



SATU LAITINEN – AINO MATTINEN – ANU KAJAMIES –  
MARJA VAURAS – JANNE LEPOLA

## Pienten lasten tehtäväsuuntautuneisuus ja sen kehittyminen päiväkodin lukutuokioissa

Laitinen, Satu – Mattinen, Aino – Kajamies, Anu – Vauras, Marja – Lepola, Janne. 2013. PIENTEN LASTEN TEHTÄVÄSUUNTAUTUNEISUUS JA SEN KEHITTYMINEN PÄIVÄKODIN LUKUTUOKIOISSA. Kasvatus 44 (5), 482–493.

Artikkeli esittelee tutkimusta, jossa tarkasteltiin kuullun ymmärtämisen taidoissa keskitasoa heikompien lasten tehtäväsuuntautuneisuuden kehittymistä päiväkodeissa toteutettujen Jänistarinat-interventioiden aikana. Jänistarinat-intervention ensisijaisena tavoitteena oli tukea 4–5-vuotiaiden lasten kuullun ymmärtämisen taitoja. Interventio-ohjelma koostui 20 tarinasta. Lastentarhanopettaja käsitteli tarinoita kahden lapsen muodostamassa pienryhmässä (1 tarina / viikko). Interventioon osallistuneiden lasten tehtävä- ja ei-tehtäväsuuntautuneisuutta päiväkodin ohjatuissa askartelu- ja toimintatilanteissa arvioitiin opettaja-arvioinnilla intervention alussa, keskellä ja lopussa. Lisäksi interventiotoksen 22 lapsesta valittiin havainnoiteihin perustuvaan laadulliseen analyysiin neljä tehtävä- ja ei-tehtäväsuuntautuneisuuden suhteen erilaista lasta. Lukutilanteiden havainnoinnin koodauksen pohjana oli jaottelu tehtäväsuuntautuneisuuteen, eriytymättömään tehtäväsuuntautuneisuuteen ja ei-tehtäväsuuntautuneisuuteen (vrt. Salonen, Lehtinen & Olkinuora 1998). Lukutilanteiden havainnoiteja koskevat tulokset osoittivat, että interventiokertojen myötä lasten tehtäväsuuntautuneisuus lisääntyi ja eriytymätön sekä ei-tehtäväsuuntautuneisuus vähenivät. Lisäksi opettaja-arviointien mukaan tehtäväsuuntautuneisuus kehittyi tilastollisesti merkitsevästi kaikilla lapsilla. Pohdinnassa tarkastellaan lasten tarinan ymmärtämistaitojen tukemista tehtävä- ja ei-tehtäväsuuntautuneisuuden kannalta.

Asiasanat: tehtäväsuuntautuneisuus, keskusteleva lukeminen, varhaiskasvatus

## Johdanto

Jo aivan pienelle lapselle lukeminen edistää tehokkaasti lapsen kielellisten taitojen (Holand 2008), kuten sanavaraston ja kuullun ymmärtämisen, kehittymistä (Dickinson & Smith 1994), mikä taas on yhteydessä lapsen luetun ymmärtämisen taitojen kehittymiseen (Sénéchal & LeFevre 2002). Vahvojen kielellisten taitojen kehitystä edistäväksi tekijäksi on osoittautunut lapsen tehtäväsuuntautuneisuus (Stephenson, Parrila, Georgiou & Kirby 2008).

Tehtävä- ja ei-tehtäväsuuntautuneisuus (vrt. Salonen, Lehtinen & Olkinuora 1998) viittaavat yksilön toimintaa virittäviin ja sääteleviin tavoitteisiin, tunteisiin, odotuksiin ja uskomuksiin (ks. Ford 1992), jotka puolestaan muodostavat lapsen luonteenomaiset toimintatavat (Lazarus & Folkman 1984; ks. "hallintastrategia": Aunola 2000; Salonen & Lepola 1994). Lasten tehtävä- ja ei-tehtäväsuuntautuneessa toiminnassa on todettu olevan yksilöllisiä eroja jo 4–5-vuotiailla (Lepola, Laitinen & Kajamies 2013). Jo esiopetusikäisten lasten tehtävä- ja ei-tehtäväsuuntautuneisuudella on havaittu yhteyttä emotionaaliseen haavoittuvuuteen (Poskiparta, Niemi, Lepola, Ahtola & Laine 2003) ja lukutaidon ja matemaattisten taitojen oppimiseen koulussa (Niemi ym. 2011; Nurmi & Aunola 2005).

Tutkimustulosten mukaan oppimisvaikeudet lisäävät tehtävästä poispäin suuntautuneita eli ei-tehtäväsuuntautuneita toimintatapoja ja vähentävät lapsen tehtäväsuuntautuneisuutta (Onatsu-Arviolommi 2003), kun taas suuntautuneisuus tehtäviin edistää lukutaidon kehitystä lapsilla, joilla on erilaiset kognitiiviset ja kielelliset lähtökohdat (Lepola & Poskiparta 2001). Tehtävä- ja ei-tehtäväsuuntautuneisuus sekä oppimistaidot kehittyvät vastavuoroisesti. Aiempi kirjallisuus viittaisi siihen, että lasten väliset yksilölliset erot muodostuvat melko pysyviksi ei-tehtäväsuuntautuneessa toiminnassa jo 1. luokan aikana (Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2000) ja tehtäväsuuntautuneessa toiminnassa jo esiopetusvuoden aikana (Lepola, Vauras & Poskiparta 2002). On siis tärkeä tut-

kia, miten 4–5-vuotiaiden tehtävä- ja ei-tehtäväsuuntautuneisuus ilmenee päiväkodin tehtävä- ja askartelutilanteissa ja miten näiden taipumusten suhteen erilaisten lasten toiminta kehittyi lukutuokioiden aikana (Järvelä, Salonen & Lepola 2001).

