

**Luku- ja kirjoitustaitoon liittyvän oppijaminäkuvan
muutokset alakoulun aikana**

Lotta Vanas

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2015

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Vanas, Lotta. 2015. Luku- ja kirjoitustaitoon liittyvän oppijaminäkuvan muutokset alakoulun aikana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Tutkielmassa tarkasteltiin alakoulun oppilaiden luku- ja kirjoitustaitoon liittyvän oppijaminäkuvan muuttumista alakoulun aikana erityisesti oppilailla, joilla oli heikko luku- ja kirjoitustaito. Lisäksi selvitettiin, missä määrin sukupuoli oli yhteydessä lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvään oppijaminäkuvaan. Tutkimusaineisto oli osa Alkuportaati - Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla -seurantatutkimusta, jossa oppilaita on seurattu esiopetusvuoden alusta seitsemänteen luokkaan asti. Tämän tutkimuksen otos koostui oppilaista, joista noin kahdella kolmasosalla (n = 74-127) oli tunnistettu esiopetusvuoden keväällä riski lukemisvaikeuksiin, ja kolmasosalla (n = 44-64) lapsista ei tätä riskiä ollut. Aineisto kerättiin vuosina 2007-2013 lasten ollessa ensimmäisellä, toisella, kolmannella, neljännellä ja kuudennella luokalla käyttäen lasten yksilö- ja ryhmätestejä.

Tulokset osoittivat, että heikkojen lukijoiden ja muiden lukijoiden lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvissä oppijaminäkuvissa oli tasoero koko alakoulun ajan. Lisäksi havaittiin, että luokka-asteelta toiselle siirryttäessä oppijaminäkuvan keskiarvo ei muuttunut tilastollisesti merkitsevästi. Heikkojen lukijoiden ryhmään kuuluvien tyttöjen oppijaminäkuva oli heikompi kuin pojilla koulun aloitusvaiheessa mutta ei enää tämän jälkeen. Muiden lukijoiden ryhmässä tyttöjen oppijaminäkuva oli tilastollisesti melkein merkitsevästi poikien oppijaminäkuva parempi kolmannella ja kuudennella luokalla.

Tutkimustulokset olivat yhteneviä aiempien tutkimusten kanssa siltä osin, että oppilaiden minäkuva oli melko pysyvä. Aikaisempien tutkimuksien mukaan lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvä oppijaminäkuva on usein tytöillä poikia parempi. Koulussa tulisi kiinnittää erityistä huomiota koulupolkunsa

aloittavien tyttöjen oppijaminäkuvaan sekä yleisesti riskiryhmän oppilaiden oppijaminäkuvan tukemiseen koko alakoulun ajan.

Avainsanat: oppijaminäkuva, lukutaito, kirjoitustaito, lukivaikeus.

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	LUKU- JA KIRJOITUSTAITO	6
2.1	Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen.....	6
2.2	Luku- ja kirjoitustaidon vaikeudet	8
3	OPPIJAMINÄKUVA	12
3.1	Motivaatio	12
3.2	Minäkäsitys.....	14
3.3	Oppijaminäkuva.....	17
3.4	Lukivaikeuden suhde oppijaminäkuvaan	20
4	TUTKIMUSONGELMAT	23
5	MENETELMÄ	24
5.1	Tutkimuksen konteksti	24
5.1.1	Osallistujat	25
5.1.2	Mitat.....	26
5.2	Aineiston analyysi	28
6	TULOKSET	29
6.1	Erot heikkojen lukijoiden ja muiden lukijoiden oppijaminäkuvassa....	29
6.2	Heikkojen ja muiden lukijoiden lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvän oppijaminäkuvan muuttuminen alakoulun aikana	31
6.3	Erot tyttöjen ja poikien oppijaminäkuvassa.....	32
7	POHDINTA	34
7.1	Tulosten tarkastelua	34
7.2	Tutkimuksen luotettavuus, eettiset kysymykset ja rajoitukset.....	37
7.3	Tulosten sovellettavuus ja jatkotutkimushaasteet	38
	LÄHTEET	41

1 JOHDANTO

Kansainvälinen PISA- tutkimus on osoittanut, että suomalaiset koululaiset ovat kansainvälisesti erittäin hyviä lukijoita (OECD 2000). Kuitenkin myös suomalaisten lukijoiden taidoissa on eroja, ja heikkoja lukijoita on Suomessakin noin seitsemän prosenttia (Linnakylä, Sulkunen & Arffman 2004, 118). Osalla lapsista lukivaikeudet ovat hyvin sitkeitä ja saattavat haitata sujuvan lukutaidon ja luetunymmärtämisen saavuttamista. Useimmat hyötyvät kuitenkin koulun lukiopetuksesta ja oppivat kompensoivia strategioita. Parhaimmillaan lukiopetus on kokonaisvaltaista ja siinä otetaan huomioon myös lapsen emotionaalinen kehitys, motivaatiotekijät ja lapsen oppimistyyli. Tällöin on mahdollista estää lukivaikeuden kielteinen vaikutus lapsen oppijaminäkuvaan sekä muut kielteiset liitännäisseuraamukset. (Thuneberg 2006, 187.)

Tutkimusten mukaan lukutaitoon on havaittu vaikuttavan käsitys itsestä oppijana ja lukijana, motivaatio, lukuharrastus ja siihen sitoutuminen (Linnakylä ym. 2004, 116; Sulkunen 2013, 565). Oppijaminäkuvan ja akateemisen suoriutumisen suhdetta on tutkittu monipuolisesti ja niiden on todettu olevan yhteydessä toisiinsa. (esim. Aunola, Leskinen, Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2002; Burden 2005.) Oppijaminäkuvan kehittymistä lapsuuden ja varhaisnuoruuden aikana ei kuitenkaan toistaiseksi ole kovin paljon tutkittu etenkin koskien lukivaikeuden omaavien lasten ja nuorten oppijaminäkuvan pitempiaikaisia kehityspolkuja. On myös epäselvää missä määrin sukupuoli tai esimerkiksi lukivaikeus ovat yhteydessä oppijaminäkuvan kehittymiseen.

Tässä tutkielmassa selvitetään lapsen lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvän oppijaminäkuvan muutoksia alakoulun aikana, tarkastellen erityisesti miten heikko lukutaito on yhteydessä käsitykseen itsestä oppijana. Lisäksi selvitetään, vaikuttaako sukupuoli lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvään oppijaminäkuvaan. Tutkimusaineisto on osa Alkuportaati - Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla -seurantatutkimusta. Tutkimuksen heikkojen lukijoiden ryhmään kuuluvat lapset, joilla esiopetusvuoden kevään testien perusteella tunnistettiin riski lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin. Muiden

lukijoiden ryhmään kuuluu hieman pienempi otos satunnaisesti valituista lapsista, joilla tätä riskiä ei todettu.

2 LUKU- JA KIRJOITUSTAITO

2.1 Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen

Lukemaan oppiminen. Lukemisen yksinkertaisen mallin (Simple View of Reading; Hoover & Gough 1990, 132) mukaan luetun ymmärtämisen sujuvuuteen tarvitaan teknistä lukutaitoa eli dekodaukselta sekä kielellistä ymmärtämistä. Dekoodauksella tarkoitetaan lukemista yhdistelemällä äänneitä tavuiksi tai sanoiksi (Gough, Juel & Griffith 1992, 40–44). Kielellisellä ymmärtämisellä puolestaan tarkoitetaan kykyä yhdistellä ja jäsentää kielellistä informaatiota sekä kykyä tulkita lauseiden ja keskusteluiden merkityksiä (Hoover & Gough 1990, 128). Nämä kaksi lukemisen osatekijää ovat niin läheisessä vuorovaikutuksessa keskenään, että toisen heikkous johtaa väistämättä vähemmän sujuvaan lukemiseen (Hoover & Gough 1990, 147). Lukemisen yksinkertaisen mallin mukaan lukemisen vaikeudet johtuvat yleensä joko puutteellisesta dekodauksesta, heikosta kuullun ymmärtämisestä tai puutteista molemmissa taidoissa (Hoover & Gough 1990; Tunmer & Hoover 1992, 208–209).

Monet lapset aloittavat lukemisensa siten, että he opettelevat tuttuja sanoja ulkoa, kuten sanan *äiti* tai oman nimensä. He siis tunnistavat ja “lukevat” sanoja ilman, että varsinaisesti osaavat rakentaa kirjaimista sanoja. Vähitellen lapset oppivat dekodamaan, jonka oppiminen mahdollistaa myös sanojen kirjoittamisen ilman, että niitä on tarvinnut aikaisemmin nähdä. (Gough, Juel, Griffith 1992, 39–42.) Kun dekodaus on automatisoitunut, aletaan tekstiä vähitellen dekodamaan yhä suuremmissa osissa. Lapsi alkaa hahmottaa

sanoissa tavallisimmat päätteet, tai kokonaisia sanojakin ilman tarkempaa dekodeausta. (Tornéus 1991, 35.)

Lapsen lukutaidon kehitystä tukee hyvä kielellinen tietoisuus, johon kuuluu kielen äännerakenteen oivaltaminen eli fonologinen tietoisuus, tietoisuus sanoista ja kielen säännöistä eli morfologinen ja syntaktinen tietoisuus sekä tietoisuus kielen merkityksestä eli pragmaattinen tietoisuus (Tornéus 1991). Näiden lisäksi lapsi tarvitsee hyvää muistia, tarkkaavaisuutta ja kuuntelemisen taitoa (Takala 2006a, 16). Osalla koulun aloittavista lapsista nämä perustaidot ovat vielä kehittymässä, mikä voi selittää osan lukutaidon alkuongelmista (Takala 2006a, 18–19).

Lukemiseen vaikuttaa sen strategisten taitojen ja perustaitojen lisäksi monenlaiset muut asiat, kuten vireystaso, huomion kohdistaminen ja ylläpitäminen, stressitaso ja ahdistuneisuus. Lisäksi lukemisharrastuneisuutta tukee muun muassa erilaiset kannustimet, kuten sisäinen ja ulkoinen motivaatio, tekstin merkityksellisyys tai uteliaisuus, asenteet lukemista kohtaan, perhekulttuuri, sukupuoliroolit ja lapsen omat, usein ystäväpiireihin liittyvät alakulttuurit ja niiden sallimat asenteet. (Downing & Leong 1982, 239–280.) Lisäksi koulu ympäristönä on yhteydessä lukemisen oppimiseen ja sen harrastamiseen esimerkiksi luokan koon ja opetushetkien ajoituksen kautta. Myös oppilaille oppimiseen annettava aika, opettajan piirteet, tiedot, taidot, uskomukset ja persoonallisuus vaikuttavat oppilaiden mahdollisuuksiin ja tilaisuuksiin oppia lukemaan. (Downing & Leong 1982, 285–298.) Opettaja saattaa esimerkiksi vaatia oppilaalta liian vähän, jolloin oppilas ei saavuta parhainta mahdollista taitotasoaan (Downing & Leong 1982, 305).

Kirjoittamaan oppiminen. Säännönmukaisissa kielissä, kuten suomen kielessä, kirjoittamaan oppiminen voidaan nähdä helpompana kuin joissain muissa kielissä. Tämä johtunee lähinnä kirjoitusjärjestelmästä, jossa kirjainäännevastaavuus on lähes täydellinen (Lerikkanen 2003, 10–11). Lapsen hyvät taidot lukemisessa yleensä tukevat myös hänen kirjoitustaidon oppimista - ja päinvastoin (Lerikkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi 2004b, 804).

Lukemisen ja kirjoittamisen taidot eivät kuitenkaan ole sama asia, eikä hyvä lukemisen taito aina tarkoita, että lapsi olisi myös hyvä kirjoittamisessa. Tällaiset lapset ovat kuitenkin harvinaisempia. (Fayoll, Zorman & Lété 2009, 7.) On kuitenkin selvää, että lukemisen sujuvuudessa ilmenevät ongelmat eivät aina ole, ainakaan kaikissa kielissä, yhteydessä kirjoittamisen pulmiin (Wimmer & Mayring 2002, 276).

Vaikka varsinkin suomen kielessä kirjottamaan oppiminen tapahtuu yleensä lukemaan oppimisen rinnalla, ei sen oppimista ja opettamista tulisi kuitenkaan vähätellä. Kirjoittamaan oppiessa lapsi käy läpi hyvinkin monimutkaisia kognitiivisia prosesseja, joten kirjoittajalta vaaditaan paljon muutakin kuin pelkkiä ei-kielellisiä tekijöitä, kuten visuaalista muistia. (Kamhi & Hinton 2000, 48.)

