekä Neuvosen (2011) tutkimuksissa faktoroitu ja todettu luotettaviksi.

Useissa käytännön tutkimustilanteissa on mielekästä ja suotavaa luoda summamuuttaja (Metsämuuronen 2011, 540). Myös Nummenmaan (2009, 161- 162) mukaan kyselylomakkeen samaa mittaavat väittämät on hyödyllistä tiivistää summamuuttajaksi. Summamuuttajat voidaan muodostaa joko laskemalla väittämien havaintoarvot yhteen tai laskemalla väittämien havaintoarvojen keskiarvo. Jälkimmäinen vaihtoehto on käy-

tännössä parempi, sillä tällöin summamuuttujan mittayksikkö on sama kuin alkuperäisen muuttujan. (emt.)

Mitattavaa asiaa voidaan mitata erilaisilla asteikoilla, joita Metsämuurosen (2011, 68) mukaan ovat laatuero-, järjestys-, välimatka- ja suhdeasteikko sekä absoluuttinen asteikko. Laatuero eli nominaaliasteikollinen muuttuja tässä tutkimuksessa on opettajavastaajien opetuskokemus. Pääosassa tässä tutkielmassa ovat välimatka- eli intervalliasteikolliset muuttujat. Motivaatiota tai asennetta monesti mitataan intervalliasteikolla niin sanotulla Likert-asteikolla (Metsämuuronen 2011, 70). Tässä tutkielmassa opettajilla käytetty Likert-asteikko mittaa asennetta asteikolla yhdestä viiteen niin, että skaalan ääripäät ovat yksi (väite ei sovi minuun juuri lainkaan) ja viisi (väite sopii minuun erittäin hyvin). Likert-asteikko ei kuitenkaan ole aidosti välimatka-asteikollinen vaan järjestysasteikollinen, jolloin se antaa tietoa riittäväällä tarkkuudella myös muuttujien välisistä eroista (Metsämuuronen 2011, 71). Tämän tutkielman muuttujia voidaan pitää välimatka-asteikollisina, koska ne saavat arvoja kahden desimaalin tarkkuudella ja näin ollen arvoja on enemmän kuin viisi. Opettajien summamuuttujat skaalasin keskenään vertailukelpoisiksi jakamalla summan väittämien lukumäärällä.

Tämän tutkielman oppilaita koskevat summamuuttujat oli rakennettu jo valmiiksi. Opettajia koskevat summamuuttujat muodostin Aunolan ja Nurmen (2004) kolmen faktorin ratkaisun perusteella. Aunola ja Nurmi olivat nimenneet omat summamuuttujansa lämpimyydeksi (affection), behavioraaliseksi kontrolliksi ja psykologiseksi kontrolliksi.

Tässä tutkielmassa opettajien lämpimyyssumma (1.luokka, $\alpha = ,772$; 2.luokka $\alpha = ,763$) muodostuu kuudesta muuttujasta eli väittämästä (1, 2, 11, 12, 14 ja 15). Aunola ja Nurmi (2004, 969) käyttivät lämpimyyssummamuuttujassaan kymmentä väittämää, joista kahta ei ollut lainkaan mukana tässä kyselyssä ja kaksi väittämää (4 ja 7) jäivät pois heikon reliabiliteetin vuoksi. Myös Neuvonen on käyttänyt samaa mittaria gradussaan (2011, 42), mutta tuolloin lämpimyyssumma muodostui väittämistä 1, 2, 7, 11, 12 ja 14. Lämpimyyssumma muodostuu väittämistä, joilla kuvataan opettajan ja oppilaan välistä lämmintä vuorovaikutusta esim. Osoitan oppilailleni usein, että väli-

tän heistä. Lämpimyyssumma on oikealle vino sekä ensimmäisellä luokalla ($g = ,698$) että toisella luokalla ($g = ,067$). Havainnot ovat siis suurelta osin keskiarvoa pienempiä.

Behavioraalinen kontrolli (1.luokka $\alpha = ,450$; 2.luokka $\alpha = ,364$) muodostuu neljästä muuttujasta (5, 6, 9 ja 13). Aunola ja Nurmi käyttivät behavioraalisen kontrollin summamuuttujassa kuutta väittämää, joista kahta ei ollut tässä mukana lainkaan. Neuvonen (2011, 42) käytti pro gradu -tutkielmassaan kolmea väittämää (6, 9 ja 13). Aunola ja Nurmi (2004) sekä Neuvonen (2011) ovat todenneet mittarin reliaabiliuden, joten summamuuttujia voidaan käyttää, vaikka niiden alfa-arvot jäävät tässä alhaisiksi. Behavioraalisen kontrollin väittämät kuvaavat opettajien asettamia käyttäytymisodotuksia oppilaille; esim. Lasten pitäisi oppia käyttäytymään hyvin opettajiin kohtaan. Behavioraalisen kontrollin summa on hieman vasemmalle vino sekä ensimmäisellä luokalla ($g = -,231$) että toisella luokalla ($g = -,360$), joten havainnot ovat hieman keskiarvoa suurempia.

Psykologinen kontrolli (1.luokka $\alpha = ,408$; 2.luokka $\alpha = ,627$) muodostuu neljästä muuttujasta (16, 17, 18 ja 19). Nämä ovat täysin vastaavia sekä Aunolan ja Nurmen (2004) että Neuvosen (2011) tutkimusten psykologisen kontrollin väittämien kanssa. Myös tässä summamuuttujaa voidaan käyttää alfa-arvosta huolimatta, sillä mittari on todettu luotettavaksi aiemmissa tutkimuksissa. Psykologisen kontrollin väittämät kuvaavat vuorovaikutusta, joka on oppilaita syyllistävää ja opettajan uhrautumista korostavaa; esim. Oppilaitteni tulee tietää, miten paljon uhraudun heidän vuokseen. Myös psykologinen kontrolli summa on hieman vasemmalle vino sekä ensimmäisellä luokalla ($g = -,155$) että toisella luokalla ($g = -,228$), joten havainnot ovat hieman keskiarvoa suurempia.

Sekä Kolmogorov-Smirnovin testi että Shapiro-Wilkin testi osoittavat etteivät muuttujat ole normaalijakaumassa. Esimerkiksi ensimmäisen luokan lämpimyyssummaa voidaan tarkastella Kolmogorov-Smirnovin testillä, joka osoittaa, ettei lämpimyyssumma ole normaalisti jakautunut (Kolmogorov-Smirnov = ,250; $p = 0,000$).

TAULUKKO 4. Normaalijakaumaoletuksen testaaminen ensimmäisellä luokalla

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Lämpimyys	0,250	324	0,000	0,897	324	0,000
Behavioraalinen kontrolli	0,118	324	0,000	0,950	324	0,000
Psykologinen kontrolli	0,154	324	0,000	0,933	324	0,000

TAULUKKO 5. Normaalijakaumaoletuksen testaaminen toisella luokalla

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Lämpimyys	0,157	255	0,000	0,926	255	0,000
Behavioraalinen kontrolli	0,197	255	0,000	0,915	255	0,000
Psykologinen kontrolli	0,167	255	0,000	0,957	255	0,000

TAULUKKO 6. Summamuuttujien keskiarvoja ja hajontoja

luokka	Summamuuttuja	N	keskiarvo	hajonta	Max	Min
1 lk	Oppilaan minäkäsitys	258	12,14	2,42	15	3
	Minäkäsitys pojat	138	11,91	2,44		
	Minäkäsitys tytöt	120	12,39	2,38		

	Sanojen lukeminen keväällä	291	48,15	17,75	80	9
	Opettajan lämpi- myys	21	4,10	0,41	5,00	3,50
	Opettajan beha- vioraalinen kontrolli	21	4,11	0,55	5,00	3,00
	Opettajan psykolo- ginen kontrolli	21	2,93	0,46	3,75	2,00
2 lk	Oppilaan minäkäsi- tys	278	12,39	2,42	15	3
	Minäkäsitys pojat	149	11,93	2,72		
	Minäkäsitys tytöt	129	12,93	1,85		
	Lauseiden lukemi- nen keväällä	292	13,13	3,38	20	3
	Opettajan lämpi- myys	17	4,17	0,39	4,83	3,50
	Opettajan beha- vioraalinen kontrolli	17	4,11	0,53	5,00	3,00
	Opettajan psykolo- ginen kontrolli	17	3,11	0,51	4,00	2,00

Mann-Whitneyn U-testi

Mann-Whitneyn U-testillä tutkittiin, onko akateemisessa minäkäsityksessä eroja sukupuolten välillä. Mann-Whitneyn U-testi sopii kahden parametrittömän muuttujan keskiarvojen tai mediaanien vertailuun. Testiä voi käyttää, kun normaalijakaumaoletus ei toteudu ja havainnot ovat toisistaan riippumattomia. U-arvo kuvaa sitä, kuinka monta kertaa järjestyksessä aineistossa ryhmän (pojat) arvo edelsi ryhmän (tytöt) arvoa. (Metsämuuronen 2011, 657 – 658.) Samoin testillä tutkittiin, kuinka opettajien

kokemus 1. ja 2. luokan opetuksesta vaikuttaa vuorovaikutustyyliin, kun opetuskokemus jaetaan korkeintaan viisi vuotta opettaneisiin ja yli viisi vuotta opettaneisiin.

Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin

Spearmanin järjestyskorrelaatio vaatii vähintään järjestysasteikollista muuttujaa (Valli, 2015, 97). Spearmanin järjestyskorrelaation avulla voi tarkastaa, korreloivatko tutkimuksen summamuuttujat keskenään (Metsämuuronen 2011, 366). Tarkastelin opettajien kasvatustyyliin muuttujien korrelointia keskenään. Spearmanin järjestyskorrelaation arvio vaihtelee aina välillä (-1, 1). Jos järjestyskorrelaatio on positiivinen, arvioijien mielipiteet ovat samansuuntaisia. (Nummenmaa, Holopainen & Pulkkinen 2014, 222.

