

# **Esiopetusikäisten lasten lukivalmiuksien minäpystyvyys**

Tuula Lehminiemi

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2019

Kasvatustieteen laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Lehminiemi, Tuula. 2019. Esiopetusikäisten lasten lukivalmiuksien minäpystyvyys. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 41 sivua.**

Tämän tutkielman tarkoituksena oli tarkastella, onko esiopetusikäisten tyttöjen ja poikien lukivalmiuksien minäpystyvyydessä eroja sekä sitä, minkälainen minäpystyvyys esiopetusikäisillä lapsilla oli keskimäärin. Lisäksi oltiin kiinnostuneita siitä, kykenivätkö esiopetusikäiset lapset arvioimaan lukivalmiuksien minäpystyvyyttään taitojensa mukaisesti ja oliko tyttöjen ja poikien välillä eroja kyvyssä arvioida minäpystyvyyttä suhteessa taitoihin. Lukemisen ja minäpystyvyyden yhteyttä on tutkittu vain vähän ja pääosin tutkimuksiin ovat osallistuneet kouluikässä olevat lapset.

Tutkimus toteutettiin haastattelemalla 40 esiopetuksessa olevaa lasta, joista 21 oli tyttöjä ja 19 poikia. Lapsilta kysyttiin heidän arvioitaan lukivalmiuksien minäpystyvyydestä. Lisäksi lapset tekivät kuusi heidän lukivalmiuksien taitotasoaan kartoittavaa tehtävää (kirjainten nimeämisen ja tunnistamisen sekä fonologisen tietoisuuden osa-alueilta), jotta voitiin arvioida, olivatko lasten minäpystyvyyssarviot yhteydessä taitotasoon.

Aineisto analysoitiin monisuuntaisella varianssianalyysilla. Tulosten mukaan esiopetusikäisten lasten minäpystyvyys oli melko hyvä. Pojat kokivat lukivalmiuksien minäpystyvyytensä kirjainten nimeämisen ja sanojen lukemisen osalta paremmiksi kuin tytöt. Kun tarkasteltiin lasten kykyä arvioida taitotasoa suhteessa minäpystyvyyteen, havaittiin, että sanojen lukemisen osalta taitavimpien lasten minäpystyvyys oli tilastollisesti merkitsevästi parempi kuin keskivertaiset taidot omaavien lasten. Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroa siinä, kuinka taitotaso oli yhteydessä minäpystyvyyssarvioihin.

Esiopetusikäisten lasten lukivalmiuksien minäpystyvyyttä on tutkittu erittäin vähän ja siksi tarvittaisiinkin laajempaa tutkimusta esimerkiksi esiopetusikäisten tyttöjen ja poikien lukivalmiuksien minäpystyvyyden eroista sekä esiopetusikäisten lasten taitotason yhteydestä minäpystyvyyssarvioihin.

Asiasanat: minäpystyvyys, lukivalmiudet, lukemaan oppiminen, arviointitaidot,  
esiopetus

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>LUKUTAIDON OPPIMINEN</b> .....	<b>8</b>
	2.1 Lukutaidon merkitys lapselle .....	8
	2.2 Lukutaidon määrittelyä .....	9
	2.3 Lukemaan oppimisen valmiudet.....	10
<b>3</b>	<b>MINÄPYSTYVYYS</b> .....	<b>13</b>
	3.1 Minäpystyvyyden määrittelyä.....	13
	3.2 Lukemisen minäpystyvyys.....	14
	3.3 Tyttöjen ja poikien minäpystyvyyden eroja.....	16
<b>4</b>	<b>ARVIOINTITAITOJEN KEHITTYMINEN ESI- JA ALKUOPETUSIKÄISILLÄ LAPSILLA</b> .....	<b>18</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>21</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>22</b>
	6.1 Tutkimukseen osallistujat.....	22
	6.2 Tutkimusmenetelmät .....	22
	6.3 Aineiston analyysi .....	25
<b>7</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>27</b>
	7.1 Tyttöjen ja poikien lukivalmiuksien minäpystyvyyden erot .....	27
	7.2 Esiopetusikäisten lasten lukivalmiuksien minäpystyvyys .....	28
	7.3 Lasten taitotaso yhteys minäpystyvyysarviointeihin.....	28
	7.4 Tyttöjen ja poikien väliset erot taitotason ja minäpystyvyysarvioiden välillä	29
<b>8</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>30</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>35</b>

# 1 JOHDANTO

Lukutaito on tärkein lasten koulussa alkuopetusvuosien aikana oppima taito, koska lukutaitoa tarvitaan koulussa muiden aineiden opiskeluun (Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkanen & Rasku-Puttonen 2002). Siksi sujuvan lukutaidon oppiminen heti koulupolun alussa olisi tärkeää. Lukutaito koostuu teknisestä lukutaidosta, jolla tarkoitetaan tarkkaa ja nopeaa sanantunnistusta, sekä ymmärtävästä lukemisesta (Panula 2013). Lukutaidon perustana ajatellaan olevan lapsen ymmärrys siitä, että puhe koostuu sanaa pienemmistä yksiköistä (Siiskonen, Aro & Holopainen 2001). Teknisen lukutaidon kehittymisen alkuvaiheessa kirjainäännevastaavuuden ymmärtäminen onkin tärkeää (Panula 2013). Myös sanantunnistuksen taidon tulee automatisoitua ennen kuin lapsi pystyy lukemaan sujuvasti (Aunola ym. 2002).

Lähes kaikki lapset oppivat lukemaan ensimmäisen luokan loppuun mennessä. Lukemaan voidaan oppia kuin huomaamatta, kuten keskimäinen poikani, joka 4-vuotiaana eräänä päivänä maitopurkkia tutkaillessaan totesi: ”Lukeminen olis ihan helppoa, jos vaan muistaisi kaikki kirjainten nimet.” Toisaalta lukemaan oppiminen voi viedä aikaa ja vaatia kovaa työtä ja kärsivällisyyttä sekä lapselta että ympäröiviltä aikuisilta, eikä taito silti tunnu sujuvoituvan. Näin käy noin viidennekselle ikäluokasta (Peltomaa 2014).

Minäpystyvyyden ja oppimisen yhteydestä on muutaman viime vuosikymmenen aikana tehty paljon tutkimusta. Minäpystyvyyden yhteyttä lukutaidon kehittymiseen on kuitenkin tutkittu vähemmän. Tämä voi johtua siitä, että lukemaan oppimisen tutkimuksessa on oltu enemmän kiinnostuneita lukemisen kognitiivisista puolista, kuten esimerkiksi luetun ymmärtämisen strategioista, kuin motivaatiotekijöistä (Boakey 2015). Motivaatiotekijöiden, kuten esimerkiksi minäpystyvyyden, rooli lukemaan oppimisessa on vielä vähemmän tunnettu (Carrol & Fox 2017). Toisaalta tiedetään, että erityisesti lukemaan oppimisen harjoittelussa lukumotivaatiolla on keskeinen rooli (Solheim 2011). Minäpystyvyyden

on kuitenkin tutkimusten mukaan havaittu olevan yhteydessä lukemaan oppimiseen (Wingfield & Guthrie 1997, Liew, McTigue, Barrois & Hughes 2008, Boakey 2015, Carroll & Fox 2017).

Minäpystyvyys näyttäisi vaikuttavan henkilön menestymiseen jossakin tietyssä tehtävässä enemmän kuin henkilön kyvyt (Bandura 1997) Minäpystyvyysuskomukset vaikuttavat siihen, kuinka henkilö sitoutuu tehtäviin, kuinka paljon hän on valmis näkemään vaivaa tietyn tehtävän eteen, kuinka sinnikkäästi hän jaksaa ponnistella kohdatessaan haasteita, sekä valintoihin, joita ihminen elämässään tekee (Schunk 1991, Bandura 2005, Webb-Williams 2014). Lukemaan oppimisen näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että lapsi, jolla on hyvä lukemisen minäpystyvyys jaksaa harjoitella lukemista pitkään, on motivoitunut lukemaan ja uskoo suoriutuvansa hyvin lukemista vaativista tehtävistä. Lukutaidon kannalta tämä on tärkeää, koska lukeminen on taito, jota ei voi oppia sujuvaksi ilman omaehtoista ja sinnikästä harjoittelua (Aunola ym. 2002).

Sellaisilla lapsilla, joilla on hyvä lukemisen minäpystyvyys, on luultavasti paljon hyviä lukukokemuksia ja heillä on positiivinen suhde kirjoitettuun tekstiin. He myös todennäköisesti sitoutuvat lukemiseen, koska uskovat menestyvänsä (Schunk 1991). Mikäli lapsi, jolla on vahva lukemisen minäpystyvyys kohtaa haasteita, hän ajattelee tarvitsevänsä paremman strategian oppia, kun taas lapsi, jolla on heikompi minäpystyvyys, ajattelee, että hän ei ole riittävän älykäs (Afferbach, Cho, Kim, Crassas & Doyle 2013).

Lukemaan oppiminen merkitsee lapselle valtavaa mullistusta hänen elämässään, kun hän pääsee itsenäisesti tutustumaan satujen ja tarinoiden maailmaan. Tästä syystä on tärkeää, että lasten lukivalmiuksien minäpystyvyyteen kiinnitetään huomiota jo esiopetuksesta lähtien, koska lapset, joilla on hyvä minäpystyvyys ovat motivoituneempia, jaksavat harjoitella pidempään ja ovat sinnikkäämpiä, kuin ne, joilla on huonompi minäpystyvyys (Linnenbrink & Pintrich 2003). Lapsilla, joilla on huono käsitys itsestään lukijoina, ei todennäköisesti ole onnistumisen kokemuksia lukemisessa (Henk & Melnick 1995). Nämä lapset alisuoriutuvat, antavat periksi nopeasti ja heille saattaa tulla koulussa monenlaisia ongelmia (Linnenbrink & Pintrich 2003).

Tyttöjen ja poikien lukemisen minäpystyvyyden eroista on vain vähän tutkimusta. Näissä tutkimuksissa ei ole havaittu eroa tyttöjen ja poikien lukemisen minäpystyvyyden välillä (Smith, Smith, Gilmore & Jameson 2012, Jungert & Andersson 2013, Carroll & Fox 2017). Matematiikan minäpystyvyyttä tutkittaessa on puolestaan saatu ristiriitaisia tuloksia. Toisissa tutkimuksissa on saatu tuloksia, joiden mukaan pojilla olisi parempi matematiikan minäpystyvyys kuin tytöillä (Hacket & Betz 1989, Bandura 1997, Joet, Usher & Bressoux 2011). Toisissa tutkimuksissa puolestaan tyttöjen ja poikien matematiikan minäpystyvyydessä ei ole havaittu eroja (Lloyd, Walsh & Yailagh 2005, Chen & Zimmerman 2007, Jungert & Andersson 2013). Siksi tässä tutkielmassa halutaan selvittää, onko eroa havaittavissa esiopetusikäisten tyttöjen ja poikien lukivalmiuksien minäpystyvyydessä.

