

Katariina Sarlund

**ESIKOULUAIKAISTEN LUKIVALMIUKSIEN JA
MOTIVATIONAALISTEN TEKIJÖIDEN YHTEYS
LAPSEN LUKIMOTIVAATIOON JA
TEHTÄVÄORIENTAATIOON TOISELLA
LUOKALLA**

Yhteiskuntatieteiden tiedekunta
Pro Gradu -tutkielma
Elokuu 2021

TIIVISTELMÄ

SARLUND, KATARIINA: Esikouluikäisten lukivalmiuksien ja motivationaalisten tekijöiden yhteys lapsen lukimotivaatioon ja tehtäväorientaatioon toisella luokalla

Pro Gradu -tutkielma, 32s.

Tampereen yliopisto

Ohjaaja: Terhi Helminen

Psykologia

Elokuu 2021

Esi- ja alkuopetuksen tarkoituksena on, että lapset oppisivat lukemisen ja kirjoittamisen pohjataidot siten, että he voisivat käyttää näitä taitoja oppimisen välineinä myöhemmin. Lisäksi esi- ja alkuopetus on tärkeää aikaa lapsen kouluun ja oppimiseen liittyvän motivaation näkökulmasta, sillä kyseisen ajanjakson aikana lapsi alkaa saamaan enemmän palautetta omista kyvyistään ja taidoistaan oppijana. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu mahdollinen kaksisuuntainen yhteys lukemiseen liittyvien taitojen ja lapsen motivaation välillä. Tarvitaan kuitenkin lisää tietoa siitä, miten varhaiset lukivalmiudet ja motivationaaliset tekijät ovat yhteydessä myöhempään motivaatioon. Tässä pitkittäistutkimuksessa tarkasteltiin esikoulun aikaisten lukivalmiuksien (fonologinen tietoisuus ja kirjaintuntemus) ja motivationaalisten tekijöiden (tehtäväorientaatio ja kiinnostus kirjaimiin, äänneisiin ja tavuihin) yhteyttä toisen luokan aikaisiin motivationaalisiin tekijöihin (tehtäväorientaatio ja kiinnostus lukemiseen ja kirjoittamiseen).

Tämä tutkimus oli osa laajempaa ”SIILI-tutkimus: lukivalmiuksien varhainen tukeminen” -tutkimusprojektia, Tutkimuksen otos kerättiin Tampereen alueen esikoulujen toimipisteistä ja lopullisiin analyysiin otettiin mukaan 105 lasta. LUKIVA-lukivalmiusseulan avulla osalla lapsista arvioitiin olevan tavanomaiset lukivalmiudet ja osan arvioitiin tarvitsevan ylimääräistä tukea lukivalmiuksien oppimisessa. Lasten fonologista tietoisuutta ja kirjaintuntemusta arvioitiin esikouluvuoden syyslukukauden lopussa, minkä lisäksi arvioitiin lasten edistymistä näissä taidossa esikoulukevään aikana. Lasten tehtäväorientaatiota ja kiinnostusta lukemisen ja kirjoittamisen osa-alueita kohtaan arvioitiin vanhemmille suunnatun kyselyn avulla esikoulun syyslukukauden lopussa, sekä toisen luokan kevätlukukauden lopussa.

Tutkimuksessa havaittiin, että parempi fonologinen tietoisuus ja korkeampi tehtäväorientaatio esikouluikäisenä olivat yhteydessä korkeampaan tehtäväorientaatioon toisella luokalla. Lisäksi havaittiin, että korkeampi tehtäväorientaatio ja suurempi kiinnostuneisuus äänneisiin, kirjaimiin ja tavuihin kohtaan esikouluikäisenä olivat yhteydessä suurempaan kiinnostuneisuuteen lukemista ja kirjoittamista kohtaan toisella luokalla. Mielenkiintoinen havainto oli se, että lapsen esikouluikäisenä havaittu lisätuen tarve vaikutti siihen, oliko esikouluikäisillä lukivalmiuksilla vaikutusta lapsen toisen luokan aikaiseen kiinnostukseen lukemista ja kirjoittamista kohtaan.

Tämä tutkimus korosti lukivalmiuksien ja varhaisten motivationaalisten tekijöiden vaikutusta lapsen myöhempään motivaatioon tärkeän ajanjakson eli esi- ja alkuopetuksen aikana, joka luo pohjaa lapsen myöhemmälle koulu-uralle. Tutkimus toi esiin sen, että on tärkeää kiinnittää huomiota esikouluikäiseen fonologiseen tietoisuuteen, tehtäväorientaatioon ja kiinnostukseen sanan yksiköitä kohtaan, sillä näillä on merkitystä lapsen myöhempään tehtävätyöskentelyyn sekä lukimotivaatioon. Tutkimuksen tulokset myös vahvistavat näkemystä siitä, että perinteisten lukivalmiuksia kehittävien interventioiden yhteydessä on syytä vahvistaa lapsen sisäistä motivaatiota.

Avainsanat: fonologinen tietoisuus, kirjaintuntemus, lukivalmiudet, lukivalmiusinterventio, tehtäväorientaatio, kiinnostus, lukimotivaatio, lukimotivaatio, kirjoitusmotivaatio

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

Sisällys

JOHDANTO	1
Lukutaito, kirjoitustaito ja lukivalmiudet	2
Lukimotivaatio ja tehtäväorientaatio.....	3
Motivaation yhteydet lukemisen ja kirjoittamisen taitoihin.....	6
Tutkimuksen tarkoitus.....	8
MENETELMÄT.....	10
Osallistujat.....	10
Aineiston keruu ja tutkimuksen toteutus.....	10
Mittarit	12
Aineiston analysointi.....	13
Katoanalyysi	14
TULOKSET	15
Kuvailevat tiedot ja korrelaatiot.....	15
Esikouluikäisten lukivalmiuksien ja niissä edistymisen yhteys toisen luokan motivationaalsiin tekijöihin	18
Esikouluikäisten motivationaalisten tekijöiden yhteys toisen luokan motivationaalsiin tekijöihin.....	19
POHDINTA	20
Tutkimuksen rajoitukset ja vahvuudet.....	25
Johtopäätökset ja jatkotutkimuksen tarve	27
LÄHTEET	28

JOHDANTO

Luku- ja kirjoitustaito ovat tärkeimpiä koulussa opetettavista taidoista, sillä meidän yhteiskunnassamme teksteiltä ja tekstien tuottamiselta on mahdoton välttyä arkipäiväisessä elämässä. Syitä lukemiselle ja kirjoittamiselle on useita. Osa lapsista lukee, koska he nauttivat siitä ja ovat kiinnostuneita lukemastaan aiheesta. Toiset saattavat lukea ainoastaan silloin, kun se on välttämätöntä tai kun sen avulla voidaan saavuttaa muita tavoitteita. Kirjoittaminen voi puolestaan olla yhdelle lapselle mielenkiintoinen vapaa-ajan harrastus, jonka avulla voi ilmaista itseään, kun taas toinen pyrkii välttämään kirjoittamista. Toisinaan yksilöillä esiintyy haasteita lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvien taitojen oppimisessa. Kun nämä haasteet ovat tarpeeksi suuria voidaan puhua lukivaikkeuksista. Koska useimmissa oppiaineissa vaaditaan tiedon omaksumista ja tuottamista kirjallisesti, voivat lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet aiheuttaa lapselle oppiainerajoja ylittäviä haasteita ja kuormituksen lisääntymistä. Tutkimusten mukaan lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät vaikeudet voivat myös olla yhteydessä heikentyneeseen itsetuntoon ja minäkäsitykseen sekä lisääntyneeseen mielenterveyshäiriöiden riskiin (Francis, Caruana, Hudson, & McArthur, 2019; Livingston, Siegel, & Ribary, 2018; McArthur, Filardi, Francis, Boyes, & Badcock, 2020). Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että motivationaalisilla tekijöillä on keskeinen rooli lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvien taitojen oppimisessa (Eklund, Torppa, & Lyytinen, 2013).

Suomessa esikoulu on tärkeä luku- ja kirjoitusmotivaation pohjan syntymiselle, sillä viimeistään silloin kaikki ikäluokan lapset alkavat tutustua kirjaimiin, äänneisiin ja sanoihin. Esikouluun tullessa lapsilla on kuitenkin keskenään erilaiset valmiudet näiden lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvien taitojen oppimiseen. Osa lapsista on saattanut harjoitella kirjaimia ja äänneitä vanhempien ohjauksessa jo ennen esikoulua, kun taas toisilla on mahdollisesti perheessään taustaa lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvistä haasteista, jotka saattavat vaikuttaa lapsen luku- ja kirjoitustaitojen oppimiseen. Lienee siis selvää, että lasten lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvien taitojen oppiminen ja samalla myös näihin liittyvän motivaation kehittyminen on yksilöllistä.

Jotta lapsille osattaisiin tarjota heille sopivaa tukea, on tärkeää tunnistaa varhaisia lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia ennakoivia riskitekijöitä. Koska aikaisemmat tutkimukset ovat antaneet viitteitä lukutaidon ja motivaation kaksisuuntaisista yhteyksistä (Morgan & Fuchs, 2007), olisi hyödyllistä samalla myös kartoittaa varhaisia motivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Näitä tekijöitä on jo jonkin verran tutkittu, mutta tutkimustietoa on vielä vähän. Huolimatta siitä, että lapsen koulu-uran alku esikoulusta toiseen luokkaan on tärkeä motivaation kehittymisen kannalta, on pitkäaikaisia tutkimuksia tästä ajanjaksosta jokseenkin niukasti. Tämä tutkimus pyrkii laajentamaan tutkimustietoa aiheesta.

Tampereen kaupungin Siilipolku on malli, jossa tunnistetaan varhaisia riskitekijöitä lukivaikeuksille ja tarjotaan tarvittavaa tukea porrastetusti esiopetuksesta alkaen. Tämä tutkimus on osa Siilitutkimusprojektia, jossa tutkitaan lukivaikeuksien ennaltaehkäisyyn suunniteltujen ESKO siili -intervention vaikuttavuutta ja lukivaikeuden kehittymistä ennustavia tekijöitä. Lukivalmiuksien tukemisen ohella interventioissa on keskeistä myös motivoida lasta lukemisen harjoitteluun, sekä innostaa tekstien pariin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, miten lukemisen ja kirjoittamisen valmiudet sekä varhaiset motivationaaliset tekijät vaikuttavat lapsen myöhempisiin motivationaalsiin tekijöihin.

Lukutaito, kirjoitustaito ja lukivalmiudet

Lukutaidon katsotaan koostuvan teknisestä lukutaidosta eli dekodauksesta, sekä luetun ymmärtämisestä (Gough & Tunmer, 1986). Dekodauksella tarkoitetaan kirjoitettujen osatekijöiden muuttamista kieleksi (Perfetti, 1984) ja luetun ymmärtämisellä sanojen sisältämän informaation tulkitsemista (Gough & Tunmer, 1986). Kirjoitetun kielen ymmärtämisen lisäksi voidaan lukutaitoon katsoa kuuluvan myös taito käyttää ja reflektoida erilaisia tekstejä (Mullis & Martin, 2015; OECD, 2013). Kirjoitustaitoa voidaan puolestaan tarkastella kolmen osataidon kautta, joita ovat käsinkirjoitus, oikeinkirjoitus (*eng. spelling*) ja tuottava kirjoittaminen (Abbott & Berninger, 1993). Tässä oikeinkirjoituksella tarkoitetaan puheen muuttamista symboleiksi eli kirjaimiksi ja erilaisiksi välimerkeiksi. Käsini- ja oikeinkirjoitusta voidaan tarkastella myös yhdessä, jolloin puhutaan transkriptiosta (Berninger, 2000). Luku- ja oikeinkirjoitustaito ovat läheisesti yhteydessä toisiinsa (Leppänen, Niemi, Aunola, & Nurmi, 2006).