Klusterianalyysi

Klusterianalyysin avulla tutkittiin opettajien kasvatustyyliin summamuuttujien jakautumista klustereihin. Valitsin k-klusterianalyysin menetelmäksi, sillä siinä oli mahdollista valita syntyvien klustereiden määräksi neljä, joka sopii Neuvosen (2011) tekemään aiempaan jaotteluun. Erotuksena Neuvosen tutkielmaan tässä tutkielmassa, summamuuttujia on yksi vähemmän, sillä riittämättömyys on jätetty pois. Vaikka Neuvonen oli jo aiemmin kokeillut opettaja-aineiston klusterointia, ei minulla ollut tietoa, kuinka tämän tutkielman joukko tulisi jakaantumaan. Neuvonen on lisäksi käyttänyt hierarkista klusterointia, joka on klusteroinnin toinen muoto. Metsämuuronen (2011, 875) mukaan klusteri- eli ryhmittelyanalyysi on luonteeltaan exploratiivista eli tutkivaa. Analyysi on tulkinnallisesti helpointa, kun havaintoja on kohtuullisen vähän. Ryhmittelyanalyysillä ei ole teoreettisia rajoituksia. (emt. 2011, 875.) Tässä aineistossa opettajia on melko vähän, 21 ensimmäisellä luokalla ja 17 toisella luokalla.

K-keskiarvonryhmittelyanalyysissä K viittaa klustereiden määrään, joka tässä tapauksessa on neljä. Analyysi alkaa klusterikeskusten määrittelyllä. Kukin havainto yhdistetään lähimpään keskukseen ja lasketaan tarkempi arvio keskuksesta uusien havainto-

jen mukaan. Tätä klusterikeskusten etsintää jatketaan, kunnes muutoksia keskuksissa ei enää tapahdu. Ryhmittelyanalyysi on kolmivaiheinen. Ensin muuttajat standardoidaan, sitten mitataan havaintojen välisiä etäisyyksiä ja lopuksi havainnot tai klusterit linkitetään toisiinsa. Ryhmittelyanalyysi perustuu siihen, että ryhmitellään mahdollisimman samankaltaiset havainnot samaan ryhmään. Samankaltaisuuksien etsiminen on teknisesti havaintojen välisten etäisyyksien mittaamista. (Metsämuuronen 2011, 876 - 877.)

Khin neliötesti ja ristiintaulukointi

Opettajien vuorovaikutustyylien yhteyttä oppilaan akateemiseen minäkäsitykseen tutkittiin Khin neliötestin ja ristiintaulukoinnin avulla. Aluksi opettajien vuorovaikutusmuuttujista muokattiin uudet muuttujat siten, että opettajat jaoteltiin muuttujien keskiarvojen perusteella kahteen osaan. Esimerkiksi lämpimyssummamuuttujan arvot muokattiin niin, että alle keskiarvon 4,10 alle jäävät arvot edustavat vähemmän lämmintä opettajavuorovaikutustyyppiä (1) ja vähintään keskiarvon ja sen ylittävät arvot edustavat enemmän lämmintä opettajavuorovaikutustyyppiä (2). Seuraavaksi oppilaiden minäkäsityssummamuuttujan arvot muokattiin siten, että selkeästi alle keskiarvon jääneet arvot 0 - 8 saivat uuden arvon, selkeästi keskiarvoa matalampi minäkäsitys (1); keskiarvo ja hieman sen alle olevat arvot 9 - 12 saivat uuden arvon keskiarvo-minäkäsitys (2) ja arvot 13 - 15 saivat uuden arvon keskiarvoa korkeampi minäkäsitys (3).

Khin neliötesti ei vaadi parametrien laskettavuutta. Kun testitulokset liitetään ristiintaulukoinnin yhteyteen, voidaan selvittää, liittyvät tutkittavat muuttujat toisiinsa. (Valli, 2015, 104.) Myös Metsämuuronen (2011, 563) toteaa, että ristiintaulukoinnilla voidaan havainnollistaa kahden tai useamman muuttujan välistä riippuvuutta. Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää, millä tavoin oppilaan akateemiseen minäkäsitykseen ensimmäisellä ja toisella luokalla vaikuttavat opettajan lämpimyys, behavioraalinen kontrolli ja psykologinen kontrolli.

6 TULOKSET

6.1 Oppilaiden akateeminen minäkäsitys ensimmäisellä ja toisella luokalla

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli, millainen akateeminen minäkäsitys oppilailta keskimäärin on ensimmäisellä ja toisella luokalla sekä onko tyttöjen ja poikien välillä eroa akateemisessa minäkäsityksessä. Ensimmäisellä luokalla tutkimukseen osallistui 258 oppilasta, joista 138 oli poikia ja 120 tyttöjä. Toisella luokalla tutkimukseen osallistui 278 oppilasta, joista 149 oli poikia ja 129 tyttöjä. Aineiston keskiarvot ja hajonnat saatiin SPSS-ohjelmiston descriptive statistics -toiminnolla. Samalla huomattiin, että aineisto on oikealle vino, sillä oppilaiden vastaukset akateemisestä minäkäsityksestä painottuivat lähemmäs täysiä pisteitä (15) kuin jakauman keskivaihetta. Ensimmäisellä luokalla oppilaiden akateeminen minäkäsitys oli keskimäärin 12,14 ja hajonta 2,42. Toisella luokalla oppilaiden akateeminen minäkäsitys oli keskimäärin 12,39 ja hajonta 2,41.

Pojilla oli sekä ensimmäisellä luokalla (npojat = 138, ka = 11,91) että toisella luokalla (npojat = 149, ka = 11,93) matalampi akateeminen minäkäsitys kuin tytöillä ensimmäisellä (ntytöt = 120, ka = 12,39) ja toisella (ntytöt = 129, ka = 12,93) luokilla. Tyttöjen vastauksissa oli myös pienempi hajonta sekä ensimmäisellä luokalla (stdtytöt =

2,38, stdpojat = 2,44) että toisella luokalla (stdtytöt = 1,85, stdpojat = 2,72). Sukupuolten välisiä eroja tutkittiin Mann-Whitneyn U-testillä. Tyttöjen akateeminen minäkäsitys on tämän aineiston perusteella hieman poikia parempi. Mean rank on tytöillä ensimmäisellä luokalla 139,22 ja toisella luokalla 154,86, kun taas pojilla ensimmäisellä luokalla 121,05 ja toisella luokalla 126,20. Tosin erot tyttöjen ja poikien välillä ovat pieniä. Poikien ja tyttöjen välillä oli eroa myös siinä, että poikien akateeminen minäkäsitys ei keskimäärin juuri noussut toisella luokalla, kun taas tyttöjen minäkäsitys nousi hieman. Mann-Whitneyn U ei ensimmäisellä luokalla ($U = 7114$, $p = ,048$, $z = -1,974$) ole tilastollisesti merkitsevä. Toisella luokalla ero tyttöjen ja poikien välillä on tilastollisesti merkitsevä ($U = 7629$, $p = ,003$, $z = -3,008$).

6.2 Opettajien vuorovaikutustyyli

Ensimmäisellä luokalla opettajat kokivat olevansa vuorovaikutustyyliältään melko lämpimiä ($ka = 4,10$), myös hajonta ($0,40$) oli tämän muuttujan kohdalla pienintä. Behavioraalista kontrollia opettajat kokivat käyttävänsä vuorovaikutuksessaan vielä hieman lämpimyyttä enemmän ($ka = 4,11$) ja sen hajonta oli suurinta ($0,55$). Psykologista kontrollia opettajat kokivat käyttävänsä vuorovaikutuksessa vähiten ($ka = 2,93$) ja sen hajonta sijoittui lämpimyden ja behavioraalisen kontrollin väliin ($0,46$).

Toisella luokalla opettajat kokivat olevansa vuorovaikutustyyliältään lämpimiä ($ka = 4,17$) ja hajonta oli kaikkein pienin ($0,39$). Behavioraalista kontrollia ($ka = 4,11$) koettiin käytettävän vuorovaikutuksessa selvästi enemmän kuin psykologista kontrollia ($ka = 3,11$). Behavioraalisen kontrollin hajonta oli kaikista suurinta ($0,53$) ja psykologisen kontrollin hajonta ($0,51$) jäi vain hieman behavioraalista pienemmäksi.

Opettajien vuorovaikutustyyli muuttujien keskinäinen yhteys

Ensimmäisellä luokalla merkittävin yhteys vuorovaikutustyyliissä löytyi behavioraalisen kontrollin ja psykologisen kontrollin väliltä. Yhteys oli voimakkuudeltaan heikko

ja positiivinen. Myös lämpimyden ja psykologisen kontrollin välinen yhteys oli heikko ja positiivinen, kun taas behavioraalisen kontrollin ja lämpimyden välinen yhteys oli heikko ja negatiivinen. Tulokset olivat tilastollisesti merkitseviä paitsi behavioraalisen kontrollin ja lämpimyden välillä.

Toisella luokalla yhteydet olivat ensimmäistä luokkaa vahvempia. Vahvin yhteys oli jälleen behavioraalisen kontrollin ja psykologisen kontrollin välillä. Yhteys oli varsin vahva, tilastollisesti merkitsevä ja positiivinen, kuten oli myös lämpimyden ja psykologisen kontrollin yhteys. Lämpimyden ja behavioraalisen kontrollin yhteys toisella luokalla oli heikohko ja positiivinen.

