

**Sampo Lappalainen & Sampsa Nieminen**

**POJASTA POLVI PARANEE?**

**Isien kykyuskomusten ja tuen yhteys poikien lukumotivaatioon ja lukutaidon tasoon alakoulun toisella luokalla**

**ITÄSUOMEN YLIOPISTO**

**Filosofinen tiedekunta**

**Soveltavan kasvatustieteen pro gradu tutkielma**

**Kevät 2012**

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Filosofinen tiedekunta		<b>Osasto – School</b> Soveltava kasvatustiede	
<b>Tekijät – Authors</b> Sampo Lappalainen & Sampsa Nieminen			
<b>Työn nimi – Title</b> Pojasta polvi paranee? Isien kykyuskomusten ja tuen määrän yhteys poikien lukumotivaatioon sekä lukutaidon tasoon alakoulun toisella luokalla.			
<b>Pääaine – Main subject</b>	<b>Työn laji – Level</b>	<b>Päivämäärä – Date</b>	<b>Sivumäärä – Number of pages</b>
Soveltava kasvatustiede	Pro gradu -tutkielma Sivuainetutkielma Kandidaatin tutkielma Aineopintojen tutkielma	12.4.2012	69
	x		
<b>Tiivistelmä – Abstract</b>			
<p>Tässä tutkielmassa tavoitteena on selvittää, millaisilla kykyuskomuksilla isät selittävät poikiensa lukutaitoa sekä miten isien kykyuskomukset ovat yhteydessä heidän kotona antaman tuen määrään ja poikien lukumotivaatioon. Lisäksi tutkielmassa pyritään selvittämään poikien lukumotivaation yhteyttä heidän lukemisen ja kirjoittamisen taitotasoon. Aiemmissä tutkimuksissa vanhempien kykyuskomuksilla on todettu olevan yhteys lasten akateemisiin taitoihin. Vanhempien kykyuskomukset vaikuttavat lasten itseensä kohdistamien kykyuskomusten sekä akateemisen motivaation kautta lapsen oppimiseen. Tutkielmassa tutkitaan myös isien koulutustaustan yhteyttä heidän kykyuskomuksiin ja kotona annettuun tukeen, sillä aiemmissä vanhempien kykyuskomuksia koskeneissa tutkimuksissa on havaittu vanhemman koulutustaustan olevan tärkeä taustatekijä.</p> <p>Korkeasti koulutettujen vanhempien on todettu selittävän lapsien akateemista menestystä enemmän kyvykkyydellä kuin matalammin koulutettujen vanhempien. Myöskin lapsen sukupuolen on todettu vaikuttavan vanhempien kykyuskomuksiin. Sukupuolirooleihin liitettyjen uskomusten mukaan pojat ovat parempia älykkyyttä vaativassa matematiikassa ja tytöt parempia kielellistä lahjakkuutta vaativassa äidinkielessä. Isien on todettu siirtävän sukupuolirooleihin liitettyjä uskomuksia pojilleen. Tätä kautta sukupuolittuneesti jakautunut akateemisten taitojen arvottaminen siirtyy sukupolvelta toiselle.</p> <p>Tutkielmassa käytettiin valtakunnallista Alkuportaati- seurantatutkimusta varten kerättyä aineistoa. Alkuportaati- tutkimuksessa seurataan lapsia esikoulusta neljännen luokan kevääseen saakka. Tutkimuksen yhteydessä on haastateltu myös lasten vanhempia. Käytimme aineistosta Itä-Suomalaisessa kaupungissa keväällä 2009 kerättyä osuutta. Aineistoksi valitsimme 90 isää ja 183 poikaa.</p> <p>Tulosten mukaan isät painottavat luontaista kykyä selittäessään poikien lukutaidon tasoa. Yrityksen määrällä selitettiin poikien lukutaitoa selvästi vähemmän. Aikaisemman tutkimuksen tuloksia mukailien havaitsimme, että korkeakoulutetut isät selittivät poikien lukutaitoa ammattikoulutettuja isiä enemmän luontaisella kyvykkyydellä. Pojilla, joiden isät selittivät heidän lukutaitoa kyvykkyydellä, oli havaittavasti suuntaus paremmasta lukumotivaatiosta verrattuna yrityksellä selittämiseen. Yrityksellä selittäminen korreloi negatiiviseen poikien lukumotivaation kanssa. Korkeakoulutetut isät opettivat poikiaan lukemaan useammin kuin ammattikoulutetut isät, jotka taasen kannustivat poikiaan lukemaan itsenäisesti useammin. Nämä tulokset eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkittäviä eikä isien antamalla tuella ollut juurikaan yhteyttä poikien lukumotivaatioon lukuun ottamatta tuen vaikutuksen lievää yhteyttä poikien oppijaminäkuvaa. Poikien lukumotivaation ja lukutaidon tason väliltä löytyi tilastollisesti merkitsevä positiivinen yhteys liittyen poikien motivaatioon tehdä koulussa lukemiseen liittyviä tehtäviä. Poikien oppijaminäkuvalla oli lievä tilastollinen yhteys lukutaidon tasoon, mutta oppiainemieltyksien ja lukutaidon tason väliltä ei löytynyt yhteyttä.</p>			
<b>Avainsanat – Keywords</b>			
kykyuskomukset, tukeminen, isät, pojat, sukupuoliroolit, koulutustausta, lukumotivaatio, lukutaito			

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Philosophical Faculty		<b>Osasto – School</b> Applied Education	
<b>Tekijät – Authors</b> Sampo Lappalainen & Sampsa Nieminen			
<b>Työn nimi – Title</b> Fathers' concepts and support concerning their sons' reading skills and the relation between support given by fathers and fathers' concepts and their sons' motivation towards reading and actual reading skills in the second grade of elementary school.			
<b>Pääaine – Main subject</b>	<b>Työn laji – Level</b>	<b>Päivämäärä – Date</b>	<b>Sivumäärä – Number of pages</b>
Applied Education	Pro gradu -tutkielma Sivuainetutkielma Kandidaatin tutkielma Aineopintojen tutkielma	x 12.4.2012	69
<b>Tiivistelmä – Abstract</b>			
<p>The aim of this master's thesis is on the other hand to find out what kind of concepts fathers' have concerning their sons' reading skills, and on the other hand to investigate how the support given by fathers is linked to the sons' motivation for reading. In addition, the purpose is to find out how motivational aspects concerning reading are linked to actual reading skills. Parental concepts on their child's academic abilities have been strongly influential to children's academic abilities in prior research. The parental concepts concerning their children's academic abilities also have an influence on their child's own academic concepts and academic motivation in general. Therefore it is obvious that these aspects have an influence on children's learning and academic skills. It has also been shown in several studies that there is a strong relation between the parent's educational background, and the parent's concepts of the child's academic abilities. One of the aims in this master's thesis is to study and find out how the fathers' educational backgrounds are linked to their concepts of son's reading skills and how the educational background affects the amount of support given at home concerning reading.</p> <p>It has been proven that highly educated parents more often explain their children's academic success with natural ability than parents with a lower educational degree. The child's gender has also been researched to have a relation to their parents' concepts. The studies have shown that parents stereotypically believe that girls are more linguistically gifted and boys are more mathematically gifted. Furthermore, it has been proven in studies that fathers usually transfer their stereotypical gender related beliefs and habits to their sons, who then transfer theirs from generation to generation. Therefore boys tend to value mathematics higher than in this case Finnish as a subject in school.</p> <p>The data used in this master's thesis is a part of a nationwide First Step- longitudinal study. In the First Step-study children are observed from pre-school to the end of the fourth grade, and besides children also the parents' concepts and beliefs are taken into account. In this thesis the data was collected in a town in Eastern Finland in the spring of 2009. The research group used in this thesis included 90 fathers and 183 boys who took part in the First Step- study.</p> <p>The results showed that the fathers in this study think their sons' reading skills are more due to natural ability than effort. Effort was a relatively minor aspect when fathers explained their sons reading skills. Although fathers explained their sons' reading skills with natural ability in general, the difference between highly educated and less educated fathers was still significant according to prior research and our own results in this thesis. Highly educated fathers evaluated their sons reading skills more due to natural ability than less educated fathers. In addition, when fathers explained their sons' reading skills with natural ability it seemed that it had a positive and motivation enhancing effect on the sons' reading willingness. On the contrary, when the sons' reading skills were explained with their efforts, it had a negative effect on motivation and later on reading skills.</p> <p>The results showed that although the highly educated fathers taught their sons to read more, the less educated fathers encouraged their sons to read more independently. However these differences were not statistically significant. There were no significant connections between the fathers' support and the sons' motivation for reading excluding a lenient connection between fathers' support and sons' self concepts as a reader. There was a significant connection between the boys' motivation for reading assignments in school and their actual reading skills. There was also a mild connection between boys' self concepts as a reader and actual reading skills. However, the connection between task value and reading skills was not significant..</p>			
<b>Avainsanat – Keywords</b> concepts of academic ability, support, fathers, sons, gender related roles, educational background, motivation towards reading, reading skills			

## TIIVISTELMÄ

## ABSTRACT

## SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>1</b>
<b>2 LUKU- JA KIRJOITUSTAIDON KEHITTYMINEN KOULUN ALKUVAIHEESSA ..</b>	<b>5</b>
2.1 Tekninen lukutaito.....	7
2.2 Luetun ymmärtäminen ja oikeinkirjoitustaidon kehittyminen .....	8
2.3 Lukemisvaikeudet .....	10
<b>3 LUKEMAAN OPETTELEVIENTEN LASTEN MOTIVAATIO JA SEN YHTEYS LUKUTAIDON KEHITYKSEEN .....</b>	<b>12</b>
3.1 Motivaatioteorioiden kehittyminen ja motivaation merkitys lukemaan oppimisessa .....	12
3.2 Odotusarvoteoria .....	15
<b>4 ISIEN KYKYUSKOMUSTEN KEHITTYMINEN JA YHTEYS POIKIEN LUKUTAITOON .....</b>	<b>18</b>
4.1 Kausaaliattribuutioteoria .....	18
4.2 Kolmitahoisesta vastavuoroisesta determinismin malli .....	20
4.3 Sosiaalinen representaatioteoria.....	21
<b>5 ISIEN KYKYUSKOMUKSIIN JA POIKIEN LUKUTAITOON VAIKUTTAVAT TEKIJÄT .....</b>	<b>23</b>
5.1 Kykyuskomusten ja sukupuoliroolien mukaan arvotettujen akateemisten taitojen välinen yhteys.....	23
5.2 Koulutustaustan yhteys vanhempien kykyuskomuksiin ja suhtautumiseen akateemista koulutusta kohtaan.....	26
5.3 Isän antaman tuen yhteys lasten akateemiseen kehitykseen .....	28

<b>6 TUTKIELMAN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>30</b>
<b>7 TUTKIMUSMENETELMÄT .....</b>	<b>33</b>
7.1 Aineiston keruu ja tutkielmassa käytetyt mittarit .....	33
7.2 Aineiston analyysi .....	36
7.3 Aineiston luotettavuus.....	38
<b>8 TULOKSET.....</b>	<b>41</b>
8.1 Isien kykyuskomukset ja koulutustaustan yhteys isien kykyuskomuksiin.....	41
8.2 Isien kykyuskomusten yhteys poikien lukumotivaatioon .....	43
8.3 Isien koulutustaustan yhteys heidän pojille antaman lukemiseen liittyvän tuen määrään .....	45
8.4 Isien antaman tuen määrän yhteys poikien lukumotivaatioon.....	46
8.5 Poikien lukumotivaation yhteys lukutaidon tasoon .....	47
<b>9 POHDINTA .....</b>	<b>49</b>
9.1 Isien kykyuskomuksien ja koulutustaustan välinen yhteys .....	49
9.2 Isien kykyuskomusten ja poikien lukumotivaation välinen yhteys .....	50
9.3 Isien koulutustaustan yhteys poikien lukutaidon kehityksen tukemiseen .....	51
9.4 Isien antaman tuen yhteys poikien lukumotivaatioon .....	51
9.5 Poikien lukumotivaation ja lukutaidon tason välinen yhteys.....	52
9.6 Tutkielman luotettavuus .....	53
9.7 Tutkielman merkitys ja kehittämissuhteet .....	56
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>58</b>
<b>LIITTEET (5 KPL)</b>	

## 1 JOHDANTO

On luonnollista, että vanhemmat pyrkivät jollain tavalla selittämään lastensa akateemista suoriutumista koulussa. Näitä selityksiä, joilla vanhemmat tulkitsevat lastensa menestymistä tai epäonnistumista koulussa kutsutaan kykyuskomuksiksi. Vanhempien kykyuskomusten on todettu vaikuttavan lasten minäkuvan muodostumiseen sekä akateemiseen motivaatioon. Näin vanhempien kykyuskomukset vaikuttavat myös lapsen akateemisiin taitoihin. Vanhempien lapsiinsa kohdistamien kykyuskomusten on havaittu vaikuttavan lapseen jopa enemmän, kuin opettajien antamat arvosanat. (Natale 2007, 46-47; Pulkkinen 2002, 122-131; Wigfield & Eccles 2000, 69; Frome & Eccles 1998, 446.) Tutkittaessa vanhempien kykyuskomuksia on tyypillisesti keskitytty äitien kykyuskomuksiin mutta viimeaikoina on kiinnostuttu enemmän myös isien kykyuskomuksista lastensa akateemisista taidoista. Tässä tutkielmassa akateemisilla taidoilla tarkoitetaan kielelliseen osaamiseen ja matematiikkaan liittyviä taitoja.

Tutkielmassa rajataan vanhempien kykyuskomukset koskemaan *isien* kykyuskomuksia *poikiensa* akateemisesta osaamisesta. Akateeminen osaaminen rajataan koskemaan poikien lukutaitoa. McGrathin ja Repettin (2000, 714 - 722) tutkimuksessa löytyi merkittävä yhteys lasten akateemisten kykykäsitysten, kouluarvosanojen sekä vanhempien arvosanoihin liittyvän tyytyväisyyden väliltä. Isien kykyuskomuksilla ja tyytyväisyydellä poikien kouluarvosanoihin löytyi merkittävä positiivinen yhteys poikien oppijaminäkuvaan. Äideillä oli kuitenkin merkittävämpi vaikutus poikien uskomuksiin omista kyvyistään kuin isillä. Isien kykyuskomuksiin poikien lukutaidosta keskittyntä tutkimusta ei ainakaan Suomessa ole aiemmin tehty. Isien sukupuoleen liittämien sukupuoliroolien mukaisten odotusten on kuitenkin todettu siirtyvän melkein samanlaisina poikien käsityksiin ja uskomuksiin omasta sukupuolestaan (Emihovich, Gaier & Cronin 1984, 866). Lapsen sukupuolella on todettu

olevan merkitystä lapsen akateemiseen menestykseen varsinkin lukutaidossa (Linnakylä, Kupari & Reinikainen 2002, 74–88).

Tässä pro gradu tutkielmassa on tavoitteena selvittää miten isät selittivät poikien kyvykkyyttä lukutaidossa alakoulun toisella luokalla. Kyvykkyydellä tarkoitetaan kykyä ja lahjakkuutta, joka näkyy menestymisenä koulussa. Tutkielmassa selvitetään myös miten isien kykyuskomukset poikien lukutaidosta ovat yhteydessä poikien lukumotivaatioon ja sitä kautta heidän lukutaitoon. Lisäksi tutkitaan onko isien poikiensa lukemisen opettelulle antaman tuen määrällä yhteyttä poikien lukumotivaatioon ja tätä kautta heidän lukutaitoon. Taustamuuttujaksi on rajattu isien koulutustaustan yhteys heidän poikia koskeviin kykyuskomuksiin lukutaitoa kohtaan sekä heidän pojilleen antaman lukemiseen liittyvän tuen määrään. Tutkielman empiirinen aineisto on kerätty Itäsuomalaisesta kaupungista Alkuportaatt- seurantatutkimusta varten keväällä 2009 ja sisältää kaikki siihen vastanneet isät, joilla on poika. Tutkimuksessa kerätään tietoa lasten alkuopetusvuosien oppimisesta ja myös siitä, miten oppimista voitaisiin parhaiten tukea. (Alkuportaatt-hanke 2006-2012).

Koska tämä tutkielma on rajattu koskemaan isiä ja poikia, on syytä selvittää mitä isyydellä tarkoitetaan. Perinteinen isyyden käsite on ongelmallinen sillä se koskee vain miehen ja lapsen biologista yhteyttä. Nyky- yhteiskunnassa isyyttä ei kuitenkaan aina pystytä määrittelemään enää pelkän biologisen yhteyden perusteella. Pelkkä biologinen side ei välttämättä täytä isyyden ehtoja. Isyyden käsite voidaan jakaa ainakin neljään eri isyyteen (*biologinen, juridinen, sosiaalinen ja psykologinen isyys*). Juridisella eli laillisella isyydellä tarkoitetaan henkilöä, jolla on lain mukaisia oikeuksia ja velvollisuuksia lasta kohtaan. Sosiaalinen isyys tarkoittaa asumista samassa taloudessa lapsen kanssa ja jokapäiväisen elämän jakamista sekä hoivan ja huolenpidon antamista lapselle. Sosiaalinen isyys ei vaadi biologista tai juridista yhteyttä lapseen. Psykologinen isyys määrittyy lapsen tunnepohjaisen kiintymyksen kautta. Keneen lapsi luottaa ja tukeutuu sekä kenellä on lapsen kasvatukseen liittyvää auktoriteettia. Uusperheissä on tavallista, että lapsella on tavallaan kaksi isää, biologis-juridinen lapsen siittäjä ja uusioperheen sosiaalinen isä. (Huttunen 2001, 57 – 65; Pulkkinen 2002, 120 – 121.) Tässä tutkielmassa isällä tarkoitetaan miespuolista henkilöä, joka on vastannut alkuportaatt tutkimuksen kyselylomakkeeseen pojan huoltajan roolissa.

Vanhempien tytöistä ja pojista tekemiä kykyarviointeja on tutkittu sukupuolirooleihin liitettyjen odotusten kannalta. On osoitettu, että lapsen sukupuoli suuntaa merkittävästi havaintoja, joita vanhemmat tekevät lapsensa taidoista esimerkiksi äidinkielessä. Kysymys on yleisestä odotusvaikutuksesta, jota vahvistavat tai heikentävät vanhemman uskomukset sukupuolierojen luonnollisuudesta. (Räty & Kasanen 2001, 229.) Lukutaitoon ja yleisemmin kielellisiin taitoihin liitetään usein sukupuolisesti värittyneitä uskomuksia. Tyttöillä katsotaan olevan enemmän kielellistä lahjakkuutta kun taas pojilla matemaattista lahjakkuutta (Aunola 2002, 116). Sukupuoleen sitoutuneita odotuksia vahvistetaan sosialisatiokäytäntöjen välityksellä. Näin opitaan kummallekin sukupuolelle ominaiset piirteet ja toiminnot (Bandura 1992, 39-43). Sekä isät, että äidit pitävät poikien heikoimpana aineena äidinkieltä (Räty, Kasanen ja Kärkkäinen 2006, 20).

Isien sukupuolirooleihin liittämiä uskomusten ja odotusten on todettu vaikuttavan merkittävästi poikien uskomuksiin. Huolimatta yhteiskunnassa käynnissä olevasta muutoksesta liittyen miehuuteen yhdistettäviin sukupuolirooleihin isä on yhä avainasemassa pojan määritellessä omaa sukupuolirooliaan sekä maskuliinisuuttaan. Samanlaista vaikutusta isien ja tyttöjen välillä ei kuitenkaan ole havaittu. (mm. Emihovich ym. 1984; Stevenson & Black 1988; Kodandaram 1991; Beaty 1995; Parke 1996; Adams & Coltrane 2005.) Isät siis siirtävät pojilleen usein hyvin traditionaalisia, omalta isältään opittuja käsityksiä maskuliiniseen sukupuoleen liitettyistä ominaisuuksista ja odotuksista. Näitä ominaisuuksia ovat esimerkiksi menestyminen urheilussa ja älykkyys vaativissa matemaattisissa taidoissa (Räty & Kasanen 2001, 229). Luku- ja kirjoitustaidon kehityksessä on nähtävissä eroja tyttöjen ja poikien välillä tyttöjen eduksi (mm. Berninger, Fuller & Whitaker 1996; Silven, Poskiparta & Niemi 2004; Lindeman 2000). Poikien ja tyttöjen välinen ero lukutaidon tasossa Suomessa on OECD- suurimpia. Lukutaito on ainoa akateeminen osa-alue, jossa sukupuolella on Suomessa todettu olevan merkittävä vaikutus osaamiseen. ( Arinen & Karjalainen 2007, 44.) Tämän vuoksi on mielenkiintoista tutkia millä tavalla isät selittävät poikien menestymistä lukutaidossa ja millä tavalla tämä heijastuu poikien lukumotivaatioon ja -taitoon.

Vanhempien kykyuskomukset rakentuvat sosiaalisesti ilmentäen lapsen sukupuolen mukaisia odotuksia ja vanhemman koulutusasemaa myötäileviä käsityksiä ja arvostuksia. Kykyuskomuksia tutkittaessa onkin vanhemman koulutustaustalla todettu olevan tärkeä asema. Vanhempien koulutustausta ja lapsen sukupuoli ovat tekijöitä, joilla on vaikutusta lapsen koulumenestykseen ja tuleviin koulutusvalintoihin. (Räty & Kasanen 2001, 227-



228.) Vanhempien sosioekonominen tausta ja koulutustason on usein todettu periytyvän lapsille kaikissa kehittyneissä maissa. (Malmberg & Little 2002, 131.) PISA-tutkimuksessa tarkasteltiin vanhempien ammatillisen aseman yhteyksiä oppilaiden lukutaitoon. Ylimpään sosioekonomiseen neljännekseen kuuluvien perheiden nuoret ylsivät kaikissa osallistujamaissa parempiin suorituksiin, kuin alempien sosioekonomisten neljännesten nuoret. Suomessa oppilaiden sosioekonomisella taustalla oli vähäisin merkitys mutta täytyy muistaa, että sosioekonomisella taustalla ei ole suoraa yhteyttä lukutaitoon ja se on monilla tavoin välillinen. Koulutetut vanhemmat voivat usein tarjota kotiympäristön, joka tukee oppimista ja he innostavat lapsiaan opiskeluun. Vähemmän koulutettujen vanhempien oma perhetausta on usein ollut sellainen, jossa ei ole tuettu koulunkäyntiä. Tällöin he eivät itsekään rohkaise lapsiaan opiskeluun. (Linnakylä 2002, 95-100.) Vanhempien osallistumisen lapsen koulunkäyntiin on todettu parantavan koulumenestystä ja lasten uskoa omaan kykyihinsä. (Malmberg & Little 2002, 131.)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että vanhempien lastensa koulumenestykseen liittämät uskomukset ja ennakkoinnit ennustavat lasten omia kykyuskomuksia jopa enemmän kuin lasten todellinen taitotaso (Aunola 2002, 115). Vanhempien tuella ja motivaatiotekijöillä näyttäisikin olevan tärkeä merkitys kirjoitustaidon kehitykselle erityisesti poikien kohdalla (Lerkkanen, Aunola & Nurmi 2005) Chapman, Tunmer & Prochnow 2000, 704-707 tutkivat lasten minäkuvan sekä motivaation yhteyttä lukutaidon tasoon ja havaitsivat negatiivisen minäkuvan ja motivaation peilaavan heikompaan lukutaidon tasoon. Myös muissa tutkimuksissa on havaittu lukutaidon kehittymisen ja motivaation olevan vastavuoroisessa vaikutuksessa keskenään (Morgan & Fuchs 2007, 169-178).