Lukemisen ja kirjoittamisen kehittymiseen vaadittavia pohjataitoja kutsutaan lukivalmiuksiksi. Aiemmissa tutkimuksissa lukivalmiuksista on tarkasteltu esimerkiksi fonologista tietoisuutta, nopeaa nimeämistä, kirjaintuntemusta, lyhytkestoista kielellistä muistia ja sanavarastoa (de Jong & van der Leij, 2002; Landerl & Wimmer, 2008; Lepola, Niemi, Kuikka, & Hannula, 2005). *Fonologisella tietoisuudella* tarkoitetaan ymmärrystä siitä, että sanat jakautuvat pienemmiksi äänteellisiksi yksiköiksi, sekä kykyä tunnistaa, arvioida, erotella ja käyttää kielen pienempiä rakennusosia, kuten äänneitä, riimejä ja tavuja (Anthony & Francis, 2005; Goswami, 2015). Fonologinen tietoisuus on myös osa kielellistä tietoisuutta, eli taitoa huomioda sanojen merkityksen sijasta niiden tehtävää ja muotoa, jolloin kieltä tarkastellaan metalingvistisesti eli pohditaan kieltä ja sen erilaisia rakenteita itsessään (Tornéus, 1991). Fonologinen tietoisuus on keskeisesti yhteydessä lukutaidon kehittymiseen erityisesti englannin kaltaisissa kielissä, joissa kirjaimet ja äänneet eivät ole yhteneviä (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004). Myös suomen kielessä fonologinen tietoisuus vaikuttaa olevan keskeinen luku- ja

kirjoitustaidon ennustaja esikoulun alussa (Leppänen ym., 2006). Toisaalta suomen kaltaisissa kielissä, joissa äänteiden ja kirjainten vastaavuus on yhdenmukainen, lukemaan ja kirjoittamaan opettelu myöhemmässä vaiheessa keskeisimpiä tekijöitä näiden ennustamisessa vaikuttavat olevan etenkin nopea nimeäminen ja kirjaintuntemus (Heikkilä, 2015; Holopainen, Ahonen, & Lyytinen, 2001). *Nopea nimeäminen* tarkoittaa taitoa nimetä nopeasti sarjassa esitettyjä yksilölle entuudestaan tuttuja visuaalisia ärsykyksiä (Berg ym., 2014). *Kirjaintuntemusta* voidaan puolestaan arvioida esimerkiksi sen perusteella, tietääkö lapsi kirjaimen nimen tai sen tuottaman äänten (Duncan & Seymour, 2000). Ongelmat lukivalmiuksissa voivat ennustaa haasteita lukemisen ja kirjoittamisen taidoissa, ja joskus ongelmat saattavat johtaa lukemisen ja kirjoittamisen erikoisvaikeuteen (Landerl ym., 2013; Puolakanaho ym., 2007). Edellä mainituista lukivalmiuksista ollaan tässä tutkimuksessa kiinnostuneita lapsen fonologisesta tietoisuudesta sekä kirjaintuntemuksesta.

Lukimotivaatio ja tehtäväorientaatio

Tässä tutkimuksessa käsitellään rinnakkain lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä motivationaalisia tekijöitä. Kun tarkastellaan yhdessä luku- ja kirjoitusmotivaatiota, voidaan puhua lukimotivaatiosta. On syytä huomioida, että lukumotivaatiota käsittelevää kirjallisuutta löytyy enemmän verrattuna kirjoitusmotivaatiota käsittelevään kirjallisuuteen. Lisäksi suurin osa kirjoitusmotivaatiotutkimuksesta vaikuttaa esiintyvän yhdessä lukumotivaation kanssa ja pelkkää kirjoitusmotivaatiota tarkastelevaa tutkimuskirjallisuutta on niukasti. Näistä edellä mainituista syistä johtuen painottuu aikaisemman tutkimuskirjallisuuden esittely tässä nimenomaan lukumotivaation tarkasteluun.

Lukumotivaatiolle on annettu aikaisemmissa tutkimuksissa useita, osittain toisistaan poikkeavia määritelmiä. Schiefelen, Schaffnerin, Möllerin ja Wigfieldin (2012) katsauksen mukaan tutkimuksissa motivationaalisina tekijöinä on tarkasteltu esimerkiksi lukemiseen liittyviä arvoja, asenteita ja tavoitteita, sekä uskomuksia ja käsityksiä liittyen itseän lukijana. Conradi, Jang ja McKenna (2014) kokosivat katsauksessaan lukumotivaation moninaisia määritelmiä yhteen ja loivat lukumotivaation määritelmästä konsensuksen, jonka mukaan lukumotivaatio on yksilön lukemiseen liittyvien tavoitteiden, asenteiden ja uskomusten kokonaisuuden ohjaava lukuinnostus. Yleisimpiä tapoja jaotella motivaatiotyyppinä on jakaa motivaatio sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Ryanin ja Deciin (2000) käyttämän määritelmän mukaan sisäinen motivaatio ohjaa toimintaa, jota tehdään toiminnan itsessään synnyttämän mielihyvän takia. Ulkoinen motivaatio puolestaan ohjaa sellaista toimintaa, jolla yritetään saavuttaa tavoitetta, jotka ovat erillisiä itse toiminnasta. Myös lukumotivaatio voidaan jaotella sisäiseen tai ulkoiseen. Sisäisen lukumotivaation taustalla ovat esimerkiksi uteliasuus ja lu-

kemisestä saatava mielihyvä (Conradi ym., 2014). Ulkoista lukumotivaatiota ohjaavat puolestaan esimerkiksi hyväksynnän tarve ja palkkiot.

Tarkasteltaessa lukemisen motivationaalisia tekijöitä keskeistä ei ole kysymys siitä, onko lapsella lukumotivaatiota vai ei. Sen sijaan tärkeitä kysymyksiä ovat, miksi lapset ovat motivoituneita, miten he ilmentävät sitä ja miten se vaikuttaa heidän toimintaansa. Lukumotivaation ajatellaan olevan moniulotteinen ilmiö (Baker & Wigfield, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997), mutta tutkimuksissa on ollut erimielisyyttä siitä, mitä nämä ulottuvuudet ovat, miten eri ulottuvuudet tulisi määritellä ja montako niitä on (ks. katsaus Schiefele ym., 2012). Lukumotivaation ulottuvuuksina on mainittu esimerkiksi kiinnostus lukemiseen tai uteliaisuus lukemaansa kohtaan, osallistuminen lukemaansa tarinaan, tunnustuksen ja huomion hakeminen, hyvien arvosanojen tavoittelu, sekä lukeminen myöntyvyyden ja ohjeiden noudattamisen takia (Schiefele ym., 2012; Wigfield & Guthrie, 1997). Useista motivationaalisista tekijöistä tässä tutkimuksella lasten motivaatiota on päädytty tarkastelemaan tehtävääorienteation ja kiinnostuksen kautta, jotka liittyvät läheisesti sisäiseen motivaatioon (Morgan & Fuchs, 2007; Weber, 2003).

Tehtävääorienteatio, josta on kirjallisuudessa käytetty myös esimerkiksi termejä taituruusorienteatio ja oppimisorienteatio (Hulleman, Schrage, Bodmann, & Harackiewicz, 2010; Wigfield & Cambria, 2010), on yksi tavoiteorienteatioista (*eng. achievement goal orientation*). Tavoiteorienteatiot kuvastavat yksilön suuntautumistapaa jossain tietyssä tilanteessa tai liittyen johonkin tiettyyn tehtävään tai aihealueeseen (Pintrich, Conley, & Kempler, 2003). Ne heijastavat sitä, mitä yksilö haluaa saavuttaa ja mitä hän yrittää tehdä. Tavoiteorienteatioihin voidaan katsoa myös sisältyvän joukon erilaisia toimintatapoja, joihin yksilö ryhtyy tavoitellessaan päämääräänsä tietyssä tilanteessa (DeShon & Gillespie, 2005). Tehtävääorientoitunut oppilas keskittyy kehittämään taitojaan ja oppimaan uutta (Wigfield & Cambria, 2010). Tehtävääorientoitunut oppilas saattaa esimerkiksi asettaa itselleen vaikeita tavoitteita, valita haastavia tehtäviä ja työskennellä sinnikkäästi esteitä kohdatessaan (DeShon & Gillespie, 2005). Tehtävääorientoituneisuuden voidaan katsoa heijastavan sisäistä motivaatiota (Morgan & Fuchs, 2007). Muita yleisemmin tutkittuja tavoiteorienteatioita ovat lisäksi suoritusorienteatio ja välttämisorienteatio (DeShon & Gillespie, 2005; Hulleman ym., 2010; Wigfield & Cambria, 2010). Tässä tutkimuksessa käsitellään kuitenkin ainoastaan tehtävääorienteatiota.

Tehtävääorienteatiota tarkastellaan tässä tutkimuksessa, sillä aikaisemmat tutkimukset antavat viitteitä siitä, että se olisi tärkeimpiä tavoiteorienteatioita kouluympäristössä muiden motivationaalisten tekijöiden näkökulmasta (Pintrich, 2000). Tutkimusten mukaan oppilaille voi olla samaan aikaan useampia eri tavoiteorienteatioihin liittyviä tavoitteita (Niemenvirta, 2002; Pintrich, 2000). Edellä mainitun tehtävääorientoituneen toiminnan lisäksi oppilaat saattavat siis ilmentää samaan aikaan myös esimerkiksi suoritusorienteatioon liittyvää toimintaa. Suoritusorientoituneisuus saattaa nä-

kyä lapsen toiminnassa pyrkimyksenä saada mahdollisimman paljon positiivista palautetta taidoistaan sekä haastavien tehtävien välttelyä (Wigfield & Cambria, 2010). Keskeisempää lopputuloksen kannalta vaikuttaisi olevan eri tavoiteorientaatioiden suhde toisiinsa ja erityisesti tehtäväorientoituneisuuden määrä (Pintrich, 2000). Pintrich (2000) tarkasteli tutkimuksessaan yläasteikäisten oppilaiden tavoiteorientaatioprofiileja matematiikan oppitunneilla. Tutkimuksessa havaittiin, että korkea tehtäväorientoituneisuus yhdistettynä korkeaan suoritusorientoituneisuuteen ei heikentänyt tehtäväorientoituneisuuden myönteisiä vaikutuksia. Oppilaat, jotka halusivat oppia ja ymmärtää opiskeltavan aiheen ja toisaalta olla parempia kuin muut, olivat esimerkiksi yhtä itsevarmoja ja aiheesta kiinnostuneita kuin he, jotka olivat ainoastaan tehtäväorientoituneita (Pintrich, 2000). Sen sijaan ne oppilaat, jotka olivat heikosti tehtäväorientoituneita, olivat vähemmän itsevarmoja ja vähemmän kiinnostuneita opittavasta aiheesta verrattuna tehtäväorientoituneisiin oppilaisiin.

Tavoiteorientaatiot vaikuttavat tutkimusten perusteella olevan suhteellisen yhteneviä aihealueesta riippumatta ja yksilön orientaatiotyylit voivat kehittyä niin, että ne ylittävät oppiainerajoja (Stipek & Gralinski, 1996). Poskiparta, Niemi, Lepola, Ahtola ja Laine (2003) puolestaan havaitsivat, että heikomman lukutaidon omaavat lapset osoittivat heikompaan tehtäväorientaatiota tehtävässä, joka ei liittynyt millään tavalla kirjoittamiseen tai lukemiseen. Vaikuttaakin siis siltä, että lapsen heikko tehtäväorientoituneisuus lukemisen ja kirjoittamisen tehtävissä voi yleistyä koskemaan laajemmin myös sellaista tehtävätyöskentelyä, joka ei suoraan liity lukemiseen tai kirjoittamiseen.

Toinen yleinen motivationaalinen tekijä lasten motivaation tarkastelussa on kiinnostus. Kiinnostus voidaan määritellä suhteellisen pysyvänä motivationaalisen ominaisuutena ja toimintaa ohjaavana voimana, joka liittyy tiettyyn tehtävään, aiheeseen tai aktiviteettiin (Conradi ym., 2014; Hume, Allan, & Lonigan, 2016; Schiefele, 1991), esimerkiksi kirjaimiin tai lukemiseen. Kiinnostuksen kohteena olevaan asiaan yhdistetään positiivisia tunteita ja siihen liitetään henkilökohtainen merkitys (Schiefele, 1991). Humen ym. (2016) mukaan kiinnostus saattaa olla keskeisin tarkasteltava motivaation osa-alue erityisesti vasta lukemaan opettelevilla lapsilla, joilla muut lukumotivaatioon liittyvät osa-alueet eivät ole vielä kehittyneet.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu sekä motivaation pysyvyyttä samanlaisena, että sen muutosta. Motivationaalisista tekijöistä tehtäväorientoituneisuus vaikuttaa olevan opettajan arvioimana kohtuullisen pysyvä neljännessä ikävuodesta kuudenteen ikävuoteen (Lepola, Laitinen, & Kajamies, 2013). Gottfried (1990) puolestaan havaitsi, että ne lapset, joilla oli muita lapsia korkeampi sisäinen motivaatio koulua ja oppimista kohtaan 7 ja 8 vuoden iässä, osoittivat korkeampaa sisäistä motivaatiota myös 9-vuotiaina. Lisäksi vaikuttaa siltä, että esikoulussa havaitut motivaatioerot säilyvät vielä koulun kolmannelle luokalle asti (Lepola & Poskiparta, 2001). Lepolan ja Poskiparran (2001) mukaan nämä säilyneet motivaatioerot heijastavat oppimismotivaation pysyvyyttä ja antavat

viitteitä siitä, että motivationaaliset orientaatiot vakiintuvat alaluokkien aikana muuttumisen sijaan. Toisaalta sisäisen koulumotivaation on havaittu myös heikkenevän lasten siirtyessä ylemmille luokille. Lepper, Corpus ja Iyengar (2005) havaitsivat, että lasten sisäinen motivaatio heikkeni pitkittäistutkimuksessa kolmannesta luokasta kahdeksanteen luokkaan. Lee ja Zentall (2012) puolestaan havaitsivat tutkimuksessaan, että lasten motivaatio lukemista kohtaan oli heikompaa viidennellä luokalla verrattuna kolmannen ja neljännen luokan motivaatioon. Iso osa aikaisemmista tutkimuksista on tarkastellut lasten opiskelu- ja koulumotivaation muutosta vanhemmilla lapsilla. Tutkimuksia lasten luku- ja kirjoitusmotivaation kehityksestä tai muuttumisesta esikoulun ja alkuopetuksen aikana vaikuttaisi puolestaan olevan vähäistä, joten lisätutkimusta aiheesta tarvitaan, sillä kyseinen ajanjakso on keskeinen lapsen myöhemmän koulu-uran näkökulmasta.

