

**Lukusujuvuuden yhteys akateemiseen minäkäsitykseen
2.-5.-luokkalaisilla**

Kaisa Linnamaa

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2023
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Linnamaa, Kaisa. 2023. Lukusujuvuuden yhteys akateemiseen minäkäsitykseen 2.-5.-luokkalaisilla. Varhaiskasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 36 sivua.

Viime vuosina on ollut esillä suomalaisten oppilaiden Pisa tuloksien laskevuus. Suomalaisnuorten tulokset ovat olleet laskussa lukutaidon osalta, vaikka edelleenkin tulokset ovat hyvällä tasolla. Lukemisen taito on merkittävässä osassa yhteiskuntaan sopeutumisessa ja siellä toimimisessa. Puhuttaessa lukutaidosta ja lukusujuvuudesta akateemisella minäkäsityksellä voidaan nähdä olevan merkittävä asema. Akateeminen minäkäsitys tarkoittaa kykyä arvioida omaa itseään koulussa tai oppiaineessa. Ihmisen kehityksen, oppimisen ja osaamisen kannalta minäkäsitys on keskeisessä osassa. Minäkäsityksellä tarkoitetaan käsitystä omasta itsestään niin sosiaalisessa kuin henkilökohtaisessa kontekstissa.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin akateemisen minäkäsityksen ja lukusujuvuuden yhteyttä 2.-5.-luokkalaisissa. Aiemmissä tutkimuksissa lukijan minäkäsityksen ja sanojen ja tekstin lukunopeuden kanssa välillä on löydetty positiivinen yhteys. Tutkimusaineistoni on osa SELDI tutkimushanketta. Tutkimuksen aineistoa analysoitiin SPSS-ohjelmistolla hierarkkisen lineaarisen regressioanalyysin avulla. Selitettävänä muuttujana oli lukemisen akateeminen minäkäsitys ja selittävinä muuttujina oli luokka-aste, sukupuoli, lukusujuvuus ja intervention status.

Regressioanalyysin perusteella oppilaiden sukupuoli, luokka-aste, interventio status sekä lukusujuvuus selitti 10,4 % akateemisen minäkäsityksen vaihtelusta. Lukusujuvuuden oma selitysosuus oli 5,3 %. Tässä tutkimuksessa lukusujuvuus oli positiivisesti yhteydessä akateemiseen minäkäsitykseen. Tulos saa tukea aikaisemmista tutkimuksista, joissa on myös todettu lukemisen ja minäkäsityksen yhteyden merkittävyys oppilaiden kouluosaavutuksiin.

Asiasanat: Lukusujuvuus, minäkäsitys, akateeminen minäkäsitys

TIIVISTELMÄ.....	2
1. JOHDANTO.....	4
1.1. Lukusujuvuus.....	4
1.2. Minäkäsitys.....	7
1.3. Akateeminen minäkäsitys	8
1.4. Lukusujuvuuden yhteys minäkäsitykseen	9
2. TUTKIMUSKYSYMYS JA HYPOTEESI	14
3. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	15
3.1. Mittarit ja muuttujat	16
3.2. Aineiston analyysi	17
3.3. Eettiset ratkaisut.....	18
4. TULOKSET.....	20
5. POHDINTA.....	24
5.1. Tuloksien tarkastelu ja johtopäätökset	25
5.2. Tutkimuksen vahvuudet, rajoitukset ja jatkotutkimukset.....	25
5.3. Johtopäätökset.....	29
LÄHTEET	30

1. JOHDANTO

Lukeminen on perustaito, joka yhdistetään oppimiseen sekä osallisuuteen yhteiskunnassa (Peura, 2021). Useille henkilöille lukeminen voi vaikuttaa luonnolliselta ja automaattiselta taidolta (Katzir ym., 2016). Lukeminen on myös varhaisen oppimisprosessin lähtökohta (Adelson ym., 2019), sillä oppiaksemme uutta, me luemme (Katzir ym., 2016). Breznits (2005) esittää, että lukeminen on kielellinen prosessi, joka perustuu sen erilaisiin osatekijöihin, johon kuuluvat muun muassa kirjaimet, grafeemit ja foneemit, yhdyssanat, sanat ja teksti. Oleellinen osa lukemisen kielellisistä prosessia on myös tiedon hankinta ja hallitseminen, joihin vaikuttaa henkilön sen hetkinen suorituskyvyn taso käsitellä tietoa (Morrison & Wilcox, 2020.)

Ihmisen oppimisen ja osaamisen kannalta minäkäsitys on merkittävässä osassa. Minäkäsitys määritellään usein käsitykseksi omasta itsestään. Minäkäsitys on aiheriippuvaista, sillä ihminen voi kokea minäkäsiksensä yhdellä osa-alueella korkeaksi (esim. matematiikka) mutta heikoksi toisella osa-alueella (esim. musiikki) (Marsh, 2006). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan akateemista minäkäsitystä, jonka Wigfield ja Eccles (2000) määrittävät olevan oppilaiden arviointia omista kyvyistään koulussa tai tietyissä oppiaineissa.

Tutkimuksessa tarkastelen akateemisen minäkäsityksen ja lukusujuvuuden yhteyttä 2.-5.-luokkalaisissa. Aiemmissä tutkimuksissa lukijan minäkäsityksen ja sanojen ja tekstin lukunopeuden välillä on löydetty positiivinen yhteys.

1.1. Lukusujuvuus

Lukusujuvuus määritellään kyvyksi lukea tekstiä nopeasti ja tarkasti (National Reading Panel (NICHD) 2000; Hudson ym., 2008; Huemer ym., 2012; Samuels, 2012). Lukusujuvuuteen liittyy oleellisesti myös kyky ilmaista tekstiä (NICHD 2000; Hudson ym., 2008; Huemer ym., 2012; Samuels, 2012). Lukusujuvuuden osatekijöitä ovat sanojen tarkka lukeminen ja luetun ymmärtäminen sekä kyky ilmaista tekstiä (Walker ym., 2012; Huemer ym., 2012). Lukusujuvuus on

tunnistettu olevan yksi merkittävä osa-alue lukemaan oppimisen onnistumisessa (Rupley ym., 2020). Sujuvuuden ydin on kyky purkaa ja ymmärtää tekstiä samanaikaisesti, johon sanan tunnistaminen, lukunopeus ja kyky tekstin ilmaisuun ovat mittareina (Samuels, 2012). Tämän seurauksena lukusujuvuuden osatekijöiden välisten suhteiden ymmärtäminen on oleellista henkilön kehittämisessä sujuvaksi lukijaksi (Hudson ym., 2012).

Sujuvan lukijan merkittävin ominaisuus on kyky purkaa ja ymmärtää tekstiä samanaikaisesti (Samuels, 2012). Alvarez-Canizon ja kollegat (2015) toteavat tutkimuksessaan, että 3.-6.-luokkalaiset oppilaat, joilla oli heikommät luetun ymmärtämisen taidot, pitivät lukemisessa enemmän taukoja kuin taitavammat oppilaat. Taitavimmilla oppilailla oli paremmat kyvyt tekstin purkamisessa ja lukemistaidossa kuin heikoimmilla oppilailla (Alvarez-Canizo ym., 2015). Ashby (2016) tuo esille, että lukusujuvuuden kehittyminen ei kuitenkaan ole homogeeninen ja saumaton prosessi, vaan aikaa ja toistoja vaativa oppimisprosessi. Tämän vuoksi kehittyäkseen sujuvaksi lukijaksi, lukijan tulisi saada useita ja toistuvia kohtaamisia sanoihin ja erilaisiin teksteihin (Peura, 2021).

Lukemistaitojen kehittyminen voidaan nähdä prosessina, jossa lopullisena tavoitteena on luetun ymmärtäminen ja sujuvuus (Aro ym., 2018). Minkä tahansa lukutaitoon kuuluvan osataidon puute voi vaikuttaa muiden taitojen kehittymiseen ja viime kädessä lapsen kehittymiseen taitavaksi lukijaksi (Hudson ym., 2012; Aro & Lyytinen, 2016). Van Bergen ja kollegat (2021) toteavat tutkimuksessaan, että lapset, jotka ovat alussa hyviä lukijoita parantavat taitojaan entisestään. Sen sijaan ne lapset, joiden lukutaidot ovat heikkoja, jäävät usein entistä enemmän jälkeen verrattuna hyviin lukijoihin. Van Bergen ja kollegat (2021) tuovat tutkimuksessaan esille, että lasten varhaiset lukutaitotasot ennustavat tulevaa muutosta sekä lukemisen määrässä että lukemisen ymmärtämisessä. Täten sujuvaan tekstinlukemiseen johtavan opetuksen tulee olla oleellinen osa varhaisen lukemisen opetusta (Hudson ym., 2012). Sujuvan lukutaidon kehittyminen vaatii huolellista opastusta, harjoittelua ja

systemaattista siirtymistä suullisesta toistuvasta lukemisesta laajaan ja monipuoliseen lukemiseen (Reutzel, 2012).