TAULUKKO 7. Opettajien vuorovaikutustyylisummamuuttujien korrelaatio ensimmäisellä luokalla

Spearman's rho			
N = 21	Lämpimyys	Behav.kontrolli	Psyk.kontrolli
Lämpimyys	1	-0,109	0,346**
Behav.kontrolli	-0,109	1	0,369**
Psyk.kontrolli	0,346**	0,369**	1

*** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$

TAULUKKO 8. Opettajien vuorovaikutustyylisummamuuttujien korrelaatio toisella luokalla

Spearman's rho			
N = 17	Lämpimyys	Behav.kontrolli	Psyk.kontrolli
Lämpimyys	1	0,405**	0,593**
Behav.kontrolli	0,405**	1	0,665**
Psyk.kontrolli	0,593**	0,665**	1

*** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$

6.3 Opettajien ryhmittely klusterianalyysillä

K-klusterilla muodostettiin neljä eri klusteria, joita verrattiin teoriaan, jonka kautta nimesin klusterit. Merkittävin erottava tekijä on opettajan lämpimyys. Ensimmäisellä luokalla nimesin kaksi eniten lämpöä osoittavaa klusteria auktoritatiiviseksi ja sallivaksi. Vuorovaikutustyyliään auktoritatiivinen opettaja on lämmin ($ka = 4,31$), mutta myös kontrolloi tai toisin sanoen pyrkii vahvasti ohjaamaan oppilaiden käyttäytymistä ja käyttää hieman myös psykologista kontrollia. Salliva vuorovaikutustyyli eroaa auktoritatiivisesta siinä, että vuorovaikutus on lämmintä ($ka = 4,50$). Lämmön määrä autoritaarisessa ($ka = 3,94$) ja viileässä ($ka = 3,88$) on selkeästi sallivaa ja auktoritatiivista vähäisempää. Autoritaariselle vuorovaikutustyyliä kontrollointi taas on ominaista toisin kuin viileälle, jolla myös kontrollointi jää vähäisemmäksi. Tässä aineistossa opettajat jakoutuivat melko tasaisesti näihin neljään klusteriin. Eniten opettajia oli molemmilla mittauskerroilla viileän vuorovaikutuksen klusterissa.

TAULUKKO 9. Klusterit kasvatustyylisummamuuttujien keskiarvojen mukaan ensimmäisellä luokalla

	N	Lämpimyys	Behav. kont.	Psyk. kont.
Klusteri 1 Auktoritatiivinen	5	4,31 +	4,65 +	3,01 +
Klusteri 2 Salliva	4	4,50 +	3,46 -	2,73 -
Klusteri 3 Autoritaarinen	5	3,94 -	4,38 +	3,44 +
Klusteri 4 Viileä	7	3,88 -	3,73 -	2,54 -

Toisella luokalla tulokset ovat samansuuntaisia kuin ensimmäisellä luokalla. Erona ensimmäiseen luokkaan on lämmön hieman ensimmäistä luokkaa korkeampi arvo myös autoritaarisessa vuorovaikutustyyliä. Molemmilla mittauskerroilla vähiten opettajia sijoittuu sallivan vuorovaikutustyylin klusteriin. ANOVA-testin mukaan tulokset ovat tilastollisesti merkitseviä kaikkien muuttujien ja molempien mittauskertojen osalta ($p = 0,000$).

TAULUKKO 10. Klusterit kasvatustyylisummamuuttujien keskiarvojen mukaan toisella luokalla

	N	Lämpimyys	Behav. kont.	Psyk. kont.
Klusteri 1 Autoritaarinen	4	4,18 -	4,09 +	3,36 +
Klusteri 2 Viileä	6	3,74 -	3,97 -	2,70 -
Klusteri 3 Auktoritatiivinen	5	4,65 +	4,84 +	3,58 +
Klusteri 4 Salliva	2	4,26 +	3,10 -	2,30 -

Opetuskokemuksen vaikutus opettajien vuorovaikutustyyliin

Opettajien ensimmäisen ja toisen luokan opetuskokemuksen vaikutusta vuorovaikutustyyliin tutkittiin Mann-Whitneyn U-testin avulla. Opettajien (N1.lk = 21, N2.lk = 17) työkokemus vaihteli puolen vuoden ja 16 vuoden välillä. Ensimmäisellä luokalla korkeintaan viisi vuotta opettaneita oli 13 ja yli viisi vuotta opettaneita kahdeksan. Toisella luokalla korkeintaan viisi vuotta opettaneita oli 10 ja yli viisi vuotta opettaneita seitsemän. Mann-Whitneyn U-testillä havaittiin, että opetuskokemuksella oli vaikutusta vain lämpimyteen sekä ensimmäisellä että toisella luokalla. Ensimmäisellä luokalla opettajat, joilla oli yli viisi vuotta ensimmäisen ja toisen luokan opetuskokemusta, raportoivat olevansa lämpimämpiä kuin ne opettajat, joilla oli korkeintaan viisi vuotta opetuskokemusta. Tulos on tilastollisesti merkitsevä ($U = 10268$, $p = 0,002$). Myös toisella luokalla yli viisi vuotta opettaneet raportoivat enemmän lämpöä kuin korkeintaan viisi vuotta opettaneet. Tulos on tilastollisesti melkein merkitsevä ($U = 6750$, $p = 0,026$). Behavioraalisen ja psykologisen kontrollin määrässä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

6.4 Opettajien vuorovaikutustyylin yhteys oppilaan akateemiseen minäkäsitykseen

Opettajien vuorovaikutustyyli muuttujien lämpimyyden, behavioraalinen kontrolli ja psykologinen kontrolli yhteystään oppilaan akateemiseen minäkäsitykseen tutkittiin ristiintaulukoinnin ja Khiin neliötestin avulla.

Oppilaiden arviot minäkäsityksestä sijoittuivat 3 - 15 pisteen väliin. Tässä aineistossa kuitenkin painottuivat korkeammat pistemäärät. Tästä syystä oppilaat jaettiin keskiarvoja tarkastelemalla kolmeen joukkoon. Korkea minäkäsitys on oppilailla, jotka ovat arvioineet minäkäsityksensä keskiarvoa ($ka1lk = 12,14$, $ka2lk = 12,39$) korkeammaksi eli saaneet arvioinnissa 13 - 15 pistettä. Keskimääräinen minäkäsitys on oppilailla, joiden pistemäärä on 9 - 12 ja alhainen minäkäsitys on oppilailla, joiden pistemäärä on 8 tai sen alle. Molemmilla mittauskerroilla yli puolella oppilaista oli korkea minäkäsitys. Ensimmäisellä luokalla korkea minäkäsitys oli 54,8 %:lla ja toisella luokalla 57,8 %:lla oppilaista. Keskimääräinen minäkäsitys oli ensimmäisellä luokalla 37,2 %:lla ja toisella luokalla 34 %:lla oppilaista. Alhainen minäkäsitys puolestaan oli ensimmäisellä luokalla 8 %:lla ja toisella luokalla 8,2 %:lla oppilaista. Alhaisen minäkäsityksen oppilaat saivat korkeintaan puolet arviointipisteistä.

Opettajat jaoteltiin niin ikään keskiarvojen perusteella enemmän ja vähemmän lämpimään, behavioraalista kontrollia ja psykologista kontrollia käyttäviin opettajiin. Enemmän lämpimällä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opettajaa, joka arvioi olevansa lämpimämpi kuin opettajien keskiarvo 4,1. Vastaavasti vähemmän lämmin opettaja on tässä tutkimuksessa opettaja, joka on korkeintaan keskiarvon verran lämmin. Enemmän behavioraalista kontrollia käyttävät opettajat, joiden vastaus oli enemmän kuin 4,11 ja vähemmän opettajat, joiden vastaus oli korkeintaan 4,11. Enemmän psykologista kontrollia käyttävät opettajat, joiden arvo oli keskiarvoa 2,93 enemmän ja vähemmän taas ne, joiden arvo oli korkeintaan keskiarvo.

TAULUKKO 11. Oppilaan akateeminen minäkäsitys ja opettajan vuorovaikutustyyli ensimmäisellä luokalla

Oppilaan minäkäsitys 1.lk	Opettajan lämpimyys		Opettajan behavioraalinen kontrolli		Opettajan psykologinen kontrolli	
	lämmin	vähemmän lämmin	behav. kontrollia	vähemmän behav. kontrollia	psyk. kontrollia	vähemmän psyk. kontrollia
korkea minäkäsitys	19,6 %	35,2 %	37,2 %	17,6 %	30,2 %	24,6 %
keskimääräinen minäkäsitys	16,6 %	20,6 %	18,6 %	18,6 %	24,6 %	12,6 %
matala minäkäsitys	5,0 %	3,0 %	4,5 %	3,5 %	3,5 %	4,5 %

Oppilailla on ensimmäisellä luokalla verrattain korkea akateeminen minäkäsitys. Opettajan lämpimyydellä on tilastollisesti merkitsevä yhteys oppilaan akateemiseen minäkäsitykseen ensimmäisellä luokalla ($X^2 = 8,949$; $p = ,011$). Ensimmäisen luokan oppilaista 35 prosentilla on korkea minäkäsitys, vaikka opettaja on korkeintaan keskimääräisen lämmin ja 19,6 prosentilla on korkea minäkäsitys, kun opettaja on keskiarvoa lämpimämpi. Behavioraalista kontrollia keskimääräistä enemmän vuorovaikutuksessaan käyttävien opettajien oppilaista 37,2 prosentilla on korkea akateeminen minäkäsitys. Yhteys on tilastollisesti merkitsevä ($X^2 = 6,012$; $p = ,049$). Akateemisen minäkäsityksen ja opettajan psykologisen kontrollin välillä ei ole yhteyttä ($X^2 = 3,775$; $p = ,151$). Oppilaista 30,2 prosentilla on korkea minäkäsitys, vaikka psykologista kontrollia on. Tosin opettajat arvioivat käyttävänsä vuorovaikutuksessaan keskimäärin vähemmän psykologista kontrollia ($ka = 2,93$) kuin lämpimyyttä ($ka = 4,1$) ja behavioraalista kontrollia ($ka = 4,11$).

