

Lukemisvaikeuksien yhteys varhaisnuorten kouluviihtyvyyteen ja elämäntyytyväisyyteen

Tiina Jakobsson
Pro gradu -tutkielma
Psykologian laitos
Jyväskylän yliopisto
helmikuu 2023

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Psykologian laitos

JAKOBSSON, TIINA: Lukemisvaikeuksien yhteys varhaisnuorten kouluviihtyvyyteen ja elämäntyytyväisyyteen

Pro gradu -tutkielma, 21s.

Ohjaaja: Noona Kiuru

Psykologia

Helmikuu 2023

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin lukemisvaikeuksien yhteyttä kouluviihtyvyyteen ja elämäntyytyväisyyteen varhaisnuorilla. Tutkimuksen aineisto on osa TIKAPUU - Alakoulusta yläkouluun -tutkimushanketta. Tämän tutkimuksen aineistoon kuului 845 nuorta kahdesta Keski-Suomen kaupungista. Aineisto kerättiin oppilaiden ollessa kuudennella luokalla. Lukutaitoa mitattiin kolmella lukusujuvuuden tehtävällä. Tehtävät olivat kaksi sanantunnistuksen tehtävää ja lyhyt versio Salzburgin lukusujuvuuden testistä. Kouluviihtyvyyttä mitattiin itsearviointikyselyllä, jonka kysymykset pohjautuvat WHO:n Health Behaviour in School-Aged Children -tutkimukseen. Elämäntyytyväisyyttä mitattiin Satisfaction with Life Scale -kyselyllä. Analyysimenetelmänä käytettiin Mann-Whitneyn U-testiä. Tulosten mukaan lukemisvaikeudet eivät olleet yhteydessä kouluviihtyvyyteen. Sen sijaan lukemisvaikeudet olivat yhteydessä varhaisnuorten elämäntyytyväisyyteen. Oppilaat, joilla oli lukemisvaikeuksia, kokivat matalampaa elämäntyytyväisyyttä. On tärkeää huomioida myös lukemisvaikeudet mahdollisena varhaisnuorten hyvinvointiin vaikuttavana tekijänä ja tarjota niihin tukea.

Avainsanat: lukemisvaikeus, varhaisnuoruus, kouluviihtyvyys, elämäntyytyväisyys

SISÄLLYS

JOHDANTO	3
Lukemisvaikeudet	4
Kouluviihtyvyys ja lukemisvaikeudet	5
Elämäntyytyväisyys ja lukemisvaikeudet	6
Tutkimuskysymykset.....	8
TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	9
Aineisto ja tutkittavat	9
Mittarit ja muuttujat.....	9
Analyysimenetelmät.....	10
TULOKSET	12
POHDINTA	14
LÄHTEET.....	16

JOHDANTO

Oppimisvaikeudet eivät ole yhteydessä vain kouluaineissa suoriutumiseen, vaan ne voivat olla yhteydessä myös oppilaiden hyvinvointiin. Oppimisvaikeuksien aiheuttamat epäonnistumisen kokemukset saattavat esimerkiksi heikentää itsetuntoa (McNulty, 2003) ja käsitystä itsestä oppijana (Torppa, Parhiala, Vasalampi, Poikkeus & Aro, 2019), mikä voi vaikuttaa negatiivisesti hyvinvointiin. Osaksi oppimisvaikeuksien yhteydet matalampaan hyvinvointiin voivat näkyvät erityisesti kouluympäristössä (Novita, 2016; Terras, Thompson & Minnis, 2009) ja osaksi yleisemmässä hyvinvoinnissa, kuten lisääntyneenä riskinä psyykkisiin ongelmiin (Moksnes & Reidunsdatter, 2019; Sowislo & Orth 2013).

Lukeminen on taito, jota tarvitaan äidinkielen lisäksi monissa koulun oppiaineissa. Lisäksi se on yksi keskeisistä taidoista myös työelämässä ja yhteiskunnassa toimimisessa. Noin kymmenellä prosentilla suomalaislapsista on vaikeuksia lukemaan oppimisessa (Lyytinen, Eklund, Ronimus & Lyytinen, 2019). Lukemisvaikeus onkin yleisin oppimisvaikeus (Beitchman & Young, 1997; Shaywitz, Morris & Shaywitz, 2008). Suomen kielessä lukemisvaikeus näkyy erityisesti lukusujuvuuden ongelmina (Aro, 2017; Aro, Eklund, Leppänen & Poikkeus, 2011; Leppänen, Aro, Hämäläinen & Vesterinen, 2006).

Oppilaat viettävät paljon aikaa koulussa ja koulu on keskeinen osa nuorten elämää (Eccles & Roeser, 2011), joten on tärkeää tietää, millaisia heidän kokemuksensa koulusta ovat. Kouluviihtyvyys on oppilaan omiin kokemuksiin perustuva arvio kouluelämästä (Baker & Maupin, 2009). Korkean kouluviihtyvyyden on havaittu olevan yhteydessä myönteisiin asioihin, mm. toivon kokemiseen (Huebner & Gilman, 2006) ja suunnitelmiin jatko-opinnoista korkeakoulussa (Linnakylä & Malin, 1997). Oppimisvaikeuksien (Bosakova, Geckova, van Dijk & Reijneveld, 2020) sekä heikomman koulusuoriutumisen (Huebner & Gilman, 2006; Manninen, 2018) on puolestaan havaittu olevan yhteydessä matalampaan kouluviihtyvyyteen.

