

**Äitien kyvykkyy- ja menestymisuskomusten yhteys
lukumotivaatioon 2. luokalla**

Ella Kohvakka & Heidi Seilo

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2020
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kohvakka, Ella & Seilo, Heidi. 2020. Äitien kyvykkyys- ja menestymisuskomusten yhteys lukumotivaatioon 2. luokalla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 47 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, onko tyttöjen ja poikien välillä eroja lukemiseen liittyvässä kiinnostuksessa ja oppijaminäkuvassa. Toiseksi tutkimuksessa tarkasteltiin, missä määrin äitien uskomukset lastensa kyvykkyyteen ja menestymiseen liittyen ovat yhteydessä lapsen lukumotivaatioon, eli lukemiseen liittyvään kiinnostukseen ja lukemisen oppijaminäkuvaan, 2. luokalla. Lisäksi tutkittiin, onko äitien kyvykkyys- ja menestymisuskomusten yhteys lukumotivaatioon erilainen tytöillä ja pojilla.

Tutkimus oli osa laajempaa Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI) -tutkimushanketta ja siinä hyödynnettiin kevään 2019 aikana kerättyjä 392 äidin kyselylomakeaineistoja ja 391 lapsen yksilötestejä 2. luokan keväällä. Aineiston analysoinnissa käytettiin epäparametristä Mann Whitneyin U-testiä, Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa sekä hierarkkista lineaarista regressioanalyysiä Bootstrap-menetelmän avulla.

Tulokset osoittivat, että tyttöjen lukemiseen liittyvä kiinnostus ja oppijaminäkuva olivat korkeampia kuin pojilla. Äitien kyvykkyys- ja menestymisuskomukset olivat positiivisesti yhteydessä lapsen lukemiseen liittyvään kiinnostukseen ja oppijaminäkuvaan. Yhteys ei kuitenkaan ollut erilainen tytöillä ja pojilla. Tulokset vahvistivat aiempia tuloksia, mutta antoivat myös uutta tietoa. Tulosten perusteella olisi tärkeää lisätä vanhempien tietoisuutta siitä, miten heidän uskomuksensa ovat yhteydessä lapsen lukumotivaatioon.

Asiasanat: äitien uskomukset, lukumotivaatio, oppijaminäkuva, alkuopetus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Motivaatio	6
1.2 Oppijaminäkuva.....	12
1.3 Vanhempien uskomukset	16
1.4 Tutkimuskysymykset	21
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	22
2.1 Tutkimusaineisto.....	22
2.2 Mittarit ja muuttujat	22
2.3 Aineiston analyysi	24
2.4 Eettiset ratkaisut.....	25
3 TULOKSET	27
3.1 Tyttöjen ja poikien väliset erot lukemiseen liittyvässä kiinnostuksessa ja oppijaminäkuvassa	27
3.2 Äitien uskomusten yhteys lasten lukemiseen liittyvään kiinnostukseen ja oppijaminäkuvaan sekä erot tyttöjen ja poikien välillä.....	27
4 POHDINTA	33
4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	33
4.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet.....	36
LÄHTEET	39

1 JOHDANTO

Motivaatio on ollut pitkään keskeinen tutkimuksen aihe kasvatustieteessä ja psykologiassa. Myös oppimiseen liittyvän motivaation tutkimus on lisääntynyt viimeisten vuosikymmenten aikana (Ryan & Deci, 2000). Aikaisemmin on tutkittu muun muassa sitä, mitkä tekijät ovat yhteydessä oppilaan suoriutumiseen ja motivoitumiseen koulussa sekä lapsen lähipiirin vaikutusta lapsen motivaatioon (Aunola, 2000; Wigfield, Eccles & Rodriguez, 1998). Vaikka motivaatiota on tutkittu paljon, motivaation eri osa-alueet ja niihin yhteydessä olevat tekijät ovat edelleen ajankohtainen ja tärkeä aihe, koska motivaation on todettu olevan yhteydessä oppimistuloksiin (Aunola, Leskinen, Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2002).

Yksi tärkeimmistä oppimismotivaatioon liittyvistä teorioista on Ecclesin ja kollegoiden (1983) odotusarvoteoria (*expectancy-value theory*). Kyseinen teoria tuo esiin yksilön suoriutumiseen liittyvien odotusten ja arvostusten vaikutuksen motivaatioon valita ja tehdä tehtäviä sekä niiden keskeisen roolin oppilaiden kiinnostukseen pohjautuvien akateemisten valintojen kohdalla. Myös yksilölle tärkeillä ihmisillä on vaikutusta motivaation muotoutumiseen ja tästä syystä Eccles ja Wigfield (2002) ovat tutkineet esimerkiksi vanhempien merkitystä lapsen tehtävä- tai oppiainekohtaiseen arvostukseen sekä suoriutumisodotuksiin. He havaitsivat, että vanhempien menestymisodotukset sekä vanhempien tehtävän arvostus vaikuttavat merkittävästi lapsen sinnikkyyteen ja tehtävässä suoriutumiseen.

Suomessa oppimismotivaatiota sekä vanhempien uskomusten yhteyttä lasten suoriutumiseen ovat tutkineet erityisesti Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkanen ja Rasku-Puttonen (2002) sekä Nurmi (2013). Aunolan ja kollegoiden (2002) tutkimuksen mukaan vanhempien lapseen kohdistamat suoriutumisodotukset vaikuttivat lapsen suoritusstrategian valintaan sekä lukutaitoon ensimmäisellä luokalla. Lisäksi muun muassa Ecclesin (1993) (ks. myös Frome & Eccles, 1998; Natale, 2007; Wigfield & Eccles, 2000) mukaan vanhempien uskomusten on havaittu olevan keskeisiä lapsen kyvykkyyssuomusten muodostumisessa ja vaikuttavan

myös lasten minäkuvan muodostumiseen sekä koulumotivaatioon. Vanhemmillä on tietynlaisia uskomuksia koskien lastaan ja tämän luontaisia kykyjä, ja vanhemmat muodostavat käsityksiä myös kokemustensa pohjalta. Näillä uskomuksilla on vaikutusta vanhempien toimintaan, jotka puolestaan ovat yhteydessä lapsen omia kykyjä ja akateemisia taitoja koskevien käsitysten kehittymiseen. On havaittu, että vanhempien lapsiinsa kohdistamien kykyuskomusten merkitys lapsen motivaatioon on jopa suurempi kuin opettajien antamien arvosanojen (Eccles, 1993; Frome & Eccles, 1998; Natale, 2007; Wigfield & Eccles, 2000). Näin ollen vanhempien lapsiinsa kohdistamien uskomusten ja odotusten tarkastelu on tärkeää etenkin koulupolun alkuvaiheessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) määritetään vuosiluokkien 1–2 erityiseksi tehtäväksi luoda perusta oppilaiden myönteiselle käsitykselle itsestä oppijana ja koululaisena. Oppijaminäkuva eli lapsen käsitys omista taidoistaan ja kyvyistään eri oppiaineissa muotoutuu jo ensimmäisten kouluvuosien aikana (Pesu, 2017; Viljaranta, 2015). Lukutaidon saavuttaminen taas on yksi keskeisimmistä lapsen taidoista koulun alkutaipaleella (Chapman & Tunmer, 1997). Lukemaan oppimisen taustalla vaikuttaa vahvasti myönteinen lukijaminäkuva (Chapman, Tunmer & Prochnow, 2000). Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu sukupuolten välisiä eroja siten, että tytöt arvioivat sekä odotuksensa ja kykynsä että kiinnostuksensa korkeammaksi äidinkielellä kuin pojat (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002; Pöysä, Pesu, Pulkkinen, Lerkkanen & Rautopuro, 2018).

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin toisen luokan oppilaita, sillä heidän oppijaminäkuvansa on jo muotoutunut realistisemmaksi ensimmäisen kouluvuoden aikana saadun palautteen ja oppimiskokemusten myötä (Aunola, Leskinen, Nurmi & Onatsu-Arviolommi, 2002). Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että oppijaminäkuva eriytyy oppiaineittain sekä heikkenee varsinkin kolmen ensimmäisen kouluvuoden aikana lukemisessa (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Marsh, Ellis & Craven, 2002; Schmidt ym., 2017). Vaikka teoriaosuu-

dessa käsitellään yleisesti vanhempien uskomuksia, tässä tutkimuksessa tarkastellaan nimenomaan äitien uskomuksia, sillä suurin osa tämän tutkimuksen kyselyyn vastanneista vanhemmista oli äitejä.

On tärkeää tutkia lapsen lähipiirin uskomusten vaikutusta lapsen lukumotivaatioon, sillä motivaatiolla on tärkeä merkitys lapsen lukutaidon kehitymisessä (Lerikkanen ym., 2010). Opettajien on hyvä olla tietoisia aikuisten lasta koskevien uskomusten vaikutuksista, koska oppilaan näkemyksillä itsestään voi olla kauaskantoisia seurauksia (Viljaranta, 2015). Vanhemmilla, kuten muilla lapsen arjessa läsnä olevilla aikuisilla, on mahdollisuus vaikuttaa siihen, millaisiksi lapsen käsitykset omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan muodostuvat (Eccles ym., 1983; Eccles, 1993; Pesu, Aunola, Viljaranta & Nurmi, 2016). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI, 2020) teettämässä koulutulokkaiden alkumittaus selvityksessä nousi esille lasten taitoerot varsinkin koulun alkutaipaleella. Eroja koulumenestyksen taustalla on yritetty selittää esimerkiksi vanhempien koulutustaustalla, mutta erityisesti vanhempien asenteet ja uskomukset vaikuttavat. Sillä siis on väliä, millaisia odotuksia ja uskomuksia lapsiin kohdistetaan.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, onko tyttöjen ja poikien välillä eroa lukemiseen liittyvässä kiinnostuksessa ja oppijaminäkuvassa. Toiseksi tutkimuksessa tarkasteltiin, missä määrin äitien uskomukset lastensa kyvykkyydestä ja menestymisestä ovat yhteydessä lasten lukumotivaatioon, eli lukemiseen liittyvään kiinnostukseen ja lukemisen oppijaminäkuvaan, 2. luokalla. Lisäksi tutkittiin, onko äitien uskomusten yhteys lukumotivaatioon erilainen tyttöillä ja pojilla.

1.1 Motivaatio

Alun perin sana motivaatio tulee latinan kielen sanasta "liikuttaa", mikä kuvaa motivaation yhteyttä toimintaan (Eccles & Wigfield, 2002). Motivaatiolla tarkoitetaan yleisesti tilaa, jossa halutaan suorittaa tietty toiminta tietyssä tilanteessa

(Schiefele, 2009). Nurmen ja Salmela-Aron (2017) mukaan yksilö hakeutuu erilaisiin tilanteisiin, ympäristöihin ja toimintoihin, koska ne herättävät hänessä tunteita, tavoitteita, toiveita ja intohimoja. Modernit motivaatioteoriat keskittyvätkin tarkemmin yksilön uskomuksiin, arvoihin ja tavoitteisiin suhteessa toimintaan (Eccles & Wigfield, 2002).

Yksi tunnetuimpia motivaatioteorioita on Ryanin ja Decin (2000) kehittämä itsemääräämisteoria (*self-determination theory*). Teorian taustalla on kiinnostus ihmisten synnynnäisten psykologisten tarpeiden tutkimiseen, sillä ne toimivat pohjana ihmisen motivaation ja persoonallisuuden kehitykselle. Ryan ja Deci (2000) ovat tutkimuksissaan löytäneet kolme ihmisen psykologista perustarvetta: pätevyyden tarve, yhteenkuuluvuuden sekä autonomisuuden tarve. Pätevyyden kokemisen tarve viittaa haluun olla pätevä vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Yhteenkuuluvuuden tarve heijastaa halua kuulua johonkin ryhmään. Autonomian tarve taas heijastaa ihmisen halua tuntea itsenäisyyttä ja itsemääräämisoikeutta (Pintrich, 2003). Näiden tarpeiden täyttyminen parantaa motivaatiota, itsesäätelyä ja hyvinvointia ja niiden toteutumisen estäminen taas johtaa heikentyneeseen motivaatioon ja hyvinvointiin (Ryan & Deci, 2000).

