

VANHEMPIEN USKOMUSTEN YHTEYDET
LAPSEN LUKEMISVALMIUTEEN

Kirsi Kärkkäinen

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma
Syksy 2007
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Kärkkäinen, K. 2007. Vanhempien uskomusten yhteydet lasten lukemisvalmiuteen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma, 55 sivua.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella vanhempien uskomusten merkitystä esiopetuksessa olevan lapsen lukemisvalmiuden kehittymisessä. Tähän pyrittiin selvittämällä vanhempien pystyvyysuskomusten, ohjaukskäytäntöjen ja lasta koskevien suoriutumiskuskomusten yhteyksiä lapsen lukemisvalmiuteen esiopetusvuoden alussa ja lopussa. Tutkimus oli osa Alkuportaatt-seurannan (Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alussa) pilottivaihetta. Aineisto koostui äitien (n = 115) ja isien (n = 99) kyselyistä ja lasten (n = 139) yksilö- ja ryhmäarvioinneista.

Vanhempien pystyvyysuskomuksissa löytyi kolme ulottuvuutta: yleinen ja ohjauksellinen pystyvyys sekä ulkoinen vaikutus. Ulottuvuuksista vain ohjauksellinen pystyvyys oli yhteydessä lapsen lukemisvalmiuteen, mutta yhteys oli negatiivinen. Tuloksen voi tulkita siten, että lapsen taitojen ollessa heikot vanhempien arvioinnit ohjauksellisesta pystyvyydestään olivat korkeita ts. vanhemmat kokivat itsellään olevan keinoja tukea lapsen taitojen kehitystä. Vanhempien lapsen suoriutumista koskevien uskomusten ja lapsen lukemisvalmiuden välillä havaittiin vahva positiivinen yhteys. Ohjauksellisella pystyvyydellä oli joitakin yksittäisiä positiivisia yhteyksiä vanhempien ohjaukskäytäntöihin, mutta ohjaukskäytännöillä ei havaittu systemaattisia vahvoja yhteyksiä lapsen lukemisvalmiuteen. Vanhempien uskomusten ja käytäntöjen välillä on tutkimuksissa oletettu olevan teoreettisia yhteyksiä, mutta uskomusten suoraa tai välillisiä yhteyksiä lapsen oppimiseen tai kehitykseen on ollut vaikea todentaa. Tässä tutkimuksessa tukea sai lähinnä vanhempien lasta koskevien suoriutumiskuskomusten ja lapsen taitojen yhteys. Suomalaiset jatkotutkimukset vanhempien uskomusten merkityksestä ja vaikutuksista ovat tarpeen.

Asiasanat: esiopetusikäinen lapsi, lukemisvalmius, vanhemmat, pystyvyysuskomukset, ohjaukskäytännöt, suoriutumiskuskomukset

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	4
2 VANHEMPIEN PYSTYVYYSUSKOMUKSET	6
2.1 Uskomusten yhteydet vanhemmuuteen ja kasvatukseen	6
2.2 Pystyvyysuskomusten määrittelystä, rakentumisesta ja vaikutuksista	7
2.3 Pystyvyyden käsitteen soveltaminen kasvattajuuteen	9
3 VANHEMMAT ESIOPETUSIKÄISEN LAPSEN OPPIMISEN TUKIJOINA	12
3.1 Vanhempien pystyvyysuskomusten yhteydet lasten suoriutumiseen	13
3.2 Vanhempien lasta koskevien suoriutumiskuskomusten yhteydet lasten suoriutumiseen	14
4 LUKEMISVALMIUS JA SIIHEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT	16
4.1 Sukeutuva lukutaito	17
4.2 Fonologinen tietoisuus osana kielellistä tietoisuutta.....	19
4.3 Kirjaintuntemus.....	21
4.4 Kotiympäristön lukemisvirikkeet.....	22
5 TUTKIMUSONGELMAT	24
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	25
6.1 Tutkittavat	25
6.2 Menetelmät	26
6.3. Aineiston analyysi.....	30
7 TULOKSET	32
7.1 Vanhempien pystyvyysuskomukset.....	32
7.2 Vanhempien ohjauskäytäntöjen ja uskomusten keskinäiset yhteydet sekä yhteydet lapsen lukemisvalmiuteen	34
8 POHDINTA	38
8.1 Tulosten tarkastelua	38
8.2 Tutkimuksen merkitys, luotettavuus ja jatkoasteet	41
LÄHTEET	46
LIITE 1 Vanhempien pystyvyysuskomuksia arvioiva kysely	53
LIITE 2 Pystyvyysulottuvuuksien keskiarvojakaumat	54
LIITE 3 Äitien ja isien pystyvyysuskomusten jakaumat osioissa, joissa ilmeni sukupuolieroja.....	55

1 JOHDANTO

Kasvattajien uskomusten yhteys heidän toimintaansa ja vaikutukset lasten oppimiseen on kiinnostanut laajalti tutkijoita (ks. Sigel 1992, 433), mutta suomalainen tutkimus aiheesta on vähäistä. Kasvattajien toiminnan taustalla vaikuttavien uskomusten tutkimuksessa on tukeuduttu mm. Banduran pystyvyysuskomuksen käsitteeseen (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli 1996). Vanhemmuuteen sovellettuna se sisältää oletuksen, että vanhemmilla, jotka uskovat pystyvänsä parantamaan lastensa koulutettavuutta, on korkeammat odotukset lastensa koulunkäynnin suhteen. Nämä odotukset voivat vaikuttaa lasten koulusaavutuksiin sekä suoraan että lisäämällä lasten omia pystyvyysuskomuksia ja odotuksia ja vahvistamalla lasten itsesäätelykykyä (Bandura ym. 1996, 1215.). Vanhemman korkeiden pystyvyysuskomusten oletetaan myös edesauttavan vanhemman aktiivista osallistumista lapsensa koulunkäyntiä tukevaan toimintaan (mm. Hoover-Dempsey & Sandler 1997), jonka puolestaan on nähty vaikuttavan esim. lapsen parempaan koulusuoriutumiseen sekä lapsen minäpystyvyyteen, itsearviointitaitoihin ja uskomuksiin koulutuksen merkityksestä (ks. Hoover-Dempsey ym. 2005, 105–106).

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, missä määrin ja millaisilla vanhempien uskomuksilla ja ohjauskäytännöillä on vaikutusta lapsen lukemisvalmiuksien kehitykseen. Lähtökohdaksi lapsen ja vanhemman välisten yhteyksien tutkimiselle valittiin vanhempien itseä koskevat pystyvyysuskomukset. Vanhempien pystyvyysuskomukset käsitteenä pohjautuvat Banduran minäpystyvyysteoriaan (ks. Bandura 1977 ja 1992). Banduran mukaan pystyvyys sisältää yksilön uskomuksia omista kyvyistään kontrolloida omaa toimintaansa ja elämäänsä vaikuttavia ulkoisia tapahtumia (Bandura 1993, 118). Tässä tutkimuksessa sovellettiin Hoover-Dempsey'n, Basslerin ja Brissien (1992, 287) määritelmää, jonka mukaan vanhempien pystyvyysuskomukset ovat vanhempien uskomuksia siitä, pystyvätkö he itse vaikuttamaan oman lapsensa akateemiseen suoriutumiseen.

Vanhempien pystyvyysuskomukset voivat olla yhteydessä lapsen oppimiseen ja kehitykseen välillisesti esimerkiksi vanhempien ohjauskäytäntöjen kautta (Hoover-

Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong & Jones 2001). Ohjauskäytäntöjen voidaan ajatella olevan yksi lapsen koulunkäyntiä tukeva vanhempien osallistumisen muoto (vrt. Grolnick & Slowiaczek 1994, 247–248). Ohjauskäytännöllä tarkoitetaan vanhemman kognitiivista toimintaa lapsen kanssa, esimerkiksi kirjainten ja numeroiden opettamista kuten tässä tutkimuksessa. Ohjauskäytäntöjä on tutkittu erityisesti koskien vanhempien ja lapsen yhteisten lukuhetkien vaikutusta lapsen lukemisvalmiuden kehittymiselle (ks. Scarborough & Dobrich 1994).

Vanhempien pystyvyysuskomusten rinnalle on noussut yhä laajenevana tutkimusalueena kiinnostus siihen, millaisia vaikutuksia on vanhempien lasta koskevilla suoriutumisuskomuksilla. Motivaatiotutkimuksen viitekehykseen liittyvien mallien ja tutkimushavaintojen mukaan vanhempien lasta koskevat suoriutumisuskomukset ovat sekä suoraan että välillisesti yhteydessä lapsen suoriutumiseen ja lapsen minä- ja tehtäväkäsityksiin (ks. Aunola, Nurmi, Lerkkanen ja Rasku-Puttonen 2003; Bouffard & Hill 2005; Frome & Eccles 1998). Tässä tutkimuksessa yhdistettiin kaksi vanhempien uskomuksia tarkastelevaa näkökulmaa selvittämällä vanhempien pystyvyysuskomusten lisäksi vanhempien lasta koskevien suoriutumisuskomusten yhteyttä lapsen lukemisvalmiuteen.

Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää, missä määrin äidit ja isät uskovat itsellään ja toisaalta muilla tahoilla olevan vaikutusta lapsensa oppimisvalmiuksien kehittymiseen ja lapsen toimintaan esiopetuksessa. Toiseksi tarkasteltiin, olivatko vanhempien pystyvyysuskomukset, ohjauskäytännöt ja lasta koskevat suoriutumisuskomukset yhteydessä lapsen lukemisvalmiuteen. Tutkimus oli osa Alkuportaat-seurannan (Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alussa) lasten esiopetusvuoden aikaista kehitystä koskevaa pilottivaihetta. Äitien (n = 115) ja isien (n = 99) pystyvyysuskomuksia, ohjauskäytäntöjä ja lapsen suoriutumista koskevia uskomuksia arvioitiin strukturoidulla kyselyllä. Lasten lukemisvalmiuksia (n = 139) koskeva tutkimusaineisto kerättiin yksilö- ja ryhmätehtävillä esiopetusvuoden syksyllä ja keväällä.

2 VANHEMPIEN PYSTYVYYSUSKOMUKSET

2.1 Uskomusten yhteydet vanhemmuuteen ja kasvatukseen

Kasvatustietoisuus on yksilön tietoisuutta toimimisestaan kasvattajan tehtävässä ja siihen liittyvistä velvollisuuksistaan ja oikeuksistaan. Vanhemman kasvatustietoisuuteen sisältyvät kasvatukseen liittyvät uskomukset, arvostukset ja tiedot. (Hirsjärvi & Huttunen 1991, 42, 44). *Uskomukset* (beliefs) sisältävät sellaisia tietoja tai ideoita, joita vanhempi pitää oikeina tai mahdollisina totuuksina. Uskomukset, jotka ilmenevät kaikilla elämänalueilla, jäsentävät yksilön maailmaa niin, että hän selviää jokapäiväisestä elämästä musertumatta tiedon ja valintojen alle. (McGillicuddy-De Lisi & Sigel 1995, 333–334). Kasvatustietoisuus ei tule kuitenkaan koskaan valmiiksi, vaan se rakentuu vähitellen jatkuvasti kehittyvänä prosessina. Kasvatustietoisuus voidaan jakaa kolmeen pääalueeseen: 1) tietoisuus tavoitteista ja arvopäämääristä (yhteydessä maailmankatsomukseen), 2) tietoisuus keinoista (käsitykset vuorovaikutuksen ja ympäristön kasvuvirikkeiden merkityksestä) ja 3) tietoisuus tuloksista (käsitykset kasvun ja kehityksen yleisistä lainalaisuuksista sekä ihmiskäsitys). (Hirsjärvi & Huttunen 1991, 43–44.)

Englanninkielisissä tutkimuksissa käsitteen uskomus rinnalla on käytetty monia termejä kuten vanhemmuuteen liittyvät asenteet, kognitiot, syyselitykset, havainnot ja käsitykset. Samoin uskomuskäsitettä on käytetty laajassa merkityksessä eikä sitä ole useinkaan tarkasti määritelty. (McGillicuddy-De Lisi & Sigel 1995, 333–334, 337; Sigel ja McGillicuddy-De Lisi 2002, 497–498.) Sigelin ja McGillicuddy-De Lisin (2002) esittämässä uskomusjärjestelmiä koskevassa dynaamisessa mallissa yksilön uskomukset perustuvat tietoon ja kokemukseen. Uskomukset on organisoitu ihmismieleen tietoalueittain, joiden rajat voivat kuitenkin olla häilyviä. Uskomukset suuntaavat yksilön toimintaa. Niitä ilmaistaan teoilla tai toiminnoilla, joilla voi olla yksi tai useampi tavoite. Ilmaisukeinoina voivat olla esimerkiksi sanalliset ilmaisut, eleet, äänensävyt, katse ja käyttäytyminen. (Sigel & McGillicuddy-De Lisi 2002, 499–500, 502.)

Uskomusten ja toiminnan syysuhteisuutta on vaikeaa todentaa tieteellisesti (Sigel 1992, 433). Tutkimukset ovat selvittäneet vanhempien uskomuksia itsestään ja pystyvyydestään vanhempana sekä kuinka nämä uskomukset ovat yhteydessä vanhemman asettamiin kasvatustavoitteisiin ja vanhemman toimintaan perheessä, esimerkiksi millaisia ohjauskäytäntöjä vanhemmat käyttävät lastensa kanssa. Useat tutkimukset ovat pyrkineet osoittamaan yhteyden vanhempien uskomusten sekä lasten kehityksen, kuten kognitiivisen kehityksen, ja koulumenestyksen välillä. (ks. Sigel & McGillicuddy-De Lisi 2002.) Toteutetut pitkittäistutkimukset ovat olleet kuitenkin puutteellisia eivätkä niissä käytetyt tutkimusmenetelmät ole olleet välttämättä riittäviä vanhemmuuden moniulotteisuuden ja uskomusten roolin ymmärtämiseen. (McGillicuddy-De Lisi & Sigel 1995, 337; Sigel ja McGillicuddy-De Lisi 2002, 497–498.)

2.2 Pystyvyyssuskomusten määrittelystä, rakentumisesta ja vaikutuksista

Albert Bandura (mm. Bandura & Walters 1967) loi 1960-luvulla perustan sosiaalisen oppimisen teorialleen, joka on sittemmin vaikuttanut vahvasti motivaatiotutkimuksessa. Banduran tutkimuksissa merkittäväksi käsitteeksi on noussut minätietoisuuteen liittyvä *minäpystyvyys* (self-efficacy). (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 65, 66, 192.) Minäpystyvyyden lisäksi on käytetty käsitteitä *pystyvyyden tunne* (sense of self-efficacy) ja *pystyvyyssuskomukset* (self-efficacy beliefs, self-beliefs of efficacy) (ks. esim. Bandura 1992).

Banduran mukaan minäpystyvyys tarkoittaa yksilön uskomuksia omista kyvyistään kontrolloida omaa toimintaansa ja hänen elämäänsä vaikuttavia ulkoisia tapahtumia. Pystyvyys liittyy näin ollen elämänhallintaan. (Bandura 1993, 118; Bandura 1995, 2; Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli 1996, 1206.) Pystyvyyden käsite poikkeaa kyky- ja taitokäsitteistä (Bandura 1993, 118, 145). Yksilöllä voi olla tietoa ja taitoja, mutta hän ei osaa välttämättä käyttää niitä vaativissa olosuhteissa. Suoriutuminen vaatii tiedon, kykyjen ja taitojen lisäksi myönteisiä pystyvyyssuskomuksia. (Bandura 1993, 119.)

Yksilö muodostaa pystyvyysuskomuksensa informaation prosessoinnin kautta. Hän valitsee, tulkitsee ja yhdistää itseään koskevaa informaatiota. Yksilölle ei välttämättä riitä se, että hänen sanotaan olevan kyvykäs, varsinkin, jos hänellä entuudestaan on päinvastaisia uskomuksia itsestään. Pystyvyysuskomukset ovat monimutkaisen prosessin tulosta ja se perustuu neljään erilaiseen informaatioon. (Bandura 1992, 32.) Ensimmäinen ja tehokkain pystyvyyden kehittymiseen vaikuttava tekijä Banduran mukaan on yksilön *kokemus omista aiemmista hallintatilanteista* (mastery experiences). Onnistumiskokemukset edistävät vahvan pystyvyyden muodostumista. Epäonnistumiskokemukset heikentävät pystyvyysuskomuksia etenkin silloin, kun pystyvyys ei ole vielä kunnolla rakentunut. Kuitenkin vaikeuksia ja epäonnistumisia tarvitaan opettamaan yksilölle sitkeyttä. (Bandura 1995, 3; Sinkkonen 2007, 15.) Toisena yksilön pystyvyysuskomuksia vahvistavat *välilliset onnistumiskokemukset* (vicarious experiences). Yksilö havainnoi toisia ja vertaa omia kykyjään toisten suoriutuksiin. Mitä enemmän yksilö samaistuu toiseen, sitä enemmän toisen yksilön suoriutumisen taso vaikuttaa häneen. (Bandura 1992, 15; Bandura 1995, 3.)

