

OPPIJAMINÄKUVA LUKIJANA – KEHITYS JA YHTEYDET  
LUKUTAITOON KOULUN ENSIMMÄISILLÄ LUOKILLA

Aino Heikkinen

Maiju Rintanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2012

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## Tiivistelmä

Heikkinen, A. & Rintanen, M. 2012. Oppijaminäkuva lukijana – kehitys ja yhteydet lukutaitoon koulun ensimmäisillä luokilla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 67 sivua.

Tutkielmassa tarkasteltiin lapsen luku- ja kirjoitustaitoon liittyvän minäkuvan kehitystä ja sen yhteyksiä lukutaitoon peruskoulun ensimmäisillä luokilla. Erityisesti haluttiin selvittää, missä määrin oppilaan minäkuva on yhteydessä testeihin arvioituun luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen ja kuinka pysyvä tämä mahdollinen yhteys on. Lisäksi oltiin kiinnostuneita tyttöjen ja poikien minäkuvien eroista ja onko esiopetusiässä tunnistetulla lukemisen vaikeuksien riskillä tai erityisopetukseen osallistumisella yhteyttä lapsen minäkuvaan. Tutkielma on osa Alkuportaati - Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla -seurantatutkimusta, jossa lapsia seurattiin esiopetusvuoden alusta neljännen luokan loppuun. Osallistujina oli 454 yksilöseurantaan osallistunutta lasta. Aineisto kerättiin vuosina 2007–2011 lasten ollessa ensimmäisellä, toisella, kolmannella ja neljännellä luokalla. Tutkimusmenetelminä käytettiin lasten yksilö- ja ryhmätestejä.

Aineistosta tunnistettiin lasten luku- ja kirjoitustaitoon liittyvän minäkuvan kehityksen perusteella neljä alaryhmää: 1) hyvä minäkuva 2) keskitasoinen minäkuva, 3) keskitasoa heikompi minäkuva ja 4) heikko minäkuva. Ryhmä 1 oli kaikissa ajankohdissa ja kaikilla luku- ja kirjoitustaidon osa-alueilla taidoiltaan paras ja ryhmässä 2 keskiarvot olivat ryhmiä 3 ja 4 korkeampia usealla taitoalueella toisesta luokasta eteenpäin. Tyttöjen osuus oli poikia suurempi hyvän minäkuvan ryhmässä ja heikon sekä keskitasoa heikomman minäkuvan ryhmiin kuuluvat oppilaat olivat yliedustettuina erityisopetuksessa.

Tutkimustulokset olivat yhteneviä aiempien tutkimusten kanssa, joiden mukaan minäkuvassa on havaittavissa pysyvyyttä ja oppilaan hyvä minäkuva on yhteydessä hyviin taitoihin. Tulosten perusteella koulussa tulisi kiinnittää enemmän huomiota erityisopetukseen osallistuvien lasten minäkuvan rakentumiseen.

Avainsanat: minäkuva, lukutaito, kirjoitustaito, riskilapset, erityisopetus

## Sisällys

Tiivistelmä.....	2
1 Johdanto .....	4
2 Minäkuva.....	6
2.1 Minäkuvan ja minäkäsitysten määrittelyä sekä niiden lähikäsitteitä .....	6
2.2 Akateeminen minäkuva.....	13
2.3 Oppijaminäkuvaan yhteydessä olevat tekijät.....	16
2.4 Minäkuvan yhteys motivaatioon.....	22
3 Lukutaito .....	25
3.1 Lukutaidon määritelmä.....	25
3.2 Vuorovaikutuksen merkitys lukutaidon kehittymisessä.....	27
3.3 Lukemisasenteisiin vaikuttavia tekijöitä .....	29
3.4 Lasten kyvykkyyssuomusten yhteys lukutaitoon ja minäkuvaan .....	31
4 Tutkimusongelmat .....	34
5 Menetelmä .....	35
5.1 Tutkittavat.....	35
5.2 Mitat .....	37
5.3 Aineiston analyysi.....	40
6 Tulokset.....	42
6.1 Minäkuvan muutokset iän myötä ja yhteydet sukupuoleen.....	42
6.2 Alaryhmien tunnistaminen minäkuvan perusteella.....	44
6.3 Sukupuolen ja riskin esiintyminen sekä erityisopetukseen osallistuminen alaryhmissä .....	47
6.4 Alaryhmien vertailu luku- ja kirjoitustaidossa.....	49
7 Pohdinta.....	53
7.1 Tutkimuksen päätulokset.....	53
7.2 Tutkimuksen luotettavuus, merkitys ja jatko-asteet .....	56
Lähteet.....	61

# 1 Johdanto

Tässä tutkielmassa tarkastellaan lapsen lukemiseen liittyvän oppijaminäkuvan kehitystä ja sen yhteyksiä lukutaitoon peruskoulun ensimmäisillä luokilla. Käyttämämme tutkimusaineisto on osa Alkuportaot - Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla -seurantatutkimusta. Olemme kiinnostuneita aiheesta, koska lukutaito on yksi tärkeimmistä perusopetuksessa saavutettavista taidoista. Julkusen (1990, 76) mukaan lukutaito on niin tärkeä lapsen koulu-elämässä, että lapsen saamat kokemukset sen oppimisesta useimmiten sinetöivät hänen koulu-uransa kohtalon. Minäkuva on puolestaan tärkeä siksi, että lapsen omien kykyuskomusten on havaittu olevan yhteydessä koulusuoriutumiseen (Aunola, Leskinen, Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2002, 359).

Lappalaisen (2010) kokoamasta Opetushallituksen vuonna 2010 teettämästä arvioinnista nousee esiin tutkimamme aiheen ajankohtaisuus. Tämän arvioinnin mukaan peruskoulun päättävien oppilaiden asenteet äidinkieltä kohtaan ovat muuttuneet kielteisemmiksi erityisesti tyttöjen osalta. Myös oppilaiden kirjoitustaidot olivat heikentyneet edelliseen, viisi vuotta aiemmin toteutettuun arviointiin verrattuna: jopa viidennes oppilaista arvioitiin kirjoitustaidoiltaan heikoksi. Hyviin arviointituloksiin pääsivät sellaiset oppilaat, joilla oli kokemuksensa mukaan mahdollisuus menestyä äidinkielessä ja jotka myös arvioivat tarvitsevansa äidinkielen perustietoja ja -taitoja tulevissa opinnoissaan. Tyttöjen taitotaso osoittautui keskimäärin 13 % poikien tasoa korkeammaksi.

Tämän tutkimuksen tarkastelun kohteeksi valittiin koulun alku ensimmäiseltä luokalta neljännelle luokalle asti, sillä tällä aikavälillä koulun asettamat luku- ja kirjoitustaitovaatimukset monipuolistuvat merkittävästi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004) mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeinen tehtävä vuosiluokilla 1–2 on jatkaa kotona, varhaiskasvatuksessa ja erityisesti esiopetuksessa alkanutta kielen oppimista kattamalla kaikki kielen osa-alueet ja ollen oppilaan arkeen liittyvää suullista sekä kirjallista kommunikaatiota. Vuosiluokilla 3–5 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa

puolestaan keskeistä on äidinkielen perustaitojen oppiminen. Tavoitteena on oppia sujuva luku- ja kirjoitustaito sekä syventää luetun ymmärtämisen taitoja ja kartuttaa tiedonhankintataitoja. Opetussuunnitelman perusteissa huomioidaan myös lapsen oppijaminäkuvan tukemisen tärkeys. Koulussa käytettävien työtapojen tulisi auttaa oppilasta tiedostamaan omaa oppimistaan sekä antaa mahdollisuuksia vaikuttaa tähän.

Minäkuvan yhteys koulumenestykseen on tullut esiin useissa tutkimuksissa. Burns (1982, 213) mukaan akateeminen minäkuva määrittää sitoutuuko oppilas vapaaehtoisesti kouluun liittyviin tehtäviin. Byrne (1984, 442) puolestaan tuo esiin minäkuvan ja akateemisten suoritusten vastavuoroisuuden, jolloin oppilaiden asenteet itsestään ja suorituksistaan vaikuttavat suuresti koulusuorituksiin. Koska minään liittyvistä arvioinneista ja käsityksistä käytetään minäkuvan ohella useampia termejä, tässä tutkimuksessa esitellään myös itsetunnon ja minäpystyvyyden käsitteitä. Näiden lähikäsitteiden selvittäminen avaa syvempää ymmärrystä minäkuvaan ja sen yhteyksistä koulusuoriutumiseen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lapsen luku- ja kirjoitustaitoon liittyvän minäkuvan kehitystä ja sen yhteyksiä testeillä arvioituun luku- ja kirjoitustaitoon ensimmäisillä luokilla. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita myös siitä, kuinka pysyvä tämä mahdollinen yhteys on. Lisäksi tarkastellaan tyttöjen ja poikien eroja minäkuvan suhteen sekä erityisopetukseen osallistumisen yhteyttä lapsen minäkuvaan.

## 2 Minäkuva

Tässä luvussa tarkastellaan aiemman kirjallisuuden pohjalta minäkuvan käsitettä ja luodaan katsausta katsauksen minäkuvan sukulaiskäsitteisiin itsetuntoon, minäpystyvyyteen ja minäuskomuksiin, sekä pohditaan niiden suhdetta minäkuvaan. Skaalvikin (1990, 594) mukaan minäkuvasta erotetaan usein kognitiivinen eli kuvaileva näkökulma (Osaanko lukea hyvin?) ja affektiivinen näkökulma (Kuinka hyvin luen?). Burns (1982, 29) toteaa minäkuvan ylläpitävän johdonmukaista käytöstä ja ohjaavan kokemusten tulkintaa sekä odotuksia.

### 2.1 Minäkuvan ja minäkäsitysten määrittelyä sekä niiden lähikäsitteitä

Englanninkielisessä kirjallisuudessa minään liittyvistä arvioinneista ja käsityksistä käytetään useita eri termejä: minäkuva tai minäkäsitys (self-concept, self-perception), itsetunto (self-esteem) ja minäpystyvyys (self-efficacy). Suomalaisessa kirjallisuudessa vaihtelevat termit minäkuva ja minäkäsitys suomennoksesta riippuen. Tässä tutkimuksessa nähdään minäkuva ja minäkäsitys synonyymeinä. Vaikka aineiston analyysien yhteydessä käytetään termiä oppijaminäkuva, aiempaa kirjallisuutta esitellessä tarkastellaan myös yleisemmin minäkuva.

*Minäkuva.* Marsh ja Shavelson (1985, 107) ovat muokanneet Shavelsonin, Hubnerin ja Stantonin (1976) aiempaa mallia, jonka mukaan minäkuva on henkilön kuva itsestään (self-perception), joka on muodostunut kokemusten ja ympäristön tulkintojen kautta. Burns (1982, 9) sisällyttää minäkuvaan liittyviksi tekijöiksi sisäisen tasapainon ylläpidon ja kokemusten tulkinnasta päättämisen, joiden lisäksi minäkuva tarjoaa kehyksen odotuksille. Minäkuvan rakenteesta on olemassa useita eri näkemyksiä, joskin yleisimmin se kuvataan hierarkkisesti rakentuneena (Burns 1982; Marsh & Martin 2011; Marsh & Shavelson 1985). Marsh ja Martin (2011, 60) kirjoittavat hierarkkisuuden ja monitahoisuuden rakentuneen sen mukaan, millaisia käsityksiä henkilöllä on omasta toiminnastaan tietyssä tilanteessa. Marsh ja Shavelson (1985, 107) mainitsevat minäkuvan muodostaviin kokemuksiin

vaikuttavan ennen kaikkea yksilön itselleen tärkeiltä ihmisiltä saamat arvioinnit, vahvistukset ja asenteet omasta itsestään sekä käyttäytymisestään. Näin ollen henkilön minäkuva monipuolistuu iän myötä.

Nuriuksen (1985, 10) mukaan perinteinen määritelmä minäkuvasta näkee sen olevan suhteellisen rajallinen, johdonmukainen ja vakaa tilanteista riippumatta. Minäkuvan rakennetta pidetään melko staattisena, vaikka se nähdäänkin rikkaana, kompleksisena ja yksilöllisesti ainutlaatuisena. Samuelsin (1977, 37) mukaan minäkuva pitää sisällään tiedostettuja ja tiedostamattomia tunteita itseä kohtaan sisältäen myös arvion yksilön omista kyvyistä, toiminnoista sekä tuotoksista. Useat tutkijat (Marsh & Martin 2011, 60; Snow ym. 1996, 276) toteavat yksilön minäkuvan saattavan vaihdella osa-alueesta riippuen, jolloin esimerkiksi akateeminen, sosiaalinen ja fyysinen minäkuva voivat olla erilaisia.

**Minäkäsitykset.** Monikollinen määritelmä minäkäsitykset (self-schemas; Markus & Nurius, 1986, 954) tarjoaa tavan yhdistää monia motivationaalisia rakenteita, kuten tavoitteita, uskomuksia, pyrkimyksiä, motiiveja ja tunteita kognitiiviseen kehykseen. Nurius (1985, 21) kirjoittaa minäkäsityksien olevan yksilöllisesti rakentuneita, dynaamisia, tilannesidonnaisia ja joustavia tiedonrakenteita yksilöstä itsestään. Minäkäsitykset kehittyvät sosiaalisen kanssakäymisen kautta henkilökohtaisesti merkityksellisiksi tulevien minän alueiden ympärillä, ja perustuvat usein muiden tekemiin arvioihin ja kuvailuihin, jotka sisäistetään.

Wigfield, Pintrich ja Eccles (1996, 172) ilmaisevat monikollisen termin minäkäsitykset viittaavan tilannesidonnaisempaan, dynaamisempaan ja kognitiivisempaan edustukseen itsestä kuin perinteinen minäkuvan staattisempi määritelmä. Erityispiirteenä minäkäsitykset sisältävät sekä myönteisiä että kielteisiä huomioita, joita Nurius (1985, 30) on kuvannut käsitteellä ”mahdollinen minä” (possible self). Wigfield ym. (1996, 172) täsmentävät tähän kuuluvan sekä tavoiteltavan kuvan itsestä, joksi yksilö haluaisi tulla, esimerkiksi hyvä oppija, että myös tulevaisuuden vältettävät kuvat, esimerkiksi työtön. Nurius (1985, 23–25, 32) kuvaa näiden potentiaalisten minäkuvien edustavan sitä, mihin yksilö pyrkii tietyssä tilanteessa. Minäkäsityksiin sisältyy sekä käyttäytymisen että kognitiivisen kontrollin ominaisuuksia, jotka ovat tärkeitä tämänhetkisen käytöksen ymmärtämisen lisäksi myös tulevan käytöksen ennakoinnissa ja muokkaamisessa. Yhden tietyn, pysyvän ja

kokonaisen minäkuvan sijaan on tarpeen tarkastella minäkuvia, jotka ovat aktiivisia ja toimivat tietyllä hetkellä. Tilanteesta riippuen vain tietyt minäkuvan osiot ovat merkityksellisiä, sillä yksilön kokonaisvaltainen minäkuva ei ole koko ajan tiedostettavissa. Tilannesidonnainen minäkuva osallistuu informaation prosessointiin ja toimii välittäjän roolissa sosiaalisen ärsyksen ja vastaavan käyttäytymisen välillä.

**Lapsen minäkuvan kehittyminen.** Burns (1982, 31) mukaan minäkuva ei ole synnynnäinen, vaan se on opittu. Lapsen minäkuvan kehittymisestä on laadittu useita teorioita, jotka lähestyvät aihetta hieman eri näkökulmista. Pölkki (1978b, 2–3) on kognitiivisten, psykoanalyttisten ja minäteorioiden näkökulmaa hyödyntävässä katsauksessaan tehnyt yhteenvetoa minäkuvan kehittymisestä koskevista oletuksista ja kehityskulusta. Hän kuvaa minäkuvan kehittymisen alkavan vastasyntyneen vauvan symbioottisesta suhteesta häntä hoitavaan aikuiseen, jolloin vauva ei vielä kykene tekemään eroa itsensä ja ulkomaailman välille. Lapsi alkaa muodostaa rajoja itsensä ja ympäristön välille liikkumalla, havainnoimalla ja manipuloimalla ympäristöään, jonka mahdollistaa lapselle perusuottamuksen rakentuminen suhteessa ulkomaailmaan ja itseen. Vähitellen lapsen elämyskenttä alkaa jäsentyä ulkoapäin sisäänpäin, vaikka oma minä säilyy suhteellisen kauan tiedostamattomana. Aluksi minäkuva rakentuu lapsen kokemuksista omasta kehostaan. Aikuisen ohjaava rooli on tärkeä hänen nimetessään lapselle fyysisen ja sosiaalisen ympäristön kohteita sekä lapsen omia toimintoja. Lapsi alkaa varhain muodostaa asenteita ja tunteita, jotka koskevat häntä itseään. Hän arvioi itseään lähiympäristön aikuisten vahvistamisen ja rankaisun pohjalta ja tulee samalla oppineeksi muitakin aikuisten välittämiä itseään koskevia luonnehdintoja. Varhaisen minäkuvan ajatellaan muodostavan aikuisen minäkuvan ytimen. Harter (1999, 8) kuvaa minäkuvan rakenteen ja järjestyksen kehittyvän sen myötä kun kognitiivisissa prosesseissa tapahtuu normatiivis-kehityksellisiä muutoksia.

**Minäkuvan eri malleja.** Byrnen (1984, 430) mukaan yleisimmin käytetyn hierarkkisen minäkuvamallin ohella tutkijoiden huomiota on saavuttanut myös minäkuvan nomoteettinen ja taksonominen malli. Byrne (1996 13, 21) kirjoittaa nomoteettisen mallin olevan vanhin ja perinteisin näkemys minäkuvasta. Tässä mallissa minäkuva nähdään yksiulotteisena. Esimerkiksi yleinen minäkuva nähdään tiiviinä edustuksena sisältäen akateemisen, sosiaalisen, fyysisen ja emotionaalisen minäkuvan. Taksonominen malli puolestaan kuvaa monitahoista minäkuvaa, joka



rakentuu sekä yleisistä että tarkemmin eritellyistä osioista. Kolmas malleista on hierarkkinen, jossa minäkuvan ulottuvuudet ovat järjestäytyneet hierarkkisesti. Tämän mallin sisäisestä järjestyksestä tutkijat ovat osin eri mieltä. Marsh ja Shavelson (1985, 107) kuvaavat yleisen minäkuvan ja käsityksen omasta käytöksestä olevan pohjalla ja tarkempien minän näkökulmien hierarkian huipulla, kun taas Byrnen (1996, 22) näkökulmassa yleinen minäkuva on korkeimmalla tasolla koostuen moniulotteisista aluekohtaisista minäkuvista, jotka yhteyksistään huolimatta voidaan tulkita erillisinä rakenteina. Wigfield ym. (1996, 152) kirjoittavat monien tutkijoiden hylänneen nomoteettisen mallin, mutta kiista taksonomisen ja yleisimmin käytetyn hierarkkisen mallin kannattajien välillä jatkuu.

Myös Burns (1982, 24–25) on mallissaan jäsentänyt minäkuvan hierarkkiseksi rakenteeksi. Mallin yläkäsitteenä on yleinen minäkuva, jota James (1891, 296) on nimittänyt `tietoisuuden virraksi` sisältäen yksilön jatkuvuuden ja erityisyyden. Burns (1982, 24–25) kirjoittaa minäkuvan koostuvan alun perin Jamesin tekemän jaon mukaan kahdesta elementistä: minästä subjektina (englanniksi *I*) ja minästä objektina (englanniksi *me*), joita vastavuoroisen interaktiivisuutensa vuoksi on kuitenkin todellisuudessa psykologisesti mahdotonta jakaa, sillä ne toimivat yhdessä. Yhtä kiinteästi toisiinsa vaikuttavat myös mallin toisen tason osat minäkuva ja itsetunto, jotka määräävät yksilön käyttäytymään tietyllä tavalla. Yleistä minäkuva voidaan luonnehtia yksilön asenteiksi itseä kohtaan. Näitä asenteita itseä kohtaan voidaan kuitenkin tarkastella kolmesta toisistaan erottuvasta näkökulmasta. Ensimmäinen on tiedostettu minäkuva, joka sisältää yksilön käsityksen kyvyistään, statuksestaan ja rooleistaan. Toinen on sosiaalinen minä, joka kuvaa kuinka yksilö uskoo muiden näkevän hänet ja arvioivan häntä. Kolmantena on ideaaliminä siitä, millainen yksilö toivoo olevansa tai millaiseksi hän toivoo tulevansa.

Burnsin (1982, 24–25) kolme minäkuvan näkökulmaa jakautuu vielä neljään erilliseen, toisiinsa vuorovaikutuksessa olevaan osaan: fyysinen minä, sosiaalinen minä, suoritusminä ja emotionaalinen minä. Koivisto (1982, 24) kuvailee teoksessaan Burnsin minäkuvan perspektiivejä tarkemmin seuraavalla tavalla: fyysinen minä on yksilön käsitys ulkonäöstään, kehostaan, motorisista taidoistaan, voimastaan ja terveydestään, kun taas sosiaalinen minä muodostuu ihmisen arvioidessa asemaansa tai rooliaan erilaisissa sosiaalisissa ryhmittymissä. Kun yksilö vertaa itseään muiden suorituksiin tai omia kykyjään eri alueilla keskenään, hän

arvioi suoritusminäänsä. Emotionaalinen minä puolestaan kuvaa yksilön käsityksiä omasta henkisestä olemuksestaan, tunteistaan ja luonteestaan. Minäkuva yhdellä alueella voi vaikuttaa toiseen alueeseen.

Harterin (1978) koetun kyvykkyyden asteikko lapsille (Perceived Competence Scale for Children) pyrkii selvittämään lasten todellisia käsityksiä itsestään elämänsä eri alueilla, kuten käsitystä yleisestä arvostaan. Harterin (1999, 121) jaottelun mukaan minäkuvaprofiili aikavälillä keskilapsuudesta myöhäislapsuuteen sisältää kuusi erillistä osaskaalaa: koulupätevyys, sosiaalinen pätevyys, urheilullinen pätevyys, fyysinen ulkonäkö, käyttäytyminen sekä yleinen itsearvostus. Yleistä itsearvostusta ei mitata muiden osa-alueiden tavoin aluekohtaisilla pisteillä, vaan arviointi kohdistuu siihen, kuinka yksilö itse arvioi omaa arvoaan ihmisenä.

