

**Lukemisen haasteiden yhteys tunneperäiseen kouluun
kiinnittymiseen ja erot sukupuolten välillä**
Heidi Hakamäki

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Artikkelimuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hakamäki, Heidi. 2024. Lukemisen haasteiden yhteys tunneperäiseen kouluun kiinnittymiseen ja erot sukupuolten välillä. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 36 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin alakoulun lukemisen haasteiden yhteyttä yläkoulun tunneperäiseen kouluun kiinnittymiseen koetun sosiaalisen tuen näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena oli kaventaa lukemisen haasteiden ja tunneperäisen kouluun kiinnittymisen välistä tutkimusaukkoa.

Tutkimuksessa hyödynnetty aineisto on kerätty osana Alkuportaati-seurantatutkimusta. Aineistossa lukutaitoa mitattiin luetun ymmärtämisen ja teknisen lukutaidon testeillä ja tunneperäistä kouluun kiinnittymistä kyselyn avulla. Aineisto koostui 1370 oppilaasta ja se kerättiin vuosina 2010 ja 2014 oppilaiden ollessa kolmannella ja seitsemännellä luokalla. Tutkimuksen analyysit toteutettiin monimuuttujaisen varianssianalyysin avulla.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että dyslektikot, hyperlektikot, heikot lukijat ja vähintään ikätasoisesti lukevat eivät eronneet toisistaan siinä, miten he kokevat tunneperäistä kouluun kiinnittymistä (sosiaalista tukea) yleisesti seitsemännellä luokalla. Kuitenkin heikot lukijat kokivat saavansa vähemmän sosiaalista tukea perheeltä kuin muut. Dyslektikko-tytöt kokivat saavansa enemmän sosiaalista tukea perheeltä kuin muut, mutta pojilta vastaavaa eroa ei löytynyt.

Pienten erojen vuoksi kaikkien oppilaiden tunneperäisen kouluun kiinnittymisen tukeminen on tärkeää lukutaidosta riippumatta. Heikkojen lukijoiden kokema heikompi perheen tuki nostaa esiin tarpeen selvittää heidän vanhempiensa keinojen riittävyttä lastensa tukemiseen. Dyslektikko-tyttöjen kokemasta korkeammasta perheen tuesta on mahdollisuus tulosten sattumanvaraisuuteen.

Asiasanat: lukemisen haasteet, tunneperäinen kouluun kiinnittyminen, koettu sosiaalinen tuki

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Lukemisen haasteet osana lukutaitoa	5
1.2 Tunneperäinen kouluun kiinnittyminen koetun sosiaalisen tuen näkökulmasta	7
1.3 Siirtyminen alakoulusta yläkouluun.....	10
1.4 Lukemisen haasteiden yhteydet tunneperäiseen kouluun kiinnittymiseen koetun sosiaalisen tuen näkökulmasta	11
1.5 Sukupuolten väliset erot lukemisen haasteiden ja tunneperäisen kouluun kiinnittymisen välisessä yhteydessä	13
1.6 Tutkimusongelma	13
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	15
2.1 Tutkimusaineisto.....	15
2.2 Mittarit ja muuttujat	16
2.3 Aineiston analyysi	17
2.4 Eettiset ratkaisut.....	19
3 TULOKSET	20
3.1 Kolmannen luokan lukemisen haasteiden yhteys seitsemännen luokan tunneperäiseen kouluun kiinnittymiseen	20
3.2 Sukupuolierot kolmannen luokan lukemisen haasteiden ja seitsemännen luokan tunneperäisen kouluun kiinnittymisen yhteydessä .	20
4 POHDINTA	22
LÄHTEET	27
LIITTEET	34

1 JOHDANTO

Lukutaito ja tunneperäinen kouluun kiinnittyminen ovat ajankohtaisia teemoja. Suomalaisten alakouluikäisten lasten lukutaito on heikentynyt ja lukemisen haasteet taas lisääntyneet huomattavasti. Vuonna 2021 toteutetun kansainvälisen lukutaitotutkimuksen (PIRLS) mukaan suomalaislasten lukutaidossa on havaittavissa tilastollisesti merkitsevää laskua sukupuolesta tai sosioekonomisesta taustasta riippumatta, ja oppilaiden väliset tasoerot ovat kasvussa (Leino ym., 2023). Lukutaitotutkimuksesta käy ilmi, että suomalaisista neljäsluokkalaisista 16 % on heikkoja tai erittäin heikkoja lukijoita, mikä on seitsemän prosenttiyksikköä enemmän kuin vuonna 2016 (9 %). Lisäksi tytöillä lukutaito on merkitsevästi parempi kuin pojilla, eikä sukupuolierossa ole tapahtunut aiempiin vuosiin nähden erityistä muutosta. Lukutaidon taso on Suomessa kuitenkin edelleen kansainvälisesti vertailtuna korkealla tasolla.

Oppilaan koulua, sen ihmisiä ja oppimista kohtaan liittyvät tunteet ovat tunneperäistä kouluun kiinnittymistä (Virtanen & Pelkonen, 2023). Vuoden 2023 kouluterveyskyselyn (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos THL) mukaan suomalaisissa yläkoululaisissa on koetun sosiaalisen tuen eli vertaisten tuen, opettaja-oppilassuhteen sekä perheen tuen näkökulmasta tunneperäisesti kouluun kiinnittymättömiä oppilaita. Perusopetuksen 8.- ja 9.-luokkalaisista 15 % koki itsensä yksinäiseksi ja niin ikään 15 % ei kokenut saaneensa tarvittaessa ystäviltä tukea mielialaan liittyviin huoliin. Oppilaista 42 % koki, etteivät opettajat ole kiinnostuneita heidän kuulumisistaan, ja 29 % koki opettajien kohtelevan oppilaita epäoikeudenmukaisesti. Lisäksi vain 43 % oppilaista koki, että heillä on vanhempien kanssa hyvä keskusteluyhteys, ja 20 % ei kokenut saaneensa tukea mielialaan liittyviin huoliin vanhemmiltaan. Tyttöjen kiinnittyminen oli sekä opettaja-oppilassuhteen, vertaisten tuen, että perheen tuen osalta heikompaa kuin pojilla. Kun tulosta verrataan vuoden 2019 kouluterveyskyselyn tuloksiin, on opettaja-oppilassuhde pysynyt samana, mutta vertaisilta ja perheeltä saatu tuki ovat heikentyneet.

Lukemisen haasteiden ja tunneperäisen kouluun kiinnittymisen yhteydestä koetun sosiaalisen tuen näkökulmasta on hyvin vähän tutkimusta (ks. esim. Sainio ym. 2022; Tarabia & Alhaija, 2021). Tutkimustietoa on löydettävissä enemmän oppimisvaikeuksien ja tunneperäisen kouluun kiinnittymisen näkökulmasta (ks. esim. Carpenter, 2013; Jabeen & Rauf, 2023; Martínez, 2006). Aiempaa tutkimustietoa ei kuitenkaan löydy siitä, ennustavatko alakoulussa ilmenneet lukemisen haasteet oppilaan tunneperäistä kouluun kiinnittymistä yläkoulussa eli kokevatko alakoulussa lukemisen haasteita omaavat oppilaat sosiaalista tukea samalla tavalla kuin ikätasoisesti lukevat vertaisensa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on kaventaa lukemisen haasteiden ja tunneperäisen kouluun kiinnittymisen välistä tutkimusaukkoa. Aiheen tutkiminen on tärkeää, jotta saataisiin tietoa siitä, voidaanko lukutaidon tukemisella aikaisessa vaiheessa ennaltaehkäistä tunneperäisen kouluun kiinnittymättömyyden tuomia ongelmia yläkoulussa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, ennustavatko alakoulun lukemisen haasteet tunneperäistä kouluun kiinnittymistä koetun sosiaalisen tuen näkökulmasta yläkoulussa, ja onko lukemisen haasteiden ja tunneperäisen kouluun kiinnittymisen välisessä yhteydessä sukupuolten välillä havaittavissa eroja.

1.1 Lukemisen haasteet osana lukutaitoa

Lukutaito on tärkeä ja jatkuvasti kehittyvä perustaito, jota tarvitaan elämässä pärjäämiseen (Aro & Lerkkanen, 2019). Suomalaiset lapset oppivat lukutaidon perusteet usein jo ensimmäisellä luokalla (Kairaluoma & Takala, 2019). Suomalaisen lasten lukutaito on kansainvälisesti korkea, ja tyttöjen lukutaito on vahvempaa kuin pojilla (Leino ym., 2023). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) alkuopetuksen painotus on lukutaidon opettelussa ja harjoittelussa sekä lukemiseen innostamisessa, kun taas vuosiluokilla 3–6 painotetaan lukutaidon sujuvoittamista sekä erilaisten lukustrategioiden oppimista. Vaikka lukemaan opitaankin jo alkuopetuksessa, taitoa lähdetään syventämään vasta kolmannesta luokasta eteenpäin.

Lukutaito voidaan jakaa kolmeen näkökulmaan: peruslukutaito, funktionaalinen lukutaito sekä monilukutaito (Aro & Lerkkanen, 2019). Tässä tutkimuksessa keskitytään peruslukutaitoon, eli tarkan ja sujuvan lukemisen taitoon (Aro & Lerkkanen, 2019), joka niin ikään voidaan jakaa kahteen osa-alueeseen. Yksinkertaisen lukemisen mallin (*Simple View of Reading*; Gough & Tunmer, 1986) mukaan peruslukutaito koostuu teknisen lukemisen ja kielen ymmärtämisen taidoista (Hoover & Gough, 1990). Mallin mukaan molemmat taidot ovat välttämättömiä hyvän lukutaidon saavuttamiseksi. Siinä esitetään, että heikkoa lukutaitoa voidaan selittää joko toisen tai samanaikaisesti molempien taitojen puutteilla.