Kolmas pystyvyyden kehittymiseen vaikuttava informaatiotyyppi on *sosiaalinen vahvistaminen* (social persuasion). Tällä viitataan siihen, että toisten ihmisten sanallinen vakuuttaminen tai taivuttelu saa yksilön uskomaan, että hänellä on tehtävään tarvittavat taidot. Näin yksilö yrittää enemmän ja kauemmin. Epärealistinen kannustus kuitenkin menettää merkityksensä epäonnistumisen myötä. (Bandura 1995, 4; Bandura 1994 Sinkkosen 2007, 15 mukaan.) Negatiiviseen palautteeseen uskotaan valitettavasti helpommin ja se toimii itseään toteuttavana ennusteena. Yksilö alkaa vältellä haastavia tehtäviä ja luovuttaa nopeasti kohdatessaan vaikeuksia. (Bandura 1995, 4.) Neljäntenä informaatiolähteenä Bandura mainitsee *fysiologiset ja tunteisiin liittyvät tilat* (physiological and emotional states). Olennaista on se, kuinka yksilö näitä tiloja tulkitsee. Esimerkiksi stressireaktiot tulkitaan usein merkiksi tulevasta heikosta suoriutumisesta. Pystyvyysuskomuksia on täten mahdollista vahvistaa vähentämällä stressiä, negatiivisia tunteita ja virheellisiä tulkintoja itsestä. (Bandura 1995, 4–5; Bandura 1994 Sinkkosen 2007, 15 mukaan.)

Banduran mukaan pystyvyysuskomukset vaikuttavat siihen, kuinka ihminen ajattelee, tuntee, toimii ja motivoi itseään. Uskomukset tuottavat näitä vaikutuksia neljän pääprosessin kautta, joita ovat kognitiivinen, motivationaalinen, affektiivinen ja

valinnan prosessi. (Bandura 1992, 10; 1993, 118; 1995, 2.) Tehokasta kognitiivista informaation prosessointia tarvitaan mm. tapahtumien ennakoimiseen sekä hallintakeinojen kehittämiseen (Bandura 1993, 120). Useimmiten yksilö hahmottaa toimintansa aluksi mielessään ennen varsinaisia tekoja. Pystyvyysuskomukset ohjaavat ennakkoajatuksia omasta toiminnasta eli ne vaikuttavat motivaatioon. (Bandura 1992, 10, 18; Bandura 1993, 128.) Jos yksilöllä on korkeat pystyvyysuskomukset, hän visualisoi ennalta onnistumiskokemuksia, mikä antaa positiivista tukea ja ohjausta toiminnalle. Yksilö asettaa itselleen korkeita tavoitteita ja sitoutuu niihin. Jos yksilö epäilee pystyvyyttään, hän jo valmiiksi ennakoi epäonnistumistaan ja kuvittelee mielessään, mitkä kaikki asiat voivat sujua huonosti. Tällöin hän asettaa tavoitteensa matalammalle ja niihin sitoutuminen on löyhempää. (Bandura 1992, 10; Bandura 1993, 118.)

Pystyvyysuskomukset vaikuttavat Banduran (1993) mukaan siihen, kuinka paljon yksilö kokee stressiä ja ahdistusta uhkaavissa ja vaikeissa tilanteissa. Jos yksilö uskoo voivansa hallita uhkia, hän ei pyörittele häiritseviä ajatusmalleja mielessään eikä koe huolta. Heikot pystyvyysuskomukset ovat yhteydessä herkkään huolestumiseen ja uhkakuvien kehittelyyn, tehottomaan ajatteluun, ahdistumiseen ja heikentyneeseen toiminnantasoon. Yksilö antaa helposti periksi kohdatessaan esteitä ja epäonnistumisia (Bandura 1993, 131–133.).

Tässä tutkimuksessa käytetään aiemman tutkimuksen tavoin käsitteelle pystyvyysuskomus rinnakkaisina myös termejä minäpystyvyys, pystyvyys ja pystyvyyden tunne. Seuraavaksi käsitellään tarkemmin vanhempien pystyvyysuskomuksia.

2.3 Pystyvyyden käsitteen soveltaminen kasvattajuuteen

Kasvattajien pystyvyysuskomukset ovat olleet tutkimusten kohteina 1960-luvulta lähtien. Eniten lienee tutkittu opettajien pystyvyysuskomuksia, mutta enenevässä määrin on selvitetty myös vanhempien uskomuksia pystyvyydestään lastensa kasvattajina. Tutkijat ovat määritelleet käytettyjä käsitteitä ja pyrkineet kehittämään

pystyvyyttä selittävää mallia. (ks. esim. Coleman & Karraker 1997, Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy 1998.) Dembo ja Gibson (1985, 174–175) sekä Tshannen-Moran ym. (1998, 228) näkevät opettajan pystyvyyden rakentuvan kahdesta ulottuvuudesta: opettajan yleiset uskomukset opettamisesta ja opettajan uskomukset omasta pystyvyydestään opettajana. Banduran (1993, 135, 144) mukaan pystyvyyssuomuksia voidaan tarkastella myös oppilaan, laajemman yhteisön kuten opettajakunnan sekä vanhemman näkökulmasta.

Vanhempien pystyvyyttä on tutkimuksissa tarkasteltu jonkin asian taustalla vaikuttavana tekijänä, seurauksena tai välittäjänä (Jones & Prinz 2005, 342). *Vanhemman pystyvyyssuomukset* (parental self-efficacy beliefs, parenting efficacy, parent's sense of efficacy) on tutkimuksissa ymmärretty vanhemman kognitioiksi liittyen lapsen ja perheen toimintaan (Jones & Prinz 2005, 342), huoltajan odotuksiksi omasta kyvystään onnistua vanhempana (Jones & Prinz 2005, 342) tai hänen itsearvioimaksi kyvykkyydekseen vaikuttaa positiivisesti lapsensa kehittymiseen ja käyttäytymiseen (Coleman ja Karraker 1997, 58). Käytetty käsitteistö pohjaa tyypillisesti Banduran minäpystyvyysteoriaan (ks. esim. Hoover-Dempsey & Sandler 1997). Banduran teoriaan nojaava käsitys vanhempien pystyvyyssuomuksista sisältää tiedollisen tason (kasvatukseen liittyvä tieto) sekä luottamuksen tason (luottamus omiin kykyihin toteuttaa vanhemman roolin mukaista toimintaa) (ks. Coleman ja Karraker 1997, 58), mikä on hyvin lähellä näkemystä opettajan pystyvyyden kahdesta ulottuvuudesta, jotka mainittiin edellä. Tässä tutkimuksessa vanhempien pystyvyyssuomukset määritellään Hoover-Dempsey'n (1992, 288) mukaan vanhempien *uskomuksiksi siitä, missä määrin he itse pystyvät vaikuttamaan oman lapsensa akateemiseen suoriutumiseen*.

Tekemässään katsauksessa Jones ja Prinz (2005, 343) jakavat vanhempien pystyvyyssuomuksiin (PSE = parental self-efficacy) liittyvät tutkimukset käytettyjen mittareiden mukaan kolmeen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat ne tutkimukset, joissa on mitattu yleisiä vanhemmuuteen liittyviä pystyvyyden tunteita (general PSE). Toiseksi on mitattu johonkin tiettyyn tehtävään kuten sairaan lapsen hoitamiseen liittyviä pystyvyyssuomuksia (task-related PSE). Kolmannen ryhmän muodostavat tutkimukset, joissa on keskitytty yhteen vanhemmuuden osa-alueeseen kuten lapsen oppimisen edistämiseen (narrow-domain PSE). Katsauksen mukaan

tutkimusten mitat olivat usein kunkin tutkijan itsensä kehittämiä. Esimerkiksi Walkerin, Wilkinsin, Dallairen, Sandlerin ja Hoover-Dempsey (2005, 101) käyttämä vanhempien pystyvyyden tunnetta arvioiva mittari koostui seitsemästä väitteestä kuten ”Tiedän, kuinka voin auttaa lastani menestymään koulussa” ja ”Muilla lapsilla on enemmän vaikutusta lapseni kouluarvosanoihin kuin minulla”. Mittareista useimmin käytetty on Johnstonin ja Mashin (1989) kehittämä Parenting Sense of Competence Scale, jolla mitataan vanhemman yleistä pystyvyyttä. (Jones & Prinz 2005, 343.) Yleensä ottaen vanhempien pystyvyyssuorituksia mittaavia mittareita on vähän saatavilla (Coleman ja Karraker 1997, 55).

Vanhempien pystyvyyssuoritusten taustalla oletetaan olevan useita vaikuttavia tekijöitä kuten vanhemman sosioekonominen tausta, koulutustaso, kasvatuskokemus sekä ympäristö ja lapsen mahdolliset ongelmat (Coleman & Karraker 2000, 20; Jones & Prinz 2005, 342). Hoover-Dempsey ja Sandler (1995) ovat tutkineet uskomusten yhteyksiä vanhempien osallistumiseen koulunkäynnin tukemiseen. Heidän oletuksenaan on, että vanhempien korkeiden pystyvyyssuoritusten muodostumiseen voivat vaikuttaa sekä vanhempien onnistumiskokemukset johonkin toiseen toimintaan osallistumisessa että samaistumiskokemukset toisten yksilöiden onnistumisesta. Lisäksi uskomusten muodostumiseen vaikuttavat muiden suullinen vakuuttelu siitä, että osallistuminen on kannattavaa ja että vanhempi on siihen kykenevä sekä vahvojen tunteiden viriäminen silloin, kun vanhemmalle tärkeät asiat ovat kyseessä. (Hoover-Dempsey ja Sandler 1995, 313–314.)

3 VANHEMMAT ESIOPETUSIKÄISEN LAPSEN OPPIMISEN TUKIJOINA

Tutkimusta vanhempien osallistumisesta lapsen oppimisvalmiuksien tukemiseen ja siitä, mitä vaikutuksia osallistumisella on lapsen taitojen kehityksen ja suoriutumisen kannalta, on tehty jonkin verran esiopetuksen kontekstissa mutta vielä enemmän koskien koulun alkuvuosia. Esiopetuksessa vanhempien osallistumisen suhteen tavoitellaan kiinteää yhteistyötä vanhempien ja henkilöstön välillä suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 15). Lapsen tasapainoisen kasvun, oppimisen ja kehityksen tukemisen nähdään toteutuvan parhaiten silloin, kun vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten yhteistyötä luonnehtii kasvatuskumppanuus, tietoinen sitoutuminen yhdessä toimimiseen sekä osapuolten keskinäinen kunnioittaminen, luottamus ja tasavertaisuus. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11, 31.)

Kouluikäisiä koskevien tutkimusten mukaan vanhempien osallistuminen lastensa koulunkäyntiä tukevaan toimintaan on yhteydessä mm. lasten parempaan koulumenestykseen, vähentyneeseen määrään luokallejäämisiä ja koulun keskeyttämisiä sekä suurempaan määrään oppilaiden tutkintojen ajallaan valmistumista ja osallistumista lisäkurseille. Vanhempien aktiivinen osallistuminen vaikuttaa myös lasten psykologisiin prosesseihin kuten lasten minäpystyvyyteen, itsearviointitaitoihin, tarkkaavaisuuteen, joustavuuteen, koulutyöhön sitoutumiseen ja uskomuksiin koulutuksen merkityksestä. (ks. Hoover-Dempsey ym. 2005, 105–106.)

Tässä tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan vanhempien pystyvyyssuomusten merkitystä lapsen lukemisvalmiuden kehittymisessä sekä suoraan että välillisesti vanhempien toiminnan, tarkemmin vanhempien ohjauskäytäntöjen, kautta. Lisäksi tutkittiin vanhempien lasta koskevien suoriutumisuskomusten yhteyttä lapsen lukemisvalmiuteen. Seuraavaksi tarkastellaan aihetta koskevia aiempia tutkimuksia.

3.1 Vanhempien pystyvyysuskomusten yhteydet lasten suoriutumiseen

Vanhemman pystyvyysuskomukset ja lapsen koulumenestys saattavat toimia toisiaan vahvistavasti (Jones & Prinz 2005, 342). Tutkimuksissa on näyttöä vanhempien pystyvyysuskomusten vaikutuksista lasten suoriutumiseen sekä suoraan että välillisesti. Välillinen vaikutus voi ilmetä esimerkiksi lapsen koulunkäyntiä tukevaan toimintaan osallistumisen ja lapsen ohjaamisen kautta (Hoover-Dempsey ym. 2001), vanhemman lapseen kohdistamien odotusten kautta (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli 2001) sekä erilaisten lapsen kognitioiden kuten hänen oman pystyvyudentunteensa (Bandura ym. 2001) kautta.

Hoover-Dempseyn ja Sandlerin (1997) mukaan vanhemman korkeat pystyvyysuskomukset edesauttavat vanhemman aktiivista osallistumista lapsensa koulunkäyntiä tukevaan toimintaan, sillä vanhempi olettaa toiminnallaan olevan positiivista merkitystä lapsensa koulumenestykselle. Tällainen vanhempi ajattelee itsellään olevan tarvittavia kykyjä haasteista ja vaatimuksista selviytymiseen sekä ongelmien käsittelemiseen ja hallitsemiseen. Vanhemman heikko pystyvyys on yhteydessä osallistumisen välttelyyn, koska vanhempi pelkää oman riittämättömyyden kohtaamista tai sitä, ettei lapsen koulunkäyntiin osallistuminen tuota toivottua tulosta hänelle itselleen tai lapselleen. (Hoover-Dempsey & Sandler 1997, 19, 21.)

Banduran ym. (1996) mukaan vanhemmilla, jotka uskovat pystyvänsä parantamaan lastensa koulutettavuutta, on korkeammat odotukset lastensa koulunkäynnin suhteen. Nämä odotukset vaikuttavat lasten koulusaavutuksiin sekä suoraan että lisäämällä lasten omia pystyvyysuskomuksia ja odotuksia, vahvistamalla lasten itsesääätelykykyä haitallisen toiminnan välttämiseksi ja vähentämällä lasten ongelmakäyttäytymistä. (Bandura ym. 1996, 1215.)

Isien uskomukset omasta vaikutuksestaan lastensa lukutaidon paranemiseen olivat Lynchin (2002) tutkimuksessa negatiivisesti yhteydessä poikien käsityksiin omasta lukemistaidostaan. Tämän voi Lynchin mukaan ajatella niin, että mitä parempina lukijoina pojat itseään pitivät, sitä vähemmän isät uskoivat pystyvänsä parantamaan

poikiensa lukutaitoa. Äitien osalta tulos oli erilainen. Mitä vahvemmin äidit uskoivat pystyvänsä auttamaan lastansa parantamaan lukutaitoaan, sitä vahvemmin lapset, erityisesti tytöt, uskoivat omaan lukutaitoonsa. (Lynch 2002, 59, 63.)

Suomessa äitien ja isien pystyvyysuskomusten ja sosiaalisten verkostojen yhteyttä lasten sosiaaliseen toimintaan ja koulusaavutuksiin ovat tutkineet Junttila, Vauras ja Laakkonen (2007). Neljäsluokkalaisten lasten vanhempien pystyvyysuskomuksia mitattiin hoivaamiseen, kurinpitoon, lasten vapaa-aikaan, lasten koulusuoriutumiseen ja terveyteen liittyen. Tulosten mukaan vanhempien pystyvyysuskomukset ovat yhteydessä lasten koulumotivaatioon ja –saavutuksiin vain lasten oman sosiaalisen kompetenssin (kuten yhteistyötaitojen, empatiakyvyn ja impulsiivisuuden) kautta. (Junttila ym. 2007, 49, 53, 55.)

3.2 Vanhempien lasta koskevien suoriutumisuskomusten yhteydet lasten suoriutumiseen

Vanhempien vaikutusta lasten suoriutumiseen on selvitetty tutkimalla myös toisenlaisia vanhempien uskomuksia kuten lasta koskevia suoriutumisuskomuksia. Vanhempien uskomusten, lasten matematiikan osaamisen ja lasten motivationaalisten strategioiden yhteyksiä toisiinsa on Suomessa tutkinut Aunola kollegoineen (2003). Heidän tutkimukseensa osallistui 111 keskisuomalaista ensimmäisen luokan oppilasta vanhempineen. Tutkimustulosten mukaan vanhempien uskomusten ja lasten kouluosaamisen välillä vallitsi vastavuoroinen suhde. Vanhempien positiiviset uskomukset lasten yleisestä kouluosaamisesta lisäsi lasten tehtäväsuuntautunutta käyttäytymistä, mikä lisäsi lasten osaamista matematiikassa. Jos vanhemmat uskoivat lastensa onnistuvan matematiikassa, se ennusti lapsen osaamista matematiikassa, mikä taas vahvisti vanhempien uskomuksia. Lasten hallintasuuntautunut strategia oli yhteydessä siihen, että vanhemmat uskoivat lasten yleiseen koulumenestykseen. Jos lapsilla oli välttelevää strategiaa, vanhemmat uskoivat lasten koulumenestykseen vähemmän. (Aunola ym. 2003, 416.)

Ulkomaiset tutkimukset tukevat näkemystä, että vanhempien kognitiot ovat yhteydessä lasten suoriutumiseen. Fromen ja Ecclesin (1998, 446) mukaan vanhempien näkemykset lastensa kyvyistä ja yrittämisestä koulussa ennustavat lasten minä- ja tehtäväkäsitteitä matematiikassa ja englannissa enemmän kuin lasten omat aiemmat arvosanat näissä aineissa. O’Sullivanin ja Howen (1996, 382) tutkimuksessa tulokset puolestaan osoittivat vanhempien lasta koskevien attribuutioiden ja lasten attribuutioiden olevan samansuuntaiset.