TAULUKKO 12. Oppilaan akateeminen minäkäsitys toisella luokalla ja opettajan vuorovaikutustyyli ensimmäisellä luokalla

Oppilaan minäkäsitys 2.lk	Opettajan lämpimyys		Opettajan behavioraalinen kontrolli		Opettajan psykologinen kontrolli	
	lämmin	vähemmän lämmin	behav. kontrollia	vähemmän behav. kontrollia	psyk. kontrollia	vähemmän psyk. kontrollia
korkea minäkäsitys	18,3 %	39,4 %	35,3 %	22,5 %	31,2 %	26,6 %
keskimääräinen minäkäsitys	16,1 %	17,9 %	20,2 %	13,8 %	19,3 %	14,7 %
matala minäkäsitys	6,4 %	1,8 %	3,2 %	5,0 %	5,5 %	2,8 %

Toisella luokalla opettajan lämpimyydellä (ensimmäisellä luokalla) on yhteys oppilaan akateemiseen minäkäsitykseen ($X^2 = 15,756$; $p = ,000$). Yhteys on tilastollisesti erittäin merkitsevä. Mielenkiintoista on havainto, jonka mukaan matalan minäkäsityksen omaavien lasten prosentuaalinen osuus toisella luokalla kasvaa (5,0 % -> 6,4 %) enemmän lämpöä ensimmäisellä luokalla vuorovaikutuksessaan käyttäneiden opettajien oppilaille. Lisäksi vähemmän lämpöä ensimmäisellä luokalla vuorovaikutuksessaan käyttäneiden opettajien oppilasta toisella luokalla 39,4 prosentilla on korkea minäkäsitys. Behavioraalisen kontrollin ja akateemisen minäkäsityksen välillä ei ole toisella luokalla yhteyttä ($X^2 = 3,234$; $p = ,198$). Psykologisen kontrollin ja akateemisen minäkäsityksen välillä ei myöskään ole toisella luokalla tilastollista yhteyttä ($X^2 = 1,059$; $p = ,589$).

TAULUKKO 13. Oppilaiden akateeminen minäkäsitys toisella luokalla ja opettajan vuorovaikutustyyli toisella luokalla

Oppilaan minäkäsitys 2.lk	Opettajan lämpimyys 2.lk		Opettajan behavioraalinen kontrolli 2.lk		Opettajan psykologinen kontrolli 2.lk	
	lämmin	vähemmän lämmin	behav. kontrollia	vähemmän behav. kontrollia	psyk. kontrollia	vähemmän psyk. kontrollia
korkea minäkäsitys	39,9 %	17,9 %	38,5 %	29,3 %	39,9 %	17,9 %
keskimääräinen minäkäsitys	17,9 %	16,1 %	16,1 %	17,9 %	16,1 %	17,9 %
matala minäkäsitys	4,1 %	4,1 %	5,0 %	3,2 %	2,8 %	5,5 %

Toisella luokalla opettajien lämpimyden ja akateemisen minäkäsityksen välillä on melkein tilastollisesti merkitsevä yhteys ($X^2 = 6,466$; $p = ,039$). Enemmän lämpöä käyttävien opettajien oppilaista 39,9 prosentilla on korkea minäkäsitys. Behavioraalisen kontrollin ja akateemisen minäkäsityksen välillä taas on tilastollisesti merkitsevä yhteys toisella luokalla ($X^2 = 10,047$; $p = ,007$). Enemmän behavioraalista kontrollia käyttävien opettajien oppilaista 38,5 prosentilla on korkea minäkäsitys. Psykologisen kontrollin ja akateemisen minäkäsityksen välillä on myös tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ($X^2 = 14,313$; $p = ,001$). Enemmän psykologista kontrollia käyttävien opettajien oppilaista 39,9 prosentilla on korkea minäkäsitys. Huomattavaa on, että opettajat kokivat olevansa melko lämpimiä ($ka = 4,17$) ja käyttävänsä melko paljon behavioraalista kontrollia ($ka = 4,11$) kun taas psykologista kontrollia koettiin käytettävän selkeästi vähemmän ($ka = 3,11$). Psykologista kontrollia opettajat kokivat kuitenkin käyttävänsä toisella luokalla hieman enemmän kuin ensimmäisellä luokalla ($ka = 2,93$).

6.5 Tulosten tarkastelu

Tässä tutkimuksessa mitattiin ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden verbaalista akateemista minäkäsitystä, heidän opettajiensa vuorovaikutustyyliä sekä vuorovaikutustyylin yhteyttä opettajan opetuskokemukseen ja oppilaiden verbaaliseen akateemiseen minäkäsitykseen.

Oppilaiden akateeminen verbaalinen minäkäsitys

Oppilaiden akateemista verbaalista minäkäsitystä mitattiin ensimmäisellä ja toisella luokalla valmiilla summamuuttujilla. Oppilaat kokivat verbaalisen minäkäsityksensä olevan melko korkea sekä ensimmäisellä (ka = 12,14) että toisella luokalla (ka = 12,39). Tyttöjen akateeminen verbaalinen minäkäsitys oli poikia korkeampi, mutta vain toisella luokalla erot tyttöjen (ka = 12,93) ja poikien (ka = 11,93) akateemisessä minäkäsityksessä olivat tilastollisesti merkitseviä. Maksimipistemäärä oli 15 ja 8 pistettä tai vähemmän eli alle puolet maksimista sai vain 8 % oppilaista.

Verbaalisella minäkäsityksellä tarkoitetaan lukutaitoa. Tutkimusten mukaan näyttäisi siltä, että verbaalinen minäkäsitys edistää yleisen akateemisen minäkäsityksen kehittymistä (Chapman, Tunmer & Prochnov 2000, 706 – 707; Zeleke 2004, 255). Chapman, Tunmer ja Prochnov (2000, 704) jaottelivat tutkimuksessaan oppilaiden akateemisen minäkäsityksen persentiileittäin siten, että korkea akateeminen minäkäsitys on oppilailla, joiden minäkäsityspistemäärä on 15 korkeimmassa prosentissa. Alimpaan 15 prosenttiin sijoittuvat omaavat alhaisen minäkäsityksen. Oletettu eli keskimääräinen minäkäsitys taas on tälle välille sijoittuvilla 70 prosentilla oppilaista. Tässä tutkimuksessa pisteytys oli 18 - 70, kun taas omassa tutkielmassani maksimipistemäärä oli 15, ja jakauma painottui voimakkaasti lähelle tuota maksimia. Tästä johtuen omassa aineistossani ensimmäisellä luokalla 54,8 prosentilla ja toisella luokalla 57,8 % oppilaista oli korkea itsetunto, kun heidän vastauksensa pistemääränsä oli 13 - 15.

Zeleken tutkimuksessa (2004, 259) akateemista minäkäsitystä tutkittiin etiopialaisilta 4.-, 5.- ja 6.-luokkalaiselta kymmenellä kysymyksellä ja tutkimuksen mukaan hyvin matematiikassa pärjävillä oli myös keskimäärin korkeampi akateeminen minäkäsitys ($ka = 7,92$) kuin matemaattisia oppimisvaikeuksia kokevilla ($ka = 6,33$). Akateeminen minäkäsitys on vahvasti yhteydessä akateemisten taitojen kehittymiseen ja näin ollen koulussa pärjäämiseen (Marsh & Martin 2011, 59; Valentin, Dubois & Cooper 2004, 126 - 127). Kun oppilas kokee akateemisesta tehtävästä suoriutumisen osaksi minää tai kokee voivansa toteuttaa minää, hän kokee myös itse tehtävän olevan tärkeä. Jos oppilas odottaa menestyvänsä tehtävässä, ennustaa se myös tehtävästä suoriutumista positiivisesti. (Wigfield, Tonks & Klauda 2009, 57 - 59.)

Lasten kykyuskomusten ja arvostusten tasossa tapahtuu kouluiässä muutosta. Nuorilla lapsilla on vanhempia lapsia myönteisemmät uskomukset ja suhtautumistapa suoriutumiseen. Tälle ilmiölle on esitetty useita mahdollisia selityksiä. Yhden selityksen mukaan lapset kasvaessaan ymmärtävät ja tulkitsevat saamaansa arviointia tarkemmin sekä ovat alttiimpia toveripiirin sosiaalisille vertailuille. Noin kahdeksannesta ikävuodesta eteenpäin itsekriittisyys lisääntyy ja lapset alkavat verrata suoriutumistaan omiin tavoitteisiinsa ja ulkoisiin vaatimuksiin. (Aunola 2002, 112.)

Tässä tutkimuksessa ei vielä ollut nähtävissä akateemisen minäkäsityksen laskua kouluvuosien mukana, vaan minäkäsityksen keskiarvo päinvastoin hieman nousi ensimmäiseltä luokalta ($ka = 12,14$) toiselle luokalle ($ka = 12,39$).

Aunolan (2002, 114) mukaan tytöillä on myönteisempi näkemys omasta kyvystään lukea kuin pojilla. Myös arvostus lukemista kohtaan on tytöillä korkeampi kuin pojilla. Tämä näkyi myös tässä tutkimuksessa tyttöjen korkeampana keskiarvona.

Skaalvik ja Rankin (1990, 551) pitävät mahdollisena, että molemmat sukupuolet toteuttavat stereotypiaa, jonka mukaan tytöt ovat poikia enemmän verbaalisesti suuntautuneita ja lahjakkaita poikien suuntautuessa ja ollessa lahjakkaampia matemaattisesti. Skaalvik ja Rankin (1990) käyttivät verbaalisen akateemisen minäkäsityksen selvittämiseen seitsemän kysymyksen lomaketta, jonka tulosten mukaan tyttöjen käsitys on korkeampi ($ka = 25,4$) kuin poikien ($ka = 23,7$).

Opettajien vuorovaikutustyyli

Opettajien vuorovaikutustyyliä mitattiin kolmella summamuuttujalla: lämpimyydellä, behavioraalilla kontrollilla ja psykologisella kontrollilla. Ensimmäisellä luokalla opettajat raportoivat lähes yhtä paljon olevansa lämpimiä ($ka = 4,1$) kuin käyttävänsä behavioraalista kontrollia ($ka = 4,11$). Toisella luokalla opettajat raportoivat olevansa hieman lämpimämpiä ($ka = 4,17$) behavioraalisen kontrollin pysyessä samana kuin ensimmäisellä luokalla ($ka = 4,11$). Psykologista kontrollia opettajat raportoivat hieman enemmän kuin ensimmäisellä luokalla ($ka = 3,11$). Siltikin psykologisen kontrollin määrä sekä ensimmäisellä että toisella luokalla on matalampi kuin lämpimyyden ja behavioraalisen kontrollin. Psykologisen kontrollin väittämät heijastelevat tai ovat tulkittavissa sellaiseksi käyttäytymiseksi opettajan taholta, joka ei ole tarkoituksenmukaista tai jolla ei ole suurta merkitystä oppimisen kannalta. Esimerkiksi väite ”Oppilaitteni tulee tietää, miten paljon uhraudun heidän vuokseen” voidaan tulkita uhrautumisena.