Alakoulun kolmosluokka on merkittävässä osuudessa lukusujuvuuden kehityksessä. Suurin osa toisen luokan oppilaista hallitsee kirjaintuntemuksen ja tekstin ymmärtämisen alkeet, mutta vain muutamalla toisen luokan oppilailla on sujuvan lukemisen taidot (Hudson ym. 2012). Van Bergen ja kollegat (2021) tuovatkin esille, että lukutaidon vaikutukset näkyivät vasta kolmannesta luokasta alkaen. He täydentävät, että kolmasluokka on lukukasvatuksen käännekohta, kun opetussuunnitelma siirtyy lukemisen oppimisesta lukemalla oppimiseen (Van Bergen ym., 2021). Hudson ja kollegat (2008) esittävät, että jos kolmannella luokalla ei laajenneta riittävästi oppilaiden sanan tunnistustaitoa, he eivät kehity sujuviksi lukijoiksi. Kolmannesta luokasta eteenpäin lukusujuvuuden merkitys kasvaa, sillä oppilailta vaaditaan kykyä lukea yhä monimutkaisempia tekstejä kolmannen luokan jälkeen (Hudson ym., 2008).

Sujuvaan tekstinlukemiseen johtava opetus on oleellinen osa varhaisen lukemisen opetusta (Hudson ym., 2012). Opettajan tehtävänä on kannustaa oppilaita lukemaan ja valita mielenkiintoisia, sopivasti haastavia ja merkityksellisiä tekstejä, joiden kautta oppilaat voivat alkaa tunnistaa itsensä lukijaksi (Tegmark ym., 2022). Van Bergen ja kollegat (2021) tuovat tutkimuksessa luokkien välisen syy-seurausyhteyden, jossa varhaisluokkien aikana syy-seurausyhteys suuntautuu lukemisen perustaitoista (kuten lukusujuvuus) myöhempään luetun ymmärtämiseen. Tämä voi ennustaa tulevaa muutosta, kuinka hyvin he lukevat ja ymmärtävät tekstiä ja lukemaansa (Van Bergen ym., 2021). Tegmark ja kollegat (2022) toteavat, että keskimääräisesti tyttöillä on vahvempi halu kehittyä hyväksi lukijaksi ja he lukevatkin usein vapaa-ajallaan enemmän kuin pojat.

1.2. Minäkäsitys

Minäkäsitys on henkilön käsitys omasta itsestä (Bailey, 2003), joka kehittyy ja muuttuu läpi elämän (Marsh, 2006). Minäkäsitys vastaakin kysymykseen, millainen minä olen. Marsh (2006) kirjoittaa, kuinka minäkäsitys on moniulotteinen kokonaisuus, joka pitää sisällään erilaisia ulottuvuuksia, kuten sosiaalinen, emotionaalinen, fyysinen ja akateeminen minäkäsitys. Se on aiheriippuvaista, sillä ihminen voi kokea minäkäsityksensä yhdellä osa-alueella korkeaksi (esim. matematiikka) mutta heikoksi toisella osa-alueella (esim. musiikki) (Marsh, 2006). Minäkäsitys vaikuttaa ihmisen käyttäytymiseen ja identiteettiin, joka vaihtelee ajan myötä (Onetti ym., 2012).

Minäkäsityksen koostuu tietoisuudesta, ymmärryksestä ja näkemyksestä itsestään (Bong & Clark, 1999). Minäkäsitys auttaa ymmärtämään henkilöiden asenteita itseään kohtaan sekä miten nämä asenteet voivat vaikuttaa heidän asenteisiinsa ympäröivästä ympäristöstä (Bandura, 1997, 11; Mehrad, 2016). Minäkäsitys voi joissakin tapauksissa muuttaa henkilöiden käyttäytymistä ja suhdetta muihin yhteiskunnassa (Mehrad 2016). Oman potentiaalinsa saavuttamatta jättäminen voi vaikuttaa haitallisesti henkilön minäkäsityksen muodostumiseen (Bailey, 2003).

Onetti ja kollegat (2012) tuovat esille, että lapsuusvaiheella on merkittävä rooli henkilön minäkäsityksen ja henkilökohtaisen identiteetin rakentumisen kannalta. Aunola ja kollegat (2002) pohtivatkin, että ensimmäisen luokan oppilaat, joilla on positiivinen minäkäsitys, ovat enemmän kykeneviä vastaanottamaan koulusta saadun negatiivisen palautteen. Lapsuudessa tytöillä oli positiivisempi kuva itsestään kuin pojilla, mutta noin 12-vuoden iässä tyttöjen minäkäsitys alkaa usein laskemaan (Onetti ym., 2012). Ehm ja kollegat (2014) olettavat, että 3-luokkalaiset käyttävät omia näkemyksiään joistakin oppimisalueesta muodostaessaan jonkin toisen oppimisalueen minäkäsitystä. Onetti ja kollegat (2012) tuovat esille, että akateemisessa kontekstissa minäkäsitys kehittyy lineaarisesti 5.luokalta 8.luokalle.

Onetti ja kollegat (2019) saivat tutkimuksessaan tulokseksi, että joidenkin minäkäsityksen osien välillä oli suuria ikäeroja: Esimerkiksi espanjalaisilla

keskikoululaisilla oli heikompi minäkäsitys kuin ala-astealaisilla. Oppilaiden minäkäsitys oli heikentynyt ala-asteelta siirrettäessä keskikouluun ja nämä erot kasvavat siirryttyessä korkeammalle tasolle (Onetti ym., 2019). Sen sijaan Aunola ym. (2002) toteavat tutkimuksessaan, että ensimmäisten kuukausien aikana koulun aloituksesta oppilaiden minäkäsitys muuttuu positiivisemmaksi, mutta näin ei käy enää myöhemmässä vaiheessa. Onetti ja kollegat (2012) esittävät, että opettajan tuki, lukemisen ilo ja lukutaito liittyvät merkittävästi ja positiivisesti toisiinsa.

1.3. Akateeminen minäkäsitys

Akateeminen minäkäsitys on oman kykynsä arviointia koulussa tai tietyssä oppiaineessa (Wigfield & Eccles, 2000). Marsh (2006) kirjoittaa, että akateeminen minäkäsitys on enemmän yhteydessä akateemisiin saavutuksiin kuin fyysinen ja sosiaalinen minäkäsitys. Savolainen, ym. (2018) tuovat esille akateeminen minäkäsitys on muuttuva, sillä siihen vaikuttavat oppijan kokemat erilaiset oppimiskokemukset. Myös esimerkiksi oppilaan muuttuneella sosiaalisella ympäristöllä voi olla vaikutusta oppilaan akateemiseen minäkäsitykseen (Retelsdorf ym., 2014).

Marsh (2006) tarkastelee taitojen kehittämismallin avulla akateemista minäkäsitystä, jonka mukaan akateeminen minäkäsitys syntyy pääasiassa akateemisten saavutusten seurauksena. Täten taitojen kehittämismallin mukaan akateeminen minäkäsitys vahvistuu kehittämällä vahvempia akateemisia taitoja (Marsh, 2006). Siirryttäessä lapsuudesta varhaiseen aikuisuuteen, akateemiseen minäkäsitykseen vaikuttavat esimerkiksi koulutehtävistä saatavat osaamiskokemukset sekä ikätovereihin vertaaminen (Savolainen ym., 2018). Marsh ja Martin (2011) tutkimuksessaan osoittivat, että akateemisen minäkäsityksen positiivinen kehittyminen vaikuttaa myöhempien akateemisten tulosten ja muiden toivottujen koulutuloksien nousuun. Täten akateemisella

minäkäsityksellä voidaan nähdä olevan keskeinen rooli toivottujen koulutulosten vaikutusten välittäjänä (Marsh & Martin, 2011).

Retelsdorf, ym. (2014) esittävät, että positiivinen akateeminen minäkäsitys on seurausta akateemisista saavutuksista: Esimerkiksi ne opiskelijat, jotka ymmärtävät, että heillä on hyvä lukutaito luokkatovereihinsa verrattuna, kehittävät positiivisia itsearviointeja omasta lukutaidostaan. Marsh ja kollegat (2005) tuovat esille, että akateeminen minäkäsitys on sekä saavutuksien syy että seuraus. Marsh ja kollegat (1988) tutkimuksen yhtenä keskeisenä tuloksena oli, että akateemisen minäkäsityksen jatkuva parantaminen vaikuttaa positiivisesti myös opiskelijoiden akateemiseen nautintoon oppimiskokemuksesta. Tällä on entisestään positiivinen vaikutus heidän akateemiseen suoriutumiseensa (Marsh ym., 1988).

Kouluarvosanojen ja koetulosten välinen ero tulee esille eri sukupuolien välillä, sillä tutkimuksien mukaan tyypillisesti tytöt pärjäävät koulussa paremmin kuin pojat (Marsh ym., 2005). Toisaalta akateeminen minäkäsitys ja akateeminen kiinnostus ovat myös aluekohtaista, ja tutkimukset ovatkin löytäneet, että pojat ovat enemmän kiinnostuneita matematiikasta, kun taas tytöt ovat kiinnostuneempia sanallisista alueista kuten lukemisesta (Marsh ym., 2005).

1.4. Lukusujuvuuden yhteys minäkäsitykseen

Aiemmissa tutkimuksissa on löydetty, että lukemisen ja akateemisen minäkäsityksen välillä on positiivinen yhteys. Aunola ja kollegat (2002) tuovat tutkimuksessaan esille, että hyvät lukemistaidot vaikuttavat positiivisesti minäkäsitykseen, kun taas heikot lukemistaidot johtivat negatiiviseen minäkäsitykseen. Erityisesti lukemisen helppouden on todettu positiivisesti liittyvän luetun ymmärtämiseen (Aunola ym., 2002). Smith ja Jang (2022) löysivät tutkimuksessaan, että oppilaiden minäkäsitys on positiivisesti, vaikkakin heikosti, yhteydessä oppilaiden lukemisen ymmärtämisen tuloksiin. Samaa mieltä ovat myös Katzir ja kollegat (2009), jotka saivat tulokseksi, että lasten

luetun ymmärtäminen on positiivisesti yhteydessä heidän lukemisensa minäkäsitykseen.