## 2 LUKU- JA KIRJOITUSTAIDON KEHITTYMINEN KOULUN ALKUVAIHEESSA

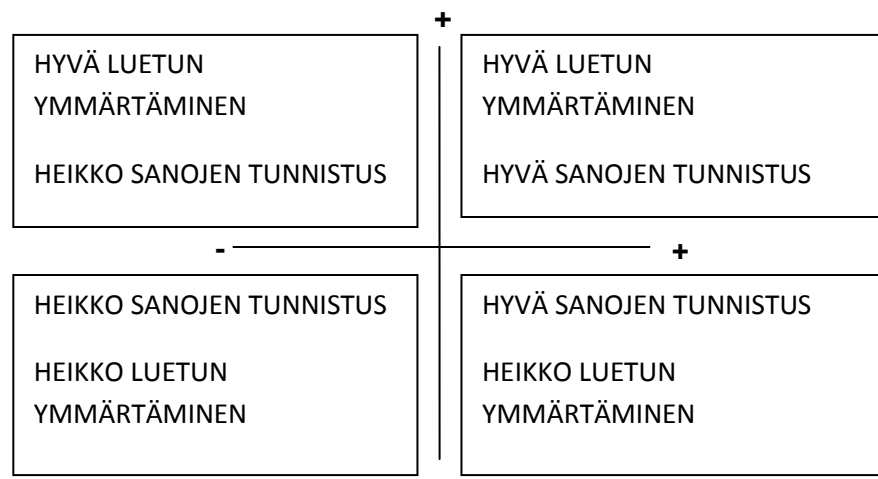
Lapsen kielellinen taitavuus sekä kielellinen kehitys ovat yhteydessä luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen (de Jong & van der Leij 2002, 51). Suomessa lasten lukemaan oppiminen tapahtuu suhteellisen nopeasti Suomen kielen kirjain – äännevastaavuuden säännönmukaisuuden ansiosta. Seymor, Aro & Erskine (2003, 167) ovat arvioineet suomen kielen 13 eurooppalaisen kielen osalta tekemässään jaottelussa kaikkein säännönmukaisimmaksi, englannin kielen ollessa epäsäännöllisin. Noin kolmannes lapsista osaa lukea esiopetuksen päättyessä ja suurin osa loppuista ensimmäisen luokan syksyn aikana (Lerkkanen, Poikkeus, Ahonen, Siekkinen, Niemi & Nurmi 2010, 119; Ketonen 2010, 9, 12).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 46.) mainitaan ensimmäisen ja toisen luokan opetuksen tavoitteista oppilaan mielenkiinnon herättämisen kirjallisuuteen ja kieleen sekä vuorovaikutustaitojen kartuttaminen. Lisäksi opetussuunnitelma painottaa ensimmäisen ja toisen luokan opetuksen keskeiseksi tehtäväksi jatkaa jo kotona ja varhaiskasvatuksessa, erityisesti esiopetuksessa alkanutta kielen oppimista. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kuuluu olla kokonaisvaltaista, kaikki kielen osa-alueet kattavaa ja yksilöllistä kielenoppimista tukevaa. On myös tärkeä ottaa huomioon lasten eritasoisuus, sillä alkuopetuksessa tasoerot ovat merkittäviä.

Lukutaito voidaan jakaa kolmeen erilaiseen lukutaitoon: peruslukutaitoon, toimivaan lukutaitoon sekä kriittiseen lukutaitoon. Nämä osat kehittyvät lapsella samassa järjestyksessä kuten ne yllä mainitaan. Peruslukutaidon kaksi keskeistä tekijää ovat kirjoitetun kielen *tekninen lukutaito* ja *tekstin ymmärtämisen taito*. Teknisellä lukutaidolla tarkoitetaan kykyä yhdistää kirjaimia vastaavia äänneitä sanoiksi ja kykyä tunnistaa kokonaisia sanahahmoja, tekstin ymmärtämisen taidolla taas luetun ymmärtämistä ja

päättelyä. Nämä kaksi taitoa yhdistyessään muodostavat lukutaidon yksinkertaisessa mallissa ”The Simple View of Reading” nelikentän, jossa tekninen lukutaito ja luetun ymmärtäminen yhdessä määrittelevät peruslukutaidon tason (Lerkkanen 2006, 10; Ketonen 2010, 10).

Ehrin (2005, 167) mukaan peruslukutaidon kehittyminen tasolle, jolloin lapsi pystyy tunnistamaan sanat tekstistä pelkällä silmäyksellä on prosessi, jossa lukutaidon kehitys etenee harjoittelun avulla vaihe vaiheelta kohti automatisoitunutta peruslukutaitoa. Kun lukija hallitsee sekä teknisen lukutaidon ja tekstin ymmärtämisen taidon, voidaan häntä kutsua taitavaksi lukijaksi. Jos lukijalla on ongelmia joko teknisen lukutaidon osa-alueella tai luetun ymmärtämisen ja päättelyn osa-alueella katsotaan lukutaidon olevan puutteellinen. (Lerkkanen 2006, 10; Ketonen 2010, 10.)



**KUVIO 1** . ”The simple view of reading”- nelikenttä (Gough, P. B. & Tunmer, W. E. 1986) (Suom.)

Toimiva lukutaito on lukijan omasta aktiivisuudesta lähtevä lukutaito. Sen keskeisiä piirteitä ovat lukutaidon funktionaalisuuden korostaminen. Toimivan lukutaidon oleellisia osia ovat myös sen välineellinen arvo esimerkiksi arkielämässä selviäminen ja ympäristön vaatimuksiin muokkautuminen. Lukutaidon käyttötavat ovat siis kulttuurisidonnaisia ja muuttuvat yhteiskunnan muutoksen mukana. Esimerkkinä voidaan mainita medialukutaito. (Lerkkanen 2006, 10.)

Kriittisessä lukutaidossa yhdistyvät peruslukutaito, toimiva lukutaito ja yksilön kriittinen suhtautuminen yhteiskunnan arvoihin ja moraaliin. Toisaalta se kehittää yksilön omaa elämää ja yhteiskuntaa. Alussa lukutaidon oppiminen painottuu peruslukutaidon ja lukutekniikan oppimiseen. Lukutaidon kehittyessä painopiste siirtyy yhä enemmän peruslukutaidosta toimivaan ja kriittiseen lukutaitoon. (Lerikkanen 2006, 10)

## 2.1 Tekninen lukutaito

Tullakseen taitavaksi lukijaksi täytyy aloittelevan lukijan hallita automatisoituneesti suuria määriä erilaisia osataitoja. Ennen kuin lukija kykenee ymmärtämään kirjoitetun tekstin sisällön kunnolla, on hänen opittava tekninen lukutaito. Lisäksi taidon oppimiseen vaaditaan oppijalta henkilökohtaista kiinnostusta lukemista kohtaan. Kriteerit hyvälle tekniselle lukutaidolle ovat tarkka ja nopea sanatunnistus. (Lindeman 2000, 6; Aunola, Nurmi, Niemi, Lerikkanen & Rasku-Puttonen 2002, 313; Ketonen 2010, 10.)

Sanatunnistuksen oppimisen pohjana on kielellinen tietoisuus. Kielellisellä tietoisuudella tarkoitetaan sitä, että lapsi ymmärtää puhutun ja kirjoitetun kielen yhteyden. Tällöin lapsella on ymmärrys siitä, että puhuttu kieli voidaan kääntää kirjoitettuun muotoon: virkkeiksi, sanoiksi, tavuiksi ja kirjaimiksi. Kielelliseen tietoisuuteen kuulu myös, että lapsi pystyy käsittelemään kielen yksiköitä mielikuvatasolla. Tämä tarkoittaa sitä, että oppija kykenee tunnistamaan, poistamaan ja lisäämään sanoja, tavuja ja äänneitä, sekä siirtämään viestejä koodilta toiselle eli kirjoittamaan puhetta ja lukemaan kirjoitettua tekstiä. Lukutaidon opetuksen käsitteistön tunnistaminen on myös yksi kielellisen tietoisuuden ulottuvuuksista. Lapsi tulee tietoiseksi suuremmista kielen yksiköistä kuten sanojen riimeistä ja tavuista ennen abstraktien äänneiden erottamista. (Lindeman 2000, 6-7; Aunola yms. 2002, 313; Siiskonen, Aro & Holopainen 2004, 59; Lerikkanen 2006, 25-26.)

Lapsen täytyy saavuttaa äännetietoisuudessa riittävä kehitystaso ennen kuin hän voi ymmärtää kirjaimen vastaavan tiettyä äännettä. Kun hän ymmärtää kirjain-äännekytkennän, pystyy hän myös yksittäisiä äänneitä yhdistämällä kokoamaan merkityksellisen sanan. Keskeistä sanantunnistuksen kehityksen alkuvaiheissa ovat äänne-analyysi ja

kirjain-ääne-vastaavuuden ymmärtäminen. Lukemaan oppimisen alkuvaiheissa lukijan sanatunnistus on hidasta. Tämä johtuu siitä, että suurin osa sanoista on vieraita ja ne kootaan äänne äänneeltä. Taitojen harjaannuttua lukija kykenee tunnistamaan sanat kokonaishahmoina ja joutuu koodaamaan äänneittäin vain ongelmalliset tai harvinaiset sanat. Kun sanatunnistus nopeutuu ja tarkentuu, lukijalta vapautuu resursseja luetun sisällön ymmärtämiseen. (esim. Lindeman 2000, 6-7; Aunola yms. 2002, 313; Lerkkanen 2006, 25-26,30; Ketonen 2010, 23-25.) Ymmärtääkseen lukemansa täytyy lapsen peruslukutaidon automatisoitua eli muuttua sujuvaksi. Sujuva sanojen lukemisen taito on välttämätön edellytys, jotta tekstiä pystytään ylipäättänsä lukemaan, mutta niin pian kun tekninen lukutaito on opittu, nousee muiden taitojen osaaminen merkittävämpään rooliin. (de Jong & van Der 2002, 51-52.)

## 2.2 Luetun ymmärtäminen ja oikeinkirjoitustaidon kehittyminen

Luetun ymmärtäminen vaatii lukijalta useiden osataitojen onnistunutta yhteistyötä. Kognitiivisen psykologian mukaan luetun ymmärtäminen vaikeutuu jos lukijalla on ongelmia seuraavilla osa-alueilla: *sanatunnistuksessa, metakognitiossa, sanavarastossa ja taustatiedoissa, motivaatiossa ja työmuistissa sekä luettavassa tekstissä*. (Lindeman 2000,7.) Luetun ymmärtämisen on todettu olevan vahvasti riippuvainen peruslukutaidon automatisoitumisesta erityisesti ensimmäisellä ja toisella luokalla (de Jong & van der Leij 2002, 51). Automatisoitunutkaan sanatunnistus ei takaa luetun ymmärtämistä, mutta luonnollisesti luetun ymmärtäminen mahdollistuu vasta kun sanatunnistus on riittävän tarkkaa ja nopeaa (Lindeman 2000, 7; Aunola yms. 2002, 313). Tutkimuksissa on havaittu, että tärkeä osa luetun ymmärtämistä on kyky mukauttaa lukutapa ja nopeus luettavan tekstin vaikeustason mukaan (Lindeman 2000, 7).

Tekstin työstämiseen lukija tarvitsee lukustrategioita. Tämä tarkoittaa tekstin sisäisten ja ulkoisten kytkentöjen tekemistä. Sisäisillä kytkennöillä tarkoitetaan tekstissä esiin tulevien asioiden yhdistämistä toisiinsa. Ulkoisilla kytkennöillä tarkoitetaan taas teksti-informaation yhdistämistä lukijan aiempiin tietoihin ja kokemuksiin. Hyvät lukustrategiat omaava lukija kykenee tiivistämään, järjestämään ja valikoimaan olennaisen lukemastaan tekstistä. Yksi luetun ymmärtämisen tärkeimmistä osa-alueista on metakognitio. Sillä tarkoitetaan lukijan taitoa valvoa ja ohjata oma-aloitteisesti lukemistaan. Taitava lukija tiedostaa milloin hän

on ymmärtänyt lukemansa ja milloin lukemisen ymmärtämiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota esimerkiksi silloin, kun kyseessä on haastava teksti. (Lindeman 2000, 8; Lerkkanen 2006, 118-120.)

Oppijan omaehtoinen motivaatio opittavaa asiaa kohtaan on myös yksi oppimisen kannalta tärkeimmistä asioista. Motivaation puute esimerkiksi lukemista kohtaa voi aiheuttaa nopeasti merkittäviä negatiivisia seurauksia lukemaan oppimisen alkutaipaleella. (Lerkkanen 2002, 313.) On myös luonnollista, että oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevat lukijat kadottavat motivaatiotaan etenemisen ja menestyksen ollessa heikkoa. Tämä voi johtaa passiivisen lukutyylin omaksumiseen ja tarkoittaa periksi antavuuden lisääntymistä haastavissa tehtävissä. Luetun ymmärtämisen ongelmiin lukeutuu myös kapasiteetin eli työmuistin ylitys. Tekstin sisältäessä monia mielessä pidettäviä asioita huonon työmuistin omaava lukija ei enää pysty pitämään luettua tietoa jäsennehtynä mielessään. Tämä tapahtuma toimii vuorovaikutuksessa motivaatiokysymysten kanssa. (Lindeman 2000,8-9; Lerkkanen 2006, 42.)

Kun tekninen lukutaito on opittu, on muiden taitojen merkityksen todettu nousevan tärkeämmäksi. Yksi tärkeimmistä tekijöistä on lapsen sanavarasto (de Jong & van der Leij 2002, 51). Heikko sanavarasto voi estää lukijaa muodostamasta yhtenäistä kuvaa luetusta tekstistä. Luetun ymmärtäminen vaikeutuu myös silloin kun lukijalla ei ole luettavasta aiheesta riittäviä taustatietoja tai ne ovat virheellisiä. Yksi taustatietoihin liittyvä ongelma on myös se, että lukija ei osaa kytkeä omia taustatietojaan lukemaansa tekstiin. Luetun tekstin sisältö on vuorovaikutuksessa ymmärryksen tasoon, sillä lukijoiden aikaisemmat tiedot luettavasta aiheesta, asenteet ja motivaatio vaihtelevat yksilökohtaisesti. (Lindeman 2000,8-9; Lerkkanen 2006,109-110.)

Kirjoitustaito ja oikeinkirjoittaminen kehittyvät lukutaidon tapaan vaihe vaiheelta ja ne liittyvät tiivisti lukutaidon oppimiseen. Varsinaisesti oikeinkirjoitus kehittyy kuitenkin vasta, kun kirjain -äännevastaavuus on kehittynyt tarpeeksi. Tällöin oppilaan oikeinkirjoitus sisältää kaikki äänneitä vastaavat kirjaimet. Alkava kirjoitustaito painottuu kirjain kirjaimelta kirjoittamiseen. Kun luku- ja kirjoitustaito tulevat sujuvammaksi, lapsi tulee tietoiseksi sanan visuaalisista piirteistä ja oivaltaa laajemmin sanojen kirjoitus- ja äänneasun yhteyksiä. Oikeinkirjoitustaidon kehitys kulkee vastavuoroisesti lukutaidon kanssa. Lapsen oppiessa lukemaan sanoja kirjain- äännevastaavuutta hyväksi käyttäen,

hän oppii samalla tunnistamaan sanan äännerakenteen ja hyötyy siten lukutaidosta myös oikeinkirjoituksen kannalta. (Ketonen 2010, 14-15, 29.)

### 2.3 Lukemisvaikeudet

Tutkielmassa käsitellään myös lukivaikeuksia, koska osa tutkielmassa käytetyistä oppilaista kuuluu lukemisen ja kirjoittamisen suhteen niin sanottuun riskiryhmään. Tällä tarkoitetaan sitä, että oppilaille saattaa ilmetä eriasteisia ongelmia lukemisessa ja kirjoittamisessa.

Lukemisvaikeuden määrittelykriteereistä ei olla tieteellisessä keskustelussa päästy yksimielisyyteen. Lukemisvaikeuden määrittämiselle on käytössä erilaisia määrittelytapoja ja laskennallisia versioita. Määrittelytapojen erot näkyvät lähinnä siinä, kuinka suurella osalla lapsista katsotaan olevan lukivaikeuksia. (Lindeman 2000, 9-10.) Kansainvälisen tautiluokituksen mukaan lukemiskyvyn häiriö määritellään lukemisen tarkkuuden, luetun ymmärtämisen ja/tai oikeinkirjoituksen ongelmaksi. Edellytyksenä on huomattava poikkeama iän ja muiden kykyjen mukaisesta odotustasosta. (STAKES 1999)

Tutkimushavaintoihin pohjautuva lukivaikeuksien määrittely rajaa keskeisimmät vaikeudet teknisen lukutaidon ongelmaksi, jonka peruspiirteinä ovat sanatason lukemisen epätarkkuus tai hitaus sekä oikeinkirjoituksen ongelmat. Saman määritelmän mukaan luetun ymmärtämisen ongelmat ovat yleensä seurausta sanatason lukemisen ongelmista ja lukemisharrastuksen vähäisyydestä. (Siiskonen ym. 2004, 60; Aro, Siiskonen, Peltonen & Pirinen 2007, 123-124.) Suomen kielen kaltaisissa selkeissä ja johdonmukaisissa kirjoitusjärjestelmissä lukemisvaikeuksiin näyttää liittyvän erityisesti lukemisen hitaus ja sujumattomuus. (Aro 2004, 37; Siiskonen ym. 2004, 60; Aro ym. 2007, 123-124.) Lukivaikeutta arvioidaan olevan 5-20 %:lla lapsista riippuen ikäluokasta ja kriteereistä (Lerkkanen ym. 2009, 3)

Kärjistäen voidaan sanoa, että lukivaikeuksien keskeisiksi taustaongelmiksi voidaan tiivistää vaikeudet äänteellisessä tiedonkäsittelykyvyssä eli fonologisessa

prosessoinnissa. Tällä tarkoitetaan vaikeuksia sanojen mieleen palauttamisessa sekä kielellisessä muistissa. Yksilöllinen vaihtelu taitojen kehityksessä on kuitenkin suurta. (Aro ym. 2007, 123-124.) Fonologiseen prosessointiin liittyvien ongelmien lisäksi luonnollisesti myös muut kielelliset vaikeudet heijastuvat lukitaitojen hallintaan. Fonologista perusongelmaa voidaan käytännössä kompensoida hyvillä merkityksen ja lauseyhteyden ymmärtämisen taidoilla. Erityisen suurissa vaikeuksissa luku- ja kirjoitustaitojen oppimisessa ovat lapset, joiden kielelliset vaikeudet ovat monitasoisia ja laajoja. (Siiskonen ym. 2004, 61.)

Lukemisvaikeudet voidaan jakaa alaryhmiin. Heikoille lukijoille sekä tekninen lukutaito että luetun ymmärtäminen tuottavat vaikeuksia. Osa lapsista ymmärtää lukemansa huolimatta heidän heikosta teknisestä lukutaidostaan. Lisäksi on lapsia, jotka omaavat hyvän teknisen lukutaidon, mutta kärsivät luetun ymmärtämisen ongelmista. (Aro ym. 2007, 123-124.) Vaikea-asteiselle lukemisvaikeudelle eli dysleksialle ei löydy yksiselitteistä määritelmää. Määritelmät eroavat maakohtaisesti esimerkiksi siinä liitetäänkö dysleksiaan oikeinkirjoituksen vaikeudet vai ei. Suomessa luetun ymmärtämisen ongelmat kuuluvat osaksi dysleksian tautiluokitusta. Dysleksialla on neuro-biologinen tausta ja saattaa olla jossain tapauksissa myös perinnöllinen häiriö. Suomessa dysleksian esiintyvyys vaihtelee eri tutkimusten mukaan kuudesta kymmeneen prosenttiin. (Ketonen 2010, 29-34)



### **3 LUKEMAAN OPETTELEVIEN LASTEN MOTIVAATIO JA SEN YHTEYS LUKUTAIDON KEHITYKSEEN**

Motivaatio vastaa kysymykseen: miksi ihminen asettaa tietynlaisia tavoitteita? (Malmberg & Little 2002, 128) Motivaatiolla on havaittu monissa tutkimuksissa olevan pitkälle kantautuvia elämää suuntaavia vaikutuksia. Tästä syystä myös alkuopetusikäisten oppijoiden motivaatiota ja minäkuvaa on ryhdytty tutkimaan yhä enemmän. (Bandura 1992, 3-31; Lyytinen 2001, 24-58; Aunola 2002, 106-107.) Myönteisen lukemismotivaation säilymisen koko alkuopetuksen ajan katsotaankin olevan merkittävässä roolissa lukemaan opettamisessa (Lerkanen 2006, 10, 42; Chapman ym. 2000, 704-707). Perusopetuksen tavoitteena onkin herättää halu elinikäiseen oppimiseen. Oppiminen nähdään seurauksena oppilaan tavoitteellisesta ja aktiivisesta toiminnasta. Oppilas käsittelee ja tulkitsee uuta tietoa aiempien tietorakenteidensa pohjalta ja uuden oppiminen riippuu näistä aiemmin rakennetuista tiedoista, motivaatiosta sekä oppimis- ja työskentelytavoista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14 -18.)

#### **3.1 Motivaatioteorioiden kehittyminen ja motivaation merkitys lukemaan oppimisessa**

Motivaatioteorioiden kehitys on lähtenyt liikkeelle klassisista teorioista, jotka keskittyivät ihmisen fyysisiin tarpeisiin ja niiden tyydyttämiseen. Fyysisiin tarpeisiin keskittyneiden teorioiden ohelle kehittyi seuraavaksi psykoanalyttinen teoria. Psykoanalyttisen teorian mukaan ihmisten toiminnan nähtiin perustuvan fyysisten tarpeiden tyydyttämisen lisäksi vietteihin ja mielihyvän saavuttamiseen. Lisäksi lapsuudenajan ihmissuhteilla katsottiin olevan merkitystä vielä aikuisenakin. Ihmisen motivaation katsottiin olevan tietoisesti ajattelun ulottumattomissa. Behavioristisen teorian mukaan toiminnan palkitsemisen eli

ulkoisen motiivoinnin katsotaan olevan motivaation synnyttämisen ja ylläpidon kannalta ratkaisevaa. Moderni motivaatioteoria puolestaan on laajentunut korostamaan ulkoisen motivaation lisäksi sisäsyntyisen motivaation merkitystä. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 11-12).

Nurmen ja Salmela-Aron (2002, 12- 25) mukaan yhden tunnetuimmista modernia käsitystä motivaatiosta muovanneista teorioista, ovat kehittäneen Deci ja Ryan. He jakoivat motivaation ulkosyntyiseen motivaatioon, joka kuvastaa kontrolloitua tilanteiden ja ihmisten vaatimusten pohjalta lähtevää toimintaa sekä sisäsyntyiseen motivaatioon, jolle on tyypillistä yksilön autonominen toiminta. Tämä ja muut modernia motivaatiokäsitystä muovanneet teoriat ovat kehittyneet kognitiivisen oppimiskäsityksen viitekehyksessä.

Lasten kognitiivisissa kyvyissä, taidoissa ja ajattelussa tapahtuu merkittäviä muutoksia viidennen ja seitsemännen ikävuoden välillä. Tässä vaiheessa kehittyä esimerkiksi lapsen kyky verrata itseään muihin. Samaan ikävaiheeseen sijoittuu myös koulunaloitus, joka tuo lapselle uusia haasteita ja suoriutumisen normeja. Lapset alkavat kiinnittää huomiota siihen, mitä toiset heistä ajattelevat, ja arvioivat omaa suoriutumistaan niiden standardien pohjalta, jotka toiset lapset heille antavat. Samalla he alkavat saada palautetta omasta suoriutumisestaan muilta oppilailta. Tutkimukset tukevat käsitystä siitä, että seitsemännestä ikävuodesta eteenpäin lapset luottavat yhä enemmän sosiaalisen vertailun tuomaan tietoon tehdessään arvioita itsestään, esimerkiksi siitä, kuinka kykeneviä he ovat eri tehtävissä tai toiminta-alueilla. Nämä itseymmärryksessä sekä ajattelussa tapahtuvat muutokset vaikuttavat keskeisellä tavalla myös motivaation kehitykseen. (Aunola 2002, 109-110.)

