

**Lukutaidon yhteys oppijaminäkuvan kehitykseen  
alkuopetuksessa**

Amanda Kaukiainen & Veera Sällilä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2020  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Kaukiainen, Amanda. & Sällilä, Veera. 2020. Lukutaidon yhteys oppijaminäkuvan kehitykseen alkuopetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 40 sivua.**

Tässä tutkimuksessa selvitettiin oppilaan lukutaidon yhteyttä hänen luku- ja kirjoitustaidon oppijaminäkuvan kehitykseen alkuopetuksessa. Lisäksi tarkasteltiin lukusujuvuuden kehitystä sekä sitä, onko sukupuolella yhteyttä lukutaidon ja oppijaminäkuvan muutokseen alkuopetuksen aikana. Tutkimus oli osa Jyväskylän yliopiston Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI) – tutkimushanketta. Tässä tutkimuksessa käytetty lasten yksilötestiaineisto kerättiin vuosina 2017–2019. Tutkimukseen osallistui 483–865 alkuopetusikäistä lasta kahdeksalta paikkakunnalta Keski-Suomesta. Oppilaiden lukutaitoa arvioitiin lukutarkkuuden ja lukusujuvuuden mitoilla. Oppilaat arvoivat oppijaminäkuvansa suomennetun Self-concept of ability scale -mittarin avulla. Aineiston analyysissä käytettiin epäparametrisiä menetelmiä.

Oppilaat jaettiin ensimmäisen luokan syksyn lukutarkkuuden mukaisesti kolmeen lukutaitoryhmään: aloittelevat, keskitasoiset ja sujuvat lukijat. Tässä tutkimuksessa aloittelevien ja keskitasoisten lukijoiden lukusujuvuus kehittyi alkuopetuksen aikana keskiarvotasolla enemmän kuin sujuvien lukijoiden. Aloittelevat ja keskitasoiset lukijat eivät kuitenkaan saavuttaneet sujuvien lukijoiden lukusujuvuuden tasoa. Tulosten mukaan luku- ja kirjoitustaitoon liittyvä oppijaminäkuva kehittyi eri tavoin eri lukutaitoryhmissä. Aloittelevien lukijoiden oppijaminäkuva nousi, kun taas sujuvien lukijoiden oppijaminäkuva laski hieman alkuopetuksen aikana. Sukupuolten välillä havaittiin eroja oppijaminäkuvassa vain toisen luokan keväällä, jolloin sujuvien lukijoiden ryhmässä tyttöjen oppijaminäkuva oli korkeampi kuin poikien.

Tutkimuksen tulokset toivat uutta tietoa eri tasoisten lukijoiden oppijaminäkuvan muutoksesta alkuopetuksen aikana. Opettajankoulutuksessa olisi tärkeää tarkastella oppijaminäkuvan yhteyttä koulusuoriutumiseen ja tarjota keinoja oppijaminäkuvan tukemiseksi koulussa.

Asiasanat: Lukutaito, oppijaminäkuva, sukupuoli, alkuopetus

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
1.1	Lukutaito .....	6
1.2	Oppijaminäkuva.....	9
1.3	Lukutaidon yhteys oppijaminäkuvaan.....	12
1.4	Tutkimuskysymykset .....	14
<b>2</b>	<b>TUTKIMUSMENETELMÄT .....</b>	<b>15</b>
2.1	Tutkimusaineisto.....	15
2.2	Menetelmät ja muuttujat.....	15
2.3	Aineiston analyysi.....	17
2.4	Eettiset ratkaisut.....	18
<b>3</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>20</b>
3.1	Lukutaito ja oppijaminäkuva sekä sukupuolten väliset erot ensimmäisen luokan syksyllä.....	20
3.2	Lukusujuvuuden kehitys ja sukupuolten väliset erot alkuopetuksen aikana.....	21
3.3	Oppijaminäkuvan muutos lukutaitoryhmissä ja sukupuolten väliset erot alkuopetuksen aikana.....	23
<b>4</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>27</b>
4.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	27
4.2	Tutkimuksen rajoitukset, luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	30
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>33</b>

# 1 JOHDANTO

Alkuopetuksen eli perusopetuksen ensimmäisen ja toisen vuosiluokan keskeisenä tavoitteena on sujuvan lukutaidon oppiminen. Lukutaitoa pidetään yhtenä tärkeimmistä koulutaidoista, sillä lukutaitoa tarvitaan jatkuvasti arjen eri tilanteissa (Aro & Lerkkanen, 2019; Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro, 2017; Lepola & Poskiparta, 2001). Lukutaito myös mahdollistaa elinikäisen oppimisen sekä täysipainoisen yhteiskuntaan osallistumisen (Leino ym., 2017). Lukutaidon suotuisa kehitys ei perustu ainoastaan yksilön kognitiivisiin ja kielellisiin taitoihin, vaan myös erilaisiin motivaatiotekijöihin (Lepola & Poskiparta, 2001), kuten oppijaminäkuvaan (Lerkkanen ym., 2010). Oppijaminäkuvalla tarkoitetaan yksilön näkemystä omista taidoistaan sekä itsestään jonkin asian oppijana (Bong & Skaalvik, 2003). Oppijaminäkuvan on todettu olevan yhteydessä koulusuoriutumiseen (esim. Guay, Marsh & Boivin, 2003; Valentine, DuBois, & Cooper, 2004), ja sen tukeminen korostuu myös nykyisessä opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014). Näistä syistä lukutaidon sekä oppijaminäkuvan myönteiseen tukemiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota koulussa.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat alkuopetusikäiset lapset. Ensimmäisten kouluvuosien on todettu olevan erityisen tärkeitä sekä lukutaidon (Aro & Lerkkanen, 2019) että myönteisen oppijaminäkuvan kehityksen kannalta (Aunola, Leskinen, Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2002; Eccles ym., 1983; Spinath & Spinath, 2005). Alkuopetuksessa harjoitellaan koululaisena toimimista ja tutustutaan itseän oppijana. Lasten tullessa ensimmäiselle luokalle heidän lukutaidossaan voi olla suuriakin eroja (Lerkkanen ym., 2010). Oppilaiden väliset yksilölliset erot sekä haasteet lukutaidossa ilmenevät tyypillisesti lukusujuvuudessa (Aro, Huemer, Heikkilä & Mönkkönen, 2011; Leppänen, Niemi, Aunola & Nurmi, 2006). Nopea ja tarkka lukusujuvuus on edellytys pitkien tekstien lukemiselle (Lerkkanen ym., 2010). Varhaiseen lukusujuvuuteen yhteydessä olevien tekijöiden tarkastelu on tärkeää, jotta lukutaidon kehitystä pystytään tukemaan parhaalla mahdollisella tavalla.

Tuoreesta Programme for International Student Assessment (PISA) -tutkimuksesta ilmeni suomalaisnuorten lukutaidon heikentyminen sekä sukupuolten välisen lukutaitoerojen kasvu tyttöjen eduksi (Leino ym., 2019). Myös kansainvälisen lukutaitotutkimuksen Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) mukaan sukupuolten väliset erot lukutaidossa ovat suuria, vaikka Suomi on edelleen lukutaidon kärkimaita (Leino ym., 2017). On tärkeää tutkia oppilaiden lukutaidon kehityksen alkuvaiheita, jotta oppimisen haasteet ja mahdolliset sukupuolten väliset erot pystytään havaitsemaan varhaisessa vaiheessa.

Alkuopetuksessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tarkoituksena on tarjota myönteisiä lukukokemuksia ja ohjata sekä innostaa oppilaita lukemaan (Opetushallitus, 2014). Hyvää lukutaitoa selittävät oppilaan kokemukset omasta osaamisestaan (Leino ym., 2019), myönteinen suhtautuminen lukemista kohtaan sekä luottamus omiin taitoihin (Leino ym., 2017). Onnistumisen kokemukset lisäävät myönteistä suhtautumista lukemiseen, joka puolestaan edistää lukutaitoa (Leino ym., 2017) sekä myönteistä oppijaminäkuvaa (Möller & Pohlmann, 2010). Myönteisesti lukemiseen suhtautuva lapsi lukee enemmän kuin kielteisesti suhtautuva, jolloin myös hänen lukutaitonsa kehittyy (Leino ym., 2017).

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, onko lukutaidolla ja luku- ja kirjoitustaitoon liittyvän oppijaminäkuvan kehityksellä yhteyttä alkuopetuksessa. Lisäksi tarkasteltiin lukusujuvuuden kehitystä sekä sitä, onko sukupuolella yhteyttä lukutaidon ja oppijaminäkuvan muutokseen alkuopetuksen aikana. Tutkimus oli osa Jyväskylän yliopiston Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI) -tutkimushanketta. Tutkimusaineistona oli lasten yksilötestiaineisto. Aikaisempia tutkimuksia lukutaidon ja oppijaminäkuvan yhteydestä alkuopetuksessa on Suomessa toistaiseksi tehty vähän (vrt. Aunola, Leskinen ym., 2002; Viljaranta, Tolvanen, Aunola & Nurmi, 2014), ja siitä syystä aihe on tärkeää tutkia lisää. Tässä tutkimuksessa lukutaidon ja oppijaminäkuvan yhteyttä tarkastellaan koulun alun lukutaitoryhmien avulla, mikä lisää tietämystä eri tasoisten lukijoiden oppijaminäkuvan kehityksestä alkuopetuksessa. Tutkimuksen aihe on merkityksellinen lukutaidon ja oppijaminäkuvan yhteyden ymmärtämisen kannalta, jotta oppilaan myönteistä oppijaminäkuvaa voidaan tukea jo alkuopetuksesta lähtien.

## 1.1 Lukutaito

Lukutaidon määritelmä on vaihdellut eri aikakausina, ja sitä on tulkittu monin tavoin (Linnakylä, 1990). Lukutaito voidaan nähdä lukemisen eri osa-alueiden muodostamana kokonaisuutena, joiden perustana toimivat ympäristön lisäksi lapsen kielelliset sekä kognitiiviset taidot (Share, 2008). Linnakylä (1990) jakaa lukutaidon kolmeen eri tasoon: peruslukutaitoon, toimivaan lukutaitoon ja kriittisen lukutaitoon. Tässä tutkimuksessa käsitellään vain peruslukutaitoa, sillä esimerkiksi Aron ja Lerkkasen (2019) mukaan lukutaidon kehityksen alkuvaihe painottuu perustekniikan oppimiseen. Peruslukutaidolla tarkoitetaan kykyä lukea sanoja ja lauseita tarkasti ja sujuvasti (Aro & Lerkkanen, 2019). Peruslukutaidon oppimista ennustavat kirjaintuntemus, fonologiset taidot ja kirjain-äännevastavuuden eli dekodauksen oivaltaminen (Share, 2008). Ne ovat myös lukutaidon kehityksen kannalta keskeisiä taitoja (Linnakylä, 1990). Jotta peruslukutaito kehittyy sujuvaksi, se edellyttää toistuvia lukuharjoitteita sekä itsenäistä harjoittelua (Share, 1995). Sujuvalla lukijalla lukemisen perustaidot ovat automatisoituneet, jolloin lukeminen on vaivatonta ja tekstissä eteneminen on nopeaa (Aro & Lerkkanen, 2019; Huemer, Salmi & Aro, 2012; Kuhn & Stahl, 2003).