Ryanin ja Decin (2000) mukaan on tärkeä tarkastella sitä, seisovatko ihmiset käyttäytymisensä takana heidän kiinnostuksensa ja arvojensa takia vai toimivatko he itsestä riippumattomista syistä. Sisäisesti motivoituneilla on suhteessa ulkoisesti hallittuihin enemmän kiinnostusta, jännitystä ja itseluottamusta, mikä puolestaan näkyy parempana suoriutumisena, sitoutumisena ja luovuutena sekä lisääntyneenä vireytenä, itsetuntona ja yleisenä hyvinvointina (Ryan & Deci, 2000). Heidän kehittämänsä itsemääräämisteoriaan kuuluvat keskeisesti käsitteet sisäinen ja ulkoinen motivaatio, jotka määräytyvät sen perusteella, millaiset asiat saavat ihmisen toimimaan. Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan ihmisen luontaista taipumusta etsiä uusia asioita ja haasteita, laajentaa ja käyttää kykyjään sekä tutkia ja oppia (Ryan & Deci, 2000). Sen taustalla on spontaani mielenkiinto. Yksilön ollessa sisäisesti motivoitunut hän osallistuu toimintaan, koska on kiinnostunut ja nauttii siitä (Eccles & Wigfield, 2002). Sisäiseen motivaatioon liit-

tyy siis läheisesti käsite kiinnostus ja arkikielessä niitä on usein käytetty jopa synonyymeina. Kiinnostus edustaa myös mahdollista motivaation edeltäjää. Toisin kuin monet muut yksilöä motivoivat rakenteet, kuten motiivit, tarpeet, minäkuvat tai tavoitteet, kiinnostus liittyy aina tiettyyn esineeseen, aktiviteettiin tai aihealueeseen (Schiefele, 2009).

Ulkoisesta motivaatiosta taas on kyse silloin, kun syy osallistua toimintaan on välineellinen tai esimerkiksi pakosta tai palkkiosta johtuva (Eccles & Wigfield, 2002). Ryanin ja Decin (2000) mukaan ulkoisesta motivaatiosta on kyse myös silloin, kun opettaja tai vanhempi yrittää edistää lapsessa jotain tiettyjä käyttäytymismalleja. Tällöin lapsen käyttäytyminen voi vaihdella motivaation puutteesta ja haluttomuudesta passiiviseen myöntymiseen tai aktiiviseen henkilökohtaiseen sitoutumiseen. Ryan ja Deci (2000) ovatkin olleet kiinnostuneita siitä prosessista, miten ulkoiset käyttäytymisodotukset sisäistetään niin, että niistä tulee osa yksilön sisäistä motivaatiota.

Oppimismotivaatio. Nurmi (2013, 551) on määritellyt oppimismotivaation olevan tapahtumakulku, joka etenee "tilannetta koskevista ennakkoinneista oppimistilanteessa toimimiseen ja oppimistuloksen arviointiin". Nurmen (2013) mukaan uudessa oppimistilanteessa oppilaan mielessä aktivoituu tehtävään tai tilanteeseen liittyviä ennakoiteja sekä ennakoivia tunteita, jotka puolestaan herättävät erilaista kiinnostusta tai sen puutetta. Ennakointien ja kiinnostuksen taustalla ovat oppilaan aiemmat kokemukset samankaltaisista oppimistilanteista sekä oppilaan itse omista taidoistaan luomat käsitykset. Ennakoinnit, tunteet ja kiinnostukset määrittävät, kuinka oppilas tyypillisesti suhtautuu tehtävään, kuinka hän toimii ja millaisia tunteita tehtävä hänessä herättää. Tehtävän onnistumisen kannalta keskeistä on, kuinka paljon oppilas keskittyy tai ponnistelee tehtävän eteen vai vältteleekö hän tehtävää vähentääkseen ahdistuneisuuttaan. Nurmen (2013) mukaan oppilas saa tietoa tehtävästä suoriuduttuaan, jolloin oppilas myös arvioi menestykseen tai sen puutteeseen johtaneita syitä. Oppilaan minäkäsitys muotoutuu sen perusteella, pitääkö hän onnistumista tai epäonnistumista omista kyvyistään johtuvana vai ajatteleeko hän epäonnistumisensa

syyksi esimerkiksi keskittymisen muuhun asiaan (Nurmi, 2013). Erilaiset oppimiskokemukset voivat joko synnyttää halun oppia lisää ja panostaa oppimiseen tai pyrkimyksen välttää epäonnistumista ja siihen liittyviä ahdistavia tunteita (Nurmi ym., 2014).

Nurmen ja kollegoiden (2014) mukaan lapsen oppimismotivaatioon ja sen kehitykseen vaikuttavat siis monet eri asiat. Lapsen motivaatio muodostuu hänen omista uskomuksistaan, ajatuksistaan, käsityksistään sekä odotuksistaan siitä, miten hän tulee onnistumaan tehtävässä. Motivaatio ohjaa lapsen toimintaa ja suoriutumista uusissa oppimistilanteissa ja vaikuttaa siten keskeisesti myös oppimiseen (Nurmi ym., 2014). Lisäksi viimeaikaisessa oppimismotivaatiotutkimuksessa keskeiseksi tekijäksi on muodostunut oppimisen sosiaalinen ulottuvuus; oppimisen ja motivaation muodostumisen prosesseja tutkitaan myös sosiaalisena ja tilannesidonnaisena vuorovaikutustapahtumana, jossa opitaan yhdessä (Salmela-Aro, 2018). Tämän näkemyksen mukaan sekä koululla että kodilla on iso rooli motivaation tukemisessa, sillä opettajan ja vanhempien uskusten on todettu olevan yhteydessä lapsen omiin käsityksiin itsestään, jolla taas on yhteyttä hänen motivaatioonsa (Lerikkanen ym., 2010).

Yksi keskeisimmistä oppimismotivaatiota tarkastelevista teorioista on Ecclesin ja kollegoiden (1983) odotusarvoteoria, joka kuvaa oppimismotivaatiota sen keskeisten osatekijöiden, odotusten ja arvostusten, kautta. Näiden kahden tekijän ajatellaan vaikuttavan yksilön motivaatioon tehdä erilaisia tehtäviä sekä valita, mitä tehtäviä hän tavoittelee. Odotuksilla tarkoitetaan yksilön näkemystä omista kyvyistään sekä siitä, miten hän uskoo tehtävästä selviytyvän. Suoriutumiseen liittyvät odotukset ovat tärkeässä roolissa oppilaiden akateemisten valintojen kohdalla, joten on tärkeää tunnistaa ne tekijät, jotka muovaavat näitä odotuksia (Eccles ym., 1983). Eccles kollegoineen (1983) ehdottaa, että odotuksiin vaikuttavat suoraan oppijaminäkuva ja oppilaan arvio tehtävän vaikeudesta. Aiemmat tapahtumat, onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset sekä kulttuuriset tekijät taas vaikuttavat epäsuorasti. Nämä välittyvät yksilön aikaisemmista tapahtumista tehtyjen tulkintojen ja toisten odotuksista tehtyjen havaintojen kautta (Eccles ym., 1983).

Ecclesin ja kollegoiden (1983) odotusarvoteorian mukaan toinen oppimismotivaatioon vaikuttava osatekijä, arvot, liittyvät arvostukseen, joka yksilöllä on suoritusta tai tehtävää kohtaan. Arvot voidaan jakaa tärkeys-, hyöty- ja kiinnostusarvoon. Tärkeysarvolla (*attainment value*) tarkoitetaan sitä, missä määrin yksilölle on tärkeää suoriutua jostain tietystä tehtävästä hyvin. Tärkeys voi johtua siitä, että tehtävästä suoriutuminen vahvistaa tärkeitä ja arvostettuja yksilöön itseensä liittyviä ominaisuuksia, tarjoaa haastetta tai mahdollistaa suoritus-, valta- ja sosiaalisten tarpeiden täyttymisen. Hyötyarvo (*utility value*) puolestaan koskee tulevaisuuden tavoitteita, jolloin tehtävä nähdään tärkeänä, koska sen ajatellaan hyödyttävän jotakin tulevaisuuden tavoitetta, kun taas kiinnostusarvo (*intrinsic value*) on luontainen, välitön nautinto, jonka yksilö saa ryhtyessään toimintaan (Eccles ym., 1983). Arvoihin kuuluvat myös niin kutsutut kustannukset (*cost*). Niillä tarkoitetaan tehtävään sitoutumiseen liittyviä kielteisiä näkökulmia, kuten ahdistuksen ja pelon tunteita mahdollisesta epäonnistumisesta, menestymiseen tarvittavaa ponnistelua ja toiminnan tai tehtävän suorittamisen vuoksi menetetyt tai rajoittuneita muita mahdollisuuksia (Wigfield & Eccles, 2000).

Lukumotivaatio. Motivaatio liittyy keskeisesti lukutaitoon ja lukemiseen sitoutumiseen (Guthrie & Davis, 2003; Guthrie ym., 2007). Bakerin ja Wigfieldin (1999) mukaan lukumotivaatio on moniulotteinen ilmiö, jossa yhdistyvät lukijan oma luottamus lukutaitoonsa ja lukemistehtävissä selviytymiseen, lukemisen tarkoitus sekä lukemisen sosiaalinen ulottuvuus. Lukumotivaation ja lukutaidon välistä yhteyttä selittää lapsen sitoutuminen lukemiseen myös vapaa-ajalla (Torppa, Niemi, Vasalampi, Poikkeus & Lerkkanen, 2020). On havaittu, että hyvät lukijat ovat motivoituneempia lukemaan enemmän, kun taas heikot lukijat eivät lue tarpeeksi eivätkä näin syvennä luetunymmärtämisen taitojaan (Guthrie ym., 2007).

Guthrien ja Davisin (2003) mukaan lukumotivaatio ja lukemiseen sitoutuminen voivat vaihdella lapsen koulupolun aikana, ja esimerkiksi alakoulusta yläkouluun siirryttäessä lukumotivaatiossa ja lukemiseen sitoutumisessa tapahtuu heikkenemistä. Heikkenemisen taustalla on se, että oppilaiden sisäinen motivaatio ja kiinnostus lukemista kohtaan vähenevät, ja ulkoisilla tekijöillä alkaa olla

enemmän merkitystä lukumotivaatiolle. Nopeimmin tämä on havaittavissa ennestään heikoilla lukijoilla. Opetuksen tulisikin tukea lukutaidon kehitystä myös sen jälkeen, kun peruslukutaito on vakiintunut, ja opettajien tulisi panostaa erityisesti lukemiseen sitouttamiseen (Guthrie & Davis, 2003; Morgan, Fuchs, Compton, Cordray & Fuchs, 2008). Säännöllinen ja monipuolinen lukeminen, eli jatkuva sitouttaminen opetuksessa, auttaa oppilaiden myönteisen asenteen rakentumista lukemista kohtaan sekä kehittää lukutaitoa (Guthrie & Wigfield, 2000). Lukemiseen sitoutuminen ja lukumotivaatio vaativat lapsen luottamusta omiin kykyihinsä lukijana, käsitystä lukutaidon merkityksestä omien tavoitteiden saavuttamisessa ja ymmärrystä lukutaidosta sekä oppimisen että sosiaalisen kanssakäymisen välineenä (Guthrie & Davis, 2003; Guthrie & Wigfield, 2000; Linnakylä & Malin, 2007).

Morgan ja Fuchs (2007) totesivat tutkimuksessaan, että lukumotivaatio ja lukutaito ovat vastavuoroisessa yhteydessä toisiinsa: lukutaito ennustaa myöhempää motivaatiota ja motivaatio ennakoi lukutaidon kehitystä. Lukutaidon kehityksen taustalla on useita motivationaalisia tekijöitä: minäkuva, työskentelytavat ja mieltymykset. Minäkuva sisältää lapsen omaan suoriutumiseensa liittämät odotukset, uskomukset ja päämäärät (Wigfield & Eccles, 2000). Nämä lapsen uskomukset ja näkemykset siitä, millainen lukija hän on, ovat puolestaan yhteydessä koulusuoriutumiseen ja oppimistuloksiin. Motivaation kannalta myös mieltymykset tehtävää kohtaan ovat erityisen tärkeitä, sillä tehtävään sitoutuminen vaatii kykyuskomusten lisäksi arvostusta ja kiinnostusta tehtävää kohtaan (Wigfield & Eccles, 2000).

Lerkkanen kollegoineen (2010) selvitti tutkimuksessaan luku- ja kirjoitustaidon edistymistä esiopetuksesta 2. luokalle kolmessa lukijaryhmässä (lukivaikeuden riskiryhmä, keskiryhmä ja varhaisten lukijoiden ryhmä). Tutkimuksessa tarkasteltiin sukupuolierojen vaikutuksia ja vertailtiin lasten motivaatiotekijöiden sekä vanhempien odotusten, uskomusten ja käytänteiden yhteyksiä lasten luku- ja kirjoitustaitoon. Lukijaryhmien vertailussa havaittiin eroja sekä oppilaiden lukivalmiuksissa, luku- ja kirjoitustaidossa että motivaatiotekijöissä koko esi- ja alkuopetuksen ajan. Tutkimuksessa havaittiin, että lukijaryhmät erosivat

toisistaan taitojen lisäksi sekä itsearvioidussa että esiopettajan arvioimassa motivaatiossa oletettuun suuntaan. Riskiryhmään kuuluvilla lapsilla esiintyi vähemmän kiinnostusta, keskimääräistä heikompi lukijaminäkuva sekä enemmän tehtävää välttelevää käyttäytymistä kuin keskiryhmään kuuluvilla lapsilla. Motivaatioeroja ilmeni jo esiopetusiässä; varhaisilla lukijoilla motivaatioon liittyvät tulokset olivat parhaimpia, kun taas riskiryhmään kuuluvilla lapsilla tulokset olivat heikoimpia. Ryhmien sisällä ilmeni sukupuolten välisiä eroja sekä taidoissa että motivaatiossa tyttöjen eduksi. Tutkimustulokset korostavat taitojen ja motivaation keskinäistä vuorovaikutusta (Lerikkanen ym., 2010).