Tutkimuksessa lapset, jotka arvioivat lukemisen helpommaksi, saivat yleensä myös korkeammat tulokset luetun ymmärtämisessä (Katzir ym., 2009). Chapman ja kollegat (2002) tuovat esille, että pääosin positiivinen minänäkemyks on sopusoinnussa akateemisen suorituskyvyn todellisuuden kanssa. Havainto, että saavutuksiin liittyvät minäkäsitykset ovat vuorovaikutuksessa lukusuorituksen kanssa varhaisessa kouluvaiheeseen, vaikuttaa merkittävästi lapsiin, joilla on alussa vaikeuksia oppia lukemaan (Chapman ym., 2000). Lapsilla, joilla on puutteelliset varhaiset lukutaidot voivat kokea muita enemmän turhauttavia varhaisia lukukokemuksia, joka taas johtaa lukemisen minäkäsitysten heikkenemiseen (Retelsdorf ym., 2014). Tämän vuoksi ensimmäisen luokan aloitus on kriittinen vaihe lukemiseen liittyvässä minäkäsityksessä (Aunola, ym., 2002).

Adelson ja kollegat (2019) tuovat esiin, kuinka lukemisessa varhainen menestyminen on kriittinen tekijä tulevalle akateemiselle saavutukselle. Adelson ja kollegat (2019) kirjoittavat, että oppijat alkavat kehittää omaa käsitystä lukukyvystään, heti oppimisprosessin alusta asti, kun he alkavat oppia lukemaan. Lapsien vastakkainen taitojen vertailu näyttäisi alkavan kolmannella luokalla, vaikka lapset voivat vertailla eri taitoja jo aikaisemmassa vaiheessa (Ehm ym., 2014). Neljännellä luokalla lapsen luetun ymmärtämisen taidot ovat keskeisiä hänen akateemisten saavutustensa (Katzir ym., 2009; Nevo ym., 2020).

Opiskelijat, jotka ymmärtävät, että heillä on hyvä lukutaito luokkatovereihinsa verrattuna, voivat käyttää tätä tietoa alaspäin suuntautuviin sosiaalisiin vertailuihin ja voivat siten kehittää positiivisia itsearviointeja omasta lukutaidosta (Retelsdorf ym., 2014). Desideri ja kollegat (2019) tuovat tutkimuksessaan esille, että oppilaat eivät olleet huonompia suoriutumaan kognitiivisista ja lukutaitotehtävissä vaan he itse raportoivat huonompia akateemisia saavutuksia, täten myös heikompa akateemista minäkäsitystä.

Ikä- ja sukupuolieroissa minäkäsitys heikkenee varhaisesta iästä nuoruuteen, jonka jälkeen se tasoittuu ja kasvaa aina varhaiseen aikuisikään asti

(Marsh ym., 2005). Vasalampi, ym. (2020) tutkimuksessa todettiin, että oppilaiden lukemisen minäkäsityksessä on eroja niin sukupuolten kuin luokkasteiden välillä. Savolainen ja kollegat (2018) toteavat, että oppilaiden minäkäsitys laskee viidenneltä luokalta seitsemänteen luokkaa. Tämä lasku on suurinta lukemisen kanssa, jossa lasku on -0.17 pistettä vuodessa (Savolainen ym., 2018). Walgermo ja kollegat (2018) toteavat, että minäkäsityksen ja varhaisen lukemisen taitojen välinen yhteys alkaa vaikuttaa lapsen lukemisen kehitykseen ennen kuin virallinen lukemaan oppiminen alkaa.

Vuoden 2018 Pisa tuloksissa nousivat esille sukupuolierot lukemisessa, joka oli Suomessa OECD-maiden suurin (Yle. 3.12.2019). Korhonen ja kollegat (2016) esittävät, kuinka pojat idenfioituvat enemmän matematiikkaan, kun taas tytöt lukemiseen. Tämä saa tukea muista tutkimuksista, joissa on huomattu, että tytöillä on parempi lukemisen minäkäsitys, kun taas pojilla on vahvempi minäkäsitys matematiikassa (Marsh ym., 2005; Savolainen ym., 2018; Vasalampi ym., 2020). Toisaalta tutkimukset ovat tuoneet esille, että tämä sukupuoli jaottelu tulee esille myös opettajien sukupuolistereotypioissa, jossa opettajat keskimääräisesti suosivat enemmän tyttöjä kuin poikia (Retelsdorf ym., 2015). Retelsdorf ja kollegat (2015) toteavatkin tutkimuksessa, että opettajien sukupuolistereotypiat vaikuttavat negatiivisesti 6.luokkalaisten poikien lukemisen minäkäsitykseen, vaikka heidän suorituksensa olisi korkea.

Wolter ja Hannover (2016) tuovat esille, kuinka ensimmäisen luokan oppilaiden sukupuoliroolin minäkäsitys ennusti heidän lukutaitonsa kehittymistä. Tämä ei kuitenkaan ollut akateemisen minäkäsityksen välityksellä vaan hyvin suoraan: mitä korkeampi oli oppilaan lukemisen taito, sitä feminiisemmäksi oli oppilas kuvannut itseään (Wolter & Hannover, 2016). Korhonen ja kollegat (2016) toteaa, että korkean lukutaidon omaavat oppilaat osoittivat todennäköisemmin kiinnostusta lukemiseen ja asettivat korkeammat tavoitteet koulutuksessa.

Savolainen ja kollegat (2018) täydentävät, että väliaikaisella erityisopetuksen tuella oli merkitystä minäkäsityksen rakentumiseen. Pojat, jotka saivat väliaikaista erityisopetuksen tukea, minäkäsitys kehittyi positiivisesti, kun

taas ilman erityisopetuksen tukea kehitys oli negatiivinen (Savolainen ym., 2018). Savolaisen ja kollegat (2018) esittivät, että erityisopetukseen osallistujista 1.–6.-luokkalaisista oppilaista jopa 52% sai tukea kirjoittamiseen tai lukemiseen. Koulumenestys oppiympäristössä ei ollut pojilla merkittävää, joka viittaa siihen, että lukemisen saavutukset eivät olleet isossa roolissa poikien lukemisen kiinnostuksessa (Korhonen ym., 2016).

Ehm ja kollegat (2014) olettavat, että oppilaat käyttävät omia näkemyksiään heidän saavutuksistaan yhdessä oppiaineessa, jonka pohjalta he rakentavat minäkäsitystään muissa oppiaineissa kolmannen luokan aikana. Aunola ja kollegat (2002) toteavat, että oppilaat, jotka näyttivät hyvää lukemistaitoa, myös raportoivat positiivisesti lukemiseen liittyvässä minäkäsitystä myöhemmin, kun taas huonot taidot näyttivät negatiivista minäkäsitystä. Myös saavutuksiin liittyvät minäkäsitykset ovat vuorovaikutuksessa lukusuorituksen kanssa hyvin varhaisessa kouluvaiheessa, vaikuttaa merkittävästi lapsiin, joilla on alussa vaikeuksia oppia lukemaan (Chapman ym., 2000). Retelsdorf ja kollegat (2014) esittävät, että oppilaat, jotka ovat luokassaan parhaita, heidän minäkäsityksensä kehittyi positiivisesti.

Marsh ja kollegat (1988) toteavat, että minäkäsitys liittyy lukutaitoon muun muassa lukemisen ilon kautta. Tämä tutkimustulos viittaa siihen, että opiskelijat, joilla on enemmän itseluottamusta lukutaitoihinsa, myös nauttivat lukemisesta enemmän ja täten parantavat myös lukutaitoaan. Ma ja kollegat (2021) toteavat, että opettajan tuen ja lukutaidon välinen positiivinen yhteys välittyy kiinalaisten oppilaiden lukunautintoon ja omaan käsitykseen lukemisesta. Kyseinen tutkimus tarjosi empiiristä tietoa opettajan tuen ja motivoivien uskomusten merkityksestä lasten akateemisessa saavutuksessa, erityisesti korostamalla akateemisen nautinnon ja akateemisen minäkäsityksen välistä yhteyttä (Ma ym., 2021).

Onetti ja kollegat (2012) esittävät, että opettajan tuki, lukemisen ilo ja lukutaito liittyvät merkittävästi ja positiivisesti toisiinsa. Marsh (2006) esittää, että opettajan tuleekin toiminnassaan pyrkiä samanaikaisesti parantamaan niin oppijan akateemista minäkäsitystä, itseluottamusta kuin oppijan

henkilökohtaisia oppimistuloksia. Oppijan saavutukset eivät todennäköisesti ole pitkäaikaisia, jos opettaja keskittyy vain parantamaan oppijoiden akateemisia saavutuksia ja jättää huomioimatta itseluottamuksen merkityksen oppimiseen (Marsh, 2006).

