



Piilonen Helka ja Syri Annika

Lukivaikeuden yhteys peruskouluikäisen itsetuntoon ja minäpystyvyyteen

Kandidaatintutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajakoulutus  
2022

Tässä kandidaatintutkielmassa tarkastelemme lukivaikeuden mahdollisia vaikutuksia peruskouluikäisen itsetuntoon ja minäpystyvyyteen. Tämän kirjallisuuskatsauksena toteutettavan tutkielman tavoitteena on selvittää, miten lukivaikeus voi vaikuttaa peruskouluikäisen itsetuntoon ja minäpystyvyyteen. Tutkimuskysymykseen vastataksemme avaamme lukivaikeuden, itsetunnon ja minäpystyvyyden käsitteet. Näiden määrittämisen jälkeen tarkastelemme lähdekirjallisuuden avulla lukivaikeuden mahdollisia vaikutuksia peruskouluikäisen itsetuntoon ja minäpystyvyyteen.

Lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeus, eli lukivaikeus, on yleisesti esiintyvä oppimisvaikeus. Lukivaikeudesta käytetään suomen kielessä myös termejä dysleksia ja lukihäiriö. Sen keskeisiä piirteitä ovat vaikeudet sekä täsmällisessä tai sujuvassa sanantunnistuksessa että dekodaus- ja oikeinkirjoitustaidoissa. Lukivaikeuden haasteet ilmenevät tyypillisesti lukemisen tai kirjoittamisen vaikeuksina tai vain toisena niistä, jolloin yksilöllä voi olla haasteita esimerkiksi sanojen mieleen painamisessa tai tuottavista teksteistä määritetyssä ajassa suoriutumisessa. Haasteet ilmenevät kuitenkin yksilöllisesti ja ne ovat usein sidoksissa yksilön äidinkielen.

Itsetunnolla tarkoitetaan suotuisaa tai epäsuotuisaa asennetta omaa minäänsä kohtaan. Itsetunto on yksilön kokemus omasta merkityksestä ja arvosta. Se on siis henkilön subjektiivinen kokemus omasta itsestään eikä objektiivinen kuvaus henkilön taidoista tai lahjakkuuksista. Itsetunto muotoutuu yksilön itsestään tekemien havaintojen sekä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa olemisen myötä. Itsetunto on jaettavissa kahteen osa-alueeseen, eli yleiseen ja aluespesifiin itsetuntoon. Lukivaikeus näyttää tutkimusten mukaan olevan yhteydessä matalampaan akateemiseen ja yleiseen itsetuntoon. Lukivaikeuden akateemisen ja yleisen itsetunnon yhteyteen vaikuttavat kuitenkin monet eri tekijät, kuten oppilaan sukupuoli, lukivaikeuden diagnoosin tila, oppilaan, hänen vanhempiansa ja opettajansa asenne lukivaikeutta kohtaan sekä vertaisryhmän lukemisen ja kirjoittamisen taitojen taso.

Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön uskomuksia tai arvioita omista kyvyistään suoriutua erilaisista tehtävistä. Minäpystyvyyttä voidaan pitää merkittävimpana ihmisen toimijuuden mekanismina. Se vaikuttaa yksilön ponnisteluun, valintoihin, sitkeyteen ja tunteisiin sekä ennustaa suoriutumista paremmin kuin todellinen taito. Lukivaikeus näyttää tutkimusten mukaan aiheuttavan peruskouluikäisille matalampaa akateemista sekä lukemista koskevaa minäpystyvyyttä. Näin ei kuitenkaan aina tapahdu, sillä akateemiseen ja lukemista koskevaan minäpystyvyyteen vaikuttaa monet eri tekijät, kuten oppilaan ikä, vertaissuhteiden laatu, opettajien ja vanhempien tuki sekä koulunkäyntiin kohdistuvat tukitoimet.

Avainsanat: lukivaikeus, itsetunto, minäpystyvyys, dyslexia, self-esteem, self-efficacy

# Sisältö

<b>Johdanto .....</b>	<b>4</b>
<b>1 Tutkielman toteutus .....</b>	<b>7</b>
<b>2 Lukivaikeus .....</b>	<b>9</b>
2.1 Määritelmä ja taustatekijät .....	9
2.2 Ilmeneminen .....	10
2.3 Ennaltaehkäisy ja tuen keinot .....	12
2.4 Diagnosoinnin hyödyt ja haitat .....	12
<b>3 Itsetunto .....</b>	<b>14</b>
3.1 Yleinen ja aluespesifi itsetunto .....	14
3.2 Pysyvyyden ja muuttuvuuden problematiikka .....	16
3.3 Kehittyminen .....	16
3.4 Korkea ja matala itsetunto .....	17
<b>4 Minäpystyvyys .....</b>	<b>19</b>
4.1 Minäpystyvyyden rakentuminen .....	20
4.2 Minäpystyvyyden ulottuvuudet .....	22
4.3 Korkea ja matala minäpystyvyys .....	22
<b>5 Lukivaikeuden mahdollinen yhteys itsetuntoon .....</b>	<b>25</b>
5.1 Lukivaikeus ja yleinen itsetunto .....	25
5.2 Lukivaikeus ja akateeminen itsetunto .....	26
<b>6 Lukivaikeuden mahdollinen yhteys minäpystyvyyteen.....</b>	<b>30</b>
6.1 Lukivaikeus ja yleinen akateeminen minäpystyvyys .....	30
6.2 Lukivaikeus ja lukemisen minäpystyvyys .....	32
<b>7 Johtopäätökset ja pohdinta.....</b>	<b>34</b>
<b>Lähteet .....</b>	<b>37</b>

## Johdanto

Luku- ja kirjoitustaitoa luonnehditaan useissa lähteissä kansalaistaidoiksi, jotka jokaisen tulisi hallita ollakseen kykeneväisiä yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Luku- ja kirjoitustaidon sujuvuus ovat oleellisia erityisesti ympäristöissä, joissa vaihtoehtoisia tiedonkeruun muotoja ei ole käytettävissä. Sulkunen (2019) toteaa, että lukemisen ja kirjoittamisen taitojen merkitys korostuu esimerkiksi kouluissa, joissa oppilailta odotetaan monipuolisten tekstien lukemista ja niistä oppimista, sekä tekstien tuottamista ajallisin rajoittein. Lehti, Peltonen, Routarinne, Vaakanainen ja Virsu (2018) esittävät, että nykyajan odotukset lukemisen ja kirjoittamisen taidoista ovat entistä korkeammalla. Heidän mukaansa perustason lisäksi on kyettävä tekstien monipuoliseen tuottamiseen ja tulkintaan (Lehti ym., 2018).

Tässä tutkielmassa tulemme tarkastelemaan lukivaikeuden yhteyttä peruskouluikäisen itsetuntoon ja minäpystyvyyteen. Aihe on ajankohtainen lukivaikeuden yleisyyden vuoksi. Hakkarainen, Holopainen ja Savolainen (2015) arvioivat, että lukivaikeutta esiintyy 3–10 prosentilla kouluikäisistä oppilaista. Eklund (2017) puolestaan toteaa, että perinnöllisen lukivaikeuden omaavilla alakouluikäisillä oppilailla esiintyvyyden on 35 prosenttia. Lukivaikeudella voi olla pitkäaikaisvaikutuksia, kuten haasteita perustaitojen oppimisessa, itseluottamuksen alenemista sekä vaikeuksia koulutukseen mukautumisessa (Hakkarainen ym., 2015; Ahvenainen & Holopainen, 2014).

Myös lukivaikeudella on todettu olevan seurannaisvaikutuksia, joista yksi on alhainen itsetunto sosiaalisissa ja akateemisissa yhteyksissä (Zuppardo, Serrano, Pirrone & Rodriguez-Fuentes, 2021). Tarkastelemme lukivaikeuden seurannaisvaikutuksista juuri itsetuntoa, koska sen laatu voi vaikuttaa peruskouluikäisen oppilaan elämään pitkäaikaisesti. Itsetunnolla on todettu olevan yhteys esimerkiksi yksilön ammatinvalintaan ja onnellisuuteen (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003). Itsetunnolla on useita lähikäsitteitä, joiden kautta sitä pyritään selittämään. Vuorisen (1990) mukaan itsetuntoa on mielekkäämpää käsitellä yhdessä jonkin sen lähikäsitteen kanssa. Siksi tulemme tarkastelemaan lukivaikeuden mahdollista vaikutusta sekä itsetuntoon että minäpystyvyyteen, jotka tarkoittavat eri asioita, vaikka ne usein virheellisesti synonyymeiksi rinnastetaankin. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan sitä, kuinka yksilö arvioi omia kykyjään suhteessa tehtävästä suoriutumiseen, kun taas itsetunnolla tarkoitetaan sitä, kuinka yksilö arvioi omaa arvoaan (Bandura, 1997a). Valitsimme minäpystyvyyden tähän tutkielmaan

sen vakaan sosiokognitiivisen teorian vuoksi. Lisäksi useissa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa minäpystyvyyden merkityksen koulutyölle on havaittu olevan merkittävä (Schunk & Pajares, 2005).

Rajaamme tutkielman peruskouluikäisiin, koska lukivaikeudesta tehtyjen tutkimusten kohde-ryhmänä ovat havaintojemme mukaan tyypillisesti peruskouluikäiset. Lyytisen ja Lyytisen (2016) mukaan luokanopettajien on tärkeää tunnistaa lukivaikeuteen liittyviä tunnusmerkkejä, jotta oppilas voidaan ohjata ajoissa tuen piiriin (Lyytinen & Lyytinen, 2016). Lisäksi rajaamme itsetunnon yleiseen ja akateemiseen itsetuntoon sekä minäpystyvyyden akateemiseen ja lukemisen minäpystyvyyteen. Teemme edellä mainitut rajaukset, jotta työmme ei ylittäisi kandidaatin tutkielman asianmukaista laajuutta.

Hyödynnämme lukivaikeuden käsitteen määrittelemisessä erityisesti suomalaisia tutkimuksia, koska lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen ja oppiminen voivat edetä kielikohtaisesti eri tavoilla. Esimerkiksi äidinkieleltään suomenkieliset oppivat usein lukemaan ensimmäisellä luokalla, kun taas englanninkieliset vasta myöhemmin (Seymour, Aro & Erskine, 2003). Lerkkanen (2013) toteaa, että lukemaan opettamiseen soveltuvat suomen kielessä erityisesti synteettiset menetelmät sen ääni- kirjainvastaavuuden täsmällisyyden vuoksi. Lisäksi Lyytinen (2011) huomauttaa, että englanninkielinen tutkimuskirjallisuus lukemaan opettelusta ei ole täysin yleistettävissä koskemaan suomenkielisten oppilaiden lukemaan opettelua, jossa kirjain-äännetietoisuus on tärkeämmässä osassa.

Lukivaikeuden suomenkielisiä synonyymeja ovat dysleksia ja lukihäiriö. Lukivaikeuden käsite on vallitsevampi suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa dysleksiaan verrattuna, kun taas lukihäiriön käsite on tyypillinen lääketieteellisessä yhteydessä (Kairaluoma & Takala, 2019). Tutkielmassamme teemme tietoisien valinnan käyttää käsitteitä lukivaikeus tai lukivaikeudet, jotka ovat lyhenteitä lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeudesta. Mielestämme lukivaikeus ja lukivaikeudet- käsitteet kuvaavat hyvin ilmiötä ja niiden käyttäminen tekee tekstistä helppolukuisempaa verrattuna lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeus- käsitteeseen. Kairaluoma ja Takala (2019) huomauttavat, että lukivaikeudessa oleellista ovat haasteet sekä kirjoittamisessa että lukemisessa, jonka kaksoisluonnetta monikkomuodolla lukivaikeudet korostetaan (Kairaluoma & Takala, 2019). Lukivaikeus ja lukivaikeudet käsitteillä tarkoitamme samaa asiaa.

Itsetuntoa kuvaillessa voidaan käyttää käsitteitä hyvä ja huono itsetunto, terve ja epäterve itsetunto tai korkea ja matala itsetunto. Tässä tutkielmassa käytämme käsitteitä matala ja korkea itsetunto, koska kyseisiä termejä käytetään useissa lähteissä kuvaamaan itsetunnon tasoa (esim. Rentzsch & Schröder-Abe, 2018). Minäpystyvyys voidaan puolestaan määritellä korkeaksi tai matalaksi, kun taas minäpystyvyyden tunteesta puhuttaessa käytetään termejä vahva ja heikko.

Toteutamme tutkielman kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Ensimmäisessä luvussa esittelemme tutkimuksemme toteutusta ja tutkimuskysymyksemme. Teoreettisen viitekehiksemme kuvaus kattaa kolme seuraavaa lukua. Niissä avaamme lukivaikeuden, itsetunnon ja minäpystyvyyden määritelmiä laajemmin. Viidennessä ja kuudennessa luvussa vastaamme tutkimuskysymyksiimme. Viimeisessä luvussa teemme tutkielmastamme johtopäätöksiä ja pohdintaa.

## 1 Tutkielman toteutus

Toteutamme tutkielmamme kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Kangasniemi ja kollegat (2013) kertovat kuvailevan kirjallisuuskatsauksen perustuvan ensisijaisesti tutkimuskysymykseen. Heidän mukaansa siinä tuotetaan valitun aineiston perusteella kuvaileva ja laadullinen vastaus tutkimuskysymykseen (Kangasniemi ym., 2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus sopii tutkimusaiheeseemme aineistolähtöisyyden ja ymmärtämiseen tähtäävän ilmiön kuvauksen kautta. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen kautta tutkittavasta aiheesta pyritään rakentamaan kokonaiskuvaa käyttämällä monipuolisesti eri aineistoja (Salminen, 2011). Tutkielmamme tavoitteena on pystyä vastaamaan tutkimuskysymykseemme kattavasti ja täyttää kuvailevan kirjallisuuskatsauksen kriteerit. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus muodostuu neljästä vaiheesta: tutkimuskysymyksen muodostamisesta, aineiston keräämisestä, aineiston kuvailusta sekä tulosten tarkastelusta eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyvät kysymykset huomioon ottaen (Kangasniemi ym., 2013).

Tutkimuskysymys ohjaa aineiston valintaa kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa (Kangasniemi ym., 2013). Sen vuoksi pyrimme jokaisen aineiston kohdalla peilaamaan lähdettä tutkimuskysymykseemme ja pohtimaan vastaako se kysymykseemme. Tutkielmassamme selvitämme aikaisempien tutkimusten avulla, miten lukivaikeus voi vaikuttaa peruskouluikäisen itsetuntoon ja minäpystyvyyteen. Lisäämme sanan “voi” tutkimuskysymykseen, sillä muuten teemme ennako-oletuksen siitä, että lukivaikeudella on aina vaikutuksia peruskouluikäisen itsetuntoon ja minäpystyvyyteen. Tutkimuskysymyksemme tässä tutkielmassa ovat:

- Miten lukivaikeus voi vaikuttaa peruskouluikäisen itsetuntoon?
- Miten lukivaikeus voi vaikuttaa peruskouluikäisen minäpystyvyyteen?