Motivaation yhteydet lukemisen ja kirjoittamisen taitoihin

Sisäinen motivaation on havaittu olevan yhteydessä parempaan lukutaitoon ja ulkoisen motivaation heikompaan lukutaitoon (esim. Becker, McElvany, & Kortenbruck, 2010; Wang, Jia, & Jin, 2020). Tutkimuksissa on havaittu, että sisäisesti lukemiseen motivoituneilla oppilailla oli parempi lukutaito kuin heillä, jotka harjoittivat lukemista ulkoisista syistä (Becker ym., 2010; Wang ym., 2020). Aikaisempi tutkimus antaa myös viitteitä siitä, että yhteys motivaation ja lukutaidon välillä olisi kaksisuuntainen, ja että motivaatio ja lukutaito vaikuttavat toinen toisiinsa ajan kuluessa (ks. katsaus: Morgan & Fuchs, 2007).

Lukutaidon ja motivaation välisiä yhteyksiä on osassa tutkimuksia selitetty lukemisen määrän välittävillä vaikutuksilla (Becker ym., 2010; Schaffner, Schiefele, & Ulferts, 2013). Näiden tutkimusten mukaan motivoituneet lapset lukevat enemmän, jolloin heidän lukutaitonsa kehittyy. Tähän on esitetty kuitenkin myös eriäviä näkemyksiä, sillä osassa tutkimuksia ei ole havaittu lukemisen määrän olevan välittävä tekijänä lukumotivaation ja lukutaidon välillä (Troyer, Kim, Hale, Wantchekon, & Armstrong, 2019; Wang ym., 2020). Lukemisen määrä ei siis välttämättä ennusta lukutaitoa sen paremmin kuin sisäinen tai ulkoinen motivaatio, ja tärkeää olisikin kasvattaa lasten sisäistä motivaatiota pyrkimällä lisäämään heidän uteliasuuttaan tekstejä kohtaan sekä parantamalla heidän minäpystyvyyttään eli heidän uskomustaan siitä, miten he pystyvät suorittamaan tilanteesta (Troyer ym., 2019). Sisäisen motivaation kasvattaminen perinteisten lukivaikkeuden ehkäisemiseksi suunniteltujen ohjelmien ohella olisi hyödyllistä myös siitä syystä, että motivaatio voi toimia suojaavana tekijänä lukivaikkeuksien kehittymiselle (Eklund ym., 2013). Eklundin ym. (2013) tutkimuksessa korkea tehtäväorientoituneisuus ennen kouluikää oli yhteydessä lukivaikkeuksien puuttumiseen huolimatta varhaisista kognitiivisista riskitekijöistä. Toisaalta pyrkimys välttää haasteita ja vähäisempi lukemiseen

käytetty aika vertaisiin verrattuna kasvatti riskiä lukivaikeuksille myös heillä, joilla ei havaittu varhaisia riskitekijöitä (Eklund ym., 2013).

Huomion kiinnittäminen motivaation on tärkeää myös siksi, että motivaatio vaikuttaisi olevan keskeisesti yhteydessä lukutaitoon ja sen kehittymiseen etenkin heikompien lukijoiden kohdalla. Logan, Medford ja Hughles (2011) tarkastelivat 9–11 -vuotiaiden oppilaiden lukutaidon ja motivaatioon suhdetta. Tutkimuksessa luetun ymmärtämisen vaihtelu heikkojen lukijoiden ryhmässä selittyi eroilla heidän sisäisessä motivaatiossaan ja dekodeustaidoissaan, toisin kuin hyvien lukijoiden ryhmässä, jossa vastaava vaihtelu selittyi kielellisillä kyvyillä. Samassa tutkimuksessa havaittiin, että sisäinen motivaatio selitti heikkojen lukijoiden osalta vaihtelun luetunymmärtämisen taitojen kasvussa, mutta tätä ei havaittu hyvien lukijoiden ryhmässä. Edellä mainittuja tutkimustuloksia voidaan pitää osin huolestuttavina siksi, että heikommilla lukijoilla on havaittu olevan myös heikompi sisäinen lukumotivaatio verrattuna hyviin lukijoihin (Lau & Chan, 2003; Lee & Zentall, 2012). Näin olen lapset, joilla on vaikeuksia lukemiseen liittyvien taitojen oppimisessa, saattavat joutua noidankehään, jossa heidän kielteiset oppimiskokemuksensa heikentävät heidän motivaatiotaan, mikä edelleen tekee oppimisesta entistä haastavampaa. Tämän takia on lukivalmiusriskin kartoittamisen ohella tärkeää tarkastella lisäksi niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat lapsen motivaatioon.

On mahdollista, että kielteisen kehän syntymistä voitaisiin vielä ehkäistä varhaisessa vaiheessa, sillä lukemisvaikeuksista kärsivien lasten motivaatio ei välttämättä ole muita heikompaa alusta asti. Koulu-uran alkuvaiheessa tai sitä ennen heikommat ja paremmat lukutaidot omaavien lasten motivaatiossa ei näyttäisi olevan eroja tehtävääorientaation osalta (Lepola, Salonen, & Vauras, 2000; Poskiparta ym., 2003). Kuitenkin jo 1. luokalla heikkojen lukijoiden tehtävääorientoituneisuuden havaittiin vähenevän tilanteissa, joissa oli mukana kilpailullisuutta tai haasteellisuutta (Poskiparta ym., 2003). He saattoivat esimerkiksi vältellä tehtävää tekemällä jotain muuta tai ilmaisemalla sanallisesti haluttomuuttaan tehdä tehtävää. Lepolan, Poskiparran, Laakkosen ja Niemen (2005) mukaan motivaationaaliset ongelmat eivät ole kuitenkaan seurausta ainoastaan epäonnistumisesta lukutaidossa. Heidän tutkimuksensa perusteella vaikuttaisi siltä, että yksilön motivaationaaliset taipumukset alkavat vaikuttaa lukutaidon kehittymiseen jo ennen varsinaisen lukuopetuksen alkua. Tutkimuksessa esimerkiksi havaittiin, että päiväkotiaikainen tehtävääorientaatio ennusti myöhempää fonologista tietoisuutta sekä lukemisen tehokkuutta. Tämän lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että lapset, joilla oli parempi kirjaintuntemus päiväkodissa, osoittivat enemmän tehtävääorientaatiota esikoulussa ja ensimmäisellä luokalla. Kiinnostuksen osalta Humen ja kumppaneiden (2016) tutkimuksessa puolestaan havaittiin, että korkeampi kiinnostuneisuus lukemista ja kirjoittamista kohtaan oli yhteydessä parempiin lukivalmiustaitoihin päiväkotii-ikäisillä lapsilla.

Lapsen varhaisen lukitaidoissa edistymisen ja lapsen motivationaalisten tekijöiden välistä yhteyttä on lisäksi tarkasteltu Lepolan, Salosen ja Vauraan (2000) tutkimuksessa. He tutkivat kehityksellistä suhdetta lasten tavoiteorientaatioiden ja lukemiseen liittyvien taitojen välillä esikoulusta toiseen luokkaan. Toisen luokan lopussa tehtyjen mittausten mukaan ne heikkojen lukijoiden ryhmään kuuluvat lapset, joiden lukemisen taidot eivät kehittyneet esikoulun, 1. luokan ja 2. välillä siten, että he olisivat siirtyneet hyvien lukijoiden ryhmään, ilmensivät matalampaa tehtäväorientaatiota 2. luokan lopussa verrattuna heihin, jotka olivat kehittyneet lukemisen taidoissa (Lepola ym., 2000). Tutkimus siitä, miten lapsen varhainen edistyminen lukemiseen liittyvissä pohjataidoissa vaikuttaa lapsen motivationaalsiin tekijöihin, on kuitenkin toistaiseksi vähäistä, eikä tutkimusta vaikuttaisi olevan etenkin kiinnostuksen osalta. Hyödyllistä olisi selvittää, onko jo esikouluvuoden aikaisen edistymisen perusteella mahdollista ennustaa lapsen myöhempiä motivationaalisia tekijöitä. Tämä tutkimus pyrkii osaltaan vastaamaan tähän kysymykseen.

Tutkimuksen tarkoitus

Esikoulusta toiseen luokkaan asti lukeminen ja kirjoittaminen ovat opittavia taitoja, minkä jälkeen näitä taitoja aletaan käyttämään enemmänkin työkaluina muissa oppiaineissa. Tämän takia esi- ja alkuopetus ovat luku- ja kirjoitustaidon oppimisen, sekä lukimotivaation kehittymisen kannalta kriittistä aikaa. Esikoulun ja alkuopetuksen aikana lapsi alkaa vertailemaan omia suorituksiaan muiden suorituksiin aiempaa enemmän (Nurmi ym., 2018). Lisäksi hän alkaa saamaan aikaisempaa enemmän palautetta taidostaan. Johtuen esi- ja alkuopetuksen merkityksestä myöhempään koulu-uraan, on esikoulun varhaisten tekijöiden vaikutusta lapsen myöhempään motivaatioon syytä tutkia. Tutkimuksen tarvetta korostaa lisäksi edellä esitetyt tutkimustulokset lukemiseen liittyvien taitojen ja motivaation yhteyksistä. Pitkittäistutkimuksia tehtäväorientaatioon ja lukimotivaatioon vaikuttavista tekijöistä esikoulusta toiseen luokkaan on niukasti, ja tässä tutkimuksessa keskitytäänkin tähän tärkeään ajanjaksoon tiedon lisäämiseksi. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kahta toisen luokan aikaista motivationaalista tekijää; tehtäväorientaatiota ja lukimotivaatiota. Tehtäväorientaation ajatellaan tässä koskevan lapsen laajempaa tehtävätyöskentelyä riippumatta oppiaineesta. Lukimotivaatiolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa puolestaan lapsen kiinnostusta lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitkä esikoulun aikaiset tekijät ovat yhteydessä toisella luokalla mitattuihin motivationaalsiin tekijöihin.

Ensimmäinen tutkimuskysymys pyrkii vastaamaan siihen, ovatko esikoulussa mitatut fonologiset taidot ja kirjaintuntemus yhteydessä toisella luokalla mitattuihin motivationaalsiin tekijöihin. Aikaisemmat pitkittäis- ja poikkileikkaustutkimukset ovat osoittaneet mahdollisen kaksisuuntaisen

yhteyden lukutaidon ja motivaation välillä (Morgan & Fuchs, 2007). Koska lukivalmiudet edeltävät luku- ja kirjoitustaitoja, on oletettavaa, että lukivalmiudet ja niissä onnistuminen tai epäonnistuminen olisivat nekin yhteydessä myöhempään luku- ja kirjoitusmotivaatioon. Oletukselle antaa tukea Poskiparran ja kumppaneiden (2003) tutkimus, jonka perusteella tehtäväorientoituneisuus heikkenee heikommilla lukijoilla kilpailullisissa tai haastavissa tilanteissa, sekä Lepolan, Poskiparran ja kumppaneiden (2005) tutkimus, jossa havaittiin, että päiväkotiaikainen kirjaintuntemus oli yhteydessä esikoulussa ja ensimmäisellä luokalla havaittuun tehtäväorientaatioon. Kiinnostuksen osalta oletusta tukee Humen ja kumppaneiden (2016) tutkimus, jossa havaittiin, että kiinnostuneisuus lukemista ja kirjoittamista kohtaan oli yhteydessä lukivalmiustaitoihin päiväkotii-ikäisillä lapsilla. Näin ollen aikaisempien tutkimusten perusteella hypoteesina on, että esikoulun alussa mitattu fonologinen tietoisuus ja kirjaintuntemus ovat yhteydessä toisella luokalla mitattuihin tehtäväorientaatioon ja kiinnostukseen lukemista ja kirjoittamista kohtaan, siten että paremmat taidot fonologisessa tietoisuudessa ja kirjaintuntemuksessa olisivat yhteydessä voimakkaampaan tehtäväorientaatioon ja kiinnostukseen.

Toinen tutkimuskysymys pyrkii vastaamaan siihen, onko esikoulun aikainen edistyminen fonologisessa tietoisuudessa ja kirjaintuntemuksessa yhteydessä toisella luokalla mitattuihin motivationaalisiin tekijöihin. Lepolan ja kumppaneiden (2000) tutkimuksessa kävi ilmi, että lapsilla havaittiin toisen luokan lopussa heikompaa tehtäväorientaatiota silloin, kun heidän lukutaitonsa eivät kehittyneet riittävästi esikoulusta toiseen luokkaan. Tämä tutkimus poikkeaa Lepolan ja kumppaneiden (2000) tutkimuksesta siten, että tässä tarkastellaan lasten edistymistä lukivalmiuksissa lyhyemmällä aikavälillä, esikoulukevään aikana. Hypoteesina on, että lapsen edistyminen fonologisessa tietoisuudessa ja kirjaintuntemuksessa esikouluvuoden aikana olisi yhteydessä hänen tehtäväorientaatioonsa ja lukimotivaatioonsa toisella luokalla.