Lukemisen haasteet voidaan määritellä oppimisvaikeuksien alaryhmäksi (Ahonen ym., 2019) ja niitä arvioidaan esiintyvän 5–20 %:lla ihmisistä (Lerkkanen, 2017). Suomalaisista neljäsluokkalaisista noin kuudesosalla (16 %) on heikko tai erittäin heikko lukutaito, joista 42 % on tyttöjä ja 58 % poikia (Leino ym., 2023). Yksinkertaisen lukemisen mallin mukaan lukemisen vaikeudet voidaan jakaa kolmeen ryhmään: vaikeudet teknisessä lukutaidossa, luetun ymmärtämisessä tai molemmissa (Hoover & Gough, 1990). Tässä tutkimuksessa näitä ryhmiä vastaavat Alakoulun lukutestin eli ALLU-testin (Lindeman, 1998) lukemisen haasteiden ryhmät: dyslektikot (vaikeudet teknisessä lukutaidossa), hyperlektikot (vaikeudet luetun ymmärtämisessä) ja heikot lukijat (vaikeudet sekä teknisessä lukutaidossa että luetun ymmärtämisessä). ALLU-testi on yksi lukutaidon arvioinnin väline, jolla voidaan selvittää alakouluikäisen lapsen lukutaidon taso verraten omaan tai muihin ikäryhmiin, jotta voidaan tunnistaa ne lapset, joilla on lukemisen haasteita (Lindeman, 1998).

Dysleksiasta eli lukemisvaikeudesta voidaan puhua silloin, kun lukutaidon oppimisessa on vaikeuksia (Aro & Lerkkanen, 2019). Teknisellä lukutaidolla tarkoitetaan sanantunnistuksen eli yksittäisten sanojen tunnistamisen taitoa (Hoover & Gough, 1990; Lerkkanen, 2017; Lindeman, 1998). Sanoja ja äänneitä kokoava lukemistapa eli dekodaus on myös oleellinen osa teknistä lukutaitoa (Aro & Lerkkanen, 2019; Kairaluoma & Takala, 2019). Tarkka ja sujuva lukeminen perustuu vahvalle tekniselle lukutaidolle (Kairaluoma & Takala, 2019). Yksinker-

taisen lukemisen mallin mukaan teknisen lukutaidon vaikeudet johtuvat erityisesti puutteellisesta dekodeaustaidosta (Hoover & Gough, 1990). Dysleksiaa arvioidaan olevan noin viidellä prosentilla ihmisistä (Lerikkanen, 2017).

Hyperleksiasta voidaan puhua luetun ymmärtämisen haasteiden yhteydessä (Lerikkanen & Torppa, 2019). Luetun ymmärtämisen taidolla tarkoitetaan kirjoitetun kielen ja tekstin sisällön ymmärtämistä (Lerikkanen & Torppa, 2019). Se on kirjoitetun kielen merkitystä purkava ja rakentava vuorovaikutusprosessi lukijan ja tekstin välillä (Snow, 2002). Luetun ymmärtämisen haasteita omaavilla lukemisen taso jää pintapuoliseksi ja heillä voi olla vaikeuksia tekstin ja sanojen merkitysten sekä yksityiskohtien tunnistamisessa (Lerikkanen & Torppa, 2019). Yksinkertaisen lukemisen mallin mukaan hyperlektikoilla on hyvät dekodeaustaidot, mutta heikot luetun ymmärtämisen taidot (Hoover & Gough, 1990). Kun vaikeuksia on sekä luetun ymmärtämisessä että teknisessä lukutaidossa, voidaan puhua heikoista lukijoista (Lindeman, 1998).

1.2 Tunneperäinen kouluun kiinnittyminen koetun sosiaalisen tuen näkökulmasta

Kouluun kiinnittymisen käsitteellä tarkoitetaan yleisesti oppilaan ja oppimisympäristön välillä olevaa vuorovaikutussuhdetta (Sergejeff, 2023; Virtanen, 2017). Se pitää sisällään oppilaan osallistumisen ja sitoutumisen koulun toimintoihin ja oppimiseen (Christenson ym., 2012; Sergejeff, 2023; Skinner, 2009) niin akateemisesti kuin sosiaalisesti (Fredricks ym., 2004). Kouluun kiinnittymisen käsite jaetaan yleensä kolmeen eri ulottuvuuteen: toiminnallinen kiinnittyminen, kognitiivinen kiinnittyminen sekä tunneperäinen kiinnittyminen (Fredricks ym., 2004; Sergejeff, 2023; Virtanen, 2017). Tässä tutkimuksessa keskitytään nimenomaan tunneperäiseen kouluun kiinnittymiseen.

Tunneperäisellä kouluun kiinnittymisellä tarkoitetaan niitä tunteita, joita oppilaalla on koulua, sen ihmisiä ja oppimista kohtaan (Virtanen & Pelkonen, 2023). Tunneperäisesti kouluun kiinnittynyt oppilas on innokas oppimaan ja kiinnostunut opiskeltavista asioista (Sergejeff, 2023; Virtanen, 2017). Tunneperäi-

sesti kiinnittymätön oppilas taas voi kokea olonsa tylsistyneeksi tai ahdistuneeksi (Virtanen, 2017), eivätkä oppiminen ja sosiaaliset suhteet koulussa herätä hänessä iloa (Virtanen & Pelkonen, 2023). Tunneperäistä kouluun kiinnittymistä on mitattu Suomessa Student Engagement Instrument -mittarin (SEI; Appleton ym., 2006) suomenkielisen version avulla, jossa sitä tarkastellaan kolmen koetun sosiaalisen tuen osa-alueen eli opettaja-oppilassuhteen, vertaisten tuen ja perheen tuen näkökulmasta (Virtanen ym., 2016).

Koetulla sosiaalisella tuella tarkoitetaan vuorovaikutusta, jossa ihminen kokee saavansa muilta ihmisiltä välittämisen ja osallisuuden tunteita (Tomás ym. 2020). Cohen ja kumppanit (2000) on määritellyt sosiaalisen tuen käsitettä koulu-kontekstissa, jossa sillä tarkoitetaan oppilaiden koulussa käytössä olevia sosiaalisia resursseja (ks. Ulmanen ym., 2022). Koetulla sosiaalisella tuella on todettu olevan yhteys kouluun kiinnittymiseen (Fernández-Lasarte ym., 2019). Vahvempaa sosiaalista tukea kokevat oppilaat ovat kiinnittyneempiä koulunkäyntiin kuin heikompaa sosiaalista tukea kokevat oppilaat (Ulmanen ym., 2022). Oppilaan opettajilta, vertaisilta ja perheeltä saatu koettu sosiaalinen tuki vaikuttaa positiivisesti muun muassa oppimistuloksiin, käyttäytymiseen ja motivaatioon oppimista kohtaan (Tomás ym. 2020). Oppilas voi kokea vahvaa sosiaalista tukea vain yhdellä osa-alueella kokematta sitä muilla (Ulmanen ym., 2022).

Opettaja-oppilassuhde. Hyvän opettaja-oppilassuhteen edellytyksenä on, että oppilas kokee opettajan välittävän hänestä (Klem & Connell, 2004), olevan hänestä kiinnostunut (Klem & Connell, 2004; Ulmanen, 2017) sekä kohtelevan häntä oikeudenmukaisesti ja ystävällisesti (Ulmanen, 2017). Viimeisimmän kouluterveyskyselyn mukaan 46 % suomalaisista 8.- ja 9.-luokkalaisista oppilaista (41 % tytöistä, 51 % pojista) koki, että opettajat kohtelevat oppilaita välittävästi ja oikeudenmukaisesti (THL, 2023). Opettaja-oppilassuhteella on tärkeä merkitys oppilaan kouluun kiinnittymiselle (Klem & Connell, 2004), ja niiden välinen yhteys on positiivinen (Gutiérrez ym., 2017; Haapasalo ym., 2010; Ramos-Díaz ym., 2016). Opettaja-oppilassuhde on suoraan yhteydessä oppilaan kouluun kiinnittymiseen (Gutiérrez ym., 2017; Ramos-Díaz ym., 2016). Opettajalta saadun

koetun tuen on todettu olevan yhteydessä parempaan akateemiseen suoriutumiseen, käyttäytymiseen ja osallisuuteen (Tomás ym. 2020), sekä vahvempaan oppimisen iloon ja koulutyön merkitykselliseksi kokemiseen (Ulmanen 2017). 12-17-vuotiailla oppilailla opettaja-oppilassuhteen yhteys tunneperäiseen kouluun kiinnittymiseen on vahvempi kuin perheen tai vertaisten tuella (Fernández-Lasarte ym., 2019).

