

Maria Jaakkola & Piia Juutilainen

INNOLLA JA TARMOLLA KOULUTIELLE?

**Lukutaidon, lukemismotivaation ja lukijaminäkuvan kehitys alkukasvatuksessa
ja näiden tekijöiden yhteys vanhempien kykyuskomuksiin**

JOENSUUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2009

TIIVISTELMÄ

Jaakkola Maria Hannele & Juutilainen Piia Johanna
INNOLLA JA TARMOLLA KOULUTIELLE?

Lukutaidon, lukemismotivaation ja lukijaminäkuvan kehitys alkukasvatuksessa ja näiden tekijöiden yhteys vanhempien kykyuskomuksiin.

Soveltavan kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Joensuun yliopisto. Huhtikuu 2009.

Tutkielmassa sivuja 70 ja liitteitä 2.

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää lasten lukutaidon, lukemismotivaation ja lukijaminäkuvan muutosta esikoulusta ensimmäiselle luokalle. Lisäksi tutkielmassa selvitetään, miten vanhempien kykyuskomukset ovat yhteydessä lasten lukutaitoon, lukemismotivaatioon ja lukijaminäkuvaan.

Motivaatiolla ja minäkuvalla on todettu olevan yhteys lukutaidon taitotasoon. Tutkielman taustalla on Ecclesin ja Wigfieldin teoria lasten akateemisesta motivaatiosta, joka kokoaa selkeästi tämän hetken käsityksen mukaiset motivaatioon liittyvät osa-alueet. Lisäksi odotusarvoteoria kytkeytyy lapsen omiin yksilöllisiin uskomuksiin, odotuksiin ja ajatuksiin. Tässä tutkielmassa akateemisesta motivaatiosta on tarkastelun kohteena lukutaitoon liittyvä motivaatio ja minäkuva. Lapsen motivaatioon vaikuttaa mm. kulttuuriympäristö, lapsen luontaiset taipumukset, vanhempien uskomukset sekä lapsen aiemmat kokemukset. Tässä tutkielmassa tarkastellaan lasten motivaation taustalla vaikuttavista tekijöistä vanhempien lapseensa kohdistuvia kykyuskomuksia.

Tutkielman aineisto on muodostettu Alkuportaati -projektin yhteydessä, jossa lapsia seurataan esiopetusvuodesta neljännen luokan loppuun. Tässä tutkielmassa käytetty osa-aineisto sisälsi 118 lasta ja heidän vanhempansa. Tutkimusmenetelminä käytettiin vanhemmille suunnattuja kyselylomakkeita sekä lasten yksilötestejä, joita analysoitiin tilastolistien testien avulla. Aineisto kerättiin vuosina 2007-2008 lasten ollessa esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Tutkielmassa käytetyt mittarit ja testit on todettu luotettaviksi aikaisemmissa pilottitutkimuksissa.

Tutkielmassa lapset jaettiin lukutaidon taitotason mukaan taitaviin, hyvässä vauhdissa oleviin, alkaviin ja heikkoihin lukijoihin. Tulosten mukaan lasten lukutaito kehittyi merkittävästi esikoulukeväästä ensimmäiselle luokalle kaikilla muilla, paitsi heikoilla lukijoilla. Lukutaito on yhteydessä lasten lukijaminäkuvaan alkavien ja hyvässä vauhdissa olevien lukijoiden ryhmissä. Lukemismotivaation muutos esikoulusta ensimmäiselle luokalle laskee taitavilla lukijoilla merkittävästi muiden ryhmien motivaation kohotessa hieman. Lukijaminäkuva taas kohoaa hieman taitavilla lukijoilla, mutta laskee kaikilla muilla ryhmillä esikoulukeväästä ensimmäisen luokan kevääseen mennessä.

Tulosten mukaan vanhempien kykyuskomusten yhteys lasten lukutaitoon oli merkittävä sekä esikoulussa että ensimmäisellä luokalla. Lukemismotivaation, lukijaminäkuvan ja vanhempien uskomusten yhteyttä tarkastellessa, yhteys löytyi ainoastaan alkavien lukijoiden ryhmässä. Lisäksi isien kokema stressi oli tulosten mukaan voimakkaasti yhteydessä heikkojen lukijoiden lukijaminäkuvaan.

AVAINSANAT: lukemismotivaatio, lukijaminäkuva, lukutaito, vanhempien kykyuskomukset

ABSTRACT

The purpose of this study is to find out the developmental dynamics between reading skills, reading motivation, readers' self-concept and parental beliefs from the end of pre-school to the end of the first grade. The reading performances, reading motivations and readers' self-concept of 118 Eastern Finnish children were tested at the end of the pre-school year and at the end of their first primary school year. The children were grouped into four reading groups: experts, advanced learners, starters and weaks. The study is part of the *Alkuportaati*-longitudinal study, where children are followed from pre-school to the end of the fourth grade. In this study children were tested with individual tests that measured their reading skills, reading motivation and self-concept. Parents filled in questionnaires measuring their general conceptions of their children's school performance. Longitudinal data were gleaned during the years 2007-2008. Validity of the measurements and tests have been tested earlier in the pilot studies.

It can be said that motivation and self-concept are related to the reading skills. The background of this study is the expectancy-value theory of achievement motivation developed and researched by Eccles and Wigfield. Theory includes the individual beliefs, expectations and thoughts of the child. This study focuses on children's reading skills, reading motivation and self-concept. For instance cultural milieu, parents' beliefs and behaviour, children's natural aptitudes and their previous experiences are assumed to have an influence directly to the children's motivation and to their achievements.

It can be seen in the results that children's reading skills develop significantly from pre-school to the first grade within all the other groups tested but the weaks. Reading skills are related to the children's self-concept in the groups of starters and advanced learners. Reading motivation declines significantly in the group of experts but within the other groups' motivation grows slightly. Although experts' self-concept rises a bit from pre-school to the first grade, there is a decline of the self-concept within the other groups.

The results revealed that parents' concepts of their children's reading skills were related to children's reading performances. The results showed also that parents' concepts were related to starters' reading motivation and self-concept. It can be said that there was a significant correlation between the stress fathers' experience and weak readers' self-concept as well.

KEY WORDS: reading motivation, readers' self-concept, reading skills, parents' concepts

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	1
2 MOTIVAATIO	5
2.1 Motivaatioteorioiden kehitys	5
2.2 Odotusarvoteoria	7
2.3 Tehtävälle annettu arvo.....	10
2.4 Kykyuskomukset ja niiden kehitys	11
2.5 Kykyuskomusten ja tehtävien arvostuksen välinen yhteys ja kehittyminen	13
2.6 Muutokset motivaatiossa	14
3 VANHEMPIEN KYKYUSKOMUSTEN YHTEYS LASTEN SUORIUTUMISEEN JA MOTIVAATIOON	16
4 LUKUTAITO JA LUKEMAAN OPPIMINEN	21
4.1 Lukutaito	21
4.2 Lukutaitoon yhteydessä olevat tekijät.....	22
4.3 Lukutaidon kehitys	23
4.4 Lukutaidon taitotason yhteys motivaatioon	25
5 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSONGELMAT	27
6 TUTKIMUSMENETELMÄT	29
6.1 Alkuportaot -tutkimushankkeen taustaa	29
6.2 Tutkimusjoukko.....	30
6.3 Alkuportaot -aineiston keruu	31
6.4 Esikoulukevään arviointimenetelmät.....	32
6.5 Ensimmäisen luokan kevään arviointimenetelmät.....	35
6.6 Aineiston analysointi.....	37
6.7 Aineiston ja mittareiden luotettavuus	38
7 TULOKSET.....	41
7.1 Ensimmäisen luokan oppilaiden lukutaito ja lukutaidon kehittyminen esikoulusta ensimmäiselle luokalle	41
7.2 Lukemismotivaation ja lukijaminäkuvan yhteys lasten lukutaitoon	44
7.3 Lukemismotivaation ja lukijaminäkuvan muutos esikoulusta ensimmäiselle luokalle	46
7.4 Lukutaitoryhmien väliset erot lukemismotivaatiossa ja lukijaminäkuvassa	48
7.5 Vanhempien lukutaitoon liittyvien kykyuskomusten yhteys esikoululaisen ja ensimmäisen luokan oppilaan lukutaitoon lukemismotivaatioon ja lukijaminäkuvaan	49
7.6 Vanhempien lapseensa kohdistuvien kykyuskomusten muutos esikoulukeväästä ensimmäisen luokan kevääseen mennessä	53

8 POHDINTA	55
8.1 Lukutaito ja sen kehittyminen esikoulusta ensimmäiselle luokalle	55
8.2 Lukemismotivaation ja lukijaminäkuvan yhteys lukutaitoon.....	56
8.3. Lukemismotivaation ja lukijaminäkuvan muutos esikoulusta ensimmäiselle luokalle ja ryhmien väliset erot.....	57
8.4 Vanhempien lapseensa kohdistuvat kykyuskomukset.....	59
8.5 Tutkimuksen luotettavuus	61
8.6 Tutkimuksen merkitys opettajan näkökulmasta ja jatkotutkimusehdotukset	62
 LÄHTEET	 65
 LIITTEET (2 kpl)	

1 JOHDANTO

Motivaatio on voima, joka suuntaa, ylläpitää ja ohjaa yksilön toimintaa (Tynjälä 1999, 98). Motivaatio nähdään monimuotoisena käsitteenä, joka nivoutuu useisiin yksilön psykologisiin prosesseihin, kuten identiteettiin, ajatuksiin, maailmankuvaan sekä muihin persoonallisiin piirteisiin, ja sillä on keskeinen osa yksilön elämän suuntaamisessa. Motivaatio myös kehittyy eri elämänvaiheissa ympäristön ja kokemusten vaikutuksesta. (Nurmi & Salmela-Aro, 2002.) Motivaatiolla on dynaaminen luonne, joka elää muuttuen ja kehittyen läpi yksilön elämänkaaren. Motivaation kehittymiseen vaikuttaa kulttuuriympäristö, jossa lapsi elää, lapsen luontaiset taipumukset sekä aiempi kokemuspohja. Lapsuusiässä motivaation kehittymiseen liittyy vahvasti myös vanhempien uskomukset, asenteet ja toiminta. Nämä kaikki motivaation kehittymiseen vaikuttavat tekijät vaikuttavat lapsen motivaatioon ja kykyuskomuksiin ja sitä kautta asioihin, joihin lapsi suuntautuu elämänsä aikana. (Wigfield & Eccles 2000, 69.)

Motivaatio on myös yksi merkittävimmistä oppilaan oppimista suuntaavista tekijöistä. Oppiminen ymmärretään toimintana, jossa yksilö rakentaa omia tietorakenteitaan muokaten aikaisempia kokemuksiaan ja oppimiaan asioita. Sisäisen, ihmisestä itsestään lähtevän motivaation on todettu olevan yhteydessä syväoppimiseen ja itseohjautuvaan työskentelyyn, jota myös nykyiset opetussuunnitelmat tavoittelevat. Perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaan oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta sekä edistää hänen aktiivisuuttaan ja itseohjautuvuuttaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14,18.)

Kiinnostus motivaatioon ja sen tutkimukseen on viimeisten vuosikymmenien aikana lisääntynyt runsaasti. Mm. Banduran (1992, 3-31), Lyttisen (2001, 24-58), Dweckin (2002, 59-62) ja Aunolan (2002, 106-107) tutkimusten mukaan motivaatiolla on havaittu olevan kauaskantoiset vaikutukset yksilön elämää suuntaavana tekijänä. Tämän vuoksi alkuopetuksikäisten lasten minäkuvaa ja motivaatiota on ryhdytty tutkimaan yhä tarkemmin. Varhaisvuosien motivaatio ja uskomukset omista kyvyistä vaikuttavat niin koulumenestykseen

kuin muihinkin elämän valintoihin myöhemmin. Heikko motivaatio ja minäkuva koulupolun ensimmäisinä vuosina saavat usein lapset karttamaan epäonnistumisia ja haasteita. Epäonnistuessaan nämä lapset reagoivat negatiivisesti, mikä pidemmällä aikavälillä johtaa taas heikkoon suoriutumiseen, ja myönteisen minäkuvan säilyttäminen tulee yhä vaikeammaksi. Näin oppimisesta, suoriutumisesta ja heikosta motivaatiosta sekä minäkuvasta muodostuu itseään ruokkiva negatiivinen kehä, jota kutsutaan myös Matteus-efektiksi.

Yleensä koulun aloittava lapsi on innokas ja motivoitunut aloittamaan koulun. Se, kuinka vahva itsetunto ja positiivinen minäkuva lapsella ovat, vaikuttavat koulumotivaation kehittymiseen jatkossa. Lisäksi opettajan ja erityisesti vanhempien tuki ovat koulu-uran kannalta tärkeässä asemassa. (Aunola & Nurmi, 2004 8-9; Aunola & Lerkkanen 2004, 2-5.) Esimerkiksi se, miten opettaja toimii luokassa, on yhteydessä lapsen motivaatioon ja minäkuvaan. Poikkeus, Rasku-Puttonen, Siekkinen ja Nurmi (2009, 21) ovat havainneet tutkimuksessaan, että opettajien lapsikeskeiset opetusmenetelmät vaikuttavat positiivisesti lapsen motivaation kehittymiseen. Valitettavasti koulupolun edetessä oppilaiden motivaatio ja erityisesti uskomukset omasta suoriutumisesta lähtevät kuitenkin selkeään laskuun (Wigfield, Harold, Freedman-Doan, Eccles, Yoon, Arbretton & Blumenfeld 1997, 456-457, 462-463, Chapman, Tunmer & Prochnow 2000, 704-707).

Lukutaidon oppiminen on keskeisin tavoite alkuopetusvuosien aikana. Äidinkieli on oppiaineena erikoisasemassa, koska se on oppimisen kohde, opetuksen väline sekä kaiken opiskelun perusta. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 6-7.) Tämän vuoksi erityisesti lukemiseen liittyvällä motivaatiolla ja sen säilymisellä on erityisasema perusopetuksessa.

Myönteisen minäkuvan ja lukemismotivaation säilyttäminen ovat ensiarvoisen tärkeitä alkuopetuksessa (Lerkkanen 2006, 10, 42; Chapman ym. 2000, 704-707). Tulevina luokanopettajina koemme erittäin mielenkiintoiseksi selvittää, onko oppilaiden lukutaidon taitotasolla yhteyttä lukemismotivaatioon ja uskomuksiin itseensä lukijana ensimmäisellä luokalla. Siirtyminen kodinomaisesta esikoulusta suorituskeskeiseen koulumaailmaan voi joillekin lapsille olla haasteellista ja hankalaa. Tämän vuoksi haluamme selvittää, miten lukemismotivaatio ja lukijaminäkuva muuttuvat esikoulusta ensimmäiselle luokalle. Mielestämme opettajan on hyvä tiedostaa, kuinka monisyinen ja useasta asiasta koostuva asia motivaatio on. Tällöin opettaja voi työssään kehittää keinoja lisätäkseen oppilaiden motivaatiota oppimista kohtaan. Aiheemme on myös erittäin ajankohtainen, koska suomalainen motivaatiotutkimus on ollut tähän asti melko vähäistä ja tällä hetkellä kiinnostus motivaatiota kohtaan on tutkijoiden keskuudessa kasvanut rajusti. Myös tutkimus vanhempien uskomuksien ja lasten motivaation yhteydestä on ollut Suomessa melko vähäistä. Natale

(2007) on alustavasti tutkinut Suomessa miten vanhempien uskomukset lastensa kyvyistä vaikuttavat lasten koulusuoriutumiseen. Tutkimuksessa Natale havaitsi, että vanhempien uskomukset vaikuttavat lasten koulusuoriutumiseen. Olemmekin erittäin kiinnostuneita ottamaan selvää miten vanhempien uskomukset ovat yhteydessä lasten motivaatioon ja minäkuvaan.

Lapsuudessa ja koulunaloitussiässä vanhempien uskomuksilla on erittäin suuri vaikutus lapsen motivaation ja minäkuvan muodostumiseen. Lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa ennen kaikkea perheensä kanssa, joten vanhempien tiedostetusti ja tiedostamattomasti välitetyt vaikutteet suuntaavat lapsen kehitystä. (Pulkkinen 2002, 122-131, 134.) Lapsen kehitykseen voivat Niemen (2008) mukaan vaikuttaa perimä, kotiympäristö, motivaatio ja opettajan toiminta. Lisäksi on todettu, että mm. vanhempien sosioekonominen tausta, heidän kokemansa stressi ja masentuneisuus sekä yksinäisyyden tunteet vaikuttavat siihen, millaisen ympäristön ja ilmapiirin he lapsilleen luovat ja millaisia käsityksiä he lapsilleen välittävät (ks. Onatsu-Arviolommi, Nurmi & Aunola 1998; Gottfried, Fleming & Gottfried 1994; Junttila, Vauras & Laakkonen 2007).

Aiemmissä tutkimuksissa on myös todettu viitteitä siitä, että vanhempien uskomukset vaikuttavat suuresti lasten uskomuksiin omista kyvyistään ja sitä kautta koulusuoriutumiseen. Siksi haluamme myös tarkastella vanhempien uskomusten yhteyttä lasten lukemismotivaatioon ja lukijaminäkuvaan. Opettajan on hyvä tiedostaa vanhempien kykyuskomusten vaikutus lapsen omaan motivaatioon, jotta hän voi työssään tukea perhettä ja kertoa vanhemmille, kuinka he voivat tukea lastaa omassa kasvatustyössään.

Tutkielmamme aineisto on muodostettu Alkuportaatt -seurantatutkimuksesta, jossa seurataan koululaisten oppimispolkuja esikoulusta neljänteen luokkaan. Oma tutkimusaineistomme koostuu Alkuportaatt -tutkimushankkeen vuosina 2007 ja 2008 esiopetusikäisille ja ensimmäisen luokan oppilaille tehdyistä testeistä, joissa mitattiin toistuvasti samojen itäsuomalaisien lasten lukutaitoa ja motivaatiota. Lisäksi aineistossamme on mukana vanhempien kyselylomakkeista koostuva aineisto, jossa mitattiin vanhempien uskomuksia lastensa kyvyistä sekä vanhempien kokemaa stressiä. Aineistoa käsitelimme kvantitatiivisin menetelmin eli etsimme vastauksia tutkimusongelmiimme tilastollisten testien avulla.

Tutkielmassamme perehdymme ensin motivaatiotutkimuksen historiaan ja ajankohtaiseen tutkimustietoon. Lisäksi selvitämme millaista tutkimustietoa löytyy vanhempien vaikutuksista lapsiensa oppimiseen ja motivaatioon. Tarkastelemme myös lukutaidon kehittymistä ja sen yhteyksiä motivaatioon tutkimustiedon valossa. Tutkielmamme tarkoituksena on

selvittää lasten lukutaidon taitotasoa esikoulussa ja ensimmäisellä luokalla. Jaamme lapset taitotasonsa mukaisesti lukutaitoryhmiin ja tarkastelemme näiden ryhmien lukemismotivaatiota ja lukijaminäkuvaa sekä niiden muutosta. Lukemismotivaatiolla tarkoitamme tässä tutkielmassamme lapsen mieltymyksiä ja kiinnostusta lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Lukijaminäkuvalla taas tarkoitamme lapsen uskomuksia omista kyvyistään lukijana ja kirjoittajana. Tutkielmassamme selvitämme lisäksi vanhempien kykyuskomusten yhteyttä lapsen lukemismotivaatioon ja lukijaminäkuvaan sekä vanhempien uskomusten muutosta lapsen siirtyessä esikoulusta ensimmäiselle luokalle. Vanhempien kykyuskomuksilla tarkoitamme niitä uskomuksia, joita vanhemmalla on lapsensa kyvyistä lukijana ja kirjoittajana.

Lähes jokainen alkuopetusikäinen lapsi on innostunut ja motivoitunut kouluun tullessa. Kuitenkin alkuinnostus usein laskee vähitellen peruskoulun aikana, kun pieni oppija alkaa tunnistaa omia heikkouksiaan ja vahvuuksiaan paremmin, saadessaan opettajalta ja vertaisiltaan tietoa omista kyvyistään. Erityisesti nivelvaiheet eli siirtymät niin varhaiskasvatuksesta kouluun kuin alakoulusta yläkoulun puolelle ovat lapsen motivaation säilyttämisen kannalta otettava erityishuomion kohteeksi.

2 MOTIVAATIO

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 14, 18) mukaan perusopetuksen tavoitteena on herättää halu elinikäiseen oppimiseen. Oppimisen ymmärretään olevan seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta. Oppiminen riippuu oppijan aiemmin rakentuneesta tiedosta, motivaatiosta sekä oppimis- ja työskentelytavoista, vaikka oppimisen tavoitteet ovatkin kaikilla samat. Oppiminen nähdään kaikissa muodoissa aktiiviseksi ja päämääräsuuntautuneeksi, itsenäistä tai yhteistä ongelmanratkaisua sisältäväksi prosessiksi.

2.1 Motivaatioteorioiden kehitys

Klassinen motivaatioteoria lähti ajatuksesta, että motivaatio syntyy ainoastaan fysiologisista tarpeista. Teorian mukaan tarve herää elimistön ihanteellisen tilan järkkyyessä, kuten nälkäisenä tai janoisena. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 11.) Tarveteorioista tunnetuin on Maslow'n (1970) tarvehierarkiateoria, joka perustuu ajatukseen, että ihmisellä on tietyn-tyyppisiä tarpeita, jotka ihminen haluaa tyydyttää. Maslow jaottelee tarpeet hierarkkiseen järjestykseen, jossa aina alemman tarpeen tullessa tyydytetyksi ihminen siirtyy seuraavalle tasolle ja pyrkii tyydyttämään sen tason tarpeet. (Peltonen & Ruohotie 1992, 54.)

Tarveteorioiden rinnalle tuli myöhemmin psykoanalyttinen teoria, jossa fysiologisten selitysten lisäksi toiminnan ajateltiin perustuvan viettien ja mielihyvän saavuttamiseen sekä lapsuuden aikaisten ihmissuhteiden merkitykseen vielä aikuisenakin. Psykoanalyysin mukaan motivaatio on tietoisien ajattelun saavuttamattomissa. Behavioristinen teoria taas painottaa toisenlaista näkökulmaa, jossa toiminnan palkitsemisen nähdään toimivan motiivina jatkaa kyseistä toimintaa. Behaviorismin kritiikistä on kohonnut sisäsyntyisen motivaation merkitystä korostava lähestymistapa, joka on tällä hetkellä eniten käytetty moti-

vaatioteoria. Vähitellen käsitys motivaatiosta on siis laajentunut fysiologisista tarpeista kohti yhä laajempaa modernia motivaatioteoriaa (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 11-12.)

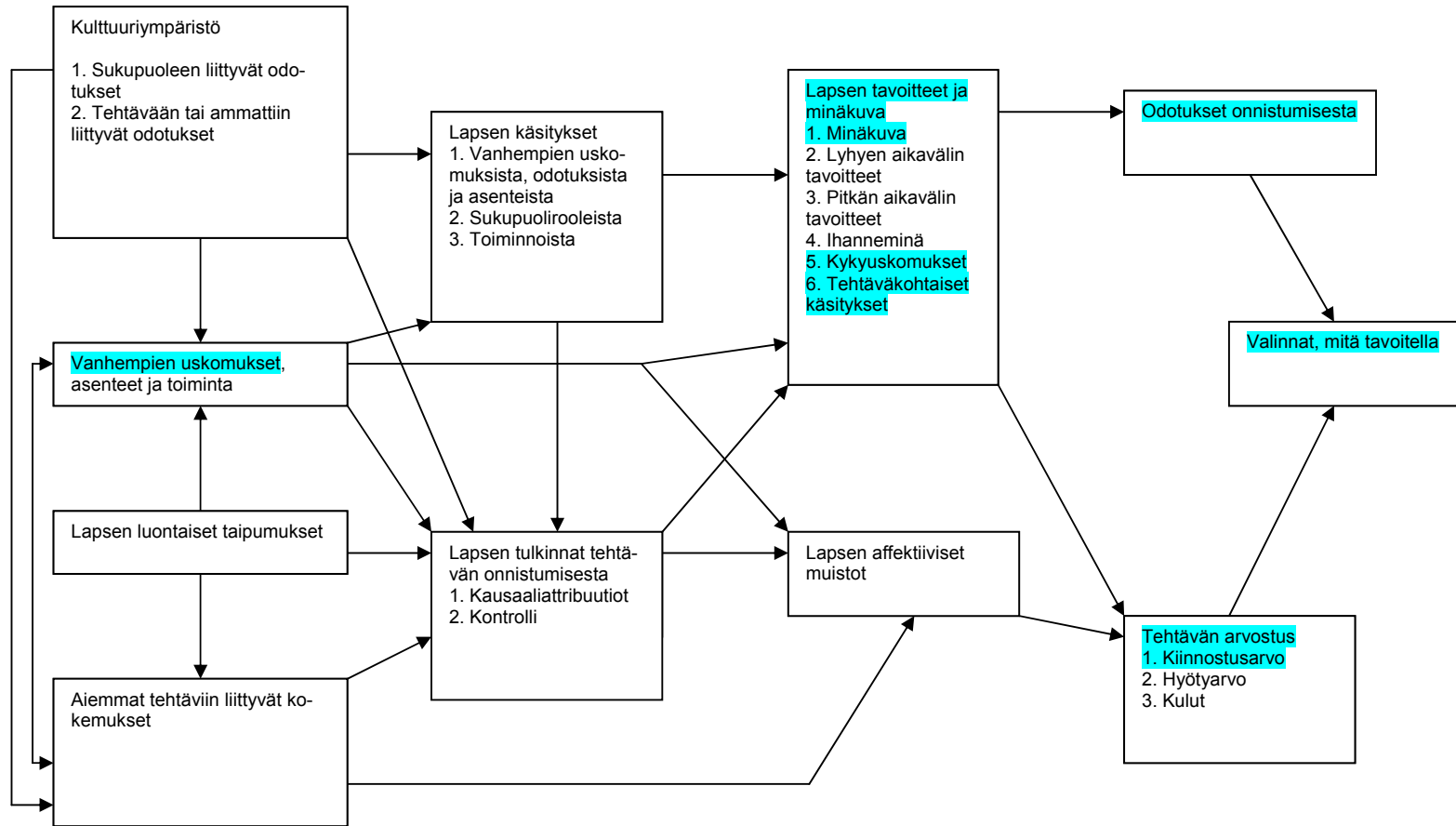
Modernia motivaatiokäsitystä kehiteltiin Euroopassa ja Yhdysvalloissa 1950- ja 1960-luvuilla, se kehittyi kognitiivisen oppimisteorian viitekehyksen mukaisesti. Nurmen ja Salmela-Aron (2002, 12-25) mukaan tunnetuimpia ja mullistavimpia motivaatioteorioita 1950- ja 1960-luvun Euroopasta ovat Nuttin ja Leontjevin teoriat ja Yhdysvalloista Murrayn sekä Decin ja Ryanin teoriat. Nuttin teorian mukaan motivaatio on tarpeen ja sen ulkoisen kohteen suhde. Tähän liittyy myös käsitys siitä, että ajattelutoiminnot toimivat tavoitteiden toteuttajina. Leontjev taas painotti kohteellisen toiminnan teoriassaan yksilöllisiä motiivihierarkioita, jotka luovat pohjan yksilön persoonallisuuden ymmärtämiselle. Amerikkalaisen Murrayn teoria sisälsi suoriutumisen, vallan ja läheisyyden perusmotiivit, joita hän tarkasteli sekä yksilön, että ympäristön kautta. Deci ja Ryan jaottelivat motivaation sisäsyntyiseen motivaatioon, jossa tyypillistä on yksilön autonominen toiminta sekä ulkosyntyiseen motivaatioon, jota kuvaa kontrolloitu ihmisten ja tilanteiden vaatimusten pohjalta määrätty toiminta.