Opettajat kokevat olevansa sekä lämpimiä että kontrolloivansa paljon oppilaiden käyttäytymistä. Opettajien vuorovaikutustyyli tutkimuksen taustalla on vanhemmuustyyli tutkimus. Baumrindin (1971, 1 - 2, 24, 101) havainnon mukaan vanhempia voitiin jaotella lämmön ja kurinpidon, joka tässä tutkimuksessa rinnastuu behavioraliseen kontrolliin, mukaan. Samoin opettajia voidaan jaotella, kuten tässä tutkimuksessa enemmän tai vähemmän lämpimiin ja enemmän tai vähemmän behavioraalista sekä psykologista kontrollia käyttäviin.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin opettajien opetuskokemuksen vaikutusta vuorovaikutustyyliin Mann-Whitneyn U-testillä ja havaittiin, että sekä ensimmäisellä että toisella luokalla opettajat, joilla oli enemmän kuin viisi vuotta opetuskokemusta, olivat lämpimämpiä kuin ne, joilla oli vähemmän opetuskokemusta. Tulos oli tilastollisesti merkitsevä ensimmäisellä luokalla ja melkein merkitsevä toisella luokalla.

Tässä tutkimuksessa opettajien vuorovaikutustyyliä tarkasteltiin K-klusteroinnin kautta, jolloin opettajien vuorovaikutustyyli saatiin jaoteltua neljään luokkaan Baumrindin vanhemmuustyyliä mukailleen. Baumrind (1971) löysi auktoritatiivisen, salli-

van, autoritaarisen sekä kaksi pienempää vanhemmuustyyliä, jotka olivat välinpitämätön sekä harmoninen. Tässä tutkielmassa käytetty menetelmä, klusterointi, on kokeellinen menetelmä eikä sinällään verrattavissa yleisemmin käytettyihin menetelmiin, kuten faktorianalyysiin. Tässä tutkielmassa erot opettajaklustereiden välillä ovat pienet. Myös tutkimukseen vastanneiden opettajien määrä on pieni, joten tulkintaa on tehtävä varovaisesti eivätkä tulokset ole yleistettävissä. Opettajia ovat kasvatustyylien mukaan aiemmin jaotelleet Wentzel (2002), Walker (2008) sekä Kiuru (2012). Wentzel jaotteli opettajat viiteen ryhmään ja Walker kolmeen ryhmään, kun taas Kiuru löysi tutkimuksessaan vain kaksi ryhmää.

Merkittävin erottava tekijä tässä tutkimuksessa on opettajan lämpimyys. Nimesin kaksi eniten lämpöä osoittavaa klusteria auktoritatiiviseksi ja sallivaksi. Kaksi vähemmän lämpöä osoittavaa nimesin autoritaariseksi ja viileäksi vuorovaikutustyyliksi. Ensimmäisellä luokalla vuorovaikutustyyliiltään auktoritatiivinen opettaja on lämmin ($ka = 4,31$), mutta myös kontrolloi tai toisin sanoen pyrkii vahvasti ohjaamaan oppilaiden käyttäytymistä ja käyttää hieman myös psykologista kontrollia. Salliva vuorovaikutustyyli eroaa auktoritatiivisesta siinä, että vuorovaikutus on lämmintä ($ka = 4,50$). Lämmön määrä autoritaarisessa ($ka = 3,94$) ja viileässä ($ka = 3,88$) on selkeästi sallivaa ja auktoritatiivista vähäisempää. Autoritaariselle vuorovaikutustyyliille kontrollointi taas on ominaista toisin kuin viileälle, jolla myös kontrollointi jää vähäisemmäksi. Tässä aineistossa opettajat jakautuivat melko tasaisesti näihin neljään klusteriin. Eniten opettajia oli molemmilla mittauskerroilla viileän vuorovaikutuksen klusterissa. Selityksenä tähän voi olla se, että tietynlaista viileyttä pidetään ammatillisempänä. Toisaalta myös viileän klusterin opettajat arvioivat kuitenkin olevansa melko lämpimiä.

Toisella luokalla tulokset olivat samansuuntaisia kuin ensimmäisellä luokalla. Erona ensimmäiseen luokkaan oli lämmön hieman ensimmäistä luokkaa korkeampi arvo ($ka = 4,18$) myös autoritaarisessa vuorovaikutustyyliissä. Molemmilla mittauskerroilla vähiten opettajia sijoittuu sallivan vuorovaikutustyylin klusteriin. Vuorovaikutustyyliiltään sallivia opettajia eli paljon lämpöä, mutta vähän behavioraalista kontrollia käyttäviä opettajia siis havaittiin vähiten tässä tutkimuksessa. ANOVA-testin mukaan tulokset ovat tilastollisesti merkitseviä kaikkien muuttujien ja molempien mittauskertojen osalta ($p = 0,000$).

Viileitä opettajia oli molemmilla mittauskerroilla eniten (N1lk = 7, N2lk = 6). Viileän opettajan lämpimyys oli keskiarvoa alhaisempi (ka1lk = 3,88, ka2lk = 3,74) samaan aikaan kun behavioraalinen kontrolli (ka1lk = 3,73, ka2lk = 3,97) sekä psykologinen kontrolli (ka1lk = 2,54, ka2lk = 2,70) ovat alhaisia. Toiseksi eniten opettajia sijoittui auktoritatiivisen vuorovaikutustyylin klusteriin (N1lk = 5, N2lk = 5). Auktoritatiivisen vuorovaikutustyylin opettajilla lämpöä oli keskiarvoa enemmän (ka1lk = 4,31, ka2lk = 4,65) samaan aikaan kun behavioraalista kontrollia oli paljon (ka1lk = 4,65, ka2lk = 4,84) ja psykologista kontrollia myös jonkin verran (ka1lk = 3,01, ka2lk = 3,58).

Kolmanneksi eniten opettajia (N1lk = 5, N2lk = 4) sijoittui autoritaarisen vuorovaikutuksen klusteriin jossa lämpöä on vähemmän (ka1lk = 3,94, ka2lk = 4,18) samaan aikaan kun behavioraalista kontrollia on enemmän (ka1lk = 4,38, ka2lk = 4,09) ja psykologista kontrollia on eniten (ka1lk = 3,44, ka2lk = 3,36). Vähiten opettajia (N1lk = 4, N2lk = 2) sijoittui sallivan vuorovaikutuksen klusteriin, jossa lämpöä on paljon (ka1lk = 4,50, ka2lk = 4,26), mutta behavioraalista kontrollia vähän (ka1lk = 3,46, ka2lk = 3,10) ja psykologista kontrollia vähän (ka1lk = 2,73, ka2lk = 2,30).

Baumrind (1971, 10) käytti klusterianalyysia jaotellessaan vanhempien kasvatustyyliä. Baumrindin tutkimuksessa auktoritatiivisia vanhempia oli eniten, 19 perheessä. Autoritaarisia kasvattajia oli 16 perheessä, sallivia 15 perheessä ja välinpitämättömiä 11 perheessä. (emt. 22 - 24.) Baumrind (1971) havaitsi, että tutkimusten mukaan auktoritatiiviset vanhemmat olivat vaativia ja kontrolloivia, mutta osoittivat myös lämpöä, johdonmukaisuutta ja olivat vastaanottavaisia lapsen kommunikoinnille. Autoritaariset vanhemmat olivat myös kontrolloivia, mutta etäisempiä ja osoittivat vähän lämpöä lasta kohtaan. Sallivat vanhemmat taas eivät vaatineet lapsiltaan mitään tai pyrkineet kontrolloimaan heitä, mutta osoittivat lämpöä lapsiaan kohtaan. Baumrindin tutkimustulokset poikkeavat tästä tutkielmasta, sillä tässä tutkimuksessa eniten opettajia sijoittui viileään klusteriin. Tosin huomattavaa on, että erot klustereiden välillä ovat pienet samoin kuin tämän tutkielman otos.

Wentzelin tutkimuksessa (2002, 287) opettajat arvioivat tapaansa kontrolloida, vaatimuksiaan oppilaiden kypsyydestä, kommunikaatiotaan ja hoivan tarjoamista. Opettajan korkeat odotukset oppilaiden kypsyydestä ennustivat oppilaiden korkeaa päämää-

rää ja mielenkiintoa, kun taas negatiivinen palaute ennusti matalaa akateemista suoriutumista ja huonoa sosiaalista käyttäytymistä. Tutkimuksessa arvioitiin opettajien arvostusten avulla motivaation mallintamista ja Baumrindin vanhemmuuden ulottuvuuksia, joita ovat kontrolli, vaatimus kypsydestä, demokraattinen kommunikaatio ja hoivaaminen. Wentzel ei jaotellut opettajia vuorovaikutustyyliittäin, kuten tässä tutkielmassa on pyritty tekemään. Kuitenkin hoivan tarjoaminen on rinnastettavissa lämpimään vuorovaikutukseen ja kontrolli sekä vaatimus kypsydestä behavioraaliseen ja psykologiseen kontrolliin. Opettajan korkea odotus voidaan ymmärtää behavioraalisen kontrollin muotona, jota tässä tutkielmassa opettajat arvioivat omaavansa melko paljon ja näin ollen voidaan varovaisesti ehdottaa, että tämä tulos on yhteneväinen Wentzelin kanssa.