Kun esiopetusikäisten lasten minäpystyvyyttä tutkitaan, täytyy pohtia myös sitä, onko näin nuorilla lapsilla vielä taitoja arvioida omaa minäpystyvyyttään realistisesti. Lasten itsearviointitaitojen kehittymistä tutkittaessa on saatu tuloksia, että 6–7-vuotiailla lapsilla on mahdollisuus arvioida omaa oppimistaan onnistuneesti, mikäli he saavat siihen ohjausta ja tukea (Korpinen, Jokiahho & Tikkanen 2003, Kiiveri 2006, Määttä & Järvelä 2013). Samoin lapset kykenevät jo esikouluikässä arvioimaan tietojaan ja oppimistaan yksinkertaisissa ja tutuissa tehtävissä (Lockl & Schneider 2007). On kuitenkin saatu myös tuloksia, joiden mukaan lasten itsearviointi kehittyy realistiseksi vasta alakoulun yläluokilla (Blatchford 1997, Kaderavek, Gillam, Ukrainetz, Justice & Eisenberg 2004). Nuorten lasten on havaittu helposti yliarvioivan omaa kyvykkyyttään (Stipek 1981). Samoin oppilaat, joiden menestyminen tehtävässä on heikointa, näyttävät arvioivan positiivisimmin omaa suoritustaan (Kaderavek ym. 2004). Siksi tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, yliarvioivatko esiopetusikäiset lapset minäpystyvyyttään vai onko heillä joissakin tehtävissä kykyä arvioida minäpystyvyyttään taitojensa mukaisesti. Tässä tutkielmassa tarkastellaan siis lasten omia arvioita lukivalmiuksien minäpystyvyydestä sekä näiden arvioiden tarkkuutta suhteessa minäpystyvyydsarvioihin. Lisäksi tutkitaan, onko tyttöjen ja poikien lukivalmiuden minäpystyvyydessä tai minäpystyvyyden arviointitaidoissa eroja.

## 2 LUKUTAIDON OPPIMINEN

### 2.1 Lukutaidon merkitys lapselle

Lukeminen on yksi perustaidoista, jotka opitaan yleensä peruskoulun ensimmäisillä luokilla (Aunola ym. 2002). Se on myös alkuopetuksen keskeisin tavoite (Mäkinen 2002). Mikäli lapsi oppii lukemaan hitaammin kuin luokkatoverinsa hänen oppimisensa koulussa vaikeutuu huomattavasti (Vartiainen, Poikkeus, Lerkkanen, Nurmi & Kiuru 2012). Lukutaito on koulussa väline, jonka avulla oppiminen tapahtuu (Kiiveri 2006). Tutkimuksissa on saatu tuloksia, joiden mukaan lapsilla, joilla on heikko lukutaito, on alhaisempi motivaatio opiskella sekä suurempi riski myös käyttäytymisen ongelmiin (Peltomaa 2014). Mikäli lapsen tekninen lukutaito on huono, hänen on vaikea ymmärtää lukemaansa, mutta toisaalta sujuva tekninen lukutaito ei ole tae siitä, että lapsi ymmärtää lukemansa (Ahvenainen & Holopainen 2014). Molempien taitojen tulisi olla hallinnassa, jotta lukutaidosta olisi lapselle hyötyä.

Myös lapset itse pitävät lukemaan oppimista tärkeänä taitona. He suhtautuvat luottavaisesti siihen, että oppivat lukemaan koulun alettua, vaikka pitävätkin lukemaan oppimista vaikeana taitona (Kiiveri 2006). Lukemiseen voidaan liittää vahvasti joko ilo ja mielihyvä tai toisaalta pelko ja ahdistuneisuus. Lapset itse ovat arvioineet lukemaan oppimista hauskaksi ja mielihyvää tuottavaksi (Kiiveri 2006). Toisaalta osa lapsista on kokenut lukemaan opettelemisen vaikeaksi ja epämiellyttäväksi (Peltomaa 2014).

Lasten varhaiset vastoinkäymiset, esimerkiksi kirjain-äänne vastaavuuden harjoittelemisessa, voivat aiheuttaa turhautumista ja lukemista vaativien tehtävien välttelmistä (Afferbach ym. 2013). Koska tämä asenne lukemista kohtaan saattaa säilyä lapsella pitkään, olisi ensiarvoisen tärkeää, että lasten ensimmäiset kokemukset kirjaimiin ja äänteisiin tutustumisesta sekä lukemaan opettelusta olisivat innostavia ja tuottaisivat onnistumisen kokemuksia. Erittäin tärkeää on kiinnittää huomiota myös sisäisen motivaation herättämiseen ja ylläpitämiseen



(Lerikkanen 2003). Mikäli lapset kokevat, että heillä ei ole mahdollisuutta onnistua, he eivät jaksakaan ponnistella saavuttaakseen sujuvaa lukutaitoa.

## 2.2 Lukutaidon määrittelyä

Lukutaitoa voidaan määrittellä monella eri tavalla asiayhteydestä ja vallitsevasta kulttuurista riippuen. Lukutaidon määritelmät ovat myös muuttuneet ajan myötä niin, että nykyään painotetaan entistä enemmän toimivan lukutaidon merkitystä kuin pelkästään teknistä lukutaitoa. Esimerkiksi Unescon määritelmässä henkilö on lukutaitoinen, kun hänellä on sellaiset taidot, että hän pystyy toimimaan tehokkaasti ryhmässä ja yhteisössä sekä pystyy käyttämään lukutaitoaan itsensä ja yhteisönsä hyväksi (Unesco 2004). Toisen näkökulman lukutaidon määritelmään tuovat PISA tutkimusten lukutaitomääritelmät, jotka kuvaavat lukemisen elinikäistä oppimista ja tietoyhteiskunnassa toimimista edistäväksi taidoksi (PISA, 2015). Tässä määritelmässä ei esimerkiksi teknistä lukutaitoa enää määritellä, vaan oletetaan, että se on olemassa.

Teknisenä taitona lukutaitoa voidaan tarkastella kahdesta eri näkökulmasta. Lukutaito voidaan nähdä joko kirjain-äännevastaavuuden ymmärtämisinä ja dekodauksena tai sanahahmojen visuaalisena tunnistamisena (Lerikkanen 2003). Epäsäännönmukaisissa kielissä, kuten englannin kielessä, suurin osa sanoista on epäsäännönmukaisia ja niitä on mahdoton lukea pelkästään kirjain-äännevastaavuuden perusteella (Aro 2004). Kun lapset opettelevat lukemaan esimerkiksi englannin kieltä, he joutuvat tukeutumaan äänneyhdistelmien tunnistamiseen kirjain-äännevastaavuuden lisäksi (Uusitalo-Malmivaara 2009). Siksi lukemaan oppiminen on hidasta ja lapset oppivat sujuviksi lukijoiksi vasta neljännen luokan aikana (Aro 2004).

Suomessa lapset oppivat sanojen dekodauksen jo varsin aikaisin. Osa lapsista oppii tämän taidon jo esiopetusvuoden aikana (Leppänen 2006). Tämän ajattelun johtuvan siitä, että Suomen kieli on kirjoitusasultaan erittäin säännönmukainen, toisin sanoen yhtä kirjainta vastaa yksi äänne. Tällä onkin merkittävä vai-

kutus varhaisen lukutaidon kehittämisessä (Aro 2004, Huemer 2009). Kun lukemaan oppimista tutkittiin seitsemällä eri kielellä, epäsanoina pystyi lukemaan ensimmäisen luokan jälkeen 85–93 % lapsista, joiden äidinkielen kirjoitusasu oli säännönmukainen (Aro 2004). Suomessa lapset siis oppivat jo ensimmäisen luokan aikana tarkoiksi lukijoiksi ja mahdolliset pulmat liittyvät yleensä lukemisen hitauteen ja sujumattomuuteen (Holopainen 2002, Huemer 2009).

Lapsen katsotaan siis osaavan teknisen lukutaidon, kun kirjainten dekoodaaminen äänneiksi onnistuu riittävän nopeasti (Panula 2013). Luetun ymmärtäminen puolestaan vaatii hyvää dekoodaustaitoa, kielellistä ymmärtämistä sekä päättelykykyä (Aunola ym. 2002). Kun luetun ymmärtäminen on riittävän hyvällä tasolla, se on pelkän sanatarkan ymmärtämisen lisäksi myös tulkintaa, johdopäätösten tekemistä sekä kriittistä ja arvioivaa ajattelua (Kiiveri 2006).

Ymmärrys kirjoitetusta kielestä selkiytyy lapselle, kun hänelle luetaan ja kun hän seuraa lukemista vierestä (Kiiveri & Määttä 2011). Onkin siis tärkeää herätellä lasten kiinnostusta puhuttua kieltä sekä lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Kun lapsi pystyy kuulemaan sanan pituuden ja erottelemaan sanan tavut, kuulemaan ensimmäisen ja viimeisen äänneen sekä muuttamaan äänneellä sanan merkitystä, hän on valmis oppimaan lukemaan (Kiiveri & Määttä 2011).

Tässä tutkielmassa tarkastellaan lukutaitoa teknisen lukemisen näkökulmasta, koska tutkittavat lapset ovat vasta lukutaitonsa alkutaipaleella. Suurin osa suomalaislapsista tunnistaa yli puolet tavallisimmista kirjaimista ja noin neljäsosa lapsista osaa lukea yksinkertaisia sanoja ennen koulun alkamista (Silinskas 2013).

### 2.3 Lukemaan oppimisen valmiudet

Nykyään ajatellaan, että tärkeimmät lukemaan oppimisen edellytykset ovat kirjaintuntemus sekä fonologinen tietoisuus, siitä erityisesti kirjain-äänne vastavuus (Adams 1990, Holopainen 2002, Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi 2004a). Lisäksi lukutaidon oppimiseen vaikuttavat varhainen kielen kehitys, sanavaraston laajuus sekä visuaalisen erottelun taito (Lerkkanen 2006). Myös

hyvä kuullun ymmärtämisen taidon on havaittu olevan yhteydessä lukutaidon kehittymiseen (Lerkkanen ym. 2004a, Leppänen ym. 2004).

Kirjaintuntemus on todettu tutkimuksissa yhdeksi tärkeäksi lukutaitoa ennustavaksi tekijäksi (Lerkkanen 2003). Tämä johtuu todennäköisesti siitä, että lapset, jotka tuntevat paljon kirjaimia ovat kiinnostuneempia kirjaimista, ovat olleet enemmän kirjoitetun kielen kanssa tekemisissä ja ovat kiinnittäneet enemmän huomiota kirjoitettuun kieleen kuin ikätoverinsa. Ensimmäisen luokan oppilaita tutkittaessa havaittiin, että oppilailla, jotka tunsivat kirjaimia ensimmäisen luokan alussa hyvin, oli syyslukukauden lopussa vahvin lukutaito (Lerkkanen ym. 2004a). Myös Aro (2004) on saanut tutkimuksissaan tuloksia, joiden mukaan ensimmäisen luokan syksyn kirjaintuntemus ennusti parhaiten lukemisen tarkkuutta. Tämän on ajateltu johtuvan siitä, että lapsille, jotka tunnistavat kirjaimet, jää lukiessaan enemmän aikaa äänteiden tunnistamiseen ja tavaamiseen, kun heidän ei tarvitse käyttää aikaa kirjainten tunnistamiseen (Adams 1990).