1.2 Oppijaminäkuva

Minäkuvalla (*self-concept*) tarkoitetaan yksilön henkilökohtaisia havaintoja ja käsityksiä itsestään (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976), ja näiden eri rooleissa ja yhteyksissä tehtyjen havaintojen, määrittelyn ja arvottamisen perusteella yksilö muovaa asenteitaan, ajatteluaan, tunteitaan ja tekojaan kontekstin mukaan (Wehrle & Fasbender, 2018). Minäkuvan taustalla olevat havainnot ja käsitykset ovat muodostuneet vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, ja niihin ovat vaikuttaneet myös yksilölle itselleen merkittävien henkilöiden arvioinnit, vahvistukset ja yksilön oman käyttäytymisen taustalla olevat tiedostamattomat tekijät (Bong & Skaalvik, 2003; Eccles ym., 1983; Shavelson ym., 1976). Näiden havaintojen ja käsitysten ajatellaan vaikuttavan yksilön toimintatapoihin ja hänen toimintatapojensa puolestaan ajatellaan vaikuttavan hänen havaintoihinsa itsestään (Shavelson ym., 1976). Minäkuvalla on tärkeä merkitys niin yksilön kokemuksille, valinnoille, käyttäytymiselle kuin ihmissuhteillekin ja se vaikuttaa myös ihmisen tunteisiin ja tietoisuuteen (Marsh & Martin, 2011).

Shavelsonin ja kollegoiden (1976) mukaan minäkuva on hierarkkisesti järjestäytynyt: hierarkian pohjalla ovat havainnot henkilökohtaisesta käyttäytymisestä tietyissä tilanteissa, keskellä ovat päätelmät itsestä laajemmilla alueilla ja huipulla kokonaisvaltainen minäkuva, joka tunnetaan myös nimellä itsetunto.

Hierarkian keskellä olevat päätelmät itsestä laajemmilla alueilla jakautuvat akateemiseen ja ei-akateemiseen minäkuvaan.

Akateemisella minäkuvalla eli oppijaminäkuvalla (*self-concept of ability*) tarkoitetaan yksilön käsityksiä itsestään oppijana (Bong & Skaalvik, 2003; Schmidt ym., 2017; Viljaranta, 2015). Se on yksilön käsitys omasta kyvykkyydestään suorittaa tiettyjä tehtäviä tai käyttäytyä roolinsa mukaisesti, ja se muodostuu tarkkailemalla ja tulkitsemalla omaa ja muiden käyttäytymistä (Eccles ym., 1983). Oppijaminäkuva muotoutuu erilaisissa oppimiseen liittyvissä suoritus- ja vuoro-vaikutustilanteissa (Viljaranta, 2015), ja sen muotoutumiseen vaikuttaa se, miten yksilö tekee muiden käyttäytymisen perusteella tulkintoja siitä, miten muut hänet näkevät (Bong & Skaalvik, 2003).

Oppijaminäkuva sisältää eri oppiaineiden, kuten äidinkielen, matematiikan ja historian oppimista koskevat minäkuvat (Shavelson ym., 1976). Schmidtin ja kollegoiden (2017) mukaan jo hyvin pienet lapset pystyvät erottamaan toisistaan nämä eri oppijaminäkuvan alueet (ks. myös Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert, 2005). Viljarannan (2015) mukaan yksilön näkemykset liittyen omiin taitoihinsa ja kykyihinsä eri osa-alueilla alkavat muotoutua jo koulutaipaleen alkupuolella, mutta vuosien mittaan niistä tulee vahvempia ja pysyvämpiä käsityksiä omista vahvuuksista ja heikkouksista. Myös Ecclesin ja kollegoiden (1993) mukaan matematiikkaan ja äidinkieleen liittyvät oppijaminäkuvat erottuvat toisistaan ensimmäisen luokan lopulla. Lisäksi Harter (1982) on tutkimuksessaan havainnut, että 8-vuotiaat ja sitä vanhemmat lapset tekevät erillisiä arvioita kyvykkyydestään eri oppiaineiden osalta ja rakentavat näkemyksensä heidän yleisestä itsetunnostaan näiden erityisten kyvykkyysarvioiden lisäksi.

Oppijaminäkuvan kehitys. Oppijaminäkuva on useimmiten koulun alkaessa vielä vakiintumaton, mutta muuttuu myöhemmin pysyvämmäksi (Aunola ym., 2002; Guay, Marsh & Boivin, 2003). Alussa oppijaminäkuva on myös hyvin myönteinen ja oppilaan näkemykset itsestään ovat jopa ylioptimistisia (Aunola ym., 2002; Wigfield & Eccles, 2000). Kuitenkin jo koulun alkutaipaleella eteen tulevat uudenlaiset oppimistilanteet tarjoavat sekä onnistumisen että epäonnistu-

misen kokemuksia, joilla on vaikutusta käsitysten muotoutumiseen realistisemmiksi ja omia taitoja vastaavimmiksi (Guay ym., 2003; Jacobs ym., 2002; Viljaranta, 2015). Oppijaminäkuva voi siis muuttua alakoulun aikana näiden kokemusten kautta kielteisemmäksi (Eccles ym., 1993; Jacobs ym., 2002; Wigfield, 1994). Ensimmäiset kuukaudet koulun alkaessa ovat kriittisimmät erityisesti lukemiseen liittyvän oppijaminäkuvan kehityksessä (Aunola ym., 2002). Ensimmäiset kouluvuodet näyttävät muutenkin olevan tärkeitä oppijaminäkuvan kehittymisen kannalta. Kognitiivisten päättelytaitojen kehityksen lisäksi tänä aikana kokonaan uudesta sosiaalisesta tilanteesta tulee osa lapsen jokapäiväistä elämää: lapsi alkaa saada päivittäistä palautetta opettajilta ja luokkatovereista tulee vertailukohteita (Pesu, Aunola, Viljaranta, Hirvonen & Kiuru, 2018).

Oppijaminäkuvan muotoutumiseen liittyy vahvasti vertailu ikätovereihin ja yksilö luottaa omia kykyjä arvioidessaan muiden arvioihin itsestään (Bong & Skaalvik, 2003). Koulutaipaleen edetessä lasten omiin kykyihinsä liittyvät uskomukset ja arviot muuttuvatkin monella tapaa kielteisemmiksi, sillä lapset alkavat ymmärtää ja tulkita paremmin saamaansa palautetta (Dweck, 2002) ja he alkavat verrata sitä ikätovereidensa saamaan palautteeseen, mikä saattaa johtaa jopa kilpailuun vertaisten välillä (Wigfield & Eccles, 2000). Vertaisiin kohdistuvan vertailun lisäksi oppijaminäkuvan muotoutumiseen ovat yhteydessä erityisesti vanhemmat ja opettajat (Eccles ym., 1983; Pesu, 2017). Fromen ja Ecclesin (1998) mukaan vanhempien käsitykset lapsensa kyvykkyydestä ovat vahvasti yhteydessä lapsen oppijaminäkuvaan. Heidän tekemänsä tutkimuksen perusteella vanhempien käsityksillä on jopa vahvempi yhteys oppijaminäkuvaan kuin lapsen saamalla arvosanoilla. Useat tutkimukset (esim. Madon ym., 2001) osoittavat myös opettajien käsitysten ja odotusten olevan yhteydessä oppilaan oppijaminäkuvaan. Pesun (2017) tutkimuksessa korostui opettajien myönteisten uskomusten yhteys lapsen myönteiseen oppijaminäkuvaan erityisesti ensimmäisellä luokalla ja erityisesti taitotasoltaan osaavimmilla lapsilla, kun taas taitotasoltaan heikommalla lapset eivät hyötäneet opettajien myönteisistä uskomuksista yhtä paljon.

Oppijaminäkuvan ja akateemisen suoriutumisen yhteys. Oppijaminäkuva vaikuttaa tutkitusti myös lapsen akateemisiin taitoihin, motivaatioon sekä

kouluun liittyviin valintoihin (Bouffard, Marcoux, Vezeau & Bordelau, 2003; Guay ym., 2003; Schmidt ym., 2017). Käsityksellä omista kyvyistä on vaikutusta myös muun muassa opetettavista asioista kiinnostumiseen ja niiden eteen ponnistelemiseen (Bouffaird ym., 2003). Tätä tukee myös Ecclesin ja kollegoiden (1983) sekä Pintrichin ja Schunkin (1996) tutkimuksissa tehdyt havainnot, joiden mukaan lapset, joilla on myönteinen oppijaminäkuva ja jotka ovat kiinnostuneita tehtävästä, suoriutuvat tyypillisesti siitä paremmin ja ovat siihen sitoutuneempia kuin sellaiset lapset, joilla on kielteinen oppijaminäkuva eikä lainkaan kiinnostusta tehtävään.

Myönteinen oppijaminäkuva on tärkeä edellytys oppimisen haasteista selviytymiselle (Chapman & Tunmer, 1997). Yksilöt, jotka kokevat olevansa tehokkaampia, itsevarmempia ja kyvykkäämpiä, saavuttavat yleensä enemmän kuin he, joilla on kielteisempi usko itseensä (Marsh ym., 2005). Chapmanin ja kollegoiden (2000) tutkimuksen mukaan lapset, joilla oli kielteinen oppijaminäkuva, suoriutuivat heikosti lukemiseen liittyvistä tehtävistä kuin ne lapset, joilla oli myönteinen oppijaminäkuva. Kielteisen oppijaminäkuvan ja heikomman akateemisen suoriutumisen välisen yhteyden vuoksi on tärkeää kiinnittää huomiota oppijaminäkuvan tukemiseen. Bouffairdin ja kollegoiden (2003) tutkimus toi kuitenkin esiin myös sen näkökulman, että oppilaiden käsitykset omasta osaamisestaan eivät välttämättä heijasta heidän todellisia kykyjään; taitavilla oppilailla on joskus hyvin kielteisiä käsityksiä itsestään ja tämän vuoksi he suoriutuvat heikommin heidän kykyihinsä nähden.

Oppijaminäkuvan erot sukupuolten välillä. Oppijaminäkuva, kiinnostus ja suoriutuminen liittyvät toisiinsa, ja stereotyyppisiä sukupuolieroja on löydetty näihin liittyen tietyillä osa-alueilla, kuten äidinkielessä ja matematiikassa (Marsh ym., 2005). Joissakin tutkimuksissa taas (esim. Pesu, 2016) äidinkieleen ja matematiikkaan liittyvässä oppijaminäkuvassa ei ole löytynyt eroa sukupuolten välillä. Huolimatta siitä, että sukupuolierot akateemisissa taidoissa ovat enimmäkseen merkityksettömiä, sukupuolieroja löytyy asenteissa, odotuksissa, motivaat-

tiossa, uskomuksissa, tavoitteissa ja itsesäätelystä tietyillä akateemisilla osa-alueilla. Näillä on vaikutusta oppilaan akateemiseen suoriutumiseen sekä valintoihin, joita hän tekee esimerkiksi tehtäviin liittyen (Meece & Painter, 2008).

Muun muassa Eccles kollegoineen (1993) sekä Vasalampi kollegoineen (2019) ovat havainneet, että poikien matematiikkaan liittyvä oppijaminäkuva on myönteisempi kuin tytöillä, kun taas tytöillä äidinkieleen liittyvä oppijaminäkuva on myönteisempi kuin pojilla. Myös Jacobs kollegoineen (2002) vahvistaa, että vaikka sukupuolierot todellisissa suorituksissa joillain akateemisilla osa-alueilla ovat vähentyneet, sukupuolierot näkyvät osa-alueisiin liittyvissä uskomuksissa. Pojat siis arvioivat menestymisodotuksensa ja kykynsä tyttöjä korkeammiksi perinteisillä maskuliinisilla aloilla, kuten matematiikassa ja liikunnassa, ja tytöt taas arvioivat odotuksensa ja kykynsä korkeammiksi feminiinisillä aloilla, kuten äidinkieleessä. Tutkijoiden mukaan sukupuolierot kyvykkyyssuomuksissa ja arvoissa ilmaantuvat melko varhaisessa vaiheessa alakoulun aikana ja säilyvät läpi kouluvuosien (Jacobs ym., 2002).