Walker (2008, 218) arvioi tutkimuksessaan opettajien toimintatapoja, opetustyyliä (kuten vaativuutta ja herkkyyttä vastata oppilaiden tarpeisiin), oppilaiden sitoutumista ja tehokkuutta sekä standardoitujen akateemista osaamista mittaavien testien tuloksia. Opettajia tutkimukseen osallistui kolme: auktoritatiivinen, autoritaarinen ja salliva. Walker haastatteli ja havainnoi opettajia luokkatyöskentelyssä. Heidän opetustyyliinsään oli eroja vaativuudessa ja herkkyydessä vastata oppilaiden tarpeisiin (Walker 2008, 236). Tutkimuksen mukaan opettajien tulisi löytää tasapaino vaativuudessa ja herkkyydessä vastata oppilaiden tarpeisiin, jotta he toimisivat optimaaliseen, auktoritatiiviseen tapaan, mikä taas johtaa oppilaiden korkeaan sitoutumiseen ja suoriutumiseen (Walker 2008, 236 - 238).

Kiuru (2012, 816) alaisineen löysi tutkimuksessaan vain kaksi opettajan vuorovaikutustyyliä: auktoritatiivisen ja sitoutumattoman. Tutkimuksessa ei siis opettajista löytynyt lainkaan autoritaarista tai sallivaa vuorovaikutustyyliä. Auktoritatiivisen vuorovaikutustyylin Kiuru toteaa ennustavan positiivisesti lasten lukutaidon kehitystä. Auktoritatiivinen opettaja on Kiurun (2012, 811) mukaan lämmin ja hänellä on korkea behavioraalinen kontrolli, kun taas sitoutumattomalla lämpöä ja behavioraalista kontrollia on vähän. Kiurun mittari on sama kuin tässä tutkielmassa käytetty. Kiurun sitoutumaton opettaja rinnastuu tämän tutkielman viileään opettajaan, jolla sekä lämpöä että behavioraalista kontrollia on selkeästi vähemmän.

Opettajien vuorovaikutustyylien ja oppilaiden akateemisen minäkäsityksen yhteys

Opettajien vuorovaikutustyyliuuttujen lämpimyys, behavioraalinen kontrolli ja psykologinen kontrolli yhteyttä oppilaan akateemiseen verbaaliseen minäkäsitykseen tutkittiin ristiintaulukoinnin ja Khiin neliötestin avulla.

Oppilaiden arviot minäkäsityksestä sijoittuivat 3 - 15 pisteen väliin. Tässä aineistossa kuitenkin painottuivat korkeammat pistemäärät. Tästä syystä oppilaat jaettiin keskiarvoja tarkastelemalla kolmeen joukkoon. Korkea minäkäsitys on oppilailla, jotka ovat arvioineet minäkäsityksensä keskiarvoa ($ka1lk = 12,14$, $ka2lk = 12,39$) korkeammaksi eli saaneet arvioinnissa 13 - 15 pistettä. Keskimääräinen minäkäsitys on oppilailla, joiden pistemäärä on 9 - 12 ja alhainen minäkäsitys on oppilailla, joiden pistemäärä on 8 tai sen alle. Molemmilla mittauskerroilla yli puolella oppilaista oli korkea minäkäsitys. Lisäksi yli kolmanneksella oli keskimääräinen minäkäsitys ja alhainen oli vain noin 8 prosentilla.

Opettajat jaoteltiin myös keskiarvojen perusteella enemmän ja vähemmän lämpimiin, behavioraalista kontrollia ja psykologista kontrollia käyttäviin opettajiin siten, että korkeintaan keskiarvon verran näitä vuorovaikutuksen elementtejä itsessään tunnistava opettaja on vähemmän lämmin / behavioraalista kontrollia / psykologista kontrollia käyttävä. Yli keskiarvon itseään arvioinut taas on enemmän lämpöä / behavioraalista / psykologista kontrollia käyttävä.

Tämän tutkielman perusteella vaikuttaa siltä, että oppilaiden akateeminen verbaalinen minäkäsitys on yhteydessä opettajan lämpimyteen ja behavioraaliseen kontrolliin. Tässä tutkielmassa lämpimyyttä ja behavioraalista kontrollointia edustavat opettajat, jotka sijoittuivat autoritaariseen ja auktoritatiiviseen vuorovaikutustyyliklusteriin. Baumrind (1966, 887) päätyi tutkimuksessaan tulokseen, jonka mukaan auktoritatiivisesti kontrollia harjoittavan kasvatuksen tuloksena lapsesta kasvaa sosiaalinen, yhteistyökykyinen ja itsenäinen. Nämä ovat myös osa koulutyöskentelyn tavoitteista.

Skinnerin ja Belmontin (1993, 578) mukaan oppilaat ovat enemmän innostuneita, kun he tuntevat opettajan olevan lämmin. Lisäksi heidän mukaansa opettajan selkeät odo-

tukset oppilaita kohtaan tukevat oppilaiden suoriutumista. Skinner ja Belmont (1993, 575) tutkivat opettajien osallisuutta, struktuuria ja autonomian tukea. Opettajien osallisuudella Skinner ja Belmont tarkoittivat opettajan välittämisen osoittamista, mikä voidaan rinnastaa tässä tutkielmassa lämpöön. Struktuuria ei omassa tutkielmassani tutkittu, mutta Skinnerin ja Belmontin mukaan opettajan selkeät odotukset ovat struktuuria ja tässä tutkielmassa rinnastettavissa osittain behavioraaliseen kontrolliin. Skinnerin ja Belmontin tutkimuksessa opettajat raportoivat eniten struktuuria ja toiseksi eniten osallisuutta, kun taas tässä tutkielmassa lämpöä ja behavioraalista kontrollia raportoitiin lähes saman verran.

Baumrind (1971, 1 - 2, 24, 101) havaitsi tutkimuksissaan, että auktoritatiiviset vanhemmat olivat vaativia ja kontrolloivia, mutta osoittivat myös lämpöä, johdonmukaisuutta ja olivat vastaanottavaisia lapsen kommunikoinnille. Autoritaariset vanhemmat olivat myös kontrolloivia, mutta etäisempiä ja osoittivat vähän lämpöä lasta kohtaan. Sallivat vanhemmat taas eivät vaatineet lapsiltaan mitään tai pyrkineet kontrolloimaan heitä, mutta osoittivat lämpöä lapsiaan kohtaan. Auktoritatiivisten vanhempien lapsilla oli korkein itsetunto, itsekontrolli, tutkiva tyyli ja tyytyväisyys. Autoritaaristen vanhempien lapset olivat epäluottavaisia, vetäytyviä ja tyytymättömiä. Sallivien vanhempien lapsilla oli heikoin itsetunto, itsekontrolli ja vähiten tutkiva tyyli. Lisäksi tutkimuksessa löytyi kaksi pientä joukkoa poikkeuksellisia vanhempia: laiminlyövät vanhemmat, jotka eivät osoittaneet lämpöä eivätkä kontrollia ja harmoniset vanhemmat, joiden lapset olivat itseohjautuvia.

Walker arvioi tutkimuksessaan opettajien toimintatapoja, opetustyyliä (kuten vaativuutta ja herkkyyttä vastata oppilaiden tarpeisiin), oppilaiden sitoutumista ja tehokkuutta sekä standardoitujen akateemista osaamista mittaavien testien tuloksia. Opettajissa oli erotettavissa kolme eri tyyliä: auktoritatiivinen, autoritaarinen ja salliva. Heidän opetustyyleissään oli eroja vaativuudessa ja herkkyydessä vastata oppilaiden tarpeisiin (Walker 2008, 236). Tutkimuksen mukaan opettajien tulisi löytää tasapaino vaativuudessa ja herkkyydessä vastata oppilaiden tarpeisiin, jotta he toimisivat optimaaliseen, auktoritatiiviseen tapaan, mikä taas johtaa oppilaiden korkeaan sitoutumiseen ja suoriutumiseen (emt. 2008, 236 - 238). Tässä tutkielmassa opettajat raportoivat melko korkeaa lämpöä ja behavioraalista kontrollia, mikä viittaa siihen, että tutkimuk-

seen osallistuneet opettajat pyrkivät toimimaan optimaaliseen tapaan. Tätä taas selittää suomalaisten opettajien yliopistotasoinen koulutus.

Tämän tutkielman yhtenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää, millaisella vuorovaikutustyyllillä opettaja voi parhaiten tukea oppilaan verbaalista akateemista minäkäsitystä. Wigfieldin, Tonksin ja Klaudan (2009, 66 - 68) näkemys on, että oppilaan minäkäsitys, uteliaisuus, tehtäväorientaatio (lukemisesta nauttiminen ja pitkään lukeminen), sisäinen motivaatio ja vaikeuksien kokeminen ovat muokattavissa. Tässä tutkimuksessa autonomian tukeminen rinnastetaan opettajan lämpimään vuorovaikutustyyliin. Autonomian tukeminen tarkoittaa sitä, että opettaja auttaa oppilaita kehittämään oman oppimisen kontrollia. Opettaja antaa esimerkiksi oppilaille mahdollisuuden valita luettavat kirjat tiettyjen kirjojen valikoimasta tai vaihtoehtoja käsitellä lukemaansa tietoa kirjallisesti tai suullisesti. (Wigfield, Tonks & Klaua 2009, 67.)

7 POHDINTA

Tässä tutkielmassa tarkasteltiin ensimmäisen ja toisen luokanopettajien vuorovaikutustyyliä sekä heidän oppilaidensa verbaalista akateemista minäkäsitystä. Tarkoituksena oli selvittää millainen verbaalinen akateeminen minäkäsitys ensimmäisen ja toisen luokan oppilailla on. Kansankielellä tämä tarkoittaa sitä, millainen käsitys lapsella on itsestään lukijana ensimmäisellä ja toisella luokalla. Opettajien osalta pyrittiin tarkastelemaan vuorovaikutustyyliä kolmen vuorovaikutustyylisummamuuttujan: lämpimyden, behavioraalisen kontrollin ja psykologisen kontrollin kautta. Tutkielman tausta-ajatuksena oli selvittää, millainen opettajan vuorovaikutustyyli tuottaa korkean minäkäsityksen omaavia oppilaita, sillä korkea minäkäsitys on myös yhteydessä oppilaan motivaatioon ja korkeaan suoritustasoon.