Kolmas ja viimeinen tutkimuskysymys puolestaan pyrkii tarkastelemaan, ennustaako esikoulu-aikainen tehtäväorientaatio ja kiinnostus kirjaimia, äännteitä ja tavuja kohtaan toisen luokan aikaisia motivationaalisia tekijöitä. Aikaisempi tutkimus motivaation kehityksestä on ollut hieman ristiriitaista, mutta vaikuttaisi kuitenkin siltä, että lapsen motivaatio koulua- ja oppimista kohtaan olisi koulun alkuvaiheessa suhteellisen pysyvää (Gottfried, 1990; Lepola & Poskiparta, 2001; Lepola ym., 2013). Aikaisempien tutkimusten perusteella hypoteesina on, että esikoulun aikaiset motivationaaliset tekijät ennustaisivat lapsen toisen luokan tehtäväorientaatiota ja lukimotivaatiota. Oletuksena on, että korkeampi tehtäväorientoituneisuus ja suurempi kiinnostus kirjaimia, äännteitä ja tavuja kohtaan olisi yhteydessä korkeampaan tehtäväorientaatioon, sekä suurempaan kiinnostukseen lukemista ja kirjoittamista kohtaan toisella luokalla.

MENETELMÄT

Osallistujat

Tutkimukseen osallistui alkuhetkellä yhteensä 147 esikoulun aloittanutta lasta. Lapsista osan arvioitiin tarvitsevan ylimääräistä tukea esikoulun aikana lukivalmiuksien oppimiseen (n=92) ja muiden (n=55) arvioitiin olevan lukivalmiuksissa tavanomaisesti kehittyneitä. Tutkimuksen aikana tapahtui jonkin verran katoa ja toisen luokan seurantakyselyyn saatiin vastaukset 105:ltä perheeltä. Alkumittauksen hetkellä seurantaan osallistuneiden lasten keski-ikä kuukausina oli 76,30 (kh=3,31). Taulukossa 1 on esitetty niiden lasten taustatietoja, jotka osallistuivat seurantakyselyyn ja jotka näin ollen otettiin mukaan lopullisiin analyyseihin. Tutkimuksen otos kerättiin niistä Tampereen alueen esiopetuksen toimipisteistä, joissa varhaiskasvatuksen erityisopettajat (VEOt) halusivat lähteä mukaan tutkimukseen. Tutkimuksen otos kerättiin yhteensä 21:stä Tampereen alueen esiopetuksen toimipisteestä. Ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista vanhemmat täyttivät taustatietolomakkeen. Lasten vanhemmat saivat tutkimuksesta kirjallista tietoa ja heiltä pyydettiin kirjallinen suostumus heidän lapsensa osallistumisesta tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuminen oli perheille vapaaehtoista ja perheillä oli mahdollisuus keskeyttää osallistuminen tutkimukseen milloin tahansa. Tutkimuksella oli Tampereen alueen ihmistieteiden eettisen toimikunnan hyväksyntä.

Taulukko 1. Tutkittavien taustatiedot.

	tuen tarve (n=56)	ei tuen tarvetta (n=49)	yhteensä (n=105)
Sukupuoli n			
tytöt	22	23	45
pojat	34	26	60
lapsella on diagnosoitu kehityksellinen häiriö tai kehityksellisiä haasteita n	7	0	7
lapsi käy tai on käynyt puhe- ja/ tai toimintaterapiassa n	20	9	29
kotikielenä jokin muu kieli kuin suomi tai suomen ohella toinen kieli n	4	5	9
puuttuva tieto n	6	2	8

Aineiston keruu ja tutkimuksen toteutus

Laajempi Siili -tutkimusprojekti, johon tämä osatutkimus liittyy, tutkii ESKO siili -intervention vaikuttavuutta, lukivaikkeen kehittymistä ennustavia tekijöitä sekä lasten luku- ja kirjoitusmotivaati-

oon liittyviä tekijöitä. ESKO siili -interventioryhmien tarkoituksena on tarjota tarvittaessa varhaista tukea lukivalmiuksien kehittymiseen ja näin ennaltaehkäistä lukivaikeuksien syntymistä. Varsinaisten lukivalmiuksien harjoittelun ohella interventiossa on tärkeänä osana motivoida ja innostaa lasta lukemisen ja kirjoittamisen taitojen harjoitteluun sekä erilaisten tekstien äärelle.

Kyseessä on pitkittäistutkimus, jossa samoja lapsia arviointiin esikoulun alusta, syksystä 2017, toisen luokan kevääseen 2020. Kaikilta ikäluokan esikoululaisilta kartoitettiin heidän lukivalmiutensa esikoulun alussa lukivalmiuksien arviointiin tarkoitettulla LUKIVA -arviointimenetelmällä (Puolakanaho, Poikkeus, Ahonen, & Aro, 2011). Tämä on osa Tampereen kaupungissa käyttöön otettua siilipolkuhanketta, eikä liittynyt pelkästään tähän tutkimushankkeeseen. LUKIVA:ssa arvioidaan lapsen nimeämissujuvuutta ja kirjaintuntemusta sekä selvitetään lukivaikeuden esiintymistä lähisuvussa. Näiden tietojen perusteella lapselle lasketaan lukivalmiusindeksi, jonka avulla pyritään ennustamaan lapsen tulevaa lukutaitoa ja siinä esiintyviä mahdollisia haasteita. Lukivalmiusindeksin arvot ovat välillä 0-100, ja indeksiarvon ollessa alle 20:n tulkitaan sen tarkoittavan iänmukaisia lukivalmiustaitoja ja arvojen 20 tai enemmän tarkoittavan mahdollista kohonnutta tuen tarvetta. Alkukartoituksen jälkeen LUKIVAN perusteella tuen tarpeessa olevat lapset otettiin mukaan ESKO siili -ryhmiin, ja ryhmiin osallistuneiden lapsen perheiltä kysyttiin lupa osallistua tutkimukseen. Lisäksi samoista esiopetusryhmistä pyydettiin mukaan lapsia, joiden lukivalmiudet olivat arvioinnin mukaan tavanomaisesti kehittyneet siten, että lasten ikä- ja sukupuolijakauma huomioitiin. Tavanomaisesti kehittyneiden vertailuryhmä ei osallistunut ESKO siili -ryhmien interventioon vaan he saivat ainoastaan tavanomaista esiopetusta. Tässä tutkimuksessa lisätukea tarvitsevien ryhmiä ja tavanomaiset lukivalmiudet omaavien lasten ryhmää ei kuitenkaan vertailla keskenään, eikä ryhmiä siten käsitellä tässä enempää. Lapsen ryhmää käytetään myöhemmin kuitenkin kontrollimuuttujana.

Lasten fonologisia taitoja ja kirjaintuntemusta arvioitiin esikoulun aikana. Alkumittaus suoritettiin kaikille tutkimukseen osallistuneille lapsille syyslukukauden lopussa ja loppumittaus tehtiin kaikille lapsille esikouluvuoden lopussa. Tämän lisäksi ESKO siili- ryhmään osallistuville lapsille tehtiin välikartoitus, minkä tuloksia ei kuitenkaan raportoida tässä tutkimuksessa. Lisäksi kaikkien tutkimukseen osallistuvien lasten taitoja arvioitiin seurantatutkimuksena ensimmäisen ja toisen luokan keväällä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lasten lukivalmiuksia esikoulun aikaisen alkuarvioinnin perusteella. Lapsen lukivalmiudet arvioitiin esikoulun tiloissa esikoulupäivän aikana. Arvion teki joko VEO tai psykologian opiskelija. Niillä kerroilla, kun lapsen arvioi psykologian opiskelija, tehtiin lapselle ennen lukivalmiuksien kartoittamista myös työmuistikapasiteettia tarkastelevia tehtäviä, mutta niitä ei käsitellä tässä tutkimuksessa. Yksi mittauskerta kesti noin 30-45 minuuttia.

Tieto lasten lukumotivaatiosta kerättiin lasten vanhemmille ja opettajille teetettyjen kyselyiden avulla, mutta tässä tutkimuksessa tarkastellaan ainoastaan vanhempien vastauksia. Vanhemmat vas-

tasivat samoihin kysymyksiin lapsensa lukimotivaatiosta esikoulun syksyllä alkukyselyn yhteydessä, väriarviossa sekä esikouluvuoden lopulla keväällä. Lisäksi lasten lukimotivaatiota kartoitettiin vanhemmille tehtävien seurantakyselyiden avulla ensimmäisellä ja toisella luokalla. Tässä tutkimuksessa käytetään ainoastaan alkuarviossa ja toisella luokalla kerättyä tietoa.

Mittarit

Lasten **fonologisen tietoisuuden taitoja** arvioitiin Sanat paloiksi -arviointimenetelmällä (Mäkinen, 2004). Sanat paloiksi -arviointimenetelmässä on kymmenen tehtäväosiota. Näistä 4 liittyy sanan yksiköiden havaitsemiseen. Ne kartoittavat sitä, miten hyvin lapsi osaa nimetä sanan alkuäänteen ja alkutavun, miten hyvin hän osaa tavuttaa ja miten hyvin hän osaa yhdistää yksittäiset äänteet sanaksi. Neljä muuta tehtäväosiota kartoittavat lapsen fonologista herkistymistä, ja loput 2 osiota taas kartoittavat sanan yksiköiden käsittelemistä-(Mäkinen, 2004). Lasta voidaan arvioida tarkastelemalla joko kaikkien tehtäväosioiden kokonaispisteitä tai ainoastaan sanan yksiköiden havaitsemisen osiota. Tässä tutkimuksessa päädyttiin tarkastelemaan sanan yksiköiden havaitsemisen osiota. Lapsen suoriutuminen pisteytetään siten, että hän voi saada tehtäväosion yhteensä 0-10 pistettä. Pisteteitä tulkitaan siten, että suurempi pistemäärä tarkoittaa parempaa suoriutumista.

Kirjaintuntemusta tarkasteltiin LUKIVA -arviointimenetelmän kirjaintuntemus -osion avulla. Siinä lapsen tehtävänä oli nimetä kirjaimia yksi kerrallaan tehtävätaulusta, johon kirjaimet on kirjoitettu (Puolakanaho ym., 2011). Tehtävätaulussa on esitetty 23 aakkosta. Kirjaimia C, Q, W, X, Z ja Å ei ole esitetty taulussa. Jokaisesta oikeasta kirjaimesta tai äänneestä saa yhden pisteen ja yhteensä tehtävästä voi saada 23 pistettä.

Lasten **lukimotivaatiota** arvioitiin vanhempien täyttämällä kyselyillä. Esikoulun aikainen kysely sisälsi yhteensä seitsemän lapsen liittyvää väittämää, joista neljä ensimmäistä koskivat tehtäväorientoituneisuutta ja kolme viimeistä lapsen kiinnostusta kirjaimiin, äänneisiin ja tavuihin. Kaikki neljä tehtäväorientoituneisuutta kuvaavaa kysymystä olivat samoja kuin Lepolan, Poskiparran ym. (2005) tutkimuksessa. Kyselyssä tuli arvioida väittämiä 5-portaisen Likert -asteikon perusteella (1 ei sovi ollenkaan – 5 sopii erittäin hyvin). Vanhempia pyydettiin arvioimaan lapsen toimintaa viimeisen kahden viikon aikana arvioimalla, miten hyvin seuraavat väittämät kuvaavat heidän lastaan:

1. Keskittyy tehtäviin.
2. Osoittaa sinnikkyyttä vaikeiden tehtävien kohdalla.
3. Uppoutuu käsillä olevaan tehtävään.
4. On innokas tekemään tehtäviä, jotka ovat hänelle vaikeita.
5. Osoittaa oma-aloitteisesti kiinnostusta kirjaimiin ympäristössä vapaa-ajalla.

6. Tekee aloitteita leikitelläkseen sanojen alku- tai loppuäänteellä vapaa-ajalla.

7. Tekee aloitteita leikitelläkseen sanojen tavuilla vapaa-ajalla.

Toisen luokan kysely sisälsi kuusi väittämää, joista kohdat 1. – 4. olivat samoja kuin esikoulun kyselyssä ja ne koskivat tehtäväorientoituneisuutta. Loppuja kysymyksiä oli muokattu siten, että ne sopivat paremmin kyseiselle kouluasteelle ja ne koskivat lapsen kiinnostusta oma-aloitteiseen lukemiseen ja kirjoittamiseen:

5. Lukee oma-aloitteisesti vapaa-ajallaan (sanoja, lauseita tai tarinoita).

6. Kirjoittaa oma-aloitteisesti vapaa-ajallaan (sanoja, lauseita tai tarinoita).

Toisella luokalla vanhempia pyydettiin arvioimaan lapsen toimintaa viimeisen kuukauden aikana ja myös näihin väittämiin pyydettiin vastaamaan 5-portaisen Likert-asteikon avulla. Kysely toteutettiin toisella luokalla joko paperilla, sähköisesti tai puhelimitse haastatellen. Puhelimitse tietoja pyydettiin silloin, kun kyselyyn ei oltu saatu vastauksia pyydettyssä ajassa. Puhelimitse pyydettyä psykologian opiskelija soitti vanhemmille ja he täyttivät arviointilomakkeen puhelinhaastattelutyypillisesti yhdessä vanhemman kanssa. Tällaisia puhelimitse tehtyjä haastatteluja tehtiin yhteensä 14.