Marsh (1990) on tehnyt paljon empiiristä tutkimusta minäkuvan rakenteesta käyttäen työnsä teoreettisena pohjana Shavelsonin alkuperäistä hierarkkista mallia. Eri-ikäisten lasten ja nuorten minäkuvan tutkimiseen kehitettiin kolme erilaista asteikkoa (Self-Description Questionnaire [SDQ] 1, 2 ja 3). Näillä asteikoilla arvioidaan lasten erilaisia minäkuvia sekä ei-akateemisessa että akateemisessa toiminnassa, ja lasten, nuorten ja aikuisten käsityksiä kyvyistään ja mielipiteistään jokaisella arvioidulla toiminta-alueella. Tutkimustulosten mukaan jo pienten lasten minäkuva sisältää selkeästi erilaisia tasoja. Nämä löydökset osoittavat minäkuvan kehittyvän lapsuudesta nuoruuteen eriytymättömästä ja hierarkkisesta melko erillisistä komponenteista koostuvaan eriytyneeseen minäkuvaan. Marshin (1990) tutkimuksen perusteella minäkuvan hierarkkinen rakenne osoittautui monimutkaisemmaksi, kuin mitä alunperin oli esitetty.

***Itsetunto.*** Coopersmith (1967, 4–5) kirjoittaa itsetunnon viittaavan arviointeihin, joita yksilö tekee ja ylläpitää suhtautumisena itseän. Itsetunto ilmaisee asennetta itsensä hyväksymiseen, eli missä määrin yksilö kokee olevansa kykenevä, merkittävä, menestyvä ja arvokas, mikä näkyy yksilön asenteiden kautta. Itsearviointin näkökulmasta Burns (1982, 6) toteaa itsetunnon viittaavan tietoisien arvioiden tekemiseen yksilön merkitykseen ja tärkeyteen liittyen. Itse asettamiensa kriteerien pohjalta mikä tahansa yksilöön liittyvä koskien hänen päämääriään, kuten varallisuutta tai mainetta, suoriutumistaan, moraaliaan tai käytöstä ohjaavia normeja, on altis näille arvioinneille.

Väitöstutkimuksessaan Koivisto (2007, 32) määritteli itsetunnon käsitteen sisältävän henkilön päätelmän omasta arvostaan, merkityksestään ja pätevydestään. Itsetuntoa kuvaillaan usein vastakohtien kautta, kuten vahva tai heikko, korkea tai matala ja myönteinen tai kielteinen. Nykyisin käytetään myös terveen itsetunnon käsitettä erottamaan vahva itsetunto narsistisesta eli epäterveestä itsetunnosta. Nämä määritelmät soveltuvat sekä aikuisten että lasten itsetunnon kuvaamiseen. Cacciatore (2009, 12–15) täsmentää, ettei itsetunnon merkitys rajoitu vain henkilön suhtautumiseen itseensä, ympäristöönsä ja tulevaisuuteen, vaan myös siihen kuinka muut häneen suhtautuvat. Nuriuksen (1984, 32) mukaan itsetunto ei ole yleinen arvio yksilön arvosta, vaan vaihtelee tilanteesta riippuen. Burns (1982, 203) painottaa itsetunnon pohjaavan akateemisiin suorituksiin. Hyvän itsetunnon saavuttaakseen oppilaalla täytyy olla psykologisia kokemuksia, jotka tarjoavat uutta pohjaa itsearvioinneille, tarkkaa tietoa suoritusten arvioinnin taustalla olevista arvoista ja standardeista sekä tarvittavia taitoja oman työnsä arvioimiseen.

Nurius (1984, 11) toteaa tutkimusmetodien aikaisemmin keskittyneen säännöllisesti itsetuntoon, jolla on tarkoitettu minäkuvan arvioivia komponentteja. Marsh ja Martin (2011, 61) esittelevät Shavelsonin (1976) kollegoineen tekemää mallia, jossa minäkuvalla todettiin olevan sekä arvioiva että kuvaileva puolensa, sillä ihmiset voivat kuvailla sekä itseään (”olen onnellinen”) että arvioida itseään (”olen hyvä liikunnassa”). Tämän myötä on yleisesti hyväksytty minäkuvalla olevan sekä arvioiva että kuvaileva puolensa, jolloin näiden perusteella minäkuvaa ja itsetuntoa ei voida erotella. Coopersmith (1967, 163) tarkasteli Itsetunnon taustatekijät - tutkimuksessaan itsetuntoa vahvistavia olosuhteita. Tutkimuksen mukaan korkean itsetunnon omaavilla henkilöillä on enemmän toistuvia, positiivisia ja mieluisia kokemuksia lapsuusaikana. Burns (1982, 70–71) huomauttaa, että suoritusten sijaan muiden miellyttämiseen perustuva menestys näyttää johtavan heikkoon itsetuntoon.

**Minäpystyvyys.** Pajares (2008, 113) kirjoittaa vahvan minäpystyvyyden omaavien yksilöiden lähestyvän vaikeita tehtäviä voitettavina haasteina. He ovat sisäisesti kiinnostuneempia ja asettavat itselleen korkeampia tavoitteita sekä omistautuvat vahvemmin niiden suorittamiseen. Korkea minäpystyvyys antaa lisäksi varmuutta vaikeisiin tehtäviin suuntautumiseen, minkä seurauksena minäpystyvyysuskomukset vaikuttavat voimakkaasti yksilön saavuttamaan suoriutumisen tasoon.

Snown ym. (1996, 277–278) mukaan minäpystyvyydellä oletetaan olevan vaikutusta yksilön valintoihin, yritteliäisyyteen sekä sinnikkyYTEEN. Minäpystyvyys on myös yhteydessä minäkuvaan, suoriutumisodotuksiin ja saavutettujen lopputulosten arvostukseen. Bandura (1997, 174–175, 215) kuvaa vahvan minäpystyvyyden edistävän korkeaa motivaatiota, akateemisia suorituksia ja sisäisen kiinnostuksen syntymistä oppiainetta kohtaan. Vahvan minäpystyvyyden kehittäneillä oppilailta on hyvät mahdollisuudet kehittää itse itseään etenkin olosuhteissa, joissa pitää tukeutua omaan aloitekykyyn. Matala kognitiivinen pystyvyys puolestaan ei vain rajoita vertaissuhteita, vaan myös edistää sosiaalisesti eristävää aggressiivista ja hallitsevaa käytöstä. Kognitiivisen pystyvyyden heikkouden kielteinen vaikutus sosiaaliseen kehitykseen vahvistuu iän myötä ja kasautuu vertaisryhmissä, mistä voi seurata monenlaisia ongelmia. Heikko suoriutuminen voi olla seurausta joko puutteellisista taidoista, tai ettei oppilas puutteellisen minäpystyvyyden vuoksi osaa käyttää taitojaan optimaalisesti.

***Minäpystyvyys ja siihen liittyvät uskomukset.*** Pajares (2008, 114) katsoo minäpystyvyyduskomusten viittaavan yksilön kyvykkyyttä koskeviin asioihin, esimerkiksi hänen ongelmanratkaisukykyynsä. Nämä uskomukset voivat vaikuttaa siihen, kuinka yksilö kokee itsensä. Akateemisesti lahjakkaat oppilaat pystyvät hyödyntämään vahvaa minäpystyvyyttään koulutehtävissä, vaikka samaan aikaan heidän itsetuntonsa voi heikentyä vertaisten leimatessa heidät ”nörteiksi”. Monet akateemisesti heikot oppilaat eivät sen sijaan kärsi heikosta itsetunnosta, koska he voivat saada itsetunnolleen vahvistusta esimerkiksi urheilun parista tai sosiaalisista tilanteista.

Salmela-Aro ja Nurmi (2002, 105) kuvaavat kirjallisuudessa esiteltyjä suoriutumiskäyttäytymisen teoreettisia käsitteitä, joita ovat esimerkiksi motivaatio, minäpystyvyys, odotukset ja ennakkoinnit, itsearvostus ja kykyuskomukset, kontrolliuskomukset ja kausaaliattribuutiot, tehtäväärvostukset sekä tavoitteet. Näiden käsitteiden taustalla olevien teoreettisten viitekehysten eroavaisuuksista huolimatta yhteistä niille on se, että lasten itseensä ja suoriutumiseensa liittämien arvojen, uskomusten ja päämäärien ajatellaan vaikuttavan ja motivoivan tärkeällä tavalla heidän toimintaansa oppimis- ja suoriutumistilanteessa sekä heijastuvan myös koulumenestykseen ja myöhempiin akateemisiin valintoihin. Minäuskomusten ja oppilaan suoriutumisen välistä yhteyttä on tutkittu useimmiten

poikkileikkausanalysein. Valentinen kollegoineen (Valentine, DuBois, Cooper 2010, 111–113) tekemän kirjallisuuskatsauksen mukaan itseä koskevat havainnot ja käsitykset sekä akateeminen suoriutuminen ovat pääosin korreloineet aiemmissa tutkimuksissa positiivisesti ja kohtalaisesti keskenään. Minää koskevien uskomusten ja akateemisen suoriutumisen yhteyksistä huolimatta on mahdotonta määrittellä, kuinka ne kausaalisesti vaikuttavat toisiinsa.

Pajaresin ja Schunkin (2002, 17–18) mukaan monien oppilaiden kouluvaikeudet liittyvät siihen, etteivät he usko kykyynsä suoriutua onnistuneesti akateemisista tehtävistä tai kokevat ne oman elämänsä kannalta epäoleellisiksi. Vanhempien ja opettajien tulisikin vaalia lasten minäuskomuksia, sillä laadusta riippuen niillä voi olla suotuisia tai tuhoisia vaikutuksia. Opettajien on tärkeä kiinnittää yhtä paljon huomiota oppilaiden minäuskomuksiin kuin itse suoritukseen, sillä uskomukset voivat ennustaa vahvasti oppilaiden motivaatiota ja tulevaisuuden uravalintoja. Oppilaan epärealistisen matala minäpystyvyys voi olla syynä kiinnostuksen vähenemiselle koulunkäyntiä kohtaan ja heikolle suoriutumismotivaatiolle, vaikka oppilaan taidoissa ei olisi puutteita. Aunolan, Nurmen, Niemen, Lerkkasen ja Rasku-Puttosen (2002, 322) mukaan tehtävien tekemiseen liittyvillä suoritusstrategioilla on merkittävä rooli lasten lukemisen perustaitojen kehityksessä. Wigfield, Pintrich ja Eccles (1996, 152) toteavat, että lapsilla, jotka luottavat omiin kykyihinsä tärkeinä pitämissään tehtävissä, on muita parempi yleinen itsearvo.

## **2.2 Akateeminen minäkuva**

Oppimiseen liittyvästä minäkuvasta käytetään toisinaan nimitystä akateeminen minäkuva. Suomalaisessa kirjallisuudessa käytetään myös termiä oppijaminäkuva, sillä akateemisen minäkuvan ajatellaan viittaavan enemmän korkeakouluopiskeluun. Marsh ja Shavelson (1985, 107–108) nojaavat Shavelsonin (1976) aiempaan jaotteluun, jonka mukaan yleinen minäkuva jakautuu akateemiseen ja ei-akateemiseen minäkuvaan. Akateeminen minäkuva liittyy esimerkiksi äidinkieleen, historiaan, matematiikkaan ja luonnontieteisiin, kun taas ei-akateemiseen minäkuvaan kuuluvat sosiaalinen, emotionaalinen ja fyysinen minäkuva. Sosiaalista minäkuvaa määrittävät ryhmän jäsenet ja ”merkittävät toiset”, joilla tarkoitetaan niitä henkilöitä, jotka vaikuttavat lapsen itsestään muodostamiin käsityksiin (Samuels 1977, 15). Emotionaaliseen minäkuvaan kuuluvat erityiset tunnetilat, ja fyysinen minäkuva jakautuu liikunnallisuuteen ja ulkonäköön. Osana minäkuvaa ovat myös

tilanteittain vaihtelevat käyttäytymiseen liittyvät arvioinnit. Burns (1982, 213) mukaan akateeminen minäkuva määrittää sitoutuuko oppilas vapaaehtoisesti kouluun liittyviin tehtäviin. Vaikka jotkut heikon akateemisen minäkuvan omaavista lapsista saavat tukea yleisestä myönteisestä minäkuvastaan, kasvattaa usein heikko akateeminen minäkuva mahdollisuutta myös heikkoon yleiseen minäkuvaan.

**Akateemisen minäkuvan suhde suorituksiin.** Byrne (1984, 442) korostaa, että akateemisen minäkuvan vahvistamisessa tulee tarkastella sen suhdetta suorituksiin. Tutkijoilla on minäkuvan ja suoriutumisen kausaalisuudesta kuitenkin näkemyseroja eikä ole selkeää näkökantaa siitä, kumpi on seurausta kummasta vai vaikuttavatko ne toisiinsa vastavuoroisesti. Minäkuvan ja akateemisen suoriutumisen suhdetta tarkastelleiden tutkimusten johtopäätöksenä on suhteen vastavuoroisuus. Oppilaan asenteet itseä ja suorituksiaan kohtaan vaikuttavat vahvasti koulusuorituksiin, mutta vastaavasti suoriutumisen vaikutusta oppilaan itsestään ja suorituksistaan luomiin asenteisiin. Burns (1982, 227) mukaan vahvan minäkuvan omaavat oppilaat käyttävät menestymisensä syyselityksenä kykyjään, kun taas heikon minäkuvan omaavat ajattelevat menestymisensä ulkoisista tekijöistä, kuten hyvästä onnesta tai sattumasta, johtuvaksi. Molemmat kokevat epäonnistumisen kykyjen puutteena, mutta vahva minäkuva auttaa oppilasta näkemään mahdollisuuden myönteiseen muutokseen.

Calsynin ja Kennyn (1977, 136) esittämän itsevahvistamisen mallin mukaan muiden tekemät arvioinnit vaikuttavat yksilön itsearviointikykyyn, mikä puolestaan heijastuu akateemisiin suorituksiin. Tässä mallissa akateemisten suoritusten taustalla ajatellaan olevan ensisijaisesti minäkuvaan liittyviä tekijöitä, jonka vuoksi lasten minäkuvan vahvistamiseen tulisi vaikuttaa koulussa erilaisten interventioiden kautta. Taitojen kehittymismallissa akateemisen minäkuvan vahvistuminen nähdään puolestaan onnistuneiden akateemisten suoritusten seurauksena.

Valentine ym. (2004, 127) mukaan minäkuvan ja akateemisen suoriutumisen suhde vaikuttaa myös itsetuntoon ja täten se on ollut tärkeä näkökulma lapsikeskeisen opettamisen edistämiseksi. Tämän näkemyksen keskeinen oletus on, että positiivinen minäkuva tai minäpystyvyys on seuraussuhteessa moniin myönteisiin pidettyihin lopputuloksiin, kuten hyvään akateemiseen suoriutumiseen. Burns (1982, 215, 225) mukaan akateeminen menestys ylläpitää itsetuntoa, kun taas itsetunto vaikuttaa

odotusten ja henkilökohtaisten vahvuuksien tiedostamisen sekä motivaation ja yritteliäisyyden kautta suorituksiin. Koulussa hyvin menestyvät oppilaat sisäistävät myönteisen kuvan itsestään ja menestyksensä seurauksena ovat tyytyväisempiä suhteisiinsa kavereihinsa, opettajiinsa sekä vanhempiinsa. Tämä kasvattaa oppilaan motivaatiota suoriutua akateemisista tehtävistä itsevarmuudella ja pitkäjänteisyydellä, joten näin ollen minäkuva voi vahvistaa akateemista suoriutumista. Aunolan ja Lerkkasen (2004, 7) mukaan sosiaalinen vuorovaikutus luokassa sekä yhdessä tekeminen ja kokeminen rakentavat oppilaan minäkuva. Minäkuva vahvistaa myös opettajan palaute, jos se on henkilökohtaisesti huomioivaa, yksilöityä ja kannustavaa.

Ahon (1996, 18) mukaan akateeminen minäkuva sisältää ensisijaisesti minäkuvan kognitiivisen näkökulman. Arvioidessaan itseään opiskelijana tai koululaisena yksilö pohtii esimerkiksi sitä, toimiiko hän pitkäjänteisesti ja onko hän älykäs tai harkitseva. Vertailemalla omia ja muiden suorituksia yksilö arvioi omaa suoritusminäkuvaansa, esimerkiksi ollessaan itseään taidollisesti heikompien ryhmässä yksilön kokemus suoritusminästään on todennäköisesti todellista myönteisempi. Yksilö myös vertaa omia kykyjään eri alueilla keskenään. Tilannekohtaisten minäkuvien eroavaisuudet voivat synnyttää yksilölle sisäistä ristiriitaa, joka hänen on ratkaistava.

Stringer ja Heath (2008, 339) mainitsevat “itsesuojelu” –hypoteesin, jonka mukaan yksilöt saattavat ylläpitää positiivisesti vääristyneitä minäkäsityksiä kyvystään puolustukseen itseään epäonnistumisen emotionaalisilta seurauksilta. Tässä tapauksessa yhteensopimattomuus itse havaitun ja muiden havaitseman akateemisen kyvykkyyden välillä voi vaatia opettajan tai muun aikuisen väliintuloa. Toisaalta yritys yhdenmukaistaa oppilaan minäkuva ja todellinen suoriutuminen akateemisen palautteen avulla ei välttämättä muuta lapsen minäkuva ja voi olla jopa vahingollista. Stringer ja Heath kyseenalaistavat omaan tutkimusaineistoonsa nojaten minäkuvan parantamiseen tähtäävien interventioiden vaikutuksen akateemiseen suoriutumiseen, sillä tutkimuksen mukaan sitä edistävät parhaiten emotionaalinen tuki sekä tehokkaat ohjaavat toimet. Minäkuvan merkitystä ei kuitenkaan voi jättää huomiotta, koska se suojelee emotionaalista hyvinvointia.

Akateemisen minäkuvan, itsetunnon ja koulusuoritusten pitkäjänteisyyttä ovat tutkineet Skaalvik ja Hagtvet (1990, 302–306) kolmas- ja neljäsluokkalaisilla sekä

kuudes- ja seitsemäsluokkalaisilla norjalaislapsilla. Heidän hypoteesinsa oli, että akateemiset suoritukset ennustavat akateemista minäkuvaa vahvemmin kuin päinvastoin, ja että minäkuva ennustaa yleistä itsetuntoa akateemisia suorituksia enemmän. Nuoremmassa kohortissa (3.–4. luokka) akateemiset suoritukset ennustivat vahvemmin minäkuvaa kuin päinvastoin, mutta vanhemmassa ikäryhmässä (6.–7. luokka) näiden tekijöiden suhde näytti olevan vastavuoroinen. Skaalvikin ja Hagtvetin mukaan kohorttien välisen eron syynä voivat olla koulutuksen muutokset: seitsemännelle luokalle tultaessa kasvavat vaatimukset ja numeroarvioinnin alkaminen saattavat korostaa suoritusten ja minäkuvan keskeisyyttä itsetunnon muodostumisessa. Taustalla voivat vaikuttaa myös muut kehitykselliset prosessit. Tutkimustulokset tukevat oletusta siitä, että minäkuvan ja suoritusten suhde muuttuu ajan myötä vastavuoroisemmaksi.

Marsh ja Martin (2011, 59) tarkastelivat katsauksessaan akateemisen minäkuvan ja suoritusten vastavuoroisen vahvistumisen ja laajentumisen mallia. Tämän mallin mukaan opettajien tulisi edistää samanaikaisesti sekä akateemista minäkuvaa että suorituksia. Jos opettaja vahvistaa oppilaiden akateemista minäkuvaa kehittämättä suorituksia ja uskomuksia omista kyvyistään, tämä vahvistus jää todennäköisemmin lyhytkestoiseksi. Vähäinen hyöty pätee myös toisin päin opettajan edistäessä oppilaidensa akateemisia saavutuksia huomioimatta heidän uskomuksia omista kyvyistään. Marsh (2011, 72) täsmentää, että opettajan keskittyessä pelkästään jompaankumpaan osa-alueeseen luultavimmin molemmat kärsivät.

Stringerin ja Heathin (2008) tutkimuksen alussa testattiin 155 oppilaalta (iältään keskimäärin 10.7 vuotta) lukemista, aritmetiikkaa ja akateemista minäkuvaa. Vuotta myöhemmin oppilaat testattiin uudestaan ja alkuperäiset testipisteet suhteutettiin myöhempien pisteisiin, jolloin taitojen ja minäkuvan välillä havaittiin merkitsevä yhteys. Akateeminen minäkuva opiskelun alussa tai sen muutokset ajan myötä eivät kuitenkaan ennustaneet muutoksia akateemisessa suoriutumisen myöhemmin. Stringerin ja Heathin tutkimus osoittaa, että minäkuvan ja akateemisen suoriutumisen välinen yhteys ei ole suoraviivainen tai yksinkertainen.

### **2.3 Oppijaminäkuvaan yhteydessä olevat tekijät**

Oppijaminäkuvaan yhteydessä oleviksi tekijöiksi on tässä tutkimuksessa rajattu vanhemmat, oppilaan sukupuoli, ikätoverit, oppimisvaikeudet, erityisopetuksen tarve



sekä oppilaan ikä. Nämä tekijät nousivat esiin perehtyessä minäkuvaa käsittelevään kirjallisuuteen ja aiempaan tutkimusaineistoon.

**Vanhemmat.** Samuels (1977, 15) painottaa varhaisen lapsuuden olevan kriittinen aikakausi minäkuvan kehittymisen kannalta. Hänen mukaansa eräs kasvatuksen päämääristä on vahvistaa lapsen minää koskevaa ymmärrystä (self-feelings). Varhaisina vuosina lapselle ”merkittäviä toisia” ovat vanhemmat ja myöhemmin opettajat, jotka auttavat lasta kehittämään asenteita koskien omaa sosiaalista, kognitiivista sekä fyysistä minuuttaan. Myöhemmin yksilön avoimuus uusille kokemuksille ja muutokset minäkuvassa voivat olla vähäisempiä kuin esiopetusvuosien aikana.

Burnsin (1982, 68–69) mukaan suuri osa tutkijoista näkee persoonallisuuden kehityksen ja minän määritelmien muodostuvan viiden ensimmäisen elinvuoden aikana, jolloin päivittäisen vuorovaikutuksen myötä vanhemmista ja sisaruksista tulee lapselle merkittäviä toisia. Nämä varhaiset ihmissuhteet opettavat lapselle mitä odottaa vuorovaikutussuhteilta tulevaisuudessa. Vanhempien toiminta lapsensa perustarpeiden, kuten ruuan, rakkauden, hoivan ja turvallisuuden tyydyttämiseksi on tärkeää lapsen kehityksen kannalta. Näiden pohjalta lapsi muodostaa käsityksensä siitä, onko maailma hyväntahtoinen ja luotettava, vai vihamielinen ja epäluotettava. Vanhempien esimerkki ja vahvistus muokkaavat lapsen ajatuksia siitä, millainen hän on ja millaiseksi hän haluaisi tulla.