Lasten oppimismotivaatiota tutkittaessa on huomattu, että koululaisten käsitykset itsestään oppijoina, heidän työskentelytapansa sekä heidän mieltymyksensä eroavat toisistaan. On myös huomattu, että kahden taidoiltaan alun perin samanlaisen oppilaan edistyminen voi muodostua hyvinkin erilaiseksi. Jos esimerkiksi oppilaan lukutaidon oppiminen ei edistyäkään yhtä hyvin, kuin toisella oppilaalla, alkaa pettymys heijastua oppilaan harjoitusmotivaatioon ja tehtäviä välttävä käyttäytyminen alkaa lisääntyä. (Lerikkanen 2006, 42, Morgan & Fuchs 2007, 166.) Sekä luku- että kirjoitustaidon kehittymiseen vaikuttavat monet erilaiset motivationaaliset tekijät (mm. Lepola, Salonen &

Vauras 2002; Aunola, Nurmi, Lerkkanen & Rasku- Puttonen 2002; Mäki 2002; Morgan & Fuchs 2007; Lerkkanen ym. 2010).

Motivaatio oppimista kohtaan voidaan jakaa kolmeen osatekijään: minäkuvaan, työskentelytaitoihin ja mieltymyksiin (Lerkkanen 2006, 42; Lerkkanen ym. 2010, 123). *Minäkuvalla* tarkoitetaan niitä odotuksia, uskomuksia ja päämääriä, joita oppija kohdistaa omaan suoriutumiseensa (Wigfield & Eccles 2000, 70-73; Lerkkanen ym. 2010, 123). Lapsen omilla näkemyksillä ja uskomuksilla itsestään lukijana on yhteys hänen taitojensa kehittymiseen. Heikot lukijat kokevat helposti saamansa palautteen arvioinniksi omasta hyvydestä tai huonoudesta. Taitavammat lukijat puolestaan saattavat kokea samankaltaisen tilanteen oppimistilanteena, jossa palaute tukee edistymistä. Minäkuva vaikuttaa oppimistuloksiin *työskentelytapojen* kautta ja työskentelytavoilla on taas yhteys koulumenestykseen. Motivaatiota voidaan tarkastella myös *mieltymysten* eli arvostusten ja kiinnostusten näkökulmasta. Vaikka oppilas luottaisi kykyihinsä selviytyä tehtävästä, hän ei sitoudu sen suorittamiseen, jos hän ei arvosta tehtävää. (Lerkkanen 2006, 42-43, Lerkkanen ym. 2010, 123).

Chapman ym. (2000, 704-707) selvittivät lasten negatiivisen tai positiivisen minäkuvan ja motivaation yhteyttä lukutaitoon. Tutkimuksessa huomattiin, että negatiivisen minäkuvan ja motivaation lukemista kohtaan omaavat lapset olivat heikoimpia äännetietoisuudessa ja kirjaintuntemuksessa koulun alkuvaiheessa. Myöhemmin kolmannella luokalla sama ryhmä uskoi omiin kykyihinsä lukemista kohtaan entistä vähemmän. Verrattuna muihin ryhmiin lasten pessimistinen asenne lukemista kohtaan oli syventynyt entisestään. Heillä oli myös enemmän ongelmia lukemisessa kuin muilla lapsilla. Tästä Chapman ym. (2000, 704-707) ovat päätelleet ongelmien ainekohtaisten kykyuskomusten tärkeillä osa-alueilla, kuten lukemisessa ja kirjoittamisessa, voivan vaikuttaa lapsen yleisen akateemisen minäkuvan kehittymiseen. Wigfieldin ja Ecclesin (2002, 91) mukaan oppilaan motivaatioon tehdä ja valita erilaisia tehtäviä vaikuttaa kaksi tekijää: yksilölliset odotukset ja uskomukset suoriutumisesta ja onnistumisesta sekä suoriutumiselle ja onnistumiselle annettu arvostus.

### 3.2 Odotusarvoteoria

Wigfield ja Eccles (2000) ovat osoittaneet vanhempien kykyuskomusten vaikuttavan lasten akateemiseen motivaatioon ja tätä kautta lapsen akateemisiin taitoihin. Wigfieldin ja Ecclesin odotusarvoteoria pohjautuu alun perin Atkinsonin odotusarvoteoriaan vuodelta 1964. Teoria kerää laajalti yhteen lasten akateemista motivaatiota koskevan kirjallisuuden ja aiheeseen liittyvien käsitteiden erilaiset määrittelyt. Odotusarvoteorian mukaan lapsen akateemiseen motivaatioon vaikuttavat useat eri tekijät. Näitä ovat lapsen luontaiset taipumukset, kulttuuriympäristö, kuten esimerkiksi sukupuoleen liittyvät odotukset, lapsen aikaisemmat kokemukset sekä vanhempien kykyuskomukset, asenteet ja toiminta. Tässä tutkielmassa tarkastellaan lähemmin vanhempien kykyuskomusten ja toiminnan sekä sukupuoleen liitettyjen odotusten vaikutusta lasten akateemiseen motivaatioon ja tätä kautta heidän lukemisen ja kirjoittamisen taitotasoon. Odotusarvoteoria pohjautuu kahteen motivationaalisen konstruktion osa-alueeseen. Ne ovat yksilön uskomukset ja ennakoinnit suoriutumisestaan (*odotus*) sekä yksilön arvostus tehtävää kohtaan (*arvo*). (Wigfield & Eccles 2002, 93; Aunola 2002, 106)

Odotukset edustavat kaikkia niitä uskomuksia ja ennakoiteja, joita oppijalla on suoriutumis- ja oppimistilanteissa itsestään ja tehtävästä. Lapsen luottamus koskien omaa kyvykkyyttään vaihtelee paljon. Tähän vaikuttaa vahvasti lapsen minäkuva ja itsetunto, sekä lapsen kykyuskomukset omista resursseistaan eri oppiaineissa. (Aunola 2002, 106.) Wigfiel ja Eccles (2002, 105–108) ovat havainneet lasten kykyuskomusten ja odotusten vaikuttavan heidän omakohtaisiin arvostuksiinsa. Kykyuskomukset vaikuttavat kouluikäisten lasten kiinnostukseen ja arvostukseen akateemisia toimintoja kohtaan enemmän kuin tehtävästä ajateltu hyöty. Kykyuskomusten todettiin vaikuttavan lasten kiinnostuksen tasoon ja sitä kautta myös aktiivisuuteen ja suoritukseen erityisesti lukemisessa ja liikunnassa. Heikoille lukijoille on tyypillistä epäonnistumisen pelko ja myös yritteliäisyyden sekä sitkeyden puute. Jos lapsi ei usko omiin mahdollisuuksiinsa lukemistilanteissa, hän joko vetäytyy syrjään tai keskittyy tehtävän kannalta epäolennaiseen. Taitavat lukijat uskovat itseensä ja ovat aktiivisia myös vaikeuksia kohdatessaan. (Lerikkanen 2006, 42-43).

Lapsi, jolla on vahva luottamus kyvykkyydestään, motivoituu haasteista. Tällöin lapsi pitää haastavampia tehtäviä mielenkiintoisempina, kuin niitä tehtäviä, joista hän suoriutuisi

ilman ponnisteluja. Epäonnistumiset tehtävissä eivät vaikuta kyvykkyyteensä luottavan lapsen motivaatioon eivätkä sinnikkyteen tehtäviä kohtaan. Lapsi kokee epäonnistumisen johtuvan ennemminkin yrityksen puutteesta, kuin omasta kyvyttömyydestä. Lapsen päämääränä on oppia pelkän suoriutumisen sijasta. Näin lapsi säilyttää todennäköisemmin positiivisen asenteen ja motivaation koulunkäyntiä kohtaan koko koulu-uransa ajan. Lapsi, joka ei usko kykyihinsä motivoituu edellä mainittua heikommin, sekä pelkää epäonnistumista ja tämän vuoksi valitsee itselleen mielummin helppoja tehtäviä, joissa epäonnistumisen riski on pienempi. Epäonnistuessaan lapsen motivaatio tehtävää kohtaan todennäköisesti laskee ja tällöin lapsi luovuttaa helposti. Lapselle on ensisijaisen tärkeää saada positiivista palautetta. Lapsella, jolla on heikko usko omiin kykyihin, päämääränä on oppimisen sijasta tehtävästä suoriutuminen. (Bandura 1986, 414–415; Bandura 1992, 61-62; Aunola, 2002, 106 – 109.) Tutkimuksissa on havaittu, että oppilaat, jotka motivoituvat haasteellisemmista tehtävistä kehittyvät lukutaidossa muita nopeammin. Tehtävää välttelevä työskentelytapa sen sijaan heijastui kielteisenä lukutaidon kehitykseen. (Aunola ym. 2002, 322; Lerkkanen 2006, 42-43).

Odotusarvoteorian mukaisesti toinen motivoituneeseen toimintaan ja suorituskäyttäytymiseen vaikuttava keskeinen tekijä on yksilön tehtävälle antama arvo. Tehtävän arvostukseen vaikuttavat kiinnostus ja tehtävän puoleensavetävyys. Nämä vaikuttavat yksilön haluun sitoutua tehtävään. Kiinnostuksen kohteilla on tärkeä asema motivaation synnyssä, sillä sen on osoitettu liittyvän oleellisesti oppimisen laatuun. Varsinkin nuoremmilla oppilailta tehtävien ja toimintojen valinnassa näyttäisi korostuvan eniten heidän kiinnostuksensa kohteet. Usko omiin kykyihin ei automaattisesti johda tehtävän arvostamiseen. Arvostuksen määrän tärkeys näkyy etenkin pitkántähtäimen sitoutumista vaativissa tehtävissä. (Eccles & Wigfield 2004, 16-17; Lerkkanen 2006, 42-43; Aunola 2002, 106 – 109.)

Morgan ja Fuchs (2007, 169-178) tarkastelivat viittätoista tutkimusta, jotka käsittelivät lukutaidon ja motivaation kehityksellistä suhdetta. He totesivat tutkimusten antavan tukea sille, että lukutaito ennustaa myöhempää motivaatiota ja myös sille, että motivaatio ennustaa lukutaidon kehitystä. Johtopäätösten tekeminen näiden kahden tekijän kausaalisen suhteen suunnasta edellyttää kuitenkin myös muiden mahdollisten tekijöiden kontrolloimista. Koulun käytäntöjen kannalta olisi tärkeää huomioida lukutaidon perusteiden vahvistamista tarvitsevien oppilaiden lisäksi myös oppilaat, joilla on motivaatioon liittyviä kielteisiä uskomuksia tai tehtäviä vältteleviä toimintatapoja, sillä ne

voivat estää taitojen kehitystä. (Morgan & Fuchs, 2007, 169-178; Lerkkanen ym. 2010, 124.) Suomessa tehdyssä pitkittäistutkimuksessa havaittiin eritasoisten lukijoiden motivaatioerojen olevan melko vähäisiä esikoulusta toiselle luokalle. Tutkimuksessa todettiin, että motivaatioerot alkavat näkyä selkeämmin vasta toisen luokan loppupuolella eritasoisten lukijoiden välillä. (Lepola ym. 2002, 153, 171-173.)

## 4 ISIEN KYKYUSKOMUSTEN KEHITTYMINEN JA YHTEYS POIKIEN LUKUTAIDON

Pyrimme selvittämään kuinka vanhempien ja erityisesti isien kykyuskomukset kehittyvät ja vaikuttavat poikien akateemiseen osaamiseen. Ensimmäisessä alaluvussa kuvailemme vanhempien kausaaliattribuutioita. Niiden avulla vanhemmat pyrkivät selittämään lapsen menestymistä koulussa. Toisessa alaluvussa kuvailemme vanhempien kykyuskomusten ja lasten akateemisen osaamisen välistä vastavuoroista yhteyttä. Kolmitahoisen vastavuoroisen determinismin malli selittää, kuinka vanhempien lastensa koulumenestykseen kohdistamat kykyuskomukset muotoutuvat jatkuvassa vastavuoroisessa vaikutuksessa lasten kehityksen kanssa. Kolmannessa alaluvussa kuvaillaan vanhempien kykyuskomusten kehitystä sosiaalisessa kontekstissa sosiaalisen representaatio – teorian mukaisesti.

### 4.1 Kausaaliattribuutioteoria

Syyselitysteorian eli kausaaliattribuutioteorian kehitti Bernard Weiner. Teorian lähtökohdaksi on ihmisen tarve antaa syyselityksiä eli kausaaliattribuutioita pyrkimyksissään selittää ihmisten käyttäytymistä, toimintaa ja ympäristöä. On todettu, että kausaaliattribuutioiden etsimisen tarve ei ole riippuvainen maantieteellisestä sijainnista, kulttuuritaustasta tai aikakaudesta vaan se on ihmisluonnolle tyypillinen tarve hallita ympäristöä. Selitykset koskevat useimmiten onnistumista, menestystä tai epäonnistumista esimerkiksi akateemisissa taidoissa, työelämässä tai harrastuksissa. Kausaaliattribuutiot eli *kykyuskomukset* ovat aina selityksen antajan subjektiivisia

käsityksiä ja uskomuksia. (Weiner 1986, 26–36; Natale 2007, 12.) Esimerkiksi vanhempien lastensa koulunkäyntiin kohdistamat kykyuskomukset siitä, mikä on kyvykästä ja miten kyvykkyys näyttäytyy lapsen koulumenestyksessä ja osaamisessa eivät ole objektiivisia uskomuksia (Kasanen 2003, 21; Natale 2007, 15).

Weiner (1986) jaottelee suoritusmotivaatiota koskevassa attribuutioteoriassaan onnistumiseen tai epäonnistumiseen liittyvät kausaaliattribuutiot kolmeen eri ulottuvuuteen; *paikantumiseen, pysyvyyteen ja kontrolloitavuuteen*. Paikantumisella tarkoitetaan sitä, selitetäänkö onnistumista sisäisillä vai ulkoisilla tekijöillä. Jako sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin erottelee, selitetäänkö onnistumista tai epäonnistumista henkilön kyvykkyydellä ja yrittämisellä vai ulkoisilla avuilla, kuten opetuksen ja ohjauksen tasolla. Pysyvyys taas kertoo pidetäänkö tekijää muuttuvana vai muuttumattomana. Viimeisessä ulottuvuudessa kontrolloitavuudessa viitataan siihen, onko yksilö itse kykenevä kontrolloimaan tekijää. Kouluosaamisen keskeiset syyselitykset ovat *kyky, yritys, opetus ja tehtävien vaikeus*. (Weiner 1986, 44-51; Natale 2007, 13-15.) Kyvykkyys kuvataan useimmiten sisäisenä ja muuttumattomana tekijänä. Yrittämistä pidetään taas sisäisenä, muuttuvana ja kontrolloitavana tekijänä. Sisäiset tekijät selittävät yksilön osaamista hänen luontaisista kyvyistä johtuvaksi, ulkoiset tekijät taas selittää osaamista ohjauksesta tai opetuksesta johtuvaksi. Myös tehtävien vaikeus on ulkoinen tekijä, jota ei pystytä kontrolloimaan. (Weiner 1986, 46-49.)

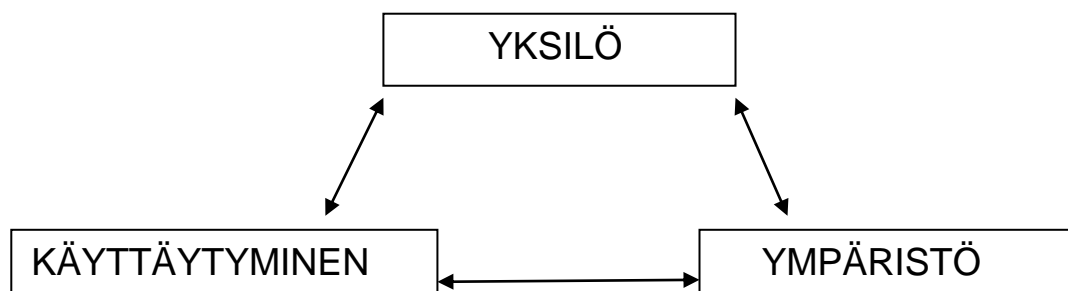
Natale (2007, 25-26, 46-47) on tutkinut Suomessa vanhempien lastensa koulumenestykseen liittämiä kykyuskomuksia lasten aloittaessa koulunkäynnin. Natale ei löytänyt isoja eroja isien ja äitien lastensa koulusuoriutumiseen liittämistä kykyuskomuksista. Vanhemmat selittävät lasten onnistumista tai epäonnistumista akateemisissa taidoissa lapsen kyvyillä, yrityksen määrällä, opetuksen laadulla tai tehtävien vaikeudella. Eniten vanhempien on todettu käyttävän selityksissään kyvykkyyttä sekä yrityksen määrää. (esim. Yee & Eccles 1988; Lyytinen, Ahonen, Eklund, Guttom, Kulju, Laakso, Leowp, Leppänen, Lyytinen, Poikkeus, Richarson, Torppa & Viholainen 2004; Natale 2007.) Useimmiten vanhemmat selittävät lastensa menestystä kyvykkyydellä ja epäonnistumista yrityksen puutteella. Natalen tutkimustuloksista ilmeni, että mitä paremmat koulutaidot lapsilla oli, sitä enemmän vanhemmat selittivät lasten onnistumista kyvyillä. Mitä enemmän vanhemmat selittivät lasten onnistumista kyvykkyydellä, sitä paremmat koulutaidot lapsilla oli myöhemmin. Vanhempien lastensa onnistumiseen liittämät yritys- kykyuskomukset ennakoivat lasten heikompia koulutaitoja alakoulun



toisella luokalla. Lasten koulutaitojen ja vanhempien lastensa epäonnistumiseen liittämien kykyuskomusten välille ei löytynyt vastaavia yhteyksiä. Tutkimustulokset osoittivat, että vanhemmat perustavat lastensa akateemisia taitoja koskevat kykyuskomukset lasten akateemisiin taitoihin muodostaen vastavuoroisia kehiä lasten koulutaitojen ja oppimisminäkuvan kanssa. Vanhempien kykyuskomukset ja lasten akateemiset taidot näyttäisivät siis olevan vastavuoroisessa vaikutuksessa toistensa kanssa lasten ensimmäisten kouluvuosien aikana. (Natale 2007, 25-26, 46-47.)

#### 4.2 Kolmitahoisen vastavuoroisen determinismin malli

Albert Banduran (1986) teorian mukaan yksilön kehitys on kolmen vastavuoroisen tekijän tulosta. Nämä kolme tekijää ovat *yksilön ominaisuudet, käyttäytyminen ja ympäristö*. Yksilön ominaisuuksilla tarkoitetaan fyysisiä ominaisuuksia, odotuksia, tavoitteita ja aikomuksia, jotka ohjaavat yksilön toimintaa. Nämä tekijät ovat siis vastavuoroisessa vaikutuksessa yksilön käyttäytymisen kanssa. Käyttäytyminen määrittyy esimerkiksi yksilön valinnoista ja teoista, jotka taas ovat vuorovaikutuksessa ympäristön ja ominaisuuksien kanssa. Ympäristö jakautuu fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön. Ympäristö on vastavuoroisessa vaikutuksessa sekä yksilön käyttäytymisen ja henkilökohtaisten ominaisuuksien kanssa. (Bandura 1986, 23-24; 1992, 13-15.) Voidaan siis sanoa, että yksilö ei ole pelkästään ympäristönsä tuote vaan hänen toimintansa ja ominaisuutensa muokkaavat kokoajan ympäröivää maailmaa ja toisinpäin.



**KUVIO 2.** Kolmitahoinen vastavuoroinen determinismi (Bandura 1986, 24 (Suom.).)

Koska vanhemmat ovat merkittävä osa lapsen fyysistä ja sosiaalista ympäristöä, heidän kykyuskomuksensa ovat Banduran mallin mukaisesti vastavuoroisessa yhteydessä lapsen kehityksen kanssa. Vanhempien odotusten, asenteiden ja arvojen vaikuttaessa lapsen kehitykseen vastavuoroisesti myös lapsen yksilölliset ominaisuudet ja käyttäytyminen muokkaavat vanhempien odotuksia, asenteita ja arvoja. (Bandura 1992, 13-15.) Vanhempien kykyuskomukset lasten koulusuoriutumisesta vaikuttavat lapsen minäpystyvyyden kokemiseen. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön tapaa arvioida omaa kykyään suoriutua erilaisista tilanteista kuten esimerkiksi koulutehtävistä tai erilaisista sosiaalisista tilanteista. (Bandura 1986, 414–415; Bandura 1992, 61-62.)

### **4.3 Sosiaalinen representaatioteoria**

Sosiaalisten representaatioiden teoria auttaa meitä ymmärtämään niitä sosiaalipsykologisia säännönmukaisuuksia, joilla eri sosiaaliset ryhmät pyrkivät selittämään jotain tilannetta tai ilmiötä. (Kasanen 2003, 19.) Teorian kehittäneen Serge Moscovicin mukaan (1984, 23-26) yksilö tarkastelee ympäröivää maailmaa sosiaalisten representaatioiden eli omien kokemustensa käsitystensä ja tulkintojensa kautta. Teoria liittyy eurooppalaiseen sosiaalipsykologiaan, jossa on korostettu sosiaalista ulottuvuutta vastakohtana perinteiselle individualistiselle sosiaalipsykologialle (Kasanen 2003, 19). Sosiaalisten representaatioiden teorian tavoitteena on selittää, kuinka yksilöt ja yhteisöt voivat rakentaa vakaan ja ennustettavan maailman yksilöiden välisistä eroista huolimatta. Yksilön representaatioihin vaikuttaa merkittävästi sosiaalinen ympäristö, jossa hän elää. Ihmistä ympäröivä kulttuuri vaikuttaa representaatioiden kautta yksilön ajatuksiin, jotka ilmaistaan kielen avulla. Sosiaaliset representaatiot ovat ihmisen tapa jäsentää ja tehdä ympäröivää maailmaa ymmärrettäväksi. Yksilön tapa jäsenellä ympäröivää maailmaa antaa myös ryhmälle, johon yksilö kuuluu, mahdollisuuden kielen avulla luokitella ja tulkita maailmaa sekä ryhmän omaa menneisyyttä. Jonkin tietyn sosiaalisen ryhmän representaatiot edustavat siis ryhmän sosiaalisesti muodostuneita selityksiä koskien ympäröivää maailmaa. (Moscovici 1984, 23-26; Moscovici 1988, 30-41, 54-55.) Ryhmän luomina ja sen todellisuutta ilmaisevina selityksinä sosiaaliset representaatiot oikeuttavat kyseisen ryhmän näkemyksen ja tulkinnat jostain tilanteesta. Sosiaaliset representaatiot pyrkivät myös tukemaan ryhmän positiivista identiteettiä. (Kasanen 2003, 19.)

Sosiaalisten representaatioiden teoriaa on käytetty apuna tutkittaessa vanhempien lapsiensa älykkyyteen liittämiä tulkintoja. Älykkyyteen liitetyt representaatiot syntyvät kun yksilöiden välisiä suorituseroja yritetään tehdä ymmärrettäviksi. Parhaiten ja huonoiten menestyviä lapsia käytetään mittareina, joiden avulla älykkyyttä arvioidaan. On havaittu, että vanhempien älykkyyuskäsitys on muodostunut heidän omista koulukokemuksistaan ja näin ollen se edustaa usein luonnollisen lahjakkuuden käsitystä. Luonnollisen lahjakkuuden ja älykkyyden merkkinä pidetään menestystä koulumaailmassa tärkeinä pidetyissä aineissa. Älykkyys nähdään siis synnynnäisenä ominaisuutena, jolloin vanhemmat vapauttavat itsensä vastuustaan ja osallisuudestaan lasten älykkyyteen. (Mugny & Garugati 1989, 101, 159; Kasanen 2003, 20.)