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin 4–5-vuotiaiden lasten tehtävä- ja ei-tehtäväsuuntautunutta toimintaa sekä päiväkodin askartelu- ja toimintatilanteiden aikana että ymmärtävän kuuntelemisen interventiotuokioiden (Jänistarinoiden) aikana (ks. Mattinen, Kajamies, Räsänen, Hannula-Sormunen & Lehtinen 2013a). Tavoitteena oli selvittää opettaja-arviointien avulla, muuttuuko lasten tehtävä- ja ei-tehtäväsuuntautunut toiminta päiväkodin ohjatuissa askartelu- ja toimintatilanteissa interventioon osallistumisen aikana. Lisäksi pyrittiin kuvaamaan havainnoiteihin perustuen neljän, tehtävä- ja ei-tehtäväsuuntautuneisuuden suhteen erilaisen lapsen toiminnan laatu interventioon sisältyvien lukutuokioiden aikana.

## Tehtäväsuuntautuneisuus lapsen toiminnassa

Lapsen tehtäväsuuntautunutta toimintaa kuvaavat sitkeys, ponnistelu, haasteiden otto ja taito ohjata omaa toimintaa (Salonen & Lepola 1994). Myös lapsen spontaani, omaehtoinen, tutkiva ja utelias suuntautuminen tehtävään sekä positiiviset tunneilmaisut ovat ominaisia tehtäväsuuntautuneisuudelle (Salonen & Lepola 1994). Sen sijaan ei-tehtäväsuuntautuneisuutta kuvaavat avuttomuus ja haasteiden välttäminen (Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2000; Salonen & Lepola 1994). Eitehtäväsuuntautuneelle toiminnalle on ominaista myös, että lapsi alkaa puuhailta muuta tehtävän aikana tai poistuu tilanteesta (Salonen & Lepola 1994). Jos lapsi uskoo mahdollisuksiinsa onnistua tehtävässä, hän ponnistelee ja yrittää tehdä tehtävää epäonnistumistakin huolimatta (Salonen & Lepola 1994). Sen sijaan jos esimerkiksi lukutilanteeseen liittyy epäonnistumisen pelkoa, lapsi voi yrittää

pikemminkin välttää tehtävää kuin suuntautua siihen. Tällöin hänen toiminnassaan ilmenee ei-tehtäväsuuntautuneisuutta. Lisäksi ei-tehtäväsuuntautuneisuuteen liittyy aiempien onnistumisten aliarviointia ja epäonnistumisen ennakkointia tulevissa tehtävissä (Diener & Dweck 1978). Tällainen oppimisen kannalta haitallinen ei-tehtäväsuuntautunut toiminta saattaa tulla esille tehtävän eri vaiheissa: tehtävän aloitusvaiheessa, tehtävävaiheen aikana tai tehtävän päätösvaiheessa (Salonen, Lepola ym. 1994).

Neljännän luokan oppilaiden tehtäväsuuntautunutta ja ei-tehtäväsuuntautunutta toimintaa pienryhmässä havainnoineet Määttä, Järvenoja ja Järvelä (2012) osoittivat, että tehtäväsuuntautunut toiminta oli yhteydessä aktiiviseen vuorovaikutukseen pienryhmätöinnässä. Berhenke ym. (2011) tutkivat esiopetusikäisten toimintaa havainnoimalla lasten tunteiden ilmaisuja sekä tehtävä- ja ei-tehtäväsuuntautuneisuutta. He havaitsivat, että tehtäväsuuntautuvilla lapsilla oli tyypillisesti hyvät kouluvalmiudet. Sen sijaan ei-tehtäväsuuntautunut toiminta oli vahvasti yhteydessä kielteisten tunteiden ilmaisuun. Lisäksi Berhenke ym. (2011) havaitsivat, että lapsen tehtäväsuuntautuneeseen toimintaan liittyy sosiaalisesti mukautuvaa toimintaa, jolloin lapsen huomio on tehtävätilanteessa hajaantunut kahteen asiaan: ohjeiden mukaiseen ja tehtävään liittymättömään toimintaan. Tämä tarkoittaa, että lapsen toiminnan selvä tavoite on vielä osin eriytymätön: havainnoitsijalle ei välity lapsen sen hetkinen motiivi (Holst 2013), vaikka lapsi ei myöskään toimi ei-tehtäväsuuntautuneesti. Tällöin tehtävätilanteessa oleva lapsi voi katsoa pois päin tehtävästä ja hänen ilmeetön ja eleetön olemuksensa saattaa heijastaa osittaista ei-tehtäväsuuntautuneisuutta (vrt. Deci & Ryan 2004).