Suomen kielessä tekninen lukutaito opitaan tavallisesti nopeasti, sillä suomen kieli on rakenteeltaan säännönmukainen ja sen kirjain-äännevastavuus on lähes täydellistä, mikä tekee sanojen äännerakenteista selkeitä lukemista opettelevalle lapselle (Aro & Lerkkanen, 2019). Ortografisesti eli oikeinkirjoitukseltaan säännönmukaisissa kielissä lapset oppivat nopeasti lukemaan tuttuja sanoja sekä yksinkertaisia epäsanomia (Seymour, Aro & Erskine, 2003; Share, 2008). Aron ja Lerkkasen (2019) mukaan tavujen systemaattinen käyttö lukemaan opettamisessa edistää lukutaidon kehitystä, sillä suomen kielessä sanat ovat melko pitkiä. Noin kolmasosa lapsista osaa lukea jo ennen koulun aloitusta (Holopainen, Aho, Tolvanen & Lyytinen, 2000; Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola, Nurmi, 2004a), ja lähes kaikki oppivat lukemaan ensimmäisen kouluvuoden aikana (Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola, Nurmi, 2004b; Silinskas ym., 2013). On myös havaittu, että heikot lukivalmiudet ensimmäisen luokan alussa eivät välttämättä ennusta hidasta lukutaidon kehitystä (Parrila ym., 2005), sillä oppilaiden

väliset erot lukutaidossa vähenevät huomattavasti alkuopetuksen aikana (Aunola, Leskinen ym., 2002; Leppänen, Niemi, Aunola & Nurmi, 2004; Parrila, Aunola, Leskinen, Nurmi & Kirby, 2005).

Frith (1985) on jakanut lukutaidon kehittymisen kolmeen vaiheeseen: logografinen, alfabeettinen ja ortografinen vaihe. Ehri (2005; Ehri & McCormick, 1998) on kehittänyt Frithin (1985) mallia ja jakanut lukutaidon kehityksen viiteen eri vaiheeseen. Ehrin (2005) mukaan ensimmäisessä vaiheessa (esi-alfabeettinen vaihe) lapsi alkaa vähitellen tunnistaa kirjaimia ja arvaamaan sanoja ympäristöstään. Mallin toisessa vaiheessa (osittais-alfabeettinen vaihe) lapsi oppii joitakin kirjain-äännevastaavuuksia ja alkaa tunnistaa sanoja alku- ja loppukirjainten avulla. Kolmannessa vaiheessa (alfabeettinen vaihe) lukeminen pohjautuu dekodaukseen, jolloin lapsi lukee sanat äänteitä yhdistelemällä. Alfabeettisessa vaiheessa lapsen tekninen lukutaito ja etenkin lukusujuvuus alkavat kehittyä, mutta lukeminen on vielä hidasta. Neljännessä vaiheessa (vahvistumisen vaihe) lapsi alkaa hahmottaa sanoja tavujen avulla ja oppii muistamaan sanoja myös kokonaisina sanahahmoina. Viimeisessä vaiheessa (automatisoitumisen vaihe) lukutaito automatisoituu ja kehittyy vähitellen yhä sujuvammaksi.

Lukutaitoa voidaan myös kuvata Goughin ja Tunmerin (1986) lukutaidon yksinkertaisella mallilla (The Simple View of Reading), jonka mukaan dekodaus ja kielellinen ymmärtäminen ovat yhteydessä peruslukutaidon hallintaan (ks. kuvio 1). Mallin mukaan harjaantunut lukija hallitsee sekä dekodauksen että ymmärtämisen. Lapset, joilla on lukivaikeus, sen sijaan kokevat haasteita dekodauksessa, mutta ymmärtävät lukemaansa (dysleksia). Osa lapsista taas hallitsee dekodauksen, mutta ei ymmärrä lukemaansa (hyperleksia). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sujuvan lukutaidon kehitystä, joka on osa peruslukutaitoa. Lukutaidon yksinkertainen malli konkretisoi, millaisia eroja yksilöiden lukutaidossa voi olla.

Dekoodaus	Hyperleksia	Hyvä peruslukutaito
	Monenlaiset lukemisen ongelmat ja niiden syyt	Dysleksia
	Kielellinen ymmärtäminen	

KUVIO 1. Lukutaidon yksinkertainen malli (Gough & Tunmer, 1986)

Lukutaidon kehitykseen ovat yhteydessä monet eri tekijät, kuten lapsen kehitys- ja kasvuympäristöt sekä lapsen omat asenteet kirjoitettua kieltä kohtaan (Aro & Lerkkanen, 2019; King Fullerton & Forbes, 2013). Aro ja Lerkkanen (2019) liittävät kehitys- ja kasvuympäristöihin esimerkiksi lapsen varhaiset tekstikokemukset ja kodin lukuympäristön. Vuorovaikutus lapsen ja vanhemman välillä, kuten äänen lukeminen, on yhteydessä lapsen myöhempään lukutaitoon (Linnakylä, 1990) ja sen on todettu auttavan lasta havaitsemaan kirjoitetun ja puhutun kielen välinen yhteys (Aro & Lerkkanen, 2019). On osoitettu, että lapsen myönteinen suhtautuminen lukemista kohtaan voi syntyä jo hyvin varhaisessa vaiheessa, jos vanhemmat arvostavat lukemista ja tarjoavat kannustavan lukuympäristön (Clark & Hawkins, 2010). Kodin lukutottumukset sekä lapsen oma kiinnostus tekstejä kohtaan muovaavat lapsen kokemuksia kirjoitetusta kielestä, jotka taas kehittävät lapsen sanavarastoa sekä ymmärrystä kielen koodijärjestelmästä (Aro & Lerkkanen, 2019).

Lapset, jotka koulun aloittaessaan tuntevat lähes kaikki kirjaimet, saavat usein hyvän alun lukutaidon kehitykselle (Leppänen ym., 2004; Lerkkanen ym.,



2004a). Kirjaintuntemus osoittaa, että lapsella on aikaisempia kokemuksia kirjoitetusta kielestä sekä kiinnostusta kirjoitettua kieltä kohtaan (Aro & Lerkkanen, 2019). Silinskas ja kollegat (2013) osoittivat tutkimuksessaan, että lasten lukutaidon kehityksen tukemiseksi vanhempia tulisi kannustaa osallistumaan, varsinkin heikosti suoriutuvien lastensa ohjaamiseen ja rohkaisemaan heitä lukemaan myös itsenäisesti. Lisäksi vanhempien uskomukset lapsensa kyvyistä ja lukutaidon saavuttamisesta voivat tukea lapsen uskoa itseensä (Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkanen & Rasku-Puttonen, 2002), mikä on osaltaan yhteydessä siihen, kuinka nopeasti lapsi saavuttaa lukutaidon. On kuitenkin muistettava, että perimään liittyvät tekijät, kuten kehityksen yksilöllisyys, oppimisvaikeuksien perinnöllisyys ja neurokognitiivinen tausta ovat myös yhteydessä lukutaidon kehitykseen, joten hyvä kasvuympäristö ei yksinään takaa suotuisaa lukutaidon kehitystä (Aro & Lerkkanen, 2019).

## 1.2 Oppijaminäkuva

Oppijaminäkuva on osa yksilön minäkuvaan. Minäkuva on kuvattu tämänhetkisen minän, ihanneminän ja normatiivisen minän muodostamana kokonaisuutena (Higgins, 1987), ja sen voidaan ajatella olevan yksilön opittu käsitys itsestään. Burns (1982) mukaan yksilö kerää jatkuvasti tietoa ympäristöstään, jonka avulla hän muoovaa minäkuvaansa. Minäkuvan rakentumiseen vaikuttaa myös yksilön tapa tunnistaa erilaisia puolia itsestään. Minäkuva voidaan jakaa hierarkkisesti toisiinsa yhteydessä oleviin akateemiseen ja ei-akateemiseen minäkuvaan (Marsh & Shavelson, 1985; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Ei-akateeminen minäkuva sisältää sosiaalisen, emotionaalisen sekä fyysisen minäkuvan (Shavelson ym., 1976). Akateeminen minäkuva puolestaan sisältää eri oppiaineisiin liittyvät minäkuvat (Shavelson ym., 1976), jotka kehittyvät toisistaan erillään (Marsh & Shavelson, 1985). Tässä tutkimuksessa käsitellään luku- ja kirjoitustaitoon liittyvää akateemista minäkuva.

Akateemisesta minäkuvasta käytetään myös käsitettä oppijaminäkuva, jolla tarkoitetaan yksilön näkemystä omista taidoistaan sekä itsestään jonkin asian oppijana (Bong & Skaalvik, 2003; Dermitzaki & Efklides, 2000; Walgermo,

Foldnes, Uppstad & Solheim, 2018; Wigfield & Eccles, 2000). Oppijaminäkuvaan ovat sidoksissa yksilön omat suoriutumiseen liittyvät uskomukset sekä päämäärät (Dermitzaki & Efklides, 2000; Wigfield & Eccles, 2000). Uskomukset omista kyvyistä selittävät lapsen sitoutumista kouluun liittyviin tehtäviin ja niiden on nähty olevan yhteydessä koulusuoriutumiseen (Möller, Pohlmann, Köller & Marsh, 2009; Valentine ym., 2004). On todettu, että oppijaminäkuvan yhteys koulusuoriutumiseen on vahvempi, mitä vanhemmista oppilaista on kyse (Guay ym., 2003).

Oppijaminäkuvaa voidaan tarkastella odotusarvoteorian (Expectancy-Value Theory) avulla (Eccles ym., 1983; Wigfield & Eccles, 2000), jonka mukaan oppilaiden valintoihin ja suoriutumiseen koulussa vaikuttavat tehtäväkohtaisten arvostusten lisäksi heidän odotukset omasta osaamisestaan (Eccles ym., 1983). Teorian mukaan odotukset ovat joko tehtävä- tai oppiainekohtaisia, jolloin suoriutumiseen eri tilanteissa vaikuttaa se, miten yksilö suhtautuu juuri kyseiseen tehtäväalueeseen tai oppiaineeseen. Odotukset voidaan jakaa näkemyksiin omista kyvyistä ja osaamisesta sekä oman onnistumisen ennakoimiseen (Wigfield & Eccles, 2000). Myönteiset näkemykset omista kyvyistä ennustavat tyypillisesti onnistumisia, kun taas kielteiset näkemykset voivat johtaa vetäytymiseen oppimistilanteissa (Aro & Nurmi, 2019). Oppilaan omat odotukset oppimisestaan ovat yhteydessä hänen koulunkäynnilleen asettamiin tavoitteisiin (Viljaranta, 2017).

Omaan osaamiseen liittyvien odotusten lisäksi oppijaminäkuvaan vaikuttaa myös pätevyyden tunne, jota voidaan tarkastella Decin ja Ryanin (1985; 2000) itsemääräämisteorian (Self Determination Theory) avulla. Tämän teorian mukaan yksilön perustarpeiden eli tarve pätevyyteen, yhteenkuuluvuuteen ja autonomiaan täytyminen ovat edellytyksenä sisäisen motivaation syntymiselle. Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan sitä, että asia tehdään sen itsensä vuoksi, koska se on itsessään kiinnostavaa tai palkitsevaa (Deci & Ryan, 1985). Sisäisellä motivaatiolla on tärkeä rooli lukutaidon oppimisessa, sillä sisäinen motivaatio johtaa laadukkaaseen oppimiseen sekä sinnikkyuteen (Deci & Ryan, 1985). Sinnikkyys lisää myönteisiä oppimiskokemuksia ja vahvistaa pätevyyden tunnetta. Pätevyyden tunne on puolestaan yhteydessä myönteiseen oppijaminäkuvaan.