Koulu on älykkyyuskäsityksen keskeinen institutionaalinen kantaja, ja koululla on lähes yksinoikeus määritellä se, mikä on oikeata ja arvokasta kyvykkyyttä. Tämä kyvykkyyden määritelmä on jatkuva, sillä ikäluokka toisensa jälkeen omaksuu määreet, joilla koulu toteaa oppilaiden koulutuskelpoisuuden. Oppilaat jaetaan usein hyviin, keskinkertaisiin ja huonoihin. Koulu pitää matemaattista ja kielellistä lahjakkuutta tärkeämpänä kuin käytännöllisempää lahjakkuutta. Erottelevan älykkyyuskäsityksen mukaan älykkyys ja kyvykkyys voidaan jakaa myös teoreettiseen tietoon ja käytännöllisiin taitoihin, sekä miehille ja naisille ominaisiin kykyihin. Sosiaalisten representaatioiden teoria korostaa sosiaalisen aseman merkitystä maailmaa koskevien tulkintojen muovautumisessa. Koska koulun katsotaan edustavan käsitystä luonnollisesta lahjakkuudesta on otettava huomioon, että vanhempien kykyuskomukset rakentuvat suhteessa etäisyyteen koulun edustamasta lahjakkuuskäsityksestä. Tutkimuksissa on havaittu vanhempien koulutustaustan vaikuttavan heidän sosiaalisiin representaatioihinsa. Sosiaalisen representaation teoria ottaa siis huomioon eri koulutustaustaisten vanhempien ja kouluinstituution välisen suhteen (Räty ym. 2000, 255-256; Räty & Kasanen 2001, 227-229.) Rädyn ym. (2000, 255-256) mukaan ryhmän etäisyys koulusta voidaan määritellä ainakin kahdella ulottuvuudella: koulutuspääomalla ja asiantuntijuudella. Koulutuspääoma erottaa opettajat ja korkeasti koulutetut vanhemmat vähemmän koulutetuista vanhemmista. Akateemisesti koulutetut vanhemmat ovat lähempänä koulun älykkyyuskäsitystä kuin vähemmän koulutetut vanhemmat (Kasanen 2003, 21).

## **5 ISIEN KYKYUSKOMUKSIIN JA POIKIEN LUKUTAIDON VAIKUTTAVAT TEKIJÄT**

Isien poikiinsa kohdistamiin kykyuskomuksiin vaikuttavat monet taustatekijät jotka saattavat olla hyvinkin yksilöllisiä. Näitä ovat esimerkiksi sosioekonominen tausta, kasvatustyyli, persoonallisuuden piirteet, suhtautuminen koulutukseen ja yhteistyö koulun kanssa. Poikien lukutaitoon vaikuttavat vanhempien kykyuskomusten, kotoa saadun tuen määrän, yksilön persoonallisuuden piirteiden ja opetuksen tason lisäksi esimerkiksi mahdolliset luki- ja keskittymishäiriöt ja äidinkieleen oppiaineena liitetyt arvostukset. Tässä tutkielmassa keskitytään selvittämään koulutustaustan yhteyttä isien kykyuskomuksiin ja kotona annetun tuen määrään. Lisäksi tutkielmassa tutkitaan tätä kautta kehittyneen oppimismotivaation yhteyttä poikien luku- ja kirjoitustaidon tasoon. Tarkastelemme tässä yhteydessä kuitenkin ensin isien kykyuskomuksiin ja poikien lukutaidon arvostamiseen liitettyjä sosialisointia kautta omaksuttuja sukupuolirooleja. Akateemisiin taitoihin liitettävät odotukset ja arvostukset ovat usein segregoituneet sukupuolten mukaisesti.

### **5.1 Kykyuskomusten ja sukupuoliroolien mukaan arvoitettujen akateemisten taitojen välinen yhteys**

Poikien lukutaidossa on havaittu eroja verrattuna tyttöjen lukutaitoon. Kansainvälisessä PISA- tutkimuksissa vuosina 2000, 2003 ja 2006 on selvinnyt, että suomalaisten nuorten akateemisessa osaamisessa oli merkittävä sukupuoliero ainoastaan lukutaidossa. Erot lukutaidossa kaikilla osa-alueilla olivat selvästi tyttöjen hyväksi. Tulokset osoittivat poikien ja tyttöjen välisen eron lukutaidossa kasvaneen verrattuna aiempiin tutkimuksiin. Poikien ja tyttöjen erot lukutaidossa olivatkin OECD- maiden suurimmat. (Linnakylä & Saari 1993,

27-47; Linnakylä ym. 2002, 74–88; Arinen & Karjalainen 2007, 44.) Minkälaisia syitä näin suurten sukupuolisesti värittyneiden tasoerojen taustalta voidaan etsiä? Kouluinstituutiolla on todettu olevan erotteleva kyvykäsitys, josta seuraavat käytänteet luovat oppilaiden välisiä järjestyksiä. Nämä järjestykset ilmentyvät oppimisen ja kyvykkyyden eroina. Koulu sosiaalistaa lapsiin tietynlaisia ympäröivästä kulttuurista poimittuja kulttuurisia käsityksiä kuten esimerkiksi sukupuolirooleihin liittyviä uskomuksia. (Räty ym. 2000, 260.) Koska tutkielmassa tutkitaan poikien lukutaitoa ja isien siihen liittämiä kyvyyskomuksia, on aiheellista tutustua mies- sukupuoleen ja akateemiseen kyvykkyyteen liitettyihin käsityksiin.

Älykkyyss- ja kyvykkyyssmääritelmät jaetaan tutkimuksissa usein naisten ja miesten älykkyyteen ja kyvykkyyteen (Caplanin & Caplanin 1997, 57). Tämä heijastaa hyvin stereotyyppisiä käsityksiä miesten ja naisten älyllisestä erivertaisuudesta. Matematiikassa menestyminen liitetään miehiin ja kielellisen lahjakkuuden katsotaan olevan naisellinen piirre. Jako perustuu perinteisiin käsityksiin miesten ja naisten kiinnostuksen kohteista. (Frome & Eccles 1998, 448–450; Räty & Kasanen 2001, 229.) Poikien menestymistä lukutaidossa ei siis kulttuurisesti pidetä niin tärkeänä kuin matematiikassa. Kyvykkyyteen liitetään koulumaailmassa usein menestyminen tietopohjaisissa aineissa, etenkin matematiikassa (Mugny & Garugati 1989, 35). Poikien uskotaan olevan lahjakkaampia matematiikassa ja tyttöjen taas uskotaan olevan poikia parempia luku- ja kirjoitustaidossa.

Rädyn ym. (2000, 260) tutkimuksessa huomattiin jo alakoululaisten liittävän älykkyyden miehisyyteen. Lisäksi poikien todettiin liittävän älykkyyden miehisyyteen jo toisella luokalla, kun taas tyttöjen käsitykset älykkyydestä miehisenä piirteenä alkoivat näkyä vasta viidennestä luokasta eteenpäin. Kuitenkin huolimatta tyttöihin liitetystä käsityksestä matematiikassa heikompana sukupuolena, eivät tyttöjen ja poikien matemaattiset kyvyt eroa toisistaan (Räty & Kasanen 2001, 229).

Banduran (1992, 39-43) mukaan sukupuoleen sitoutuneita odotuksia vahvistetaankin sosialisatiokäytäntöjen välityksellä jo heti syntymästä alkaen. Vauvat puetaan erivärisiin ja erilaisiin vaatteisiin sukupuolen mukaan. Puheen oppimisen myötä lapset oppivat, kuinka ihmiset luokitellaan tyttöihin ja poikiin, äiteihin ja isiin sekä miehiin ja naisiin. Samalla opitaan kummallekin sukupuolelle luonteenomaiset piirteet ja toiminnot. Vanhemmat ja muut yksilöt ohjaavat lapsia käyttäytymistapoihin, joita odotetaan tytöiltä ja pojilta. Vaikka kaikki vanhemmat eivät tietenkään toimi kaikilla alueilla jäykkien sukupuolistereotyyppien mukaisesti, useimmat hyväksyvät kulttuurinsa perinteisesti suosimat sukupuoliroolit, antavat niiden mukaisia malleja ja opettavat niitä lapsilleen.

Vallitsevat sosiaalisen vahvistamisen mekanismit vaikuttavat siten, että toimintojen seuraamukset ovat osaksi riippuvaisia siitä, miten soveltuviksi toiminnat katsotaan sukupuolelle. Lapset oppivat nopeasti käyttämään tietoa sukupuoleen liittyvistä odotuksista toimintansa ohjauksessa ja seurausten ennakoinnissa. Jo yksinkertainen tietoisuus sukupuoli-identiteetistä eli, että on poika tai tyttö, riittää saamaan aikaan sellaista tietojen ja kykyjen omaksumista, jotka perinteisesti liitetään omaan sukupuoleen. Toiselle sukupuolelle kuuluvasta käyttäytymisestä koituvat negatiiviset seuraamukset ovat yleensä vakavampia miespuolisille kuin naispuolisille henkilöille. Pojat käyttävät siksi tyttöjä todennäköisemmin stereotyyppisiä sukupuoleen sitoutuneita odotuksia toimintansa ohjaajana. (Bandura 1992, 39-43.)

Kuinka sukupuolirooleihin liitetyt uskomukset sitten heijastuvat vanhempien käsityksiin sukupuolen ja akateemisen kyvykkyyden välisistä suhteista? Rädyn, Kasanen ja Kärkkäisen (2006, 20) tutkimuksesta käy ilmi, että sekä isät, että äidit pitävät poikien heikoimpana aineena äidinkieltä. Aikaisemman tutkimuksen mukaan molemmat vanhemmat myös arvostavat eri tavoin äidinkielessä ja matematiikassa menestymistä. Lapsen menestymisen matematiikassa nähdään johtuvan ensisijaisesti kyvykkyydestä, kun äidinkielessä tilanne on päinvastainen. Äidinkielessä menestymistä selitetään ensisijaisesti kovalla yrityksellä. Vanhemmat siis pitävät matematiikkaa oppiaineena, jossa menestyminen vaatii älykkyyttä kun taas äidinkielessä menestymiseen ei tarvita kuin tarpeeksi kovaa yrittämistä. (Räty, Vänskä, Kasanen & Kärkkäinen, 2002, 126.)

Vaikka tyttöjen taitoja pidetään parempina äidinkielessä, selitetään heidän menestystään useammin kovalla yrittämisellä, kuin poikien menestystä. Äidinkielessä menestyvien poikien menestystä taas selitetään tyttöjä useammin kielellisellä lahjakkuudella. (Räty ym. 2002, 126.) Vanhemmat arvioivat sukupuolten välisen paremmuuseron äidinkielessä suuremmaksi kuin matematiikassa. Vanhempien uskomukset poikien ja tyttöjen eroista äidinkielen taidoissa olivat kuitenkin yhdensuuntaisia todellisten äidinkielen arvosanojen kanssa. (Frome & Eccles 1998, 449.)

Vanhempien suhtautuminen poikien pärjäämiseen lukutaidossa on siis sukupuolisesti väritynyttä. (Frome & Eccles 1998, 448–450; Räty & Kasanen 2001, 229.) Poikien ei uskota pärjäävän äidinkielessä niin hyvin kuin matematiikassa. Äidinkielessä menestymisen ei katsota heijastavan maskuliinisuuteen liitettyä luontaista kykyä ja älykkyyttä toisin kuin matematiikassa menestymiseen. Kun vanhempien matematiikkaan liittämässä kykyuskomuksissa painottuu kyvykkyys, joka on sisäinen ja muuttumaton

ulottuvuus, selitetään äidinkielessä menestymistä yrittämisellä, jota pidetään sisäisenä mutta kontrolloitavissa olevana ulottuvuutena. (Räty ym. 2006, 20; Räty ym. 2002, 126.)

Jo alakoululaisten poikien on todettu liittävän älykkyyden enemmän maskuliiniseksi, kuin feminiiniseksi piirteeksi (Räty & Kasanen 2001, 229). Koska älykkyys liitetään matematiikassa pärjäämiseen, on luonnollista, että se mielletään maskuliiniseksi oppiaineeksi. Sosialisaaion kautta pojat oppivat yhdistämään kielelliseen kyvykkyyteen koulussa opetettavan äidinkielen ja tätä kautta lukutaitoon feminiinisiä piirteitä. Banduran (1992, 42-43) mukaan pojat pyrkivät välttelemään toiselle sukupuolelle ominaista käyttäytymistä siitä koituvien negatiivisten seurauksien vuoksi. Ei tietenkään voida olettaa, että pojat pyrkisivät tietoisesti välttelemään luku- ja kirjoitustaidon opettelua mutta on uskottavaa, että se vaikuttaa poikien suhtautumiseen äidinkieleen akateemisenä taitona.

## **5.2 Koulutustaustan yhteys vanhempien kykykomuksiin ja suhtautumiseen akateemista koulutusta kohtaan**

Suomessa vanhempien koulutustaustan vaikutusta lasten koulumenestykseen on tutkittu muun muassa PISA- tutkimuksessa. Tutkimuksesta ilmeni, että vanhempien koulutustaustalla ei ole merkittävää yhteyttä lasten koulumenestykseen Suomessa. (Linnakylä ym. 2002, 89-95.) Kuitenkin aiemmassa tutkimuksessa, jossa tutkittiin 14-vuotiaiden ikäluokkaa, todettiin vanhempien koulutustason heijastuvan oppilaiden lukutaitoon. Sekä isän että äidin koulutuksen mukaan ryhmiteltyjen oppilaiden lukutaidossa havaittiin merkittäviä eroja. Erityisesti pisimmälle koulutettujen vanhempien lapset menestyivät parhaiten. (Linnakylä 1993, 37.)

Natalen (2007, 32) tutkimuksessa ilmeni suomalaisten vanhempien koulutustaustan vaikuttavan heidän *kykykomuksiinsa*. Mitä korkeampi koulutus vanhemmalla oli, sitä enemmän tämä selitti lapsen onnistumista kyyvällä ja vähemmän yrityksellä. PISA- tulosten mukaisia koulutustaustan vähäisiä vaikutuksia lasten koulumenestykseen voidaan selittää Suomen tasa- arvoisuuteen pyrkivällä kouluinstituutiolla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että kaikilla tulisi olla yhtäläiset mahdollisuudet koulutukseen perheen varallisuudesta riippumatta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.) Suomalaisten vanhempien koulutustausta ei siis näyttäisi PISA- tutkimuksen mukaisesti vaikuttavan suoraan lasten koulumenestykseen. Koulutustausta vaikuttaakin lasten akateemiseen menestykseen välillisesti vanhempien kykykomusten kautta.

Kykyjä ja taipumuksia koskevat päätelmät ovat vakiintunut tapa, jolla lapsen koulutusmahdollisuuksia ja koulumenestystä avataan keskusteltavaksi ja ymmärrettäväksi todellisuudeksi. Mielenkiintoista on se, että kykyjen kuvaileminen on yksilöllinen tulkinta, jolla pyritään tavoittamaan lapsen ainutlaatuisuus. Kykypäätelmät kuitenkin rakentuvat sosiaalisiin olettamuksiin lapsen sukupuoleen liitetyistä odotuksista ja vanhempien koulutustaustasta johtuvista käsityksistä ja arvostuksista. (Räty & Kasanen 2001, 227.) Kyvykkyyden ja lahjakkuuden representaatiot siis kietoutuvat sosiaalisiin asemiin, kuten esimerkiksi ammattiin ja koulutuspääomaan (Kasanen 2003, 21).

Vanhempien kyvykäsityksiä tutkittaessa onkin heidän koulutuksella tärkeä asema. Vanhemman koulutus määrittää hänen suhteensa kouluun ja sen edustamiin erotteleviin kyvykäsityksiin. Näin ollen voidaan olettaa, että mitä korkeammin koulutettu vanhempi on, sitä lähempänä hänen käsityksensä ovat koulun kyvykäsitystä. Korkeammin koulutettujen vanhempien on todettu näkevänsä lapsellaan enemmän tiedollis-kielellistä kyvykkyyttä kuin vähemmän koulutettujen vanhempien. Korkeasti koulutettujen vanhempien ja opettajien on esimerkiksi havaittu kannattavan selvästi enemmän erottelevaa lahjakkuuskäsitystä kuin vähemmän koulutetut vanhemmat. Erottelevan lahjakkuuskäsityksen mukaan lahjakkuus on tiedollis- matemaattinen kyky, jota on vain harvoilla. Näin ollen korkeasti koulutetut vanhemmat arvottavat kielellis- tiedollisia kykyjä oman akateemisen taustansa kautta. Taidot ovat samoja, joita myös koulu edellyttää ja joiden varassa koulutettujen vanhempien lapset koulussa menestyvät. (Räty & Kasanen 2001, 227-237; Räty, Snellman, Kasanen 2000, 260-263.)

Rädyn ja Kasanen (2001, 228) mukaan vähemmän koulutettujen vanhempien suhde kouluun on kaukaisempi ja ongelmallisempi. Koulutuksen vähäisyys voidaan kokea osoitukseksi siitä, että alemman koulutustaustan omaavilla vanhemmilla ei ole koulun normien mukaisia akateemisia taitoja. Sen vuoksi akateemisia lahjakkuusluokituksia saatetaan pitää sosiaalisen aseman mukaisesti määriteltynä. Todellista älykkyyttä ei haluta samaistaa koulussa pärjäämiseen ja oppiarvoihin. Ammattikoulutetut vanhemmat voivat siis arvostaa myös käytännöllisiä taitoja. Heille ammatillinen koulutus tarjoaa samanarvoisen vaihtoehdon lapsen oppivelvollisuuden jälkeiselle koulutukselle kuin akateeminen koulutus.



### 5.3 Isän antaman tuen yhteys lasten akateemiseen kehitykseen

Lapset saavat suuren osan itseensä liittyvistä asenteista, uskomuksista ja odotuksista sosiaalisesta ympäristöstään. Vanhempien lasta koskevat uskomukset ja asenteet ja lasten havainnot vanhempiensa suhtautumisesta eri tehtäväalueisiin luovat pohjaa lasten akateemisen motivaation kehitykselle. Lisäksi vanhempien kiinnostus lasten koulunkäyntiä kohtaan (sitoutuneisuus vs. sitoutumattomuus) vaikuttaa lasten motivaation kautta heidän akateemiseen kehitykseen. Yksi taustalla vaikuttava mekanismi on, että vanhempien arvostukset heijastuvat siihen, kuinka paljon he järjestävät lapsilleen erilaisia oppimismahdollisuuksia. (Aunola 2002, 115.)

Viimeisimmät tutkimukset koskien kouluikäisiä lapsia tukevat ajatusta siitä, että vanhempien tuki ja akateeminen menestys korreloivat keskenään vahvasti. (Downer, Campos, McWayne & Gartner 2008, 67.) Tutkimuksissa on havaittu esimerkiksi, että kodin tarjoamalla kirjallisella ympäristöllä on merkitystä lapsen kirjaintuntemuksen kehitykseen (mm. Burgess, Hecht & Lonigan 2002; Scarborough & Dobrich 1994.) Vanhempien lapsilleen antamaan tukeen ja kasvatukseen liittyvä tutkimus keskittyy pääosin äitien osallisuuteen lasten koulutyössä. Se tutkii siis vain harvoin ”toisen vanhemman” eli isän tuen merkitystä lasten koulunkäynnissä. (Downer, ym. 2008, 67-69, 98.)

Nykypäivänä kuitenkin on herännyt kiinnostus isän roolin merkityksestä lasten akateemisessa ja sosiaalisessa kehityksessä. Siitä huolimatta tutkimusta koskien isän kasvattajaroolia on vielä kovin vähän. Isiin keskittyneet tutkimukset viittaavat siihen, että isien tuki lasten kasvatuksessa olisi varteenotettava joskin poikkeava verrattuna siihen, miten äidit tukevat ja kasvattavat lapsiaan. Isien kasvatuskäytännöt näyttäisivät vaikuttavan ainutlaatuisesti erityisesti poikien kehitykseen (Marsiglio & Pleck 2005, 252; Downer, ym. 2008, 67-69, 98.) Erityisesti poikien kohdalla vanhempien tuella ja motivaatiotekijöillä näyttäisi olevan tärkeä merkitys poikien kirjoitustaidon kehitykselle (Lerikkanen, Aunola & Nurmi 2005).

Tutkimukset ovat antaneet viitteitä siihen suuntaan, että isän osallistumisen määrällä ja suhtautumisella lapsen lukemaan opettelua kohtaan on vaikutusta lasten asennoitumiseen lukemista ja myös yleisemmin oppimista kohtaan. Alemman koulutusasteen omaavien isien on todettu osallistuvan lapsen koulunkäynnin tukemiseen

epätodennäköisemmin, kuin korkeamman koulutusasteen omaavat isät. Tutkimukset osoittavat myös, että vaikka isällä itsellään olisi heikko koulutustausta, on hänen lapselleen antaman tuen määrällä vahva vaikutus lapsen akateemiseen suoriutumiseen. Keskimäärin isät kuitenkin osallistuvat lasten koulunkäynnin ja oppimisen tukemiseen vähemmän kuin äidit. (Gadsen & Ray 2003, 1-2.) Heli Parhialan (2008, 43-44) Alkuportaati- tutkimuksen aineistoa hyödyntäen tehdyn gro gradu- tutkielman tulokset osoittivat äitien opettavan kirjaimia ja lukevan lapsilleen tilastollisesti merkittävästi enemmän kuin isien. Lisäksi havaittiin isien arvostavan kirjoitustaidon valmiuksia hieman äitejä vähemmän.

## 6 TUTKIELMAN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia kykyuskomuksia isillä on poikiensa luku- ja kirjoitustaidosta sekä miten isien kykyuskomukset ovat yhteydessä heidän kotona antaman tuen määrään ja poikien luku- ja kirjoitusmotivaatioon. Lisäksi tutkielmassa pyritään selvittämään poikien luku- ja kirjoitusmotivaation yhteyttä heidän lukemisen ja kirjoittamisen taitotasoon. Tutkielmassa tutkitaan myös isien koulutustaustan yhteyttä heidän kykyuskomuksiin sekä kotona annettuun tukeen, sillä aiemmissa vanhempien kykyuskomuksia sekä heidän kotona antamaa tukea koskevissa tutkimuksissa on havaittu vanhemman koulutustaustan olevan tärkeä taustatekijä. Tutkielman tutkimuskysymykset on jaettu seuraaviin pääkohtiin:

### ***1. Millaisia ovat isien kykyuskomukset poikien luku- ja kirjoitustaidosta?***

Isien on havaittu selittävän poikien luku- ja kirjoitustaitoa enemmän kyvykkyydestä, kuin yrityksen määrästä johtuvaksi. Kielellisen taidon katsotaan kulttuurisesti ja perinteisten sukupuoliroolien mukaisesti olevan naisellinen piirre. (Frome & Eccles 1998, 448–450; Rätty & Kasanen 2001, 229.) Rädyn ym. (2006, 20) tutkimuksesta käy ilmi, että sekä isät, että äidit pitävät poikien heikoimpana aineena äidinkieltä. Tästä huolimatta äidinkielessä menestyvien poikien menestystä selitetään tyttöjä useammin kielellisellä lahjakkuudella. (Rätty ym. 2002, 126.)