Lapsen sitoutuminen tehtävään edellyttää, että hän kokee tehtävän kiinnostavaksi tai mielekkääksi (Aunola 2002). Tämä on tilanne myös lukutuokioiden yhteydessä: monipuolinen tarinan ymmärtäminen edellyttää lapsen kiinnostuksen suuntautumista lukutuokion

tarinaan ja sen kuuntelemiseen. Vuorovaikutteinen, keskustelevala lukeminen rohkaisee lasta aktiiviseen osallistumiseen ja kehittää lapsen kuullun ymmärtämisen taitoja (Huebner & Payne 2010; Mattinen, Kajamies, Räsänen, Hannula-Sormunen & Lehtinen 2013a; Whitehurst ym. 1994). Onnistumisen kokemukset motivoivat oppimaan uutta ja edistävät taitojen myöhempää kehitystä (Nurmi, Aunola & Onatsu-Arviolmi 2001). Sen sijaan jos lapsi kokee lukutuokioiden kielteisenä, hän saattaa pyrkiä jatkossa välttämään niitä. Varhaisiin lukutuokioihin liittyvät kielteiset kokemukset voivat vaikuttaa myös lapsen myöhempään oppimistilanteisiin ja estää hänen oppimistaitojensa suotuisaa kehitystä (Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini 1995). Jo leikki-ikäisillä lapsilla voidaan havaita tilanteesta toiseen yleistyviä taipumuksia toimia tehtäväsuuntautuneesti tai ei-tehtäväsuuntautuneesti (Lepola ym. 2013). Tehtäväsuuntautuneisuutta heikentää, mikäli lapsi ei suuntaudu aktiiviseen kuuntelemaan ja tehtävän tai tarinan sisältämän tiedon käsittelyyn (vrt. Salonen, Lepola ym. 1994). Lapsen tehtäväsuuntautunutta toimintaa tukevat opettajan korkealaatuinen ohjauksellinen tuki (Vauras, Kinnunen, Kajamies & Lehtinen 2013), keskustelun lapsilähtöisyys ja palautteen laatu (Pakarinen ym. 2011) sekä lapsilähtöiset käytänteet (Lerikkanen ym. 2012). Herkkyys havaita lapsen aloitteita voi vaikuttaa lukemistilanteissa vuorovaikutuksen laatuun enemmän kuin esimerkiksi lapsen kielelliset taidot tai luettavan kirjan luonne (Clingenpeel & Pianta 2007).

Jänistarinat-intervention tavoitteena on lasten ymmärtävän kuuntelemisen taitojen kehittäminen tarinan kuuntelemisen ja tarinasta keskustelemisen avulla (MATTINEN ym. 2013b). Aikuisen tehtävänä on houkutellessa lasta tutkimaan tarinan ilmiötä, leikkimään, keskustelemaan ja pohtimaan tarinan tapahtumia sekä auttaa lasta ymmärtämään tekstin sisältöä ja uutta sanastoa (MATTINEN ym. 2013b; ks. myös Dickinson & Smith 1994). Lapsen tehtäväsuuntautunutta toimintaa vahvistavia elementtejä ovat aikuisen osoittama kiinnostus

tarinaan, lapsen tarinasta tekemiin kysymyksiin ja kommentteihin sekä aikuisen antama rohkaiseva palaute (Salonen, Lepola & Vauras 2007). Lisäksi lasten ohjaus tarinan tapahtumien, syy-seuraussuhteiden ja käsitteiden aktiiviseen ja itsenäiseen käyttämiseen sekä soveltamiseen lukutuokion ulkopuolella (Mattiinen ym. 2013b) ovat keinoja, joilla aikuinen voi tukea lapsen osallisuutta, pätevyden tunnetta ja itseohjautuvuuden suotuisaa kehitystä (ks. itsemääräämisteoriat Deci & Ryan 2004). Kun tarinan rakenne ja toimintamallit toistuvat, mutta tarinoiden tilanteet ja tapahtumat vaihtuvat, tuetaan kykyä soveltaa aiemmin opittuja taitoja ja vahvistetaan sisäistä kiinnostusta tehtävään (Mattiinen ym. 2013b). Pitkällä tähtäimellä tällaiset kasautuvat oppimiskokemukset yleistyvät tehtäväsuuntautuneiksi taitumuksiksi sopeutua sosiaalisesti ohjattuihin oppimistilanteisiin (Salonen ym. 1998).

## Tutkimuksen toteutus

### *Aineiston keruu*

Tutkimukseen osallistui 22 lasta, jotka olivat 4–5 vuoden ikäisiä (intervention alussa: ka = 4 v 2 kk, kh = 4 kk). Lapset oli valittu Jänistarinat-interventioon kaksivaiheisella otannalla, joka perustui lastentarhan- ja erityislastentarhanopettajien tekemään arviointiin ja intervention alkumittauksen tuloksiin (ks. tarkempi kuvaus interventioista Mattinen ym. 2013a). Lapset olivat 8 päiväkodista, 10 päiväkotiryhmästä ja interventiopienryhmiä oli 11.