Kysymykseen vastataksemme avaamme lukivaikeuden, itsetunnon ja minäpystyvyyden käsitteet sekä hyödynnämme lähdekirjallisuutta, joissa käsitellään lukivaikeuden vaikutuksia itsetuntoon ja minäpystyvyyteen. Pyrimme lähdeaineistoa valitessamme noudattamaan hyvää lähdekritiikkiä ja huomioimaan eettiset kysymykset. Koska tutkielmamme pohjautuu aiemmille tutkimuksille, meidän täytyy arvioida käyttämiemme lähteiden luotettavuutta sekä eettisyyttä huolellisesti. Lähteitä valitessamme kiinnitämme huomioita muun muassa kirjoittajan tunnettavuuteen ja arvovaltaan, lähteen ikään (alan tuoreimmat julkaisut ja klassikot) sekä lähteen luotettavuuteen. Tutkielman eettisyyden näkökulmasta käyttämiimme lähteisiin viittaamisen on

oltava tieteelliselle tiedolle soveltuvaa. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan kirjallisuuskat-  
sauksissa pääasialliset eettisyyttä koskevat kysymykset liittyvät tutkimusaineiston keruuseen  
(Eskola & Suoranta, 1998). Luotettavuuden lisäämiseksi aiomme käyttää työssämme lähdeai-  
neistona tieteellisiä ja vertaisarvioituja artikkeleita, tilastoja ja tarvittaessa klassikoita. Eettisyy-  
den lisäämiseksi aiomme kiinnittää huomiota asianmukaiseen viittaamiseen. Lähteitä etsies-  
sämme olemme huomanneet, ettei tutkimusaiheestamme ole suoraan tehty suomalaisia tutki-  
muksia, joten tulemme hyödyntämään kansainvälisiä läheteitä tutkimuskysymyksiin vastaami-  
sessa.

Tutkielman tekemisessä hyödynnämme erilaisia hakusanoja ja niiden yhdistelmiä. Käytämme  
sekä suomenkielisiä että englanninkielisiä hakusanoja. Suomenkielisiä hakusanoja ovat muun  
muassa: *lukivaikeus, lukihäiriö, dysleksia, itsetunto, itseluottamus ja minäpystyvyys*. Englan-  
ninkielisiä hakusanoja ovat: *dyslexia, reading disability, reading disorder, reading impairment,*  
*reading difficulties, self-esteem, self-efficacy, self-concept, self-worth ja self-perception.*



## 2 Lukivaikeus

Tässä luvussa määrittelemme lukivaikeuden käsitteen, käymme läpi lukivaikeuden taustatekijöitä ja sen ilmenemistä sekä lukemisessa että kirjoittamisessa. Lisäksi esittelemme keinoja lukivaikeuden ennaltaehkäisyyn ja tukemiseen sekä tuomme julki lukivaikeuden diagnosoimiseen liittyvää keskustelua.

### 2.1 Määritelmä ja taustatekijät

Lukivaikeudelle (dyslexia) ei ole käytössä yleispätevää määritelmää, jonka syyksi esitetään sen diagnosoinnin hajanaisuus sekä yksiselitteisen ohjeistuksen puute sen ennaltaehkäisyssä ja tukemisessa (Pumfrey, 2022). Lyon, Shaywitz, Bennet ja Shaywitz (2003) toteavat, että lukivaikudella tarkoitetaan erityistä oppimisvaikeutta, jolle tyypillisiä piirteitä ovat haasteet sekä täsmällisessä tai sujuvassa sanantunnistuksessa että dekodaus- ja oikeinkirjoitustaidoissa. Takalan ja Kairaluoman (2019) mukaan dekodauksella tarkoitetaan kirjain- ja äännetuntemukseen perustuvaa taitoa, jossa muodostetaan äänne kerrallaan sanoja. Lukivaikeuden välillisinä haasteina voidaan pitää luetun ymmärtämisen vaikeuksia ja lukemisen määrän vähenemistä, joista voi seurata esimerkiksi sanaston suppeutta (Takala & Kairaluoma, 2019).

Lyon ja kollegat (2003) toteavat lukivaikeuden taustalla olevan ongelmat fonologisessa komponentissa, eli kielen äänen ja rakenteellisten ominaisuuksien ymmärtämisessä, jotka eivät kuitenkaan ole selitettävissä koulussa saatavan opetuksen tasolla, yksilön muilla kognitiivisilla taidoilla tai älykkyydellä. Toisaalta Perälä, Torppa ja Eklund (2018) esittävät, että suomenkielillä lukivaikeudelle tyypillisiä haasteita ovat fonologisen komponentin heikkouden lisäksi vaikeudet nopeassa sarjallisessa nimeämisessä sekä kielellisen aineiston lyhytaikaisessa mieleen painamisessa. Ahonen, Tuovinen ja Leppäsaari (2003) määrittelevät nopean sarjallisen nimeämisen kyvyksi nimetä sarjoissa tunnettuja tekijöitä nopeasti ääneen lausuen. Ahvenainen ja Holopainen (2005) esittävät, että peruskoulussa lukivaikeudesta voidaan puhua, kun oppilas ei tavoita lukemisen ja kirjoittamisen taitoja odotetussa ajassa ja tyypillisin menetelmin. Gibby-Leversuch, Hartwell ja Wright (2019) huomauttavat, että lukivaikeudesta puhuminen ei ole sidosissa lukivaikeuden diagnosiin, vaan sitä käytetään yleisesti puhuttaessa yksilöistä, joilla on tietynlaisia haasteita lukemisen ja kirjoittamisen taidoissa.

Ahvenainen ja Holopainen (2014) toteavat, että lukivaikeudella on neurobiologinen alkuperä. Heidän mukaansa geneettiset ominaisuudet voivat heikentää yksilön kykyä hyödyntää ympäristön kielellisiä oppeja (Ahvenainen & Holopainen, 2014). Lisäksi Lyytinen, Eklund, Ronimus ja Lyytinen (2019) huomauttavat perimän olevan usein taustalla vaikeissa lukivaikeuksissa. Lyytinen ja Lyytinen (2011) kuitenkin painottavat, että geneettiset ominaisuudet eivät yksin määritä ilmiötä, vaan niiden yhteisvaikutukset ympäristötekijöiden kanssa. Sen sijaan Lyytinen ja kollegat (2019) toteavat, että kielellisesti monipuolinen ja kielellistä kehitystä tukeva ympäristö voi kompensoida lukivaikeuden haasteita. Lukivaikeuden taustalla on tunnistettu olevan erilaisia kognitiivisten tekijöiden vaikeuksia, jonka vuoksi se ilmenee yksilöillä eri tavoin (Frith 2002; Fletcher ym., 2007).

## **2.2 Ilmeneminen**

Lukivaikeus ilmenee Takalan ja Kairaluoman (2019) mukaan yksilöllisesti, esimerkiksi lukemisen tai kirjoittamisen haasteina tai vain toisena niistä, kun taas Ahvenainen ja Holopainen (2014) toteavat, että lukemisen ja kirjoittamisen kognitiivisten tekijöiden yhteneväisyydet aiheuttavat usein haasteita molemmilla osa-alueilla. Edellä mainituiksi kognitiivisiksi tekijöiksi Eklund ja kollegat (2018) nimeävät muistin, nopean nimeämisen sekä kirjaintuntemuksen.

Lyytinen ja Lyytinen (2016) huomauttavat, että tutkimusten mukaan yksilön äidinkieli vaikuttaa siihen, miten lukivaikeuden ongelmat ilmenevät. Esimerkiksi Wimmer ja Mayringer (2002) ovat todistaneet, että säännönmukaisissa kielissä, kuten suomen kielessä, lapsilla voi olla sujuvuuden ongelmia siitä huolimatta, että koulun alussa fonologisissa taidoissa ei ole huomattu haasteita. Lukivaikeuden yksilöllinen ilmeneminen on selvästi yhteydessä äidinkielen lisäksi myös muihin tekijöihin. Heikkilä (2012) tuo julki oppimisvaikeuksien kasaantumisen, jolloin yksilöllä tyypillisesti ilmenee useampia oppimisvaikeuksia päällekkäin. Edellä mainitun perusteella voidaan päätellä, että lukivaikeuden kanssa voi esiintyä toinen oppimisvaikeus, kuten esimerkiksi matematiikan oppimisvaikeus. Service ja Laasonen (2019) toteavat kehityksellisten vaikeuksien esiintyvän rinnakkain lukivaikeuden kanssa, jolloin henkilöllä voi lisäksi olla esimerkiksi motorisia kehityksellisiä häiriöitä tai autismikirjon piirteitä. Mather, Wendling ja Kaufman (2011) jatkavat toteamalla, että erilaisten oppimis- ja kehitysvaikeuksien päällekkäin ilmeneminen voi vaikeuttaa haasteiden alkuperän tunnistamista. Kokoavasti voidaan todeta,

että lukivaikeus oppimisvaikeutena on yksilöllisesti vaihtelevaa vakavuudeltaan ja ongelmiltaan.

Lukivaikeudessa lukemisen haasteina voidaan pitää pitkien sanojen lukemisen epätarkkuutta sekä lukemisen hitautta, jolloin lukeminen ei ole sujuvaa (Service & Laaksonen, 2019). Kairaluoma ja Takala (2019) esittävät, että välillisiä haasteita ovat vaikeudet luetun ymmärtämisessä. Lukivaikeuden sujuvuuden haasteet ilmenevät yleensä viimeistään vaiheessa, jossa luettavia tekstejä on paljon, mutta siihen käytettävä aika rajallista (Takala & Kairaluoma, 2019). Ketosen (2019) mukaan lukemisen haasteena voi esiintyä esimerkiksi vaikeus ymmärtää kirjallisia ohjeita.

Kirjoittamisen haasteet ilmenevät puolestaan Lyytisen (2011) mukaan usein tavujen ja sanojen kirjoitusvirheinä, koska kirjain- äännevastaavuus ei ole riittävällä tasolla. Muita kirjoittamisessa toistuvia tekijöitä voivat olla muun muassa kirjainten paikkojen keskenään vaihtumiset, ulkoasultaan samankaltaisten kirjainten sekoittuminen keskenään tai pitkien vokaalien ja konsonanttien puuttuminen (Lyytinen, 2011). Lisäksi tuottavat tekstit voivat olla työläitä ja aikaa vieviä (Takala & Kairaluoma, 2019).

Nykytutkimuksissa lukivaikeuden pysyvyyden luonteesta on esitetty uusia tuloksia. Eklund ja kollegat (2015) jakavat lukivaikeuden kolmeen kehitykselliseen alaryhmään; pysyvään, kompensoituvaan ja myöhään ilmenevään lukivaikeuteen. Pysyvä lukivaikeus on pisimpään tunnistettu ja tutkittu alaryhmä (Eklund ym., 2015). Kompensoituva ja myöhään ilmenevä lukivaikeus ovat puolestaan haastavampia määritellä ja erottaa tutkimuksen vähäisyyden vuoksi. Catts ja kollegat (2012) ovat tutkineet kompensoituvaa ja myöhään ilmenevää lukivaikeutta englanninkielisillä lapsilla, mutta tuloksia ei voida yleistää koskeväksi esimerkiksi suomenkielisiä lapsia kielten rakenteellisten erojen vuoksi (Perälä ym., 2018). Edellä esitettyihin tietoihin vedoten emme erottele tutkielmassamme lukivaikeutta Eklundin ja kollegoiden (2015) tekemän jaotellun mukaisesti, vaan puhuessamme lukivaikeudesta tarkoitamme edellä mainittuja kolmea alaryhmää ja yleistämme lähdekirjallisuuden tiedon koskemaan niistä jokaista.

## 2.3 Ennaltaehkäisy ja tuen keinot

Monipuolinen lukemisen ja kirjoittamisen arviointi ovat oleellisia lukivaikeuden tunnistamisessa ja tukitoimien kohdentamisessa sen yksilöllisesti ilmenevien piirteiden vuoksi (Takala & Kairaluoma, 2019). Tutkimukset osoittavat, että lukivaikeuteen voidaan vaikuttaa ennaltaehkäisevästi oikeanlaisella tuella. Lukivaikeuden ehkäisyssä oleellista on tunnistaa lukivaikeuden merkit mahdollisimman varhain (Lyytinen, 2011). Lyytinen ja kollegat (2019) ovat todistaneet, että kouluikäisellä haasteet äänneiden tunnistamisessa sekä muuntamisessa kirjaimiksi ja kyvyssä tunnistaa sanojen taivutuspäätteitä voivat viitata lukivaikeuteen. Aro ja kollegat (2011) esittävät, että toinen lukivaikeutta ennakoiva merkki voi olla vaikeus nimetä nopeasti luetellen tunnettuja esineitä ja asioita kuvista. Ketosen (2019) mukaan kolmantena riskinä pidetään vaikeuksia kirjainten nimeämisen taidossa. Edellä mainittujen merkkien lisäksi on otettava huomioon geneettinen perimä tuen tarvetta ja sen laajuutta arvioitaessa (Lyytinen ym., 2019).

Sulkunen (2019) toteaa, että mikäli oppilaalla huomataan lukivaikeuteen viittaavia haasteita, tulee luokan- ja erityisopettajan tarjota hänelle lisätukea. Erityisopettaja voi lisäksi lukivaikeuden asianmukaisilla testeillä todettuaan antaa oppilaalle lausunnon lukivaikeudesta (Nevala, Kairaluoma, Ahonen, Aho & Holopainen, 2004). Ahvenainen ja Holopainen (2014) mainitsevat lukivaikeuden ennaltaehkäisyssä tehokkaaksi tuen muodoksi Ekapelin, joka antaa myönteisiä onnistumisen kokemuksia kirjain-äänne-harjoittelussa. Myös kirjain-äännevastaavuuksien opettelu sekä kiinnostavuuden säilyttäminen opettelu-prosessissa ovat merkityksellisiä lukivaikeuden ennaltaehkäisyssä (Lyytinen, 2011). Lasta tulee kannustaa lukemaan ja lukea yhdessä hänen kanssaan, jotta lapsen motivaatio lukemista kohtaan kasvaisi, ja taidon merkityksellisyys selkeytyisi (Lyytinen & Lyytinen, 2016). Sulkusen (2019) mukaan juuri motivaatio ja onnistumisen kokemukset kirjoitetussa kielessä ovat merkittäviä tekijöitä lukivaikeutta ennaltaehkäisevässä harjoittelussa.

## 2.4 Diagnosoinnin hyödyt ja haitat

Lukivaikeuden määrittelystä, sen luonteesta ja diagnoosin tarpeellisuudesta on esitetty useita erilaisia näkökulmia ja tuloksiltaan eroavia tutkimuksia. Skrtic (1991) esittää lukivaikeuden määrittelmän taustalla olevan lääketieteellistyminen, jossa valtaväestöstä poikkeavan yksilön

haasteet yleistetään lääketieteellisesti selitettäviksi, joka tekee yksilöstä sosiaalisesti hyväksyttävämmän. Hän kritisoi lukivaikeuden diagnosoimisesta aiheutuvaa leimaa, joka vaikuttaa yksilön ja muiden ihmisten käsityksiin yksilön taidoista, jolloin yksilöllisyys jää huomioimatta (Skrtic, 1991). Kritiikkiä on myös esitetty lukivaikeuden diagnoosin kriteerien kapea-alaisuudesta. Cilibrasin ja Tsimplin (2020) mukaan lukivaikeuden diagnosoinnissa käytetyissä mittareissa havainnoidaan tyypillisesti heikkoa dekodeaustaitoa ja lukemisen sujuvuutta. Heidän mukaansa lukutaidolle ei voida asettaa tiettyjä raja-arvoja, jotka olisivat yleispätevät kaikissa tapauksissa. Nykyisessä mallissa lukemisen ja kirjoittamisen haasteiltaan lähelle raja-arvoja ylittävät yksilöt jäävät ilman diagnoosia, jolloin heidän ongelmansa voivat jäädä huomioimatta (Cilibrasi & Tsimpli, 2020).