## ***2. Miten isien koulutustausta on yhteydessä heidän kykyuskomuksiinsa poikien luku- ja kirjoitustaidosta?***

Isän koulutustaustalla on havaittu yhteyttä siihen, selittävätkö isät poikien luku- ja kirjoitustaitoa enemmän kyvykkyydellä vai yrityksen määrällä. Vanhemman koulutustaustan on tutkimuksissa havaittu vaikuttavan hänen sosiaalisiin representaatioihinsa (Räty ym. 2000, 255-256; Räty & Kasanen 2001, 227-229). Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu myös, että korkeammin koulutetuilla vanhemmilla on korkeammat kykyuskomukset lapsensa menestymisestä äidinkieleessä, kuin matalammin koulutetuilla vanhemmilla. (mm. Räty ym. 2000, 260-263; Räty & Kasanen 2001, 227, 237-240; Kasanen 2003, 21; Natale 2007, 32.)

## ***3. Miten isien kykyuskomukset ovat yhteydessä poikien lukumotivaatioon?***

Wigfield ja Eccles (2000) ovat osoittaneet kykyuskomusten olevan yksi lasten akateemiseen motivaatioon vaikuttava tekijä. McGrath ja Repetti (2000, 714-722) huomasivat tutkimuksessaan poikien uskovan itseensä paremmin, jos isät olivat tyytyväisiä heidän kouluarvosanoihinsa. Natale (2007, 46-47) havaitsi tutkimuksessaan vanhempien lastensa onnistumiseen liittämien yritys- kykyuskomusten ennakoivan lasten heikompia koulutaitoja eli myös heikompa motivaatiota alakoulun toisella luokalla. Lasten onnistumisen selittäminen enemmän kyvyllä johti parempiin koulutaitoihin ja tätä kautta myös parempaan motivaatioon myöhemmin. Näitä tuloksia mukaillen voidaan olettaa, että kyvykkyydellä poikiensa lukemista selittävien isien pojilla on parempi lukumotivaatio, kuin yritystä painottavilla isillä.

## ***4. Miten isien koulutustausta on yhteydessä siihen kuinka paljon he tukevat kotona poikien lukutaidon kehitystä?***

Vanhempien kykypäätelmät rakentuvat sosiaalisiin olettamuksiin lapsen sukupuoleen liitetystä odotuksista ja vanhempien koulutustaustasta johtuvista käsityksistä sekä arvostuksista (Räty & Kasanen 2001, 227). Vanhemman koulutustaustan on todettu vaikuttavan siihen, mikä on hänen suhteensa kouluun ja miten hän arvostaa akateemisia taitoja (Räty ym. 2000, 260-263). Vähemmän koulutettujen isien on todettu osallistuvan lapsensa koulunkäynnin tukemiseen epätodennäköisemmin, kuin korkeammin koulutettujen isien (Gadsen & Ray 2003, 1-2).

### **5. Miten isien kotona antama tuki on yhteydessä poikien lukumotivaatioon?**

Isien kotona antaman tuen yhteyttä poikien lukutaitoon on tutkittu hyvin vähän ja aiempi tutkimus onkin keskittynyt lähinnä molempien vanhempien tai pelkästään äitien antaman tuen vaikutus suhteisiin. Yleisellä tasolla näyttäisi kuitenkin siltä, että vanhempien tuki ja akateeminen menestys ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa (Downer ym. 2008, 67). Vanhempien osallistumisen lapsen koulunkäyntiin on todettu parantavan koulumenestystä ja lasten uskoa omaan kykyihinsä. (Malmberg & Little 2002, 131.) Isät osallistuvat lasten oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen keskimäärin vähemmän kuin äidit (Gadsen & Ray 2003, 1-2). Puhuttaessa nimenomaan lukemisesta ja kirjoittamisesta saattavat perinteiset sukupuoliroolit vaikuttaa isien panostukseen poikien tukemisessa kotona. Aiemmat tutkimukset ovat kuitenkin viitanneet siihen suuntaan, että isän suhtautumisella ja osallistumisella määrällä lapsen lukemaan opettelua kohtaan on vaikutusta lasten asennoitumiseen lukemista kohtaan (Gadsen & Ray 2003, 1-2). Oletammekin isän aktiivisuuden olevan yhteydessä poikien luku- ja kirjoitusmotivaatioon.

### **6. Miten poikien lukumotivaatio on yhteydessä heidän lukutaidon tasoon?**

McGrathin ja Repetti (2000, 714-722) löysivät tutkimuksessaan merkittävän korrelaation lasten akateemisten kykykäsitysten, kouluarvosanojen sekä vanhempien arvosanoihin liittämän tyytyväisyyden väliltä. Odotusarvoteorian mukaisesti lapsen kiinnostuksen kohteilla on tärkeä asema motivaation synnyssä. Sen on osoitettu liittyvän oleellisesti oppimisen laatuun (Aunola 2002, 106 – 109). Negatiivisen motivaation lukemista kohtaan omaavien lasten on huomattu olevan heikoimpia sekä äännetietoisuudessa, että kirjaintuntemuksessa koulun alkuvaiheessa (Chapman ym. 2000, 704-707). Useissa lukutaidon ja motivaation kehityksellistä suhdetta selvittäneissä tutkimuksissa on todettu motivaation ennustavan lukutaidon kehitystä ja toisinpäin (Morgan ja Fuchs 2007, 169-178). Vaikka Suomessa tehdyssä Lepolan ym. tutkimuksessa (2002, 153, 171, 173) havaittiin eritasoisten lukijoiden motivaatioerojen olevan melko vähäisiä esikoulun ja toisen luokan välillä, uskomme, että poikien luku- ja kirjoitusmotivaatio heijastuu heidän lukemisen taitotasoon ainakin viitteellisesti.

## 7 TUTKIMUSMENETELMÄT

Hyödynnämme tutkielmassamme Alkuportaat- tutkimushanketta varten kerättyä aineistoa. Alkuportaat- tutkimushanke on vuonna 2006 alkanut laaja seurantatutkimus, jossa kartutetaan tietoa lasten varhaisista oppimispoluista. Erityisesti mielenkiinnon kohteena ovat lasten luku- ja kirjoitustaidon sekä motivaation kehittyminen. Lisäksi hankkeessa tutkitaan vanhempien ja opettajien ohjauskäytäntöjä. Tutkimus on Suomen Akatemian oppimisen ja motivaation huippututkimusyksikön toteuttama osahanke, jota johtaa Jyväskylän yliopiston psykologian laitos. Tutkimukseen osallistuu lähes 1900 lasta vanhempineen ja opettajineen. (Alkuportaat –tutkimushanke 2011.)

### 7.1 Aineiston keruu ja tutkielmassa käytetyt mittarit

Tutkielmassamme käytetty aineisto on kerätty Alkuportaat- tutkimuksessa Itä-Suomalaisessa kaupungissa keväällä 2009 jolloin seurantatutkimukseen osallistuneet pojat (n= 183) olivat alakoulun toisella luokalla. Koska tutkimme isien kykyuskomusten yhteyttä poikien lukutaitoon- ja motivaatioon käytämme myös vanhempien kyselylomakkeista muodostettua aineistoa. Aineisto koostuu 90 isästä, jotka ovat vastanneet Alkuportaat- tutkimuksessa kykyuskomuksia koskeviin väittämiin sekä ovat kertoneet koulutustaustansa ja joilla on poika. Kaikki testit testattiin kaikilta Alkuportaat- tutkimukseen osallistuneilta oppilailta samalla tavalla ja samoilla ohjeilla. Tutkimuksen toteuttivat Alkuportaat- tutkimuksen yhdenmukaisesti koulutetut testajat, jotka koostuivat lähinnä luokanopettajaopiskelijoista. Poikien testit olivat yksilötestejä sekä koko ryhmälle yhtä aikaa tehtäviä ryhmätestejä. Yksilötesteihin osallistuneita poikia on aineistossa selvästi vähemmän, kuin ryhmätesteihin osallistuneita poikia. Yksilötesteissä on tutkittu oppilaita, jotka kuuluvat aiempien testien perusteella oppimisen kannalta

riskiryhmään. Kuitenkin puolet yksilöttestatuista on arvottu testeihin oppilaista, joilla ei ole todettu ongelmia oppimisen suhteen.

Vanhempien aineisto kerättiin standardoiduilla kyselylomakkeilla. Kyselylomakkeissa oli muun muassa kysymyksiä koskien vanhempien kykyuskomuksia lastensa osaamisesta ja edistymisestä koulussa. Vanhempien kyselylomakkeessa oli kaksi lasten luku- ja kirjoitustaitoon liittyvää kykyuskomus kysymystä. Vanhemmilta kysyttiin: 1. Kuinka paljon lapsellasi on luontaista kykyä lukemisen ja kirjoittamisen tehtävissä? 2. Kuinka paljon lapsesi täytyy yrittää selviytyäkseen hyvin lukemisen ja kirjoittamisen tehtävissä? Väittämien vastausvaihtoehtoja oli neljä: *1= ei kovin paljon, 2= melko paljon, 3= paljon, 4= erittäin paljon*. Vanhemmilta kysyttiin myös sitä, kuinka usein he opettavat lastansa lukemaan sekä kuinka usein he opettavat lastansa kirjoittamaan. Lisäksi kysyttiin, kuinka usein he kannustavat lastansa lukemaan itsenäisesti sekä kuinka usein he kannustavat kirjoittamaan itsenäisesti. Vastausvaihtoehtoja oli kuusi: *0= en enää, koska lapsi osaa taidon, 1= en koskaan, 2= harvoin, 3= kerran, pari viikossa, 4= useana päivänä viikossa, 5= joka päivä*.

*Ryhmätestit* tehtiin kaikille tutkimukseen osallistuneille oppilaille. Käytämme tutkielmassamme kahta ryhmätestiä, joista toinen testaa oppilaiden teknistä lukutaitoa ja toinen oppilaiden luku- ja kirjoitus motivaatiota oppiainemieltyymysten kautta.

#### Lukutaito, sanojen lukeminen. (ALLU TL2B)

Testi mittaa oppilaan sanojen lukemisen tarkkuutta ja nopeutta eli sanatunnistusta. Lukemaan oppimisen alkuvaiheissa lukijan sanatunnistus on hidasta koska osa sanoista on vieraita ja ne täytyy koota äänne äänteiltä (Lindeman, 2000, 6-7). Testi sisältää neljä harjoitus osiota ja 80 testiosiota. Kussakin osiossa on neljä samankaltaista sanaa esimerkiksi: *suu, muu, luu* ja *puu*. Testattava valitsee vaihtoehtojen joukosta merkitykseltään sopivan sanan ja yhdistää sen viivalla vieressä olevaan kuvaan, esimerkiksi puun kuvaan. Testattava tekee testiä itsenäisesti ja omassa tahdissaan kahden minuutin ajan. (Lindeman 2000, 60-61.)

Testi pitää sisällään 320 pienaakkosilla kirjoitettua sanaa (neljä sanaa/ kuva). Sanavaihtoehdot ovat merkitykseltään eroavia, mutta pituudeltaan ja rakenteeltaan samankaltaisia. Testin alussa sanat ovat lyhyitä, rakenteeltaan yksinkertaisia ja tavutettuja

mutta loppua kohden sanat pitenevät, vaikeutuvat rakenteeltaan ja muuttuvat tavuttamattomaksi. Testi sisältää kaikkien sanaluokkien sanoja. Verbejä lukuun ottamatta sanat ovat aikamuodoltaan preesensissä ja perusmuodossa. Verbien aika- ja taivutusmuodot vaihtelevat, jotta ne sopivat osatestin kuviin. Oikea vastaus on tasaisesti eri vastausvaihtoehtona. Testissä sai pisteitä siitä, kuinka monta oikeaa vastausta saatiin ja kuinka monta kuvaa oli yritetty (kuinka pitkälle päästiin). Väärät vastaukset ja ylihypytyt sanat vähennettiin oikeista yritetyistä vastauksista. (Lindeman 2000, 60.)

Motivaatio: oppiainemieltymykset (Lerikkanen & Poikkeus)

Testissä oppilaalta kysytään, miten paljon hän pitää koulussa eri asioista. Testattaville jaetaan vastauspaperi, jossa on kuva jokaisesta koulun oppiaineesta ja testattavaa pyydetään miettimään, miten paljon hän pitää kyseisestä oppiaineesta. Testattava rastittaa paperista sopivan naamankuvan. Naamankuvia on viisi, jotka etenevät surullisesta kohti iloista, joista surullisin tarkoittaa, että testattava ei pidä oppiaineesta ollenkaan ja iloisin, että pitää oppiaineesta todella paljon. Käytämme tutkielmassamme osatehtävää, jossa kysytään testattavan oppiainemielitymistä äidinkieltä ja kirjallisuutta kohtaan. Kysymyksen kuvassa on lapsi, joka kirjoittaa ja toinen lapsi joka lukee äidinkielen tunnilla.

*Yksilötesteihin* on Alkuportaati- tutkimuksessa valittu oppilaita, joilla esiopetusvuoden keväällä 2007 kerättyjen tietojen perusteella tunnistettiin riski lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin (riskiotos) ja suunnilleen samankokoinen otos lapsia, jotka arvottiin niiden lasten joukosta, joilla ei täytynyt mikään riskikriteereistä (verrokkiotos). Kahdessa tutkielmassa käytetyistä motivaatiomuuttujista on testattu vain yksilötesteihin osallistuneilta pojilta. Nämä muuttujat ovat mieltymykset (task- value) ja oppijaminäkuva.

Motivaatio: mieltymykset (task- value).

Oppilaalta testataan ärsykesivun avulla hänen mieltymyksiään lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Testattavalle annetaan ärsykesivu, jossa on viisi naamankuvaa joista ensimmäinen on todella surullisen näköinen ja eteenpäin mentäessä viimeinen on todella iloisin näköinen. Kysymyksissä selvitetään kuinka kivalta oppilaasta tuntuu lukemiseen liittyvät tehtävät sekä miten mielellään oppilas tekee lukemistehtäviä koulussa ja kotona. Oppilaalle ohjeistetaan ärsykesivujen naamankuvien olevan sellaisessa järjestyksessä,



että mitä iloisempi naama, sitä kivempaa on tehdä tehtäviä. Testattavaa pyydetään valitsemaan aina kysymyksen jälkeen oman mieltymyksensä mukainen naama. Vastausvaihtoehdot ovat numeroitu 1-5, joista 1 = ”oikein tylsää, en tee mielellään” ja 5 = ”oikein kivaa, teen oikein mielellään”.

Motivaatio: oppijaminäkuva

Testillä selvitetään oppilaan lukemisen ja kirjoittamisen oppija minäkuva ärsykekuvan avulla. Ärsykekuvasa on kymmenen päällekkäin asetettua palloa ja testattavaa pyydetään kuvittelemaan pallot oman luokan oppilaksi, jotka ovat paremmuusjärjestyksessä. Ylin pallo kuvastaa luokan taitavinta ja alin vähiten taitavinta oppilasta lukemisessa ja kirjoittamisessa. Oppilasta pyydetään sijoittamaan itsensä siihen kohtaan, mihin hän uskoo kuuluvansa.

## 7.2 Aineiston analyysi

Tutkielman lähestymistapa on kvantitatiivinen ja aineiston analyysiin käytettiin SPSS-ohjelmaa. Tutkielmassa isät luokiteltiin kolmeen ryhmään heidän koulutustaustansa mukaan. Isät jaettiin ammattikoulutettuihin (n=32), ylioppilaisiin (n=14) ja korkeakoulutettuihin (n=29) isiin. Aineistossa ei ole kuin yksi isä, jolla on ainoastaan peruskoulu käytynä. Tämän vuoksi ”ei ammatillista koulutusta” – luokka jätettiin pois ja toisen asteen koulutus tarkennettiin kahteen luokkaan ”ammatillinen koulutus” ja ”ylioppilas”. Samantyyppistä jaotelmää on käytetty aikaisemmissakin tutkimuksissa, joissa on haluttu selvittää koulutustaustan ja vanhempien kykyuskomusten yhteyttä. Aikaisemmissa tutkimuksissa vanhemmat on kuitenkin jaettu vanhempiin, joilla ei ole ammatillista koulutusta, ammattikoulututkinnon suorittaneisiin ja korkeakoulutettuihin vanhempiin. ( esim. Aunola ym. 2002.)

Pojat jaettiin neljään taitotasoryhmään heidän lukutaitonsa perusteella. ALLU- testin maksimipistemäärä oli 80 pistettä. Tutkimusjoukon saamat pistemäärät (n= 183) vaihtelivat 3-47 pisteen välillä. Lindeman (2000, 66-67) on normittanut lukutaitotasot yhdeksään tasoryhmään. Tulkinnan helpottamiseksi tutkimusjoukko jaettiin neljään lukutaidon tasoryhmään keskiarvon ja hajonnan (ka= 25, ha= 7) perusteella. Noudattamalla Lindemanin karkeaa määritelmää, oppilaille, jotka kuuluvat tutkielmassa

muodostettuihin tasoryhmiin 1-2 on vaikeuksia testatulla teknisen lukutaidon osa-alueella. Lindemanin (2000, 66-67) mukaan noin 23% normiryhmän lapsista sijoittuu näihin tasoryhmiin. Tässä tutkielmassa käytetyssä otoksessa tähän joukkoon kuuluu 58% oppilaista. Lisäksi oppilaat, jotka kuuluvat tutkielman tasoryhmiin 3-4 (48%) luokitellaan Lindemanin normituksen mukaan oppilaisiin, joiden lukutaidon taso vastaa toisen luokan oppilaiden keskitasoa. Tutkielman otoksessa on vain yksi oppilas, jonka tulos on yli ikäryhmän keskitason. Tämä oppilas sijoitettiin taitotasoryhmä neljään sen tilastollisen merkityksettömyyden vuoksi.

Tutkielmassa otoksen koko vaihtelee tutkimuskysymyksen ja käytettyjen muuttujien mukaan. Tämä johtuu siitä, että yhdistettäessä eri muuttujia saattaa vastanneiden kokonaismäärä pienentyä. Esimerkiksi kun koulutustaustansa kertoneet isät yhdistettiin kykyuskomuksiin vastanneisiin isiin otoskoko pieneni. Otoksen koko vaihtelee myös sen mukaan, mitä motivaatiomuuttujan käyttöä tutkimuskysymys vaatii. Motivaatiomuuttujat ovat otokseltaan erisuuruisia riippuen siitä, ovatko ne mitattu koko tutkimusjoukolta vai ainoastaan yksilötesteihin valituilta oppilailta. Aineiston analysointiin käytetään epäparametrisiä testejä, sillä aineiston jakaumat eivät noudattaneet Kolmogorov-Smirnovin- testin perusteella normaalijakaumaa. Tutkimuskysymysten vastauksia etsittiin Kruskal-Wallis testin ja Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla.

Tutkittaessa isien koulutustaustan yhteyttä heidän kykyuskomuksiin sekä isien koulutustaustan yhteyttä heidän pojille antaman lukemiseen liittyvän tuen määrään ja poikien lukumotivaation yhteyttä poikien lukutaidon taitotasoon käytetään Kruskal-Wallis testiä. Testiä käytetään yksisuuntaisen varianssianalyysin vastineena silloin, kun käytettävät muuttujat poikkeavat normaalijakaumasta. Se on usean riippumattoman otoksen testi ja sitä käytetään silloin, kun tutkittavia ryhmiä on enemmän kuin kaksi. Testin avulla voidaan selvittää löytyykö ryhmien keskiarvojen väliltä merkittäviä eroavaisuuksia. (Heikkilä 2004, 233.)

Spearmanin korrelaatiokerrointa käytetään selvittäessä isien kykyuskomusten ja isien antaman tuen määrän yhteyttä poikien lukumotivaatioon. Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla voidaan tutkia kahden muuttujan välistä lineaarista riippuvuutta ja sen voimakkuutta. Tulos ei kuitenkaan kerro kumpi muuttujista syy ja kumpi seuraus. (Heikkilä 2004, 204.)

### 7.3 Aineiston luotettavuus

Perusvaatimus hyvälle tutkimukselle on sen tuottamien tutkimustulosten luotettavuus. Tutkimus on validi silloin, kun tutkimus mittaa niitä asioita, joita tutkimuksessa tavoitellaan. Tutkimuksen tulosten tulee siis vastata tutkimuskysymyksiin. Mittarit ja menetelmät eivät aina vastaa sitä todellisuutta, mitä tutkija kuvittelee tutkivansa. Esimerkiksi vastaajat ovat voineet käsittää monet kysymykset toisin, kuin tutkija on ajatellut. Validit tutkimuskysymykset, mittarit ja tutkimusjoukko lisäävät tutkimuksen luotettavuutta eli reliabiliteettiä. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tulokset eivät ole sattumanvaraisia ja tutkimus on mahdollista toistaa samoin tuloksin. (Heikkilä 2004, 29-30; Metsämuuronen 2002, 10-11; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231-233.)

Tässä tutkielmassa käytettyjen testien ja mittareiden laatijat ovat ammattitutkijoita ja ne on laadittu aikaisempien tutkimusten pohjalta. Alkuportaattutkimusta edelsi pilottivaihe, jossa testattiin tutkimuksen menetelmien toimivuutta. Tutkielmassa käytettyjen testien ja mittareiden voidaan siis olettaa olevan valideja eli mittaavat juuri haluttuja muuttujia. Tutkielman validiutta parantaa se, että esimerkiksi motivaatio- muuttujassa samaa asiaa on kysytty useammalla eri kysymyksellä. Tutkielmassa käytetyn aineiston keräämiseen on osallistunut useita Alkuportaattutkimuskoulutuksen käyneitä kasvatustieteiden opiskelijoita. Tämä tutkijatriangulaatio parantaa tutkimuksen objektiivisuutta ja validiteettiä. Lisäksi tutkielmassa tutkittavaa ilmiötä lähestytään useiden eri teorioiden näkökulmasta, joka lisää teoreettisen triangulaation kautta tutkielman validiutta. (Hirsjärvi ym. 2009, 231-233.)

Kyselylomaketta voidaan pitää melko reliabelina mittarina, sillä se ei ole yhtä herkkä vaihteluille ja muutoksille, kuin esimerkiksi haastattelutilanne (Metsämuuronen 2005, 64-66). Kyselylomakkeen käytöllä on myös heikkouksia. On mahdotonta olla varma siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen. Tällä tarkoitetaan sitä ovatko he pyrkineet vastaamaan huolellisesti ja rehellisesti. Ei ole myöskään selvää, miten onnistuneita annetut vastausvaihtoehdot ovat olleet vastaajien näkökulmasta. Tätä on kuitenkin pyritty kontrolloimaan tutkielmassa käytetyissä kyselylomakkeissa, Alkuportaattipilotti hankkeen avulla. Väärinymmärryksiä on kuitenkin hankala kontrolloida. (Hirsjärvi ym. 2009, 195.) Tutkielmassa käytettyjen motivaatiota, kykyuskomuksia ja isien tukea mittaavien mittareiden reliabiliteettiä testattiin Cronbachin alfa-kertoimella. Testaus osoitti mittareiden reliabiliteetin olevan riittävä. Yksilömotivaatiomittareiden alfa-kerroin oli .82,

kykyuskomusmittareiden .72 ja isän antamaa tukea mittaava mittari .54. Lukuuottamatta viimeistä mittaria ylittivät kaikki mittarit .70 rajan, jota pidetään hyvänä reliabeliuden rajana.

Nummenmaan (2004, 25) mukaan otoksen koko ja edustavuus parantavat tutkimuksen reliabiliteettia. Tässä tutkielmassa käytetyn isien aineiston vastausprosentti on 68.4%, joka rajaa samalla myös poikien vastausprosentin 68.4 prosenttiin niissä tutkimuskysymyksissä, joissa yhdistetään isien ja poikien muuttujia. Otosta voidaan pitää melko edustavana mutta on todennäköistä, että tutkimuksiin osallistumattomuus painottuu matalamman koulutusasteen omaaviin isiin. Kuten taulukosta 1. ilmenee, tämän tutkielman heikkoutena voidaan mainita otoskoon pienuus osissa muuttujista sekä niiden vaihtelu yhdisteltäessä eri muuttujia.