Jänistarinat-interventio koostui 20 tarinasta, joita käsiteltiin lastentarhanopettajan ja kahden tutkittavan lapsen muodostamissa pienryhmissä (1 tarina / viikko) syksyn ja kevään aikana (noin 20 min/kerta; min. 16 min, max. 20 min). Pienryhmissä noudatettiin lapsen aktiiviseen osallistumiseen kannustavaa keskustelevaa lukemista. Kaikki lukutuokioiden videotettiin.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa intervention toteuttavia lastentarhanopettajia (n = 10) pyydettiin arvioimaan kaikkien osal-

listuneiden lasten (n = 22) tehtävä- ja ei-tehtäväsuuntautunutta toimintaa päiväkodin kaikissa aikuisen ohjaamissa askartelu- ja toimintatilanteissa. Opettajat arvioivat erikseen molempien pienryhmään osallistuneiden lasten toimintaa ohjelman alku-, väli- ja loppumittauksessa (alkumittaus ennen ensimmäistä interventiokertaa, välimittaus 10 kerran jälkeen ja loppumittaus intervention päätyttyä). Opettajia pyydettiin arvioimaan lapsia sen yleiskuvan pohjalta, joka heille oli lapsesta muodostunut viimeisen kolmen kuukauden aikana.

Arviointi kohdistui lapsen käyttäytymiseen, tarkkaavaisuuden suuntautumiseen ja tunneilmaisuihin aikuisen ohjaamissa tilanteissa. Lasten tehtävä- ja ei-tehtäväsuuntautuneisuuden esiintymistä arvioitiin 7-portaisilla Likert-asteikollisilla väittämillä (CBeMo-mittari: tarkemmin ks. Lepola ym. 2013: 1 = ei lainkaan tällaista toimintaa ... 4 = jossain määrin tyypillistä ... 7 = aina tai lähes koko ajan). Kumpakin ulottuvuutta arvioitiin kolmella väittämällä. Lapsen tehtäväsuuntautuneisuutta arvioitiin esimerkiksi väittämällä "haluaa jatkaa tehtävää" sekä "pohtii vaihtoehtoja ja suunnittelee tekemistään", ja ei-tehtäväsuuntautuneisuutta (CBeMo-mittarin välttämissuuntautuneisuus) väittämällä "osoittaa voimakasta pettymystä omaa tuotostaan kohtaan" ja "käyttää työvälineitä muuhun kuin itse tehtävään".

Aiemmassa tutkimuksessa 4-vuotiaiden (n = 130) tehtäväsuuntautuneisuuden Cronbachin alfa oli 0.80 ja ei-tehtäväsuuntautuneisuuden 0.82 (Lepola ym. 2013). Tässä tutkimuksessa tehtäväsuuntautuneisuuden reliabiliteetit (Cronbachin alfat) alku-, väli- ja loppumittauksessa olivat 0.80, 0.85 ja 0.89. Ei-tehtäväsuuntautuneisuuden reliabiliteetit olivat 0.47, 0.68 ja 0.66. Tehtävä- ja ei-tehtäväsuuntautuneisuutta kuvaavista väittämistä muodostettiin summamuuttujat. Summamuuttujien keskiarvoeroja kolmen mittauspisteen välillä analysoitiin toistettujen mittausten varianssianalyysillä (ANOVA).

Tutkimuksen toinen osuus koostui havainnoista, jotka kohdistuivat videoituihin luku-

tuokioihin. Havainnoitavat lapset (n = 4) valittiin alkumittauksen opettaja-arviointien perusteella. Ensin valittiin kaksi lasta, joiden opettaja-arvioinnin tehtävä- ja ei-tehtäväsuuntautuneisuus olivat toisiinsa nähden mahdollisimman erilaisia (jatkossa Ville ja Kalle, nimet muutettu). Lisäksi havainnointiin valittiin Villen ja Kallen lukutuokioparit, jotta pystyttiin havainnoimaan tehtäväsuuntautuneisuuden muotoutumista vuorovaikutusprosessissa.