Aiemmat tutkimukset ovat löytäneet, että lasten sanallinen ja sanatason lukutaito on positiivisesti tai kohtalaisesti yhteydessä lasten käsitykseen lukemisen helppoudesta (Katzir ym., 2009). Kasperski ja kollegoiden (2015) tutkimuksen lähtökohtana on, että nuorilla kehittyvillä lukijoilla yksilölliset lukunopeudet olivat merkittäviä oman lukutaidon itsearvioinnissa. Yksilölliset lukunopeudet voivat toimia sosiaalis-emotionaalisten prosessien vertaiskohteina, joissa lukemisen minäkäsitys muodostuu ja muotoutuu (Kasperski ym., 2015).

Nevo ja kollegoiden (2020) tutkimuksen mukaan lukijan minäkäsitys korreloi positiivisesti sekä sanojen että tekstin lukunopeuden kanssa. Kasperski ja kollegoiden (2015) tutkimuskin osoitti, että lukemisnopeus ja minäkäsityksen yhteys selitti oppilaiden yksilölliset erot lukemisen minäkäsityksessä toisen ja kolmannen luokan oppilaiden kesken. Tätä tukee Nevo ja kollegoiden (2020) tutkimus, jossa todetaan, että toisen luokan alussa sanannopeus on vähemmän herkkä muuttuja oppilaiden lukusujuvuudessa ja lukemisen ymmärtämisessä. Kasperski ja kollegoiden (2015) tutkimuksessa huomattiin, että lukunopeus, lukemisen tarkkuus ja luetun ymmärtäminen syötettiin malliin samanaikaisesti, ainoa merkittävä ennustaja lukemisen minäkäsityksen vaihteluissa oli lukunopeus. Omassa tutkimuksessani tulen tarkastelemaan lukusujuvuuden ja akateemisen minäkäsityksen yhteyttä 2.-5.-luokkalaisilla.

2. TUTKIMUSKYSYMYS JA HYPOTEESI

Tässä tutkimuksessa tarkastelen lukusujuvuuden, luokka-asteen ja oppilaiden sukupuolen yhteyttä oppilaiden minäkäsitykseen 2.-5.-luokkalaisilla. Tutkimuksessani pyrin vastaamaan seuraavaan tutkimuskysymykseen:

1. Onko lukusujuvuudella ja akateemisella minäkäsityksellä yhteyttä 2.-5. -luokkalaisilla, kun oppilaiden sukupuoli, luokka-aste ja interventio status on kontrolloitu?

Hypoteesina on, että lukusujuvuus on positiivisesti yhteydessä lukemisen akateemiseen minäkäsitykseen.

3. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen aineistona on osa Suomen Akatemian rahoittamaa vuosina 2013–2015 toteutettua Minäpystyvyys ja oppimisvaikeusinterventiot - tutkimushanketta. Tutkimushanke toteutettiin osana Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen sekä Niilo Mäki Instituutin yhteistä Self-Efficacy and Learning Disabilities Intervention (SELDI) -hanketta. SELDI tutkimushankkeen tavoitteena oli kehittää ja arvioida oppimisvaikeuksiin liittyviä interventioita, jotka kohdistuvat paitsi kognitiivisiin ja taitokohtaisiin oppimisvaikeuksien osaluoksiin niin myös affektiivisiin ja motivaatioon liittyviin kysymyksiin. (Niilo Mäki Instituutio, 2023; Jyväskylän yliopisto, ei pvm). SELDI-tutkimushankkeen tavoitteena oli muun muassa kehittää ja arvioida oppimisvaikeuksien interventioiden minäpystyvyyden vaikutuksia 2.-5.-luokkalaisten laskemisen ja lukemisen sujuvuuden taitojen oppimiseen (Niilo Mäki Instituutio, 2023; Jyväskylän yliopisto, ei pvm.).

SELDI-tutkimushankkeessa aineisto kerättiin 2.-5.-luokkalaisilta kyselylomakkeilla ja taitoja lukemis- ja laskusujuvuutta kartoittavilla niin ryhmätestinä (ALLU ja LUKSU) kuin yksilötestauksena (Lukilasse-testi) eri mittapisteessä (Aro ym., 2018). Tutkimus toteutettiin Keski-Suomen ja Etelä-Savon alueella. Tutkimukseen osallistui 20 koulua, joista neljätoista tarjosivat lukemisen interventiota (Aro ym., 2018). Aro ja kollegansa (2018) kirjoittavat, että lukemisen ja minäpystyvyyden interventio tehtiin SE- ja SKILL-ohjelmalla. Intervention ryhmien osallistujien määrä vaihteli kolmesta oppilaasta viiteen oppilaaseen (Aro ym., 2018).

Tutkimukseen osallistui 1383 oppilasta, joista poikija oli 52,1 % (721) ja tyttöjä 47,8 % (662). Tutkimuksen osallistujista 3-luokkalaisia oli eniten 35,3 % (489), kun taas 2-luokkalaisia oli vähiten 15,4 % (213). 4-luokkalaisia oli 27,7 % (383) ja 5-luokkalaisia oli 21,5 % (298). Tutkimuksen osallistujista noin 95 % osallistui kahteen lukemista mittaavaan testiin (ALLU ja LUKSU), joissa arviointiin lukutaitoa ja lukusujuvuutta. Tutkimuksessani aineistona käytetään

akateemisen minäkäsitykseen ja lukemiseen liittyviä väittämiä sekä lukemistestien ryhmätestejä, ALLU ja LUKSU.

3.1. Mittarit ja muuttujat

Lukemisen akateemista minäkäsitystä tutkittiin kyselylomakkeella Academic Self Description Questionnaire I (ASDQ I; Marsh 1999), jotka käännettiin suomeksi tutkimusta varten. Marshin (1999) ASDQ I väittämiä oli kuusi, kuten ”Muihin samanikäisiin verrattuna olen hyvä äidinkielessä” sekä ” Olen aina ollut hyvä äidinkielessä”. Väittämät arvioitiin Likert-asteikolla 1–8 (1 Ehdottomasti ei totta – 8 Ehdottomasti totta). Väittämät luettiin oppilaille ääneen... (Pilvin väikkäri katso!) ASDQ I (Marsh, 1999) kyselylomakkeen jokainen väittäjä luettiin oppilaille ääneen.

Lukemisen akateemisen minäkäsityksen väittämistä tehtiin keskiarvosummamuuttujan. keskiarvosummamuuttujat. Summamuuttujan tarkoituksena on tehdä yksi muuttuja, johon on yhdistetty useita väittämiä (Nummenmaa, 2009). Ennen keskiarvosummamuuttujan tekoa, tarkasteltiin väittämiä keskinäistä sopivuutta summamuuttujaksi. ASDQ I kyselylomakkeen väittämät käännettiin samansuuntaiseksi, jolloin väittämät olivat keskenään sopivia. Tämän muutoksen jälkeen ASDQ I kyselylomakkeen kuusi väittäjä standardointiin. Standardoinnin tarkoituksena on mahdollistaa muuttujien regressiokertoimien suuruksien keskinäinen vertailu (Nummenmaa, 2009). Tällä muutoksella varmistettiin keskiarvosummamuuttujan rakentaminen lukemisen akateemisen minäkäsitys muuttujaksi.

Tutkimuksen oppilaiden lukusujuvuutta mitattiin kahdella testillä: ALLU (Ala-asteen lukutesti) ja LUKSU (lukusujuvuus). Molemmat testit olivat aikarajoitteisia, joista toinen mittasi sanaketjuja (ALLU) ja toinen virketason lukemista (LUKSU) (Aro, ym. 2018; Peura, 2021). Sanaketjutestissä kahdesta neljään sanoista oli kirjoitettu yhteen ilman välilyöntiä. Oppilaiden oli erotettava sanat toisistaan aikarajan puitteissa, joka oli 3,5 minuuttia. (Aro, ym., 2018.)

Toinen lukusujuvuutta arvioiva testi on LUKSU, joka arvioi lasten lukemisen sujuvuutta tehtävän avulla, jossa on väittämiä (Lukimat. ei pvm.). Testissä oli 70 helppoa ja lyhyttä väittämää, joihin oppilaat vastasivat joko totta tai epätosi 2 minuutin aikarajoissa (Aro ym., 2018). Niin sanaketjutestin kuin LUKSU-testin oppilaat lukivat itsekseen, äänettömästi, koska molemmat testit tehtiin ryhmässä (Aro ym., 2018). Ennen aineiston analyysia, ALLU ja LUKSU muuttujat standardointiin. Standardoinnin jälkeen ALLU- ja LUKSU-muuttujista tehtiin yhteinen keskiarvosummamuuttuja, jonka nimettiin lukusujuvuudeksi. Interventio status muuttujassa oli 9 kohtaa. Aineistoni merkittävät kohdat olivat 1-4 ja 9. Intervention status muuttujan poistetut arvot olivat niin matematiikassa kuin lukemisessa. Näiden arvojen poisto käsittelee noin 7 lapsen poistamista aineistosta.

Keskiarvosummamuuttujien tekemisen jälkeen tarkasteltiin niin akateeminen minäkäsitys- että lukusujuvuus-summamuuttujien luotettavuutta reliabiliteettikerroimen, eli Cronbachin alfa, avulla. Yleisesti Cronbachin alfan alimpana hyväksyttävänä arvona on pidetty 0.60 (Metsämuuronen, 2006), mutta Nummenmaa (2009) tuo esille, että mittareiden reliabiliteetti ei saisi alittaa 0.80. Niin akateeminen minäkäsitys - kuin lukusujuvuus -muuttujien Cronbachin alfa osoittautuivat riittävän hyväksi. Akateemisen minäkäsitys -muuttujan Cronbachin alfa oli 0.86 ja lukusujuvuus -muuttujan 0.93.