1.3 Vanhempien uskomukset

Vanhemmilla on luontainen taipumus pyrkiä selittämään lapsensa akateemista suoriutumista koulussa (Weiner, 1986). Näitä selityksiä kutsutaan kausaaliattribuutioiksi eli syyselityksiksi ja ne perustuvat Weinerin (1986) kehittämään attribuutioteoriaan (*attribution theory*). Teorian mukaan ihmisillä on tarve pyrkiä selittämään sekä itsensä että muiden käyttäytymistä ja toimintaa. Siksi myös vanhemmat pyrkivät etsimään syyselityksiä lapsensa saavutusten taustalta (Miller, 1995). Attribuutioteoriaa soveltavissa tutkimuksissa (esim. Eccles, Jacob & Harold, 1990; Georgiou, 1999) on havaittu, että vanhemmat selittävät lapsensa akateemisia saavutuksia kyvyn, vaivannäön, opetuksen laadun ja tehtävän vaikeuden perusteella. Vanhemmat mielellään selittävät lapsensa menestymistä sisäisillä syyselityksillä, eli kyvykkyydellä ja vaivannäöllä (Rytkönen, Aunola & Nurmi, 2005), ja epäonnistumisia ulkoisilla syyselityksillä, eli opetuksen laadulla ja tehtävän vaikeudella (Natale, 2007). Kuitenkin esimerkiksi Yeen ja Ecclesin

(1988) tekemässä tutkimuksessa lapsen epäonnistumisia selitettiin vaivannäön puutteella, joka korostaa lapsen omaa vastuuta lopputuloksesta (ks. myös Rytönen ym., 2005).

Vanhempien uskomusten muodostuminen. Vanhemmat muodostavat omien havaintojensa pohjalta lapsistaan uskomuksia, joiden taustalla vaikuttavat esimerkiksi lapsen ikä ja sukupuoli. Nämä vanhempien uskomukset perustuvat heidän käsityksiinsä lasten kyvyistä erilaisissa toiminnoissa tai tehtävissä ja heijastavat käsityksiä lasten pyrkimyksistä, pystyvyydestä ja kognitiivisesta sitoutumisesta tehtävään (Saçkes, Isitan, Avci & Justice, 2016). Ecclesin (1993) mukaan vanhemmat kohdistavat lapsensa toimintaan uskomuksia, jotka voivat koskea lapsen koulumenestystä sekä lapsen kyvykkyyttä ja taitoja, ja jotka muokkaavat lasten käsityksiä heidän omista kyvyistään ja mielenkiinnonkohteistaan. Hänen tutkimuksensa osoitti, että havainnot omista kyvyistä ja menestymismahdollisuuksista vaikuttavat lasten aktiivisuuteen ja saavutuksiin koulussa. Lisäksi siinä havaittiin, että vanhempien uskomuksilla lapsensa koulussa suoriutumista koskien oli enemmän merkitystä lapsen oppijaminäkuvaan kuin lapsen todellisilla akateemisilla saavutuksilla. Oppijaminäkuva kehittyikin vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, ja näin vanhempien arvioinnit, ja heiltä saatu palaute muokkaavat lapsen oppijaminäkuvaa (Eccles, 1993).

Vanhempien uskomusten välittyminen. Ecclesin (1993) mukaan vanhempien uskomusten välittyminen voi olla avointa ja tapahtua tietoisesti tai se voi olla hienovaraista sekä myös tiedostamatonta. Ecclesin ja kollegoiden (1983) odotusarvoteorian mukaan taas vanhempien uskomukset lastensa kyvyistä saattavat vaikuttaa lasten oppijaminäkuvan kehitykseen kahdella eri tavalla: suoraan siten, että vanhemmat kertovat lapselleen, missä hän on hyvä, ja epäsuorasti siten, että vanhemmat tarjoavat lapsilleen erilaisia oppimismahdollisuuksia, jotka perustuvat heidän uskomuksiinsa lapsensa kyvyistä, tai lasta ohjataan toimimaan tietyllä tapaa sekä rohkaistaan tiettyihin aktiviteetteihin. Uskomukset voivat myös ilmetä vanhempien tuen puutteena (Eccles, 1993). Lapset tulkitsevat tämän vanhemmiltaan saaman tiedon ja sisällyttävät sen osaksi oppijaminäkuvaansa (Pesu ym., 2016).

Vanhempien uskomusten yhteys lapsen kouluasuoriutumiseen ja oppijaminäkuvaan. Vanhempien luottamuksen, myönteisten uskomusten ja korkeiden odotusten lapsensa pätevyyttä ja kouluosaamista koskien on havaittu olevan yhteydessä lapsen korkeisiin saavutuksiin koulussa ja vahvistavan lapsen tehtävään keskittymistä sekä aktiivista työskentelytapaa ja edistävän siten lukutaidon kehitystä jo ensimmäisellä luokalla (Aunola, Heinonen & Leppänen, 2019). Aunolan, Nurmen, Lerkkasen ja Rasku-Puttosen (2000) mukaan vanhempien uskomusten vaikutus lapsen koulusaavutuksiin saattaa kuitenkin olla epäsuoraa ja muiden tekijöiden välittämää: vanhempien usko lapsensa kykyihin on ratkaisevin tekijä lapsen itseensä ja tehtävään suuntautuneisiin uskomuksiin, joilla taas on vaikutusta lapsen akateemiseen suoriutumiseen. Vanhempien uskomusten on todettu olevan yhteydessä lapsen luontaiseen motivaatioon oppia, havaintoihin omasta kyvykkyydestään sekä menestymisodotuksiin. Lisäksi saavutuksiin liittyvät uskomukset ennustavat todennäköisesti lapsen koulusaavutuksia (Aunola ym., 2000).

Vanhempien epävarmuus lapsensa kyvyistä lisää lapsen riskiä omaksua kielteisiä, tehtävää vältteleviä työskentelytapoja ensimmäisten kouluvuosien aikana (Aunola ym., 2019). Aunolan (2018) mukaan myös vanhempien tapa suhtautua lapsen virheisiin ja epäonnistumisiin välittyy lapselle; kun vanhemmilla on kielteinen käsitys lapsensa kyvyistä ja osaamisesta, on vaarana, että lapset keskittyvät vain tehtävästä suoriutumiseen oppimismahdollisuuksien sijaan. Suoriutumiseen keskittyminen vahvistaa lapsen käsitystä nähdä kyvykkyyks muuttumattomana ominaisuutena, johon yksilö ei voi itse vaikuttaa (Aunola, 2018). Pesun ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa lapsen akateemisen suoritustason vaikutuksesta vanhempien uskomuksiin huomattiin, että äitien uskomukset olivat positiivisesti yhteydessä niiden oppilaiden oppijaminäkuvan kehitykseen, jotka suoriutuivat hyvin koulussa ja taas negatiivisesti niiden oppilaiden minäkuvan kehitykseen, jotka suoriutuivat heikosti. Myös Lerkkasen ja kollegoiden (2010) tutkimuksen mukaan vanhempien uskomukset lapsensa kyvykkyydestä luku- ja kirjoitustaidon suhteen olivat heikoimmat lukemisen osalta riskiryhmään kuuluvien lasten kohdalla, toiseksi heikoimmat keskiryhmään kuuluvien

lasten kohdalla ja korkeimmat varhaisten lukijoiden kohdalla. Matalat uskomukset saattavat pohjautua vanhempien havaintoihin lapsensa kehityksestä, mutta saattavat toimia myös itseään toteuttavan ennusteen lailla (Lerikkanen ym., 2010). Siksi epäonnistumisten näkeminen oppimismahdollisuutena auttaa lasta näkemään, että omaa osaamista voi kehittää. Vanhempien näkemykset ja luottamus merkitsevät lapsen itseluottamukselle jopa enemmän kuin lapsen todelliset oppimistulokset ja koulumenestys (Aunola, 2018).

Ecclesin ja kollegoiden (1983) mukaan vanhemmat ja opettajat vaikuttavat lapsen nykyiseen suoriutumiseen liittyviin asenteisiin ja käyttäytymiseen olemalla roolimalleja, kertomalla odotuksistaan ja tarjoamalla erilaisia oppimiskokemuksia. Lapselle tärkeät ja lähellä olevat mallit, erityisesti vanhemmat, toimivat esimerkkinä ja esittelevät käyttäytymistä, jota lapsi matkii ja myöhemmin omaksuu osaksi omaa käyttäytymistään (Eccles ym., 1983). Ecclesin ja kollegoiden (1983) tutkimuksessa huomattiin myös, että mikäli isän ja äidin esittelemät käyttäytymismallit ovat erilaisia, ne ohjaavat tyttöjä ja poikia stereotyyppisiin sukupuolirooleihin ja käyttäytymismalleihin. Lapsen sukupuoli vaikuttaa vanhempien uskomuksiin lastensa taidoista jo hyvin varhaisessa iässä, ja on tärkeää tiedostaa, että lapsen sukupuoli voi vaikuttaa siihen, mitä hänen pystyvyydestään ajatellaan ja millaista palautetta hänelle annetaan (Eccles, 1993).

Vanhempien uskomukset ja lapsen sukupuoleen liitetyt stereotypiat. On havaittu, että tyttöjen uskotaan pärjäävän opinnoissa paremmin ahkeruutensa ansiosta ja poikien taas nähdään menestyvän kyvykkyytensä ansiosta (Yee & Eccles 1988). Lisäksi on havaittu, että vanhemmilla on stereotyyppisesti taipumus ajatella poikien olevan parempia matematiikassa kuin tyttöjen, ja tyttöjen on nähty olevan parempia puolestaan lukemisessa ja äidinkielessä (Eccles, 1993). Vanhemmilla on siis sukupuolittuneita havaintoja akateemisesta suoriutumisesta huolimatta siitä, että tytöt ja pojat todellisuudessa suoriutuvat lähes yhtä hyvin (Eccles ym., 1983). Jotta vanhemmat eivät siirtäisi näitä sukupuolistereotypioita osaksi lastensa minäkuvaa, heidän tulisi pohtia niiden vaikutusta ajattelunsa ja tapaansa tulkita lapsen koulusuoriutumista (Eccles ym., 1983; Eccles, 1993).

Vanhempien myönteiset odotukset lapsensa koulusuoriutumisesta ovat yhteydessä lapsen myönteiseen oppijaminäkuvaan sekä oppiainekohtaiseen motivaatioon (Aunola ym., 2019). Tyttöjen on todettu suoriutuvan kielellisesti keskimääräistä paremmin kuin poikien ja myös motivaatio äidinkieltä kohtaan havaittiin olevan korkeampi tytöillä kuin pojilla. Tutkimuksen pohjalta on päätelty, että tyttöjen kielelliseen osaamiseen kiinnitetään huomiota, ja tytöt ja pojat saavat erilaista kannustusta ja tukea kotoa äidinkielen oppimiseen (Aunola, Viljaranta, Lehtinen & Nurmi, 2013; Kukkonen & Pölkki, 1995). Kuitenkin esimerkiksi Pesun (2017) tutkimuksessa vanhempien ja opettajien uskomusten ja oppilaan oppijaminäkuvan välillä ei löytynyt sukupuolten välisiä eroja.

Vanhempien uskomukset ja lapsen lukumotivaatio. Sillä, kuinka nopeasti lapsi saavuttaa lukutaidon, on havaittu olevan yhteys vanhempien vahvaan uskomukseen siitä, että heidän ensimmäisellä luokalla oleva lapsensa oppii lukemaan ja menestyy lukemisessa (Aunola ym., 2002). Pesun, Viljarannan ja Aunolan tutkimuksessa (2016) havaittiin, että vanhempien uskomukset olivat yhteydessä lapsen minäkuvaan ensimmäisen luokan alussa, mutta eivät ennustaneet lapsen lukutaitoon liittyvää minäkuvaan enää ensimmäisen luokan lopussa. Lerkkasen ja Aunolan (2005) mukaan vanhempien asenteella ja omalla esimerkillä on keskeinen rooli lapsen motivaatiolle harjoitella lukutaitoa. Varsinkin isän antaman mallin ja lukutottumusten on todettu heijastuvan poikien luku- ja kirjoitustaidon kehitykseen (Lukukeskus, 2020). Lapsen lukumotivaation kehittymisen kannalta onkin syytä kiinnittää erityistä huomiota vanhempien uskomuksiin, sillä esimerkiksi Bakerin ja Scherin (2002) lapsen lukumotivaation ja vanhempien uskomusten yhteyttä selittävän tutkimuksen mukaan ensimmäisen luokan oppilaiden kohdalla taustamuuttujilla, kuten tulotasolla, etnisellä taustalla tai sukupuolella, ei ollut vaikutusta motivaatioeroihin.