**Taulukko 1.** *Tutkielmassa käytettyjen muuttujien otoskoot*

<b>Isien kykyuskomukset</b>	<b>n=90</b>
<b>Koulutustaustan yhteys isien kykyuskomuksiin</b>	<b>n=75</b>
<b>Isien kykyuskomusten yhteys poikien lukumotivaatioon (Ryhmä motivaatiomuuttuja)</b>	<b>n=87</b>
<b>Isien kykyuskomusten yhteys poikien lukumotivaatioon (Yksilö motivaatiomuuttuja)</b>	<b>n=30</b>
<b>Isien koulutustaustan yhteys heidän pojille antamansa lukemiseen liittyvän tuen määrään</b>	<b>n=74</b>
<b>Isien antaman tuen määrän yhteys poikien lukumotivaatioon (Ryhmä motivaatiomuuttuja)</b>	<b>n=86</b>
<b>Isien antaman tuen määrän yhteys poikien lukumotivaatioon (Yksilö motivaatiomuuttuja)</b>	<b>n=29</b>
<b>Poikien lukumotivaation yhteys lukemisen taitotasoon (Ryhmä motivaatiomuuttuja)</b>	<b>n=183</b>
<b>Poikien lukumotivaation yhteys lukemisen taitotasoon (Yksilö motivaatiomuuttuja)</b>	<b>n=64</b>

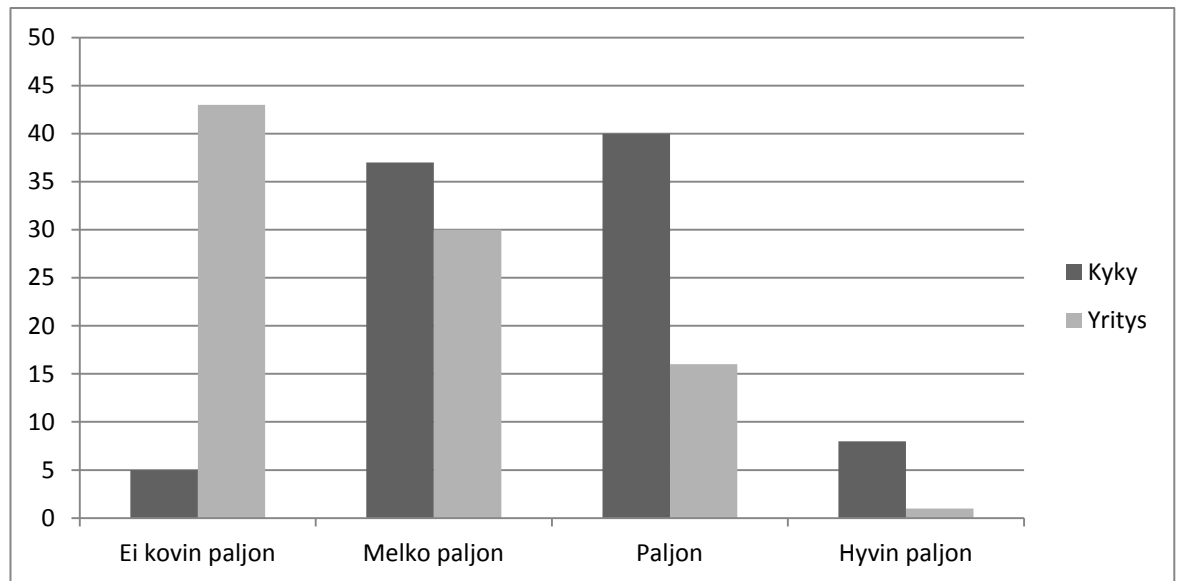
Tutkielman reliabiliteettia saattaa heikentää myös siinä käytetyn aineiston poikkeaminen Lindemanin (2000) määrittelemistä normituloksista lukutaidon suhteen. Tutkielmassa käytetyssä poikien aineistossa ei löydy, kuin yksi oppilas, jonka ALLU- lukutaitotestin tulokset ylittävät ikäryhmän normitason. Lindemanin (2000, 66-67) mukaan noin 23% normiryhmän lapsista sijoittuu tasoryhmiin, joilla on vaikeuksia testatun teknisen lukutaidon osa-alueella. Meidän otoksessamme tähän joukkoon, tasoryhmiin 1-2, kuuluu 58% oppilaista. Oppilaat, jotka kuuluvat tässä tutkielmassa tasoryhmiin 3-4 (48%) luokitellaan Lindemanin normituksen mukaan oppilaisiin, joiden lukutaidon taso vastaa toisen luokan oppilaiden keskitasoa. Käyttämämme aineiston oppilaiden teknisen lukutaidon taso on selvästi ikäryhmän määritellyn normitason alapuolella. Tätä poikkeamaa keskiarvosta voidaan selittää sillä, että Lindemanin normiryhmä pitää sisällään sekä tytöt, että pojat. Tässä tutkielmassa käytetty aineisto koostuu pelkästään pojista, eikä testinormeja ole tarkoitettu käytettäväksi erillisesti tytöille tai pojille, koska pojilla on tyttöjä enemmän lukemisvaikeuksia (Lindeman 2000, 40). Myös PISA-tutkimuksissa poikien ja tyttöjen lukutaidon tasossa on havaittu selvä ero tyttöjen hyväksi (Arinen & Karjalainen 2007, 69).

## 8 TULOKSET

Ensimmäisessä alaluvussa kuvaillaan millaisia kykyuskomuksia isillä on liittyen poikiensa lukutaitoon. Lisäksi tarkastellaan isien koulutustaustan yhteyttä heidän kykyuskomuksiinsa poikien lukutaidosta. Toisessa alaluvussa tarkastellaan isien kykyuskomusten yhteyttä poikien motivaatioon lukemista kohtaan. Tämän jälkeen kolmannessa alaluvussa tarkastellaan isien koulutustaustan yhteyttä siihen, miten paljon he tukevat poikien lukemista kotona. Lisäksi neljännessä alaluvussa tarkastellaan isien antaman tuen määrän yhteyttä poikien lukumotivaatioon. Viimeisessä eli viidennessä alaluvussa tutkimme poikien lukumotivaation yhteyttä heidän lukemisen taitotasoon.

### 8.1 Isien kykyuskomukset ja koulutustaustan yhteys isien kykyuskomuksiin

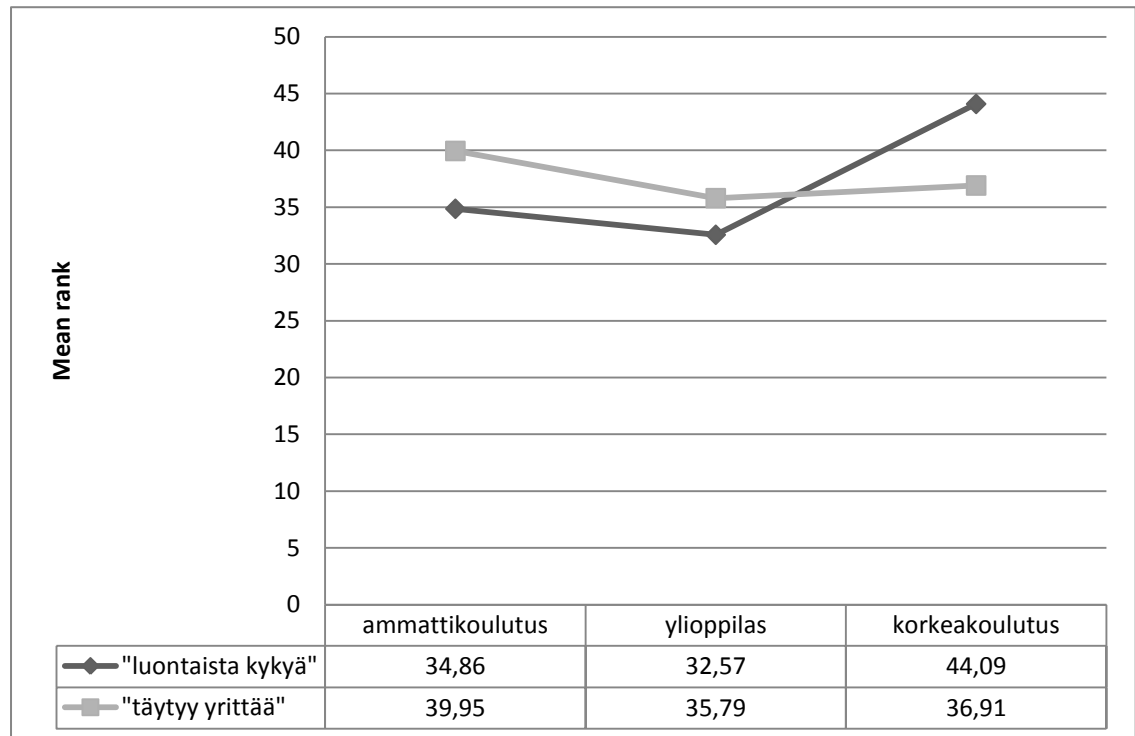
Isiä pyydettiin kertomaan, missä määrin he selittävät poikiensa lukutaitoa poikien kyvykkyydellä ja missä määrin yrityksen määrällä. Tulosten mukaan isät (n=90) selittivät poikien lukutaitoa enemmän kyvykkyydellä (ka 2,57, ha ,735), kuin yrityksen määrällä (ka 1,72, ha ,794) (LIITE 1).



**KUVIO 3.** *Isien kykyuskomukset poikien lukutaidosta*

Seuraavaksi isät jaoteltiin koulutustaustan mukaan ammatillisen koulutuksen suorittaneisiin (n=32), ylioppilaisiin (n= 14) sekä korkeakoulututkinnon suorittaneisiin (n= 29) isiin ja vertailtiin Kruskall-Wallis testillä, onko isän koulutustaustalla yhteyttä hänen kykyuskomuksiinsa poikien lukutaitoa kohtaan. Yhdistettäessä isät, jotka ovat ilmoittaneet koulutustaustansa ja isät, jotka myöhemmässä vaiheessa ovat vastanneet poikiensa kykyuskomuksiin liittyvään kysymykseen, tulee otoksen kooksi 75 isää.

Tulosten mukaan korkeasti koulutetut isät (mean rank 44,09) selittivät poikiensa lukutaitoa enemmän kyvykkyydellä, kuin ammattikoulutetut (mean rank 34.86) ja ylioppilaat (mean rank 32.57). Erot eivät kuitenkaan ole tilastollisesti merkittäviä ( $p= ,099$ ). Erot olivat pienempiä, kun poikien lukutaitoa selitettiin yrityksellä. Ammattikoulutetut isät selittivät poikien lukutaitoa yrityksellä hieman enemmän (mean rank 39.95), kuin korkeasti koulutetut isät (mean rank 36.91) ja ylioppilaat (mean rank 35.79). Myöskään yrityksellä selitettäessä erot eivät olleet tilastollisesti merkittäviä ( $p= ,755$ ) (LIITE 1).

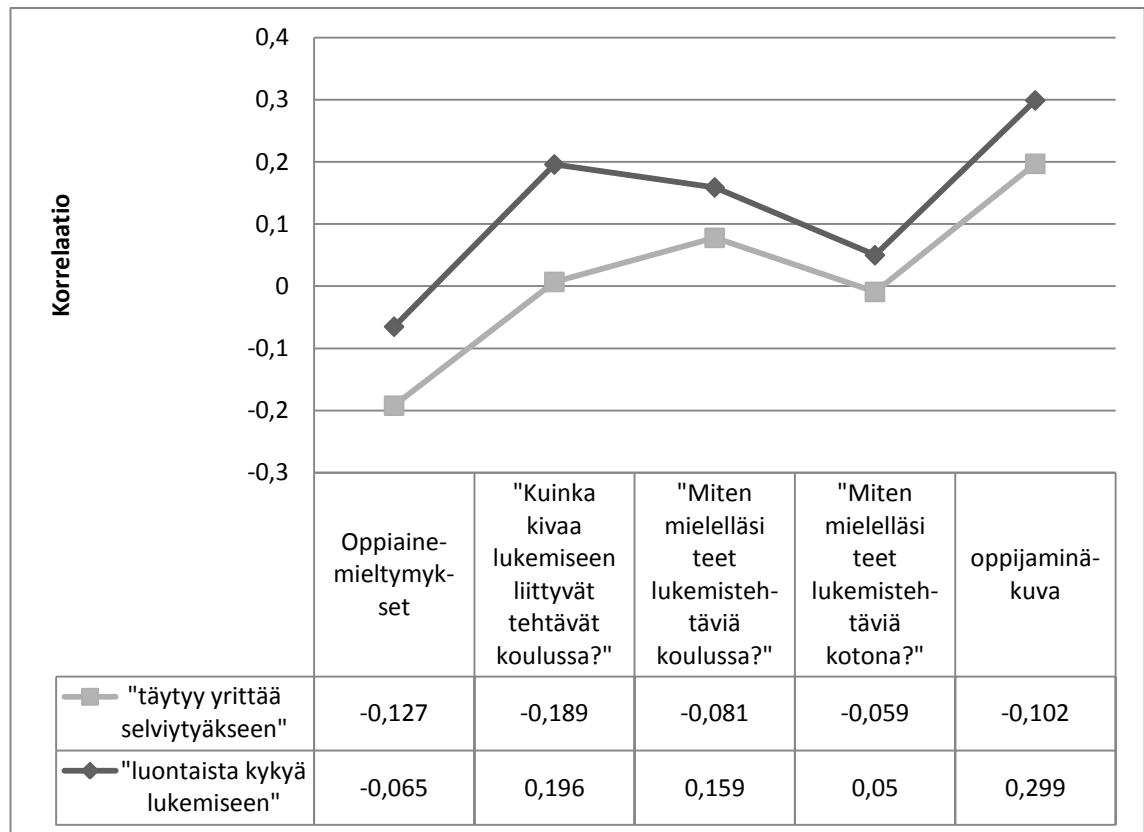


**KUVIO 4.** *Isien koulutustaustan yhteys heidän kykyuskomuksiin*

## 8.2 Isien kykyuskomusten yhteys poikien lukumotivaatioon

Poikien motivaatiota lukemista kohtaan tutkittiin kolmella eri muuttujalla. Ensimmäinen testi, jolla mitattiin oppiainemieltyksiä, tehtiin kaikille tutkimukseen osallistuneille pojille. Kun isien kykyuskomus- vastaukset ja poikien ryhmättestivastaukset yhdistettiin, saatiin valideja tapauksia 87 kappaletta. Loput kaksi testiä, joissa mitattiin oppilaan mieltymyksiä lukemista kohtaan ja oppijaminäkuvaa mitattiin yksilöttestauksissa, jolloin otoskoko pieneni ( $n = 30$ ). Isien kykyuskomusten ja poikien lukumotivaation yhteyttä selvitettiin Spearmanin korrelaatiokertoimen ( $\rho$ ) avulla.





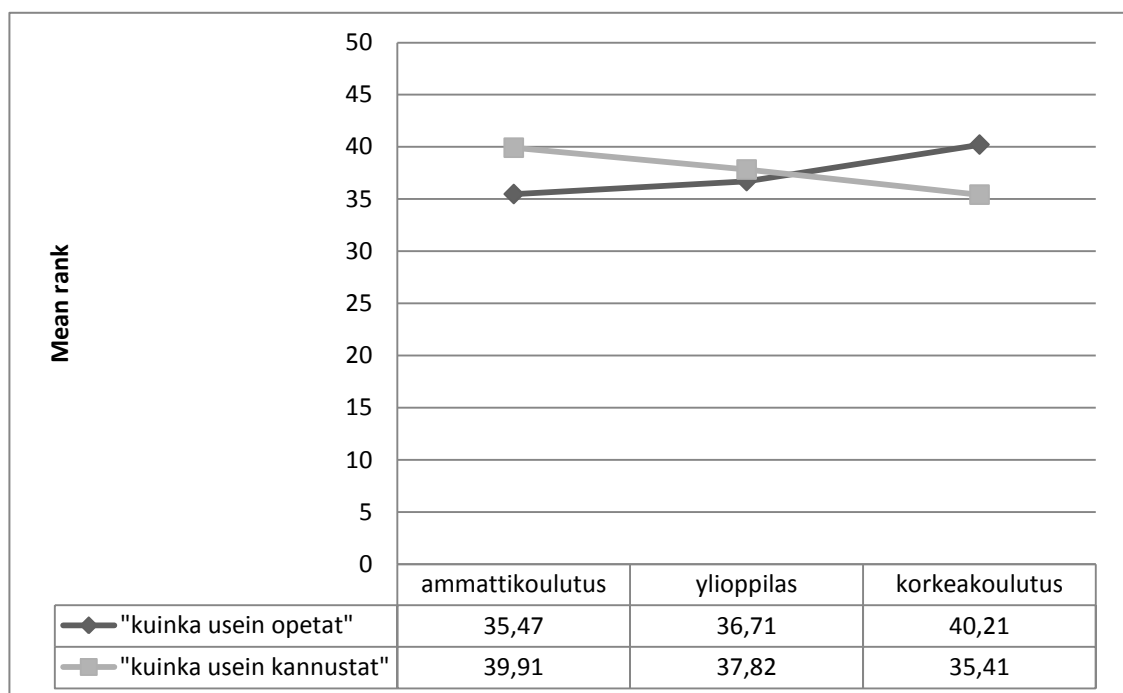
**KUVIO 5.** *Kykyuskomusten yhteys lukumotivaatioon*

Kuten kuvio 5:stä näkyy, on tuloksissa havaittavissa suuntaus kyvykkyydellä selittämisen positiivisesta korrelaatiosta poikien lukumotivaation suhteen. Poikien lukutaidon selittäminen yrityksellä näyttäisi olevan negatiivinen korrelaatio poikien lukumotivaatioon. Luontaisella kyvykkyydellä selittämisellä on negatiivinen yhteys poikien motivaatioon ainoastaan oppiainemieltymysten suhteen ja sekin on hyvin heikko ( $\rho = -0,065$ ,  $p = ,553$ ). Isien kykyuskomusten ja poikien lukemismotivaation välinen yhteys näyttäisi olevan kaikissa tapauksissa melko heikkoa eivätkä tulokset ole tilastollisesti merkittäviä. Isien luontaisella kyvykkyydellä on havaittavissa lievää positiivista yhteyttä poikien ( $n=30$ ) oppijaminäkuvaan, mutta yhteys ei ole tilastollisesti merkittävä ( $\rho = ,229$ ,  $p = ,108$ ). (LIITE 2.)

### 8.3 Isien koulutustaustan yhteys heidän pojille antaman lukemiseen liittyvän tuen määrään

Tutkimukseen vastanneilta isiltä kysyttiin poikien lukemisen tukemiseen liittyen kaksi kysymystä: ”kuinka usein opetat lastasi lukemaan?” ja ”kuinka usein kannustat lasta lukemaan itsenäisesti?” Vastausvaihtoehtoja oli kuusi: 0= en enää, koska lapsi osaa taidon, 1= en koskaan, 2= harvoin, 3= kerran, pari viikossa, 4= useana päivänä viikossa, 5= joka päivä. Kuten alaluvussa 8.1, jaoinme isät ammattikoulutuksen käyneisiin (n=32), ylioppilaisiin (n=14) sekä korkeakoulutettuihin (n=28). Tutkimme isien koulutustaustan yhteyttä tuen määrään Kruskal- Wallisin testin avulla.

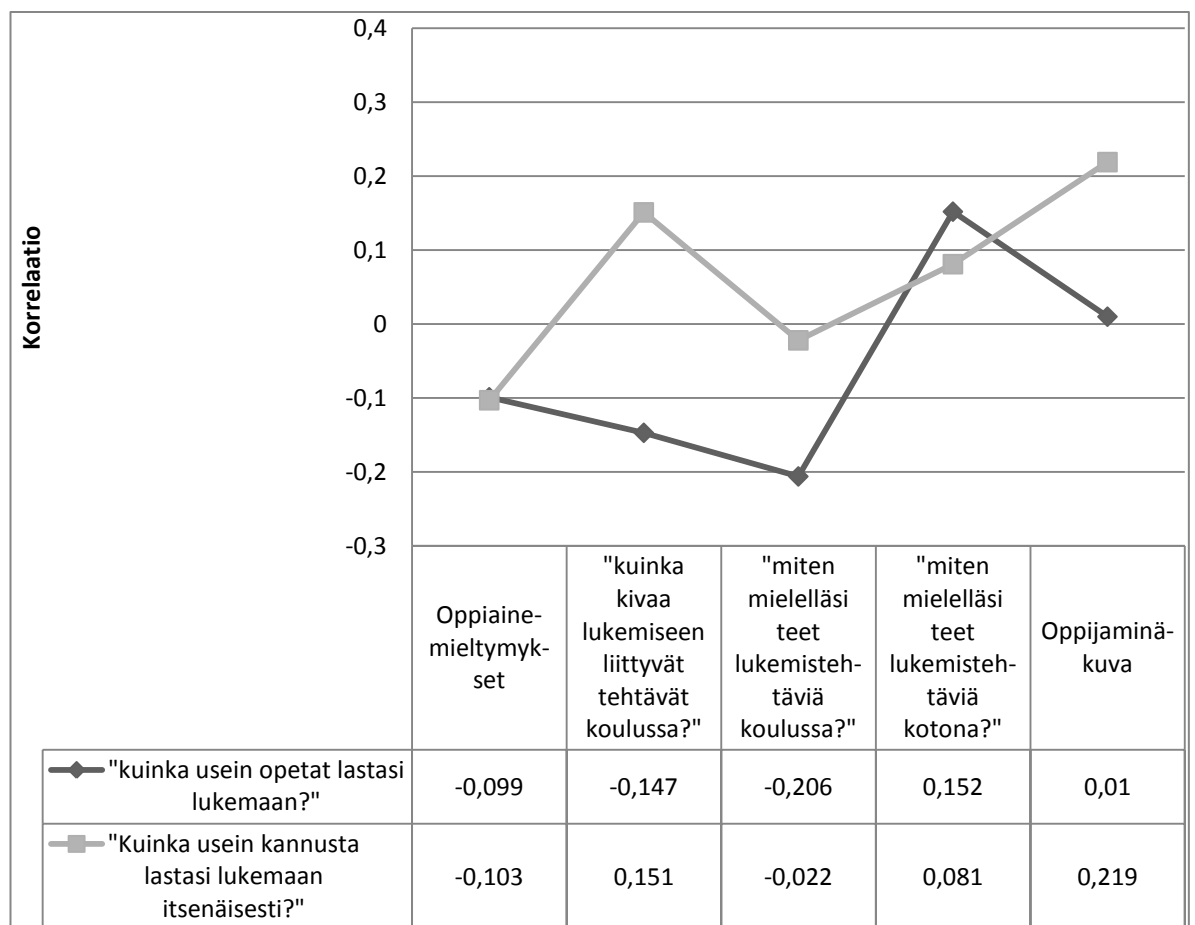
Tulosten mukaan korkeakoulutetut isät opettivat lastaan lukemaan (mean rank 40,21) useammin, kuin ylioppilaat (mean rank 36,71) ja ammattikoulutetut isät (mean rank 35,47). Erot eivät ole kuitenkaan tilastollisesti merkittäviä (p= ,660). Ammattikoulutetut isät sen sijaan kannustivat poikiaan lukemaan itsenäisesti useammin (mean rank 39,19), kuin ylioppilaat (mean rank 37,82) ja korkeakoulutetut isät (mean rank 35,41). Nämäkään erot eivät olleet tilastollisesti merkittäviä (p= ,770). (LIITE 3.)