Tutkimuksessa tarkasteltiin erikseen tehtäväorientoituneisuutta sekä kiinnostusta lukemiseen ja kirjoittamiseen. Tehtäväorientoituneisuuden kysymyksistä ja kiinnostuksesta tehtiin keskiarvomuuttajat erikseen esikoulun alkumittaukselle, esikoulun loppumittaukselle, sekä toisen luokan arvioinnille. Esikoulun aikaisissa mittauksissa tehtäväorientaation keskiarvomuuttujaan otettiin mukaan kyselyn kohdat 1 – 4, esikoulun aikaisen kiinnostuksen arviointiin luotu keskiarvomuuttuja sisälsi kyselyn kohdat 5 - 7. Toisen luokan osalta tehtäväorientaatiolle luotiin keskiarvomuuttuja kohdista 1 – 4, ja kiinnostukselle lukemista ja kirjoittamista kohtaan kyselyn kohdista 5 – 6. Uusien muuttajien reliabiliteetti tarkastettiin Cronbachin alfan avulla. Cronbachin alfa -kerroin oli esikoulun alkumittauksen tehtäväorientaatiossa .84 ja esikoulun alkumittauksen kiinnostuksessa .86, esikoulun loppumittauksessa tehtäväorientaatiossa .88 ja kiinnostuksessa .86, ja toisella luokalla tehtäväorientaatiossa .92 ja kiinnostuksessa .82.

Aineiston analysointi

Aineiston analysoinnissa käytettiin IBM SPSS Statistics 26 -ohjelmaa. Ennen analyysien aloittamista luotiin erotusmuuttajat lukitaidoissa edistymisen arvioimiseksi kirjaintuntemukselle sekä sanojen yksiköiden havaitsemiselle eli fonologista tietoisuutta mittaavalle tehtävälle. Erotusmuuttajat tehtiin vähentämällä loppuarvion pistemäärä alkuarvion pistemäärästä. Analyysimenetelmänä käytettiin lineaarista regressioanalyysia ja sitä varten tarkastettiin ensin kyseiseen menetelmään liittyvät oletukset.

Selittävien muuttujien (esikoulun alkumittauksen kirjaintuntemus ja fonologinen tietoisuus, esikoulun aikainen edistymisen kirjaintuntemuksessa ja fonologisessa tietoisuudessa, esikoulun alkumittauksen tehtäväorientaatio ja kiinnostus) multipoikkeavat arvot tarkistettiin Mahalanobisin etäisyyden avulla. Lineaarisen regressioanalyysin yhteydessä tarkistettiin residuaalien lineaarisuus, homoskedastisuus ja normaalijaukautuneisuus pisteparven ja pp- kuvion (*eng. pp-plot*) avulla. Selittävien muuttujien mahdolliset keskinäiset korrelaatiot tarkistettiin Pearsonin korrelaatiokerroimen avulla. Lisäksi Pearsonin korrelaatiokerrointa käytettiin tarkistamaan selittävien ja selitettävien muuttujien yhteys, jotta regressiomalliin osattaisiin valita ne muuttujat, joilla on mahdollisesti yhteys selitettävään muuttujaan.

Tämän tutkimuksen aineisto koostui lapsista, joilla oli lisätuen tarvetta lukivalmiuksien oppimisessa ja lapsista, joilla sitä ei ollut. On mahdollista, että lapsen ryhmällä on vaikutusta tuloksiin, mutta koska ryhmien vertailu ei ollut keskeinen tutkimuskysymysten kannalta, päädyttiin regressioanalyysit suorittamaan aineistolle siten, että lapsen ryhmä (lisätuen tarve/ei lisätuen tarvetta) otettiin malleihin mukaan kontrollimuuttujana.

Katoanalyysi

Pitkittäisasetelman takia suoritettiin katoanalyysi, jotta saataisiin tietää, eroavatko ainoastaan alkukyselyyn osallistuneet heistä, jotka osallisuivat myös toisen luokan seurantaan. Taustamuuttujista tarkistettiin lapsen lisätuen tarve (tarvitsee tukea lukivalmiuksiin/ ei tarvitse ylimääräistä tukea), lapsen kehityksellinen häiriö tai haaste (vanhemman raportoima kehityksellinen haaste tai diagnoosi/ ei raportoitua kehityksellistä haastetta), kuntoutus (on käynyt puhe- ja/tai toimintarapiassa/ ei ole käynyt), kotikieli (suomi/muu kuin suomi) ja sukupuoli. Lisäksi tarkistettiin varsinaiset tutkimusmuuttujat eli lapsen kirjaintuntemus ja fonologinen tietoisuus esikoulun alkumittauksessa, lukivalmiuksissa edistymisen esikouluvuoden aikana, sekä lapsen kiinnostus ja tehtäväorientaatio esikoulun alkumittauksessa. Katoanalyysissä käytettiin χ^2 -testiä taustamuuttujien analysoimiseen ja Mann-Whitneyn U -testiä varsinaisten tutkimusmuuttujien analysointiin. Katoanalyysin tulokset on tiivistetty taulukkoon 2. Katoanalyysin perusteella ei havaittu eroa vain alkukyselyyn ja molempiin mittauskertoihin osallistuneiden välillä.

Taulukko 2. Katoanalyysi

	testisuure	<i>p</i>
lisätuen tarve	$\chi^2(1) = 2.163$.141
kehityksellinen haaste tai häiriö	$\chi^2(1) = .002$.966
puhe- ja/tai toimintaterapia	$\chi^2(1) = .233$.629
kotikieli	$\chi^2(1) = .199$.656
sukupuoli	$\chi^2(1) = .012$.914
kirjaintuntemus	U= 6685,500	.125
fonologinen tietoisuus	U= 6615,500	.083
edistyminen, KIR	U= 6883,000	.565
edistyminen, FON	U= 7156,000	.948
kiinnostus	U= 5600,000	.277
tehtäväorientaatio	U= 5544,500	.277

KIR= Kirjaintuntemus, FON= Fonologinen tietoisuus

TULOKSET

Kuvailevat tiedot ja korrelaatiot

Taulukossa 3 on esitetty kuvailevat tiedot siten, että mukaan on otettu ainoastaan niiden lasten tiedot, jotka osallistuivat toisen luokan seurantaan ja jotka siten otettiin mukaan myöhempisiin analyyseihin.

Taulukko 3. Kuvailevat tiedot

	Kaikki (n=105)			Tuen tarve (n=56)			Ei tuen tarvetta (n=49)		
	n	min-max	ka(kh)	n	min-max	ka(kh)	n	min-max	ka(kh)
Fonologinen tietoisuus, alkupisteet	104	1,25-10,00	5,24(2,09)	55	1,25-6,75	3,90(1,43)	49	3,00-10,00	6,73(1,67)
Kirjaintuntemus, alkupisteet	104	1,00-23,00	15,74(6,92)	55	1,00-23,00	10,95(5,43)	49	5,00-23,00	21,12(3,68)
Edistyminen, fonologinen tietoisuus	102	-2,50-6,00	1,61(1,75)	53	-1,25-6,00	2,02(1,78)	49	-2,50-450	1,16(1,62)
Edistyminen, kirjaintuntemus	102	-1,00-21,00	4,46(4,76)	53	-1,00-21,00	7,28(4,50)	49	0,00-14,00	1,41(2,72)
Tehtävääorientoatio, alkumittaus	97	1,83-5,00	4,03(0,63)	50	1,83-5,00	3,80(0,69)	47	3,17-5,00	4,27(0,46)
Kiinnostus, alkumittaus	97	1,33-5,00	4,06(0,89)	50	1,33-5,00	3,79(0,82)	47	1,33-5,00	4,34(0,89)
Tehtävääorientoatio, 2lk.	105	1,50-5,00	3,65(0,82)	56	1,50-4,83	3,35(0,80)	49	2,00-5,00	3,99(0,71)
Kiinnostus, 2lk.	105	1,00-5,00	3,42(1,10)	56	1,00-5,00	3,30(1,07)	49	1,00-5,00	3,56(1,12)

Fonologisen tietoisuuden tehtävästä oli mahdollista saada pisteitä välillä 0-10 ja kirjaintuntemuksen tehtävässä 0-23. Motivaatiota arvioitiin välillä 1-5.

Ennen lineaarisen regressioanalyysin suorittamista tarkistettiin selittävien muuttujien keskinäiset korrelaatiot. Näiden muuttujien väliset Pearsonin korrelaatiokertoimet on esitetty taulukossa 4. Suurimmassa osassa selittäviä muuttujia oli tilastollisesti merkitsevää keskinäistä korrelaatiota. Huolimatta selittävien muuttujien välisistä korrelaatioista lineaarisen regressioanalyysin yhteydessä tehdyissä toleranssien tarkasteluissa ei ollut havaittavissa liian suurta multikollineaarisuutta ja pienin toleranssin arvo oli .225, joten muuttujat voitiin ottaa mukaan malleihin.

Taulukko 4. Selittävien muuttujien keskinäiset Pearsonin korrelaatiokertoimet ($n= 123 - 145$).

	1	2	3	4	5	6
1. alkumittaus, kirjaintuntemus						
2. alkumittaus, fonologinen tietoisuus	.688**					
3. edistyminen, kirjaintuntemus	-.695**	-.490**				
4. edistyminen, fonologinen tietoisuus	-.207*	-.566**	.331**			
5. tehtäväorientaatio esikoulussa	.386**	.430**	-.279**	-.096		
6. kiinnostus esikoulussa	.409*	.308**	-.163	-.103	.402**	

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

Selittävien muuttujien lisäksi tarkistettiin korrelaatiot selitettävien ja selittävien muuttujien välillä (Taulukko 5). Kun tarkasteltiin koko aineistoa, kävi ilmi, että korrelaatiot olivat tilastollisesti merkitseviä toisen luokan tehtäväorientaation ja kaikkien selittävien muuttujien välillä. Toisen luokan aikaisen kiinnostuksen ja kummankaan edistymistä kuvaavan muuttujan välillä ei sen sijaan ollut tilastollisesti merkitsevää tai melkein merkitsevää korrelaatiota. Tämä huomioitiin regressioanalyysissä siten, ettei edistymistä kuvaavia muuttujia otettu mukaan malliin, jolla tarkasteltiin toisen luokan kiinnosta selittäviä tekijöitä.

Taulukko 5. Selitettävien ja selittävien muuttujien väliset Pearsonin korrelaatiokertoimet (2-suuntainen testi) koko aineistossa ($n=97 - 104$).

Muuttuja	KIR	FON	EKIR	EFON	TEH	KIE
Tehtäväorientaatio, 2lk	.410**	.461**	-.363**	-.197*	.661**	.299**
Kiinnostus, 2lk	.299**	.326**	-.140	-.085	.474**	.446**

KIR = kirjaintuntemus esikoulun alkumittauksessa, FON= fonologinen tietoisuus esikoulun alkumittauksessa, EKIR= edistyminen kirjaintuntemuksessa esikoulun aikana, EFON=edistyminen fonologisessa tietoisuudessa esikoulun aikana, TEH= tehtäväorientaatio esikoulun alkumittauksessa, KIE= kiinnostus esikoulun alkumittauksessa

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

Selittävien muuttujien välisen korrelaation, sekä suhteellisen pienen otoskoon takia päädyttiin tekemään useampi regressioanalyysi. Kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen tehtiin yhteinen regressiomalli, siten että kummallekin selitettävälle muuttujalle tehtiin oma mallinsa.

Esikouluikäisten lukivalmiuksien ja niissä edistymisen yhteys toisen luokan motivationaalisiiin tekijöihin

Ensimmäisessä regressioanalyysimallissa tarkasteltiin esikoulun alkumittauksen kirjaintuntemuksen ja fonologisen tietoisuuden, sekä näissä edistymisen yhteyttä toisen luokan tehtäväorientaatioon. Regressioanalyysin tulokset on esitetty taulukossa 6. Kyseinen regressiomalli selitti 19,9 % toisen luokan tehtäväorientaation vaihtelusta aineistossa. Malli oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ja aineistoon sopiva. Malliin mukaan otetuista selittävästä muuttujista fonologinen tietoisuus oli tilastollisesti melkein merkitsevä, mutta muut muuttujat eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Lapsen mahdollinen lisätuen tarve ei selittänyt toisen luokan tehtäväorientaatiota tässä mallissa.

Taulukko 6. *Esikoulun alkumittauksen lukivalmiuksien ja niissä edistymisen yhteys toisen luokan tehtäväorientaatioon (n= 102).*

	β	R^2	R^2_{adj}	p
Malli		.238	.199	< .001
Kirjaintuntemus, alkumittaus	-.032			.864
Fonologinen tietoisuus, alkumittaus	.425			.018
Kirjaintuntemus, edistyminen	-.174			.230
Fonologinen tietoisuus, edistyminen	.110			.373
Ryhmä	.043			.770

β = Standardoitu regressiokerroin

R^2 = Mallin selitysaste

R^2_{adj} = Korjattu selitysaste

p = Mallin selittäjien merkitsevyys

Toisessa regressiomallissa tarkasteltiin esikoulun alkumittauksen kirjaintuntemuksen ja fonologisen tietoisuuden yhteyttä toisen luokan aikaiseen kiinnostukseen lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Lapsen ryhmä otettiin mukaan analyysiin kontrollimuuttujana. Regressioanalyysin tulokset on esitetty taulukossa 7. Malli oli tilastollisesti merkitsevä ja selitti 13,3% toisen luokan kiinnostuksen vaihtelusta aineistossa. Molemmat selittävät muuttujat olivat tilastollisesti melkein merkitseviä. Myös kontrollimuuttujana ollut lapsen ryhmä oli tässä mallissa tilastollisesti melkein merkitsevä.