Perheen tuki. Perheeltä saatu koettu sosiaalinen tuki on positiivisessa yhteydessä oppilaan kouluun kiinnittymiseen (Gutiérrez ym., 2017; Wang & Eccles, 2012). Perheen tuki vaikuttaa myönteisesti oppilaan motivaatioon, sosiaalisiin taitoihin, käyttäytymiseen sekä akateemiseen suoriutumiseen koulussa (Tomás ym., 2020). Viimeisimmän kouluterveyskyselyn tulokset osoittavat, että suomalaisista 8.- ja 9.-luokkalaisista oppilaista vain kahdeksan prosenttia (10 % tytöistä, 5 % pojista) kokee heillä olevan keskusteluvaikeuksia vanhempiensa kanssa ja 80 % (79 % tytöistä, 85 % pojista) kokee saaneensa vanhemmiltaan tukea mielialaan liittyvissä huolissa (THL, 2023). Kun oppilas kokee vanhempansa välittävänä ja tukea antavana, on näillä kokemuksilla suora yhteys hänen kouluun kiinnittymiseensä (Bempechat ym., 2022). Erityisesti oppilaan kotitehtäviä tehdessä saatu kannustava tuki lisää kiinnittymistä sekä tytöillä että pojilla (Doctoroff & Arnold, 2017). Kuitenkaan perheen tuella ei ole yhtä vahvaa yhteyttä tunneperäiseen kouluun kiinnittymiseen kuin muilla kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksilla (Estell & Perdue, 2013; Göbel & Preusche, 2019).

Vertaisten tuki. Koetun vertaisten tuen yhteys oppilaan kouluun kiinnittymiseen on monimutkaisempi kuin opettaja-oppilassuhteella ja perheen tuella (Wang & Eccles, 2012). Vertaissuhteet voivat sekä motivoida että estää oppilaiden kouluun kiinnittymistä (Knifsend ym., 2022). Vertaisten tuen merkitys kiinnittymiselle voi riippua esimerkiksi siitä, millaisten vertaisten kanssa oppilas viettää aikaa (Knifsend ym., 2022; Wang & Eccles, 2012) tai paljonko hänellä on ystäviä (Knifsend ym., 2022). Vertaisilta saatu kannustus ja rohkaisu luovat oppimisen iloa sekä vahvistavat oppilaiden vertaissuhdetta ja koulun merkitykselliseksi kokemista (Ulmanen, 2017). Kouluun kiinnittymättömät ystävät taas heikentävät oppilaan akateemista suoriutumista, ja luokkakavereiden hylkäämäksi

itsensä kokevat saattavat etsiä kiinnittymättömyyttä lisäävien vertaisten seuraan (Knifsend ym., 2022). Oppilaan vertaisilta saatu tuki saattaa myös vaikuttaa hänen oppimistuloksiinsa (Tomás ym. 2020). Suomalaisista 8.- ja 9.-luokkalaisista oppilaista vain 52 % (43 % tytöistä, 62 % pojista) kokee viimeisimmän kouluterveyskyselyn mukaan olevansa tärkeä osa luokkayhteisöä ja 11 % (9 % tytöistä, 12 % pojista) koki, ettei heillä ole yhtään läheistä ystävää (THL, 2023). Vertaisten tuella on enemmän negatiivinen kuin positiivinen yhteys oppilaan tunneperäiseen kouluun kiinnittymiseen (Ulmanen, 2017).

1.3 Siirtyminen alakoulusta yläkouluun

Suomessa siirtyminen alakoulusta yläkouluun tapahtuu siirryttäessä kuudennelta luokalta seitsemännelle luokalle (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014) oppilaiden ollessa noin 12–13 vuoden ikäisiä (Rautiainen ym., 2017). Yläkouluun siirryttäessä oppilaan tulee sopeutua usein uuteen ryhmään, uusiin opettajiin sekä uuteen ympäristöön (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Alakoulussa oppilasta saattaa opettaa vain yksi luokanopettaja, kun taas yläkoulussa on useita eri aineenopettajia (Virtanen ym., 2020). Oppilas ei välttämättä vaihda koulua yläkouluun siirtyessään, vaan hän saattaa pystyä samassa koulussa (Rautiainen ym., 2017). Siirtymävaiheessa on tärkeää, että opetuksen kannalta tärkeät tiedot, kuten tuen tarpeet, siirtyvät uudelle kouluasteelle (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014).

Koulusiirtymää voidaan tarkastella sekä lukemisen haasteiden että koetun sosiaalisen tuen näkökulmista. Oppilaiden lukutaidon tukeminen koulusiirtymän aikana on tärkeää, sillä koulusiirtymällä on todettu olevan kielteisiä vaikutuksia oppilaiden lukutaitoon (Hopwood ym., 2017). Eklundin ja kumppaneiden (2015) mukaan jo toisella luokalla havaitut lukemisen vaikeudet ovat usein pysyviä ja ilmenevät vielä oppilaan ollessa kahdeksannella luokalla. Heidän tutkimustuloksensa osoittavat, että dyslektikot eivät saa ikätasoisesti lukevia kiinni lukutarkkuudessa kolmannen ja kahdeksannen luokan välillä. He myös toteavat,

että kahdeksaluokkalaisten dyslektikoiden lukutaito on kokonaisuutena verrattavissa kolmasluokkalaisten ikätasoisesti lukevien lukutaitoon.

Vertaisilta saadulla tuella voi olla sekä myönteisiä että kielteisiä vaikutuksia oppilaan hyvinvointiin siirryttäessä alakoulusta yläkouluun (Virtanen ym., 2019). Vertaisten tuen merkitys oppilaan kouluun kiinnittymiseen on tärkeä koulusiirtymän aikana, mikäli vertaiset pysyvät samoina molemmilla kouluasteilla, sillä se luo jatkuvuutta siirryttäessä alakoulusta uuteen ympäristöön yläkouluun. (Virtanen ym., 2020). Yläkouluun siirryttäessä perheen tuen merkitys oppilaan hyvinvoinnille koulusiirtymän aikana on suuri (Virtanen ym., 2019), mutta kuitenkin vähenee siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. (Virtanen ym., 2020). Oppilaan tulee yläkouluun siirtyessään muodostaa opettaja-oppilassuhteitaan uudelleen luokanopettajan vaihtuessa useisiin eri aineenopettajiin (Virtanen ym., 2020).

1.4 Lukemisen haasteiden yhteydet tunneperäiseen kouluun kiinnittymiseen koetun sosiaalisen tuen näkökulmasta

Lukemisen haasteiden yhteyksistä tunneperäiseen kouluun kiinnittymiseen koetun sosiaalisen tuen näkökulmasta (opettaja-oppilassuhde, vertaisten tuki, perheen tuki) löytyy vain vähän tutkimustietoa (ks. esim. Tarabia & Alhaija, 2021). Niiden välistä yhteyttä on tarkasteltu hieman enemmän toisin päin (ks. esim. Lazarus, 2020). Tutkimustietoa löytyy enemmän oppimisvaikeuksien yhteydestä koettuun sosiaaliseen tukeen (ks. esim. Carpenter, 2013; Jabeen & Rauf, 2023; Martínez, 2006). Tutkimustulokset ovat kuitenkin vaihtelevia.

Akateemisen suoriutumisen ja sosiaalisen tuen välillä on yhteys niillä oppilailta, joilla on lukemisen vaikeuksia (Tarabia & Alhaija, 2021). Sosiaalisesti tukevalla oppimisympäristöllä on positiivinen yhteys lukemisvaikeuksisten oppilaiden luetun ymmärtämiseen (Lazarus, 2020; Tarabia & Alhaija, 2021;). Äidiltä saadusta tuesta taas voi olla hyötyä lukemisvaikeuksia omaavan oppilaan kognitiiviselle kehitykselle (Tchokote, 2020). Sainion ja kumppaneiden (2022) tutkimuksessa tutkittiin seitsemäsluokkalaisten oppilaiden opettaja-oppilassuhteen yhteyttä luku- ja laskutaitoon sekä niiden oppimiseen liittyviin tunteisiin. Heidän

mukaansa hyvä opettaja-oppilassuhde parantaa lukemisen vaikeuksia omaavien oppilaiden lukutaitoa, lisää myönteisiä tunteita lukutaidon oppimista kohtaan ja vähentävän tylsistymistä. Kuitenkin on myös todettu, että lukemisvaikeuksisten ja ikätasoisesti etenevien oppilaiden koetussa sosiaalisessa tuessa ei ole tilastollisesti merkitseviä eroja opettaja-oppilassuhteen, vertaisten tuen eikä opettaja-oppilassuhteen osalta (Martínez, 2002).

Martínez (2006) tutki poikkileikkaustutkimuksessaan päällekkäisiä lukemisen ja laskemisen oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden sosiaalisen tuen kokemuksia. Näitä oppilaita vertailtiin oppilaisiin, joilla oli oppimisvaikeus vain lukemisessa tai laskemisessa, tai ei ollenkaan oppimisvaikeutta. Tutkimukseen osallistui 120 yhdysvaltalaisista 6.-8.-luokkalaista oppilasta. Tulosten mukaan ne oppilaat, joilla on päällekkäisiä oppimisvaikeuksia, saattavat kokea vertailuryhmiä heikompaa sosiaalista tukea opettajalta, vertaisilta ja perheeltä. Lukemisen ja laskemisen päällekkäiset oppimisvaikeudet selittivät 21 % koetun sosiaalisen tuen vaihtelusta. Tutkittavista ne 8.-luokkalaiset, joilla oli päällekkäisiä oppimisvaikeuksia, raportoivat 6.-luokkalaisten vertaisiaan heikompaa perheeltä saatua tukea. Tutkimuksen mukaan siirtymä alakoulusta yläkouluun ja kahden vuoden ikäero voi selittää luokka-asteiden välisiä eroja.