2.2 Luku- ja kirjoitustaidon vaikeudet

Lukivaikeus eli lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeus on oppimisvaikeuksista yleisin ja tunnetuin. Suomen kielessä lukivaikeudelle on tyypillistä lukemisen hitaus ja takelteleva eteneminen sekä luetun ymmärtämisen ongelmat (Lerikkanen 2006, 48). Kouluikäisistä lapsista noin 5–10 prosentilla arvioidaan olevan lukivaikeus (Takala 2006b, 67). Lukivaikeus esiintyy yleensä yhdessä myös muiden oppimisvaikeuksien kanssa, vaikka onkin erityinen kielellinen vaikeus. Pelkkä lukemisenvaikeus on siis käytännössä harvinainen. (Lyytinen, Ahonen, Aro, Holopainen, Närhi, Räsänen 2001, 24–57; Korhonen 2002, 127–189; Takala 2006b, 74.)

Lukivaikeutta on vaikeaa selittää tyhjentävästi, sillä sen ilmenemismuodot vaihtelevat suuresti oppilaasta toiseen. Se on kuitenkin määritelty synnynnäiseksi neurobiologisista syistä johtuvaksi oppimisvaikeudeksi, johon kuuluvat ongelmat sanantunnistuksessa, oikeinkirjoituksessa ja dekodauksessa. Näiden ongelmien aiheuttajaksi on ehdotettu puutteita fonologisessa tietoisuudessa eli äännetietoisuudessa ja kirjain-äänne-vastaavuuden havaitsemisessa. Lapsilla, joilla on lukivaikeus,

ilmenee vaikeuksia oppia lukemaan tai kirjoittamaan tavanomaisesta opetuksesta, riittävästä älykkyydestä ja hyvistä sosiokulttuurisista lähtökohdista huolimatta. (Lyon, Shaywitz & Shaywitz 2003, 2.) Joskus oppimisvaikeuksien taustalta voidaan löytää myös rajoituksia esimerkiksi työmuistin kapasiteetissa. (Takala 2006a, 18.)

Yleensä lukivaikeudeksi ei määritellä lukiongelmia, jotka aiheutuvat aivovauriosta tai sosio-emotionaalisesta häiriintyneisyydestä (Korhonen 2002, 127 - 189). Lukivaikeus nähdään siis yleensä lähinnä synnynnäisenä, eli perintötekijöistä johtuvana taipumuksena, jota ei voida estää (Hultquist 2006, 17). On kuitenkin muistettava, ettei oppilailta, joiden vanhemmilla on lukivaikeus, aina ole itsellään lukivaikeutta (Hultquist 2006, 17; Lyytinen, Leppänen & Guttorm 2003, 233). Tästä huolimatta etenkin pojilla lukivaikeuden perinnöllisyys näkyy vahvana: jos toisella vanhemmista on lukivaikeus niin pojallakin on 35–40% todennäköisyys olla lukivaikeuksinen. Tyttöillä tämä todennäköisyys on pienempi, noin 17 prosenttia. (Korhonen 2002, 139.) Pojilla perinnöllisyyden osuus lukivaikeuden taustoista on siis vahva. Lisäksi monien tutkimuksien mukaan pojilla ilmenee lukivaikeutta selvästi enemmän kuin tyttöillä (esim. Scarborough 1998, 77). Eräissä tutkimuksissa on myös saatu selville, että tytöt ovat poikia vahvempia lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksissa, luku- ja kirjoitustaidossa ja he ovat poikia kiinnostuneempia lukemisesta ja kirjoittamisesta (esim. Lerkkanen, Poikkeus, Ahonen, Siekkinen, Niemi & Nurmi 2010, 124).

Yksi lukivaikeuden piirre on sanantunnistuksen pulmat. Sanantunnistukseen kuuluu kaksi merkittävää osa-aluetta: fonologinen ja ortografinen, eli oikeinkirjoitukseen liittyvä sanantunnistus (Takala 2006b, 68). Tutkijat ovatkin huomanneet, että lukivaikeuksisten oppilaiden keskuudessa on paljon eroavaisuuksia heidän vahvuuksissaan näiden osa-alueiden välillä (Manis, Szeszulski, Holt & Graves 1990, 250). Siksi heidät voidaankin jakaa niihin, joiden vaikeudet johtuvat pääosin fonologisen sanantunnistuksen ongelmista ja niihin, jotka kärsivät ortografisen sanantunnistuksen vaikeuksista. Yleisesti ottaen lapsilla, joilla lukivaikeus, on kuitenkin suuria vaikeuksia

fonologisessa dekodauksessa. Etevämilläkin lukijoilla voi olla ongelmia jommassakummassa sanantunnistuksen osa-alueessa, mutta he kykenevät yleensä kompensoimaan tämän toisen osa-alueen avulla. Lukivaikeuksisilla lapsilla molemmat sanantunnistuksen osa-alueet ovat kuitenkin usein niin heikot, etteivät he yleensä kykene samaan. Lisäksi etevämmät lukijat pystyvät käyttämään myös muita kielitaitoon liittyviä oppimisstrategioitaan kompensoimaan fonologisia tai ortografisia sanantunnistuksen ongelmia. (Manis ym. 1990, 253.)

Sanantunnistuksen lisäksi fonologisen tietoisuuden puutteet voivat aiheuttaa ongelmia luetunymmärtämisessä, joka puolestaan johtaa vähäiseen lukemiseen ja sitä kautta suppeahkoon sanavarastoon ja taustatietoon. (Lyon ym. 2003, 2.) Luetun ymmärtämiseen ovat yhteydessä muun muassa visuaalinen sanaprosessointi, fonologinen sanojen prosessointi, kontekstin käyttäminen ja pitkäaikainen muisti (Carr, Brown, Vavrus & Evans 1990, 30). Ongelmat millä tahansa näistä alueista, kuten muistissa, haittaavat myös lukemisen sujuvuutta ja sen ymmärtämistä (Takala 2006a, 17- 19).

Suomalaislapset voidaan jakaa lukutaidon suhteen ensimmäisillä luokilla kolmeen ryhmään: heikot, tekniset ja hyvät lukijat. Heikoilla lukijoilla on vaikeuksia dekodauksessa ja luetunymmärtämisessä. Tekniset lukijat menestyvät hyvin dekodauksessa, mutta heidänkin luetunymmärtämisensä on usein yhtä heikkoa kuin heikoilla lukijoilla. Hyvät lukijat ovat puolestaan hyviä sekä dekodauksessa että luetunymmärtämisessä. Suuri osa ensimmäisten luokkien lapsista on teknisiä lukijoita, mikä on luonnollista, koska suurin osa lapsista on vielä lukemaan opettelunsa alkuvaiheessa. (Lerkkanen 2003, 37.)

Useimmat suomalaiset lapset oppivat dekodamaan ensimmäisen syksyn aikana, ja loputkin yleensä kevään aikana. Eniten eroja lasten välillä on lukemisen nopeudessa ja luetun ymmärtämisessä vielä myöhemminkin. Heikosti alussa menestynyt oppilas ei kuitenkaan väistämättä jää heikoksi, vaan usein heikot aloittelijat oppivat lukemaan ensimmäisen kouluvuotensa aikana ja siirtyvät useimmiten teknisten lukijoiden ryhmään. Muuten samoissa lukijaryhmissä pysyminen on melko pysyvää. (Lerkkanen, Rasku-Puttonen,

Aunola & Nurmi 2004a, 126.) Oppilaiden luetunymmärtäminen ei kehity yhtä nopeasti kuin tekninen lukutaito, ja lasten väliset erot ovat luetunymmärtämisen taidoissa paljon pysyvämpiä. Varsinkin teknisillä lukijoilla on vaarana se, että opettaja luulee heidän olevan todellista parempia lukijoita heidän hyvien dekodoustaitojensa vuoksi. Tästä seuraa helposti se, ettei opettaja ymmärrä antaa teknisille lukijoille heidän tarvitsemaansa tukea luetunymmärtämisessä. (Lerkkanen ym. 2004a, 125–127.)

Kaikki lukivaikeuksisten lapsien ongelmat eivät rajoitu vain lukemiseen, vaan myös kirjoittamisessa, mukaan lukien oikeinkirjoituksessa on vaikeuksia. Lapsen kirjoitus on epäyhtenäistä ja hidasta, ja lapsi on usein haluton kirjoittamaan pidempää tekstiä. (Reid 2007, 14–15.) Lisäksi oppilailla, joilla on lukivaikeus, on usein puutteita syntaktisessa tietoisuudessa (tietoisuudessa kielen säännöistä). Tästä johtuen heidän on “vaikeampi käyttää kirjoittaessaan oikeita lauserakenteita ja havaita kielioppivirheitä kuin niiden oppilaiden, jotka lukevat ja kirjoittavat normaalisti.” (Tornéus 1991, 47).

Mahdollista tulevaa lukivaikeutta ennustavia piirteitä on nähtävissä jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Jo kaksivuotiailla lapsilla, joilla on myöhemmin todettu lukivaikeus, voidaan havaita muista lapsista poikkeavaa kognitiivista kehitystä. Lapset muun muassa käyttävät lyhyempiä ja yksinkertaisempia lauseita, heidän lausumisensa on epätarkkaa ja sanasto on suppeampi. (van der Leij, van Bergen, van Zuijlen, de Jong, Maurits & Maassen 2013, 202.)

3 OPPIJAMINÄKUVA

3.1 Motivaatio

Motivaatio on laaja käsite, joka sisältää oppijaminäkuvan, tehtävän tekemiseen liittyvän käyttäytymisen (esimerkiksi tehtävää välttävä käyttäytyminen) ja kiinnostuksen tekemisen kohteeseen, esimerkiksi lukemiseen (Lerkkanen, Kiuru & Poikkeus 2012). Yleisesti motivaatiolla ajatellaan olevan kolme tehtävää ihmisen käyttäytymisessä. Ensinnäkin se toimii käyttäytymisen energiana eli virittäjänä. Toiseksi se toimii toiminnan suuntaajana vaikuttaen ihmisen tekemiin valintoihin eri toiminta- ja käyttäytymisvaihtoehtojen välillä. Motivaation kolmantena tehtävänä on toimia käyttäytymisen ja toiminnan säätelevänä tai ylläpitävänä tekijänä, eli se vaikuttaa yksilön toiminnan tarmokkuuteen, intensiivisyyteen ja sinnikkyYTEEN (Liukkonen & Jaakkola 2002, 14–15; Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 177.) Motivaatio siis suuntaa yksilön käyttäytymistä hänen asettamiaan tavoitteitaan kohti (Liukkonen & Jaakkola 2002, 14–15; Ryan & Deci 2000, 54). Lapsen motivaatio muodostuu hänen omista ajatuksistaan, odotuksistaan ja uskomuksistaan, jotka puolestaan vaikuttavat hänen toimintaansa ja oppimiseensa (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 103).

Motivaatiota on jaoteltu sisäiseen motivaatioon ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan sitä, kun ihminen kokee toimintaan sitoutumisen jo itsessään palkitsevana. Ulkoista motivaatiota ilmenee silloin, kun yksilö tarvitsee ulkoisen palkinnon, kuten arvosanan tai kiitoksen, toimiakseen. Joskus ulkoisesti motivoitunut ihminen toimii tietyllä tavalla, koska muut ihmiset tai sosiaalinen ympäristö sitä vaatii. (Ryan & Deci 2000.)

Nurmi (2013, 551) on todennut oppimismotivaation olevan tapahtumakulku, joka etenee ”tilannetta koskevista ennakkoinneista oppimistilanteessa toimimiseen ja oppimistuloksen arviointiin”. Oppimistilanteen alkaessa oppilas ennakoi tilannetta ja hänelle syntyy

ennakoivia tunteita, kuten iloa tai toivoa. Oppilaalla herää myös kiinnostus tai kiinnostuksen puute oppituntiin ja sen aiheeseen. Näiden ennakointien, tunteiden ja kiinnostuksen pohjana toimivat aiemmat oppimistilanteet ja oppilaan käsitykset omista kyvyistään. Ennakoinnit, tunteet ja kiinnostus myös ohjaavat sitä, miten oppilas oppimistilanteessa toimii: vältteleekö hän tehtävää vähentääkseen ahdistuneisuuttaan vai ponnisteleeko hän ratkaistakseen tehtävän. Kun tehtävä on suoritettu, oppilas usein arvioi menestymiseen (tai sen puutteeseen) johtaneita syitä. Olennaista on, pitääkö oppilas onnistumista tai epäonnistumista omista kyvyistä tai yrityksestä johtuvaksi, vai ajatteleeko oppilas epäonnistuneensa esimerkiksi sen takia, että keskittyi muuhun asiaan. Tämä vaikuttaa suuresti siihen, millainen minäkäsitys oppilaalle muodostuu. (Nurmi 2013, 551–552.)