Vanhempien lapseensa kohdistamat uskomukset ovat merkittäviä lapsen motivaation kehityksen kannalta, sillä vanhempien käsitykset lapsensa menestymisestä ja taidoista ovat yhteydessä lapsen omiin käsityksiin itsestään ja kyvyistään (ks. Lerkkanen 2008, 44). Aunola, Nurmi ym. (2002) selvittivät tutkimuksessaan lasten suoritusstrategioiden ja lukutaidon kehittymisen yhteyksiä vanhempien lastensa koulusuorituksiin liittämiin uskomuksiin ensimmäisen luokan aikana. Tutkimukseen osallistui 111 kuusi- ja seitsemänvuotiaista lasta, joista noin puolet oli poikia. Tutkimustulosten mukaan vanhempien lastensa yleiseen koulupätevyyteen liittämät uskomukset ennustivat lasten suoritusstrategioita, mikä heijastui myös lukusuorituksiin. Tämän perusteella voidaan sanoa vanhempien korkeiden odotusten ja pätevyysuskomusten edesauttavan lasten tehtäväsuuntautunutta käytöstä sekä minäpystyvyyssuomuksia, mikä näkyy myös oppimistuloksissa. Vastaavasti lasten

tehtäväsuuntautuneiden strategioiden käyttö ja vahvat suoritukset kasvattavat vanhempien uskomuksia jälkeläistensä akateemisesta pätevydestä. Sen sijaan vanhempien koulutustasolla ei havaittu olevan yhteyttä lasten suoritusstrategioihin, lukusuoritukseen, eikä vanhempien uskomuksiin. McMichaelin (1980, 77) mukaan kotiympäristö kokonaisuudessaan vaikuttaa heikkoa itsetuntoa, heikkoja suorituksia lukuvalmiustesteissä sekä poikkeavaa käytöstä enemmän lasten koulukokemuksiin.

**Sukupuoli.** Meeceen ja Painterin (2008, 339, 347, 350) mukaan oppilaan sukupuoli on yhteydessä eroihin akateemisissa asenteissa, ennakko-odotuksissa, motivaatiossa, minäuskomuksissa, tavoitteissa ja itsesäätelystä. Nämä erot eivät ainoastaan vaikuta oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen, vaan myös valintoihin koskien akateemisia tehtäviä ja tulevaisuuden ammatinvalintaa. Sukupuolirooleihin sosiaalistuminen saattaa vaikuttaa suoriutumisen osa-alueilla lasten käsityksiin henkilökohtaisesta kyvykkyydestään. Nämä käsitykset eroavat objektiivisia kyvykkyyden mittoja enemmän sukupuolten välillä. Erot minäpystyvyydessä ja kyvykkyyssuskomuksissa ovat tyttöjen eduksi kirjoittamisessa ja lukemisessa ja poikien eduksi matematiikassa, luonnontieteissä, tietotekniikassa ja urheilussa. Burnsien (1982, 224) mukaan opettajien antama arviointi on erilaista oppilaan sukupuolesta riippuen: pojat saavat enemmän positiivista arviointia älyllisiin tehtäviin liittyen, tyttöjen saaman palautteen koskiessa enemmän käytöstä ja muita ei-älyllisiä suorituksia.

Burnsien (1982, 122, 124) mukaan pojille suoriutuminen on vahvempi sukupuoli-minäkuvan määrittäjä, minkä vuoksi he ovat tyttöjä orientoituneempia suoriutumiseen. Tyttöjen voidaan ajatella olevan herkempiä akateemiselle kilpailulle ja kokevan pätevydentunteen omista kyvyistään matalammaksi. On olemassa muutamia syitä siihen, miksi tytöt ovat epävarmempia omista suorituksistaan, vaikka yleisesti tyytyväisyys omaan pätevyyteen on samankaltainen molemmilla sukupuolilla. Yksinkertaisin selitys on, että tytöt ovat poikia epävarmempia rehentelemään suorituksillaan, vaikka he todellisuudessa ovat tyytyväisempiä itseensä. Tytöt myös liittävät pätevyyteensä laajemmin erilaisia, tavoiteltavan minäkuvansa kanssa yhdenmukaisia suorituksia, eivätkä välttämättä ajattele hallitsevansa pätevydentunnettaan. Tyttöjen heikompaa itsetuntoa nuoruudessa on selitetty myös sillä, että testi näyttää suosivan poikia ja feminiinisiä piirteitä arvostetaan yhteiskunnassa vähemmän. Kontrollin alkuperää on tutkittu selvittämällä sitä, ajattelevatko yksilöt itseensä vaikuttavien tapahtumien olevan seurausta

sattumasta tai onnesta, vai uskovatko he voivansa kontrolloida elämäänsä oman toimintansa kautta. Sukupuolten välillä ei ole havaittavissa säännönmukaista eroa peruskoulun aikana, mutta lukiossa naiset kuvittelevat menestyksensä johtuvan muista syistä kuin heidän kovasta työstään ja taidoistaan.

Herbert ja Stipek (2005, 281–291) tutkivat tyttöjen ja poikien kyvykkyyssuomusten ja taitojen eroja matematiikassa ja äidinkielessä. Heidän pitkittäistutkimuksessaan seurattiin matalatuloisten perheiden lapsia päiväkodista viidennelle luokalle saakka. Tuloksista kävi ilmi, että kolmannelta luokalta alkaen tytöt pitivät itseään huonompina matematiikassa kuin pojat, vaikka todellisuudessa taidoissa ei ollut eroja sukupuolen perusteella. Äidinkielessä tytöt suoriutuivat keskimääräisesti poikia paremmin kolmannelta luokasta eteenpäin, vaikka he eivät pitäneet itseään poikia kyvykkäämpinä. Tutkimus osoitti tyttöjen olevan vaatimattomampia ja epävarmempia omista taidoistaan kuin heidän todelliset taitonsa edellyttäisivät. Tulosten perusteella tyttöjä tulisi auttaa pääsemään yli perinteisistä sukupuolistereotyyppioista, ja tarjota pojille tarpeeksi tehokkaita oppimisympäristöjä, sillä kolmannelta luokalta alkaen pojat jäivät tytöistä jälkeen luku- ja kirjoitustaidoissaan.

Herbertin ja Stipekin (2005, 291) mukaan opettajien tekemät luokittelut sukupuolen ja taitojen yhteydestä olivat yleisesti vanhempien tekemiä luokitteluja yhteneväisempiä oppilaiden todellisten taitojen kanssa. Opettajat luokittelivat tyttöjen olevan poikia parempia äidinkielessä, mutta molempien sukupuolten menestyvän yhtä hyvin matematiikassa. Sen sijaan vanhemmat eivät pitäneet tyttöjen äidinkielen taitoja poikien taitoja parempina mutta he pitivät tyttöjä heikompiina matematiikassa. Hansfordin ja Hattien (1982, 129) tutkimustulosten mukaan yhteys minän ja suoriutumisen välillä ei eronnut merkittävästi tytöillä ja pojilla, vaikka sukupuoli on toisinaan mahdollinen vaikuttaja. Josephs, Markus ja Tafarodi (1992, 399–400) havaitsivat tutkimuksessaan naisten itsetunnon olevan merkittävältä osin yhteydessä riippuvuuteen muista ihmisistä, kun taas miesten minäkuva on vähemmän yhteydessä sosiaalisiin suhteisiin. Lisäksi naisilla ihmissuhteet ja muut ei-akateemiset huolenaiheet ovat pysyvämpiä itseä koskevissa prosesseissa poikiin verrattuna. Koulussa lapsen minäkuvan kehittymiseen vaikuttaa opettaja, joka on monella tapaa mallina erityisesti nuoremmille oppilaille. Suomessa huomattavan suuri osa peruskoulun luokanopettajista on naisia, jolloin poikien voi olla

vaikeampaa pitää opettajaa roolimallinaan. Burns (1982, 123) mukaan miesopettajien vähäisyys saattaa vaikuttaa kouluikäisten lasten minäkuvan kehittymiseen, sillä tällöin monilta pojilta puuttuu koulussa miehisen pätevyyden ja käytöksen malli.

***Ikätoverit.*** Wentzelin (1991, 1075–1076) tutkimuksen mukaan oppilaan sosiaalinen kompetenssi on yhteydessä koulusuoriutumiseen monin tavoin. Oppilaat, jotka olivat tai yrittivät olla sosiaalisesti vastuullisia, luottivat luokkakaverihinsa ja ratkaisivat ihmissuhdeongelmia sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla, saivat keskimäärin korkeampia arvosanoja kuin torjutut lapset. Oppilaat, joilla on takanaan epäonnistumisia kouluaineissa, saattavat alkaa vastustaa luokan sosiaalisia normeja ja tämän seurauksena käyttäytyä vastuuttomasti ja epäsosiaalisesti. On myös mahdollista, että oppilaan sosiaalisesti hyväksytyt käytös itsessään myötävaikuttaa suoraan akateemisiin suorituksiin. Ladd (1990, 1092) on pitkittäistutkimuksessaan osoittanut, että varhaiset ikätovereilta saadut torjunnat ennustavat akateemisen suoriutumisen heikentymistä, kun taas ystävien saaminen luokassa edistää koulussa menestymistä. Myös Buhs, Ladd ja Herald (2006, 9) ovat tutkimuksensa perusteella samaa mieltä siitä, että torjunta ikätovereilta lisää riskiä lapsen sopeutumisvaikeuksiin koulussa ja heikentää sitoutumista koulunkäyntiin, mikä puolestaan johtaa alisuoriutumiseen. Guayn, Boivin, ja Hodgesin (1999, 105) mukaan lapset, joilla on ongelmia vertaissuhteissaan, kokevat lisäksi koulun ilmapiirin vähemmän opiskelua tukevaksi kuin vahvemmin hyväksytyt luokkatoverinsa.

Rönkä, Lerkkanen, Poikkeus, Nurmi ja Kiuru (2011, 320–322) tarkastelivat Alkuportaattaineistossa lapsen sosiaalisen aseman yhteyksiä alkuopetusvuosien luku- ja laskutaitoihin sekä oppiainekohtaiseen minäkäsitykseen. Tulosten mukaan suosittu lapset olivat ensimmäisellä luokalla muihin ryhmiin kuuluvia lapsia parempia lukijoita, ja vielä toisellakin luokalla suosittujen lasten lukutaito oli paremmalla tasolla kuin niiden, joiden sosiaalinen asema oli torjuttu tai ristiriitainen. Lapsen sosiaalinen asema omassa luokkayhteisössään ei ollut kuitenkaan yhteydessä heidän oppiainekohtaiseen minäkäsitykseensä eikä minäkäsitys ollut välittävä tekijä sosiaalisen aseman ja koulutaitojen välillä.

Guayn, Boivinin ja Hodgesin tutkimuksesta (1999, 111) kävi ilmi kaverisuhteiden ja koulumenestyksen välinen myönteinen yhteys, jolloin huonot kaverisuhteet vaikuttavat alentavasti akateemiseen suoriutumiseen. Vaikka suurin osa lapsista pitää tärkeänä, että heillä on kavereita luokkatovereiden joukossa, ei tämä päde kaikkiin lapsiin. Rubin ja Asendorpf (1993, 11) korostavat eroa niiden lasten välillä, jotka haluavat olla yksin, ja lasten joiden kanssa ei haluta olla. Guayn ym. (1999 111–112) mukaan yksinään viihtyvät lapset saattavat omistautua jopa enemmän kouluasioille. Iän myötä luokkahuonepohjaisen arvioinnin tärkeys vähenee ja huomioidaan myös muut ihmissuhteet kuten ystävät ja opettajat. Näin ollen esimerkiksi torjutut lapset, joilla on kannustavat vanhemmat, voivat tuntea itsensä akateemisesti kyvykkäämmiksi ja vähemmän yksinäisiksi. Schunkin (1989, 88) mukaan vertaisten onnistuneiden suoritusten näkeminen voi kohottaa yksilöiden minäpystyvyyttä ja motivoida heitä yrittämään tehtävää itsekkin, sillä tämä vahvistaa myös heidän omia uskomuksia selviytyä tehtävästä. Sen sijaan vertaisten epäonnistuneiden suoritusten näkeminen voi lisätä epäilyksiä omasta suoriutumiskyvystä, mikä saattaa vaikuttaa toimintaan osallistumiseen. Schunk kuvaa attribuutiomallien ennustavan usein suorituskäytännöitä, sillä esimerkiksi aikaisemmat epäonnistumisen kokemukset lisäävät epäilyksiä suoriutua onnistuneesti samankaltaisessa tilanteessa.

***Oppimisvaikeudet ja erityisopetuksen tarve.*** Valentine, DuBois ja Cooper (2004, 116) huomauttavat, että oppimisvaikeudet ja muut akateemisia taitoja rajoittavat tekijät voivat tuoda haasteita oppilaalle, jolloin oppimisen ja suoriutumisen kannalta myönteiset minää koskevat uskomukset nousevat entistä tärkeämmiksi. Stringer ja Heath (1999, 339) kuvaavat Heathin tutkimusta oppilaista, joilla esiintyi oppimisvaikeuksia. Tutkimus osoitti, että näiden oppilaiden akateeminen minäkuva voi olla todellista kyvykkyyttä enemmän yhteydessä mielialaan ja itse koettu kyvykkyys näillä oppilaille oli vain vähän matalampi kuin vertaisilla. Pro gradu -tutkielmassaan Leminen (2002) tutki erityisoppilaiden ja yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden minäkuvan eri näkökulmia. Tutkimukseen osallistui 140 suomalaista ja 126 tanskalaista peruskoulun oppilasta kolmesta erilaisesta oppilasryhmästä: yleisopetuksen oppilaat, erityisoppilaat yleisopetuksen kouluissa ja erityiskoulujen oppilaat. Tulosten mukaan erityisopetukseen osallistuvat lapset eivät eronneet yleisopetukseen osallistuvista yleisen minäkuvan osalta eikä eroja havaittu myöskään sukupuolten välillä.

*Oppilaan ikä.* Valentin ym. (2004, 116) mukaan nuoren lapsen minää koskevat uskomukset ovat yhdenmukaisia ja epärealistisen positiivisia. Nämä uskomukset muuttuvat yhä enemmän eriytyneiksi ja negatiivisemmiksi iän myötä. Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, ja Wigfield (2002, 518) tutkivat oppilaiden kyvykkyyssuomuksia matematiikan, kielten ja liikunnan osalta pitkittäistutkimuksella, jossa seurattiin oppilaita luokilla 1–12. Ensimmäisellä luokalla oppilaiden kyvykkyyssuomukset kielten osalta olivat tytöillä ja pojilla lähes samalla tasolla, mutta uskomukset omista taidoistaan laskivat molemmilla vuosien mittaan. Pojilla lasku oli jyrkempää ja ero kyvykkyyssuomuksissa tuli todella selkeästi esiin kuudennella luokalla. Valentine ym. (2004, 116) kirjoittavat, että minäuskomusten suhde suoriutumiseen ja niiden yhteys akateemiseen motivaatioon voivat vahvistua vuosien varrella koulunkäynnin muuttuessa vaativammaksi ja sen edellyttäessä enemmän aikaa ja paneutumista.

Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose ja Boivin (2010, 714–715, 728) toteavat artikkelissaan, että 5–7-vuotiaana lapsille on tyypillistä kaikki tai ei mitään -ajattelu, jolloin heidän käsityksensä omista taidoistaan ovat eriytymättömiä ja he kokevat olevansa joko hyviä tai huonoja kaikessa. Yleensä tämä käsitys itsestä on myönteinen. Ensimmäisellä luokalla lapset eivät välttämättä osaa erottaa sitä, mistä tehtävistä pitävät itse, ja mitä tekevät opettajan pyynnöstä. Koulukokemusten myötä lasten reflektointikyky kehittyy ja he oppivat erottelemaan myös motivaationsa syytä. Optimistisuus suhteessa omiin taitoihin peruskoulun varhaisina vuosina johtuu osittain myös siitä, että ikäsidotut opetusryhmät rajoittavat lasten kokemuksia. Tällöin uskomukset omista suoriutumiskyvyistä voivat olla liian myönteisiä tai odotukset kouluaineiden kiinnostavuudesta epärealistisia. 8–11-vuotiaana lapset alkavat tehdä enemmän sosiaalista vertailua ja havainnoida tarkemmin omaa asemaansa suhteessa muihin. Schunkin (1989, 100) mukaan neljänteen luokkaan mennessä lasten motorisiin suorituksiin ja oppimistehtäviin alkavat vaikuttaa vertaisten suoritukset, kun taas nuorempien lasten käyttäytymiseen vaikuttavat enemmän heitä ohjaavat aikuiset ja sosiaalinen arvostelu.

#### **2.4 Minäkuvan yhteys motivaatioon**

Wigfield ja Eccles (2000, 68–71) kuvaavat minäkuvan, työskentelytapojen ja mieltyömysten olevan motivaation osatekijöitä. Motivaatioteoreettisesta näkökulmasta minäkuvalla tarkoitetaan sitä, millaisen kuvan lapsi on muodostanut itsestään oppijana, sekä minkälaisia uskomuksia ja päämääriä hänellä on omaan

suoriutumiseensa liittyen. Motivaatiota voidaan tarkastella myös mieltymysten näkökulmasta eli millaisia ovat oppilaan arvostukset ja kiinnostuksen kohteet. Oppilas voi luottaa kykyinsä selviytyä tehtävästä, mutta ei välttämättä sitoudu suoriutumiseen jos tehtävä ei ole kiinnostava tai hänelle merkityksellinen. Ryan ja Deci (2000, 55) ovat jakaneet tehtävän mielekkyyden kahteen näkökulmaan sen mukaan, kokeeko lapsi tehtävän mielekkääksi sen itsensä vuoksi vai sen kautta saavutettavan päämäärän takia. Näistä ääripäistä käytetään käsitteitä sisäsyntyinen ja ulkosyntyinen motivaatio. Deci ja Ryan (2002, 64–65) tarkentavat, että sisäsyntyisesti motivoituneina ihmiset tekevät itseään kiinnostavia asioita, jolloin tekeminen tarjoaa spontaania nautintoa ja viihdykettä eikä vaadi palkkioita tuekseen. Mikäli tekeminen tapahtuu ulkoisten seurausten saavuttamisen, kuten rahan tai hyvien arvosanojen saamisen vuoksi, on kyse ulkosyntyisestä motivaatiosta. Guay ym. (2011, 728) toteavat käsityksen motivaation alkuperästä selkiytyvän iän myötä.

Guay ym. (2010, 715) kirjoittavat lasten sisäsyntyisen motivaation kehittyvän jo ennen kuin he tiedostavat tehtävän merkityksellisyyden, jolloin kiinnostuksen syntymisen syynä voi olla enemmänkin tehtävätyypin mieluisuus. Lapsen tiedostaessa tehtävän merkityksellisyyden hän kokee tehtävän itsessään tärkeäksi ja tämä merkityksellisyys kasvaa, kun hän ymmärtää tehtävän tarkoituksenmukaisuuden ja kykenee yhdistämään siihen saamansa arvioivan palautteen. Aunolan ja Lerkkasen (2004) mukaan lasten väliset motivaatioerot tulisi ottaa koulussa huomioon jo varhain, sillä motivationaalisista tekijöistä johtuen kahden taidoiltaan samanlaisen oppilaan koulu-urat voivat kehittyä hyvin erilaisiksi.

Lasten akateemista motivaatiota on tutkittu Atkinsonin (1957, 361) teoriaan pohjaavan odotusarvoteorian näkökulmasta. Teoriassaan Atkinson nostaa esiin kolme motivaation taustalla olevaa tekijää, joita ovat motiivi, odotus ja kannustin. Myöhemmin Salmela-Aro ja Nurmi (2002, 106) selittävät odotusten tarkoittavan ennakkointia, johon vaikuttavat tilannevihjeet ja niiden oletetut seuraamukset. Tehtävien valitsemisen, sitkeyden ja suoriutumisen taustalla vaikuttavat odotusarvoteorian mukaan yksilön itseensä ja suoriutumiseensa liittämät odotukset sekä hänen toimintaan tai tehtävään liittämänsä arvostukset.

Salmela-Aro ja Nurmi (2002, 108) huomauttavat, että lapsi ei sitoudu tehtävään vaikka uskoisikin suoriutuvansa siitä, mikäli häneltä puuttuu arvostus ja kiinnostus

tehtävää kohtaan. Arvostuksen merkitys korostuu erityisesti pitkän tähtäimen sitoutumista vaativissa tehtävissä. Ecclesin ja Wigfieldin (2000, 70, 72) kehittämän mallin mukaan subjektiivinen tehtävän arvo koostuu kolmesta osatekijästä: saavutuskiinnostus-, ja hyötyarvosta. Saavutusarvo tarkoittaa tehtävän tai toiminnan tärkeyttä yksilölle minäkuvan tai tarpeisiin vastaamisen kannalta. Kiinnostusarvo puolestaan merkitsee sitä, kuinka kiinnostunut yksilö on tehtävästä ja hänen onnistumisesta saamaansa nautintoa. Hyötyarvo on väline saavuttaa lyhyen tai pitkän tähtäimen päämääriä ja siihen kuuluu myös toiminnan hyödyllisyys ja tehtävään sitoutumisen merkitys muiden päämäärien saavuttamisessa. Salmela-Aro ja Nurmi (2002, 109) muistuttavat, että tehtävän arvostukseen liittyvät myös kulut, jotka saattavat vähentää henkilön halua sitoutua tehtävään.