1.4 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, onko tyttöjen ja poikien välillä eroja lukemiseen liittyvässä kiinnostuksessa ja oppijaminäkuvassa. Toiseksi tutkimuksessa tarkastellaan, missä määrin äitien lastaan koskevat kyvykkyyks- ja menestymisuskomukset ovat yhteydessä lukumotivaatioon (kiinnostus ja oppijaminäkuva) 2. luokalla. Tavoitteena on myös selvittää, onko äitien kyvykkyyks- ja menestymisuskomusten yhteys lukumotivaatioon erilainen tytöillä ja pojilla. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Onko tyttöjen ja poikien välillä eroja lukemiseen liittyvässä kiinnostuksessa ja oppijaminäkuvassa?
2. Missä määrin äitien lastaan koskevat kyvykkyyks- ja menestymisuskomukset ovat yhteydessä lasten lukemiseen liittyvään kiinnostukseen ja oppijaminäkuvaan 2. luokalla? Onko tyttöjen ja poikien välillä eroja uskomusten ja lukumotivaation välisessä yhteydessä?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen aineisto on osa laajempaa Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI; Lerikkanen & Pakarinen, 2017–2022) -tutkimushanketta, jonka tarkoituksena on selvittää opettajien ja oppilaiden hyvinvointia sekä niihin vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi tutkimushankkeessa tarkastellaan muun muassa stressin tартtumista luokassa opettajan ja oppilaiden välillä sekä opetuksen kuormittavuuden heijastumista luokan vuorovaikutukseen ja oppilaiden motivaatioon ja oppimiseen.

Tässä tutkimuksessa käytettiin keväältä 2019 kerättyjä 2. luokalla olevien oppilaiden ja heidän vanhempiansa aineistoja. Tutkimukseen osallistui yli 700 oppilasta ja noin 450 vanhempaa kahdeksalta eri paikkakunnalta Keski-Suomesta. Vanhemmilta kysyttiin kirjallinen suostumus lapsensa ja omasta tutkimukseen osallistumisestaan. Niille vanhemmille, jotka olivat antaneet suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta, lähetettiin postitse kyselylomake, jossa tiedusteltiin muun muassa vanhempien lasta koskevia uskomuksia. Lasten lukemisen kiinnostusta ja oppijaminäkuvaa mitattiin koulupäivän aikana yksilötestitilanteessa. Vanhemmista tähän tutkimukseen valikoituivat lopulta ainoastaan äidit, sillä heitä oli selkeä enemmistö kyselylomakkeeseen vastanneista (N = 392). Lisäksi lapsista valikoituivat vain ne oppilaat, joiden äidit olivat vastanneet kyselylomakkeeseen (N = 391).

2.2 Mittarit ja muuttujat

Äitien lastaan koskevia uskomuksia mitattiin kyselylomakkeella. Äitien kyvykkyyssuskomuksia mitattiin kahdella kysymyksellä: “Kuinka paljon lapsellasi on luontaista kykyä lukemisen ja kirjoittamisen tehtävissä?” ja “Kuinka paljon lapsesi täytyy yrittää selviytyäkseen hyvin lukemisen ja kirjoittamisen tehtävissä?” (ennen summamuuttujan muodostamista tämä kysymys käännettiin, jotta muuttujien vastausasteikot olisivat olleet samansuuntaisia). Kysymyksiin vastattiin

asteikolla yhdestä neljään (1 = ei kovin paljon, 4 = erittäin paljon). Näistä kahdesta kysymyksestä muodostettiin keskiarvosummamuuttuja.

Myös äitien lapsensa menestymistä koskevia uskomuksia mitattiin kahdella kysymyksellä: "Miten hyvin lapsesi menestyy koulussa lukemisessa?" ja "Miten uskot lapsesi menestyvän myöhemmin koulussa lukemisessa?". Kysymyksiin vastattiin asteikolla yhdestä viiteen (1 = heikosti, 5 = erittäin hyvin). Näistä kahdesta kysymyksestä muodostettiin keskiarvosummamuuttuja.

Lasten lukemiseen liittyvää kiinnostusta mitattiin yksilöhaastattelussa esitetyllä kolmella kysymyksellä, jotka ovat osa Ecclesin teoriaan pohjautuvaa Task Value Scale for Children -mittaria (TVS-C; Aunola & Nurmi, 1999). Lapselle näytettiin paperia, jossa oli viisi erilaista hymiötä. Lasta ohjeistettiin osoittamaan sitä hymiötä, joka kuvaa parhaiten hänen kiinnostustaan lukemiseen liittyviä tehtäviä kohtaan. Kiinnostusta mitattiin kysymyksillä "Kuinka kivaa sinusta koulussa on lukemiseen liittyvät tehtävät?", "Miten mielelläsi teet koulussa lukemistehtäviä?" ja "Entä miten mielelläsi teet kotona lukemistehtäviä?". Kysymyksiin vastattiin asteikolla yhdestä viiteen (1 = oikein tylsää/en tee mielellään, 5 = oikein kivaa/teen oikein mielellään).

Lasten lukemiseen liittyvää oppijaminäkuvaa mitattiin kolmella kysymyksellä, jotka ovat osa suomennettua Self-concept of ability scale -mittaria (Nicholls, 1978). Lapselle näytettiin paperia, jossa oli viisi eri kokoista neliötä. Lasta ohjeistettiin osoittamaan sitä neliötä, joka kuvaa parhaiten hänen näkemystään itsestään oppijana. Oppijaminäkuvaa mitattiin kysymyksillä "Kuinka hyvä olet lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvissä tehtävissä?", "Kuinka hyvä olet lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvissä tehtävissä verrattuna luokkasi muihin lapsiin?" ja "Kuinka vaikeita lukeminen ja kirjoittaminen sinusta ovat?" (muuttuja käännettiin ennen summamuuttujan muodostamista). Kysymyksiin vastattiin asteikolla yhdestä viiteen (1 = huono/en kovin hyvä, 5 = erittäin hyvä, viimeisessä väittämässä 1 = erittäin helppoa, 5 = erittäin vaikeaa).

Jokaisesta neljästä osa-alueesta (menestymisuskomukset, kyvykkyyssuskomukset, kiinnostus ja oppijaminäkuva) muodostettiin oma keskiarvoistettu sum-

mamuuttuja. Mittarien luotettavuutta kuvaavat reliabiliteetit arvioitiin laske-
malla Cronbachin alfat lasten kiinnostuksen (.77) ja oppijaminäkuvan (.69) kes-
kiarvoistetuille summamuuttujille. Molempien summamuuttujien Cronbachin
alfat olivat hyviä, sillä ne ylittivät raja-arvon .60 (Metsämuuronen, 2011). Äitien
kyvykkyys- ja menestymisuskomusten keskiarvoistetuille summamuuttujille ei
voitu laskea Cronbachin alfoja, sillä summamuuttujat sisälsivät ainoastaan kaksi
muuttujaa. Niiden kohdalla laskettiin muuttujien välinen korrelaatio, sillä mitä
korkeampi korrelaatio osioiden eli yksittäisten testikysymysten välillä on, sitä
luotettavampi mittari on (Nummenmaa, 2009). Kyvykkyys- ja menestymisusko-
muksia mittaavien osioiden väliset korrelaatiot olivat tilastollisesti erittäin mer-
kitseviä ($p < .001$).

2.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi toteutettiin IBM SPSS Statistics 26 -tilasto-ohjelmistolla. En-
nen aineiston analysointia tutkimuksessa käytettyjen muuttujien normaalijakau-
tuneisuutta tarkasteltiin jakaumien histogrammien sekä vinous- ja huipukkuus-
lukujen avulla. Näiden perusteella kaikkien muuttujien havaittiin olevan melko
vinoja ja huipukkaita. Tämän vuoksi aineiston analysoinnissa käytettiin osittain
epäparametrisiä testejä (Nummenmaa, 2009), ja muuttujien välisiä korrelaatioita
tarkasteltiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen avulla. Lisäksi hierarkki-
sessa lineaarisessa regressioanalyysissä on käytetty Bootstrap-menetelmää 1000
Bootstrap-otoksella luotettavampien tulosten saamiseksi. Bootstrap-menetel-
mällä saadaan aikaan vakaita arvioita keskivirheistä tai luottamusväleistä esi-
merkiksi regressioanalyysissä silloin, kun oletukset eivät täysin toteudu.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla analysoitaessa mahdollisia
tyttöjen ja poikien välisiä eroja lukemiseen liittyvässä kiinnostuksessa ja oppija-
minäkuvassa käytettiin Mann Whitney U-testiä, joka on riippumattomien otos-
ten t-testin epäparametrinen vastine (Nummenmaa, 2009). Toisen tutkimuskysy-
myksen kohdalla käytettiin ensin Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa äitien

uskomusten ja lapsen lukemiseen liittyvän kiinnostuksen ja oppijaminäkuvan välisen yhteyden selvittämiseksi.

Lisäksi analysoidessa äitien uskomusten ja lukumotivaation välisen yhteyden eroa tyttöjen ja poikien välillä, käytettiin hierarkkista lineaarista regressioanalyysiä, jossa selitettävänä muuttujina olivat lapsen lukemiseen liittyvä kiinnostus ja oppijaminäkuva ja selittävinä muuttujina äidin kyvykkyyks- ja menestymisuskomukset sekä lapsen sukupuoli. Sukupuolen muuntavaa vaikutusta testattiin interaktiotermin avulla. Interaktiotermin käytön vuoksi jatkuvat selittävät ja selitettävät muuttujat standardoitiin mallia varten. Selitettävät muuttujat tarkasteltiin erikseen omissa regressiomalleissaan, ja selittävät muuttujat syötettiin malliin siten, että ensimmäisellä askelmalla selittäväksi muuttujaksi asetettiin äidin kyvykkyyks- ja menestymisuskomukset, toisella askelmalla lapsen sukupuoli ja kolmannella askelmalla eri interaktiotermit. Selittävien muuttujien välillä ei havaittu multikollineaarisuutta, ja mallin jäännökset olivat jakaantuneet lähes normaalisti, eikä poikkeavia havaintoja ollut. Käytettyjen muuttujien keskiarvot, keskihajonnat, mediaanit ja Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimet on esitetty taulukossa 2.

2.4 Eettiset ratkaisut

Tämän tutkimuksen tekemistä ohjasi Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012) laatimat ohjeet. Eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa tutkimusta tehdessä tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä ja noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja (TENK, 2012). Tämä tutkimus pyrittiinkin toteuttamaan näitä hyvän tieteellisen käytännön periaatteita noudattaen.

Tutkimuksessa käytettiin Jyväskylän yliopiston TESSI-tutkimuksen valmista aineistoa. Aineiston ovat keränneet koulutetut tutkimusavustajat, joten aineisto on kerätty asianmukaisesti, ja sitä voidaan pitää luotettavana. Koulutuksen avulla on pyritty takaamaan se, että kaikille lapsille esitettiin motivaatiota koskevat kysymykset samalla tavalla. Tutkimusaineistoa on säilytetty ja käsitelty

Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien käytäntöjen mukaisesti tietoturvalisessä ympäristössä (Lerkkanen & Pakarinen, 2020). Tämän tutkimuksen tekijät ovat sitoutuneet aineiston vastuulliseen säilytykseen ja käsittelyyn sekä sen asianmukaiseen hävittämiseen, kun tutkimus on valmistunut.

Tutkittavien yksityisyyden suoja on perusteltu sekä Suomen perustuslaissa että tutkimuseettisissä periaatteissa. Tutkimuksen aineiston keruu, säilyttäminen ja käsittely tulee toteuttaa niin, että tutkittavien yksityisyyden suoja ei vaarannu (Kuula, 2015). Tässä tutkimuksessa käytetystä aineistosta on poistettu kaikki tunnistetiedot ja kuvattu tutkittavia ainoastaan ID-numerolla. Yksityisyyden lisäksi tutkittavilla on oikeus itsemääräämisoikeuteen (Kuula, 2015). TESSI-tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, ja suostumus tutkimukseen osallistumisesta on hankittu tutkimukseen osallistuvien oppilaiden huoltajilta kirjallisesti ennen tutkimuksen aloittamista. Tutkittavilla on ollut myös mahdollisuus jättäytyä pois tutkimuksesta missä tahansa tutkimuksen vaiheessa ilman mitään seuraamuksia. Nämä ovat Kuulan (2015) mukaan eettisesti toteutetulle tutkimukselle tärkeitä piirteitä.

Objektiivisuus ja riippumattomuus ovat tutkimuksen tekemisen keskeisiä normeja. Tämän tutkimuksen tekijät eivät olleet mukana aineistonkeruussa eivätkä tunteneet tutkittavia, joten lähestymistapa aineistoon on objektiivisempi. Molemmat tämän tutkimuksen tekijät ovat kuitenkin osallistuneet aineistonkeruuseen ja siihen liittyvään koulutukseen aikaisempina vuosina, mikä on lisännyt ymmärrystä aineistosta. Lisäksi uutta tieteellistä tietoa luodessa itsekritiikki on tärkeää (Kuula, 2015; Raevaara, 2017). Tutkimusta tehdessä tarkasteltiin lähteitä kriittisesti ja pyrittiin ottamaan aiempi tutkimustieto asianmukaisesti huomioon työssä.