Oppilaat, joilla on oppimisvaikeus, kokevat heikompaa vertaisilta saatua tukea kuin ne oppilaat, joilla ei ole oppimisvaikeuksia (Jabeen & Rauf, 2023; Martínez, 2002; Wenz-Gross & Siperstein, 1998). Oppimisvaikeuksiset oppilaat saattavat myös kokea heikompaa perheeltä saatua tukea kuin oppilaat, joilla ei ole oppimisvaikeuksia (Martínez, 2002). Kuitenkin oppilaiden, joilla on oppimisvaikeuksia, on todettu tukeutuvan useammin vertaisiinsa ja perheeseensä (Mathew, 2020), ja he saattavat hyötyä eniten perheeltään saamasta tuesta (Jabeen & Rauf, 2023). Lisäksi on todettu, että oppimisvaikeuksia omaavilla oppilailla on enemmän haasteita tulla toimeen opettajan kanssa (Wenz-Gross & Siperstein, 1998), mutta heidän kokemansa opettajalta saadun tuen ei ole koettu eroavan oppilaista, joilla ei ole oppimisvaikeuksia (Martínez, 2002). Tutkimustieto on kuitenkin ristiriitaista, sillä toisaalta heidän on todettu kokevan heikompaa opettajalta saatua tukea kuin muiden (Pavri & Monda-Amaya, 2001).

Carpenter (2013) tutki koetun sosiaalisen tuen eroja oppimisvaikeuksisten oppilaiden ja niiden oppilaiden, joilla ei ole oppimisvaikeuksia, välillä. Hänen tutkimuksensa tulokset osoittivat edellä mainituista tutkimuksista poiketen, että oppimisvaikeudet eivät ole yhteydessä koettuun sosiaaliseen tukeen. Eroja ei havaittu opettaja-oppilassuhteen, perheen tuen eikä vertaisten tuen osalta. Myös Demaray ja Maleckin (2002) tutkimustulosten mukaan oppimisvaikeuksiset ja ei-oppimisvaikeuksiset oppilaat eivät eronneet kokonaisuudessaan merkittävästi koetun sosiaalisen tuen osalta.

1.5 Sukupuolten väliset erot lukemisen haasteiden ja tunneperäisen kouluun kiinnittymisen välisessä yhteydessä

Lukemisen haasteiden ja tunneperäisen kouluun kiinnittymisen välistä yhteyttä on tutkittu koetun sosiaalisen tuen näkökulmasta myös sukupuolieroja tarkastellen (ks. esim. Carpenter, 2013; Demaray & Malecki, 2002). Martínezin (2006) tutkimuksen mukaan päällekkäisiä oppimisvaikeuksia omaavat pojat kokivat heikompa sosiaalista tukea kuin tytöt. Hänen tuloksensa osoittavat myös, että tytöt raportoivat poikia vahvempaa vertaisten tukea. Myös Demaray ja Malecki (2002) löysivät eroja sukupuolten väliltä. Heidän tuloksensa osoittivat, että tytöt kokivat kokonaisuudessaan korkeampaa sosiaalista tukea kuin pojat. Näkökulmitain tarkasteltuna tytöt kokivat korkeampaa sosiaalista tukea opettajilta ja vertaisilta. Perheen tuen osalta sukupuolten välillä ei kuitenkaan ollut heidän tutkimuksensa mukaan eroja. Toisaalta edellä mainituista tutkimuksista poiketen on todettu, ettei sukupuoli ole yhteydessä koettuun sosiaaliseen tukeen opettaja-oppilassuhteen, perheen tuen eikä vertaisten tuen osalta (Carpenter, 2013; Martínez, 2002).

1.6 Tutkimusongelma

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, ennustavatko alakoulussa ilmevät lukemisen haasteet tunneperäistä kouluun kiinnittymistä koetun sosiaalisen tuen näkökulmasta yläkoulussa. Lisäksi halutaan tutkia, onko sukupuolten

väliltä löydettävissä eroja. Tutkimus toteutetaan kvantitatiivisin tutkimusmenetelmin ja siinä hyödynnetään Alkuportaat-tutkimushankkeelta saatua aineistoa.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Ennustavatko lukemisen haasteet kolmannella luokalla oppilaan tunneperäistä kouluun kiinnittymistä koetun sosiaalisen tuen näkökulmasta seitsemännellä luokalla?
2. Onko sukupuolten välillä eroja siinä, miten lukemisen haasteet kolmannella luokalla ennustavat oppilaan tunneperäistä kouluun kiinnittymistä koetun sosiaalisen tuen osalta seitsemännellä luokalla?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistona käytettiin Alkuportaatt-seurantatutkimushankkeelta (Lerkanen ym., 2006–2016) saatua aineistoa kolmannen luokan lukutaidon sekä seitsemännen luokan tunneperäisen kouluun kiinnittymisen osalta. Hankkeen tarkoituksena oli oppilaiden motivaation ja oppimisen tutkiminen. Se toteutettiin yhteistyössä Jyväskylän, Turun ja Itä-Suomen yliopistojen kanssa, ja sen päärahoittajana toimi Suomen Akatemia. Tutkimuksessa hyödynnetty aineiston osa koostuu 1370 peruskoulun oppilaasta, jotka ovat osallistuneet tutkimukseen sekä kolmannella että seitsemännellä luokalla vuosien 2010 ja 2014 keväällä (taulukko 1). Aineiston koko on 51 % Alkuportaatt-seurantatutkimuksen tutkimuksen alkuperäisestä aineistosta ($n = 2712$), sillä kaikista tutkittavista vain puolet osallistuivat tutkimukseen molemmilla luokka-asteilla. Tutkimuksen osallistujat on esitetty taulukossa 1 lukutaitoryhmittäin sukupuolen mukaan jaoteltuna.

Taulukko 1

Osallistujien lukutaito sukupuolen mukaan jaoteltuna

	Työt		Pojat		Yhteensä	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Dyslektikot	46	7	65	9	111	8
Hyperlektikot	60	9	117	16	177	13
Heikot lukijat	13	2	27	4	40	3
Vähintään ikätasoiset	525	82	517	71	1042	76
Yhteensä	644	100	726	100	1370	100

Osallistujien lukutaidon jakaumat aineistossa ovat suunnilleen linjassa Alakoulun lukutestin (Lindeman, 1998) prosenttijakauman kanssa, jonka mukaan 3. luokan oppilaista seitsemän prosenttia on heikkoja lukijoita, kahdeksan prosenttia on dyslektikoita, 12 % on hyperlektikoita ja 73 % vähintään ikätasoisesti lukevia (vrt. taulukko 1).

2.2 Mittarit ja muuttujat

Lukutaito. Lukutaitoa mitattiin Alakoulun lukutestin (Lindeman, 1998) ensimmäiselle luokalle tarkoitetulla teknisen lukutaidon sanantunnistus-testillä sekä kolmannen luokan luetun ymmärtämisen testin tietoteksti-osiolla. Molemmista testeistä oikeasta vastauksesta sai yhden pisteen ja väärästä sai nolla pistettä. Teknisen lukutaidon testin maksimipistemäärä oli 80 pistettä ja luetun ymmärtämisen testin 12 pistettä. Näistä muodostettiin Alakoulun lukutestin tasoryhmänormien avulla ryhmittelevä lukutaito-muuttuja ($KA = 8.87$, $KH = 2.06$, $VV = 3-10$), joka koostui neljästä lukutaidon ryhmästä: dyslektikot, hyperlektikot, heikot lukijat sekä vähintään ikätasoisesti lukevat. Dyslektikoihin kuuluvat ne oppilaat, jotka saivat teknisen lukemisen testistä enintään 26 pistettä, mutta luetun ymmärtämisen testistä vähintään kahdeksan pistettä. Hyperlektikoihin kuuluvat ne oppilaat, jotka saivat luetun ymmärtämisen testistä enintään seitsemän pistettä, mutta teknisen lukemisen testistä vähintään 27 pistettä. Heikkoihin lukijoihin kuuluvat ne oppilaat, jotka saivat teknisen lukemisen testistä enintään 26 pistettä ja luetun ymmärtämisen testistä enintään seitsemän pistettä. Vähintään ikätasoisesti lukeviin kuuluvat ne oppilaat, jotka saivat teknisen lukemisen testistä vähintään 27 pistettä ja luetun ymmärtämisen testistä vähintään kahdeksan pistettä. Koska teknistä lukemista mitattiin ensimmäiselle luokalle tarkoitetulla testillä, ei tasonormeja voitu käyttää sellaisenaan, vaan ne suhteutettiin siihen, kuinka moni 3. luokan oppilaista on prosentuaalisesti dyslektikoita, hyperlektikoita sekä heikkoja lukijoita. Luetun ymmärtämisen testi koostuu neljästä eri tekstistä, mutta aineisto on kerätty vain yhden tekstin avulla eli myös sen antama tulos on suuntaa antava.