Bouffard ja Hill (2005) ovat tutkineet kolmenlaisia vanhempien käsityksiä lastensa akateemisista kyvyistä matematiikassa ja lukemisessa: käsitykset lapsen kompetenssista, luonnollisesta kyvystä ja vaikeuksista. Tutkimuksen mukaan vanhempien lasta koskevilla käsityksillä on kauaskantoiset vaikutukset. Äitien käsitykset lasten lukutaidosta ennustivat merkitsevästi lasten myöhempiä käsityksiä itsestä sekä koulusaavutuksia. Matematiikkaan liittyvät käsitykset eivät sen sijaan olleet yhteydessä lasten saavutuksiin. Äitien käsitykset lasten kompetenssista olivat yhteydessä lasten lukutaitoon kolmannella luokalla, mutta käsitykset vaikeuksista ja luonnollisesta kyvystä eivät. (Bouffard & Hill 2005, 455, 456–457.)

Natalen (2007) väitöskirjassa tutkittiin suomalaisten vanhempien lastensa koulumenestystä koskevia kausaaliattribuutioita lasten siirtyessä esiopetuksesta perusopetukseen. Lasten ollessa esiopetuksessa vanhemmat selittivät heidän onnistumistaan kyvyistä ja hyvästä ohjauksesta johtuvaksi ja lasten ollessa koulussa jopa enemmän kyvyistä johtuvaksi. Saman perheen vanhempien attribuutiot olivat samanlaisia. Mitä paremmat koulutaidot lapsella oli, sitä enemmän vanhemmat selittivät kouluonnistumista kyvyistä eikä yrittämisestä johtuvaksi, mikä taas oli yhteydessä lapsen parempiin koulutaitoihin myöhemmin. Natalen mukaan vanhempien kausaaliattribuutiot perustuvat siis lasten koulutaitojen tasoon. (Natalen 2007, 46–47.)

4 LUKEMISVALMIUS JA SIIHEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) mukaan esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Esiopetuksessa tuetaan ja seurataan lapsen fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä sekä ennalta ehkäistään mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia. Keskeiset sisältöalueet ovat kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katsomus, ympäristö ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys, taide ja kulttuuri. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7, 10–14.) Esiopetuksen eräänä tehtävänä on hyvän pohjan luominen luku- ja kirjoitustaidon oppimiselle ja lasten mielenkiinnon kohteisiin vastaaminen (Lerkkanen 2003, 58).

Hakkarainen (2002) nostaa esille esiopetuksen suunnitteluun liittyvän kaksijakoisuuden: esiopetuksen yleisissä tavoitteissa puhutaan lapsen kehityksestä, mutta konkreettisen toiminnan suunnittelussa puhutaan opetuksen sisältöalueista. Käytännössä kouluvalmiuksia kehitetään esiopetuksessa ajatellen lähinnä opiskelua ensimmäisellä luokalla. Toisaalta tuen kohteena tulisi olla laajemmin yleiset oppimisvalmiudet, joita kehitetään koko päivähoidon (0–6 vuotta) ajan. (Hakkarainen 2002, 61, 66–67.)

Karvosen (2005) lukuleikkeihin liittyvän tutkimuksen mukaan alle kouluikäiset lapset ovat kiinnostuneita lukemaanoppimisesta ja esikouluikäiset ovat kehitysvaiheessa, jossa on hyvät edellytykset lukemaanoppimiselle, jos opetus on leikinomaista ja monipuolista. Lukemistietoisuuden kehittämällä jo päiväkotikäisissä saatettaisiin voida ennaltaehkäistä lasten lukemisvaikeuksia. Lukemistietoisuudella Karvonen tarkoittaa metataittoa lukemisesta ja lukutaidosta, ja se sisältää kielellisen tietoisuuden (kirjaintuntemus, fonologinen tietoisuus ja morfologinen tietoisuus) sekä konteksti- ja kulttuuritietoisuuden (kiinnostus lukemiseen ja käsitykset lukemisesta). (Karvonen 2005, 30–31, 120–121, 124, 141.)

Alkuopetuksen eräänä keskeisenä tehtävänä on opettaa kaikki ikäluokan lapset lukemaan ja kirjoittamaan. (Lerkkanen 2006, 17.) Suomalaisista lapsista noin

neljäsosa oppii lukemaan jo esiopetusvuoden aikana ja suurin osa lapsista oppii lukutaidon viimeistään ensimmäisellä koululuokalla (Holopainen, Ahonen, Tolvanen & Lyytinen 2000, 94; Lerkkanen 2006, 19). Tutkimusten (Leppänen 2006, 40; Leppänen, Niemi, Aunola & Nurmi 2004, 87; Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi 2004, 806) mukaan myös koulun alussa olevat heikot lukijat kehittyvät suhteellisen nopeasti ja siirtyvät kehittyneempien lukijoiden ryhmiin. Näin ollen voidaan olettaa suomalaisen lukutaito-opetuksen toimivan ensimmäisellä luokalla tehokkaasti. Toinen syy tasoerojen kaventumiseen voi olla suomen kielen selkeässä kirjain-äännevastaavuudessa. (Leppänen 2006, 40.)

Tässä tutkimuksessa keskitytään lapsen oppimisvalmiuksista lukemisvalmiuteen ja lukutaidon oppimista edeltäviin ja ennakoiviin kielellisiin taitoihin. Seuraavaksi määritellään tarkemmin tämän tutkimuksen kannalta olennaisia käsitteitä, jotka liittyvät lukemisvalmiuteen.

4.1 Sukeutuva lukutaito

Lukeminen on prosessi, jossa visuaalisia koodeja käännetään ymmärrettäväksi kieleksi (Whitehurst ja Lonigan 1998, 849). Toisin sanoen sanojen graafisen kirjainmallin pohjalta lukija luo sanojen äänneasu (Hakkarainen 2002, 226). Peruslukutaito koostuu kirjoitetun kielen *teknisestä* lukemisen taidosta ja tekstin *ymmärtämisen* taidosta (Lerkkanen 2006, 10). Lukutaidon oppiminen etenee siis kahdella tasolla: puhutun ja kirjoitetun kielen vastaavuuden ymmärtäminen sekä merkitysten muodostaminen lukemisen avulla (Hakkarainen 2002, 225–226).

Sukeutuvalla lukutaidolla (mm. Karvonen 2005, 20; Korkeamäki 1996, 19) (emergent literacy) tarkoitetaan lapsen taitoja, tietoja ja asenteita, jotka edeltävät varsinaisten luku- ja kirjoitustaitojen kehittymistä (Whitehurst & Lonigan 1998, 848). Sukeutuva lukutaito kehittyy vähitellen prosessimaisesti monien oppimiskokemusten ja aktiivisen toiminnan kautta (Karvonen 2005, 20–21). Whitehurst ja Lonigan (1998) katsovat sukeutuvan lukutaidon muodostuvan kahdesta toisistaan riippuvasta osa-alueesta. Ensimmäiseen osa-alueeseen (inside-out skills) sisältyvät dekodaukseen

liittyvät taidot mm. tietoisuus kirjoitetun ja puhutun kielen vastaavuudesta (esimerkiksi fonologinen tietoisuus) sekä kirjaintuntemus. Toiseen osa-alueeseen (outside-in skills) sisältyvät ymmärtämiseen liittyvät taidot, mm. ymmärrys tekstin kontekstista ja sanavarasto. (Whitehurst & Lonigan 1998, 848, 854–855; ks. myös Evans, Shaw & Bell 2000, 71.)

Ensimmäisenä sukeutuvan lukutaidon osatekijöistä Whitehurst ja Lonigan (1998) mainitsevat *kielelliset taidot*, etenkin sanavaraston, lauserakenteeseen ja kielen sääntöihin liittyvät syntaktiset taidot sekä kielelliset käsitteet. Sanavaraston kehittyminen on tärkeää alkavalle lukijalle, sillä kun lapsi ymmärtää lukemansa sanan, se motivoi häntä. Lukeminen saa näin merkityksen. Toisena osatekijänä on *kirjoitetun kielen käytäntöjen tuntemus*, esim. lapsen tieto siitä, että tekstin lukusuunta on vasemmalta oikealle ja ylhäältä alas. Kirjoitustapojen (kuten välimerkkien käyttö, tekstin jäsenitys) tunteminen auttaa lukuprosessissa. Kolmanneksi Whitehurst ja Lonigan mainitsevat *kirjaintuntemuksen*. Aakkosellisessa kirjoitussysteemissä dekoddaaminen on kirjoitetun tekstin kääntämistä ääneksi ja kirjoittamisessa äänen muuttamista tekstiksi. Tämä vaatii kirjainten nimien tietämistä. (Whitehurst & Lonigan 1998, 849–851.)

Neljäntenä sukeutuvan lukutaidon tekijänä on Whitehurstin ja Loniganin (1998) mukaan *kielellinen tietoisuus*, jolla tarkoitetaan kykyä käsittää kieli kognitiivisena kohteena. Lapsi oppii erottamaan kielen osia kuten foneemeja ja sanoja. Hän oppii tapoja, joilla kieltä käytetään ja luodaan. Viidettä osatekijää, *kirjainäännevastaavuuden ymmärtämistä*, pidetään joko alkavan lukutaidon kehittyneimpänä taitona tai varsinaisen lukutaidon alkeellisimpana taitona, riippuen siitä, missä varsinaisen lukutaidon oppimisen rajan katsotaan olevan. Taidon kehittymistä voidaan arvioida kysymällä lapselta, minkä äänen tietyt kirjaimet muodostavat. (Whitehurst & Lonigan 1998, 851–852.)

Kuudentena osatekijänä Whitehurst ja Lonigan (1998) mainitsevat *alkavan lukutaidon* (emergent reading), jota on esimerkiksi leikkilukeminen ja mainoskylttien ”lukeminen”. Ennen varsinaista sanojen lukutaitoa lapset osaavat usein tunnistaa kylttejä ja merkkejä ympäristöstään. *Alkava kirjoitustaito* (emergent writing) on seitsemäs osatekijä luku- ja kirjoitustaidon kehitymisessä. Sitä ovat esimerkiksi

leikkikirjoittaminen ja kirjainten kirjoittamisen opettelu. Lapsi ymmärtää tekstillä olevan merkityksen, vaikkei vielä tiedäkään, kuinka itse kirjoittaminen tapahtuu. Edellisten lisäksi luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen vaikuttavat myös fonologinen muisti, nopea nimeäminen sekä kiinnostus kirjallisuutta ja lukemista kohtaan. (Whitehurst & Lonigan 1998, 852–853.)

4.2 Fonologinen tietoisuus osana kielellistä tietoisuutta

Kielellisellä tietoisuudella tarkoitetaan yksilön kykyä tarkastella kieltä ulkoa päin, metakielellistä asennoitumista kieleen, jossa huomio keskitetään esimerkiksi sanojen muotoon ja funktioon (Tornéus 1991, 9.) Kielellinen tietoisuus sisältää fonologisen (äännerakenteeseen liittyvän), morfologisen (sanojen muotoon liittyvän), semanttisen (kielen merkitykseen liittyvän), syntaktisen (lauserakenteeseen ja kielen sääntöihin liittyvän) ja pragmaattisen (kielen käyttöön liittyvän) tietoisuuden. (Lerikkanen 2006, 30; Mäkinen 2002, 37; Tornéus 1991, 13.) Hakkaraisen (2002) mukaan kielellinen tietoisuus on yksi lapsen yleisen kehityksen ponnahduslauta, enemmän kuin luku- ja kirjoitustaitojen esivaihe. Kielelliseen tietoisuuteen sisältyy lapsen kehittyvä käsitys siitä, mihin ja miten kieltä käytetään, mikä kielen asema vuorovaikutuksessa on, miten kieli ja ajattelu liittyvät toisiinsa jne. Olennaista on ymmärtää, miten kielellisiä merkityksiä tuotetaan ja miten kielen avulla voidaan ilmaista oma suhde puheen kohteeseen. (Hakkarainen 2002, 217.)

Kielellisistä taidoista fonologisen tietoisuuden on oletettu olevan vahvimmin yhteydessä lukutaidon oppimiseen (Wagner 1986). *Fonologinen tietoisuus* on taitoa erottaa kielen pienimpiä yksiköitä eli tavuja ja äänneitä, foneemeja (ks. Carroll, Snowling, Hulme & Stevenson 2003; Lerikkanen 2006, 25; Stanovich 1986). Usein myös erotetaan foneeminen tietoisuus eli äännetietoisuus, joka viittaa kykyyn kiinnittää huomiota ja käsitellä äänneitä osana puhuttuja sanoja (Lieberman, Schankweiler, Fischer & Carter 1974). Lapsi oppii erottamaan sanojen alkuäänteitä, jakamaan sanoja äänneiksi tai kokoamaan sanoja äänneistä sekä kuulemaan ja erottamaan äänneiden keston (Lerikkanen 2006, 31; Wagner 1986, 623.) Tätä edeltää esimerkiksi sanojen alku- ja loppusointujen erottelun kyky (Adams 1994, 80).

Fonologinen tietoisuus kehittyy dramaattisesti siinä vaiheessa, kun lapsi on oppimassa lukemaan, ja sen kehitys on yhteydessä lukutaidon saavuttamiseen (Wagner 1986).

Mäkisen (2002) mukaan fonologisen tietoisuuden määrittelyssä on erotettavissa neljä tutkimussuuntausta. Ensimmäinen suuntaus näkee fonologisen tietoisuuden kehittyvän pitkässä prosessissa, jossa tärkeää on toiminnallisuus. Toinen tutkimussuuntaus korostaa fonologisen tietoisuuden merkitystä lukutaidon oppimiselle. Olennaista on kirjain-äännevastaavuuden oivaltaminen. Kolmanneksi lukemisvaikeustutkimuksissa esitetään, että fonologisella tietoisuudella on vain lukemaanoppimista ennustava rooli fonologisen muistin ja nimeämisen taitojen rinnalla. Neljäs suuntaus tarkastelee fonologista tietoisuutta puheterapeuttisesta näkökulmasta ja tutkii sen kehittymistä lasten kielen normaalien kehityslinjojen ymmärtämiseksi. (Mäkinen 2002, 38–39.)

Osa tutkijoista on sitä mieltä, että fonologisen tietoisuuden riittävä kehittyminen on edellytys lukutaidon kehittymiselle. Toisen näkemyksen mukaan lukutaito kehittää fonologista tietoisuutta, eikä fonologinen tietoisuus ole lukutaidon oppimisen välttämätön edellytys. (ks. Karvonen 2005, 29.) Osa tutkijoista pitää yhteyttä fonologisen tietoisuuden ja lukutaidon kehittymisen välillä kaksisuuntaisena (ks. Majsterek & Ellenwood 1995, 449). Poskiparran, Niemen ja Vauraan (1999, 444–445) mukaan lukutaidon kehittymiseen vaikuttavat fonologisen tietoisuuden ohella useat tekijät kuten kirjaintuntemus, työmuisti ja kielellinen älykkyys. Holopaisen ym. (2000, 93) tutkimus tukee väitettä, että fonologinen tietoisuus on vahvasti ja osittain vastavuoroisesti yhteydessä varhaiseen lukutaitoon.

Lerikkanen (2003) toteaa foneemisten taitojen ja lukutaidon edistävän toistensa kehittymistä ensimmäisellä luokalla. Hän arvioi tutkimuksessaan suomen kielen säännönmukaisuuden, lasten hyvän kirjaintuntemuksen ja nopean dekodaaustaidon oppimisen olevan yhteydessä siihen, että ensimmäisen luokan syksyllä pikemminkin lukutaito ennusti äänteiden erottelun taidossa hyvien ryhmään siirtymistä kuin päinvastoin. Toisaalta äänteiden erottelutaidon kehittyminen lukuvuoden aikana oli yhteydessä hyvien lukijoiden ryhmään siirtymiseen ensimmäisen luokan lopussa, kun taas heikot foneemiset taidot ennustivat sijoittumista heikkojen lukijoiden ryhmään.

Lerkkasen mukaan äänteiden käyttöä lukutaidon opettamisen yhteydessä tulisikin jatkaa koko ensimmäisen luokan ajan, vaikka lapsi olisi saavuttanut dekodeaustaidon jo lukuvuoden alkupuolella. (Lerkkanen 2003, 57–58.)

4.3 Kirjaintuntemus

Kirjaintuntemus on välttämätön taito lukemaanoppimisessa ja yksi vahvimista ennustajista kyvyille lukea sanoja (ks. de Jong & Olson 2004, 254–255). Puolet suomalaislapsista osaa nimetä kaikki kirjaimet esiopetusvuoden lopussa (Holopainen ym. 2000, 94). Lerkkasen (2003, 34) väitöskirjatutkimuksessa kirjaintuntemus ennusti sanojen lukemisen taitoa yhdessä kuullunymmärtämisen ja visuaalis-motoristen taitojen kanssa ensimmäisen luokan syyslukukaudella. Kirjaintuntemus heijastaa lapsen kokemuksia kirjoitetusta kielestä. Lapsi, joka tuntee paljon kirjaimia, on luultavasti ollut kiinnostunut kirjaimista ja ollut paljon tekemisissä kirjoitetun kielen kanssa. (Lerkkanen 2006, 24–25.)