Salmela-Aron ja Nurmen (2002, 107) odotusarvoteorioihin kuuluvat myös päämääräteoriat, joissa akateeminen motivaatio merkitsee yleisluontoista suuntausta suoriutumiseen ja oppimiseen. Päämääräteorioissa yksilön toimintaan vaikuttavat päämäärät oppia ja suoriutua, eli säilyttää myönteinen kuva itsestä oppijana. Mikäli lapsen päämääränä on oppia, hän näkee oppimistilanteet mahdollisuutena kehittää itseään, valitsee haastavampia tehtäviä ja toimii tehtäväkeskeisesti pyrkien päämääräänsä lannistumatta vastoinkäymisistä sekä arvioiden suoritustaan. Sen sijaan, jos lapsi tavoittelee ainoastaan suoriutumista ja myönteistä arviota omista kyvyistään, valitsee hän mieluummin helppoja tehtäviä tai tehtäviä, joissa on hyvä. Tällainen lapsi pelkää kritiikkiä ja virheitä koska uskoo niiden heijastavan arvottomuuttaan, ja vastoinkäymisten myötä alkaa välttää haastavia tilanteita. Lyhyellä tähtämellä näillä epäonnistumista välttävillä strategioilla voi olla positiivisia seurauksia, mutta kauaskantoisemmin ne johtavat heikkoon suoriutumiseen ja myönteisen minäkuvan säilyttäminen vaikeutuu entisestään.



### 3 Lukutaito

Suomen kielessä on ongelmallista löytää vastinetta englanninkieliselle literacy-käsitteelle, joka sisältää sekä luku- että kirjoitustaidon (ks. Lerkkanen 2006, 10). Tämän vuoksi usein käytetään vain käsitettä lukutaito, jonka usein oletetaan sisältävän myös kirjoitustaidon asiat. Puhuttaessa erikseen luku- ja kirjoitustaidosta halutaan korostaa niiden välistä yhteyttä toisiinsa, mutta myös erilaisuutta taitoina ja prosesseina. Alkuopetuksen äidinkielen opetuksessa painotus on lukutaidon perustekniikan kehittämisessä ja peruslukutaidon saavuttamisessa. Lukutaidon kehittyessä siirrytään yhä enemmän peruslukutaidosta toimivaan ja kriittiseen lukutaitoon sekä lukemalla oppimiseen ja lukijaksi sitoutumiseen. Neljännellä luokalla oppilaalta vaaditaan jo monipuolisempaa lukutaitoa, johon sisältyy esimerkiksi luetun ymmärtäminen, luova kirjoittaminen ja päättely tekstin perusteella.

#### 3.1 Lukutaidon määritelmä

Tunmerin ja Hooverin (1992, 179) mukaan lukutaito rakentuu puhutun kielen ympärille ja täten lukemisprosessi liittyy kuunteluprosessiin. Oppiakseen ymmärtämään tekstiä lapsen tulee oivaltaa kuinka yhdistää kirjoitettu teksti jo olemassa olevaan kieleen. Hoover ja Gough (1990, 128–132) ovat laatineet peruslukutaidosta Simple View of Reading -mallin, jossa painottuu kirjoitetun kielen teknisen lukemisen taito, jossa yhdistetään kirjaimia vastaavia äänneitä sanoiksi ja tunnustetaan kokonaisia sanahahmoja. Tähän kuuluvat myös tekstin ymmärtämisen taito eli luetun ymmärtäminen ja päättely, jotka vaikuttavat peruslukutaidon tasoon. Lukemaan oppimista helpottaa myös riittävän hyvin kehittynyt puhutun kielen taito (Tunmer & Hoover 1992, 188). Lukutaidon oppimisen perustekijöitä ovat puheen havaitseminen, sanavaraston ja kielellisen tietoisuuden kehittyminen sekä aikuisen ja lapsen vuorovaikutus (Lepola 2006, 27). Linnakylän (1990, 3–6) mukaan *peruslukutaito* sisältää tekstien lukemisen ja niiden tuottamisen itse kirjoittamalla. Tästä seuraava taso on *toimiva lukutaito*, joka korostaa lukutaidon funktionaalisuutta

ja välineellistä arvoa jokapäiväisessä elämässä. Lerkkasen (2006, 10) mukaan tuorein toimivan lukutaidon haaste on medialukutaito. Linnakylä (1990, 6) kuvaa lukutaidon ylimmällä tasolla olevaa *kriittistä lukutaitoa* yksilön omiin arvoihin ja moraaliiin sidotuksi ajatteluksi, jolloin henkilö voi erilaisten tekstien avulla hallita omaa kohtaloaan, itseään ja ympäröivää maailmaa.

Tekstin sisällön ymmärtäminen ja sille merkityksen antaminen on edellytys lukemisesta nauttimiselle, uusien asioiden oppimiselle lukemalla, kirjoitettujen ohjeiden mukaan toimimiselle ja lukemisesta keskustelemiselle muiden kanssa (Lerkkanen 2006). Kun sanojen lukeminen kehittyy sujuvaksi, lukija voi suunnata tarkkaavaisuuttaan tekstin ymmärtämiseen. Sujuvalla lukemisella tarkoitetaan taitoa tunnistaa sanoja nopeasti, mikä edellyttää äänteiden ja tavujen yhdistelyn automatisoituneisuutta sekä kykyä kokonaisten sanahahmojen tunnistamiseen. Myös sanavaraston laajuus, kuullun ymmärtämisen taidot ja lukustrategiat ovat olennaisia taitoja luetun ymmärtämisen kannalta. Erilaiset metakognitiot ohjaavat tekstin lukemista ja tällaisia voivat olla esimerkiksi lukijan käsitys itsestään lukijana ja lukijan tulkinta tehtävästä ja omista lukustrategioistaan.

Lehtosen (1998, 8) mukaan lukemistapahtuma on monitahoinen ilmiö sisältäen lukemaan oppimista, lukemisesta oppimista ja lukemalla oppimista. Lukeminen on prosessi, joka tapahtuu lukijan aivoissa ja se koostuu kahdesta osatoiminnasta: kirjoitetun kielen dekodauksesta ja ymmärtämisestä. Dekodauksella tarkoitetaan kirjainten muuntamista äänteiksi eli grafeemien kääntämistä foneemeiksi. Lukija muodostaa kirjoitetusta kielestä puhuttua kieltä vastaavan muodon ja antaa sille merkityksen. Luetun tekstin tulkinta vaihtelee lukijan aiemmista kokemuksista ja tilanteesta riippuen.

Luukka ym. (2008, 19–20) toteavat näkemyksen luku- ja kirjoitustaidoista laajentuneen parin viime vuosikymmenen aikana sosiaalisempaan ja yhteisöllisempään suuntaan. He puhuvat tekstitaidoista, joihin sisältyvät sekä luku- että kirjoitustaito. Tekstikäytänteiden hallintaan liittyvät sekä tekstien tuottaminen että niiden tulkitseminen. Tärkeänä osana teksti- ja kielitaitoisuuteen kuuluvat myös kyky kehittää jatkuvasti omia taitoja ja tehdä havaintoja ympäröivästä teksti- ja kielimaailmasta. Lukemista ja kirjoittamista pidetään kognitiivisesta näkökulmasta

tarkasteltuna yhtenä universaalina taitona, joka kerran opittuna on siirrettävissä tilanteesta toiseen (Street 1984, 20).

***Lukutaidon taustatekijöitä.*** Ehrin (1989, 357) mukaan edellytyksiä lukutaidolle ovat kirjainten tunteminen ja niiden oikean järjestyksen merkityksen ymmärtäminen sanoissa sekä tieto siitä miten kirjaimet vastaavat foneemeja. Lerkkanen (2003, 56–58) perehtyi tutkimuksessaan lapsen lukemaan oppimisen kannalta kriittisiin tekijöihin ja selvitti, mitkä koulutulokkaan taidot ennustivat lukutaidon kehitystä ensimmäisellä ja toisella luokalla. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin sitä, minkälainen on luku- ja kirjoitustaidon kehityksen välinen suhde toisiinsa. Ensimmäisen luokan syksyllä sanojen lukemista ja luetun ymmärtämistä ennustivat oppilaan kirjaintuntemus, varhainen lukutaito ja kuullun ymmärtäminen. Myöhemmin lukutaidon kehitystä ennustivat oppilaan kuullun ymmärtäminen ja hänen tietoisuutensa käsitteistä. Lisäksi lapsen motivaatiolla ja työskentelytavoilla oli yhteys lapsen lukutaidon kehitykseen. Ensimmäisen luokan syyslukukauden aikana lukutaito ja sanojen oikeinkirjoitustaito tukivat vastavuoroisesti toisiaan. Myöhemmin lukutaito tuki myös lauseiden oikeinkirjoitustaidon kehitystä, ja tuottava kirjoittaminen tuki luetun ymmärtämisen kehittymistä.

Lehtosen (1998, 69) mukaan luetun ymmärtämistä ohjaavat lukemiselle asetetut tavoitteet sekä tekstin ja tilanteen aktivoimat skeemat. Näiden pohjalta valikoidaan, järjestellään ja muokataan tekstiainesta eri strategioita käyttäen. Uuden tiedon myötä aiemmat skeemat vahvistuvat, muuntuvat ja täydentyvät lukijan arvioidessa samalla tilannetta, toimintaansa ja saamaansa palautetta. Nämä pohjaavat lukijan metakognitiivisiin tietoihin sekä taitoihin ohjata ja seurata tämän syklisen prosessin eri vaiheiden etenemistä ja niiden tehokkuutta.

### **3.2 Vuorovaikutuksen merkitys lukutaidon kehittämisessä**

Lasten luku- ja kirjoitustaidon kehityksessä kielellinen vuorovaikutus aikuisten kanssa on merkittävä tekijä (Dickinson 1994, 38). Lerkkasen (2006, 24) mukaan vuorovaikutus toisten ihmisten ja kirjallisen ympäristön kanssa auttaa lasta ymmärtämään kirjoitusjärjestelmän periaatteita ja kirjain-äännevastavuuksia, sillä esimerkiksi vanhemman lukiessa lapselle ääneen lapsen on mahdollista havaita

yhteys puhutun ja kirjoitetun kielen välillä. Lapsen omasta kiinnostuksesta kirjoitettua kieltä kohtaan, vanhempien esimerkistä, sekä kodin lukuympäristöstä riippuen lasten kokemukset vaihtelevat. Lukeminen myös tutustuttaa lapsen kirjoitetun kielen kaavoihin ja rakenteeseen (Roberts 1989, 26) ja lähes kaikkialla asenteet lukemista kohtaan on nähty olevan yhteydessä lasten lukukokemuksiin vanhempiensa kanssa kotona (Downing 1982, 261). Kellyn, Gregoryn ja Williamsin (2002, 79) tutkimuksen mukaan myös vanhemmilla sisaruksilla on merkittävä rooli lapsen lukutaidon kehittämisessä heidän tarjotessaan lapselle mallin lukemisesta ja auttaen ymmärtämään mitä tarkoittaa olla lukutaitoinen.

Viitala (1993, 41) kirjoittaa paineen ja motivaation lukemaan oppimiseen nousevan perheestä. Huomioitaessa lukemisen korkean sosiaalisen arvostuksen ja vanhempien asettamat odotukset lapsensa lukemista koskien, on halu tulla hyväksytyksi mitä ilmeisimmin lasta motivoiva tekijä. Sosiologisesta näkökulmasta myös perheen sosiaaliluokalla on merkitystä, sillä motivaatiotekijöiden lisäksi perheen arkiset kielenkäyttötavat vaikuttavat lapsen lukemaan oppimiseen. Lehtonen (1998, 21–22) tuo esiin näiden henkilöiden arvostusten vaikuttavan myös lapsen metakognitioiden ja strategisten taitojen käyttöön ja sujuvan lukemisen myötä ympäristö odottaa lapselta jatkossakin menestymistä, mikä rohkaisee häntä haastavampien tekstien pariin ja lukemaan enemmän. Lerkkasen (2006, 47) mukaan kotiympäristön lisäksi myös opettajan ja luokkatovereiden malli sekä luokan yhteiset kokemukset lukemisen tuottamasta ilosta, jännityksestä ja mielihyvästä, sekä malli lukuharrastukseen sitoutumisesta ovat tärkeitä lasten kiinnostuksen heräämisen ja mielenkiinnon säilymisen kannalta.

Kiuru ym. (2012, 334–337) tutkivat ennustavatko Alkuportaati-seurannassa esiopetusvuonna ilmenneet sosiaalisten taitojen ja oppimisen riskitekijät torjuntaa ikätoverien parissa peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Tavoitteena oli myös selvittää, mitkä tekijät luokahuoneessa suojaavat riskitekijöiden vaikutuksilta. Tulosten mukaan sosiaalinen pidättyväisyys, häiritsevä käytös ja riski lukivaikeuksiin vaikeuttivat hyväksynnän saamista ikätovereilta. Kuitenkin opettajien raportoinnin mukaan riskilapset kohtasivat vähemmän torjuntaa, mikäli luokassa oli kannustava ilmapiiri. Myös pienempi oppilasmäärä luokassa helpotti riskilasten sopeutumista ryhmään, sillä opettajalla oli enemmän aikaa yksilöllisen tuen antamiseen. Mielenkiintoiseksi vaikuttajaksi riskilasten tukemisessa nousi myös

opettajan lyhyempi opetuskokemus. Uransa alkuvaiheessa opettajat ovat todennäköisesti herkempiä tunnistamaan oppilaidensa erityispiirteitä, mikä näytti suojelevan heitä sosiaalisilta ja oppimiseen liittyviltä riskitekijöiltä. Toinen selittävä tekijä voi olla myös uusien opettajien koulutuksessa painottunut oppilaskeskeisten opetusmenetelmien käyttö.

### **3.3 Lukemisasenteisiin vaikuttavia tekijöitä**

***Lukemismotivaatio.*** Wigfieldin (1997, 21, 27) mukaan lukemiseen vaikuttavia ja sitä motivoivia tekijöitä tutkivassa kirjallisuudessa tarkastelun alla on ollut pääasiassa asenteet ja kiinnostus lukemista kohtaan. Hänen tutkimustulostensa mukaan lapset lukevat todennäköisimmin säännöllisesti kokiessaan lukutaitonsa hyväksi ja ollessaan sisäsyntyisesti motivoituneita lukemaan. Myös ulkosyntyisillä motivaatiotekijöillä on osallisuutensa lukemisen säännöllisyyteen, joten niiden tärkeyttä ei tulisi jättää huomiotta. Aunola ja Lerkkanen (2004, 6) toteavat, että mikäli lapsella on oppimisvaikeuksia, tulisi opettajan kiinnittää tarkemmin huomiota tämän minäkuvaan, oppimista koskeviin uskomuksiin sekä hänen tapansa kohdata oppimistilanteita. Lyytisen ja Lyytisen (2006, 88) mukaan lapsen lukutaidon ollessa automatisoitunut, kiinnostus lukemiseen perustuu yleensä luetun sisällön mielenkiintoisuuteen.

***Sukupuolen yhteys lukemismotivaatioon.*** Linnakylä ja Malin (2004) ovat katsauksessaan tarkastelleen vuoden 2001 Pisa-tutkimustuloksia (OECD 2001), jotka osoittivat suomalaisnuorten lukukokeiden tuloksissa olevan kansainvälisesti verrattuna melko vähäistä vaihtelua koulujen ja alueiden välillä. Kuitenkin sukupuoli oli vahvasti erottelava tekijä lukutaidossa. Tyttöjen lukutaidon taso oli joka maassa poikien tasoa parempi ja Suomessa sukupuolten välinen tasoero oli suurin. Aiemmat tulokset (OECD 2001; Välijärvi & Linnakylä 2002) ovat myös osoittaneet, että tyttöjen ja poikien lukemisaktiivisuudessa sekä luettavan materiaalin valinnassa on eroja. Tulosten mukaan keskitasoisiin lukijoihin verrattuna riski heikkoon lukutaitoon kasvoi oppilaan ollessa poika, hänen oppijaminäkuvansa ollessa heikko, ja mikäli oppilas ahdistui koulussa kun yrityksestä huolimatta ei kokenut oppivansa.

Saman tutkimuksen (OECD 2001) mukaan suomalaisnuorten oppijaminäkuvat eivät kansainvälisessä vertailussa osoittautuneet kovin vahvoiksi. Tyttöjen käsitys itsestä äidinkielen oppijoina oli OECD-maiden tyttöjen keskitasoa, kun taas poikien käsitys oli selvästi alle poikien keskitason. Aiempien tutkimusten (Guay 2010, 730–731; Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfield 1993, 844) mukaan tyttöjen on todettu olevan sisäisesti motivoituneempia lukemiseen ja kirjoittamiseen kun taas pojat ovat usein motivoituneempia matematiikkaan.

***Iän vaikutus kyvykkyyssuskomuksiin.*** Ecclesin ym. (1993, 840, 567) lasten lukemista kartoittavasta tutkimuksesta kävi ilmi, että vanhemmilla peruskoulua käyvillä lapsilla on myönteisemmät kyvykkyyssuskomukset koskien lukemistaan ja he arvostavat lukemista vähemmän kuin nuoremmat oppilaat. Erot olivat merkittäviä verratessa ensimmäisten luokkien ja neljänsien luokkien oppilaiden tuloksia. Tutkimuksessa tuodaan esiin näkökulma, jonka mukaan motivaation heikentyminen koulun aikana on seurausta lapsen kokemista muutoksista koulussa ja luokkahuoneympäristössä. Vaikka motivaatiota usein pidetään oppilaan henkilökohtaisena ominaisuutena, nämä tutkijat painottavat myös oppilaiden kohtaaman kouluympäristön ja luokkahuoneasetelmien voivan vaikuttaa suuresti motivaatioon. Edetessä ylemmille luokille erilaisia oppilaiden kokemia muutoksia koulun käytännöissä ovat esimerkiksi arvioinnin ja arvosanojen korostuminen sekä henkilökohtaisen positiivisen vuorovaikutuksen väheneminen opettajan kanssa.

Herbertin ja Stipekin (2005, 291) alakoululaisten akateemisia pystyvyysuskomuksia kartoittaneen pitkittäistutkimuksen mukaan tytöt alkoivat suoriutua poikia paremmin kolmannella luokalla kehityksen jatkuessa viidennelle luokalle saakka, vaikka tytöt eivät arvioineet lukutaitoaan paremmaksi kuin pojat arvioivat omaansa. Tämän sekä lukutaitoa että matematiikkaa koskevan havainnon perusteella voidaan päätellä kolmanteen luokkaan mennessä joko poikien yliarvioivan tai tyttöjen aliarvioivan kykynsä. Tulosten perusteella erityisesti matalatuloisten perheiden tytöt ovat todellisiin taitoihinsa nähden vaatimattomampia tai luottavat itseensä vähemmän.

***Lukivaikeudet.*** Lukemaan oppiminen tuottaa osalle lapsista vaikeuksia, ja noin kymmenesosa suomalaisista lapsista tarvitsee yksilöllistä tukea peruslukutaidon saavuttamiseen (Lyytinen & Lyytinen 2006, 88). Suurin osa lapsista oppii alun vaikeuksista huolimatta lukemaan, mutta he eivät välttämättä saavuta riittävän

virheetöntä ja vaivatonta lukemisen tasoa, jotta he motivoituisivat lukemaan omaehtoisesti. Ymmärtävän lukutaidon taso voi jäädä saavuttamatta ilman riittävää lapsen omaa aktiivisuutta ja myönteistä asennetta lukemista kohtaan. Ahvenainen ja Holopainen (2005, 72) kuvaavat lukemisen erityisvaikeuden tarkoittavan ICD-10 tautiluokituksen mukaan erillistä ja merkittävää lukutaidon kehittymisen puutetta, joka ei selity henkilön älykkyysiällä, näön epätarkkuudella tai riittämättömällä kouluopetuksella. Tällöin puutteita voi olla luetun ymmärtämisessä, luettujen sanojen tunnistamisessa, suullisessa lukutaidossa ja lukemista edellyttävien tehtävien suorittamisessa. Puhuttaessa lukemisen vaikeuksista käytetään myös käsitettä dysleksia, johon kuuluu läpi elämän kestävä fonologisen tiedon prosessoinnin vaikeus. Myös oikeinkirjoituksen haasteet liittyvät usein lukivaikeuteen ja nämä vaikeudet voivat jatkua lukemisessa edistymisestä huolimatta. Lukivaikeuksia edeltävät usein hidaskuulu ja kielen kehittyminen. Lukivaikeuksiin voi yhdistyä lisäksi tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöitä. Lukemisvaikeuksiin ovat yhteydessä geneettiset riskitekijät, jotka altistavat fonologisen prosessoinnin pulmiin, vaikka lapsen kieliympäristö olisikin kehitystä tukeva (Lyytinen, Leppänen, Guttorm 2003, 232). Downingin ja Leongin (1982, 246) mukaan lukivaikeuksista huolimatta oppilaan minäkuva voi vahvistua mikäli hän luottaa omaan menestymiseensä, jolloin positiivinen itsevarmuuden ja onnistumisen kehä voi korvata epäonnistumisen ja turhautumisen kehän.

### **3.4 Lasten kyvykkyyssuskomusten yhteys lukutaitoon ja minäkuvaan**

Vahvan minäkuvan on havaittu olevan positiivisesti yhteydessä lukutaitoon useissa tutkimuksissa (Aunola, Leskinen, Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2002, 359; Downing & Leong 1982, 245; Lawrence 1977, 297; Lynch & Haase 1976, 198; Strang, McCoullough & Traxler 1967, 457). Aunolan, Leskisen ym. (2002, 359) mukaan lapsen omilla näkemyksillä ja uskomuksilla itsestään lukijana on yhteys hänen taitojensa kehittymiseen. McCoullough ja Traxler (1967, 457) toteavat, että minäkuvaan liittyviin asenteisiin voidaan vaikuttaa vain toistuvilla onnistumisen kokemuksilla.

Lukemisella on suuri sosiaalinen arvostus ja lukutaitoa tarvitaan menestymiseen melkein kaikissa kouluaineissa. Shermanin (1968, 348) mukaan lukemista pidetään kulttuurillisessa mielessä usein henkilön henkisten kykyjen kriteerinä. Downing ja Leong (1982, 246) toteavat kouluaineisiin liittyvät yksittäiset taidot huomioiden, että epäonnistumisesta seuraavan ahdistus on eniten yhteydessä juuri lukutaitoon.

Lerkkasen (2006, 42) mukaan harjoitus- ja opetustilanteet voivat tuntua heikoista lukijoista suoriutumistilanteilta, jolloin he kokevat olevansa arvioinnin kohteena. He voivat kokea saamansa palautteen arvioksi omasta hyvyydestä tai huonoudesta. Taitavat lukijat kokevat samankaltaiset tilanteet enemmänkin oppimistilanteina ja heidän saamansa palaute tukee edistymistä. Epäonnistumisen pelko ja yritteliäisyyden sekä sitkeyden puute on tyypillistä heikoille lukijoille. Jos lapsella ei ole uskoa siihen, että hän voi selviytyä tehtävistä tai lukemistilanteista, hän haasteiden edessä joko vetäytyy syrjään tai keskittyy tehtävän kannalta epäolennaiseen. Taitavat lukijat uskovat selviytyvänsä vaativimmastakin tehtävistä ja ovat aktiivisia ja sitkeitä myös kohdatessaan vaikeuksia. Downingin ja Leonin (1982, 249) stressin alaista vireyttä käsittelevässä tutkimuskatselmuksessa kävi selväksi, että joillakin lapsilla epäonnistuminen lukemisessa aiheutti emotionaalista häiriötä, vaikka joissakin tapauksissa emotionaalinen ongelma esiintyi jo ennen lukemaan oppimisen aloittamista.