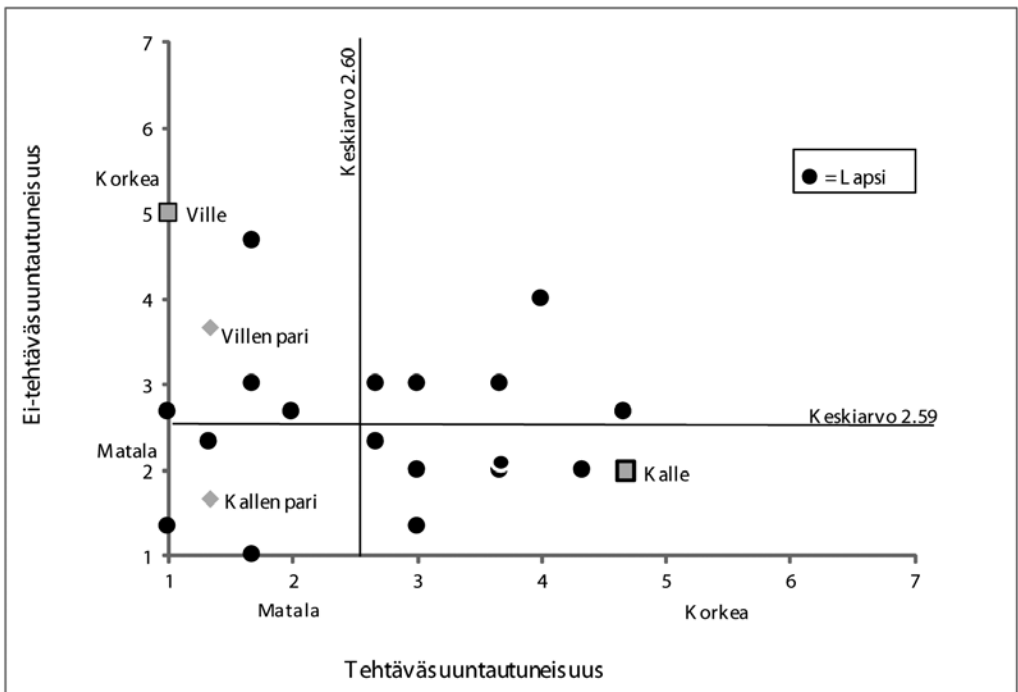
Villellä oli alkumittauksen opettaja-arvion mukaan vahvasti ei-tehtäväsuuntautunutta ja ei lainkaan tehtäväsuuntautunutta toimintaa. Hän pyrki ottamaan etäisyyttä tehtävään sijais-toiminnalla ja välttämiskäyttäytymisellä. Kalle oli opettaja-arvion mukaan vahvasti tehtäväsuuntautunut, ja hänellä esiintyi vähän ei-tehtäväsuuntautunutta toimintaa. Hänen käyttäytymistään luonnehti tehtävän hallintaan liittyvä toiminta. Sekä Villen että Kallen parin tehtäväsuuntautunut toiminta oli opettaja-arvion

mukaan matalaa, selvästi alle otoksen keskiarvon. Villen pari oli korkeasti ei-tehtäväsuuntautunut, mutta Kallen parin ei-tehtäväsuuntautuneisuus oli matala. Kuviossa 1 on kuvattu koko ryhmän lasten tehtävä- ja ei-tehtäväsuuntautuneisuuden keskiarvot ja havainnointiin valittujen lasten sijoittuminen tehtävä- ja ei-tehtäväsuuntautuneisuuden suhteen.

### *Videoaineiston analysointi*

Havainnoitaessa lapsen toiminta luokiteltiin tehtäväsuuntautuneeksi, ei-tehtäväsuuntautuneeksi (esim. Salonen ym. 1998) tai eriytymättömän tehtäväsuuntautuneeksi ("multitasking": Berhenke ym. 2011). Taulukossa 1 esitetään tarkemmin käytetyt luokat ja niiden määrittelyt.

Episodien alkaminen ja päättyminen (keskot) koodattiin ELAN 4.4 -ohjelmalla. Näin voitiin määrittellä, mikä oli kolmen luokan



KUVIO 1. Havainnointiin valittujen sekä muiden lasten tehtävä- ja ei-tehtäväsuuntautuneisuuden opettaja-arviot intervention alussa

## TAULUKKO 1. Lukutuokioissa arvioitavat luokat ja niiden esimerkit

	<b>Kuvaus</b>	<b>Esimerkkejä toiminnasta lukutuokioissa</b>
<b>Tehtäväsuuntauneisuus</b>	Lapsen huomio on suuntautunut tarinan kuuntelemiseen. Lapsen huomio on tarinan käsittelyssä ja siihen liittyvässä toiminnassa.	Kuuntelemiseen liittyvä toiminta (seuraa katseellaan opettajaa). Selvä pyrkimys ymmärtää tarinaa, mikä tulee esille yrityksenä osallistua lukutuokion vuorovaikutukseen. Ei-verbaalinen tehtäväsuuntauneisuus, esim. positiiviset tunteet. Esittää kysymyksiä ja keskustelee tarinasta. Pohtii, kommentoi ja kehittää tarinan tapahtumia ja liittää niitä aiempiin tarinoihin ja omiin kokemuksiin. Kertoo tarinan tapahtumista, eläytyy tai esittää niitä.
<b>Eriytymätön tehtäväsuuntauneisuus</b>	Lapsen huomio on samanaikaisesti useammassa asiassa.	Kuuntelemisen selvä tavoite puuttuu. Oheistoimintaa tarinan kuuntelemisen ja käsittelyn aikana ("multitasking"). Lapsen toiminta ei kuvasta tehtäväsuuntauneisuutta eikä ei-tehtäväsuuntautunutta. Esim. katse tehtävässä, samalla paidan rullausta tai liikkumista omalla paikallaan esim. keinumista. Lapsi on tehtävätalanteessa, mutta ei seuraa katsellaan tarinan lukemista tai keskustelua, esim. rullaa paidanhelmaa. Paidanrullaus ei liity tarinan tapahtumiin.
<b>Ei-tehtäväsuuntauneisuus</b>	Lapsen huomio on pois tarinan kuuntelusta tai käsittelystä.	Häirintä tai vetäytyminen. Puhuu, mutta puheella ei minkäänlaista yhteyttä tarinan tapahtumiin. Käyttää tehtävämateriaalia (pupu, valokuva) muuhun kuin tehtävään ja/tai ryhtyy parin kanssa toimintaan, joka ei liity tehtävään.

prosentuaalinen osuus lapsen toiminnan kokonaisajasta. Analyysi tehtiin kolmesta lukutuokiosta, joista ensimmäinen sijoittui intervention alkuun, toinen keskelle ja kolmas sen loppuun.

Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja analysoi koko aineiston. Lisäksi hän ohjeisti toista, interventiotutkimuksessa mukana olevaa tutkijaa havainnoinnin tekemisessä esittelemällä käytettävät luokat. Toinen tutkija arvioi yhden Kallen ja yhden Villen lukutuokion (17 % lu-

kutuokioista). Reliabiliteetti arvioitiin harkinnanvaraisesti valituista episodeista ( $n = 111$ ), joita oli yhteensä 10 % koko havainnointien episodeista. Kahden havainnoijan episodien tulkinnoissa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ( $\chi^2(2) = 0.64, p = 0.73$ ). Havainnointien yhteneväisyys oli yli 80 %. Tehtäväsuuntautuneen toiminnan osalta tulkintojen yhteneväisyys oli 88 %, eriyttämättömän 87 % ja ei-tehtäväsuuntautuneen osalta yhteneväisyys oli 81 %.

## Tulokset

### Lasten tehtävä- ja ei-tehtäväsuuntautuneisuus opettaja-arvioissa

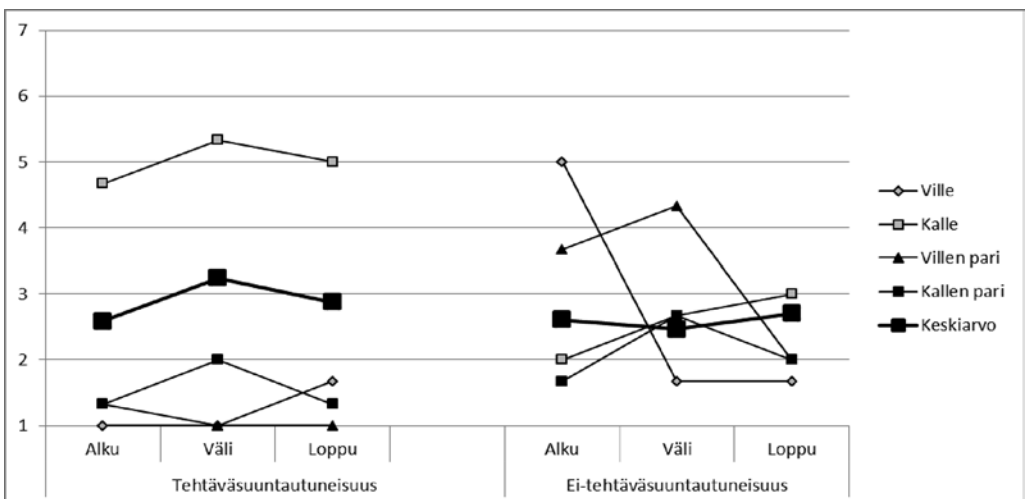
Kuviossa 2 on kuvattu kaikkien 22 lapsen tehtävä- ja ei-tehtäväsuuntautuneisuuden muutos opettaja-arvioinneissa Jänistarinat-interventio aikana. Toistettujen mittausten varianssianalyysi tehtäväsuuntautuneisuuden suhteen osoitti, että tehtäväsuuntautuneisuuden keskiarvot poikkesivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi,  $F(2, 41) = 3.79, p = 0.03$ . Ei-tehtäväsuuntautuneen toiminnassa ajan suhteen ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa eri mittauspisteiden välillä,  $F(2, 37) = 0.26, p = 0.74$ . Alku- ja välimittauksen vertailu osoitti, että tehtäväsuuntautuneisuus kehittyi lapsilla tilastollisesti merkitsevästi ohjelman alusta välimittaukseen:  $t(21) = -2.56, p = 0.02$ . Tulos varmennettiin ei-parametrisella testillä (Wilcoxon):  $Z = -2.58, p = 0.01$ .

Kuviosta 2 voidaan myös havaita, että Villen ja Kallen tehtäväsuuntautunut toiminta kasvoi alku- ja loppumittauksen välillä. Kallen ja hänen parinsa ei-tehtäväsuuntautuneisuus näytti lisääntyvän päiväkodin askartelu-

ja toimintatilanteissa intervention aikana. Sen sijaan Villen ja hänen parinsa ei-tehtäväsuuntautunut toiminta väheni ohjelman toteuttamisen aikana. Seuraavissa luvuissa kuvataan lasten tehtävä- ja ei-tehtäväsuuntautuneen toiminnan ilmenemistä lukutuokioissa.