Toisaalta lukivaikeuden diagnosoimisella on todettu olevan myös hyötyjä. Gwernan-Jones ja Burden (2010) huomauttavat, että ennen lukivaikeuden toteamista yksilöt saatetaan luonnehtia opettajien ja ikätovereiden toimesta epämotivoituneiksi tai älykkyydosamäärältään alhaisiksi. Oppilaan negatiivisilla käsityksillä itsestään oppijana voi puolestaan olla negatiivisia seurauksia, kuten esimerkiksi akateeminen vetäytyminen (Covington, 1992). Sen sijaan Solvingin (2007) mukaan diagnoosin saaminen lisää ymmärrystä ilmenevistä haasteista, joka arjooa koululle enemmän resursseja yksilön tukemiseen.

### 3 Itsetunto

Itsetunto (self-esteem) määritellään yleisesti Rosenbergin määritelmän mukaan. Rosenberg (1965) määrittelee itsetunnon suotuisaksi tai epäsuotuisaksi asenteeksi omaa minäänsä kohtaan. Coopersmith (1967) täydentää Rosenbergin määritelmää. Hänen mukaansa asenne omaa itseään kohtaan muotoutuu yksilön itsestään tekemien havaintojen ja toisten ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa olemisen myötä. Aho ja Laine (2002) puolestaan määrittelevät itsetunnon olevan yksilön kokemus omasta merkityksestä ja arvostaan. Lisäksi siihen liittyvät oleellisesti yksilölliset tunnekokemukset (Aho & Laine, 2002).

Mac Donald ja Leary (2012) toteavat itsetunnon vaikuttavan yksilön sosiaaliseen vuorovaikutukseen, mielenterveyteen ja hyvinvointiin kokonaisvaltaisesti. Itsetunto on oleellinen osa ihmisen toimintaa (Mac Donald & Leary, 2012). Kokoavasti voidaan todeta, että itsetunto on henkilön subjektiivinen kokemus omasta itsestään eikä objektiivinen kuvaus henkilön taidoista ja lahjakkuuksista. Humhreyn (2004) mukaan itsetunnolle ei sen runsaasa tutkimisesta huolimatta ole muotoutunut vakiintunutta käsitystä sen luonteesta, alkuperästä, toiminnasta tai tehtävistä.

#### 3.1 Yleinen ja aluespesifi itsetunto

Määrittelemme itsetunnon moniulotteisen mallin kautta. Brown ja Marshall (2006) jakavat itsetunnon kahteen eri osa-alueeseen, yleiseen (global self-esteem) ja aluespesifiin (domain specific self-esteem) itsetuntoon. Shavelsonin, Hubnerin ja Stantonin (1976) moniulotteisessa itsetunnon mallissa yleinen itsetunto on hierarkiassa korkeimmalla, jonka jälkeen tulevat aluespesifin itsetunnon osa-alueet. Rentzsch ja Schröder-Abe (2018) huomauttavat, että aluespesifi itsetunto on suhteellisen vasta tunnistettu. Sitä ennen tehdyissä tutkimuksissa itsetuntoa on mitattu vain yksiulotteisen yleisen itsetunnon näkökulmasta, joka on otettava huomioon esimerkiksi Rosenbergin (1965) tekemien tutkimuksien kohdalla (Rentzsch & Schröder-Abe, 2018).

Yleisellä itsetunnolla tarkoitetaan yksilön yleistä käsitystä omasta itsestään (Brown & Marshall, 2006). Michele Borban (1989, 1993) ja Robert Resaonerin (1982, 1994) mukaan sen nähdään koostuvan viidestä eri osa-alueesta. Turvallisuuden tunteet ovat niistä ensimmäinen ja tärkein

itsetunnon ulottuvuus. Perusturvallisuutta pidetään edellytyksenä muille itsetunnon osa-alueille. Turvallisuudella tarkoitetaan ihmisen hyvää oloa ja luottamusta sekä kunnioitusta muihin ihmisiin myös muutostilanteissa. Toisena on itseys eli itsensä tiedostaminen, joka kuvaa sitä, kuinka hyvin ihminen tietää roolinsa, yksilöllisyytensä ja ominaisuutensa. Itsensä tiedostava ihminen arvostaa omaa yksilöllisyyttään. Kolmantena ovat yhteenkuuluvuuden tunteet, joilla tarkoitetaan samastumista johonkin yhteisöön tai ryhmään. Jos yhteenkuuluvuuden tunteet ovat vahvoja, henkilö kokee olevansa hyväksytty kyseisessä ryhmässä tai yhteisössä. Neljäntenä on tehtävä- ja tavoitetietoisuus, jolla tarkoitetaan vastuun ottamista, aloitteellisuutta, ongelmanratkaisutaitoja ja realististen tavoitteiden asettamista. Tehtävätietoinen henkilö on itseohjautuva. Viimeisenä pätevydentunteet, jotka ovat tietynlaisia onnistumisen kokemuksia. Tällöin henkilö pitää itseään arvostettuna ja taitavana, jonka seurauksena hän uskaltaa ottaa riskejä ja sietää epäonnistumisia. Yleisen itsetunnon vahvistaminen on syklimäinen prosessi, jossa jokainen viidestä edellä mainitusta ulottuvuudesta on tarpeen, sillä siinä aina edellinen ulottuvuus luo perustan seuraavalle ulottuvuudelle (Borban, 1989; Resaoner, 1982).

Aluespesifi itsetunto tarkoittaa Brownin ja Marshallin (2006) mukaan yksilön arvioita omista taidoistaan ja kyvyistään erilaisissa tilanteissa tai taitoalueilla. Shavelson ja kollegat (1976) jakavat aluespesifin itsetunnon neljään kategoriaan, joita ovat akateeminen, sosiaalinen, emotionaalinen ja fyysinen itsetunto. Toisaalta Heatherton ja Wyland (2003) jakavat aluespesifin itsetunnon kolmeen pääkomponenttiin, joita ovat kyvykkyyden, sosiaalisuuden ja fyysisyyden osa-alueet. Heidän mukaansa kyvykkyyden osa-alueeseen kuuluvat yksilön käsitykset omista kyvyistä ja taidoistaan, ja siihen lukeutuvat mm. älyllinen kyvykkyys, suoriutuminen koulussa ja minäpystyvyys. Sen sijaan sosiaalisuuden osa-alueeseen kuuluvat yksilön oletukset muiden ihmisten tulkinnoista ja käsityksistä itseään kohtaan. He esittävät, että yksilöllä voi esimerkiksi olla korkea sosiaalinen itsetunto, jos hän olettaa ihmisten pitävän hänestä. Fyysiseen osa-alueeseen puolestaan lukeutuvat yksilön käsitykset ja kokemukset omasta kehostaan ja viehättävyydestään (Heatherton & Wyland, 2003).

Käsitlemme sekä Shavelsonin ja kollegoiden (1976) että Heathertonin ja Wylandin (2003) aluespesifin itsetunnon jaotteluita rinnakkain, sillä osa-alueista käytetyt käsitteet ovat eroavaisia (vrt. Kyvykkyyden osa-alue ja akateeminen itsetunto). Toisiaan vastaavat osa-alueet ovat kuitenkin sisällöllisesti samanlaiset pois lukien emotionaalisen itsetunnon osa-alue, joka puuttuu jälkimmäisestä jaottelusta. Fleming ja Courtney (1984) esittävät, että emotionaalisella itsetunnolla tarkoitetaan yksilön myönteisiä tai epämyönteisiä arvioita itsestään. Edellä mainitun

perusteella voidaan päätellä, että määritelmä on yhteneväinen yleisen itsetunnon määritelmän kanssa, ja se sisältyy moniulotteisessa mallissa yleiseen itsetuntoon, jonka vuoksi se on jätetty Heathertonin ja Wylandin jaottelusta pois.

### **3.2 Pysyvyyden ja muuttuvuuden problematiikka**

Tutkimuksissa on ilmennyt eriäviä näkökulmia itsetunnon pysyvyydestä. Yleisen itsetunnon vakaudesta on tehty useita tutkimuksia, joiden mukaan se on luonteeltaan pysyvä (Chung, Hutteman, van Aken, & Denissen, 2017; Orth & Robins, 2014). Sen sijaan aluespesifin itsetunnon pysyvyydestä on tehty vähän tutkimuksia moniulotteisen mallin näkökulmasta tarkasteltuna. Shavelson ja kollegat (1976) esittävät keskeisessä työssään aluespesifin itsetunnon olevan suhteellisen epävakaa ja tilannekohtainen. Toisaalta Coopersmith (1967) osoittaa tutkimuksissaan sekä yleisen että aluespesifin itsetunnon olevan rakenteiltaan vakaita. Rentzsch ja Schröder-Abe (2018) päätyvät tutkimuksissaan samankaltaisiin tuloksiin kuin Coopersmith (1967). Sen sijaan Harter (1999) toteaa, että muutokset itsetunnossa ovat riippuvaisia siitä, minkä yksilö kokee merkitykselliseksi. Itsetunto ei kohene yksilön menestyessä merkityksettömäksi kokeamallaan elämänalueella, tai puolestaan heikkene sillä epäonnistuessaan (Harter, 1999).

Myös yleisen ja aluespesifin itsetunnon muutosten vaikutuksista on eriäviä tuloksia. Shavelson ja kollegat (1976) esittävät, että muutokset tietyssä aluespesifin itsetunnon osa-alueessa vaikuttavat pääosin vain kyseisellä alueella, jolloin muutoksia yleisessä itsetunnossa ei ole tai ne ovat hyvin pieniä. Toisin sanoen esimerkiksi heikko koulumenestys vaikuttaisi vain akateemisen itsetunnon osa-alueella. Rosenberg (1995) jatkaa huomauttamalla yleisen itsetunnon vaikuttavan yleensä yksilön psyykkiseen hyvinvointiin. Sen sijaan Brown ja Dutton (1995) esittävät aluespesifin itsetunnon vaikuttavan yleiseen itsetuntoon. Yllättävästi aiheesta tehtyjä tutkimuksia on melko vähän, vaikka tuloksissa on selvästi havaittavissa ristiriitoja.

### **3.3 Kehittyminen**

Orth ja Robin (2014) esittävät, että itsetunnon kehittymiselle ominaisina nähdään tietyt kehitysvaiheet, esimerkiksi lapsuuden varhaisvaiheet ja murrosikä. Tutkimukset osoittavat, että ensimmäisen ja yhdeksännen luokan oppilaiden itsetunnolliset erot voivat olla suuria ikäerosta



johtuen. Aho ja Laine (2002) toteavat, että vaikka ensimmäisellä luokalla oppilaan itsetunto usein heikkeneekin, ovat omaan itseän liitetyt asenteet usein positiivisia. Sen jälkeen itsetunnossa tapahtuu kehityksellisiä muutoksia koko peruskoulun ajan, joista yksilön kannalta merkittäviä tekijöitä ovat sekä ikätovereiden että koulun opettajien kanssa vuorovaikutuksessa saadut kokemukset omasta itsestään sekä yksilöllinen kehitys (Aho & Laine, 2002).

Peruskouluikäisiin lukeutuvat murrosikäiset, joiden itsetuntoon vaikuttaa merkittävästi sosiaalisesta ympäristöstä saatu palaute (Aho & Laine, 2002). Dunkel (2007) toteaa, että murrosikä alkaa keskimääräisesti noin kaksitoistavuotiaana. Itsetunnon muutoksista murrosiän aikana on ristiriitaisia tutkimustuloksia, sillä osat tutkimuksista puoltavat käsitystä runsaasta itsetunnollisesta vaihtelusta ja toiset suhteellisen vakiintuneesta itsetunnosta. Keltinkangas- Järvinen (2010) huomauttaa, että murrosiässä itsetunnossa tapahtuu muutoksia erityisesti 12–14-vuotiaana.

### **3.4 Korkea ja matala itsetunto**

Robinsin ja Trzeniewskin (2005) mukaan itsetunto on kokonaisuus, joka rakentuu ja muokkautuu elämän eri tilanteissa ja haasteissa. Keltinkangas-Järvinen (2010) muistuttaa, ettei kenelläkään ole tarkkarajaisesti joko korkea tai matalaa itsetuntoa. Sen sijaan Ceccatelli ja DiBattista (2012) esittävät, että yksilöllä voi olla samaan aikaan sekä korkea että matala itsetunto riippuen itselleen asetetuista tavoitteista. Käsittelemme kuitenkin tässä tutkielmassa itsetuntoa joko matalana tai korkeana, jotta voimme vastata tutkimuskysymykseemme lukivaikeuden mahdollisista vaikutuksista itsetuntoon.

Keltinkangas-Järvinen (2010) toteaa, että itsetuntoa voidaan pitää hyvänä silloin, kun yksilön ei tarvitse todistaa omaa arvoaan muille erityisin suorituksin. Yksilö, jolla on korkea itsetunto tietää usein heikkoutensa eikä niiden myöntäminen aiheuta liikaa ahdistusta tai itsetunnollisia muutoksia (Aho & Laine, 2002; Keltinkangas-Järvinen, 2003). Ahon ja Laineen (2002) mukaan korkean itsetunnon omaava yksilö arvostaa itseään ja on tyytyväinen itseensä. He lisäävät, että tällaiset yksilöt luottavat omaan onnistumiseensa ja sen seurauksena nostavat tavoitteitaan korkeammalle onnistuessaan, mutta toisaalta osaavat myös laskea niitä epäonnistuessaan (Aho & Laine, 2002). Quílez-Robres, Moyano ja Cortés-Pascual (2021) esittävät, että korkea itsetunto vaikuttaa peruskouluikäisten koulumenestykseen positiivisesti.

Ahon ja Laineen (2002) mukaan koululla on merkittävä vaikutus oppilaan itsetunnon kehittymiseen. Etenkin opettajan käyttäytyminen voi vaikuttaa joko negatiivisesti tai positiivisesti oppilaan itsetuntoon. On todettu, että jos opettajan odotukset oppilaita kohtaan ovat myönteiset, antaa hän heille haastavampia tehtäviä, enemmän aikaa vastata ja vähemmän kielteistä palautetta. Näiden oppilaiden itsetunnon on havaittu olevan korkea (Aho & Laine, 2002).

Ahon ja Laineen (2002) mukaan oppilaalla, jolla on korkea itsetunto, on yleensä hyvät suhteet muihin oppilaisiin ja sen seurauksena henkilöllä on vankka asema luokassa. Suomalaisissa tutkimuksissa on todettu luokkien suosituilla oppilailla olevan lähes aina positiivinen käsitys itsestään. Ahon ja Laineen mukaan korkea itsetunto, positiivinen minäkäsitys ja hyvä itsetunteus lisäävät oppilaan sosiaalista herkkyyttä ja taitavuutta, minkä seurauksena oppilaat ovat suosittuja luokassaan. Kouluikäisen oppilaan itsetuntoon vaikuttaa ratkaisevasti vertaisryhmän antama palaute käyttäytymisestä ja siitä seuraavat onnistumiskokemukset (Aho & Laine, 2002; Sander ym. 2010).