Aunolan, Leskisen ym. (2002, 360) tutkimuksen tulokset osoittivat että lasten minäkuva oli vakiintumaton koulun ensimmäisten kuukausien aikana, mutta vakiintui myöhemmin. Ensimmäisten kouluvuosien aikana oppilaiden minäkuva näyttää muuttuvan myönteisemmäksi, muttei enää myöhemmin. Kaiken kaikkiaan ensimmäiset kouluvuoden ovat kriittisiä lukemiseen liittyvän minäkuvan kehittymisessä. Koppisen, Korpisen ja Pollarin (1999, 116) mukaan lapsen oppiessa lukemaan hän oppii samalla itsestään ja palautteen ja kokemusten myötä liittyy minäkuvaansa uusia ominaisuuksia, ulottuvuuksia ja arviointeja. Katzirin ym. (2008, 268) tutkimuksen perusteella lasten lukemiseen liittyvä minäkuva ja erityisesti kokemus lukemisen helppoudesta neljännellä luokalla oli myönteisesti yhteydessä heidän luetun ymmärtämisen taitoihinsa.

Eryityisesti lukemisessa epäonnistuminen aiheuttaa pitkäaikaisia vaikutuksia lukemisasenteiden kautta. Morrisin (1966, 311) tutkimuksessa heikoista lukijoista 16



% vihasi lukemista viidenteen luokkaan mennessä ja 9 % oli menettänyt kaiken mielenkiintonsa kirjoihin peruskoulun loppuun mennessä. Tämän vuoksi oppilaat jopa suunnittelivat ammattia, jossa heidän uskomustensa mukaan lukutaidolla ei olisi suurta merkitystä. Morrisin tutkimuksessa sitä vastoin hyvät lukijat suhtautuivat tulevaisuuteen luottavaisesti ja nauttivat lukemisesta. (Morris 1966, 187.) Viitala (1993, 34) kuvaa epäonnistuneen lukijan kehitystä aikaisempien tutkimustulosten pohjalta, jolloin itseluottamuksen menetys on usein yhteydessä jatkuvaan epäonnistumiseen koulutyössä. Tästä seuraa lamaantumista ja oppimiskapasiteetin menetyksiä. Oppilas alkaa laskea vaatimustasoaan ja vähentää ponnisteluaan sekä sopeutuu vähitellen tilanteeseen. Tästä syntyy ketjureaktio, jossa oppilas ei yritä, joten hänen taitonsakaan eivät kasva ja jonka seurauksena positiivista minäkuvaa kasvattavat ainekset puuttuvat.

## 4 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin lapsen minäkuvaa lukijana ja kirjoittajana sekä sen yhteyksiä luku- ja kirjoitustaidon kehitykseen ensimmäiseltä luokalta neljännelle luokalle. Tutkimuksessa selvitettiin lapsen oppijaminäkuvan kehitystä ja pysyvyyttä. Lisäksi tarkasteltiin alaryhmävertailujen avulla, onko erilaisissa oppijaminäkuvaryhmissä eroja sukupuolen ja erityisopetukseen osallistumisen suhteen sekä luku- ja kirjoitustaidossa.

Tarkempia tutkimusongelmia olivat seuraavat kysymykset:

1. Miten seurantaan osallistuvien lasten lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvä minäkuva muuttuu 1. luokalta 4. luokalle. Onko tytöillä ja pojilla minäkuvan kehityksessä eroja?
2. Onko tunnistettavissa alaryhmiä, jotka eroavat minäkuvan kehityksen suhteen? Eroavatko alaryhmät sukupuolen, esiopetusvaiheessa tunnistetun lukivaikeusriskin tai erityisopetukseen osallistumisen suhteen?
3. Eroavatko minäkuvan kehityksen suhteen erilaiset alaryhmät luku- ja kirjoitustaidossaan?

## 5 Menetelmä

Tutkimusaineisto on osa Alkuportaot - Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla -seurantatutkimusta. Alkuportaot-tutkimus sisältyy osahankkeena Jyväskylän yliopistossa toimineeseen Suomen Akatemian Oppimisen ja motivaation huippututkimusyksikköön (2006–2011). Huippututkimusyksikköä johti psykologian professori Jari-Erik Nurmi ja siinä oli mukana tutkijoita useilta paikkakunnilta (Jyväskylä, Turku ja Joensuu) sekä eri laitoksilta. Alkuportaot-tutkimuksessa on selvitetty lasten taitojen ja motivaation kehitystä esiopetusvuoden alusta neljännen luokan loppuun, opettajien käsityksiä lasten oppimisesta, heidän opetuskäytänteitään ja -tavoitteitaan sekä vanhempien vastaavia käsityksiä ja kasvatuskäytänteitä ja koulun ja päiväkodin kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyviä odotuksia ja kokemuksia. Tutkimusmenetelminä on käytetty lasten yksilö- ja ryhmätestejä, haastatteluja ja havainnoiteja sekä vanhemmille ja opettajille suunnattuja kyselyjä.

Alkuportaot-seurantaan on osallistunut vuonna 2000 syntyneiden lasten koko ikäkohortti Kuopiosta, Laukaasta ja Joensuusta sekä noin puolet Turun ikäkohortista yhteensä noin 2000 lasta. Lapset ovat osallistuneet tutkimuksiin esiopetusvuoden ja ensimmäisen luokan syksyllä ja keväällä, sekä toisen, kolmannen ja neljännen luokan keväällä yhteensä seitsemän kertaa. Lasten vanhemmilta on kerätty kyselylomakkein tietoa keväisin esiopetusvuodesta neljännelle luokalle. Opettajia on pyydetty täyttämään vuosittain kyselylomakkeita mm. ohjauskäytännöistään, ja arviointeja yksilöseurantaan valittujen lasten sosiaalisista taidoista ja tehtävästrategioista. Lisäksi Laukaassa, Kuopiossa ja Joensuussa on toteutettu keväisin osassa opetusryhmistä luokahuonehavainnoiteja.

### 5.1 Tutkittavat

Esiopetusvuoden keväällä kaikki lapset osallistuivat sekä esiopetusryhmässä tutkijan teettämiin ryhmätesteihin että tutkijan kanssa kahden kesken tehtyihin yksilötesteihin. Ensimmäisen luokan syksyllä osa lapsista valittiin tarkennettuun yksilöseurantaan, jossa lasten kanssa tehtiin omassa luokassa tapahtuvien ryhmätestien lisäksi myös yksilötestejä erillisessä tilassa. Yksilöseurantaan valittiin ns. riskiotos niistä lapsista, joilla esiopetusvuoden keväällä kerättyjen tietojen

perusteella tunnistettiin riski lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin ja suunnilleen samankokoinen verrokkiotos lapsista, joilla tätä riskiä ei todettu. Lapset arvottiin yksilöseurantaan siten, että siihen osallistui lapsia jokaiselta luokalta. Riskiotoksen valinnan kriteerit perustuivat kolmeen esiopetusvuoden keväällä tehtyyn tehtävään (kirjainten nimeäminen, äännetietoisuus ja nopea sarjallinen nimeäminen) ja niissä asetettuun riskirajaan. Tehtävissä riskirajaksi asetettiin se, että lapsen suoritus kyseisessä testissä sijoittui heikoimman 15 persentiilin joukkoon, eli lapsi kuului pistemääränsä perusteella taidoiltaan heikoimman 15 % joukkoon. Seurantatutkimuksessa riskiotoksen valintakriteereitä olivat riskirajan täytyminen kahdessa tai kolmessa tehtävässä tai mikäli riskiraja täyttyi vain yhdessä tehtävässä ja sen lisäksi lapsen vanhempi oli itsearvioinneissa ilmaissut lapsella olleen tai olevan edelleen vähintään ”lieviä pulmia” lukemisessa.

Tämän tutkimuksen analyysien aineistona oli Alkuportaat-tutkimuksen yksilöseurantaan osallistuneiden yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden otos, 454 lasta (215 tyttöä ja 239 poikaa), joilta oli minäkuvaan liittyvät itsearviointit 1., 2., 3. ja 4. luokalta. Aineiston ulkopuolelle jätettiin erityisluokilla opiskelevat tai luokan kerranneet oppilaat. Otoksessa oli 186 riskiryhmään kuuluvaa oppilasta (41 %) ja 267 verrokkiryhmään kuuluvaa oppilasta (59 %). Näin suuri osuus lapsia, joilla on lukutaidon oppimisen riskejä, ei ole edustava otos tämänikäisten lasten taitotasosta, vaan riskilasten määrä on ylliedustettu satunnaisesti valittuun populaatio-otokseen nähden. Tämän opinnäytteen tarkoitus ei kuitenkaan ole kuvailla tietynikäisten lasten yleistä lukutaitoon liittyvää minäkuva, vaan vertailla erilaisten minäkuvien yhteyttä lukemisen ja kirjoittamisen taitoihin. Halusimme erityisesti tarkastella heikon minäkuvan omaavien lasten taitojen kehitystä. Riittävän suuren ryhmäkoon varmistamiseksi vertailuja varten heikon minäkuvan ryhmään, oli perusteltua sisällyttää aineistoon tavallista suurempi määrä riskiotokseen kuuluvia lapsia.

Otoskoon tehtäväkohtainen vaihtelu analyyseissa koskien lukutaitomuuttujia selittyy esimerkiksi sillä, että lapsi on saattanut olla testiä tehtäessä pois koulusta, jolloin häneltä ei ole saatavilla kaikkia tietoja. Tietyissä tehtävissä kaikki lapset eivät vastanneet kaikkiin tehtäväosioihin, esimerkiksi mikäli lapsi ei osannut lukea lyhyitä sanoja, ei hänelle teetetty tekstin lukemisen tehtävää.

## 5.2 Mitat

**Oppijaminäkuva.** Lapsen käsitystä itsestään oppijana arvioitiin yksilötestaustilanteessa ensimmäisen, toisen, kolmannen ja neljännen luokan keväällä. Oppijaminäkuvan arviointi perustui Nichollsin (1978) kehittelemään itsearviointimenetelmään, jota Lerkkanen ja Poikkeus (2006) ovat kehitelleet Alkuportaati-tutkimuksessa käytettäväksi. Testissä lasta pyydettiin arvioimaan omia taitojaan suhteessa luokkatovereihin. Lapselle opetettiin ensin 10-portainen arviointiskaala (*1 = vähiten taitava, 10 = kaikkein taitavin*) ja varmistettiin esimerkein ja kysymyksin, että lapsi ymmärsi tehtävänannon. Kokonaisuudessaan oppijaminäkuvan testi koostui kolmesta osiosta, 1) luisteleminen (harjoituskysymys), 2) lukeminen ja kirjoittaminen ja 3) matematiikka ja laskutehtävät. Tämän tutkimuksen analyyseissa keskitytään lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvään oppijaminäkuvaan. Neljännellä luokalla oppijaminäkuva tarkasteltiin laajemmin kuudella kysymyksellä lukemisen (yleinen käsitys itsestä lukijana, lukemisen nopeus ja luetun ymmärtäminen) sekä kirjoittamisen (yleinen käsitys omista kirjoittamisen taidoista, sanojen sekä tekstin kirjoittaminen) osa-alueilla.

Näissä testeissä lapselle näytettiin tehtäväpaperilta vertikaalista ympyräjonoa ja kerrottiin, että ”helminauhassa” ylimpänä oleva helmi tarkoittaa ryhmän oppilasta, joka on kysytyssä taidossa kaikkein paras ja alimpana oleva helmi tarkoittaa oppilasta, joka ei ole vielä kovin paljoa taitoa harjoitellut ja jolla on ryhmässä vähäisimmät taidot. Tämän jälkeen lasta pyydettiin näyttämään, onko hän kyseisessä taidossa luokan taitavin, vähiten taitava vai jossain keskivälillä. Lukemisen ja kirjoittamisen ohje tehtävässä oli seuraavanlainen: ”Sinun tehtävänäsi on miettiä, kuinka hyvä tai huono sinä itse olet lukemisessa ja kirjoittamisessa. Oletko sinä teidän luokan taitavin, jossakin täällä ylhäällä, vai oletko sinä täällä alhaalla, vähiten taitava lukemisessa ja kirjoittamisessa, vai oletko sinä jossain täällä keskivälillä? Missä kohdassa sinä olet? Näytä sormella.”

***Sanojen kirjoittaminen.*** Ensimmäisen luokan syksyllä ja keväällä sekä toisen luokan ja kolmannen luokan keväällä sanojen kirjoitustaitoa arvioitiin ryhmätestillä (ARMI-testin osatestin muunnos; Lerkkanen, Poikkeus & Ketonen 2006). Testaaja saneli yhden sanan kerrallaan toistaen sen kahdesti ja lapset kirjoittivat sanat vastauspaperiin. Kaikilla testauskerroilla korostettiin, että sanoja ei vielä tarvitse osata kirjoittaa oikein, mutta lapsia kehoitettiin yrittämään parhaansa ja kirjoittamaan sanasta sen verran kuin osaa (esimerkiksi alkukirjain). Jokaisesta täysin oikein kirjoitetusta sanasta lapsi sai yhden pisteen. Mittana analyyseissa käytettiin oikeiden vastausten yhteenlaskettua lukumäärää (maksimi 5 pistettä). Testistä koodattiin myös rotaatiot (kirjain tai sana on kääntynyt peilikuvaksi), mutta rotaatiolla merkittyjä sanoja ei laskettu mukaan oikeisiin pisteisiin.

***Epäsanojen kirjoittaminen.*** Lasten epäsanojen kirjoittamisen taitoa arvioitiin ryhmätestillä (LKK-testi: ks. Lyytinen ym. 2006; Puolakanaho ym. 2007) ensimmäisen, toisen, kolmannen ja neljännen luokan keväällä. Testaaja saneli yhden epäsanon kerrallaan toistaen sen kahdesti. Lapset kirjoittivat sanat vastauspaperiin. Kaikilla testauskerroilla korostettiin, että lasten ei vielä tarvitse osata kirjoittaa, mutta heitä kehoitettiin yrittämään parhaansa ja kirjoittamaan sen verran kuin osaa (esimerkiksi alkukirjain). Jokaisesta täysin oikein kirjoitetusta sanasta lapsi sai yhden pisteen. Mittana analyyseissa käytettiin oikeiden vastausten yhteenlaskettua lukumäärää (maksimi 8 pistettä). Testistä koodattiin myös rotaatiot (kirjain tai sana kääntynyt peilikuvaksi), mutta rotaatiolla merkittyjä sanoja ei laskettu mukaan oikeisiin pisteisiin.

***Sanalistan lukeminen.*** Lukemisen sujuvuutta ja tarkkuutta mitattiin aikarajoitteisella sanalistan lukemistestillä (LUKILASSE; Häyrinen, Serenius-Sirve & Korkman 1999). Arviointi tehtiin yksilötestinä ensimmäisellä, toisella, kolmannella ja neljännellä luokalla keväällä. Tehtävä koostuu sanalistasta (90 sanaa), jota lapsi luki 45 sekunnin aikana niin pitkälle kuin ehti. Jos lapsi ei osannut lukea jotain sanaa, häntä kehoitettiin hyppäämään sen yli ja jatkamaan seuraavaan sanaan. Jokaisesta oikein luetusta tai itse korjatusta sanasta lapsi sai yhden pisteen. Mittana analyyseissa käytettiin oikeiden vastausten yhteenlaskettua lukumäärää (maksimi 90 pistettä).

**Sanantunnistus.** Sanatason lukemista arvioitiin ryhmätestinä toteutetulla teknisen lukutaidon testillä (TL2), joka kuuluu osatestinä kansallisesti normitettuun lukemisen testistöön (ALLU; Lindeman, 1998). Testi oli käytössä ensimmäisen, toisen, kolmannen ja neljännen luokan keväällä. Testi sisältää neljä harjoitusosiota ja 80 testiosiota. Kussakin osiossa on neljä samankaltaista sanaa ja niihin liittyvä kuva. Lapsen tehtävänä oli valita vaihtoehtojen joukosta merkitykseltään kuvaan sopiva sana ja yhdistää se viivalla kuvaan. Aikaa tehtävän suorittamiseen annettiin kaksi minuuttia. Ennen varsinaista suoritusta tehtävää harjoiteltiin. Testin A-versiota käytettiin ensimmäisen luokan syksyllä sekä kolmannen luokan keväällä. Testin B-versiota käytettiin ensimmäisen, toisen ja neljännen luokan keväällä. Mittana analyyseissa käytettiin oikeiden vastausten yhteenlaskettua lukumäärää (maksimi 80 pistettä).

**Luetun ymmärtäminen: lauseet.** Lausetason luetun ymmärtämistä sekä lukemisen nopeutta ja tarkkuutta arvioitiin TOSREC-testin (Test of Silent Reading Efficiency and Comprehension; Wagner ym. 2009) suomenkielisellä lyhennetyllä versiolla (Lerkkanen & Poikkeus 2009). Testi tehtiin ryhmätestinä ensimmäisen, toisen, kolmannen ja neljännen luokan keväällä. Lapsille jaettiin lomake, joka sisälsi 60 lausetta. Lasten tehtävänä oli lukea lauseita ja arvioida, onko lause totta vai ei totta ympyröimällä oikea vaihtoehto. Ennen tehtävän aloittamista lasten kanssa tehtiin kaksi esimerkkitehtävää, jonka jälkeen he jatkoivat varsinaisen tehtävän tekemistä itsenäisesti 3 minuutin ajan. Mikäli lapsi oli vastannut väärin, vastaus koodattiin nollaksi. Jos lapsen vastaus oli oikein, muuttuja sai arvon 1. Jos lapsi oli hypännyt lauseen yli, muuttujan arvoksi koodattiin 2 (ylihypätty). Mittana analyyseissa käytettiin oikeiden vastausten yhteenlaskettua lukumäärää (maksimi 60 pistettä).

**Luetun ymmärtäminen: teksti.** Luetun tekstin ymmärtämistä arvioitiin normitettuun lukemisen testistöön (ALLU; Lindeman, 1998) sisältyvällä osatestillä, joka koostui asiatekstistä ja siihen liittyvästä 12 monivalintatehtävästä. Kysymyksillä mitattiin tekstin pintatason taakse kätkeytyvien merkitysten ymmärtämistä. Osassa tehtävistä lapsen tuli valita oikea vastaus neljästä samankaltaisesta vastausvaihtoehdosta. Osassa tehtävistä tuli sen sijaan järjestää väittämiä siihen järjestykseen kuin ne tekstissä esiintyivät. Lapsella oli itsellään mahdollisuus valita kysymysten vastaamisjärjestys sekä säädellä aikaa, jonka hän käytti tekstin lukemiseen. Aikaa koko tehtävän tekemiseen oli noin 30 minuuttia. Testi suoritettiin ryhmätestinä

ensimmäisen, toisen, kolmannen ja neljännen luokan keväällä. Jokaisella testauskerralla lapsilla oli luettavana eri teksti. Ensimmäisen luokan keväällä lapset saivat luettavakseen judoaiheisen tekstin. Toisella luokalla luettavana oli voimisteluohje. Kolmannella luokalla teksti liittyi kameran toimintaan ja neljännellä luokalla teksti käsitteli kasvien valontarvetta. Oikeasta vastauksesta lapsi sai yhden pisteen. Mittana analyyseissa käytettiin oikeiden vastausten yhteenlaskettua lukumäärää (maksimi 12 pistettä).

### 5.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysit toteutettiin SPSS ja Mplus (Muthén & Muthén 1998-2010; versio 6.1) -ohjelmilla. Luku- ja kirjoitustaitoon liittyvän minäkuvan muutoksen kuvaamisessa hyödynnettiin testipisteiden keskiarvoja kunakin neljänä ajankohtana. Aritmeettinen keskiarvo kertoo kyseisen muuttujan havaintoarvojen suuruusluokan (Metsämuuronen 2005, 325; Nummenmaa 2009, 64). Keskiarvo yksinään on harhaanjohtava tunnusluku, sillä hyvinkin erilaisilla jakaumilla voi olla sama keskiarvo. Aritmeettinen keskiarvo on myös herkkä poikkeaville havainnoille (Metsämuuronen 2005, 329; Nummenmaa 2009, 65). Tämän vuoksi keskiarvojen ohella esitettiin myös jakaumiin liittyvät keskihajonnat (sd), jotka ilmaisevat arvojen jakautumisen keskiarvon tai muun keskiluvun ympärille (Nummenmaa 2009, 68). Aineistossa selvitettiin myös sukupuolten välisiä eroja minäkuvassa. Tyttöjen ja poikien keskiarvojen eroja testattiin riippumattomien otosten t-testillä, joka selvittää ovatko kahden ryhmän keskiarvot erilaiset, kun hajonnat ja keskiarvon keskivirheet huomioidaan (Nummenmaa 2009, 172).

Tutkimusjoukosta tunnistettujen neljän alaryhmän eroja kriteerimuuttujissa sekä luku- ja kirjoitustaidon muuttujissa analysoitiin käyttäen yksisuuntaista varianssianalyysia (Oneway ANOVA). Varianssianalyysin avulla voidaan selvittää useamman kuin kahden ryhmän keskiarvojen eroja, eli poikkeavatko muuttujien keskiarvot eri ryhmissä toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Varianssianalyysissä lasketaan ns. Fisherin F-suhde, joka ilmoittaa, kuinka paljon mittaustuloksissa on riippumattoman muuttujan aiheuttamaa vaihtelua. (Nummenmaa 2009, 186, 191, 194.) Koska F-testauksessa ei vielä selviä, minkä ryhmien välillä on eroa, tarvittiin



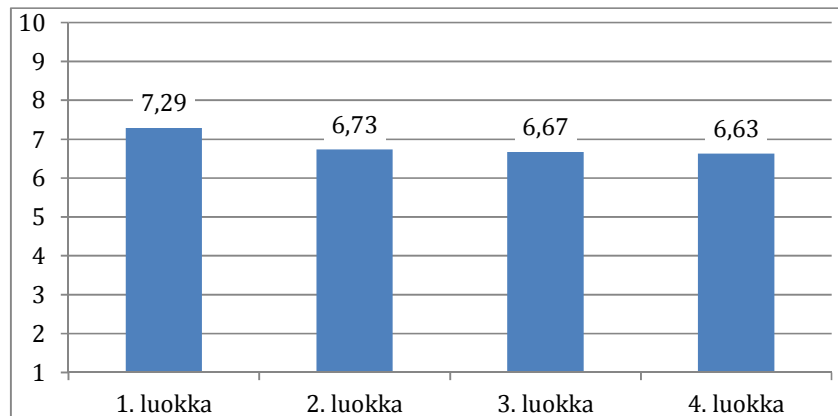
Post Hoc -vertailuja, joiden avulla kaikkia ryhmiä keskenään vertailemalla voitiin selvittää, mitkä ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkittävästi (Nummenmaa 2009, 207).