Tunneperäinen kouluun kiinnittyminen. Oppilaiden tunneperäistä kouluun kiinnittymistä mitattiin aineistossa Oppilaiden kouluun kiinnittymisen mittarilla (OKI; Virtanen ym., 2016), joka on suomennettu Appletonin ja kumppaneiden (2006) Student Engagement Instrument -mittarista (SEI). Alkuperäinen mittari koostuu 36 tunneperäistä ja kognitiivista kouluun kiinnittymistä mittaavasta väittämästä. Aineistossa oli hyödynnetty 18 väittämää, joista yhdeksän mitasi kognitiivista kouluun kiinnittymistä ja yhdeksän tunneperäistä kouluun

kiinnittymistä. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin vain tunneperäistä kouluun kiinnittymistä mittaavia väittämiä. Tunneperäisen kouluun kiinnittymisen väittämistä muodostettiin keskiarvosummamuuttujat kolmen koetun sosiaalisen tuen näkökulman perusteella: opettaja-oppilassuhde ($KA = 2.91$, $KH = 0.66$, $VV = 1-4$, $\omega = .88$), vertaisten tuki ($KA = 3.04$, $KH = 0.59$, $VV = 1-4$, $\omega = .84$) ja perheen tuki ($KA = 3.49$, $KH = 0.52$, $VV = 1-4$, $\omega = .82$). Opettaja-oppilassuhdetta mitattiin väittämillä "Kouluni aikuiset kuuntelevat oppilaita", "Yleensä aikuiset koulusani ovat reiluja oppilaita kohtaan" ja "Kouluni opettajat välittävät oppilaista", vertaisten tukea väittämillä "Muut kouluni oppilaat pitävät minusta sellaisena kuin olen", "Kouluni oppilaat tukevat minua, kun tarvitsen heitä" ja "Kouluni muut oppilaat välittävät minusta" sekä perheen tukea väittämillä "Perheeni/huoltajani tukevat minua, kun tarvitsen heitä", "Kun minulla on ongelmia koulussa, perheeni/huoltajani haluavat auttaa minua" ja "Perheeni/huoltajani haluavat, että jatkan yrittämistä silloinkin, kun koulussa on vaikeaa". Kaikkiin väittämiin vastattiin asteikolla 1-4 (1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = samaa mieltä, 4 = täysin samaa mieltä). Keskiarvosummamuuttujat opettaja-oppilassuhde (vinous = $-.728$, huipukkuus = $.973$), vertaisten tuki (vinous = $-.596$, huipukkuus = 1.073) ja perheen tuki (vinous = $-.961$, huipukkuus = 1.618) eivät olleet normaalisti jakautuneita.

Sukupuoli. Oppilaan sukupuolta mitattiin aineistossa kysymällä, onko hän tyttö vai poika. Sukupuoli koodattiin aineistoon kaksiluokkaiseksi (1 = tyttö, 2 = poika) sukupuoli-muuttujaksi ($KA = 1.53$, $KH = 0.50$). tutkimustuloksia.

2.3 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin IBM SPSS Statistic 28 -ohjelmalla. Analyysi aloitettiin kuvailevien tunnuslukujen tarkastelulla. Tutkimuskysymyksiä tutkittiin monimuuttujaisella varianssianalyysillä (MANOVA). Selittävänä muuttujana käytettiin ryhmittelevää lukutaito-muuttujaa ja selitettävinä muuttujina tunneperäisen

kouluun kiinnittymisen muuttujia (opettaja-oppilassuhde, vertaisten tuki, perheen tuki), jotka korreloivat keskenään kohtalaisesti ja lukutaito- sekä sukupuoli-muuttujan kanssa heikosti (Cohen, 1988; taulukko 2). Lukutaito-muuttuja ja sukupuoli-muuttuja korreloivat keskenään heikosti (Cohen, 1988; taulukko 2). MANOVA soveltui analyysimenetelmäksi, koska selitettäviä muuttujia oli useita ja ne olivat välimatka-asteikollisia keskiarvosummamuuttujia, ja koska selittävä muuttuja oli luokitteluasteikollinen muuttuja. Toisen tutkimuskysymyksen analyysissä aineisto jaettiin tyttöjen ($n = 644$) ja poikien ($n = 726$) aineistoihin.

Taulukko 2

<i>Tunneperäisen kouluun kiinnittymisen muuttujien väliset Spearmanin korrelaatiokertoimet</i>	1	2	3	4
1 Opettaja-oppilassuhde				
2 Vertaisten tuki	.40***			
3 Perheen tuki	.41***	.46***		
4 Lukutaito	-.02	.02	.04	
5 Sukupuoli	-.03	-.02	-.07**	-.11***

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

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen (Ennustavatko lukemisen haasteet kolmannella luokalla oppilaan tunneperäistä kouluun kiinnittymistä koetun sosiaalisen tuen näkökulmasta seitsemännellä luokalla?) analyysissä lukutaitoryhmien väliset parivertailut toteutettiin Bonferroni-menetelmällä ryhmien varianssien ollessa yhtä suuret. MANOVAn oletukset normaalijakautuneisuudesta ja kovarianssimatriisien yhtäsuuruudesta ($p = .001$) eivät toteutuneet, joten MANOVAn tuloksia tarkasteltiin Pillain jälki -testillä. Toisen tutkimuskysymyksen (Onko sukupuolten välillä eroja siinä, miten lukemisen haasteet kolmannella luokalla ennustavat oppilaan tunneperäistä kouluun kiinnittymistä koetun sosiaalisen tuen osalta seitsemännellä luokalla?) analyysissä lukutaitoryhmien väliset parivertailut eri sukupuolissa toteutettiin pojilla kaikkien muuttujien osalta sekä tytöillä opettaja-oppilassuhteen ja vertaisten tuen osalta Bonferroni-menetelmällä, koska ryhmien varianssit olivat yhtä suuret. Sen sijaan parivertailussa hyödynnettiin

tyttöjen perheen tuen osalta Dunnet T3 -menetelmää, koska varianssien yhtäsuuruus ei toteutunut. MANOVAn oletus normaalijakautuneisuudesta ei toteutunut kummankaan sukupuolen kohdalla. Oletus kovarianssimatriisien yhtäsuuruudesta ($p = .014$) ei toteutunut poikien osalta, joten MANOVAn tuloksia tarkasteltiin Pillain jälki -testillä. Tyttöjen osalta oletus kovarianssimatriisien yhtäsuuruudesta ($p = .067$) toteutui, joten MANOVAn tulokset tarkasteltiin Wilksin Lambda -testistä.

2.4 Eettiset ratkaisut

Alkuportaattiseurantatutkimus on saanut Jyväskylän yliopiston eettisen lautakunnan hyväksynnän. Ennen seurantatutkimuksen aloitusta tutkittavien huoltajilta kysyttiin tutkimuslupa ja tutkittavilta kerättiin suostumus osallistumisesta kirjallisesti. Tutkittavien tiedot pseudonymisoitiin aineiston keruun jälkeen. Tutkimusaineiston käytöstä on tehty tutkijan allekirjoittama sitoumus, jossa edellytetään muun muassa aineiston turvallista käyttöä ja säilytystä, vaitiolovelvollisuutta sekä vain tarkoituksenmukaista hyödyntämistä. Seurantatutkimukselta käyttöön saadun aineiston käsittely ja säilytys tehtiin Jyväskylän yliopiston verkkoasemalla, ja se hävitetään tutkimuksen valmistumisen jälkeen tietoturvallisesti. Tämä tutkimus on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti vastuullisesti, rehellisesti ja luotettavasti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Tutkimuksessa on hyödynnetty tekoälyä (Elicit) apuna tiedonhaussa.

3 TULOKSET

3.1 Kolmannen luokan lukemisen haasteiden yhteys seitsemännän luokan tunneperäiseen kouluun kiinnittymiseen

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, ennustavatko lukemisen haasteet kolmannella luokalla oppilaan tunneperäistä kouluun kiinnittymistä koetun sosiaalisen tuen näkökulmasta seitsemännellä luokalla. Taulukossa 3 (liite 1) on esitetty lukutaitoryhmien keskiarvot ja keskihajonnat tunneperäisen kouluun kiinnittymisen muuttujissa.

Monimuuttujaisen varianssianalyysin tulosten (liite 1) mukaan lukutaidon ryhmät eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi [$F(9, 4098) = 1.78$, $p = .067$, $\eta_p^2 = .004$]. Tarkempi muuttujakohtainen tarkastelu kuitenkin osoitti, että perheen tuen osalta heikoilla lukijoilla oli eroja dyslektikoihin ja vähintään ikätasoisesti lukeviin [$F(3, 1366) = 3.85$, $p = .009$, $\eta_p^2 = .008$]. Ne oppilaat, joilla oli kolmannella luokalla haasteita sekä teknisessä lukutaidossa että luetun ymmärtämisessä ($KA = 3.25$), kokivat saavansa perheeltä vähemmän tukea seitsemännellä luokalla kuin dyslektikot ($KA = 3.54$) ja vähintään ikätasoisesti lukevat ($KA = 3.49$). Heikoilla lukijoilla ja hyperlektikoilla ei sen sijaan ollut tilastollisesti merkitsevää eroa perheen tuessa.

3.2 Sukupuolierot kolmannen luokan lukemisen haasteiden ja seitsemännän luokan tunneperäisen kouluun kiinnittymisen yhteydessä

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, onko sukupuolten välillä eroja siinä, miten lukemisen haasteet kolmannella luokalla ennustavat oppilaan tunneperäistä kouluun kiinnittymistä koetun sosiaalisen tuen näkökulmasta seitsemännellä luokalla. Taulukossa 4 (liite 2) on esitetty tunneperäisen kouluun kiinnittymisen muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat sukupuolittain.

Monimuuttujaisen varianssianalyysin tulosten mukaan sukupuolten välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja lukemisen haasteiden ryhmissä

[$F(9, 4086) = 1.89, p = .050, \eta_p^2 = .004$]. Sukupuoli selitti 0.4 % lukutaidon ryhmien sekä tunneperäisen kouluun kiinnittymisen muuttujien eli opettaja-oppilassuhteen, vertaisten tuen ja perheen tuen välisestä yhteisvaihtelusta. Efekti oli heikko (Cohen, 1988).