Keltinkangas-Järvisen (2010) mukaan itsetuntoa voidaan pitää matalana silloin, jos henkilön minäkäsityksessä on enemmän negatiivisia kuin positiivisia ominaisuuksia. Ahon ja Laineen (2002) mukaan yksilön matala itsetunto voi näkyä vaikeutena kuvata ja arvioida itseään. Tämä voi näkyä esimerkiksi itsearviointitilanteissa niin, että henkilön reagointiajat ovat pitkiä ja hänellä on vaikeuksia keksiä vastausta. Matala itsetunto voi näkyä myös muun muassa arkuutena ja muiden käyttäytymisen jäljittelynä tai edellisestä poiketen dominoivana ja häiritsevänä käyttäytymisenä (Aho & Laine, 2002). Birkelandin ja kollegoiden (2012) mukaan matalalla itsetunnolla on todettu yhteys masennukseen ja alhaisempaan koulumenestykseen.

## 4 Minäpystyvyys

Minäpystyvyyden (self-efficacy) käsite on keskeisessä roolissa Albert Banduran (1986) sosiokognitiivisessa teoriassa. Tarkoitamme tässä tutkielmassa minäpystyvyydellä juuri Banduran teoriaan perustuvaa käsitettä. Hän määrittelee minäpystyvyyden tarkoittavan yksilön uskomuksia tai arvioita omista kyvyistään suoriutua erilaisista tehtävistä. Bandura (1977; 1982; 1997a) pitää minäpystyvyyttä merkittävimpänä ihmisen toimijuuden mekanismina. Hän ehdottaa minäpystyvyyden vaikuttavan yksilön ponnisteluun, valintoihin, sitkeyteen ja tunteisiin sekä ennustavan suoriutumista paremmin kuin todellinen taito. Edellä mainitun perusteella voidaan todeta minäpystyvyydessä olevan siis kyse ihmisen uskosta omaan pätevyyteensä jossakin tehtävässä enemmän kuin pätevyuden varsinaisesta tasosta. Bandura (1997a) muistuttaa, ettei minäpystyvyys ole kuitenkaan pysyvä käsitys omista kyvyistä, vaan yksilön arviot omasta suoriutumisesta voivat muuttua esimerkiksi onnistumisten ja taitojen kehittymisen kautta. Zimmermann (2000) toteaa minäpystyvyyden olevan tilannesidonnainen sekä aihealueittain vaihteleva ilmiö. Banduran (1997a) mukaan minäpystyvyyttä tulisikin tarkastella taitoaluekohtaisesti.

Avaamme seuraavaksi akateemisen minäpystyvyyden termin, koska se liittyy keskeisesti tutkimusaiheeseemme. Akateemisella minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön uskomusta omista kyvyistään suoriutua tietystä opiskelutehtävästä tietyntasoisesti tai saavuttaa tietty opiskelutavoite (Bandura, 1997a). Termillä tarkoitetaan koko koulutuksen kenttää. Schunk ja DiBenedetto (2016) toteavat, että kirjallisuudessa akateeminen minäpystyvyys jaotellaan seuraavasti: minäpystyvyys suoritusta kohtaan, minäpystyvyys oppimista kohtaan, minäpystyvyys itsesäätöistä oppimista kohtaan ja kollektiivinen minäpystyvyys. He esittävät minäpystyvyyden suoritusta kohtaan tarkoittavan jo opittujen taitojen käyttämistä. Minäpystyvyys oppimista kohtaan viittaa yksilön uskomuksiin kyvyistään oppia uusi tieto, taito tai strategia (Schunk & DiBenedetto, 2016). Zimmermann (2000) esittää minäpystyvyyden itsesäätöistä oppimista kohtaan tarkoittavan pystyvyyden kokemusta tuottaa ajatuksia, tunteita ja käyttäytymistä, jotka ovat systemaattisesti suuntautuneet oppimistavoitteiden saavuttamiseen. Kun taas Schunk ja DiBenedetto (2016) toteavat, että kollektiivisella minäpystyvyydellä tarkoitetaan koettua pystyvyyttä työskennellä ryhmässä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi.

Aro ja kollegat (2014) toteavat minäpystyvyyden olevan altis muutoksille erityisesti silloin, kun se on vasta muotoutumassa. Heidän mukaansa ensimmäiset kouluvuodet ovat erityisen tärkeitä sen kannalta, millainen kuva lapselle syntyy itsestään oppijana (Aro ym., 2014). Tutkimukset

ovat osoittaneet yksilön minäpystyvyyden tunteen vähentyvän sen myötä, kun koulutuksessa on edetty korkeammalle tasolle (esim. Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield 2002; Schunk & Pajares 2009). Schunk ja Meece (2009) esittävät sen johtuvan muun muassa korkeammalla tasolla lisääntyneestä kilpailusta, vähäisemmästä opettajan huomiosta sekä mahdollisesta stressistä liittyen koulusiirtymisiin (Schunk & Pajares 2009). Aro ja kollegat (2014) puolestaan toteavat, että jos oppilas saa riittävästi positiivisia oppimiskokemuksia ja näkee harjoittelun yhteyden oppimiseen, hänen käsityksensä itsestä osaavana koululaisena luultavasti vahvistuu. Jos oppilas taas kohtaa runsaasti liian vaikeita tehtäviä ja osaamattomuuden kokemuksia, käsitys itsestä oppijana ja käsitys omasta pystyvyydestä voivat muotoutua kielteiseksi (Aro ym., 2014).

#### **4.1 Minäpystyvyyden rakentuminen**

Bandura (1997a) esittää, että yksilön arvio omasta minäpystyvyydestä tapahtuu pääosin neljän informaatiolähteen perusteella: aikaisemmat osaamisen kokemukset (enactive mastery experiences), sijaiskokemukset (vicarious experiences), ympäristöltä saatu sanallinen palaute (verbal appraisals) sekä fysiologiset ja affektiiviset olotilat (physiological and affective states). Näiden neljän informaatiolähteen kautta saamista viesteistä yksilö muodostaa tulkintoja. Juuri nämä muodostetut tulkinnat muodostavat pystyvyyduskokemuksille pohjan. Kognitiivisen prosessin kautta yksilölle tähdentyy eri lähteistä saatu informaatio (Bandura, 1997a).

Osaamisen kokemukset ovat merkittävin minäpystyvyyden rakentumisen tietolähde, sillä osaamisen kokemusten kautta yksilö saa kaikkein aidointa tietoa kyvyistään suoriutua jossakin tehtävässä (Bandura, 1997a). Myös useat kouluympäristössä tehdyt tutkimukset osoittavat onnistumisen kokemusten olevan tärkein lähde minäpystyvyyden muodostumisessa (esim. Joet ym., 2011; Pajares, Johnson & Usher, 2007). Yksilö muodostaa itsestään uskomuksia subjektiivisesti tulkitsemiensa onnistumisten ja epäonnistumisten pohjalta. Onnistumisen kokemukset vahvistavat pystyvyyden tunnetta, kun taas jatkuvat epäonnistumisen kokemukset heikentävät sitä (Bandura, 1997a). Hän toteaa vahvan minäpystyvyyden saavuttamisen vaativan pitkäjänteistä työskentelyä, jonka kautta saavutetaan onnistumisen kokemuksia. Sen sijaan liian helpot saavutukset totuttavat yksilön nopeisiin tuloksiin, jonka seurauksena yksilö lannistuu helpommin epäonnistuessaan (Bandura, 1997a).

Toinen minäpystyvyyden informaatiolähde on muiden suorituksia seuratessa koetut sijaiskokemukset (Bandura, 1997a). Yksilö siis havainnoi omien kokemusten lisäksi toisten onnistumisia sekä epäonnistumisia ja suhteuttaa itseään niihin. Kun yksilö näkee toisen vertaisryhmäläisen onnistuvan, voi usko omiin kykyihin vastaavassa tilanteessa kasvaa tai päinvastoin toisen epäonnistumisen kautta usko omiin kykyihin heikentyä. Banduran (1997a) mukaan sijaiskokemuksilla on etenkin merkitystä silloin, kun yksilö epäilee omia kykyjään, tai kun yksilöllä on vain vähän kokemusta tehtävästä, jota pystyvyysuskonus koskee. Erityisen vakuuttava tämä informaatiolähde on silloin, jos tulkinna kohteena oleva on ominaisuuksiltaan tarpeeksi samankaltainen yksilön kanssa. Tällöin yksilö voi paremmin samaistua häneen (Bandura, 1997a).

Kolmantena lähteenä on ympäristöltä saatu palaute, jolla tarkoitetaan sanallisia viestejä tai sosiaalista vakuuttelua. Banduran (1986) mukaan vertaisryhmäläisiltä tai aikuisilta saatu palaute voi joko heikentää tai vahvistaa yksilön minäpystyvyyttä. Rohkaiseva ja realistinen palaute vahvistaa ja edesauttaa onnistunutta suoritusta, kun taas kielteinen pystyvyyttä koskeva palaute heikentää minäpystyvyyden kokemusta (Schunk & Pajares, 2005). Pajares (2006) toteaa palautteella olevan muitakin kriteerejä kuin yksinkertainen positiivinen – negatiivinen kahtiajako. Palautteen tulee olla aitoa ja sellaista, joka rohkaisee yksilöä yrittämään, sillä ansaitsemattomaksi koettu kehu ei paranna minäpystyvyyden tunnetta (Pajares, 2006).

Neljäs informaatiolähde minäpystyvyyden muodostumisessa on yksilön tekemät tulkinnat omasta fysiologisesta ja affektiivisesta olotilastaan suorituksen aikana (Bandura, 1986). Yksilö saattaa tulkita esimerkiksi sydämentykytyksen tai hikoilun ahdistuksena ja merkkinä tulevasta epäonnistumisesta sekä taitojen puutteesta (Schunk, 2003). Toisaalta koettu minäpystyvyys voi vaikuttaa fysiologiseen ja affektiiviseen olotilaan. Yksilö, jolla on vahva minäpystyvyys, kokee tunnetilansa usein energisoivana, kun taas heikon minäpystyvyyden omaavalle tietyt tunnetilat saattavat olla lamaannuttavia (Bandura, 1997a; Pajares, 2006). Edellä mainittu ilmiö saattaa ilmetä esimerkiksi siten, että vahvan minäpystyvyyden omaava yksilö tulkitsee jännityksestä johtuvat olotilan muutokset tehtävään liittyvänä myönteisenä jännityksenä, kun taas heikon minäpystyvyyden omaava henkilö tulkitsee olotilan muutokset merkkinä siitä, ettei tule selviytymään tehtävästä.

Bandura (1997a) toteaa, että kaikki edellä mainitut informaatiolähteet eivät automaattisesti vaikuta minäpystyvyyteen, sillä keskeistä on ihmisten yksilöllinen tapa tulkita tapahtumia. Yksilöt

saattavat antaa tietyille pystyvyysinformaation lähteille isomman painoarvon kuin toisille. Lähteillä voi olla keskinäisvaikutuksia, niiden painotus voi vaihdella eri toiminnan alueella ja muuttua iän myötä (Bandura, 1997a; Pajares & Usher, 2008).

## **4.2 Minäpystyvyyden ulottuvuudet**

Bandura (1997a) toteaa, että minäpystyvyyssuskomuksia voidaan tarkastella tason, yleisyyden ja voimakkuuden ulottuvuuksista. Minäpystyvyyssuskomusten tasolla tarkoitetaan sitä, miten vaativiin tehtäviin ne vastaavat. Yleisyydellä viitataan siihen, miten kapealla tai laajalla toiminta-alueella yksilö kokee olevansa pystyvä. Pystyvyyssuskomuksen voimakkuus merkitsee sitä, kuinka pitkäjänteisesti yksilö jatkaa tehtävien tekoa vaikeuksia kohdatessaan (Bandura, 1997a).

Tutkijoiden kesken erimielisyyksiä on aiheuttanut minäpystyvyyden yleisyys. Banduran (1997a) mukaan minäpystyvyyttä tulisi aina tarkastella tilanne- ja tehtäväkohtaisesti. Osa tutkijoista on kuitenkin sitä mieltä, että minäpystyvyys on myös yleinen ominaisuus, jota voidaan mitata. Heidän mukaansa yleinen minäpystyvyys muodostuu aikaisemmista onnistumisista ja epäonnistumisista (Smith, Kass, Rotunda & Schneider, 2006). Bandura (1986) toteaa kuitenkin, että yhdellä alueella vallitseva vahva pystyvyyden tunne voi siirtyä muillekin alueille yleisenä pystyvyyden tunteena, mutta vain silloin, kun alueiden välillä on yhteisiä laadullisia piirteitä. Hendy, Lyons ja Breakwell (2006) esittävät, että tutkimusten mukaan monet epäonnistumisen tai onnistumisen kokemukset eri alueilla saattavat muuttua yleiseksi odotukseksi yksilön pystyvyydestä. On myös todettu yleisen minäpystyvyyden roolin olevan merkityksellisempi uudessa tilanteessa, kun taas tehtäväkohtaisen minäpystyvyyden nähdään vaikuttavan jo tunnetussa tilanteessa enemmän (Życińska, Kuciej & Syska-Sumińska, 2012).