Elämäntyytyväisyys on osa laajempaa subjektiivisen hyvinvoinnin käsitettä (Diener 1984; Diener, Lucas, Oishi, 2005; Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Arviointi perustuu yksilön itse määrittelemiin kriteereihin ja hänen tärkeänä pitämiinsä asioihin (Pavot & Diener, 1993). Korkea elämäntyytyväisyys on nuorilla yhteydessä mm. myönteisiin sosiaalisiin suhteisiin ja suurempaan toiveikkuuteen (Gilman & Huebner, 2006). Matala elämäntyytyväisyys nuoruudessa taas on yhteydessä mm. tuleviin sisäänpäin ja ulospäin suuntautuneisiin oireisiin (Haranin, Huebner & Suldo, 2007). Koulumenestyksen on havaittu olevan yhteydessä elämäntyytyväisyyteen joissakin tutkimuksissa (Crede, Wirthwein, McElvany & Steinmayr, 2015; Suldo, Riley & Shaffer, 2006),

mutta toisissa tutkimuksissa yhteyttä ei ole löytynyt (Huebner, 1991). Myöskään nuoret, joilla oli oppimisvaikeus, eivät eronneet muista elämäntyytyväisyyden suhteen (McCulloch & Huebner, 2003).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kuudesluokkalaisten eli varhaisnuorten lukemisvaikeuksien yhteyttä sekä kouluviihtyvyyteen että elämäntyytyväisyyteen. Varhaisnuoruuteen liittyy monia muutoksia, kuten puberteetin alkaminen (Salmela-Aro, 2011). Oppilaille on myös edessään siirtymä yläkouluun, jossa tulee uusia oppiaineita ja opiskeltavat sisällöt muuttuvat vaativammiksi (Duchesne, Ratelle & Roy, 2011).

Lukemisvaikeudet

Noin kymmenellä prosentilla suomalaislapsista on vaikeuksia lukemaan oppimisessa (Lyytinen, Eklund, Ronimus & Lyytinen, 2019), joten lukemisvaikeudet koskettavat melko monia peruskoulun oppilaita. Yleensä lukemisvaikeus on havaittavissa jo koulunkäynnin alkuvuosina (Eklund, Torppa, Aro, Leppänen & Lyytinen, 2015; Landerl & Wimmer, 2008). Kuitenkin joillain oppilaille vaikeudet tulevat esiin vasta neljännellä luokalla tai sen jälkeen, jolloin puhutaan myöhään ilmenevästä lukemisvaikeudesta (Catts, Compton, Tomblin & Bridges, 2012; Leach, Scarborough & Rescorla, 2003). Kirjain-äännevastaavuudeltaan säännönmukaisissa kielissä, kuten suomessa, myös oppilaat, joilla on lukemisvaikeus, lukevat yleensä melko virheettömästi (Aro, 2017; Aro, Eklund, Leppänen & Poikkeus, 2011; Leppänen, Aro, Hämäläinen & Vesterinen, 2006). Suomen kielessä lukemisvaikeus näkyykin erityisesti lukemisen hitautena ja sujumattomuutena. Näin ollen tässä tutkimuksessa lukemisvaikeutta mitataan lukusujuvuuden tehtävillä. Lukusujuvuus määritellään nopeaksi ja virheettömäksi lukemiseksi sekä ääneen luettaessa mm. sopivaksi intonaatioksi ja rytmiksi (Hudson, Pullen, Lane & Torgesen, 2008; Wolf & Katzir-Cohen, 2001). Lukusujuvuuden tutkiminen on tärkeää, sillä sujuvuuden vaikeudet voivat hankaloittaa luetun ymmärtämistä (Chard, Vaughn & Tyler, 2002). Sujuva lukija taas pystyy keskittymään tekstin sisältöön, koska lukeminen ei vaadi suurta ponnistelua.

Diagnosoitu lukemisvaikeus selvitetään yksilötesteillä ja tiukoilla testipisteiden katkaisurajoilla, usein katkaisurajana on esimerkiksi 10. persentiili (Puolakanaho ym., 2007; Willcutt ym., 2013). Tässä tutkimuksessa käytetään ryhmätestausta ja väljempää katkaisurajoja, joten lukemisvaikeutta ei määritellä diagnosoituna oppimisvaikeutena (*reading disability*), vaan tarkastellaan laajemmin lukemisen vaikeutta (*reading difficulty*). Tämä on myös yhdenmukaista Suomen peruskoulun

käytäntöjen kanssa, sillä oppilaat eivät tarvitse diagnoosia saadakseen tukea oppimisvaikeuksiin (Ahonen, Aro, Aro, Lerkkanen & Siiskonen, 2020; Itkonen & Jahnukainen, 2010; Opetushallitus, 2014a).

Tutkittavat ovat tutkimushetkellä kuudesluokkalaisia, eli varhaisnuoria. Varhaisnuoruuden ajankohta vaihtelee jonkin verran kirjallisuudessa. Se voidaan määritellä ikävuosiksi 10–12 (Tatlow-Golden & Guerin, 2017), 10–14 (Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000), 11–13 (Salmela-Aro, 2011) tai 12–14 (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria, & Knox, 2009; Meeus, 2018). Varhaisnuoruudessa tapahtuu monia muutoksia, joista merkittävin on puberteetin alkaminen (Salmela-Aro, 2011). On tärkeää tutkia lukemisvaikeuksia kuudennella luokalla, koska oppilailla on edessään siirtymä yläkouluun, jossa tulee uusia oppiaineita ja opiskeltavat sisällöt muuttuvat vaativammiksi (Duchesne, Ratelle & Roy, 2011).

Kouluviihtyvyys ja lukemisvaikeudet

Oppimisvaikeudet voivat olla yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin erityisesti kouluympäristössä. Oppimisvaikeudet aiheuttavat usein kielteisiä kokemuksia koulusta ja oppimisesta, ja kasautuvat negatiiviset kokemukset voivat heikentää käsitystä omista kyvyistä ja itsestä oppijana (Torppa, Parhiala, Vasalampi, Poikkeus & Aro, 2019). Tämä voi johtaa hyvinvoinnin ongelmiin, kuten ahdistukseen tai masennukseen. Joidenkin tutkimusten perusteella oppimisvaikeuksia kokevien oppilaiden matala itsetunto (Novita, 2016; Terras, Thompson & Minnis, 2009) ja ahdistus (Novita, 2016) liittyvät erityisesti kouluun ja oppimiseen, eivätkä tule esiin muilla elämän osa-alueilla.