**KUVIO 6.** Isien koulutustaustan yhteys heidän antaman tuen määrään

#### 8.4 Isien antaman tuen määrän yhteys poikien lukumotivaatioon

Tutkielmassa tutkitaan isän antaman tuen määrän yhteyttä poikien lukumotivaatioon Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla. Kuten kuviosta seitsemän on nähtävissä, tulokset näyttäisivät viittaavan siihen suuntaan, että isien antaman tuen määrällä ei ole juurikaan yhteyttä poikien lukumotivaatioon ainakaan tässä otoksessa. Kannustamisella lukemaan itsenäisesti näyttäisi olevan hyvin heikko positiivinen korrelaatio oppijaminäkuvan kanssa ( $\rho = ,219$ ,  $p = ,253$ ). Muuten korrelaatiot ovat hyvin pieniä ja tilastollisesti merkityksettömiä eivätkä ne noudata mitään yhtenäistä linjaa. (LIITE 4.)

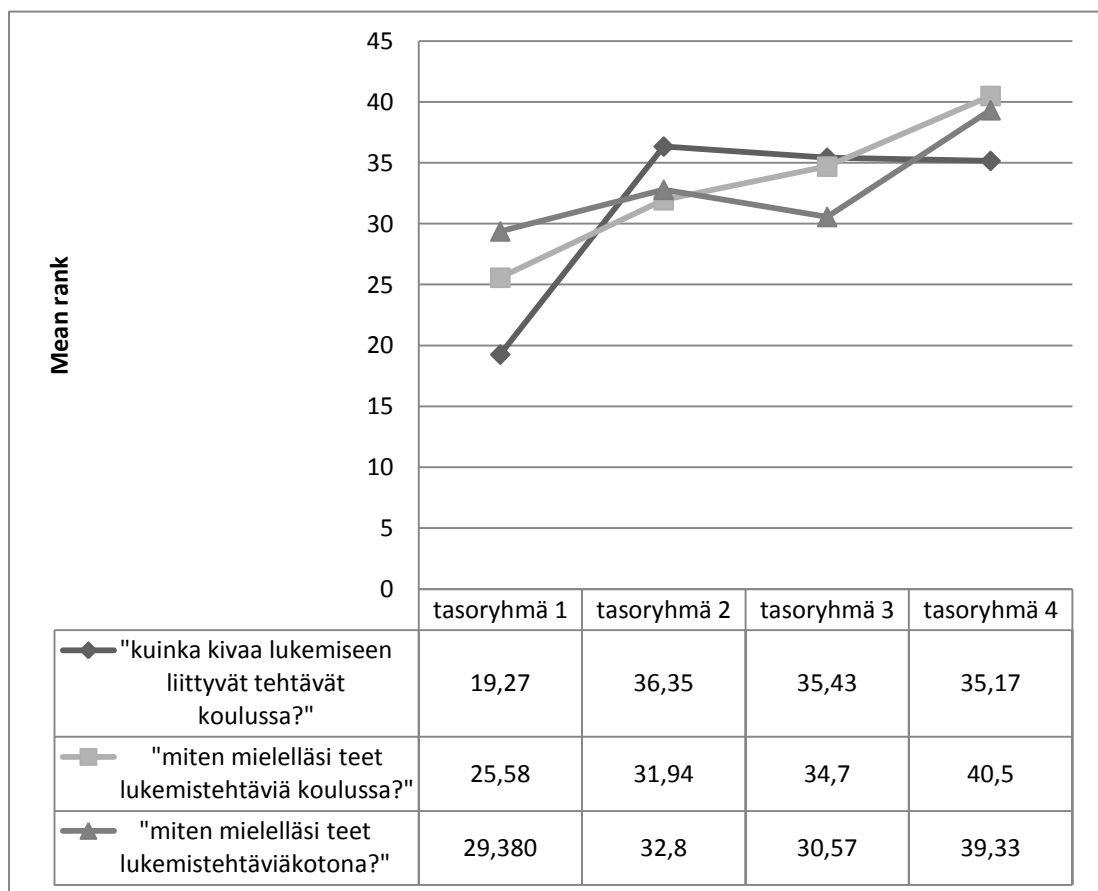


**KUVIO 7.** Isän antaman tuen määrän yhteys poikien lukumotivaatioon

## 8.5 Poikien lukumotivaation yhteys lukutaidon tasoon

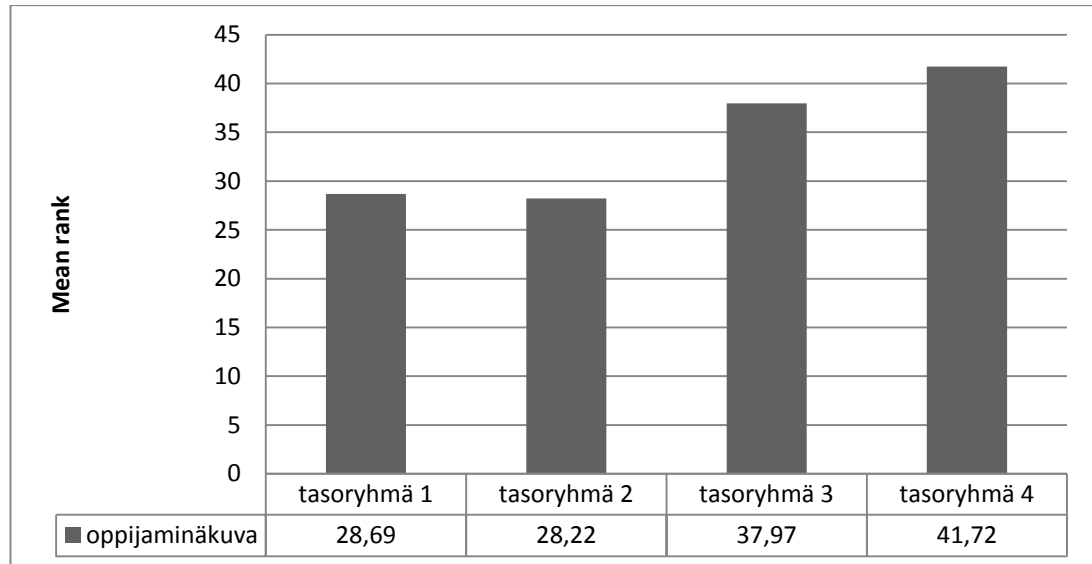
Poikien lukumotivaation yhteyttä heidän lukemisen taitotasoon tutkittiin käyttäen Kruskal-Wallisin testiä. Poikien motivaation ja lukutaidon välistä yhteyttä tutkittiin samoilla motivaatiomuuttujilla, kuin aiemmissa alaluvuissa.

Tulosten mukaan ryhmämotivaatiomuuttujan ”*oppiainemieltymykset*” ja lukemisen taitotasoryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkittävää yhteyttä ( $p = ,709$ ). Yksilömotivaatiomuuttujilla ”*miten mielelläsi koulussa lukemiseen liittyviä tehtäviä*” ( $p = ,204$ ) ja ”*miten mielelläsi teet kotona lukemiseen liittyviä tehtäviä*” ( $p = ,523$ ) ei myöskään ole tilastollisesti merkittävää yhteyttä poikien lukutaidon tasoon. Muuttujalla ”*kuinka kivaa sinusta koulussa on lukemiseen liittyvät tehtävät*” löytyi tilastollisesti merkitsevä yhteys poikien lukutaidon tasoon ( $p = ,008$ ). Kuten kuviosta kahdeksan näkyy, alimman ja toiseksi alimman lukutaitotasoryhmän välillä on havaittavissa eroa koulussa lukemiseen liittyvien tehtävien motivaation määrässä. Koulussa lukemisessa heikoimmin pärjäävät oppilaat ovat myös heikoiten motivoituneita lukemiseen liittyvien tehtävien tekemiseen koulussa. (LIITE 5.)



KUVIO 8. Yksilömotivaatiomuuttujat

Poikien lukemisen ja kirjoittamisen oppijaminäkuvalle on myös havaittavissa lievä tilastollinen yhteys poikien lukutaidon tasoon ( $p = ,085$ ). Kuten kuviosta yhdeksän on havaittavissa, hyvällä oppijaminäkuvalle näyttäisi olevan positiivinen yhteys poikien lukemisen taitotasoon. (LIITE 5.)



**KUVIO 9.** Oppijaminäkuva

## 9 POHDINTA

### 9.1 Isien kykyuskomuksien ja koulutustaustan välinen yhteys

Tämän tutkielman tuloksien mukaan isät selittävät poikien lukutaitoa enemmän luontaisella kyvyllä kuin yrityksellä. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu vanhempien selittävän äidinkielessä menestyvien poikien menestystä tyttöjä useammin kielellisellä lahjakkuudella. (Räty, ym. 2002, 126; Räty ym. 2006, 20.)

Isien koulutustaustalla näyttäisi olevan viitteellinen yhteys heidän kykyuskomuksiin poikien lukutaidosta. Yhteys ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkittävä. Kuitenkin aiempien tutkimusten mukaan vanhempien koulutustaustan on havaittu vaikuttavan heidän sosiaalisiin representaatioihinsa. (Räty ym. 2000, 255-256; Räty & Kasanen 2001, 227-229). Tutkimuksissa on myös tullut ilmi, että korkeammin koulutetuilla vanhemmilla on korkeammat kykyuskomukset lapsensa menestymisestä kielellisesti, kuin matalammin koulutetuilla vanhemmilla. (esim. Räty ym. 2000, 260-263; Räty & Kasanen 2001, 227, 237-240; Kasanen 2003, 21; Natale 2007, 32.) Tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia edellä mainittujen tutkimusten kanssa. Tulosten mukaan otoksen korkeasti koulutetut isät selittivät poikiensa lukutaitoa enemmän kyvykkyydellä, kuin ammattikoulutetut ja ylioppilastutkinnon suorittaneet isät.

Syitä tässä tutkielmassa saatujen tulosten heikkoon tilastolliseen merkittävyyteen isien koulutustaustan yhteydestä heidän kykyuskomuksiin voivat olla esimerkiksi otoskoko ja tutkielmassa käytetty koulutustaustan mukainen jako. Käytetty aineisto ei sisältänyt esimerkiksi kuin yhden vailla koulutusta olevan isän, joten jouduimme jättämään tämän

muissa tutkimuksissa käytetyn ryhmän pois. Uskomme, että isien jakaminen ammattikoulutettuihin, ylioppilaisiin ja korkeakoulutettuihin isiin pienentää tulosten tilastollista merkittävyyttä. Ylioppilastutkinnon suorittaneilla isillä on kokemusta akateemisesta opiskelusta ja näin ollen heidän arvomaailmansa ja koulutukseen suhtautumisensa saattaisi olla lähempänä korkeakoulutettuja isiä.

## **9.2 Isien kykykomusten ja poikien lukumotivaation välinen yhteys**

Tulosten mukaan lukutaidon kyvykkyydellä selittämällä on havaittavissa positiivinen suuntaus poikien lukumotivaatioon. Lukutaidon selittämällä yrityksellä johtuvaksi sen sijaan näyttäisi olevan negatiivinen korrelaatio poikien lukumotivaatioon. Nämäkin tulokset eivät olleet tilastollisesti merkittäviä. Tuloksia voidaan kuitenkin pitää suuntaa antavina ja ne ovat samansuuntaisia aiemman tutkimuksen kanssa. Vanhempien kykykomuksia tutkineen Natalen (2007,46-47) tutkimustulosten mukaan lasten onnistumisen selittäminen enemmän kyvyllä, kuin yrityksellä johti parempiin koulutaitoihin ja parempaan lukumotivaatioon. Lukutaidon selittäminen yrityksellä sen sijaan johtaa lasten heikompaan koulumenestykseen ja lukumotivaatioon.

Vaikka tämän tutkielman tutkimustulokset eivät ole tilastollisesti merkittäviä, löytyy niistä joitain mielenkiintoisia eroja poikien lukutaitoa kyvykkyydellä ja yrityksellä selittämisen väliltä. Suurimmat erot löytyvät oppijaminäkuvasta ja siitä, miten kivoina koulussa lukemiseen liittyvät tehtävät koetaan. Ne pojat, joiden isät selittävät poikiensa lukutaitoa kyvykkyydellä pitivät koulussa lukemiseen liittyvistä tehtävistä enemmän, kuin pojat, joiden isät selittivät lukutaitoa yrityksellä. Sama toistui myös kysyttäessä poikien äidinkielen oppijaminäkuvaa. Pojat, joiden isät selittivät lukutaidon tasoa kyvykkyydellä, omasivat korkeamman oppijaminäkuvan kuin pojat, joiden isät selittivät lukutaidon tasoa yrityksen määrällä.

Selitys tähän saattaa olla esimerkiksi siinä, että paremman oppijaminäkuvan omaavat pojat kokevat koulutyöskentelyn mieleiseksi, koska heillä on parempi akateeminen itsetunto. Koulussa koetuilla onnistumisilla on positiivinen vaikutus oppijaminäkuvaan ja esimerkiksi äidinkielen koulutyöskentelyyn. Niillä pojilla, joiden isät selittävät lukutaitoa yrityksellä on heikompi äidinkielen oppijaminäkuva ja he eivät myöskään tästä johtuen välttämättä pidä lukemiseen liittyvistä tehtävistä koulussa samalla tavalla kuin pojat joiden isät selittävät lukutaitoa kyvyllä. Oppiainemieltyymysten osalta sekä kyky- ja yritys korreloivat negatiivisesti mutta olivat hyvin lähellä toisiaan. Tätä voidaan selittää

perinteisillä sukupuolirooleilla joiden mukaan pojat eivät arvosta äidinkieltä oppiaineena koulussa.

### **9.3 Isien koulutustaustan yhteys poikien lukutaidon kehityksen tukemiseen**

Vaikka tämänkään tutkimuskysymyksen tulokset eivät ole missään määrin tilastollisesti merkittäviä ilmenee tuloksista se, että korkeakoulutetut isät opettavat poikiaan useammin lukemaan kuin vähemmän koulutetut isät. Tämä myötäilee aiempaa tutkimusta, jonka mukaan korkeakoulutetut isät osallistuvat todennäköisemmin lapsen koulunkäynnin tukemiseen kuin alemman koulutusasteen isät. (Gadsen & Ray, 2003, 1-2.)

Mielenkiintoista on kuitenkin se, että ammattikoulutetut isät kannustavat poikiaan lukemaan useammin kuin korkeakoulutetut isät. Voi olla, että nämä erot johtuvat siitä, että korkeammin koulutetut isät kokevat poikien lukemaan opettamisen tärkeämmäksi kuin alemmin koulutetut isät. Ammattikoulutetut isät saattavat siirtää sukupuoliroolien mukaisesti vastuun äidinkielen kotona opettamisesta äidille ja pitäytyvät itse taustalla kannustavana osapuolena. Syy tulosten olemattomaan tilastolliseen merkittävyyteen saattaa johtua siitä, että vielä tänäkin päivänä isän rooli lapsien koulutyön ja erityisesti äidinkielen kehityksen edistäjänä on suhteellisen pieni verrattuna äidin rooliin.

### **9.4 Isien antaman tuen yhteys poikien lukumotivaatioon**

Ainakaan tämän tutkielman otoksessa ei isän tuen määrällä näyttäisi olevan juurikaan yhteyttä poikien lukumotivaatioon. Isän kannustus itsenäisesti lukemiseen ja pojan oppijaminäkuvan välinen yhteys oli ainoa, jolla näyttäisi olevan otoksessa jonkinlainen positiivinen korrelaatio. Lisäksi sillä, kuinka usein isä opettaa poikaa kotona lukemaan ja pojan motivaatiolla tehdä lukemiseen liittyviä tehtäviä koulussa näyttäisi olevan lievä negatiivinen korrelaatio. Aiempi aiheeseen liittyvä tutkimus on keskittynyt lähinnä molempien vanhempien tai pelkästään äidin antaman tuen vaikutussuhteisiin. Vaikka yleisellä tasolla vanhempien tuen määrällä ja lasten akateemisen menestyksen välillä on havaittu vahva yhteys, tämän tutkielman tulokset viittaavat kuitenkin siihen suuntaan, että isän tuella ei olisi merkittävää roolia poikien lukumotivaatioon. (Downer ym. 2008, 67.)



Syynä isien antaman tuen vähäiseen rooliin poikien lukumotivaatiossa saattaa olla esimerkiksi se, että isät osallistuvat harvemmin poikien äidinkielen opetukseen ja kannustamiseen kotona. Tämän seurauksena tuen vaikutukset poikien lukumotivaatioon voivat jäädä vähäisiksi. Toinen varteen otettava seikka isien tuen määrän ja poikien lukumotivaation väliseen vähäiseen yhteyteen saattaa myös olla se, että pojat eivät yleisesti ottaen arvosta sukupuoliroolien mukaisesti äidinkieltä oppiaineena. Näin ollen vaikka tukea saataisiin ja se koettaisiin positiiviseksi asiaksi, ei tuki välttämättä heijastu lukumotivaatioon. Tätä päätelmää tukee myös se, että tuloksissa ilmeni isien kannustuksen positiivinen yhteys poikien äidinkielen oppijaminäkuvaan. Mielenkiintoinen yksityiskohta koskien tuloksia on isien kotona opettamisen ja poikien koulussa lukemiseen liittyvien tehtävien negatiivinen yhteys.

### **9.5 Poikien lukumotivaation ja lukutaidon tason välinen yhteys**

Poikien lukumotivaation ja lukutaitotason väliltä löytyi otoksesta tilastollisesti merkitsevä yhteys. Yhteys löytyi poikien motivaation tehdä koulussa lukemiseen liittyviä tehtäviä ja lukutaidon tason väliltä. Kuitenkaan esimerkiksi poikien oppiainemieltymyksien sekä lukutaidon tasoryhmien välillä ei ole lähes minkäänlaista tilastollista yhteyttä. Aiemmissa lukutaidon ja motivaation välistä yhteyttä tutkineissa kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu motivaation ennustavan lukutaidon kehitystä ja toisin päin (Chapman ym. 2000, 704-707). Kuitenkin Lepolan ym. (2002, 153, 171-173) Suomessa tehdyssä tutkimuksessa havaittiin motivaatioerojen ja lukutaitotason välisen yhteyden olevan melko vähäistä lukemaan oppimisen alkuvaiheessa.

Poikien motivaatiolla tehdä koulussa lukemiseen liittyviä tehtäviä on tilastollisesti merkitsevä yhteys poikien lukutaidon tasoon. Pojilla, jotka ovat heikoimpia lukemaan, on myös heikoin motivaatio tehdä lukemiseen liittyviä tehtäviä koulussa ja kotona. Myös poikien lukemisen oppijaminäkuvalla ja lukutaidon tasolla löytyy lievä tilastollinen yhteys. Heikommilla lukijoilla on hieman heikompi lukemisen oppijaminäkuva, kuin taitavammilla lukijoilla. Kaikissa motivaatiomuuttujissa on havaittavissa suuntaus huonon lukumotivaation heikentävä vaikutus poikien lukutaitoon ja paremman lukumotivaation positiivinen vaikutus lukutaidon tasoon vaikkakaan erot eivät ole merkittäviä. Näiden tulosten perusteella on kuitenkin mahdotonta arvioida motivaation ja lukutaidon tason

vastavuoroisen vaikutuksen suuntaa. Aunolan (2002, 113) mukaan suoriutuminen ensimmäisten kouluvuosien aikana näyttäisi olevan johdonmukaisempi motivaation ennustaja kuin päinvastoin.

## 9.6 Tutkielman luotettavuus

Tutkielman luotettavuutta parantaa siinä käytetty laaja teoriapohja, joka sisältää sekä suomalaisia että kansainvälisiä lähteitä. Tutkielmassa on lähestytty tutkittavaa asiaa monen eri teorian pohjalta, joka sekin osaltaan vahvistaa tutkielman uskottavuutta. Koska tämä tutkielma keskittyy ainoastaan isien ja poikien välisiin, lukutaitoon liittyviin vaikutussuhteisiin, eivät sen tulokset ole täysin vertailtavissa aiempiin, molempiin sukupuoliin kohdistuneiden tutkimusten tulosten kanssa. Tulokset ovat kuitenkin hyvin samansuuntaisia aiempien tutkimusten ja teoriapohjan oletusten kanssa.

Tutkielman luotettavuutta parantaa myös se, että siinä käytetty aineisto on osa suurempaa tutkimusta jonka mittareiden toimivuutta on testattu pilottitutkimuksen avulla. Tutkielmassa käytetty aineisto on laadukasta ja kyselylomakkeet on laadittu mittaamaan haluttuja asioita ammattitutkijoiden toimesta. Tutkielmassa käytettiin myös monia eri muuttujia poikien lukumotivaatiota mitatessa. Tämän ansiosta voidaan pitää melko varmana, että tutkielma vastaa niihin kysymyksiin, joihin tutkimuskysymysten avulla on haluttu löytää vastauksia.

Oletimme tutkielman teoriapohjan ja aiemman tutkimuksen perusteella isien tuen ja kykyuskomusten olevan yhteydessä poikien lukumotivaatioon. Lisäksi odotimme poikien lukumotivaation olevan vahvasti yhteydessä heidän lukutaidon tasoonsa. Tulokset eivät kuitenkaan tukeneet tätä oletusta. Yksi merkittävimmistä mahdollisista syistä tähän saattaa olla se, että tutkielmassa käytettyjen poikien motivaatorakenne alkaa kehittyä vasta alkuopetuksen jälkeen. Tästä johtuen isien kykyuskomusten ja tuen yhteys poikien lukumotivaatioon ja tätä kautta myös lukutaidon tasoon ei vielä ainakaan tässä vaiheessa näkynyt merkittävästi tuloksissamme. Lisäksi on mahdollista, että isien kykyuskomukset eivät heijastu pojille niin merkittävästi kuin äitien kykyuskomukset. Isät eivät välttämättä osallistu aktiivisesti poikien koulunkäyntiin vaan ovat enemmän taustatukijoiden roolissa.

Lasten on todettu kykenevän erottamaan kyky – ja yritysuskomukset vähitellen toisistaan vasta yhdeksännestä ikävuodesta eteenpäin. Tässä vaiheessa lapset saattavat ajatella olevansa kohtuullisen hyviä kaikissa aineissa vaikka näin ei todellisuudessa olisikaan. Koulu-uransa alussa olevilla lapsilla on myös vielä suhteellisen eriytymätön sisäsyntyinen motivaatio. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi lapset, jotka ovat motivoituneita yhdessä akateemisessa aineessa, ovat yleensä motivoituneita kaikissa aineissa. Sama pätee myös heikkoon motivaatioon. Sisäsyntyinen motivaatio alkaa kehittyä vasta 7-8- vuoden ikäisenä. Koska eri tehtäväalueisiin liittyvät oppimisminäkökuvat, arvostukset ja uskomukset eivät ole vielä täysin rakentuneet toisella luokalla, eivät ne ole vielä niin kiinteästi yhteydessä suoriutumiseen ja oppimiseen, kuin myöhemmin. Vastavuoroiset vaikutussuhteet motivaation ja suoriutumisen välillä tulevat mahdollisiksi vasta, kun motivaatio muuttuu pysyvämmäksi. (Aunola 2002, 110 - 113.)