Edellä mainitut teoriat yhdessä useiden muiden motivaatiota käsittelevien teorioiden kanssa ovat luoneet perustaa nykyiselle motivaatiokäsitykselle. Tutkittaessa lasten oppimismotivaatiota, sitä on jaoteltu hyvin eri tavoin. Yksi usein kirjallisuudessa käytetty tutkimustapa on yksilöiden motivaation jakaminen kahteen ristiriitaan. Tällaisia kahtiajakoja on muun muassa sisäsyntyisesti vs. ulkosyntyisesti orientoituneet oppijat, tehtäväorientoituneet vs. minäorientoituneet oppijat sekä taito- vs. suoritusorientoituneet oppijat. Näiden motivaation kahtiajakojen taustalta löytyy kaksi eri syytä: yksilölliset syyt eli persoonalliset tavoitteet ja uskomussysteemi, johon kuuluu tavoitteiden syyt. Tavoitteet ja syyt miksi tavoitteisiin tähdätään voivat johtaa joko tehtäväorientoituneeseen ja sisäsyntyiseen motivaatioon tai minäorientoituneeseen ja ulkosyntyiseen motivaatioon. (Vauras, Salonen, Lehtinen & Lepola 2001, 296–300.) Näiden erilaisten orientoitumisten taustalla vaikuttaa kaksi päämäärää: päämäärä oppia tehtävästä ja päämäärä suoriutua tehtävästä säilyttämällä positiivinen kuva itsestä. (Aunola 2002, 107.) Tässä tutkimuksessa emme kuitenkaan kiinnitä huomiota niinkään oppilaan toimintaan oppimisympäristöissä tai motivaation seurauksiin, vaan tarkastelemme taustalla olevia yksilöllisiä mielenkiinnon kohteita sekä yksilön omia odotuksia menestymisestä. Toisaalta kiinnostuksen kohteet, yksilölliset arvostukset ja uskomukset itsestä oppijana vaikuttavat vahvasti siihen, miten yksilö orientoituu opiskeluun.

2.2 Odotusarvoteoria

Tässä tutkimuksessa käsittelemme tarkemmin Wigfieldin ja Ecclesin (2002) teoriaa lasten akateemisesta motivaatiosta, joka kokoaa selkeästi ja laajasti motivaatiota käsittelevää kirjallisuutta ja tämän hetken käsityksen mukaiset motivaatioon liittyvät osa-alueet. Lisäksi malli kytkeytyy kattavasti lasten omiin, yksilöllisiin uskomuksiin, odotuksiin ja ajatuksiin.

Wigfieldin ja Ecclesin kehittämä odotusarvoteoria (kuvio 1.) on kehittynyt vähitellen Atkinsonin mallista vuodelta 1957. Eccles kollegoineen julkaisi mallin ensimmäistä kertaa jo vuonna 1983, minkä jälkeen mallia on kehitetty vähitellen uusien tutkimusten valossa. (Wigfield & Eccles 2000, 68-69.) Teorian mukaan yksilön motivaatioon tehdä erilaisia tehtäviä ja valita mitä tehtäviä tavoitella vaikuttaa kaksi tekijää: Yksilölliset odotukset ja uskomukset onnistumisesta ja suoriutumisesta sekä yksilön onnistumiselle ja suoriutumiseksi antama arvostus. (Wigfield & Eccles 2002, 91.)



Kuvio 1. Ecclesin ja Wigfieldin odotusarvoteorian rakenne suomennettuna (Eccles & Wigfield 2002, 93).

Odotusarvoteorian kaksi peruselementtiä ovat siis odotus ja arvo. Tehtävän arvo viittaa tehtävän kiinnostavuuteen eli tehtävän arvostus johtaa sitoutumaan tehtävään. Odotukset taas edustavat kaikkia niitä ennakoiteja ja uskomuksia, joita yksilöllä on suoriutumistilanteessa itsestään, omista kyvyistään ja tehtävästä. Näihin muuttujiin vaikuttavat lisäksi sosiaalinen vuorovaikutus ja lapsen aikaisemmista kokemuksistaan muodostamat yksilölliset käsitykset. (Aunola 2002, 106, 108; Wigfield & Eccles 2000, 69.) Wigfieldin ja Ecclesin (2002) kaavion mukaisesti (kuvio 1.) odotusten ja arvojen oletetaan vaikuttavan suoraan lasten suorituksiin ja valintoihin toiminnassa ja tehtävien teossa eli ne vaikuttavat suoraan niihin valintoihin, joita lapsi tekee saavutuksistaan päättäessä. Valintojen lisäksi odotukset ja arvostukset vaikuttavat lapsen pyrkimyksiin ja sinnikkyyteen tehtävien suorittamisessa.

Wigfieldin ja Ecclesin (2002) odotusarvoteorian mallista voi nähdä, että lapsen motivaation taustalta löytyy useita eri tekijöitä. Esimerkiksi lapsen motivaatioon vaikuttavat kulttuuriympäristö, lapsen luontaiset taipumukset, vanhempien uskomukset sekä lapsen aiemmat kokemukset. Omassa tutkielmassamme tarkastelemme lähemmin kahta tämän mallin tärkeintä osa-aluetta, odotuksia ja arvostuksia, peilaten niitä äidinkielen taitotasoon. Lisäksi tarkastelemme motivaation taustalla vaikuttavista tekijöistä vanhempien kykyuskomuksia. Wigfieldin ja Ecclesin mukaan vanhempien kykyuskomukset vaikuttavat lapsen omiin odotuksiin ja arvostuksiin ja sitä kautta valintoihin, joita lapsi elämässään tavoittelee. Tämän vuoksi olemme teoria-osuudessa tarkemmin avanneet ainoastaan lapsen uskomuksia omista kyvyistään ja mielenkiinnon kohteistaan.

Wigfield, Tonks ja Eccles (2004, 172-173) ovat huomioineet myös eri kulttuurien mahdolliset vaikutukset odotusarvoteoriassaan. He ovat tutkineet, miten eri kulttuureissa ihmiset näkevät itsensä ja millaisia arvostuksia eri kulttuureista tulevilla ihmisillä on. Lisäksi he ovat selvittäneet miten erilaiset oppimisympäristöt vaikuttavat emotionaaliin kokemuksiin ja siihen, miten ihmiset valitsevat eri tehtäviä. Wigfieldin ja kollegoiden tutkimukset ovat mm. osoittaneet, että läntisissä maissa yksilöllä on enemmän vapautta tehdä itse esimerkiksi uraansa koskevia valintoja. Aasialaisissa kulttuureissa yhteisöllisyys merkitsee taas enemmän kuin yksilöllisyys, ja yksilö tekee valintoja pikemminkin yhteisön tarpeiden mukaan. Odotusarvoteoriaa käytettäessä on huomioitava aina yksilön kulttuuriset lähtökohdat ja on huomioitava teorian monimuotoisuus niin, että tarkastelun kohteeksi otetaan myös kulttuuriset ja psykologiset tekijät. Nimenomaan huomio on kiinnitettävä sosio-kulttuurisiin voimiin, jotka ovat yksilöllisten erojen takana tarkastellessa yksilön kykyuskomuksia, tehtäväravostuksia ja odotuksia. Teorian käyttäminen suomalaislapsia tarkastellessa on mielestämme perusteltua, koska oletamme suomalaisen kulttuurin olevan lähellä yleistä länsimaista kulttuuria. Suomalainen lapsi ja nuori voi melko vapaasti tehdä koulu-

tustaan ja tulevaa uraansa koskevia valintoja. Suomalaisen koulutuksen maksuttomuus tukee yksilöiden välistä tasa-arvoa ja antaa kaikille mahdollisuuden kouluttautua omien kykyjensä ja kiinnostustensa mukaisesti.

2.3 Tehtävälle annettu arvo

Odotusarvoteorian mukaan tehtävälle tai toiminnalle annettu arvo riippuu tehtävän saavuttamisen arvostuksesta, kiinnostusarvosta, hyödyllisyydestä sekä kustannuksista. Saavuttamisen arvostus tarkoittaa tehtävän tärkeyttä yksilölle, eli yksilö arvostaa niitä asioita, jotka hän kokee tärkeäksi. Näiden arvostusten taustalla voi olla mikä tahansa yksilön tarve, kuten esimerkiksi nälkä, halu oppia lukemaan tai pyrkimys opiskella itselleen ammatti. Kiinnostusarvo käsittelee sitä kuinka paljon lapsi nauttii tehtävän suorittamisesta tai kuinka paljon hän on kiinnostunut jostakin tietyistä asioista. Kiinnostusarvon taustalla on siis tehtävän tekemisestä koettu sisäinen mielihyvä. Hyötyarvonsa tehtävä tai toiminta saa siitä, kuinka merkityksellisenä yksilö kokee toimintansa jonkin suuremman päämäärän saavuttamisena. Toiminta voidaan siis ymmärtää välineenä saavuttaa pitkän tai lyhyen aikavälin tavoitteita. Esimerkiksi ennen mekaanisen lukutaidon hallitsemista, alkavan lukijan tulee osata kirjaimet, niiden äänteet sekä niiden yhdistely tavuiksi ja sanoiksi. Toiminnan kustannukset ja panostukset vähentävät yksilön halua sitoutua tehtävään. Esimerkiksi lukevista opetteleva lapsi voi kokea toistuvat lukuharjoitukset ilman onnistumista suurina kustannuksina. (Eccles & Wigfield 2004, 16–17; Aunola 2002, 108–109.)

On todennäköistä, että tehtävälle annetun arvostuksen eri osatekijöiden suhteet vaihtelevat eri-ikäisillä lapsilla. Keskeinen osatekijä pienillä lapsilla on mieltymykset ja kiinnostuksen kohteet. Tämä tarkoittaisi sitä, että pienten lasten kohdalla tehtävien ja toimintojen valintaan vaikuttavat eniten heidän kiinnostuksensa kohteet. (Eccles & Wigfield 2004, 16–17; Aunola 2002, 108–109.)

Kiinnostuksen kohteilla on tärkeä asema motivaatiossa, koska useissa tutkimuksissa on pystytty osoittamaan sen yhteyden oppimisen laatuun. Lapsi ei todennäköisesti sitoudu tehtävään ja oppimiseen jos hän ei arvosta tehtävää eikä tehtävä kiinnosta häntä. Mielenkiinnon kohteet jaetaan yleensä yksilöllisiin ja tilannekohtaisiin kiinnostuksiin. Tilannekohtaisiin kiinnostuksen kohteisiin liittyvät sellaiset tehtävät, jotka luovat kiinnostusta. Yksilölliset mielenkiinnon kohteet taas ovat yhteydessä tunteisiin ja ne lähtevät oppijasta itsestään. Tällaisten kiinnostusten on huomattu olevan yhteydessä syväoppimiseen, kun taas tilan-

nekohtaiselle kiinnostukselle pintaoppiminen on tyypillisempää. (Eccles & Wigfield 2004, 17.)

2.4 Kykyuskomukset ja niiden kehitys

Kykyuskomukset, ajatukset omasta pystyvyydestä ja pätevyydestä liittyvät odotusarvoteorian odotuksiin. Kykyuskomukset ovat vahvasti yhteyksissä lasten uskomuksiin omasta menestymisestä ja sitä kautta ne vaikuttavat vahvasti yksilön motivaatioon. (Dweck 2002, 59–62.) Wigfield ym. (2004, 188) ovat löytäneet myös joitakin todisteita siitä, että tämä yhteys löytyy huolimatta siitä, missä kulttuurissa lapsi on kasvanut. Kuitenkin ajatukset siitä, mitä kyvykkyys on, on erilaista eri kulttuureissa. Eli on myös huomioitava, että lapsi voi näyttää kyvykkyytensä eri tavalla eri kulttuurissa.

Jo päiväkotikäisillä lapsilla voi olla virheetön mielikuva asemastaan luokassa, jos päiväkodin ilmapiiri korostaa arviointia ja vertailua. Kuitenkin vasta myöhemmin kouluiässä lapset ymmärtävät näiden arviointien oikeat tarkoitukset, jolloin arviot alkavat vaikuttamaan lasten yleiseen kyvykkyyteen ja sitä kautta ennustavat tulevaa suoriutumista. Koulumaa-ilmassa tämä arviointi ja vertailu korostuvat entisestään, koska toiminnot ja tehtävät koulussa antavat lapselle mahdollisuuden tehdä vertailuja ja arvioita suhteessa muihin vertaisiinsa. (Dweck 2002, 59-62.)

Esikoululaisten luonteenpiirteisiin ja käsityksiin omista kyvyistä ei vielä kuulu ajatus siitä, että epäonnistuminenkin on mahdollista. Tästä huolimatta lähiaikoina tehtyjen tutkimusten mukaan iso osa esikouluikäisistä lapsista reagoi negatiivisesti kohdatessaan näkyviä vaikeuksia, kuten yrittäessään rakentaa palapeliä, jota eivät saa valmiiksi. Pienten lasten käyttäytyminen ei kuitenkaan liity niinkään kykyuskomuksiin, vaan uskomuksiin siitä, mikä on hyvää ja mikä pahaa. Eli lapsi ei ajattele olevansa huono palapelintekijä vaan hän ajattelee syyn olevan palapelissä. Tästä huolimatta esikouluikäisten lasten minäkuviissa on nähtävissä kaksi erilaista mallia, jotka muistuttavat merkittävästi vanhempien lasten kykyuskomuksia. Esikouluikäiset lapset näyttävät reagoivan selkeästi epäonnistumiseen, mutta he eivät kuitenkaan vanhempien lasten tavoin käyttäydy pessimistisesti ja riskejä välttelevästi ennen epäonnistumista. (Dweck 2002, 59–62; Aunola 2002, 106–107.)

Koulussa nämä kaksi käyttäytymismallia ilmenevät selkeämmin. Toiset lapset karttavat epäonnistumisia ja haasteita ja valitsevat mieluiten helpoimman tien tehtävien teossa. Epäonnistuessaan nämä lapset tuomitsevat itsensä riittämättömiksi ja heidän reagointinsa

on negatiivista. Pidemmällä aikavälillä tällainen käyttäytyminen johtaa heikkoon suoriutumiseen ja myönteisen minäkuvan säilyttäminen tulee entistä vaikeammaksi. Toiset lapset taas haluavat oppia prosessista ja yrittävät kehittää itseään vaikeampienkin tehtävien avulla. Nämä lapset pitävät oppimistilanteita mahdollisuutena kehittää itseään. He kokevat vaikeammatkin koulutehtävät myönteisesti ja pyrkivät sitkeästi päämääriinsä, lannistumatta pienistä vastoinkäymisistä. (Dweck 2002, 59–62; Aunola 2002, 106–107.)

Myös Ford (1992, 124–125, 128) on käsitellyt motivoivien järjestelmien teoriassaan kykyuskomuksia, joita hän nimittää henkilökohtaisiksi toimintauskomuksiksi. Henkilökohtaiset toimintauskomukset sisältävät vertailua haluttujen ja oletettujen seurausten välillä eli Fordin mukaan toimintauskomusta taustalla on aina syy ja sen seuraus. Nämä uskomukset vaikuttavat vahvasti yksilön päämäärien tavoitteluun. Teorian mukaan ei riitä, että yksilöllä on tarvittavat taidot ja oikeat olosuhteet tavoitteen saavuttamiseksi, vaan olennaisessa osassa on yksilön usko omiin mahdollisuuksiinsa. Henkilökohtaiset toimintauskomukset ovat erittäin tärkeässä asemassa yksilön kehitysprosessissa ja ne kuvastavat yksilön itseluottamusta sekä epäilyksiä oman suorituksen onnistumisessa.

Albert Bandura (1992, 3, 10, 18, 30-31) on tutkinut kykyuskomusten vaikutuksia ihmisen toimintaan. Hänen mukaansa kykyuskomukset vaikuttavat siihen, kuinka ihminen ajattelee, tuntee, toimii ja motivoi itseään. Kykyuskomukset tuottavat näitä vaikutuksia neljän pääprosessin kautta, joita ovat kognitiivinen, motivationaalinen, affektiivinen ja valinnan prosessi. Kognitiivisten prosessien avulla ihminen harkitsee asioita ennalta ja asettaa itselleen tavoitteita. Käsitelmä itsestä ja omista kyvyistä vaikuttavat yksilön tavoitteen asetteluun, eli mitä vahvemmat yksilön kykyuskomukset ovat, sitä korkeammat yksilön itselleen asettamat tavoitteet ovat ja sitä sitoutuneempi yksilö on näihin tavoitteisiin. Uskomukset omasta pystyvyydestä vaikuttavat motivaation itsesääätelyyn. Motivationaalisten prosessien avulla yksilö siis ennakoii ja käyttää harkintaa toimintaa suunnitellessaan. Itsesääätelyllä ja kykyuskomuksilla on myös affektiivinen näkökulma. Ihmisen tunnetilat ja mielialat vaikuttavat yksilön kykyuskomuksiin. Eri toimintatilanteisiin liittyvät tunteet ja mielialat vaikuttavat myös uskomuksiin. Valintaprosessien kautta yksilö voi vaikuttaa elämänkaaren tilanteisiin eli uskomukset ohjaavat ja vaikuttavat valintoihin, joita yksilö elämänsä aikana tekee. Yksilöt välttävät tilanteita ja toimintaa joista eivät omasta mielestään pysty selviytymään. Toisaalta taas yksilöt valitsevat haasteellisiakin toimintoja, jos he arvioivat omien kykyjensä niihin riittävän. Mitä vahvemmat yksilön uskomukset omista kyvyistään ovat, sitä enemmän hän näkee vaihtoehtoja uramahdollisuuksissaan ja sitä paremmin hän elämässään yleensä menestyy.

2.5 Kykyuskomusten ja tehtävien arvostuksen välinen yhteys ja kehittyminen

Odotusarvoteorian mukaan kykyuskomukset ja arvostuksen eri osa-alueet ovat toisistaan erillisiä rakenteita. Usko omiin kykyihin jonkin tehtävän tekemisessä ei siis välttämättä tarkoita sitä, että yksilö olisi kiinnostunut tehtävästä tai arvostaisi tehtävän tavoitteen saavuttamista. Esikouluikäiset lapset eivät vielä näe eroa uskomusten ja arvostusten välillä, joten näkemys omista kyvyistä tarkoittaa heille samaa kuin odotus siitä miten tehtävä sujuu. Nuoret lapset ajattelevatkin kyvykkyyden ja yrityksen tarkoittavan samaa asiaa. Esikouluikäisten arvostuksen eri osa-alueet eivät ole vielä eriytyneet. Lapset eivät tässä vaiheessa erota tehtävän hyötyä, tärkeyttä ja kiinnostusta toisistaan. Kiinnostusarvo on tärkeimmässä asemassa tämän ikäisillä lapsilla, joten lapset kokevat kiinnostavan tehtävän samalla hyödyllisenä ja tärkeänä. Ensimmäisten kouluvuosien aikana arvostusten osa-alueiden eriytyemisessä ei tapahdu vielä muutosta, vaan erilaistuminen alkaa vähitellen muodostua koulun edetessä. 12-ikävuoden aikana arvostusten eri puolet alkavat olla selkeästi erillisiä. Koulun alkaessa lapset kuitenkin näyttävät ymmärtävän kykyuskomusten ja arvostusten eron eli he pystyvät erottamaan sen, kuinka hyviä he ovat tietyissä oppiaineissa ja mitä he arvostavat. (Aunola 2002, 110–111.)

Wigfield ja Eccles ovat tutkimuksissaan (2002, 105–108) huomanneet, että lasten kykyuskomukset ja odotukset vaikuttavat omakohtaisiin arvostuksiin. Heidän tutkimuksensa kouluikäisistä lapsista osoittavat, että lasten kiinnostukseen, käsityksiin ja arvostuksiin akateemisia sekä teoreettisia toimintoja ja tehtäviä kohtaan vaikuttavat enemmän kykyuskomukset kuin tehtävästä ajateltu hyöty. Tämä yhteys säilyi pidemmissäkin seurantatutkimuksissa, ja yhteys vahvistui lasten vanhetessa. Erityisesti lukemisessa ja liikunnassa kykyuskomukset vaikuttivat kiinnostuksen tasoon ja sitä kautta myös aktiivisuuteen ja suoriin. Kykyuskomukset vaikuttavat kaikkein vahvimmin lasten suoriin, kun taas arvostukset vaikuttavat vahvimmin lasten valintoihin. Niin kykyuskomukset kuin tehtävän arvostuksetkin näyttävät olevan tehtäväkohtaisia jo ensimmäisistä koululuokista asti.

Uskomukset, arvostukset ja odotukset näyttävät olevan pysyviä jo ensimmäisen luokan oppilailla. Tutkimuksissa on osoitettu, että ensimmäisellä luokalla olevan lapsen kiinnostus johonkin tiettyyn aiheeseen tai kouluaineeseen säilyy todennäköisesti samana useita vuosia. Kouluiässä lasten kykyuskomuksissa ja arvostuksissa tapahtuu kuitenkin muutoksia. Esikouluikäisten lasten myönteiset uskomukset suoriutumisesta alkavat vähitellen laantua. (Aunola 2002, 111–112.)

2.6 Muutokset motivaatiossa

Wigfield ym. (1997, 456–457, 462–463) tutkivat kolmivuotisessa pitkittäistutkimuksessa lasten kykyuskomuksia ja tehtäväärvostuksia ja näiden muutosta. Tehtäväärvostuksia tutkittiin kaikissa koulun oppiaineissa, mutta tässä käsittelemme ainoastaan lukemisen osuutta, koska oma tutkielmamme kohdistuu lukutaitoon ja siihen liittyvään motivaatioon. Tutkimuksen mukaan nuorten lasten kykyuskomukset ovat positiivisempia kuin vanhemmilla lapsilla. Eli uskomukset omista kyvyistään laskevat vähitellen mitä vanhemmista oppilasta oli kyse. Erityisen vahva lasku kykyuskomuksissa oli juuri lukemisessa. Kiinnostuksen kohteissa muutosta ikäryhmien välillä ei tutkimuksen mukaan löytynyt merkittävästi.

Samansuuntaisia tuloksia kykyuskomusten laskussa ovat saaneet Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles ja Wigfield (2002, 516-519, 522) 12-vuotisessa pitkittäistutkimuksessaan, jossa seurattiin oppilaita ensimmäiseltä luokalta lähtien. Kykyuskomukset olivat korkeimmillaan ensimmäisellä luokalla, jonka jälkeen uskomukset omista kyvyistä lähtivät jyrkkään laskuun. Tutkimuksessa havaittiin myös, että käsitykset itsestä lukijana laskivat jyrkimmin ensimmäisten kouluvuosien aikana, mutta viimeisinä high school –vuosina lukijaminäkuva kääntyi hienoiseen nousuun. Ensimmäisinä kouluvuosina tapahtunut lukijaminäkuvan jyrkkä lasku voi kuitenkin johtua myös siitä, että 7-8 –vuotiailla lapsilla on alun perin ollut epärealistisen korkeat käsitykset itsestään.

Tehtävään suuntautuneen, yksilöllisen motivaation on osoitettu olevan keskeisessä asemassa koulumenestyksen kannalta. Tämän ovat huomanneet mm. Lepola, Vauras ja Poskiparta (2002, 37–42) tutkiessaan lukutaidon ja motivaation kehitystä esikoulusta kahdeksannelle luokalle. Heidän pitkittäistutkimuksessaan luokanopettajat arvioivat yleisesti Likert -asteikollisilla väittämillä jokaisen tutkimukseen osallistuneen lapsen tehtävä- ja minäorientaation sekä sosiaalisen riippuvuusorientaation voimakkuuden. Motivaatiota vertailtiin heikkojen, keskitasoisten ja taitavien lukijoiden ryhmissä. Lukemisryhmien väliltä löytyi tilastollisesti merkitseviä eroja niin, että jo ensimmäisen luokan keväällä heikkojen lukijoiden tehtäväorientaatio oli alhaisempi kuin taitavien ja keskitasoisten lukijoiden. Tehtäväorientaatio ja sisäinen motivaatio kuitenkin lisääntyivät kaikkien oppilaiden kohdalla kuudennelle luokalle mennessä ja vasta yläkoulussa tapahtui käänne ulkoisen motivaation lisääntymiseen. Tässä tutkimuksessa on käytetty motivaation tutkimisen taustalla päämääräteoriaa, kun taas oman tutkielmamme taustalla käytämme odotusarvoteoriaa. Päämääräteorioissa puhutaan erilaisista motivaation orientaatioista, joihin liittyy jokin päämäärä. Päämääräteoriat pitävät akateemista motivaatiota yleisluontoisena suuntauksena op-

pimiseen ja suoriutumiseen, kun taas odotusarvoteoriassa suoriutuminen ja oppiminen nähdään tehtäväkohtaisina uskomuksina. Päämääräteoriat voidaan kuitenkin liittää odotusarvoteorian odotuskategorian alle, koska päämääriin vaikuttaa lapsen odotukset ja kykyuskomukset. (Aunola 2002. 107.) Tästä voidaan päätellä, että heikosti suoriutuvien lasten kykyuskomukset ovat alhaisempia.