Erityisopetuksen tarpeen ja sukupuolen yhteyttä minäkuvaryhmiin jakautumiseen vertailtiin  $\chi^2$ -riippumattomuustestillä, joka mittaa kahden muuttujan välistä riippumattomuutta eli sitä, onko muuttujan arvojen jakaantuminen riippuvainen jostain toisesta muuttujasta (Metsämuuronen 2005, 333; Nummenmaa 2009, 300, 306). Tilastollisen merkitsevyyden arvioinnissa käytettiin sovitettuja jäännöksiä (adjusted residuals), jotka ilmoittavat, missä kohdin jakaumat poikkeavat odotusarvoista, eli ne, kohdat joissa ryhmät eroavat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan. Sovitetun jäännöksen ollessa suurempi kuin 2 tai pienempi kuin -2 muuttujat ovat riippuvaisia toisistaan, koska kyseisen muuttujan tulkitaan vaikuttavan merkittävästi testimuuttujan arvojen vaihteluun.

## 6 Tulokset

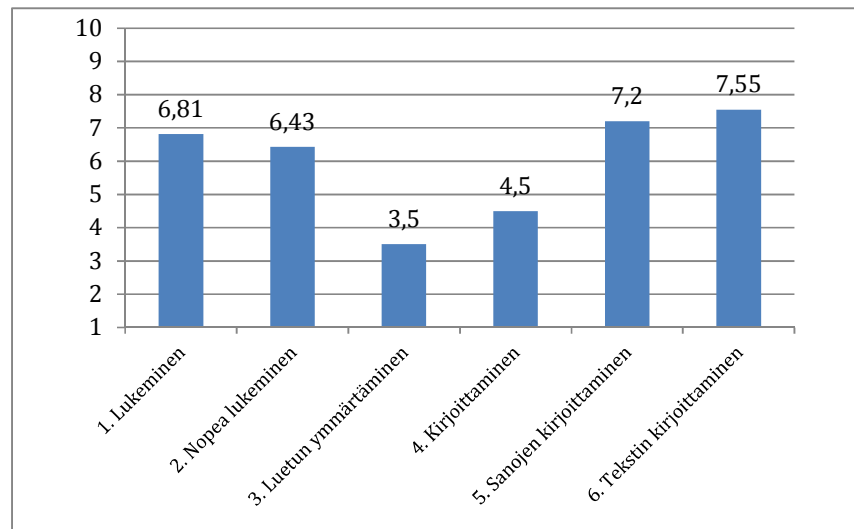
### 6.1 Minäkuvan muutokset iän myötä ja yhteydet sukupuoleen

**Minäkuvan muutokset iän myötä.** Luokilla 1, 2 ja 3 minäkuva-arvioinnit perustuivat tehtävään, jossa oppilaita pyydettiin arvioimaan omaa taitoaan lukemisessa ja kirjoittamisessa asteikolla 1–10 (1 = olen luokkani vähiten taitava, 10 = olen luokkani taitavin). Neljännellä luokalla arviointeja lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvästä minäkuvasta pyydettiin eriytyneemmin kuuden tehtävän kautta. Alla olevassa kuviossa 1 sekä alaryhmien muodostamisessa 4. luokan minäkuva-arviointia edustaa kahden ensimmäisen arvioinnin keskiarvo (erikseen arviointi lukemisesta yleensä ja nopeasta lukemisesta). Kuvioista 1 nähdään lapsen minäkuvan laskevan ensimmäiseltä neljännelle luokalle ja suurin lasku tapahtuu ensimmäiseltä toiselle luokalle siirryttäessä.



KUVIO 1. Minäkuva-arviointien keskiarvot luokilla 1–4

Alla olevassa kuviossa 2 esitetään neljännen luokan arvioinnit lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvästä minäkuvasta kaikissa kuudessa tehtävässä, joista kolme arvioi lukutaitoa (lukeminen, nopea lukeminen ja luetun ymmärtäminen) ja kolme arvioi kirjoitustaitoa (kirjoittaminen, sanojen kirjoittaminen ja tekstin kirjoittaminen). Neljännellä luokalla oppilaat kokivat olevansa parhaimpia tekstin kirjoittamisessa ja heikoimpia luetun ymmärtämisessä. Kuitenkin yleinen käsitys itsestä kirjoittajana oli heikko.



KUVIO 2. Minäkuva-arviointien keskiarvot neljännellä luokalla

***Tyttöjen ja poikien minäkuvan vertailu.*** Tyttöjen ja poikien minäkuvan vertailussa tuli esiin tilastollisesti merkitsevä ero toisella ja kolmannella luokalla siihen suuntaan, että tytöt arvioivat poikia useammin olevansa luku- ja kirjoitustaidon alueella ryhmässään taitavimpien joukossa (ks. Taulukko 1). Vastaava ero tyttöjen eduksi löytyi neljännellä luokalla kaikilla kirjoittamisen osa-alueilla ja ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ensimmäisessä eli kirjoittamisessa ylipäätään. Lukutaitoa koskevissa minäkuva-arvioissa, ilmeni suuntaa antavia eroja siihen suuntaan, että pojat arvioivat itsensä nopeassa lukemisessa ja luetun ymmärtämisessä tyttöjä useammin luokan taitavimpien joukkoon.

TAULUKKO 1. Tyttöjen ja poikien minäkuvan vertailu

Lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvä minäkuva	Tytöt		Pojat		t
	Ka (sd)	n	Ka (sd)	n	
1. luokka: lukeminen & kirjoittaminen	7.5 (2.0)	253	7.2 (2.2)	332	1.7 <sup>†</sup>
2. luokka: lukeminen & kirjoittaminen	7.0 (1.6)	247	6.6 (2.0)	331	3.0 <sup>**</sup>
3. luokka: lukeminen & kirjoittaminen	6.9 (1.6)	248	6.5 (1.9)	329	3.1 <sup>**</sup>
4. luokka					
Lukeminen	7.0 (1.6)	234	6.8 (1.7)	321	1.5
Nopea lukeminen	6.3 (1.9)	234	6.5 (1.9)	321	-1,2
Luetun ymmärtäminen	7.5 (1.8)	234	7.6 (1.7)	321	-1.1
Kirjoittaminen	6.9 (1.7)	234	6.1 (1.8)	320	5.3 <sup>***</sup>
Sanojen kirjoittaminen	7.5 (1.5)	234	7.0 (1.7)	321	3.2 <sup>**</sup>
Tekstin kirjoittaminen	7.9 (1.8)	234	7.5 (2.0)	321	2.4 <sup>*</sup>

<sup>†</sup> p < .10, \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

## 6.2 Alaryhmien tunnistaminen minäkuvan perusteella

*Alaryhmien tunnistaminen.* Oppijaminäkuvan kehitykseltään erilaisten alaryhmien tunnistaminen perustui neljään muuttujaan: oppilaan pistemäärä luokkien 1–3 minäkuva-arvioinneissa (yhteinen arviointi lukemisesta ja kirjoittamisesta) sekä oppilaan 4. luokan kahden ensimmäisen minäkuva-arvioinnin (lukeminen yleensä sekä nopea lukeminen) keskiarvo. Tunnistaminen toteutettiin käyttäen Mplus-ohjelmiston (Muthén & Muthén 1998–2010; versio 6.1) mixture mallinnus-ominaisuutta, joka tarjoaa perinteisestä klusteroinnista poiketen mahdollisuuden arvioida identifioitavien ryhmien lukumäärän tilastollista merkitsevyyttä. Mallinnus hyödyntää eri aikapisteitä edustavien muuttujien tietoa ja pyrkii löytämään alaryhmiä, joilla on erilainen kehityksellinen profiili. Mixture mallinnuksen tuottaman ratkaisun valinnassa (ts. montako piilevää, latenttia ryhmää) tavoitellaan kyseisen teoreettisen ilmiön näkökulmasta sisällöllisesti perusteltavissa olevaa ratkaisua, jota ainakin osa indikaattoreista tukee.

Latenttien ryhmien lukumäärän arvioinnissa käytettiin seuraavia informaatiokriteerejä: Akaiken informaatiokriteeri (AIC), Bayesin informaatiokriteeri (BIC) ja indeksikorjattu Bayes informaatiokriteeri (ABIC). Ryhmien lukumäärän tilastollisessa testauksessa käytettiin seuraavia testejä: Vuong-

Lo-Mendel-Rubin -testi (VLMR), Lo-Mendell-Rubin adjusted LRT -testi (LMR) ja Parametric bootstrapped likelihood ratio -testi (BLRT). Mitä pienemmät ovat informaatiokriteerien arvot, sitä paremmin malli sopii havaintoihin. Ryhmien lukumäärän tilastollisessa testauksessa tilastollisesti merkitsevä p-arvo merkitsee isompaa ryhmien lukumäärää. Latentteja ryhmiä etsittäessä testattiin ensin yhden ryhmän ratkaisua, sen jälkeen edettiin viiden ryhmän ratkaisuun saakka. Indikaattorit tukivat neljän ja viiden alaryhmän malleja (ks. Taulukko 2). Tässä tutkimuksessa päädyttiin neljän ryhmän ratkaisuun, jolloin jokaiseen ryhmään saatiin tilastollisesti vertailukelpoinen määrä lapsia: heikon minäkuvan ryhmän otoskoko ( $n = 13$ ) oli suurempi neljän kuin viiden alaryhmän ratkaisussa.

TAULUKKO 2. Latenttien alaryhmien analyysiä koskeva indeksitaulukko

Class	log L	BIC	ABIC	AIC	VLMR	LMR	BLRT	n(class1)	n(class2)	n(class3)	n(class4)	n(class5)
1	-3548.763	7146.593	7121.203	7113.525	-	-	-	461				
2	-3414.135	6908.004	6866.745	6854.270	0.0002	0.0002	0.0000	206	255			
3	-3372.039	6854.480	6797.353	6780.079	0.0808	0.0858	0.0000	14	244	203		
4	-3349.869	6846.941	6770.771	6747.739	0.1290	0.1348	0.0000	100	13	98	250	
5	-3331.472	6834.680	6745.815	6718.945	0.7287	0.7349	0.0000	233	11	15	112	90

Latenttien alaryhmien analyysissä tunnistetut neljä alaryhmää nimettiin seuraavasti: 1. hyvä minäkuva, 2. keskitasoinen minäkuva, 3. keskitasoa heikompi minäkuva sekä 4. heikko minäkuva. Näitä neljää alaryhmää vertailtiin ensin kriteerimuuttujien ja neljännen luokan osalta myös kriteerimuuttujien ulkopuolisten minäkuva-arviointien suhteen (ks. Taulukko 3). Alaryhmiä vertaillessa (Scheffe; parivertailut) kävi ilmi, että ryhmässä 1 minäkuva pysyi korkeimpana, ja myös ryhmässä 2 minäkuva säilyi koko ajan ryhmiä 3 ja 4 korkeimpana. Ryhmien 3 ja 4 väliset erot tulivat esiin vasta kolmannella luokalla.

TAULUKKO 3. Alaryhmien vertailu luokittelun pohjana olevassa kriteerimuuttujassa (oppijaminäkuva lukemisessa)

Oppijaminäkuva kriteeri- muuttujissa	Ryhmä 1 <sup>a</sup>	Ryhmä 2 <sup>b</sup>	Ryhmä 3 <sup>c</sup>	Ryhmä 4 <sup>d</sup>	Yht.	F	Pari- vertailut p < .05
	Ka (sd) Vaihtelu n = 98–99	Ka (sd) Vaihtelu n = 246	Ka (sd) Vaihtelu n = 96	Ka (sd) Vaihtelu n = 13	Ka (sd) Vaihtelu n = 454		
1. luokka <sup>1</sup>	8.9 (1.2) (5–10)	7.6 (1.4) (3–10)	5.2 (1.6) (1–9)	5.6 (2.3) (2–9)	7.3 (1.9) (1–10)	113.9***	1>2,3,4 2>3,4
2. luokka <sup>1</sup>	8.3 (1.2) (4–10)	6.8 (1.2) (3–10)	5.2 (1.7) (1–8)	5.0 (2.4) (1–9)	6.7 (1.7) (1–10)	91.0***	1>2,3,4 2>3,4
3. luokka <sup>1</sup>	8.5 (0.9) (6–10)	6.6 (0.9) (4–9)	5.5 (1.1) (3–9)	2.0 (1.0) (1–3)	6.7 (1.6) (1–10)	282.0***	1>2,3,4 2>3,4 3>4
4. luokka <sup>2</sup>	8.2 (1.1) (5–10)	6.6 (1.1) (2.5–10)	5.4 (1.2) (1.5–8)	4.2 (1.9) (1–7.5)	6.6 (1.6) (1–10)	105.6***	1>2,3,4 2>3,4 3>4

<sup>a</sup>Hyvä minäkuva; <sup>b</sup>Keskitasoinen minäkuva; <sup>c</sup>Keskitasoa heikompi minäkuva;

<sup>d</sup>Heikko minäkuva: <sup>1</sup>Kriteerimuuttuja: lukeminen ja kirjoittaminen;

<sup>2</sup>Kriteerimuuttuja: keskiarvo muuttujista lukeminen ja nopea lukeminen; \*\*\* p < .001

Neljännellä luokalla lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvistä minäkuva-arvioinneista kävi ilmi, että ryhmien 3 ja 4 välillä ilmeni ero vain ensimmäisessä muuttujassa, jossa lapset arvioivat lukutaitoaan yleisesti suhteessa muihin (ks. Taulukko 4).

TAULUKKO 4. Alaryhmien vertailu 4. luokan minäkuvamuuttujissa

Oppijaminäkuva 4. luokan lukemisen ja kirjoittamisen muuttujissa	Ryhmä 1 <sup>a</sup>	Ryhmä 2 <sup>b</sup>	Ryhmä 3 <sup>c</sup>	Ryhmä 4 <sup>d</sup>	Yht.	F	Pari- vertailut p < .05
	Ka (sd) n = 98-99	Ka (sd) n = 243	Ka (sd) n = 94	Ka (sd) n = 13	Ka (sd) n = 448		
Lukeminen	8.4 (1.2)	6.8 (1.1)	5.7 (1.3)	4.2 (2.0)	6.8 (1.6)	105.50***	1>2,3,4 2>3,4 3>4
Nopea lukeminen	8.1 (1.3)	6.4 (1.4)	5.1 (1.7)	4.1 (2.0)	6.4 (1.8)	79.0***	1>2,3,4 2>3,4
Luetun ymmärtäminen	8.5 (1.2)	7.5 (1.6)	6.8 (1.7)	6.8 (2.6)	7.5 (1.6)	21.0***	1>2,3,4 2>3
Kirjoittaminen	7.5 (1.5)	6.5 (1.5)	5.6 (1.6)	5.5 (1.6)	6.5 (1.7)	28.4***	1>2,3,4 2>3
Sanojen kirjoittaminen	8.1 (1.5)	7.2 (1.3)	6.3 (1.4)	6.4 (1.6)	7.2 (1.5)	28.7***	1>2,3,4 2>3
Tekstin kirjoittaminen	8.5 (1.5)	7.5 (1.8)	6.9 (2.0)	6.8 (1.9)	7.6 (1.9)	13.8***	1>2,3,4 2>3

<sup>a</sup> Hyvä minäkuva; <sup>b</sup> Keskitasoinen minäkuva; <sup>c</sup> Keskitasoa heikompi minäkuva; <sup>d</sup> Heikko minäkuva; \*\*\* p < .001

### 6.3 Sukupuolen ja riskin esiintyminen sekä erityisopetukseen osallistuminen alaryhmissä

Taulukosta 5 nähdään sukupuolen ja riskin esiintyminen alaryhmissä. Suurin osa lapsista sijoittui ryhmään 2 ja myös tyttöjen ja poikien osuus tässä ryhmässä oli melko tasainen. Ryhmään 4 kuului tyttöihin nähden kaksinkertainen määrä poikia ja se oli oppilasmäärältään pienin. Yleisesti suurin osa sekä riski- että verrokkilapsista kuului ryhmään 2. Ryhmään 4 kuului puolestaan enemmän riskilapsia kuin verrokkeja.

TAULUKKO 5. Sukupuolen ja riskin esiintyminen alaryhmissä

Alaryhmät	Kaikki		Tyttöt		Pojat		Riski		Ei riskiä	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ryhmä 1 <sup>a</sup>	99 <sup>1</sup>	21.8	57	26.5	42	17.6	24	12.9	75	28.1
Ryhmä 2 <sup>b</sup>	246	54.2	121	56.3	125	52.3	91	48.9	154	57.7
Ryhmä 3 <sup>c</sup>	96	21.1	33	15.3	63	26.4	60	32.3	36	13.5
Ryhmä 4 <sup>d</sup>	13	2.9	4	1.9	9	3.8	11	5.9	2	0.7
Yhteensä	454	100	215	100	239	100	186	100	267	100

<sup>a</sup>Hyvä minäkuva; <sup>b</sup>Keskitasoinen minäkuva; <sup>c</sup> Keskitasoa heikompi minäkuva; <sup>d</sup>Heikko minäkuva;  
<sup>1</sup> Otokoko 1. luokalla (n = 98).

**Sukupuolijakauma alaryhmissä.** Tyttöjen ja poikien jakaantumista alaryhmiin tarkasteltiin ristiintaulukoinnin ja Khiin neliö -testin avulla. Testauksessa havaittiin, että sukupuoli ja minäkuvaryhmä eivät olleet riippumattomia toisistaan,  $\chi^2(454, 3) = 12.4$ ,  $p < .01$ . Tarkastelussa, jossa tulkinnassa käytettiin hyväksi sovitettuja jäännöksiä (adjusted residuals yli 2) havaittiin, että pojat olivat yliedustettuina keskimääräisen minäkuvan ryhmässä (65.6 %) ja tyttöjen osuus oli yliedustettu (57.6 %) hyvän minäkuvan ryhmässä.

**Erityisopetukseen osallistuminen alaryhmissä.** Ristiintaulukoinnilla ja Khiin neliötestillä havaittiin, että oppilaan erityisopetukseen osallistuminen ja minäkuva eivät olleet riippumattomia toisistaan,  $\chi^2(353, 3) = 46.1$ ,  $p < .001$ . Heikon ja keskitasosta heikomman minäkuvan ryhmissä olivat yliedustettuina erityisopetusta saavat oppilaat (80 % ja 61 %). Keskitasoa heikompi minäkuva on yliedustettuna sekä säännöllisesti että epäsäännöllisesti erityisopetusta saavien ryhmässä (32 % ja 35 %). Hyvän ja keskitason yläpuolella olevien minäkuviin ryhmissä olivat yliedustettuina puolestaan ne oppilaat, jotka eivät saaneet erityisopetusta (79 % ja 75 %).

Ristiintaulukoinnissa, jossa tarkasteltiin minäkuvan yhteyttä erityisopetuksen saamiseen erityisesti lukutaidossa, havaittiin, että keskitasoa heikomman minäkuvan ryhmässä olivat yliedustettuina sekä säännöllisesti että epäsäännöllisesti erityisopetusta lukutaidon alueella saavat oppilaat (25 % ja 28 %;  $\chi^2(291, 9) = 41.0$ ,



$p < .001$ ). Hyvän ja keskitasoisen minäkuvan ryhmiin kuuluvat oppilaat eivät juuri saaneet erityisopetusta lukutaitoon kohdistuen (90 % ja 80 %).

#### **6.4 Alaryhmien vertailu luku- ja kirjoitustaidossa**

Minäkuva-arviointien perusteella muodostettujen alaryhmien eroja lasten testien arvioituissa luku- ja kirjoitustaidossa luokilla 1-4 analysoitiin käyttäen yksisuuntaista varianssianalyysia. Alla (ks. Taulukko 6) esitellään vertailujen tulokset ensin teknisen lukutaidon ja oikeinkirjoituksen muuttujien suhteen ja seuraavaksi luetun ymmärtämisen muuttujien suhteen.

***Minäkuvan yhteydet luku- ja kirjoitustaitoon.*** Sanalistan lukemisessa ryhmä 1 pysyi muita ryhmiä parempana koko ajan (ks. Kuvio 3). Ensimmäisellä luokalla ero ryhmien 2 ja 3 välillä, ja toiselta luokalta alkaen ryhmän 2 ero ryhmiin 3 ja 4 oli tilastollisesti merkitsevä ( $p > .001$ ) ryhmän 2 ollessa muita ryhmiä parempi. Sanantunnistuksessa ryhmä 1 oli merkitsevästi muita ryhmiä parempi ensimmäisellä, kolmannella ja neljännellä luokalla. Toiselta luokalta alkaen ryhmä 2 erosi merkitsevästi ryhmistä 3 ja 4 paremmilla tuloksillaan.

Sanojen oikeinkirjoituksessa ensimmäisellä ja toisella luokalla ryhmä 3 oli heikompi kuin ryhmät 1 ja 2, toisella luokalla ryhmän 1 ollessa ryhmiä 2 ja 3 merkitsevästi parempi. Ryhmä 1 oli merkitsevästi parempi epäsanojen oikeinkirjoittamisessa kuin ryhmät 2 ja 3 ensimmäisellä, kolmannella ja neljännellä luokalla. Ensimmäisellä ja toisella luokalla ryhmä 2 oli ryhmää 3 parempi merkitsevästi. Sanojen ja epäsanojen oikeinkirjoittamisessa ryhmän 4 keskiarvot eivät hieman yllättäen olleet huonompia kuin muiden ryhmien, vaan ryhmän 3 keskiarvot olivat alhaisimmat poiketen ryhmän 1 ja osassa vertailua myös ryhmän 2 keskiarvoista.