Kouluviihtyvyys on tärkeä oppilaiden hyvinvoinnin mittari kouluympäristössä (Baker & Maupin, 2009). Se on oppilaan omiin kokemuksiin perustuva kognitiivinen ja subjektiivinen arvio kouluelämästä. Kouluviihtyvyys voidaan nähdä osana laajempaa elämäntyytyväisyyttä, subjektiivisen hyvinvoinnin yhtenä osa-alueena (Elmore & Huebner, 2010).

Korkean kouluviihtyvyyden on havaittu olevan yhteydessä myönteisiin asioihin, kuten oppilaiden suurempaan toivon kokemiseen ja suurempaan hallintakäsitykseen, ja vastaavasti matalan kouluviihtyvyyden olevan yhteydessä mm. psyykkisiin oireisiin, kuten masennukseen (Huebner & Gilman, 2006). Kouluviihtyvyys on myös yhteydessä jatko-opintosuunnitelmiin siten, että parhaiten koulussa viihtyvät yläkoululaiset suunnittelivat jatkavansa opintoja korkeakouluun, kun taas heikoiten viihtyvien suunnitelmana oli opintojen päättäminen peruskouluun (Linnakylä & Malin, 1997). Suomalaisista lapsista ja nuorista monet pitävät koulunkäynnistä Kouluterveyskyselyn

mukaan (THL, 2021). Neljännen ja viidennen luokan oppilaista koulunkäynnistä piti 77 prosenttia. Kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla myönteistä suhtautumista kouluun oli vähemmän, kuitenkin yli puolet, 58 prosenttia, kertoi pitävänsä koulunkäynnistä. Mannisen (2018) tutkimuksessa suurin osa 8.-luokkalaisista viihtyi koulussa melko hyvin tai hyvin (85 %). Oppilaiden siirryttyä toiselle asteelle melko hyvin tai hyvin viihtyviä oli jopa 91 %.

Vaikka oppimisvaikeuksien yhteyttä oppilaiden hyvinvointiin on tutkittu, tutkimusta lukemisvaikeuksien ja kouluviihtyvyyden yhteydestä on tehty melko vähän. Tässä tutkimuksessa näihin keskitytään, koska lukemisvaikeus on yleisin oppimisvaikeus (Beitchman & Young, 1997; Shaywitz, Morris & Shaywitz, 2008) ja kouluviihtyvyys on tärkeä oppilaiden hyvinvoinnin mittari kouluympäristössä (Baker & Maupin, 2009). Tutkittaessa 8.-luokkalaisia havaittiin, että osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuminen oli yhteydessä matalaan kouluviihtyvyyteen (Manninen, 2018). Syynä osa-aikaiseen erityisopetukseen voivat olla oppimisvaikeudet, mutta myös esimerkiksi vuorovaikutuksen ongelmat (Opetushallitus, 2014b). Samoin Mannisen (2018) tutkimuksessa heikompi suoriutuminen kouluaineissa oli yhteydessä matalaan kouluviihtyvyyteen 8.-luokalla ja oppilaiden siirryttyä toiselle asteelle. Oppimisvaikeuksien on havaittu olevan yhteydessä oppilaiden heikompaan koulumenestykseen (Hakkarainen, Holopainen & Savolainen, 2013). Myös 6.–12.-luokkalaisilla (Huebner & Gilman, 2006) ja 10–12-vuotiailla (Verkuyten & Thijs, 2002) matala kouluviihtyvyys oli yhteydessä heikompaan koulumenestykseen. Yläkoululaiset, joilla oli lukemisvaikeuksia, puolestaan kokivat kokonaisuutena enemmän koulu-uupumusta ja pitivät koulusta vähemmän kuin muut oppilaat (Torppa, Vasalampi, Eklund, Sulkunen & Niemi, 2020). Bosakovan, Geckovan, van Dijk & Reijneveldin (2020) tutkimuksessa 15-vuotiailla, joilla oli lukemisen, kirjoittamisen tai matematiikan vaikeuksia, oli matalampi kouluviihtyvyys.

Elämäntyytyväisyys ja lukemisvaikeudet

Oppimisvaikeudet voivat kouluympäristöön liittyvän hyvinvoinnin lisäksi olla yhteydessä myös oppilaiden yleisempään hyvinvointiin. Oppimisvaikeuksien aiheuttamat epäonnistumisen kokemukset oppimisessa saattavat heikentää oppilaiden itsetuntoa (McNulty, 2003). Matala itsetunto puolestaan voi vaikuttaa negatiivisesti hyvinvointiin ja lisätä riskiä mm. psyykkisiin ongelmiin (Moksnes & Reidunsdatter, 2019; Sowislo & Orth, 2013).

Elämäntyytyväisyyttä voidaan pitää vakiintuneena yleisen hyvinvoinnin ja positiivisen toimintakyvyn mittarina (Suldo, Riley & Shaffer, 2006). Elämäntyytyväisyys on osa laajempaa subjektiivisen hyvinvoinnin käsitettä (Diener, 1984; Diener, Lucas & Oishi, 2005; Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Subjektiiviseen hyvinvointiin liittyvät tunnereaktiot erilaisiin tapahtumiin, mielialat sekä tyytyväisyys elämään ja sen eri osa-alueisiin (Diener, Oishi & Lucas, 2003). Elämäntyytyväisyys on subjektiivisen hyvinvoinnin kognitiivinen eli tietoinen osa (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985; Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Arviointi perustuu yksilön itse määrittelemiin kriteereihin ja hänen tärkeänä pitämiinsä asioihin (Pavot & Diener, 1993).