### Lasten tehtäväsuuntautuneisuus lukutuokiossa

Taulukossa 2 on kuvattu Villen ja Kallen sekä heidän pariensa tehtäväsuuntautunut, eriytymätön tehtäväsuuntautunut ja ei-tehtäväsuuntautunut toiminta kolmen lukutuokion aikana. Villellä oli tehtäväsuuntautunutta toimintaa ensimmäisessä lukutuokiosta vähän yli kolmasosa ja Kallella yli kaksi kolmasosaa kokonaisajasta. Villen ja Kallen pareilla esiintyi tehtäväsuuntautunutta toimintaa yli puolet kokonaisajasta ensimmäisessä lukutuokiosta. Havainnointiin liittyvät tulokset ovat yhteneväisiä Villen ja Kallen tehtäväsuuntautuneisuutta tarkastelevien opettaja-arviointien kanssa. Sen sijaan havainnoinnin tulokset erosivat opettajan tekemistä Villen ja Kallen pariensa arvioinneista niin, että pareilla oli lukutuokioissa tehtäväsuuntautunutta toimin-



KUVIO 2. Opettaja-arviointiin perustuvan tehtävä- ja ei-tehtäväsuuntautuneen toiminnan kehittyminen Villellä ja Kallella, heidän pareillansa ja interventioryhmässä

TAULUKKO 2. Villen ja Kallen sekä heidän pariensa tehtäväsuuntautuneisuuden, eriytymättömän tehtäväsuuntautuneisuuden ja ei-tehtäväsuuntautuneisuuden prosenttiosuudet lukutuokioiden aikana

Lapsi	Lukutuokio	Tehtäväsuuntautuneisuus	Eriytymättömän tehtäväsuuntautuneisuus	Ei-tehtäväsuuntautuneisuus
Ville	1	38 %	55 %	7 %
	2	46 %	47 %	7 %
	3	61 %	36 %	3 %
Villen pari	1	52 %	41 %	7 %
	2	56 %	40 %	4 %
	3	67 %	31 %	2 %
Kalle	1	73 %	26 %	1 %
	2	84 %	16 %	1 %
	3	85 %	14 %	1 %
Kallen pari	1	53 %	43 %	4 %
	2	57 %	40 %	3 %
	3	63 %	36 %	1 %

taa yli puolet ajasta, kun muissa ohjatuissa tilanteissa heidän tehtäväsuuntautuneisuutensa oli vähäistä.

Taulukosta 2 havaitaan, että Jänistarinat-intervention alussa Villellä oli eniten eriytymättömän tehtäväsuuntautuneisuuden mukaista toimintaa, jonka osuus oli yli puolet tuokion kokonaisajasta. Villen tehtäväsuuntautunut toiminta lukutuokion aikana oli selvästi vähäisempää kuin eriytymättömästi tehtäväsuuntautunut toiminta. Vallitsevana toimintana eriytymättömän tehtäväsuuntautuneisuus kertoi Villen vaikeudesta ylläpitää tehtäväsuuntautunutta toimintaa lukutuokion aikana. Villen monet tehtäväsuuntautuneet toimintayritykset muuttuivat nopeasti eriytymättömiksi ja joskus ei-tehtäväsuuntautuneiksi toiminnoiksi. Myös Villen parin tehtäväsuuntautunutta toimintaa kuvasi epäyhtenäisyys. Hänellä tehtäväsuuntautuneisuuden kokonaisaika oli Villeä korkeampi, yli puolet toiminnasta. Eriytymättömän tehtäväsuuntautuneisuutta hänellä oli vähän vajaa puolet kokonaisajasta. Eriytymättömän tehtäväsuuntautuneisuus ilmeni Villel-

lä ja hänen parillaan tarinaan liittyvän pupun näpertelynä, eri suuntiin hajaantuneena katseena ja fyysisenä liikkumisena (esim. keinumisena) omalla paikallaan. Villen ja hänen parinsa toiminnassa ensimmäisen lukutuokion aikana oli myös ei-tehtäväsuuntautuneisuutta (ks. taulukko 2). Villen ja hänen parinsa ei-tehtäväsuuntautunut toiminta ilmeni esimerkiksi niin, että Ville lähti mukaan parinsa tehtävään liittymättömään toimintaan, kuten esimerkiksi parin sukastaan löytämän reiän tutkimiseen ja siitä puhumiseen.

Kallen vallitseva toiminta ensimmäisessä lukutuokiossa oli tehtäväsuuntautunutta (taulukko 2). Vallitseva tehtäväsuuntautuneisuus ilmeni Kallen toiminnassa esimerkiksi niin, että hän pyrki ymmärtämään, pohtimaan ja kehittelemään aktiivisesti tarinan tapahtumia sekä ratkaisemaan tehtävää. Eriytymättömän tehtäväsuuntautuneisuutta ja ei-tehtäväsuuntautuneisuutta oli Kallen toiminnassa vain vähän. Mikäli Kallen tehtäväsuuntautunut toiminta keskeytyi eriytymättömällä tehtäväsuuntautuneella toiminnalla, hän siirtyi



eriytymättömästä tehtäväsuuntautuneisuudesta pääsääntöisesti tehtäväsuuntautuneeseen toimintaan. Kallen parin toiminnassa oli jonkin verran enemmän tehtäväsuuntautuneisuutta kuin eriytymätöntä tehtäväsuuntautuneisuutta, mutta hänen tehtäväsuuntautunutta toimintaansa leimasi epäyhtenäisyys. Tämä ilmeni esimerkiksi niin, että Kallen parin huomio siirtyi tarinan kuuntelusta nopeasti esimerkiksi paidanhelman rullaukseen tai omalla paikallaan liikkumiseen. Ei-tehtäväsuuntautuneisuus ilmeni Kallella ja hänen parillaan esimerkiksi niin, että Kalle hakkasi tarinaan liittyvällä valokuvalla lattiaa ja Kallen pari kääntyi pois tehtävästä ja alkoi asetella huoneessa olevia huonekaluja. Kumpikaan näistä toiminnoista ei liittynyt tarinaan.