Taulukko 7. *Esikoulun alkumittauksen lukivalmiuksien yhteys toisen luokan kiinnostukseen (n=104).*

	β	R^2	R^2_{adj}	p
Malli		.159	.133	.001
Kirjaintuntemus, alkumittaus	.303			.046
Fonologinen tietoisuus, alkumittaus	.331			.018
Ryhmä	-.326			.026

β = Standardoitu regressiokerroin
 R^2 =Mallin selitysaste
 R^2_{adj} = Korjattu selitysaste
 p = Mallin selittäjien merkitsevyys

Koska lapsen ryhmä nousi tilastollisesti melkein merkitseväksi muuttujaksi, päätettiin ryhmä -muuttujaa tarkastella tarkemmin lisäanalyysina. Kun laskettiin Pearsonin korrelaatiokertoimet toisen luokan kiinnostuksen sekä kirjaintuntemuksen ja fonologisen tietoisuuden välille eri ryhmissä, havaittiin eroja merkitsevissä korrelaatioissa. Lisätuen tarpeessa olevien lasten ryhmässä havaittiin tilastollisesti melkein merkitsevää korrelaatiota toisen luokan kiinnostuksen sekä kirjaintuntemuksen ($r=.330$, $p=.014$) välillä, sekä tilastollisesti merkitsevää korrelaatiota kiinnostuksen ja fonologisen tietoisuuden ($r=.400$, $p=.002$) välillä. Sen sijaan niiden lasten kohdalla, joilla ei ollut tuen tarvetta, oli kiinnostuksen ja kirjaintuntemuksen välinen korrelaatio tilastollisesti melkein merkitsevää ($r=.298$, $p=.037$), mutta tilastollisesti merkitsevää korrelaatiota toisen luokan kiinnostuksen ja alkumittauksen fonologisen tietoisuuden kohdalla ($r=.272$, $p=.059$) ei havaittu.

Esikouluaikaisten motivationaalisten tekijöiden yhteys toisen luokan motivationaalisiin tekijöihin

Kolmannessa regressiomallissa tarkasteltiin esikoulun alkumittauksen tehtäväorientaation ja kiinnostuksen yhteyttä toisen luokan aikaiseen tehtäväorientaatioon, minkä lisäksi lapsen ryhmä kontrolloitiin. Regressionalyysin tulokset on esitetty taulukossa 8. Regressiomalli oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ja se selitti 44,9% toisen luokan tehtäväorientaation vaihtelusta aineistossa. Esikoulussa mitattu tehtäväorientaatio oli tilastollisesti erittäin merkitsevä muuttuja, mutta kiinnostus ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Lapsen ryhmä oli suuntaa antava, mutta ei tilastollisesti merkitsevä tai melkein merkitsevä.

Taulukko 8. *Esikouluikäisten motivationaalisten tekijöiden yhteys toisen luokan tehtäväorientaatioon (n= 97).*

	β	R^2	R^2_{adj}	p
Malli		.466	.449	< .001
Tehtäväorientaatio, alkumittaus	.571			< .001
Kiinnostus, alkumittaus	.061			.454
Ryhmä	.166			.053

β = Standardoitu regressiokerroin
 R^2 = Mallin selitysaste
 R^2_{adj} = Korjattu selitysaste
 p = Mallin selittäjien merkitsevyys

Neljännessä regressiomallissa tarkasteltiin esikoulun alkumittauksen tehtäväorientaation ja kiinnostuksen yhteyttä toisen luokan aikaiseen kiinnostukseen lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Varsinaisten kiinnostuksen kohteena olevien muuttujien lisäksi malliin otettiin mukaan lapsen ryhmä, jotta mahdollinen esikouluikäinen tuen tarve saatiin kontrolloitua. Regressionalyysin tulokset on esitetty taulukossa 9. Malli oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ja selitti 31,9% toisen luokan aikaisesta kiinnostuksesta aineistossa. Molemmat selittävät muuttujat olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Lapsen ryhmä ei ollut tilastollisesti merkitsevä selittäjä.

Taulukko 9. *Esikouluikäisten motivationaalisten tekijöiden yhteys toisen luokan kiinnostukseen (n= 97).*

	β	R^2	R^2_{adj}	p
Malli		.340	.319	< .001
Tehtäväorientaatio, alkumittaus	.424			< .001
Kiinnostus, alkumittaus	.357			< .001
Ryhmä	-.159			.097

β = Standardoitu regressiokerroin
 R^2 = Mallin selitysaste
 R^2_{adj} = Korjattu selitysaste
 p = Mallin selittäjien merkitsevyys

POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, ovatko esikouluikäiset lukivalmiudet ja niissä edistyminen esikoulun kevätlukukauden aikana yhteydessä toisen luokan aikaisiin motivationaalisiin tekijöihin. Lisäksi oltiin kiinnostuneita siitä, ovatko esikouluikäiset motivationaaliset tekijät yhteydessä toisen luokan aikaisiin motivationaalisiin tekijöihin. Esikouluikäisistä lukivalmiuksista tarkasteltiin fonologista tietoisuutta sekä kirjaintuntemusta, ja esikouluikäisistä motivationaalisista tekijöistä tehtäväorientaatiota sekä kiinnostusta kirjaimia, äänneitä ja tavuja kohtaan. Toisen luokan motivationaa-

lisina tekijöinä tarkasteltiin tehtäväorientaatiota ja kiinnostusta lukemiseen ja kirjoittamiseen. Kyseessä oli pitkittäistutkimus, jossa seurattiin samoja lapsia esikoulusta toisen luokan loppuun. Tässä tutkimuksessa havaittiin, että lapsen esikouluikäisen lisätuen tarpeen kontrolloimisen jälkeen toisen luokan aikaiseen tehtäväorientaatioon olivat yhteydessä esikouluikäiset fonologinen tietoisuus ja tehtäväorientaatio, ja toisen luokan aikaiseen kiinnostukseen lukemista ja kirjoittamista kohtaan olivat puolestaan yhteydessä esikouluikäiset tehtäväorientaatio ja kiinnostus kirjaimiin, äänneisiin ja tavuihin. Lisäksi havaittiin, että lapsen esikouluikäinen lisätuentarve vaikutti siihen, olivatko esikouluikäiset lukivalmiudet yhteydessä toisen luokan aikaiseen kiinnostukseen.

Ensimmäisenä oletuksena oli, että esikoulun syyslukukauden lopussa mitatut lukivalmiudet eli fonologinen tietoisuus ja kirjaintuntemus olisivat yhteydessä toisen luokan keväällä mitattuihin motivationaalisiin tekijöihin eli tehtäväorientaatioon ja kiinnostukseen lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Tämä hypoteesi sai osittaista tukea. Fonologisen tietoisuuden havaittiin olevan yhteydessä tehtäväorientaatioon, kun lapsen esikouluikäisen lisätuen tarve oli kontrolloitu. Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että paremmat taidot fonologisessa tietoisuudessa esikoulun syyslukukauden lopussa olisivat yhteydessä korkeampaan tehtäväorientoituneisuuteen. Toisin sanoen ne lapset, jotka esikoulussa pärjäsivät paremmin fonologista tietoisuutta mittaavassa tehtävässä, keskittyivät paremmin tehtäviin, osoittivat enemmän sinnikkyyttä vaikeiden tehtävien kohdalla, uppoituivat käsillä olevaan tehtävään paremmin ja olivat innokkaampia tekemään tehtäviä, jotka olivat itselle vaikeita verrattuna heihin, joiden fonologisen tietoisuuden taidot olivat heikompia. Havainto, että kehittyneemmät fonologisen tietoisuuden taidot olivat yhteydessä parempaan tehtäväorientaatioon, oli osin linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa. Aiemmassa tutkimuksessa on esimerkiksi havaittu, että heikommat lukijat ensimmäisellä luokalla osoittivat vähemmän tehtäväorientoitunutta toimintaa tilanteessa, johon sisältyi kilpailullisuutta ja haasteita, verrattuna lapsiin, joilla oli paremmat lukemiseen liittyvät taidot (Poskiparta ym., 2003). Koska lukivalmiudet, kuten fonologinen tietoisuus edeltävät lukutaitoa, voidaan tämän tutkimuksen tulosta pitää yhtenevänä aikaisemman tutkimuksen kanssa.

Tämän tutkimuksen havainto siitä, että jo esikouluikäiset lukemisen ja kirjoittamisen valmiudet voivat vaikuttaa myöhempään tehtäväorientaatioon haastavissa tehtävätilanteissa, on tärkeä ja osin linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa. Varhaisten taitojen merkitys on huomattu aikaisemmissa tutkimuksissa. Lepolan, Poskiparran ja kumppaneiden (2005) tutkimuksessa havaittiin, että lapset, joilla oli parempi kirjaintuntemus päiväkodissa, osoittivat enemmän tehtäväorientaatiota esikoulussa ja ensimmäisellä luokalla. Tämä tutkimus tosin poikkesi Lepolan, Poskiparran ja kumppaneiden (2005) tutkimuksesta siinä, ettei varhaisen kirjaintuntemuksen yhteyttä myöhempään tehtäväorientaatioon havaittu.

Tämän tutkimuksen oletus siitä, että esikouluikäinen kirjaintuntemus olisi yhteydessä toisen luokan tehtäväorientaatioon ei siis saanut tukea. Tämän ja aikaisemman tutkimuksen (Lepola, Poskiparta ym., 2005) toisistaan poikkeavat havainnot voivat johtua tutkimusten välisistä eroista. Huomattavin ero oli tutkittavien lasten ikä mittauskertojen aikana. Lepolan, Poskiparran ja kumppaneiden (2005) tutkimuksessa lasten kirjaintuntemusta arvioitiin heidän ollessaan noin 5v 8kk, kun taas tässä tutkimuksessa lasten keski-ikä alkumittauksen aikana oli noin 6v 4kk. Myös lasten tehtäväorientaatiota arvioitiin Lepolan, Poskiparran ja kumppaneiden (2005) tutkimuksessa varhaisemmassa vaiheessa esikoulun aikana verrattuna tähän tutkimukseen, jossa tehtäväorientaatiota tarkasteltiin toisen luokan lopulla. Onkin mahdollista, että kirjaintuntemus ennustaa paremmin varhaisemman vaiheen tehtäväorientaatiota ja fonologinen tietoisuus alkuopetuksen loppuvaiheen tehtäväorientaatiota.

Löydös siitä, että fonologinen tietoisuus oli yhteydessä tehtäväorientaatioon, mutta kirjaintuntemus ei oli yllättävä. Mahdollinen selitys saattaa löytyä tarkasteltujen lukivalmiuksien ja esitettyjen tehtävien ominaisuuksista. Fonologista tietoisuutta arvioitiin tässä tutkimuksessa sanan yksiköiden havaitsemisen kautta. Tehtävässä arvioitiin, miten hyvin lapsi osaa nimetä alkutavuja ja -äänteitä, tavuttaa sanoja ja yhdistää erilaisia äänteitä sanoiksi. Kirjaintuntemuksen tehtävässä lapsi ainoastaan nimesi hänelle esitetyn kirjaimen tai äänteen. Näin ollen fonologisen tietoisuuden tehtävä vaati enemmän työstämistä ja keskittymistä verrattuna kirjaintuntemuksen tehtävään. On siis mahdollista, että lapsen pärjäämiseen fonologisen tietoisuuden tehtävässä vaikutti jokin taustalla oleva tekijä, kuten esimerkiksi hänen keskittymiskykynsä, tarkkaavaisuutensa ja/tai työmuistinsa. Nämä samat tekijät voivat edelleen vaikuttaa myös lapsen tehtävätyöskentelyyn kotona. Kirjainten tunnistamista voidaan pitää helpompana tehtävänä verrattuna fonologisen tietoisuuden tehtävään ja edelleen sellaisena, joka vaati vähemmän keskittymistä ja työmuistia.

Toisen luokan aikaisen kiinnostuksen lukemista ja kirjoittamista kohtaan kohdalla havaittiin, että esikouluikäiset fonologinen tietoisuus ja kirjaintuntemus olivat yhteydessä lapsen kiinnostukseen silloin, kun lapsen esikouluikäinen lisätuen tarve huomioitiin samalla. Tarkemmassa tarkastelussa kävi ilmi, että lisätuen tarpeessa olevien lasten ryhmällä oli korrelaatiota esikoulun lukivalmiuksien ja toisen luokan kiinnostuksen välillä. Niiden lasten ryhmässä, joilla ei ollut lisätuen tarvetta, havaittiin korrelaatiota ainoastaan kirjaintuntemuksen ja kiinnostuksen välillä. Havainto siitä, että lisätuen tarpeessa olevilla lapsilla oli korrelaatiota molempien lukivalmiuksien ja kiinnostuksen välillä, mutta tavanomaisesti lukivalmiuksissa kehittyneillä ainoastaan kirjaintuntemuksen ja kiinnostuksen välillä oli mielenkiintoinen ja nostaa esiin tarpeen jatkotutkimukselle. Jatkotutkimuksissa tulisi tarkastella sitä, miten ja miksi lapsen esikouluikäinen tuen tarve vaikuttaa siihen, miten varhaiset lukivalmiudet ovat yhteydessä myöhempään kiinnostukseen.