Aunola ja Nurmi (2004) ovat seuranneet Eskareista epuiksi -pitkittäistutkimuksessa lasten motivaation ja koulutaitojen kehitystä esikoulusta toiselle luokalle asti. Heidän tutkimuksensa taustalla on ollut sama odotusarvoteoria, jota käytetään myös Alkuportaattutkimushankkeessa, ja lapsen kiinnostusta eri oppiainesisältöihin mitattiin samankaltaisilla kysymyksillä ja mittareilla. Nurmi ja Aunola olivat jakaneet omassa tutkimuksessaan lapset eri motivaatioryhmiin motivoitumattomista motivoituneisiin. Tulosten mukaan lapsista suurin osa (39,3 %) kuului motivoituneiden ryhmään. He kuitenkin havaitsivat, että lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät mieltymykset eivät olleet yhteydessä vastaavien taitojen kehitykseen pitkällä aikavälillä. Myös Baker ja Scher (2002, 260) ovat todenneet tutkimuksissaan, että alkuopetusikäiset lapset asennoituvat positiivisesti lukemiseen.

3 VANHEMPIEN KYKYUSKOMUSTEN YHTEYS LASTEN SUORIUTUMISEEN JA MOTIVAATIOON

Useat tutkimukset ovat osoittaneet kotitaustan voimakkaan yhteyden lasten ja nuorten lukutaitoon. Kansainvälisessä PISA -tutkimuksessa on oppiaineiden lisäksi tarkasteltu myös kotitaustan yhteyksiä oppimistuloksiin. (Linnakylä 2002, 89.) Vaikka tutkimus on keskittynyt yhdeksäsluokkalaisiin oppilaisiin, niin tutkimuksesta voidaan saada viitteitä siihen miten kotitausta selittää nuorempienkin oppilaiden oppimistuloksia.

PISA -tutkimuksessa vanhempien ammatillisen aseman yhteyksiä oppilaiden lukutaitoa mittaaviin suorituksiin tarkastellessa ylimpään sosioekonomiseen neljännekseen kuuluvien perheiden nuoret ylsivät kaikissa osallistujamaissa parempiin suorituksiin kuin alempien sosioekonomisten neljännesten nuoret. Suomen tuloksissa on huomattava, että Suomessa oppilaiden sosioekonomisella taustalla oli vähäisin merkitys Korean ja Islannin ohella. On muistettava, että sosioekonomisen taustan yhteys lukutaitoon on kuitenkin monin tavoin välillinen eikä sosioekonominen tausta suoraan vaikuta lukutaitoon. Koulutetut ja hyvässä asemassa olevat vanhemmat voivat usein tarjota kotiympäristön, joka tukee oppimista ja he innostavat lapsiaan opiskeluun ja monipuolisiin harrastuksiin. Alemmissa sosioekonomisissa ryhmissä vanhempien oma perhetausta on usein ollut sellainen, jossa ei innostettu koulunkäyntiin. Tällöin he eivät itsekään rohkaise lapsiaan opiskeluun. Kansainvälisessä vertailussa vanhempien koulutus ja perheen varallisuus sekä kulttuuriympäristö ovat yhteydessä lukutaitosuoritukseen, mutta Suomessa suoritustasojen erot olivat pieniä. (Linnakylä 2002, 90–101.)

Nuorten tehtävästrategioiden on todettu olevan yhteydessä heidän perheissään kokemiinsa vanhemmuustyyliin. Vanhemmuustyyli on monin tavoin yhteydessä sekä nuorten sopeutuviin ja sopeutumattomiin tehtävästrategioihin. Auktoritaarinen eli lämmin vanhemmuus on yhteydessä sopeutuvaan ja tehtäväorientoituneeseen työskentelyyn, kun

taas laiminlyövää vanhemmuutta kohdanneet nuoret käyttävät tehtäviä välttäviä strategioita. (Aunola, Statt & Nurmi 2000, 205, 217–218.)

Vanhempien kasvatustenetelmät sekä siihen liittyvät kodin piirissä tiedostetusti ja tiedostamattomasti välitetyt vaikutteet suuntaavat lapsen kehitystä. Lapsi siis kehittyy vuorovaikutuksessa perheen sekä muun sosiaalisen ja fyysisen ympäristön kanssa. Vuorovaikutus on kaksisuuntainen, eli ympäristö vaikuttaa lapsen kehitykseen ja toisaalta lapsi myös itse muokkaa ympäristöään. Muun muassa avioerot, alkoholin käyttö, erilaiset vastuun kiertämisen ongelmat kuten välinpitämättömyys ja sitoutumattomuus vanhemmuuteen voivat kaikki murentaa perheen ja lapsen sosiaalista pääomaa. (Pulkkinen 2002, 122–31, 134.)

Onatsu-Arviolommi ym. (1998, 547–552) ovat selvittäneet vanhempien hyvinvoinnin ja vanhemmuustyylien yhteyttä 6-7 –vuotiaiden lasten kognitiivisiin- ja käyttäytymisstrategioihin. Tutkimustulokset osoittivat, että etenkin äitien masentuneisuus on yhteydessä siihen, miten he toimivat lastensa kanssa. Mitä masentuneempia äidit olivat sitä heikommalla lasten uskomukset itsestään ja onnistumisestaan olivat. Äitien masentuneisuudella oli myös yhteyttä lasten avuttomuuteen tehtävissä. Masentuneiden äitien lapsilta puuttui myös sinnikkyyttä ja he vaativat enemmän sosiaalista kannustusta toiminnalleen. Isien masentuneisuudella ei todettu olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä lasten kognitiivisiin strategioihin tai käyttäytymiseen. Toisaalta taas isien vanhemmuuteen liittyvä stressi oli yhteydessä lasten odotuksiin omasta onnistumisesta, epäolennaisiin tehtävästrategioihin, sinnikkyyden puuttumiseen ja sosiaalisen tuen tarpeeseen. Onatsu-Arviolommi ja kumppanit epäilevät äitien ja isien välisen eron masentuneisuuden yhteydestä lapsen onnistumisodotuksiin selittyvän sillä, ettei subjektiivinen tunteiden arvioimisen mittari ole välttämättä tarpeeksi pätevä mittari mittaamaan molempien sukupuolien masentuneisuutta kunnolla.

Vanhempien lapsen kohdistuvilla kykyuskomuksilla on sekä suora että epäsuora vaikutus lapsen suoriutumiseen ja motivaatioon. Vanhempien kykyuskomukset ja lapsen koulumenestys saattavat toimia toisiaan vahvistavasti (Jones & Prinz 2005, 342). Välillisesti vanhempien vaikutus voi ilmetä esimerkiksi lapsen ohjaamisen ja kasvattamismenetelmien kautta sekä lapsen koulunkäyntiä tukevaan toimintaan osallistumisen kautta, jotka taas usein ovat seurausta vanhempien uskomuksista omiin kykyihinsä vanhempana. (Hoover-Dempsey & Sandler 1997, 19-21; Pulkkinen 2002, 122-131). Galper, Wigfield ja Seefeld (1997, 904-905) huomasivat tutkiessaan esikouluikäisiä lapsia ja heidän vanhempiaan, että vanhemmilla on yleensä melko optimistiset uskomukset lastensa kyvyistä. Kykyus-

komuksiin ei heidän tutkimuksessaan vaikuttanut perhetaustat, eli niukoistakin olosuhteissa elävien vanhempien lapseen kohdistuvat uskomukset olivat myös optimistisia.

Äitien näkemykset lastensa akateemisesta kyvykkyydestä vaikuttavat selvästi lasten myöhempiin uskomuksiin omista kyvyistään ja saavutuksistaan. Bouffard ja Hill (2005, 444-447, 452-457) tutkivat kolmea tekijää vanhempien lapseensa kohdistuvista uskomuksista, jotka olivat lapsen luonnollinen lahjakkuus, odotukset lasten kyvyistä ja odotukset lapsen mahdollisista vaikeuksista koulussa. Äitien näkemyksiä selvitettiin lasten ollessa päiväkotikäisiä. Lasten akateemiset taidot testattiin heidän ollessa kolmannella luokalla ja neljännellä luokalla selvitettiin lasten uskomukset omista akateemisista kyvyistään. Äitien uskomukset päiväkotikäisistä lapsistaan lukijoina ennustivat lasten lukutaitoa kolmannella luokalla. Äitien korkeat uskomukset lastensa kyvyistä lukemisessa näkyivät myös lasten korkeina pisteinä lukutaidossa kolmannella luokalla. Kuitenkaan äitien näkemykset siitä, kuinka vaikeaa lukeminen on lapselle tai kuinka lahjakkaana äidit lapsensa näkevät, eivät olleet yhteydessä lasten lukutaidon testituloksiin. Lasten neljännellä luokalla mitattuja uskomuksia omista kyvyistään akateemisissa aineissa verrattiin äitien näkemyksiin lasten ollessa päiväkodissa ja tulokset osoittivat, että äitien näkemykset lasten luonnollisesta lahjakkuudesta sekä vaikeuksista lukemista kohtaan ennustivat merkitsevästi lasten myöhempiä tuntemuksia omista akateemisista kyvyistään. Lapset, joiden äidit uskoivat heidän olevan lahjakkaita lukemisessa, uskoivat selvästi paremmin omiin kykyihinsä lukijoina neljännellä luokalla.

Varhaisina kouluvuosina lapsien uskomukset omista kyvyistään peilautuvat vanhempien ja opettajien uskomuksista. Vanhempien uskomuksiin lastensa kyvyistä vaikuttaa lasten akateeminen suoriutuminen koulussa. Äitien kykyuskomukset lastensa kyvyistä ja lasten omat kykyuskomukset ovat yhteydessä keskenään vahvemmin kuin opettajien ja lasten uskomukset lasten kyvyistä. Yhteys on vahvempi vanhempien ja lasten välillä jopa akateemisissa oppiaineissa. Lasten uskomuksiin omista kyvyistään vaikuttaa enemmän vanhempien uskomukset lastensa kyvyistä, kuin opettajan antamat arvosanat. (Wigfield ym. 1997, 466). Myös Parsons, Adler ja Kaczala (1982, 311-312, 316, 320) ovat tutkineet vanhempien vaikutusta lastensa asenteisiin ja uskomuksiin. Vanhempien ja lasten uskomuksia ja näkemyksiä tarkasteltiin matematiikan liittyvien uskomusten kautta. Vaikka tutkimuksen pääpaino olikin tarkastella vanhempien uskomuksia lastensa kyvyistä sukupuolten välisten eroavaisuuksien näkökulmasta, tarkasteltiin samalla kuitenkin ennustavatko nämä uskomukset lasten käsityksiä itsestä ja tehtävistä. Tutkimuksen mukaan lasten miinäkuvaan ja käsityksiin vaikuttaa enemmän vanhempien uskomukset lastensa matematiikan kyvyistä, kuin lasten aiempi suoriutuminen matematiikassa tai lasten sukupuoli. Kui-

tenkaan vanhemmilla, matematiikkaan liittyvien sukupuolierojen roolimallina, ei ollut suoraa vaikutusta lastensa kyvykkyyssuomuksiin, minäkuvaan ja odotuksiin.

Äidinkieleen liittyviä lasten suoritusstrategioita, vanhempien uskomuksia ja lasten todellisen lukutaidon yhteyksiä tutkiessaan Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkanen ja Rasku-Puttonen (2002, 319-322) totesivat, että äitien ja isien kyvykköyset ovat yhteydessä lasten lukutaitoon. Mitä taitavampi lapsi oli koulun alkaessa, sitä enemmän vanhemmat uskoivat lapsensa kykyyn suoriutua koulussa sekä erityisesti lukemisessa. Äitien uskomukset lastensa kyvyistä koulun alkaessa ennustivat, kuinka paljon lapsi käytti tehtävää vältteleviä strategioita ensimmäisen kouluvuoden aikana eli mitä heikommin vanhemmat uskoivat lapsensa pärjäävän koulussa, sitä enemmän lapsi vältteli tehtävien tekemistä. Vanhempien korkeat kyvykköyset taas näkyivät tehtäväorientoituneena käyttäytymisenä. Aunola ym. huomasi myös, että tehtävää välttelevä käyttäytyminen kouluvuoden alussa ennusti äitien uskomuksia kouluvuoden lopulla. Tehtävää välttelevä käyttäytyminen myös lisääntyi kouluvuoden aikana. Lisäksi kouluvuoden alussa mitattujen äitien uskomusten ja lasten kouluvuoden lopussa mitattujen lukutaidon väliltä löydettiin epäsuora yhteys. Vanhempien koulutustaso ei vaikuttanut tutkimuksen mukaan lasten lukutaitoon, tehtävästrategioihin tai vanhempien kyvykköyksiin. Äitien uskomukset lasten yleisestä koulusuoriutumuksesta laskivat ensimmäisen kouluvuoden aikana, mutta tehtäväspesifit uskomukset nousivat. Isillä taas kaikki uskomukset lastensa kykyihin liittyen laskivat.

McGrathin ja Repetti (2000, 714-716, 719-720,722) ovat tutkineet, ennustavatko äitien ja isien asenteet eri tavalla lasten uskomuksia omista kyvyistään. Asenteilla McGrath ja Repetti tarkoittavat vanhempien käsityksiä lastensa akateemisesta suoriutumisesta ja kyvykköydestä. Tutkimuksessa löytyi merkittävä korrelaatio lasten akateemisten kyvykköyden, kouluarvosanojen sekä vanhempien arvosanoihin liittyvän tyytyväisyyden väliltä. Erityisesti äitien tyytyväisyys lasten arvosanoihin vaikutti merkittävästi lasten käsityksiin omasta akateemisesta menestyksestä. Isien aineistosta löytyi merkittävä yhteys poikien kyvykköyksiin. Pojat näyttivät uskovansa itseensä paremmin, jos isät olivat tyytyväisiä heidän kouluarvosanoihinsa. Äideillä oli kuitenkin merkittävämpi vaikutus poikienkin uskomuksiin kuin isillä ja vanhempien yleinen tyytyväisyyden taso lastensa suoriutumiseen koulussa korreloi lasten omien kyvykköyset kanssa.

Lynchin (2002, 59-63) tutkimuksessa isien uskomukset lasten lukutaidon parantamiseen olivat negatiivisesti yhteydessä poikien käsityksiin omasta lukutaidostaan. Toisin sanoen, mitä paremmin pojat pärjäsivät lukemisessa, sitä vähemmän isät uskoivat pystyvänsä kehittämään poikiensa lukutaitoa. Äitien osalta tutkimus taas osoitti että, mitä vahvemmin

äidit uskoivat pystyvänsä auttamaan lastansa lukutaidon kehittämisessä, sitä vahvemmin lapset uskoivat omaan lukutaitoonsa.

Vanhempien käyttäytymisellä on myös välillinen vaikutus lastensa motivaatioon. Lasten sisäisen akateemisen motivaation kannalta relevanttia on lapsen itsenäiseen tehtävien tekemiseen kannustaminen ja rohkaiseminen sinnikkyteen sekä uteliaisuuteen. Gottfriedin ym. (1994, 104-110) mukaan tällaiset motivoinnin tavat vaikuttavat lapsen sisäiseen motivaatioon. Akateeminen sisäinen motivaatio taas ennustaa merkittävästi myöhempää motivaatiota ja suoriutumista. Vanhempien motivoivilla tavoilla on siis epäsuora vaikutus lapsen myöhempään motivaatioon ja saavutuksiin.

Vanhempien kokeman yksinäisyyden on todettu myös vaikuttavan vanhempien kykyuskomuksiinsa omasta vanhemmuudesta. Niillä vanhemmilla, joilla on vähemmän yksinäisyyden tuntemuksia, on vahvemmat uskomukset omiin kykyihinsä vanhempana. Äideillä ja isillä, joilla on paljon luotettavia ystävyysuhteita ja sukulaisia, on parempi itseluottamus ja he ovat luottavaisempia omiin kykyihinsä olla hyvä vanhempi. Vanhempien kykyuskomusten on todettu vaikuttavan suotuisasti lasten sosiaaliseen pääomaan. Kuitenkaan lasten sosiaalisella pääomalla ja vanhempien kykyuskomuksilla omaan vanhemmuuteensa ei ole löydetty merkittävää yhteyttä lapsen motivaatioon ja akateemisiin taitoihin. (Junttila, ym. 2007, 54-55.)

Suomalaisten vanhempien uskomuksia lastensa koulumenestyksestä on myös tutkittu kausaaliattribuutioiden kautta eli millä vanhemmat selittävät lastensa suoriutumista esiopetuksessa ja koulussa. Natalen (2007, 46-47) tutkimuksessa vanhemmat selittivät esiopetusaikana lasten onnistumista kyvyistä ja hyvästä ohjauksesta johtuvaksi. Kouluun siirryttäessä lapsen onnistumisen selittäminen kyvykkyydellä kasvoi. Mitä paremmat akateemiset taidot lapsella oli, sitä enemmän vanhemmat selittivät kouluonnistumista kyvyistä eikä yrittämisestä johtuvaksi.

4 LUKUTAITO JA LUKEMAAN OPPIMINEN

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 46) asettavat äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen perustehtäväksi oppilaan kiinnostuksen herättämisen kieleen, kirjallisuuden ja vuorovaikutukseen. Keskeinen tehtävä kahden ensimmäisen vuosiluokan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa on jatkaa jo kotona ja varhaiskasvatuksessa, erityisesti esiopetuksessa, alkanutta kielen oppimista. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tulee olla kokonaisvaltaista, kaikki kielen osa-alueet kattavaa ja oppilaan yksilöllistä kielenoppimista tukevaa. Tärkeää opetuksessa on ottaa huomioon, että oppilaat voivat olla oppimisprosessissaan hyvin eri vaiheissa.

Toisen luokan päättyessä oppilaan tulisi olla edennyt alkavan lukemisen vaiheesta perustekniikan vahvistumisen vaiheeseen. Hänen lukemisensa tulisi olla niin sujuvaa, että hän selviää ikäkaudelleen tarkoitettujen tekstien lukemisesta. Lisäksi oppilas on alkanut jo edetä ymmärtävän lukemisen vaiheeseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 48.)

4.1 Lukutaito

Lukutaito voidaan jakaa peruslukutaitoon, toimivaan lukutaitoon ja kriittiseen lukutaitoon. Peruslukutaito rakentuu tietyistä kognitiivisista taidoista, joiden katsotaan olevan pysyviä ja yleismaailmallisia. Oppimisen kannalta katsottuna peruslukutaidon hallinta saa myös välineellisen merkityksensä. Toimiva lukutaito lähtee lukijan aktiivisuudesta ja se korostaa lukutaidon funktionaalisuutta sekä välineellistä arvoa esimerkiksi arkielämässä selviämisen ja ympäristöön sopeutumisen kannalta. Tämän vuoksi motivaatio on erittäin merkittävässä asemassa toimivan lukutaidon saavuttamisessa. Kriittinen lukutaito taas yhdistää muut lukutaidon osa-alueet sekä yksilön ajattelun. Se antaa valmiuksia niin suhtautua

kriittisesti yksilön ja yhteiskunnan arvoihin ja moraaliin kuin kehittää yksilön omaa elämää ja koko yhteiskuntaa. (Lerikkanen 2006, 10.)

Peruslukutaidon oppiminen on lukutaidon oppimisen ensimmäinen vaihe. Lukutaidon perustekniikan oppimisen ja peruslukutaidon kehityksen myötä painopiste siirtyy myöhemmin enenevässä määrin peruslukutaidosta toimivaan ja kriittiseen lukutaitoon sekä lukemalla oppimiseen. Peruslukutaidon kaksi keskeistä elementtiä ovat kirjoitetun kielen tekninen lukemisen taito, jossa yhdistetään kirjaimia vastaavia äänneitä sanoiksi ja tunnustetaan kokonaisia sanahahmoja, sekä tekstin ymmärtämisen taito eli luetun ymmärtäminen ja päättelyminen. (Lerikkanen 2006, 10).

4.2 Lukutaitoon yhteydessä olevat tekijät

Lapsi alkaa kehittyä lukijaksi jo varhain ennen koulun alkua. 1960-luvulta alkaen tutkijat ovat havainneet, että parhaiten lukutaitoa ensimmäisen luokan lopussa ennustaa se, kuinka lapsi pystyy nimeämään kirjaimia esikoulussa. Käsitys kirjainten nimeämisen vaikutuksesta lukutaitoon on kuitenkin ajan kuluessa muuttunut ja nimeämisen nopeus nähdään nykyisin vain osana suurempaa oppimistulosta, jolla on suotuista vaikutus lukemisen taitoon. Lapsen kirjaintuntemus ymmärretään nykyisin osana kielellistä tietoisuutta niin puhutusta kuin kirjoitetustakin kielestä. Kielellinen tietoisuus ja erityisesti äännetietoisuus ovat syysuhteessa lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen eli ne muodostavat pohjan lapsen lukutaidon kehittymiselle. (Vauras, Niemi & Poskiparta 1994, 2, Poskiparta ja Niemi 1994, 9.)

Kielellinen tietoisuus tarkoittaa lapsen kykyä havaita sanan merkityksen lisäksi sen muoto. Kielellinen tietoisuus muodostuu äännetietoisuudesta sekä tietoisuudesta kirjoitettua kieltä kohtaan. Äännetietoisuudella tarkoitetaan lapsen kykyä kuulla sanan pituus, sen tavut, sanan ensimmäinen äänne, viimeinen äänne, ottaa näitä äänneitä pois ja korvata niitä jollain toisella äänneellä tai yhdistää äänneet sanaksi. Tietoisuus kirjoitetusta kielestä kehittyy kuin itsestään, jos ja kun lapselle luetaan tai hän näkee kun toiset lukevat itsekseen. Kun lapsi kykenee suoriutumaan kaikista edellä mainituista asioista, hän on valmis lukemaan ja kirjoittamaan. (Poskiparta ja Niemi 1994, 10.)

Torneus (1991, 13, 21) erottaa kielellisestä tietoisuudesta neljä eri kielen ymmärtämiseen liittyvää aluetta, jotka ovat kielen äännerakenteen oivaltaminen eli fonologinen tietoisuus, tietoisuus sanoista eli morfologinen tietoisuus, tietoisuus kielen säännöistä eli syntaktinen

tietoisuus ja tietoisuus merkityksestä eli semanttinen tietoisuus. Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan sitä, että lapsi oivaltaa sanojen muodostuvan äännteistä. Jokaisella kirjaimella on oma äänneensä ja lapsen tarvitsee oivaltaa tämä kirjain-äännevastaavuus, jotta dekodaus on mahdollista. Dekoodaus on prosessi, jossa kirjoitusmerkit käännetään erilaisiksi kielellisiksi yksiköiksi kuten tavuiksi, sanojen osiksi, sanoiksi ja joskus myös sanoja suuremmiksikin yksiköiksi.

4.3 Lukutaidon kehitys

Peruslukutaidon automatisoituminen tarkoittaa sitä, että lukija on saavuttanut lukutaidossaan sen vaiheen, jolloin hän pystyy tunnistamaan sanat tekstissä automaattisesti pelkällä silmäyksellä. Sanahahmojen sekä sanojen tunnistaminen niiden antamien visuaalisten vihjeiden perusteella on tehokkaimpia tapoja lukea sanoja tekstistä. Lukutaidon kehitys sanojen automaattiselle tunnistuksen tasolle on Ehrin (2005, 167) mukaan prosessi, jossa lukutaidon kehitys etenee vaihe vaiheelta harjoittelun avulla kohti automatisoitunutta peruslukutaitoa. Lukutaito kehittyy neljän eri vaiheen kautta kohti viimeistä peruslukutaidon automatisoitumisen vaihetta.

Kirjaintuntemus ja kirjain-äännevastaavuuden tuntemus mahdollistavat Ehrin (2005, 173–175) mukaan lukutaidon kehitysprosessin. Lukutaidon kehityksen vaiheita ovat *esi-alfabeettinen vaihe*, *osittais-alfabeettinen vaihe*, *alfabeettinen vaihe*, *vahvistumisen vaihe* ja lopulta *automatisoitunut* lukutaidon vaihe.

Esi-alfabeettisessa lukutaidon vaiheessa alkava lukija tuntee vain joitakin kirjaimia ja kirjainhahmoja, mutta hänelle ei ole vielä muodostunut ymmärrystä kirjain-äännevastaavuudesta. Mikäli esi-alfabeettisessa vaiheessa oleva lapsi tunnistaa ja lukee ympäristössään ilmeneviä sanoja, hän tunnistaa sanat ainoastaan sanojen antamien visuaalisten vihjeiden ja oman muistinsa avulla. (Ehri 2005, 173-175.)

Alkava lukija etenee seuraavaan lukutaidon kehitysvaiheeseen eli *osittais-alfabeettiseen* vaiheeseen, kun hän oppii joitakin kirjainten nimiä ja ääniä ja käyttää niitä muistaakseen, kuinka sanat luetaan. Tässä vaiheessa lapsi osaa siis yhdistää jo joitakin kirjaimia niitä vastaaviin äännteisiin ja usein ne ovat sanojen alku- tai loppuäännteitä. Sanojen alku- ja loppuäännteiden tunnistaminen saattaa johtaa luettavan sanan oikeaan tunnistamiseen, mutta usein myös sanan oikea tunnistaminen sekoittuu toiseen sanaan joka alkaa ja päättyy samoihin äännteisiin kuin tunnistettava sana. Osittais-alfabeettisessa vaiheessa olevalla

lukijalla on vaikeuksia tuntemattomien sanojen ja epäsanojen dekodeeraamisessa, koska hänen ymmärryksensä kirjain-äännevastaavuudesta ei ole vielä täydellinen, jolloin hän ei pysty dekodeeraamaan kaikkia sanan kirjaimia äännteiksi ja sitä kautta sanoiksi. (Ehri 2005, 173-175.)

Kun lapsi oppii oman äidinkiellensä kirjain-äännevastaavuudet ja pystyy hakemaan muististaan kirjainta vastaavan äänteen lukiessaan, lukeminen tulee virheettömämmäksi ja samankaltaiset sanat sekoittuvat yhä harvemmin. Lukija on edistynyt tällöin *alfabeettiseen vaiheeseen*, jolloin hän pystyy dekodeeraamaan myös hänelle tuntemattomia sanoja. (Ehri 2005, 173-175.)

Vahvistumisen vaiheessa lukija pystyy tunnistamaan muistinsa avulla enenevässä määrin sanoja pelkällä silmäyksellä. Lukemisen harjoittelun seurauksena eri sanoissa toistuvat kaavat ja niiden kirjain-äännevastaavuudet tulevat tutuiksi ja alkavat muodostua suuremmiksi yksiköiksi lukijan muistiin. (Ehri 2005, 173-175.)