Sekä henkilökohtaiset että tilannekohtaiset kiinnostuksen kohteet ovat merkityksellisiä kognitiivisissa suorituksissa, kuten opiskelussa. Henkilökohtaisilla tavoitteilla tarkoitetaan melko pysyviä ja henkilökohtaisia kiinnostuksenkohteita. Tilannekohtaiset tavoitteet ovat puolestaan lyhytaikaisempia ja niitä syntyy kiinnostavan kokemuksen tai tilanteen seurauksena. (Lehtinen ym. 2007, 200.) Intressit siis ohjaavat huomion johonkin yksilöä kiinnostavaan asiaan tai tilanteeseen ja “opiskeluintensiteettiin, sitoutumiseen, sitkeyteen työskennellä vaikeiden asioiden parissa, työskentelyn synnyttämiin positiivisiin emotionaalisiin kokemuksiin, kognitiivisen prosessoinnin tasoon sekä oppimissaavutuksiin.” (Lehtinen ym. 2007, 200.)

Perinteisesti motivaatio-ongelmien ajatellaan johtuvan lapsen ominaisuuksista ja henkilökohtaisista taipumuksista tai oppimisvalmiuksien puutteista (Lepola ja Hannula 2006, 11). Näiden lisäksi motivaatioon kuitenkin vaikuttaa suurissa määrin myös ympäristö. Esimerkiksi lapsen oppimismotivaatioon vaikuttaa vanhempien ja opettajan antama palaute oppilaan suoriutumisesta, heidän luomansa oppimisympäristö ja asenteensa oppilasta ja hänen oppimistaan kohtaan (Aunola 2002, 124.) Ihmiset usein muovaavat ympäristönsä siten, että he kokisivat siinä positiivisia ja miellyttäviä kokemuksia. Toisin sanoen he pyrkivät käyttäytymään niin, että he tuntisivat

olonsa eri tilanteissa hyväksi. Samalla he pyrkivät välttämään epäonnistumisia. (Liukkonen & Jaakkola 2002, 100.) Ihminen siis toimii oman elämänsä ohjaajana tekemällä valintoja motivaationsa mukaisesti.

3.2 Minäkäsitys

Minä on se osa identiteettiä, joka kuvailee miten ”yksilö määrittää itsensä suhteessa ulkomaailmaan, muihin ihmisiin, tärkeiksi kokemiinsa elämäntoimintoihin ja omaan sisäiseen minäänsä.” (Lehtinen ym. 2007, 14). Minä rakentuu kokonaisvaltaisesti etenkin varhaislapsuuden ja nuoruuden kokemusten pohjalta (Liukkonen & Jaakkola 2002, 100). Minäkäsitys tarkoittaa yksilön tiedostettua käsitystä itsestään. Nämä käsitykset syntyvät vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja yksilön ympäristöään koskevien tulkintojen kautta. (Marsh & Shavelson 1985, 107.)

Yleinen minäkäsitys on suhteellisen pysyvä. Minäkäsityksen rakenne on kuitenkin hierarkkinen ja tämän huomioon ottaen sen voidaan ajatella olevan myös tilannesidonnainen ja vaihdella ominaisuudesta toiseen, ja on tästä johtuen epävakaa. (Marsh & Shavelson 1985, 107; Marsh & Martin 2011, 60.) Minäkäsityksen hierarkkisuus tarkoittaa sitä, että siihen kuuluu yksilön näkemys hänen eri ominaisuuksistaan, kuten ruumiistaan, rooleistaan (esimerkiksi vanhemmuus tai työyhteisön jäsenyys), akateemisista taidoistaan ja sosiaalisista suhteistaan. Lisäksi minäkäsitykseen kuuluu yksilön näkemys muista kyvyistään ja psyykkisistä ominaisuuksistaan. (Lehtinen ym. 2007, 14; Liukkonen & Jaakkola 2002, 99; Marsh & Shavelson 1985, 107.) Tiedostettu minäkäsitys ei kuitenkaan aina vastaa todellista minää (Kääriäinen 1988, 12).

Minäkäsitykseen kuuluu myös ihanneminä (Burns 1982, 47). Ihanneminä on ajatus siitä, millainen ihminen haluaisi olla. Se voi olla hyvin lähellä yksilön oikeaa minää, jolloin hän ei yleensä pyri olemaan muuta kuin mitä hän jo on. Toisille ihanneminä on puolestaan kaukainen tavoite, jota kohti he pyrkivät. Jos todellinen minä ja ihanneminä ovat hyvin kaukana toisistaan, on ihmisen mielenterveys vaarassa. Lapsi saattaa omasta mielestään epäonnistua olemaan

sellainen ihminen, mikä hänen mielestään pitäisi olla. Hän siis alkaa hylkiä aitoa itseään. (Burns 1979, 171.)

Minäkäsityksellä on kolme tärkeää tehtävää. Se ensinnäkin välittää tietoa siitä, mitä voimme tai emme voi tehdä. Ihminen toimii tämän tiedon pohjalta, eikä siis hänen todellisten ominaisuuksiensa tai kykyjensä mukaan. Toiseksi se tarjoaa kontekstin yksilön tavoitteille ja ohjaa sitä, millaista informaatiota yksilö ottaa vastaan ympäristöstään, jotta hänen minäkäsityksensä pysyisi ehjänä ja tasapainossa. (Franken 1998, 403) Kolmanneksi minäkäsitys tarjoaa tietoa minän suhteesta muuhun sosiaaliseen maailmaan ja sisältää myös yksilön henkilökohtaiset tulkinnat tästä suhteesta. Toisin sanoen tämä globaali minäkäsitys tiivistää yksilön mielikuvan omasta itsestään ja arvoistaan. (Higgins 1996, 1062.)

Minäkäsitys ei ole synnynnäinen, vaan opittu (Burns 1982, 31). Se syntyy kokemuksista yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen välillä (Kääriäinen 1988, 12). Minäkäsityksen kehitykseen vaikuttaa etenkin yksilön kokemuksilleen antamat merkitykset (Aho 1996, 27). Kasvuikässä minään vaikuttaa muun muassa koulumenestys ja älykkyys, sosiaalinen hyväksyntä ja fyysinen ulkomuoto. Lapsuuden ja nuoruuden jälkeen minäkäsityksestä tulee melko vakaa, ja sen muutokset tapahtuvat hitaasti. (Kääriäinen 1988, 16.) Eniten minäkäsityksen muotoutumiseen vaikuttaa toisilta ihmisiltä saatu palaute (Aho 1996, 26).

Lapsen varhaislapsuus on minäkäsityksen kannalta avainasemassa, sillä silloin koetut kokemukset rakkaudesta tai hylkäämisestä ja hyväksymisestä tai tuomitsemisesta vaikuttavat lapsen kuvaan itsestään. (Burns 1979, 161.) Eniten lapsen itsetuntoon vaikuttaa vanhemman välinpitämättömyys, joka johtaa usein lapsen huonoon itsetuntoon (Burns 1979, 84). Minäkäsityksen kehittymiseen vaikuttavat näiden läheisiltä ihmisiltä, varhaisessa vaiheessa etenkin vanhemmilta saadun palautteen lisäksi oppilaan kuva omasta kehostaan ja hänen kielelliset taitonsa (Burns 1979, 150–165, 183).

Eriksonin (1982) psykososiaalisen kehitysteorian mukaan varhaisen kouluiän kehitysvaiheen suotuisa ratkaiseminen, eli ahkeruuden - alemmuuden tunteen välisen jännitteen käsittely, vaikuttavat lapsen minäkäsitykseen ja

pätevyyden tunteeseen. Jos kehitysvaihe onnistuu, lapsi alkaa saada mielihyvää työn loppuunsaattamisesta tarkkaavaisuuden ja ahkeruuden avulla. Kehitysvaiheen vaarana on riittämättömyyden ja alemmuuden tunne, joka saattaa syntyä jos lapsi ei koe voivansa hallita taitojaan. Tässä kehitysvaiheessa oleva oppilas hyötyy siitä, jos opettaja pystyy antamaan hänelle aikaa ja huomioimaan hänen yrittämisensä. (Erikson 1980, 91; Erikson 1982, 247–248.)

Minäpystyvyydellä tarkoitetaan ihmisen kokemusta omista kyvyistään järjestää ja suorittaa tai toteuttaa mahdollista toimintaa eri tilanteissa (Bandura 2002, 94). Käsitteisiin oman minän pystyvyydestä vaikuttavat kouluiässä ahkeruuden – alemmuuden tunteiden käsittelyn rinnalla monet muutkin asiat, kuten erilaiset kokemukset. Jos näihin kokemuksiin kuuluu toistuvia epäonnistumisen kokemuksia tietyntyyppisissä tehtävissä, jää ihmiselle helposti sellainen kuva itsestä, ettei hän kykene suoriutumaan vastaavanlaisista tehtävistä. Onnistumisen kokemukset puolestaan saavat ihmisen pitämään itseään lahjakkaana kyseisellä alueella. Nämä kokemukset luonnollisesti vaikuttavat yksilön emotionaalisiin tunteisiin, jotka puolestaan vaikuttavat hänen minäpystyvyyksensä muodostumiseen. Epäonnistumisen ja onnistumisen kokemukset eivät kuitenkaan yksin muovaa yksilön minäpystyvyyttä, vaan siihen vaikuttavat myös kasvatus ja muu sosiaalinen vuorovaikutus. (Lehtinen ym. 2007, 193.)

Minäkäsitykseen lasketaan toisinaan kuuluvaksi sekä minäkuva että arviointi itsestä, josta joskus puhutaan myös muun muassa itsetuntona (ks. esim. Burns 1982). Minäkuva nähdään tällöin kuvauksena itsestä ja arviointi minään kohdistuvana arviointina, joka tapahtuu tunnetasolla (Burns 1982, 1.) Arviointi kohdistuu tiedostettuihin minän piirteisiin ja mitä arvokkaampana näitä pitää, sitä myönteisempi on yksilön minäkuva (Burns 1979, 55). Minäkuvasta muodostuu myönteinen, jos ihminen kokee olevansa kokonaisuutena hyvä ja kelpaava, ja vastaavasti kielteinen, jos hän pitää itseään kelpaamattomana (Kääriäinen 1988, 16–17). Minäkäsitys siis muodostuu kaikista uskomuksista ja arvioista, joita yksilöllä on itsestään. (Burns 1982, 1.)

3.3 Oppijaminäkuva

Oppijaminäkuva on yksi minäkäsitykseen kuuluvista minäkuvista. Siihen kuuluu koettu akateeminen pätevyys (Liukkonen & Jaakkola 2002, 99), lapsen kuva itsestä oppijana, sekä ne uskomukset ja päämäärät, jotka hänellä on omaan suoriutumiseensa liittyen (Wigfield & Eccles 2000, 71-72). Suurin ero oppijaminäkuvan ja minäpystyvyyden välillä on se, miten paljon yksilö painottaa muiden mielipiteiden merkitystä, kun hän arvioi omaa osaamistaan tai kyvykkyyttään. (Swalander 2006, 20-21).

Lasten kognitiiviset kyvyt, taidot ja ajattelu alkavat muuttua viidennen ja seitsemännen ikävuoden välillä. Lapsi alkaa silloin myös verrata itseään muihin ja alkaa kiinnittää huomiota siihen, mitä mieltä toiset on hänestä. Lisäksi lapsi alkaa ymmärtää, että häntäkin arvioidaan. Kuuden - seitsemän vuoden ikäisenä lapset aloittavat myös koulun, jonka mukana tulee uusia haasteita ja erilaisia vuorovaikutustilanteita. Kouluikäiset perustavatkin oman arvion itsestään ja kyvyistään usein sosiaalisen vertailun tuomaan tietoon. Kaikki nämä muutokset vaikuttavat itsearviointiin ja sen kehittymiseen ja sitä kautta myös motivaation ja minäkäsityksen kehitykseen. (Aunola 2002, 109-110.)