Ensimmäisinä kouluvuosina lapsi yleensä kokee olevansa osaava ja pätevä, koska hänen oppijaminäkuvansa ei ole vielä vakiintunut. Tällöin lapsella on vielä hyvin myönteinen ja epärealistinen kuva omista taidoistaan (Aunola, Leskinen ym., 2002; Wigfield & Eccles, 2000). Myöhempien oppimiskokemusten ja iän myötä lapsen oppijaminäkuva muuttuu realistisemmaksi (Wigfield & Eccles, 2000). Tätä selitetään lisääntyneellä taitoihin ja oppimiseen liittyvällä palautteen saamisella sekä itsensä vertaamisella toisiin lapsiin (Dweck, 2002; Wigfield & Eccles, 2000).

Oppijaminäkuvan muodostumiseen vaikuttavat oleellisesti erilaiset kehitys- ja kasvuympäristöt (Shavelson ym., 1976), kuten koulu, koti ja läheiset ihmiset (Aro & Lerkkanen, 2019). Koulun rooli oppilaan oppijaminäkuvan tukemisessa on ensiarvoisen tärkeä etenkin ensimmäisinä kouluvuosina (Aunola, Nurmi ym., 2002; Lerkkanen ym., 2010). Ensimmäisinä kouluvuosina koulussa keskitytään tukemaan lapsen myönteistä ja realistista oppijaminäkuvaa oppimiskokemusten kautta.

Myönteiset ja kielteiset oppimiskokemukset muovaavat oppijaminäkuvaa eri tavoin. Myönteisten kokemusten sekä hyvän koulusuoriutumisen nähdään olevan yhteydessä keskivertoa myönteisempään oppijaminäkuvaan (Möller & Pohlmann, 2010). Kun taas jatkuvat kielteiset oppimiskokemukset voivat tiedostamattomasti automatisoitua osaksi lapsen oppijaminäkuvaa (King Fullerton & Forbes, 2013; Prince & Nurius, 2014), ja lapselle voi muodostua heikko tai jopa kielteinen oppijaminäkuva (Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen, 2019). Kielteistä oppijaminäkuvaa ei välttämättä pystytä muuttamaan myönteiseksi pelkkien vahvistavien oppimiskokemusten avulla, sillä siihen vaikuttavat oppilaan käyttämät kielteiset selitykset onnistumisilleen (Rhodewalt & Vohs, 2005).

Oppimiskokemusten lisäksi toisilta saatu palaute on yhteydessä oppijaminäkuvan kehitykseen. Koulussa lapsi saa ensimmäistä kertaa systemaattista oppimisen ohjausta ja saa oppimiseensa liittyvää palautetta (Burns, 1982). Lapsen kasvaessa vanhemmaksi, muilta saatu palaute, arviointi ja itsensä vertailu toisiin muovaavat oppijaminäkuvaa entistä enemmän (Wigfield & Eccles, 2000). Burns (1982) korostaa, että henkilökohtainen, yksilöity ja kannustava palaute vahvistaa lapsen oppijaminäkuvaa. Lapsen oppijaminäkuvaa vaikuttavat myös

vertaiset (Bong & Skaalvik, 2003), sillä lapsi arvioi omia taitojaan ja ominaisuuksiaan vertaisryhmässä hallitseviin taitoihin ja ominaisuuksiin (Dweck, 2002; Wigfield & Eccles, 2000).

Näiden lisäksi opettajan oppilasta koskevat odotukset voivat muokata oppilaan oppijaminäkuvaan sekä osaltaan vaikuttaa hänen akateemiseen menestymiseensä (Burns, 1982). Pesun, Viljarannan ja Aunolan (2016) mukaan opettajan uskomukset oppilaiden kyvyistä ovat yhteydessä erityisesti hyvin menestyvien oppilaiden parempaan oppijaminäkuvaan ensimmäisellä luokalla. Heidän mukaansa opettajan myönteiset uskomukset eivät välttämättä tue yhtä vahvasti heikosti menestyviä oppilaita. Ensimmäisen luokan aikana opettajan uskomukset oppilaan kyvyistä ovat jopa merkittävämmässä roolissa kuin vanhempien uskomukset (Pesu ym., 2016).

Vanhempien uskomuksilla on kuitenkin suuri rooli lasten oppijaminäkuvan kehityksessä (Eccles, Adler & Kaczala, 1982) ja niiden vaikutus lapsen oppijaminäkuvaan voi olla jopa kouluarvosanoja suurempi (Frome & Eccles, 1998). Vanhempien lapseensa suuntaamat odotukset lapsensa kyvyistä ja menestymisestä heijastuvat lapsen omiin näkemyksiin itsestään oppijana ja sitä kautta myös hänen oppijaminäkuvaan (Aunola, Nurmi ym., 2002; Lerkkanen ym., 2010). On todettu, että tyttöjen vanhemmat uskovat vahvemmin lapsensa luku- ja kirjoitustaitoon, kuin poikien vanhemmat (Räty, Vänskä, Kasanen & Kärkkäinen, 2002). Pesu ja kollegat (2016) ovat kuitenkin havainneet, että suomalaisten vanhempien uskomukset lapsensa kyvyistä eivät ole riippuvaisia lapsen sukupuolesta.

### **1.3 Lukutaidon yhteys oppijaminäkuvaan**

Oppijaminäkuva liittyy oleellisesti lukutaidon kehitykseen (Walgermo ym., 2018). Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että lukutaito on yhteydessä oppijaminäkuvaan (Aunola, Leskinen ym., 2002; Chapman & Tunmer, 1997; Vasalampi ym., 2019; Viljaranta ym., 2014), ja yhteyden on havaittu voimistuvan iän myötä (Chapman & Tunmer, 1997; Eccles ym., 1983). Vastavuoroisesti oppijaminäkuva on myös havaittu olevan yhteydessä kouluasuoriutumiseen (Guay ym., 2003; Valentine ym., 2004).

Aunolan, Leskisen ja kollegoiden (2002) tutkimuksen mukaan hyvä lukutaito on yhteydessä myönteiseen oppijaminäkuvaan, kun taas heikko lukutaito on yhteydessä kielteiseen oppijaminäkuvaan ensimmäisellä luokalla. Samainen tutkimus osoitti myös, että heikko lukutaito ja kielteinen minäkuva vaikuttavat kielteisesti oppilaan oppijaminäkuvaan, vaikka hänen lukutaitonsa kehittyy. Sen sijaan sujuvan lukutaidon ja myönteisen minäkuvan nähtiin edistävän oppilaan oppijaminäkuvaan, vaikka hänen lukutaitonsa kehitys oli hidasta. Lisäksi Aunola, Leskinen ja kollegat (2002) havaitsivat, että jos oppilaalla on heikko lukutaito, mutta myönteinen minäkuva, oppijaminäkuva sekä lukutaito kehittyvät myönteisesti. Tämä osoittaa, että uskomukset itsestään ovat tärkeämmässä roolissa lukutaidon kehityksessä kuin oppilaan taidot. Vasalampi ja kollegat (2019) ovat puolestaan tutkineet kolmannen, neljännen sekä kuudennen luokan oppilaiden lukutaitoa ja oppijaminäkuvaan. Heidän mukaansa, hyvä lukutaito oli yhteydessä korkeaan luku- ja kirjoitustaidon oppijaminäkuvaan, riippumatta vuosiluokasta.

Oppijaminäkuvan nähdään olevan yhteydessä myös käyttäytymiseen, työskentelytapoihin ja valintoihin, joita oppilas tekee liittyen koulunkäyntiinsä (Wigfield & Eccles, 2000). Taitavilla oppilailla on yleensä vahva usko omiin kykyihinsä, jolloin työskentelytavat ovat pitkäjänteisiä (Lerikkanen ym., 2010). Pitkäjänteisyys voi ennustaa nopeaa lukutaidon kehitystä, kun taas sen puute on yhteydessä kielteisesti lukutaidon kehitykseen (Aunola, Leskinen ym., 2002). Vastaavasti heikommin suoriutuville oppilaille on ominaista epäusko omiin mahdollisuuksiinsa lukemistilanteissa tai lukemiseen liittyvissä tehtävissä (Lerikkanen ym., 2010). Heikko oppijaminäkuva voikin olla yhteydessä alisuoriutumiseen lukutaitoon liittyvissä tehtävissä (Burns, 1982).

Aikaisemmissa lukutaitoon ja oppijaminäkuvaan liittyvissä tutkimuksissa on löydetty eroja sukupuolten välillä. Esimerkiksi Lerikkanen ja kollegat (2010) ovat todenneet tyttöjen olevan lukutaidoltaan keskimäärin parempia kuin pojat. Myös Viljaranta ja kollegat (2016) ovat havainneet alkuopetusikäisten tyttöjen olevan ylläpidettyinä sujuvan lukutaidon sekä myönteisen oppijaminäkuvan ryhmässä. Aikaisemmissa tutkimuksissa onkin osoitettu, että luku- ja kirjoitustaitoon liittyvä oppijaminäkuva on parempi tytöillä kuin pojilla (Marsh, 1993;

Vasalampi ym., 2019; Wigfield ym., 1997). On kuitenkin todettu, että tytöt arvioivat oppijaminäkuvansa heikommaksi suhteessa arvosanoihin kuin pojat (Frome & Eccles, 1998). Marinakin ja Gambrellin (2010) tutkimuksen mukaan sukupuolella ei todettu olevan yhteyttä lukutaitoon liittyvään oppijaminäkuvaan kolmannella luokalla. He kuitenkin totesivat, että poikien lukumotivaatio on alhaisempi kuin tyttöjen.

## 1.4 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, missä määrin lukutaito on yhteydessä luku- ja kirjoitustaitoon liittyvän oppijaminäkuvan kehitykseen alkuopetuksessa. Lisäksi tarkastellaan, onko sukupuolella yhteyttä lukutaidon ja oppijaminäkuvan muutokseen alkuopetuksen aikana. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia eroja oppilaiden lukutaidossa ja oppijaminäkuvassa on ensimmäisen luokan syksyllä? Missä määrin sukupuolten välillä on eroja lukutaidossa ja oppijaminäkuvassa?
2. Miten lukusujuvuus kehittyy lukutaitoryhmissä alkuopetuksen aikana? Missä määrin sukupuolten välillä on eroja lukusujuvuuden kehityksessä?
3. Miten oppijaminäkuva muuttuu eri lukutaitoryhmissä alkuopetuksen aikana? Missä määrin sukupuolten välillä on eroja oppijaminäkuvan muutoksessa eri lukutaitoryhmissä?

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 2.1 Tutkimusaineisto

Tämä tutkimus on osa laajempaa Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI) -tutkimushanketta (Lerikkanen & Pakarinen, 2017-2022). Hankkeen tarkoituksena on tutkia opettajien ja oppilaiden hyvinvointia ja niihin yhteydessä olevia tekijöitä sekä opetustyön kuormittavuutta ja sen heijastumista oppilaiden motivaatioon ja oppimiseen. TESSI -hankkeen aineistonkeruu alkoi lukuvuonna 2017-2018, jolloin tutkittiin ensimmäisen luokan oppilaita ja heidän opettajiaan sekä syksyllä että keväällä (Lerikkanen & Pakarinen, 2017-2022). Tutkimusaineisto kerättiin kahdeksalla eri paikkakunnalla Keski-Suomessa. Tutkimukseen osallistui lukuvuonna 2017-2018 yhteensä 865 oppilasta 54 luokalta. Toisen luokan aineisto kerättiin keväällä 2019, jolloin tutkimukseen osallistui yli 700 oppilasta 51 luokalta.