Ehrin teoria lukutaidon kehityksen vaiheista on muotoutunut englannin kielen kontekstissa, joten teoriaan tulee suhtautua pienellä varauksella. Lukemaan oppiminen on jossain määrin kielisidonnaista ja esimerkiksi suomen kieli on erittäin säännönmukainen verrattuna epäsäännölliseen englannin kieleen. Säännönmukaisissa kirjoitusjärjestelmissä esimerkiksi äännetietoisuus näyttäisi kehittyvän huomattavasti nopeammin kuin englanninkielisillä lapsilla, jolloin suomalaislapset saavuttavat sitä kautta myös mekaanisen lukutaidon nopeammin. Lukemaan oppimisen kehitysvaiheiden päälinjojen voidaan kuitenkin sanoa olevan samanlaiset suomenkielisillä lapsilla. (Lerkkanen 2006, 13; Aro 2006, 117.)

Suomalaislapset oppivat peruslukutaidon suhteellisen nopeasti, mutta lasten lukutaidon etenemisessä on suuria vaihteluita. Kehitys on yksilöllistä ja toiset etenevät suurinkin harppauksin tasolta toiselle. Nykyisin noin kolmasosa suomalaislapsista osaa lukea esiopetusvuoden jälkeen kouluun siirtyessään ja suurimmalla osalla lapsista kirjaintuntemus on jo hyvällä tasolla esikouluvuoden päätyttyä. Ensimmäisen luokan aikana lukutaidon erot kaventuvat nopeasti ja melkein kaikki oppilaat oppivat peruslukutaidon ensimmäisen luokan loppuun mennessä. (Lerkkanen 2006, 123, 17-19.) Noin 80% oppilaista oppii luku- ja kirjoitustaidon peruskoulun ensimmäisten vuosien aikana ilman suurempia hankaluuksia. Erilaisia lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeuksia on noin joka viidennellä oppilaalla. Näitä oppilaita pyritään usein auttamaan joko tukiopetuksen tai erityisopetuksen keinoin. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 99.)

Luku- ja kirjoitushäiriöt ovat yleisin syy osa-aikaiseen erityisopetukseen alakoulussa. Esi- koulussa osa-aikaiseen erityisopetukseen siirretyistä oppilaista 5% saa tukea luku- ja kir- joitushäiriöihin. Alakoulussa 50% osa-aikaiseen erityisopetukseen siirretyistä oppilaista saa opetusta lukihäiriöihin. Kaikista alakoulun oppilaista luku- ja kirjoitushäiriöisiä on noin 14% ja suurin osa näistä oppilaista on poikia. Kielenkehityksen häiriöistä johtuvia erityis- opetussiirtopäätöksiä esiopetuksessa on 32% ja alakoulussa on 21%. (Tilastokeskus – tilastot.)

4.4 Lukutaidon taitotason yhteys motivaatioon

Kuten jo aikaisemmin olemme todenneet lasten kykyuskomukset ja motivaatio vaikuttavat omakohtaisiin arvostuksiin, aktiivisuuteen, tehtäväorientaatioon ja valintoihin joita lapsi tekee sekä tehtävistä suoriutumiseen. Lukutaito ei tee poikkeusta tässä. Tyypillistä heikoil- le lukijoille on epäonnistumisen pelko sekä sitkeyden ja yritteliäisyyden puute. Jos lapsi ei usko selviytyvänsä tehtävistä tai lukemistilanteista, hän joko vetäytyy syrjään tai keskittyy tehtävän kannalta epäolennaiseen. Taitavilla lukijoilla uskomukset itsestä ja kyvyistään ovat vahvempia ja he uskovat selviytyvänsä vaativimmistakin tehtävistä. (Lerikkanen 2006, 42.) Lepola, Salonen ja Vauras (2000, 153, 171, 173) havaitsivat pitkittäistutkimukses- saan, että motivaatioerot eritasoisilla lukijoilla esikoulusta toiselle luokalle ovat melko vä- häisiä. Lepola ym. totesivat tutkimuksessaan, että motivaatioerot alkavat näkyä selkeäm- min vasta toisen luokan lopussa eritasoisten lukijoiden välillä.

Chapman ja Tunmer (1997, 282; 287-288) ovat tutkineet pitkittäistutkimuksessaan uu- siseelantilaisia koulunsa aloittavia 5-vuotiaita lapsia. He havaitsivat tutkimuksessaan, että lukemista ennustavilla taidoilla ja lukijaminäkuvalla ei ole merkittävää yhteyttä lapsen ol- lessa 5 –vuotias. Kuitenkin vaatimaton, mutta merkittävä yhteys minäkuvan ja lukutaidon välillä löytyi lasten ollessa 6,5-vuotiaita eli toisen luokan puolivälissä, jonka jälkeen minä- kuvan ja lukutaidon yhteys vahvistui entisestään kolmannelle luokalle mennessä.

Myöhemmin Chapman ym. (2000, 704-707) halusivat erityisesti selvittää, miten negatiivi- nen tai positiivinen minäkuva ja motivaatio ovat yhteydessä lukutaitoon. Chapman ja ym. huomasivat, että lapset, joilla oli negatiivinen minäkuva ja motivaatio lukemista kohtaan, olivat myös heikompia äännetietoisuudessa ja kirjaintuntemuksessa koulun alkuvaiheessa 5-vuotiaana. Myöhemmin kolmannelle luokalle ryhmä, jolla oli negatiivinen minäkuva ja motivaatio, uskoi omiin kykyihinsä lukemista kohtaan entistä vähemmän, he pitivät luke- misesta vähemmän kuin muut ryhmät ja heidän pessimistiset asenteensa lukemista koh-

taan olivat ennestään syventyneet. Lisäksi heillä oli enemmän ongelmia lukemisessa. Chapmanin ym. mukaan lukuvaikeudet vaikuttavat nopeasti lukemismotivaatioon ja lukijaminäkuvaan. Tästä he ovat myös päätelleet, että ainekohtaiset kykyuskomukset tärkeillä osa-alueilla, kuten lukemisessa, voivat vaikuttaa yleisen akateemisen minäkuvan kehittymiseen.

Aunola, Leskinen, Onatsu-Arvilommi ja Nurmi (2002, 358-360) ovat selvittäneet lukutaidon ja minäkuvan välistä yhteyttä ensimmäisen kouluvuoden aikana. He eivät löytäneet tutkimuksessaan lukutaidon ja minäkuvan väliltä kumulatiivista yhteyttä, jota kutsutaan myös Matteus-efektiksi. Joidenkin lukutaidon osa-alueiden ja myöhemmän minäkuvan väliltä oli kuitenkin havaittavissa positiivisia yhteyksiä eli heikko lukutaito näyttäisi ruokkivan osittain myös heikkoa minäkuvaa.

5 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSONGELMAT

Ensimmäisellä luokalla aloitetaan systemaattinen lukemisen harjoittelu, joten on ilmeistä, että lukutaito kehittyy esikoulukeväästä ensimmäisen luokan keväälle huomattavasti. Kuitenkin lasten lukutaidon etenemisessä on suuria vaihteluita ja kehityspolut ovat yksilöllisiä (Lerikkanen 2006, 17-19, 123). Tämän vuoksi haluamme selvittää:

1. Millainen ensimmäisen luokan oppilaiden lukutaito on ja miten lukutaito muuttuu esikoulukeväästä ensimmäisen luokan keväälle?

Chapman & Tunmer (1997, 282, 287-288) sekä Lerikkanen (2006, 42) ovat huomanneet tutkimuksissaan, että lukemismotivaatio ja lukijaminäkuva ovat yhteydessä lukemisen taitotasoon. Mitä heikompi oppilas lukijana on, sitä heikommat uskomukset lapsella on omista kyvyistään ja sitä alhaisempi lukemismotivaatio on. On kuitenkin huomioitava että koulunsa aloittavat lapset ovat usein hyvin motivoituneita ja asennoituvat positiivisesti lukemista kohtaan (Aunola & Nurmi 2004, 7-12; Baker & Scher 2002, 260). Aikaisempiin tutkimuksiin pohjaten haluamme selvittää:

2. Miten lukemismotivaatio ja lukijaminäkuva on yhteydessä lapsen lukemisen taitotasoon?

Lukemismotivaatio ja lukijaminäkuva muuttuvat esikoulukeväästä ensimmäisen luokan kevääseen mennessä todennäköisesti siten, että osalla lapsista motivaatio lukemista kohtaan laskee ja osalla motivaatio pysyy ennallaan. Mm. Aunola (2002, 111-112) on todennut tutkimuksessaan, että kouluiässä lasten kykyuskomukset alkavat vähitellen laantua. Muutokset tapahtunevat siksi, että vaatimukset kouluun tullessa kasvavat ja lukemaan opettaminen muuttuu systemaattisemmaksi esikouluopetukseen verrattuna. Tähän perustuen tutkielmamme kolmas tutkimuskysymys on:

3. a) Miten lukemismotivaatio muuttuu esikoulukeväästä ensimmäisen luokan kevääseen mennessä?
- b) Miten lukijaminäkuva muuttuu esikoulukeväästä ensimmäisen luokan kevääseen mennessä?

Vanhempien lapsen kohdistuvien kykyuskomusten on todettu olevan yhteydessä lapsen lukutaitoon, lukemismotivaatioon sekä lukijaminäkuvaan. Esimerkiksi Bouffard & Hill (2005, 444-447, 452-457) sekä Wigfield ym. (1997, 466) ovat havainneet tutkimuksissaan, että vanhempien kykyuskomukset vaikuttavat lapsen uskomuksiin omista kyvyistään ja saavutuksistaan. Gottfried ym. (1994, 104-110) taas ovat todenneet, että vanhemmilla voi olla välillinen vaikutus lastensa motivaatioon ja minäkuvaan. Lisäksi Onatsu-Arviolommi ym. (1998, 547-552) ovat löytäneet yhteyksiä äitien masentuneisuuden, isien vanhemmuuteen liittyvän stressin ja lasten kykyuskomusten väliltä. Neljännessä tutkimusongelmasammme haluammekin selvittää:

4. Miten vanhempien lapsen kohdistuvat kykyuskomukset ovat yhteydessä lapsen lukutaitoon, lukemismotivaatioon ja lukijaminäkuvaan?
 - a. Esikoulussa
 - b. Ensimmäisellä luokalla
 - c. Miten vanhempien kokema stressi on yhteydessä lapsen lukemismotivaatioon ja lukijaminäkuvaan?

Koulusta saadun palautteen ja arvioinnin seurauksena vanhempien kykyuskomukset esikoulukeväästä ensimmäisen luokan keväälle mennessä todennäköisesti muuttuvat realistisemmiksi. Mm. Wigfield ym. (1997, 466) ovat huomanneet, että vanhempien uskomuksiin lastensa kyvyistä vaikuttaa lasten akateeminen suoriutuminen koulussa. Tähän perustuen selvitämme:

5. Miten vanhempien lapsen kohdistuvat kykyuskomukset muuttuvat esikoulukeväästä ensimmäisen luokan keväälle.
 - a. Onko eritasoisten lukijoiden vanhempien kykyuskomuksissa eroavaisuuksia?

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkielmamme on otteeltaan kvantitatiivinen eli tilastollinen tutkimus. Kvantitatiivisen tutkimuksen avulla selvitetään lukumääriin ja prosenttiosuuksiin liittyviä asioita sekä näiden välisiä riippuvuuksia ja muutoksia. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa on oltava edustava ja suuri otos, jotta tutkimuksen luotettavuus paranee. Aineiston keruussa käytetään yleensä standardoituja lomakkeita, joiden avulla tuloksia kuvataan numeeristen suureiden avulla. Kvantitatiivista tutkimusta havainnollistetaan usein erilaisten kuvioiden ja taulukoiden avulla. (Heikkilä 2004, 16–17.)

Tutkielmamme on seurantatutkimus, sillä selvitämme lukutaidon, lukumotivaation ja lukijaminäkuvan muutosta esikoulukeväästä ensimmäisen luokan kevääseen. Lisäksi selvitämme vanhempien kykyuskomusten, ensimmäisen luokan oppilaiden lukemismotivaation ja lukemisen taitotason välisiä yhteyksiä keväällä 2008 tehdyistä testeistä ja kyselylomakkeista.

6.1 Alkuportaattitutkimushankkeen taustaa

Tutkielmamme aineisto on muodostettu Alkuportaattitutkimushankkeen aineistosta. Alkuportaattitutkimushanke on vuonna 2006 alkanut laaja seurantatutkimus, jossa seurataan viiden vuoden ajan lasten oppimisen polkuja. Tutkimuksessa selvitetään lasten kognitiivisten taitojen kehittymisen lisäksi sitä, miten vanhempien ja esi- ja luokanopettajien uskomukset, käytännöt ja keskinäinen yhteistyö ovat yhteydessä lasten kehitykseen ja tukevat sitä. Tietoa saadaan myös oppimisympäristöistä sekä motivaatiota ylläpitävistä tekijöistä. (Jyväskylän yliopisto, Alkuportaattitutkimushanke 2008.)

Alkuportaattitutkimus on Suomen Akatemian oppimisen ja motivaation huippututkimusyksikön toteuttama osahanke, jota johtaa Jyväskylän yliopiston psykologian laitos. Seuranta-

tutkimusta johtavat Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen professori Anna-Maija Poikkeus ja tutkijatohtori Marja-Kristiina Lerkkanen sekä psykologian laitoksen professorit Timo Ahonen ja Jari-Erik Nurmi. Lisäksi suunnittelussa ja toteutuksessa on mukana tutkijoita Jyväskylän, Turun sekä Joensuun yliopistojen opettajankoulutuksen, varhaiskasvatuksen, soveltavan kasvatustieteen ja psykologian laitoksilta. Itä-Suomen alueella, josta tutkielmamme aineisto koostuu, hankkeen suunnittelusta ja toteutuksesta vastaa Martti Siekkinen. (Jyväskylän yliopisto, Alkuportaatt -tutkimushanke 2008.)

Alkuportaatt -tutkimukseen osallistuu yhteensä lähes 1900 lasta vanhempineen ja opettajineen. Esikouluvuonna kaikille tutkimusluvansaaneille lapsille tehtiin sekä ryhmä- että yksilötestit. Ensimmäisestä luokasta eteenpäin ryhmätestit tehdään kaikille lapsille ja yksilötestit tehdään tarkennettuun seurantaan valituille 400-600 lapselle. Tutkimus toteutetaan samanaikaisesti neljällä eri paikkakunnalla ympäri Suomea. Lapsia seurataan viiden vuoden ajan vuosina 2006–2011 esiopetuksesta aina neljännelle luokalle asti. (Jyväskylän yliopisto, Alkuportaatt -tutkimushanke 2008.)

6.2 Tutkimusjoukko

Tutkielmamme tutkimusjoukko koostuu Alkuportaatt -tutkimuksen erään itäsuomalaisen kaupungin aineistosta. Keväällä 2007 tutkimukseen osallistui kaupungin esikoululaisista kaikki, joilla oli huoltajien myöntämä tutkimuslupa testien toteuttamiseen. Testeihin osallistui yhteensä 361 lasta, joista tyttöjä oli 182 ja poikia 179. Kaikille näille lapsille tehtiin sekä ryhmätestit että yksilötestit. Keväällä 2008 testeihin osallistui 383 ensimmäisen luokan oppilasta. Tutkielmassamme käytämme ainoastaan yksilötesteistä koottua aineistoa, sillä ryhmätesteissä mitattiin kuullun ymmärtämistä sekä matemaattisia taitoja, joiden testitulokset eivät ole tutkielmamme kannalta oleellisia. Tutkimusjoukkomme koostuu 118 itäsuomalaisesta lapsesta, jotka osallistuivat yksilötesteihin sekä esikoulukeväänä että ensimmäisen luokan keväällä. Tutkimuksessamme selvitämme myös vanhempien kykyuskomusten yhteyttä lasten lukemismotivaatioon. Tämän vuoksi aineistoomme kuuluu myös vanhempien kyselylomakkeista koostuva aineisto. Äitejä vastasi kyselylomakkeeseen esikoulukevään aikana 95 ja ensimmäisen luokan keväällä 81. Isistä esikoulukevään aikana kyselyyn vastasi 67 ja 54 ensimmäisen luokan keväällä.

6.3 Alkuportaatt -aineiston keruu

Alkuportaatt -tutkimushankkeen lasten tehtävät on testattu pilottivaiheessa 2005-2006. Pilottivaiheen tutkimuksiin osallistui 139 esiopetusikäistä lasta. (Lerkkanen & Poikkeus 2006.) Lisäksi Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksella on aiemmin tehty Eskareista epuiksi -pitkittäistutkimus, jossa on käytetty samoja testistöjä ja mittaristoa (Aunola & Nurmi 2004, 7-12).

Tutkielmassamme käytetty aineisto on kerätty keväällä 2007 ja keväällä 2008, jolloin seurantaan osallistuneet lapset olivat 6-8-vuotiaita. Aineistomme koostuu motivaatiota ja kielellisiä taitoja mittaavista testeistä sekä vanhemmilta keväällä 2007 ja 2008 kerätyistä kyselylomakkeista, jotka ovat osa Alkuportaatt -tutkimuksen laajempaa aineistoa. Kevään 2007 ja 2008 aineistot poikkeavat hieman toisistaan. Kielellisten taitojen testit on muokattu ikäkaudelle sopiviksi sekä motivaatiomittaristo on muotoiltu esikoulu- ja kouluun soveltuvaksi. Vanhempien kevään 2007 ja 2008 kyselylomakkeissa on myös hieman eroavaisuuksia. Esikoulukeväänä kerätyissä lomakkeissa vanhemmilta on kysytty mm. heidän pohjakoulutustaan ja lapsen aiempaan hoitohistoriaan sekä koulun aloitukseen liittyviä asioita. Ensimmäisen luokan vanhempien lomakkeen kysymykset liittyvät taas enemmän koulumaailmaan, eikä vanhempien taustatietoja ole kysytty enää uudelleen.

Itä-Suomen seudun aineistot kerättiin keväällä 2007 ja keväällä 2008 maaliskuun ja huhtikuun välisenä aikana pääsääntöisesti luokanopettajaopiskelijoiden voimin. Osallistuimme myös itse aineiston keräämiseen testaamalla keväällä 2007 yhteensä neljän eri päiväkodin esikoululaiset ja keväällä 2008 viiden ensimmäisen luokan opetusryhmät. Jokainen testaaja kävi testauskoulutuksen ennen testien suorittamista ja kullakin testaajalla oli testattavana vähintään 20 lasta. Testiohjeissa oli sanatarkasti ohjeet siitä, kuinka testitilanteessa tuli menetellä.

Alkuportaatt -tutkimushankkeen avulla saadaan arvokasta tietoa lasten esiopetusvuoden sekä koulun alkuvuosien oppimisesta ja suotuisaa kehitystä tukevista ympäristöistä sekä käytännöistä (Jyväskylän yliopisto, Alkuportaatt -tutkimushanke 2008). Tutkielmassamme käytämme vain tutkimustehtävämme kannalta oleellisia testejä vanhempien ja lasten aineistosta.

6.4 Esikoulukevään arviointimenetelmät

Tässä tutkielmassa esikouluikäisten lasten kielen taitotasoa mitattiin viidellä eri testillä. Testeissä mitattiin mm. sanavarastoa, äännetietoisuutta, kirjaintuntemusta ja lukutaitoa. Sanavarastoa mitattiin Peabody Picture Vocabulary -testin (PPVT) avulla, josta oli tehty lyhennetty versio Alkuportaatt -tutkimushanketta varten. Nopeaa sarjallisen nimeämisen taitoa arvioitiin Ahosen, Tuovisen ja Leppäsaaren (1999) kehittämän testin avulla. Äännetietoisuutta, kirjaintuntemusta ja lukutaitoa mitattiin ARMI -testistön avulla, jonka ovat kehittäneet Lerkkanen, Poikkeus & Ketonen (2006).

Lasten motivaatiota arvioitiin yksilöhaastattelujen avulla. Lapsilta selvitettiin heidän kiinnostuksensa kohteitaan, mieltymyksiään ja heidän oppijaminäkuvaansa. Mittariston ovat laatineet Nurmi ja Aunola.

Alkuportaatt -tutkimushankkeen yksilötesteissä lukutaidon osa-alueista mitattiin sanavaraston laajuutta, nopeaa nimeämistä, äännetietoisuutta, kirjaintuntemusta sekä sanatasoista että tekstitasoista lukutaitoa. Motivaatiota mitattiin haastattelemalla lapsia standardoiduin kysymyksin.

Sanavaraston laajuudella on havaittu olevan yhteyttä luetun ymmärtämisen kehittymiseen ainakin viidenteen luokkaan asti (Lerkkanen 2006, 27). *Sanavaraston laajuutta* selvitettiin kolmenkymmenen sanan avulla. Esikoululaisia pyydettiin valitsemaan neljästä kuvasta se kuva, joka vastasi testaajan sanomaa sanaa. Sanalistan alussa oli mm. sellaisia sanoja kuten ”solmia” ja ”ryhmä” ja sanat muuttuivat yhä abstraktimmiksi testin edetessä. Loppuvaiheessa testattiin mm. sanojen ”sarveiskalvo” ja ”medaljonki” tuntemusta.

Äännetietoisuuden kehittyminen on välttämätöntä lukemisen dekodausprosessin onnistumiseksi, jolloin kirjoitettu kieli muutetaan puheessa äänneiksi ja sitä kautta sanoiksi (Poskiparta & Niemi 1994, 10). Esikoululaisten *äännetietoisuutta* mitattiin alkuäänteiden tunnistamisen avulla. Lapsen tuli valita neljästä kuvasta se kuva, jonka alkuäänenne oli yhtäläinen testaajan sanoman äänneen kanssa. Testaaja nimesi aluksi kaikki neljä kuvaa ja kysyi sen jälkeen, minkä sanan alussa tietty äänne kuuluu. Esimerkiksi omenasta, sukasta, repusta ja linnusta piti valita se kuva, jonka alussa kuuluu äänne /o/.

Fonologisen- eli äännetietoisuuden lisäksi kirjaintuntemus on keskeinen elementti peruslukutaidossa (Lerkkanen 2006, 24). *Kirjaintuntemustestissä* lapsen tuli nimetä kaikista

suomen kielen 29 aakkosesta ne, jotka hän tunnisti. Lapsen vastaukseksi hyväksyttiin sekä kirjaimen nimen sanominen että kirjaimen äänteen ilmaiseminen.

Esikoululaisten lukutaitoa testattiin sekä sanalistan että tekstin lukemisen avulla. Aluksi lapselle näytettiin kymmenestä sanasta koostuvaa listaa. Sanat vaikeutuivat ja pitenivät loppua kohden. Tekstin lukemisen taitoa testattiin vain, jos lapsi kykeni lukemaan sanalistan sanoista ainakin yhdeksän sanaa kymmenestä..

Tekstin lukemisen tasossa teksti oli otsikoitu ”Jännittäviä matkoja”. Teksti sisälsi tarinan merikapteenin matkoista Grönlantiin ja Afrikkaan. Teksti sisälsi hankaliakin sanoja ja vierasperäisiä kirjaimia. Tekstissä mitattiin lukuaika ja lapsen tekemien virheiden määrää. Tekstin lukemisessa testattiin siis lapsen lukunopeutta ja –sujuvuutta. Pisteet laskettiin luettujen sanojen lukumäärän mukaan.

Kokonaisuudessaan esikoulukevään lukutaitoa mittaavista testeistä, jota tutkielmassamme käytämme, oli mahdollista saada 144 pistettä. Todellisuudessa täysien pisteiden saavuttaminen ei kuitenkaan ollut mahdollista, sillä osa tehtävistä oli mitoitettu sen verran laajoiksi. Testitilanteessa tiettyjen tehtävien aikarajat olivat sen verran lyhyitä, ettei kukaan esikoululaisista pystynyt suorittamaan kaikkia tehtäviä kokonaisuudessaan

Esikoululaisten motivaatiota mitattiin kolmen eri haastattelun avulla, jotka käsittelivät lapsen kiinnostuksen kohteita esikoulussa, mieltymyksiä esikoulutehtäviä kohtaan sekä lapsen käsityksiä omista taidoistaan. *Kiinnostuksen kohteita* sekä *mieltymyksiä* selvitettiin viisiportaisen Likert – asteikon avulla. Lapsen tuli valita viidestä naamakuvasta se kuva, joka parhaiten kuvasi hänen kiinnostustaan tai mieltymystään tiettyä aihetta kohtaan. Mitä enemmän lapsi tykkäsi aiheesta, sen iloisempaa naamakuvaa hänen tuli näyttää. Kiinnostuksen kohteissa lapselta kysyttiin, miten paljon lapsi pitää esikoulussa eri asioista (leikkiminen, liikkuminen, sadun kuuntelu, esikoulukirjan kirjaintehtävät ja lukeminen, musiikki, matematiikka ja laskutehtävät, kädentyöt ja ympäristön ja luonnon tutkiminen). Mieltymyksiä koskevassa haastattelussa kysymykset painottuivat esikoulutehtäviin, kirjaimiin ja numeroihin. Lapselta kysyttiin esimerkiksi, kuinka kivaa hänestä on esikoulussa esikoulutehtävät. Lisäksi kysymyksissä painotettiin sitä, kuinka mielellään lapsi tekee tehtäviä kotona ja esikoulussa. Mieltymyksiä koskevassa haastattelussa toimintatapa oli sama kuin kiinnostuksen kohteissa, eli lapsen tuli valita naamakuvista se, joka parhaiten kuvasi hänen mieltymystään. Mieltymysten ja kiinnostusten kohteita selvitettiin, koska nämä kaksi tekijää vaikuttavat pienten lasten kohdalla merkittävästä tehtävien ja toimintojen valintoihin ja sitä kautta motivaatioon (Wigfield & Eccles 2004, 16-17; Aunola 2002, 108-109).

Lapsen oppijaminäkuva vaikuttaa vahvasti lapsen tavoitteisiin ja suoriutumiseen eri tehtävissä. Tällöin oppijaminäkuva on yksi motivaation taustalla oleva merkittävä tekijä. (Dweck 2002, 59–62.) Lasten oppijaminäkuva arvioitiin skaalalla yhdestä kymmeneen. Lapsen tuli arvioida omaa taitavuuttaan suhteessa omaan esikouluryhmäänsä. Mitä taitavampi lapsi koki olevansa, sitä lähemmäs numeroa yksi hän itsensä asetti. Haastattelussa lapsi joutui arvioimaan omaa taitavuuttaan sekä kirjain- ja esikoulutehtävissä että numero- ja laskutehtävissä. Koska tutkimuksemme painottuu motivaatioon kieltä kohtaan, olemme ottaneet lähempään tarkasteluun ainoastaan kieleen liittyvät motivaation testitulokset.

Vanhempien kyselylomakkeessa koottiin laajasti tietoja lapsesta ja vanhemmista sekä tietoja vanhempien lapseensa kohdistuvista uskomuksista. Tutkielmassamme olemme hyödyntäneet esikoulukevään ja ensimmäisen luokan kevään lomakkeista ainoastaan tutkielmamme kannalta oleelliset kysymykset, jotka esittelemme seuraavassa.