## **4.3 Korkea ja matala minäpystyvyys**

Tutkitusti minäpystyvyyden tunteen vahvuus vaikuttaa merkittävästi yksilön käyttäytymiseen, motivaatioon, ajatteluun sekä emootioihin (Bandura, 1997a). Koulukontekstissa toteutettujen empiiristen tutkimusten mukaan minäpystyvyyden on todettu vaikuttavan yksilöiden toimin-

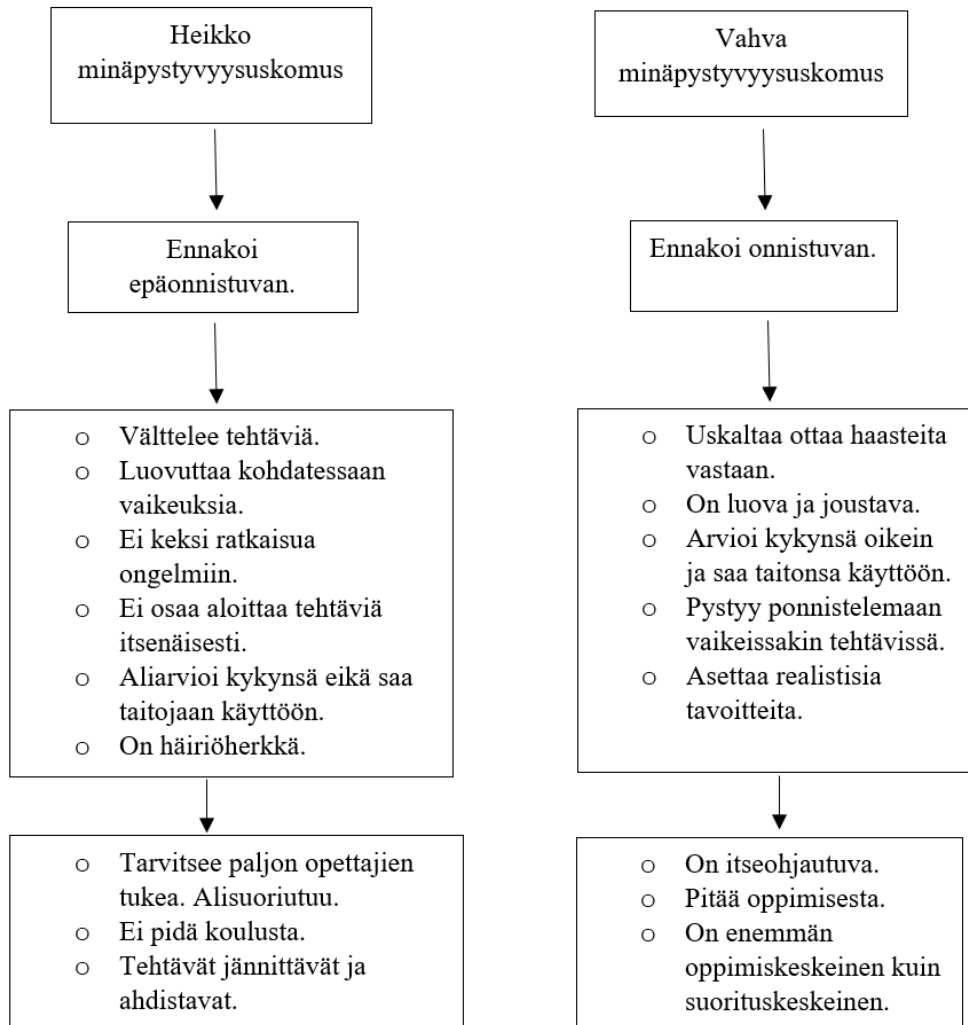
taan laajasti: tehtävien valintaan, tehtäviin sitoutumiseen ja yrittämisen vahvuusasteeseen, tiettyä kouluainetta tai koulua kohtaan koettuun mielenkiintoon sekä itse suoritukseen (Bandura, 1997a). Schunk ja Pajares (2005) esittävät useisiin empiirisiin tutkimuksiin viitaten, että minäpystyvyys on merkittävä koulumenestystä määrittävä tekijä: näin yksilön pystyvyys voi olla joko suoritusta heikentävä tai vahvistava. Tämä voi näkyä koulussa esimerkiksi niin, että taidoiltaan samankaltaiset oppilaat saattavat suoriutua samasta tehtävästä hyvin eri tavoin. Näin ollen oppilas, jolla on heikommat kyvyt mutta vahvempi minäpystyvyyden tunne, voi suoriutua tehtävästä paremmin kuin taitotasoltaan edistyneempi luokkakaveri, jolla on heikompi minäpystyvyyden tunne (Schunk & Pajares, 2005).

Minäpystyvyys voidaan määritellä korkeaksi tai matalaksi ja minäpystyvyyden tunteesta puhuttaessa käytetään termejä vahva tai heikko. Tarkastelemme tässä tutkielmassa sitä, miten matala tai korkea minäpystyvyys voivat ilmetä, sillä sen kautta pystymme paremmin vastaamaan siihen, miten lukivaikeus voi vaikuttaa minäpystyvyyteen. Käsittelemme minäpystyvyyttä joko korkeana tai matalana.

Bandura (1997a) esittää korkean minäpystyvyyden omaavan yksilön näkevän vaikeat tehtävät ratkaistavissa olevina haasteina ja mahdolliset vastoinkäymiset saavat hänet työskentelemään tehokkaammin. Tällöin yksilö tulkitsee epäonnistumisen johtuvan liian vähäisestä yrittämisestä eikä puutteellisista kyvyistä. Hänen mukaansa korkea minäpystyvyys kannustaa asettamaan korkeampia tavoitteita ja vahvistaa niihin sitoutumista. Jos minäpystyvyys on puolestaan matala, on motivaation ylläpitäminen hankalaa ja toimintaan sitoutuminen vähäisempää. Vastoinkäymiset saavat luovuttamaan ja epäonnistumiset koetaan johtuvan omista puutteellisista kyvyistä (Bandura, 1997a). Linnenbrink ja Pintrich (2003) toteavat heikomman minäpystyvyyden omaavien yksilöiden kärsivän itseluottamuksen puutteesta, vaikka heillä olisikin tarvittavat tiedot ja taidot tehtävästä selviytymiseen. Minäpystyvyydellä on todettu olevan syklinen luonne: onnistunut suoritus vahvistaa pystyvyyttä ja vaikuttaa näin seuraavaan samankaltaiseen tehtävään positiivisesti (Linnenbrink ja Pintrich, 2003). Samanlainen suhde on matalalla minäpystyvyydellä, jossa epäonnistuminen laskee pystyvyyttä ja vaikuttaa seuraavaan tehtävään negatiivisesti (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

Aro ja kollegat (2014) kuvaavat kirjassaan sitä, miten vahvat ja heikot minäpystyvyyssuskomukset ilmenevät oppilaiden toiminnassa, ajatuksissa sekä tunteissa (kuvio 1). Kuviossa havainnollistetaan oppilaan toimintaa sekä heikon että vahvan minäpystyvyyssuskomuksen näkökulmasta.

Kuvion avulla tiivistetään tässä luvussa esitetyt minäpystyvyyden vaikutukset yksilön toimintaan etenkin koulumaailmassa.



**KUVIO 1.** Miten minäpystyvyyssuskomus voi vaikuttaa lapsen ajatuksiin, tunteisiin ja toimintaan (Aro ym., 2014).



## **5 Lukivaikeuden mahdollinen yhteys itsetuntoon**

Tässä luvussa käymme läpi lukivaikeuden mahdollista yhteyttä itsetuntoon. Ensimmäiseksi tarkastelemme lukivaikeuden yhteyttä yleiseen itsetuntoon. Toiseksi tarkastelemme lukivaikeuden yhteyttä akateemiseen itsetuntoon. Torppa, Parhiala, Vasalampi, Poikkeus ja Aro (2019) esittävät, että lähtökohtaisesti lukivaikeuden, ja siihen mahdollisesti liittyvien negatiivisten kokemusten ajatellaan aiheuttavan riskin itsetunnon positiiviselle kehitykselle. Toisaalta lukivaikeuden ja itsetunnon yhteydestä tehtyjen tutkimuksien tuloksissa on havaittavissa ristiriitaisuuksia (Torppa ym., 2019).

Montgomery (1994) toteaa, että itsetunnollisia eroja on tärkeää tarkastella osa-alueittain, koska eri tekijöiden vaikutukset niihin voivat olla erilaisia. Hänen mukaansa lukivaikeudella on vaikutuksia akateemiseen itsetuntoon, mutta ei esimerkiksi sosiaaliseen- tai psyykkiseen itsetuntoon (Montgomery, 1994). Myös Novita (2006) havaitsi tutkimuksissaan lukivaikeuden vaikuttaneen vain akateemiseen itsetuntoon, jolloin muilla osa-alueilla itsetunto säilyi hyvänä. Sen sijaan Alexander-Passe (2006) toteaa lukivaikeuden vaikuttavan myös yleiseen itsetuntoon. Tässä luvussa tulemme tarkastelemaan lukivaikeuden yhteyttä akateemiseen ja yleiseen itsetuntoon, ja rajaamme tarkastelusta pois psyykkisen, sosiaalisen ja emotionaalisen itsetunnon tutkielman asianmukaisen laajuuden huomioidaksemme.

### **5.1 Lukivaikeus ja yleinen itsetunto**

Lukivaikeuden vaikutuksesta yleiseen itsetuntoon on ristiriitaisia tuloksia. Alexander-Passe (2006) sekä Snowling, Muter ja Carroll (2007) toteavat yleisen itsetunnon olevan matalampi oppilailla, joilla on lukivaikeus kuin oppilailla, jotka ovat taitavia lukemaan. Sen sijaan Terras, Thomson ja Minnis (2009) eivät löytäneet tutkimuksessaan vastaavaa yhteyttä. Heidän kanssaan yhteneväisiä tuloksia ovat saaneet Budren ja Burdett (2005) erityisluokalla opiskelevia oppilaita koskevassa tutkimuksessaan. Erityisluokan oppilaat eivät raportoineet matalasta yleisestä itsetunnosta lukivaikeuden yhteydessä (Budren & Burdett, 2005). Toisaalta Humphrey (2002) huomauttaa erityisluokkien oppilaiden raportoivan matalasta itsetunnosta harvemmin kuin yleisen opetuksen piirissä opiskelevat oppilaat.

Alexander-Passe (2006) nostaa esille tutkimuksensa sukupuolten välisen eroista lukivaikeuden vaikutuksissa yleiseen itsetuntoon. Hänen mukaansa nuorilla naisilla lukivaikeuden ja matalan yleisen itsetunnon välillä on yhteys. Myös miehillä vastaava yhteys todettiin, mutta yleinen itsetunto ei ollut niin matala kuin naisilla (Alexander-Passe, 2006). Torppa ja kollegat (2019) toteavat, että oppilaan tiedostaessa lukivaikeuden olevan vain yksi ominaisuus muiden joukossa, ja antamatta sen määritellä itseään, lukivaikeuden vaikutukset yleiseen itsetuntoon ovat pienempiä.

## **5.2 Lukivaikeus ja akateeminen itsetunto**

Tutkimustulokset lukivaikeuden yhteydestä akateemiseen itsetuntoon ovat suhteellisen yhteneväisiä. Useat tutkimukset osoittavat, että oppilaalla, jolla on lukivaikeus, on yleensä matalampi akateeminen itsetunto kuin oppilaalla, jolla ei ole lukivaikeutta (esim. Terras ja kollegat, 2006; Humphrey & Mullins, 2002; Snowling, Muter & Carrol, 2007). Sen sijaan tutkimustuloksia siitä, miten lukivaikeus vaikuttaa peruskouluikäisen oppilaan itsetuntoon, on useita.

Lyytinen ja kollegat (2019) toteavat, että lukivaikeus voi vaikuttaa oppilaan akateemiseen itsetuntoon heikentävästi lukemisen ja kirjoittamisen haasteiden vuoksi. Tällöin itsetunnon heikentymiseen vaikuttaa oppilaan tietoisuus omasta heikommasta menestyksestä lukemisen ja kirjoittamisen osa-alueella, joka on seurausta lukivaikeudesta (Lyytinen ym., 2019). Sen sijaan Scott (2004) esittää tukitoimien riittämättömyyden tai sopimattomuuden vaikuttavan oppilaan itsetuntoon heikentävästi, riippumatta siitä onko lukivaikeutta diagnosoitu. Humphrey ja Mullins (2002) puolestaan korostavat opettajien roolin merkitystä lukivaikeuden vaikutuksissa akateemiseen itsetuntoon. Heidän mukaansa lukivaikeuden omaavien oppilaiden epäoikeudenmukainen kohtelu opettajien toimesta voi vaikuttaa negatiivisesti akateemiseen itsetuntoon (Humphrey & Mullins, 2002). Torpan ja kollegojen (2019) mukaan lukivaikeuden madaltavat vaikutukset akateemiseen itsetuntoon saattavat selittyä negatiivisilla oppimis- ja koulukokemuksilla tapauksissa, joissa itsetunnolliset haasteet ovat vakavia. Lisäksi he toteavat, että lukivaikeudelle tyypillinen oppimisvaikeuksien kasaantuminen vaikuttaa akateemiseen itsetuntoon negatiivisesti (Torppa ym., 2019).

Alexander-Passe (2006) nostaa esiin sukupuolten väliset eroavaisuudet lukivaikeuden vaikutuksista akateemiseen itsetuntoon. Hänen tutkimuksissaan todettiin lukivaikeuden omaavilla nuorilla naisilla olevan matalampi akateeminen itsetunto kuin nuorilla miehillä, verrattaessa tuloksia verrokkiryhmään, joilla ei ollut lukivaikeutta. Alexander-Passe toteaa erojen johtuvan siitä, että naiset käyttivät lukivaikeuden haasteista selviämiseen tyypillisesti enemmän tunne- suuntautuneita strategioita, kun taas miehet käyttivät enemmän ongelmasuuntautuneita strategioita (Alexander-Passe, 2006). Burton (2004) puolestaan nostaa esille iän merkityksen lukivaikeuden vaikutuksessa akateemiseen itsetuntoon. Hänen mukaansa teini-ikäinen, jolla on lukivaikeus, saattaa kärsiä muita enemmän itsetunnon heikkenemisestä ja suhtautua herkemmin saamaansa kritiikkiin, koska murrosikäiset kokevat muita ikäluokkia useammin epäonnistumisen tunteita (Burton, 2004).

Terras ja kollegat (2009) osoittavat 8–16-vuotiaita koskevassa tutkimuksessaan, että oppilaiden ja heidän vanhempiansa käsitykset lukivaikeuden luonteesta ja asenteet sitä kohtaan vaikuttavat akateemiseen itsetuntoon. Tutkimuksissa oppilaiden ja heidän vanhempiansa positiivinen asenne lukivaikeutta kohtaan sekä tietoisuus sen vaikutuksista ennustivat korkeampaa akateemista itsetuntoa verrattuna oppilaisiin, joilla oma ja vanhempien asenne oli negatiivinen tai tietoisuutta ei ollut, joka puolestaan ennusti matalampaa akateemista itsetuntoa (Terras yms., 2009). Sen sijaan Glizzard (2010) mainitsee oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden akateemisen itsetunnon kehityksessä oleelliseksi tekijäksi sen, miten opettajat huomioivat heidän haasteitaan. Aro ja kollegat (2014) toteavat, että oppilaan oppimisvaikeudet yhdessä sosiaalisen tuen puutteen kanssa muodostavan riskin matalalle akateemiselle itsetunnolle todennäköisemmin kuin tilanteessa, jossa oppilas saa sosiaalista tukea vaikeuksiinsa. Berninger (2000) esittää, että opettajille ja vanhemmille suunnatut koulutusohjelmat lukivaikeuden luonteesta ja oppilaan tukemisesta voivat vähentää lukivaikeuden negatiivisia vaikutuksia akateemiseen itsetuntoon.