Myös esikouluikäisillä lapsilla tehdyssä tutkimuksessa on saatu tuloksia, että mitä paremmin oppilaat tunsivat kirjaimia esikouluvuoden alussa, sitä parempi heidän lukutaitonsa oli esikouluvuoden lopussa (Leppänen, Niemi, Aunola & Nurmi 2004). Esikouluvuoden aikana syntyneet erot lasten lukutaidossa näyttävät kuitenkin tasaantuvan ensimmäisen luokan aikana (Leppänen 2006). Toisaalta kirjaintuntemuksen yhteys lukutaidon ennustamiseen ei jatku ensimmäisen luokan joulua pidemmälle, sillä kaikkien kirjainten tultua tutuksi lapsille, asialla ei ymmärrettävästi ole enää suurta merkitystä lukutaidon kannalta (Lerkkanen ym. 2004a).

Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan ymmärrystä siitä, miten puhuttu kieli rakentuu (Lerkkanen 2006). Esimerkiksi sanojen tavuttaminen, sanojen alkuaänteiden kuuleminen sekä riimiparien muodostaminen ovat merkkejä fonologisen tietoisuuden kehittymisestä (Ahvenainen & Holopainen 2014). Ennen lukutaidon oppimista kehittyviä fonologisia taitoja ovat tavun poistaminen sanasta sekä alkuaänteen tunnistaminen (Aro 2004). Kaikki tutkijat eivät kuitenkaan ole samaa mieltä siitä, että fonologinen tietoisuus kehittyy ensin ja erillään

lukutaidosta. Yksilöiden välillä voi olla suuria eroja fonologisten taitojen kehitymisessä eikä voida selkeästi osoittaa, että niillä olisi yksiselitteinen yhteys lukutaidon kehittymiseen (Aro 2004). Toisaalta fonologisen tietoisuuden kehittymisen voidaan nähdä tapahtuvan myös vastavuoroisesti lukutaidon kanssa. Tutkimuksissa on saatu tuloksia, joiden mukaan lukutaito ennusti fonologista tietoisuutta ensimmäisen kouluvuoden alussa, kun taas fonologisen tietoisuuden kehittyminen ennusti lukutaitoa ensimmäisen luokan lopussa (Lerikkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi 2004b). Fonologisten taitojen harjoittelemisesta on kuitenkin apua, kun harjoitellaan alkavaa lukemista, mutta ne eivät kehitä luku-nopeutta (Huemer 2009).

Tutkimusten mukaan lapset, joiden on vaikea oppia lukemaan, lukevat vähemmän kuin paremmin lukevat ikätoverinsa eikä heidän lukutaitonsa näin ollen pääse kehittymään (Leppänen ym. 2004). Sujuvan lukutaidon kehittyminen vaatii toistuvaa omaehtoista harjoittelua, jotta sanavarasto kasvaisi ja lukemisen tarkkuus sekä sujuvuus kehittyisivät (Share 1995). Onnistuessaan omaehtoinen harjoittelu lisää lasten sinnikkyyttä ja luottamusta lukutaidon kehittymiseen ja tämä kasvattaa myös pystyvyyden tunnetta (Linnenbrink & Pintrich 2003). Siksi on tärkeää, että jo esikouluiässä lapset saisivat onnistumisen kokemuksia harjoittellessaan lukemaan oppimisen edellyttämiä taitoja.

Tässä tutkielmassa kartoitetaan lasten lukivalmiuksien taitotasoa niiden taitojen osalta, jotka ovat lukemisen edellytyksiä ja lukutaidon perusta. Kirjainten nimeäminen ja tunnistaminen sekä fonologisen tietoisuuden taidot ennustavat tutkimusten mukaan parhaiten lasten lukutaidon kehittymistä (Adams 1990, Holopainen 2002, Lerikkanen, ym. 2004a, Ahvenainen & Holopainen 2014), ja siksi ne valikoituivat tässä tutkielmassa lasten taitotasoa kartoittavaan tehtävistöön.

## 3 MINÄPYSTYVYYS

### 3.1 Minäpystyvyyden määrittelyä

Minäpystyvyydellä tarkoitetaan ihmisen omia uskomuksia siitä, kuinka hyvin hän pystyy suoriutumaan annetusta tehtävästä sekä hänen luottamustansa omiin kykyihinsä ja taitoihinsa (Bandura 1986). Ihmisen uskomukset kyvyistään riippuvat tilanteesta ja olosuhteista, eivätkä ole yleistettävissä kaikkiin tehtäviin tai tilanteeseen (Bandura 2012). Henkilöllä voi olla hyvä minäpystyvyys jollakin osa-alueella kuten esimerkiksi luonnontieteissä, mutta huono jollain toisella osa-alueella kuten matematiikassa (Webb-Williams 2014). Minäpystyvyysuskomusten on havaittu selittävän paremmin ihmisten selviytymistä tehtävistä kuin henkilön taidot tai kyvykkyys (Pajares & Miller 1995, Bandura 1997). Näin ollen ne auttavat ymmärtämään, miksi toinen henkilö menestyy toista paremmin, vaikka heillä olisi samat tiedot ja taidot. Minäpystyvyyttä pidetäänkin kykynä, jolla määritellään, mitä henkilö pystyy tekemään, ei niinkään mitä hän haluaa tehdä (Bandura 2005).

Tutkimustulokset osoittavat kiistattomasti, että minäpystyvyysuskomukset vaikuttavat merkittävästi sekä motivaatioon että menestymiseen (Bandura & Locke 2003). Ihmiset, joilla on parempi minäpystyvyys asettavat korkeampia tavoitteita, käyttävät tehokkaampia opiskelustrategioita, ovat kognitiivisesti sitouneempia tehtäviin ja saavat parempia tuloksia, kuin sellaiset ihmiset, joilla on alhaisempi minäpystyvyys (Linnenbrink & Pintrich 2003, Bandura 2012). He myös yrittävät kovemmin, ovat sinnikkäämpiä ja pyytävät herkemmin apua (Linnenbrink & Pintrich 2003). Minäpystyvyys saa ihmisen kehittämään taitojaan ja käyttämään niitä parhaalla mahdollisella tavalla tehdessään tehtäviä (Webb-Williams 2014). Menestys tehtävässä kasvattaa minäpystyvyyttä ja epäonnistuminen heikentää sitä. Kun henkilölle on kehittynyt hyvä minäpystyvyys, epäonnistumiset eivät kuitenkaan vaikuta minäpystyvyyteen enää niin vahvasti (Bandura 1986).

Huono minäpystyvyys vaikuttaa oppilaan menestymiseen koulussa ja saattaa aiheuttaa itseään toteuttavan epäonnistumisen kierteen (Margolis & McCabe 2006). Mikäli oppilaalla on huono minäpystyvyys, hän tekee harvemmin riittävästi töitä tehtävien eteen ja antaa helposti periksi, kun kohtaa vastoinkäymisiä (Linnenbrink & Pintrich 2003). Oppilaat, jotka uskovat, ettei heillä ole kykyjä menestyä, saattavat vältellä koulutehtäviä (Margolis & McCabe 2006). He aliarvioivat omat kykynsä, eivätkä edes yritä tehdä sellaisia tehtäviä, jotka vastaisivat heidän kykyjään (Linnenbrink & Pintrich 2003). Kun oppilas, jolla on huono minäpystyvyys, ei saavuta tavoitteitaan, hän saattaa tuntea masentuneisuutta ja toivottomuutta tilanteen johdosta. Pitkällä tähtäimellä huono minäpystyvyys voi vaikuttaa jopa koulupolkujen pituuteen (Margolis & McCabe 2006).

### 3.2 Lukemisen minäpystyvyys

Lukemisen minäpystyvyyden yhteydestä lukutaidon kehittymiseen on olemassa melko vähän tutkimusta ja tutkimukset on pääosin tehty koulukontekstissa. Lukemisen minäpystyvyyden yhteyttä lukivalmiuksien kehittymiseen ei juuri ole tutkittu. Minäpystyvyydellä on kuitenkin todennäköisesti tärkeä rooli lukivalmiuksien ja lukutaidon kehittämisessä sekä lukemaan oppimisen prosessissa (Carroll & Fox 2017).

Lukemisen minäpystyvyyden on osoitettu olevan selkeästi yhteydessä sanojen lukemiseen, kun kognitiiviset tekijät on otettu huomioon (Carroll & Fox 2017). Tutkimuksessa 8–11 -vuotiaita lapsia pyydettiin lukemaan niin monta sanaa kuin mahdollista 45 sekunnissa. Lapsilta tutkittiin myös luetun ymmärtäminen, työmuisti, fonologinen tietoisuus sekä sanavarasto. Tulosten mukaan minäpystyvyys oli kiistatta yhteydessä sanojen lukemisen taitoon. Tässä tutkimuksessa ei saatu viitteitä siitä, että lukemisen minäpystyvyys olisi yhteydessä luetun ymmärtämiseen, vaikka aikaisemmassa tutkimuksessa yhteys on havaittu (Solhaim 2011).

Lukusujuvuuden ja minäpystyvyyden välisestä yhteydestä on myös tehty tutkimusta. Tutkimuksessa havaittiin, että 2-5 -luokkalaiset lapset, jotka uskoivat kykyihinsä selviytyä sujuvaa lukemista vaativista tehtävistä, olivat todennäköisimmin sujuvia lukijoita (Peura ym. 2018). Erityisen selvä tämä yhteys oli niiden lasten kohdalla, jotka uskoivat kykyihinsä selviytyä sujuvaa lukemista vaativissa tehtävissä jokapäiväisessä elämässään esimerkiksi lehden lukemisesta tai televisio-ohjelmien tekstityksen lukemisesta.

Muissakin tutkimuksissa on saatu tuloksia, joiden mukaan lukemisen minäpystyvyyden ja lukemisessa menestymisen välillä on positiivinen yhteys. Seurattaessa samoja oppilaita ensimmäiseltä luokalta kolmannelle luokalle, havaittiin, että toisen luokan lukemisen minäpystyvyys oli yhteydessä kolmannen luokan lukutaitoon (Liew ym. 2008). On myös saatu viitteitä siitä, että lukemisen minäpystyvyydellä olisi positiivinen yhteys lukemisen määrään ja laajuuteen sekä lukutaitoon (Wingfield & Guthrie 1997). Lisäksi on havaittu, että mitä parempi minäpystyvyys lapsilla on lukemisessa, kirjoittamisessa ja tavaamisessa sitä paremmin he suoriutuivat kyseisistä tehtävistä (Wilson & Train 2007).