Vanhempien kykyuskomuksilla on tutkimusten mukaan sekä suora, että epäsuora vaikutus lapsen motivaatioon. Eli vanhempien kykyuskomukset ja lapsen koulumenestys saattavat toimia toisiaan vahvistavasti. (Ks. Jones & Prinz 2005, Bouffard & Hill 2005, Wigfield ym. 1997.) Esikoulukeväänä vanhemmilta kysyttiin mm. vanhempien uskomuksia lapsensa kyvyistä neljän eri kysymyksen avulla. Kysymykset käsittelivät sitä, miten hyvin vanhempi uskoi lapsensa pärjäävän esiopetuksessa ja myöhemmin koulussa. Tätä selvitettiin kolmen kysymyksen avulla, jotka olivat; Miten hyvin lapsesi työskentely esiopetuksessa sujuu, miten hyvin lapsesi pärjää esiopetuksessa ja miten uskot lapsesi pärjäävän myöhemmin koulussa. Lisäksi kysyttiin, kuinka paljon vanhempi uskoi lapsellansa olevan luontaista kykyä lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksiin liittyvissä esiopetustehtävissä. Kysymyksiin vastattiin neliportaisella asteikolla, jossa vastausvaihtoehtoina olivat; ei kovin hyvin, melko hyvin, hyvin ja erittäin hyvin.

Vanhemmilta selvitettiin esikoulukeväänä lisäksi heidän omaa peruskoulutustaan sekä ammatillista koulutustaan. Vanhempien työtilannetta ja asumismuotoa selvitettiin sekä esikoulukeväänä että ensimmäisen luokan keväänä, mutta tutkielmassamme käytämme ainoastaan ensimmäisen luokan kevään tietoja, koska tiedot kuvasivat paremmin nykytilannetta.

6.5 Ensimmäisen luokan kevään arviointimenetelmät

Ensimmäisen luokan oppilaiden mekaanista lukutaitoa tutkittiin kuuden eri testin avulla. Testeissä mitattiin äännetietoisuutta, sanalistan lukemista, lukulistan lukemista, epäsanalistan lukemista ja kahden eri tekstin lukemista. Äännetietoisuutta ja sanalistan lukemista mitattiin ARMI -testistön avulla, jonka ovat kehittäneet Lerkkanen, Poikkeus & Ketonen (2006). Lukulistan lukemista testattiin LukiLasse – testin avulla, jonka ovat kehittäneet Häyrynen, Serenius-Sirve ja Korkman (1999). Epäsanalistan lukemisen taitoa testattiin TOWRE -testistön (Test of Word Reading Efficiency) avulla, jonka on suomentanut Aro (2008). Tekstin lukutaitoa tutkittiin kahden eri tekstin avulla, joissa mitattiin sekä lukunopeutta että virheiden määrää.

Ensimmäisen luokan oppilaiden lukutaitoa testattiin kolmen erilaisen sanalistan sekä kahden tekstin lukemisen avulla. Aluksi lapselle näytettiin kymmenestä sanasta koostuvaa listaa. Sanat vaikeutuivat ja pitenevät loppua kohden. Sanat olivat samat kuin esikoulun testissäkin. LukiLassen lukulistassa sanoja oli 90 ja ne vaikeutuivat vähitellen. Esimerkiksi ensimmäinen sana oli ”eli”, 45. sana oli ”lakritsi” ja viimeinen sana oli ”krokotiilinyrstö”. Epäsanalistassa oli myös 90 sanaa, mutta sanat olivat merkityksettömiä. Sanat olivat kuitenkin suomenkielen rakenteen mukaisia. Esimerkiksi listan ensimmäinen sana oli ”il”, 45. sana oli ”halmuu” ja viimeinen, 90. sana, oli ”haftarni”. Vaikeusaste kasvoi lukulistassa ja epäsanalistassa kirjainmäärän ja vierasperäisten kirjainten lisääntyessä vähitellen. Lasten tekemät lukuvirheet merkittiin ylös kaikissa sanalistatesteissä ja lukulistassa ja epäsanalistassa luku-aika oli rajoitettu 45 sekuntiin.

Lukutestejä oli kaksi. Ensimmäisessä tekstissä oli 11 sanaa ja toisessa 124 sanaa. Molemmat tekstit olivat fiktiivisiä, mutta erosivat vaikeustasoltaan.

Tekstin lukeminen ensimmäinen taso:

Mari meni kauppaan.

Kaupassa oli paljon ihmisiä.

Mari osti kaupasta lahjan.

Tekstin lukemisen toisessa tasossa lukutaitoa mitattiin samalla Jännittäviä matkoja -tekstillä, kuin esikoulukevään testauksessa. Molemmissa teksteissä mitattiin lukuaika ja lapsen tekemien virheiden määrä. Jos lapsi ei pystynyt lukemaan ensimmäisen tason tekstiä alle kahden minuutin ajassa, ei toisen tason tekstiä luetettu ollenkaan. Tekstien lukemisessa testattiin siis lapsen lukunopeutta ja -sujuvuutta.

Ensimmäisen luokan kevään lukutaitotesteistä teemme tutkielmassamme summamuuttujan, joka esittää oppilaiden kokonaislukutaitoa. Näiden lukutaitoa mittaavien testien yhteispistemäärä oli 335. Tällä pistemäärällä ei kuitenkaan ole merkitystä tutkielmamme analyysin kannalta, koska testit oli alun perin mitoitettu niin, ettei kenelläkään testattavalla ollut määrääjassa mahdollisuutta päästä jokaisessa tehtävässä kokonaispisteisiin.

Motivaatiota mitattiin samoin menetelmin sekä esikouluaineistossa että ensimmäisen luokan aineistossa. Käytämme näitä molempia aineistoja tutkielmassamme, koska tutkimme motivaation muutosta esikoulun ja ensimmäisen luokan välillä. Motivaatiota mitattiin haastatteleamalla lapsia standardoiduin kysymyksin. Ensimmäisen luokan testeissä kiinnostuksen kohteet vaihdettiin oppiaineiksi (liikunta, uskonto, äidinkieli, musiikki, matematiikka, kuvaamataito käsityö ja ympäristö- ja luonnontieto). Käytämme aineistossamme ainoastaan osuutta, jossa mitattiin kiinnostusta äidinkieltä ja kirjallisuutta kohtaan.

Mieltymyksiä koskevassa haastattelussa ensimmäisellä luokalla kysyttiin kuinka kivaa lapsesta on lukemiseen ja kirjaimiin liittyvät tehtävät ja kuinka mielellään lapsi tekee näitä tehtäviä. Mieltymyksiä koskevassa haastattelussa toimintatapa oli sama kuin kiinnostuksen kohteissa, eli lapsen tuli valita naamakuvista se, joka parhaiten kuvasi hänen mieltymystään.

Vanhempien uskomuksia lastensa kyvyistä lukemisessa ja kirjoittamisessa selvitettiin neljän kysymyksen avulla, jotka löytyivät vanhempien kyselylomakkeesta. Näissä kysymyksissä vanhempien tuli arvioida viisiportaisella Likert -asteikolla kuinka hyvin väittämät soveltuvat omaan lapseen. Vanhempien tuli arvioida miten hyvin heidän lapsensa menestyy koulussa lukemisessa ja kirjoittamisessa ja miten vanhempi uskoi lapsensa menestyvän myöhemmin koulussa näissä asioissa. Lisäksi vanhemmilta selvitettiin kuinka paljon he arvelivat lapsillaan olevan luontaista kykyä lukemisen ja kirjoittamisen tehtävissä ja kuinka paljon lapsen täytyy yrittää selviytyäkseen näistä tehtävistä. Esikoulukevään kysymykset liittyivät yleisesti esiopetuksessa pärjäämiseen ja lapsen kykyihin, kun taas ensimmäisen luokan lomakkeessa kysymykset oli kohdistettu lukemiseen ja kirjoittamiseen.

Ensimmäisen luokan keväällä vanhemmilta kysyttiin myös sen hetkistä perhemuotoa ja työtilannetta. Lisäksi selvitettiin lapsen ja vanhempien äidinkieltä ja kotona puhuttua kieltä. Poimimme vanhempien kyselylomakkeesta myös vanhempien kokemaa stressitasoa selvittävät kysymykset mukaan tutkielmaamme, sillä käytämme niitä kontrolloidaksemme lapsen motivaatioon ja kykyuskomuksiin vaikuttavia tekijöitä. Stressitekijöitä selvitettiin viisiportaisen Likert-asteikon avulla, jossa kysyttiin, onko vanhempi tuntenut itsensä viime aikoina masentuneeksi, väsykö hän nykyisin nopeammin kuin tavallisesti, tuntee ko hän itsensä usein huonoksi ja syylliseksi ja onko hän pettynyt itseensä.

6.6 Aineiston analysointi

Analysoimme aineistoa SPSS-ohjelman avulla. Jaoimme aineiston neljään osaan oppilaiden lukutaidon taitotason mukaan ja etsimme vastauksia tutkimuskysymyksiimme tähän ryhmäjakoon pohjautuen. Analysoimme aineistoa epäparametrisillä testeillä, koska muuttujiemme jakaumat eivät ole normaalijakauman mukaisia. Analysointimenetelminä käytämme Spearmanin korrelaatiokerrointa, Wilcoxonin –testiä, Kruskall-Wallis ja Mann-Whitneyn U –testiä.

Spearmanin korrelaatiokertoimella etsitään kahden muuttujan välisen yhteyden voimakkuutta. Korrelaatiokerroin ei kuitenkaan ilmoita riippuvuuden suuntaa, jolloin ei voida sanoa, kumpi muuttujista on syy ja kumpi seuraus. (Nummenmaa 2004, 267; Heikkilä 2004, 204.) Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla etsimme yhteyksiä lukemismotivaation ja lukutaidon välillä sekä vanhempien lapsen kohdistuvien kykyuskomusten ja lukemismotivaation välillä. Lisäksi selvitämme, onko vanhempien stressillä yhteyttä lasten lukemismotivaatioon.

Wilcoxonin testi on toistettujen mittausten t-testin epäparametrinen vastine. Testillä mitataan samaa ominaisuutta samoilta tutkittavilta useampaan kertaan. Kyseessä on siis toistomittausasetelma. (Nummenmaa 2004, 166, 253.) Wilcoxonin -testin avulla tutkimme lukutaidon, lukemismotivaation sekä vanhempien kykyuskomusten muutosta esikoulukeväästä ensimmäisen luokan keväälle.

Kruskall-Wallis testi on yksisuuntaisen varianssianalyysin epäparametrinen vastine. Se on usean riippumattoman otoksen testi. (Heikkilä 2004, 233.) Kruskall-Wallis testin avulla voimme selvittää, löytyykö eri ryhmien väliltä merkittäviä eroavaisuuksia keskiarvoissa. Tämän testin avulla emme kuitenkaan voi suoraan päätellä, minkä ryhmien väliltä erot löy-

tyvät. Ryhmien välisiä eroja voimme tutkia tarkemmin Mann-Whitneyn U-testin avulla. Se on riippumattomien otosten epäparametrinen vastine, jonka avulla voidaan tutkia, poikkeako kaksi ryhmää jonkin ominaisuuden suhteen toisistaan (Nummenmaa 2004, 160, 250). Kruskall-Wallis ja Mann-Whitneyn U –testin avulla tutkimme lukutaitoryhmien välisiä eroja lukutaidossa, lukemismotivaatiossa ja vanhempien kykyuskomuksissa.

Willcoxonin, ja Mann-Whitneyn U –testejä tehdessämme olemme siis tehneet monivertailuja useamman ryhmän välillä. Otamme huomioon vertailujen määrän lisääntymisestä mahdollisesti aiheutuvat ongelmat, tekemällä bonferroni-korjauksen merkitsevyystasolle (p) ja vähennämme näin mahdollisten sattumien määrää. Bonferroni-korjatut merkitsevyystasot (p) ilmoitamme analyysissa merkitsevyystasoina p' . (Nummenmaa 2004, 195.)

6.7 Aineiston ja mittareiden luotettavuus

Hyvän tutkimuksen perusvaatimuksena on se, että sillä saadaan luotettavia tutkimustuloksia, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen tulee siis mitata niitä asioita, joita tutkimuksella tavoitellaan. Tämä tarkoittaa tutkimuksen validiteettia eli pätevyyttä. Valideilla tutkimuskysymyksillä, mittareilla ja tutkimusjoukolla tehdyt tutkimukset lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuutta kutsutaan reliabiliteetiksi. Se tarkoittaa tulosten tarkkuutta eli sitä, että tulokset eivät ole sattumanvaraisia ja tutkimus on toistettavissa samanlaisin tuloksin. (Heikkilä 2004, 29-30.)

Tutkielmamme validiteettia parantaa se, että tutkielma on osa suurempaa Alkuportaati - tutkimushanketta. Tutkielmassamme käytetyt testit ja mittarit ovat kaikki testattu aikaisemmissa pilottitutkimuksissa, lisäksi testien suunnittelijoita on useampia ja heillä on aiempaa kokemusta tutkimuksen teosta. Valmiit testit ja mittarit on suunniteltu siten, että ne mittaavat nimenomaan haluttuja muuttujia. Näiden testien perusteella myös omassa tutkielmassamme muuttujat ja käyttämämme käsitteet ovat valmiiksi määriteltä. Lisäksi validiteettia parantaa se, että lapsilta kysyttiin testitilanteessa samaa asiaa eri kysymyksillä. Esimerkiksi motivaatiota testattiin kysymällä, kuinka mielellään lapsi tekee kirjaimiin ja lukemiseen liittyviä tehtäviä ja kuinka kivaa hänestä on tehdä kirjaimiin ja lukemiseen liittyviä tehtäviä.

Tutkimuksen objektiivisuuteen on panostettava erityisesti, sillä tutkimuksen tulokset eivät saa riippua tutkijasta. Tutkijalla on siis oltava puolueeton asenne tutkimuksen tekoon. (Heikkilä 2004, 30–31.) Tutkielmamme objektiivisuutta ja luotettavuutta lisää se, että testi-

en testajat oli koulutettu testaamiseen ja kaikilla testajilla oli sanatarkat ohjeet kysymyksenasettelusta ja testien suorittamisesta.

Kvantitatiivisen tutkimuksen yleistettävyyttä lisää tutkimusjoukon edustavuus ja otoksen koko (Nummenmaa 2004, 25). Tutkimusjoukkomme koostui 118 itäsuomalaisesta lapsesta, jotka testattiin heidän esiopetusvuotensa keväällä 2007 ja ensimmäisen luokan keväällä 2008. Esikoulukevään kyselylomakkeeseen vanhemmista vastasi 162 (69%) ja ensimmäisen luokan keväällä vastaajia oli 135 (57%). Tutkimusjoukko oli kohtalaisen laaja ja edustava, jolloin saamamme tutkimustulokset olisivat periaatteessa yleistettävissä suomalaisiin lapsiin ja heidän vanhempiinsa.

Aineiston testiosioista olemme analysointivaiheessa muodostaneet summamuuttujia, jotka tiivistävät yhteen muuttujaan useamman samankaltaista ominaisuutta mittaavan muuttujan sisältämän tiedon. Tutkielman luotettavuuden kannalta on tärkeää, että yhdistettävät summamuuttajat todellakin mittaavat samaa ominaisuutta. Summamuuttajat ovat luotettavia, kun reliabiliteettikertoimet ovat korkeita. (Nummenmaa 2004, 151-152; Heikkilä 2004, 187.)

Muodostimme summamuuttajan ensimmäisen luokan testistön kuudesta lukutaitoa mittaavasta osiosta, jotka mittasivat äännetietoisuutta, sanalistan, lukulistan ja epäsanalistan lukemista sekä kahden eritasoisen tekstin lukemista. Lukutaito-osioista muodostetun summamuuttujan sisäinen reliabiliteetti Cronbachin α -kertoimella mitattuna oli .79. Esikoulussa ja ensimmäisellä luokalla lukemismotivaatiota mitattiin viidellä muuttujalla, jotka mittasivat lapsen kiinnostusta äidinkieltä ja kirjallisuutta kohtaan sekä mieltymystä lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Näistä muuttujista muodostettiin summamuuttajat, joiden sisäinen reliabiliteetti Cronbachin α -kertoimella mitattuna oli esikoulussa .80 ja ensimmäisellä luokalla .87.

Muodostimme vanhempien esikoulun ja ensimmäisen luokan aikana tehtyjen kyselylomakkeiden kykyuskomuksiin liittyvistä osioista summamuuttajat. Esikouluajan vanhempien kykyuskomuksia mitattiin neljällä kysymyksellä, jotka mittasivat vanhempien uskomuksia lapsen työskentelyn sujumisesta esikoulussa, lapsen pärjäämisestä esiopetuksessa ja myöhemmin koulussa sekä uskomuksia lapsen luontaiseen kykyyn lukea ja kirjoittaa. Summamuuttujan sisäinen reliabiliteetti Cronbachin α -kertoimella mitattuna oli isillä .80 ja äideillä .78. Ensimmäisen luokan aikana vanhempien kykyuskomuksia mittaavista viidestä osiosta (lapsen menestyminen lukemisessa ja kirjoittamisessa, lapsen menestyminen myöhemmin lukemisessa ja kirjoittamisessa sekä lapsen luontainen kyky lukemiseen ja

kirjoittamiseen) muodostettujen summamuuttujien sisäinen reliabiliteetti Cronbachin α -kertoimella mitattuna oli isillä .94 ja äideillä .91. Vanhempien ensimmäisen luokan aikana kerätyistä kyselylomakkeista muodostimme summamuuttujan stressiä mittaavista neljästä osiosta, jotka mittasivat vanhempien kokemaa masentuneisuutta, väsymisen määrää ja syyllisyyden sekä pettymyksen tuntemuksia. Summamuuttujan sisäinen reliabiliteetti Cronbachin α -kertoimella mitattuna oli isillä .92 ja äideillä .84.

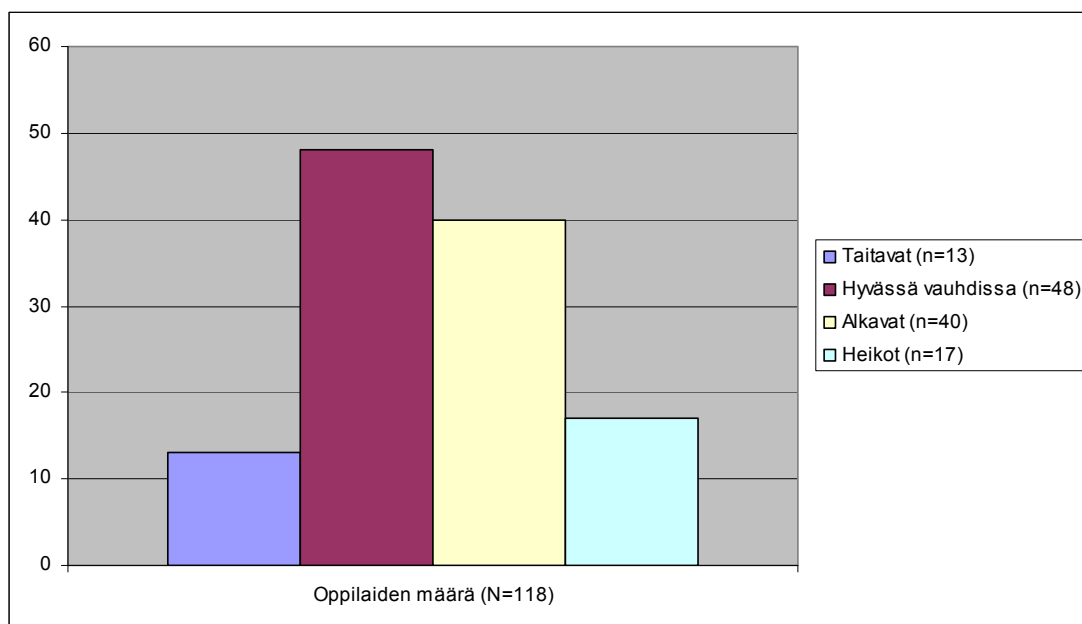
7 TULOKSET

Aluksi kuvailemme tutkimusjoukkomme lukutaidon taitotasoa keväällä 2008 ja jaamme ensimmäisen luokan oppilaat neljään lukutaitoryhmään heidän taitotasonsa mukaan. Tämän jälkeen selvitämme lukutaitoryhmien lukutaidon muutosta esikoulukeväästä 2007 ensimmäisen luokan keväälle 2008. Selvitämme myös löytyykö ensimmäisen luokan oppilaiden lukutaidon ja lukemismotivaation ja lukijaminäkuvan väliltä yhteyksiä. Seuraavaksi tarkastelemme lukemismotivaation ja lukijaminäkuvan muutosta keväältä 2007 keväälle 2008. Selvitämme onko esikoulun ja ensimmäisen luokan nivelvaiheessa tapahtunut merkittävää muutosta lapsen motivaatiossa, kun lapsi on siirtynyt kodinomaisesta esikoulusta järjestelmälliseen koulumaailmaan. Tutkimme erikseen onko lukutaitoryhmien välillä merkittäviä eroja lukemismotivaatiossa ja lukijaminäkuvassa. Lopuksi tarkastelemme vanhempien kykyuskomusten yhteyttä lapsen motivaation ja lukijaminäkuvaan sekä tapahtuuko vanhempien kykyuskomuksissa muutoksia esikoulukeväästä ensimmäisen luokan keväälle.

7.1 Ensimmäisen luokan oppilaiden lukutaito ja lukutaidon kehittyminen esikoulusta ensimmäiselle luokalle

Selvittäessämme esikoulukevään ja ensimmäisen luokan kevään lukutaidon muutosta muodostimme summamuuttujan ensimmäisen luokan testistön kuudesta lukutaitoa mittaavasta osiosta (äännetietoisuus, sanalistan lukeminen, lukulistan lukeminen, epäsanalistan lukeminen, tekstin lukeminen I taso ja II taso). Aineistossa oli 118 oppilasta, joista 56 oli tyttöjä (47,5%) ja 62 poikia (52,5%). Lukutaidon kokonaispistemäärät jakaantuivat näillä oppilaille 0,83-41,33 välille. Lukutaidon kokonaispistemäärien keskiarvo oli 18,33 ja keskihajonta 7,95.

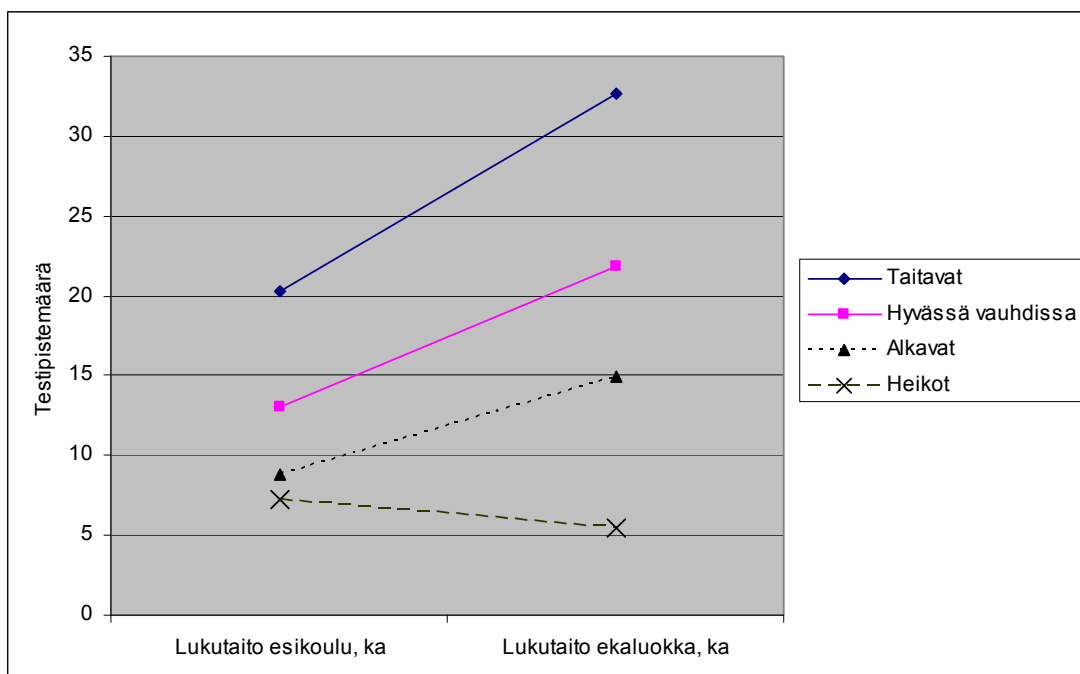
Käytimme lukutaidon summamuuttujaa jakaessamme tutkimusjoukon ensimmäisen luokan oppilaat neljään lukutaitoryhmään (kuvio 2): heikot lukijat, alkavat lukijat, hyvässä vauhdissa olevat lukijat ja taitavat lukijat. Muodostimme lukutaitoryhmät lukutaitosummamuuttujan keskiarvon ja keskihajonnan mukaan neljään ryhmään (ka= 18,33, sd= 7,95). Ryhmien muodostamisen kriteerinä oli yhden hajonnan poikkeama keskiarvosta ± 1 sd. Tutkimusjoukon lapset luokittelimme taitaviin (n=13, 11% ka=32,68), hyvässä vauhdissa (n=48, 41% ka=21,85), alkaviin (n=40, 34% ka=14,90) ja heikkoihin (n=17, 14% ka=5,49). Testasimme myös olisiko lukutaitoryhmät järkevämpää jakaa kvartiilivälien mukaan, mutta totesimme tämän jakotavan heikoksi, koska tällöin varsinkin taitavien ja heikkojen ryhmät ja heidän saamansa pistemäärät eivät erottuneet selkeästi muista lukutaitoryhmistä.



Kuvio 2. Lukutaitoryhmät

Taitavien 13 oppilaan ryhmässä oli 9 tyttöä ja 4 poikaa ja lukutaidon kokonaispisteet olivat välillä 27,50-41,33. Lukutaidon keskiarvo taitavilla oli 32,68 pistettä ja keskihajonta 3,91. Hyvässä vauhdissa olleista 48 oppilaasta 28 oli tyttöjä ja 20 poikaa ja lukutaidon kokonaispistemäärät olivat 18,33-23,17 välillä. Lukutaidon keskiarvo hyvässä vauhdissa olleiden ryhmässä oli 21,85 ja keskihajonta 2,42. Alkavien ryhmässä 40 oppilaasta 15 oli tyttöjä ja 25 poikia ja lukutaidon kokonaispistemäärät olivat välillä 10,83-18,17. Lukutaidon keskiarvo alkavien ryhmällä oli 14,90 ja keskihajonta 2,42. Heikkojen ryhmän 17 oppilaasta 4 oli tyttöjä ja 13 poikaa ja heidän lukutaitonsa kokonaispistemäärät olivat välillä 0,83-10,33. Lukutaidon keskiarvo heikkojen ryhmässä oli 5,49 ja keskihajonta 3,45.