Torppa, Poikkeus, Laakso, Eklund ja Lyytinen (2006) ovat tutkineet kirjaintuntemuksen kehittymistä 4,5–6,5 –vuotiailla lapsilla ja sen yhteyksiä kielellisiin taitoihin, kotiympäristöön, suvussa kulkevaan dysleksiariskiin ja alkavaan lukutaitoon. Viivästynyttä kirjaintuntemusta vahvimmin ennustivat fonologinen tietoisuus ja muisti sekä nopean nimeämisen taidot. Korkea dysleksiariski oli yhteydessä hitaaseen kirjainten nimien oppimiseen ja heikkoon fonologiseen tietoisuuteen, fonologiseen muistiin, sanavarastoon ja heikompaan alkavaan lukutaitoon. Lähes kaikki lapset, joilla oli vaikeuksia lukemisen sujuvuudessa tai ymmärtämisessä ensimmäisellä luokalla, kuuluivat viivästyneen kirjaintuntemuksen ryhmään. (Torppa ym. 2006, 1138–1139.)

Samantuloksen ovat saaneet myös de Jong ja Olson (2004) tutkimuksessaan kirjaintuntemukseen vaikuttavista tekijöistä 4–6 –vuotiailla lapsilla. Fonologisella muistilla, jota tutkittiin epäsanojen toistamisella, ja nopean nimeämisen taidolla oli yhteys kirjaintuntemukseen. (de Jong & Olson 2004, 259, 266–267).

4.4 Kotiympäristön lukemisvirikkeet

Ulkomaalaisissa tutkimuksissa kotiympäristön lukemisvirikkeisiin (home literacy environment) on kiinnitetty paljon huomiota lapsen lukutaidon kehittymisen tukijana (ks. Lynch, Anderson, Anderson & Shapiro 2006; Scarborough & Dobrich 1994). Useimmissa suomalaiskodeissa arvostetaan lukutaitoa ja vanhemmat tarjoavat lapsilleen riittävästi lukemisvirikkeitä. Suomalaiset vanhemmat tukevat lastensa luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä tiedostaen tai tiedostamattaan jo ennen koulun alkamista, eikä perheiden lukutottumuksissa ja lapsen lukemisen tukemisessa ole merkittäviä eroja. (Lerikkanen 2006, 166.)

Kirjojen lukeminen tarjoaa lapselle sekä tiedonlähteen että mahdollisuuden oppia kieltä. Teksteille altistuminen ja yhteiset lukuhetket vanhempien kanssa edistävät lapsen sanavaraston kehittymistä. (Scarborough & Dobrich 1994, 855.) Kuitenkin laajalle levinnyt uskomus lapselle lukemisen vaikutuksesta on Scarborough'n ja Dobrichin (1994, 247, 294) tekemän katsauksen mukaan hyväksytty kenties liian kriittikittömästi ja ilmiö lienee luultua monimutkaisempi. 31 tutkimusta käsitelleestä katsauksesta ilmenee, että lapselle lukeminen selittää vain 8 % lapsen luku- ja kirjoitustaitojen kehittymisestä ja sukeutuvaan lukutaitoonkin se vaikuttaa vain vähän (Scarborough & Dobrich 1994, 262, 267). Lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksien kannalta onkin merkityksellistä, että vanhemmat keskustelevat lukukokemuksista lasten kanssa, esittävät kysymyksiä ja kiinnittävät lapsen huomion kirjoitetun kielen yksityiskohtiin (Siiskonen, Poikkeus, Aro & Ketonen 2003, 288).

Useassa tutkimuksessa on vanhempien aktiivinen luku- ja kirjoitustaitoihin liittyvä opettaminen omalle lapselleen todettu tehokkaaksi. Senechalin ja LeFevren (2002, 455) tutkimuksessa vanhempien lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvä opettaminen oli yhteydessä lasten sukeutuvaan lukutaitoon. Evansin, Shaw'n ja Bellin (2000, 71) tutkimuksessa vanhemman kirjainten opettaminen ennusti lapsen kirjaintuntemusta ja fonologista tietoisuutta. Voidaan sanoa, että kirjoitus- ja lukutaidon kehittymiseksi on tärkeämpää saada lapsi kosketuksiin itse tekstin kanssa kuin vain saada hänet passiivisesti kuuntelemaan vanhemman lukemista (Levy, Gong, Hessels, Evans & Jared 2006, 91).

Vanhempien uskomuksia omasta roolistaan koulutaitojen opettajana lapselleen ovat tutkineet Weigel, Martin ja Bennett (2006). Vanhemmilla oli havaittavissa kaksi erilaista roolia. *Auttajat* uskoivat aktiivisen roolin ottamiseen opettaessaan lastaan ja lukiessaan kirjoja heidän kanssaan. He uskoivat voivansa tarjota lapsilleen oppimismahdollisuuksia sekä lapsensa voivansa oppia yleistietoa ja erityisiä taitoja kirjoja lukemalla. He nauttivat lukuhetkistä lastensa kanssa. Heidän lapsensa olivat kiinnostuneempia kirjojen lukemisesta ja heillä näytti olevan paremmat tekstitaidot ja alkava kirjoitustaito kuin toisen ryhmän muodostaneiden *sovinnaisten* vanhempien lapsilla. Sovinnaiset vanhemmat uskoivat voivansa tehdä vain vähän valmistaakseen lastansa kouluun. Heidän mielestään koululla on kotia enemmän vastuuta lasten opettamisesta. He pitivät lasten kanssa lukemista haasteellisena ja vaikeana. He lukivat, piirsivät, lauloivat, kertoivat tarinoita ja leikkivät lastensa kanssa harvemmin kuin ensimmäisen ryhmän vanhemmat. (Weigel ym. 2006, 204–207.)

Lynch kollegoineen (2006) on tutkinut vanhempien uskomuksia ja toimintaa koskien lasten lukemaanoppimisen tukemista. Vanhemmat, jotka uskoivat lasten oppivan holistisesti, uskoivat enemmän lasten rohkaisemisen merkitykseen lukemaan- ja kirjoittamaanoppimisessa kuin ne vanhemmat, jotka uskoivat enemmän yksittäisten taitojen kehittämisen merkitykseen. Jälkimmäiset vanhemmat käyttivät suoraa opettamista kuten aakkosten tai lapsen nimen kirjoittamisen opettamista luku- ja kirjoitustaidon kehittämiseksi. (Lynch ym. 2006, 9–10).

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella vanhempien uskomusten merkitystä lapsen lukemisvalmiuden kehittymiselle selvittämällä vanhempien pystyvyysuskomusten, ohjauskäytäntöjen ja lapsen suoriutumista koskevien uskomusten yhteyksiä lapsen lukemisvalmiuteen esiopetusvuoden alussa ja lopussa. Aiempien tutkimusten perusteella voitiin olettaa, että vanhempien pystyvyysuskomukset voivat olla suoraan tai välillisesti käytäntöjen kautta yhteydessä lapsen suoriutumiseen (Bandura ym. 2001; Hoover-Dempsey ym. 2001; Jones & Prinz 2005). Erityisesti vanhempien lasta koskevien suoriutumisuskomusten ja lapsen suoriutumisen välillä on havaittu suora yhteys (Aunola ym. 2003, Bouffard & Hill 2005, Frome & Eccles 1998). Tässä tutkimuksessa haluttiin tutkia sekä vanhempien pystyvyysuskomuksia lapsen oppimisen tukijana että vanhempien uskomuksia koskien lapsen suoriutumista. Aiempia tutkimustuloksia koskien kasvattajien uskomusten yhteyksiä lasten kehitykseen on vähän ja uskomusten yhteys käytäntöihin on todettu haastavaksi tutkimuskohteeksi (Sigel 1992).

Tarkempina tutkimuskysymyksinä olivat seuraavat:

1. Missä määrin äidit ja isät uskovat itsellään ja toisaalta muilla tahoilla olevan vaikutusta lapsensa oppimisvalmiuksien kehitykseen esiopetuksessa? Eroavatko äitien ja isien pystyvyysuskomukset toisistaan?
2. Ovatko vanhempien pystyvyysuskomukset, ohjauskäytännöt sekä lasta koskevat suoriutumisuskomukset yhteydessä lapsen lukemisvalmiuteen?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä tutkimus on osa Alkuportaatt-seurantatutkimuksen (Lapset, vanhemmat ja opettajat yhteistyössä koulutien alussa) pilottivaihetta, joka toteutettiin eräässä keskisuomalaisessa kunnassa lukuvuonna 2005–2006. Varsinainen Alkuportaatt-seuranta ajoittuu vuosiin 2006–2011. Siinä on neljältä paikkakunnalta mukana vanhempineen ja opettajineen noin 2000 lasta, joita seurataan esiopetusvuoden alusta neljännen luokan loppuun. Alkuportaatt-tutkimus on Jyväskylässä vuoden 2006 alussa aloittaneen Suomen Akatemian Oppiminen ja motivaatio –huippututkimusyksikön osahanke, jossa on mukana tutkijoita Jyväskylän yliopiston lisäksi Joensuun, Turun ja Tarton yliopistoista. Huippututkimusyksikköä johtavat psykologian professorit Jari-Erik Nurmi ja Heikki Lyytinen.

Alkuportaatt-tutkimuksen pilottivaiheessa kerättiin aineistoa esiopetuksessa olevilta lapsilta sekä heidän vanhemmiltaan ja opettajiltaan. Tarkoituksena oli selvittää 1) lasten taitojen ja motivaation kehitystä sekä 2) esiopettajien ja 3) vanhempien uskomuksia, käytäntöjä ja keskinäistä yhteistyötä sekä sitä, kuinka nämä ovat yhteydessä lapsen kehitykseen ja tukevat sitä. Tutkimusmenetelminä käytettiin lasten yksilö- ja ryhmätestejä sekä haastatteluja, havainnointeja opetusryhmissä sekä vanhemmille ja opettajille suunnattuja kyselyjä.

6.1 Tutkittavat

Alkuportaatt-tutkimuksen pilottivaiheeseen osallistui keskisuomalaisen kunnan 19 esiopetusryhmästä 13 päivähoidon tai koulun esiopetusryhmää. Hallinnollinen lupa tutkimuksen toteutukseen saatiin kunnan koulu- ja sivistystoimelta. Lisäksi lupa tutkimuksen tekemiseen kysyttiin esiopetusryhmiin kuuluvien lasten vanhemmilta. Tutkittavat lapset olivat iältään keskimäärin 6-vuotiaita. Yksi esiopetusryhmä sijaitsi yksityisessä vuorohoitoa tarjoavassa päiväkodissa. Lapsiryhmien keskimääräinen koko oli 13,2 lasta (vaihteluväli 5–22 lasta). Tutkimukseen osallistui yhteensä 139 lasta, joista 137 lapsen arvioinnit olivat käytössä tämän tutkimuksen analyyseissä.

Tutkittavien lasten vanhemmista vanhempien kyselyyn vastasi 115 äitiä ja 99 isää. Vanhemmilta kysyttiin kyselylomakkeella seuraavia taustatietoja: perhemuoto, lasten ikä, oma työtilanne sekä oma ja puolison koulutus, ammatti ja työaikamuoto. Vanhemmista suurin osa (64,3 %) eli avioliitossa ja heillä oli yhteiset lapset puolisonsa kanssa, noin kuudesosa (16,5 %) avoliitossa ja heillä oli yhteiset lapset puolisonsa kanssa, yli kymmenesosa (12,2 %) avoliitossa ja heillä oli lapsia edellisistä suhteistaan ja 6 % lastensa yksinhuoltajina. Perhekoot vaihtelivat yhdestä yhteentoista lapseen. Tutkittavista lapsista 22,6 % oli perheensä esikoisia, 38,3 % kuopuksia ja 7,8 % ainoita lapsia. Kolmanneksella (31,3 %) lapsista oli sekä vanhempia että nuorempia sisaruksia.

Aineistonkeruun aikaan työssäkäyviä oli äideistä 58,8 % ja isistä 93,9 %, työttömiä äideistä 12,3 % ja isistä 4,1 %, opiskelijoita äideistä 3,5 % ja isistä 1 % sekä äitiystai vanhempainlomalla 12,3 % äideistä, kotiaitejä 13,2 %, ja eläkkeellä isistä 1 %. Myös vanhempien koulutustaustaa selvitettiin. Äideistä 3,5 % ja isistä 11,3 % oli koulutustaustana vain peruskoulu tai oppikoulu. Ammatillisen kouluasteen tutkinnon suorittaneita oli äideistä 46,5 % ja isistä 40,2 %. Joko ammatillisen opistotasaisen tutkinnon tai korkeakoulututkinnon suorittaneita oli äideistä 47,4 % ja isistä 44,2 %.

6.2 Menetelmät

Tämän tutkimuksen analyyseissa käytettiin vanhempien kyselyä, jonka äidit ja isät täyttivät erikseen lapsen esiopetusvuoden syksyllä. Lapsia koskien käytettiin sekä syksyllä että keväällä kerättyä tutkimustietoa taitojen arvioinneista. Kysely on usein käytetty menetelmä tilastollisessa tutkimuksessa (Valli 2001, 28). Yksi sen hyvistä puolista on, että tutkija ei läsnäolollaan vaikuta vastauksiin. Ongelmina saattaa olla, että vastaaja ymmärtää kysymykset tai väittämät väärin tai hän vastaa epätarkasti. (Valli 2001, 30–32.)

Vanhempien pystyvyysuskomukset. Vanhempien pystyvyysuskomuksia arvioivan kyselyn (ks. liite 1) pohjana käytettiin opettajien pystyvyysuskomuksien

mittaamiseen tarkoitettun Teacher Efficacy Scale –lomakkeen (Gibson & Dembo 1984) suomennettua versiota. Alkuperäinen opettajia koskeva arviointilomake sisältää 30 osiota, jotka arvioidaan asteikolla 1–6. Gibsonin ja Dembon (1984) faktorianalyysien mukaan arvioinnin sisältämät osiot muodostivat kaksi ulottuvuutta, joista ensimmäinen edustaa henkilökohtaista opettamiseen liittyvää pystyvyyttä ja toinen yleistä opettamiseen liittyvää pystyvyyttä. Näiden kahden ulottuvuuden he näkivät vastaavan hyvin Banduran (1977, 1995) minäpystyvyyttä koskevassa teoriassaan olettaa kahden faktorin mallia. Alkuportaattutkimuksen tarkoituksiin muokattiin kyselystä ensin 18 osion versio opettajien pystyvyyden arviointiin ja vastaava, mutta 19 osion mittainen versio vanhempien pystyvyyden arviointiin. Arviointiasteikko muutettiin 5-portaiseksi (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä).

Vanhempia pyydettiin arvioimaan kunkin väittämän soveltuvuutta omalle kohdalleen asteikolla 1–5 (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä). Pystyvyyssuskomusten osalta oli käytettävissä 115 äidin ja 99 isän tiedot. Summamuuttujien muodostamista varten tehtiin erikseen äitien ja isien aineistoissa konfirmatorinen faktorianalyysi käyttäen pakotettua kolmen faktorin ratkaisua (pääakselifaktorointi ja vinokulmainen rotointi). Faktoriratkaisu selitti äideillä 37,9 % ja isillä 34,4 % vaihtelusta. Äideillä muodostettiin faktorointien perusteella seuraavat summamuuttujat (suluissa osioiden lukumäärä ja luotettavuus Cronbachin alfa-kertoimella arvioituna): *yleinen pystyvyys* (7 osiota, $\alpha = .77$, osiot 2, 5, 7, 12, 14, 18, 19), *ohjauksellinen pystyvyys* (4 osiota, $\alpha = .72$, osiot 6, 10, 11, 13) ja *ulkoinen vaikutus* (4 osiota, $\alpha = .68$, osiot 1, 3, 8, 9). Isillä muodostettiin seuraavat summamuuttujat: *yleinen pystyvyys* (7 osiota, $\alpha = .75$, osiot 2, 5, 7, 12, 14, 18, 19), *ohjauksellinen pystyvyys* (4 osiota, $\alpha = .67$, osiot 6, 10, 11, 13) ja *ulkoinen vaikutus* (4 osiota, $\alpha = .62$, osiot 1, 3, 8, 9). Summamuuttujien ulkopuolelle jätettiin osiot, jotka eivät latautuneet vahvasti millekään kolmesta faktorista (osiot 4, 15 ja 17) tai jotka latautuivat yhtä vahvasti useammalle faktorille (osio 16). Analyyseissa käytettiin summia edustavia keskiarvomuuttujia.