Yllättävästi myös lukivaikeuden diagnosoimisen vaikutuksista akateemiselle itsetunnolle on tuloksiltaan eriäviä tutkimuksia. Riddick (1995) toteaa, että lukivaikeuden diagnosointi vaikuttaa yksilön akateemiseen itsetuntoon positiivisesti. Hän esittää, että tuloksien taustalla voi olla diagnosoimisen antama selitys yksilön haasteille lukemisen- ja kirjoittamisen taidoissa, joita on aiemmin saatettu selittää esimerkiksi oppilaan tyhmyydellä tai laiskuudella (Riddick, 1995). McNulty (2003) lisää havainneensa tutkimuksissaan, että ennen lukivaikeuden diagnoosin saamista oppilaat usein kyseenalaistivat älykkyytensä johtuen selittämättömistä lukemisen- ja kirjoittamisen haasteista. Humphreyn ja Mullinsin (2002) tutkimuksissa osoitetaan lukivaikeuden

omaavan oppilaan pitävän lukemisen taitoa älykkyyden mittarina merkittävästi useammin kuin oppilaan, jolla ei ole lukivaikeutta. Tutkimukseen osallistuneista oppilaista yli puolet olivat kokeneet tyhmäksi tai laiskaksi leimaamista opettajiensa toimesta. Humphrey ja Mullins toteavat, että oppilaiden leimaaminen opettajien toimesta tyhmiksi tai laiskoiksi voi vahvistaa oppilaan kokemusta itsestään vähemmän älykkäänä. Heidän mukaansa oppilaan käsitys itsestään vähemmän älykkäänä vaikuttaa heikentävästi akateemiseen itsetuntoon (Humphrey & Mullins, 2002). Vääristynyt käsitys omasta älykkyydestä voi puolestaan johtaa tilanteeseen, jossa oppilas lähitökohtaisesti uskoo epäonnistuvansa tehtävässä (Berzonsky, Nurmi, Kinney & Tammi, 1999). Morgan (1997) yhtyy Berzonskyn ja kollegoiden toteamuksiin, sillä hänen mukaansa oppilaat usein välttelevät tehtäviä, joissa lukivaikeus ilmeni. Tällöin ennakkoon asetetut akateemiset tavoitteet voivat jäädä saavuttamatta, joka puolestaan vaikuttaa akateemiseen itsetuntoon mädaltavasti (Sumner, Crane & Hill, 2021).

Lukivaikeuden diagnoosi voi auttaa oppilasta ymmärtämään omia haasteitaan ja asettamaan itselleen realistisia tavoitteita, jotka on mahdollista saavuttaa (Terras ym., 2009). Lisäksi Nukari ja kollegat (2021) toteavat tutkimuksessaan neuropsykologisen kuntoutuksen vaikuttavan lukivaikeudesta kärsivillä nuorilla vähemmissä määrin vähentävästi tehtävien välttämiseen ja itsetunnon paranemiseen. Lukivaikeuden diagnosointi mahdollistaa oppilaan tukemisen lukemisen- ja kirjoittamisen haasteissa sekä aiheeseen perehtymisen, kun tiedetään mistä aiemmin selittämättömäksi määritellyt ongelmat johtuvat (Nukari ym., 2021). Terras ja kollegat (2009) korostavat lukivaikeuden varhaisen tunnistamisen hyötyjä itsetunnollisten vaikutusten minimoimisessa. Kun taas Gibson ja Kendall (2010) huomauttavat myöhästyneen lukivaikeuden diagnoosin vaikuttavan negatiivisesti oppilaan akateemiseen itsetuntoon.

Toisaalta lukivaikeuden todentamisen on myös esitetty aiheuttavan akateemisen itsetunnon heikkenemistä. Burden (2008) toteaa, että lukivaikeuden diagnoosi voi aiheuttaa leimautumisen kokemuksen, joka puolestaan vaikuttaa oppilaan akateemiseen itsetuntoon negatiivisesti. Hänen mukaansa leimautumisen kokemus on seurausta lukivaikeuteen liitettyjen käsitysten omaksumisesta, jossa oppilaan diagnosoimisen myötä lukemisen- ja kirjoittamisen taidot määritellään heikoiksi (Burden, 2008). Voidaan olettaa, että leimautumisen kokemus voi olla yhteydessä ympäristön asenteisiin ja tietoisuuteen lukivaikeuden luonteesta, sillä Humphrey ja Mullins (2002) esittävät erityiskouluissa opiskelevia oppilaita koskevassa tutkimuksessaan erityiskoulussa opiskelun vähentäneen lukivaikeuden kielteisiä seurauksia akateemiselle itsetunnolle.

He esittävät tuloksiensa taustalla vaikuttavan erityiskouluissa oppilaiden saaman ammattimaisen lukemisen- ja kirjoittamisen tuen sekä yksilön kokeman yhteenkuuluvuuden tunteen muiden oppilaiden kanssa, sillä usein luokalla on useampia lukivaikeuden omaavia oppilaita (Humphrey & Mullins, 2002). Dijkstan, Kuyperin, van der Werfin, Buunkin ja van der Zeen (2008) jatkavat huomauttamalla, että oppilaat usein vertaavat omaa suoritustaan ikätovereidensa suoritukseen, ja arvioivat itseään sen perusteella, miten he ovat menestyneet suhteessa toisiin oppilaisiin. Heidän mukaansa voidaan puhua haitallisen vertailuryhmän valinnasta, kun lukivaikeuden omaava oppilas vertaa omaa suoritustaan sellaisten oppilaiden suorituksiin, joilla ei ole lukivaikeutta. Haitallisen vertailuryhmän valinta voi puolestaan vaikuttaa negatiivisesti oppilaan akateemiseen itsetuntoon (Dijkstra ym., 2008).

## **6 Lukivaikeuden mahdollinen yhteys minäpystyvyyteen**

Tulemme tarkastelemaan tässä luvussa lukivaikeuden mahdollisia vaikutuksia oppilaan yleiseen akateemiseen minäpystyvyyteen sekä lukemisen minäpystyvyyteen. Banduran (1986) mukaan minäpystyvyyttä tulisi tarkastella taitoaluekohtaisesti, mutta lisää, että sitä voidaan tarkastella myös yleisemmällä tasolla, jos alueiden välillä on yhteisiä laadullista piirteitä. Lisäksi Scunk ja Pajares (2005) toteavat, ettei minäpystyvyyttä eri alueiden välillä ole juurikaan tutkittu. Tämän vuoksi tarkastelemme minäpystyvyyttä etenkin yleisen akateemisen minäpystyvyyden näkökulmasta sekä taitoaluekohtaisesti lukemisen minäpystyvyyden näkökulmasta.

### **6.1 Lukivaikeus ja akateeminen minäpystyvyys**

Multon ja kollegat (1991) havaitsivat positiivisen korrelaation minäpystyvyyssuskomusten ja akateemisen suorituskyvyn välillä analysoidessaan 36 tutkimusta. Tutkimusten mukaan oppimisvaikeudet ovat yhteydessä heikkoihin minäpystyvyyssuskomuksiin tarkasteltaessa sitä yleisen akateemisen suoriutumisen näkökulmasta (Hampton & Mason, 2003). Ahonen, Aro ja Siiskonen (2008) esittävät lukemisvaikeuden vaikuttavan laajasti oppilaan koulusuoriutumiseen ja oppimiseen. Aro ja kollegat (2014) toteaa, että oppimisvaikeus voi aiheuttaa jatkuvia epäonnistumisen kokemuksia, jonka seurauksena oppilaan minäpystyvyys heikkenee. Viholaisen ja kollegoiden (2013) mukaan oppilaat, joilla on lukivaikeus, saavat yleensä vähemmän minäpystyvyyttä rakentavia kokemuksia. Tällaisia tilanteita ovat muun muassa tehtävässä onnistuminen ja kannustetuksi tuleminen. Toisaalta tutkimukset ovat osoittaneet myös päinvastaisia tuloksia, eli oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, eivät ole poikenneet akateemiselta minäpystyvyydeltään normaalisti suoriutuvista oppilaista (Pintrich, Anderman & Klobucar, 1994).

Alexander-Passen (2008) tutkimuksen mukaan oppilaat, joilla on lukivaikeus saattavat tuntea huonommuuden tunnetta muihin oppilaisiin verrattuna, jonka seurauksena minäpystyvyys voi laskea merkittävästi. Ayres, Cooley ja Dunn (1990) esittävät oppilaiden, jolla on oppimisvaikeus, tulkitsevan vertaisiaan herkemmin epäonnistumisensa syyt itsestään johtuviksi ja pysyviksi ominaisuuksiksi. Oppilailta, joilla on lukivaikeus, on todettu olevan alhainen käsitys omasta akateemisesta suoriutumisesta (Alexander-Passe 2008). Schunk ja Meece (2009) toteavat, että koulumaailmassa vertaissuhteissa tapahtuva vertailu ja kilpailu saattaa vaikuttaa alentavasti minäpystyvyyteen etenkin niillä oppilailta, jotka kokevat riittämättömyyttä taidoissaan

(Schunk & Meece, 2009). Burden (2005) ja Riddick (1996) ovat tutkineet lukivaikeutta laajasti. Heidän haastatteluissaan nousi esiin se, kuinka oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia saattavat tuntea julkista häpeää siitä, että ovat tehtävien teossa usein viimeisiä ja saavat huonoimpia koe-numeroita. Myös Schunk ja Meece (2009) nostavat esiin sen, kuinka koulussa opetus etenee yleensä nopeasti, mikä voi osaltaan lisätä oppimisvaikeuden omaavien oppilaiden tunnetta siitä, että eivät ole riittävän hyviä. Oppilaat kuvasivat kokeneensa hämmennystä huomattessaan, etteivät suoriutuneet tehtävistä yhtä hyvin kuin muut (Burden, 2005; Riddick, 1996). Bandura (1997b) toteaa, että luokkarakenteen tulisi korostaa yksilöllisyyttä, jossa oppilaiden tiedot ja kyvyt otetaan yksilöllisesti huomioon opetusta järjestettäessä. Tämä antaisi oppilaille mahdollisuuden parempaan oppimiseen sekä vähentäisi haitallista ja lannistavaa sosiaalista vertailua (Bandura, 1997b).

Schunk ja Meece (2009) esittävät, että opettajalla on suuri vaikutus oppilaan yleiseen akateemiseen minäpystyvyyteen. Heidän mukaansa opettaja voi antamallaan palautteella oppilaan suorituksesta joko heikentää tai vahvistaa oppilaan minäpystyvyyttä. Myös opettajan liiallinen auttaminen voi näyttäytyä oppilaalle siten, että he ajattelevat opettajien ajattelevan, ettei heillä ole tarpeeksi kykyjä selviytyä opiskeltavasta aiheesta (Schunk & Meece, 2009). Oppimisvaikeuksien yhteydessä ollaankin huolissaan siitä, millaiseksi oppilaan käsitys itsestä muodostuu ja miten se vaikuttaa hänen oppimiseensa (Aro ym., 2014). Lukemisen ja kirjoittamisen taitoja tarvitaan lähes kaikissa oppiaineissa, joten lukivaikeuden vaikutukset koulunkäyntiin voivat olla suuret. Schunk ja Pajares (2009) toteavat, että opettajien vaikutuksen lisäksi myös vanhempien tuella ja kannustuksella on vaikutusta lapsen minäpystyvyyteen. Aro ja kollegat (2014) toteavat, että tukitoimilla sekä aikuisten antamalla palautteella voidaan vaikuttaa lapsen akateemiseen minäpystyvyyteen myönteisesti. Jotkut oppilaat sopeutuvat kuitenkin oppimisvaikeuteensa hyvin, ja sen vuoksi he eroavat vertaisistaan lähinnä vain tietyissä koulutaidoissa, joissa heillä on ongelmia (Aro ym., 2014).

Schunk ja Meece (2009) nostavat esiin perheiden erilaiset resurssit lasten tukemisessa. Heidän mukaansa joillakin perheillä on suuremmat mahdollisuudet tarjota lapsille esimerkiksi akateemista minäpystyvyyttä edistäviä harrastuksia sekä toimintoja. Schunk ja Meece (2009) toteavat perheiden eroavan toisistaan myös siinä, kuinka hyvin he motivoivat lapsiaan yrittämään ja selviytymään haasteista, muun muassa opettamalla heille erilaisia strategioita vaikeuksien sel-

vittämiseksi. Minäpystyvyys paranee, kun lasta motivoidaan opiskeluun sekä altistetaan positiivisille akateemisille ja sosiaalisille malleille ja kun hänelle opetetaan ongelmanratkaisutaitoja (Schunk & Meece, 2009).

## **6.2 Lukivaikeus ja lukemisen minäpystyvyys**

Peura ja kollegat (2019) toteavat minäpystyvyysuskomusten vaikuttavan oppilaan sinnikkyyteen ja ponnisteluun, jotka molemmat liittyvät keskeisesti oppimiseen. Heidän mukaansa pystyvyysuskomukset voivat olla erityisen merkittäviä jatkuvaa harjoittelua vaativien taitojen saavuttamisessa. Tällaisia taitoja ovat muun muassa sujuva lukeminen (Peura ym., 2019).

Tabassamin ja Graingerin (2002) tutkimuksessa oppilaat, joilla oli lukivaikeus, arvioivat omaa lukemisen minäpystyvyyttään paljon heikommaksi kuin muut oppilaat. Burdenin (2005) ja Riddickin (1996) tekemissä haastatteluissa matalampi lukemisen minäpystyvyys ilmeni lukivaikeuden omaavilla oppilailla pelkona lukea luokassa ääneen. Pintrichin, Andermanin ja Klobucarin (1994) tutkimuksessa taas normaalisti etenevien ja lukivaikeuden omaavien oppilaiden välillä ei löytynyt eroa lukemisen minäpystyvyydessä. Oppilaat, joilla oli lukivaikeus, kokivat olevansa yhtä pystyviä suoriutumaan lukemisesta kuin luokkatoverinsa. Useissa tutkimuksissa on kuitenkin selvinnyt, että pienillä oppilailla, joilla on oppimisvaikeuksia, on taipumusta arvioida taitojaan liian optimistisesti (Graham & Harris, 1989). Lisäksi monet tutkimukset ovat osoittaneet, että mitä nuorempi oppilas on, sitä korkeammalle hän arvioi oman minäpystyvyytensä (esim. Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield 2002; Schunk & Pajares 2009). Edellä mainitun kaltaisia tutkimustuloksia saatiin myös Nelsonin ja Manset-Williamsonin (2006) interventiotutkimuksessa. Heidän tutkimuksessaan vertailtiin kahden erilaisen luetun ymmärtämisen strategioita kehittävän intervention vaikutuksia lukemiseen liittyviin minäpystyvyysuskomuksiin oppilailla, joilla oli vaikeuksia lukemisessa. Tuloksissa selvisi, että se tutkimusryhmä, jonka taidot olivat heikot, olivat arvioineet lukemisen minäpystyvyyden korkeammaksi (Nelson & Manset-Williamson, 2006). Tällainen edellä mainitun kaltaisen virheellisen



itsearviointin on selitetty johtuvan muun muassa oppimisvaikeuden omaavien oppilaiden metakognitiivisten taitojen puutteellisuudesta (Aro ym., 2014). Kruger ja Dunning (1999) esittävät, että tarkka ja luotettava itsearviointi tietyllä taitoalueella näyttäisi vaativan myös riittävää taitotasoa kyseisellä taitoalueella. Yleensä vääristyneiden ja suhteettoman positiivisten minäpystyvyyssuskomusten seurauksena oppilas epäonnistuu akateemisissa suorituksissaan (Bandura, 1986).