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin ensimmäisen luokan syksyllä ja keväällä, sekä toisen luokan keväällä kerättyä lasten lukutaitoa ja oppijaminäkuvaavaa yksilötestiaineistoa. Oppilaiden yksilötestaukset suoritettiin tavallisen koulupäivän aikana. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden määrät vaihtelivat eri mittauskerroilla. Tässä tutkimuksessa osallistujia oli ensimmäisen luokan syksyllä 865, ensimmäisen luokan keväällä 852 ja toisen luokan keväällä 483. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden määrän lasku johtui tutkimuksesta poissjääneistä luokista ensimmäisen ja toisen luokan välillä.

### 2.2 Menetelmät ja muuttujat

Lukutarkkuutta mitattiin ensimmäiselle luokalle kohdennetulla ARMI -sanalistan lukemistestillä (Lerikkanen, Poikkeus & Ketonen, 2006), jossa oppilas luki 20 sanan listalta vähitellen vaikeutuvia yksittäisiä sanoja. Jokaisesta oikein luetusta sanasta sai yhden pisteen, ja testi keskeytettiin, jos lapsi ei osannut lukea kolmea peräkkäistä sanaa oikein. Testissä ei ollut aikarajaa. Lukutarkkuutta mittaavan summamuuttujan Cronbachin alfa oli korkea (.95).

Lukusujuvuutta mitattiin alkuopetukseen soveltuvalla Lukilasse -testillä (Häyrinen, Serenius-Sirve & Korkman, 1999), jossa oppilas luki 90 sanan listalta sanoja niin nopeasti ja tarkasti kuin hän osasi. Jokaisesta oikein luetusta sanasta sai yhden pisteen, ja testi keskeytettiin, jos lapsi ei osannut lukea neljää peräkkäistä sanaa oikein. Aikaa sanalistan lukemiseen oli 45 sekuntia. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin oikein luettujen sanojen lukumäärää. Lukusujuvuutta mittaavien summamuuttujien Cronbachin alfat olivat korkeita jokaisella mittapisteellä ( $> .96$ ).

Oppilaiden luku- ja kirjoitustaitoon liittyvää oppijaminäkuvaa arvioitiin suomennetulla Self-concept of ability scale -mittarilla (Nicholls, 1978; ks. myös Aunola, Leskinen ym., 2002). Mittari koostui kolmesta kysymyksestä, joilla selvitettiin oppilaiden näkemyksiä omasta osaamisestaan lukemisessa ja kirjoittamisessa. Lapselle näytettiin paperia, jossa oli kuvattuna viisi eri kokoista neliötä. Häntä pyydettiin osoittamaan sitä neliötä, joka kuvaa hänen näkemystään itsestään oppijana. Ensimmäisen kysymyksen *Kuinka hyvää olet lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvissä tehtävissä?* vastausasteikko oli seuraava: "1 = huono/en kovin hyvä, 2 = melko huono, 3 = en hyvä enkä huono, 4 = aika hyvä ja 5 = erittäin hyvä". Toisen kysymyksen *Kuinka hyvää olet lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvissä tehtävissä verrattuna luokkasi muihin lapsiin?* vastausasteikko oli: "1 = heikoimpien joukossa, 2-4 = jotain siltä väliltä, 5 = parempien joukossa". Kolmannen kysymyksen *Kuinka vaikeita lukeminen ja kirjoittaminen sinusta ovat?* vastausasteikko oli: "1 = erittäin helppoa, 2 = melko helppoa, 3 = ei vaikeaa eikä helppoa, 4 = melko vaikeaa ja 5 = erittäin vaikeaa".

Vastauksista muodostettiin oppijaminäkuvan keskiarvoistetut summamuuttajat kussakin mittapisteessä erikseen. Tätä varten viimeisen kysymyksen vastausasteikko käännettiin: "1 = erittäin vaikeaa, 2 = melko vaikeaa, 3 = ei vaikeaa eikä helppoa, 4 = melko helppoa ja 5 = erittäin helppoa". Oppijaminäkuvaa mittaavien keskiarvoistettujen summamuuttujien sisäistä luotettavuutta eli reliabiliteettia arvioitiin laskemalla Cronbachin alfat, jotka arvioivat kuinka hyvin yksittäiset osiot mittaavat samaa asiaa yhdessä (Metsämuuronen, 2011; Nummenmaa, 2009). Oppijaminäkuvaa mittaavien keskiarvoistettujen summamuuttujien Cronbachin alfat olivat hyviä kaikkina ajankohtina ( $> .66$ ).



## 2.3 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analyysit toteutettiin IBM SPSS Statistics 24 -tilasto-ohjelmalla. Muuttujien normaalijakautuneisuuden tarkastelu osoitti, että lukutaitomuuttujat olivat vinoja. Oppijaminäkuvaa mittaavat keskiarvoistetut summuuttujat osoittautuivat sekä liian vinoiksi että liian huipukkaiksi. Tämän vuoksi aineiston analyysissä käytettiin epäparametrisiä testejä (Nummenmaa, 2009). Lukutaitomuuttujien ja oppijaminäkuvan keskiarvoistettujen summuuttujien ollessa vinoja, muodostettiin erotusmuuttujat toisen ja ensimmäisen sekä kolmannen ja toisen mittauskerran pistemäärien erotuksena. Erotuspistemäärät kuvasivat lukutaidon ja oppijaminäkuvan muutosta kahden mittauskerran välillä.

Lukutaitoa ja oppijaminäkuvaa tarkasteltiin keskiarvojen, keskihajontojen ja mediaanien avulla koko aineiston osalta ja lisäksi erikseen lukutaitoryhmissä. Keskiarvolla kuvataan havaintoarvojen suuruutta, mutta siitä yksinään ei voida tehdä päätelmiä jakaumasta (Nummenmaa, 2009). Keskiarvojen lisäksi esitettiin jakaumiin liittyvät keskihajonnat, jotka kuvaavat arvojen jakautumista keskiarvon ympärille (Nummenmaa, 2009). Lukutaidon ja oppijaminäkuvan yhteyden tutkimista varten oppilaat jaettiin kolmeen lukutaitoryhmään ensimmäisen luokan syksyn ARMI-testillä mitatun lukutarkkuuden pistemäärien mukaan: aloittelevat (0–3 pistettä), keskitasoiset (4–18 pistettä) ja sujuvat (19–20 pistettä) luki- ja katkaisurajat määräytyvät sanojen haastavuuden perusteella. Sanan haastavuus määriteltiin kirjainten lukumäärän ja sanan tunnistettavuuden perusteella.

Lukutaidon ja oppijaminäkuvan muutosta alkuopetuksen aikana koko aineistossa analysoitiin Wilcoxonin testin avulla. Wilcoxonin testi on toistettujen mittausten t-testin epäparametrinen vastine (Nummenmaa, 2009). Kruskal-Wallis testillä puolestaan selvitettiin, muuttuvatko lukutaito ja oppijaminäkuva eri tavoin eri lukutaitoryhmissä. Kruskal-Wallis testiä käytettiin usean riippumattoman otoksen vertailuun varianssianalyysin tapaan (Nummenmaa, 2009). Riippumattomana muuttujana oli lukutaitoryhmät ja riippuvina muuttujina olivat lukusujuvuus sekä oppijaminäkuva. Riippuvia muuttujia analysoitiin kutakin erikseen.

Mann-Whitneyn U -testin avulla selvitettiin sukupuolen yhteyttä lukutaidon ja oppijaminäkuvan muutokseen sekä sitä, missä määrin oppijaminäkuvassa on eroja sukupuolten välillä eri lukutaitoryhmien sisällä. Mann-Whitneyn U -testi on riippumattomien otosten t-testin epäparametrinen vastine (Nummenmaa, 2009). Riippumattomina muuttujina olivat lukutaitoryhmät ja sukupuoli, kun taas riippuvina muuttujina olivat lukusujuvuus ja oppijaminäkuva.

## 2.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksessa tulee noudattaa koko tutkimusprosessin ajan hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK, 2019), jota tässä tutkimuksessa on pyritty noudattamaan tutkimuseettiset periaatteet huomioiden. Tämä tutkimus on toteutettu huolellisesti, luottamuksellisesti sekä rehellisesti ja tutkimuksen tulokset on esitetty sekä arvioitu tarkasti ja avoimesti (TENK, 2019). Aineistoa ja siihen liittyviä dokumentteja on käsitelty ja säilytetty vastuullisesti Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti. Lisäksi tutkittavien anonymitettiin varmistettiin poistamalla aineistosta henkilötiedot (ks. Kuula, 2015). Tutkittavista käytettiin ID -numeroita, joista ei voitu tunnistaa yksittäistä tutkittavaa. Tämän tutkimuksen tekijät ovat allekirjoittaneet aineiston käyttöluvasopimuksen, jolloin he ovat sitoutuneet vaitiolovelvollisuuteen aineistosta saamiensa tietojen osalta (ks. Kuula, 2015). Aineiston sisältävä SPSS-tiedosto on sitouduttu hävittämään asianmukaisesti tutkimuksen päätyttyä.

Tutkimuksessa käytettiin valmiiksi kerättyä TESSI -hankkeen aineistoa. Jyväskylän yliopiston eettinen toimikunta on antanut hankkeelle eettisen ennakoarvioinnin ennen tutkimuksen toteuttamista ja hyväksynyt käytetyt tutkimusmenetelmät sekä tietosuojan varmistamisessa käytetyt menettelyt 25.8.2017. Aineiston voidaan olettaa olevan huolellisesti kerätty, mikä lisää tulosten ja johtopäätösten luotettavuutta. Tutkimusaineiston keräsivät tutkimusavustajat, jotka koulutettiin tehtävään etukäteen. Koulutettujen testaaajien käyttö lisää tutkimuksen yhdenmukaisuutta ja luotettavuutta. Toinen tämän tutkimuksen tekijöistä on myös itse osallistunut aineistonkeruuseen, mikä lisää tutkimuksen tekijöiden ymmärrystä tutkimusaineistosta.

Aineistonkeruussa on noudatettu tarkasti testien esittämiseen liittyviä ohjeita ja testien aikarajoituksia, jotta testien tekeminen olisi mahdollisimman yhdenmukaista kaikille lapsille. Tutkimukseen osallistuminen on ollut täysin vapaaehtoista, ja tutkimusluvut on hankittu tutkimukseen osallistuvien oppilaiden huoltajilta asianmukaisesti ennakkoon pyydetyllä kirjallisella suostumuksella (ks. Kuula, 2015). Lisäksi tutkittavilla on myös ollut mahdollisuus jättäytyä pois tutkimuksesta kaikissa tutkimuksen vaiheissa (ks. Kuula, 2015). Lapset ovat voineet kieltäytyä tehtävien tekemisestä ja tutkimukseen osallistumisesta, vaikka heidän huoltajansa olisivat antaneet myönteisen tutkimusluvan, ilman mitään seuraamuksia.