Tulos siitä, että esikoulun aikaiset lukivalmiudet olivat yhteydessä toisen luokan aikaiseen kiinnostukseen, oli linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa. Humen ja kumppaneiden (2016) tutkimuksessa esimerkiksi havaittiin, että päiväkotikäisten lasten suurempi kiinnostuneisuus lukemista ja kirjoittamista kohtaan oli yhteydessä parempiin lukivalmiustaitoihin. Tämä tutkimus tosin poikkesi Humen ja kumppaneiden (2016) tutkimuksesta tarkastellun yhteyden suunnan osalta. Aikaisemmat tutkimukset ovat kuitenkin antaneet viitteitä lukemiseen liittyvien taitojen ja motivationaalisten tekijöiden kaksisuuntaisesta yhteydestä (Morgan & Fuchs, 2007), joten tämän tutkimuksen tuloksen voidaan siten katsoa olevan linjassa aikaisempiin tutkimuksiin myös tästä näkökulmasta. Tarkastellun yhteyden suunnan lisäksi tämä tutkimus poikkesi Humen ja kumppaneiden (2016) tutkimuksesta myös siinä, minkä ikäisiä lapsia tutkimukseen osallistui ja miten kiinnostusta arvioitiin. Humen ja kumppaneiden (2016) poikittaistutkimuksessa arvioitiin päiväkotikäisten lasten kiinnostusta tarkastelemalla esimerkiksi sitä, miten paljon lapset nauttivat heille lukemisesta, kuinka paljon lapsi katselee kirjoja itsekseen ja kuinka paljon hän yrittää kirjoittaa. Tässä pitkittäistutkimuksessa tarkasteltiin vanhempia lapsia, joilla oli aktiivisempi rooli itsenäisenä lukijana ja kirjoittajana. Näin ollen tämä tutkimus tarjosi arvokasta lisätietoa aiheesta.

Toisena oletuksena oli, että edistyminen fonologisessa tietoisuudessa ja kirjaintuntemuksessa esikouluvuoden kevätlukukauden aikana olisi yhteydessä toisen luokan keväällä mitattuihin motivationaalisiin tekijöihin. Tämä hypoteesi ei saanut tukea. Vaikka toisen luokan aikaisen tehtäväorientaation ja lukivalmiuksissa edistymisen välillä havaittiin korrelaatiota, niin tarkemmassa tarkastelussa ei kuitenkaan havaittu, että edistyminen näissä taidoissa olisi yhteydessä myöhempään tehtäväorientaatioon. Toisen luokan aikaisen kiinnostuksen osalta taas ei havaittu edes korrelaatiota, joten yhteyksiä ei lähdetty tarkastelemaan tarkemmin. Tulos ei siis ollut linjassa aikaisemman Lepolan ja kumppaneiden (2000) tutkimuksen havainnon kanssa, jossa havaittiin, että parempi edistyminen lukemiseen liittyvissä taidoissa oli yhteydessä korkeampaan tehtäväorientaatioon. Mahdollinen selitys poikkeavalle havainnolle saattaa olla se, että aikaisemmassa tutkimuksessa lapsien edistymistä seurattiin pidemmällä aikavälillä; esikoulusta toiseen luokkaan, mutta tässä tutkimuksessa edistymistä mitattiin ainoastaan yhden esikoulukevään aikana eli noin 5kk. On mahdollista, että edistyminen tämän ajanjakson aikana oli sen verran vähäistä, ettei sillä ollut juurikaan havaittavaa vaikutusta motivaatioon.

Varsin mielenkiintoinen oli lisäksi havainto siitä, että alustavissa tarkasteluissa havaittu riippuvuussuhde esikouluajan fonologisessa tietoisuudessa edistymisen ja toisen luokan tehtäväorientaation välillä, oli negatiivinen. Alustavan tarkastelun mukaan oli siis viitteitä siitä, että ne lapset, jotka olivat edistyneet fonologisessa tietoisuudessa vähiten, olisivat korkeammin tehtäväorientoituneita verrattuna heihin, joilla oli tapahtunut enemmän edistymistä. Yhteyden suuntaa saattaa selittää se, että niillä lapsilla, joilla oli alkumittauksessa paremmat fonologiset taidot, tapahtui käytettyjen

mittareiden mukaan vähemmän havaittavaa edistymistä, kun taas heillä, joiden taidot olivat heikompia, tapahtui enemmän edistymistä. Tämä oletus tulisi kuitenkin tarkistaa jatkotutkimuksissa, sillä korrelaatio ei kerro syy-seuraussuhteesta.

Kolmantena oletuksena oli, että esikoulussa havaitut motivationaaliset tekijät olisivat yhteydessä toisen luokan motivationaaliin tekijöihin. Tämäkin hypoteesi toteutui osittain. Oletusten mukaisesti tutkimuksessa havaittiin, että korkeampi esikouluikäinen tehtäväorientoituneisuus oli yhteydessä korkeampaan tehtäväorientoituneisuuteen myös toisella luokalla sen jälkeen, kun lapsen esikouluikäinen lisätuen tarve oli kontrolloitu. Lisäksi oletusten mukaisesti havaittiin, että korkeampi kiinnostuneisuus kirjaimia, äänneitä ja tavuja kohtaan esikoulun aikana, oli yhteydessä korkeampaan kiinnostukseen lukemista ja kirjoittamista kohtaan toisella luokalla. Havaittiin myös, että korkeampi esikouluikäinen tehtäväorientoituneisuus oli yhteydessä korkeampaan kiinnostuneisuuteen toisella luokalla. Oletuksesta poiketen esikouluikäisen kiinnostuksen kirjaimia, äänneitä ja tavuja kohtaan ei kuitenkaan havaittu olevan yhteydessä toisen luokan tehtäväorientaatioon. Tämän tutkimuksen tulokset olivat pääasiassa linjassa aikaisempien tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan motivaationaaliset tekijät ovat nuorilla lapsilla suhteellisen pysyviä (Gottfried, 1990; Lepola & Poskiparta, 2001; Lepola ym., 2013).

Mielenkiintoinen havainto oli se, että esikoulun aikainen kiinnostus kirjaimia, äänneitä ja tavuja kohtaan ei ollut yhteydessä toisen luokan tehtäväorientaatioon, mutta esikoulun aikainen tehtäväorientaatio oli kuitenkin yhteydessä toisen luokan aikaiseen kiinnostukseen lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Yksi mahdollinen selitys tälle saattaa löytyä kiinnostuksen ja tehtäväorientaation välisistä eroavaisuuksista. Tehtäväorientaation voi katsoa kuvastavan yksilön tietynlaista tapaa suuntautua ja toimia tehtävätilanteessa (DeShon & Gillespie, 2005; Pintrich ym., 2003) ja tämä suuntautumistapa voi yleistyä koskemaan useita erilaisia tehtävätilanteita (Stipek & Gralinski, 1996; Poskiparta ym., 2003). Kiinnostuksen katsotaan puolestaan koskevan jotain tiettyä aihetta, tehtävää tai aktiviteettia (Conradi ym., 2014; Hume, Allan, & Loningan, 2016; Schiefele, 1991), kuten tämän tutkimuksen tapauksessa esikouluikäistä kiinnostusta kirjaimia, äänneitä ja tavuja kohtaan, sekä kiinnostusta lukemista ja kirjoittamista kohtaan toisella luokalla. Se, ettei kiinnostus kirjaimia, äänneitä ja tavuja kohtaan ollut yhteydessä myöhempään tehtäväorientaatioon saattaa johtua siitä, ettei lapsi päässyt vanhempien arvioimissa tehtävätilanteissa toteuttamaan mielenkiintoaan esimerkiksi sanoja kohtaan, sillä vanhemmat ovat voineet arvioida lapsen tehtäväorientoituneisuutta esimerkiksi matematiikan tehtävien aikana. Tehtäväorientaatio saattaa kuitenkin olla yhteydessä kiinnostukseen lukemista ja kirjoittamista kohtaan edellä mainitun laaja-alaisuutensa takia. Tehtäväorientaatioon on tässä tutkimuksessa liitetty esimerkiksi lapsen kyky keskittyä tehtäviin, osoittaa sinnikkyyttä ja innokkuutta myös vaikeissa tehtävissä sekä uppoutua käsillä olevaan tehtävään. Lukemisessa ja kirjoitta-

misessa näitä ominaisuuksia voidaan pitää tärkeinä, ja lapsi, joka on tehtäväorientoituneempi saattaa kokea lukemisen ja kirjoittamisen mielekkäämpänä ja edelleen kiinnostavampana verrattuna lapseen, jonka tehtäväorientoituneisuus on heikompaa.

On myös tärkeää huomioida se, millaisten tilanteiden kautta kiinnostusta ja tehtäväorientaatiota tarkasteltiin. Lapsen kiinnostusta arvioitiin lapsen vapaa-ajan lukemisen ja kirjoittamisen kautta. Näissä tilanteissa lapsi sai itse päättää, mitä hän lukee ja kirjoittaa. Näin ollen lapsi on voinut valita pääasiassa sellaisia tekstejä, jotka ovat hänelle helpompia ja nopeammin palkitsevia. Tehtäväorientaation tarkastelussa mielenkiintona oli puolestaan lapsen toiminta kotona tehtävien pöytätason tehtävien, kuten kotitehtävien, aikana. Nämä tehtävät voivat olla tavanomaista haastavampia heikommat lukivalmiudet tai lukitaidot omaaville lapsille, jolloin niitä voi olla epämiellyttävää tehdä. Vaikka tehtäväorientaatio osin kuvastaakin juuri sitä, miten sinnikkäästi lapsi yrittää tehdä itselleen haastavia tehtäviä, on mahdollista, että heikommat lukitaidot omaaville lapsille osa kotona tehtävistä tuntui sellaisilta, ettei lapsi kokenut yrittämisen olevan hyödyllistä.

Tutkimuksen rajoitukset ja vahvuudet

Tämän tutkimuksen yhtenä vahvuutena voidaan pitää pitkittäisasetelmaa, mikä mahdollisti lukivalmiuksien ja motivationaalisten tekijöiden kehityksellisen yhteyden seuraamisen pidemmällä aikavälillä. Pitkittäisasetelma toi tutkimukselle kuitenkin myös haasteita, sillä pidemmällä tutkimusvälillä esiintyy yleensä myös enemmän katoa. Katoanalyysin avulla kuitenkin varmistettiin, etteivät ainoastaan alkumittaukseen osallistujat eronneet alkumittaukseen ja toisen luokan mittaukseen osallistuneista. Näin ollen kadon ei pitäisi vaikuttaa tuloksiin ja analyysihin valikoitunutta otosta voidaan pitää riittävän edustavana kadosta huolimatta. Tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää myös sitä, että vaikka otos olikin kerätty vain yhdestä kaupungista, osallistui tutkimukseen useita toimipisteitä, joten otosta voidaan pitää suhteellisen edustavana myös tästä näkökulmasta. Lopullinen otoskoko jäi kuitenkin pienehköksi, mikä on saattanut vaikuttaa lineaarisen regressioanalyysin tuloksiin. Voimakkaammat yhteydet saattavat peittää alleen heikompia yhteyksiä, jos otoskoko on turhan pieni, jolloin analyysi ei aina näytä tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä, vaikka niitä olisikin olemassa.

Tässä tutkimuksessa päädyttiin tarkastelemaan useampaa motivationaalista muuttujaa, mitä voidaan pitää vahvuutena motivaatiokäsitteen monimutkaisuuden ja laajuuden takia. Motivaatiokäsitteen monimutkaisuus toi tästä huolimatta omat haasteensa. Aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa motivaatio on saatettu määritellä eri tavalla tai siinä on voitu tarkastella muita motivationaalisia tekijöitä kuin mitä tässä tutkimuksessa on tarkasteltu. Näin ollen nykyisen tutkimuksen tuloksia voi olla haastavaa suhteuttaa suoraan osaksi aiempaa tutkimustietoa. Tämä ei kuitenkaan ole ainoastaan tä-

män tutkimuksen haaste vaan laajempi ongelma motivaation tutkimuskentällä (esim. Conradi ym., 2014).

Koska tämä tutkimus oli osa laajempaa tutkimusprojektia, sen aineisto koostui lapsista, joiden lukivalmiudet olivat tavanomaisella tasolla, sekä lapsista, joilla oli lukivalmiuksissaan haasteita ja esikouluaikaista lisätuen tarvetta niiden oppimisessa. Alkumittauksiin käytetyt testit ovat seulontaan tarkoitettuja ja näin ollen on mahdollista, että etenkin tavanomaiset lukivalmiudet omaavien lasten ryhmässä esiintyy kattovaikutusta käytetyissä mittareissa. Tämä on mahdollista etenkin kirjaintunte- muksen osalta, sillä sen arvioimiseen käytetty testi on suunnattu 4-5 -vuotiaille. Alkumittauksen ohella mahdollinen kattovaikutus saattaa vaikuttaa myös edistymistä tarkastelemaan muuttu- jaan. Kaikkien lasten edistymistä ei välttämättä onnistuttu tarkastelemaan todenmukaisesti, mikäli he saivat korkeat pisteet lukivalmiustehtävistä jo alkumittauksessa. Edistymisen muuttujassa kehittyminen saattoi vaikuttaa vähäiseltä, vaikka todellisuudessa lapsi vain saavutti tehtävän maksimipisteet. Korrelaatioiden tarkastelussa kävi ilmi, että tietyt yhteydet olivat erilaisia riippuen siitä, oliko lapsella lisätuen tarvetta vai ei. Tämä löydös oli mielenkiintoinen ja toi esiin tärkeää lisätietoa. On kuitenkin mahdollista, että ryhmien väliset erot saattoivat vaikuttaa tuloksiin. Ongelma pyrittiin kuitenkin huomioimaan kontrolloimalla ryhmävaikutus, mikä vähensi mahdollisia virheitä.