Elämäntyytyväisyys on yhteydessä moniin asioihin nuorten elämässä ja hyvinvoinnissa. Esimerkiksi matala elämäntyytyväisyys nuoruudessa on yhteydessä mm. runsaampaan päihteidenkäyttöön (Lew, Xian, Qian & Vaughn, 2019) sekä tuleviin sisäänpäin ja ulospäin suuntautuneisiin oireisiin (Haranin, Huebner & Suldo, 2007). Korkea elämäntyytyväisyys taas on nuorilla yhteydessä mm. myönteisiin sosiaalisiin suhteisiin, vähäisiin psyykkisiin oireisiin ja suurempaan toiveikkuuteen (Gilman & Huebner, 2006). Varhaisnuorten ja nuorten arviot omasta elämäntyytyväisyydestään ovat pääosin myönteisiä (Huebner, Drane & Valois, 2000; Nickerson & Nagle, 2004). Myös suomalaisessa Kouluterveyskyselyssä (THL, 2021) suurin osa lapsista ja nuorista oli tyytyväisiä elämäänsä. Neljäs- ja viidesluokkalaisista tyytyväisiä oli 85 prosenttia. Kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista tyytyväisiä oli 68 prosenttia. Yläkoululaisilla tyttöjen (57 %) tyytyväisyys elämään oli selvästi matalampaa kuin poikien (81 %). Kokonaisuudessaan suomalaisten lasten ja nuorten tyytyväisyys oli hieman laskenut vuodesta 2019 vuoteen 2021.

Lukemisvaikeuksien ja elämäntyytyväisyyden yhteyttä on tutkittu melko vähän. Enemmän on tutkittu koulumenestyksen ja elämäntyytyväisyyden yhteyttä. Esimerkiksi lukiolaisia tutkittaessa on havaittu paremman koulumenestyksen olevan yhteydessä korkeampaan elämäntyytyväisyyteen (Crede, Wirthwein, McElvany & Steinmayr, 2015; Suldo, Shaffer & Riley, 2008). Hongkongilaisilla peruskoulun 2. luokan oppilailla kokeiden arvosanat olivat yhteydessä elämäntyytyväisyyteen, mutta yläkouluikäisillä yhteyttä ei löytynyt (Chang, McBride-Chang, Stewart & Au, 2003). Tutkittaessa 10–13-vuotiaita havaittiin, että koulussa suoriutuminen ei ollut yhteydessä elämäntyytyväisyyteen (Huebner, 1991). McCulloghin ja Huebnerin (2003) tutkimuksessa 14–18-vuotiaat, joilla oli oppimisvaikeus, eivät eronneet muista nuorista elämäntyytyväisyyden suhteen. Riippumatta siitä, oliko tutkittavilla oppimisvaikeutta, heidän elämäntyytyväisyytensä oli hyvällä tasolla.

Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, ovatko varhaisnuorten lukemisvaikeudet yhteydessä heidän kouluviihtyvyyteensä tai elämäntyytyväisyyteensä. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Ovatko lukemisvaikeudet yhteydessä varhaisnuorten kouluviihtyvyyteen?

Aiempien tutkimusten (Bosakova, Geckova, van Dijk & Reijneveld, 2020; Huebner & Gilman, 2006; Manninen, 2018; Verkuyten & Thijs, 2002; Torppa, Vasalampi, Eklund, Sulkunen & Niemi, 2020) perusteella oletetaan, että lukemisvaikeudet ovat yhteydessä varhaisnuorten kouluviihtyvyyteen siten, että oppilailta, joilla on lukemisvaikeuksia, on matalampi kouluviihtyvyys (Hypoteesi 1).

2. Ovatko lukemisvaikeudet yhteydessä varhaisnuorten elämäntyytyväisyyteen?

Koska tutkimusta lukemisvaikeuksien ja elämäntyytyväisyyden yhteydestä on vähän, hypoteesia ei aseteta.

TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Aineisto ja tutkittavat

Tutkimuksen aineisto on osa Jyväskylän yliopiston TIKAPUU - Alakoulusta yläkouluun - tutkimushanketta. Jyväskylän yliopiston eettinen toimikunta on antanut TIKAPUU-tutkimukselle puoltavan lausunnon. Tutkittavat oppilaat ovat kahdesta Keski-Suomen kaupungista, ja aineisto on kerätty 6. luokan syksyllä koulupäivien aikana. Tutkittavia oli yhteensä 845, heistä tyttöjä oli 54 % ja poikia 46 %. Tutkittavien keski-ikä oli 12,3 vuotta. Äidinkielenään suomea puhui 95 %. Kaksikielisiä (suomi ja toinen kieli) oli 3 % ja muita kieliä äidinkielenään puhui 2 %. Tutkittavat puhuvat äidinkielenään suomea jonkin verran enemmän kuin Suomessa asuvat kokonaisuudessaan, sillä koko väestössä suomi on äidinkielenä 87 %:lla (Tilastokeskus, 2021b). Tutkittavista suurin osa (75 %) asui molempien vanhempien kanssa. Vuorotellen äidin ja isän luona asui 12 %, äidin luona 7 % ja isän luona 1 %. Loput asuivat esimerkiksi vanhemman ja tämän puolison kanssa tai sijoitettuna lastensuojelulaitoksessa. Asumisolojen suhteen tutkittavien voidaan katsoa edustavan koko väestöä (Suomen virallinen tilasto, 2020). Vanhempien koulutustaustaa tarkasteltaessa ilman peruskoulun jälkeistä koulutusta oli äideistä 4 % ja isistä 9 %. Ammatillisen koulutuksen oli suorittanut 29 % äideistä ja 41 % isistä. Opistotasoinen koulutus oli äideistä 23 %:lla ja isistä 16 %:lla. Ammattikorkeakoulukoulututkinto oli 16 %:lla äideistä ja 12 %:lla isistä. Maisterin tutkinnon tai korkeamman oli suorittanut äideistä 27 % ja isistä 21 %. Koko väestöön verrattuna tutkittavien vanhemmat ovat jonkin verran korkeammin koulutettuja, esimerkiksi ilman peruskoulun jälkeistä koulutusta on vanhemmista harvempi kuin koko väestössä ja yliopistotutkinto taas on keskimääräistä useammalla (Tilastokeskus, 2021a).