3.2. Aineiston analyysi

Aineiston analysoinnissa käytettiin hierarkkista lineaarista regressioanalyysiä, jossa selitettävänä muuttujana oli 2.-5.-luokkalaisten akateeminen minäkäsitys ja selittävinä muuttujina oppilaiden sukupuoli, luokka-aste, intervention status ja lukusujuvuus. Aineiston analysointi suoritettiin IBM SPSS statistics 28 -ohjelmalla. Ennen hierarkkista lineaarista regressioanalyysiä, tarkastettiin muuttujien taustaoletukset. Kaikissa muuttujissa näytti olevan pientä vinoutta. Kun verrattiin Pearsonin ja Spearmanin keskenään, korrelaatiot olivat melkein samanlaiset, jonka seurauksena muuttujien pieni vinous ei haitannut.

Koska aineistoa analysoidaan hierarkkisen lineaarisen regressioanalyysillä, tehdään kolme askelmaa. Ensimmäisellä askelmalla tarkasteltiin ainoastaan oppilaiden sukupuolta ja akateemista minäkäsitystä. Toisella askelmalla on tarkastelussa luokka-aste, intervention status ja akateeminen minäkäsitys. Kolmannella askelmalla tarkastellaan lukusujuvuus a akateeminen minäkäsitys. Hierarkkisessa lineaarisessa regressioanalyysissä tarkastellaan merkittävyytasoja, joissa käytetään $p < .05$. Muuttujien välillä ei ollut suurta multikollineaarisuutta. Hierarkkisen lineaarisen regressioanalyysin kollineaarisuustoleranssin tarkastelussa muuttujien arvot olivat korkeammat kuin 0.10. Nummenmaan (2009) mukaan on yleinen käytäntö, että kollineaarisuus katsotaan ongelmalliseksi ja mallia on muutettava, jos toleranssi on pienempi kuin 0.10. Regressioanalyysin jäännöksen tarkastelussa jäännökset olivat normaalisti jakautuneet.

3.3. Eettiset ratkaisut

Tutkimukseni toteuttaessa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvää tieteellistä käytäntöä, johon Jyväskylän yliopisto on sitoutunut. Tutkimuksessani on noudatettu toimintapoja (kuten rehellisyyttä ja tarkkuutta tulosten tallentamisessa ja niiden arvioinnissa), jotka tiedeyhteisö on tunnistanut (Tenk. 10.5.2023). Tutkimusaineistona on vain käytetty sovittuja tietoja, jotka eivät sisällä tietoja, joista olisi mahdollista tunnistaa yksittäisiä tutkittavia tietoja. Tutkimukseen osallistujille kerrottiin tutkimuksesta ja sen tavoitteista ennen tutkimukseen suostumista. Suostuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista, ja tutkittavilla on mahdollista keskeyttää tutkimukseen osallistuminen, missä tahansa vaiheessa tutkimusta ilman seurausta. Oppilailta ja oppilaiden vanhemmilta pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallisuudesta. Tutkimuksen Tutkimusaineistoa säilytetään aineistonsuojavaatimuksen mukaisesti. Tutkimuksen päätyttyä hävitetään aineisto asianmukaisesti. Tutkimuksessa on myös otettu huomioon muiden tutkijoiden työt ja saavutukset asianmukaisella tavalla (TENK. 10.5.2023). TENK:n (10.5.2023) hyvän tieteellisen

käytännön mukaan muiden tutkijoiden huomioiminen asianmukaisella tavalla tarkoittaa kunnioittamalla muiden tutkijoiden tekemää työtä viittaamalla asianmukaisella tavalla heidän julkaisuihinsa sekä antamalla heidän saavutuksilleen merkityksen omassa tutkimuksessa.

4. TULOKSET

Tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, miten oppilaiden lukusujuvuus on yhteydessä akateemiseen minäkäsitykseen, kun sukupuoli, luokka-aste ja interventio status on kontrolloitu. Lukemisen akateemisen minäkäsityksen ja lukusujuvuuden keskiarvot sukupuolittain, luokittain ja intervention statuksen näkyvät tauloikoissa 1. ja 2. Taulukossa 3. näkyy muuttujien yksittäiset keskiarvot ja keskihajonnat sekä muuttujien väliset korrelaatiot. Muuttujien väliset korrelaatiot olivat tilastollisesti merkitseviä paitsi sukupuolen ja luokka-asteen, luokka-asteen ja interventio statuksen välillä.

Taulukko 1. Lukemisen akateemisen minäkäsityksen sukupuolien ja luokka-asteiden väliset keskiarvot, keskihajonnat ja oppilaat (N)

	Lukemisen minäkäsitys	akateeminen	Lukusujuvuus
	ka (kh) N		ka (kh) N
Tytöt	0.13 (0.72) 595		0.10 (0.93) 581
Pojat	-0.10 (0.79) 636		-0.08 (0.88) 621
2. luokka	0.11 (0.85) 161		-0.98 (0.60) 162
3.luokka	0.01 (0.79) 436		-0.31 (0.62) 435
4.luokka	0.04 (0.78) 355		0.29 (0.76) 340
5.luokka	-0.11 (0.65) 279		0.77 (0.83) 265

Taulukko 2. Lukemisen akateemisen minäkäsityksen ja taitojen

Intervention status	Lukemisen akateeminen minäkäsitys	Lukusujuvuus
	ka (kh) N	ka (kh) N
lukeminen	-0.52 (0.77) 37	-0.88 (0.39) 38
lukeminen ja minäpystyvyys	-0.68 (0.76) 38	-0.63 (0.48) 39
matematiikka	0.01 (0.85) 34	-0.90 (0.72) 39
matematiikka ja minäpystyvyys	0.04 (0.81) 33	-0.63 (0.66) 36
ei interventiota	0.05 (0.74) 1083	0.12 (0.89) 1044

Taulukko 3. Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien keskiarvot (Ka), Keskihajonnat (Kh) ja keskinäiset korrelaatiot (N=1203–1383)

Muuttujat	2.	2.	3.	4.	5.
1.Lukemisen akateeminen minäkäsitys	1				
2.Sukupuoli	-.151***	1			
3.Luokka-aste	-.079**	.033	1		
4.Intervention status	.161***	-.050*	-.027	1	
5.Lukusujuvuus	.180***	-.103***	.621***	.304***	1
Ka	0.09	1.52	3.55	8.26	0.06
Kh	0.77	0.50	0.99	2.18	0.91

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

Tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, miten oppilaiden lukusujuvuus on yhteydessä akateemiseen minäkäsitykseen, kun sukupuoli, luokka-aste ja interventio status on kontrolloitu. Hierarkkisen lineaarisen regressioanalyysissä tehtiin kolme askelmaa, jossa ensimmäisellä askelmalla kontrolloitiin sukupuoli, toisella askelmalla luokka-aste ja intervention status ja kolmannella askelmalla

on lukusujuvuus. Metsämuuroinen (2006) kirjoittaa, että mikäli regressioanalyysissä β -kertoimen t-arvo on kaksi tai korkeampi ja p-arvo eli merkitsevyys on 0.05 tai pienempi, muuttujat osoittautuvat luotettavaksi selittäjäksi. Hierarkkisen lineaarisen regressioanalyysin tulokset on esitetty Taulukossa 4.

Taulukko 4. Lukusujuvuuden yhteys akateemiseen minäkäsitykseen 2.-5.-luokkalaisilla, kun sukupuolen, luokka-asteen ja interventiostatuksen yhteys on kontrolloitu

	Askelma 1				Askelma 2				Askelma 3			
	B	Keski- virhe	β	p	B	Keski- virhe	β	p	B	Keski- virhe	β	p
Vakio	0.36	.07		.001	0.08	.14		.541	0.87	.16		.001
Sukupuoli	-0.23	.04	-.15	.001	-0.21	.04	-.14	.001	-0.16	.04	-.10	.001
Luokka- aste					-.054	.01	-.07	.017**	-0.21	.03	-.27	.001
Interven- tion status					.05	.01	.15	.001	.01	.01	.04	.118
Lukusuju- vuus									.27	.03	.32	.001
R ²	.023***				.051***				.104***			
R ² Muutos	.023***				.028***				.053***			

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

Oppilaiden sukupuoli, luokka-aste, intervention status ja lukusujuvuus selittivät tilastollisesti merkitsevästi akateemista minäkäsitystä 2.-5. -luokkalaisilla [F (4, 1103) = 32.02, $p < .001$]. Kokonaisuudessaan malli selitti 10,4 % lukemisen akateemisen minäkäsityksen vaihtelusta 2.-5.-luokkalaisilla. Ensimmäisellä askelmalla malliin viety sukupuoli selitti 2,3 % akateemisen minäkäsityksen vaihtelusta [F (1, 1106) = 25.86, $p < .001$]. Toisella askelmalla mallin luokka-aste ja intervention status lisäsivät selitysasetta 2,8%:a [F (3, 1104) = 19.86, $p < .001$]. Kolmannella askelmalla mallin lukusujuvuus lisäsi selitysasetta 5,3 %: a.