Vertaisilta saadun palautteen lisäksi lapsen minäkäsitykseen ja oppijaminäkuvaan vaikuttavat opettajan uskomukset. Opettajan omat päämäärät ja arvot heijastuvat helposti oppilaille opettajan toiminnan ja asenteiden kautta. Vaarallista on myös vahingossa viestittää miten suhtautuu oppilaan suoriutumiseen ja oppimiseen, sillä se voi vaikuttaa oppilaan uskoon omista oppimisen mahdollisuuksistaan. Joskus opettajat myös tietämättään antavat oppilaita koskevien ennakkointiensä vaikuttaa opetukseen, jolloin oppilaan suoriutuminen voi jopa suoraan opetuksen vuoksi heikentyä. Tätä kutsutaan pygmalion efektiksi. (Aunola 2002, 117-118.) Lisäksi opettajan asettamat standardit vaikuttavat oppilaan itsetuntoon, sillä niiden kautta oppilas arvioi omaa kehitystään sekä tietojaan ja taitojaan (Burns 1979, 164). Toisaalta jos opettaja suhtautuu oppilaisiin ja heidän mahdollisuuksiinsa myönteisesti, voi opettajan toimintatavat näkyä luokassa muun muassa runsaampana positiivisena palautteena, kiitoksena ja rohkaisuna (Aunola 2002, 117).

On siis tärkeää varmistaa, että lapsen käsityksestä oppimisestaan muodostuu myönteisesti kasautuva kehä. Tämä kehä alkaa myönteisestä palautteesta, joka johtaa hallinnan tunteeseen ja positiiviseen minäkuvaan. Näiden voimavarojen avulla lapsi voi kokea haasteet oppimistilanteina, mikä kannustaa tehtäväsuuntautuneeseen käyttäytymiseen ja sitkeämpään yrittämiseen. Kun lapsi toimii tällä tavalla, on hänen onnistumisensa todennäköistä, ja siitä taas hän saa myönteistä palautetta. Lasta on siis muistettava kehua ja kannustaa pienistäkin onnistumisista, sillä kielteinen palaute voi johtaa päinvastaiseen kehään (Lerikkanen 2006, 44).

Yksi oppijaminäkuvan osa-alueista on lukijaminäkuva. Lukijaminäkuva muokkaa kielellinen lahjakkuus, mutta tämä ei kuitenkaan ole ainoa siihen yhteydessä oleva tekijä. Tätä tärkeämpi osatekijä on lukemisen sujuvuus ja lukemiseen liittyvät tehtävät. (Chapman & Tunmer 1997, 288.) On tutkittu, että hyvillä lukijoilla on heikompia lukijoita voimakkaampi tunne siitä, että hallitsevat oppimistaan. Lisäksi heidän minäpystyvyytensä ja käsityksensä korkeamman tason kielellisistä taidoistaan on heikkoja lukijoita parempi, eli toisin sanoen hyvillä lukijoilla on parempi oppijaminäkuva. Tämä parempi oppijaminäkuva näkyy oppilaissa siten, että hyvillä lukijoilla on usein korkeammat tavoitteet tulevaisuudelleen, joita heikoilla lukijoilla ei ole. (Swalander 2006, 29–33.)

Lukutaidon taso voi siis olla yksi asia, joka vaikuttaa oppijaminäkuvaan heikentävästi. On tutkittu, että heikkojen lukijoiden lukemisminäkuva ei kehity yhtä myönteisesti kuin hyvillä lukijoilla. Heidän kokonaisminäkuvansa ei kuitenkaan tutkimusten mukaan eroa muiden lukijoiden käsityksestä itsestään oppijana. (Lepola & Hannula 2006, 51; Terras, Thompson & Minnis 2009, 315.) Niillä lapsilla, joilla on lukivaikeus, on sosiaaliset, emotionaaliset ja käyttäytymiseen liittyvät vaikeudet ja sitä kautta myös heikko itsetunto kuitenkin yleisempiä kuin muilla lapsilla (Terras ym. 2009, 315). Lisäksi on havaittu, että lapselle alkaa helposti kertyä motivaatio-ongelmia, jos hän jää jälkeen luokkatovereistaan ensimmäisillä luokilla useilla osa-alueilla, kuten lukemisessa ja matematiikassa (Lepola, Niemi, Kuikka & Hannula 2005, 264).

Myös sukupuolen on huomattu olevan yhteydessä oppilaiden välisiin eroihin akateemisissa asenteissa, ennakko-odotuksissa, motivaatiossa, minäuskomuksissa, tavoitteissa ja itsesäätelystä. Nämä erot vaikuttavat oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen sekä niihin valintoihin, joita oppilaat tekevät koskien akateemisia tehtäviä ja tulevaisuuden ammatinvalintaa. (Meece & Painter 2008, 339–350.) Selkeimmät erot sukupuolien välillä näkyvät matematiikkaan suhtautumisessa. Pojilla on tyttöjä suuremmat odotukset matematiikan kyvyistään ja myös arvostavat tätä oppiainetta tyttöjä enemmän. Tyttöillä puolestaan on poikia myönteisempi asenne muun muassa lukemiseen, jota he myös arvostavat poikia enemmän. (Aunola 2002, 114; Wigfield & Eccles 2002, 176.) Toisaalta on olemassa myös tutkimuksia, joiden mukaan oppijaminäkuva ei ole yhteydessä sukupuoleen (mm. Skaalvik 1990, 596; Stringer & Heath 2008, 337).

Opettajat saattavat olla yksi tekijä, joka vaikuttaa tyttöjen ja poikien asenteisiin eri oppiaineita kohtaan. Opettajan käsitys oppilaasta voi ohjata häntä asennoitumaan oppiaineisiin tietyllä tavalla. Lisäksi opettajan käsitys oppilaasta voi olla yhteydessä myös oppilaan suoriutumiseen, ja usein opettajan arviointikin muuttuu sukupuolen mukaan: pojat saavat enemmän myönteistä palautetta akateemisista tehtävistä, kun taas tyttöjen myönteinen palaute tulee useammin käytöksestä ja muista ei-akateemisista suorituksista. (Burns 1982, 224, 233.) Poikien minäkuva on myös vahvemmin yhteydessä suoriutumiseen, kun tytöt ovat herkempiä kilpailulle ja tuntevat siksi itsensä todellista osaamistaan huonommaksi akateemisesti. (Burns 1982, 122, 124.)

3.4 Lukivaikeuden suhde oppijaminäkuvaan

Hyvät lukemisen taidot vaikuttavat myönteisesti minäkuvan kehittymiseen, kun taas heikko lukeminen aiheuttaa herkästi kielteistä oppijaminäkuva (Aunola 2002, 358). Minäkuvan ja lukemisen yhteys alkaa näkyä koulun ensimmäisillä luokilla, joidenkin tutkimusten mukaan jo esikoulussa (Lerkkanen, Ahonen & Poikkeus 2011, 251; Poskiparta, Niemi, Lepola & Laine 2003, 199). Voidaan siis olettaa, että jo kuuden vuoden ikäiset alkavat huomaamaan oman suoriutumistasonsa ja vertaamaan sitä muihin. Aunolan ym. (2002) mukaan koulun alkamisen ensimmäisten kuukausien aikana oppilaiden minäkuva on vielä epävaka, mutta vakiinnuttuaan se pysyy suhteellisen pysyvänä. Koulunkäyntiä aloittaessa lasten minäkuva vaikuttaisi myös muuttuvan myönteisemmäksi, mutta tämä kehitys kuitenkin pysähtyy muutaman kuukauden kuluessa. Siksi siis ensimmäiset kuukaudet koulussa ovat hyvin tärkeät lapsen oppija- ja lukijaminäkuvan kehitykseen liittyen. (Aunola ym. 2002, 358–360.) On myös havaittu, että tiettyyn oppimisen osa-alueeseen, kuten lukemiseen liittyvä minäkuva muodostuu jopa aikaisemminkin kuin yleinen oppijaminäkuva, mikä korostaa ensimmäisien koulukuukausien tärkeyttä. (Chapman & Tunmer 1997, 287.)

Aunola ym. (2002, 360) ovat tutkimuksessaan jakaneet ensimmäisen luokan oppilaat kolmeen lukijaryhmään oppilaiden lukutaidon ja oppijaminäkuvan perusteella. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat ne oppilaat, jotka ovat heikkoja lukijoita ja joiden oppijaminäkuva on kielteinen. Tämän ryhmän oppilaiden lukijaminäkuva muuttuu koulunkäynnin alkuvaiheissa kielteisemmäksi, vaikka heidän lukutaitonsa paranisikin. Toiseen ryhmään kuuluvat ne oppilaat, jotka ovat hyviä lukijoita ja joiden oppijaminäkuva on hyvä. Heidän minäkuvansa parani tutkimuksen aikana, vaikka heidän lukutaitonsa eivät kehittyneet kovin paljoa. Kolmannen ryhmän oppilaat ovat heikkoja lukijoita, mutta heidän oppijaminäkuvansa on hyvä. Tämä ryhmän jäsenet myös kehittivät lukijoina tutkimuksen aikana, mikä paransi heidän minäkuvaansa entisestään. Heikot taidot lukemisessa eivät siis aina johda heikkoon oppijaminäkuvaan. Aunolan ym. mukaan tämän ryhmän tulokset

voivat johtua monestakin eri asiasta. Voi esimerkiksi olla, että nämä oppilaat osaavat käsitellä kielteistä palautetta paremmin. Toisaalta näillä oppilailla voi olla vahva vanhempien tarjoama tukiverkosto takanaan, mikä vaikuttaisi sekä heidän myönteiseen minäkuvaansa että heidän lukutaitonsa parantumiseen.

Niillä oppilailla, joilla on heikommat lukemisvalmiudet, on havaittu olevan jo esiopetuksessa vähäisempi tehtäväorientaatio (Poskiparta, Niemi, Lepola & Laine 2003). Etenkin kielellisillä valmiuksilla on nähty olevan merkittävä osuus motivaation kannalta, sillä monesti kielellisiltä taidoiltaan heikommille oppilaille kehittyä esiopetuksessa ja koulun ensimmäisillä luokilla jo selkeitä motivaatio-ongelmia. (Poskiparta ym. 2003, 201.) On kuitenkin tutkittu, että lasten tukeminen auttaa koulussa pärjäämisen kautta minäkuvaan asti. (Kääriäinen 1988, 37–41.)

Negatiivinen oppijaminäkuva voi ilmetä oppilaan elämässä monella tapaa, esimerkiksi haavoittuvaisuutena, stressinä, opittuna avuttomuutena tai masennuksena (Burden 2005, 13). Minäkuvan yhteys koulussa pärjäämiseen voi johtua monestakin syystä, mutta osansa tuo varmasti koulumaailman kilpailuhenkisyys ja opettajien ja vanhempien luomat paineet. Lisäksi koulu on iso osa lapsen maailmaa ja koulun antamat tehtävät tärkeimpiä hänelle annetuista tehtävistä. Tämän vuoksi lapset siis helposti sisällyttävät akateemisen osaamisensa osaksi oppijaminäkuvaansa ja itsetuntoaan. Mitä nuoremasta lapsesta on kyse, sitä herkemmin hän arvostaa itseään sen mukaan, miten hyvin hän koulussa suoriutuu. Toisin sanoen menestyvä oppilas pitää itseään pätevänä ja tärkeänä, kun taas huonommin pärjäävä lapsi ajattelee olevansa huono ja vähemmän arvokas kuin paremmin pärjäävät. (Burns 1979, 275.)

Oppilailla, joilla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia, on usein vähemmän itseluottamusta vahvistavia alueita, kuten koulussa tai harrastuksissa menestyminen ja suosittuna oleminen kaveripiirissä. Tämä johtaa monesti heikkoon itsetuntoon. Lisäksi näillä oppilailla on usein hankaluuksia myös sosiaalisissa taidoissa tai yhteiskunnan sääntöjen ja vaatimusten ymmärtämisessä, jolloin he eivät osaa toimia niin kuin vanhemmat tai opettajat heiltä odottavat. Lapset huomaavat aikuisten pettymyksen, ja voivat tuntea

itsensä torjutuiksi. Tämä myös osaltaan myötävaikuttaa heikon itsetunnon syntymiseen. (Syvälahti 1983, 51.)