Vanhempien ohjauskäytännöt. Vanhempia pyydettiin arvioimaan lapseensa kohdistuvia opettamis- ja ohjauskäytäntöjään kaikkiaan kahdeksalla osiolla, joista neljä valittiin tämän tutkimuksen analyysiin. Vanhemmat arvioivat seuraavia väittämiä 5-portaisella asteikolla (1 = erittäin harvoin, 5 = hyvin usein): ”Kuinka

usein olet lukenut lapsellesi kirjoja, satuja, lehtiä?” (osio 1), ”Kuinka usein olet opettanut lastasi tunnistamaan kirjaimia?” (osio 4), ”Kuinka usein olet opettanut lastasi kirjoittamaan kirjaimia? (osio 5)” sekä ”Kuinka usein olet opettanut lapsellesi numeroita?” (osio 6). Osiota 1 käytettiin yksittäisenä muuttujana, joka nimettiin *lapselle lukemiseksi*. Osioista 4, 5 ja 6 muodostettiin korrelaatioanalyysija varten summamuuttuja *kirjainten ja numeroiden opettaminen*, jonka sisäinen reliabiliteetti Cronbachin α -kertoimella mitattuna oli äideillä .91 ja isillä .87.

Vanhempien lasta koskevat suoriutumisuuskomukset. Vanhempien lasta koskevia suoriutumisuuskomuksia mitattiin yhdeksällä osiolla, joista tämän tutkimuksen analyysiin valittiin kolme osiota. Osiot perustuivat Aunolan kollegoineen aiemmin käyttämään arviointikyselyyn (ks. Aunola, Nurmi, Lerkkanen & Rasku-Puttonen 2003). Vanhemmat arvioivat kutakin väittämää oman lapsensa kannalta 4-portaisella asteikolla (1 = ei kovin hyvin/paljon, 4 = erittäin hyvin/paljon). Osioista käytettiin tämän tutkimuksen analyyseissa seuraavia kolmea yksittäistä muuttujaa: uskomus lapsen *luontaisista kyvyistä* lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksiin liittyvissä esiopetustehtävissä (osio 4), uskomus lapsen *myöhemmästä menestyksestä* lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvissä tehtävissä koulussa (osio 6) sekä uskomus siitä, kuinka paljon lapsen täytyy *yrittää* selviytyäkseen hyvin lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksiin liittyvissä esiopetustehtävissä (osio 5).

Lapsen lukemisvalmius. Lapsen lukemisvalmiuden mitoista osa pohjasi tutkijan lapselle esittämiin yksilötehtäviin ja osa esiopettajan esiopetusryhmässään tekemiin yksilö- ja ryhmätehtäviin (taulukko 1). Syksyllä sekä keväällä mitatuista taidoista muodostettiin samanlaiset summamuuttujat sillä erotuksella, että äännetietoisuutta mittaamaan käytettiin keväällä eri tehtävää kuin syksyllä. Syksyn mittausten osalta summamuuttujan luotettavuus oli Cronbachin α -kertoimella mitattuna .64 ja kevään mittausten osalta .74.

Kirjainten nimeäminen. Kirjaintuntemusta arvioitiin yksilötutkimustilanteessa näyttämällä lapselle 29 kirjainta kolmessa rivissä yksi rivi kerrallaan ja pyytämällä häntä nimeämään näytetyt kirjaimet (ARMI; Lerkkanen, Poikkeus & Ketonen 2006). Kirjaimet olivat kullakin rivillä sekalaisessa järjestyksessä (esim. K B H). Tutkija ohjeisti lasta seuraavanlaisesti: ”Näytän sinulle kirjaimia. Sinun ei tarvitse niitä vielä

osata. Haluaisin kuitenkin tietää, mitä kirjaimia jo tunnet. Jos et tunne kirjainta, voit sanoa 'en tiedä'." Maksimipistemäärä tehtävässä oli 29.

Äännetietoisuus. Syksyllä äännetietoisuutta arvioitiin alkuäänteen tunnistamisen ryhmätehtävällä (ARMI; Lerkkänen, Poikkeus & Ketonen 2006). Tehtävä sisälsi yhden harjoituksen ja 10 tehtäväosiota. Esiopettaja näytti lapsille jokaisessa osiossa rivin, jossa oli 4 kuvaa, nimesi kuvat, sanoi äänteen ja pyysi lasta näyttämään kuvariviltä, minkä sanan alussa tämä äänne kuului. Esim. ”Tässä on omena, sukka, reppu ja lintu. Yhden sanan alussa kuuluu /o/. Kuuntele tarkasti, minkä sanan alussa /o/ kuuluu: omena, sukka, reppu, lintu?” Maksimipistemäärä tässä tehtävässä oli 10.

Äännetietoisuutta kartoitettiin keväällä Diagnostiset testit 1: Lukeminen ja kirjoittaminen –testistöön (Poskiparta, Niemi & Lepola, 1994) kuuluvalla fonologisen tietoisuuden osatestillä. Tämä testi sisältää kaksi osaa: sanan alkuäänteen nimeämisen ja poiston. Lapselle esitettiin 10 testiosiota, joita edelsi esimerkki ja kaksi harjoitusta. Lasta pyydettiin ensin nimeämään sanan alkuäänne seuraavasti (harjoitus 1, A-osa): ”Sanon sinulle sanan ja sinun pitää arvata, mikä ääni kuuluu sanan alussa. Mikä ääni kuuluu sanan RAITA alussa”. Seuraavaksi tutkija pyysi lasta kertomaan mitä sanasta jäi jäljelle alkuäänteen poistamisen jälkeen (harjoitus 1, B-osa): ”Mikä uusi sana saadaan, jos sanan RAITA alusta otetaan pois R ääni/kirjain?”. Esimerkissä ja harjoituksista annettiin tarvittaessa oikea vastaus ja alkuäännettä voitiin venyttää (RRR-AITA). Jos lapsi ei yhdessäkään harjoitustehtävässä osannut tuottaa jäljelle jäävää osaa sanasta, esitettiin varsinaisissa tehtäväosioissa vain A-osa eli sanojen alkuäänteen nimeäminen. A-osassa ei ollut katkaisusääntöä, vaan kaikki 10 testiosiota esitettiin lapselle. B-osassa sovellettiin katkaisusääntöä, jonka mukaan kahden peräkkäisen virheellisen vastauksen jälkeen lapselle ei enää esitetty alkuäänteen poistamiseen liittyvää kysymystä. Jokaisesta oikeasta vastauksesta lapsi sai yhden pisteen, joten molemmissa osissa maksimipistemäärä on 10. Tämän tutkimuksen analyysihin valittiin vain A-osan pistemäärä, joka heijastaa lapsen kykyä nimetä sanojen alkuäänteitä.

Sanojen lukeminen. Teknistä lukutaitoa arvioitiin sanalistan lukemistehtävällä (ARMI; Lerkkänen, Poikkeus & Ketonen 2006). Luettavia sanoja oli syksyllä ja keväällä 20 sanaa. Lapselle näytettiin sanat yksi kerrallaan. Lapselle kerrottiin, että

hänen ei tarvitse vielä osata lukea sanoja, mutta tutkija tahtosi tietää, tunnistaako lapsi näitä sanoja. Jos lapsi ei osannut vielä lukea tai tunnistaa kahta peräkkäistä sanaa, tehtävä keskeytettiin. Jokaisesta oikein luetusta tai itse korjatusta sanasta lapsi sai yhden pisteen (maksimi 20 pistettä).

Sanojen kirjoittaminen. Lasta pyydettiin kirjoittamaan saneltuja sanoja. Ensin lasta pyydettiin kirjoittamaan oma nimi ja sen jälkeen viisi 2-tavuista saneltua sanaa (isä, talo, kirja, saari, kukka) sekä syksyllä että keväällä (vrt. ARMI; Lerikkanen, Poikkeus, Ketonen & 2006). Mittana oli oikein kirjoitettujen sanojen summa (maksimi 6 pistettä).

TAULUKKO 1. Lapsen lukemisvalmiuteen liittyvien taitojen testit.

Arvioitava taito	Testin kuvaus	Ajankohta	Toteutus
Kirjainten nimeäminen	Kaikki kirjaimet (ARMI, 29 kirjainta)	Syksy & kevät	Yksilötesti, esiopettaja
Äännetietoisuus	Fonologinen tietoisuus: alkuäänteen tunnistaminen (ARMI, 10 osiota)	Syksy	Ryhmätesti, esiopettaja
Äännetietoisuus	Fonologinen tietoisuus: alkuäänteen nimeäminen (Poskiparta, Niemi & Lepola 1994. Diagnostiset testit 1, 10 osiota)	Kevät	Yksilötesti, tutkija
Sanojen lukeminen	Sanalistan lukeminen (ARMI, 20 sanaa)	Syksy & kevät	Yksilötesti, tutkija
Sanojen kirjoittaminen	Oma nimi + 5 sanaa (ARMI, lyhennetty versio)	Syksy & kevät	Ryhmätesti, esiopettaja

6.3. Aineiston analyysi

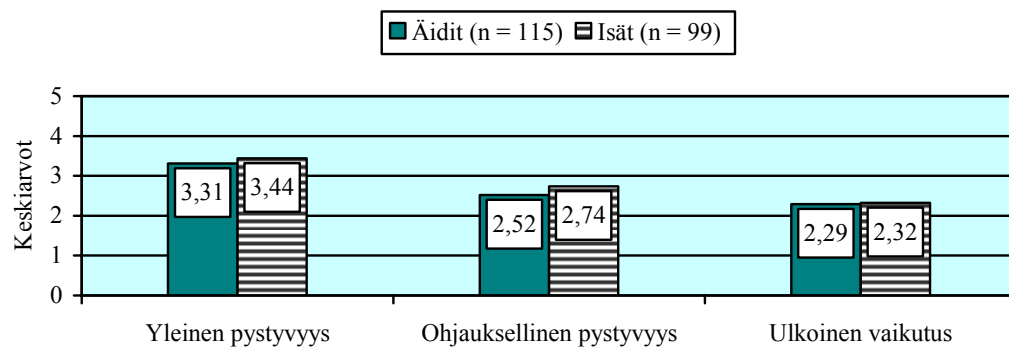
Tutkimusaineiston analyysi toteutettiin käyttämällä SPSS-ohjelmaa. Vanhempien pystyvyysuskomuksia koskevissa analyyseissa käytettiin faktorianalyysin tulosten pohjalta muodostettuja keskiarvomuuttujia. Äitien ja isien pystyvyysuskomusten keskiarvoja verrattiin kahden riippuvan otoksen t-testillä kolmessa keskiarvomuuttujassa. T-testillä voidaan verrata kahden ryhmän keskiarvoja ja testata keskiarvojen eron tilastollista merkitsevyyttä ts. voidaanko saadun tuloksen olettaa esiintyvän myös perusjoukossa (Valli 2001, 80). Keskiarvojen vertailu tehtiin aineistossa, johon oli valittu vain ne perheet (n = 98), joissa sekä äiti että isä olivat vastanneet kyselylomakkeella kyseisiin muuttujiin.

Äitien ja isien pystyvyysuskomusten yhteyttä, äitien ja isien ohjauskäytäntöjen yhteyttä sekä pystyvyysuskomusten ja ohjauskäytäntöjen yhteyttä tutkittiin korrelaatioanalyysillä (Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin). Samoin tarkasteltiin vanhempien pystyvyysuskomusten, ohjauskäytäntöjen sekä lasta koskevien suoriutumisuskomusten yhteyttä lapsen lukemisvalmiuteen. Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin on järjestysasteikolle soveltuva muuttujien välisen yhteyden mitta (Metsämuuronen 2004, 234). Korrelaatioanalyysillä saadaan selville, onko vertailuun valittujen muuttujien välillä yhteyttä sekä minkä suuntainen ja miten voimakas yhteys on (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 85–86). Korrelaatiokertoimen arvo vaihtelee -1 ja 1 välillä siten, että kertoimen ollessa + 1 muuttujien välillä on täydellinen positiivinen yhteys ja kertoimen ollessa - 1 muuttujien välillä on täydellinen negatiivinen yhteys. Negatiivisessa yhteydessä ensimmäisen muuttujan arvojen ollessa korkeita toisen muuttujan arvot ovat pieniä. (Metsämuuronen 2003, 299; Valli 2001, 60–61.) Korrelaatiokertoimen tilastollinen merkitsevyys on riippuvainen aineiston otoskoosta (Erätuuli ym. 1994, 87).

7 TULOKSET

7.1 Vanhempien pystyvyysuskomukset

Äitien ja isien pystyvyysuskomuksia mitattiin 19 osiolla käyttäen 5-portaista asteikkoa (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä). Summamuuttujien muodostamista varten tehtiin erikseen äitien ja isien aineistoissa konfirmatorinen faktorianalyysi (pääakselifaktorointi ja vinokulmainen rotatointi) käyttäen aiempaan tutkimukseen pohjaten pakotettua kolmen faktorin ratkaisua (ks. luotettavuuskertoimet edellä luvussa 6.2 ja analyysi luvussa 6.3). Analyyseissa käytettiin faktorien pohjalta muodostettuja keskiarvosummia: 1) *yleinen pystyvyys* (uskomukset omasta pystyvyydestä vaikuttaa lapsen kehitykseen; 7 osiota), 2) *ohjauksellinen pystyvyys* (uskomukset omien ohjauskeinojen vaikuttavuudesta; 4 osiota) ja 3) *ulkoinen vaikutus* (uskomukset ulkoisten tekijöiden ensisijaisesta vaikutuksesta; 4 osiota).



Kuvio 3. Vanhempien pystyvyysuskomusten keskiarvot

Kuvio 3 näyttää pystyvyysulottuvuuksien keskiarvot aineistossa, jossa on mukana kaikki kyselyyn vastanneet äidit (n = 115) ja isät (n = 99). Vanhempien pystyvyysuskomukset olivat korkeimpia yleisen pystyvyyden ulottuvuudella, jonka osiona oli esimerkiksi väite ”Minulla on riittävästi näkemystä pystyäkseni käsittelemään melkein mitä tahansa lapseni kehitykseen liittyvää ongelmaa.”.

Äitien ja isien pystyvyysuskomusten mahdollisia eroja verrattiin kahden riippuvan otoksen t-testillä. Keskiarvojen vertailu tehtiin aineistossa, johon oli valittu vain ne perheet (n = 98), joissa sekä äiti että isä olivat vastanneet kyselylomakkeella kyseisiin muuttujiin. Tilastollisesti melkein merkitsevä sukupuolten välinen ero löytyi sekä yleisessä pystyvyydessä ($t(97) = -2.06, p < .05$) että ohjauksellisessa pystyvyydessä ($t(97) = -2.29, p < .05$) siten, että molemmissa muuttujissa isillä oli keskiarvo äitien keskiarvoa suurempi (yleinen pystyvyys: isät Ka. = 3.46, sd = .52, äidit Ka. = 3.33, sd = .57; ohjauksellinen pystyvyys: isät Ka. = 2.74, sd = .56, äidit Ka. = 2.58, sd = .58). Uskomuksissa koskien ulkoista vaikutusta isien ja äitien keskiarvot eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi.

Liite 2 sisältää pystyvyytulottuvuuksien keskiarvojakaumat, jotka osoittavat, että vastaukset osioihin jakautuivat melko normaalisti ja skaalan ääripäiden vastauksia on käytetty vain vähän. Liitteessä 3 esitetään vastausten prosentuaaliset jakaumat niissä yleisen ja ohjauksellisen pystyvyyden ulottuvuuksien osioissa, joissa ilmeni myös osiotasolla sukupuolieroja.

Äitien ja isien pystyvyysuskomusten havaittiin olevan samansuuntaisia (ks. taulukko 2). Korrelaatioanalyysillä (Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin) löydettiin tilastollisesti merkitsevä tai erittäin merkitsevä yhteys saman perheen äidin ja isän pystyvyysuskomusten välillä silloin, kun tarkasteltiin korrelaatioita saman ulottuvuuden sisällä (diagonaalille asettuvat korrelaatiot). Lisäksi havaittiin melkein merkitsevä yhteys isien yleisen pystyvyyden ja äitien ohjauksellisen pystyvyyden välillä.

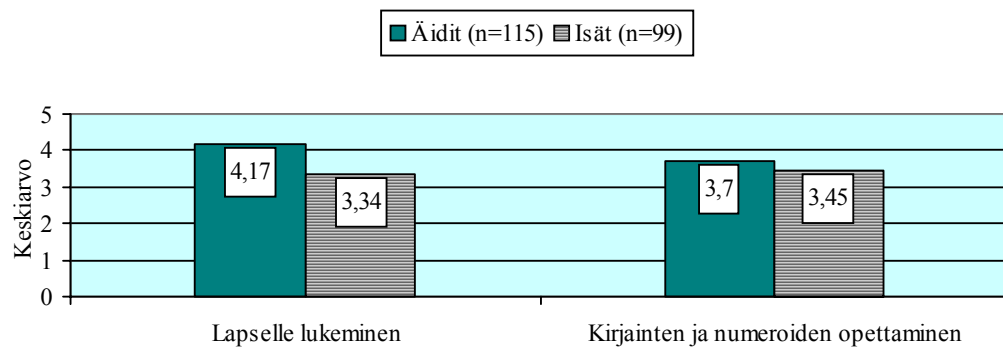
TAULUKKO 2. Äitien ja isien pystyvyysuskomusten yhteydet.