Takala (2019) esittää, että oppilaiden lukemista koskevalla minäpystyvyydellä ja luetun ymmärtämisellä on vahva yhteys. Unraun ja kollegoiden (2018) metatutkimuksessa, joka sisälsi 33 eri tutkimusta, selvisi, että mitä enemmän oppilas luotti kykyynsä lukea, sitä parempaa hänen luetun ymmärtämisensä oli. Myös Guthrie, Coddington ja Wigfield (2009) sekä Mercer, Nellis, Martínez ja Kirk (2011) esittävät minäpystyvyydellä sekä lukutaidolla ja luetun ymmärtämisellä olevan positiivinen yhteys. Peura ja kollegat (2019) esittävät, että lasten omat pystyvyyssuskomukset vaikuttavat lasten lukukäyttäytymiseen ja sen kautta myös lasten lukutaidon kehittymiseen. Edellä mainitun perusteella voidaan todeta, että jos esimerkiksi lukuvaikeuden omaava oppilas kokee lukemiseen liittyvän minäpystyvyyden heikoksi, voi se vaikuttaa kielteisesti lukutaidon kehittymiseen, sillä lapsi ei ole motivoitunut lukemaan omaehtoisesti vapaa-ajallaan. Bandura (2006) toteaa, että ihmisillä on vähemmän motivaatiota ja kannustimia toimia sekä työskennellä sinnikkäästi, jos he eivät luota voivansa saavuttaa vaadittua tulosta omalla toiminnallaan. Unrau ja kollegat (2018) esittävät lukumotivaation olevan merkittävä tekijä oppilaiden lukutaidon kehittämisessä. Heidän mukaansa olisi tärkeää ymmärtää, kuinka voisi kehittää tai ylläpitää opiskelijoiden lukumotivaatiota sekä lukemisen minäpystyvyyttä (Unrau ym., 2018).

## 7 Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän tutkielman tarkoituksena on ollut selvittää, miten lukivaikeus voi vaikuttaa peruskouluikäisen itsetuntoon ja minäpystyvyyteen. Tutkielmassa on havaittu, että lukivaikeudella on todistetusti negatiivisia vaikutuksia peruskouluikäisen itsetuntoon ja minäpystyvyyteen. Ympäristön vaikutukset sekä lukivaikeuden yksilöllinen ilmeneminen tulee kuitenkin ottaa huomioon tarkastellessa lukivaikeuden mahdollisia vaikutuksia itsetuntoon ja minäpystyvyyteen. Ei siis voida tarkkarajaisesti todeta, että lukivaikeus vaikuttaisi itsetuntoon ja minäpystyvyyteen negatiivisesti.

Tutkimusten mukaan lukivaikeus voi vaikuttaa peruskouluikäisen yleiseen ja akateemiseen itsetuntoon negatiivisesti. Kuitenkin lopulta se, miten lukivaikeus vaikuttaa peruskouluikäisen itsetuntoon riippuu monesta eri tekijästä. Näitä tekijöitä ovat yleisen itsetunnon kohdalla oppilaan sukupuoli ja vertaisryhmän lukemisen ja kirjoittamisen taitojen taso. Akateemisen itsetunnon kohdalla vaikuttavia tekijöitä ovat lukivaikeuden diagnosoinnin tila ja sen ajankohta, oppilaan sukupuoli ja ikä, muut oppimisvaikeudet, vertaisryhmän lukemisen ja kirjoittamisen taso sekä oppilaan, hänen vanhempiansa ja opettajansa asenne lukivaikeutta kohtaan ja tietoisuus sen luonteesta.

Lukivaikeuden ja akateemisen sekä yleisen itsetunnon yhteyteen vaikuttavat tekijät vaihtelevat yksilöllisesti, joka tulee ottaa huomioon tarkastellessa lukivaikeuden vaikutuksia itsetuntoon yksilötasolla. Tutkielman johtopäätösten perusteella voidaan todeta, että lukivaikeuden negatiivisia vaikutuksia peruskouluikäisen itsetuntoon voidaan ehkäistä. Ensimmäisenä tekijänä lukivaikeuden vaikutusten vähentämisessä näemme oppilaan oikeanlaisen tukemisen hänen haasteisiinsa perustuen, riippumatta siitä onko lukivaikeutta diagnosoitu. Lukivaikeuden diagnoosin ollessa ehtona tukitoimille tuen saaminen hidastuu, ja osat oppilaista saattavat jäädä diagnosoimatta, mutta tuelle olisi tarvetta. Toisena tekijänä näemme yksilön, hänen vanhempiansa ja opettajansa positiivisen asenteen lukivaikeutta kohtaan sekä tietoisuuden sen vaikutuksista oppilaan kirjoittamisen ja lukemisen taitoihin, jotka tulisi ottaa huomioon oppilaan suorituksissa esimerkiksi aikamäärällisesti. Oppilaan, hänen vanhempiansa ja opettajansa positiivinen suhtautuminen lukivaikeutta kohtaan voi vähentää leimautumisen kokemusta, ja tietoisuuden johdosta oppilas voi asettaa itselleen realistisia tavoitteita, joista saavat onnistumisen kokemuk-

set lisäävät positiivisia kokemuksia. Lukivaikeus voi vaikuttaa muun muassa yksilön koulumenestykseen, opintojen mahdolliseen viivästymiseen, koulutusvalintoihin ja lopulta jopa työllistymiseen. Edellä mainituista syistä johtuen koemme erityisen tärkeänä lukivaikeuden ja sen mahdollisten seurannaisvaikutusten tutkimisen.

Tutkitusti lukivaikeus voi vaikuttaa akateemiseen ja lukemisen minäpystyvyyteen negatiivisesti. Näin ei kuitenkaan aina tapahdu, sillä akateemiseen ja lukemisen minäpystyvyyden laatuun vaikuttaa moni eri tekijä. Näitä tekijöitä ovat muun muassa lapsen ikä, vertaissuhteiden laatu, opettajien ja perheiden tuki sekä koulunkäyntiin kohdistuvat tukitoimet. Minäpystyvyyttä tarkastellaan usein taitoaluekohtaisesti, joten jos oppilaalla on heikko minäpystyvyys jossain kouluaineessa, ei se tarkoita automaattisesti huonoa minäpystyvyyttä kaikissa kouluaineissa. Oppilaalla voi siis olla hyvä yleinen akateeminen minäpystyvyys, mutta lukivaikeus saattaa madaltaa hänen lukemisen minäpystyvyyttään. Madaltunut lukemisen minäpystyvyys taas tutkitusti vaikuttaa negatiivisesti oppilaan lukukäyttäytymiseen. Osaamisen kokemuksia on pidetty tärkeimpänä minäpystyvyyden lähteenä yksilölle (ks. s. 21). Näiden edellä mainittujen syiden vuoksi olisi erityisen tärkeää ennaltaehkäistä sekä antaa oikeanlaista tukea oppilaille, joilla on lukivaikeus, jotta heidän taitonsa kehittyisivät, ja sitä kautta oppilaat saisivat enemmän onnistumisen kokemuksia sekä vahvistusta akateemiselle ja lukemisen minäpystyvyydellensä. Minäpystyvyys ei kuitenkaan tuota onnistunutta suoritusta, jos tarvittavat tiedot ja taidot puuttuvat.

Tutkielmamme on perustunut korkeatasoisiin ja suurimmaksi osaksi kansainvälisiin vertaisarvioituihin lähteisiin, joiden kirjoittajat ovat alan arvostettuja teoreetikoita. Lisäksi olemme pyrkineet hyödyntämään mahdollisimman tuoretta tutkimustietoa ja vertailemaan lähteitämme keskenään kriittisesti. Tavoitteenamme on ollut luoda lähteidemme välille mahdollisimman aitoa vuoropuhelua niin, että ne täydentäisivät toisiaan ja toisivat esiin uusia näkökulmia tutkitavasta aiheesta. Edellä mainitut laadulliset tekijät tukevat tutkielmamme eettisten periaatteiden toteutumista.

Tutkielman luotettavuudessa on tunnistettavissa rajoitteita. Ensimmäinen niistä on käyttämämme lähdekirjallisuuden julkaisemisen aikaan mahdollisesti vallinnut epätietoisuus nykytutkimusten johtavasta käsityksestä lukivaikeuden pysyvyyden luonteesta, jolloin tutkimuksessa ei olisi huomioitu esimerkiksi Eklundin ja kollegoiden (2015) tekemää lukivaikeuden ke-

hityksellisiin alaryhmiin jaottelua. Vaikka päädyimme jättämään kyseisen jaottelun pois lukivaikkeen viitekehystä, sen seuraukset tutkimuksiin lukivaikkeen vaikutuksista itsetuntoon ja minäpystyvyyteen ovat kuitenkin olemassa. Toisena haasteena voi olla vanhentunut tieto itsetunnon muuttumattomuudesta, joka saattaa olla lähtökohtana aiemmin tehdyissä tutkimuksissa lukivaikkeen mahdollisista vaikutuksista itsetunnolle. Nämä kaksi edellä mainittua haastetta ovat väistämättömiä, koska haluamme käyttää lähteinä tieteenalallamme arvostettuja tutkimuksia, jotka ovat vertaisarvioituja ja luotettavia. Lisäksi tutkimuksista voi olla vaikea erottaa, ovatko lähtökohtana olleet uudet vai vanhat käsitykset lukivaikkeen ja itsetunnon pysyvyydestä.

Kolmantena ja jopa suurimpana haasteena voi olla tulosten yleistettävyys, joka johtuu pääosin peruskouluikäisten oppilaiden suuresta ikäjakaumasta. Arvelemme, että ensimmäisen luokan oppilas voi kokea eri tavoin lukivaikkeen vaikutuksen omaan itsetuntoonsa ja minäpystyvyyteensä kuin yhdeksännen luokan oppilas. Minäpystyvyydestä esimerkiksi on vähän tutkimuksia alakouluikäisien kohdalla, joten tulosten rinnastaminen alakoulua koskeväksi on ongelmallista. Lisäksi tutkitusti oppilaiden minäpystyvyyssarviot itsestään ovat realistisempia mitä vanhempi oppilas on. Tutkielman laajuudesta johtuen emme pystyneet erottelemaan lähdekirjallisuudesta keräämiämme tuloksia luokka-asteiden mukaan, vaan käsitelimme niitä yhtenä massana yleistäen tiedon koskemaan peruskouluikäisiä. Neljäntenä haasteena voidaan pitää lukivaikkeen yleispätevän määritelmän puutteellisuutta, joka osaltaan vaikuttaa tutkimuksiin ja niiden tuloksiin. Lukivaikkeudesta ja sen seurannaisvaikutuksista tarvitaan lisää tutkimusta.

Jatkotutkimuksen voisi toteuttaa empiirisenä tutkimuksena haastattelemalla luokanopettajia heidän asenteistaan lukivaiketta kohtaan. Tutkielmassamme opettajien asenteiden merkitys lukivaikkeen vaikutuksissa itsetuntoon ja minäpystyvyyteen nousi esiin merkittävänä tekijänä, jonka perusteella aihetta olisi perusteltua tutkia. Aiheesta ei löydy suoraan aiempaa tutkimusta, mutta lähdekirjallisuutta olisi hyödynnettävissä. Toisaalta tutkielmassamme nousivat esiin tutkimukselliset aukot lukivaikkeen seurannaisvaikutuksista. Pro gradu -tutkielmassa voisimme tutkia, miten lukivaikeus voi vaikuttaa oppilaan psyykkiseen, sosiaaliseen ja emotionaaliseen itsetuntoon, sillä ne ovat rajautuneet tästä tutkielmasta pois. Tutkimalla lukivaikkeen vaikutuksia itsetunnon kaikkiin määritelyihin osa-alueisiin olisi mahdollista saada kattava kuva itsetunnollisista vaikutuksista.

## Lähteet

Aho, S. & Laine, K. (2004). *Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava Oy.

Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. (2008). *Oppimisvaikeudet ja opetus*. Teoksessa T. Ahonen, T. Aro & T. Siiskonen (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. PS-kustannus, s. 53–57.

Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (2014). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet : teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Special Data.

Alexander-Passe, N. (2006). *How dyslexic teenagers cope: An investigation of self-esteem, coping and depression*. *Dyslexia*, 12(4), 256–275. <https://doi.org/10.1002/dys.318>

Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P., Poikkeus, A. (2011). *Lukivaikeusriskin arviointi ja lukivaikeuden tunnistaminen suomen kielessä*. *Psykologia* 46 (2011) : 2-3, 3. artikkeli. Helsinki: Suomen psykologinen seura.

Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S., Paananen, M., & Vehniäinen, J. (2014). *Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin* (1. p.). Niilo Mäki Instituutti.

Ayres, R., Cooley, E. & Dunn, C. (1990). *Self-concept, attribution, and persistence in learning-disabled students*. *Journal of School Psychology*, 28, 153-163.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. Teoksessa V.S. Ramachandran (toim.), *Encyclopedia of human behaviour*, Vol. 4., ss. 71-81. New York: Academic Press

Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A. (1997b). *Sosiaalis-kognitiivinen teoria*. Teoksessa Vasta, R. (toim.), *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Suomentanut A. Toppi. (s. 13–82). Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo.

Bandura, A. (2006). *Adolescent development from an agentic perspective*. Teoksessa: T, Urdan. & F, Pajares (toim.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*(s. 1–46) IAP. Information Age Publishing, Inc.

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). *Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? Psychological Science in the Public Interest : A Journal of the American Psychological Society*, 4(1), 1–44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>

Berninger, V. W. (2000). *Dyslexia the invisible, treatable disorder: The story of Einstein's Ninja turtles*. Learning Disability Quarterly, 23(3), 175-195.

Berzonsky, M., Nurmi, J.-E., Kinney, A., & Tammi, K. (1999). *Identity processing style and cognitive attributional strategies: Similarities and differences across different contexts*. *European Journal of Personality*, 13,105–120. [https://doi.org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1002/\(SICI\)1099-0984\(199903/04\)13:2<105::AID-PER325>3.0.CO;2-H](https://doi.org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1002/(SICI)1099-0984(199903/04)13:2<105::AID-PER325>3.0.CO;2-H)

Birkeland, M.S.; Melkevik, O.; Holsen, I.; Wold, B. (2012). *Trajectories of global self-esteem development during adolescence*. J. Adolesc. 2012, 35, 43–54.

Budren, R., & Burdett, J. (2005). *Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: A motivational analysis*. British Journal of Special Education, 32(2), 100–104.

Brown, J. & Marshall, M. (2006). *The three faces of self-esteem*. Teoksessa M. H. Kernis (toim.) *Self-esteem issues and answers*. New York: Psychology Press. 4–9.

Catts, H. W., Compton, D., Tomblin, J. B. & Bridges, M. S. (2012). *Prevalence and nature of lateemerging poor readers*. Journal of Educational Psychology, 104, 166–181.

Ceccatelli, C. & Di Battista T. (2012). *The relationship between the self-esteem and the effective learning: A case study in primary school*. Teoksessa S. De Wals & K. Meszaros. (toim.) *Handbook on Psychology of Self-Esteem (Psychology of Emotions, Motivation, Action)*. Nova Science Pub Inc; UK ed. edition

Chung, J. M., Hutteman, R., van Aken, M. A. G., & Denissen, J. J. A. (2017). *High, low, and in between: Self-esteem development from middle childhood to young adulthood*. *Journal of Research in Personality*, 70, 122–133. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.07.001>

Cilibrasi, L & Tsimpli, I. (2020). *Categorical and Dimensional Diagnoses of Dyslexia: Are They Compatible?* *Front. Psychol.* 11:2171. doi: 10.3389/fpsyg.2020.02171

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Freeman.

Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York, NY: Cambridge University Press.

de Beer, J., Engels, J., Heerkens, Y., & van der Klink, J. (2014). *Factors influencing work participation of adults with developmental dyslexia: A systematic review*. *BMC Public Health*, 14(1), 1–22. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-77/TABLES/4>

Dijkstra, P., Kuyper, H., van der Werf, G., Buunk, A.P & van der Zee, Y.G. (2008). *Social comparison in the classroom: a review*. *Review of Educational Needs*, 11, 162-170.

Donnellan, M. B., Kenny, D. A., Trzesniewski, K. H., Lucas, R. E., & Conger, R. D. (2012). *Using trait–state models to evaluate the longitudinal consistency of global self-esteem from adolescence to adulthood*. *Journal of Research in Personality*, 46(6), 634- 645.

Eklund, K., Torppa, M., Aro, M., Leppänen, P. H., & Lyytinen, H. (2015). *Literacy Skill Development of Children With Familial Risk for Dyslexia Through Grades 2, 3, and 8*. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 126-140. <https://doi.org/10.1037/a0037121>

Eklund, K. (2017). *Kouluiän lukutaito lapsilla, joilla on suvussa kulkeva lukivaikeusriski-ennustajat, kehitys ja lopputulema* (Vol. 27, Issue 3).

Erol, R.Y. & Orth, U. (2011). *Self-esteem development from Age 14 to 30 Years: A Longitudinal Study* *Journal of Personality and Social Psychology*, doi: 10.1037/a0024299

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Fleming, J. S., & Courtney, B. E. (1984). *The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 404–421. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.2.404>

Frith, U. (2002). *Resolving the paradoxes of dyslexia*. Teoksessa G. Reid & J. Wearmouth (toim.). *Dyslexia and Literacy: Theory and Practice*. Wiley.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. & Barnes, M. A. (2007). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York: Guilford Press.

Gibby-Leversuch, R., Hartwell, BK & Wright, S.(2021). Dyslexia, Literacy Difficulties and the Self-Perceptions of Children and Young People: a Systematic Review. *Curr Psychol* 40 , 5595–5612. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1007/s12144-019-00444-1>

Gibson, S. & Kendall, L. (2010). *Stories from school: dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement*. *Support for Learning*, 25: 187-193. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1111/j.1467-9604.2010.01465.x>

Guthrie, J. T., Coddington, C. S., & Wigfield, A. (2009). Profiles of reading motivation among African American and Caucasian students. *Journal of Literacy Research*, 41(3), 317–353. <https://doi.org/10.1080/10862960903129196>.

Gwernan-Jones, R., & Burden, R.L. (2010). *Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia*. *Dyslexia*, 16(1), 66–86. <https://doi.org/10.1002/dys.3937>

Graham, S. & Harris, K. (1989). *Components analysis of cognitive strategy instruction: effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy*. *Journal of Educational Psychology*, 81, 353-361.



Hakkarainen, A., Holopainen, L. & Savolainen, H. (2015). *A Five-Year Follow-Up on the Role of Educational Support in Preventing Dropout from Upper Secondary Education in Finland*. *Journal of learning disabilities*, 48(4), 408-421.

Hampton, N.Z. & Mason, E. (2003). *Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students*. *Journal of School Psychology*, 41, 101-112.

Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York, NY: Guilford Press.

Heatherton, T. F., & Wyland, C.L. (2003). *Assessing self-esteem*. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (s. 219–233). Washington, DC: American Psychological Association.

Hendy, J., Lyons, E. & Breakwell, G. (2006). *Genetic testing and the relationship between specific and general self-efficacy*. *British Journal of Health Psychology* 11, 221–233.

Heikkilä, R. (2012). *Kaksoisvaikeushypoteesi ja oppimisvaikeuksien päällekkäisyys*. *NMI-Bulletin : Niilo Mäki Instituutin Tiedotteita Ja Raportteja*, 22(4).

Humphrey, N. (2002). *Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia*. *British Journal of Special Education*, 29(1), 29–36.

Humphrey, N., & Mullins, P. M. (2002). *Research section: Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia*. *British Journal of Special Education*, 29(4), 196–203. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00269>

Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). *Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one to twelve*. *Child Development*, 73, 509–527.

Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S-M., Pietilä, A-M., Jääskeläinen, P. & Liikanen, E. (2013). *Kuvailevakirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon*. *Hoitotiede*, 25 (4), 291-301. <http://elektra.helsinki.fi/se/h/0786-5686/25/4/kuvailev.pdf>

Keltinkangas-Järvinen, L. (1994). *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.

Ketonen, R. (2019). *Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja opettaminen*. Teoksessa L. Kairaluoma & M. Takala (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Gaudeamus.

Korhonen T. (2005). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet*. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita. (toim.) *Oppimisvaikeudet - neuropsykologinen näkökulma*. Helsinki: WSOY , s. 127-89.

Kruger, J. & Dunning, D. (1999). *Unskilled and unaware of It: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1121-1134.

Lerikkanen, M-K. (2020). *Kehittyvä luku- ja kirjoitustaito*. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (s. 183–202). Jyväskylä: PS-kustannus.

Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). *The Role of Self-efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom*. *Reading & Writing Quarterly* 19 (2), 119– 137.

Lyytinen, H. (2011). *Lukivaikeuden varhainen tunnistus ja ennaltaehkäisy on mahdollista*. *Psykologia : Tiedepoliittinen Aikakauslehti*, 46(2).

Lyytinen, H., Eklund, K., Ronimus, M & Lyytinen, P. (2019). *Lukemaan oppimisen vaikeudet, niiden varhainen tunnistaminen ja ennaltaehkäisy*. Teoksessa L. Kairaluoma & M. Takala. (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Gaudeamus.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). *A Definition of Dyslexia*. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14. <https://doi.org/10.1007/S11881-003-0001-9>

Lyytinen, H., & Lyytinen, P. (2016). *Lukivaikeuksien ennalta tunnistuksen ja ehkäisyn keinot – ja niiden perustelut*. *Kielikukko*, 35(3), 2-11. Haettu osoitteesta <http://www.parnet.fi/~finra/Kielikukko/Kielikukko%203%202016%20www.pdf>

Lyytinen, H. & Lyytinen, P. (2007). *Lukivaikeuden tunnistaminen ja ennaltaehkäisevät toimet*. Haettu osoitteesta [http://www.lukimat.fi/lukeminen/kirjoituksia/suomenkieliset-artikkelit/lukivaikeuden\\_tunnistaminen.pdf/view](http://www.lukimat.fi/lukeminen/kirjoituksia/suomenkieliset-artikkelit/lukivaikeuden_tunnistaminen.pdf/view)

Mather, N., Wendling, B. J. & Kaufman, A. S. (2011). *Essentials of dyslexia. Assessment and intervention*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Mercer, S. H., Nellis, L. M., Martínez, R. S., & Kirk, M. (2011). *Supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth*. *Journal of School Psychology*, 49(3), 323–338. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.006>.

Metsämuuronen, J. (2000). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Methelp.

Morgan, W. (1997). *Dyslexia and crime*. *Dyslexia*, 3, 247–248.

Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). *Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation*. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30–38. doi:10.1037/0022-0167.38.1.30

Nelson, J. & Manset-Williamson, G. (2006). *The impact of explicit, selfregulatory learning comprehension strategy instruction on the reading-specific self-efficacy, attributions, and affect of students with reading disabilities*. *Learning Disability Quarterly*, 29, 213-230.

Novita, S. (2016). *Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia*. 31(2), 279–288. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125694>

Nukari, J. M., Laasonen, M. R., Arkkila, E. P., Haapanen, M.-L., Lipsanen, J. O., & Poutiainen, E. T. (2022). *Neuropsychological intervention of dyslexia has a positive effect on aspects of psychological well-being in young adults – a randomized controlled study*. *Dyslexia*, 28( 2), 166– 184. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1002/dys.1697>

Nurmi, J.-E., Kinney, A., Berzonsky, M., & Tammi, K. (1999). *Identity processing orientation and cognitive and attributional strategies: Similarities and differences across different contexts*. *European Journal of Personality*, (13), 105-120.

Orth, U., & Robins, R. W. (2014). *The Development of Self-Esteem*. *Psychological Science*, 23(5), 381–387. <https://doi.org/10.1177/0963721414547414>

Pajares, F. (2006). *Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for teachers and parents*. Teoksessa F. Pajares & T. Urda, (toim.), *Self-efficacy beliefs in adolescents* (s. 339-367). Greenwich: Information Age Publishing.

Pajares, F. & Schunk, D.H. (2005). *Self-efficacy and self-concept-beliefs: Jointly contributing to the quality of human life*. Teoksessa H. Marsh, R. Craven, & D. McInerney (toim.), *International advances in self- research* (s. 95-121.) Greenwich, CT: Information Age.

Unrau, Norman J., Robert Rueda, Elena Son, Joshua R. Polanin, Rebecca J. Lundeen & Alison K. Murazewski (2018). *Can reading self-efficacy be modified? A meta-analysis of the impact of interventions on reading self-efficacy*. *Review of Educational Research* 88:2, 167-204.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). *Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions*. *Review of Educational Research*, 78, 751–796.

Perälä, M., Torppa, M., & Eklund, K. (2018). *Lukivaikeuden kehitykselliset alaryhmät ja niiden vertailu kognitiivisissa taidoissa sekä toimintatavoissa*. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin, 28(4), 17-33. Haettu osoitteesta <https://bulletin.nmi.fi/2020/06/08/lukivaikeuden-kehitykselliset-alaryhmat-ja-niiden-vertailu-kognitiivisissa-taidoissa-seka-toimintatavoissa/>

Peura, P., Aro, T., Viholainen, H., Räikkönen, E., Usher, E. L., Sorvo, R., & Aro, M. (2019). *Reading self-efficacy and reading fluency development among primary school children: Does specificity of self-efficacy matter?* Learning and Individual Differences, 73, 67-78. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.05.007>

Pintrich, P.R., Anderman, E. M. & Klobucar, C. (1994). *Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities*. Journal of Learning Disabilities, 27, 360-370.

Pumfrey, P. (2002). "Specific developmental dyslexia (SDD). 'Basics to back' in 2000 and beyond?". Teoksessa Wearmouth, J., Soler, J. & Read, G. (toim.), *Addressing difficulties in literacy development*. 243–268. London: RoutledgeFalmer.

Quílez-Robres, A.; Moyano, N. & Cortés-Pascual (2021). *Motivational, Emotional, and Social Factors Explain Academic Achievement in Children Aged 6–12 Years: A Meta-Analysis*. Educ. Sci. 11, 513. <https://doi.org/10.3390/educsci11090513>

Riddick, B. (1995). *Dyslexia: Dispelling the myths*. *Disability and Society*, 10, 457-473. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599550023453>

Riddick, B. (1996). *Living with dyslexia: the social and emotional consequences of specific learning difficulties*. London: Routledge.

Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?: johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta [http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)

Schunk, D.H. (2003). *Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation*. Reading and Writing Quarterly, 19, 159-172.

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2014). *Academic self-efficacy*. Teoksessa M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (toim.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 115–130). Routledge/Taylor & Francis Group.

Schunk, D. H. & Meece, J. L. (2009). *Self-efficacy Development in Adolescence*. Teoksessa: T, Urdan. & F, Pajares (toim.) *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 71–96). IAP.Information Age Publishing, Inc.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). *Self-efficacy theory*. Teoksessa K. A. Wentzel, & A. Wigfield (toim.), *Handbook of motivation at school* (s. 35-53). New York: Routledge.

Schunk D. H., & Pajares, F. (2005). *Competence perceptions and academic functioning*. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.), *Handbook of competence and motivation* (s. 85–104). New York: Guilford Press.

Scott, R. (2004). *Dyslexia and counselling*. London: Whurr.

Seppälä, H. (2010). *Sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteet*. Teoksessa V. Närhi, H. Seppälä & P. Kuikka (toim.), *Laaja-alaiset oppimisvaikeudet* (96–109). Niilo Mäki Instituutti.

Service, E. & Laasonen, M. (2019). *Lukivaikeuden tausta eri kielissä ja vaikeudet suomalaisissa lukijoilla*. Teoksessa L. Kairaluoma & M. Takala. (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Gaudeamus.

Skrtic, T. M. 1991. *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization*, Denver: Love Publishing Company.

Smith, S., Kass, S., Rotunda, R. & Schneider, S. (2006). *If at first you don't succeed: Effects of failure on general and task-specific self-efficacy and performance*. North American Journal of Psychology 8, 171–182.

Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). *Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review*. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498–545.  
<https://doi.org/10.1037/BUL0000037>

Snowling, M. J., Muter, V., & Carrol, J. (2007). *Children at family risk of dyslexia: A followup in early adolescence*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(6), 609–618.

Sulkunen, S. (2019). *Heikosti lukevat suomalaislapset ja nuoret. Mitä heistä tiedetään kansainvälisen arviointitutkimuksen perusteella?* Teoksessa L. Kairaluoma & M. Takala. (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Gaudeamus.

Sumner, E, Crane, L & Hill, EL. (2021). *Examining academic confidence and study support needs for university students with dyslexia and/or developmental coordination disorder*. *Dyslexia*. ; 27: 94– 109. <https://doi.org/10.1002/dys.1670>

Takala, M., & Kairaluoma, L. (2019). *Johdanto lukivaikeuteen*. Teoksessa L. Kairaluoma & M. Takala. (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Gaudeamus.

Takala, M. (2019). *Luetun ymmärtäminen ja sen tukeminen strategiaopetuksella*. Teoksessa L. Kairaluoma & M. Takala. (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Gaudeamus.

Terras, M.M., Thompson, L.C. & Minnis, H. (2009). *Dyslexia and psycho-social functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding*. *Dyslexia*, 15: 304-327. <https://doi.org/10.1002/dys.386>

Thuneberg, H. (2006). *Konstit on monet eli oppimisvaikeudet ja äidinkielen opetus*. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.), *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus* (s. 60–83). Helsinki: Otava Oy.

Torppa, M., Eklund, K., van Bergen, E., & Lyytinen, H. (2015). *Late-Emerging and Resolving Dyslexia: A Follow-Up Study from Age 3 to 14*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(7), 1389-1401. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0003-1>

Torppa, M., Parhiala, P., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M. & Aro, T. (2019). *Lukivaikeus ja hyvinvointi*. Teoksessa L. Kairaluoma & M. Takala. (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Gaudeamus.

Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. & Hoy W.K. (1998). *Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure*. *Review of Educational Research* 68 (2), 202–248.

Unrau, Norman, J., Robert Rueda, Elena Son, Joshua, R., Polanin, Rebecca, J., Lundeen & Alison, K. Muraszewski (2018). *Can reading self-efficacy be modified? A meta-analysis of the impact of interventions on reading self-efficacy*. *Review of Educational Research* 88: 2, 167–204.

Zuppardo, L., Serrano, F., Pirrone, C., & Rodriguez-Fuentes, A. (2021). *More Than Words: Anxiety, Self-Esteem and Behavioral Problems in Children and Adolescents With Dyslexia*. *Learning Disability Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/07319487211041103>

Życińska, J., Kuciej, A. & Syska-Sumińska, J. (2012). *The relationship between general and specific self-efficacy during the decision-making process considering treatment*. *Polish Psychological Bulletin* 43 (4), 278–287.