Lapsen lukivaikeus ei kuitenkaan aina johda huonoon minäkuvaan. Niillä lapsilla, joilla on hyvä asenne lukivaikeutta kohtaan ja / tai näkemys siitä, ettei heidän lukivaikeutensa vaikuta heidän sosiaalisiin suhteisiin omaavat usein hyvän minäkuvan ja vahvan itsetunnon. Lisäksi lapsen minäkuvaa parantaa, jos hänen vanhemmillaan on hyvä asenne lukivaikeutta kohtaan ja ymmärrystä lapsensa kokemista vaikeuksista. (Terras ym. 2009, 314.) Myös niillä lapsilla, joiden itsetunto rakentuu suhteessa itseen (ei verrattuna muihin), ja jotka eivät sisällytä samaansa sosiaalista palautetta minäkuvaansa, on usein parempi itsetunto ja myönteisempi minäkuva kuin niillä, jotka perustavat minäkuvansa vertaisiinsa ja vertailee itseään jatkuvasti muihin. (D'Amico, Carmeci & Cardaci 2006, 186.)

Tutkijat ovat pohtineet, kumpi aiheuttaa kumpaa: lukivaikeudet heikkoa oppijaminäkuvaa vai päinvastoin. Eräissä tutkimuksissa (ks. esim. Burns 1979; Marsh & Martin 2011) on todettu, että näiden välinen yhteys kulkee molempiin suuntiin, eikä siis toinen aina aiheuta toista. Koulussa menestyminen usein parantaa tai ylläpitää hyvää oppijaminäkuvaa, joka puolestaan vaikuttaa menestymiseen oppilaan omien menestymisuskomusten, itse asetettujen standardien, omien vahvuuksien löytämisen ja paremman motivaation ja sinnikkyuden kautta. (Burns 1979, 283; Marsh & Martin 2011, 72.) Chapman ja Tunmer (1997, 287) ovat esittäneet, että lapsen oppijaminäkuvan vahvuus tai heikkous on riippuvainen siitä, millainen hänen suoriutumistasonsa on, eivätkä havainneet tutkimuksissaan lainkaan sellaista hetkeä, jolloin esimerkiksi lukijaminäkuva alkaisi vaikuttaa lukemisessa suoriutumiseen. Myös Aunola ym. (2002, 360) havaitsivat tutkimuksessaan, että hyvät lukemisen taidot myötävaikuttavat myönteisen minäkuvan syntymiseen, ja heikot lukutaidot johtivat usein kielteiseen minäkuvaan. Päinvastaisiakin tuloksia on löydetty. Valentine, DuBois ja Cooper (2004, 127) ovat omissa tutkimuksissaan huomanneet, että varsinkin myönteinen minäkuva oppilaalla vaikuttaa vähän, mutta kuitenkin merkitsevästi hänen koulussa menestymiseensä verrattuna

niihin oppilaisiin, joiden minäkuva on kielteisempi. Skaalvik ja Hagtvet (1990, 302–305) puolestaan havaitsivat, että nuoremmilla oppilailta koulussa suoriutuminen vaikuttaa oppijaminäkuvaan, mutta vanhemmilla oppilailta asetelma alkaa kääntyä päinvastaiseksi.

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvä oppijaminäkuva kehittyy alakoulun aikana luokilla 1–4 ja 6 lapsilla, joilla on ikätasoa heikompi lukutaito (varhain tunnistettu riski lukemisvaikeuksiin ja ikätasosta poikkeava varhainen lukutaidon kehitys) ja lapsilla, joilla lukutaito on kehittynyt ikätasoisesti. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, onko sukupuolten välillä eroja oppijaminäkuvan kehittymisessä. Tutkimuskysymyksinä olivat siis:

- 1) Eroavatko heikkojen lukijoiden oppijaminäkuva muiden lukijoiden oppijaminäkuvasta alakoulun aikana?
- 2) Miten heikkojen lukijoiden ja muiden lukijoiden ryhmään kuuluvien oppilaiden lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvä oppijaminäkuva muuttuu ensimmäisestä luokasta kuudenteen luokkaan?
- 3) Eroavatko tyttöjen ja poikien oppijaminäkuvien keskiarvot toisistaan heikkojen lukijoiden ja muiden lukijoiden ryhmissä?

5 MENETELMÄ

5.1 Tutkimuksen konteksti

Tutkimusaineisto oli osa Alkuportaot - Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla -seurantatutkimusta. Seurantatutkimus kuului vuosina 2006–2011 osahankkeena Jyväskylän yliopistossa toimineeseen Suomen Akatemian Oppimisen ja motivaation huippututkimusyksikköön. Seurantatutkimus jatkuu vuoteen 2016 uusien Akatemian rahoitusten mahdollistamina. Alkuportaot-tutkimus on tähän mennessä seurannut lapsia esiopetusiästä yläkoulun seitsemänteen luokkaan asti. Tietoa on saatu lasten taitojen ja motivaation kehityksestä, opettajien käsityksistä lasten oppimisesta, heidän opetuskäytänteistään ja -tavoitteistaan. Lisäksi vanhemmilta on saatu tietoa heidän kasvatuskäytänteistään ja koulun ja esiopetuksen kanssa tehtävän yhteistyöhön liittyvistä odotuksista ja kokemuksista. Alkuportaissa käytetään tutkimusmenetelminä 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 osallistuivat tutkimuksiin esiopetusvuoden ja ensimmäisen luokan syksyllä ja keväällä, sekä toisen, kolmannen, neljännen ja kuudennen luokan keväällä yhteensä seitsemän kertaa. Lasten vanhemmilta kerättiin kyselylomakkein tietoa keväisin esiopetusvuodesta kuudennelle luokalle. Opettajia pyydettiin täyttämään vuosittain kyselylomakkeita mm. ohjauskäytännöistään, ja osasta lapsista arvioiteja heidän sosiaalisista taidoistaan ja tehtävästrategioistaan. Lisäksi Laukaassa, Kuopiossa ja Joensuussa toteutettiin keväisin osassa opetusryhmiä luokkahuonehavainnoiteja.

Ensimmäisen luokan syksyllä osa lapsista valittiin yksilöseurantaan, johon osallistuvien kanssa tehtiin omassa luokassa tapahtuvien ryhmätestien lisäksi myös yksilötestejä. Yksilöseurantaan valittiin otos niistä lapsista, joilla

esiopetusvuoden kevään testien perusteella tunnistettiin riski lukemisen vaikeuksiin (riskiryhmä) ja hieman pienempi otos samoilta luokilta satunnaisesti valituista lapsista, joilla tätä riskiä ei ollut (verrokkiryhmä). Riskiryhmän valinnassa käytettiin kolmea esiopetusvuoden keväällä tehtyä tehtävää (kirjainten nimeäminen, äännetietoisuus ja nopea sarjallinen nimeäminen). Tehtävissä riskirajaksi asetettiin se, että lapsen suoritus kyseisessä testissä sijoittui heikoimman 15 persentiilin joukkoon, eli lapsi kuului pistemääränsä perusteella taidoiltaan heikoimman 15 % joukkoon. Riskiryhmän valintakriteereinä oli se, että riskiraja täyttyi kahdessa tai kolmessa tehtävässä tai vain yhdessä tehtävässä ja sen lisäksi lapsen vanhempi oli itsearvioinneissa ilmaissut itsellään olleen vähintään ”lieviä pulmia” lukemisessa.

5.1.1 Osallistujat

Seuranta-aineistosta sisällytettiin tämän tutkimuksen analyysihin yhteensä seuraavat kuusi tutkimuskertaa: 1 luokan syksy ja kevät, 2. luokan kevät, 3. luokan kevät, 4. luokan kevät ja 6. luokan kevät. Tutkimuksessa keskityttiin yleisopetuksen luokilla opiskeleviin oppilaisiin, joten analyysien ulkopuolelle rajattiin 2. luokalla erityisluokalla opiskelleet ja luokalle jääneet oppilaat. Tämän tutkimuksen analyyseissä käytettiin otosta, jonka valinta pohjautui valmisteilla olevan englanninkielisen artikkelin alaryhmittelyanalyysihin (Lerikkanen Kiuru, Torppa, Poikkeus, Ahonen, Niemi & Nurmi, valmisteilla). Artikkelissa tunnistettiin riskiryhmään kuuluvien lasten joukosta kehityksellisten profiilien perusteella kolme alaryhmää: 1) lapset, joiden lukutaito oli esiopetusiästä toisen luokan kevääseen tasaisesti jäljessä keskimääräisestä tasosta (0,75–1,5 keskihajonnan päässä ikätasosta), 2) lapset, joiden ero ikätasoon kasvoi 2. luokkaan asti (yli 1,5 keskihajonnan päässä ikätasosta) ja 3) lapset, jotka olivat toisen luokan kevääseen mennessä saavuttaneet ikätasonsa lukutaidossa. Tämän tutkimuksen analyysihin valittiin kaksi ensimmäistä alaryhmää (1 ja 2), joilla oli vielä toisen luokan keväällä ikätasoa heikompi lukutaito. Nämä kaksi alaryhmää yhdessä muodostavat tämän tutkimuksen heikkojen lukijoiden otoksen (n = 74–

127, tyttöjä 20–33 ja poikia 54–94). Lisäksi analyyseihin poimittiin verrokkiryhmään kuuluvista lapsista satunnaisotos (n = 44–64, tyttöjä 23–36 ja poikia 21–28), joista käytetään termiä muut lukijat. Analyyseissä käytetty kokonaisotos ei ole edustava kuvaamaan yleisesti tämän ikäisten lasten taitotasoa, sillä se sisältää suhteellisesti tavallista suuremman määrän lapsia, joilla on oppimisen riskejä.

5.1.2 Mitat

Oppijaminäkuva. Lapsen käsitystä itsestään oppijana arvioitiin yksilötestaustilanteessa esiopetuksen keväällä, ensimmäisen luokan syksyllä ja keväällä sekä toisen, kolmannen, neljännen ja kuudennen luokan keväällä. Oppijaminäkuvan arviointi perustui Nichollsin (1978) kehittämään itsearviointimenetelmään, jota Lerkkanen ja Poikkeus (2006) ovat kehittäneet Alkuportaati-tutkimuksessa käytettäväksi. Testissä lasta pyydettiin arvioimaan omia taitojaan suhteessa luokkatovereihin asteikolla 1–10 (1 = vähiten taitava, 10 = kaikkein taitavin). Lapselle opetettiin ensin tämän arviointiskaalan käyttö 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.

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.

Ensimmäisellä, toisella ja kolmannella luokalla lukemisen ja kirjoittamisen oppijaminäkuvaa kartoitettiin yhdellä kysymyksellä: ”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.” Neljännellä ja kuudennella luokalla kahdesta kysymyksestä tehtiin summamuuttujat. Toisessa kysymyksessä tiedusteltiin sitä, kuinka hyvä tai huono oppilas on kirjoittamisessa, toisessa kysyttiin vastaavaa lukemisesta. Reliabiliteetit olivat neljännellä luokalla $\alpha = 0.53$ ja kuudennella luokalla $\alpha = 0.71$.

Lukutaito. Lukutaidon kriteereinä käytettiin seuraavia:

- a) Sanantunnistusta arvioitiin ensimmäisen luokan keväällä ja syksyllä sekä toisen, kolmannen, neljännen ja kuudennen luokan keväällä ryhmätestinä toteutetulla teknisen lukutaidon testillä, joka kuuluu osatestinä kansallisesti normitettuun lukemisen testistöön (ALLU; Lindeman, 1998).
- b) Sanojen lukemista arvioitiin esiopetuksessa sanalistan lukemistehtävällä (ARMI; Lerkkanen ym. 2006). Luettavia sanoja oli 10 ja ne näytettiin lapselle yksitellen.
- c) Sanojen lukemisen sujuvuutta arvioitiin sanalistan sanojen lukemisella. Arviointi toteutettiin yksilötestinä toisella ja kolmannella luokalla. Testinä käytettiin Lukilassen (Häyrinen, Serenius-Sirve, Koroman, Ekebon, Kivelä, Lassander & Repokari 1999) luettavien sanojen osatestiä, jossa lasta pyydettiin lukemaan listalla näkyviä sanoja niin nopeasti ja tarkasti kuin hän osaa.
- d) Tekstin lukemisen sujuvuutta arvioitiin yksilötehtävällä, jossa lapsi luki tekstin ”Jännittäviä matkoja”, 124 sanaa (Lerkkanen 2000; ks. myös Lyytinen, Eklund & Lyytinen 2005). Taitoa arvioitiin esiopetusvuoden keväällä, ensimmäisen luokan syksyllä ja keväällä sekä toisella, kolmannella, neljännellä ja kuudennella luokalla. Tehtävänä oli lukea tarinaa mahdollisimman pitkälle 60 sekunnin aikana.