Tulokset osoittavat, että ensimmäisellä askelmalla sukupuoli oli tilastollisesti merkitsevä. Sukupuoli oli negatiivisesti yhteydessä akateemiseen minäkäsitykseen: tyttöjen akateeminen minäkäsitys oli korkeampi kuin poikien.

Toisella askelmalla sukupuoli, luokka-aste ja intervention status olivat tilastollisesti merkitseviä. Sukupuoli oli negatiivisesti yhteydessä akateemiseen minäkäsitykseen: tyttöjen akateeminen minäkäsitys oli korkeampi kuin poikien. Luokka-aste oli myös negatiivisesti yhteydessä akateemiseen minäkäsitykseen: mitä korkeampi on luokka-aste, sitä matalampi on oppilaan akateeminen minäkäsitys. Intervention status oli positiivisesti yhteydessä akateemiseen minäkäsitykseen: mitä korkeampi oli intervention status, sitä korkeampi oli oppilaan akateeminen minäkäsitys.

Kolmannella askelmalla tilastollisesti merkitseviä oli sukupuoli, luokka-aste ja lukusujuvuus. Sukupuoli oli negatiivisesti yhteydessä akateemiseen minäkäsitykseen: tyttöjen akateeminen minäkäsitys oli korkeampi kuin poikien. Luokka-aste oli myös negatiivisesti yhteydessä akateemiseen minäkäsitykseen: mitä korkeampi on luokka-aste, sitä matalampi on oppilaan akateeminen minäkäsitys, Lukusujuvuus oli positiivisesti yhteydessä akateemiseen minäkäsitykseen: mitä korkeampi lukusujuvuuden pisteytys oli, sitä korkeampi on oppilaan akateeminen minäkäsitys. Intervention status ei ollut kolmannella askelmalla tilastollisesti merkitsevä.

5. POHDINTA

5.1. Tuloksen tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin lukusujuvuuden ja akateemisen minäkäsityksen yhteyttä, kun oppilaiden sukupuoli, luokka-aste ja interventiostatus oli kontrolloitu. Tuloksissa tuli esille, että lukusujuvuus selitti 5,3 % akateemisen minäkäsityksen vaihtelusta. Mitä korkeampi oppilaalla oli lukusujuvuuden pistemäärä, sitä korkeampi oli lukemisen akateeminen minäkäsitys. Tyttöillä oli lukemisen akateeminen minäkäsitys korkeampi kuin pojilla. Samansuuntainen tulos oli myös luokka-asteella eli vanhemmilla oppilailla on matalampi kuin nuoremmilla. Interventioon osallistujilla oli matalampi akateeminen minäkäsitys kuin interventioon osallistumattomilla. Lukusujuvuus, sukupuoli, luokka-aste ja intervention status selitti 10,4 % akateemisen minäkäsityksen vaihtelusta.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat yhteneväisiä aiempien tutkimuksien kanssa. 2.-5.-luokkalaisten lukusujuvuus selitti positiivisesti oppilaiden akateemisesta minäkäsityksestä, joka on yhteneväinen Nevo ja kollegoiden (2020) tutkimuksen kanssa, missä lukijan minäkäsitys korreloi positiivisesti sekä sanojen että tekstin lukunopeuden kanssa. Aiemmat tutkimukset ovat löytäneet, että lasten sanallinen ja sanatason lukutaito on positiivisesti tai kohtalaisesti yhteydessä lasten käsitykseen lukemisen helppoudesta (Katzir ym., 2009; Nevo ym., 2020). Aikaisemmassa tutkimuksessa on myös huomattu, että lukunopeus on ainoa merkittävä ennustaja lukemisen minäkäsityksen vaihteluista. Aunola ja kollegat (2002) myös toteavat, että hyvät lukemistaidot vaikuttavat positiivisesti minäkäsitykseen ja heikot lukemistaidot taas johtivat negatiiviseen minäkäsitykseen.

Akateemisen minäkäsityksen yhteys oppilaiden luokka-asteeseen oli negatiivinen. Tämä tulos on yhteneväinen Onetti ja kollegoiden (2019) kanssa, jotka saivat tulokseksi, että joissakin minäkäsityksen osien välillä oli suuria ikäeroja. Tutkimuksen mukaan espanjalaisilla yläkoululaisilla oli heikompi

minäkäsitys kuin alakoululaisilla, joka oli heikentynyt alakoulusta siirrettäessä yläkouluun ja nämä erot kasvavat siirryttyessä korkeammalle tasolle (Onetti ym., 2019). Savolainen ja kollegat (2018) toteavat, että oppilaiden minäkäsitys laskee viidenneltä luokalta seitsemänteen luokkaa lukemisessa -0.17 pistettä vuodessa. Kasperski ja kollegoiden (2015) tutkimuskin osoitti, että lukemisnopeus ja minäkäsityksen yhteys selitti oppilaiden yksilölliset erot lukemisen minäkäsityksessä toisen ja kolmannen luokan oppilaiden kesken. Nevo ja kollegat (2020) tutkimuksessa esitetään, että toisen luokan alussa sananopeus on vähemmän herkkä muuttuja oppilaiden lukusujuvuudessa ja lukemisen ymmärtämisessä.

Lukemisen akateeminen minäkäsityksen ja sukupuolen yhteys on Vasalampi ja kollegat (2020) kanssa samaa mieltä, missä tyttöjen lukemisen minäkäsitys on korkeampi kuin pojilla. Aikaisemmassa tutkimuksessa on myös tuotu esille, että sukupuolierot ovat suurimmat niin matematiikan kuin lukemisen minäkäsityksissä, joissa tytöillä on parempi lukemisen minäkäsitys kuin pojilla (Savolainen ym., 2018). Korhonen ja kollegat (2016) esittävät, kuinka pojat identifioituvat enemmän matematiikkaan, kun taas tytöt lukemiseen. Tämä saa tukea myös muista tutkimuksista, joissa on huomattu, että tytöillä on parempi lukemisen minäkäsitys, kun taas pojilla on parempi minäkäsitys matematiikassa (Marsh ym., 2005; Savolainen ym., 2018; Vasalampi ym., 2020).

5.2. Tutkimuksen vahvuudet, rajoitukset ja jatkotutkimukset

Tässä tutkimuksessa vahvistui edellisten tutkimuksien ymmärrys siitä, että lukemisen akateemisella minäkäsityksellä on yhteyttä 2.-5.-luokkalaisten lukusujuvuuteen. Samalla myös vahvistettiin sukupuolien sekä luokka-asteiden eroavaisuutta lukemisen akateemisen minäkäsityksen vaihtelussa. Lapsilla, joilla on puutteelliset varhaiset lukutaidot voivat kokea muita enemmän turhauttavia varhaisia lukukokemuksia, joka taas johtaa lukemisen minäkäsitysten heikkenemiseen (Retelsdorf ym., 2014). Myös saavutuksiin liittyvät

minäkäsitykset ovat vuorovaikutuksessa lukusuorituksen kanssa hyvin varhaisessa kouluvaiheessa, vaikuttaa merkittävästi lapsiin, joilla on alussa vaikeuksia oppia lukemaan (Chapman ym., 2000). Ikä- ja sukupuolieroissa minäkäsitys heikkenee lapsuudesta nuoruuteen, jonka jälkeen se tasoittuu ja kasvaa aina varhaiseen aikuisikään asti (Marsh ym., 2005).

Tutkimuksessa oli kuitenkin rajoitteita. Tutkimuksen otanta keskittyi Etelä-Savon ja Keski-Suomen alueelle eikä koko suomeen, vaikka tutkimukseen osallistujien määrä oli analyysin tekemiseen riittävä. Luokka-asteiden osallisuuksissa oli eroavaisuuksia, joka voi näkyä luokka-asteiden lukemisen akateemisen minäkäsityksen vaihtelussa. Osallistujissa oli myös vaihtelua sanaketjutestissä ja virketason lukemisen testeissä. Osallistujien muutos testipisteiden välillä oli 1338–1243 (ALLU ja LUKSU testit, ensimmäisellä testauskerralla oli enemmän kuin viimeisellä testauskerralla molemmissa testeissä). Interventiostatus muuttujassa oli myös mukana matematiikka, minkä vuoksi analyysissa ei ainoastaan tarkasteltu lukemista sekä lukemisesta ja minäpystyvyyttä.

Tulevaisuudessa lukemisen akateemisen minäkäsityksen kehitystä voisi vahvemmin tarkastella lukemiseen keskittyvien interventioiden tai lukemistehtävien välillä. Savolainen ja kollegat (2018) pohtivat omassa tutkimuksessaan osa-aikainen erityisopetuksen tai muun oppimisen tuen mahdollista oppilaiden akateemisen minäkäsityksen vahvistamista. Yhdistän oppimisen tukeen niin heikkojen akateemisten taitojen ja kykyjen oppilaat kuin vahvojen akateemisten taitojen ja kykyjen oppilaat. Suomalaisten 5.-7.-luokkalaisten oppilaiden merkittävin minäkäsityksen lasku on oppilailla, joilla oli alkujaan korkeampi minäkäsitys (Savolainen ym., 2018). Kasperksi ja kollegat (2019) ehdottavat, että lukemista harjoittelevat ohjelmat, jotka tuottavat virheetöntä lukemisen kokemusta nostamalla vaikeustasoa oppilaan taitojen ja kykyjen mukaan, voivat helpottaa niin lukemisen kehitystä, että luoda positiivisen näkemyksen lukemiseen.