Onnistumisen odotukset ovat tärkeä motivaatiotekijä, koska ihmiset eivät ole valmiita ponnistelemaan suorituksensa eteen, mikäli odottavat epäonnistuvansa (Schunk 1991). Lapsi, joka yrittää lukea melko vaikeaa kirjaa ja onnistuu siinä, yrittää todennäköisesti lukea samantasoista kirjaa myös tulevaisuudessa (Henk & Melnick 1995). Toisaalta taas sellaiset lapset, jotka kokevat lukemisen minäpystyvyytensä huonoksi, välttelevät haastavia lukemista vaativia tehtäviä sekä tehtäviä, jotka mieltävät liian vaikeiksi (Wingfield & Guthrie 1997). Tällaiset oppilaat uskovat, että heillä ei ole mahdollisuuksia onnistua, koska heillä ei ole riittäviä taitoja (Schunk & Zimmerman 2007). Näin ollen heidän kykynsä eivät kehity eikä heidän minäpystyvyytensä kasva. Lapsi, jolla on hyvä minäpystyvyys yrittää kauemmin ja sinnikkäämmin kuin sellainen lapsi, joka ei luota kykyihinsä (Linnenbrink & Pintrich 2003). Tämä on lukemaan oppimisen kannalta oleellista, koska lukemisen sujuvoituminen vaatii paljon omaehtoista harjoitte-

lua. Koska tutkimusten mukaan lasten lukumotivaatio ja lukemisen minäpystyvyys ovat yhteydessä lukutaidon kehittymiseen, on tärkeää tutkia jo esiopetusikäisten lasten lukivalmiuksien minäpystyvyyttä.

Tutkimusten perusteella voitaisiin siis olettaa, että mitä parempi oppilaan lukemisen minäpystyvyys alakoulun alaluokilla on, sitä paremmin hän suoriutuu lukemista vaativissa tehtävissä. Näihin kaikkiin tutkimuksiin osallistuneet lapset ovat kuitenkin olleet vanhempia, eikä tietoa ole saatavissa lukivalmiuksien ja minäpystyvyyden välisistä suhteista. Tämän vuoksi tässä tutkielmassa oltiin kiinnostuneita juuri lukutaitonsa kynnyksellä olevista esikouluikäisistä lapsista. Koska saman suuntaisia tuloksia on kuitenkin saatu kaikissa ikäryhmissä, voitaisiin varovaisesti olettaa, että sama pätesi myös esiopetusikäisiin lapsiin.

### 3.3 Tyttöjen ja poikien minäpystyvyyden eroja

Suurin osa tutkimuksista, joissa on tutkittu sukupuolten välisiä minäpystyvyyden eroja, on tehty matematiikan ja luonnontieteiden osa-alueelta. Osassa tutkimuksista on saatu tuloksia, joiden mukaan miesten matematiikan minäpystyvyys on selvästi naisten minäpystyvyyttä parempi (Hacket & Betz 1989, Bandura 1997). Samansuuntaisia tuloksia on saatu tutkittaessa kolmasluokkalaisten tyttöjen ja poikien matematiikan minäpystyvyyden eroja (Joet ym. 2011). Toisaalta on myös tehty tutkimuksia, joissa ei ole havaittu eroa tyttöjen ja poikien matematiikan minäpystyvyydessä (Lloyd ym. 2005, Chen & Zimmerman 2007, Jungert & Andersson 2013). Luonnontieteiden minäpystyvyyttä tutkittaessa on havaittu, että vaikka tyttöjen ja poikien menestys luonnontieteissä on yhtä hyvää, tytöt näyttävät aliarvioivan kykyjään (Webb-Williams 2017).

Vaikka sukupuolten välisistä minäpystyvyyden eroista on tehty paljon tutkimuksia matematiikan ja luonnontieteiden osa-alueilla, lukemisen minäpystyvyyden eroista sukupuolten välillä tutkimusta on vain vähän. Lukemisen minäpystyvyyttä tutkittaessa on havaittu, että 8–11-vuotiaiden tyttöjen ja poikien lukemisen taitotaso ja minäpystyvyys ovat samalla tasolla (Carroll & Fox 2017).



Myös viidesluokkalaisten kirjoittamisen ja lukemisen minäpystyvyyttä tutkittaessa saatiin tuloksia, ettei tyttöjen ja poikien minäpystyvyydessä ollut eroja (Jungert & Andersson 2013). Tutkittaessa oppilaiden taitotasoa ja minäpystyvyyttä havaittiin, että sukupuolten välillä ei ollut merkittävää eroa minäpystyvyydessä, vaikka tytöt suoriutuivatkin paremmin lukemista vaativissa tehtävissä ja nauttivat lukemisesta enemmän (Smith ym. 2012).

Vain muutamassa tutkimuksessa on saatu tuloksia, joiden mukaan tyttöjen ja poikien lukemisen minäpystyvyydessä olisi eroa. Poikien lukemisen minäpystyvyys näyttäisi olevan parempi digitaalisissa lukutehtävissä kuin tyttöjen (Peura ym. 2018). Tämän saattaa johtua siitä, että pojat sitoutuvat enemmän digitaalisiin lukutehtäviin ja kokevat ne eri tavalla kuin tytöt.

Koska suuressa osassa aikaisemmista tutkimuksista sukupuolten välisistä minäpystyvyyden eroista on saatu tuloksia, ettei tyttöjen ja poikien minäpystyvyydessä ole eroa, voitaisiin olettaa, ettei tässäkään tutkielmassa todennäköisesti löydy eroa tyttöjen ja poikien lukuvalmiuksien minäpystyvyyden välillä.

## 4 ARVIOINTITAITOJEN KEHITTYMINEN ESI- JA ALKUOPETUSIKÄISILLÄ LAPSILLA

Lapsen kyky arvioida itseään ja omia suorituksiaan alkaa kehittyä noin esiopeutusikäisenä, kun lapsi on päivittäin ikätovereidensa seurassa. Silloin hän rupeaa vertailemaan itseään muihin lapsiin. Ensimmäisenä kehittyy kyky arvioida itseään fyysisten, konkreettisten, ominaisuuksien perusteella (Aho 1987). Lapsi pystyy helposti arvioimaan olevansa esimerkiksi pitkä tai lyhyt suhteessa ikätovereihinsa. Samoin lapsi voi kertoa olevansa nopea juoksija tai taitava kiipeilijä. Hän ei kuitenkaan vielä pysty tekemään näistä kahdesta kyvystä yhteenvetoa ja sanoa olevansa hyvä liikunnassa (Harter 1988).

Psyykkisten, abstraktien, ominaisuuksien arvioiminen on puolestaan tässä iässä vielä haastavaa (Aho 1987). Luokan muita oppilaita arvioidessaan lapset pystyvät sanomaan erittäin tarkasti, kuka on "fiksu" ja kuka "tyhmä" (Stipek 1981), mutta käsitys omasta suoriutumisesta on usein hyvin myönteinen ja lapset yliarvioivat helposti omaa suoriutumistaan. Kun heiltä kysytään perusteluja omalle arviolleen, he eivät osaa yleensä perustella arviotaan muuten kuin vastaamalla "koska tiedän, että olen viisas" tai "tiedän että osaan" (Stipek 1981).

Lasten arviot omista taidoistaan kehittyvät tutkimusten mukaan alakoulun aikana. Vielä 5–6 -vuotiaina lasten arviot omasta suoriutumisestaan ovat erittäin positiivisia ja erityisesti heikoimmin menestyneet lapset yliarvioivat menestymistään (Kaderavek ym. 2004). He saattavat kertoa osaavansa luetella numeroita pidempään tai tuntevansa useampia kirjaimia kuin tuntevatkaan (Harter 1988). Lasten on todettu pystyvän arvioimaan omaa menestymistensä tarkasti suhteessa opettajan ja luokkatovereiden arviointiin 2. ja 3. luokalta alkaen (Stipek 1981). Tässä iässä lapset osaavat jo kertoa arvionsa perusteeksi oman menestymisensä tietyssä tehtävässä. Arviointitarkkuus näyttää paranevan, kun lapsi saavuttaa kymmenen vuoden iän (Butler 1990). Lähestyessään kymmenen vuoden ikää lapset osaavat arvioida sen lisäksi, mitä osaavat myös sen, mitä eivät osaa, esimerkiksi, että ovat hyviä lukemaan, mutta huonoja matematiikassa (Harter

1988). Seurattaessa lapsia 7 vuotiaasta 16 vuotiaaksi on huomattu, että lasten arviot omasta menestymisestään englannin kielessä ja matematiikassa olivat seitsemänvuotiaina melko epätarkkoja, mutta tarkentuivat 11 ikävuoteen mennessä huomattavasti (Blatchford 1997).

Kaikkein positiivisimmin omaa suoritustaan näyttävät arvioivan sellaiset oppilaat, joiden menestyminen tehtävässä on heikointa (Kaderavek ym. 2004). Esimerkiksi yläasteikäiset oppilaat, joilla on lukivaikeuksia, yliarvioivat helpommin omaa suoriutumistaan sekä akateemisissa että ei-akateemisissa tehtävissä, kuin normaalisti lukevat oppilaat (Job & Klassen 2012). Lasten itsearviointien epätarkkuus saattaa joidenkin tutkijoiden mukaan johtua siitä, että heidän taitonsa muuttuvat jatkuvasti nopeassa tahdissa, sekä siitä, että he eivät ole tottuneet arvioimaan itseään (Butler 1990). Lapset saattavat myös toivoa olevansa taitavampia kuin ovatkaan (Harter 1988). Toisaalta he voivat ajatella, että kun he ovat nähneet paljon vaivaa ja käyttäneet paljon aikaa suoriutuakseen tietystä tehtävästä, he ovat myös menestyneet hyvin (Butler 1990).

Pientenkin lasten on kuitenkin havaittu pystyvän tunnistamaan oppimiseensa vaikuttavia tekijöitä sekä asettamaan itselleen tavoitteita. Lasten itsearviointitaitojen kehittymistä tutkittaessa on saatu tuloksia, että jo 6–7-vuotiaat lapset voivat onnistuneesti arvioida omaa oppimistaan, mikäli he saavat siihen ohjausta ja tukea (Korpinen ym. 2003). Lapset ovat myös pystyneet arvioimaan omaa lukutaitoansa ensimmäisen luokan alussa lähes oikein (Kiiveri 2006). Lapset pystyivät erittelemään taitonsa teknisenä taitona kuten kirjainten tunnistamisena sekä niiden yhdistämisenä. Lisäksi on saatu näyttöä siitä, että nuoretkin lapset ovat kykeneviä seuraamaan ja arvioimaan omaa oppimiskäyttäytymistään, kunhan pedagoginen ympäristö tukee sitä (Määttä & Järvelä 2013). Kaikissa näissä edellä mainituissa tutkimuksissa kuitenkin havaittiin, että tämän ikäiset lapset tarvitsevat sekä ikätovereilta että aikuisilta tukea pystyäkseen arvioimaan omaa oppimistansa realistisesti.

Lasten minäpystyvyyden tutkimuksessa on saatu samansuuntaisia tuloksia kuin oppimisen arvioinnin tutkimuksessa. Mitä enemmän lapset ovat saaneet palautetta taidoistaan opettajalta, ja mitä paremmin he pystyvät arvioimaan omaa

osaamistaan suhteessa ikätovereihin, sitä realistisempi ja tarkempi heidän käsityksensä minäpystyvyydestään on (Wilson & Trainin 2007). Toisaalta on myös havaittu, että esi- ja alkuopetusikäisten lasten on vaikea arvioida luotettavasti omaa minäpystyvyyttään ja vasta alakoulun yläluokilla lapsilla olisi kykyjä itsearviointiin. Lapset pitivät itseänsä joko hyvinä tai huonoina yleisesti, eivätkä osanneet eritellä, että olisivat esimerkiksi hyviä matematiikassa mutta huonoja lukemaan (Stipek & MacIver 1989).