3 TULOKSET

3.1 Tyttöjen ja poikien väliset erot lukemiseen liittyvässä kiinnostuksessa ja oppijaminäkuvassa

Ensimmäiseksi tutkimuksessa tarkasteltiin mahdollisia tyttöjen ja poikien välisiä eroja lukemiseen liittyvässä kiinnostuksessa ja oppijaminäkuvassa. Mann-Whitney U-testin mukaan tyttöjen ja poikien lukemiseen liittyvä kiinnostus ($Z = -6.71$, $p < .001$) ja oppijaminäkuva ($Z = -3.88$, $p < .001$) erosivat toisistaan tilastollisesti erittäin merkitsevästi. Keskiarvoja, keskihajontoja ja mediaaneja tarkastelemalla saatiin selville, että sekä tyttöjen lukemiseen liittyvä kiinnostus että oppijaminäkuva olivat korkeampia kuin pojilla (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. Lukemiseen liittyvän kiinnostuksen ja oppijaminäkuvan keskiarvot (Ka), keskihajonnat (Kh) ja mediaanit (Med) tytöillä ja pojilla.

	Lukemiseen liittyvä kiinnostus		Lukemiseen liittyvä oppijaminäkuva	
	tytöt	pojat	tytöt	pojat
Ka	4.16	3.62	4.14	3.85
Kh	0.58	0.82	0.64	0.74
Med	4.17	3.83	4.33	4.00

3.2 Äitien uskomusten yhteys lasten lukemiseen liittyvään kiinnostukseen ja oppijaminäkuvaan sekä erot tyttöjen ja poikien välillä

Toiseksi tutkimuksessa tarkasteltiin, missä määrin äitien lastaan koskevat kyvykkyys- ja menestymisuskomukset ovat yhteydessä lapsen lukemiseen liittyvään kiinnostukseen ja oppijaminäkuvaan. Korrelaatioita (ks. taulukko 2) tarkastelemalla saatiin selville, että äitien lapsiinsa kohdistamat kyvykkyys- ja menesty-

misuskomukset olivat erittäin merkitsevästi yhteydessä lasten lukemiseen liittyvään kiinnostukseen ja oppijaminäkuvaan. Yhteys oli positiivinen eli mitä korkeammat olivat äitien lastaan koskevat kyvykkyys- ja menestymisuskomukset, sitä korkeampi oli lasten lukemiseen liittyvä kiinnostus ja oppijaminäkuva. Korrelaatioiden osalta tarkasteltiin myös efektikokoja, jotka kertovat muuttujien välisen yhteyden voimakkuudesta. Kyvykkyys- ja menestymisuskomusten ja lukemiseen liittyvän kiinnostuksen välisen yhteyden efektikoko oli pieni ($|r| < 0.3$), ja kyvykkyys- ja menestymisuskomusten ja lukemiseen liittyvän oppijaminäkuvan välisen yhteyden efektikoko oli keskisuuri ($|r| < 0.5$) (Cohen, 1988). Efektikokojen perusteella voidaan päätellä, että kyvykkyys- ja menestymisuskomusten yhteys oli hieman vahvempi lasten lukemiseen liittyvään oppijaminäkuvaan kuin lukemisen kiinnostukseen.

TAULUKKO 2. Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien keskiarvot (Ka), keskihajonnat (Kh), mediaanit (Med) ja keskinäiset korrelaatiot (Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin) (N = 386–392).

Muuttujat	1.	2.	3.	4.
1. Kyvykkyysuskomukset	1			
2. Menestymisuskomukset	.72***	1		
3. Lukemiseen liittyvä kiinnostus	.19***	.23***	1	
4. Lukemiseen liittyvä oppijaminäkuva	.39***	.38***	.48***	1
Ka	3.05	4.15	3.89	3.99
Kh	0.75	0.76	0.76	0.71
Med	3.00	4.00	4.00	4.00

Huom. *** $p < .001$.

Korrelaatioita tarkasteltiin myös erikseen tyttöjen ja poikien osalta. Tarkasteltaessa tyttöjä erikseen, äitien tyttöihin kohdistamat kyvykkyys- ja menestymisuskomukset olivat merkitsevästi yhteydessä tyttöjen lukemiseen liittyvään kiinnos-

tukseen ja erittäin merkitsevästi yhteydessä lukemiseen liittyvään oppijaminäkuvan. Myös pelkästään tyttöjen kohdalla kyvykkyys- ja menestymisuskomusten yhteys oli siis voimakkaampi lukemiseen liittyvän oppijaminäkuvan kanssa. Korrelaatiot tyttöjen osalta on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Äitien uskomusten ja tyttöjen lukemiseen liittyvän kiinnostuksen ja oppijaminäkuvan yhteydet (Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin).

Muuttujat	Lukemiseen liittyvä kiinnostus	Lukemiseen liittyvä oppijaminäkuva
Kyvykkyysuskomukset	.17*	.38***
Menestymisuskomukset	.25*	.41***

Huom. ***p < .001, *p < .05.

Sen sijaan tarkasteltaessa poikia erikseen, äitien poikiin kohdistamien kyvykkyys- ja menestymisuskomusten yhteys erosi tyttöihin kohdistettujen uskomusten yhteydestä: äitien kyvykkyys- ja menestymisuskomukset olivat erittäin merkitsevästi yhteydessä poikien lukemiseen liittyvään oppijaminäkuvan, mutta eivät lainkaan yhteydessä poikien lukemiseen liittyvään kiinnostukseen. Korrelaatiot poikien osalta on esitetty taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Äitien uskomusten ja poikien lukemiseen liittyvän kiinnostuksen ja oppijaminäkuvan yhteydet (Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin).

Muuttujat	Lukemiseen liittyvä kiinnostus	Lukemiseen liittyvä oppijaminäkuva
Kyvykkyysuskomukset	.06	.34***
Menestymisuskomukset	.10	.30***

Huom. ***p < .001

Korrelaatiotarkastelujen pohjalta haluttiin selvittää tarkemmin äitien uskomusten ja lukumotivaation välisiä yhteyksiä ja sukupuolen mahdollista roolia yh-

teyksiä muuntavana tekijänä. Näin ollen seuraavaksi selvitettiin hierarkkisen lineaarisen regressioanalyysin avulla, onko äitien kyvykkyys- ja menestymisuskomusten yhteys lapsen lukemiseen liittyvään kiinnostukseen ja oppijaminäkuvaan erilainen tytöillä ja pojilla. Uskomusten ja sukupuolen interaktiotermit testattiin ja havaittiin, että ne eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä selitettäviin muuttujiin (kiinnostus ja oppijaminäkuva), jolloin ne tiputettiin lopullisesta mallista pois. Lisäksi lukemiseen liittyvän kiinnostuksen kohdalla havaittiin, että äidin kyvykkyysuskomukset eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä siihen, joten myös ne tiputettiin lopullisesta mallista pois. Hierarkkisen lineaarisen regressioanalyysin tulokset ja lopulliset mallit on esitetty taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Kyvykkyys- ja menestymisuskomusten sekä sukupuolen yhteys lukemiseen liittyvään kiinnostukseen ja oppijaminäkuvaan hierarkkisella lineaarisella regressioanalyysillä tarkasteltuna.

Selittävät muuttujat	Lukemiseen liittyvä kiinnostus		
	β	R ²	ΔR^2
Askel 1: F(1, 384) = 20.39, p < .001		.05***	.05***
Menestymisuskomukset	.22**		
Askel 2: F(2, 383) = 31.83, p < .001		.14***	.09***
Menestymisuskomukset	.15**		
Sukupuoli (0 = tytöt, 1 = pojat)	-.62**		
	Lukemiseen liittyvä oppijaminäkuva		
	β	R ²	ΔR^2
Askel 1: F(2, 383) = 38.40, p < .001		.17***	.17***
Menestymisuskomukset	.23**		
Kyvykkyysuskomukset	.21**		
Askel 2: F(3, 382) = 27.56, p < .001		.18*	.01*
Menestymisuskomukset	.22**		
Kyvykkyysuskomukset	.19**		
Sukupuoli (0 = tytöt, 1 = pojat)	-.21*		

Huom.*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$. β = standardoimaton regressiokerroin, jatkuvat selittävät ja selitettävä muuttuja standardoitu; R^2 = selitysaste, ΔR^2 = selitysasteen (R^2) muutos, kun kaikki askeleen muuttujat ovat mukana. Käytetty Bootstrap-menetelmää 1000 Bootstrap-otoksella.

Lapsen lukemiseen liittyvän kiinnostuksen kohdalla tiputettiin siis äidin kyvykkyysuskomukset lopullisesta mallista pois, minkä jälkeen saadut tulokset (ks. taulukko 5) osoittivat, että äidin lapseensa kohdistamat menestymisuskomukset ja lapsen sukupuoli selittivät yhteensä 14 % lapsen lukemiseen liittyvästä kiinnostuksesta ($F(2, 383) = 31.83$, $p < .001$). Ensimmäisellä askelmalla malliin lisätty selittävä muuttuja äidin menestymisuskomukset selitti tilastollisesti erittäin merkittävästi lapsen lukemiseen liittyvää kiinnostusta ($F(1, 384) = 20.39$, $p < .001$). Malliin toisella askelmalla lisätty lapsen sukupuoli lisäsi mallin selitysosuutta tilastollisesti erittäin merkittävästi (selitysasteen lisäys 9 prosenttiyksikköä). Toisella askelmalla lapsen sukupuolen omavaikutus oli tilastollisesti merkittävä: tytöillä oli korkeampi lukemiseen liittyvä kiinnostus kuin pojilla siten, että tytöillä kiinnostus oli 0.62 keskihajontaa korkeampi kuin pojilla, kun mallin muut selittävät muuttujat pysyvät vakiona. Äitien menestymisuskomusten osalta taas havaittiin, että niiden kasvaessa yhden keskihajonnan lapsen lukemiseen liittyvä kiinnostus kasvaa 0.15 keskihajontaa silloin, kun muut selittävät muuttujat pysyvät vakiona.

Lapsen lukemiseen liittyvän oppijaminäkuvan kohdalla tulokset (ks. taulukko 5) osoittivat, että äidin kyvykkyys- ja menestymisuskomukset sekä lapsen sukupuoli selittivät yhteensä 18 % lapsen lukemiseen liittyvästä oppijaminäkuvasta ($F(3, 382) = 27.56$, $p < .001$). Ensimmäisellä askelmalla malliin syötetyt selittävät muuttujat äidin kyvykkyys- ja menestymisuskomukset selittivät tilastollisesti merkittävästi lapsen lukemiseen liittyvää oppijaminäkuvaa ($F(2, 383) = 38.40$, $p < .001$). Malliin toisella askelmalla lisätty lapsen sukupuoli lisäsi mallin selitysosuutta tilastollisesti merkittävästi (selitysasteen lisäys 1 prosenttiyksikkö). Toisella askelmalla lapsen sukupuolen omavaikutus oli tilastollisesti merkittävä: tytöillä oli korkeampi lukemiseen liittyvä oppijaminäkuva kuin pojilla siten, että tytöillä oppijaminäkuva oli 0.21 keskihajontaa korkeampi kuin pojilla, kun mallin muut selittävät muuttujat pysyvät vakiona. Selittävistä muuttujista

äidin lapseensa kohdistamat menestymisuskomukset kuitenkin selittivät lapsen lukemiseen liittyvää oppijaminäkuva eniten: kun menestymisuskomukset kasvavat yhden keskihajonnan, lukemiseen liittyvä oppijaminäkuva kasvaa 0.22 keskihajontaa silloin, kun mallin muut selittävät muuttujat pysyvät vakiona. Äitien kyvykkyyssuskomusten kohdalla taas niiden kasvaessa yhden keskihajonnan, lukemiseen liittyvä oppijaminäkuva kasvaa 0.19 keskihajontaa silloin, kun muut selittävät muuttujat pysyvät vakiona.

Uskomusten ja sukupuolen interaktiotermit jouduttiin jättämään pois jo heti alussa kummastakin mallista niiden tilastollisen merkitsemättömyyden vuoksi. Tästä pystyttiin jo päättämään, että sukupuolella ei ollut tilastollisesti merkitsevää muuntavaa vaikutusta yhteyteen eli äitien kyvykkyyss- ja menestymisuskomusten yhteys lasten lukemiseen liittyvään kiinnostukseen ja oppijaminäkuvaan ei ollut erilainen tytöillä ja pojilla. Hierarkkisesta lineaarisesta regressioanalyysistä saatiin kuitenkin myös vahvistavaa tietoa Spearmanin järjestysskorrelaatiokertoimesta saatuihin tuloksiin äitien kyvykkyyss- ja menestymisuskomusten yhteydestä lasten lukemiseen liittyvään kiinnostukseen ja oppijaminäkuvaan sekä Mann Whitney'n U-testistä saatuihin tuloksiin tyttöjen ja poikien välisestä erosta lukemiseen liittyvän kiinnostuksen ja oppijaminäkuvan suhteen.