Toinen jatkotutkimus voisi olla erilaisten lukemisen testien keskinäiset vertailut lukemisen akateemiseen minäkäsitykseen. Lukemisen taitojen

mittareita ja testejä on hyvin erilaisia, jotka mittaavat tiettyjä lukemisen osatekijöitä/-taitoja. Tutkimuksessani lukusujuvuus-muuttuja rakennettiin sanaketjutestin ja virketason lukemisen testin pisteistä, eikä erikseen testien mukaan. Kasperski ja kollegansa (2015) esittävät, että lukemisen minäkäsitys korreloi voimakkaammin lukunopeuden mittareiden kuin lukutarkkuuden mittareiden kanssa. Vaikka molemmissa testeissä oli mukana aikarajaus, nämä testit ovat kuitenkin erilaisia, jolloin ne voivat vaatia erialaisia taitoja. Alvarez-Canozo ja kollegat (2015) tuovat esille, että lapsilta vaaditaan korkeampia kognitiivisia kykyjä kirjoitetun tekstin ymmärtämiseen, joita kaikilla lapsille ei ole. Heillä on kuitenkin nämä kyvyt, mutta ne tulevat esille suullisessa tekstissä, mutta on vaikeutta kirjoitetussa tekstissä (Alvarez-Canozo ym., 2015). Niin kuin Nevo ja kollegat (2020) tuovat esille, että suullinen lukutaito ja luetun ymmärtäminen liittyvät toisiinsa nuorissa lukijoissa. Hiljainen lukeminen koettiin lisäävän kaikkien opiskelijoiden sitoutumista lukemiseen, mikä mahdollisesti kehittää tekstin ymmärtämistä ensimmäisellä lukemisella (Rupley ym., 2020). Marsh ja kollegat (2005) ehdottavat, että minäkäsityksestä koulusaavutuksiin tulisi olla vahvemmin koulupohjaisten suoritusten mittaaminen kuin matalan panoksen standardoiduissa saavutusmittauksissa. Standardoituihin mittauksiin ei pysty harjoitella, jonka seurauksena oppimistavat, ponnistus ja sitkeys eivät todennäköisesti vaikuta testeihin (Marsh ym., 2005).

Oppilaiden asenteiden ja tunteiden merkitys lukemiseen tai lukemistestien tekemiseen on hyvä tarkastella jatkossa. Empiiriset tutkimukset ovat havainneet positiivisten lukuasenteiden yleisen laskun lasten edetessä kouluun (Katzir ym., 2009). Locher ja kollegat (2021) toteavat, että oppilaiden lukemisen minäkäsitys vaikuttaa heidän lukumotivaatioonsa ja lukemiskäyttäytymiseen, minkä seurauksena he lukivat enemmän kirjoja sekä haastoivat itseään pidemmällä kirjoilla. Lapsilla, joilla on puutteelliset varhaiset lukutaidot voivat kokea muita enemmän turhauttavia varhaisia lukukokemuksia, joka taas johtaa lukemisen minäkäsitysten heikkenemiseen (Retelsdorf ym., 2013).

Bong ja Smith (2022) painottavat motivaation näkökohtien tärkeydestä lukemisen kehittämisessä, mutta he korostavat myös tarvetta tarkastella tarkemmin, mitkä motivaation näkökohdat ovat tärkeimpiä ja kenelle. Lapsien suhtautuminen lukemiseen on myönteisesti, mutta vaatimusten kasvaessa heidän vaikeuskokemuksensa lisääntyy (Katzir ym. 2009). Lapsilla, joilla on puutteelliset varhaiset lukutaidot voivat kokea muita enemmän turhauttavia varhaisia lukukokemuksia, joka taas johtaa lukemisen minäkäsitysten heikkenemiseen (Retelsdorf ym., 2013). Myös saavutuksiin liittyvät minäkäsitykset ovat vuorovaikutuksessa lukusuorituksen kanssa hyvin varhaisessa kouluvaiheessa, vaikuttaa merkittävästi lapsiin, joilla on alussa vaikeuksia oppia lukemaan (Chapman ym., 2000).

Luetun ymmärtämisen prosessien kehittymiseen vaikuttaa monia tekijöitä kuten itseluottamus. Itseluottamus heijastaa sitä, kuinka varma henkilö on omasta suorituksestaan (Brandt, ym. 2020). Itseluottamuksen takana myöhemmillä luokilla olla numeraalisten arvosanojen saaminen. Ehm ja kollegat (2014) pohtivatkin, että espanilaisten lapsien kolmannella luokalla vastavuoroisen vertailun alkamisen takana voisi olla numeraalisten arvosanojen käyttämisen alkaminen. Klapp (2018) tuo esille tutkimuksessa, että ruotsalaiset heikosti kyvykkäät 7.-luokkalaiset kokevat laajemmassa kokonaisuudessa numeraalisen arvosanan kuin arvostelun. He uskovat olevansa huonoja matematiikassa sekä heidän äidinkielessään (ruotsissa) ja heidän on parannettava akateemisia taitojaan (Klapp, 2018). Lapsien vastakkainen taitojen vertailu näyttäisi alkavan kolmannella luokalla, vaikka lapset voivat vertailla eri taitoja jo aikaisemmassa vaiheessa (Ehm ym., 2014). Marsh ja Martin (2011) tutkimuksessaan osoittivat, että akateeminen minäkäsityksen nousu johtaa myöhempien akateemisten tulosten ja muiden toivottujen koulutuloksien nousuun. Tämä seurauksena akateemisella minäkäsityksellä on keskeinen rooli muiden toivottujen koulutulosten vaikutusten välittäjänä (Marsh & Martin, 2010).

Opettajien merkitys koulumateriaalien, opetuksen ja tuen antamiseen. Klapp (2018) esittää, että tärkein opettajien tehtävä on tukea oppilaiden

onnistumisia koulussa ja välttää ohjaus- ja arviointikäytäntöjä, joihin voi liittyä suuri epäonnistumisen riski. Aiempi tutkimus tarjosi empiiristä tietoa opettajan tuen ja motivoivien uskomusten merkityksestä lasten akateemisessa saavutuksessa, erityisesti korostamalla akateemisen nautinnon ja akateemisen minäkäsityksen välittävää roolia (Ma ym. 2021). Kasperksi ja kollegat (2019) ehdottavat, että lukemista harjoittelevat ohjelmat, jotka tuottavat virheetöntä lukemisen kokemusta nostamalla vaikeustasoa oppilaan taitojen ja kykyjen mukaan, voivat helpottaa niin lukemisen kehitystä, että luoda positiivisen näkemyksen lukemiseen. Desideri ja kollegat (2019) arvelevat, että korkeampi taipumus ahdistuneisuuteen testiä kohtaan ja heikentynyt minäpystyvyys vaikuttavat huonompaan akateemiseen minäkäsitykseen. Tämä viittaa siihen, että korkeampi taipumus ajatusten vaeltamiseen, korkeampi ahdistuneisuus testiä kohtaan ja heikentynyt minäpystyvyys vaikuttavat akateemiseen minäkäsitykseen negatiivisesti (Desideri ym., 2019).

5.3. Johtopäätökset

Lukemisen akateeminen minäkäsityksellä ja lukusujuvuuden välillä on yhteys, josta lukusujuvuus selittää 2.-5.-luokkalaisten lukemisen akateemisen minäkäsityksen vaihtelusta 5,1 %. On kuitenkin hyvä pitää mielessä, että niin akateeminen minäkäsitys kuin lukusujuvuus ovat moniulotteisia kokonaisuuksia. Kumpaakaan ei pystytä yhtenä kokonaisuutena selittämään ilman ottaen huomioon niin yksilöä kuin ympäristöä sekä niin nykyistä kuin mennyttä tapahtumia, joiden kautta muodostetaan niin minäkäsitystä kuin lukemisen taitoa.

LÄHTEET

Adelson, J., Cash, K., Pittard, C., Sherretz, C., Pössel, P. & Blackburn, A. 2019. Measuring reading self-perceptions and enjoyment: Development and psychometric properties of the reading and me survey. *Journal of advanced academics*, 30(3) 355-380 <https://doi.org/10.1177/1932202X19843237>

Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P. & Cuetos, F. 2015. The role of reading fluency in children's text comprehension. *Frontiers in Psychology*. 6:1810 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01810>

Aro, M. & Lyytinen, H. 2016. Training reading skills in Finnish: from reading acquisition to fluency and comprehension. Teoksessa Khated, A. & Bar-Kochva, I. *Reading fluency: Current insights from neurocognitive research and intervention studies*. Springer International Publishing AG, 125-140. E-kirja

Aro, T., Viholainen, H., Koponen, T., Peura, P., Räikkönen, E., Salmi, P., Sorvo, R., & Aro, M. (2018). Can reading fluency and self-efficacy of reading fluency be enhanced with an intervention targeting the sources of self-efficacy?. *Learning and Individual Differences*, 67, 53- 66. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.06.009>

Ashby, J. 2016. Why does prosody accompany fluency? Re-conceptualizing the role of phonology in reading. Teoksessa Khated, A. & Bar-Kochva, I. *Reading fluency: Current insights from neurocognitive research and intervention studies*. Springer International Publishing AG, 65-90. E-kirja

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](https://doi.org/10.1348/000709902320634447)

Bailey, J. 2003. Self-image, self-concept, and self-identity revisited. *Journal of the national medical association*. 95(5) <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2594523/pdf/jnma00309-0088.pdf>

Bandura, A. 1997. Self-efficacy. The exercise of control. W. H. Freeman and company.