Mittarit ja muuttujat

Lukutaitoa mitattiin kolmella lukusujuvuuden tehtävällä. Kaksi tehtävistä olivat sanantunnistuksen tehtäviä: *Etsi kirjoitusvirheet* ja *Erota sanat toisistaan*. *Etsi kirjoitusvirheet* -tehtävässä (Holopainen, Kairaluoma, Nevala, Ahonen & Aro, 2004) oppilaiden tehtävänä oli lukea 100 sanan listaa ja merkitä löytämänsä kirjoitusvirheet sanoihin pystyviivoilla. Virheitä oli kolmenlaisia: puuttuva kirjain,

ylimääräinen kirjain ja väärä kirjain (esim. haavoitumaton, lauvantai, kuuntella). Tehtävän aikaraja oli 3 minuuttia 30 sekuntia. Jokaisesta aikarajan sisällä oikein merkitystä kirjoitusvirheestä sai yhden pisteen (maksimi 100 pistettä). *Erota sanat toisistaan* -tehtävässä (Holopainen, Kairaluoma, Nevala, Ahonen & Aro, 2004) oppilaiden tuli erottaa sanaketjuista yksittäiset sanat pystyviivalla. Tehtävässä neljän sanan sanaketjuja oli 25, eli yhteensä 100 sanaa (esim. miljoonakauppapapehmentääauto). Tehtävän aikaraja oli 1 minuutti 30 sekuntia. Jokaisesta aikarajan sisällä oikein viivalla erotusta sanasta sai yhden pisteen (maksimi 100 pistettä). Kolmantena oli lausetason lukusujuvuuden tehtävä, lyhyt versio *Salzburgin lukusujuvuuden testistä* (Landerl, Wimmer & Moser, 1997). Tehtävässä oppilaat lukivat 36 lausetta, ja merkitsivät, ovatko lauseet totta vai eivät (esim. ”Kahden auton törmäämistä toisiinsa kovalla vauhdilla kutsutaan välitunniksi”). Testin aikaraja oli 1 minuutti 30 sekuntia. Jokaisesta aikarajan sisällä annetusta oikeasta vastauksesta sai yhden pisteen (maksimi 36 pistettä). Edellä mainittujen kolmen lukusujuvuuden tehtävän pisteet standardoitiin ja niistä muodostettiin jatkuva yhdistelmämuuttuja. Muuttujan avulla oppilaat jaoteltiin kahteen ryhmään, a) ei lukemisvaikeutta ja b) oppilaat, joilla on lukemisvaikeus. Lukemisvaikeusryhmässä ovat tässä tutkimuksessa ne oppilaat, joiden tulokset jäivät alimpaan 16. persentiiliin, noin yhden keskihajonnan päähän ryhmän keskiarvosta.

Kouluviihtyvyyttä mitattiin itsearviointikyselyllä. Kyselyn 4 väittämää koskivat kouluviihtyvyyttä, esimerkiksi ”Menen mielelläni kouluun”. Kyselyyn vastattiin 5-portaisella Likert-asteikolla (1 = ”Täysin eri mieltä”). Neljästä kouluviihtyvyyden väittämästä yksi kielteinen käännettiin myönteiseksi ja väittämistä muodostettiin keskiarvomuuttuja (Cronbachin Alpha .87). Kouluviihtyvyysskysymykset pohjautuvat WHO:n Health Behaviour in School-Aged Children - tutkimukseen (Currie ym., 2012).

Elämäntyytyväisyyttä mitattiin Dienerin, Emmonsin, Larsenin ja Griffinin (1985) *Satisfaction with Life Scale* -kyselyllä. Kyselyssä on viisi väittämää, esim. ”Suurimmilta osin elämäni on lähellä ihannettani”. Vastausvaihtoehdot on esitetty 5-portaisella Likert-asteikolla (1 = ”Ehdottomasti eri mieltä”). Väittämistä muodostettiin analyyseja varten keskiarvomuuttuja (Cronbachin Alpha .86).

Analyysimenetelmät

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä tarkasteltiin, ovatko varhaisnuorten lukemisvaikeudet yhteydessä kouluviihtyvyyteen. Kouluviihtyvyyden jakauma ei ollut normaalisti jakautunut, joten

analyysimenetelmäksi valittiin ei-parametrinen Mann-Whitneyn U-testi. Testillä verrattiin kouluviihtyvyyden suhteen oppilaita, joilla oli tai ei ollut lukemisvaikeutta.

Toisena tutkimuskysymyksenä tarkasteltiin, ovatko varhaisnuorten lukemisvaikeudet yhteydessä elämäntyytyväisyyteen. Myöskään elämäntyytyväisyys ei ollut normaalisti jakautunut, joten analyysimenetelmänä käytettiin Mann-Whitneyn U-testiä. Testillä verrattiin elämäntyytyväisyyden suhteen oppilaita, joilla oli tai ei ollut lukemisvaikeutta. Efektikoko Mann-Whitneyn U-testin tuloksista laskettiin kaavalla $r = z/\sqrt{N}$. Tutkimuksen aineisto analysoitiin IBM SPSS Statistics -ohjelmalla.

TULOKSET

Lukemisvaikeuden katkaisuraja määriteltiin tässä tutkimuksessa 16. persentiiliin. Nämä 16 prosenttia tutkittavista ovat 131 oppilasta. Loput 84 prosenttia, 707 oppilasta, kuuluvat ryhmään ei-lukemisvaikeutta. Kouluviihtyvyyttä tarkasteltaessa tutkitut viihtyvät koulussa melko hyvin, asteikolla 1–5 keskiarvo oli 3.4 (Taulukko 1). Oppilailla, joilla ei ole lukemisvaikeutta on hieman korkeampi kouluviihtyvyys kuin lukemisvaikeusryhmällä. Tutkitut myös ovat keskimäärin tyytyväisiä elämäänsä. Elämäntyytyväisyyden keskiarvo 5-portaisella asteikolla oli 3.8. Oppilailla, joilla ei ole lukemisvaikeutta, on hieman korkeampi elämäntyytyväisyys kuin oppilailla, joilla on lukemisvaikeus.