Tarkempi muuttujakohtainen tarkastelu (liite 2 ja 3) osoitti, että tytöiltä löytyi kolme tilastollisesti merkitsevää eroa lukijaryhmien väliltä perheen tuessa [$F(3, 640) = 5.91, p = <.001, \eta_p^2 = .027$]. Dyslektikko-tytöt ($KA = 3.76$) kokivat saavansa enemmän tukea perheeltä kuin heikot lukijat ($KA = 3.18$) ja vähintään ikätasoiset lukijat ($KA = 3.54$). Lisäksi heikosti lukevat tytöt erosivat tilastollisesti merkitsevästi vähintään ikätasoisista lukijoista: heikosti lukevat kokivat vähemmän perheen tukea kuin ikätasoisesti lukevat.

4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa alakoulussa ilmenevien lukemisen haasteiden yhteydestä tunneperäiseen kouluun kiinnittymiseen yläkoulussa. Lisäksi haluttiin selvittää, löytyykö sukupuolten väliltä eroja. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että dyslektikot (haasteita teknisessä lukutaidossa), hyperlektikot (haasteita luetunymmärtämisessä), heikot lukijat (haasteita sekä teknisessä lukutaidossa että luetunymmärtämisessä) ja vähintään ikätasoisesti lukevat eivät eronneet toisistaan siinä, miten he kokevat sosiaalista tukea yleisesti seitsemännellä luokalla. Kuitenkin heikot lukijat kokivat enemmän sosiaalista tukea perheeltä kuin dyslektikot ja vähintään ikätasoisesti lukevat. Sukupuolieroja tarkasteltaessa tytöistä dyslektikot kokivat saavansa enemmän sosiaalista tukea perheeltä kuin heikot lukijat ja vähintään ikätasoisesti lukevat, mutta pojilta vastaava eroa ei löytynyt.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tutkittiin, ennustavatko lukemisen haasteet kolmannella luokalla tunneperäistä kouluun kiinnittymistä seitsemännellä luokalla. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että heikot lukijat, dyslektikot, hyperlektikot ja vähintään ikätasoisesti lukevat eivät eronneet toisistaan koetun sosiaalisen tuen osalta yleisesti tarkasteltuna. Tutkimustulos tukee aiempaa tutkimustietoa, jonka mukaan lukemisvaikeuksilla ja ikätasoisesti etenevillä oppilaille ei ole eroja koetussa sosiaalisessa tuessa (Martínez, 2002). Koska lukemisen vaikeudet voidaan määritellä oppimisvaikeuksien alaryhmiin (Ahonen ym., 2019), tulokset tukevat myös niitä tutkimuksia, joiden mukaan oppimisvaikeuksisten ja ikätasoisien oppilaiden koetussa sosiaalisessa tuessa ei ole havaittu eroja (Carpenter, 2013; Demaray & Malecki, 2002). Toisin sanoen kaikki oppilaat voivat lukemisen haasteista riippumatta kokea yhtä vahvaa tai heikkoa sosiaalista tukea.

Koetulla sosiaalisella tuella on todettu olevan positiivinen yhteys tunneperäiseen kouluun kiinnittymiseen (Fernández-Lasarte ym., 2019; Ulmanen ym., 2022). Tämän tutkimuksen tuloksissa lukemisen haasteita omaavien oppilaiden

ei todettu kokevan heikompaa tai vahvempaa sosiaalista tukea kokonaisuudessaan kuin vähintään ikätasoisesti lukevat oppilaat. Voidaan siis todeta, että lukemisen haasteita omaavat oppilaat voivat olla yhtä tunneperäisesti kouluun kiinnittyneitä kuin vähintään ikätasoisesti lukevat oppilaat. Koska suomalaisten yläkoululaisten tunneperäisessä kouluun kiinnittymisessä on tapahtunut viime vuosina heikentymistä (THL, 2023), on kaikkien oppilaiden kouluun kiinnittymisen tukeminen tärkeää lukutaidosta riippumatta.

Kuitenkin ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset osoittivat, että heikosti lukevat oppilaat kokivat saavansa vähemmän tukea perheeltään seitsemännellä luokalla kuin dyslektikot ja vähintään ikätasoisesti lukevat oppilaat. Tämä tulos eroaa aiemmin mainituista tutkimuksista (ks. Carpenter, 2013; Demaray & Malecki, 2002), mutta vahvistaa niiden tutkimusten tuloksia, joiden mukaan oppimisvaikeuksia omaavat oppilaat kokivat heikompaa sosiaalista tukea kuin muut (Martínez, 2002; Martínez, 2006). Näissä tutkimuksissa tutkittiin kuitenkin erityisesti oppilaita, joilla on päällekkäisiä oppimisvaikeuksia lukemisessa ja laskemisessa (Marnez, 2002; Martínez, 2006). Tässä tutkimuksessa keskityttiin vain lukemisen haasteisiin eli tietoa oppilaiden mahdollisista laskemisen vaikeuksista ei ollut. Ei siis voida tietää, johtuuko tulos heikommasta perheen tuesta heikoilla lukijoilla siitä, että heillä on mahdollisesti myös muita oppimisen vaikeuksia.

Tässä tutkimuksessa havaittiin heikkojen lukijoiden kokevan heikointa perheen tukea, vaikka aiempien tutkimuksien mukaan oppimisvaikeuksisten oppilaiden on todettu tukeutuvan useammin perheeseensä (Mathew, 2020) ja hyötävän perheen tuesta eniten (Jabeen & Rauf, 2023). Tästä syystä perheen tukeen tulisi kiinnittää erityisesti huomiota, kun oppilaalla on haasteita sekä teknisessä lukutaidossa että luetun ymmärtämisessä. Olisikin hyvä selvittää, tietävätkö lukemisvaikeuksisten oppilaiden vanhemmat, miten he voisivat tukea lastaan kiinnittymään tunneperäisesti kouluun. Myös vanhempien tukeminen tämän osalta olisi tärkeää, jotta he voisivat antaa mahdollisimman hyvää sosiaalista tukea lapsilleen.

Tuloksia tarkasteltaessa on hyvä ottaa huomioon myös aineistonkeruun välissä tapahtunut siirtymä alakoulusta yläkouluun. Aiemmissa tutkimuksissa keskityttiin lukemisen haasteiden tai oppimisvaikeuksien sekä tunneperäisen kouluun kiinnittymisen yhteyteen yleensä samalla luokka-asteella (ks. esim. Carpenter, 2013; Martínez, 2006). Koska oppimisvaikeudet ovat usein pysyviä (Hopwood ym., 2017), ovat tämän tutkimuksen tulokset vertailtavissa näiden tutkimusten tuloksiin. Voidaan siis todeta, että sekä ala- että yläkoulun lukemisen haasteilla saattaa olla samankaltaisia vaikutuksia oppilaan kokemaan sosiaaliseen tukeen yläkoulussa. Koulusiirtymän on lisäksi havaittu heikentävän oppilaan kokemaa perheen tukea (Virtanen ym., 2020), mikä voi osaltaan selittää ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksia heikkojen lukijoiden heikommasta perheen tuesta. On siis tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten vanhemmat osaavat tukea lapsiaan siirryttäessä alakoulusta yläkouluun.

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää sukupuolten välisiä eroja siinä, miten kolmannen luokan lukemisen haasteet ennustavat seitsemännen luokan tunneperäistä kouluun kiinnittymistä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että sukupuolten välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja tyttöjen hyväksi. Dyslektikoiden ryhmään kuuluvat tytöt kokivat saavansa perheeltään enemmän tukea kuin heikkojen lukijoiden ja vähintään ikätasoisesti lukevien ryhmiin kuuluvat tytöt, jotka myös erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Vastaavia eroja ei kuitenkaan löytynyt pojilta.

Dyslektikoiden osalta tutkimustulos vahvistaa Martínezin (2006) tuloksia siitä, että oppimisvaikeuksiset tytöt kokevat poikia vahvempaa perheen tukea. Demarayn ja Maleckin (2002) tutkimuksen kanssa tulokset ovat linjassa sen osalta, että oppimisvaikeuksiset tytöt kokivat kokonaisuudessaan poikia korkeampaa sosiaalista tukea. Perheen tuen osalta tulokset kuitenkin ovat ristiriidassa heidän tuloksiinsa nähden, sillä toisin kuin tämä tutkimus, he eivät löytäneet eroja perheen tuesta vaan opettaja-oppilassuhteesta ja vertaisten tuesta. Tulokset ovat ristiriidassa myös Martínezin (2002) tuloksiin verrattuna, joissa sukupuolten väliltä ei löydetty eroja.

Vuoden 2023 kouluterveyskyselyn (THL, 2023) mukaan tytöt kokevat heikompaa sosiaalista tukea kokonaisuudessaan kuin pojat, mutta tämä tutkimus osoitti dyslektikko-tyttöjen voivan kokea korkeampaa perheen tukea. Toisaalta tytöistä heikot lukijat kokivat tilastollisesti merkitsevästi heikompaa perheen tukea kuin dyslektikot ja ikätasoisesti lukevat. On kuitenkin otettava huomioon, että lukemisen haasteiden ryhmiin kuuluvista tutkittavista vain noin kolmasosa (36 %) oli tyttöjä. Lisäksi heikosti lukevia tyttöjä oli vähemmän kuin puolet ryhmien vertailuihin keskittyvien tutkimusten 30 tilastoyksikön vähimmäismäärästä (Heikkilä, 2014). On siis mahdollista, että tulokset ovat tämän tutkimuskysymyksen osalta pienen otoksen vuoksi osittain sattumanvaraisia (Heikkilä, 2014). Tyttöjen pienempää osuutta lukemisen haasteiden ryhmässä voi selittää se, että tytöillä on todettu olevan vahvempi lukutaito ja vähemmän lukemisen haasteita kuin pojilla (Leino ym., 2023). Olisikin hyvä tutkia, nousevatko samat sukupuolten väliset erot esille perheen tuessa, jos lukemisen haasteita omaavia tyttöjä olisi aineistossa enemmän, tai prosentuaalisesti saman verran kuin poikia.