Esikoulukeväänä taitavien ryhmä pistemäärät lukutaidossa vaihtelivat välillä 10,60-30,80 ja keskiarvo oli 20,29 sekä keskihajonta 5,51. Hyvässä vauhdissa olevien ryhmässä lukutaitopistemäärät olivat välillä 4,80-25,80 ja keskiarvo oli 13,09 ja keskihajonta oli 4,53. Alkavien lukijoiden lukutaidon pistemäärät olivat välillä 3,40-15,80, keskiarvona oli 8,86 ja keskihajonta 2,26. Heikkojen ryhmässä lukutaidon kokonaispistemäärät olivat välillä 3,80-11,00 ja keskiarvo oli 7,19 ja keskihajonta 2,35. Varsinkin taitavien ja hyvässä vauhdissa olevien lukijoiden lukutaitopistemäärät esikoulukeväänä hajosivat suuremmalle alueelle eli hajonta pistemäärissä oli suurta. Tämä johtui siitä, että jaoimme lukutaitoryhmät ensimmäisen luokan lukutaidon perusteella ja esikoulussa luonnollisesti kaikkien lasten kehitys ei etene suoraviivaisesti eteenpäin. Esimerkiksi ensimmäisellä luokalla taitavaan lukemiseen vaaditut pisteet saavuttanut lapsi on voinut esikoulussa hallita valmiudet lukemiseen, mutta lukutaito ei ole vielä kehittynyt esikoulukeväänä niin hyvin, että hän olisi saanut korkeat pisteet lukutaidosta.



Kuvio 3. Lukutaidon muutos esikoulukeväästä ensimmäisen luokan keväälle (N=118)

Lukutaidon muutos esikoulukeväästä ensimmäisen luokan kevääseen mennessä oli merkittävä kaikilla muilla ryhmillä paitsi heikkojen lukijoiden ryhmällä (ks. liite 1: taulukko 1). Kuten kuviosta 3 on huomattavissa, lukutaito muilla ryhmillä, paitsi heikoilla lukijoilla, oli kehittynyt merkittävästi (bonferronin korjauksen jälkeen taitavat $Z=-3.18$, $p'<.01$; hyvässä vauhdissa $Z=-6.01$, $p'<.001$; alkavat $Z=-5.51$, $p'<.001$ ja heikot $Z=-1.97$ $p'=.196$). Heikoilla lukijoilla lukutaidon pistemäärä laski esikoulukeväästä ensimmäiselle luokalle. Esimerkik-

si taitavat lukijat ovat esikoulukeväänä lukeneet kymmenen sanan sanalistasta (isäkuhankeittäjä) keskimäärin yhdeksän sanaa ja ensimmäisen luokan keväänä kymmenen sanaa. Taitavilla lukijoilla lukutaidon kehittyminen ei näy tässä nimenomaisessa tehtävässä, vaan lähinnä luku nopeutta mittaavissa vaativammissa tehtävissä. Kokonaisuudessaan taitavien lukijoiden lukutaidon keskiarvo muuttui esikoulukevään 20,29 pisteestä 32,68 pisteeseen. Kaikilla muilla ryhmillä kymmenen sanan sanalistan lukemisessa mekaanisen lukutaidon kehittyminen näkyy merkittävänä muutoksena esikoulukeväästä ensimmäisen luokan kevääälle. Hyvässä vauhdissa olevat lukijat lukivat esikoulussa keskimäärin 5 sanaa ja ensimmäisellä luokalla keskimäärin kymmenen sanaa. Lukutaidon kokonaispistemäärän keskiarvo nousi hyvässä vauhdissa olevilla lukijoilla 13,09 pisteestä 21,85 pisteeseen. Alkavat lukijat pystyivät esikoulukeväällä lukemaan keskimäärin yhden sanan ja ensimmäisellä luokalla jo kymmenen sanaa. Tämän ryhmän lukutaidon kokonaispistemäärän keskiarvo nousi esikoulukevään 8,86 pisteestä ensimmäisen luokan kevääälle 14,90 pisteeseen. Heikot lukijat eivät pystyneet esikoulukeväällä lukemaan keskimäärin yhtäkään sanaa ja ensimmäisen luokan kevääällä he hallitsivat keskimäärin vain viisi sanaa. Lukutaidon kokonaispistemäärän keskiarvo laski heikoilla lukijoilla 7,19 pisteestä 5,49 pisteeseen.

Lukutaidon merkittävä muutos on selitettävissä sillä, että ensimmäisellä luokalla aloitetaan systemaattinen lukemaan opettaminen. Heikoilla lukijoilla lukutaidon kokonaispistemäärä laski ensimmäisen luokan kevääseen mennessä 1,7 pistettä. Tämä pistemäärän lasku on selitettävissä sillä, että esikoulukevään testistössä oli lukemisvalmiutta mittaavia tehtäviä, kuten sanavaraston laajuutta ja kirjaintuntemusta selvittäviä tehtäviä, jotka olivat ensimmäisen luokan kevääällä korvattu lukutaitoa mittaavilla tehtävillä. Esimerkiksi heikko oppilas on voinut esikoulukeväällä saada ns. helposti pisteitä hyvällä sanavarastollaan, mutta ensimmäisellä luokalla pisteitä ei enää voinut saada hallitsematta minkäänlaisia lukemisen taitoja.

7.2 Lukemismotivaation ja lukijaminäkuvan yhteys lasten lukutaitoon

Lukemismotivaation ja lukutaidon välisiä yhteyksiä selvittääksemme muodostimme ensimmäisen luokan oppilaiden lukemismotivaatiota mittaavista osioista summamuuttujan. Summamuuttuja muodostettiin viidestä muuttujasta, jotka mittasivat lapsen kiinnostusta äidinkieltä ja kirjallisuutta kohtaan sekä mieltymystä lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Minäkuvaa mittaava muuttujassa lapsi arvioi omaa taitavuuttaan suhteessa omaan esikouluryhmäänsä tai koulun oppilasryhmäänsä.

Lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvää motivaatiota mitattiin viisiportaisen Likert-asteikon skaalalla, jossa taitavien lukijoiden ryhmän keskiarvo oli 3,62 (sd=0.87). Hyvässä vauhdissa olevien motivaatio ($ka=3,88$, $sd=1.08$) oli hieman korkeampi kuin taitavilla lukijoilla. Alkavilla lukijoilla motivaation keskiarvo lukemista ja kirjoittamista kohtaan oli 3,58 (sd=0.94) ja heikoilla lukijoilla lukemismotivaation keskiarvo oli 3,93 (sd=1.12). Kaikki ryhmät olivat siis motivoituneita lukemiseen ja kirjoittamiseen.

Lukijaminäkuvatestissä lapset arvioivat omaa taitavuuttaan suhteessa oman luokkansa oppilaisiin skaalalla 1-10, jossa arvo 1 tarkoitti, että lapsi koki olevansa luokkansa taitavin. Arvo 10 tarkoitti, että lapsi koki olevansa luokkansa heikoin lukija. Lukijaminäkuvatestissä taitavat asettivat itsensä keskimäärin luokkansa toiseksi parhaimmaksi lukijaksi ja kirjoittajaksi ($ka=2.38$, $sd= 1.50$). Hyvässä vauhdissa olevat mielsivät itsensä keskimäärin luokkansa kolmanneksi parhaimmiksi lukijoiksi ($ka=3.29$, $sd=1.54$). Alkavilla lukijat asettivat itsensä keskitasoisiksi lukijoiksi luokassaan eli eivät olleet omasta mielestään parhaimpia, mutta eivät myöskään heikoimpia lukijoita ($ka=4.78$, $sd=2.39$). Heikkojen lukijat mielsivät itsensä myös keskitasoisiksi lukijoiksi luokassaan ($ka=4.47$, $sd=3.22$).

Selvitimme, onko lukemismotivaatiolla ja lukijaminäkuvalla yhteyttä lukutaitoon tutkimalla jokaisen lukutaitoryhmän erikseen. Yhteyttä selvitimme Spearmanin korrelaatiokertoimen (ρ) avulla. Kuten taulukosta 1. on huomattavissa lukutaidon ja lukemismotivaation väliltä ei löytynyt yhteyttä. Sen sijaan hyvässä vauhdissa ($\rho=-.35$, $p<.05$) ja alkavien lukijoiden ($\rho=-.32$, $p<.05$) ryhmissä lukutaito korreloi minäkuvan kanssa ja tulos oli tilastollisesti melkein merkitsevä. Toisin sanoen hyvässä vauhdissa olevilla ja alkavilla lukijoilla lukutaidon ja lukijaminäkuvan välillä on heikko negatiivinen lineaarinen yhteys eli, kun lukutaito laskee, myös käsitykset itsestä lukijana laskevat. Negatiivinen korrelaatio johtuu siitä, että lukutaidon pistemäärän noustessa, lukijaminäkuvan pistemäärä laskee. Tämä johtuu siitä, että lukijaminäkuvassa pistemäärä yksi tarkoittaa luokan taitavinta ja pistemäärä kymmenen tarkoittaa luokan heikointa. Lukutaidon pistemäärän laskiessa lukijaminäkuvan pistemäärä nousee eli näiden oppilaiden lukijaminäkuva heikentyy.

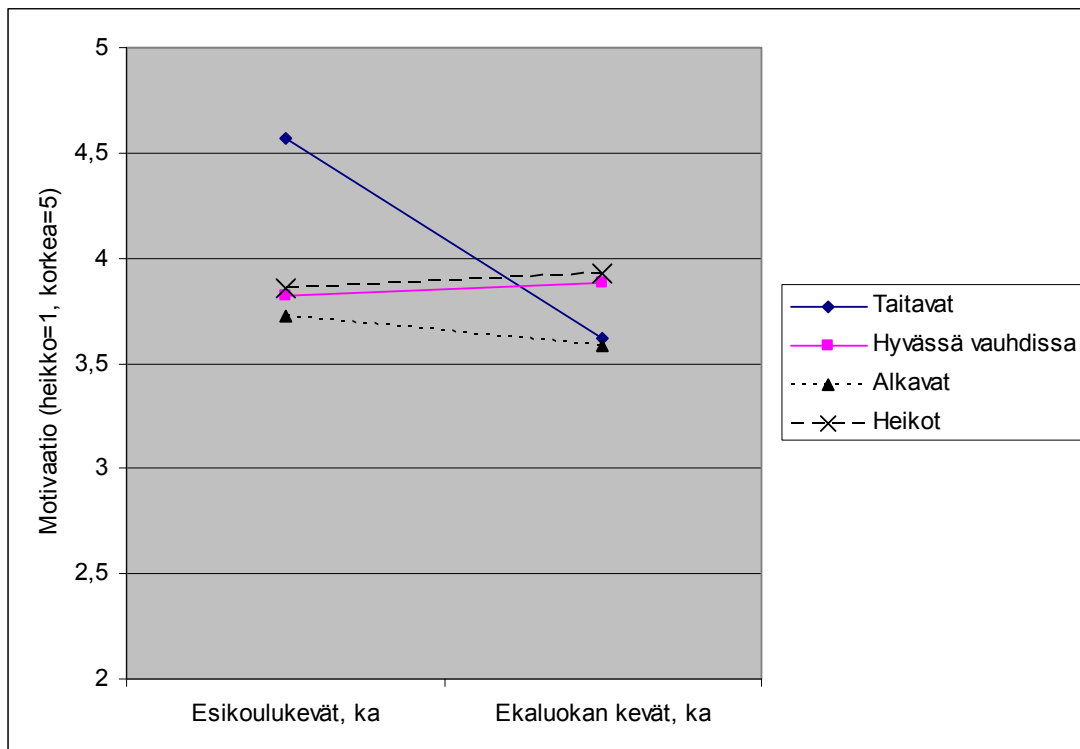
Taulukko 1. Lukutaidon yhteys motivaatioon ja lukijaminäkuvaan eri lukutaitoryhmillä

Lukutaitoryhmä	Lukemismotivaatio ensimmäisellä luokalla	Lukijaminäkuva ensimmäisellä luokalla
Taitavat (n=13)	.07	-.40
Hyvässä vauhdissa (n=48)	-.21	-.35*
Alkavat (n=40)	.13	-.32*
Heikot (n=17)	-.20	.08

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

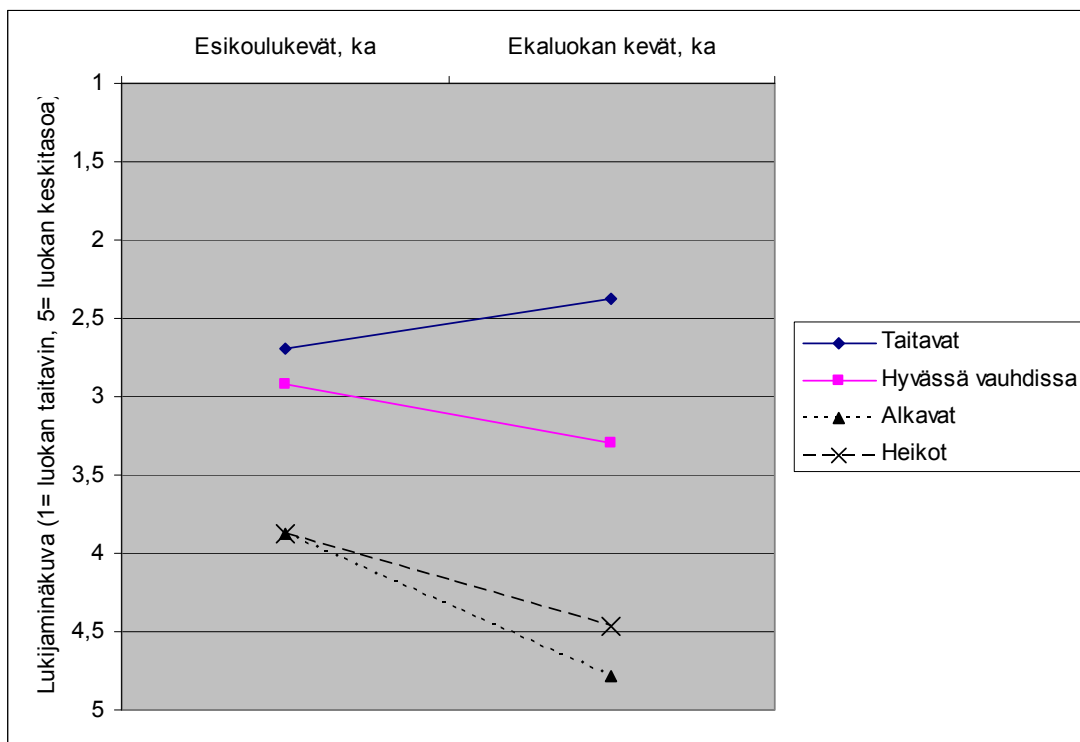
7.3 Lukemismotivaation ja lukijaminäkuvan muutos esikoulusta ensimmäiselle luokalle

Lukemismotivaation ja lukijaminäkuvan muutosta esikoulusta ensimmäiselle luokalle mennessä selvitimme Wilcoxonin testin avulla. Muodostimme aluksi lukemismotivaatiosta summamuuttujat esikoulun ja ensimmäisen luokan aineistosta. Molemmat summamuuttujat koostuivat testistön viidestä lukemismotivaatiota mittaavasta osiosta, jotka mittasivat lapsen kiinnostusta äidinkieltä ja kirjallisuutta kohtaan sekä mieltymystä lukemista ja kirjoittamista kohtaan.



Kuvio 4. Motivaation muutos lukutaitoryhmillä esikoulukevästä ensimmäisen luokan keväälle (N=118)

Lukemismotivaation muutos esikoulukevästä ensimmäisen luokan keväälle oli ainoastaan merkittävä taitavien ryhmässä (ks. liite 1: taulukko 2). Taitavien ryhmässä kiinnostus lukemista kohtaan laski merkitsevästi (bonferronin korjauksen jälkeen $Z=-2.95$, $p'<.05$), (ks. kuvio 4.). Motivaatio laski 4.57:stä pisteestä 3.62:en pisteeseen eli 0.95:n pisteen verran. Lasku oli siis lähes yhden pisteyksikön verran. Taitavien lisäksi alkavien lukijoiden ryhmässä oli nähtävissä pienoinen lasku motivaatiossa, mutta muutos oli äärettömän pieni eli 0.14 pistettä. Hyvässä vauhdissa olevien ja heikkojen lukijoiden ryhmillä oli havaittavissa pientä nousua motivaatiossa. Tämäkin nousu jää kuitenkin molemmilla ryhmillä alle 0.1:n pisteen.



Kuvio 5. Lukijaminäkuva muutokset esikoulusta ensimmäisen luokan keväälle. (Mitä pienempi luku y-akselilla, sitä taitavammaksi lapsi on itsensä arvioinut).

Lukijaminäkuva muutokset esikoulukeväästä ensimmäiselle luokalle ei ollut merkittävä missään lukutaitoryhmässä (ks. liite 1: taulukko 3). Kuvio 5. on kuitenkin nähtävissä, että ainoastaan taitavien ryhmässä lukijaminäkuva kasvaa jonkin verran (0,31 pistettä). Muissa ryhmissä muutos oli laskeva. Hyvässä vauhdissa minäkuva laski 0,37 pistettä, alkavilla 0,90 pistettä ja heikoilla 0,59 pistettä.

7.4 Lukutaitoryhmien väliset erot lukemismotivaatiossa ja lukijaminäkuva

Tarkastelimme myös ryhmien välisiä eroja motivaatiossa Kruskal-Wallis -testin avulla. Testi osoitti, että ryhmien välillä on merkittäviä eroja ensimmäisen luokan oppilaiden lukijaminäkuva ($\chi^2(2)=14,75$, $p<.01$) ja esikoulun lukemismotivaatiossa ($\chi^2(2)=8,47$, $p<.05$). Selvittääksemme, missä ryhmissä erot löytyivät, käytimme Mann-Whitney U -testiä. Taitavien ja hyvässä vauhdissa olevien lukutaitoryhmien välillä lukemismotivaatiossa esikoulun keväällä oli löydettävissä merkittävä ero (bonferronin korjauksen jälkeen $U=164,50$, $p<.05$). Taitavien ja alkavien lukijoiden välillä oli merkittävä ero sekä ensimmäisen luokan lukijaminäkuva (bonferronin korjauksen jälkeen $U=108,50$, $p<.01$) että

esikoulun lukemismotivaatiossa (bonferronin korjauksen jälkeen $U = 126,50$, $p' < .05$). Taitavien ja heikkojen välillä merkittäviä eroja ei ollut havaittavissa tilastollisten testien avulla, koska ryhmäkoot olivat liian pienet tilastollisen vertailun tekemiseksi. Hyvässä vauhdissa ja alkavien lukijoiden välillä oli löydettävissä merkittävä ero ensimmäisen luokan lukijaminäkuvassa (bonferronin korjauksen jälkeen $U = 593,00$, $p' < .05$). Muita ryhmien välisiä merkittäviä eroja lukemismotivaatiossa ja lukijaminäkuvassa niin esikoulun kuin ensimmäisen luokankaan välillä ei ollut löydettävissä.

7.5 Vanhempien lukutaitoon liittyvien kykyuskomusten yhteys esikoululaisen ja ensimmäisen luokan oppilaan lukutaitoon lukemismotivaatioon ja lukijaminäkuvaan

Esikoulun aikana äideistä kyselyyn vastasi 95 (80,5%) ja isistä 67 (56,8%). Eli esikoulun aikana 118:sta oppilaan äideistä jätti vastaamatta 23 ja isistä 51. Ensimmäisellä luokalla äideistä kyselyyn vastasi 81 (68,6%) ja isistä 54 (45,8%). Ensimmäisellä luokalla kyselyyn jätti vastaamatta 37 äitiä ja 64 isää. Kaikki vastanneista äideistä asuivat samassa taloudessa lapsensa kanssa. Näistä äideistä 74 asui lapsensa biologisen isän ja yhteisen lapsen kanssa samassa taloudessa. Lisäksi aineistossa oli kuusi uusperhettä ja 15 yksinhuoltajaäitiä. Isistä 45 asui yhdessä lapsen biologisen äidin ja yhteisen lapsen kanssa samassa taloudessa. Lisäksi isien aineistossa oli viisi uusperhettä ja kaksi yksinhuoltajaisää ja tämän lisäksi kahdella isällä oli yhteishuoltajuus lapsen äidin kanssa. Myös osassa uusperheistä lapsen biologisilla vanhemmilla oli yhteishuoltajuus, jolloin lapsi asui osan ajasta äidin ja osan ajasta isän luona. Kaikissa perheissä kotikielenä oli suomi ja muutama aineiston perheistä oli kaksikielinen.

35 % kyselyyn vastanneista äideistä oli käynyt peruskoulun ja 64 % oli käynyt lukion. Lisäksi aineistossa oli yksi äiti (1 %), jolla ei ollut peruskoulun päättötodistusta. 12 %:lla äideistä ei ollut ammatillista koulutusta. 52 %:lla heistä oli toisen asteen koulutus ja 37 %:lla oli korkea-asteen koulutus. 3 %:lla kyselyyn vastanneista isistä ei ollut peruskoulun päättötodistusta, 56 % oli suorittanut peruskoulun ja 41 % heistä oli käynyt lukion. 12 %:lla isistä ei ollut ammatillista koulutusta, 57 %:lla oli toisen asteen koulutus ja 31%:lla isistä oli korkea-asteen koulutus.

69 % kyselyyn vastanneista äideistä oli töissä, 9% työttömänä ja loput 22 % opiskeli, oli äitiyslomalla tai kotiäitinä. 93 % kyselyyn vastanneista isistä oli töissä ja 6 % oli työttömänä. Vastanneista isistä 1 % oli isyyslomalla tai opiskeli.

Vanhempien lapseensa kohdistuvia kykyuskomuksia mitattiin esikoulussa neliportaisella Likert-asteikolla ja ensimmäisellä luokalla viisiportaisella ja neliportaisella Likert-asteikolla. Ensimmäisen luokan viisiportaisen Likert-asteikon muunsimme neliportaiseksi yhdistäen kaksi negatiivisinta vastausvaihtoehtoa keskenään (heikosti ja ei kovin hyvin), jotta vertailuja esikoulukevään ja ensimmäisen luokan kevään kyselyaineiston välillä voitiin suorittaa. Muodostimme vanhempien esikoulun ja ensimmäisen luokan aikana tehtyjen kyselylomakkeiden kykyuskomuksiin liittyvistä osioista summamuuttujat. Esikouluajan vanhempien kykyuskomuksia ilmentävä summamuuttuja koostui neljästä osiosta: lapsen työskentelyn sujuminen esikoulussa, lapsen pärjääminen esiopetuksessa, lapsen pärjääminen myöhemmin koulussa sekä lapsen luontainen kyky lukemiseen ja kirjoittamiseen. Ensimmäisen luokan aikana vanhempien kykyuskomusten summamuuttuja koostui viidestä osiosta: lapsen menestyminen lukemisessa ja kirjoittamisessa, lapsen menestyminen myöhemmin lukemisessa ja kirjoittamisessa sekä lapsen luontainen kyky lukemiseen ja kirjoittamiseen.

Tarkastellessamme vanhempien lapseensa kohdistuvia kykyuskomuksia käytämme ilmaisia kykyuskomukset. Nämä kykyuskomukset eivät siis tarkoita vanhempien uskomuksia omista kyvyistään, vaan uskomuksia lastensa kyvyistä. Lasten lukijaminäkuvalla tarkoitamme edelleen lapsen uskomuksia omista kyvyistään.

Esikoulukeväänä isät ja äidit uskoivat keskimäärin lapsensa olevan kyvykäs ja pärjäävän hyvin sekä esiopetuksessa että myöhemmin koulussa (isät $ka=3,02$, $sd=0,54$; äidit $ka=2,94$, $sd=0,59$). Ensimmäisen luokan keväänä tulokset olivat samansuuntaiset (isät $ka=2,84$, $sd=0,73$; äidit $ka=2,96$, $sd=0,71$).

Isien ja äitien kykyuskomusten yhteys lasten lukutaitoon esikoulussa ja ensimmäisellä luokalla oli merkittävä. Esikoulukeväänä vanhempien kykyuskomusten ja lasten lukutaidon välillä oli keskinkertainen positiivinen lineaarinen yhteys (isät: $\rho=0,58$, $p<.01$; äidit: $\rho=0,66$, $p<.01$). Ensimmäisen luokan keväällä vanhempien kykyuskomusten yhteys lasten lukutaitoon oli hieman kohonnut ja muuttujien välillä oli jo melko voimakas positiivinen lineaarinen yhteys (isät: $\rho=0,64$, $p<.01$; äidit: $\rho=0,76$, $p<.01$). Eri lukutaitoryhmien ja heidän vanhempinsa kykyuskomusten välisiä yhteyksiä ei tässä ole mielekäästä eritellä, koska heikkojen ja taitavien lukijoiden ryhmissä kyselyihin vastanneita vanhempia on vähäinen määrä.

Merkittäviä yhteyksiä vanhempien kykyuskomusten ja lasten lukemismotivaation ja lukijaminäkuvan välillä oli löydettävissä ainoastaan alkavien lukijoiden ryhmässä (taulukko 2).

Esikouluaikana Spearmanin korrelaatiokertoimen (ρ) mukaan alkavien lukijoiden lukemismotivaatio oli yhteydessä isien kykyuskomuksiin ($\rho = .43$, $p < .05$). Näiden muuttujien välillä oli kuitenkin vain heikko lineaarinen yhteys ja tilastollisesti yhteys oli ainoastaan melkein merkitsevä. Lisäksi isien esikoulussa mitatut kykyuskomukset olivat yhteydessä alkavien lukijoiden lukijaminäkuvaan ensimmäisellä luokalla ($\rho = -.44$, $p < .05$). Vanhempien kykyuskomukset esikoulukevällä eivät muutoin olleet yhteydessä alkavien lukijoiden lukijaminäkuvaan.

Ensimmäisellä luokalla vanhempien kykyuskomukset olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä alkavien lukijoiden lukijaminäkuvaan (isät: $\rho = -.62$, $p < .01$, äidit: $\rho = -.42$, $p < .05$). Isien kykyuskomusten ja alkavien lukijoiden minäkuvan välillä oli keskinkertainen negatiivinen lineaarinen yhteys ja tulos oli tilastollisesti merkitsevä, eli jos alkavan lukijan minäkuva on heikko, myös isien uskomukset lapsen kykyihin laskevat. Äitien kykyuskomusten ja alkavien lukijoiden lukijaminäkuvan välillä oli heikko negatiivinen lineaarinen yhteys ja tulos oli tilastollisesti melkein merkitsevä.