4 POHDINTA

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ensin, onko tyttöjen ja poikien välillä eroja lukemiseen liittyvässä kiinnostuksessa ja oppijaminäkuvassa. Toiseksi tarkasteltiin äitien lastaan koskevien kyvykkyys- ja menestymisuskomusten yhteyttä lapsen lukumotivaatioon, eli lukemiseen liittyvään kiinnostukseen ja oppijaminäkuvaan, 2. luokalla. Näiden lisäksi selvitettiin, onko äitien uskomusten yhteys erilainen tyttöjen ja poikien lukemiseen liittyvään kiinnostukseen ja oppijaminäkuvaan.

Ensiksi tarkasteltiin, eroavatko tytöt ja pojat toisistaan lukemiseen liittyvän kiinnostuksen ja oppijaminäkuvan suhteen. Tulokset osoittivat, että tytöt ja pojat erosivat lukemiseen liittyvän kiinnostuksen ja oppijaminäkuvan suhteen siten, että sekä tyttöjen lukemiseen liittyvä kiinnostus että lukemisen oppijaminäkuva olivat korkeampia kuin pojilla. Tulos on yhdenmukainen aikaisempien tutkimusten kanssa, joiden mukaan tyttöjen lukemiseen liittyvä oppijaminäkuva on korkeampi kuin poikien (esim. Eccles ym., 1993; Vasalampi ym., 2019; Viljaranta, Tolvanen, Aunola & Nurmi, 2014; Viljaranta ym., 2017; Wigfield ym., 1997). Myös lukemiseen liittyvä kiinnostus on ollut aiemmissakin tutkimuksissa tytöillä korkeampi. Esimerkiksi Nurmen ja Aunolan (2005) tutkimuksessa pojat olivat yliedustettuina ryhmässä, jossa oli oppilaita, joiden lukemiseen liittyvä kiinnostus oli matala, kun taas tytöt olivat yliedustettuina ryhmässä, jossa oli oppilaita, joiden lukemiseen liittyvä kiinnostus oli korkea. Tulos tyttöjen ja poikien välisistä motivaatioeroista lukemisessa viittaa siihen, että opettajien ja vanhempien tulisi kiinnittää huomiota erityisesti poikien lukemiseen liittyvän kiinnostuksen ja oppijaminäkuvan vahvistamiseen lukemisessa. On kuitenkin myös tutkimuksia, jotka ovat saaneet ristiriitaisia tuloksia. Esimerkiksi Pesun ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa sukupuolten väliltä ei löytynyt eroja lukemiseen liittyvän oppijaminäkuvan kehityksessä 1. luokalla. Edelleen Marinakin ja Gambrellin (2010) tut-

kimuksessa 3. luokkalaiset tytöt ja pojat eivät eronneet lukemiseen liittyvän oppijaminäkuvan suhteen, mutta lukemiseen liittyvä motivaatio ja arvostus olivat korkeampia tytöillä kuin pojilla. Ristiriitaiset tulokset voivat kuitenkin johtua muun muassa eri tavoista mitata motivaatiota tai eri-ikäisistä tutkittavista.

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin, missä määrin äitien kyvykkyys- ja menestymisuskomukset ovat yhteydessä lasten lukemiseen liittyvään kiinnostukseen ja oppijaminäkuvaan. Tulokset osoittivat, että äitien lastaan koskevat kyvykkyys- ja menestymisuskomukset olivat positiivisesti yhteydessä lasten lukemiseen liittyvän kiinnostukseen siten, että mitä korkeammat olivat äitien kyvykkyys- ja menestymisuskomukset, sitä korkeampia olivat lasten lukemiseen liittyvä kiinnostus ja oppijaminäkuva. Tulokset vastasivat aiempien tutkimusten tuloksia, joissa on havaittu, että vanhempien uskomuksilla on jopa vahvempi vaikutus lapsen lukemiseen liittyvän oppijaminäkuvan kehitykseen kuin lapsen suoriutumisella (Aunola ym., 2019; Frome & Eccles, 1998). Myös Lerkkasen ja kollegoiden (2010) tutkimuksessa vanhempien uskomuksilla oli yhteyttä erityisesti lapsen omiin käsityksiin itsestään, jolla on edelleen yhteys lapsen motivaatioon. Kuitenkin esimerkiksi Pesun ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa äitien ja isien uskomukset eivät olleet yhteydessä lapsen lukemiseen liittyvään oppijaminäkuvaan, vaan opettajien uskomusten yhteys oli vahvempi. Pesu kollegoineen (2016) uskoo tuloksen johtuvan siitä, että 1. luokan aikana lasten oppijaminäkuva ja vanhempien uskomukset lapseen liittyen ovat vasta kehittymässä ja muotoutuvat vahvasti opettajan antaman palautteen perusteella. Sen sijaan tässä tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaita ja heidän äitejään 2. luokalla. Voidaan olettaa, että äitien uskomukset lapsensa taidoista ovat jo muotoutuneet 2. luokan kevääseen mennessä, jolloin äiti on saanut palautetta lapsen osaamisesta opettajalta. Lisäksi on huomioitava, että tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu opettajien uskomuksia, joten ei voida ottaa kantaa siihen, kummalla on enemmän vaikutusta oppijaminäkuvaan, opettajan vai äitien uskomuksilla.

Äitien kyvykkyys- ja menestymisuskomusten yhteyttä lapsen lukemiseen liittyvään kiinnostukseen ja oppijaminäkuvaan tarkasteltiin myös tyttöjen ja poi-

kien kohdalla erikseen ja havaittiin, että äitien kyvykkyyss- ja menestymisuskomukset olivat yhteydessä tyttöjen lukemiseen liittyvään kiinnostukseen ja oppijaminäkuvaan sekä poikien oppijaminäkuvaan, mutta äitien uskomukset eivät olleet lainkaan yhteydessä poikien lukemiseen liittyvään kiinnostukseen. Tähän jälkimmäiseen tulokseen ei tiettävästi löydy vahvistusta ja selitystä aiemmista tutkimuksista. Tuloksen voidaan olettaa kertovan esimerkiksi siitä, että äitien uskomusten sijaan poikien lukemiseen liittyvään kiinnostukseen ovat vahvemmin yhteydessä isien kyvykkyyss- ja menestymisuskomukset tai sukupuoleen liitetyt stereotypiat siitä, että pojat tutkimusten mukaan (esim. Jacobs ym., 2002) pärjäävät paremmin ja ovat kiinnostuneempia luonnontieteistä ja matematiikasta. Tämän tuloksen perusteella voisi olla hyödyllistä tutkia jatkossa tarkemmin, mitkä tekijät ovat yhteydessä nimenomaan poikien lukemiseen liittyvään kiinnostukseen. Viime aikoina on oltu huolissaan etenkin poikien heikentyneestä lukutaidosta ja vähäisestä kiinnostuksesta lukemista kohtaan (Sulkunen, 2012). Opettajan työn kannalta tulos tarkoittaa sitä, että poikien lukuharrastusta tulisi tukea ja kehittää koulussa. Olisi hyvä löytää poikia kiinnostavia tekstityyppejä ja laajentaa heidän käsitystään lukemisesta; esimerkiksi tietokirjat tai sarjakuvat voisivat olla pojille innostavampia tekstityyppejä kuin kaunokirjalliset teokset. Opettajien olisi myös hyvä kannustaa vanhempia olemaan positiivisia roolimalleja lukemisessa ja järjestämään yhteisiä lukuhetkiä lapsen kanssa. Erityisesti isien olisi hyvä tarjota pojille malli lukemisesta ja lisäksi tutkimuksen (ks. Duursman, 2014) mukaan isien ääneen lukeminen kehittää lapsen sanavarastoa ja kielellisiä taitoja (Lukukeskus, 2020).

Lisäksi toisen tutkimuskysymyksen kohdalla tarkasteltiin vielä tarkemmin, onko äitien kyvykkyyss- ja menestymisuskomusten yhteys lapsen lukemiseen liittyvään kiinnostukseen ja oppijaminäkuvaan erilainen tytöillä ja pojilla. Tulokset osoittivat, että sukupuolella ei ollut muuntavaa vaikutusta äitien uskomusten ja lapsen lukemiseen liittyvän kiinnostuksen ja oppijaminäkuvan väliseen yhteyteen, kun uskomusten ja sukupuolen omavaikutukset huomioitiin. Tulos on yhdenmukainen aiemman tutkimuksen kanssa, sillä myöskään Pesun ja kollegoi-

den (2016) tutkimuksessa sukupuoli ei ollut vaikutusta vanhempien uskomusten ja lasten oppijaminäkuvan väliseen yhteyteen. Tulos tarkoittaa sitä, että vaikka äitien uskomukset ovat hiukan eri tavoin yhteydessä tyttöjen ja poikien lukumotivaatioon, sukupuoli ei kuitenkaan ole äitien uskomusten ja lukumotivaation yhteyttä määrittävä tekijä. Vanhemman on siis tärkeää uskoa lapsensa kykyihin ja pärjäämiseen lapsen sukupuolesta riippumatta, sillä myönteiset uskomukset ja odotukset vahvistavat kiinnostusta lukemista kohtaan ja näkemystä itsestä oppijana.

4.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen tuloksia on tärkeä tarkastella tutkimuksen rajoitteiden ja luotettavuuden kautta. Tässä tutkimuksessa otanta kohdistui kahdeksaan eri kuntaan Keski-Suomessa. Tällä on vaikutusta tulosten yleistettävyyteen, sillä esimerkiksi tutkimukseen osallistuneet lapset eivät edusta koko perusjoukkoa eli kaikkia suomalaisia 2. luokan oppilaita. Tutkimuksen otoskoko on kuitenkin suuri, ja osallistuneiden lasten kohdalla myös sukupuolijakauma on hyvin tasainen eli tutkimukseen osallistui lähes yhtä monta tyttöä ja poikaa. Tämä mahdollisti sen, että sukupuolten välisiä eroja pystyttiin tarkastelemaan luotettavasti. Tutkimuksen luotettavuuteen kuitenkin vaikuttaa se, että otanta on ei-satunnainen, sillä tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista. Tutkimuksen rajoituksena voidaan nähdä myös se, että kyseessä ei ollut pitkittäistutkimus, vaan motivaatio ja uskomukset on mitattu samaan aikaan 2. luokan keväällä.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan myös validiuden ja reliabeliuden kautta. Tutkimuksen validiudella tarkoitetaan mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009). Mittareita, joilla mitattiin lasten lukemiseen liittyvää oppijaminäkuvaa (Self concept of Ability Scale) ja kiinnostusta (Task-Value Scale for Children, TVS-C) on käytetty useissa aiemmissa tutkimuksissa (esim. Viljaranta ym., 2014) ja ne voidaan todeta luotettaviksi. Tutkimuksen reliabeliudella tarkoitetaan mittaus-tulosten toistettavuutta eli sitä, ettei tutkimus anna ei-sattumanvaraisia tuloksia

(Hirsjärvi ym., 2009). Tämän tutkimusprosessin eri vaiheet on raportoitu huolellisesti niin, että tutkimus olisi toistettavissa. Lisäksi käytettyjen mittareiden reliabiliteetit on arvioitu laskemalla niille Cronbachin alfa-kertoimet, jotka ylittivät yleisesti hyväksytyt raja-arvon.

Tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä käytettiin äitien kohdalla kyselylomakkeita. Kyselylomakkeen käytössä on tutkimuksen luotettavuuden kannalta sekä hyviä että huonoja puolia. Hyvää on se, että tutkija ei pysty vaikuttamaan läsnäolollaan tutkittavan vastauksiin, ja huonoa taas se, ettei tutkittavalla ole mahdollisuutta tarkentavien kysymysten esittämiseen, mikä voi johtaa väärinymmärryksiin ja vaikuttaa näin tuloksiin (Valli, 2015). Lisäksi kyselylomakkeen käyttöön liittyvä haaste voi olla se, että vanhempi on voinut pyrkiä vastaamaan sosiaalisesti suotavalla tavalla, eikä täysin totuudenmukaisesti.