TAULUKKO 6. Alaryhmien vertailu teknisen lukutaidon ja oikeinkirjoituksen muuttujissa

Tekninen lukutaito ja oikeinkirjoitus	Ryhmä 1 <sup>a</sup>	Ryhmä 2 <sup>b</sup>	Ryhmä 3 <sup>c</sup>	Ryhmä 4 <sup>d</sup>	F	Parivertailut p < .05
	Ka (sd) n = 98–99	Ka (sd) n = 246	Ka (sd) n = 96	Ka (sd) n = 13		
<i>Tekninen lukutaito</i>						
Sanalista						
1 lk	33.9 (11.3)	26.9 (9.9)	19.2 (9.2)	20.1 (6.2)	36.8***	1>2,3,4 2>3
2 lk	45.5 (9.4)	39.7 (7.4)	34.2 (7.5)	29.9 (7.6)	40.0***	1>2,3,4 2>3,4
3 lk	53.8 (9.7)	47.5 (8.2)	41.4 (7.8)	35.5 (7.0)	43.7***	1>2,3,4 2>3,4
4 lk	59.6 (10.5)	52.9 (8.7)	46.9 (8.6)	41.7 (7.7)	38.2***	1>2,3,4 2>3,4
Sanantunnistus						
1 lk	21.7 (9.6)	17.4 (7.7)	13.8 (6.5)	11.2 (4.6)	19.4***	1>2,3,4 2>3
2 lk	26.6 (7.4)	24.4 (6.5)	21.0 (6.7)	16.9 (6.8)	16.1***	1>3,4 2>3,4
3 lk	39.1 (7.7)	35.7 (7.1)	30.9 (8.0)	24.7 (11.3)	27.6***	1>2,3,4 2>3,4
4 lk	39.7 (9.0)	37.0 (7.9)	32.8 (7.7)	27.3 (8.5)	17.1***	1>2,3,4 2>3,4
<i>Oikeinkirjoitus</i>						
Sanat						
1 lk	4.8 (0.7)	4.6 (0.9)	4.1 (1.3)	4.5 (1.0)	8.4***	3<1,2
2 lk	4.7 (0.6)	4.4 (0.9)	4.1 (1.2)	4.5 (1.0)	7.8***	1>2,3
3 lk	4.6 (0.7)	4.4 (0.8)	4.1 (1.0)	4.5 (0.5)	5.5***	3<1,2
Epäsanat						
1 lk	6.1 (1.9)	5.2 (2.1)	3.9 (2.2)	4.6 (1.8)	18.0***	1>2,3 2>3
2 lk	7.1 (1.2)	6.8 (1.3)	6.3 (1.8)	6.9 (1.1)	7.3***	1>3 2>3
3 lk	6.9 (1.3)	6.3 (1.5)	6.0 (1.6)	6.2 (1.5)	5.5***	1>2,3
4 lk	7.1 (1.1)	6.6 (1.3)	6.5 (1.3)	6.5 (1.3)	4.8**	1>2,3

<sup>a</sup> Hyvä minäkuva; <sup>b</sup> Keskitasoinen minäkuva; <sup>c</sup> Keskitasoa heikompi minäkuva; <sup>d</sup> Heikko minäkuva

**Minäkuvan yhteydet luetun ymmärtämisen muuttujiin.** Vertaillen alaryhmien luetun ymmärtämisen taitoja lauseissa kävi ilmi, että ryhmä 1 oli kaikissa ajankohdissa taidoiltaan paras ja ryhmässä 2 keskiarvot olivat ryhmiä 3 ja 4 korkeampia toisesta luokasta eteenpäin. Luetun ymmärtämisen lausetasolla kolmannella ja neljännellä luokalla tuli eroja esiin myös ryhmien 3 ja 4 välille siihen suuntaan, että ryhmän 3 osaaminen oli tilastollisesti merkitsevästi parempaa. Ryhmä 1 oli kaikilla luokka-asteilla erittäin merkitsevästi ryhmiä 3 ja 4 parempi luetun

tekstin ymmärtämisessä, ja ensimmäisellä luokalla myös ryhmää 2 parempi. Jokaisena vuonna ryhmä 2 oli ryhmää 3 parempi luetun tekstin ymmärtämisessä ja lisäksi neljännellä luokalla myös parempi kuin ryhmä 4.

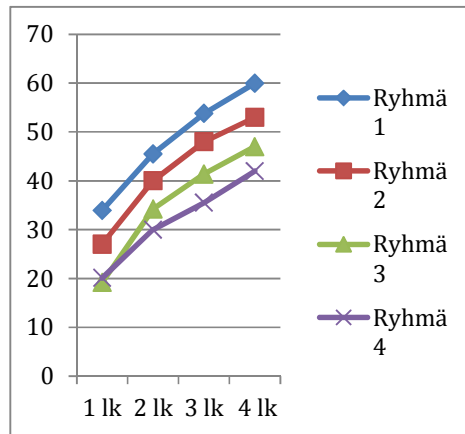
TAULUKKO 7. Alaryhmien vertailu luetun ymmärtämisen muuttujissa

Luetun ymmärtäminen	Ryhmä 1 <sup>a</sup>	Ryhmä 2 <sup>b</sup>	Ryhmä 3 <sup>c</sup>	Ryhmä 4 <sup>d</sup>	F	Parivertailut p < .05
	Ka (sd) n = 98–99	Ka (sd) n = 246	Ka (sd) n = 96	Ka (sd) n = 13		
<i>Lauseet</i>						
1 lk	22.0 (7.8)	17.2 (7.0)	13.0 (6.4)	13.8 (8.2)	26.9 <sup>***</sup>	1>2,3,4 2>3
2 lk	33.6 (7.9)	29.6 (7.2)	25.4 (7.7)	20.5 (7.6)	26.0 <sup>***</sup>	1>2,3,4 2>3,4
3 lk	41.9 (9.3)	38.5 (7.0)	33.5 (7.6)	25.5 (8.9)	30.9 <sup>***</sup>	1>2,3,4 2>3,4 3>4
4 lk	49.2 (8.2)	45.7 (7.8)	42.1 (8.9)	32.7 (7.3)	23.4 <sup>***</sup>	1>2,3,4 2>3,4 3>4
<i>Teksti</i>						
1 lk	6.7 (3.1)	5.3 (3.2)	3.9 (2.9)	3.7 (2.8)	14.9 <sup>***</sup>	1>2,3,4 2>3
2 lk	9.1 (2.7)	8.5 (2.6)	7.4 (2.6)	6.5 (1.8)	9.1 <sup>***</sup>	1>3,4 2>3
3 lk	9.7 (2.1)	9.3 (1.9)	7.9 (2.3)	8.2 (1.9)	15.1 <sup>***</sup>	1>3,4 2>3
4 lk	8.8 (2.4)	8.1 (2.5)	7.2 (2.2)	6.0 (3.0)	10.4 <sup>***</sup>	1>3,4 2>3,4

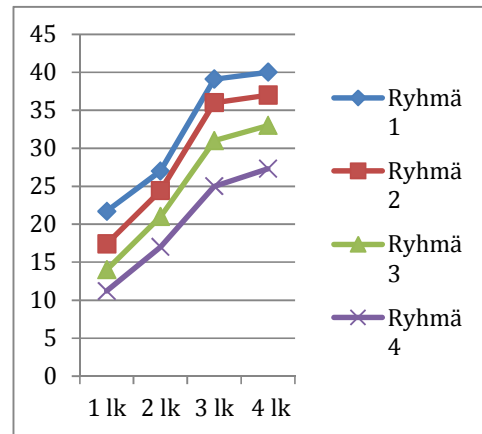
<sup>a</sup> Hyvä minäkuva; <sup>b</sup> Keskitasoinen minäkuva; <sup>c</sup> Keskitasoa heikompi minäkuva; <sup>d</sup> Heikko minäkuva.

Alla olevien kuvioiden (Kuviot 3, 4, 5 ja 6) kautta havainnollistetaan ryhmien taitojen kehitystä ja asemaa toisiinsa nähden esimerkeiksi valituilla neljällä osa-alueella. Ryhmien väliset erot säilyivät ja kehitys oli nousevaa jokaisessa ryhmässä sanalistan lukemisessa (ks. Kuvio 3), sanantunnistamisessa (ks. Kuvio 4) ja luetun ymmärtämisen lausetasolla (ks. Kuvio 5). Tarkastellessa luetun ymmärtämisen lausetason keskiarvoja ensimmäisellä luokalla, olivat ryhmät 3 ja 4 taidoiltaan hyvin lähellä toisiaan. Kuitenkin toiselta luokalta alkaen erot luetun ymmärtämisessä kasvoivat ja jo kolmannella luokalla näiden ryhmien testipistemäärät erosivat toisistaan. Epäsanojen kirjoittamisessa ensimmäisellä luokalla ryhmien välillä oli

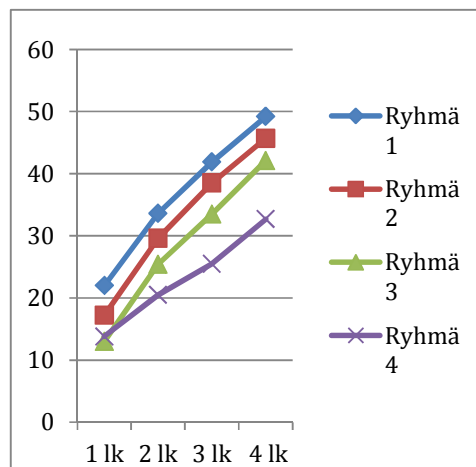
selkeitä eroja keskiarvotasolla, mutta toisella luokalla erot olivat pienentyneet, muiden ryhmien otettua jossain määrin taidoissaan ryhmää 1 kiinni.



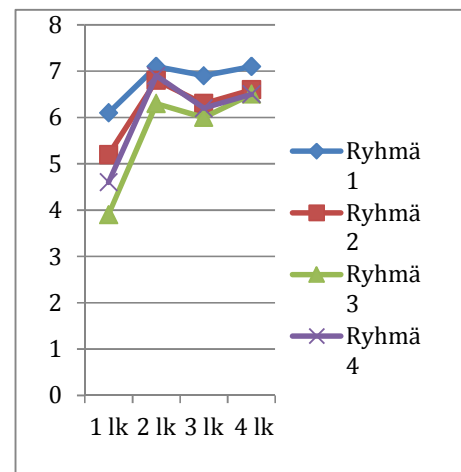
Kuvio 3. Sanalistan lukeminen



Kuvio 4. Sanantunnistus



Kuvio 5. Luetun ymmärtäminen, lauseet



Kuvio 6. Epäsanojen kirjoittaminen

## 7 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa selvitettiin lasten lukutaitoon liittyvän minäkuvan kehitystä ja sen yhteyttä luku- ja kirjoitustaitoon. Lisäksi oltiin kiinnostuneita tyttöjen ja poikien minäkuvien eroista ja esiopetusiässä tunnistetun lukemisen vaikeuksien riskin tai erityisopetukseen osallistumisen yhteyksistä minäkuvaan lukijana. Tutkimus oli osa Alkuportaattien seuranta tutkimusta. Aineisto perustui 454 yksilöseurantaan osallistuneen oppilaan lukutaitoon liittyvän minäkuvan itsearviointeihin ja luku- ja kirjoitustaitoa koskevaan testitietoon ensimmäiseltä luokalta neljännelle luokalle.

### 7.1 Tutkimuksen päätulokset

*Lukutaitoon liittyvän minäkuvan kehitys.* Tutkimustulokset vahvistivat oletusta siitä, että lapsen minäkuva suhteessa taitoihin tulee realistisemmaksi iän myötä etenkin ensimmäisten kouluvuosien aikana. Valentine ym. (2004, 116) toteavat lapsen epärealistisen myönteisten minäuskomusten eriytyvän ja muuttuvan vähitellen kielteisemmiksi. Guay ym. (2010, 714–715) perustelevat tätä sillä, että 8–11-vuotiaana lapset alkavat tehdä enemmän sosiaalista vertailua ja havainnoivat tarkemmin omaa asemaansa suhteessa muihin.

Oppilaiden jakaminen minäkuvaltaan erilaisiin alaryhmiin oli tutkimuksen keskeisenä strategiana. Aineistosta tunnistettiin neljä minäkuvaltaan erilaista alaryhmää: 1) hyvä minäkuva, 2) keskitasoinen minäkuva, 3) keskitasoa heikompi minäkuva ja 4) heikko minäkuva. Ryhmien välisten keskiarvoerojen havaittiin säilyvän eikä ryhmien keskinäinen järjestys muuttunut missään ikävaiheessa. Tutkimustulos on yhtenevä Nuriuksen (1985, 10) kanssa, joka näkee minäkuvan melko pysyvänä rakenteena.

Tässä tutkimuksessa kaikkien neljän alaryhmän minäkuvien keskiarvoissa havaittiin lievää laskua edettäessä ensimmäiseltä neljännelle luokalle ja muutos oli suurinta heikon minäkuvan ryhmässä. Lukutaitoon liittyvän minäkuvan keskiarvo laski huomattavasti heikon minäkuvan ryhmässä siirryttäessä toiselta kolmannelle

luokalle, mutta neljännellä luokalla tämän ryhmän minäkuvan keskiarvo oli taas noussut lähemmäs toisen luokan tasoa. Muutos oli mielenkiintoinen erityisesti siksi, ettei samanlaista laskua havaittu muissa kuin heikoimman minäkuvan ryhmässä.

*Sukupuolen yhteys lukutaitoon liittyvään minäkuvaan.* Oppilaiden itsearviointien perusteella tyttöjen lukutaitoon liittyvä minäkuva oli poikia korkeampi toisella ja kolmannella luokalla, jolloin oppilaat arvioivat itseään suhteessa muiden ryhmänsä oppilaiden taitoihin yhdellä yhdistetyllä lukutaidon alueella, lukemisessa sekä kirjoittamisessa. Neljännellä luokalla lukeminen ja kirjoittaminen oli erotettu toisistaan, jolloin tyttöjen minäkuvan keskiarvo oli poikien keskiarvoa korkeampi vain kirjoittamisessa. Tämä tutkimustulos poikkesi Herbertin ja Stipekin (2005, 281–291) tutkimustuloksista, joiden mukaan tytöt arvioivat itsensä poikia heikommiksi äidinkielessä, vaikka he suoriutuivat keskimääräisesti poikia paremmin kolmannesta luokasta eteenpäin.

Tutkimuksen tavoitteena ei ollut tarkastella sukupuoleen liittyviä eroja taitojen tasolla vaan minäkuva-arviointien tasolla. Tutkimuksen ulkopuolella toteutetut vertailut (t-testillä) otokseen kuuluvien tyttöjen ja poikien taidoista, osoittivat kuitenkin, että tytöillä oli pääsääntöisesti poikia parempi keskimääräinen luku- ja kirjoitustaidon taso etenkin luokka-asteilla 1 ja 2, mutta sen jälkeen eroja ei enää ollut havaittavissa yhtä systemaattisesti kaikilla osa-alueilla. Tämä trendi poikkeaa jossain määrin Jacobsin ym. (2002, 518) kyvykkyyssuskomuksia koskevan tutkimuksen havainnoista, joissa ero sukupuolten välillä näkyi itse taidoissa selvimmin alakoulun myöhemmillä luokilla.

Tyttöjen ja poikien lukutaitoon liittyvää minäkuvaä tutkiessa täytyy huomioida kulttuuristen uskomusten ja sosialisointien vaikutus. Vaikka Suomessa lukutaidolla on kaiken kaikkiaan korkea arvostus, lukemista saatetaan kuitenkin pitää enemmän tyttöjen harrastuksena, mikä voi osin selittää tyttöjen parempaa lukemiseen liittyvää minäkuvaä. Roen ja Tauben (2012, 52) koosteesta koskien vuoden 2009 PISA - tutkimuksen pohjoismaista vertailua käy ilmi, että puolet 15-vuotiaista suomalaisista työistä olivat samaa mieltä väittämän ”lukeminen on yksi lempiharrastuksistani” kanssa, kun taas pojilla vastaava osuus oli 18 %. Puolet pojista oli sen sijaan yhtä mieltä väittämän ”luen vain, jos on pakko” kanssa tyttöjen vastaavan osuuden ollessa 20 %. Kaikissa pohjoismaissa tulokset olivat samansuuntaisia ja poikien

suhtautuminen lukemiseen oli kielteisempää kuin tytöillä. Muihin pohjoismaihin verrattuna suomalaiset nuoret kuitenkin suhtautuivat lukemiseen kaikista myönteisimmin.

*Alaryhmien väliset erot luku- ja kirjoitustaidossa.* Lasten lukutaitoon liittyvät minäkuvan itsearvioinnit vastasivat pitkälle heidän todellista osaamistaan. Esimerkiksi minäkuvansa heikoksi arvioineiden lasten taidot olivat muihin ryhmiin verrattuna pääsääntöisesti kaikista heikoimmat. Pajaresin ja Schunkin (2002, 17–18) mukaan oppilaan kiinnostus koulunkäyntiä kohtaan voi vähentyä ja hän voi alisuoriutua, mikäli hän kokee taitonsa epärealistisen heikoiksi. Banduran (1997, 215) mukaan heikkoa suoriutumista voidaan selittää oppilaan heikkojen taitojen lisäksi sillä, että lapsen kokiessa omat taitonsa heikoiksi, hän ei osaa käyttää niitä parhaalla mahdollisella tavalla.

Tässä tutkimuksessa minäkuvaprofiilien välillä ilmeni mielenkiintoinen ryhmien keskinäisen aseman ero lukutaidon ja oikeinkirjoituksen suhteen. Minäkuvaltaan heikoimman ryhmän 4 keskiarvot olivat lukutaidossa heikommat kuin minäkuvaltaan vahvimmissa kahdessa alaryhmässä (ryhmä 1 ja 2), mutta sanojen ja epäsanojen oikeinkirjoittamisessa ryhmän 4 taidot eivät olleet huonompia kuin muiden ryhmien, vaan ryhmän 3 keskiarvot olivat alhaisimmat poiketen ryhmän 1 ja osassa vertailua myös ryhmän 2 keskiarvoista. Ryhmän 4 tulokset olivat oikeinkirjoittamisessa hyvin lähellä minäkuvaltaan keskitasoisen ryhmän 2 osaamista.

Tutkimustulosten mukaan heikon minäkuvan ryhmään kuuluvia lapsia oli enemmän erityisopetusta saavien joukossa. Pro gradu -tutkielmassaan Leminen (2002, 1, 32) totesi yleistä minäkuvaa tutkiessaan, etteivät erityisopetukseen osallistuvat lapset eronneet minäkuvaltaan yleisopetukseen osallistuvista, eikä eroja havaittu yleisen minäkuvan osalta edes sukupuolten välillä. Tässä tutkimuksessa kuitenkin huomattiin, että minäkuvaltaan heikkoon ja keskitasoista heikompien ryhmään kuuluvat lapset osallistuivat useammin erityisopetukseen kuin keskitasoisen tai hyvän minäkuvan ryhmään kuuluvat lapset. Tuen saaminen saattaa vaikuttaa lapsen uskomuksiin omista kyvyistään.

Downingin ja Leongin (1982, 246) mukaan oppilaan luottamus omaan menestymiseensä voi johtaa onnistumisiin lukivaikeuksista huolimatta. Tässä tutkimuksessa heikon minäkuvan ryhmään kuuluvat oppilaat, jotka olivat myös

yliedustettuina erityisopetuksessa, kehittyivät neljännelle luokalle tultaessa epäsanojen kirjoittamisessa hyvin lähelle hyvän minäkuvan ryhmään kuuluvien taitotasoa. Voi olla, että jo pienet onnistumisen kokemukset oppimisessa lisäävät oppilaan luottamusta omaan suoriutumiseensa, mikä heijastuu myönteiseen taitojen kehittymiseen.

Hyvän minäkuvan ryhmä (ryhmä 1) pysyi koko ajan taidoiltaan muita ryhmiä parempana. Havainto on yhdenmukainen Aunolan, Leskisen ym. (2002, 359) kanssa, jonka mukaan lapsen omilla näkemyksillä ja uskomuksilla itsestään lukijana on yhteys taitojen kehittymiseen, jolloin paremmin suoriutuvilla lapsilla on heikommin suoriutuvia myönteisempi minäkuva. Kirjallisuudessa on raportoitu myös havaintoja, joiden mukaan akateeminen minäkuva tai muutokset siinä ajan kuluessa eivät aina heijastu akateemiseen suoriutumiseen (Stringer & Heath 2008). Tämä tutkimus antoi kuitenkin vahvistusta sille, että minäkuvan ja taitojen suhteesta voisi muodostua vastavuoroisia syklejä, joissa myönteiset kokemukset ylläpitävät lukemiseen liittyvää myönteistä minäkuvaa ja edesauttavat taitojen kehittymistä (ks. Lerkkanen 2006).

## **7.2 Tutkimuksen luotettavuus, merkitys ja jatkohaasteet**

**Luotettavuus.** Lasten minäkuvaa tutkittiin heidän itsensä arvioimana suhteessa luokan muihin oppilaisiin. Suuri osa lapsista arvioi omat taitonsa todellisia taitojaan positiivisempaan suuntaan, sillä lasten keskiarvot asettuivat ikävaiheesta ja kysymyksen asettelutavasta riippuen välille 6.7–7.3 (luokat 1–3, lukeminen ja kirjoittaminen) tai välille 6.8–6.4 (luokka 3, lukeminen ja nopea lukeminen) asteikon ollessa 1–10. Luetun ymmärtämisessä kuitenkin vain hyvin harva arvioi olevansa luokkansa taitavimpien joukossa, koska keskiarvo oli niinkin alhainen kuin 3.5. Alaryhmien jaottelussa haasteena oli se, että oppilaiden vastaukset ryhmien sisällä asettuivat todella laajalle alalle. Esimerkiksi ryhmässä 3 ensimmäisen luokan minäkuva-arvioinnit asettuivat välille 1–9. Ryhmävertailujen tulkinallisena haasteena oli myös se, että ryhmän 4 pienen otoskoon vuoksi ryhmien 3 ja 4 välille ei pääsääntöisesti saatu tilastollisesti merkitsevää eroa, vaikka ryhmien keskiarvot poikkesivat toisistaan.

Vaikka testien alussa varmistettiin, että lapsi ymmärtää testin ohjeen, ei hän välttämättä osannut arvioida itseään suhteessa muihin. Lapselle on voinut olla



vaikeaa eritellä äidinkielen osataitoja ja tunnistaa missä osioissa hän on esimerkiksi muita heikompi. Myös sisältöalueen mielekkyyden tai arvostamisen erottaminen todellisista taidoista voi olla lapsille haastavaa. Lapsi on saattanut esimerkiksi arvioida itsensä taitavaksi tietyssä tehtävätyypissä kuten sanelussa, koska pitää tällaisista tehtävistä ja on mielestään suoriutunut niistä hyvin.