Taulukko 2. Vanhempien kykysukomusten yhteys alkavien lukijoiden lukemismotivaatioon ja lukijaminäkuvaan

	Isät		Äidit	
	Kykyusko- mukset esi- koulussa, n=67	Kykyusko- mukset en- simmäisellä luokalla, n=51	Kykyusko- mukset esi- koulussa, n=95	Kykyusko- mukset en- simmäisellä luokalla, n=81
Alkavien lukijoiden ryhmä				
Lukemismotivaatio esikoulussa	.43*	.44	.02	-.15
Lukijaminäkuva esikoulussa	-.09	-.00	-.07	.32
Lukemismotivaatio ensimmäisellä luokalla	.19	.27	.14	-.13
Lukijaminäkuva ensimmäisellä luokalla	-.44*	-.62**	-.26	-.42*

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

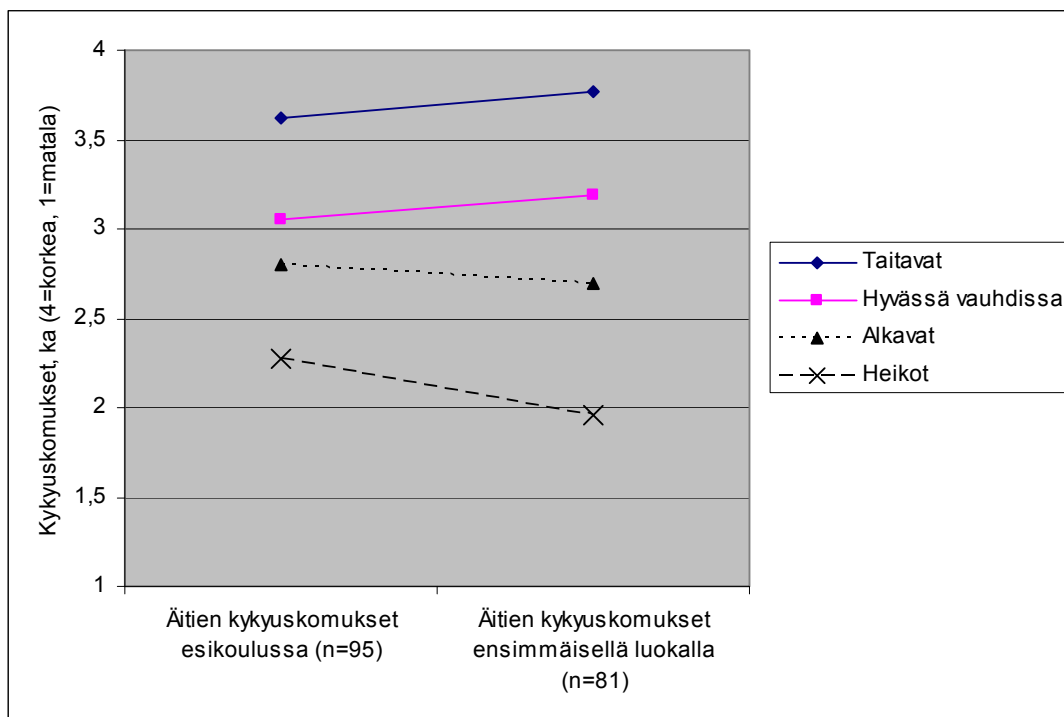
Selvitimme myös, onko vanhempien kokemalla stressillä yhteyttä ensimmäisen luokan oppilaan lukemismotivaatioon ja lukijaminäkuvaan, koska kuten olemme jo teoriassa todenneet, motivaatioon ja minäkuvan taustalla on muitakin vaikuttavia tekijöitä. Vanhempien ensimmäisen luokan aikana kerätyistä kyselylomakkeista muodostimme summamuuttujan stressiä mittaavista neljästä kyselylomakkeen osiosta.

Ensimmäisen luokan keväällä isät ja äidit eivät tunteneet itseään kovinkaan stressaantuneiksi (isät: ka=1,77 sd=0,85; äidit: ka=1,84, sd=0,79). Jokaisen lukutaitoryhmän vanhemmista löytyi kuitenkin yksittäisiä henkilöitä, jotka kokivat itsensä masentuneiksi ja stressaantuneiksi.

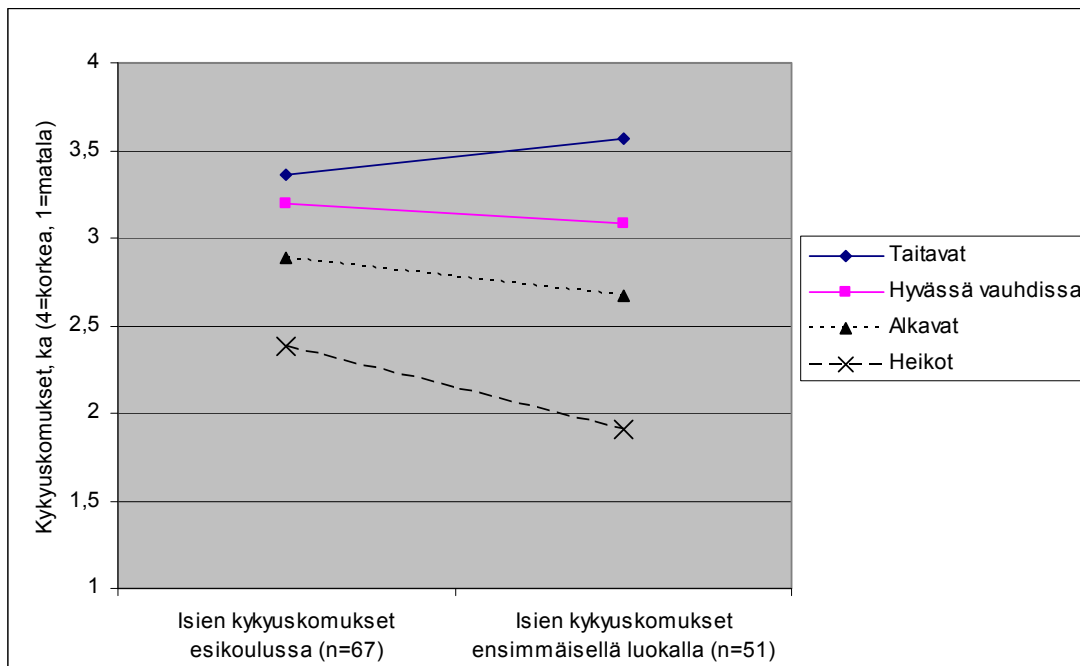
Taitavien ja hyvässä vauhdissa olevien ryhmissä vanhempien kokemalla stressillä ei ollut yhteyttä näiden ryhmien lukemismotivaatioon eikä lukijaminäkuvaan. Sen sijaan alkavien lukijoiden ryhmässä isien kokema stressitaso oli yhteydessä lukemismotivaatioon ($\rho = -.53$, $p < .05$). Yhteys oli tilastollisesti melkein merkitsevä ja lineaarinen yhteys muuttujien välillä oli keskinäinen. Heikkojen lukijoiden ryhmän minäkuva ja isien kokeman stressitason välillä oli löydettävissä tilastollisesti merkitsevä yhteys ($\rho = .88$, $p < .01$). Muuttujien välillä oli melko voimakas lineaarinen yhteys.

7.6 Vanhempien lapseensa kohdistuvien kykyuskomusten muutos esikoulukeväästä ensimmäisen luokan kevääseen mennessä

Vanhempien kykyuskomusten muutosta selvitimme Wilcoxonin testin avulla. Muutos ei ollut tilastollisesti merkitsevä minkään lukutaitoryhmän äideillä tai isillä (ks. liite 2: taulukko 1 ja 2). Kuvioista 6 ja 7 on kuitenkin nähtävissä, että vanhempien kykyuskomukset äideillä laskivat kahden heikoimman ryhmän kohdalla ja isillä kykyuskomusten muutos oli negatiivinen kaikissa muissa lukutaitoryhmissä paitsi taitavien ryhmässä.



Kuvio 6. Äitien lapsiinsa kohdistuvien kykyuskomusten muutos esikoulukeväästä ensimmäisen luokan kevääseen



Kuvio 7. Isien lapsiinsa kohdistuvien kykyuskomusten muutos esikoulukeväästä ensimmäisen luokan keväälle

Tarkastelimme myös eri lukutaitoryhmien vanhempien välisiä eroja kykyuskomuksissa Kruskal-Wallis -testin avulla. Testi osoitti, että ryhmien välillä oli merkittäviä eroja vanhempien kykyuskomuksissa isillä ($X^2(2)=19,98$, $p<.001$) ja äideillä ($X^2(2)=42,61$, $p'<.001$). Mann-Whitneyn U-testillä pystytään selvittämään, missä lukutaitoryhmissä vanhempien erot löytyvät, mutta tilastollista vertailua ei voitu suorittaa kuin hyvässä vauhdissa –ryhmän vanhempien ja alkavien –ryhmän vanhempien välillä, sillä ainoastaan näissä ryhmässä vastaajien määrä oli riittävä tilastollisen vertailun tekemiseen. Hyvässä vauhdissa –ryhmän ja alkavien –ryhmän äitien kykyuskomuksissa ensimmäisellä luokalla oli tilastollisesti merkittävä ero ($U=192,50$, $p'<.01$). Samaisten ryhmien isien kykyuskomuksissa ensimmäisellä luokalla ei bonferronin korjauksen jälkeen ollut tilastollisesti havaittavissa ($U=122,50$, $p'=.1$). Vanhemmat uskoivat lastensa kykyihin, eri ryhmissä, hyvin eritasoisesti. Vaikka tilastollista vertailua eri ryhmien välillä ei voitu tehdä, on kuitenkin nähtävissä suuriakin eroja vanhempien kykyuskomuksissa eri lukutaitoryhmissä (ks. liite 2: taulukko 1 & 2). Lisäksi erot kykyuskomuksissa olivat suuremmat ensimmäisen luokan keväällä kuin esikoulukevään aikana. Äitien kykyuskomusten erot esikoulukeväällä taitavien ja heikkojen ryhmän välillä olivat 1,35 pistettä ja ensimmäisen luokan keväällä ero oli kasvanut 1,81:en pisteeseen. Isillä kykyuskomusten erot esikoulukeväällä taitavien ja heikkojen ryhmän välillä olivat 0,92 pistettä ja ensimmäisen luokan keväällä ero oli kasvanut 1,63:en pisteeseen.

8 POHDINTA

Tässä tutkielmassa selvitimme millainen lasten lukutaidon taso oli esikoulussa ja miten lukutaito kehittyi ensimmäisen luokan kevääseen mennessä eritasoisilla lukutaitoryhmillä. Tarkastelimme tarkemmin näiden lukutaitoryhmien lukemiseen liittyvää motivaatiota ja lukijaminäkuva sekä näiden motivaatiotekijöiden yhteyttä tutkimusjoukon lukutaitoon. Tämän jälkeen selvitimme, kuinka nämä motivaatiotekijät muuttuivat esikoulukeväästä ensimmäisen luokan kevääseen mennessä. Lopuksi tarkastelimme vanhempien lapseensa kohdistuvien kykyuskomusten yhteyttä lasten lukemismotivaatioon ja lukijaminäkuvaan sekä vanhempien kykyuskomusten muutosta esikoulukeväästä ensimmäisen luokan keväälle.

8.1 Lukutaito ja sen kehittyminen esikoulusta ensimmäiselle luokalle

Saamiemme tulosten mukaan lukutaito kehittyi tilastollisesti merkitsevästi kaikissa muissa lukutaitoryhmissä, paitsi heikkojen lukijoiden ryhmässä. Toisaalta heikkojen lukijoiden lukutaidon testipistemäärien lasku esikoulukeväästä ensimmäisen luokan keväälle on selitettävissä esikoulutestien ja ensimmäisen luokan testien eroavaisuuksilla, sillä esikoulussa testaus painottui enemmän lukemisvalmiuksien testaamiseen, kun taas ensimmäisellä luokalla mitattiin enemmän mekaanista lukutaitoa.

Lukutaidon merkittävä kehittyminen muilla lukutaitoryhmillä on luonnollista, koska ensimmäisen luokan aikana päätavoitteena on mekaanisen lukutaidon oppiminen. Heikkojen ryhmään kuului aineistossamme 14% tutkimusjoukosta, jota myös yleisimmät tilastot tukevat. Keskimäärin noin 20%:lla suomalaisista on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia (Ahvenainen & Holopainen 2005, 99).

Jos tarkastellaan sitä, millaisia pistemääriä ensimmäisen luokan mukaan jaetut lukutaitoryhmät ovat saaneet esikoulukevällä, on huomattava, että pistemäärien hajonta oli melko suurta. Jos olisimme jakaneet ryhmät esikoulukevään taitotason mukaan, osa heikkojen ryhmään kuuluvista lapsista olisi esikoulukevällä yltänyt jopa hyvässä vauhdissa olevien lukutaitoryhmään. Toisilla lapsilla kehitystä on tapahtunut erittäin paljon, mikä on huomattavissa esimerkiksi hyvässä vauhdissa –ryhmän lukutaitopistemäärän hajonnassa esikoulussa (4,80-25,80). Heikkojenkin ryhmässä pisteet hajosivat välille 3,80-11,00, mikä tarkoittaisi, että näiden ryhmien lapsista hyvin moni siirtyisi ryhmästä toiseen ensimmäisen luokan keväälle mennessä. Esikoulukevään lukemisvalmiuksia mittaavat testit ovat siis olleet suuntaa antavia, mutta ei kuitenkaan riittä, että esikoulun syksyllä ja ensimmäisen luokan syksyllä testataan lasten taitotasot, vaan opettajan tulisi arvioida jatkuvasti lasten yksilöllistä kehityspolkua lukemisessa, jolloin opettaja voisi tarjota kullekin oppilaalle tukea silloin, kun oppilas sitä eniten tarvitsee. Myös Lerkkanen (2006, 123) tähdentää, että lasten lukutaidon etenemisessä on erittäin suurta vaihtelua ja lukutaidon kehitysrytmit ovat yksilöllisiä. Toiset etenevät tasaisesti lukemisen tasolta toiselle, kun taas toisilla kehitys voi edetä yhtäkkisenä hyppäyksenä parempaan lukijaryhmään. Toiset taas putoavat heikompaan ryhmään ja lukemisen kehitys on laskevaa suhteessa muiden edistymiseen.

Eskareista epuiksi -tutkimushankkeessa saatujen tulosten mukaan lukutaito kehittyi alkuopetusvuosina hyvin eri tavoin. Tuloksista selvisi, että tasoerot lukutaidon sujuvuudessa kasvavat esiopetusvuoden aikana, mutta koulun alettua ne pienenevät nopeasti. Nekin lapset, jotka eivät vielä kouluun tullessa osanneet lukea, oppivat lukemaan ensimmäisenä kouluvuotenaan ja saavuttivat nopeasti taidoissaan hyvät lukijat. Kuitenkin noin kuudella prosentilla tämän tutkimusjoukon lapsista oli vaikeuksia lukemaan oppimisessa vielä ensimmäisen kouluvuoden lopulla. (Aunola & Nurmi 2004, 8-9.)

8.2 Lukemismotivaation ja lukijaminäkuvan yhteys lukutaitoon

Tarkastelimme tutkielmassamme lukemismotivaation ja lukijaminäkuvan yhteyttä lukutaitoon ensimmäisellä luokalla. Saamiemme tulosten mukaan lukutaidon ja lukemismotivaation välillä ei löytynyt yhteyttä. Yhteyttä ei luultavimmin ollut havaittavissa sen takia, että pääpiirteissään kaikki ensimmäisen luokan oppilaat lukutaidon taitotasosta riippumatta olivat motivoituneita lukemista kohtaan. Mm. Baker ja Scher (2002, 260) ovat saaneet tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia. He huomasivat, että ensimmäistä luokkaa käyvät 6-vuotiaat asennoituvat yleensä positiivisesti lukemiseen. Myös Lepola ja kollegat (2000, 153, 171-173) ovat havainneet, että motivaatioerot eivät ole vielä huomattavia tä-

män ikäisillä lapsilla esikoulusta toiselle luokalle mennessä. Kuitenkin tämän jälkeen motivaatioerot alkavat näkyä selkeämmin.

Ensimmäisellä luokalla lasten lukijaminäkuvan ja lukutaidon välillä oli yhteys alkavien lukijoiden ja hyvässä vauhdissa olevien ryhmissä. Voidaan siis todeta, että ainakin näissä ryhmissä lukutaidon laskiessa, myös minäkuva heikentyy tai minäkuvan laskiessa myös lukutaito heikentyy. Näiden tulosten perusteella hyvässä vauhdissa olevien ryhmän lapset ja alkavat lukijat kykenisivät arvioimaan omia taitojaan melko realistisesti. Toisaalta se, ettei yhteyttä lukutaidon ja lukijaminäkuvan välillä löytynyt taitavien ja heikkojen ryhmissä voi johtua siitä, että nämä ryhmät olivat selvästi pienempiä verrattuna kahteen keskimmaiseen ryhmään. Tällöin tilastolliset testit eivät välttämättä kykene havaitsemaan yhteyksiä. Viitteitä on kuitenkin siitä, että lukutaito ja lukijaminäkuva olisivat yhteydessä keskenään myös taitavien ryhmässä. Taitavien lukijoiden ryhmän lukijaminäkuvan keskiarvo oli lähes pisteyksikön verran korkeampi kuin muiden ryhmien. Näistä tuloksista voisi päätellä, että taitavatkin pystyisivät arvioimaan omia taitojaan taitotasoaan vastaavasti. Esimerkiksi Chapman ja Tunmer (1997, 282, 287-288) löysivät tutkimuksissaan merkittävän yhteyden lukijaminäkuvan ja lukutaidon välillä 6,5-vuotiailla lapsilla. Tämä yhteys vain vahvistui entisestään kolmannelle luokalle mennessä.

8.3. Lukemismotivaation ja lukijaminäkuvan muutos esikoulusta ensimmäiselle luokalle ja ryhmien väliset erot

Lukemismotivaation ja lukijaminäkuvan muutosta esikoulukeväästä ensimmäisen luokan keväälle selvittäessämme havaitsimme lukemismotivaatiossa merkittävän muutoksen ainoastaan taitavien ryhmässä. Taitavien ryhmän lukemismotivaatio laski merkittävästi ensimmäisen luokan kevääseen mennessä, lähes yhtä alhaiseksi kuin alkavien lukijoiden motivaatio, joilla oli alhaisin motivaatio lukemista kohtaan. Esikoulukeväänä taitavat tekivät esikoulutehtäviä ja kirjaintehtäviä mielellään tai erittäin mielellään, ja he pitivät paljon esikoulukirjan kirjaintehtävistä ja lukemisesta. Ensimmäisen luokan keväällä taitavat eivät enää osanneet päättää, pitivätkö he lukemis- ja kirjoittamistehtävistä vaan valitsivat useimmin neutraalin kolmannen vaihtoehdon. Motivaatio lukemista kohtaan laski esikoulukeväästä ensimmäisen luokan keväälle taitavilla lukijoilla lähes yhden pisteyksikön verran. Vielä esikoulukeväänä taitavien ryhmän motivaatio erosi muista ryhmistä merkittävästi, mutta ensimmäisellä luokalla tätä eroa ei enää ollut havaittavissa.

Myös alkavien lukijoiden ryhmässä oli havaittavissa pientä laskua lukemismotivaatiossa. Heikkojen ja hyvässä vauhdissa olevien lukijoiden lukemismotivaatio pysyi lähes samalla tasolla. Molemmissa ryhmissä oli havaittavissa aavistuksen verran nousua. Näiden ryhmien väliset erot lukemismotivaatiossa eivät olleet tilastollisesti merkittäviä esikoulussa, eikä ensimmäisellä luokalla.

Chapmanin ja Tunmerin (1997, 282, 287-288; 2000, 704-707) tulokset lukemismotivaation muutoksista eivät tue saamiamme tuloksia. Heidän mukaansa motivaation pitäisi nousta taitavilla lukijoilla ja heikoilla lukijoilla laskea, mutta saamamme tulokset ovat vastakkaisia. Tämä voi johtua myös siitä, että Chapman ja Tunmer ovat tutkineet motivaatiota ja lukijaminäkuva yhdessä, kun omassa tutkielmassamme olemme tutkineet näitä kahta motivaatiotekijää erikseen. Aunola ym. (2002, 358-360) ovat selvittäneet lukutaidon ja minäkuvan välistä yhteyttä, eivätkä he löytäneet niiden väliltä Matteus-efektiksi kutsuttua kumulatiivista yhteyttä. Kuitenkin joillakin lukutaidon osa-alueilla ja myöhemmällä minäkuvala näyttäisi olevan positiivisia yhteyksiä. Nämä tulokset tukevat osittain saamiamme tuloksia minäkuvan ja lukutaidon taitotason välisistä yhteyksistä.

Lukijaminäkuvan muutos ei ollut saamiemme tulosten mukaan merkittävä, mutta tulokset ovat suuntaa antavia. Taitavien ryhmässä oppilaat kokivat kuuluvansa esikouluryhmänsä ja ensimmäisen luokkansa taitavimpiin lukijoihin ja minäkuva oli kehittynyt positiivisemmaksi esikoulukeväästä ensimmäiselle luokalle. Saamiamme tuloksia tukee myös Lerkkasen (2006, 42) havainnot siitä, että taitavien lukijoiden uskomukset itsestään ja omista kyvyistään ovat vahvempia kuin heikompien lukijoiden. Muissa ryhmissä lapset kokivat itsensä entistä heikommiksi. Huomattavaa muutoksessa on, että heikkojen lukijoiden lukijaminäkuva ei laskenut yhtä paljon kuin alkavien lukijoiden lukijaminäkuva. Tämä voi kuitenkin johtua siitä, että heikkojen lukijoiden ryhmässä yhdeksän lasta 17 lapsesta opiskelee pienryhmässä, eli alle kymmenen oppilaan ryhmässä. Oppijaminäkuvatehtävissä lasten tuli verrata itseään oman ryhmänsä oppilaisiin ja pienryhmissä lukemisen taitotaso on voinut olla kaikilla oppilailla heikko. Tällöin heikko lukija on voinut asettaa itsensä taitavaksi lukijaksi suhteessa muihin ryhmänsä heikkoihin lukijoihin. Lukijaminäkuvan muutoksesta saamamme tulokset ovat samansuuntaisia Chapmanin ja Tunmerin (1997, 282, 287-288; 2000, 704-707) tulosten kanssa eli mitä heikompi lukija oppilas on, sitä heikompi on hänen lukijaminäkuvansa. Chapmanin ja Tunmerin mukaan tämä kierre syvenee entisestään koulupolun edetessä.

Taitavilla oli positiivinen kuva itsestään lukijoina, kun muilla ryhmillä lukijaminäkuva oli heikompi. Taitavat asettivat itsensä kymmenen pisteen arviointiskaalalla yhden pisteyksi-

kön ylemmälle tasolle kuin hyvässä vauhdissa olevat lukijat ja yli kaksi pisteyksikköä ylemmäksi kuin alkavien ja heikkojen lukijoiden ryhmiin kuuluvat oppilaat. Ensimmäisellä luokalla taitavien lukijoiden ja alkavien lukijoiden sekä alkavien lukijoiden ja hyvässä vauhdissa olevien lukijoiden lukijaminäkuvat erosivat merkittävästi toisistaan.

Motivaation ja minäkuvan muutoksissa eri ryhmillä on havaittavissa mielenkiintoinen ilmiö. Taitavien ryhmässä lukemismotivaatio laskee, mutta minäkuva nousee, kun taas muissa ryhmissä muutos on päinvastainen eli motivaatio lukemista kohtaan nousee tai pysyy lähes samana ja lukijaminäkuva laskee. Taitavilla motivaation lasku voinee johtua siitä, ettei kouluopetus tarjoa heille tarpeeksi haasteita lukemisessa ja kirjoittamisessa, kun lukemaan opettelu keskittyy heikkojen, alkavien ja hyvässä vauhdissa olevien lukijoiden tukemiseen. Opetuksessa tulisikin kiinnittää entistä enemmän huomiota taitavien lukijoiden opettamisen eriyttämiseen tarjoamalla oppilaille heidän kehitystasolleen sopivia haasteita.

Koulumaailmassa arviointi ja vertailu korostuvat, koska toiminnat ja tehtävät koulussa antavat lapselle mahdollisuuden tehdä vertailuja ja arvioita suhteessa muihin vertaisiinsa (Dweck 2002, 59-62). Taitavien lukijoiden lukijaminäkuvan nousu ja muiden ryhmien lukijaminäkuvan lasku voi johtua arvioinnin ja vertailun lisääntymisestä, kun oppilaat vertaavat itseään suhteessa muihin luokkatovereihinsa. On siis ymmärrettävää, että taitavat lukijat kokevat itsensä luokkansa parhaimmiksi lukijoiksi, muiden ryhmien huomatessa olevansa heikompia lukijoita. Lisäksi lukutaidon taitotasokerot ovat vielä ensimmäisen luokan aikana suuria eli ero taitavien ja muiden ryhmien välillä todennäköisesti näkyy luokassa selkeästi.

8.4 Vanhempien lapseensa kohdistuvat kykyuskomukset

Saamiemme tulosten mukaan sekä isien että äitien lapseensa kohdistuvat kykyuskomukset olivat yhteydessä lapsen lukutaitoon niin esikoulussa kuin ensimmäisellä luokalla. Nämä tulokset saavat myös tukea Wigfieldin ja muiden (1997, 466) sekä Aunolan ja kumppaneiden (2002, 319) tutkimuksista, jossa vanhempien kykyuskomuksiin vaikuttavat lasten todelliset akateemiset taitotasot. Vanhempien uskomukset lastensa kyvyistä näyttivät olevan melko realistisia. Kaiken kaikkiaan vanhemmat uskoivat lapsensa olevan kyvykäs ja pärjäävän hyvin luku- ja kirjoitustehtävissä esiopetuskeväänä ja ensimmäisen luokan keväällä. Galperin ja kollegoiden (1997, 904-905) mukaan vanhemmilla on yleensä melko optimistiset uskomukset lastensa kyvyistä, eikä näihin uskomuksiin vaikuta perhe-tausta.