Koska oppimisen itsearviointia koskevissa tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia kuin minäpystyvyyden arviointia koskevissa tutkimuksissa eli lasten arviointitaidot kehittyvät alakoulun aikana (Stipek 1981, Buttler 1990, Kaderavek ym. 2004), voidaan varovasti olettaa, että molempiin arviointeihin pätevät samat lainalaisuudet. Tämä siis tarkoittaisi, että myös minäpystyvyyden arvioinnissa nuoret lapset tarvitsevat tukea ja ohjausta, jotta he olisivat kykeneviä arvioimaan minäpystyvyyttään oikein suhteessa taitotasoonsa. Tätä oletusta voin hyödyntää tutkielmassani arvioidessani kuinka tarkasti esiope-tusikäiset lapset pystyvät arvioimaan lukuvalmiuksien minäpystyvyyttään.

## 5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Vaikka minäpystyvyyden ja oppimisen yhteydestä on viime aikoina tehty paljon tutkimusta, ei minäpystyvyyden ja lukemaan oppimisen yhteyttä ole juurikaan tutkittu. Minäpystyvyyden on kuitenkin havaittu olevan yhteydessä lukemaan oppimiseen (Wingfield & Guthrie 1997, Liew, McTigue, Barrois & Hughes 2008, Boakey 2015, Carroll & Fox 2017). Koska lapset, joilla on hyvä lukemisen minäpystyvyys ovat motivoituneempia, sinnikkäämpiä ja jaksavat harjoitella lukemista pidempään (Linnenbrink & Pintrich 2003), on tärkeää, että lukivalmiuksien minäpystyvyyteen kiinnitetään huomiota jo esiopetusiässä. Toisaalta lasten arviot omasta lukemisen minäpystyvyydestä saattavat olla näin nuorena vielä epätarkkoja (Stipek & MacIver 1989), ja siksi on tärkeää tarkastella myös lasten arvioita omasta minäpystyvyydestä suhteessa heidän todellisiin taitoihinsa.

Aikaisempien tutkimusten valossa näyttäisi siltä, että tyttöjen ja poikien lukemisen minäpystyvyydessä ei ole eroa (Jungert & Andersson 2013, Carroll & Fox 2017). Koska kuitenkin osassa tutkimuksia on saatu tuloksia, joiden mukaan tyttöjen ja poikien taitotaso lukemisessa eroaa toisistaan, vaikka minäpystyvyydessä ei olisikaan eroa (Herbert & Stipek 2005), tarkastellaan tässä tutkielmassa myös sitä, löytyykö tyttöjen ja poikien taitotason yhteydestä minäpystyvyyssarvioihin eroja.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastelen tyttöjen ja poikien minäpystyvyyden eroja ja sitä, minkälainen minäpystyvyys esiopetusikäisillä lapsilla on keskimäärin. Toisessa tutkimuskysymyksessä kartoitetaan esiopetusikäisten lasten taitotason yhteyttä minäpystyvyyssarvioihin ja sitä, onko tyttöjen ja poikien välillä eroa siinä, kuinka taitotaso on yhteydessä minäpystyvyyssarvioihin.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- 1.a Onko esiopetusikäisten tyttöjen ja poikien lukivalmiuksien minäpystyvyydessä eroja?
- 1.b Minkälainen esiopetusikäisten lasten minäpystyvyys on keskimäärin?

2.a Onko esiopetusikäisten lasten taitotaso yhteydessä lasten minäpystyvyyssarvioihin?

2.b Onko tyttöjen ja poikien välillä eroa siinä, kuinka taitotaso on yhteydessä minäpystyvyyssarvioihin?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 6.1 Tutkimukseen osallistujat

Tämän tutkielman aineisto kerättiin syksyllä 2018 yhden pirkanmaalaisen kaupungin kahdesta eri esiopetusyksiköstä. Luvan tutkimuksen tekemiseen antoi kyseisen kaupungin sivistysjohtaja. Kaikille näissä kahdessa esiopetusyksiköissä esiopetuksessa olevien lasten vanhemmille annettiin tiedote, jossa heidän lastaan pyydettiin osallistumaan tähän tutkimukseen. Tiedotteessa oli liitteenä tietosuojailmoitus, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja tietojen säilyttämisestä sekä lupapyyntö tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimukseen osallistuivat ne lapset, joiden vanhemmat antoivat tutkimusluvan.

Tutkittavia oli lopulta yhteensä 40, joista 21 oli tyttöjä ja 19 poikia. Nuorin haastateltava oli tutkimushetkellä 5 vuotta 9 kuukautta ja vanhin 6 vuotta 11 kuukautta. Tutkittavien keskimääräinen ikä oli 6 vuotta 3 kuukautta.

### 6.2 Tutkimusmenetelmät

Aineisto kerättiin haastattelemalla lapsia yksilöllisesti. Haastattelut tehtiin lapsille tutussa esiopetusympäristössä esiopetusaikana tai esiopetuksen jälkeen ilta-päivätoiminnan aikana. Ennen haastattelun alkua lapsille korostettiin, että kysymyksiin ei ole väärä vastauksia, vaan kaikki vastaukset ovat yhtä oikeita. Haastattelu oli kaksiosainen. Ensin lapsille esitettiin yhdeksän minäpystyvyyteen liittyvää kysymystä, jotka mittasivat heidän minäpystyvyyssuskomuksiaan lukivalmiuksien eri aihealueissa. Sen jälkeen lasten kanssa tehtiin kuusi heidän taitota-

soaan kartoittavaa tehtävää, jotka liittyivät samoihin aihealueisiin kuin minäpystyvyysskysymykset. Ennen taitokartoitustehtävien tekemistä painotettiin, että lasten ei vielä tarvinnut osata tehdä tehtäviä, vaan kartoituksessa oltiin kiinnostuneita siitä, minkä verran lapsi jo osasi. Yhden haastattelun kesto oli noin 15-20 minuuttia. Vastaukset koottiin haastattelun aikana vastauslomakkeelle.

**Lukivalmiuksia** kartoitettiin kirjainten nimeämisen ja tunnistamisen, alkuäänteiden tunnistamisen, sanojen tavuttamisen sekä riimiparien tunnistamisen tehtävillä. Lukivalmiuksien taitotasoa mittaavat kysymykset oli valittu Diagnostiset testit 1 -testistöstä (Poskiparta, Niemi, Lepola 1994) sekä Armi 1 -arviointimateriaalista (Lerikkanen, Poikkeus, Ketonen 2006). Näitä molempia käytetään yleisesti lukutaidon arvioimiseen, joten tämän tutkielman lukutaidon mittareiden voidaan katsoa olevan luotettavat.

*Kirjainten nimeämistä* kartoitettiin näyttämällä lapselle 19 kirjainta ja pyytämällä häntä yksi kerrallaan nimeämään ne. *Kirjainten tunnistamisen* tehtävässä haastattelija sanoi peräkkäin samat 19 kirjainta ja lapsen tuli näyttää ne paperilta. Molemmista tehtävissä jokaisesta oikein nimetystä tai näytetystä kirjaimesta sai yhden pisteen eli suurin mahdollinen yhteispistemäärä oli molemmista tehtävissä 19 pistettä. Nämä molemmat tehtävät oli valittu Diagnostiset testit 1 -testistöstä (Poskiparta ym. 1994).

*Alkuäänteiden tunnistamista* puolestaan kartoitettiin näyttämällä lapselle kymmenen kuvaa, nimeämällä yksi kerrallaan kuvissa olevat esineet ja kysymällä, millä kirjaimella sana alkaa. Ennen arvioitavia sanoja alkuäänten tunnistamista harjoiteltiin sanalla omena. Lapsi sai yhden pisteen jokaisesta oikeasta äänneestä tai kirjaimesta, joten maksimipistemäärä tästä tehtävästä oli 10 pistettä. Tämä tehtävä oli valittu Armi 1 -arviointimateriaalista (Lerikkanen ym. 2006).

*Sanojen tavuttamisen* tehtävässä lapsille sanottiin kymmenen sanaa, jotka lapsen piti taputtaa tavuiksi. Helpoimmat sanoista olivat kaksitavuisia kuten kala ja pallo. Kaksitavuisia sanoja oli yhteensä kolme kolmitavuisia yksi, nelitavuisia viisi ja yksi sanoista oli viisitavuinen (vaikeutuvuutta). Jokaisesta oikein tavutetusta tehtävästä lapsi sai yhden pisteen eli maksimipistemäärä oli 10 pistettä. Tämä tehtävä oli Diagnostiset testit 1 -testistöstä (Poskiparta ym. 1994).

Viimeinen lukivalmiuksia kartoittava tehtävä oli *riimiparien tunnistustehtävä*, jossa lapsen piti löytää sanalle samalta kuulostava riimipari kolmen sanan joukosta. Riimin tunnistustehtäviä oli yhteensä kuusi. Tässä tehtävässä oli ensin harjoittelutehtävä, jossa varmistettiin, että lapsi ymmärsi, mitä piti tehdä. Jokaisesta oikein tiedetystä riimiparista lapsi sai yhden pisteen. Tehtävän maksimipistemäärä oli kuusi pistettä. Tämä tehtävä oli Armi 1 -arviointimateriaalista (Lerkkanen ym. 2006).

Lisäksi lasten lukutaitoa kartoitettiin pyytämällä heitä lukemaan *sanalistasta* niin monta sanaa kuin he osaavat. Sanalistassa oli yhteensä 20 sanaa. Helppoimmat sanat olivat kaksi- ja kolmikirjaimisia sanoja kuten on ja isä. Vähitellen sanat vaikeutuivat ja vaikein luettava sana oli amiraaliperhonen. (Armi 1, Lerkkanen ym. 2006).

Lasten taitotasoa mittaavista kysymyksistä tehtiin varianssianalyysiä varten summamuuttuja, joka muodostettiin taitotasoa kartoittavien tehtävien yhteenlasketusta pistemäärästä. Tämän jälkeen lapset luokiteltiin taitotasoittain ryhmiin siten, että ensimmäisen ryhmän muodostivat vähintään yhden keskihajonnan verran keskimääräistä heikommät lukivalmiudet omaavat lapset (yhteispistemäärä  $\leq 14$ ;  $N = 7$ : tyttöjä = 2, poikia = 5). Toisessa ryhmässä olivat ne lapset, joilla oli keskimääräiset lukivalmiudet (yhteispistemäärä = 15–39 pistettä;  $N = 25$ : tyttöjä = 15, poikia = 10). Kolmannessa ryhmässä olivat lapset, joilla oli yhden keskihajonnan verran paremmät lukivalmiudet (yhteispistemäärä  $\geq 40$ ;  $N = 8$ : tyttöjä = 4, poikia = 4).