Bong, M. & Clark, R. 1999. Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational psychologist*, 34:3, 139-153, https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_1

Bong, M. & Clark, R. 1999. Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational psychologist*, 34(3), 139-153. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_1

Breznits, Z. 2005 *Fluency in reading: Synchronization of processes*. Taylor & Francis Group. E-kirja

Chapman, J., Tunmer, W. & Prochnow, J. 2000. Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of educational psychology* 92(4), 703-708. DOI:[10.1037/0022-0663.92.4.703](https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.703)

Desideri, L., Ottaviani, C., Cecchetto, C. & Bonifacci, P. 2019. Mind wandering, together with test anxiety and self-efficacy, predicts student's academic self-concept but not reading comprehension skills. *British Journal of educational psychology*, 89:2, 307-323. <https://doi.org/10.1111/bjep.12240>
Luettu: 14.5.2023

Ehm, J.-H., Lindberg, S. & Hasselhorn, M. 2014. Reading, writing, and math self-concept in elementary school children: influence of dimensional comparison processes. *European journal of psychology of education*, 29, 277-294. DOI 10.1007/s10212-013-0198-x

Hudson, R., Lane, H., Pullen, P. & Torgesen, J. 2008. The Complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & writing quarterly*, 25:1, 4-32. DOI:10.1080/10573560802491208

Hudson, R., Torgesen, J., Lane, H. & Turner, S. 2012. Relations among reading skills and sub-skills and text-level reading proficiency in developing readers. *Reading and writing* 25, 483-507. DOI 10.1007/s11145-010-9283-6

Huemer, S., Salmi, P. & Aro, M. 2012. Tavotteena sujuva lukutaito. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erikoislehti, 1(2).

https://www.researchgate.net/publication/301694420_Tavoitteena_sujuva_lukutaito Luettu: 14.5.2023

Jyväskylän yliopisto. (ei pvm). Self-efficacy and learning disability interventions(SELDI).

<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/psykologia/en/research/research-areas/motivation-and-learning/projects/seldi>

Kasperski, R., Shany, M. & Katzir, T. 2015. The role of RAN and reading rate in predicting reading self-concept. *Reading and Writing* 29:117-136. DOI:10.1007/s11145-015-9582-z

Kasperski, R., Shany, M., Erez-Hod, T. & Katzir, T. 2019. The short- and long-term effects of a computerized reading training program on reading self-concept in second and third grade readers. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 14:8, <https://doi.org/10.1186/s41039-019-0102-7>

Katzir, T., Christodoulou, J. & Chang, B. 2016. The neurobiological basis of reading fluency. Teoksessa Khated, A. & Bar-Kochva, I. *Reading fluency: Current insights from neurocognitive research and intervention studies*. Springer International Publishing AG, 11-24. E-kirja

Katzir, T., Lesaux, N. & Kim, Y.-S. 2009. The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and writing*, 22:261-276. DOI 10.1007/s11145-007-9112-8

Klapp, A. 2016. Does academic and social self-concept and motivation explain the effect of grading on students' achievement?. *European journal of psychology of education*, 33:355-376. DOI:[10.1007/s10212-017-0331-3](https://doi.org/10.1007/s10212-017-0331-3)

Korhonen, J., Tapola, A., Linnanmäki, K. & Aunio, P. 2016. Gendered pathways to educational aspirations: The role of academic self-concept, school burnout, achievement and interest in mathematics and reading. *Learning and instruction* 46:21-33. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.08.006>

Locher, F., Becker, S., Schiefer, I. & Pfof, M. 2021. Mechanisms mediating the relation between reading self-concept and reading comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 36:1-20. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00463-8>

Lukimat. (ei pvm.). Tietoverkkovälitteinen peruslukutaidon sekä matematiikan oppimisvalmiuksien oppimis- ja arviointiympäristö. <http://www.lukimat.fi/lukeminen/tietopalvelu/arviointi/lukemisen-sujuvuuden-arviointi>

Ma, L., Luo, H. & Xiao, L. 2021. Perceived teacher support, self-concept, enjoyment and achievement in reading: A multilevel mediation model based on PISA 2018. *Learning and individual differences*, 85 (2021) 101947. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101947>

Marsh, H. & Martin, A. 2011. Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British journal of educational psychology*, 81, 59-77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501> Luettu: 14.5.2023

Marsh, H. 2006. Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology. The British psychological society, E-kirja

Marsh, H., Byrne, B. & Shavelson, R. 1988. A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of educational psychology*, 80(3): 366-380. DOI:[10.1037/0022-0663.80.3.366](https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.366)

Marsh, H., 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 development*, 76(2), 397-416. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x)

Mehrad, A. 2016. Mini literature review of self-concept. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 5(2), 62-66. DOI:[10.12928/jehcp.v5i2.6036](https://doi.org/10.12928/jehcp.v5i2.6036)

Metsämuuroinen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. International Methelp Ky.

Morrison, T. & Wilcox, B. 2020. Assessing expressive oral reading fluency. *Education sciences* 10(3), 59. <https://www.mdpi.com/2227-7102/10/3/59>

National reading panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups. 2000. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

Nevo, E., Vaknin-Nusbaum, V., Brande, S. & Gambrell, L. 2020. Oral reading fluency, reading motivation and reading comprehension among second graders. *Reading and Writing*, 33:1945–1970. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10025-5>

Niilo Mäki Instituutti. 2023. SELDI. <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/psykologia/en/research/research-areas/motivation-and-learning/projects/seldi>

Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.

Onetti, W., Fernández-García, J. & Castillo-Rodríguez, A. (2019). Transition to middle school: Self-concept changes. *PLoS ONE* 14(2): e0212640. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212640>

Peura, P. 2021. Children`s reading self-efficacy. Specificity, trajectories of change and relation to reading fluency development. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8705-3>

Retelsdorf, J., Köller, O. & Möller, J. 2014. Reading achievement and reading self-concept – Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction* 29, 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.004>

Retelsdorf, J., Schwartz, K. & Asbrock, F. 2015. “Michael can’t read!” Teachers’ gender stereotypes and boys’ reading self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 186-194. <https://doi.org/10.1037/a0037107>

Reutzel, D. 2012. “Hey teacher, when you say ‘fluency’ what do you mean?”: Developing fluency in elementary classrooms. Teoksessa Rasinski, T. Blachowicz, C. & Lems, K. (toim.) *Fluency instruction. Research-based best practices*. The Guilford press.114-138

Rupley, W., Nichols, W., Rasinski, T. & Paige, D. 2020. Fluency: Deep roots in reading instruction. *Education sciences* 10(6) 155; <https://doi.org/10.3390/educsci10060155>

Samuels, J. 2012. Reading fluency: Its past, present, and future. Teoksessa Rasinski, T., Blachowicz, C. & Lems, K. (toim.) *Fluency instruction: Research-based best practices*. The Guilford press, New York, 3-16. E-kirja

Savolainen, P., Timmermans, A. & Savolainen, H. 2018. Part-time special education predicts students' reading self-concept development. *Learning and individual differences* 68, 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.10.005>

Smith, K. & Jang, B. 2022. The Relationship Between a Reader's Self-Concept and Achievement: Which Aspect Matters the Most and for Whom?. *Reading & writing quarterly*, 38:5, 454-468, DOI: 10.1080/10573569.2021.1972881

Tegmark, M., Alatalo, T., Vinterek, M. & Winberg, M. 2022. What motivates students to read at school? Student views on reading practices in middle and lower-secondary school. *Journal of Research in Reading*, 45(1), 100-118. DOI:10.1111/1467-9817.12386

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 10.5.2023. Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK). <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>

Van Bergen, E., Vasalampi, K. & Torppa, M. 2021. How are practice and performance related? Development of reading from age 5 to 15. *Reading research quarterly*, 56(3), 415-434. <https://doi.org/10.1002/rrq.309>

Vasalampi, K., Pakarinen, E., Torppa, M., Viljaranta, J., Lerkkanen, M.-K., & Poikkeus, A.-M. 2020. Classroom effect on primary school students' self-concept in literacy and mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 35(3), 625-646. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00439-3>

Walgermo, B., Folnes, N., Uppstad, P. & Solheim, O. 2018. Developmental dynamics of early reading skill, literacy interest and readers' self-concept within the first year of formal schooling. *Reading and writing*, 31:1379-1399 <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9843-8>

Walker, B., Mokhtari, K. & Sargent, S. 2012. Reading fluency revisited: Much more than fast and accurate reading. Teoksessa Rasinski, T., Blachowicz,

C. & Lems, K. (toim.) Fluency instruction: Research-based best practices. The Guilford press, New York, 72-89. E-kirja

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
<http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Wolter, I. & Hannover, B. 2016. Gender role selfconcept at school start and its impact on academic self-concept and performance in mathematics and reading, *European Journal of Developmental Psychology*, 13:6, 681-703, DOI:10.1080/17405629.2016.1175343

Yle. 3.12.2019. Pisa-tulokset julki: Suomalaislasten lukutaito maailman kärkeä, mutta erot kasvavat – pojista lähes kaksi kolmasosaa lukee vain, jos on pakko. <https://yle.fi/a/3-11092248>