Oppilaiden verbaalinen akateeminen minäkäsitys

Tässä tutkielmassa ensimmäisen ja toisen luokan oppilailla havaittiin olevan melko korkea käsitys itsestään lukijana. Korkein mahdollinen pistemäärä olisi ollut 15 ja keskimäärin oppilaat arvioivat verbaalisen minäkäsityksensä olevan ensimmäisellä luokalla 12,14 ja toisella luokalla 12,39. Yli puolella oppilaista oli korkea minäkäsitys, mikä tarkoittaa heidän pistemääränsä olevan 13 tai enemmän. Yli kolmasosa oppilaista omaa keskimääräisen minäkäsityksen ja vain noin 8 prosentilla on alhainen minäkäsitys. Tämä tarkoittaa sitä, että 20 oppilaan luokassa yli 10 oppilaalla on korkea

käsitys itsestään lukijana ja vain yhdellä tai kahdella on alhainen minäkäsitys lukemista koskien.

Tämä kuulostaa melko hyvältä, mutta täytyy muistaa tutkimuksen rajoitukset. Jako korkeaan, keskimääräiseen ja alhaiseen minäkäsitykseen ei ole yksiselitteinen. Tässä tutkielmassa ajateltiin, että minäkäsitys on korkea, jos se on keskiarvoa korkeampi. Yhtä hyvin jaon olisi voinut tehdä persentiileittäin. Joka tapauksessa se, että oppilaat kokevat minäkäsityksensä korkeina, on todella hyvä asia. Alhaisen minäkäsityksen omaavia eli korkeintaan puolet minäkäsityspisteistä saaneita kuitenkin on ja mielestäni heidän tutkimiseensa voisi jatkossa keskittyä enemmän. Kenties juuri heidän havainnointinsa ja haastattelunsa voisi avata sitä, miksi heidän minäkäsityksensä on alhainen. Liittykö se opettajan vuorovaikutukseen, oppilaan omaan ymmärrykseen näistä tutkimuskysymyksistä vai johonkin muuhun tekijään?

Pojilla on tämän tutkielman tulosten mukaan hieman alhaisempi minäkäsitys kuin tytöillä ja ero tyttöjen ja poikien välillä kasvaa hieman toisella luokalla. Tähän voi aiemman tutkimuksen perusteella olla syynä tyttöjen ja poikien erilainen ohjaus tai erilaiset kiinnostuksen kohteet. Mielestäni kasvatuskulttuurissa on kuitenkin tapahtunut muutosta niin, että poikien kannustamista huomioidaan tai ainakin siitä puhutaan enemmän kuin aiemmin. Lisäksi poikien ja tyttöjen kiinnostusta esimerkiksi matemaatiikkaan ja kieleen pyritään tasaamaan pedagogisilla järjestelyillä, jotta sekä matemaatiikka että kielet kiinnostaisivat molempia sukupuolia yhtä paljon.

Opettajien vuorovaikutustyyli

Opettajat kokivat olevansa sekä lämpimiä että käyttävänsä behavioraalista kontrollia. Psykologista kontrollia koettiin käytettävän vähemmän. Sekä Baumrindin tutkimusten (1971) että Walkerin (2008) ja Wentzelin (2002) tutkimusten mukaan kasvattajia voidaan jaotella lämmön ja kurinpidon perusteella. Baumrindiläinen kurinpito tässä tutkimuksessa rinnastuu behavioraliseen kontrolliin. Vaikuttaa selvältä, että sekä lämpöä että kuria tarvitaan.

Mann-Whitneyn U-testillä tutkittiin opettajien opetuskokemuksen vaikutusta ja havaittiin, että opetuskokemuksen ollessa yli viisi vuotta opettajat kokivat olevansa lämpimämpiä. Olisi mielenkiintoista kysyä opettajilta, miksi opetuskokemus tuo lisää lämpöä vuorovaikutukseen. Kenties kokemus tuo varmuutta, jolloin uskaltaa vapautua olemaan lämpimämpi tai kenties kokemus opettaa, että lämmöllä saa mukavamman oppimisympäristön tai paremman otteen oppilaisiin.

K-klusterointi on yksi tapa jaotella ryhmiä. Voidaan toki kysyä, kuinka luotettava jako on, kun klustereiden määrä on etukäteen päätetty, kuten K-klusteroinnissa. Erot lämmössä, behavioraalisessa kontrollissa sekä psykologisessa kontrollissa eri klustereiden välillä ovat nähtävissä vaikkakin erot ovat melko pieniä. Voidaan kuitenkin varovasti esittää, että kaksi eniten lämpöä sisältävää klusteria ovat vastaavat Baumrindin (1971) auktoritatiivisen ja sallivan kasvatustyylin kanssa. Sallivia opettajia oli vähiten ehkä juuri siksi, että opettajat mieltävät että lämmön kanssa tarvitaan paljon behavioraalista kontrollia, jota sallivassa vuorovaikutustyyliä on näistä klustereista vähiten.

Kaksi vähemmän lämpöä osoittavaa klusteria nimesin autoritaariseksi ja viileäksi. Baumrind (1971) käytti tarkoittamastani viileästä vuorovaikutustyylistä nimitystä välinpitämätön. Koska lämpöä ja kontrollia kuitenkin on tämän aineiston viileässäkin klusterissa ja koska opettajat tuskin ovat välinpitämättömiä oppilaitaan kohden, nimesin klusterin viileäksi. Iso osa opettajista kokee, että vähempikin lämpö ja behavioraalinen kontrolli riittää. Seuraavassa kappaleessa nähdään, että tämä voi hyvinkin olla totta. Kysymykseksi jää kuitenkin opettajien sitoutuminen työhönsä.

Opettajien vuorovaikutustyylien yhteys oppilaiden verbaaliseen akateemiseen minäkäsitykseen

Ensimmäisellä luokalla oppilaan akateemiseen minäkäsitykseen tämän tutkielman mukaan vaikuttaa tilastollisesti merkitsevästi se, että opettaja on korkeintaan keskiverro lämmin ja käyttää behavioraalista kontrollia paljon. Toisella luokalla tulokset ovat samansuuntaiset paitsi, että toisella luokalla myös psykologisen kontrollin yhteys akateemiseen minäkäsitykseen on tilastollisesti erittäin merkitsevä. Huomattavaa on, että

psykologista kontrollia käytetään vähemmän kuin lämpöä ja behavioraalista kontrollia. Kuitenkin psykologisen kontrollin määrä hieman lisääntyy toisella luokalla.

Eettisyys ja luotettavuus

Tämän tutkimuksen otosjoukko on pienehkö, joten varsinaiseen yleistettävyyteen ei päästä ja tulkintaa on tehtävä varovaisesti. Mittauksessa tulee pystyä optimoimaan ajan ja varojen käyttö suhteessa yleistettävyyteen: vähän koehenkilöitä tarkoittaa yleensä pientä yleistettävyyttä (Metsämuuronen 2011, 67).

Mittarin validiteetti tarkoittaa sitä, että mittari mittaa sitä asiaa, mitä siltä halutaan. Aikaisemmista tutkimuksista saadut samansuuntaiset tulokset tällä mittarilla tukevat sitä, että mittari on ollut validi. Mittarin reliabiliteetti tarkoittaa sitä, että mittari mittaa samaa asiaa jokaisella mittaukerralla. Se koostuu kahdesta osatekijästä: ensinnäkin epästabiiilissa mittarissa näkyvät olosuhteiden ja mielialan muutokset. Vastaukset olivat yhteneväisiä ja loogisia, joten uskomme mittarin olleen reliaabeli. Reliabiliteettia voidaan parantaa summamuuttujilla. Summamuuttujaan on koottu useita väittämiä kyselystä, joilla tutkitaan samaa asiaa. Tällä voidaan vähentää vastaajan huolimattomuudesta johtuvia virheitä. Konsistenssi on reliabiliteetin osatekijä, jonka avulla voi tutkia, mittaavatko moniosaisen mittarin kaikki osiot johdonmukaisesti tutkittavaa asiaa. Konsistenssin astetta voidaan tutkia Gronbachin alfa-arvojen avulla. Sen arvon tulisi olla yli 0.60.

Tutkielman eettisyyttä tarkasteltaessa voidaan todeta, että olen pyrkinyt huolellisuuteen tietojen syöttämisessä, raportoinnissa ja lähdeviitteiden käytössä. Lisäksi tutkielmaan osallistuneille oli luvattu, että tutkimusaineistoa ei käsitellä julkisilla tietokoneilla. Tämä on toteutunut, sillä kaikki tilastolliset tutkimukset suoritin omalla kotikoneellani.

Olisi mielenkiintoista tutkia samojen oppilaiden verbaalisen akateemisen minäkäsityksen kehittymistä läpi peruskoulun. Oppilaiden verbaalisen akateemisen minäkäsityksen tutkimusta voisi laajentaa havainnoimalla sekä haastatteluin. Tässä tutkielmas-

sa keskityttiin lukemista koskevaan minäkäsitykseen. Oppilaiden akateemista minäkäsitystä voisi tutkia lukemisen ohella myös kirjoittamisen osalta.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olisi hyvä laajentaa opettajien vuorovaikutustyylin tutkimusta selvittämällä oppilaiden kokemusta opettajan lämpimyydestä, behavioraalista kontrollista sekä psykologisesta kontrollista. Yksi vaihtoehto olisi suorittaa havainnointia luokkaympäristössä.

Tähän tutkielmaan osallistui melko vähän opettajia. Ensimmäisellä luokalla tutkimukseen osallistui 21 ja toisella 17 opettajaa. Tästä johtuen tulosten tulkinta ja yleistettävyys on varovaista. Tulkinta ja yleistettävyys paranevat, mikäli tutkittavien opettajien määrää lisätään.