**Minäpystyvyyuskysymykset** kohdentuivat samoihin lukivalmiuden osa-alueisiin kuin taitotasoa mittaavat tehtävät, koska minäpystyvyyssuskomusten on havaittu olevan hyvin tehtäväkohtaisia (Bandura 2012). Kaksi ensimmäistä kysymystä mittasivat kirjainten tuntemuksen minäpystyvyyttä esimerkiksi ”Kuinka varma olet, että osaisit sanoa kaikkien kirjainten nimet, kun näytän ne sinulle?” ja kolme seuraavaa kysymystä kartoittivat puolestaan äännetuntemuksen minäpystyvyyttä esimerkiksi ”Kuinka varma olet, että osaat sanoa millä kirjaimella sana alkaa?”. Lisäksi oli kaksi kysymystä kielellisen tietoisuuden minäpystyvyy-



destä esimerkiksi ”Kuinka varma olet, että tunnistaisit riimiparit eli samalta kuulostavat sanat?” ja viimeiseksi kaksi kysymystä lukemaan oppimisen minäpystyvyydestä esimerkiksi ”Kuinka varma olet, että osaisit lukea sanoja, jos näyttäisin niitä sinulle?”. Yksi kysymyksistä, ”Kuinka varma olet, että pystyt taputtamaan sanoja tavuiksi?” jätettiin pois lopullisesta analyysistä, koska se oli liian vino.

Minäpystyvyyuskysymysten mittariksi valittiin neliportainen Likert-asteikko, koska aikaisempien tutkimusten mukaan nuorten lasten kohdalla liian suuri määrä vastausvaihtoehtoja hankaloittaa kysymyksiin vastaamista (Toland & Usher 2015). Jokainen lapsilta kysytty kysymys alkoi sanoilla ”Kuinka varma olet, että pystyt...”. Esimerkiksi ”Kuinka varma olet, että pystyt sanomaan kaikkien kirjainten nimet, kun näytän ne sinulle?” tai ”Kuinka varma olet, että pystyt taputtamaan sanoja tavuiksi?”. Ensin lapset arvioivat uskoivatko he pystyvänsä suorittamaan tehtävän vai eivät. Sen jälkeen kysyttiin lisäkysymys ovatko he aivan varmoja, että pystyvät, vai hieman epävarmoja, tai vastaavasti olivatko he aivan varmoja, että eivät pysty vai hieman epävarmoja.

Lapsilla oli visuaalisena tukena neliö, joka merkitsi ”pystyn” ja ympyrä, joka merkitsi ”en pysty”. Tarkentavissa kysymyksissä oli keltainen neliö, joka merkitsi ”pystyn varmasti” ja puoliksi keltaiseksi väritetty neliö, joka merkitsi ”saatan pystyä”. Vastaavasti keltainen ympyrä merkitsi ”en varmasti pysty” ja puoliksi keltaiseksi väritetty ympyrä, joka tarkoitti ”en ehkä pysty”. Näin saatiin käyttöön 4-portainen Likert-asteikko, jossa 4 tarkoitti ”olen aivan varma, että pystyn”, 3 ”saatan pystyä”, 2 ”en ehkä pysty” ja 1 ”olen aivan varma, että en pysty”.

### 6.3 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin SPSS 24 -ohjelmistolla. Tutkielmassa oltiin kiinnostuneita siitä, onko tyttöjen ja poikien lukivalmiuksien minäpystyvyydessä eroa, minkälainen on lasten minäpystyvyys keskimäärin, onko lasten taitotaso yhteydessä minäpystyvyydsarviointeihin ja onko tyttöjen ja poikien välillä eroa siinä, miten taitotaso on yhteydessä minäpystyvyydsarviointeihin. Näitä tutkimuskysymyksiä

varten aineisto analysoitiin monisuuntaisella varianssianalyysillä. Varianssianalyysia varten tarkasteltiin minäpystyvyyssuuttujien normaalius. Havaittiin, että yksi muuttuja "sanojen taputtaminen tavuiksi", oli liian vino, jotta sen voisi ottaa mukaan varianssianalyysiin. Kyseinen muuttuja oli logaritmuunnoksenkin jälkeen liian vino, joten se jätettiin pois varianssianalyysin tarkastelusta.

Monisuuntaisessa varianssianalyysissä selitettäväksi muuttujiksi valittiin minäpystyvyyssuuttujat lukuun ottamatta kysymystä "Kuinka varma olet, että pystyt taputtamaan sanat tavuiksi?". Selittäviä muuttujia olivat sukupuoli sekä kolmiluokkainen taitoryhmittelyluokitus. Ryhmien väliset parivertailut toteutettiin Bonferroni menetelmällä.

## 7 TULOKSET

### 7.1 Tyttöjen ja poikien lukivalmiuksien minäpystyvyyden erot

Sukupuolten välistä eroa lukivalmiuksien minäpystyvyydessä tutkittiin monisuuntaisella varianssianalyysillä. Keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty sukupuolittain taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Lukivalmiuksien minäpystyvyysskysymysten keskiarvot ja keskihajonnat.

	<b>Pojat</b> <b>(N = 19)</b>	<b>Tytöt</b> <b>(N = 21)</b>	<b>Yhteensä</b> <b>(N = 40)</b>
	ka(kh)	ka(kh)	ka(kh)
<b>Kirjainten nimeäminen</b>	3.16(0.83)	2.38(0.81)	2.75(0.90)
<b>Kirjainten tunnistaminen</b>	2.95(0.97)	2.52(0.81)	2.80(0.90)
<b>Äänteen tunnistaminen</b>	2.84(1.26)	2.76(0.70)	2.80(0.99)
<b>Alkuäänteen tunnistaminen</b>	3.05(1.03)	2.67(0.80)	2.85(0.92)
<b>O-kirjaimella alkavat sanat</b>	3.00(0.94)	2.48(0.81)	2.73(0.91)
<b>Riimiparin tunnistaminen</b>	2.68(1.06)	2.24(0.77)	2.45(0.93)
<b>Sanojen lukeminen</b>	2.47(1.07)	1.95(0.74)	2.20(0.94)
<b>Lukemaan oppiminen kou- lussa</b>	3.95(0.23)	3.52(0.75)	3.73(0.60)

*Huom.* ka = keskiarvo, kh = keskihajonta.

Analyysissä havaittiin, että sukupuolten välillä oli eroa lukivalmiuksien minäpystyvyydessä [ $F(8,27) = 2.60$ ,  $p = 0.03$ ,  $\eta^2 = 0.44$ ]. Sukupuolella oli yhteys etenkin lasten kokemaan minäpystyvyyteen kirjainten nimeämisessä [ $F(1,34) = 9.99$ ,  $p = 0.003$ ,  $\eta^2 = 0.23$ ] ja sanojen lukemisessa [ $F(1,34) = 4.65$ ,  $p = 0.04$ ,  $\eta^2 = 0.12$ ]. Analyysin mukaan pojat kokivat minäpystyvyytensä olevan parempi sekä kirjainten nimeämisessä että sanojen lukemisessa kuin tytöt.

## 7.2 Esiopetusikäisten lasten lukivalmiuksien minäpystyvyys

Esiopetusikäisten lasten minäpystyvyys oli keskimäärin melko hyvä. Minäpystyvyyssummamuuttujan keskiarvo oli 2.78 ja keskihajonta 0.67. Lukivalmiuksien minäpystyvyysarvioiden keskiarvot ja keskihajonnat näkyvät taulukosta 1. Kaikkein varmimpia lapset olivat siitä, että oppisivat lukemaan koulussa ensimmäisellä luokalla (ka 3.73, kh 0.60). Myös sanojen taputtamisesta tavuiksi lapset tunsivat korkeaa minäpystyvyyttä (ka 3.15, kh 0.96). Epävarmimpia lapset olivat siitä, osaisivatko he lukea sanoja juuri tällä hetkellä (ka 2.20, kh 0.94).

## 7.3 Lasten taitotaso yhteys minäpystyvyysarviointeihin

Minäpystyvyyden ja taitotason yhteyttä tutkittiin monisuuntaisella varianssianalyysillä. Keskiarvot ja keskihajonnan näkyvät taulukosta 2. Analyysissä havaittiin, että lukivalmiuksien minäpystyvyydellä ja lasten taitotasolla on yhteyttä [ $F(16,54) = 1.91, p = 0.04, \eta^2 = 0.36$ ]. Taitotasoryhmien eroa selitti erityisesti erot sanojen lukemisen minäpystyvyydessä [ $F(2,34) = 4.61, p = 0.02, \eta^2 = 0.21$ ]. Taitavimpien lasten minäpystyvyys oli tilastollisesti merkitsevästi parempi kuin keskivertaiset taidot omaavien lasten. Muiden ryhmien välillä eroa ei havaittu.

TAULUKKO 2. Minäpystyvyyssarvioiden keskiarvoit ja keskihajonnat taitotasoryhmittäin.

	Hyvät lukivalmiudet N = 8	Keskiverrot lukivalmiudet N = 25	Heikot lukivalmiudet N = 7
	ka(kh)	ka(kh)	ka(kh)
<b>Kirjainten nimeäminen</b>	2.88(0.84)	2.72(0.84)	2.71(1.25)
<b>Kirjainten tunnistaminen</b>	3.13(0.84)	2.52(0.82)	3.00(1.15)
<b>Äänteiden tunnistaminen</b>	3.00(0.54)	2.84(0.99)	2.43(1.40)
<b>Alkuäänteen tunnistaminen</b>	3.00(0.76)	2.72(0.89)	3.14(1.22)
<b>O-kirjaimella alkavat sanat</b>	3.13(0.95)	2.68(0.90)	2.43(1.27)
<b>Riimiparien tunnistus</b>	2.50(0.93)	2.48(0.87)	2.29(1.25)
<b>Sanojen lukeminen</b>	3.00(0.76)	1.96(0.84)	2.14(1.07)
<b>Lukemaan oppiminen</b>	3.88(0.60)	3.60(0.71)	4.00(0.00)

*Huom.* ka = keskiarvo, kh = keskihajonta.

#### 7.4 Tyttöjen ja poikien väliset erot taitotason ja minäpystyvyyssarvioiden välillä

Sukupuolen ja taitotason eroa tutkittiin monisuuntaisella varianssianalyysillä. Varianssianalyysin perusteella minäpystyvyyden ja taitotason yhdysvaikutuksesta ei löydetty tilastollisesti merkitsevää eroa. Tämä tarkoittaa siis sitä, että tyttöjen ja poikien taitotason ja minäpystyvyyssarviointien yhteyden välillä ei löytynyt eroja.

## 8 POHDINTA

Tämän tutkielman tavoitteena oli tarkastella esiopetusikäisten lasten lukivalmiuksien minäpystyvyyttä. Tyttöjen ja poikien lukivalmiuksien minäpystyvyyden eroja tarkasteltaessa havaittiin, että pojilla oli tyttöjä parempi minäpystyvyys sekä kirjainten nimeämisessä että sanojen lukemisessa. Tämä tulos on ristiriidassa aikaisempien tutkimusten kanssa, joissa on saatu tuloksia, että tyttöjen ja poikien lukemisen minäpystyvyydessä ei ole eroa (Carroll & Fox 2017, Jungert & Andersson 2013). On vaikea arvioida, mistä tämän tutkielman ristiriitainen tulos voisi kertoa. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että poikien minäpystyvyys esimerkiksi matematiikassa on parempi kuin tytöillä (Joet ym. 2011). Joissakin tutkimuksissa on saatu myös tuloksia, joiden mukaan tytöt näyttäisivät aliarvioivan omaa minäpystyvyyttään, vaikka heidän taitotasonsa on sama kuin pojilla (Webb-Williams 2017).