Aineiston keruuta ja tutkimustilannetta voidaan pitää onnistuneena. Alkumittauksessa lukivalmiuksien testaaminen tehtiin lapselle tutussa ympäristössä, jolloin lapselle ei aiheutunut ylimääräistä stressiä ympäristöön liittyen. Testin lapselle esittivät osaavat ja tutkimuksen tekoon perehtyneet henkilöt; erityisopettaja tai psykologian opiskelija. On kuitenkin mahdollista, että lapsi jännitti silloin, kun tutkijana toimi psykologian opiskelija, sillä tämä oli lapselle vieras henkilö. Mahdollinen jännitys testitilanteessa saattoi puolestaan vaikuttaa heikentävästi lapsen suoriutumiseen tehtävissä. Lapsen suoriutumiseen lukivalmiutta mittaavissa tehtävissä on voinut vaikuttaa myös se, tekikö lapsi samalla tutkimuskerralla kaksi lyhyttä työmuistia mittaavaa tehtävää. Niillä kerroilla, kun lapsi teki työmuistia mittaavia tehtäviä, tehtiin lukivalmiutta tarkastelevat tehtävät viimeisinä, jolloin osa lapsista on saattanut väsyä. Mahdollinen väsymys saattoi siten heikentää lapsen suoriutumista lukivalmiuksia mittaavista testeissä.

Vanhempien arvioita lapsensa motivationaalisista tekijöistä voidaan pitää riittävän luotettavina ja esimerkiksi kiinnostuksen osalta kyselyyn suuntaaminen vanhemmille oli paras vaihtoehto, sillä kyse oli vapaa-ajalla tapahtuvasta aktiviteetista. Vanhempien vastauksiin saattoi kuitenkin vaikuttaa se, ettei kyselylomakkeessa määritelty kovin tarkasti sitä, mikä tai millaiset tekstit voidaan laskea mukaan oma-aloitteiseen lukemiseen ja kirjoittamiseen. Näin ollen osa vanhemmista on esimerkiksi saattanut laskea mukaan ainoastaan tekstipainotteiset kirjat ja osa on voinut laskea mukaan myös kuva- ja sarjakuvakirjat. Tehtäväorientaation osalta kysymykset taas koskevat enemmänkin koulu-

tehtäviä, jotka ovat samantyyppisempiä keskenään riippumatta lapsen koulusta ja jättävät näin vähemmän tulkinnan varaa. Jatkotutkimuksissa voisi olla hyvä erotella tarkemmin toisistaan erilaisia teksti- ja kirjatyyppisiä, jotta lapsen kiinnostusta voitaisiin arvioida entistä monipuolisemmin. Toisen luokan aikaisia vastauksia oli haasteellisempaa saada takaisin kuin esikouluaikaisia ja osa vanhempien vastauksista kerättiin puhelinhaastattelulla. Puhelinhaastattelun hyötynä oli se, että tutkimukseen saatiin mukaan isompi aineisto ja vastauksia myös sellaisilta perheiltä, jotka olisivat muuten jättäneet vastaamatta. On kuitenkin mahdollista, että tiedon kerääminen puhelimen kautta vaikutti vanhempien vastauksiin.

Johtopäätökset ja jatkotutkimuksen tarve

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan lapsen varhaiset lukivalmiudet, tehtäväorientoituneisuus sekä varhainen kiinnostuneisuus kirjaimiin, äännteisiin ja tavuihin, ovat yhteydessä motivationaalisiin tekijöihin alkuopetuksen lopussa. Lisää tarkentavaa tutkimusta aiheesta kuitenkin tarvitaan. Jatkossa tutkimus olisi hyvä tehdä isommalla otoskoolla, minkä lisäksi voisi olla mielenkiintoista tarkastella tarkemmin sitä, miten lapsen lisätuen tarve vaikuttaa siihen, miten varhaiset tekijät vaikuttavat motivaatioon. Lukivalmiuksissa edistymisen mahdollista yhteyttä myöhempään motivaatioon tulisi tulevaisuudessa tarkastella joustavammalla mittarilla, joka huomioi lähtötasoltaan taitavampien lasten todellisen edistymisen paremmin.

Tutkimus tarjosi lisää tietoa siitä, mitkä tekijät vaikuttavat lapsen varhaiseen lukimotivaatioon hänen koulu-uransa alkutaipaleella. Tieto aiheesta on tärkeää, sillä esi- ja alkuopetuksen voidaan katsoa luovan pohjaa lapsen myöhemmälle lukimotivaatiolle ja tehtäväorientaation yleistymisen takia mahdollisesti myös laajemmin muuhun koulu- ja oppimismotivaatioon. Alkuopetuksen jälkeen luku- ja kirjoitustaidosta tulee yhä laajemmin oppimisen työkalu opittavan asian sijaan. Koulutehtävien muuttuessa yhtä haastavimmaksi luku- ja kirjoitustaitojen, sekä motivationaalisten tekijöiden merkitys oppimisessa korostuu. Tämä tutkimus tuokin esiin sitä, että kiinnittämällä enemmän huomiota lapsen esikouluikäisiin lukivalmiuksiin, tehtäväorientaatioon ja kiinnostukseen sanan rakenteita ja sanoja kohtaan, voidaan mahdollisesti vaikuttaa lapsen myöhempään motivaatioon myönteisesti. Varsinaisten lukivalmiuksia kehittävien interventtioiden ohelle tulisi siis kehittää myös keinoja, joilla voidaan lisätä lapsen sisäisen oppimismotivaation määrää.

LÄHTEET

- Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (1993). Structural equation modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary- and intermediate-grade writers. *Journal of Educational Psychology, 85*(3), 478-508. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.478>
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science: A Journal of the American Psychological Society, 14*(5), 255-259. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x>
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*(4), 452-477. <https://doi.org/10.1598/rrq.34.4.4>
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 773-785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- Berg, S., Poutanen, M., Kangas, T., Peltomaa, K., Korkman, M., Lahti-Nuutila, P., & Hokkanen, L. (2014). Eri nimeämistaitojen yhteys myöhempiin lukitaitoihin. *Psykologia, 49*(1), 41-63.
- Berninger, V. W. (2000). Development of language by hand and its connections with language by ear, mouth, and eye. *Topics in Language Disorders, 20*(4), 65-84. <https://doi.org/10.1097/00011363-200020040-00007>
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review, 26*(1), 127-164. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>
- 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*(1), 51-77. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0601_03
- DeShon, R. P., & Gillespie, J. Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *Journal of Applied Psychology, 90*(6), 1096-1127. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1096>
- Duncan, L. G., & Seymour, P. H. K. (2000). Socio-economic differences in foundation-level literacy. *The British Journal of Psychology, 91*(2), 145-166. <https://doi.org/10.1348/000712600161736>
- Eklund, K. M., Torppa, M., & Lyytinen, H. (2013). Predicting reading disability: Early cognitive risk and protective factors. *Dyslexia (Chichester, England, 19*(1), 1-10. <https://doi.org/10.1002/dys.1447>

- Francis, D. A., Caruana, N., Hudson, J. L., & McArthur, G. M. (2019). The association between poor reading and internalising problems: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 67, 45-60. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.09.002>
- Goswami, U. (2015). Sensory theories of developmental dyslexia: Three challenges for research. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(1), 43-54. <https://doi.org/10.1038/nrn3836>
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.525>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Heikkilä, R. (2015). *Rapid automatized naming and reading fluency in children with learning difficulties* Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Holopainen, L., Ahonen, T., & Lyytinen, H. (2001). Predicting delay in reading achievement in a highly transparent language. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 401-413. <https://doi.org/10.1177/002221940103400502>
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422-449. <https://doi.org/10.1037/a0018947>
- Hume, L. E., Allan, D. M., & Lonigan, C. J. (2016). Links between preschoolers' literacy interest, inattention, and emergent literacy skills. *Learning and Individual Differences*, 47, 88-95. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.006>
- Landerl, K., Ramus, F., Moll, K., Lyytinen, H., Leppänen, P., Lohvansuu, K., . . . Schulte-Körne, G. (2013). Predictors of developmental dyslexia in european orthographies with varying complexity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(6), 686-694. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12029>
- Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 150-161. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.150>
- Lau, K., & Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among chinese good and poor readers in hong kong. *Journal of Research in Reading*, 26(2), 177-190. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00195>
- Lee, J., & Zentall, S. S. (2012). Reading motivational differences among groups: Reading disability (RD), attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), RD+ADHD, and typical comparison.

Learning and Individual Differences, 22(6), 778-785.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.05.010>

Lepola, J., Laitinen, S., & Kajamies, A. (2013). Pienten lasten motivaation rakenne ja pysyvyys. *Psykologia*, 48(4), 256-273.

Lepola, J., Niemi, P., Kuikka, M., & Hannula, M. M. (2005). Cognitive-linguistic skills and motivation as longitudinal predictors of reading and arithmetic achievement: A follow-up study from kindergarten to grade 2. *International Journal of Educational Research*, 43(4-5), 250-271. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.005>

Lepola, J., & Poskiparta, E. (2001). Motivaation ja lukutaidon kehittyminen ala-asteella koulutulokkaiden motivaatioprofiilien näkökulmasta. *Kasvatus*, 32(3), 273-289.

Lepola, J., Poskiparta, E., Laakkonen, E., & Niemi, P. (2005). Development of and relationship between phonological and motivational processes and naming speed in predicting word recognition in grade 1. *Scientific Studies of Reading*, 9(4), 367-399.

https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0904_3

Lepola, J., Salonen, P., & Vauras, M. (2000). The development of motivational orientations as a function of divergent reading careers from pre-school to the second grade. *Learning and Instruction*, 10(2), 153-177. [https://doi.org/10.1016/s0959-4752\(99\)00024-9](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(99)00024-9)

Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K., & Nurmi, J. (2006). Development of reading and spelling Finnish from preschool to grade 1 and grade 2. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 3-30.

https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_2

Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>

Livingston, E. M., Siegel, L. S., & Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: Emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(2), 107-135.

<https://doi.org/10.1080/19404158.2018.1479975>

Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 124-128. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.011>

Mäkinen, M. (2004). *Lukemisen aika, leikin taika: Lukemisvalmiuksien arvioiminen ja harjoittaminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, NMI.

- McArthur, G. M., Filardi, N., Francis, D. A., Boyes, M. E., & Badcock, N. A. (2020). Self-concept in poor readers: A systematic review and meta-analysis. *PeerJ (San Francisco, CA)*
<https://doi.org/10.7717/peerj.8772>
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165-183.
<https://doi.org/10.1177/001440290707300203>
- Niemenvirta, M. (2002). Motivation and performance in context: The influence of goal orientations and instructional setting on situational appraisals and task performance. *Psychologia*, 45(4), 250-270. <https://doi.org/10.2117/psysoc.2002.250>
- Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., & Ruoppila, I. (2018). *Ihmisen psykologinen kehitys* (7th ed.). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Perfetti, C. A. (1984). Reading acquisition and beyond: Decoding includes cognition. *American Journal of Education*, 93(1), 40-60. <https://doi.org/10.1086/443785>
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Pintrich, P. R., Conley, A. M., & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39(4), 319-337.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.002>
- Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A., & Laine, P. (2003). Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 187-206. <https://doi.org/10.1348/00070990360626930>
- Puolakanaho, A., Poikkeus, A., Ahonen, T., & Aro, M. (2011). *Lukivalmiuksien arviointimenetelmä 4-5 -vuotiaille: Käsikirja*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P. H. T., Poikkeus, A., Lyytinen, H. (2007). Very early phonological and language skills: Estimating individual risk of reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(9), 923-931.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01763.x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369-385. <https://doi.org/10.1002/rrq.52>

- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 299-323. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653136>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Stipek, D., & Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 397-407. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.397>
- Tornéus, M. (1991). *Löytöretki kieleen: Lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen* (2nd ed.). Helsinki: VAPK-kustannus.
- Troyer, M., Kim, J. S., Hale, E., Wantchekon, K. A., & Armstrong, C. (2019). Relations among intrinsic and extrinsic reading motivation, reading amount, and comprehension: A conceptual replication. *Reading & Writing*, 32(5), 1197-1218. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9907-9>
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>
- Wang, X., Jia, L., & Jin, Y. (2020). Reading amount and reading strategy as mediators of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading achievement. *Frontiers in Psychology*, 11 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586346>
- Weber, K. (2003). The relationship of interest to internal and external motivation. *Communication Research Reports*, 20(4), 376-383. <https://doi.org/10.1080/08824090309388837>
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1-35. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001>
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>