TAULUKKO 1. Kouluviihtyvyyden ja elämäntyytyväisyyden keskiarvot, keskihajonnat ja mediaanit sekä lukemisvaikeusryhmien erot.

	Kouluviihtyvyys			Elämäntyytyväisyys		
	ka	kh	md	ka	kh	md
Ei lukemisvaikeutta	3.4	.85	3.5	3.8	.82	4.0
Lukemisvaikeus	3.3	.85	3.3	3.7	.76	3.8
Kaikki	3.4	.85	3.5	3.8	.81	4.0

Seuraavaksi tarkasteltiin lukemisvaikeuden ja kouluviihtyvyyden yhteyttä. Kouluviihtyvyydessä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa oppilaiden välillä, joilla on tai ei ole lukemisvaikeutta ($p = 0,370$) (Taulukko 2). Eli tämän tutkimuksen perusteella lukemisvaikeudella ei ole yhteyttä kouluviihtyvyyteen, ja tutkimishypoteesi ei saanut vahvistusta.

Lukemisvaikeutta ja elämäntyytyväisyyttä tarkasteltaessa havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero lukemisvaikeusryhmien välillä ($p = 0,006$) (Taulukko 2). Varhaisnuoret, joilla on lukemisvaikeuksia, kokevat matalampaa elämäntyytyväisyyttä kuin varhaisnuoret, joilla ei ole lukemisvaikeutta.

Efektikoko $r = 0,1$, joka luokitellaan pieneksi efektikooksi (Cohen, 1977). Eli vaikka ero ryhmien välillä on tilastollisesti merkitsevä, sen voimakkuus on pieni.

TAULUKKO 2. Lukemisvaikeuksien yhteydet kouluviihtyvyyteen ja elämäntyytyväisyyteen Mann-Whitneyn U-testillä tarkasteltuna.

	Ei lukemisvaikeutta		Lukemisvaikeus		U	Z	p	r
	N	Mean Rank	N	Mean Rank				
Kouluviihtyvyys	696	415,16	127	394,70	41998,5	-,896	0,370	0,03
Elämäntyytyväisyys	686	414,57	123	351,65	35627,0	-2,759	0,006	0,1

POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, ovatko lukemisvaikeudet yhteydessä varhaisnuorten kokemaan kouluviihtyvyyteen ja elämäntyytyväisyyteen. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että lukemisvaikeudet olivat yhteydessä elämäntyytyväisyyteen, mutta ne eivät olleet yhteydessä kouluviihtyvyyteen.

Ensimmäistä tutkimuskysymystä tarkasteltaessa oletettiin, että lukemisvaikeudet olisivat yhteydessä varhaisnuorten kouluviihtyvyyteen. Tutkimuksessa ei kuitenkaan löytynyt tilastollisesti merkitsevää yhteyttä lukemisvaikeuksien ja kouluviihtyvyyden välillä. Tämä eroaa aiemmista tutkimustuloksista. Aiemmassa tutkimuksessa 15-vuotiailla, joilla oli lukemisen, kirjoittamisen tai matematiikan vaikeuksia, oli matalampi kouluviihtyvyys (Bosakova, Geckova, van Dijk & Reijneveld, 2020). Ero verrattuna tämän tutkimuksen tuloksiin voi selittyä mm. sillä, että aiemmassa tutkimuksessa kouluviihtyvyyttä mitattiin eri mittareilla, koulusta pitämisellä ja asenteella koulutusta kohtaan. Lisäksi oppimisvaikeuksia ei tutkittu testeillä, vaan niiden toteaminen perustui oppilaiden omaan ilmoitukseen. Tutkitut 15-vuotiaat ovat myös vanhempia kuin tämän tutkimuksen 12-vuotiaat.

Toisessa tutkimuskysymyksessä ei asetettu hypoteesia lukemisvaikeuksien ja elämäntyytyväisyyden yhteydestä. Tutkimuksessa havaittiin näiden välillä tilastollisesti merkitsevä yhteys, eli oppilailla, joilla on lukemisvaikeuksia, on matalampi elämäntyytyväisyys. Yhteyden efektiivisyys oli kuitenkin pieni. Tutkimusta lukemisvaikeuksien ja elämäntyytyväisyyden yhteydestä on vähän, mutta joissakin aiemmissa tutkimuksissa on havaittu yhteys koulumenestyksen ja elämäntyytyväisyyden välillä. Parempaan koulumenestykseen on havaittu olevan yhteydessä korkeampaan elämäntyytyväisyyteen mm. lukiolaisilla (Crede, Wirthwein, McElvany & Steinmayr, 2015; Suldo, Shaffer & Riley, 2008) ja peruskoulun 2.-luokkalaisilla (Chang, McBride-Chang, Stewart & Au, 2003). Toisaalta 10–13-vuotiailla (Huebner, 1991) ja yläkouluikäisillä (Chang, McBride-Chang, Stewart & Au, 2003) koulumenestys ei ollut yhteydessä elämäntyytyväisyyteen. McCulloghin ja Huebnerin (2003) tutkimuksessa 14–18-vuotiaat, joilla oli oppimisvaikeus, eivät eronneet muista nuorista elämäntyytyväisyyden suhteen.