Aiemmasta poikkeava tulos voi johtua osittain siitä, että aineisto on pieni ja sekä keskivertoa huonompien että keskivertoa parempien ryhmissä on vain muutama tutkittava. Yhden tai kahden lapsen arviolla minäpystyvyydestään on näin ollen suuri vaikutus tulokseen. Esimerkiksi heikosti menestyneet pojat ovat voineet kokea minäpystyvyytensä korkeammaksi kuin heikosti menestyneet tytöt ja näin ollen poikien minäpystyvyys on muodostunut korkeammaksi.

Toisaalta aikaisemmin ei ole tutkittu juuri lukivalmiuksien minäpystyvyyttä, joten aikaisemmasta poikkeava tulos voi aiheutua myös siitä, että minäpystyvyyttä ei aikaisemmin ole tutkittu juuri tästä näkökulmasta. Tämä tarkoittaisi siis sitä, että pojat todella kokisivat minäpystyvyytensä paremmaksi kuin tytöt kirjainten nimeämisessä ja sanojen lukemisessa.

On myös mahdollista, että lasten arviointitaidot eivät ole vielä niin kehittyneet, että heidän arvionsa omasta minäpystyvyydestään vastaisi heidän taitojaan. 6-vuotiaiden lasten itsearviointitaidoissa on havaittu olevan huomattavia eroja (Hautaviita 2012). Osa lapsista osaa arvioida taitojaan melko realistisesti, kun taas toisille se on hyvin vaikeaa. Toisaalta varsinkin sellaiset lapset, joilla on mahdollisesti haasteita oppimisessa ovat voineet yliarvioida minäpystyvyyttään

paljonkin. Tutkimusten mukaan oppilaat, joiden menestyminen on heikkoa, arvioivat suoritustaan usein hyvin positiivisesti (Kaderavek ym. 2004).

Tuloksista kävi myös ilmi, että esiopetusikäisten lasten lukivalmiuksien minäpystyvyys on keskimäärin melko hyvä. Tämä on linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa, joissa on havaittu, että lasten minäpystyvyys on yleensä korkeimmillaan, kun lapset ovat nuoria ja laskee, mitä vanhemmiksi he tulevat (Smith ym. 2012). Kaikkein luottavaisemmin lapset suhtautuivat siihen, että he oppivat lukemaan ensimmäisen luokan aikana. Tämä on saman suuntainen tulos aikaisempien tutkimusten kanssa, joissa on havaittu, että lapset pitävät lukemaan oppimista vaikeana taitona, mutta suhtautuvat luottavaisesti siihen, että oppivat lukemaan (Kiiveri 2006). Toisaalta epävarmimpia lapset olivat siitä, osaavatko he lukea tutkimushetkellä. Tämä kuvastaa sitä, että lapset ymmärsivät mitä lukeminen tarkoittaa ja useimmat lapsista tiedostivat selvästi, etteivät vielä osanneet lukea.

Kun tarkasteltiin lasten taitotason yhteyttä minäpystyvyysarvioihin, havaittiin, että hyvät ja keskiverrot taidot omaavat lapset pystyivät arvioimaan minäpystyvyyttään oikein suhteessa sanojen lukemisen taitoonsa. Niillä lapsilla, joilla oli keskimääräistä paremmat lukivalmiuksien taidot oli parempi minäpystyvyys sanalistan lukemisessa kuin niillä lapsilla, joiden taidot olivat keski-vertaiset. Lapset ymmärsivät siis, mitä taitoja lukeminen vaatii, sekä osasivat arvioida, onko heillä niitä vai ei. Tämä johtuu todennäköisesti siitä, että mitä konkreettisempi tehtävä on ja mitä selkeämmin arvioitavissa, sitä helpompaa oman osaamisen arviointi on (Brown, Andrade & Chen 2015).

Toisaalta heikot taidot omaavien lasten minäpystyvyys ei eronnut tilastollisesti merkittävästi taitavien lasten minäpystyvyydestä. Tämä on linjassa aikaisempien tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan sellaiset oppilaat, joiden menestyminen on heikkoa, arvioivat omaa suoritustaan erittäin positiivisesti (Kaderavek ym. 2004, Andrade & Chen 2004). On myös havaittu, että oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, yliarvioivat omaa suoriutumistaan, mikäli tehtävät eivät ole heille tuttuja (Job & Klassen 2012). Tämä voisi selittää myös osaltaan heikkojen lasten korkeita minäpystyvyysarvioita.

Kokonaisuutena voidaan sanoa, että lasten arviot minäpystyvyydestään olivat melko korkeita eivätkä olleet yhteydessä lasten taitotasoon sanojen lukemista lukuun ottamatta. Tämä vahvistaa aikaisempien tutkimusten tuloksia, joiden mukaan oman suoriutumisen arvioiminen ei ole helppoa ja arviointikyky muuttuu tarkemmaksi, kunhan siihen saa harjoitusta (Hautaviita 2012, Alaoutinen 2012). Mikäli lapset olisivat saaneet aikaisemmin harjoitusta minäpystyvyytensä arvioimiseen, heidän minäpystyvyydsarvionsa olisivat voineet olla vahvemmin yhteydessä heidän taitotasoonsa. Toisaalta esiopetusikäiset lapset ovat juuri siinä iässä, että heidän taitonsa muuttuvat nopeassa tahdissa, joten oman osaamisen arvioiminen voi olla myös siitä syystä haastavaa (Butler 1990).

Tässä tutkielmassa ei tyttöjen ja poikien välillä havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa siinä, kuinka heidän minäpystyvyydsarvionsa ovat yhteydessä heidän taitotasoonsa. Joissakin aiemmissa tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia (Carroll & Fox 2017). Toisaalta on saatu myös tuloksia, joiden mukaan tyttöjen ja poikien taitotaso eroaa toisistaan, vaikka minäpystyvyydessä ei olekaan eroa (Herbert & Stipek 2005). Osassa tutkimuksista on myös havaittu, että tytöillä on taipumusta aliarvioida kykyjään (Webb-Williams 2017). Tämän tutkimuksen tulos ei kuitenkaan viittaa tähän suuntaan, koska tyttöjen ja poikien taitotasossa ei havaittu eroa.

Tämän tutkielman rajoituksena voidaan pitää sitä, että otanta ei ollut satunnainen, vaan tutkimusjoukoksi valikoituivat yhden tietyn kunnan esiopetusikäiset lapset. Lisäksi otoskoko oli melko pieni vain 40 esioppilasta, jonka vuoksi taitotasoryhmät olivat kooltaan pieniä. Tuloksia ei siis voida yleistää, vaan ne ovat suuntaa antavia. Toisaalta tutkittavissa oli lähes yhtä paljon tyttöjä kuin poikia, joten sukupuolijakauma ei heikennä tulosten yleistettävyyttä.

Tutkimus toteutettiin lapsille tutussa esiopetusyksikössä. Tämä on uuden Lapsibarometrin mukaan tasa-arvoinen ympäristö, jossa lasten käsityksiä ja mielipiteitä voidaan selvittää kattavasti ilman asuinolojen vaikutusta siihen, keitä tutkitaan (Lapsibarometri 2018). Kun tutkimus tehdään neutraalissa mutta lapselle tutussa ympäristössä, on todennäköisempää, että myös vähemmän koulu-



tetut ja huonommin toimeen tulevat vanhemmat antavat lastensa osallistua tutkimukseen, koska tutkijan ei tarvitse tulla lasten kotiin. Tämä puoltaisi sitä näkökulmaa, että tämän tutkimuksen otos olisi lasten kotiolojen suhteen satunnainen. Koska tutkimuksessa ei kuitenkaan kysytty taustatietoina lasten vanhempien työllisyys- tai taloustilannetta, ei voida olla varmoja, onko jokin ryhmä yli tai ali edustettuna.

Tässä tutkielmassa saatu tulos, että poikien lukivalmiuksien minäpystyvyys olisi osittain parempi kuin tyttöillä, on merkittävä havainto esiopettajien kannalta. On tärkeää, että myös tyttöjen lukivalmiuksien minäpystyvyyteen kiinnitetään huomiota ja järjestetään tilanteita, joissa tytötkin saavat onnistumisenkokemuksia, jotta heidän lukivalmiuksien minäpystyvyytensä paranisi. Toisaalta alakoulun aikana olisi hyvä kiinnittää huomiota myös poikien lukemisen minäpystyvyyteen. Nykytietämyksen mukaan erityisesti poikien kiinnostus lukemista kohtaan on laskussa ja hyvä lukemisen minäpystyvyys voisi innostaa poikiakin jatkamaan nykyistä pidempään omaehtoista lukemista.

Tarvittaisiin kuitenkin laajemmin tietoa esiopetusikäisten tyttöjen ja poikien lukivalmiuksien minäpystyvyyden eroista, ennen kuin edellä mainitun kaltaisia johtopäätöksiä voidaan laajemmin tehdä. Saataisiinko mahdollisesti laajemminkin tutkimuksessa samansuuntaisia tuloksia kuin aiemmassa tutkimuksessa vai tukisiko laajempi tutkimus tämän tutkielman tuloksia siitä, että poikien lukivalmiuksien minäpystyvyys on joiltakin osin parempi kuin tyttöjen. Lisäksi, mikäli suuntaus olisi tämän kaltainen, olisi tärkeä kartoittaa, mistä erot johtuvat.

Esiopetusikäisten lasten taitotason ja minäpystyvyyssarvioiden välillä todettiin yhteys vain sanalistan lukemisessa. Koska esiopetusikäisten lasten minäpystyvyyden arviointitaidoista on vain vähän tutkimusta, tulevaisuudessa voitaisiin kartoittaa laajemmin taitotason yhteyttä minäpystyvyyssarvioihin. Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että mikäli lapset saavat harjoitusta taitojensa arviointiin, heidän itsearviointinsa luotettavuus paranee (Korpinen ym. 2003). Siksi olisi kiinnostavaa tutkia, muuttuvatko lasten minäpystyvyyssarviot, mikäli he saisivat harjoitusta oman pystyvyytensä arvioimiseen.

Koska esiopetusikäisten lasten minäpystyvyyttä on tutkittu erittäin vähän, olisi tärkeää, että lukivalmiuksien ja minäpystyvyyden välisestä yhteydestä tehtäisiin lisää tutkimusta. Lukeminen on kovaa työtä ja paljon sinnikkyyttä vaativa taito, joka ei muutu sujuvaksi ilman jatkuvaa harjoittelua (Aunola ym. 2002). Jaksakseen harjoitella sinnikkäästi, lapset tarvitsevat onnistumisenkokemuksia, jotta heidän motivaationsa harjoitella pysyisi yllä. Ilman onnistumisen kokemuksia sekä lasten motivaatio että minäpystyvyys laskevat, lapset alisuoriutuvat ja antavat nopeasti periksi (Linnenbrink & Pintrich 2003). Koska minäpystyvyys vaikuttaa siis siihen, minkälaisia valintoja ihminen tekee elämässään (Bandura 2012), ei ole lainkaan sama, minkälainen minäpystyvyys ihmisellä on. Siksi onkin tärkeää, että ne lapset, joilla sekä lukemisen minäpystyvyys että lukivalmiuksien taitotaso on heikko, tunnistetaan mahdollisimman pian, jotta alisuoriutumisen kierre saadaan ajoissa katkaistua. Erityisen tärkeää on pyrkiä vaikuttamaan myönteisesti lasten minäpystyvyysuskomuksiin, koska heidän minäpystyvyysuskomuksensa vaikuttavat koko heidän tulevaan elämäänsä.