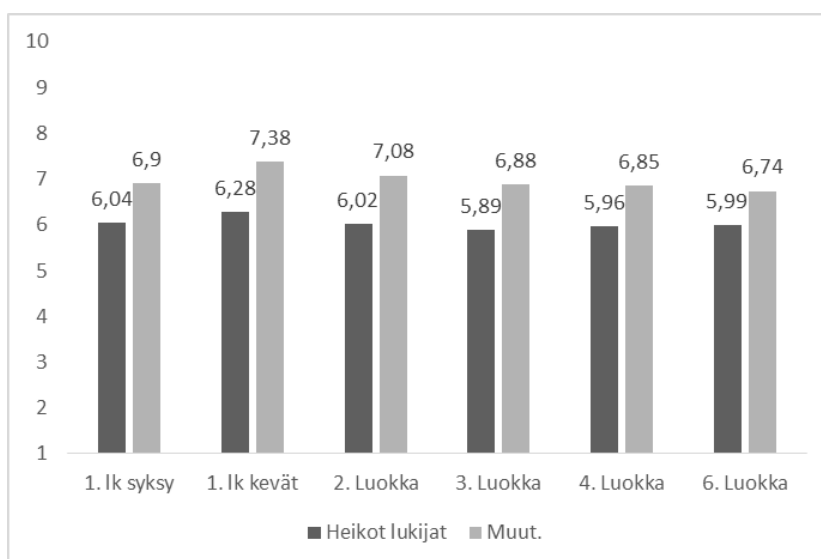
5.2 Aineiston analyysi

Analyysit toteutettiin käyttäen SPSS-ohjelmaa. Sukupuolten keskiarvojen välisiä eroja oppijaminäkuvassa tarkasteltiin riippumattomien ryhmien t-testillä (Valli 2001, 80). Heikkojen lukijoiden ja muiden lukijoiden välisiä ryhmäeroja oppijaminäkuvassa sekä luku- ja kirjoitustaidossa analysoitiin käyttäen monimuuttujaista varianssianalyysia, MANOVAa. Monen muuttujan varianssianalyysin avulla selvitetään yhden tai useamman ryhmittelevän tekijän vaikutusta useampaan selitettävään muuttujaan (Metsämuuronen 2008, 203), muun muassa onko ryhmällä omavaikutusta. Varianssianalyysissä lasketaan ns. Fisherin F-suhde, joka ilmoittaa, kuinka paljon mittaustuloksissa on riippumattoman muuttujan aiheuttamaa vaihtelua. (Nummenmaa 2009, 186–194.)

6 TULOKSET

6.1 Erot heikkojen lukijoiden ja muiden lukijoiden oppijaminäkuvassa

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä selvitettiin, onko heikkojen lukijoiden ja muiden lukijoiden oppijaminäkuvassa keskiarvoeroja. Heikkojen lukijoiden ryhmä koostui aiemmin toteutetuissa alaryhmäanalyysissä (Lerikkanen ym. 2012) tunnistetuista kahdesta alaryhmästä, joilla oli ollut esiopetuksen keväällä riski lukemisvaikeuksiin: lapsista, jotka olivat kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana arvioidussa lukutaidon kehityksessä tasaisesti jäljessä keskimääräisestä kehityksestä (0,75–1,5 keskihajonnan päässä), ja lapsista, joiden ero ikätasoon kasvoi (yli 1,5 keskihajonnan päässä). Muiden lukijoiden ryhmä koostui verrokkiryhmän oppilaista, joilla ei ollut tunnistettu riskiä lukemisvaikeuteen ennen kouluikää. Alla olevasta kuviosta 1 käy ilmi, että heikkojen lukijoiden oppijaminäkuva oli ensimmäisestä luokasta kuudenteen luokkaan keskiarvoltaan jatkuvasti melkein yhden pisteen alhaisempi kuin muiden lukijoiden oppijaminäkuva.



Kuvio 1. Heikkojen lukijoiden ja muiden lukijoiden oppijaminäkuvan keskiarvot 1–6 luokalla

Heikkojen lukijoiden ja muiden lukijoiden välisiä eroja oppijaminäkuvassa analysoitiin T-testillä erikseen jokaisessa mittapisteessä. Analyysit osoittivat, että heikkojen lukijoiden oppijaminäkuvan keskiarvo erosi muiden lukijoiden keskiarvosta jokaisessa ajankohdassa (ks. taulukko 1): riskiryhmään alun perin kuuluneiden heikkojen lukijoiden lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvä oppijaminäkuva oli tilastollisesti merkitsevästi alhaisempi kuin muilla lukijoilla koko alakoulun ajan.

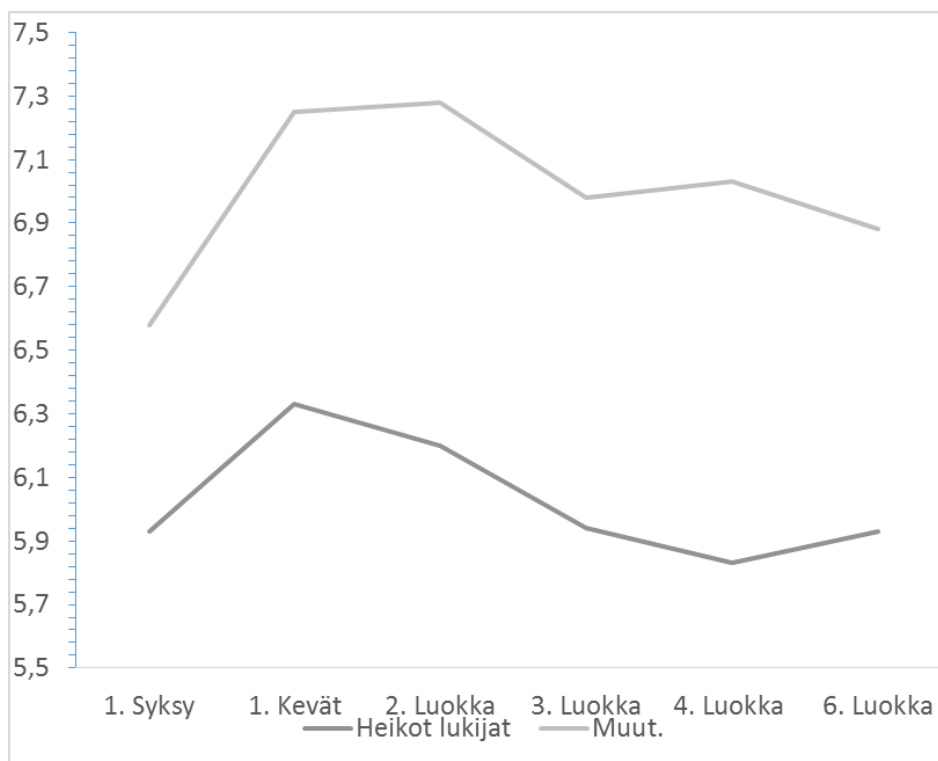
TAULUKKO 1. Heikkojen lukijoiden ja muiden lukijoiden oppijaminäkuvan vertailu

Lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvä oppijaminäkuva	Heikot lukijat		Muut lukijat		t (df)
	Ka (sd)	n	Ka (sd)	n	
1. luokka, syksy	6.0 (2.8)	64	6.9 (2.3)	126	2.1 (188)*
1. luokka, kevät	6.3 (2.5)	63	7.4 (1.7)	131	3.6 (192)***
2. luokka	6.0 (2.2)	62	7.0 (1.5)	133	3.5 (193)**
3. luokka	5.9 (2.1)	64	6.9 (1.5)	125	3.3 (187)**
4. luokka	6.0 (1.5)	61	6.9 (1.2)	120	4.0 (179)***
6. luokka	6.0 (1.7)	44	6.7 (1.2)	74	2.6 (116)*

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

6.2 Heikkojen ja muiden lukijoiden lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvän oppijaminäkuvan muuttuminen alakoulun aikana

Tutkimuksen toisena tutkimuskysymyksenä selvitettiin, miten heikkojen lukijoiden ja muiden lukijoiden oppijaminäkuva muuttui ensimmäisestä kuudenteen luokkaan. Toistomittausaineistojen varianssianalyysi osoitti, että lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvä oppijaminäkuva ei kummassakaan ryhmässä muuttunut tilastollisesti merkitsevästi luokka-asteelta toiselle siirryttäessä ($F(1, 105) = 1,53, p > .05$). Ryhmillä oli kuitenkin tilastollisesti merkitsevä tasoero kehityksessä, $F(1, 105) = 17.26, p < .001$). Alla oleva kuvio 2 havainnollistaa heikkojen lukijoiden ja muiden lukijoiden oppijaminäkuva ensimmäisen luokan syksystä kuudenteen luokkaan.



Kuvio 2. Heikkojen lukijoiden ja muiden lukijoiden oppijaminäkuvan kehitys alakoulun aikana

6.3 Erot tyttöjen ja poikien oppijaminäkuvassa

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli selvittää, eroavatko tyttöjen ja poikien oppijaminäkuvat eri luokka-asteilla heikkojen ja muiden lukijoiden ryhmissä. Tyttöjen ja poikien oppijaminäkuvan eroja tutkittiin riippumattomien otosten T-testillä erikseen jokaisessa ajankohdassa.

Heikkojen lukijoiden ryhmässä tyttöjen ja poikien oppijaminäkuvan keskiarvot erosivat tilastollisesti merkitsevästi ensimmäisen luokan syksyllä niin, että tyttöjen minäkuva lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyen oli keskimäärin poikien vastaavaa minäkuva heikompi (ks. taulukko 2). Ensimmäisen luokan keväällä, toisella, kolmannella, neljännellä tai kuudennella luokalla eroja tyttöjen ja poikien välillä heikkojen lukijoiden ryhmässä ei enää esiintynyt. Tulosten perusteella lukemisen ja kirjoittamisen ongelmien riski oli yhteydessä erityisesti tyttöjen lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvään heikompaan oppijaminäkuvaan koulun alussa, mutta tämän jälkeen yhteys oli samanlainen sukupuolesta riippumatta.

TAULUKKO 2. Tyttöjen ja poikien oppijaminäkuvat heikkojen lukijoiden ryhmässä

Lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvä oppijaminäkuva	Tytöt		Pojat		t(df)
	Ka (sd)	n	Ka (sd)	n	
1. luokka, syksy	4.8 (2.7)	31	6.4 (2.8)	90	-2.7 (119)**
1. luokka, kevät	5.9 (2.2)	32	6.4 (2.5)	94	-1.0 (124)†
2. luokka	5.8 (1.9)	33	6.1 (2.3)	94	- .6 (125)†
3. luokka	5.5 (2.0)	33	6.0 (2.2)	92	-1.1 (123)†
4. luokka	6.0 (1.5)	32	5.9 (1.6)	88	.2 (118)†
6. luokka	6.3 (1.4)	20	5.9 (1.8)	54	.9 (72)†

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

Muiden lukijoiden ryhmässä tyttöjen ja poikien oppijaminäkuvien keskiarvot erosivat toisistaan tilastollisesti melkein merkitsevästi kolmannella ja kuudennella luokalla siten, että tyttöjen oppijaminäkuvan keskiarvo oli hieman poikien keskiarvoa korkeampi (ks. taulukko 3). Muilla mittapisteillä tilastollisesti merkitsevää eroa ei ollut, mutta trendi oli samansuuntainen tyttöjen eduksi.