	Isät (n = 98)		
	Yleinen pystyvyys	Ohjauksellinen pystyvyys	Ulkoinen vaikutus
Äidit (n = 98)			
Yleinen pystyvyys	.356***	.164	-.135
Ohjauksellinen pystyvyys	.246*	.275**	.043
Ulkoinen vaikutus	-.133	.027	.346***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

7.2 Vanhempien ohjauskäytäntöjen ja uskomusten keskinäiset yhteydet sekä yhteydet lapsen lukemisvalmiuteen

Vanhempia pyydettiin kyselylomakkeella arvioimaan, missä määrin he tukevat lapsensa oppimisvalmiuksia lukemalla lapselle tai opettamalla hänelle erilaisia taitoja (ks. kuvio 4). Ohjauskäytäntöjen arviointi tapahtui 5-portaisella asteikolla (1 = Erittäin harvoin, 5 = Hyvin usein). Ohjauskäytännöistä yksittäisenä muuttujana käytettiin vanhempien ja lasten yhteisiä lukuhetkiä (*lapselle lukeminen*). Seuraavista kolmesta taitojen opettamiseen liittyvästä muuttujasta muodostettiin keskiarvosumma (*kirjainten ja numeroiden opettaminen*): kirjainten tunnistamisen opettaminen, kirjainten kirjoittamisen opettaminen ja numeroiden opettaminen.



Kuvio 4. Vanhempien ohjauskäytännöt

Taulukosta 3 on nähtävissä isien ja äitien ohjauskäytäntöjen samansuuntaisuus. Tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys havaittiin äitien ja isien lapselle lukemisen välillä. Toisin sanoen, jos äiti lukee lapselle usein kirjoja, myös isä tyypillisesti tekee niin. Merkitsevä yhteys löydettiin äitien ja isien kirjainten ja numeroiden opettamisen välillä. Lisäksi sekä äideillä että isillä lapselle lukemisen ja taitojen opettamisen välillä havaittiin positiivinen yhteys siten, että jos vanhempi lukee lapselleen usein kirjoja, hän myös opettaa lapselleen akateemisia taitoja.

TAULUKKO 3. Äitien ja isien ohjauskäytäntöjen väliset yhteydet.

Vanhempien ohjauskäytännöt	Lapselle lukeminen		Kirjainten ja numeroiden opettaminen
	Äidit ¹	Isät ²	Äidit
Lapselle lukeminen			
Äidit	-		
Isät	.437***	-	
Kirjainten ja numeroiden opettaminen			
Äidit	.288**	.120	-
Isät	.110	.237*	.320**

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001; ¹ n = 98–115; ² n = 98–99

Vanhempien pystyvyysuskomusten yhteyttä heidän ohjauskäytäntöihinsä selvitettiin korrelaatioanalyysillä (Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin) (taulukko 4). Tilastollisesti melkein merkitseviä yhteyksiä löydettiin vain ohjauksellisen pystyvyyden ja ohjauskäytäntöjen välillä. Äitien ohjauksellinen pystyvyys oli yhteydessä sekä äitien että isien kirjainten ja numeroiden opettamiseen sekä isien lapselle lukemiseen. Isien ohjauksellinen pystyvyys oli melkein merkitsevästi yhteydessä äitien lapselle lukemiseen.

TAULUKKO 4. Äitien ja isien pystyvyysuskomusten yhteydet ohjauskäytäntöihin.

Vanhempien pystyvyysuskomukset	Vanhempien ohjauskäytännöt			
	Lapselle lukeminen		Kirjainten ja numeroiden opettaminen	
	Äidit ¹	Isät ²	Äidit	Isät
Yleinen pystyvyys				
Äidit	.062	-.001	.071	.094
Isät	.036	.068	.083	.016
Ohjauksellinen pystyvyys				
Äidit	.105	.200*	.234*	.212*
Isät	.218*	-.042	.093	.138
Ulkoinen vaikutus				
Äidit	-.104	-.044	.158	-.033
Isät	.063	-.161	.193	-.140

* p < .05; ¹ n = 98–115; ² n = 98–99

Taulukossa 5 on esitetty vanhempien itseen ja lapseen liittyvien uskomusten sekä ohjauskäytäntöjen yhteydet lapsen lukemisvalmiuteen, jota arvioitiin esiopetusvuoden syksyllä ja keväällä. Lukemisvalmius on summamuuttuja, joka on muodostettu seuraavista neljästä taitomuuttujasta: kirjainten nimeäminen, alkuäänteen tunnistaminen, sanojen lukeminen ja sanojen kirjoittaminen. Tilastollisesti merkitsevä negatiivinen yhteys löydettiin isien ohjauksellisen pystyvyyden ja lasten kevään lukemisvalmiuden välillä siten, että mitä vahvempi

ohjauksellinen pystyvyys isällä oli, sitä heikompi lukemisvalmius lapsella oli keväällä. Melkein merkitsevä negatiivinen yhteys havaittiin äitien ohjauksellisen pystyvyyden ja lasten kevään lukemisvalmiuksien välillä.

Vanhempien ohjauksikäytännöt eivät olleet juurikaan yhteyksissä lasten lukemisvalmiuteen. Vain yksi melkein merkitsevä positiivinen yhteys löytyi isien lapsille lukemisen ja lapsen syksyn lukemisvalmiuden välillä.

Sekä äitien että isien lasta koskevat kykyuskomukset ja uskomukset lapsen myöhemmästä menestyksestä olivat positiivisesti yhteydessä lasten syksyn ja kevään lukemisvalmiuteen. Erityisen vahvasti (erittäin merkitsevällä tasolla) korreloivat sekä äitien että isien uskomukset lapsen luontaisista kyvyistä ja lapsen syksyn ja kevään lukemisvalmius. Tämä tarkoittaa, että mitä vahvemmin vanhemmat uskoivat lasten kyvykkyyteen, sitä parempia lasten taidot olivat. Yrittämiseen liittyvät vanhempien uskomukset lapsestaan sen sijaan eivät olleet yhteydessä lasten lukemisvalmiuteen.

TAULUKKO 5. Äitien ja isien itseen ja lapseen liittyvien uskomusten sekä ohjauskäytäntöjen yhteydet lapsen lukemisvalmiuteen.

Vanhempien itseen ja lapseen liittyvät uskomukset sekä ohjauskäytännöt	Lapsen lukemisvalmius	
	syksy	Kevät
Äidit (n = 113)		
<i>Pystyvyysuskomukset</i> ¹		
Yleinen pystyvyys	-0.053	-0.052
Ohjauksellinen pystyvyys	-0.084	-0.218*
Ulkoinen vaikutus	.141	.072
<i>Ohjauskäytännöt</i>		
Lapselle lukeminen ²	-0.008	.014
Kirjainten ja numeroiden opettaminen ³	-0.122	-0.077
<i>Lapseen liittyvät uskomukset</i> ⁴		
Luontainen kyky	.587***	.523***
Menestys myöhemmin	.247**	.202*
Yrittäminen	-0.153	-0.102
Isät (n = 98)		
<i>Pystyvyysuskomukset</i>		
Yleinen pystyvyys	-0.080	-0.050
Ohjauksellinen pystyvyys	-0.099	-0.261**
Ulkoinen vaikutus	-0.003	.001
<i>Ohjauskäytännöt</i>		
Lapselle lukeminen	.203*	.134
Kirjainten ja numeroiden opettaminen	.095	-0.013
<i>Lapseen liittyvät uskomukset</i>		
Luontainen kyky	.458***	.487***
Menestys myöhemmin	.402***	.383***
Yrittäminen	-0.077	-0.183

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

¹ Keskiarvosummat (1 = täysin erimieltä, 5 = täysin samaa mieltä); ² Yksittäinen muuttuja (1 = erittäin harvoin, 5 = hyvin usein); ³ Kolmesta muuttujasta koostuva summa (1 = erittäin harvoin, 5 = hyvin usein); ⁴ Yksittäiset muuttujat (1 = ei kovin paljon/hyvin, 4 = erittäin paljon/hyvin)

8 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella lasten lukemisvalmiuden kehittymiseen yhteydessä olevia vanhempien uskomuksia ja käytäntöjä. Vanhempien pystyvyysuskomusten lisäksi tutkittiin ohjaukskäytäntöjen ja lasta koskevien suoriutumisuskomusten yhteyttä lapsen lukemisvalmiuteen, jota arvioitiin esiopetusvuoden alussa ja lopussa. Tutkimus toteutettiin keskisuomalaisessa kunnassa osana Alkuportaatiin -seurannan pilottivaihetta. Aineisto koostui yhteensä 115 äidin ja 99 isän kyselyvastauksista sekä heidän esiopetusikäisen lapsensa kouluvalmiutta heijastelevien taitojen arvioinneista.

Vanhempien pystyvyysuskomusten kolmesta ulottuvuudesta vain ohjauksellinen pystyvyys oli yhteydessä lapsen lukemisvalmiuteen, mutta yhteys oli negatiivinen. Vanhempien lasta koskevien suoriutumisuskomusten ja lapsen lukemisvalmiuden välillä löydettiin vahva positiivinen yhteys. Ohjauksellisella pystyvyydellä oli joitakin yksittäisiä positiivisia yhteyksiä vanhempien ohjaukskäytäntöihin, mutta ohjaukskäytännöillä ei havaittu systemaattisia vahvoja yhteyksiä lapsen lukemisvalmiuteen.

8.1 Tulosten tarkastelua

Vanhemmat arvioivat pystyvyysuskomuksensa korkeimmiksi yleisen pystyvyyden ulottuvuudella. Kaksi muuta ulottuvuutta olivat ohjauksellinen pystyvyys ja uskomukset ulkoiseen vaikutukseen. Näytti siltä, että vanhemmilla on suhteellisen positiivinen tunne vaikutuksestaan oman lapsensa oppimisvalmiuksien kehitykseen ja lapsen toimintaan esiopetuksessa. Perheen sisällä äidin ja isän pystyvyysuskomukset olivat samansuuntaisia. Isien pystyvyysuskomukset olivat kuitenkin sekä yleisessä että ohjauksellisessa pystyvyydessä keskimäärin korkeampia kuin äitien eli isät uskoivat äitejä enemmän voivansa vaikuttaa lapsensa kehitykseen ja toimintaan. Tämä tulos poikkeaa Lynchin (2002) raporttoimasta tutkimuksesta, jossa äitien

uskomukset omasta vaikutuksesta lastensa lukutaitoon olivat isien uskomuksia vahvemmat.

Suomalaisissa kodeissa tyypillisesti tarjotaan lapselle paljon lukemisvirikkeitä, eikä perheiden välillä juuri ole eroja lukemisen tukemisessa ja arvostamisessa (Lerkkanen 2006, 166). Perheiden lukemisvirikkeitä tutkittaessa on usein keskitytty äitien toimintaan (Ortiz 2004, 166). Isien mukaanottaminen tutkimuksiin ja molempien vanhempien toiminnan tarkastelu on kuitenkin perusteltua, sillä viimeaikaisissa tutkimuksissa on osoitettu isien osuuden lasten lukutaidon tukemiseen liittyvässä toiminnassa lisääntyneen (ks. Saracho 2007). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan perheiden äideillä ja isillä oli tyypillisesti samansuuntaiset ohjauskäytännöt. Äitien ja isien lapselle lukemisen määrä oli tyypillisesti samanlainen. Lisäksi havaittiin, että vanhempien lapselle lukeminen ja akateemisten taitojen opettaminen olivat toisiinsa yhteydessä.

Vanhempien pystyvyysuskomusten ja ohjauskäytäntöjen välillä havaittiin ainoastaan heikko yhteys. Huomionarvoista on se, että äitien ohjauksellinen pystyvyys oli yhteydessä isien lapselle lukemiseen sekä akateemisten taitojen opettamiseen ja isien ohjauksellinen pystyvyys oli yhteydessä äitien lapselle lukemiseen. Tämäkin tulos antaa viitteitä perheen sisäisestä yhteneväisyydestä pystyvyysuskomuksissa ja ohjauskäytännöissä. Aiempien tutkimusten perusteella olisi vanhempien pystyvyysuskomusten ja käytäntöjen välisen yhteyden oletettu olevan vahvempi. Tulos vahvistaa siis havaintoa siitä, että oletettua uskomusten ja toiminnan välistä suysuhteisuutta on vaikeaa todentaa (Sigel 1992). Aiemmat tutkimukset ja mallit vanhempien pystyvyysuskomuksista ovat antaneet tukea näkemykselle, että vanhemman vahva pystyvyydentunne edistäisi aktiivista osallistumista lapsen koulunkäyntiä tukevaan toimintaan, kuten kotona tapahtuvaan lapselle lukemiseen ja muuhun kognitiiviseen toimintaan (Anderson & Minke 2007, Grolnick & Slowiaczek 1994, Hoover-Dempsey & Sandler 1997, Sheldon 2002), mutta tässä tutkimuksessa sitä ei pystytty vahvistamaan.

Vanhempien uskomukset omasta pystyvyydestään ja heidän ohjauskäytäntönsä eivät olleet positiivisesti yhteydessä lapsen lukemisvalmiuteen esiopetusvuoden syksyllä eikä keväällä. Sen sijaan erittäin merkitsevä positiivinen yhteys löytyi äitien ja isien

lapsen liittyvien suoriutumiskomusten ja lapsen syksyn ja kevään lukemisvalmiuden välillä. Vahva yhteys vanhempien lapsen liittyvien kyvysskomusten ja lapsen lukemisvalmiuden välillä sekä negatiivinen yhteys vanhempien pystyvyyskomusten ja lapsen lukemisvalmiuden välillä antaa viitteitä siitä, että vanhemmat kenties pitävät lapsen onnistumiseen ja suoriutumiseen vaikuttavana olennaisena tekijänä nimenomaan lapsen omaa kyvykkyyttä. Voidaan ajatella, että vanhemmat eivät ehkä pidä omaa rooliaan esiopetusikäisen lapsen taitojen kehittämisessä merkittävänä, eivätkä näin ollen ole ilmaisseet omia pystyvyyskomuksiaan vahvasti varsinkaan niiden lasten kohdalla, joiden lukemisvalmius on hyvä tai keskitasoinen.

On mielenkiintoista, että aiemmin myös Lynch (2002) on havainnut negatiivisen yhteyden isien pystyvyyskomusten ja poikien lukutaitoan koskevien käsitysten välillä. Lynchin mukaan tulos on ymmärrettävissä siten, että mitä parempina lukijoina pojat itseään pitivät, sitä vähemmän isät arvioivat pystyvänsä parantamaan poikiensa lukutaitoa. Negatiivinen yhteys tämän tutkimuksen vanhempien pystyvyyskomusten ja lapsen lukemisvalmiuden välillä saattaa kertoa siitä, että vanhemmat ajattelevat vain keskitasoa heikomman lapsen tarvitsevan aikuisen tukea oppimisvalmiuksien kehittämisessä. Tätä tulkintaa tukee esimerkiksi Natalen (2007) väitöstutkimus, jonka mukaan vanhemmat selittivät esiopetuksessa olevan lapsen onnistumista koulutaidoissa kyvykkyydestä johtuvaksi.

Vanhempien syyselitykset voivat perustua lapsen taitojen tasoon (Natale 2007). Aunolan ym. (2003) tutkimuksessa havaittiin, että vanhempien uskomukset lapsen onnistumiseen matematiikassa ennustivat lapsen matematiikan taitoja, mikä puolestaan vahvisti vanhempien uskomuksia. Tämänkin tutkimuksen tulokset voivat kertoa lasten taitojen ja vanhempien uskomusten vastavuoroisesta suhteesta. Kun vanhemmat havaitsevat lastensa pärjäävän hyvin esiopetuksessa ja akateemisissa taidoissa, heidän uskomuksensa lapsen kyvykkyydestä vahvistuu ja toisaalta taas he ajattelevat omalla toiminnallaan olevan vain vähän merkitystä. Olisi siis tarpeen etsiä vaikuttavia tekijöitä molemmista suunnista eli lapsesta ja vanhemmasta.

Aiemman tutkimuksen mukaan useat vanhemmat myös kokevat omat kykynsä ja tietonsa lapsen koulunkäyntiin liittyvään tukemiseen puutteellisiksi (Hoover-

Dempsey, Bassler & Burow 1995), joten luottamus lapsen omaan kyvykkyyteen ja toisaalta ammattikasvattajien vaikutukseen voi olla suuri. Toisaalta tässä tutkimuksessa vanhempien uskomukset ulkoiseen vaikutukseen (kuten esiopettajan mahdollisuudet lapsen oppimisvalmiuksien kehitykseen vaikuttamisessa) olivat vähäisemmät kuin vanhempien uskomukset omaan pystyvyyteensä. Ulkomaisen tutkimuksen (Hoover-Dempsey & Sandler 1995) mukaan vanhemmat, jotka uskovat omaan pystyvyyteensä, näkevät kasvatusvastuun yhteisenä ammattikasvattajien kanssa ja osallistuvat lapsen koulunkäynnin tukemiseen. Suomessa viralliset asiakirjat määrittelevät kasvatusvastuun kuuluvan ensisijaisesti vanhemmille, vaikkakin lapsen kehityksen tukemisessa tehdään yhteistyössä kotien ja kasvatuksen ammattilaisten kanssa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2005, Laki lasten päivähoitosta 2a§, Lastensuojelulaki 2 §, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005).