Tutkimuksen otoskoko oli kokonaisuudessaan vähimmäismäärän reilusti ylittävä, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Heikkilä, 2014). Perusjoukko oli myös rajattu tarkasti niihin oppilaisiin, jotka ovat osallistuneet Alkuportaati-seurantatutkimukseen sekä 3. luokalla lukutaidon osalta että 7. luokalla tunneperäisen kouluun kiinnittymisen osalta. Tutkittavien jakaminen lukutaidon mukaan johti kuitenkin epätasaisiin ryhmiin, mikä heikentää tulosten luotettavuutta toisen tutkimuskysymyksen osalta heikkojen lukijoiden ryhmien jäädessä edellä mainittujen tyttöjen lisäksi myös pojilla. Noin 24 % tutkittavista oli lukemisen haasteita, mikä on linjassa aiemmin esitetyn tiedon kanssa lukemisen vaikeuksien yleisyydestä (ks. Lerkkanen, 2017; Lindeman, 1998). Suurempi otoskoko ei näin ollen luultavasti kaventaisi ryhmien välisiä kokoeroja, mutta voisi lisätä tulosten luotettavuutta lukemisen haasteiden ryhmien kasvaessa suuremmaksi.

Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa on myös otettava huomioon sen aineiston keräämisen ajankohta. Aineistoa kerättiin vuosina 2010 ja 2014, mistä on jopa yli vuosikymmenen aikaa. Koska lukemisen haasteet ovat lisääntyneet viime

vuosina (Leino, ym. 2023), olisi lukemisen haasteita omaavia oppilaita tuoreeltaan kerätyssä aineistossa mahdollisesti prosentuaalisesti enemmän kuin tämän tutkimuksen aineistossa. Aineiston ikä vaikuttaa myös tulosten ja tuoreen tutkimustiedon vertailuun, sillä tuore aineisto voisi antaa erilaisia tuloksia myös tunneperäisen kouluun kiinnittymisen heikentymisen vuoksi. Näistä syistä tämän tutkimuksen toistaminen olisi tärkeää, jotta voitaisiin nähdä, saadaanko samankaltaisia tuloksia, ja ovatko tämän tutkimuksen tulokset vertailtavissa tämän hetken oppilaiden lukutaitoon ja kouluun kiinnittymiseen.

Lukemisen haasteiden todettiin tutkimuksessa selittävän tunneperäistä kouluun kiinnittymistä vähemmän kuin yhden prosentin verran. Henkilötutkimuksissa selityksasteet voivat jäädä pieniksi useiden mahdollisten selittävien tekijöiden vaikutusten vuoksi (Heikkilä, 2014). Jatkotutkimuksella olisikin tärkeää selvittää, pysyykö selittävyysaste samana. Lisäksi tutkimuksen suuntaaminen muihin oppilaiden tunneperäiseen kouluun kiinnittymiseen vaikuttaviin tekijöihin olisi oleellista, jotta oppilaiden kiinnittymistä pystyttäisiin tukemaan parhaalla mahdollisella tavalla.

Yhteenvedon voidaan todeta, että kolmannen luokan lukemisen haasteilla ei ole vaikutusta siihen, miten oppilaat kiinnittyvät kouluun tunneperäisesti seitsemännellä luokalla opettaja-oppilassuhteen ja vertaisten tuen osalta. Heikkojen lukijoiden heikoin perheen tuki taas herättää kysymyksen siitä, osaavatko lukemisen haasteita omaavien oppilaiden vanhemmat tukea lapsiaan sosiaalisesti tarpeeksi hyvin. Erot perheen tuessa olivat kuitenkin pieniä, minkä vuoksi jokaisen oppilaan tunneperäisen kouluun kiinnittymisen tukeminen sosiaalisen tuen kautta on yhtä tärkeää heidän lukutaidostaan riippumatta. Tulokset myös osoittavat dyslektikko-tyttöjen kokevan vahvempaa perheen tukea kuin muut, mutta tuloksen ristiriitaisuus aiempaan tutkimustietoon sekä heikkojen lukijoiden ryhmän pienen koon takia mahdollisuus tuloksen sattumanvaraisuuteen on olemassa. Lukutaidon ja tunneperäisen kouluun kiinnittymisen viime aikainen heikentyminen korostavat tutkimuksen ajankohtaisuutta. Tutkimuksesta saadut tulokset antavat tarpeellista tietoa niiden välisestä yhteydestä ja kannustavat tutkimaan aihetta lisää tulosten vahvistamiseksi.

LÄHTEET

- Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K., & Siiskonen, T. (2019). Kehityksen yksilöllisyyden ymmärtäminen ja oppimisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen, & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 22–39). Niilo Mäki Instituutti.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of school psychology, 44*(5), 427–445.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Aro, M., & Lerkkanen, M.-K. (2019). Lukutaidon kehitys ja lukemisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen, & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 252–289). Niilo Mäki Instituutti.
- Bempechat, J., Shernoff, D., Wolff, S., & Puttre, H. (2022). Parental influences on achievement motivation and student engagement. Teoksessa A. L. Reschly, & S. L. Christenson (toim.), *Handbook of research on student engagement* (2. painos). (s. 403–429). Springer International Publishing.
<https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8>
- Carpenter, J. S. (2013). *Perceptions of social support among male and female students with specific learning disabilities and in general education*. [Väitöskirja, University of Alabama]. University of Alabama Repository. <https://ir-api.ua.edu/api/core/bitstreams/d5216416-8931-440a-97a6-ee452098926d/content>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (toim.). (2012). Epilogue. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 813–817). Springer.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2. painos). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen S., Underwood L. G., & Gottlieb B. H. (toim.). (2000). *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists*. Oxford University Press.

- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly*, 17(3), 213–241. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.3.213.20883>
- Doctoroff, G. L., & Arnold, D. H. (2017). Doing homework together: The relation between parenting strategies, child engagement, and achievement. *Journal of applied developmental psychology*, 48, 103–113. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.01.001>
- Eklund, K., Torppa, M., Aro, M., Leppänen, P. H. T., & Lyytinen, H. (2015). Literacy Skill Development of Children With Familial Risk for Dyslexia Through Grades 2, 3, and 8. *Journal of educational psychology*, 107(1), 126–140. <https://doi.org/10.1037/a0037121>
- Estell, D. B., & Perdue, N. H. (2013). Social Support and Behavioral and Affective Engagement: The Effects of Peers, Parents and Teachers. *Psychology in the schools*, 50(4), 325–339. <https://doi.org/10.1002/pits.21681>
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., & Ramos-Díaz, E. (2019). Apoyo social percibido e implicación escolar del alumnado de educación secundaria [Perceived social support and school engagement in secondary students]. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (272), 123–141. <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-06>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gutiérrez, M., Tomás, J., Romero, I., & Barrica, J. (2017). Perceived Social Support, School Engagement and Satisfaction with School. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(2), 111–117. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.001>
- Göbel, K., & Preusche, Z. M. (2019). Emotional school engagement among minority youth: The relevance of cultural identity, perceived discrimination, and perceived support. *Intercultural education*, 30(5), 547–563. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1616263>

- Haapasalo, I., Välimaa, R., & Kannas, L. (2010). How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 133–150.
<https://doi.org/10.1080/00313831003637915>
- Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus*. Edita Publishing Oy.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading & writing*, 2(2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hopwood, B., Hay, I., & Dymont, J. (2017). Students' reading achievement during the transition from primary to secondary school. *The Australian journal of language and literacy*, 40(1), 46–58.
<https://doi.org/10.1007/BF03651983>
- Jabeen, T., & Rauf, K. (2023). Academic Stress and Perceived Social Support in Children and Adolescents with and without Specific Learning Disabilities: a Comparative Study. *Pakistan Journal of Clinical Psychology*, 22(1), 59–79.
<https://pjcpcu.com/index.php/pjcp/article/view/182>
- Kairaluoma, L., & Takala, M. (2019). Johdanto lukivaikeuteen. Teoksessa Takala, M., & Kairaluoma, L. (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukeen* (s. 11–24). Gaudeamus.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *The Journal of school health*, 74(7), 262–273. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Knifsend, C. A., Espinoza, G., & Juvonen, J. (2022). Teoksessa Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (toim.), *Handbook of research on student engagement* (2. painos). (s. 451–467). Springer International Publishing.
<https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8>
- Lazarus, K. U. (2020). Socio-Demographic Factors Affecting Reading Comprehension Achievement Among Secondary School Students with Learning Disabilities in Ibadan, Nigeria. *IAFOR Journal of Education*, 8(1), 145–158. <https://doi.org/10.22492/ije.8.1.09>