TAULUKKO 3. Tyttöjen ja poikien oppijaminäkuvat muiden lukijoiden ryhmässä

Lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvä oppijaminäkuva	Tytöt		Pojat		t (df)
	Ka (sd)	n	Ka (sd)	n	
1. luokka, syksy	7.3 (2.4)	36	6.4 (2.3)	26	1.4 (60)†
1. luokka, kevät	7.5 (1.7)	36	7.1 (1.8)	25	1.0 (59)†
2. luokka	7.3 (1.3)	36	6.8 (1.8)	26	1.2 (60)†
3. luokka	7.3 (1.4)	36	6.4 (1.5)	28	2.4 (62)*
4. luokka	7.0 (1.1)	34	6.7 (1.2)	27	1.1 (59)†
6. luokka	7.1 (1.0)	23	6.4 (1.3)	21	2.0 (42)*

† $p < .10$, * $p \leq .05$

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin lasten lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvän minäkuvan kehitystä kahdessa ryhmässä: lapsilla, jotka olivat heikkoja lukijoita (varhainen riski lukivaikeuteen esiopetusiässä ja ikätasoa alhaisempi lukutaidon kehitys kahtena ensimmäisenä kouluvuotena; n = 44–64 ikävaiheesta riippuen) ja muilla lapsilla, joilla ei ollut edellisen ryhmän tapaan tunnistettua riskiä lukivaikeuteen (n = 74–127 ikävaiheesta riippuen). Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin tyttöjen ja poikien eroja oppijaminäkuvan kehityksessä. Tutkimus oli osa Alkuportaatt -seurantatutkimusta. Aineisto perustui yksilöseurantaan osallistuneiden oppilaiden oppijaminäkuvaa koskeviin itsearviointeihin, joita tarkasteltiin suhteessa heidän luku- ja kirjoitustaitoonsa, jota koskevaa testitietoa oli kerätty ensimmäiseltä luokalta kuudennelle luokalle.

7.1 Tulosten tarkastelua

Erot heikkojen lukijoiden ja muiden lukijoiden minäkuvassa alakoulun aikana. Keskiarvovertailut osoittivat, että heikkojen lukijoiden lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvä oppijaminäkuva oli muita lukijoita huonompi ja ryhmien minäkuvan kehityksessä ilmeni tasoero koko alakoulun ajan. Tämä tulos tukee muiden tutkimusten saamia tuloksia siitä, että heikkojen lukijoiden ja muiden lukijoiden oppijaminäkuvat poikkeavat toisistaan (esim. Lerikkanen ym. 2012; Aunola 2002). Tulos tukee myös muiden tutkimuksien tuloksia siitä, että koulussa suoriutuminen on yhteydessä motivaatioon, esimerkiksi käsitykseen omasta pystyvyydestä (esim. Viljaranta 2010, 27–28).

Löydetyt keskiarvoerot heikkojen ja muiden lukijoiden välillä viittaavat siihen, että oppilaat ovat tietoisia oman lukemisensa ja kirjoittamisensa tasosta. Aiemman kirjallisuuden perusteella tiedetään, että oppilaat tulevat alakoulun aikana yhä realistisemmaksi oman osaamisensa suhteen, minkä seurauksena heidän minäkuvansa muuttuu usein kielteisemmäksi (Valentine ym. 2004, 116).

Tämä voi johtua siitä, että alakouluikäiset ja nuoremmatkin lapset vertailevat itseään ja osaamistaan muihin. Lisäksi lapsen edistymistä aletaan arvioida koulussa, mikä synnyttää lapsella helposti ajatuksen siitä, että hän on hyvä tai huono. (Aunola 2002, 109–110.) Mahdollisesta huonommuudentunteesta on vaikea päästä eroon, koska minäkuvan muutokset tapahtuvat yleisesti ottaen hyvin hitaasti (Kääriäinen 1988, 16).

Voidaan kuitenkin pohtia, olisiko mahdollista suojella oppilaan minäkuvaa, jotta huonommuuden tunteesta esimerkiksi lukemisessa ja kirjoittamisessa ei niin helposti tulisi itseään toteuttavaa ennustetta. Downing ja Leong (1982, 44) ovat ehdottaneet, että opettajat voisivat joustaa lapsen edistymistä koskevissa odotuksissaan ja antaa lapsille tilaa kehittyä lukijoina omassa tahdissaan. Heidän mukaansa tämä voisi lisätä niiden lukijoiden määrää, jotka ovat aluksi ikätasoa heikompia, mutta saavat myöhemmin muut lukijat kiinni. Koulunsa aloittelevan oppilaan tukeminen ja myönteisen palautteen antaminen on tärkeää, sillä lapsen oppijaminäkuva muuttuu suhteellisen pysyväksi jo ensimmäisen luokan aikana (Aunola ym. 2002, 358–360).

Heikkojen ja muiden lukijoiden oppijaminäkuvan kehittyminen alakoulun aikana. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että heikkojen lukijoiden sen enempää kuin muidenkaan lukijoiden oppijaminäkuva ei muuttunut tilastollisesti merkitsevästi alakoulun aikana ikävaiheesta toiseen. Toisin sanoen sekä lapsilla, joilla oli riski lukivaikeuteen että lapsilla, joilla tätä riskiä ei ollut oppijaminäkuva pysyi samankaltaisena vuodesta toiseen, vaikkakin ryhmien välillä oleva keskiarvoero säilyi. Tämä tukee muun muassa Aunolan ym. (2002, 358–360) huomioita siitä, että oppijaminäkuvan vakiinnuttua se pysyy melko pysyvänä. Samoin kuin Aunolan ym. (2002, 358–360) tutkimuksissa, myös tässä tutkimuksessa voitiin huomata trendi myönteiseen muutokseen minäkuvassa lasten oppiessa lukemaan, vaikka oppijaminäkuvan muutos ensimmäisen luokan syksystä kevääseen ei ollutkaan tilastollisesti merkitsevä. Tämän jälkeen oppijaminäkuvassa ilmeni molemmissa ryhmissä lievää trendiä alhaisemman oppijaminäkuvan suuntaan.

Kuten edellä mainittiin, tutkimuksen päätuloksia oli tasoero heikkojen lukijoiden ja muiden lukijoiden oppijaminäkuvien välillä siitä huolimatta, että oppijaminäkuvan kehittyminen alakoulun aikana oli samankaltaista molemmissa lukijaryhmissä (ks. kuvio 2). Tulee kuitenkin muistaa, että oppilaiden lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvään minäkuvaan vaikuttavat lukemisen ja kirjoittamisen todellisen tason lisäksi myös muut asiat. Kääriäinen (1988, 16) on todennut, että ainakin menestyminen muissa aineissa ja oppiaineen sosiaalinen arvostus voi vaikuttaa oppilaan oppijaminäkuvaan, ehkä myös lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyen.

Erot tyttöjen ja poikien oppijaminäkuvan kehityksessä. Tutkimuksen tulosten mukaan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien riskiryhmässä olevien tyttöjen oppijaminäkuva lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyen oli ensimmäisen luokan syksyllä poikia heikompi. Monessa muussa tutkimuksessa tulokset ovat olleet päinvastaiset (Wigfield & Eccles 2002, 176). Syynä tyttöjen oppijaminäkuvan heikkouteen voi olla se, että tytöt arvostavat lukemista ja kirjoittamista poikia enemmän (Aunola 2002, 114, Viljaranta 2010, 36) ja tuntevat poikia herkemmin olevansa kyseisissä taidoissa huonoja. Koska ero tyttöjen ja poikien oppijaminäkuvan välillä ilmeni vain ensimmäisen luokan syksyllä, voidaan varovasti päätellä, että koulun alussa heikkojen lukijoiden ryhmän tytöt ovat poikia enemmän tietoisia omasta ja toisten, jo sujuvasti lukevien oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen taidon tasosta.

Muiden lukijoiden ryhmässä kolmannella ja kuudennella luokalla tyttöjen lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvä oppijaminäkuva oli poikia parempi tilastollisesti melkein merkitsevästi. On mahdollista, että tyttöjen poikia voimakkaampi kiinnostus ja arvostus koskien äidinkieltä ja siihen liittyviä taitoja heijastuu heidän oppijaminäkuvaansa joko todellisen taitotason tai muiden syiden, kuten lukemiseen liittyvän harrastuneisuuden vuoksi.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus, eettiset kysymykset ja rajoitukset

Luotettavuus. 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. Lyytinen, Eklund & Lyytinen 2005) ja Alkuportaatt -seurannan pilottitutkimuksessa käytettyjä ja testattuja tehtäviä (Lerkkanen & Poikkeus 2006), joiden luotettavuus oli arvioitu hyväksi.

Alkuportaatt-tutkimuksen aineisto on laaja. Tässä tutkimuksessa aineistona käytettiin ryhmä- ja yksilötestien tuloksia vain yksilötestaukseen osallistuvien lasten (maksimissaan 197 oppilasta) 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 ja vaativat tarkkaavaisuutta esimerkiksi ajanoton ja tulosten kirjaamisen suhteen. Testaustilanne vieraan aikuisen kanssa saattaa jännittää lasta, jolloin todellinen osaaminen ei välttämättä tule esille. Testaajia ohjattiin huomioimaan lapsen jaksaminen ja tarvittaessa pitämään taukoja pitkää keskittymistä vaativan testauksen aikana. Aineiston syöttämisestä SPSS-ohjelmaan huolehtivat tehtävänsä koulutetut tutkimusavustajat ja tarkan

ohjeistuksen ja monitoroinnin ansiosta testaaajien ja kirjaajien toimintaan liittyvien puutteiden vaikutus tuloksiin muodostaa vain vähäisen virhetekijän.

Vaikka testien alussa varmistettiin, että lapsi ymmärtää testin ohjeen, ei hän välttämättä ole osannut arvioida itseään suhteessa muihin. Lapsen on esimerkiksi voinut olla vaikeaa eritellä äidinkielen osataitoja ja tunnistaa missä osioissa hän on muita heikompi. Myös sisältöalueen mielekkyyden tai arvostamisen erottaminen todellisista taidoista voi olla lapsille haastavaa.

Tuloksiin on myös voinut vaikuttaa se, että lukemisen ja kirjoittamisen minäkuvat testattiin 1, 2 ja 3 luokilla yhdellä kysymyksellä, kun neljännellä ja kuudennella luokalla kysymyksiä oli kaksi. Kysymys ensimmäisellä, toisella ja kolmannella luokalla oli "kuinka hyvä tai huono sinä itse olet lukemisessa ja kirjoittamisessa". Neljännellä ja kuudennella tämä kysymys oli jaettu kahteen eli "kuinka hyvä tai huono sinä olet lukemisessa" ja "kuinka hyvä tai huono sinä olet kirjoittamisessa".

7.3 Tulosten sovellettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tulosten sovellettavuus. Oppijaminäkuvan ja akateemisen suoriutumisen välistä suhdetta on tutkittu monipuolisesti (esim. Aunola ym. 2002; Burden 2005; Stringer & Heath 2008.) Lasten ja nuorten oppijaminäkuvan ajan myötä tapahtuvaa mahdollista muutosta sinänsä ei kuitenkaan ole aiemmin tutkittu kovin paljoa, etenkin heikosti lukevien tai lukivaikeuden omaavien lasten ja nuorten oppijaminäkuvan näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa saatiin selville, että oppijaminäkuva vakiintui jo hyvin aikaisessa vaiheessa, eikä juurikaan muuttanut alakoulun aikana. Minäkuvan varhaisesta vakiintumisesta on saatu tuloksia myös aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Aunola ym. 2002; Marsh & Martin 2011) Lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvien vaikeuksien riskiryhmään kuuluvien heikkojen lukijoiden oppijaminäkuva pysyi muita lukijoita alhaisempana koko alakoulun ajan, vaikkakin oppijaminäkuvan kehityksellinen profiili oli samankaltainen.

Lukemisen ja kirjoittamisen taitoja tarvitaan myös äidinkielen oppituntien ulkopuolella, joten vaikeudet näillä osa-alueilla heijastunevat myös muihin oppiaineisiin. Voidaankin pohtia, missä määrin ikätovereita systemaattisesti kielteisempi lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvä oppijaminäkuva vaikuttaa lukivaikeusriskissä olevan oppilaan koulu-uraan. On mahdollista, että heikkojen lukijoiden oppijaminäkuvat ovat muiden lukijoiden ryhmään kuuluvia oppilaita kielteisemmät myös muilla taitoalueilla. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että oppijaminäkuvan ja akateemisen suoriutumisen suhde on vastavuoroinen (Burns 1979; Marsh & Martin 2011). Lukemisen ja kirjoittamisen pulmista aiheutuva kielteinen oppijaminäkuva voi siis ajan myötä vaikuttaa myös oppilaan muuhun akateemiseen suoriutumiseen. Onkin siis tärkeää, että kouluissa osattaisiin tukea lukivaikeusriskissä olevien oppilaiden oppijaminäkuvan kehittymistä heti alusta alkaen.