## LÄHTEET

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. The MIT Press. London.
- Afflerbach, P., Cho, B.-Y., Kim, J.-Y., Crassas, M. E. & Doyle, B. (2013). What Else Matters Besides Strategies and Skills? *The Reading Teacher*, 66(6), 440-448.
- Aho, S. (1987). *Oppilaiden minäkäsitys*. Tutun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:117.
- Ahvenainen, O. & Holopainen E. (2014). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Special Data.
- Alaoutinen, S. (2012). Evaluating the effect of learning style and student background on self-assessment accuracy. *Computer Science Education*, 22(2), 175 – 198. doi:10.1080/08993408.2012.692924.
- 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*, 37(3), 301-327.
- Aro, M. (2004). *Learning to read. The Effect of Orthography*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13355>.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2005). Guide for constructing self-efficacy scales. Teoksessa T. Urdan & F. Pajares (toim.) *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Age Publishing, Inc.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9 – 44. doi:10.1177/0149206311410606.

- Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology, 88* (1), 87 – 99. doi:10.1037/0021-9010.88.1.87.
- Blatchford, P. (1997). Students' self-assessment of academic attainment: Accuracy and stability from 7 to 16 years and influence of domain ansocial comparison group. *Educational Psychology, 17*(3), 345–359. doi:10.1080/0144341970170308.
- Boakey, N. A. N. Y. (2015). The relationship between self-efficacy and reading proficiency of first year students : An exploratory study. *Original research, 1*–9. doi:10.4102/rw.v6i1.52.
- Butler, R. (1990). The effects of mastery and competitive conditions on selfassessment at different ages. *Child Development, 61*(1), 201–210.
- Brown, G. T. L., Andrade, H. L. & Chen, F. (2015). Accurary in student self-assessment: directions and cautions for reseach. *Assessment in Education: Principiles, Policy & Practice, 22*(4), 444 – 457. doi:10.1080/0969594X.2014.996523.
- Carroll J. M. & Fox. C. 2017. Reading Self-Efficacy Predicts Word Reading But Not Comprihension in Both Girls and Boys. *Frontiers in Psychology 7*, 1–9. doi:10.3389/fpsyg.2016.02056.
- Chen, P. & Zimmerman, B. (2007). A Cross-national comparison study on the acuracy of self-efficacy beliefs of middle-school mathematic students. *The Journal of Experimental Education, 75* (3), 221–244.
- Hackett, G. & Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self efcacy/ mathematics performance correspondence. *Journal for Researchin Mathematics Education, 20* (3), 261–273.
- Harter, S. (1988). Developmental Process in the Construction of the Self. Teoksessa T. D. Yanwkey & J. E. Johnson, (Toim.) *Integrative Prosesses and Sosialization: Early To Middle Childhood*. (s. 45–78). Hillsdale, NJ: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

- Hautaviita, J. (2012). *Toimintatutkimus 6-9 -vuotiaiden lasten mediavalmiuksista ja mediataidoista*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius). Haettu <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/39884>.
- Henk, W., A. & Melnick, S., A. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A New Tool for Measuring How Children Feel about Themselves as Readers. *Reading Teacher*, 48(6), 470-82.
- Herbert, J. & Stipek, D. (2005). The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence. *Applied Developmental Psychology*, 26 (3), 276-295.
- Holopainen, L. (2002). *Development in Reading and Reading Related Skills. A Follow-up Study from Pre-School to the Fourth Grade*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/41851>.
- Huemer, S. (2009). *Training reading skills: towards fluency*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/20133>.
- Job, J. M. & Klassen, R. M. (2012). Predicting performance on academic and non-academic tasks: A comparison of adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 162-169.
- Joet, G., Usher, E. & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103 (3), 649-663. doi:10.1037/a0024048.
- Jungert, T. & Andersson, U. (2013). Self-efficacy beliefs in mathematics, native language literacy and foreign language amongst boys and girls with and without mathematic difficulties. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57 (1), 1-15. doi:10.1111/sjop.12139.
- Kaderavek, J. N., Gillam, R. B., Ukrainetz, T. A., Justice, L. M., & Eisenberg, S. N. (2004). School-age children's self-assessment of oral narrative production. *Communication Disorders Quarterly*, 26(1), 37-48.
- Kiiveri, K. (2006). *Matkalla lukutaitoon. Kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa*. Lapin yliopisto. Väitöskirja.

- Kiiveri, K. & Määttä, K. (2011). Children's opinions about learning to read. *Early Child Development and Care*, 182(6), 755–769.  
doi:10.1080/03004430.2011.579737.
- Korpinen, E., Jokiaho, E. & Tikkanen, P. (2003). Miten esi- ja alkuopetusikäiset lapset arvioivat itseään ja oppimistaan? *Kasvatus*, 34(1), 66-78.
- Lerkkanen, M.-K. (2003). *Learning to read. Reciprocal Processes and Individual Pathways*. (Jyväskylän yliopisto, Väitöskirja). Haettu <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13303>.
- Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. (2004a). Predicting reading performance during the first and second year of primary school. *British Educational Research Journal*, 30(1), 67 – 92.
- Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. (2004b). Developmental Dynamics of Phonemic Awareness and Reading Performance during the First Year of Primary School. *Journal of Childhood Research*, 2, 139 – 159.
- Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Ketonen, R. (2006). *ARMI Luku ja kirjoitustaidon arviointimateriaali 1. luokalle*. WSOY Oppimateriaalit Oy Helsinki.
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. (2004). Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 72–93.
- Leppänen, U. (2006). *Development of Literacy in Kindergarten and Primary School*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/41987>.
- Liew, J., McTigue, E. M., Barrois, L. & Hughes, J. N. (2008). Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1<sup>st</sup> through 3<sup>rd</sup> graders. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 515–526.
- Linnenbrink, E., A. & Pintrich, P., R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19 (2), 119–137. doi:10.1080/10573560308223.

- Lloyd, J. E. V., Walsh, J. & Yailagh M. S. (2005). Sex Differences in performance attributions, self-efficacy, and achievement in mathematics: If I'm so smart, why don't I know it? *Canadian Journal of Education*, 28(3), 384–408.
- Lockl, K. & Schneider, W. (2007). Knowledge About the Mind: Links Between Theory of Mind and Later Metamemory. *Child Development*, 78(1), 148–167.
- Margolis, H. & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41 (4), 218–227.
- Mäkinen, M. (2002). *Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Määttä, E. & Järvelä, S. (2013). Involving children in reflective discussions about their perceived self-efficacy and learning experiences. *International Journal of Early Years Education*, 21 (4), 309–324. doi:10.1080/09669760.2013.867836.
- Pajares, F. & Miller, D. M. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics performances: The need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology*, 42 (2), 190–198.
- Panula, A-M. (2013). *Lukemisvaikeudet ja osa-aikainen erityisopetus. Seurantatutkimus esikoulusta yhdeksännen luokan loppuun*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Peltomaa, K. (2014). "Opinkohan mä lukemaan?" Lukivaikeuksien tunnistaminen ja kuntouttaminen alkuopetusvaiheessa. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto).  
Haettu <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/42887>.
- Peura, P. I., Viholainen, H. J. K., Aro, T. I., Räikkönen, E. M., Usher, E. L., Sorvo, R. M. A., Klassen, R. M. & Aro, M. T. (2018). Specificity of Reading Self-Efficacy Among Primary School Children. *The Journal of Experimental Education*, 1–21. doi:10.1080/00220973.2018.1527279
- PISA 2015 ensituloksia (2015). *Huipulla pudotuksetta huolimatta*. Haettu [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm4\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm4_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Poskiparta, E., Niemi, P. & Lepola, J. (1994). *Diagnostiset testit 1, Lukeminen jakirjoittaminen*. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.

- Schunk, D., H. (1991). Self-efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 207–231. doi:10.1080/10573560600837578.
- Schunk, D., H. & Zimmerman, B., J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modelling. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 7–25.
- Share, D. L. (1995). Phonological recording and self-teaching: *sine qua non* of reading acquisition of reading. *Cognition*, 55, 151–218.
- Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. (2001). Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa T, Siiskonen, T, Aro & T, Ahonen (Toim.), *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä* (s. 58–80). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Silinskas, G. (2013). Vanhempien tuki auttaa lasta oppimaan. *Psykologia*, 48(4), 292–295.
- Smith J. K., Smith L. F., Gilmore A. & Jameson M. (2012). Students' Self-Perception of Reading Ability, Enjoyment of Reading and Reading Achievement. *Learning and Individual Differences*, Vol.22(2), 202–206.
- Stipek, D. (1981). Children's perceptions of their own and their classmates' ability. *Journal of Educational Psychology*, 73, 404–410.
- Stipek, D. & Mac Iver, D. (1989). Developmental Change in Children's Assessment of Intellectual Competence. *Child Development*, 60(3), 521–538.
- Solheim, O. J. (2011). The Impact of Reading Self-Efficacy and Task Value on Reading Comprehension Scores in Different Item Formats. *Reading Psychology*, 32(1), 1–27. doi:10.1080/02702710903256601.
- Toland, M. D. & Usher, E. L. (2016). Assessing Mathematics Self-Efficacy: How Many Categories Do We Really Need? *Journal of Early Adolescence*, 36(7), 932–960.
- Tuukkanen, T. (Toim.) 2018. *Lapsibarometri 2018. Lasten kokemustiedon keräämisen metodologisia kysymyksiä*. Haettu 1.12. osoitteesta [http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2018/11/LA\\_lapsibarometri2018\\_221118.pdf](http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2018/11/LA_lapsibarometri2018_221118.pdf).
- Unesco (2004): *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes* [Verkkodokumentti.] Julkaistu painettuna: Unesco, Pariisi.



Haettu 17.11.2018. osoitteesta

<http://unesdoc.Unesco.org/imges/0013/001362/136246e.pdf>.

- Uusitalo-Malmivaara, L. (2009). *Lukemisen vaikeuden kuntoutus ensiluokkalsilla. Kolme pedagogista interventiota*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Vartiainen, J., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., Nurmi, J.-E. & Kiuru, N. (2012). Vertaisuhdevaikeudet, kielelliset taidot sekä lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. *NMI Bulletin*, 3, 1 – 10.
- Webb-Williams, J. (2014). Gender differences in school children's self-efficacy beliefs: Students' and teachers' perspectives. *Educational Research and Reviews* 9(3), 74–82. doi:10.5897/ERR2013.1653.
- Webb-Williams, J. (2017). Sciences Self-Efficacy in the Primary Classroom: Using Mixed Methods to Investigate Sources of Self-Efficacy. *Research in Science Education* 4, 1-23. doi:10.1007/s11165-016-9592-0.
- Wilson, K. & Trainin, G. (2007). First-Grade Students' Motivation and Achievement for Reading, Writing, and Spelling. *Reading Psychology*, 28(3), 257-282. doi:10.1080/02702710601186464.
- Wingfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-32.