Tämä tutkimus oli osa Alkuportaatt-seurantatutkimusta. Yliopiston eettinen lautakunta on hyväksynyt tutkimusmenetelmät sekä tietosuojan varmistamisessa käytetyt menettelyt. Lasten testauksessa käytetyt tehtävät olivat pääosin jo aiemmissa seurantatutkimuksissa (mm. Lapsen kielen kehitys ja familiaalinen dysleksiariski - tutkimus; Lyytinen, Erskine, Tolvanen, Torppa, Poikkeus & Lyytinen 2006) ja Alkuportaatt -seurannan pilottitutkimuksessa käytettyjä ja testattuja tehtäviä (Lerikkanen & Poikkeus 2006), joiden luotettavuus oli arvioitu hyväksi.

Alkuportaatt-tutkimuksen aineisto on laaja. Tässä tutkimuksessa aineistona käytettiin ryhmä- ja yksilötestien tuloksia vain yksilötestaukseen osallistuvien lasten (n = 454) minäkuvan sekä lukemisen ja kirjoittamisen taitojen osalta. Yksilöseurannassa oli noin puolella lapsista tunnistettu esiopetuksen testausten perusteella varhaisia riskejä myöhempään lukutaitoon liittyen. Riskin perusteella yksilövalintaan mukaan otettujen lasten poikkeavan suuri määrä otoksessa voi vaikuttaa saatuihin tuloksiin, koska oppilasryhmissä keskimäärin olisi vain noin 15 % vastaavan lievän lukivaikeusriskin omaavia lapsia.

Alkuportaatt-seurantatutkimuksessa testaajat kävivät läpi tarkan koulutuksen liittyen käytettäviin tehtäviin sekä testaustilanteen toteutukseen. Testaajat saivat tarkat ohjeet siitä, miten tehtävät esitetään lapsille ja miten testaus suoritetaan. Koulutettujen testaajien käyttö tuo arviointiin yhdenmukaisuutta ja luotettavuutta ja ehkäisee subjektiivisia lapsen testitilanteen ulkopuoliseen suoriutumiseen pohjaavia tulkintoja. Testaustilanteet olivat haastavia lapsille mutta myös testaajille ja vaativat tarkkaavaisuutta esimerkiksi ajanoton ja tulosten kirjaamisen suhteen. Testaustilanne vieraan aikuisen kanssa saattaa jännittää lasta, jolloin todellinen osaaminen ei välttämättä tule esille. Testaustilanteet olivat suhteellisen pitkiä ja vaativat myös lapselta pitkää keskittymistä. Testaajia kuitenkin ohjattiin huomioimaan lapsen jaksaminen ja tarvittaessa pitämään taukoja testauksen aikana. Aineiston syöttämisestä SPSS-ohjelmaan huolehtivat tehtävänsä koulutetut tutkimusavustajat

ja tarkan ohjeistuksen ja monitoroinnin ansiosta testaa- jien ja kirjaajien toimintaan liittyvien puutteiden vaikutus tuloksiin muodostaa vain vähäisen virhetekijän.

**Tutkimuksen merkitys.** Tässä tutkimuksessa todettiin, että lukemiseen liittyvä minäkuva on yhteydessä luku- ja kirjoitustaidon tasoon. Havainto on tärkeä, koska opettajan oppilaalle antaman yksilöllisen palautteen merkitys lapsen kehityksen tukemisessa on suuri. Opettaja voi omalla toiminnallaan edesauttaa lapsen realistisen minäkuvan kehitystä (Aunola & Lerkkanen 2004, 7). Palaute tulee antaa lapsen taitojen lähtötasoon perustuen ja kohdistaa konkreettisesti niihin asioihin, jotka lapsi jo osaa sekä joissa hän on kehittynyt tai tarvitsee vielä harjoitusta. Opettajan kannustavan ohjauksen avulla lapsi tulee tietoisemmaksi siitä, kuinka hän voi omalla toiminnallaan saavuttaa tavoitteitaan. Tämän tarkoitus on saada lapsi sitoutumaan omaan oppimiseen ja huomaamaan edistymisensä ja auttaa oman toiminnan ohjaamisen, metakognitiivisten itsearviointiin liittyvien taitojen kehittymistä.

Jokaisen minäkuvaryhmän kehitys lukemisen ja kirjoittamisen taidoissa eteni omaan lähtötasoonsa nähden myönteiseen suuntaan. Myöskään minäkuvas- sa ei tapahtunut laskua toisen luokan jälkeen minäkuvan saavutettua pysyvän tason. Lasten taitojen myönteinen kehitys heikon ja keskitasoa heikomman minäkuvan ryhmissä on opettajan työn kannalta kannustava havainto. Heikon ja keskitasoa heikomman minäkuvan ryhmät olivat yliedustettuina erityisopetusta saavien joukossa. Tunnistamalla lapsen oppimisen riskit ja yksilöllisen tuen tarve ja tarjoamalla sensitiivistä tukea voidaan edesauttaa taitojen kehitystä, ja samalla tulee kiinnittää huomiota myös lapsen minäkuvan vahvistamiseen.

Tyttöjen ja poikien minäkuva-arvioinneissa havaittiin olevan eroja tyttöjen eduksi ja näyttäisi siis siltä, että etenkin pojat tarvitsivat lukemiseen liittyvän minäkuvan vahvistumiselle tukea. Opettajien olisi tarpeen miettiä keinoja opetuksen ja materiaalien rakentamiseksi myös poikia motivoivaksi, jotta heidän kiinnostuksensa harjoitella luku- ja kirjoitustaitoa säilyisi. Esimerkiksi opettaja voi mahdollisuuksien mukaan valita äidinkielen tunnilla käytetyt tekstit oppilaiden kiinnostuksen kohteisiin liittyen. Opetuksessa on tärkeä muistaa myös sukupuolineutraalius, jolloin opettaja ei omalla toiminnallaan ja ilmaisutavoillaan erottele oppiaineita erikseen tytöille ja pojille sopivaksi. Meece- n ja Painterin (2008) mukaan sukupuolirooleihin sosiaalistuminen saattaa vaikuttaa suoriutumisen osa-alueilla lasten käsityksiin

henkilökohtaisesta kyvykkyydestään. Herbertin ja Stipekin (2005) tutkimustuloksista ilmeni, että kolmannelta luokalta alkaen tytöt pitivät itseään poikia huonompina matematiikassa, vaikka todellisuudessa taidoissa ei ollut eroja. Äidinkielessä tähän yhdysvaltalaiseen otokseen kuuluvat tytöt suoriutuivat keskimääräisesti poikia paremmin kolmannelta luokasta eteenpäin, vaikka he eivät pitäneet itseään poikia kyvykkäämpinä. Tämä tutkimustulos kuvaa hyvin sukupuolirooliasenteiden yhteyttä oppilaiden omiin pystyvyysuskomuksiin.

***Haasteita jatkotutkimukselle.*** Aiemman kirjallisuuden mukaan pojat saavat opettajalta enemmän positiivista palautetta älyllisiin tehtäviin liittyen, kun taas tyttöjen saama palaute koskee enemmän heidän käytöstään ja muita ei-älyllisiä suorituksia (Burns 1982). Jatkossa olisi kiintoisaa tutkia, eroaako tyttöjen ja poikien opettajaltaan saama palaute koululuokassa ja millaisia vaikutuksia opettajan palautteella on lasten minäkuvan rakentumiseen.

Aunolan ja Lerkkasen (2004, 7) mukaan oppilaan minäkuvaa vahvistaa opettajan antama henkilökohtainen ja kannustava palaute. Kuitenkin Stringer ja Heath (2008, 339) tuovat esiin näkökulman, jonka mukaan opettajan antama lapsen taitoja ja minäkuvaa yhdenmukaistava palaute voi olla jopa lapselle vahingollista. Olisi mielenkiintoista tarkastella asiaa opettajien näkökulmasta selvittäen, miten opettajat ajattelevat antamansa palautteen vaikuttavan oppilaan suorituksiin ja mitä haasteita palautteen antamisessa on.

Minäkuvan ja koulusuoriutumisen välisestä suhteesta on erilaisia näkemyksiä, mutta useat tutkijat (Burns 1982; Byrne 1984; Valentine ym. 2004) ovat sitä mieltä, että näillä kahdella on yhteys toisiinsa. Tässä tutkimuksessa lukemiseen liittyvän minäkuvan havaittiin olevan yhteydessä todellisiin arvioituihin taitoihin lukemisessa ja kirjoittamisessa. Tämän tutkimuksen korrelatiivinen asetelma ei kuitenkaan mahdollista sen selvittämistä, vaikuttaako minäkuva suorituksiin vai suoritukset minäkuvaan. Stringer ja Heath (2008, 340) ovat tutkimuksessaan osoittaneet, että minäkuvan ja akateemisen suoriutumisen välinen yhteys ei ole suoraviivaista eikä yksinkertaista. Heidän mukaansa tulevaisuudessa tulisi tehdä tutkimustyötä, jotta tavoitettaisiin mekanismeja, jotka vaikuttavat tähän monimutkaiseen suhteeseen.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin minäkuvan kehitystä lasten lukemisen ja kirjoittamisen taitojen näkökulmasta varhaisina kouluvuosina. Olisi kiinnostavaa selvittää

laajemmin lapsen oppijaminäkuvaa eri oppiaineita vertaillen ja liittäen tutkimukseen mukaan esimerkiksi fyysisen ja sosiaalisten minäkuvan mittoja. Tutkimukset alakouluvuosien jälkeiseen aikaan antaisivat kaivattua tietoa siitä, heikkeneekö oppijaminäkuva ratkaisevasti alakoulun lopulla tai yläkoulussa ja irtautuuko minäkuva taitotasosta. Täydentävä näkökulma olisi myös oppilaiden oppijaminäkuvaa koskevien itsearviointien ja opettajan ja vanhempien lapsen kohdistuvia odotuksia ja uskomuksia sekä motivationaalisten strategioiden arviointia koskevan tiedon yhdistäminen.

## Lähteet

- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Atkinson, J. W. 1957. Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, 64, 6, 359–372.
- Aunola, K. & Lerkkanen, M.-K. 2004. Motivaation yhteys lukutaidon edistymiseen. *Kielikukko*, 4, 2–7.
- Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arviolommi, T. & Nurmi, J. 2002. Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 343–364.
- Aunola, K. Nurmi, J.-E., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K. & Rasku-Puttonen, H. 2002. Developmental dynamics of achievement strategies, reading performance, and parental beliefs. *Reading Research Quarterly*. International Reading Association, 37, 3, 310–327.
- Bandura, A. 1986. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1997. Self-Efficacy. *The Exercise of control*. New York: Freeman.
- Beals, D. E., De Temple, J. M. & Dickinson, D. K. 1994. Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families. Teoksessa D. K. Dickinson (toim.). *Bridges to literacy*. Children, families, and schools. Oxford, U.K.: Blackwell.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. & Herald, S. L. 2006. Peer exclusion and victimization: Process that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1, 1–13.
- Burns, R. 1982. *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Byrne, B.M. 1984. The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427–456.
- Byrne, B. M. 1996. *Measuring self-concept across the life span*. Issues and instrumentation. Washington, DC: American Psychological Association.
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E. & Huovinen, M. 2008. *Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa*. Helsinki: WSOY.
- Calsyn R. J. & Kenny, D. A. 1977. Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69, 136–145.
- Coopersmith, S. 1967. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Deci, E. L. & Ryan R. M. 2002. The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. Teoksessa J. Aronson (toim.) *Improving academic achievement*. Impact of psychological factor on education. San Diego, CA: Academic Press, 61–84.

- Downing, J. & Leong, C. K. 1982. *Psychology of reading*. New York: Macmillan.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D. & Blumenfeld, P. 1993. Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830–847.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Mac Iver, D. & Feldlaufer, H. 1993. Negative effects of traditional middle schools on student's motivation. *The Elementary School Journal*, 93(5), 553–574.
- Ehri, L. C. 1989. The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 22(6), 356–365.
- Frentz, C., Gresham, F. M. & Elliot, S. N. 1991. Popular, controversial, neglected and rejected adolescents. Contrasts of social competence and achievement differences. *Journal of School Psychology*, 29, 109–120.
- Guay F., Boivin M. & Hodges E. V. E. 1999. Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes. *Journal of Educational Psychology*, 91, 105–115.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S. & Boivin, M. 2010. Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 711–735.
- Hansford, B. C. & Hattie, J. A. 1982. The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123–142.
- Harter, S. 1999. *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Herbert, J. & Stipek, D. 2005. The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 276–295.
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. 1990. The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160.
- Häyrynen, T., Serenius-Sirve, S., Korkman, M., Ekeboom, U.-M., Kivelä, A., Lassander, P. & Repokari, L. 1999. *Lukilasse. Lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen seulontatestistö peruskoulun ala-asteen luokille 1–6*. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D.W., Eccles, J. S. & Wigfield, A. 2002. Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509–527.
- James, W. 1891. *Principles of psychology*. Vol. 1. London: Macmillan.
- Josephs, R. A., Markus, H. R. & Tafarodi, R. W. 1992. Gender and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 391–402.
- Julkunen, M.-L. 1990. *Koulun alku ja lukeminen*. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.). *Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 73–82.

- Katzir, T., Lesaux, N. K. & Kim, Y.-S. 2008. The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 261–276.
- Kelly, C., Gregory, E. & Williams, A. 2002. Developing literacy: Towards a new understanding of family involvement. Teoksessa R. Fisher, G. Brooks & M. Lewis. (toim.) *Raising standards in literacy*. London: Routledge/Falmer, 66–81.
- Kiuru, N., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Ahonen, T. & Nurmi, J.-E. 2012. Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection. *Learning and Instruction*, 22, 331–339.
- Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. *Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000*. Juva: WSOY.
- Ladd, G. V. 1990. Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081–1100.
- Lappalainen, H.-P. 2010. Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa. *Koulutuksen seurantaraportit 2011: 2*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lawrence, D. 1977. The effects of counseling on retarded readers. Teoksessa J. F. Reid & H. Donaldson (toim.) *Reading: Problems and practices*. 2. painos. London: Ward Lock.
- Lehtonen, H. 1998. *Lukemalla avaraan maailmaan. Opetus 2000. PS-viestintä*. Jyväskylä: WSOY.
- Lehmuskallio, K. 1983. *Mitä lukeminen sisältää?* Porvoo: WSOY.
- Leminen, A. 2002. Self-concept of children in special and regular education. Pro gradu -tutkielma. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Lepola, J. 2006. Kielellisten valmiuksien yhteys oppimismotivaation kehittymiseen 5–8-vuotiailla. Teoksessa J. Lepola & M. M. Hannula (toim.). *Kohti koulua, kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Lerkkanen, M.-K. 2003. Learning to read. Reciprocal processes and individual pathways. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research, 233.
- Lerkkanen, M.-K. 2006. *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Lerkkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. 2012. The role of teaching practices in the development of children interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 266–279.
- Lerkkanen, M.-K., & Poikkeus, A.-M. 2006. *The Self-concept Scale for Children. Julkaisematon testimateriaali. Alkuportaati-tutkimus*. Jyväskylän yliopisto.

- Lerikkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Ketonen, R. 2006. ARMI. Luku- ja kirjoitustaidon arviointimateriaali 1. luokalle. Helsinki: WSOY.
- Lerikkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Ketonen, R. 2007. ARMI – Luku- ja kirjoitustaidon arviointimateriaali 1. luokalle. NMI-Bulletin, 17, 20–25.
- Lindeman, J. 1998. ALLU – Ala-asteen lukutesti. Turku: Turun yliopisto, oppimistutkimuksen keskus.
- Linnakylä, P. 1990. Lukutaito - valmiutta ja vapautta. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.). Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Teoriaa ja käytäntöä.: Jyväskylän Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1–23.
- Linnakylä, P. 2004. Nuorten lukijaprofiilit. Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman (toim.). Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. Pisa 2000, Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 167–184.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2004. Miten heikot lukijat eroavat hyvistä, miten hyvät huippulukijoista? Lukutaidon taustatekijöiden tarkastelua. Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman (toim.) Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. Pisa 2000. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 115–132.
- Luukka M-R, Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P. Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lynch, M. D., & Haase, A. M. 1976. Self-concept in reading instruction programs. Teoksessa W. D. Miller & G. H. McNinch (toim.). Reflections and investigations in reading. Clemson, S.C.: National Reading Conference.
- Lyytinen, H., Leppänen, P. H. T. & Guttorm, T. K. 2003. Näkymiä suomalaisten lukivaikeuksiin. Lähtökohtana psykofysiologiset havainnot. Psykologia, 4, 230–249.
- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. 2006. Lukivaikeus ja sitä ennalta ehkäisevät toimet. Teoksessa M. Takala & E. Kontu. (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 87–106.
- Markus, H. & Nurius, P. 1986. Possible selves. *American Psychologist*, 41, 9, 954–969.
- Marsh, H. W. 1990. The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82( 4), 623–636.
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. 1985. Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 3, 107–123.
- Marsh, H. W. & Martin, A. J. 2011. Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59–77.
- McMichael, P. 1980. Reading difficulties, behavior and social status. *Journal of Educational Psychology*, 72, 1, 76–86.
- Meece, J. L., Wigfield, A. & Eccles, J. S. 1990. Predictors of math anxiety and its influence for young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82( 1), 60–70.



- Meece, J. L. & Painter, J. 2008. Gender, self-regulation, and motivation. Teoksessa D. H. Schunk & B.J. Zimmerman (toim.). *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications*. New York: Springer, 339–368.
- Metsämuuronen, J. 2005. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.
- Morris, J.M. 1966. *Standards and progress in reading*. Slough, England: National Foundation for Educational Research.
- Nicholls, J. G. 1978. The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800–814.
- Nummenmaa, L. 2009. *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. 1. painos. Helsinki: Tammi.
- Nurius, P. S. 1985. *A dynamic view of self-concept and its relation to behavioral self-regulation*. Väitöskirja. Ann Arbor, MI: University Microfilms International.
- Pajares F. 2008. Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmermann (toim.). *Motivation and self-regulated Learning. Theory, research and applications*. New York: Erlbaum, 111–140.
- Pajares, F. & Schunk, D. 2002. Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective. Teoksessa J. Aronson (toim.) *Improving academic achievement. Impact of psychological factor on education*. San Diego, CA: Academic Press, 5–21.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Saatavissa: [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf) Luettu 28.10.2012.
- Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P. H. T., Poikkeus, A.-M., Tolvanen, A., Torppa, M. & Lyytinen, H. 2007. Very early phonological and language skills: estimating individual risk of reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(9), 923–931.
- Pölkki, P. 1978. *Koulutulokkaiden minäkäsitys eri kasvuympäristöissä*. Reports from the Department of Psychology. University of Jyväskylä.
- Roberts, G. 1989. *Teaching children to read and write*. Great Britain, Cornwall: T. J. Press, Padstow.
- Roe, A. & Taube, K. 2012. “To read or not to read - that is the question”. Reading engagement and reading habits in a gender perspective. Teoksessa N. Egelund (toim.). *Northern Lights on PISA 2009 - focus on reading*. Stockholm: Nordic Council of Ministers, 501, 45–74.
- Rubin, K. H. & Asendorpf, J. B. 1993. Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood: Conceptual and definitional issues. Teoksessa K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (toim.). *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 3–18.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

- Rönkä, M., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Nurmi, J.-E. & Kiuru, N. 2011. Luku- ja laskutaidon sekä oppiainekohtaisten minäkäsitysten yhteydet lapsen sosiaaliseen asemaan vertaisryhmässä. *Psykologia*, 46, 5, 312–327.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.). 2002. Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Samuels S.C. 1977. Enhancing self-concept in early childhood. Theory and practice. New York: Human Sciences Press.
- Schunk, D. H. 1989. Social cognitive theory and self-regulated learning. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.). *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice*. New York: Springer, 83–110.
- Shavelson, R. J., Hubner J. J. & Stanton, G. C. 1976. Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 3, 407–441.
- Sherman, M. 1968. Psychiatric insights into reading problems. Teoksessa D. G. Schubert & T. L. Torgerson (toim.). *Readings in reading: Practice, theory, research*. New York: Crowell.
- Skaalvik, E. M. 1990. Gender differences in general academic self-esteem and in success expectations on defined academic problems. *Journal of Educational Psychology*, 82, 3, 593–598.
- Skaalvik, E.M. & Hagtvet, K.A. 1990. Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292–307.
- Snow, R. E., Corno, L. & Jackson, D. III. 1996. Individual differences in affective and conative functions. Teoksessa D. C. Berliner & R. C. Calfee (toim.). *Handbook of educational psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, 243–310.
- Strang, R., McCoullough, C. M. & Traxler, A. E. 1967. *The improvement of reading*. New York: McGrawHill.
- Street, B. V. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stringer, R. W. & Heath, N. 2008. Academic self-perceptions and its relationship to academic performance. *Canadian Journal of Education*, 31, 2, 327–345.
- Swalander, L. 2006. *Reading achievement: Its relation to home literacy, self-regulation, academic self-concept, and goal orientation in children and adolescent*. Lund University, Department of Psychology.
- Tunmer, W. E. & Hoover, W. A. 1992. Cognitive and linguistic factors in learning to read. Teoksessa P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (toim.). *Reading acquisition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 175–214.
- Valentine, J. C., Dubois, D. L. & Cooper, H. 2004. The relationship between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39, 2, 111–133.
- Valli, R. 2001. *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Viitala, T. 1993. Koulutulokkaiden lukemisvalmiudesta ja sen yhteydestä lapsen minäkuvaan ja kotiympäristötekijöihin. Oulu: Oulun yliopisto, Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 92.
- Vilka, H. 2007. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.
- Wagner R. K., Torgesen J. K., Rashotte C. A. & Pearson N. A. 2009. TOSREC: Test of Sentence Reading Efficiency and Comprehension. Austin, T.X: Pro-Ed.
- Wentzel, K. R. 1991. Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066–1078.
- Wigfield, A. 1997. Childrens motivations for reading and reading engagement. Teoksessa J. T. Guthrie & A. Wigfield (toim.). Reading engagement motivating readers through integrated instruction. Newark, DE: International Reading Association, 14–33.
- Wigfield, A., Pintrich, P. R. & Eccles, J. S. 1996. Development between the ages of 11 and 25. Teoksessa D. C. Berliner & R. C. Calfee. (toim.). 1996. *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 148–185.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2000. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.