### 3 TULOKSET

#### 3.1 Lukutaito ja oppijaminäkuva sekä sukupuolten väliset erot ensimmäisen luokan syksyllä

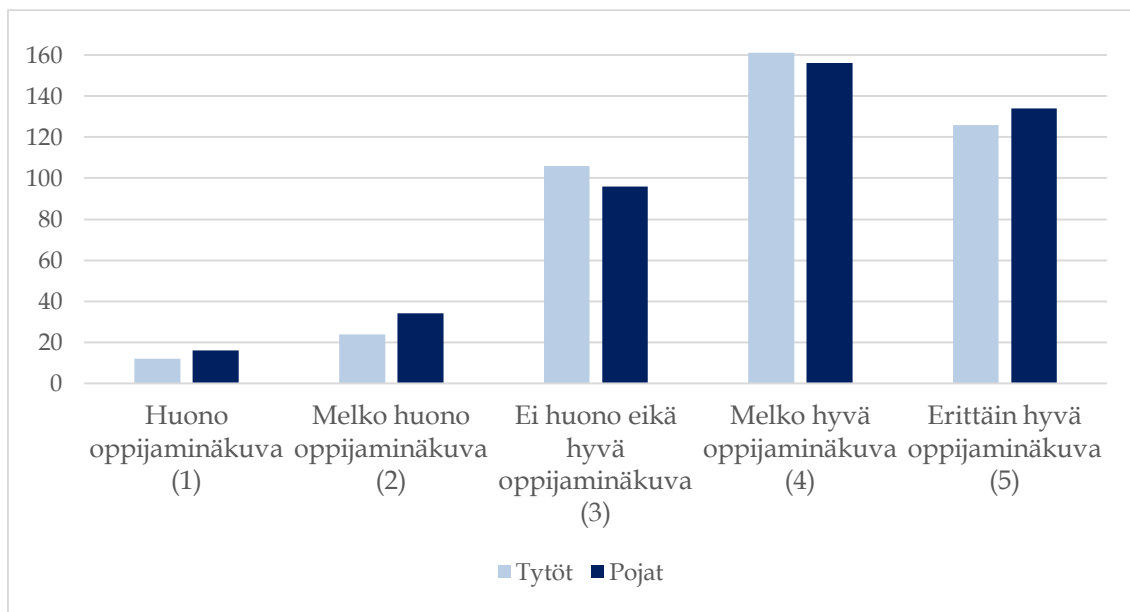
Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, millaisia eroja oppilaiden lukutarkkuudessa ja oppijaminäkuvassa on ensimmäisen luokan syksyllä. Lisäksi tarkasteltiin, missä määrin sukupuolten välillä on eroja lukutaidossa sekä oppijaminäkuvassa. Ensimmäisen luokan syksyllä tutkimukseen osallistuneista lapsista lukutarkkuuden perusteella aloittelevia lukijoita oli 17 %, keskitasoisia lukijoita 34 % ja sujuvia lukijoita 49 %. Taulukosta 1 havaitaan oppilaiden jakautuminen sukupuolen mukaan eri lukutaitoryhmiin. Aloittelevissa lukijoissa poikien määrä oli huomattavasti tyttöjä suurempi, mutta muissa ryhmissä oppilaat jakautuivat sukupuolen mukaan tasaisemmin.

TAULUKKO 1. Oppilaiden jakauma lukutaitoryhmittäin 1. luokan syksyllä

Lukutaitoryhmät		Tytöt	Pojat
1.lk syksy	N	n (%)	n (%)
Aloittelevat lukijat*	149	50 (34)	99 (66)
Keskitasoiset lukijat**	289	153 (53)	136 (47)
Sujuvat lukijat***	427	226 (53)	201 (47)
Kaikki	865	429 (50)	436 (50)

\*Aloittelevat lukijat = sanojen lukeminen 0–3 pistettä; \*\*Keskitasoiset lukijat = sanojen lukeminen 4–18 pistettä; \*\*\*Sujuvat lukijat = sanojen lukeminen 19–20 pistettä.

Aineistosta tunnistettiin ensimmäisen luokan syksyllä lasten luku- ja kirjoitustaitoon liittyvän oppijaminäkuvan perusteella viisi eri tasoista oppijaminäkuvaryhmää. Kuvioista 2 havaitaan, miten oppilaat jakautuivat näihin viiteen ryhmään. Lisäksi voidaan havaita oppilaiden jakautuminen sukupuolen mukaan näihin ryhmiin.



KUVIO 2. Oppilaiden määrät sukupuolen mukaan oppijaminäkuvaryhmissä 1. luokan syksyllä

Suurin osa oppilaista kuului ensimmäisen luokan syksyllä melko hyvän tai erittäin hyvän oppijaminäkuvaryhmään. Vain pieni joukko oppilaita kuului huonon tai melko huonon oppijaminäkuvaryhmään. Pojat olivat yliedustettuina ääripäiden ryhmissä, kun taas tytöt olivat yliedustettuina ”ei huonon eikä hyvän oppijaminäkuvaryhmässä sekä melko hyvän oppijaminäkuvaryhmässä. Erot eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä.

### 3.2 Lukusujuvuuden kehitys ja sukupuolten väliset erot alkuopetuksen aikana

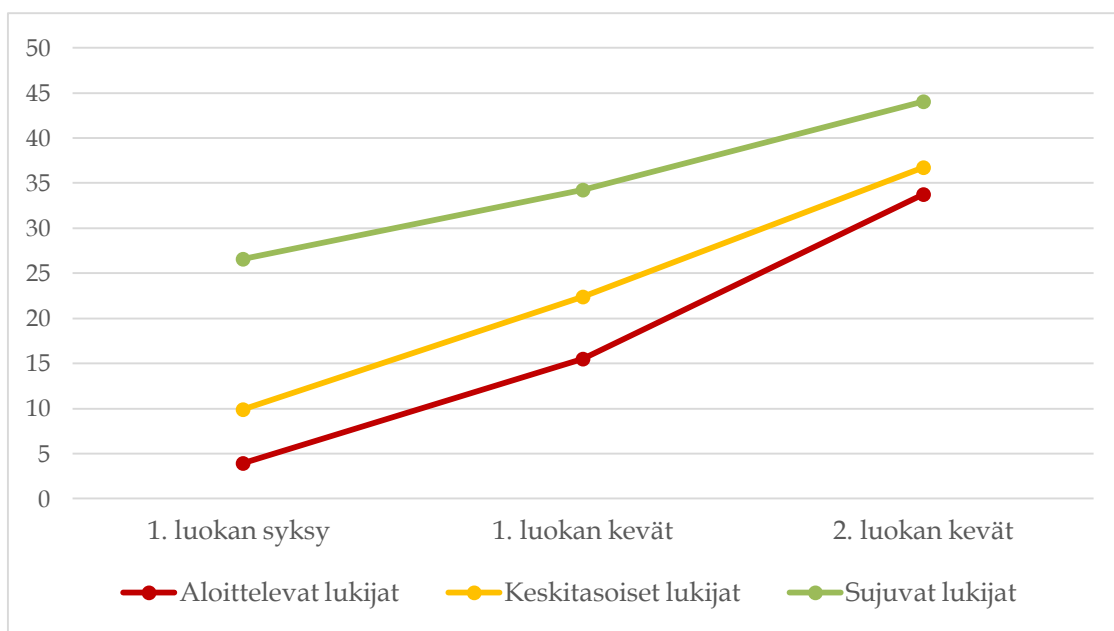
Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, tapahtuuko lukusujuvuudessa kehitystä alkuopetuksen aikana. Wilcoxonin testi osoitti, että lukusujuvuudessa tapahtui tilastollisesti merkitsevää muutosta ensimmäisen luokan syksystä ensimmäisen luokan kevääseen ( $Z = 24.33$ ,  $p < 0.001$ ) sekä ensimmäisen luokan keväästä toisen luokan kevääseen ( $Z = 18.68$ ,  $p < 0.001$ ). Kuten taulukosta 2 havaitaan, oppilaiden lukusujuvuus kehittyi keskiarvotasolla ensimmäisestä mittauskerrasta kolmanteen mittauskertaan.

TAULUKKO 2. Lukusujuvuuden keskiarvot, keskihajonnat ja mediaanit lukutaitoryhmittäin

Ajankohta	Lukutaitoryhmät	N	Ka	Kh	Med	Min	Max
1.lk syksy	Aloittelevat lukijat	149	3.97	2.06	4.00	0	11
	Keskitasoiset lukijat	289	9.87	5.40	9.00	0	31
	Sujuvat lukijat	427	26.56	11.10	25.00	7	64
	Kaikki	865	17.09	12.75	14.00	0	64
1.lk kevät	Aloittelevat lukijat	144	15.49	7.54	15.00	0	35
	Keskitasoiset lukijat	286	22.40	7.57	22.00	6	44
	Sujuvat lukijat	424	34.28	10.38	34.00	12	69
	Kaikki	854	27.13	11.74	26.00	0	69
2.lk kevät	Aloittelevat lukijat	59	33.73	8.53	35.00	4	49
	Keskitasoiset lukijat	149	36.70	7.16	37.00	15	53
	Sujuvat lukijat	275	44.02	9.78	44.00	20	83
	Kaikki	483	40.51	9.80	40.00	4	83

*Huom.* Ka = keskiarvo; Kh = keskihajonta; Med= mediaani; Min = Minimi; Max = Maksimi.

Kruskal-Wallis testistä havaittiin, että lukusujuvuus muuttui eri tavalla eri lukutaitoryhmien välillä ensimmäisen luokan syksystä ensimmäisen luokan kevääseen ( $X^2(2) = 98.83$ ,  $p < 0.001$ ), sekä ensimmäisen luokan keväästä toisen luokan kevääseen ( $X^2(2) = 100.77$ ,  $p < 0.001$ ). Ryhmävertailut osoittivat, että aloittelevien ja keskitasoisten lukijoiden lukusujuvuuden muutoksessa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja ensimmäisen ja toisen mittauskerran ( $p = 0.25$ ) tai toisen ja kolmannen mittauskerran välillä ( $p = 0.29$ ). Aloittelevien ja sujuvien ( $p < 0.001$ ) sekä keskitasoisten ja sujuvien lukijoiden lukusujuvuuden muutoksessa oli tilastollisesti merkitseviä eroja ( $p < 0.001$ ) molempien mittauskertojen välillä. Taulukosta 2 havaitaan, että aloittelevien ja keskitasoisten lukijoiden lukutaidon kehitys oli keskiarvotasolla suurempaa kuin sujuvien lukijoiden. Voidaan myös todeta, että pistemäärien vaihteluvälit ovat melko suuria eri lukutaitoryhmissä.



KUVIO 3. Lukusujuvuuden kehitys lukutaitoryhmittäin alkuopetuksessa (Luki-  
lasse)

Kuviosta 3 voidaan havaita, että ensimmäisen luokan syksyllä erot lukusujuvuudessa olivat huomattavat, mutta erot pienenivät toisen luokan kevääseen mennessä. Aloittelevien lukijoiden lukusujuvuus kehittyi nopeammin kuin keskitasoisten ja sujuvien lukijoiden lukusujuvuus. Aloittelevat ja keskitasoiset lukijat eivät kuitenkaan saavuttaneet samaa lukusujuvuuden tasoa kuin sujuvat lukijat. Mann-Whitney U -testi osoitti, että tyttöjen ja poikien lukusujuvuus ei eronnut toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ensimmäisen luokan syksyllä ( $Z = -1.33$ ,  $p = 0.18$ ), keväällä ( $Z = 0.99$ ,  $p = 0.32$ ) tai toisen luokan keväällä ( $Z = 0.86$ ,  $p = 0.39$ ).