LÄHTEET:

- Ahvenainen, O., Ikonen, O., Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Nurmi, J-E. Salmela- Aro. 2002. Teoksessa Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. PS- kustannus.
- Aunola, K. & Nurmi, J-E. 2004. Maternal Affection Moderates the Impact of Psychological Control on a Child's Mathematical Performance. *Developmental Psychology* 40 (6), 965 - 987.
- Aunola, K. & Nurmi J- E. 2005. The Role of Parenting Styles in Children's Problem Behavior. *Child Development* 76 (6), 1144 - 1159.
- Baker, J. A. 2006. Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology* 44 , 211 - 229.
- Barber, B. 1996. Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development* 67 (6), 3296 - 3319
- Baumrind, D. 1966. Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development*. University of California. 887 - 907.
- Baumrind, D. 1971. Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4 (1, part 2).
- Bear, G. G., Minke, K. M. & Manning, M. A. 2002 Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *School Psychology Review* 31 (3), 405 - 427.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. 1997. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology* 35, 67 - 79.
- Bracken, B. A. 2009. Positive self-concepts. Teoksessa Gilman, R., Huebner, E. S. & Fuglong, M. J. *Handbook of positive psychology in schools*. Routledge.
- Brophy, J. E. 1977. *Child Development and Socialization*. Science Research Associates.
- Chapman, J., Tunmer, W. & Prochnov, J. 2000. Early Reading-Related Skills and Performance, Reading Self-Concept, and the Development of Academic Self-Concept: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology* 92 (4), 703 - 708.

- Chen, S-K., Yeh, Y-C., Hwang F-M. & Lin, S.S.J. 2013. The relationship between academic self-concept and achievement: A multicohort- multioccasion study. *Learning and individual differences* 23, 172 - 178.
- Deci, E. & Ryan, R. 2008. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology* 49 (3), 182 – 185.
- Dweck, C. S. & Master, A. 2009. Self –Theories and motivation. Teoksessa Wentzel, K., Wigfield, A. *Handbook of motivation at school*. Routledge.
- Doll, B., Kurien, S., Leclair, C., Spies, R., Champion, A. & Osborn, A. 2009. The ClassMaps Survey – A Framework for Promoting Positive Classroom Environments. Teoksessa Gilman, R., Huebner, E. S. & Fuglong, M. J. *Handbook of positive psychology in schools*. Routledge.
- Erätuuli M., Leino J. & Yli-Luoma P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä
- Gerris, J. R. M., Vermulst, A., van Boxtel, D., Janssens, J., van Zutphen, R. & Felling, A. 1993. Parenting in Dutch families : a representative description of Dutch family life in terms of validated concepts representing characteristics of parents, children, the family as a system and parental socio- cultural value orientations. University of Nijmegen. Institute of family studies.
- Gordon, T. 2004. “ Sata pientä sääntöä...” Sukupuoli koulun arjessa. Teoksessa: Koulu, sukupuoli, oppimistulokset. Opetushallitus. Helsinki. Elektroninen aineisto. Luettu: 25.10.2012
- Graham, S. & Williams, C. 2009. An attributional approach to motivation in school. Teoksessa Wentzel, K., Wigfield, A. 2009. *Handbook of motivation at school*. Routledge.
- Guthrie, J. T. & Coddington, C. S. 2009. Reading motivation. Teoksessa Wentzel, K., Wigfield, A. 2009. *Handbook of motivation at school*. Routledge.
- Hakkarainen, A., Haring, M., Holopainen, L., Lappalainen, K. & Mäkihonko, M. 2014. Matemaattisen ajattelun mallintaminen ja laskustrategioiden opettaminen: yleisen tuen interventio ensimmäisen luokan oppilaille. *NMI Bulletin* 1, 9 - 24.
- Hamre, B. & Pianta, R. 2005. Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development* 76 (5), 949 - 967.

- Harter, S., Waters, P., Whitesell, N. 1998. Relational self-worth: Differences in perceived worth as a person across interpersonal contexts among adolescents. *Child development* 69 (3), 756 - 766.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammerpaino.
- Holopainen, L. & Mäkihönko, M. 2013. APILA- Alkuopetuksen äidinkielen tutkimus Suomessa, Saksassa ja Italiassa 2010- 2012. Loppuraportti. Itä- Suomen yliopisto, 1-18.
- Kerola, K. & Sipilä, A-K. 2007. Haastava käyttäytyminen, syitä, muutoksen mahdollisuuksia. Oulu: Kalevaprint Oy.
- Kiuru, N., Aunola, K., Torppa, M., Lerkkanen, M –K., Poikkeus, A –M., Niemi, P., Viljaranta, J., Lyyra, A –L., Leskinen, E., Tolvanen, A. & Nurmi, J –E. 2012. The role of parenting styles and teacher interactional styles in children's reading and spelling development. *Journal of School Psychology* 50, 799 – 823.
- Korpinen, E. 1988. Opettajan merkitys oppilaan minäkäsityksen kehitykselle. Teoksessa Brunell, V. & Välijärvi, J. Yleissivistävä koulutus: Näkymiä ja tulevaisuuden haasteita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 25.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi* Turku: Painosalama Oy, 111 - 131.
- Maehr, M. L. & Zusho, A. 2009. Achievement Goal Theory. Teoksessa Wentzel, K., Wigfield, A. *Handbook of motivation at school*. Routledge.
- Malmberg, L-E. & Little, T. D. 2002. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa Nurmi, J-E. Salmela- Aro. Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. PS- kustannus.
- Marsh, H.W & Martin, A.J. 2011. Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British journal of educational psychology* 81, 59 - 77.
- 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.
- Metsämuuronen, J. 2011. Laadullisen tutkimuksen käsikirja Helsinki: International Methelp Oy. E- kirja.

- Mugny, G., Chatard, A., Quiamzade, A. 2006. The social transmission of knowledge at the university: Teaching style and epistemic dependence. *European Journal of Psychology of Education* 21, 413 - 427.
- Neuvonen, K. 2011. Opettajien kasvatustyyli ja oppilaiden psykologiset perustarpeet. Itä- Suomen yliopisto. Pro gradu- tutkielma.
- Niitamo, P. 2002. Tunneperäinen ja tietoperäinen motivaatio. Teoksessa Nurmi, J-E. Salmela- Aro. Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. PS- kustannus.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Nummenmaa, L., Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2014. Tilastollisten menetelmien perusteet. Helsinki. Sanoma Pro.
- Nurmi. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. WSOY
- Nurmi, J-E. Salmela- Aro. 2002. Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. PS- kustannus.
- Nurmi, J-E. Salmela- Aro. 2002. Motivaatio elämänkaaren siirtymissä. Teoksessa Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. PS- kustannus.
- Onatsu- Arvolommi, 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* XI, (1), 543 - 556
- Opetushallitus. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Next Print Oy. Helsinki. Verkkojulkaisu. Luettu 3.2.2018.
- Opetushallitus. 2010. Perusopetussuunnitelman muutokset ja täydennykset. Verkkojulkaisu.
http://www.oph.fi/download/127373_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_291010.pdf Luettu 4.11.2012.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Rauer, W. & Schuck, K. D. 2004. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen. Göttingen.
- Roberts, G., Block, J. H. & Block, J. 1984. Continuity and change in parents child-rearing practices. *Child Development* 55, 586 - 597.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2009. Promoting Self-Determined School Engagement: Motivation, Learning and Well-Being. Teoksessa Wentzel, K., Wigfield, A. Handbook of motivation at school. Routledge.
- Salmenkangas, H. & Vasalampi, R. 2007. Vanhemmuustyylien yhteys esiopetusikäisten lasten ongelmakäyttäytymiseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu. PS-kustannus.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. Self-efficacy theory. 2009. Teoksessa Wentzel, K., Wigfield, A. Handbook of motivation at school. Routledge.
- Seaton, M., Parker, P., Marsh, H. W., Craven, R. G. & Yeung, A. S. 2014. The reciprocal relations between self-concept, motivation and achievement: juxtaposing academic self-concept and achievement goal orientations for mathematics success. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology* 34 (1).
- Skaalvik, E., M. & Rankin, R., J. 1990. Math, Verbal, and General Academic Self-Concept: The Internal/External Frame of Reference Model and Gender Differences in Self-Concept Structure. *Journal of Educational Psychology* 82 (3), 546 - 554.
- Skinner, E. & Belmont, M. 1993. Motivation in classroom. Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology* 85 (4), 571 - 581.
- Taipale, A. 2010. Matematiikan, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien päällekkäistyminen nuoruusiässä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 135.
- Valentine, J., Dubois, D. & Cooper, H. 2004. The relation between self-beliefs and academic achievement. *Educational psychologist* 39, 111 - 133.
- Valli, R. 2015. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Juva. PS- kustannus.
- Walker, J. 2008. Looking at Teacher Practices Through the Lens of Parenting Style. *The Journal of Experimental Education* 76(2), 218 - 240. Heldref Publications.
- Walker, J. 2009. Authoritative Classroom Management: How Control and Nurture Work Together. *Theory Into Practice* 48, 122-129. The College of Education and Human Ecology. The Ohio State University
- Weiner, B. 1986. An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer.

- Wentzel, K. 2002. Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development* 73 (1), 287 - 301.
- Wentzel, K., Wigfield, A. 2009. *Handbook of motivation at school*. Routledge.
- Wentzel, K. 2009. Students Relationships with Teachers as Motivational Contexts. Teoksessa Wentzel, K., Wigfield, A. *Handbook of motivation at school*. Routledge.
- Wigfield, A., Tonks, S., Klauda, S. L. 2009, Expectancy –Value Theory. Teoksessa Wentzel, K., Wigfield, A. *Handbook of motivation at school*. Routledge.
- Wong, R. 2000. *Motivation: a biobehavioural approach*. Cambridge university press.
- Zelege, S. 2004. Differences in Self-Concept among Children with Mathematics Disabilities and their Average and High Achieving Peers. *International Journal of Disability, Development and Education* 51 (3), 253 - 269.