- Leino, K., Sirén, M., Nissinen, K., & Puhakka, E. (2023). *Puoli tuntia lukemista: Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2021)* (Tutkimuksia 37). Koulutuksen Tutkimuslaitos. <https://doi.org/10.17011/ktl-t/37>
- Lerkkanen, M. (2013). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Sanoma Pro.
- Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., Poskiparta, E., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2006–2016). *Alkuportaatt*. Jyväskylän yliopisto, Turun yliopisto, Itä-Suomen yliopisto. www.jyu.fi/alkuportaatt
- Lerkkanen, M.-K., & Torppa, M. (2019). Luetun ymmärtämisen vaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen, & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (291–302). Niilo Mäki Instituutti.
- Lindeman, J. (1998). *Ala-asteen lukutesti ALLU*. Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus.
- Martínez, R. S. (2002). *A comparison of learning disability subtypes in middle school: self-concept, perceived social support, and emotional functioning*. [väitöskirja, The University of Texas at Austin]. Texas ScholarWorks. <https://repositories.lib.utexas.edu/server/api/core/bitstreams/4fc6f652-a64c-4433-9190-3a6e4f4e10f1/content>
- Martínez, R. S. (2006). Social support in inclusive middle schools: Perceptions of youth with learning disabilities. *Psychology in the schools*, 43(2), 197–209. <https://doi.org/10.1002/pits.20142>
- Mathew, S. (2020). Coping and Perceived Social Support of Adolescents with Specific Learning Disabilities in South India. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 18(2), 167–175. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1281059.pdf>
- Pavri, S., & Monda-Amaya, L. (2001). Social support in inclusive schools: Student and teacher perspectives. *Exceptional children*, 67(3), 391–411. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/001440290106700307>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. (2014.) Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., & Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes [Adolescent Students Perceived Social Support, Self-Concept and School Engagement]. *Revista De Psicodidactica Journal of Psychodidactics*, 21(2), 339–356.
<https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.14848>
- Rautiainen, O., Rissanen, L., Kiuru, N., & Hirvonen, R. (2017). *Siirtymä alakoulusta yläkouluun yhtenäis- ja erilliskouluissa: Siirtymään liittyvät huolet nuorilla*. Niilo Mäki Instituutti. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2019/12/nmi_bulletin_4_2017_rautiainen.pdf
- Sainio, P. J., Eklund, K. M., Pakarinen, E. K., & Kiuru, N. H. (2022). The Role of Teacher Closeness in Emotions and Achievement for Adolescents With and Without Learning Difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 46(3), 151–165. <https://doi.org/10.1177/07319487221086006>
- Sergejeff, J. (toim.). (2023). *Yhteisellä koulutiellä: Käsikirja perusopetuksen oppilaiden läsnäolon tukemiseen ja poissaolojen vähentämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165025/OKM_2023_27.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children’s Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Snow, C. E. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. RAND Corporation.
- Tarabia, E., & Alhaija, Y. F. (2021). The Contribution Of Socio-Emotional Support To Arab Adolescents With Reading Disabilities. *Multicultural Education*, 7(7), 306–320. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5110542>
- Tchokote, E. C. (2020). Specific Learning Disorder in School: Clinical View of Parental Support on Student Reading Disabilities. *American journal of*

Applied Psychology, 9(6), 160–165.

<https://doi.org/10.11648/j.ajap.20200906.13>

- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) (2023). *Kouluterveyskyselyyn aikasarjat perusopetus 8. ja 9. Lk, lukio, aol, 2006-2023*. [Sähköinen tutkimusaineisto].
https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk2/nuoret/fact_ktk2_nuoret?row=952513L&row=952810L&column=alue-886778.&column=vuosi-952479.&column=ka-987089&column=taustatekija-888288&column=sp-888243&fo=1#
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) (9.10.2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK)*. <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Pastor, A. M., & Sancho, P. (2020). Perceived Social Support, School Adaptation and Adolescents' Subjective Well-Being. *Child indicators research*, 13(5), 1597–1617. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09717-9>
- Ulmanen, S. (2017). *Miten kiinnittyä kouluun?: Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0465-2>
- Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Rautanen, P. (2022). Primary and Lower Secondary School Students' Social Support Profiles and Study Wellbeing. *The Journal of early adolescence*, 42(5), 613–646.
<https://doi.org/10.1177/02724316211058061>
- Virtanen, T. (2017). Näkökulmia kouluun kiinnittymiseen. *Oppimisen ja oppimisoaikkeuksien erityislehti*, 27(2), 4–13. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2017/08/virtanen.pdf>
- Virtanen, T., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Kuorelahti, M. (2016). Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout, and academic achievement. *Journal for Educational Research Online*, 8(2), 136–157.
<http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/view/670>
- Virtanen, T., & Pelkonen, J. (2023). *Poissa porukasta: Vahvasta kouluun kiinnittymistä ja puutu poissaoloihin*. PS-kustannus.

- Virtanen, T., Vasalampi, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., & Poikkeus, A.-M. (2020). The Role of Perceived Social Support as a Contributor to the Successful Transition from Primary to Lower Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 967–983. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639816>
- Virtanen, T., Vasalampi, K., Torppa, M., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2019). Changes in Students' Psychological Well-Being during Transition from Primary School to Lower Secondary School : A Person-Centered Approach. *Learning and Individual Differences*, 69, 138–149. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.12.001>
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School: Social Support. *Child development*, 83(3), 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wenz-Gross, M., & Siperstein, G. N. (1998). Students with learning problems at risk in middle school: Stress, social support, and adjustment. *Exceptional Children*, 65(1), 91–100. <https://doi.org/10.1177/001440299806500107>

LIITTEET

Liite 1. Taulukko 3

Tunneperäisen kouluun kiinnittymisen muuttujien keskiarvot, keskihajonnat ja parivertailut lukutaitoryhmissä

Tunneperäinen kouluun kiinnittyminen	Lukutaito-ryhmä	KA	KH	Parivertailut, <i>p</i> -arvo		
				Dyslektikot	Hyperlektikot	Heikot lukijat
Opettaja-oppilassuhde	Dyslektikot	3.02	0.60	–		
	Hyperlektikot	2.87	0.71	.429	–	
	Heikot lukijat	2.87	0.89	1.000	1.000	–
	Vähintään ikätasoiset	2.91	0.65	.654	1.000	1.000
Vertaisten tuki	Dyslektikot	3.03	0.58	–		
	Hyperlektikot	3.03	0.66	1.000	–	
	Heikot lukijat	2.94	0.65	1.000	1.000	–
	Vähintään ikätasoiset	3.05	0.58	1.000	1.000	1.000
Perheen tuki	Dyslektikot	3.54	0.50	–		
	Hyperlektikot	3.45	0.53	.883	–	
	Heikot lukijat	3.25	0.69	.015	.171	–
	Vähintään ikätasoiset	3.49	0.52	1.000	1.000	.014

Huom. (*N* = 1370). Parivertailut on toteutettu Bonferronin menetelmällä.

Liite 2. Taulukko 4

Tunneperäisen kouluun kiinnittymisen muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat lukutaitoryhmissä sukupuolittain

	Dyslektikot				Hyperlektikot				Heikot lukijat				Vähintään ikätasoiset			
	Tytöt		Pojat		Tytöt		Pojat		Tytöt		Pojat		Tytöt		Pojat	
	<i>KA</i>	<i>KH</i>	<i>KA</i>	<i>KH</i>	<i>KA</i>	<i>KH</i>	<i>KA</i>	<i>KH</i>	<i>KA</i>	<i>KH</i>	<i>KA</i>	<i>KH</i>	<i>KA</i>	<i>KH</i>	<i>KA</i>	<i>KH</i>
Opettaja-oppilassuhde	3.14	0.52	2.93	0.63	2.85	0.74	2.88	0.70	2.87	0.55	0.55	0.90	2.94	0.62	2.88	0.67
Vertaisten tuki	3.24	0.49	2.88	0.60	2.97	0.77	3.06	0.60	2.92	0.58	0.58	0.70	2.94	0.62	3.07	0.55
Perheen tuki	3.76	0.37	3.38	0.53	3.50	0.55	3.42	0.52	3.18	0.40	0.40	0.79	3.54	0.48	3.47	0.53

Huom. N = 1370

Liite 3. Taulukko 5

Tunneperäisen kouluun kiinnittymisen muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat lukutaitoryhmissä sukupuolittain

Tunneperäinen kouluun kiinnittyminen	Suku-puoli	Lukutaitoryhmä	Parivertailut, <i>p</i> -arvo		
			Heikot lukijat	Dyslektikot	Hyperlektikot
Opettaja-oppilassuhde	Työt	Heikot lukijat	-		
		Dyslektikot	1.000	-	
		Hyperlektikot	1.000	.126	-
		Vähintään ikätasoiset	1.000	.222	1.000
	Pojat	Heikot lukijat	-		
		Dyslektikot	1.000	-	
		Hyperlektikot	1.000	1.000	-
		Vähintään ikätasoiset	1.000	1.000	1.000
Vertaisten tuki	Työt	Heikot lukijat	-		
		Dyslektikot	.609	-	
		Hyperlektikot	1.000	.143	-
		Vähintään ikätasoiset	1.000	.204	1.000
	Pojat	Heikot lukijat	-		
		Dyslektikot	1.000	-	
		Hyperlektikot	1.000	.252	-
		Vähintään ikätasoiset	1.000	.068	1.000
Perheen tuki	Työt	Heikot lukijat	-		
		Dyslektikot	.001	-	
		Hyperlektikot	.118	.883	-
		Vähintään ikätasoiset	.039	.002	.997
	Pojat	Heikot lukijat	-		
		Dyslektikot	1.000	-	
		Hyperlektikot	1.000	1.000	-
		Vähintään ikätasoiset	.529	1.000	1.000

Huom. ($N = 1370$). Parivertailut on toteutettu tytöillä opettaja-oppilassuhteen ja vertaisten tuen osalta Bonferronin menetelmällä ja perheen tuen osalta Dunnett 3 -menetelmällä ja pojilla Bonferronin menetelmällä.