Aikaisemmin on myös ollut epäselvää, vaikuttaako sukupuoli oppijaminäkuvan kehittymiseen. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan heikon lukitaidon omaavien tyttöjen oppijaminäkuva oli ensimmäisen luokan syksyllä poikia tilastollisesti kielteisempi ja samankaltaisena jatkunut trendi kääntyi tyttöjen hyväksi kuudennella luokalla. Muiden lukijoiden ryhmässä ilmeni koko alakoulun ajan trendi siihen suuntaan, että tyttöjen lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvä oppijaminäkuva oli poikia myönteisempi ja kolmannella ja kuudennella luokalla ero tyttöjen hyväksi oli selvin. Tulos erityisesti heikkojen lukijoiden ryhmän tyttöjen osalta oli mielenkiintoinen, sillä yleisesti ottaen tyttöjen lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvää minäkuvaa pidetään poikia parempana. Toisaalta syynä voi olla se, että tutkimuksien mukaan tytöt arvostavat lukemista ja kirjoittamista poikia enemmän (Aunola 2002, 114; Wigfield & Eccles 2002, 176), jolloin he ehkä huomaavat heikkoutensa kyseisissä taidoissa poikia herkemmin. Erityisesti ensimmäisen luokan opettajien olisi hyvä ottaa koulunsa aloittavien opetusta suunniteltaessa huomioon, että lukivaikeusriskissä olevien tyttöjen oppijaminäkuva on muita heikompi. Myönteisen palautteen ja tuen antaminen olisi tärkeää oppilaiden oppijaminäkuvan vahvistamiseksi.

Jatkotutkimushaasteet. On havaittu, että oppilaalle muodostuva minäkuva omasta osaamisestaan on melko pysyvä ja muuttuu hitaasti (Aunola ym. 2002; Marsh & Martin 2011). Siksi olisi tärkeää tietää miten ennaltaehkäistä heikon oppijaminäkuvan kehittymistä niilläkin oppilailla, joiden luku- ja kirjoitustaito on heikko. Oppilaiden olisi tärkeää tiedostaa, että luku- ja kirjoitustaitoaan voi kehittää läpi alakoulun ja että heikompia osa-alueita voi kompensoida vahvemmillä alueilla. Tätä asiaa olisi kuitenkin syytä tutkia lisää. Tähän liittyen olisi myös tärkeää tietää, miten kielteinen oppijaminäkuva lukemisen ja kirjoittamisen taidoissa vaikuttaa oppilaan minäkuvaan muilla taitoalueilla ja motivaatioon ponnistella sitkeästi taitojen kartuttamiseksi.

LÄHTEET

- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–126.
- Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arviolommi, T. & Nurmi, J.-E. 2002. Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 343–364.
- Bandura, A. 2002. Social foundations of thought and action. Teoksessa D. Marks (toim.) *The Health Psychology Reader*. Lontoo: SAGE, 94–106.
- Burden, R. 2005. Dyslexia and self-concept. Seeking a dyslexic identity. Lontoo: Whurr.
- Burns, R. B. 1979. The self concept. Theory, measurement, development and behaviour. Lontoo: Longman.
- Burns, R. B. 1982. Self concept development and education. Lontoo: Holt, Rinehart and Winston.
- Carr, T. H., Brown, T. L., Vavrus, L. G. & Evans, M. A. 1990. Cognitive skill maps and cognitive skill profiles: Componential analysis of individual differences in children's reading efficiency. Teoksessa T. H. Carr & B. A. Levy (toim.) *Reading and its development - component skills approaches*. San Diego CA: Academic Press, 1–55.

- Chapman J. W. & Tunmer W. E. 1997. A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279–291.
- D'Amico, A., Carmeci, F. & Cardaci, M. 2006. The self-concept beliefs: self-referential and comparative frames of reference. Teoksessa A. P. Prescott (toim.) *The concept of self in education, family and sports*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, 179–189.
- Downing, J. & Leong, C. K. 1982. *Psychology of reading*. New York: Macmillan.
- Erikson, E. H. 1980. *Identity and the life cycle*. New York: Norton & Company Inc.
- Erikson, E. H. 1982. *Lapsuus ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerus.
- Fayol, M., Zorman, M. & Lété, B. 2009. Associations and dissociations in reading and spelling French: Unexpectedly poor and good spellers. *British Journal of Educational Psychology*, 00, 1–14.
- Franken, R. E. 1998. *Human motivation*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Gough, P. B., Juel, C. & Griffith, P. L. 1992. Reading, spelling, and the orthographic cipher. Teoksessa P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (toim.) *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 35–48.
- Higgins, E., T. 1996. The "self digest": Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 6, 1062–1083.
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. 1990. The simple view of reading. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160.

- Hultquist, A. M. 2006. Introduction to dyslexia for parents and professionals. London: Kingsley.
- Häyrinen, 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.
- Kamhi, A. G. & Hinton, L. N. 2000. Explaining individual differences in spelling ability. *Topics in Language Disorder*, 20, 37–49.
- Korhonen, T. 2002. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen., T. Ahonen., T. Korhonen., M. Korkman & T. Riita. *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. Helsinki: WSOY, 127–189.
- Kääriäinen, H. 1988. Minäkuvan kehitys. Helsinki: Finn Lectura.
- Lehtinen, E., Kuusinen J. & Vauras M. 2007. *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Lepola, J. & Hannula, M. M. (toim.) 2006. *Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Lepola, J., Niemi, P., Kuikka, M. M. & Hannula M. 2005. Cognitive-linguistic skills and motivation as longitudinal predictors of reading, and arithmetic achievement: a follow-up study from kindergarten to grade 2. *International Journal of Educational Research*, 43, 250–271.
- Lerikkanen, M.-K. (2000). Oral text reading test. Unpublished test material for Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia, Department of Psychology, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland.

- Lerkkanen, M.-K. 2003. Learning to read. Reciprocal processes and individual pathways. *Jyväskylä studies in education psychology and social research* 233. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lerkkanen, M.-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: Sanoma Pro.
- Lerkkanen, M.-K., Ahonen, T. & Poikkeus, A.-M. 2011. The development of reading skills and motivation and identification of risk at school entry. Teoksessa M. Veisson, E. Hujala, P. Smith, M. Waniganayake & E. Kikas (toim). *Global perspectives in early childhood education. Diversity, challenges and possibilities. Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft* (20). Frankfurt am Main: Peter Lang, 237-257.
- Lerkkanen, M.-K., Kiuru, N., Torppa, M., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. 2015. Learning to read and amount of support from teachers among children at risk for reading disabilities. Valmisteilla oleva käsikirjoitus.
- Lerkkanen, M.-K., & Poikkeus, A.-M. 2006. The Self-concept Scale for Children. Julkaisematon testimateriaali. Alkuportaattiseurantatutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Ketonen, R. 2006. ARMI. Luku- ja kirjoitustaidon arviointimateriaali 1. luokalle. Helsinki: WSOY.
- Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Kiuru, N. 2012. Opettajan tuen yhteys riskilasten lukutaidon kehitykseen. Teoksessa P. Atjonen (toim.). *Oppiminen ajassa - kasvatus tulevaisuuteen. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia* 61, 23-35.

- Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus*, 41, 116–128.
- Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2004a. Reading performance and its developmental trajectories during the first and the second grade. *Learning and Instruction*, 14, 111–130.
- Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2004b. The developmental dynamics of literacy skills during the first grade. *Educational Psychology*, 24, 793–811.
- Lindeman, J. 1998. ALLU - Ala-asteen lukutesti. Turku: Turun yliopisto, oppimistutkimuksen keskus.
- Linnakylä, P., Sulkunen, S. & Arffman, I. (toim.) 2004. Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Suvanto, A. (toim.) 2002. Rahasta vai rakkaudesta työhön? Mikä meitä motivoi? Jyväskylä: Likes-työelämäpalvelut.
- Lyon, G. R, Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A. 2003. A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Aro, M., Holopainen, L., Närhi, V & Räsänen, P. 2001. Kehityopsykologinen näkökulma oppimisvaikeuksiin. Teoksessa P. Fadjukoff., T. Ahonen & H. Lyytinen (toim.). *Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 24–57.
- Lyytinen P., Eklund P. & Lyytinen H. 2005. Language development and literacy skills in late-talking toddlers with and without familial risk for dyslexia. *Annals of Dyslexia* 55, 166–192.

- Lyytinen, H., Leppänen, P. H. T. & Guttorm T. K. 2003. Näkymiä suomalaislasten lukivaikeuksiin – lähtökohtana psykofysiologiset havainnot. *Psykologia*, 38, 230–249.
- Manis, F. R., Szeszulski, P. A., Holt, L. K. & Graves, K. 1990. Variation in component word recognition and spelling skills among dyslexic children and normal readers. Teoksessa T. H. Carr & B. A. Levy (toim.) *Reading and Its Development - Component Skills Approaches*. San Diego, CA: Academic Press, 207–259.
- Marsh, H. W. & Martin, A. J. 2011. Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59–77.
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. 1985. Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 3, 107–123.
- 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. 2008. Monimuuttujamenetelmien perusteet. Metodologia-sarja 7. Helsinki: International Methelp Ky.
- 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.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen L. & Ruoppila, I. 2006. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Porvoo: WSOY.

- Nurmi, J.-E. 2013. Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus*, 44, 548–554.
- PISA 2000. Literacy skills for the world of tomorrow – further results from PISA 2000. Executive summary. OECD & UNESCO.
- Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A. & Laine, P. 2003. Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and Spell. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 187–206.
- Reid, G. 2007. *Dyslexia*. Lontoo; New York: Continuum International Publishing.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Scarborough, H., S. 1998. Early identification of children at risk for reading disabilities. Phonological awareness and some other promising predictors. Teoksessa B. K. Shapiro, P. J. Accardo & A. J. Capute (toim.). *Specific reading disability. A view of the spectrum*. Timonium, M: York Press, 75–119.
- Skaalvik, E. M. 1990. Gender differences in general academic self-esteem and in success expectations on defined academic problems. *Journal of Educational Psychology*, 82, 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, 292–30.
- Stringer, R. W. & Heath, N. 2008. Academic self-perception and its relationship to academic performance. *Canadian Journal of Education*, 31, 327–345.

- Swalander, L. 2006. High and low performing adolescent readers' perceptions of academic self-concept, goal orientation, family, and school experience. Teoksessa L. Swalander. Reading achievement. Its relation to home literacy, self-regulation, academic self-concept, and goal orientation in children and adolescents. Väitöskirja. Lund: Lund University.
- Sulkunen, S. 2013. Suomalaislasten lukemiseen sitoutuminen kansainvälisessä vertailussa. *Kasvatus*, 44, 562–568.
- Syvälähti, R. 1983. Lapsella on oppimisvaikeuksia. Helsinki: Otava.
- Takala, M. 2006a. Lukemaan opettaminen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) LUKI-vaikeudesta LUKI-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 13–36.
- Takala, M. 2006b. Mitä on dysleksia? Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) LUKI-vaikeudesta LUKI-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 65–85.
- Terras, M. M., Thompson, L. C. & Minnis, H. 2009. Dyslexia and psycho-social functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15, 304–327.
- Thuneberg, H. 2006. Näkökulmia alakoulun luki-opetukseen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) LUKI-vaikeudesta LUKI-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 177–202.
- Tornéus, M. 1991. Löytöretki kieleen. Helsinki: VAPK-kustannus.
- 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, NJ: Erlbaum, 175–214.

- Valentine, J. C., DuBois, D. L. & Cooper, H. 2004. The relation between self-beliefs and academic achievement: a meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39, 111–133.
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Van Bergen, E., de Jong, P. F., Regtvoort, A., Oort, F. van Otterloo, S. & van der Leij, A. 2011. Dutch children at family risk of dyslexia: precursors, reading development, and parental effects. *Dyslexia*, 17, 2–18.
- Van der Leij, A., van Bergen, E., van Zuijen, T., de Jong, P., Maurits, N. & Maassen, B. 2013. Precursors of developmental dyslexia: an overview of the longitudinal Dutch dyslexia programme study. *Dyslexia* 19, 191–213.
- Viljaranta, J. 2010. The development and role of task motivation and task values during different phases of the school career. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research.
- Wigfield A. & Eccles J.S. 2000. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
- Wigfield A. & Eccles J.S. 2002. Students' motivation during the middle school years. Teoksessa J. Aronson (toim.) *Improving academic achievement. Impact of Psychological Factors on Education*. San Diego, CA: Academic Press, 159–184.
- Wimmer, H. & Mayringer, H. 2002. Dysfluent reading in the absence of spelling difficulties: a specific disability in regular orthographies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 272–277.