Lasten kohdalla aineistonkeruumenetelmänä käytettiin perustellusti yksilöhaastatteluja, sillä tutkijalla oli mahdollisuus tarvittaessa tarkentaa kysymystä lapselle ja varmistaa, että lapsi on ymmärtänyt hänelle esitetyn kysymyksen oikein. Tutkimukseen osallistuneiden lasten arvioita omasta kiinnostuksestaan lukemiseen voidaan pitää luotettavana, sillä lapselle on kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana ehtinyt muodostua melko selkeä mielipide siitä, pitääkö hän lukemisesta vai ei. Myös lapsen arviota oppijaminäkuvastaan voidaan pitää suhteellisen luotettavana, sillä Guayn ja kollegoiden (2010) mukaan 8–11-vuotiaat lapset tekevät jo paljon sosiaalista vertailua sekä havainnoivat omaa asemaansa suhteessa vertaisiin. Haastattelussa saatuihin tuloksiin saattaa kuitenkin vaikuttaa paljon haastattelutilanne ja se, jaksako lapsi keskittyä vastaamiseen. Lapset ovat myös voineet haluta miellyttää haastattelijaa ja vastata niin, että pitävät lukemisesta, vaikka eivät pitäisikään.

Aineistoa analysoidessa havaittiin, että tutkimuksessa käytettävät muuttujat eivät olleet normaalijakautuneita. Tästä syystä tutkimuksessa oli perusteltua käyttää epäparametrisiä testejä, eli korrelaatioiden tarkastelussa Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa ja hierarkkisen lineaarisen regressioanalyysin yhteydessä Bootstrap-menetelmää, jonka avulla tuloksista saatiin luotettavia.

Jatkossa äitien kyvykkyys- ja menestymisuskomusten yhteydestä lapsen lukemiseen liittyvään kiinnostukseen ja oppijaminäkuvaan kannattaisi toteuttaa laajemmalla otannalla, jolloin tutkimuksen tulokset voisi yleistää koskemaan koko perusjoukkoa. Olisi myös mielenkiintoista jatkaa tämän tutkimuksen ai-
hetta ja tarkastella muiden taustamuuttujien, kuten äidin koulutustaustan tai lap-
sen lukutaidon, vaikutusta äidin kyvykkyys- ja menestymisuskomusten ja lapsen
lukemiseen liittyvän kiinnostuksen ja oppijaminäkuvan väliseen yhteyteen, sillä
aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että vanhempien koulutustaustalla (esim.
Natale, 2007) sekä lapsen lukutaidon tasolla (esim. Aunola ym., 2002) on vaiku-
tusta siihen, miten vanhempi uskoo lapsen menestyvän. Näiden lisäksi voisi tut-
kia aiheita pitkittäistutkimuksella eli tarkastella, tapahtuuko äidin kyvykkyys- ja
menestymisuskomuksissa muutoksia lapsen siirtyessä ylemmille luokille. Jat-
kossa tutkimusta voisi laajentaa koskemaan myös isien uskomuksia. Olisi mie-
lenkiintoista selvittää, missä määrin isien uskomukset ovat yhteydessä lapsen lu-
kumotivaatioon ja miten lapsen sukupuoli vaikuttaa puolestaan isien uskomuk-
siin. Lisäksi jatkotutkimuksissa olisi tärkeää huomioida vanhempien uskomus-
ten lisäksi myös opettajien uskomukset, sillä opettajien uskomusten on todettu
olevan yhteydessä oppilaiden motivaatioon (Pesu ym., 2016).

Äitien lapsensa kykyjä ja oppimista koskevilla uskomuksilla on selkeästi
merkitystä lapsen lukumotivaation kannalta. Äidit eivät kuitenkaan välttämättä
tiedosta, kuinka paljon vaikutusta uskomuksilla on lapsen lukemiseen liittyvään
oppijaminäkuvaan ja kiinnostukseen. Tietoa sekä vanhempien että opettajien us-
komusten roolista lasten oppimisen kannalta olisi hyvä käsitellä jo opettajankou-
lutuksessa. Motivaation ylläpito on haaste koulupedagogiikalle ja siksi opettajien
tulisikin olla tietoisia äitien uskomusten tärkeydestä lapsen lukumotivaation
kannalta, jotta he voisivat välittää tätä tietoa vanhemmille. Tätä näkökulmaa voi-
taisiin tuoda esille enemmän esimerkiksi vanhempainilloissa tai arviointikeskus-
teluissa. Olisi tärkeää, että vanhemmat tukisivat lapsen oppijaminäkuvan ja kiin-
nostuksen kehittymistä lukemista kohtaan.

LÄHTEET

- Aunola, K. & Nurmi, J.-E. (1999). Task-Value Scale for Children (TVS-C).
Julkaisematon testimateriaali. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aunola, K. (2000). Miksi lapsi menestyy heikosti koulussa? Perhe ja koulu
suoritusstrategioiden kehitysympäristössä. *Psykologia*, 35, 271–279.
- Aunola, K. (2018). Kodin ja vanhempien merkitys oppimismotivaatiolle.
Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja Oppiminen* (s. 211–225).
Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aunola, K., Heinonen, J. & Leppänen, U. (2019). Vanhempien ja kodin merkitys
oppimisessa. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, M.-K. Lerkkanen & T.
Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 148–159). 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.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Lerkkanen, M.-K. & Rasku-Puttonen, H. (2000).
Developmental dynamics of reading skills, achievement strategies, and
parental beliefs. Submitted for publication.
- 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), 310–
327.
- Aunola, K., Viljaranta, J., Lehtinen, E. & Nurmi, J.-E. (2013). The role of
maternal support of competence, autonomy and relatedness in children's
interests and mastery orientation. *Learning and Individual Differences*, 25,
171–177.
- Baker, L. & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in
relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading
Psychology* 23, 239–269.

- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly* 34 (4), 452-477.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, Vol. 15, No. 1.
- Bouffard, T., Marcoux, M.-F., Vezeau, C. & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 171-186.
- 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.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E. & Prochnow, J. E. (2000). Early Reading-Related Skills and Performance, Reading Self-Concept, and the Development of Academic Self-Concept: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology* 2000, Vol. 92, No. 4, 703-708.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge.
- 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, CA: Academic Press.
- Duursman, E. (2014). The Effects of Fathers' and Mothers' Reading to Their Children on Language Outcomes of Children Participating in Early Head Start in the United States. *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers*. Vol 12, No 3.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eccles, J. S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. In *Nebraska symposium on motivation*, 40, 145-208, Lincoln, NE: U. Nebraska Press.

- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. Teoksessa J. T. Spence (toim.), *Achievement and Achievement Motives*, W. H. Freeman, San Francisco.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold R. D. & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830–847.
- Frome, P. M. & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 435–452.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S. & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 711–735.
- 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.
- Guthrie, J. T. & Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly* 19, 59–85.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. Teoksessa M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (toim.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, s. 403–422) New York: Longman.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology* 32 (3), 282–313.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87–97.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.

- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood D. W., Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509–527.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2020). Alkumittaus - koulutulokkaiden matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden taidot ja osaamisen taustatekijät. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kukkonen, P. & Pölkki, P. (1995). Kotitaustan ja sukupuolen yhteys 10-vuotiaiden lasten oppimisvalmiuksiin ja -motivaatioon. *Kasvatus* 26 (2), 151–159.
- Kuula, A. (2015). Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lerikkanen, M.-K. & Aunola, K. (2005). Kirjoitustaidon kehityksen ennustaminen esiopetuksesta 4. luokalle. Esitelmä oppimisen edellytysten tukeminen esi- ja alkuopetuksessa teemaryhmässä. Kasvatustieteen päivät 17.11.2005. Jyväskylän yliopisto.
- Lerikkanen, M.-K., & Pakarinen, E. (2020). Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI). Julkaisematon aineisto. Jyväskylän yliopisto. Luettu 14.10.2020.
- 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 (2), 116–128.
- Linnakylä, P. & Malin, A. (2007). Miten tukea heikkoja lukijoita? Lukuharrastukseen sitoutuminen lukutaidon vahvistajana. *Kasvatus* 38 (4), 304–315.
- Lukukeskus. (2020). 10 faktaa lukemisesta. Helsinki: Lukukeskus.
- Madon, S., Smith, A., Jussim, L., Russell, D. W., Eccles, J., Palumbo, P. & Walkiewicz, M. (2001). Am I as you see me or do you see me as I am? Self-fulfilling prophecies and self-verification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1214–1224.

- Marinak, B. A. & Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49, 129–141.
- Marsh, H. W. & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59–77.
- Marsh, H. W., Ellis, L. A. & Craven, R. G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, 38 (3), 376–393.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: reciprocal effects models of causal ordering. *Child Dev* 76(2), 397–416.
- Meece, J. L. & Painter, J. (2008). Gender, self-regulation, and motivation. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications* (s. 339–368). New York: Springer.
- Metsämuuronen, J. (2011). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp, Booky.fi.
- Miller, S. A. (1995). Parents' attributions for their children's behaviour. *Child development*, 66, 1557–1584.
- Morgan, P. & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children* 73 (2), 165–183.
- Morgan, P. L., Fuchs, D., Compton, D. L., Cordray, D. S. & Fuchs, L. S. (2008). Does early reading failure decrease children's reading motivation? *Journal of Learning Disabilities* 41 (5), 387–404.
- Natale, K. (2007). Parents' causal attributions concerning their children's academic achievement. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 309, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800–814.

- Nummenmaa, L. (2009). Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät (2. p., uud. laitos). Helsinki: Tammi.
- Nurmi, J.-E. & Aunola, K. (2005). Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction* 15(2), 103–122.
- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. (2017). Mikä meitä liikuttaa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmi, J.-E. (2013). Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus*, 44, 548–554.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Pesu, L. (2017). The Role of Parents' and Teachers' Child-Related Competence Beliefs in the Development of Students' Self-Concept of Ability.
- Pesu, L., Aunola, K., Viljaranta, J. & Nurmi, J.-E. (2016). The development of adolescents' self-concept of ability through grades 7-9 and the role of parental beliefs. *Frontline Learning Research*, 4, 92–109.
- Pesu, L., Aunola, K., Viljaranta, J., Hirvonen, R. & Kiuru, N. (2018). The role of mothers' beliefs in students' self-concept of ability development.
- 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.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*, Ch. 3. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686.
- Pöysä, S., Pesu, L., Pulkkinen, J., Lerkkanen, M.-K. & Rautopuro, J. (2018). Kirjallisuuskatsaus ja osaamiserot alakoulussa: Päätulokset ja johtopäätökset. Teoksessa S. Pöysä & S. Kupiainen (toim.), *Tytöt ja pojat koulussa. Miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa?* (s.

- 5-7). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 36/2018.
- Raevaara, T. (2017). *Tajuaako kukaan? : opas tieteen yleistajuistajalle*. Tampere: Vastapaino.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*.
- Rytkönen, K., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. (2005). Parents' Causal Attributions Concerning Children's School Achievement: A Longitudinal Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51, 494-522.
- Saçkes, M., Isitan, S., Avci, K. & Justice, L. M. (2016). Parents' Perceptions of Children's Literacy Motivation and Their Home-Literacy Practices: What's the Connection? *European Early Childhood Education Research Journal* Vol. 24, Iss. 6, 857-872.
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 9-21). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. Teoksessa K. Wentzel & A. Wigfield (toim.), *Handbook of motivation at school* (s. 197-222). New York: Routledge.
- Schmidt, I., Brunner, M., Keller, L., Scherrer, V., Wollschlager, R., Baudson, T. G. & Preckel, F. (2017). Profile formation of academic self-concept in elementary school students in grades 1 to 4. *PLoS ONE*, 12(5), 1-27.
- Shavelson, R. J, Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, Vol. 46, No. 3, 407-44.
- Sulkunen, S. (2012). Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.),

- PISA09. Kestääkö osaamisen pohja? (s. 12–33). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12.
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M., & Lerkkanen, M.-K. (2020). Leisure reading (But Not Any Kind) and reading comprehension support each other - A longitudinal study across Grades 1 and 9. *Child Development*, 91(3), 876–900.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Helsinki.
- Valli, R. (2015). Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. (2. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- 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*.
- 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(6), 734–756.
- Viljaranta, J. (2015). Pystynksmä muka siihen? : oppijaminäkuvan kehitys ja rooli koulutuspoluilla. Teoksessa A.-L. Karjalainen ym. (toim.), Verkottumista ja vertaiskehittelyä: 10 vuotta tutkimus- ja aluekehitystyötä (s. 18–21). Helsinki, Finland: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. C. katsauksia ja aineistoja, 40.
- Viljaranta, J., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Silinskas, G., Poikkeus, A.-M. & Nurmi, J.-E. (2017). Patterns of word reading skill, interest and self-concept of ability. *Educational Psychology*, 37(6), 712–732.
- Wehrle, K. & Fasbender, U. (2018). Self-concept. Teoksessa V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (toim.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*.

- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68-81.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation: A Developmental Perspective. *Educational Psychology Review* 6(1), 49-78.
- Wigfield, A., Eccles, J. S. & Rodriguez, D. (1998). The Development of Children's Motivation in School Contexts. *Review of Research in Education*, Vol. 23, 73-118.
- Yee, D. K. & Eccles, J. S. (1988). Parent perceptions and attributions for children's math achievement. *Sex roles*, 19, 317-333.