### 3.3 Oppijaminäkuvan muutos lukutaitoryhmissä ja sukupuolten väliset erot alkuopetuksen aikana

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin oppijaminäkuvan muutosta lukutaitoryhmissä ja sukupuolten välisiä eroja. Wilcoxonin testi osoitti, että oppijaminäkuvassa tapahtui tilastollisesti merkitsevää muutosta lukutaitoryhmissä ensimmäisen luokan syksystä ensimmäisen luokan kevääseen ( $Z = 6.47$ ,  $p < 0.001$ ) sekä ensimmäisen luokan kevästä toisen luokan kevääseen ( $Z = -3.80$ ,  $p <$

0.001). Kruskal-Wallis testistä havaittiin, että oppijaminäkuva muuttui eri tavoin kaikkien lukutaitoryhmien välillä ( $X^2(2) = 77.12$ ,  $p < 0.001$ ). Eli aloittelevien, keskitasoisten ja sujuvien lukijoiden oppijaminäkuvan muutoksessa oli tilastollisesti merkitseviä eroja ensimmäisen luokan aikana. Sen sijaan ensimmäisen luokan keväästä toisen luokan kevääseen oppilaiden oppijaminäkuvasa ei tapahtunut tilastollisesti merkitsevää muutosta eri lukutaitoryhmien välillä ( $X^2(2) = 2.08$ ,  $p = 0.35$ ).

Taulukosta 3 havaitaan, että aloittelevien lukijoiden oppijaminäkuva nousi keskiarvotasolla ensimmäisestä mittauskerrasta viimeiseen mittauskertaan. Keskitasoisten lukijoiden oppijaminäkuva nousi keskiarvotasolla ensimmäisen luokan syksyn mittauskerrasta ensimmäisen luokan kevään mittauskertaan, mutta laski ensimmäisen luokan keväästä toisen luokan kevääseen. Sujuvien lukijoiden oppijaminäkuva laski keskiarvotasolla ensimmäisestä mittauskerrasta viimeiseen mittauskertaan.

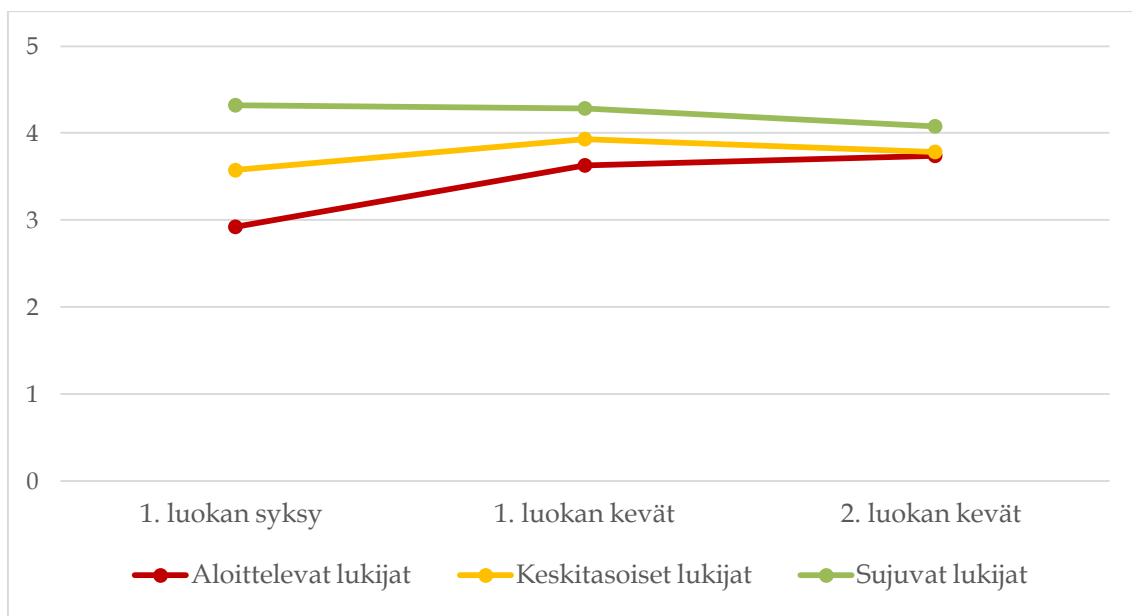
TAULUKKO 3. Oppijaminäkuvan keskiarvot, keskihajonnat ja mediaanit lukutaitoryhmittäin alkuopetuksen aikana

Ajankohta	Lukutaitoryhmät	N	Ka	Kh	Med
1.lk syksy	Aloittelevat lukijat	149	2.92	1.11	3.00
	Keskitasoiset lukijat	289	3.58	0.83	3.67
	Sujuvat lukijat	427	4.32	0.66	4.33
	Kaikki	865	3.83	0.97	4.00
1.lk kevät	Aloittelevat lukijat	144	3.63	0.99	3.67
	Keskitasoiset lukijat	285	3.93	0.73	4.00
	Sujuvat lukijat	423	4.28	0.63	4.33
	Kaikki	852	4.05	0.76	4.00
2.lk kevät	Aloittelevat lukijat	60	3.73	0.85	3.67
	Keskitasoiset lukijat	149	3.78	0.72	4.00
	Sujuvat lukijat	274	4.08	0.70	4.00
	Kaikki	483	3.95	0.74	4.00

*Huom.* Ka = keskiarvo; Kh = keskihajonta; Med = mediaani



Kuviosta 4 voidaan havaita eri lukutaitoryhmien oppijaminäkuvan muutokset ensimmäisen luokan syksystä toisen luokan kevääseen. Ensimmäisen luokan syksyllä lukutaitoryhmien väliset erot oppijaminäkuvassa olivat suuremmat kuin toisen luokan keväällä.



KUVIO 4. Oppijaminäkuvan muutos eri lukutaitoryhmissä.

Lisäksi tarkasteltiin mahdollisia sukupuolten välisiä eroja oppijaminäkuvassa ja sen muutoksessa eri lukutaitoryhmissä. Mann-Whitneyn U -testi osoitti, että tyttöjen ja poikien oppijaminäkuva ei eronnut toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ensimmäisen luokan syksyllä ( $Z = -0.57$ ,  $p = 0.57$ ) eikä keväällä ( $Z = -1.25$ ,  $p = 0.21$ ). Testi kuitenkin osoitti, että tyttöjen ja poikien oppijaminäkuva erosi tilastollisesti merkitsevästi toisistaan toisen luokan keväällä ( $Z = -3.70$ ,  $p < 0.001$ ). Taulukosta 4 voidaan havaita, että tyttöjen oppijaminäkuva oli keskiarvotasolla korkeampi kuin poikien oppijaminäkuva toisen luokan keväällä. Lisäksi Mann-Whitneyn -testillä selvitettiin, onko eri lukutaitoryhmissä sukupuolten välillä eroja oppijaminäkuvassa. Testistä havaittiin, että oppijaminäkuva erosi tyttöjen ja poikien välillä tilastollisesti merkitsevästi ainoastaan sujuvien lukijoiden ryhmässä ( $Z = -3.32$ ,  $p < 0.001$ ).

TAULUKKO 4. Oppijaminäkuvan keskiarvot sukupuolen mukaan eri lukutaitoryhmissä 2. luokan keväällä

2. lk kevät	n	Tytöt Ka(Kh)	n	Pojat Ka(Kh)
Aloittelevat lukijat	17	3.70 (0.54)	43	3.75 (0.95)
Keskitasoiset lukijat	80	3.88 (0.75)	70	3.69 (0.68)
Sujuvat lukijat	153	4.22 (0.63)	121	3.91 (0.74)
Kaikki	250	4.07 (0.69)	234	3.82 (0.77)

*Huom.* Ka = keskiarvo. Kh =keskihajonta.

Taulukosta 4 nähdään, että sujuvien lukijoiden ryhmässä tyttöjen oppijaminäkuva oli keskiarvotasolla korkeampi kuin poikien oppijaminäkuva. Aloittelevien lukijoiden ryhmässä poikien oppijaminäkuva oli hieman korkeampi kuin tyttöjen, kun taas keskitasoisten lukijoiden ryhmässä tyttöjen oppijaminäkuva oli hieman korkeampi kuin poikien. Aloittelevien ( $Z = -0.67$ ,  $p = 0.50$ ) ja keskitasoisten ( $Z = -1.87$ ,  $p = 0.07$ ) lukijoiden ryhmissä tyttöjen ja poikien oppijaminäkuvassa ei sen sijaan todettu tilastollisesti merkitsevää eroa.

## 4 POHDINTA

### 4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaan lukutaidon yhteyttä hänen luku- ja kirjoitustaidon oppijaminäkuvan kehitykseen alkuopetuksessa. Lisäksi tarkasteltiin lukusujuvuuden kehitystä sekä sitä, onko sukupuolella yhteyttä lukutaidon ja oppijaminäkuvan muutokseen alkuopetuksen aikana. Näiden lisäksi tutkittiin, onko sukupuolella yhteyttä lukutaidon kehitykseen ja oppijaminäkuvan muutokseen alkuopetuksen aikana. Oppilaat jaettiin ensimmäisen luokan syksyn lukutarkkuuden perusteella kolmeen lukutaitoryhmään, ja lukusujuvuuden kehitystä tarkasteltiin näissä ryhmissä. Oppilaat arvioivat itse oppijaminäkuvaansa vastaamalla oppijaminäkuvaa koskeviin kysymyksiin yksilötestitulanteessa.

Ensimmäiseksi tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden ensimmäisen luokan syksyn lukutarkkuutta ja luku- ja kirjoitustaitoon liittyvää oppijaminäkuvaa. Tuloksista havaittiin, että oppilaiden väliset erot lukutaidossa olivat suuria ensimmäisen luokan syksyllä. Osa oppilaista ei osannut vielä lainkaan dekodata, kun taas osa heistä luki jo sujuvasti. Tämä havainto oli samansuuntainen aikaisempien tutkimuksien kanssa (Lerkkanen ym., 2010; Parrila ym., 2015). Suurien lukutaitoerojen myötä oppilaat jaettiin ensimmäisen luokan syksyn lukutarkkuuden mukaan aloitteleviin, keskitasoisiin ja sujuviin lukijoihin. Oppilaiden lukutaitoerojen ollessa suuria, opettajalla tulee olla taitoa suunnitella opetusta yksilöllisesti jokaiselle oppilaalle (Ahoon, Aro, Aro, Lerkkanen & Siiskonen, 2019; Roiha & Polso, 2018). Sopivan tasoiset ja laajuiset tehtävät lisäävät oppimisen mielekkyyttä, tarjoavat onnistumisen kokemuksia ja vahvistavat oppilaan uskoa omiin kykyihinsä (Aro & Nurmi, 2019). Usko omiin kykyihin puolestaan muovaa oppilaan oppijaminäkuvaa myönteisemmäksi.