Tutkielman yleistettävyyttä heikentää otoksen pieni koko varsinkin osassa motivaatiota koskevissa muuttujissa. Lukuun ottamatta poikien lukumotivaation yhteyttä poikien lukutaitotasoon koskevaa muuttujaa, muuttujien koko vaihtelee 29 - 90 validin tapauksen välillä. Tästä johtuen varsinkin tuloksiin, joissa on käytetty yksilömotivaatiomuuttujia (n=29 & n=64), tulee suhtautua varauksella, sillä pienten ryhmien keskiarvojen hajonta voi olla suurta eikä keskiarvot täten kuvaa välttämättä koko ryhmää. Tutkielmassa käytetyt epäparametriset testit soveltuvat kuitenkin paremmin pienempien otoskokojen analysointiin, kuin parametriset testit. Tulosten yleistettävyyteen vaikuttaa myös se, että puolet yksilötestatuista pojista kuuluu oppimisen kannalta riskiryhmään ja täten he eivät edusta keskimääräistä oppilaspopulaatiota. Huolimatta siitä, että puolet yksilötestatuista pojista kuuluu niin sanottuun akateemisten aineiden riskiryhmään, eivät erot motivaatiota mitattaessa ole tilastollisesti merkittäviä. Tämä seikka näyttäisi tukevan sitä, että toista luokkaa käyvillä pojilla motivaatorakenne ei ole vielä kunnolla kehittynyt, eikä heikko lukutaidon taso näin ollen vielä heijastu merkittävästi lukumotivaatioon.

Tulosten yleistettävyyteen vaikuttaa myös se, että isien koulutustaustan mukaan jaetut ryhmät eivät vastaa koko populaatiota Pohjois- Karjalassa. Alkuportaatiotutkimukseen osallistuneet isät osuivat ikäjakaumaan 25 - 60- vuotta. Kuitenkin yli 90% Alkuportaatiotutkimukseen vastanneista isistä oli 25 - 50- vuotiaita. Tämän vuoksi vertailimme isien koulutustasoa tämän ikäjakauman puitteissa. Tutkielmassa käytetyssä otoksessa keskiasteen tutkinnon suorittaneiden eli ammattikoulutettujen ja ylioppilastutkinnon suorittaneiden isien ryhmä oli 62,1 % ja korkeakoulutettujen isien ryhmä 37,8% koko

otoksesta. Lisäksi ilman tutkintoa olevia isiä löytyi aineistosta vain yksi (1,4%), joten jätimme kyseisen ryhmän pois sen tilastollisen merkitsemättömyyden vuoksi. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2009 25 - 49-vuotiaista Pohjois-Karjalaisista miehistä 16,1%:lla ei ollut lainkaan tutkintoa. Tämä on selvästi isompi määrä kuin tutkielman otoksessa. Tutkielman otoksessa korkeakoulutettujen isien ryhmä oli 11,8% suurempi kuin koko populaatiossa. Keskiasteen ryhmissä eivät ryhmien koot poikenneet merkittävästi koko populaatiosta, eron ollessa vain 4,1%. (Tilastokeskus 2009.)

Syitä kouluttamattomien isien poissaoloon ja korkeakoulutettujen isien aktiivisempaan osallistumiseen Alkuportaattutkimukseen voidaan etsiä esimerkiksi siitä, että vanhempien koulutus määrittää heidän suhteensa kouluun ja sen edustamiin erotteleviin kyvyksityksiin. Näin ollen voidaan olettaa, että mitä korkeammin koulutettu vanhempi on, sitä lähempänä hänen käsityksensä ovat koulun kyvyksitystä. (Räty & Kasanen 2001, 227-228; Räty ym. 2000, 260-263.) Tästä johtuen voidaan olettaa, että kouluttamattomien isien suhde akateemiseen koulutukseen on kaukaisempi, kuin korkeakoulutetuilla isillä ja tästä syystä he eivät ole halunneet tai nähneet tärkeäksi vastata Alkuportaattutkimukseen. Aiemmissakin tutkimuksissa on huomattu matalammin koulutettujen vanhempien osallistuvan tutkimuksiin heikommin, kuin korkeakoulutettujen vanhempien.

Tutkielman luotettavuutta voitaisiin parantaa ottamalla kvantitatiivisen tutkimusmenetelmän rinnalle myös kvalitatiivisia menetelmiä. Osa tutkielman osioista koskee vanhempien kykyuskomuksia ja strukturoitu kyselylomake on melko jäykkä kykyuskomuksia kysyttäessä, vaikka lomake onkin ammattitaidolla laadittu. Kykyuskomuksia kysyttäessä kvalitatiivinen tutkimusote olisi antanut syväluotaavampaa tietoa isien ajatuksista, mutta se ei tässä tutkielmassa ollut mahdollista, sillä käytimme Alkuportaattutkimuksen aineistoa, joka oli kerätty jo aikaisemmin vuonna 2009. Lisäksi luotettavuutta parantava seikka olisi ollut ottaa huomioon muita sosioekonomiseen taustaan liittyviä tekijöitä, kuten isän ammatti, työtilanne, perherakenne sekä myös esimerkiksi kasvatustyyli. Tässä pro-gradu-tutkielmassa päädyttiin rajaamaan sosioekonominen tausta koskemaan koulutusta, koska samaa ratkaisua on käytetty aikaisemmissakin tutkimuksissa.

Tutkimusta tehtäessä on aina mahdollista tapahtua eriasteisia tahattomia virheitä. Virheet ovat mahdollisia tutkielman kaikilla osa-alueilla aina teorian koonnista mittaamiseen sekä tulosten analysointiin. Tässä tutkielmassa olevat mahdolliset virheet luultavimmin johtuvat

tutkielman tekijöiden kokemattomuudesta. Uskomme kuitenkin, että tutkielmaprosessin aikana tapahtuneet mahdolliset virheet ovat satunnaisia eivätkä näin ollen järjestelmällisesti heikennä tutkielman luotettavuutta.

### **9.7 Tutkielman merkitys ja kehittämissuhteet**

PISA- tulokset ovat viime vuosina osoittaneet kerta toisensa jälkeen, että poikien selvästi huonompi lukutaito verrattuna tyttöihin on ajankohtainen haaste suomalaiselle koululaitokselle. Tutkittaessa lukutaitoa on isien vaikutus poikien lukutaitoon jäänyt lähes kokonaan huomioimatta. Ottaen huomioon sukupuoliroolien kaventumisen nykypäivänä, tätä voidaan pitää osoituksena perinteisten sukupuoliroolien syvistä juurista. Tässä tutkielmassa saadut tulokset antavat tuoretta tietoa sukupuoliroolien vaikutusmekanismeista poikien lukutaitoon. Oli hieman yllättävää, miten vähäinen merkitys isillä oli poikien motivoijina lukutaidon opiskeluun alakoulun toisella luokalla. Tämä on mielenkiintoinen tulos vaikka otetaan huomioon 8- vuotiaiden lasten kehittymätön motivaatorakenne. Isien heikko vaikutus poikien lukumotivaatioon ja tätä kautta lukutaitoon saattaa olla merkki siitä, että perinteiset akateemiseen osaamiseen liitetyt sukupuoliroolit periytyvät isältä pojalle. Jos äidinkieli koetaan feminiinisenä oppiaineena se saattaa vaikuttaa heikentävästi isien pojilleen antaman tuen ja kykyuskomusten vaikutukseen. Tässä tutkielmassa ei myöskään selvitetty isä-poika- asetelman vaikutussuuntia. Tällä tarkoitetaan sitä, onko isillä suurempi vaikutus poikien lukumotivaatioon ja taitoon vai onko poikien lukutaidolla suurempi merkitys isien kykyuskomuksiin ja tuen määrään.

Äidinkielen taitojen ja motivaatiotekijöiden tutkimista isien ja poikien kautta on melko mielenkiintoinen ja tuore aihe. Tämän vuoksi tulevaisuudessa olisi tarkoituksenmukaista tutkia aihetta laajemmalla otoksella ja vanhemmilla pojilla, joiden motivaatorakenne on jo paremmin kehittynyt. Isä-poika- asetelmaa hyväksi käyttäen olisi myös tärkeää tutkia muita oppiaineita, kuten esimerkiksi matematiikkaa. Tutkimalla ja vertailemalla isien roolia poikien matematiikan ja äidinkielen taitojen tukijoina ja sitä kuinka he selittävät poikien osaamista, nähtäisiin onko isien tuella perinteisten sukupuoliroolien mukaisesti heikompi merkitys äidinkielessä ja vahvempi matematiikassa. Näin nähtäisiin, onko heidän rooli koulutyön edistäjänä yleisesti ottaen heikompaa vai onko tuen ja kykyuskomusten vaikutus ja merkitys oppiainesidonnaista.

On mielenkiintoista seurata, jatkuuko poikien tyttöjä heikompi menestys lukutaitotesteissä myös tulevaisuudessa, vai pystyykö Suomen koulujärjestelmä vastaamaan sille annettuun haasteeseen. Monin paikoin perinteiset sukupuoliroolit ovat vähitellen menettämässä merkitystään. Se, näkyykö tämä poikien oppiainemieltyyksissä ja sitä kautta osaamisessa tulevaisuudessa on vanhempien ja koulun asenteiden varassa. Tutkimalla aihetta enemmän ja näkyvämmiin voisi olla positiivinen vaikutus isien tietoisuuteen roolistaan sukupuoliroolien jatkajina ja poikien koulunkäynnin tukijoina.

## LÄHTEET

- Adams, M. & Coltrane, S. 2005. Boys and Men in Families. The domestic Production of Gender, Power, and Privilege. Teoksessa Kimmel, M.S., Hearn, J. & Connel, R.W. Handbook of Studies on Men & Masculinities. Thoudand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications. 230-248.
- Alkuportaattitutkimushanke. 2006. Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2006/08/tiedote-2009-10-01-20-17-35-440821> [luettu 9.1.2011]
- Arinen, P. & Karjalainen, T. 2007. PISA 06. PISA 2006 ensituloksia 15-vuotiaiden koululaisten luonnontieteiden, matematiikan ja lukemisen osaamisesta. Opetusministeriön julkaisuja 38. 44-69.
- Aro, M., Siiskonen, T., Peltonen, M. & Pirinen, P. 2007. Teoksessa Aro, T., Siiskonen, T. & Ahonen, T. (toim.) Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Juva: PS-kustannus. 123-124.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Niemi, P., Lerkkanen, M. -K., Rasku-Puttonen, H. 2002. Developmental dynamics of achievement strategies, reading performance, and parental belief. Reading Research Quarterly, 37, 310-327.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.E. Nurmi (toim.). Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: Otavan kirjapaino. 105-116.
- Bandura, A. 1986. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, New Jersey.: Prentice-Hall
- Bandura, A. 1992. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suom. A. Toppi 1997. Kuopio: Kuopion yliopisto. 3 - 62.
- Beaty, L. A. 1995. Effects of parental absence on male adolescents' peer relations and self-image. Adolescence, 30, 874-880.
- Berninger, V. W., Fuller, F. & Whitaker, D. 1996. A process model of writing development across the life span. Educational Psychology Review, 8, 193-218.
- Burgess, S., Hecht, S. & Lonigan, C. J. 2002. Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. Reading Research Quarterly, 37, 408-426.

- Caplan, P., J. & Caplan, J. B. 1997. Do sex-related cognitive differences exist, and why do people seek them out? Teoksessa P.J. Caplan, M. Crawford, J.S. Hyde & J. T. E. Richardson. Gender differences in human cognition. Oxford: Oxford University. 52-80.
- 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.
- de Jong, P.F. & van der Leij, A. 2002. Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6, 42-68.
- Downer, J., Campos, R., McWayne, C. & Gartner, T. 2008. Early Learning. A Critical Review of Published Empirical Work from the Past 15 Years. *Marriage & Family Review* 43(1/2), 67-108.
- 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*, 16-17
- Ehri, L.C. 2005. Learning to Read Words: Theory, Findings and issues. *Scientific Studies of Reading* 9 (2), 167-188.
- Emihovich, C. A., Gaier, E. L., & Cronin, N. C. 1984. Sex-role expectations changes by fathers for their sons. *Sex Roles*, 11, 861-868.
- Frome, P. M. & Eccles, J. E. 1998. Parent's influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 435-452
- Gadsen, V. & Ray, A. 2003. Fathers' Role in Children's Academic Achievement and Early Literacy. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. <http://ceep.crc.uiuc.edu/eeearchive/digests/2003/ray03.pdf> [luettu 16.1.2011]
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. 1986. Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Green, R., Williams, K., & Goodman, M. 1985. Masculine and feminine gender identity in boys: Developmental differences between two diverse family groups. *Sex Roles*, 12, 1155-1162.
- Heikkilä, T. 2004. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huttunen, J. 2001. Isänä olemisen uudet suunnat. Jyväskylä: PS – kustannus.
- Kasanen, K. 2003. Lasten kykykäsitykset koulussa. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 58, 19-21.
- Ketonen, R. (2010). Dysleksiariski oppimisen haasteena. Fonologisen tietoisuuden interventio ja lukemaan oppiminen. Väitöskirja. Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social Research*, 404. Jyväskylän yliopisto.



- Kodandaram, P. 1991. Sex-role identification in father absent juvenile delinquents. *Journal of Personality and clinical studies*, 7, 63-65.
- Lepola, J., Salonen, P., & Vauras, M. 2002 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
- Lerikkanen, M.-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Lerikkanen, M.-K., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. 2005. Kirjoitustaidon kehityksen ennustaminen esiopetuksesta 4. luokalle. Esitelmä Kasvatustieteen päivillä 17.11.2005. Jyväskylän yliopisto.
- Lerikkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2010). Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus*, 41 (2), 116-128.
- Lindeman, J. 2000. Ala-asteen lukutesti: Käyttäjän käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Lindeman, J. 2000 Ala-asteen lukutesti: Tekniset tiedot. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Linnakylä, P. 2002. Miten kotitausta näkyy oppimistuloksissa. Teoksessa Välijärvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä: Kirjapaino Oma. 95-100.
- Linnakylä, P., Kupari, P. & Reinikainen, P. 2002. Sukupuolierot lukutaidossa sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa. Teoksessa Välijärvi, J & Linnakylä, P. (toim.). Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä: Kirjapaino Oma. 74–95.
- Linnakylä, P., Saari H. 1993. Oppiiko oppilas peruskoulussa? Jyväskylä: Kirjapaino Oma.
- Lyytinen, H. 2001. Kehitysneuropsykologinen näkökulma oppimisvaikeuksiin. Teoksessa Lindeman, J. (2000) Ala-asteen Lukutesti: Tekniset tiedot. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino. 6-7.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Holopainen, L., Närhi, V. & Räsänen, P. (toim.) 2001. Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön. *Learning Disabilities, from Research to Practice*. Niilo Mäki instituutti. ER-Paino Oy. Lievestuore. 24-58
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Eklund, K., Guttorm, T. K., Kulju, P., Laakso, M.-L., Leowp, M., Leppänen, P. H. T., Lyytinen, P., Poikkeus, A. –M., Richarson, U., Torppa, M., & Viholainen, H. 2004. Early development of children at familial risk for dyslexia – Follow up up from birth to school age. *Dyslexia*, 10, 146-178.
- Malmberg, L.E. & Little, T.D. 2002. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa K. Salmela- Aro & J.E. Nurmi (toim.). Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy. 127-144.
- Marsiglio, W. & Pleck, J.H. 2005. Fatherhood and Masculinities. Teoksessa Kimmel, M.S., Hearn, J. & Connel, R.W. *Handbook of Studies on Men & Masculinities*. Thoudand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications. 249-269.

- 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.
- Metsämuronen, J. 2002. Tilastollisen kuvauksen perusteet. Metodologia-sarja 2. Helsinki:International Methelp KY.
- Metsämuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Mugny, G. & Carugati, F. 1989. Social representations of intelligence. Cambridge: Cambridge University.
- Morgan, P., & Fuchs, D. 2007. Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73, 165-183.
- Moscovici, S. 1984. The phenomenon of social representations. Teoksessa R. Farr & S. Moscovici (toim.) *Social Representation*(3-69). Cambridge: Cambridge University. 23-26.
- Mäki, H. 2002. Elements of spelling and composition. Studies on predicting and supporting writing skills in primary grades. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis B* 255.
- Natale, K. 2007. Parents' causal attributions concerning their children's academic achievement. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 309, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Nummenmaa, L. 2004. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Vammala: Tammi.
- 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. 11-25.
- Parhiala, H. 2008. Kirjaintunemuksen kehittyminen esiopetusvuodesta ensimmäisen luokan syksyyn. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Parke, R. D. 1996. *Fatherhood*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Jyväskylä: PS – kustannus.
- Räty, H., Kasanen, K. & Kärkkäinen, R. 2006. School subjects as social categorizations. *Social Psychology of Education*. 9, 5-25.
- Räty, H., Vänskä, J., Kasanen, K. & Kärkkäinen, R. 2002. Parents' explanations of their child's performance in mathematics and reading: A replication and extension of Yee and Eccles. *Sex Roles*, 46, 121-128.

- Räty, H. & Kasanen, K. 2001. Koulun kynnyksellä ja koulussa. Mitä eri tavoin koulutetut vanhemmat ajattelevat tyttöjensä ja poikiensa osaamisesta ja kyvyistä. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.), Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku: Painosalama. 227- 229.
- Räty, H., Snellman, L. & Kasanen, K. 2000. Kykytulkintojen merkitys ja muovautuminen koulussa. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Edita. 255- 265.
- Scarborough, H. S. & Dobrich, W. 1994. On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.
- Seymour, P. H. K., Aro, M. & Erskine, J. M. 2003. Foundation literacy acquisition on European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.
- Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. 2004. Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.), *Sanat sekaisin? Kielelliset vaikeudet ja opetus kouluikässä*. Juva: PS-kustannus. 59-61
- Silven, M., Poskiparta, E. & Niemi, P. 2004. The odds of becoming a precocious reader of Finnish. *Journal of Educational Psychology*, 96, 152-164.
- STAKES. 1999, *Tautiluokitus ICD-10*, 2. painos. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Stevenson, M.R., & Black, K. N. 1988. Paternal absence and sex-role development: A meta-analysis. *Child Development*, 59, 793-814.
- Tilastokeskus. 2007-2010. Perusasteen jälkeisiä tutkintoja suorittanut väestö koulutusasteen, maakunnan ja ikäryhmän mukaan 2009. [http://pxweb2.stat.fi/database/StatFin/kou/vkour/vkour\\_fi.asp](http://pxweb2.stat.fi/database/StatFin/kou/vkour/vkour_fi.asp) [luettu 25.1.2012]
- Weiner, B. 1986. *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- 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
- Yee, D. K., & Eccles, J. S. 1998. Parent perceptipns and attributions for children s math achievement. *Sex Roles*, 19, 317-333

**LIITE 1.****TAULUKKO 2. Lukutaidon tasoa selitetään luontaisella kyvykkyydellä.**

	% osuus (N 90)
ei paljoa	5,6
melko paljon	41,1
paljon	44,4
hyvin paljon	8,9
Yhteensä	100,0

**TAULUKKO 3. Lukutaidon tasoa selitetään yrityksellä**

	% osuus (N 90)
ei paljoa	47,8
melko paljon	33,3
paljon	17,8
hyvin paljon	1,1
Yhteensä	100,0

#### TAULUKKO 4. Koulutustaustan yhteys isien kykyuskomuksiin

”Kuinka paljon lapsellasi on luontaista kykyä lukemisen ja kirjoittamisen tehtävissä?”

Isän koulutustausta	N	Mean Rank
ammattikoulutus	32	34,86
ylioppilas	14	32,57
korkeakoulutus	29	44,09
Yhteensä	75	

”Kuinka paljon lapsesi täytyy yrittää selviytyäkseen hyvin lukemisen ja kirjoittamisen tehtävissä?”

Isän koulutustausta	N	Mean Rank
ammattikoulutus	32	39,95
ylioppilas	14	35,79
korkeakoulutus	29	36,91
Yhteensä	75	

## LIITE 2.

TAULUKKO 5. Kykyuskomusten yhteys lukumotivaatioon

Motivaatio	"Kuinka paljon lapsellasi on luontaista kykyä lukemisen ja kirjoittamisen tehtävissä?"	"Kuinka paljon lapsesi täytyy yrittää selviytyäkseen hyvin lukemisen ja kirjoittamisen tehtävissä?"
<i>Oppiainemieltymykset</i>	-,065	-,127
äidinkieli ja kirjallisuus	p= ,553	p= ,240
"kuinka kivaa lukemiseen liittyvät tehtävät koulussa?"	,196 p= ,300	-,189 p= ,316
"Miten mielelläsi teet lukemistehtäviä koulussa?"	,159 p= ,402	-,081 p= ,627
"Miten mielelläsi teet kotona lukemistehtäviä?"	,050 p= ,793	-,059 p= ,757
<i>Oppijaminäkuva:</i> lukeminen ja kirjoittaminen	,299 p= ,108	-,102 p= ,591

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

**LIITE 3.****TAULUKKO 6. Isien koulutustaustan yhteys heidän antaman tuen määrään**

”Kuinka usein opetat lastasi lukemaan?”

Isän koulutustausta	N	Mean Rank
ammattikoulutus	32	35,47
ylioppilas	14	36,71
korkeakoulutus	28	40,21
Yhteensä	74	

”Kuinka usein kannustat lastasi lukemaan itsenäisesti?”

Isän koulutustausta	N	Mean Rank
ammattikoulutus	32	39,19
ylioppilas	14	37,82
korkeakoulutus	28	35,41
Yhteensä	74	

## LIITE 4.

## TAULUKKO 7. Isän antaman tuen määrän yhteys poikien lukumotivaatioon

Motivaatio	"Kuinka usein opetat lastasi lukemaan?"	"Kuinka usein kannustat lastasi lukemaan itsenäisesti?"
<i>Oppiainemieltymykset</i>	-,099	-,103
äidinkieli ja kirjallisuus:	p= ,363	p= ,345
"kuinka kivaa lukemiseen liittyvät tehtävät koulussa?"	-, 147 p= ,448	,151 p= ,434
"Miten mielelläsi teet lukemistehtäviä koulussa?"	-,206 p= ,284	-,022 p= ,912
"Miten mielelläsi teet kotona lukemistehtäviä?"	,152 p= ,432	,081 p= ,676
<i>Oppijaminäkuva:</i> lukeminen ja kirjoittaminen	,010 p= ,959	,219 p= ,253

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



**LIITE 5.****TAULUKKO 8. Ryhmätesti oppiainemieltymykset**

”Kuinka paljon pidät äidinkielestä?”

ALLU-tasoryhmät	N	Mean Rank
tasoryhmä 1	21	86,00
tasoryhmä 2	85	93,27
tasoryhmä 3	44	97,14
tasoryhmä 4	33	85,70
Yhteensä	183	

**TAULUKKO 9. Yksilötesti**

”Kuinka kivaa ovat lukemiseen liittyvät tehtävät ovat koulussa?”

ALLU-tasoryhmät	N	Mean Rank
tasoryhmä 1	13	19,27
tasoryhmä 2	27	36,35
tasoryhmä 3	15	35,43
tasoryhmä 4	9	35,17
Yhteensä	64	

**TAULUKKO 10. Yksilötesti:**

”Miten mielelläsi teet lukemistehtäviä koulussa?”

ALLU-tasoryhmät	N	Mean Rank
tasoryhmä 1	13	25,58
tasoryhmä 2	27	31,94
tasoryhmä 3	15	34,70
tasoryhmä 4	9	40,50
Yhteensä	64	

**TAULUKKO 11. Yksilötesti:**

”Miten mielelläsi teet lukemistehtäviä kotona?”

ALLU-tasoryhmät	N	Mean Rank
tasoryhmä 1	13	29,38
tasoryhmä 2	27	32,80
tasoryhmä 3	15	30,57
tasoryhmä 4	9	39,33
Yhteensä	64	

**TAULUKKO 12. Yksilötesti:**

”Oppijaminäkuva”

ALLU-tasoryhmät	N	Mean Rank
tasoryhmä 1	13	28,69
tasoryhmä 2	27	28,22
tasoryhmä 3	15	37,97
tasoryhmä 4	9	41,72
Yhteensä	64	