Yksi mahdollinen selitys lukemisvaikeuksien ja hyvinvoinnin yhteydelle voi olla itsetunnon kautta. Epäonnistumisen kokemukset oppimisessa saattavat heikentää itsetuntoa (McNulty, 2003) joka puolestaan voi vaikuttaa negatiivisesti hyvinvointiin ja lisätä riskiä mm. psyykkisiin ongelmiin (Moksnes & Reidunsdatter 2019; Sowislo & Orth 2013). Toisaalta joissakin tutkimuksissa oppimisvaikeuksien yhteyden itsetuntoon ja hyvinvointiin on havaittu olevan yhteydessä kouluun ja oppimiseen liittyviin asioihin, mutta ei laajemmin muuhun elämään (Novita, 2016; Terras, Thompson

& Minnis, 2009). Tämän tutkimuksen tulos poikkeaa tästä, sillä lukemisvaikeudet olivat yhteydessä elämäntyytyväisyyteen mutta eivät kouluviihtyvyyteen. Yhtenä selityksenä tulokselle voi olla se, että elämäntyytyväisyyteen ja kouluviihtyvyyteen ovat yhteydessä monet tekijät, ja näistä voi löytyä hyvinvointia suojaavia tekijöitä. Kouluviihtyvyyteen vaikuttaa tutkimusten perusteella mm. opettajien ja oppilaiden hyvä suhde (Jiang, Huebner & Siddall, 2012; Manninen, 2018; Zullig, Huebner & Patton, 2011). Voi olla, että opettajien ja oppilaiden hyvät suhteet tai jokin muu myönteinen asia toimii suojaavana tekijänä koulussa, ja lukemisvaikeuksien vaikutukset hyvinvointiin eivät siksi kohdistu suoraan kouluympäristöön.

Rajoituksena tässä tutkimuksessa on poikittaistutkimusasetelma, jossa tarkasteltiin oppilaita yhtenä ajankohtana, kuudennella luokalla. Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia, onko lukemisvaikeuksilla yhteyksiä kouluviihtyvyyden ja elämäntyytyväisyyden kehittymiseen ajan kuluessa, oppilaiden siirtyessä yläkouluun. Tutkimuksessa lukemisvaikeutta ei käsitelty diagnosoituna oppimisvaikeutena, vaan laajemmin ymmärrettynä lukemisen vaikeutena. Rajoituksena on kuitenkin se, että ei saatu tietoa eriasteisten lukemisvaikeuksien välillä mahdollisesti olevista eroista. Jatkossa olisi hyvä tutkia, ovatko lukemisvaikeuksien yhteydet kouluviihtyvyyteen ja elämäntyytyväisyyteen erilaisia oppilailla, joilla on lievempiä ja vaikeampia lukemisvaikeuksia. Lisäksi jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia myös tyttöjen ja poikien eroja lukemisvaikeuksien yhteydessä kouluviihtyvyyteen ja elämäntyytyväisyyteen.

Lukemisvaikeudet voivat olla monin tavoin yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin koulussa ja sen ulkopuolella, ja siksi näiden yhteyksien tarkastelu on tärkeää. Tämä tutkimus tuo esiin, että lukemisvaikeudet ovat yhteydessä varhaisnuorten matalampaan elämäntyytyväisyyteen ja sitä kautta laajemmin subjektiiviseen hyvinvointiin. Kouluissa olisikin tärkeää huomioida ja kartoittaa myös lukemisvaikeuksia mahdollisena varhaisnuorten hyvinvointiin vaikuttavana tekijänä.

LÄHTEET

- Ahonen, T., Aro, M., Aro, T. Lerkkanen, M.-K. & Siiskonen, T. (2020). Kehityksen yksilöllisyyden ymmärtäminen ja oppimisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen, T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet*, 22–39. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, M. (2017). Learning to Read Finnish. Teoksessa L. Verhoeven, & C. Perfetti (toim.), *Learning to Read across Languages and Writing Systems*, 416–436. Cambridge University Press.
- Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P. H. T. & Poikkeus, A.-M. (2011). Lukivaikeusriskin arviointi ja lukivaikeuden tunnistaminen suomen kielessä. *Psykologia*, 46 (2–3), 92–98.
- Baker, J. A. & Maupin, A. N. (2009). School satisfaction and children's positive school adjustment. Teoksessa M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (toim.), *Handbook of positive psychology in the schools*, 189–196. New York: Routledge.
- Beitchman, J. H. & Young, A. R. (1997). Learning Disorders With a Special Emphasis on Reading Disorders: A Review of the Past 10 Years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(8), 1020–1032.
- Bosakova, L., Geckova, A., van Dijk, J. & Reijneveld, S. A. (2020). School is (not) calling: the associations of gender, family affluence, disruptions in the social context and learning difficulties with school satisfaction among adolescents in Slovakia. *International Journal of Public Health*, 65(8), 1413–1421.
- Catts, H. W., Compton, D., Tomblin, J. B. & Bridges, M. S. (2012). Prevalence and nature of late-emerging poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 166–181.
- Chang, L., McBride-Chang, C., Stewart, S. & Au, E. (2003). Life satisfaction, self-concept, and family relations in Chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 182–189.
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386–406.
- Cohen, J. (1977). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Academic Press.
- Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N. & Steinmayr, R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: The role of parents' education. *Frontiers in Psychology* 6(52).
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C. & Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. Health Policy for Children and Adolescents, no. 6. Copenhagen: World Health Organization.

- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D. & Knox, S. S. (2009). Assessing Social-Emotional Development in Children from a Longitudinal Perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63(suppl. 1), 37–52.
- Diener, E. 1984. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Diener, E., Lucas, R. E. & Oishi, S. (2005). Subjective well-being: The Science of happiness and life satisfaction. Teoksessa C. R. Snyder & S. J. Lopez (toim.), *Handbook of Positive Psychology*, 63–73. New York: Oxford University Press.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. E. (2003). Personality, Culture, and Subjective Well-Being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403–425.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.
- Diener, E., Emmons, Larsen & Griffin (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71–75.
- Duchesne, S., Ratelle, C. F. & Roy, A. (2011). Worries About Middle School Transition and Subsequent Adjustment: The Moderating Role of Classroom Goal Structure. *The Journal of Early Adolescence*, 32(5), 681–710.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241.
- 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.
- Elmore, G. & Huebner, S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525–537.
- Gilman, R. & Huebner, S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 293–301.
- Hakkarainen, A., Holopainen, L. & Savolainen, H. (2013). Mathematical and Reading Difficulties as Predictors of School Achievement and Transition to Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(5), 1–19.
- Haranin, E. C., Huebner, E. S. & Suldo, S. M. (2007). Predictive and incremental validity of global and domain-based adolescent life satisfaction reports. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 127–138.
- Holopainen, L., Kairaluoma, L., Nevala, J., Ahonen, T. & Aro, M. (2004). *Lukivaikeuksien seurantamenetelmä nuorille ja aikuisille*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B. & Torgesen, J. K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 25(1), 4–32.
- Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6(2), 103–111.
- Huebner, E. S., Drane, W. & Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, 21(3), 281–292.
- Huebner, E. S. & Gilman, R. (2006). Students Who Like and Dislike School. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139–150.
- Itkonen T. & Jahnukainen M. (2010). Disability or learning difficulty? Politicians or educators? Constructing special education in Finland and the United States. *Comparative Sociology*, 9(2), 182–201.
- Jiang, X., Huebner, E. S. & Siddall, J. (2012). A Short-Term Longitudinal Study of Differential Sources of School-Related Social Support and Adolescents' School Satisfaction. *Social Indicators Research*, 114(3), 1073–1086.
- Landerl, K. & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 150–161.
- Landerl, K., Wimmer, H. & Moser, E. (1997). *Salzburger Lese- und rechtschreibtest* [Salzburg Reading and Spelling Test]. Bern, Switzerland: Hans Huber.
- Leach, J. M., Scarborough, H. S. & Rescorla, L. (2003). Late-emerging reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 211–224.
- Leppänen, P. H., Aro, M., Hämäläinen, J., & Vesterinen, M. (2006). Dysleksia - kehityksellinen lukemisen vaikeus. Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen, & A. Revonsuo (toim.), *Mieli ja aivot: Kognitiivisen neurotieteen oppikirja*. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, Turun yliopisto.
- Lew, D., Xian, H., Qian, Z. & Vaughn, M. G. (2019). Examining the relationships between life satisfaction and alcohol, tobacco and marijuana use among school-aged children. *Journal of Public Health*, 41(2), 346–353.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. *Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa*. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 28(2).
- Lyytinen, H., Eklund, K., Ronimus, M., & Lyytinen, P. (2019). Lukemaan oppimisen vaikeudet, niiden varhainen tunnistaminen ja ennaltaehkäisy. Teoksessa M. Takala, & L. Kairaluoma (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen* (25–53). Helsinki: Gaudeamus.

- Manninen, S. (2018). *Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 612.
- McCullough, G. & Huebner, E. S. (2003). Life Satisfaction Reports of Adolescents with Learning Disabilities and Normally Achieving Adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 21(4), 311–324.
- McNulty, M. A. (2013). Dyslexia and the Life Course. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 363–381.
- Meeus, W. (2018). Adolescent Development. *Longitudinal Research into the Self, Personal Relationships, and Psychopathology*. London: Routledge.
- Moksnes, U. K. & Reidunsdatter, R. J. (2019). Self-esteem and mental health in adolescents – level and stability during a school year. *Norsk Epidemiologi*, 28(1-2), 59–67.
- Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 279–288.
- Nickerson, A. B. & Nagle, R. J. (2004). The Influence of Parent and Peer Attachments on Life Satisfaction in Middle Childhood and Early Adolescence. *Social Indicators Research*, 66(1-2), 35–60.
- Opetushallitus (2014a). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. Haettu 28.12.2022: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/430064>
- Opetushallitus (2014b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Osa-aikainen erityisopetus*. Haettu 28.12.2022: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/432931>
- Pavot, W. & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological assessment*, 5(2), 164–172.
- Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P.H. T., Poikkeus, A.-M., & Lyytinen, H. (2007). Very early phonological and language skills: Estimating individual risk of reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(9), 923–931.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: a summary of the research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443–471.
- Salmela-Aro, K. (2011). Stages of Adolescence. Teoksessa B. B. Brown, & M. J. Prinstein (toim.), *Encyclopedia of Adolescence* (360–368). London: Academic Press.

- Shaywitz, S., Morris, R. & Shaywitz, B. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59, 451-475.
- Sowislo J.F., Orth U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 139(1), 213–240.
- Suldo, S. M., Riley, K. N. & Shaffer, E. J. (2006). Academic Correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567–582.
- Suomen virallinen tilasto (2020). *Perheet*. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 25.11.2022: http://www.stat.fi/til/perh/2020/perh_2020_2021-05-28_tie_001_fi.html
- Tatlow-Golden, M. & Guerin, S. (2017). Who I Am: The Meaning of Early Adolescents' Most Valued Activities and Relationships, and Implications for Self-Concept Research. *The Journal of Early Adolescence*, 37(2), 236–266.
- Terras, M. M., Thompson, L. C. & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304–327.
- THL (2021). *Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2021*. Haettu 20.11.2022: <https://thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/lapset-nuoret-ja-perheet/lasten-ja-nuorten-hyvinvointi-kouluterveyskysely>
- Tilastokeskus (2021a). *Koulutus ja tutkimus. Väestö koulutusasteen mukaan*. Haettu 25.11.2022: https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_koulutus.html#vaesto-koulutusaste
- Tilastokeskus (2021b). *Väestö ja yhteiskunta. Väestö kielen mukaan*. Haettu 25.11.2022: https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#vaesto-kielen-mukaan
- Torppa, M., Parhiala, P., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M. & Aro, T. (2019). Lukivaikeus ja hyvinvointi. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen*, (255–268). Helsinki: Gaudeamus.
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., Sulkunen, S., & Niemi, P. (2020). Reading comprehension difficulty is often distinct from difficulty in reading fluency and accompanied with problems in motivation and school well-being. *Educational Psychology*, 40(1), 62–81.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203–228.
- Willcutt, E. G., Petrill, S. A., Wu, S., Boada, R., DeFries, J. C., Olson, R. K. & Pennington, B. F. (2013). Comorbidity between reading disability and math disability: Concurrent psychopathology, functional impairment, and neuropsychological functioning. *Journal of Learning Disabilities*, 46(6), 500–516.
- Wolf, M. & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211–239.

Zullig, K. J., Huebner E. S. & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2),133–145.