Toiseksi tutkimuksessa selvitettiin, miten eri lukutaitoryhmien lukusujuvuus kehittyy alkuopetuksen aikana. Tulokset osoittivat, että kaikkien lukutaitoryhmien lukutaito kehittyi tasaisesti ensimmäisen sekä toisen luokan aikana. Kuten aiemmissa tutkimuksissa (Aunola, Leskinen ym., 2002; Leppänen ym., 2004;

Parrila ym., 2005), myös tässä tutkimuksessa, tulokset osoittivat lukutaidon erojen vähentyvän ensimmäisten kouluvuosien aikana. Lukutaidon erojen vähentyminen johtuu lukemaan opettamisesta. Tuloksista havaittiin, että aloittelevat ja keskitasoiset lukijat saavuttivat sujuvien lukijoiden lukusujuvuuden tasoa alkuopetuksen aikana. Tämä voi olla seurausta siitä, että sujuvien lukijoiden lukusujuvuus oli jo ensimmäisen luokan syksyllä korkealla tasolla, ja näin ollen heidän lukusujuvuuden kehityksessä ei tapahdu niin suuria harppauksia verrattuna aloitteleviin ja keskitasoiisiin lukijoihin. Tulos oli samansuuntainen Parrilan ja kollegoiden (2005) tekemien havaintojen kanssa. Kun lapset saavat koulussa lukemiseen liittyvää opetusta, suurimmalla osalla taidot kehittyvät nopeasti ja suurin osa suomalaisista lapsista saavuttaa lukutaidon ensimmäisen luokan aikana (Lerikkanen ym., 2004b). On myös todettu, että heikot lukivalmiudet ensimmäisen luokan alussa eivät välttämättä ennusta hidasta lukutaidon kehitystä (Parrila ym., 2005). Sujuvien lukijoiden lukutaito oli kuitenkin edelleen toisen luokan keväällä parempi aloitteleviin ja keskitasoiisiin lukijoihin verrattuna.

Kolmanneksi tässä tutkimuksessa tarkasteltiin luku- ja kirjoitustaitoon liittyvän oppijaminäkuvan muutosta eri lukutaitoryhmissä. Tulokset osoittivat, että oppijaminäkuvan muutos oli erilaista näissä aiemmin havaituissa lukutaitoryhmissä alkuopetuksen aikana. Aloittelevien lukijoiden oppijaminäkuva nousi ensimmäisen luokan syksystä toisen luokan kevääseen, minkä voidaan olettaa tapahtuneen lukutaidon kehityksen ja siihen liittyvän palautteen myötä. Oppilaan saama yksilöity ja kannustava palaute vahvistaa hänen oppijaminäkuvaansa (Burns, 1982). Keskitasoisien lukijoiden oppijaminäkuva nousi ensimmäisen luokan syksystä kevääseen, mutta laski toisen luokan aikana. Voidaan siis todeta, että oppijaminäkuva realisoituu alkuopetuksen aikana (ks. Guay ym., 2003). Aunola ja Leskinen kollegoineen (2002) ovat todenneet, että peruskoulun ensimmäiset kuukaudet ovatkin kriittinen ajanjakso lukemiseen liittyvän oppijaminäkuvan kehitykselle.

Tämä tutkimus antoi myös viitteitä siitä, että sujuvien lukijoiden oppijaminäkuva laski hieman alkuopetuksen aikana. Tähän on syytä kuitenkin suhtautua varauksella, sillä oppijaminäkuvan heikentyminen oli vähäistä. Sujuvien lukijoiden oppijaminäkuvan heikentyminen voi johtua esimerkiksi liian helpoista

tehtävistä ja haasteiden puutteesta (Roiha & Polso, 2018). Lisäksi siihen on voinut osaltaan vaikuttaa oppijaminäkuvan muuttuminen realistisemmaksi (ks. Guay ym., 2003) ja lukuinnon vähentyminen (Leino ym., 2019). Lerkkanen, Poikkeus ja Ketonen (2007) toteavat, että myönteisen oppijaminäkuvan kannalta on oleellista, että lapsi tunnistaa oman osaamisensa ja omat vahvuutensa. Opettaja voi-kin parhaimmillaan formatiivisen arvioinnin ja palautteen avulla tukea oppilaan luottamusta omiin kykyihinsä (Burns, 1982; Viljaranta ym., 2014).

Kuten aikaisemmin on havaittu, myös tässä tutkimuksessa lukutaidon nähtiin olevan yhteydessä oppijaminäkuvaan ensimmäisellä ja toisella luokalla (Aunola, Leskinen ym., 2002; Chapman & Tunmer, 1997; Viljaranta ym., 2014). Tulokset osoittivat, että sujuvilla lukijoilla oli erittäin myönteinen oppijaminäkuva, kun taas aloittelevilla lukijoilla oli matalampi oppijaminäkuva. Tämä tulos on yhtenäinen Aunolan, Leskisen ja kollegoiden (2002) saaman tuloksen kanssa. Tämä havainto on oleellinen, sillä opettajan rooli lukutaidon kehityksessä on suuri (ks. Aro & Lerkkanen, 2019). Tämän tutkimuksen avulla saatiin arvokasta tietoa siitä, että myös sujuvien lukijoiden oppijaminäkuva tulee pyrkiä tukemaan alkuopetuksen aikana. Kaikki oppilaat tarvitsevat kykyihinsä nähden sopivia haasteita ja onnistumisen kokemuksia, jotka ruokkivat intoa oppimista kohtaan.

Lisäksi tässä tutkimuksessa tarkasteltiin tyttöjen ja poikien välisiä eroja. Tulokset olivat linjassa Pesun ja kollegoiden (2016) tutkimuksen kanssa, jossa sukupuolella ei ollut yhteyttä oppijaminäkuvan kehitykseen ensimmäisellä luokalla. Aikaisemmin on kuitenkin todettu, että tyttöjen lukutaitoon liittyvä oppijaminäkuva on korkeampi kuin poikien (Vasalampi ym., 2019). Saadut tulokset osoittivat, että sukupuolella oli yhteys oppijaminäkuvaan vain toisen luokan keväällä ja ainoastaan sujuvien lukijoiden osalta. Tällöin sujuvien lukijoiden ryhmässä poikien oppijaminäkuva oli matalampi kuin tyttöjen, vaikka heidän lukutaidossaan ei ilmennyt eroja. Tuoreet PISA -tulokset ovat kuitenkin osoittaneet poikien lukutaidon heikentyneen myöhemmillä vuosiluokilla (Leino ym., 2019). Marina-kin sekä Gambrellin (2010) tutkimuksesta on myös ilmennyt poikien lukumotiivaation olevan heikompi verrattuna tyttöjen motivaatioon.

Näistä syistä onkin tärkeää pohtia, mistä lukutaidoltaan sujuvien poikien luku- ja kirjoitustaitoon liittyvän oppijaminäkuvan heikentyminen johtuu. Poikien matalampaan oppijaminäkuvaan, lukutaitoon sekä lukumotivaatioon saattaa osaltaan vaikuttaa poikien uskomukset omista taidoistaan (ks. Wigfield & Eccles, 2000). Lisäksi vanhempien sekä opettajan uskomukset poikien kyvyistä voivat olla yhteydessä poikien matalampaan luku- ja kirjoitustaidon oppijaminäkuvaan (Räty ym., 2002). Kodilla on myös tärkeä rooli lasten lukuinnon ylläpitämisessä, ja vanhempien antama malli voi vaikuttaa lasten lukutottumuksiin (Leino ym., 2017). Poikien lukuintoa tulisikin pitää yllä tarjoamalla heille mielekästä ja sopivan tasoista luettavaa. Tutkimus antoi viitteitä siitä, että erityisesti poikien oppijaminäkuvaan tulisi tukea jo alkuopetuksesta lähtien, jotta heidän lukutaitonsa ei heikentyisi myöhemmin.

## **4.2 Tutkimuksen rajoitukset, luotettavuus ja jatkotutkimus- haasteet**

Tuloksia tarkasteltaessa on tärkeää ottaa huomioon tutkimuksen rajoitteet ja luotettavuus. Tämän tutkimuksen otanta kohdistui Keski-Suomen alueeseen, mikä saattaa vaikuttaa tutkimuksen yleistettävyyteen, sillä yhden maakunnan oppilaat eivät välttämättä edusta koko perusjoukkoa eli suomalaisia alkuopetusikäisiä oppilaita. Aineiston otoskoko pieneni huomattavasti ensimmäiseltä luokalta toiselle luokalle siirryttäessä, mikä voi osaltaan vaikuttaa tulosten luotettavuuteen. Otoksoon muutos johtui siitä, että osa luokista jäi pois tutkimuksesta tässä vaiheessa. Otoksoko pysyi kuitenkin suhteellisen suurena koko tutkimuksen ajan, mikä puolestaan lisää tulosten yleistettävyyttä. Myös sukupuolten välisiä eroja pystyttiin tarkastelemaan luotettavasti, sillä sukupuolijakauma oli tasainen.

Tämän tutkimuksen yhtenä rajoitteena voidaan pohtia sujuvien lukijoiden määrää, joka oli suuri (49 %). Tämä voi osaltaan johtua siitä, että ensimmäisen luokan syksyn aineistonkeruu ajoittui pitkälle ajanjaksolla. Aineistoa kerättiin syyskuusta marraskuuhun, joten marraskuussa testattujen oppilaiden lukutaito on mahdollisesti ehtinyt kehittyä huomattavasti muutaman kuukauden aikana.

On myös tärkeää muistaa, että ensimmäisen luokan syksyn lukutaidon taso ei välttämättä kerro oppilaiden lukutaidosta ensimmäisen tai toisen luokan keväällä. Tästä syystä tutkimuksessa käytettyjä lukutaitoryhmiä ei voida pitää täysin pysyvinä koko alkuopetuksen aikana, sillä lasten lukutaidossa tapahtuu huomattavaa muutosta ensimmäisen luokan aikana (Lerikkanen ym., 2004b).

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että lukutaitoa tarkasteltiin sekä lukutarkkuutta että lukusujuvuutta mittaavien testien avulla. Lukutaitoryhmien muodostuminen perustui ARMI -arviointimateriaalin lukutaidon tarkkuutta mittaavaan testiin (Lerikkanen ym., 2006), joka soveltuu hyvin alkuopetusikäisten lasten lukutaidon arviointiin (Aro & Lerikkanen, 2019). Lukutarkkuutta mittaavassa testissä ei ollut aikarajoitusta, jolloin sujuvien lukijoiden ryhmään sijoittui myös hitaampia lukijoita, jotka osasivat dekodata tarkasti. Lukusujuvuutta mittaavassa testissä oli kuitenkin käytössä 45 sekunnin aikaraja, jolloin oppilaiden saamat pisteet vaihtelivat suuresti ryhmien sisällä. Toisin sanoen sujuvien lukijoiden ryhmässä oli mahdollisesti sellaisia oppilaita, joiden lukeminen oli tarkkaa, mutta ei välttämättä nopeaa. Laajemman kuvan lukutaidon kehityksestä olisi voinut saada tarkastelemalla myös lukutaidon eri osa-alueita, kuten luetun ymmärtämistä. Luetun ymmärtämisen tarkastelu ei kuitenkaan ole oleellista vielä ensimmäisen luokan syksyllä, sillä silloin keskitytään lukutaidon perustekniikan oppimiseen (Aro & Lerikkanen, 2019).