Tarkastellessamme vanhempien kykyuskomusten yhteyttä lasten lukemismotivaatioon ja lukijaminäkuvaan, yhteys kykyuskomusten ja motivaation sekä lukijaminäkuvan välillä löytyi ainoastaan alkavien lukijoiden ryhmässä. Esikouluajana mitatut isien kykyuskomukset olivat yhteydessä alkavien lukijoiden motivaatioon esikoulussa sekä alkavien lukijoiden minäkuvaan ensimmäisellä luokalla. Tulos siitä, että isien esikouluajan kykyuskomukset ovat yhteydessä lasten myöhempään minäkuvaan, antaa samansuuntaisia tuloksia kuin Bouffardin ja Hillin (2005, 444-447, 452-457) tutkimus äitien uskomusten vaikutuksesta lasten myöhempään minäkuvaan. Heidän mukaansa äitien negatiiviset ja positiiviset uskomukset päiväkotikäisten lastensa kyvyistä ennustivat lasten myöhempiä käsityksiä omista akateemisista kyvyistään neljännellä luokalla.

Ensimmäisellä luokalla molempien vanhempien kykyuskomukset olivat yhteydessä alkavien lukijoiden lukijaminäkuvaan. Wigfield ja muut (1997, 466) löysivät myös yhteyden vanhempien kykyuskomusten ja lasten minäkuvan väliltä yleisessä akateemisessa suoriutumisessa. Aunolan ja muiden (2002, 319; 2004, 5) havainnot vanhempien kykyuskomusten yhteydestä lasten suoritusstrategioihin antavat tukea saamillemme tuloksille. Valinnat, joita lapsi tavoittelee, ovat yhteydessä lapsen kykyuskomuksiin. Vanhempien korkeat kykyuskomukset näyttäytyivät lasten tehtäväorientoituneena käyttäytymisenä ja heikot kykyuskomukset näkyivät tehtäviä välttelevinä strategioina koulussa. Eli mitä tehtäväsuuntautuneempi lapsi oli kouluvuoden lopulla, sitä vahvemmin vanhemmat uskoivat hänen kykyihinsä ja pärjäämiseen. Sen sijaan mitä tehtävää välttelevämpi lapsi oli, sitä epävarmemmaksi vanhemmat tulivat arvioidessaan lapsensa suoriutumista koulussa.

Alkavien lukijoiden ryhmässä isien kokemalla stressillä oli löydettävissä yhteys lasten lukemismotivaatioon ja heikkojen lukijoiden ryhmässä isien kokemalla stressillä oli löydettävissä yhteys lasten minäkuvaan. Heikkojen lukijoiden minäkuvan ja isien kokeman stressin välinen yhteys oli tilastollisesti merkittävä ja näiden muuttujien välillä oli voimakas lineaarinen yhteys. Tämä tulos antaisi viitteitä, että varsinkin isien omilla henkilökohtaisilla vaikeuksilla on yhteys myös lapsen minäkuvaan. Onatsu-Arvilommin ja muiden (1998, 547-552) tutkimuksessa on myös havaittu vanhempien masentuneisuuden ja stressin vaikuttavan lapsen odotuksiin omasta onnistumisestaan.

Tarkastellessamme äitien ja isien kykyuskomusten muutosta esikoulukeväästä ensimmäisen luokan kevääseen, tilastollisesti merkitseviä muutoksia ei löytynyt. Taitavien ja hyvässä vauhdissa – ryhmien äitien kykyuskomukset lapsiinsa kasvoivat hieman, kun taas heikkojen ja alkavien lukijoiden äitien kykyuskomuksissa oli havaittavissa hienoista laskua. Isillä kykyuskomukset muuttuivat positiivisempaan suuntaan ainoastaan taitavien ryhmäs-

sä. Eri ryhmiin kuuluvien lasten vanhempien lapsen kohdistuvat kykyuskomukset erosivat toisistaan merkittävästi. Tämän perusteella vanhemmilla olisi siis realistinen kuva lapsensa taidoista ja lapsen kohdistuvat kykyuskomukset peilaisivat lapsen todellisia taitoja. Aunolan ym. (2002, 321-322) tutkimuksessa vanhempien kykyuskomusten muutosta ensimmäisen luokan aikana selvitettiin yleisesti ilman oppilaiden jakoa taitotasoryhmiin. Tutkimustuloksena oli, että yleiset uskomukset lastensa koulunkäytikyvyistä laskivat molemmilla vanhemmilla ensimmäisen kouluvuoden aikana.

8.5 Tutkimuksen luotettavuus

Hyvän tutkimuksen perusvaatimuksena on se, että sillä saadaan luotettavia tutkimustuloksia, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin (Heikkilä 2004, 29-30). Mielestämme tutkielmamme mittaa niitä asioita, joihin tutkimusongelmiemme kautta pyrimme saamaan vastauksia. Tutkielmassamme käytetyt testit ja mittarit ovat erittäin valideja, koska niiden toimivuus on testattu aiemmissa pilottitutkimuksissa.

Tutkielmamme tutkimusjoukko on melko edustava, mutta toisaalta tutkielmassamme tekemämme ryhmäjako taitaviin, hyvässä vauhdissa oleviin, alkaviin ja heikkoihin lukijoihin heikentää tilastollisten testien suorittamisen mahdollisuutta ja sitä kautta tutkimuksen yleistettävyyttä. Taitavien ja heikkojen oppilaiden oppilasmäärät jäävät alle kahdenkymmenen, jolloin mm. vertailuja eri ryhmien välillä ei voitu suorittaa tilastollisin menetelmin. Jos tutkimusjoukossa on otantavirhe, pienillä otoksilla otosten keskiarvot saattavat poiketa populaation odotusarvosta, jolloin tulos ei ole pätevä (Nummenmaa 2004, 161).

Myös vanhemmista koostuva tutkimusjoukko oli suhteellisen iso. Äidit vastasivat kyselyihin melko hyvin, mutta isistä tavoitettiin vain noin puolet. Vastausmäärä pieneni sekä isillä että äideillä ensimmäisen luokan keväällä. Vanhempien tutkimusjoukossa oli huomattavissa sama ongelma kuin lastenkin otoksessa, kun lapset jaettiin lukutaitoryhmiin. Tällöin tilastollisten vertailujen tekeminen eri ryhmien vanhempien välillä ei ollut mahdollista, koska ryhmät olivat niin pieniä.

Tarkastellessamme vanhempien sosioekonomista taustaa, huomasimme vanhempien taustojen poikkeavan normaalista populaation sosioekonomisesta rakenteesta. Esimerkiksi huomasimme vastanneiden vanhempien olevan keskimäärin korkeakoulutettuja, naimisissa olevia ja työssäkäyviä henkilöitä. Tutkimusjoukkomme yksinhuoltajien määrä (12,5%) poikkeaa tutkielmamme itäsuomalaisen kaupungin todellisesta yksinhuoltajien

määrästä (28%). Työttömien vanhempien osuus (8%) vastanneista poikkeaa myös tutkimusalueen työttömyysasteesta (14,3%). Tutkielmamme kaltaisessa tutkimusjoukossa, se etteivät otoksen vanhemmat edusta oikeassa suhteessa populaatiota, voi vaikuttaa tutkielmassamme saatuihin tuloksiin ja vääristää niitä. Jos otos edustaisi selkeämmin tutkimusalueen sosioekonomista rakennetta, sillä voisi olla vaikutusta esimerkiksi vanhempien kykyuskomuksiin ja koettuun stressiin liittyviin tutkimustuloksiin.

Tutkielman analysointivaiheessa kvantitatiiviset menetelmät ovat yleisesti ottaen luotettavia, tarkkoja ja päteviä. Lisäksi analysointivaiheessa luomamme summamuuttujien reliabiliteettikertoimet olivat korkeat, joka osoittaa, että mittarien osiot mittaavat samantyyppisiä asioita (Heikkilä 2004, 187).

8.6 Tutkimuksen merkitys opettajan näkökulmasta ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkielmassamme saamamme tulokset saavat osittain tukea aikaisemmista tutkimuksista. Useissa tutkimuksissa on havaittu, että koulunsa aloittavat lapset ovat motivoituneita opiskeluun. Tutkimusten mukaan motivaatio ja minäkuva kuitenkin laskevat kouluvuosien saatossa. Tutkielmamme tulokset antavat viitteitä samansuuntaisista tuloksista. Lasten lukijaminäkuva alkaa vähitellen laskea kaikilla muilla, paitsi taitavilla lukijoilla. Lukemismotivaatio oli vielä ensimmäisen luokan lopussa kaikilla lukijoilla kohtalaisen korkealla, mutta taitavien lukijoiden ryhmässä motivaatio laski huomattavasti. Nämä tulokset ovat huolettavia ajatellen oppilaiden tulevia koulu-uria. Opettajalla on tärkeä asema lapsen motivaation ja minäkuvan tukijana koulussa. Tämän ovat huomanneet myös Aunola ja Nurmi (2004, 7-12) Eskareista epuiksi -tutkimuksessaan. Lasten kiinnostus opeteltavia asioita kohtaan lisääntyi, jos opettajan keskeisimpänä tavoitteena opetuksessa oli lasten minäkuvan ja motivaation kehittäminen.

Opettaja voi tukea lasten minäkuvaa ja motivaatiota monin keinoin. Ensiarvoisen tärkeää motivaation ylläpitämiseksi on käyttää vaihtelevia työtapoja opetuksessa ja kytkeä opiskelu lasten omaan kokemusmaailmaan. Tärkeää on myös, että koulussa harjoiteltavat tehtävät ovat lasten kykyjä vastaavia. Tehtävien sopiva vaikeusaste on aavistuksen verran lapsen omaa taitotasoa korkeampi, jolloin tehtävä on sopivan haasteellinen lapselle ja mielenkiinto tehtävien tekemiseen säilyy. Tämä on erityisesti huomioitava taitavien oppilaiden kohdalla. Havaitsemamme taitavien lukijoiden motivaation laskun syinä voi olla nimenomaan liian helpot koulutehtävät. Nämä taitavien ryhmän lapset ovat kaikki osanneet lukea jo kouluun tullessaan ja motivaatio on saattanut laskea juuri sen takia, ettei kouluope-

tus tarjoa heille tarpeeksi haasteita ja mielenkiintoisia tehtäviä. Eri taitotasoisten lasten opetuksen eriyttäminen on siis ensiarvoisen tärkeää motivaation säilyttämiseksi.

Opettaja on avainasemassa myös turvallisen ja hyväksyvän opiskeluilmapiirin luomisessa. Lämpimässä ja huolehtivassa ympäristössä oppilas tuntee olevansa arvokas ja tärkeä, ja oppilaan positiivisen minäkuvan kehittymiselle luodaan hyvät mahdollisuudet. Yhdessä tekeminen ja kokeminen lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta ja rakentaa oppilaiden minäkuvaa. Lisäksi opettajan, kuten myös vertaisryhmän palautteen, avulla oppilas peilaa omia käsityksiään itsestään suhteessa muihin. Opettajan tuleekin kiinnittää huomiota siihen, että palaute on realistista ja kannustavaa. Tällöin lapsi uskoo mahdollisesti enemmän omaan onnistumiseensa ja jaksaa ponnistella oppiakseen.

Tutkielmassamme havaitsimme vanhempien uskomusten olevan yhteydessä alkavien lukijoiden minäkuvaan. Aiemmissa tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia oppilaan taitotasosta riippumatta. Alkavien lukijoiden ryhmän ja vanhempien uskomusten yhteys voi johtua esimerkiksi siitä, että tämän ryhmän lapset ovat lukutaidon kehittymisen kannalta kriittisessä vaiheessa, jolloin myös vanhempien tukea ja uskoa lapsen kykyihin tarvitaan valtavasti. Taitavilla lukijoilla lukutaito on jo niin sujuvaa, ettei vanhempien tuella ole niin suurta merkitystä. Heikoilla lukijoilla saattaa todennäköisesti olla jonkinasteisia oppimisvaikeuksia lukemisessa, jolloin vanhempien uskomuksilla ei välttämättä olekaan lineaarista yhteyttä heikkojen lukijoiden taitotasoon.

Mitä vanhempi lapsestaan ajattelee, vaikuttaa siis siihen mitä lapsi itsestään oppijana ajattelee. Tämä taas vaikuttaa lapsen koulumotivaatioon ja sitä kautta oppimiseen. Opettajan tulisi siis tukea ja auttaa vanhempia heidän kasvatustyössään sekä painottaa vanhemmille sitä, kuinka he vaikuttavat lapseensa omilla uskomuksillaan. Opettaja voi myönteisen palautteen avulla kohdistaa vanhempien huomion niihin asioihin, joissa lapsi on taitava ja pärjää.

Tutkielmassamme saadut tulokset lukemismotivaation ja minäkuvan muutoksista esikoulukeväästä ensimmäisen luokan keväälle olivat vielä pääosin suuntaa-antavia, joten jatkossa olisikin mielenkiintoista seurata motivaation ja minäkuvan kehittymistä edelleen ylemmille luokille. Lisäksi lukutaitoryhmiä kasvattamalla aineisto mahdollistaisi entistä tarkemman tilastollisen analyysin tekemisen. Suuremmalla aineistolla tulokset olisivat myös paremmin yleistettävissä.

Epäilimme myös tutkielmamme teon aikana sitä, etteivät vanhempien kyselylomakkeet olleet tavoittaneet tarpeeksi edustavaa otosta ensimmäisen luokan oppilaiden vanhemmista. Jatkossa olisikin hyvä pohtia sitä, miten oppilaiden vanhemmista tavoitettaisiin mahdollisimman suuri ja edustava otos.

Jatkossa mielenkiintoista olisi myös tutkia tarkemmin yksittäisten oppilaiden yksilöllisiä oppimispolkuja. Lisäksi tutkielmaamme tehdessämme nousi erilaisia jatkokysymyksiä, joihin olisi kiinnostavaa selvittää vastauksia. Tällaisia tutkielmastamme nousseita kysymyksiä oli esimerkiksi, mitä ovat ne tekijät, jotka ovat motivaation ja minäkuvan taustalla eli mitkä ovat ne todelliset konkreettiset asiat, joita opettaja voi tehdä luokassa tukeakseen oppilaidensa motivaatiota ja minäkuvaa. Lisäksi mietimme, mitä tekijöitä niiden vanhempien taustalta löytyy, joilla oli alhaiset uskomukset lastensa kyvyistä. Johtuvatko heikot kykyuskomukset ainoastaan lapsen oppimisvaikeuksista tai heikosta taitotasosta, vai onko uskomusten taustalla myös vanhempien henkilökohtaiset asiat, kuten omat koulukokemukset tai vaikea elämäntilanne.

LÄHTEET

- Ahonen, T., Tuovinen, S. & Leppäsaari, T. 1999. Nopean sarjallisen nimeämisen testi. Jyväskylä: Haukkarannan koulu/ NiiloMäki Instituutti
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma
- Aro, M. 2006. Miten kirjoitusjärjestelmä vaikuttaa lukemaan oppimiseen? Teoksessa Takala, M. & Kontu E. (toim.) Lukivaikeudesta lukitaitoon. Helsinki: Yliopistopaino
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-Kustannus.
- Aunola, K. & Lerkkanen, M.-K. 2004. Motivaation yhteys lukutaidon edistymiseen. *Kielikukko* 4, 2-8.
- Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arvilommi, T. & Nurmi, J.-E. 2002 Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology* 72, 343-364.
- Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2004. Eskareista epuiksi -tutkimus: Motivaation ja koulutaidon kehitys esiopetuksesta kouluun. *NMI-Bulletin* 14 (3), 7-12.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K. & Rasku-Puttonen, H. 2002. Developmental dynamics of achievement strategies, reading performance, and parental beliefs. *Reading Research Quarterly* 37 (3), 310-327.

- Aunola, K., Statt, H. & Nurmi, J-E. 2000. Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence* 23, 205-222.
- Baker, L. & Scher, D. 2002. Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology* 23 (4), 239-269.
- Bandura, A. 1992. Exercise of Personal Agency Through the Self-Efficacy Mechanism. Teoksessa Schwarzer, R. (toim.) *Self-efficacy. Thought control of action.* Washington, DC: Hemisphere publishing corporation, 3–38.
- Bouffard, S. M. & Hill, N. E. 2005. Maternal perceptions of competence and children's academic adjustment: Longitudinal relations across early elementary school. *Social Psychology of Education* 8 (4), 441-463.
- Chapman, J. W. & Tunmer, W. E. 1997. A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology* 67, 279-291.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E. & Prochnow, J. E. 2000. Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 92, 703-708.
- Dweck, C. 2002. Development of Ability Conceptions. Teoksessa Wigfield, A. & Eccles, J. (toim.) *Development of achievement motivation.* San Diego: Academic Press, 57-89.
- Galper, A., Wigfield, A. & Seefeldt, C. 1997. Head start parents' beliefs about their children's abilities, task values and performances on different activities. *Child Development* 68 (5), 897-907.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. & Gottfried A.W. 1994. Role of parental motivation practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology* 86 (1), 104-113.

- Eccles, J. & Wigfield, A. 2004. Academic achievement motivation development of. Teoksessa Smelser, N. J. & Baltes, P. B. (toim.) International encyclopedia of the social & behavioral sciences, 14–20.
- Ehri, L.C. 2005. Learning to Read Words: Theory, Findings and issues. *Scientific Studies of Reading* 9 (2), 167-188.
- Ford, M. E. 1992. *Motivating Humans – Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs*. USA: SAGE.
- Heikkilä, T. 2004. *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. 1997. Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research* 67, 3–42.
- Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J.S & Wigfield, A. 2002. Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development* 73 (2), 509-527.
- Jones, T. L. & Prinz, R. J. 2005. Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review* 25, 341–363.
- Junttila, N., Vauras, M. & Laakkonen, E. 2007. The role of parenting self-efficacy in children's social and academic behavior. *European Journal of Psychology of Education* 22 (1), 41-61.
- Jyväskylän yliopisto. Alkuportaati -tutkimushanke. 2008. <http://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2006/08/tiedote-2007-09-18-16-39-26-407226/> [luettu 3.3.2009].
- Lepola, J., Salonen, P. & Vauras, M. 2000. The development of motivational orientations as a function of divergent reading careers from pre-school to the second grade. *Learning and Instruction* 10, 153-177.
- Lepola, J., Vauras, M. & Poskiparta, E. 2002. Pitkittäistutkimus lukutaidon ja motivaation kehityksestä esikoulusta kahdeksannelle luokalle. *Psykologia* 37 (1), 33-44.

- Lerikkanen, M.-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Lerikkanen, M-K & Poikkeus, A-M. 2006. Lukemisvalmiuksien ja matemaattisten taitojen kehityksen riskitekijät esiopetusvuonna – ALKUPORTAAT – tutkimuksen pilottivaiheen tuloksia. NMI-Bulletin 16 (3)
- Lerikkanen, M-K., Poikkeus, A-M. & Ketonen, R. 2006. ARMI: Luku- ja kirjoitustaidon arviointimateriaali 1. luokalle. WSOY.
- Linnakylä, P. 2002. Miten kotitausta näkyy oppimistuloksissa. Teoksessa Välijärvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.
- Lukilasse: Lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen seulontatestistö peruskoulun ala-asteen luokille 1-6. 1999. (toim.) Häyrinen, T., Serenius-Sirve, S. & Korhman, M. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Lynch, J. 2002. Parents' self-efficacy beliefs, parents' gender, children's reader self-perceptions, reading achievement and gender. *Journal of Research in Reading* 25, 54–67.
- Lyytinen, H. 2001. Kehitysneuropsykologinen näkökulma oppimisvaikeuksiin. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Holopainen, L., Närhi, V. & Räsänen, P. (toim.) Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön. *Learning Disabilities, from Research to Practice*. Niilo Mäki instituutti. ER-Paino Oy. Liestuore. 24-58
- McGrath, E. P. & Repetti, R. L. 2000. Mothers' and fathers' attitudes toward their children's academic performance and children's perceptions of their academic competence. *Journal of Youth and Adolescence* 29 (6), 713-723.
- Natale, K. 2007. Parents' causal attributions concerning their children's academic achievement. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Niemi, P. 2008 – FinRA:n juhlaseminaari. Lasten kyvyt selittävät vain osan luki-vaikeuksista. <http://www.parnet.fi/~finra/niemi> [luettu 24.3.2009]

- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 2002. Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-Kustannus.
- Nummenmaa, L. 2004. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
- Onatsu-Arviolommi, T., Nurmi, J.-E. & Aunola, K. 1998. Mothers' and fathers' well-being, parenting styles, and their children's cognitive and behavioural strategies at primary school. *European Journal of Psychology of Education* 13 (4), 543-556.
- Parsons, J., Adler, T. F. & Kaczala, C. M. 1982. Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development* 53, 310-321.
- Peltonen, M & Ruohotie P. 1992. Oppimismotivaatio – Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Otava.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus
- Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. 2009. The role of teaching practices in kindergarten children's task-motivation in reading and mathematics. Julkaisematon artikkeli.
- Poskiparta, E. & Niemi, P. 1994. Luku- ja kirjoitustaidon arviointi. Teoksessa Vauras, M., Poskiparta E. & Nurmi, P. (toim.) Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailta. Turun yliopisto: Oppimistutkimuksen keskus.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otava.
- Tilastokeskus – tilastot. http://www.stat.fi/til/erop/2007/erop_2007_2008-06-10_tau_008.html ja http://www.stat.fi/til/erop/2007/erop_2007_2008-06-10_tau_002.html [luettu 3.3.2009]
- Torneus, M. 1991. Löytöretki kieleen. Helsinki: VAPK-Kustannus.

- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vauras, M., Niemi, P. & Poskiparta E. 1994. Taitoajattelu oppimisvaikeuksien arvioinnin perustana. Teoksessa Vauras, M., Poskiparta E. & Nurmi, P. (toim.) Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla. Turun yliopisto: Oppimistutkimuksen keskus.
- Vauras, M., Salonen, P., Lehtinen, E., & Lepola, J. 2001. Long-term development of motivation and cognition in family and school contexts. Teoksessa Volet, S. & Järvelä, S. (toim.), Motivation in learning context: Theoretical advances and methodological implications. Amsterdam: Pergamon Press. 295-315.
- Wigfield, A & Eccles, J. 2000. Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68–81.
- Wigfield, A. & Eccles, J. 2002. The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. Teoksessa Wigfield, A. & Eccles, J. (toim.) Development of achievement motivation. San Diego: Academic Press. 91-116
- Wigfield, A., Harold, R. D., Freedman-Doan, C., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Arbreton A. J. & Blumenfeld, P. C. 1997. change in children’s competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology* 89 (3), 451-469.
- Wigfield, A., Tonks, S. & Eccles, J. S. 2004. Expectancy – Value Theory in Cross-Cultural Perspective. Teoksessa McInerney, D. & Van Etten, S. (toim.) Research on sociocultural influences on motivation and learning volume 4: Big theories revisited. Greenwich: Information Age Press. 165-198

LIITE 1. Lukutaidon, lukemismotivaation ja lukijaminäkuvan muutokset esikoulukeväästä ensimmäisen luokan keväälle.

TAULUKKO 1. Lukutaidon muutos esikoulun keväästä ensimmäisen luokan keväälle.

Lukutaitoryhmät	Esikoulu lukutaito, ka	Ensimmäisen luokan lukutaito, ka	Merkitsevyys, Wilcoxon
Taitavat (n=13)	20.29	32.68	Z=-3.18 **
Hyvässä vauhdissa (n=48)	13.09	21.85	Z=-6.01 ***
Alkavat (n=40)	8.86	14.90	Z=-5.51 ***
Heikot (n=17)	7.19	5.49	Z=-1.97

*p'<.05, **p'<.01, ***p'<.001

TAULUKKO 2. Lukemismotivaation muutos esikoulukeväästä ensimmäisen luokan keväälle eri lukutaitoryhmissä.

Lukutaitoryhmä	Esikoulun lukemismotivaatio, ka	Ensimmäisen luokan lukemismotivaatio, ka	Merkitsevyys, Wilcoxon
Taitavat (n=13)	4.57	3.62	Z=-2.95 *
Hyvässä vauhdissa (n=48)	3.82	3.88	Z=-0.61
Alkavat (n=40)	3.72	3.58	Z=-1.06
Heikot (n=17)	3.86	3.93	Z=-0.39

Asteikko 1-5 (1= ei paljon, 5= erittäin paljon),

*p'<.05, **p'<.01, ***p'<.001

TAULUKKO 3. Lukijaminäkuvan muutos esikoulukeväästä ensimmäisen luokan keväälle eri lukutaitoryhmissä.

Lukutaitoryhmä	Esikoulun lukijaminäkuva, ka	Ensimmäisen luokan lukijaminäkuva, ka	Merkitsevyys, Wilcoxon
Taitavat (n=13)	2.69	2.38	Z=-.54
Hyvässä vauhdissa (n=48)	2.92	3.29	Z=-1.18
Alkavat (n=40)	3.88	4.78	Z=-1.70
Heikot (n=17)	3.88	4.47	Z=-0.56

Asteikko 1-10 (1= mielestään luokan paras lukija, 10= mielestään luokan heikoin lukija),

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

LIITE 2. Vanhempien lapsiinsa kohdistuvien kykyuskomusten muutos esikoulukeväästä ensimmäisen luokan kevääseen.

TAULUKKO 1. Äitien lapsiinsa kohdistuvien kykyuskomusten muutos esikoulukeväästä ensimmäisen luokan keväälle.

Lukutaitoryhmä	Äitien	Äitien	Muutos
	kykyuskomukset esikoulussa, ka, (n=95)	kykyuskomukset ensimmäisellä luokalla, ka (n=81)	
Taitavat	3,62 (n=13)	3,77 (n=12)	+ 0,15
Hyvässä vauhdissa	3,05 (n=38)	3,19 (n=33)	+ 0,14
Alkavat	2,80 (n=31)	2,69 (n=25)	- 0,11
Heikot	2,27 (n=13)	1,96 (n=11)	- 0,31

Asteikko 1-4 (1= ei paljon, 4= erittäin paljon)

TAULUKKO 2. Isien lapsiinsa kohdistuvien kykyuskomusten muutos esikoulukeväästä ensimmäisen luokan keväälle.

Lukutaitoryhmä	Isien	Isien	Muutos
	kykyuskomukset esikoulussa, ka, n=67	kykyuskomukset ensimmäisellä luokalla, ka, n=54	
Taitavat	3,36 (n=9)	3,57 (n=6)	+ 0,21
Hyvässä vauhdissa	3,20 (n=27)	3,08 (n=23)	- 0,12
Alkavat	2,89 (n=23)	2,67 (n=19)	- 0,22
Heikot	2,38 (n=8)	1,91 (n=7)	- 0,47

Asteikko 1-4 (1= ei paljon, 4= erittäin paljon)