Tutkimuksissa vanhempien pystyvyyssuskomusten vaikutuksista lapsen taitoihin ja koulusaavutuksiin on havaittu, että yhteys voi ilmetä joko suoraan tai välillisesti esimerkiksi lapsen omien kognitioiden kautta (Bandura ym. 1996, Bandura ym. 2001, Junttila ym. 2007). Kenties tässäkin tutkimuksessa olisi saatu toisenlaisia tuloksia ottamalla huomioon lasten omat pystyvyyssuskomukset vanhempien pystyvyyssuskomusten ohella. Mielenkiintoista olisi vanhempien lasten kohdalla tutkia lasten omia arviointeja koulutaidoistaan ja verrata niitä vanhempien uskomuksiin lapsen pärjäämisestä koulussa.

8.2 Tutkimuksen merkitys, luotettavuus ja jatkohaasteet

Merkitys. Tässä tutkimuksessa on saatu tietoa keskisuomalaisten vanhempien pystyvyyssuskomuksista, ohjauskäytännöistä ja lasta koskevista suoriutumissuskomuksista sekä näiden yhteyksistä lapsen lukemisvalmiuteen. Pystyvyyssuskomuksia on tutkittu aiemmin Suomessa varsin vähän. Suuri osa pystyvyyttä käsittelevistä tutkimuksista on liittynyt esimerkiksi terveydenhoitoon (ks. Syrjälä, Ylöstalo, Niskanen & Knuutila 2004). Junttila, Vauras ja Laakkonen (2007) ovat esimerkiksi tutkineet äitien ja isien pystyvyyssuskomusten ja sosiaalisten

verkostojen yhteyttä lasten sosiaaliseen toimintaan ja koulusaavutuksiin. Vanhempien lasta koskevia suoriutumisukskomuksia sen sijaan on tutkittu enemmän (esim. Aunola ym. 2003).

Tutkimus antaa viitteitä siitä, että erityisesti vanhempien lasta koskevat suoriutumisukskomukset ovat yhteydessä lapsen akateemisiin taitoihin. Tämän havaitun yhteyden välittäminen tietona esiopetuksessa olevien lasten vanhemmille voisi aktivoida vanhempia tarkastelemaan ja tietoisesti kehittämään omia uskomuksia, jotka liittyvät lapsen taitoihin, lapsen kyvykkyyteen sekä lasta koskeviin odotuksiin ja tavoitteisiin. Esiopettajien ja muiden ammattikasvattajien on hyvä pyrkiä tukemaan vanhempien myönteisten uskomusten vahvistumista koskien oman lapsensa oppimista sekä näiden uskomusten ilmaisemista lapselle siten, että lapsen omat positiiviset pystyvyysuskomukset ja minä- ja tehtäväkäsitteet voisivat vahvistua.

Luotettavuus ja jatko-asteet. Vanhempien pystyvyysuskomusten, ohjauksenkäytäntöjen ja lasta koskevien suoriutumisukskomusten arviointiin käytettiin strukturoitua kyselyä. Pystyvyysuskomuksia arvioivan lomakkeen pohjana oli Gibsonin ja Dembon (1984) opettajien pystyvyysuskomuksien mittaamiseen tarkoitettu Teacher Efficacy Scale – lomake, joka on ensimmäisiä opettajien pystyvyysuskomusten arviointiin kehitettyjä ja runsaasti kansainvälisissä tutkimuksissa käytettyjä mittareita (ks. esim. Gypsy, Cooney & McKenzie 2005). Suoraan vanhempien pystyvyyden arviointiin kehitetyt mittot eivät suomalaisen käytäntöön ole vielä käännetty.

Pystyvyysuskomusten osalta voidaan kysyä, ymmärsivätkö vanhemmat lomakkeen väittämät tutkijan olettamalla tavalla. Vallin (2001, 28) mukaan kysymysten muoto aiheuttaa eniten virheitä tutkimustuloksiin. Kysely sisälsi 19 väittämää, joilla pyrittiin selvittämään vanhempien uskomuksia omasta ja toisaalta ulkoisista vaikutuksista lapsen oppimiseen ja toimintaan esiopetuksessa. On esimerkiksi mahdollista, että väittämästä ”Jos lapseni kokee esiopetustehtävät jonakin päivänä erityisen hankaliksi, mietin, mitä olen tehnyt eri tavalla kuin ennen.” vanhemmat ovat saattaneet ajatella, ettei heillä ole todellisuudessa mahdollisuutta vaikuttaa esiopetustehtäviin tai väittäminen on voinut tuntua epärelevantiltä. Kenties osa väittämistä olisi voinut olla spesifimpiä, lapsen tietyn toiminnan tukemiseen liittyviä. Vanhemmilta kerätty tieto

perustuu vanhempien itsearviointiin sekä tulkintoihin kysymysten tarkoituksesta. On mahdollista, että vanhemmat ovat tulkinneet väittämät eri tavoin.

Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat aikaisempien havaintojen tavoin siihen, että vanhempien uskomusjärjestelmä on varsin monitahoinen ja uskomusten syysuhteisuutta toimintaan ja tuloksiin on erittäin vaikeaa tieteellisesti todentaa (McGillicuddy-De Lisi & Sigel 1995, Sigel ja McGillicuddy-De Lisi 2002). Äitien ja isien pystyvyysuskomusten ja lapsen lukemisvalmiuden välillä löydettiin negatiivinen yhteys, mutta vain ohjauksellisen pystyvyyden ulottuvuudella. Pystyvyysuskomukset eivät näyttäneet olevan yhteydessä vanhempien ohjauksikäytäntöihin, eikä ohjauksikäytäntöjen yhteyttä lapsen lukemisvalmiuteen pystytty todistamaan. Näyttäisi siis siltä, että vanhempien pystyvyysuskomusten ja lapsen lukemisvalmiuden välillä ei olisi suoraa tai välillistä yhteyttä, toisin kuin teoreettisesti voitiin olettaa. On mahdollista, että käytetyt tutkimusmenetelmät, kuten vanhemmille tarkoitettu pystyvyyttä koskeva kysely, eivät tavoittaneet tutkittavaa ilmiötä. Jatkossa mittareiden kehittäminen ja monipuolisten menetelmien käyttäminen vanhempien uskomusten tutkimisessa onkin tärkeää. Esimerkiksi vanhempien yksilöhaastatteluja olisi voitu käyttää kyselyn rinnalla vanhempien pystyvyysuskomusten arviointiin.

Pystyvyysuskomusten tutkimista voidaan arvioida kriittisesti. Vanhempien uskomusten selvittämiseen tähtäävä kysely oli strukturoitu, eikä näin ollen mahdollistanut vanhempien vapaata ilmaisua. Vanhemmilta edellytettiin vastaamista kaikkiin pystyvyysuskomuksiin arvioiviin väittämiin, mikä on saattanut tuntua vaikealta. Voidaan myös pohtia, sisälsikö uskomuskysely vähintäänkin implisiittisesti vahvan oletuksen vanhempien uskomusten vaikutuksesta lapsen suoriutumiseen, joka saattoi olla ristiriidassa vanhemman näkemysten kanssa. Tulosten mukaan voidaan pikemminkin lapsen taitojen nähdä vaikuttavan vanhemman uskomuksiin. Voidaan myös kysyä, onko uskomusten henkilökohtaisuus ja osin tiedostamattomuus sen taustalla, etteivät vanhempien pystyvyysuskomukset näyttäneet olevan yhteydessä lapsen lukemisvalmiuteen.

Seurantatutkimuksen tutkimusmenetelmät, tutkimuslupien hankinnassa käytetty menettely, aineiston käsittelyn menettelyt ja tietosuojakysymykset on hyväksytty

yliopiston eettisessä lautakunnassa. Lasten arviointeja toteuttivat paitsi esiopettajat ryhmässään (saatuaan tutkijoilta koulutuksen kyseisiin tehtäviin) myös syventävän vaiheen psykologian, varhaiskasvatuksen ja luokanopettajaopiskelijat. Ennen arviointeja opiskelijat saivat yksityiskohtaisen koulutuksen testimenetelmien käyttöön ja heiltä edellytettiin pilottitestausta sekä monitorointipalaveriinhin osallistumista.

Niin vanhempia kuin opettajia informoitiin tutkimuksen tavoitteista tutkimusluvan kysymisen yhteydessä. Jokaiselta vanhemmalta pyydettiin kirjallinen lupa lapsen osallistumiseen seurantaan ja vanhempi myös ilmaisi lupalomakkeella, kenelle tietoja lapsen tutkimuksesta voi välittää. Esiopetusvuoden aikaisista lasten arvioinneista lähetettiin esiopetusryhmien opettajille ryhmäkohtaiset koosteet (sisältäen lapsikohtaiset pistemäärät ja keskiarvot koko aineistossa) ja esiopettajat antoivat lapsikohtaisissa keskusteluissa palautetta vanhemmille silloin, jos lapsen vanhempi oli antanut tähän luvan. Esiopettajia tavattiin esiopetusvuoden aikana kolme kertaa kaikille opettajille yhteisissä tilaisuuksissa: syksyn alussa informaatio- ja koulutustilaisuudessa, joulukuussa syksyn palautetilaisuudessa sekä toukokuussa kevään palautetilaisuudessa. Näissä yhteyksissä käytiin yhteistä keskustelua esiopettajien kokemuksista lasten arvioinnin toteutuksesta ja omien kyselylomakkeiden täyttämistä. Palautteen perusteella tehtiin muutoksia käytäntöihin. Vanhemmille lähetettiin kesäkuussa yleinen palautekirje koskien esiopetusvaiheen löydöksiä ja heille varattiin mahdollisuus soittoaikaan, jolloin he saivat pyytää suoraan tutkijoilta palautetta lapsen arvioinneista. Osa vanhemmista käyttikin tätä mahdollisuutta.

Lasten lukemisvalmiuksien arviointiin käytetyt tehtävät olivat jo aiemmissa tutkimuksissa käytettyjä tämän ikäisille soveltuvia mittoja, joiden toimivuutta on tarkasteltu suhteessa muihin mittoihin (ks. Lerkkanen & Poikkeus 2006). Analyysien eräänä vaihtoehtona olisi ollut lasten jakaminen lukemisvalmiuden perusteella tasoryhmiin ja sen tarkasteleminen, eroavatko eri ryhmiin kuuluvien lasten vanhemmat pystyvyysuskomuksiltaan. Kenties näin olisi saatu vahvempia tutkimustuloksia. Olisi myös mielenkiintoista tutkia lasten omia pystyvyysuskomuksia ja sitä, ovatko ne yhteydessä heidän taitoihinsa sekä vanhempien pystyvyyteen.

Tutkimukseen osallistui 139 esiopetukseen osallistuvaa lasta, joiden vanhemmista 115 äitiä ja 99 isää oli vastannut kyselyyn. Kaiken kaikkiaan otos oli kohtuullisen hyvä pilottitutkimukselle ja tutkimukseen osallistui suuri osa tietyn lasten ikäryhmän vanhemmista kyseisessä kunnassa. Tutkimuksen yleistettävyyteen on silti suhtauduttava kriittisesti, sillä otos edustaa vain yhtä suomalaista kuntaa yhtenä lukuvuotena. Koska kyseessä oli osa Alkuportaatt-seurannan pilottitutkimusta, oli tarkoituksena käytettyjen mittareiden testaaminen ja kehittäminen. Vanhempien pystyvyysuskomuksia mittaavaa lomaketta muutettiin pilottitutkimuksen jälkeen vähentämällä siitä kaksi osiota.

Tulevaisuudessa vanhempien pystyvyysuskomuksia ja niiden yhteyksiä vanhempien toimintaan ja lasten oppimiseen on tarpeen tutkia suomalaiseen vanhemmuuden kontekstissa kehitetyillä mittareilla. Tämän tutkimuksen viitekehys muodostui lähinnä ulkomaisista tutkimuksista, joten ylipäänsä suomalaista tutkimusta aiheesta tarvitaan.

LÄHTEET

- Adams, M. J. 1994. *Beginning to read. Thinking and learning about print.* Cambridge, MA: MIT Press.
- Anderson, K. J. & Minke, K. M. 2007. Parent involvement in education: toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100, 311–323.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Lerkkanen, M.-L. & Rasku-Puttonen, H. 2003. The roles of achievement-related behaviours and parental beliefs in children's mathematical performance. *Educational Psychology*, 23, 403–421.
- Bandura, A. 1977. *Social learning theory.* New Jersey: Englewood Cliffs.
- Bandura, A. 1992. Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. Teoksessa R. Schwarzer (toim.), *Self-efficacy. Thought control of action.* Washington, DC: Hemisphere publishing corporation, 3–38.
- Bandura, A. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117–148
- Bandura, A. 1995. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa A. Bandura (toim.), *Self-efficacy in changing societies.* Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1–45.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. 1996. Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206–1222.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. 2001. Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187–206.
- Bandura, A. & Walters, R. H. 1967. *Social learning and personality development.* New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bouffard, S. M. & Hill, N. E. 2005. Maternal perceptions of competence and children's academic adjustment: Longitudinal relations across early elementary school. *Social Psychology of Education*, 8, 441–463.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C. & Stevenson, J. 2003. The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39, 913–923.

- Coleman, P. K. & Karraker, K. H. 1997. Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18, 47–85.
- Coleman, P. K. & Karraker, K. H. 2000. Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations*, 49, 13–24.
- de Jong, P. F. & Olson, R. K. 2004. Early predictors of letter knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 254–273.
- Dembo, M. H. & Gibson, S. 1985. Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86, 173–184.
- Erätuuli, M., Leino, J., Yli-Luoma, P. 1994. *Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus. Saatavana www-muodossa: <<http://www.oph.fi/ops/esiopetus/esiops.pdf>> (Luettu 12.11.2007).
- Evans, M. A., Shaw, D. & Bell, M. 2000. Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54 (2), 65–75.
- Frome, P. M. & Eccles, J. S. 1998. Parents' influence on children's achievement related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (2), 435–452.
- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. 1994. Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237–252.
- Gibson, S. & Dembo, M. 1984. Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582.
- Gypsy, M. D., Cooney, J. B. & McKenzie, R. 2005. Confirmatory factor analysis of the Teacher Efficacy Scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 689–708.
- Hakkarainen, P. 2002. *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1991. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Juva: WSOY.
- Holopainen, L., Ahonen, T., Tolvanen, A. & Lyytinen, H. 2000. Two alternative ways to model the relation between reading accuracy and phonological awareness at preschool age. *Scientific Studies of Reading*, 4, 77–100.

- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. & Brissie, J. S. 1992. Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85, 289–294.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. & Buwor, R. 1995. Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *The Elementary School Journal*, 95, 435–450.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. & Jones, K. P. 2001. Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195–209.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. 1995. Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310–331.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. 1997. Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3–42.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. 2005. Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 6, 105–130.
- Johnston, C. & Mash, E.J. 1989. A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 167–175.
- Jones, T. L. & Prinz, R. J. 2005. Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25, 341–363.
- Junttila, N., Vauras, M. & Laakkonen, E. 2007. The role of parenting self-efficacy in children's social and academic behavior. *European Journal of Psychology of Education*, 22 (1), 41–61.
- Karvonen, P. 2005. Päiväkotilasten lukuleikit. Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen interventiotutkimuksessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 270.
- Korkeamäki, R.-L. 1996. How first graders and kindergarten children constructed literacy knowledge in the context of story reading and meaningful writing. Oulu: University of Oulu.
- Laki lasten päivähoitosta. Laki lasten päivähoiton muuttamisesta. 1983. Saatavana [www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830304?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=p%C3%A4iv%C3%A4hoito>](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830304?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=p%C3%A4iv%C3%A4hoito) (Luettu 29.4.07).

- Lastensuojelulaki. 2007. Saatavana www-muodossa: <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2007/20070417?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=vanhem%2A%20ja%20vastuu>> (Luettu 29.4.07).
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Leppänen, U. 2006. Development of literacy in kindergarten and primary school. *Jyväskylä studies in education psychology and social research* 289.
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2004. Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly*, 39, 72–93.
- Lerikkanen, M.-K. 2003. Learning to read. Reciprocal processes and individual pathways. *Jyväskylä studies in education psychology and social research* 233.
- Lerikkanen, M.-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.
- Lerikkanen, M.-K. & Poikkeus, A.-M. 2006. Lukemisvalmiuksien ja matemaattisten taitojen kehityksen riskitekijät esiopetusvuonna. Alkuportaat-tutkimuksen pilottivaiheen tuloksia. *NMI Bulletin* 16 (3), 4–12.
- Lerikkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Ketonen, R. 2006. ARMI. Luku- ja kirjoitustaidon arviointimateriaali 1. luokalle. Helsinki: WSOY.
- Lerikkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2004. The developmental dynamics of literacy skills during the first grade. *Educational Psychology*, 24 (6), 793–810.
- Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A. & Jared, D. 2006. Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology* 93, 63–93.
- Lieberman, I., Schankweiler, D., Fisher, F. & Carter, B. 1974. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201–212.
- Lynch, J. 2002. Parents' self-efficacy beliefs, parents' gender, children's reader self-perceptions, reading achievement and gender. *Journal of research in reading*, 25, 54–67.
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A. & Shapiro, J. 2006. Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1–20.