Oppijaminäkuvan tutkiminen useamman mittarin avulla olisi voinut antaa tarkempia tuloksia. Tässä tutkimuksessa käytetyn kyselyn kysymykset olivat helposti ymmärrettäviä, mutta on kuitenkin todettu, että lapsen arvio omasta oppijaminäkuvastaan muuttuu todenmukaisemmaksi ja sitä kautta luotettavammaksi lapsen saaman palautteen myötä (Guay ym., 2003). Tähän tutkimukseen osallistui alkuopetusikäisiä lapsia, joten heidän käsityksensä omasta osaamisestaan voi olla vielä epävakaa ja vaihdella esimerkiksi päivittäin. Oppijaminäkuvaa mittaavaa kyselyä (Self-concept of ability scale) onkin käytetty useissa tutkimuksissa (esim. Vasalampi ym. 2019; Viljaranta ym., 2016) ja se on todettu luotettavaksi (Nicholls, 1978; ks. myös Aunola, Leskinen ym., 2002). Tässä tutkimuksessa mittarien luotettavuutta eli reliabiliteettia arvioitiin Cronbachin alfa -ker-

toimen avulla. Mittaria pidetään usein luotettavana Cronbachin alfan arvolla yli .60 (Metsämuuronen, 2011). Tässä tutkimuksessa Cronbachin alfan arvot olivat hyviä ( $< .66$ ).

Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia, missä vaiheessa aloittelevat ja keskita-soiset lukijat saavuttavat sujuvien lukijoiden lukusujuvuuden tason. Tulevaisuudessa olisi myös kiinnostavaa selvittää, tapahtuuko oppilaiden luku- ja kirjoitustaitoon liittyvässä oppijaminäkuvassa muutosta, kun heidän lukutaitonsa kehittyy ja oppijaminäkuvansa vakiintuu entisestään. Näiden lisäksi lukutaitoa sekä oppijaminäkuvaa tulisi tarkastella useamman mittarin avulla, jotta saataisiin kattavampi kuva esimerkiksi oppijaminäkuvan yhteydestä lukutaidon eri osa-alueisiin. Myöhemmin olisi myös mielenkiintoista selvittää, onko lukutaidolla ja oppijaminäkuvalla yhteyttä lukumotivaatioon. Opettajankoulutuksessa tulisi painottaa oppijaminäkuvan kehityksen tärkeyttä ja käsitellä sen yhteyttä koulunkäyntiin, sillä opettaja on keskeisessä asemassa oppilaan oppijaminäkuvan tukemisessa. Kaiken kaikkiaan alkuopetuksessa tulisi huomioida lukutaidon kehityksen yksilöllisyys, jotta oppilaiden lukuinto sekä myönteinen oppijaminäkuva säilyisivät.



## LÄHTEET

- Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K., & Siiskonen, T. 2019. Kehityksen yksilöllisyyden ymmärtäminen ja oppimisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet*. (s. 22–39). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T., & Lerkkanen, M.-K. (2019). Lukutaidon kehitys ja lukemisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet*. (s. 252–289). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T., & Nurmi, J.-E. (2019). Motivaatio, tunteet ja oppiminen. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet*. (s. 128–147). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- 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. doi: 10.1348/000709902320634447
- Aunola, K., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2006). Developmental dynamics between mathematical performance, task motivation, and teachers' goals during the transition to primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 21–40. doi: 10.1348/000709905X51608
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K., & Rasku-Puttonen, H. (2002). Developmental dynamics of reading skills, achievement strategies, and parental beliefs. *Reading Research Quarterly*, 37, 310–327
- Bong, M., & Skaalvik, E. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1–40. doi: 10.1023/A:1021302408382
- Burns, R.B. (1982). *Self-concept development and education*. Lontoo: Holt, Rinehart ja Winston.
- 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. doi:10.1111/j.2044-8279.1997.tb01244.x

- Clark, C., & Hawkins, L. (2010). *Young people's reading: the importance of the home environment and family support*. Lontoo: National Literacy Trust.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dermitzaki, I., & Efklides, A. (2000). Aspects of self-concept and their relationship to language performance and verbal reasoning ability. *American Journal of Psychology*, 113, 621–637. doi:10.2307/1423475
- Dweck, C. S. (2002). The development of ability conceptions. Teoksessa A. Wigfield & J. S. Eccles (toim.), *Development of achievement motivation* (s. 57–88). San Diego: Academic Press. doi:10.1016/B978-012750053-9/50005-X
- Eccles, J., Adler, T. F., & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53, 310–321. doi: 10.2307/1128973
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. Teoksessa J. T. Spence (toim.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (s. 75-146). San Francisco, CA: Free man.
- Ehri, L. (2005). Learning to read words: Theory, Findings and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167–188.
- Ehri, L. C., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14, 135–164.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Teoksessa K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (toim.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (s.301–330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 435–452. doi:10.1037/0022-3514.74.2.435

- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education, 7*, 6–10.
- Guay, F. Marsh, H., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology, 95*, 124–136. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.124
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological Review, 94*, 319–340. doi:10.1037/0033-295X.94.3.319
- Holopainen, L., Ahonen, T., Tolvanen, A., & Lyytinen, H. (2000). Two alternative ways to model the relation between reading accuracy and phonological awareness at preschool age. *Scientific Studies of Reading, 4*, 77–100.
- Huemer, S., Salmi, P., & Aro, M. (2012). Tavoitteena sujuva lukutaito. *NMI - Bulletin, 22*, 18–29.
- Häyrinen, T., Serenius-Sirve, S., & Korkman, M. (1999). Lukilasse 2. Lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen seulontatesti 1.-6. vuosiluokille. Helsinki: Hogrefe Psychologien Kustannus.
- King Fullerton, S., & Forbes, S. (2013). Motivational changes in reading recovery children: a pre- and post-analysis. *The Journal of Reading Recovery, 13*, 43–52.
- Kuhn, M., & Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology, 95*, 3–21. doi:10.1037/0022-0663.95.1.3
- Kuula, A. (2015). Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M-P., & Vettenranta, J. (2019). PISA 2018 Ensituloksia. Opetus- ja Kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E., & Rautopuro, J. (2017). Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Lepola, J., & Poskiparta, E. (2001). Motivaation ja lukutaidon kehittyminen ala-asteella koulutulokkaiden motivaatioprofiilien näkökulmasta. *Kasvatus*, 32, 273–289.
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2004). Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly*, 39, 72–93. doi:10.1598/RRQ.39.1.5
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2006). Development of reading and spelling finnish from preschool to grade 1 and grade 2. *Scientific Studies of Reading*, 10, 3–30. doi:10.1207/s1532799xssr1001\_2
- Lerikkanen, M.-K., & Pakarinen, E. 2017-2022. Stressi ja vuorovaikutus luokassa -tutkimus (TESSI). Jyväskylän yliopisto. Haettu 28.4.2020  
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/tutkimushankkeet/kotisivut/teSSI>
- Lerikkanen, 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.
- Lerikkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Ketonen, R. (2006). ARMI – Luku- ja kirjoitustaidon arviointimateriaali 1. luokalle. Helsinki: WSOY.
- Lerikkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Ketonen, R. (2007). ARMI – Luku- ja kirjoitustaidon arviointimateriaali 1. luokalle. *NMI -bulletin*, 17, 20–25.
- Lerikkanen, 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, 67–92. doi:10.1080/01411920310001629974
- Lerikkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2004b). Reading performance and its developmental trajectories during the first and the second grade. *Learning and Instruction*, 14, 111–130. doi:10.1016/j.learninstruc.2004.01.006
- Linnakylä, P. (1990). Lukutaito - valmiutta ja vapautta. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.), *Lukutaidon uudet ulottuvuudet* (s.1–23). Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

- Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49, 129–141. doi:10.1080/19388070902803795
- Marsh, H. W. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept: invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30, 841–860.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107–123. doi:10.1207/s15326985ep2003\_1
- Metsämuuronen, J. (2011). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp, Booky.fi.
- Möller, J., & Pohlmann, B. (2010). Achievement differences and self-concept differences: stronger associations for above or below average students? *British Journal of Educational Psychology*, 80, 435–450. doi:10.1348/000709909X485234
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O., & Marsh, H. (2009). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79, 1129–1167. doi:10.3102/0034654309337522
- 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. doi:10.2307/1128250
- Nummenmaa, L. (2009). Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät (1. p., uud. laitos.). Helsinki: Tammi.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Parrila, Aunola, Leskinen, Nurmi, & Kirby. (2005). Development of Individual Differences in Reading: Results From Longitudinal Studies in English and Finnish. *Journal of Educational Psychology*, 97, 299–319. doi:10.1037/0022-0663.97.3.299

- Pesu, L., Viljaranta, J., & Aunola, K. (2016). The role of parents' and teachers' beliefs in children's self-concept development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 63–71. doi:10.1016/j.appdev.2016.03.001
- Prince, D., & Nurius, P. S. (2014). The role of positive academic self-concept in promoting school success. *Children and Youth Services Review*, 43, 145–152. doi:10.1016/j.chilyouth.2014.05.003
- Roiha, A. & Polso, J. (2018). *Onnistu eriyttämisessä: Toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174. doi: 10.1348/000712603321661859
- Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151–218. doi:10.1016/0010-0277(94)00645-2
- Share, D. (2008). On the anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an “outlier” orthography. *Psychological Bulletin*, 134, 584–615. doi:10.1037/0033-2909.134.4.584
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441. doi:10.3102/00346543046003407
- Siiskonen, T., Lerkkanen, M.-K., & Savolainen, H. (2019). *Oppimisen tukeminen*. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 40–65). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Silinskas, G., Kiuru, N., Tolvanen, A., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2013). Maternal teaching of reading and children's reading skills in Grade 1: Patterns and predictors of positive and negative associations. *Learning and Individual Differences*, 27, 54–66. doi:10.1016/j.lindif.2013.06.011
- Spinath, B., & Spinath, F. M. (2005). Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school

- children. *Learning and Instruction*, 15, 87-102.  
doi:10.1016/j.learninstruc.2005.04.008
- Rhodewalt, F., & Vohs, K. D. (2005). Defensive strategies, motivation, and the self: A self-regulatory process view. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.), *Handbook of competence and motivation* (s. 548-565). New York, NY: The Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi:10.1037/110003-066X.55.1.68
- Räty, H., Vänskä, J., Kasanen, K., & Kärkkäinen, R. (2002). Parents' explanations of their child's performance in mathematics and reading: A replication and extension of Yee and Eccles. *Sex Roles*, 46, 121-128.
- TENK. (2019). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK). Haettu <https://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanta>
- Vasalampi, K, Pakarinen, E, Torppa, M, Viljaranta, J., Lerkkanen, M.-K., & Poikkeus, A.-M. (2019). Classroom effect on primary school students' self-concept in literacy and mathematics. *European Journal of Psychology of Education*. doi: 10.1007/s10212-019-00439-3
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relationship between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39, 111-133.
- Viljaranta, J. (2017). Odotusarvoteoria- odotusten ja arvostusten vaikutus oppimismotivaatioon. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa?* (s. 66-79). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Viljaranta, J., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Silinskas, G., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2016). Patterns of word reading skill, interest and self-concept of ability. *Educational Psychology*, 37, 712-732.  
doi:10.1080/01443410.2016.1165798
- Viljaranta, J., Tolvanen, A., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2014). The Developmental Dynamics between Interest, Self-concept of Ability, and Academic Performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58, 734-756. doi:10.1080/00313831.2014.904419

- Walgermo, B. R., Foldnes, N., Uppstad, P. H., & Solheim O. J. (2018).  
Developmental dynamics of early reading skill, literacy interest and  
readers' self-concept within the first year of formal schooling. *Read Writ*,  
31, 1379–1399. doi:10.1007/s11145-018-9843-8
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement  
motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.  
doi:10.1006/ceps.1999.1015
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J. A.,  
Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in Children's  
Competence Beliefs and Subjective Task Values Across the Elementary  
School Years: A 3-Year Study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451–  
469. doi:10.1037/0022-0663.89.3.451