- Majsterek, D. J. & Ellenwood, A. E. 1995. Phonological awareness and beginning reading: evaluation of school-based screening procedure. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 449–456.
- McGillicuddy-De Lisi, A. V. & Sigel, I. E. 1995. Parental beliefs. Teoksessa M. H. Bornstein (toim.), *Handbook of parenting* 3, 333–358.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. *International Methelp*.
- Metsämuuronen, J. 2004. Pienten aineistojen analyysi. Parametrittomien menetelmien perusteet ihmistieteissä. *Metodologia-sarja* 9. *International Methelp*.
- Mäkinen, M. 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon. *Acta Universitatis Tamperensis* 902. Tampere: Tampere University Press.
- Natale, K. 2007. Parents' causal attributions concerning their children's academic achievement. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Ortiz, R. W. 2004. Hispanic/Latino fathers and children literacy development examining involvement practices from a sociocultural context. *Journal of Latinos and Education*, 3, 165–180.
- O'Sullivan, J. T. & Howe, M. L. 1996. Causal attributions and reading achievement: Individual differences in low-income families. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 363–387.
- Poskiparta, E., Niemi, P. & Vauras, M. 1999. Who benefits from training in linguistic awareness in the first grade and what components show training effects? *Journal of Learning Disabilities*, 32, 437–446.
- Saracho, O. N. 2007. Fathers and young children's literacy experiences in a family environment. *Early Child Development and Care*, 177, 403–415.
- Scarborough, H. S. & Dobrich, W. 1994. On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245–302.
- Senechal, M. & LeFevre, J-A. 2002. Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445–460.
- Sheldon, S. B. 2002. Parent's social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102, 301–316.

- Sigel, I. E. 1992. The belief-behavior connection: a resolvable dilemma? Teoksessa I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-De Lisi & J. J. Goodnow. (toim.), Parental belief systems. The psychological consequences for children. Toinen painos, 433–456.
- Sigel, I. E. & McGillicuddy-De Lisi, A. V. 2002. Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model. Teoksessa M. H. Bornstein (toim.), Handbook of parenting 3. Toinen painos, 485–508.
- Sinkkonen, H.-M. 2007. Kadonneet pojat: Monitapaustutkimus ESY-poikien kompleksisesta koulu-urasta ja elämäkulusta. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos. Saatavana www-muodossa: <<https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/4237/kadonnee.pdf?sequence=1>> (Luettu 12.11.2007).
- Siiskonen, T., Poikkeus, A.-M., Aro, M. & Ketonen, R. 2003. Lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 275–291.
- Stanovich, K. E. 1986. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. Reading Research Quarterly, 21, 360–406.
- Syrjälä, A.-M. H., Ylöstalo, P., Niskanen, M. C. & Knuuttila, M. L. E. 2004. Relation of different measures of psychological characteristics to oral health habits, diabetes adherence and related clinical variables among diabetic patients. European Journal of Oral Sciences, 112, 109–114.
- Tornéus, M. 1991. Löytöretki kieleen. Lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Torppa, M., Poikkeus, A.-M., Laakso, M.-L., Eklund, K. & Lyytinen, H. 2006. Predicting delayed letter knowledge development and its relation to grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. Developmental Psychology, 42, 1128–1142.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. 1998. Teacher efficacy: Its meaning and measure. Review of Educational Research, 68 (2), 202–248.
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

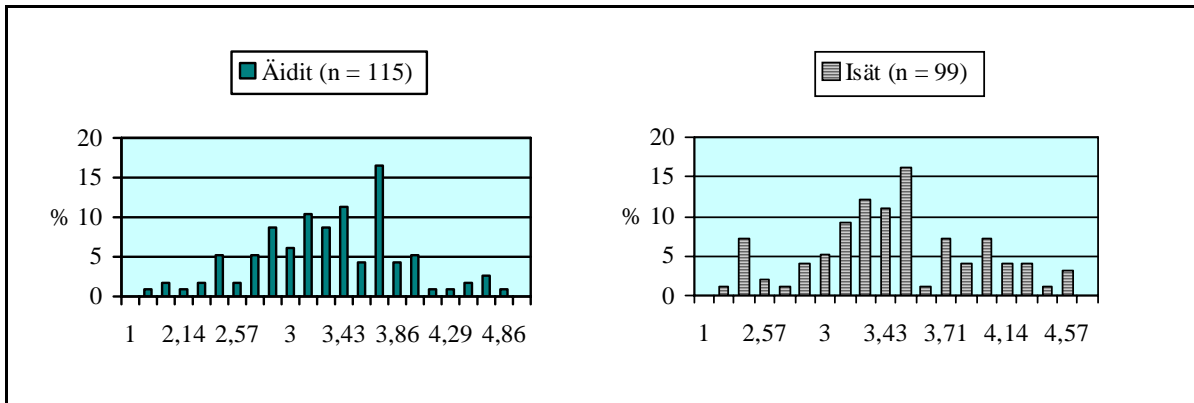
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Stakes. Oppaita 56. Saatavana www-muodossa: <<http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/DD04983E-D154-4FE4-90A1-E2690175BE26/0/vasu.pdf>> (Luettu 29.4.07).
- Walker, J. M. T., Wilkins, A., Dallaire, J. R., Sandler, H. M. & Hoover-Dempsey, K. V. 2005. Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 6, 85–104.
- Wagner, R. K. 1986. Phonological processing abilities and reading: Implications for disabled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 623–630.
- Weigel, D. J., Martin, S. S. & Bennett, K. K. 2006. Mothers' literacy beliefs: connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6, 191–211.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. 1998. Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848–872.

LIITE 1 Vanhempien pystyvyysuskomuksia arvioiva kysely

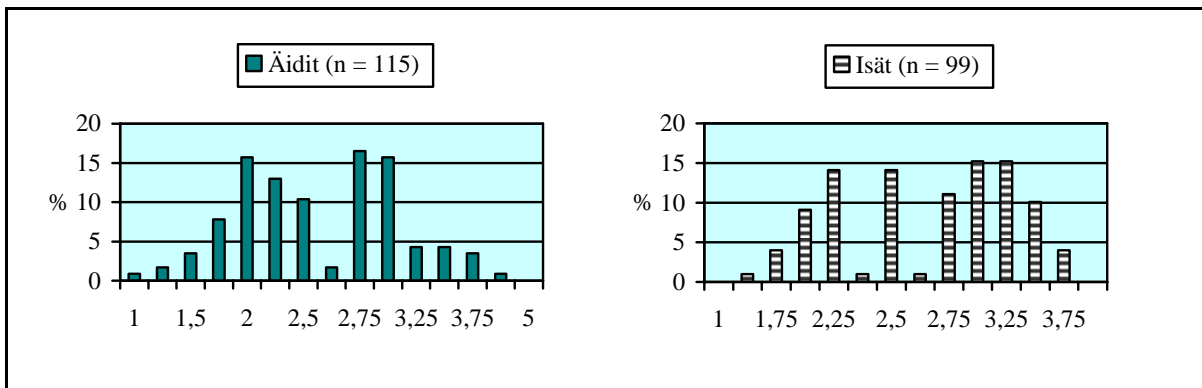
Seuraavat väittämät liittyvät esikouluun ja lapsen kouluvalmiuksien kehitykseen. Kuinka paljon olet samaa tai eri mieltä seuraavien väitteiden kanssa? Ympyröi sinuun parhaiten sopiva vaihtoehto.

	<i>Täysin eri mieltä</i>	<i>Eri mieltä</i>	<i>En osaa sanoa</i>	<i>Samaa mieltä</i>	<i>Täysin samaa mieltä</i>
1. Minulla on lapseni oppimisvalmiuksien kehitykseen vähemmän vaikutusta kuin hänen esiopetuksen opettajallaan ja esiopetusympäristöllään.	1	2	3	4	5
2. Minulla on riittävästi näkemystä pystyäkseni käsittelemään melkeinpä mitä tahansa lapseni kehitykseen liittyvää ongelmaa.	1	2	3	4	5
3. Lasten oppimisvalmiuksien kehitys on ensisijaisesti riippuvaista heidän opettajistaan.	1	2	3	4	5
4. Jos lapsi ei totu rajoihin esiopetuksessa ja koulussa, hän ei todennäköisesti hyväksy rajoja kotonakaan.	1	2	3	4	5
5. Minulla on riittävät taidot osatakseni tukea lapseni oppimista.	1	2	3	4	5
6. Jos lapseni pärjää esiopetuksessa aiempaa paremmin, se johtuu yleensä siitä, että olen löytänyt paremman tavan opastaa häntä.	1	2	3	4	5
7. Jos oikein yritän, voin auttaa lastani vaikeimmissakin esiopetukseen liittyvissä asioissa.	1	2	3	4	5
8. Vanhempien mahdollisuudet vaikuttaa lastensa oppimisvalmiuksien kehitykseen ovat hyvin rajalliset, koska esiopetusympäristön merkitys lasten kehitykselle on niin suuri.	1	2	3	4	5
9. Jos kaikki tekijät otetaan huomioon, vanhemmilla ei ole kovinkaan suurta vaikutusta lastensa oppimisvalmiuksien kehitykseen.	1	2	3	4	5
10. Jos lapseni kokee esiopetustehtävät jonakin päivänä erityisen hankaliksi, mietin, mitä olen tehnyt eri tavalla kuin ennen.	1	2	3	4	5
11. Jos lapseni oppii nopeasti uuden asian, se johtuu siitä, että olen löytänyt aikaisempaa tehokkaamman tavan ohjata ja tukea häntä.	1	2	3	4	5
12. Jos lapsellani on vaikeuksia jonkin uuden asian opettelussa, tiedän keinot miten auttaa häntä oppimaan.	1	2	3	4	5
13. Jos lapseni oppii uuden asian nopeasti, se johtuu todennäköisesti siitä, että olen osannut tukea häntä oikealla tavalla.	1	2	3	4	5
14. Jos lapseni käytös esiopetuksessa muuttuu häiritseväksi, olen varma, että minulla on keinoja saada tilanne hallintaan nopeasti.	1	2	3	4	5
15. Erot oppimisvalmiuksien kehityksessä lasten välillä johtuvat pitkälti yksilöllisistä eroista vanhempien välillä.	1	2	3	4	5
16. Hyvällä ohjauksella kotona voidaan päästä esiopetuksessa ilmenevien vaikeuksien yli.	1	2	3	4	5
17. Vaikka vanhempi olisi kyvykäskin, hän ei pysty vaikuttamaan lapsensa oppimiseen läheskään aina.	1	2	3	4	5
18. Jos lapseni ei pysty tekemään esiopetustehtäviään, pystyn kyllä tarkasti arvioimaan, ovatko tehtävät olleet vaikeudeltaan sopivia.	1	2	3	4	5
19. Jos vanhemmalla on riittävästi taitoa ja motivaatiota, hän selviytyy kyllä vaativammankin lapsen kanssa.	1	2	3	4	5

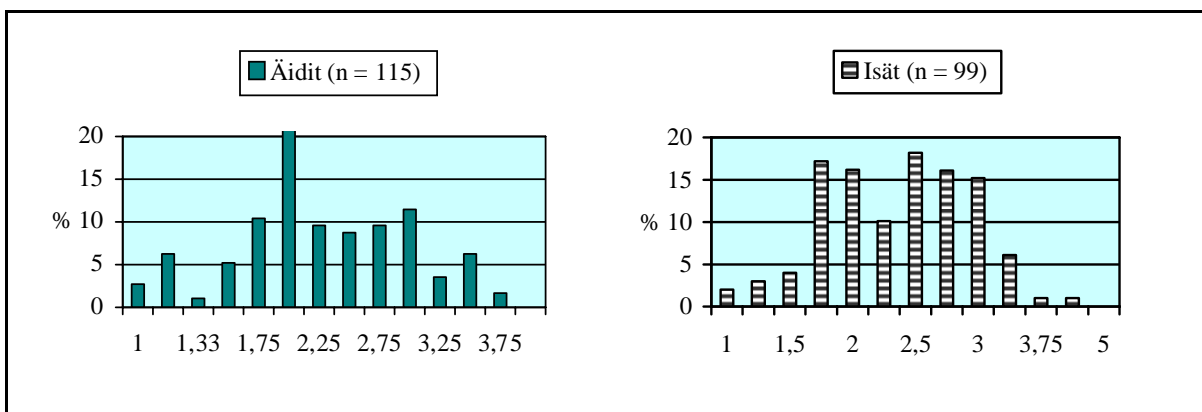
LIITE 2 Pystyvyytulottuvuuksien keskiarvojakaumat



A. Yleisen pystyvyyden jakaumat äideillä ja isillä.

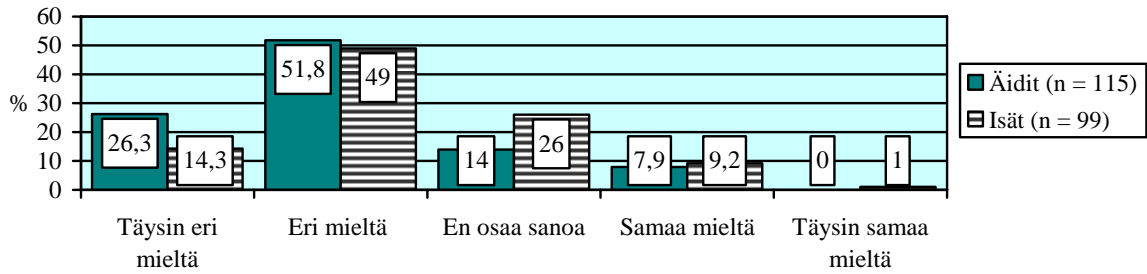


B. Ohjauksellisen pystyvyyden jakaumat äideillä ja isillä.

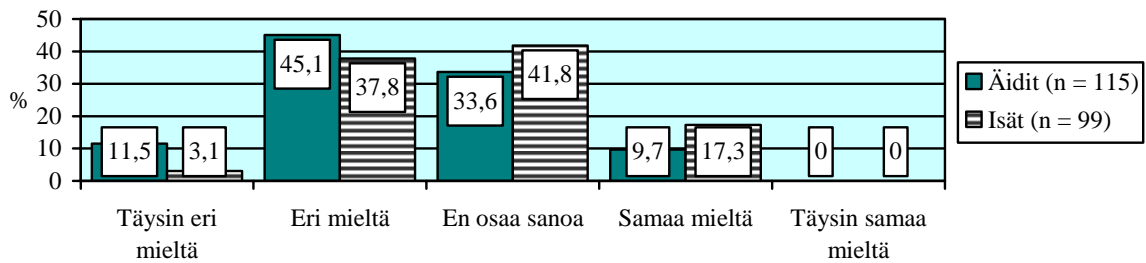


C. Ulkoisen vaikutuksen jakaumat äideillä ja isillä.

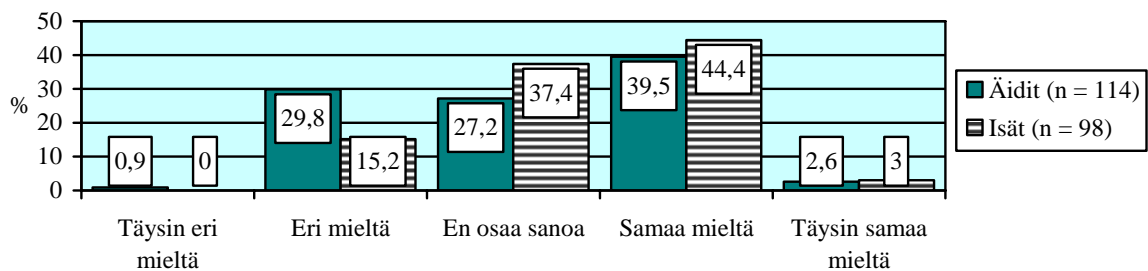
LIITE 3 Isien ja äitien pystyvyysuskomusten jakaumat osioissa, joissa ilmeni sukupuolieroja



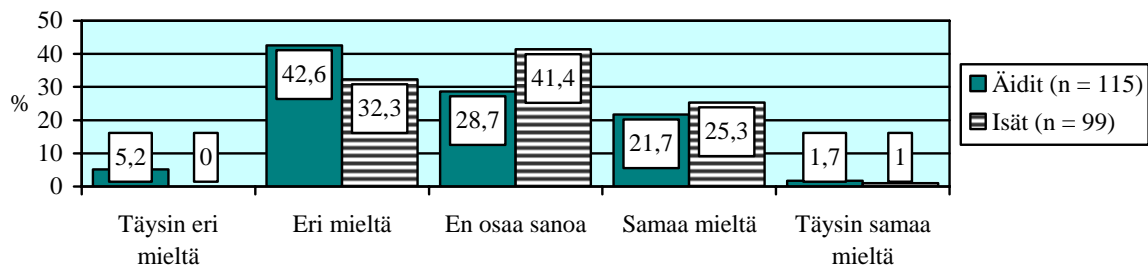
A. "Jos lapseni kokee esiopetustehtävät jonakin päivänä erityisen hankaliksi, mietin, mitä olen tehnyt eri tavalla kuin ennen." (Osio 10)



B. "Jos lapseni oppii nopeasti uuden asian, se johtuu siitä, että olen löytänyt aikaisempaa tehokkaamman tavan ohjata ja tukea häntä." (Osio 11)



C. "Jos lapsellani on vaikeuksia jonkin uuden asian opettelussa, tiedän keinot, miten auttaa häntä oppimaan." (Osio 12)



D. "Jos lapseni ei pysty tekemään esiopetustehtäviään, pystyn kyllä tarkasti arvioimaan, ovatko tehtävät olleet vaikeudeltaan sopivia." (Osio 18)