### *Tehtäväsuuntautuneisuuden kehittyminen lukutuokioissa*

Havainnoitujen lasten tehtäväsuuntautunut toiminta lisääntyi ja se oli kaikilla vallitseva toiminta kolmannessa lukutuokiassa (ks. taulukko 2). Lisääntyvä tehtäväsuuntautuneisuus näkyi lasten eriytymättömän ja ei-tehtäväsuuntautuneen toiminnan vähentymisenä. Tämä myönteinen kehitys puolestaan ilmeni yhtenäisempänä ja pitkäkestoisempana tehtäväsuuntautuneena toimintana.

Villen ja hänen parinsa lisääntynyt tehtäväsuuntautuneisuus näkyi pyrkimyksinä osallistua tehtävään (tarinan käsittely). Ville alkoi vastata opettajan kysymyksiin, pohtia tarinaa ja esittää itse kysymyksiä tarinasta. Lukutilanteessa hän toi esille myönteisiä tunteita. Villen pari pohti tarinan hahmon oloa päiväkodissa. Myös Kallen parin huomio kiinnittyi yhä useammin tarinaan ja hän yritti vastata tarinaan liittyviin kysymyksiin. Kallen vahvaa tehtäväsuuntautuneisuutta kuvasi hänen innostuneisuutensa kuunnella tarinaa ja pohtia sen yhteyksiä aiempien tarinoiden tapahtumiin. Hänen tehtäväsuuntautuneisuutensa ilmeni myös pyrkimyksenä osallistua vuorovaikutukseen yhdessä parinsa kanssa. Esimerkiksi kun pari kertoi tarinasta, hän kääntyi pa-

rin suuntaan, kuunteli ja jatkoi parin aloittamaa keskustelua omalla, tarinaan liittyvällä kokemuksellaan.

### **Pohdinta**

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin lasten tehtävä- ja ei-tehtäväsuuntautuneisuuden kehittymistä päiväkodin askartelu- ja toimintatilanteissa sekä lukutuokioissa ymmärtävän kuuntelemisen intervention aikana. Tutkimukseen osallistui 22 lasta, joiden kuullun ymmärtämisen alkuvalmiudet olivat keskitasoa heikommat. Lastentarhanopettajien tekemän arvioinnin mukaan lasten tehtäväsuuntautunut toiminta lisääntyi Jänistarinat-intervention aikana päiväkodin askartelu- ja toimintatilanteissa. Alku- ja välimittauksen vertailu osoitti, että tehtäväsuuntautuneisuus kehittyi lapsilla tilastollisesti merkitsevästi ohjelman alusta välimittaukseen. Lisäksi videohavainnointi antoi viitteitä siitä, että neljän videohavainnointiin valitun lapsen tehtäväsuuntautuneen toiminnan osuus lisääntyi ja myös eriytymättömän tehtäväsuuntautuneisuuden ja ei-tehtäväsuuntautuneisuuden suhteen oli nähtävissä vähenevä suunta intervention aikana. Kuitenkaan opettaja-arviointien perusteella ei-tehtäväsuuntautuneisuus ei vähentynyt. Tulokset lasten tehtäväsuuntautuneen toiminnan kehittymisestä ovat yhteneviä aieman tutkimuksen kanssa (Lepola, Kivineva & Orvasto 2012), jossa lastentarhanopettajan arviot osoittivat esiopetusikäisten tehtäväsuuntautuneisuuden lisääntyvän satuintervention aikana. Tähän tutkimukseen liittyneessä interventio-ohjelmassa pyrittiin lasten ja aikuisen vuorovaikutukseen ennen tarinan lukemista, lukemisen aikana ja sen jälkeen. Toimintamalli näytti tukevan lapsen tehtäväsuuntautuvaa toimintaa kuullun ymmärtämisen taidoiltaan keskitasoa heikommilla lapsilla.

Videoitujen lukutuokioiden analyysi antoi tietoa lasten tehtäväsuuntautuneen toiminnan kehittymisestä lukutilanteiden aikana. Eriytymätön tehtäväsuuntautuneisuus, joka oli merkittävä osa lasten toimintaa lukutuokioissa,

edusti toimintaa, jota ei voitu luokitella tehtävä- tai ei-tehtäväsuuntautuneeksi toiminnaksi. Lasten eriytymätön tehtäväsuuntautunut toiminta sisälsi piirteitä tehtäväsuuntautuneesta toiminnasta, mutta siinä lapsen huomio suuntautui myös lukutilanteen muihin ympäristön ärsykkeisiin tai toverin toimintaan, tarinan käsittelyyn ja kuuntelun sijaan. Eräänä eriytymättömän tehtäväsuuntautuneisuuden tunnusmerkkinä voidaankin pitää lapsen huomion samanaikaista hajaantumista useampaan kuin yhteen asiaan. Myös Berhenke ym. (2011) ovat kuvanneet vastaavankaltaista "multitasking" -tyyppistä toimintaa, jossa lapsi tekee tehtävää, mutta samalla hän juttelee aikuisen kanssa tehtävään liittymättömistä asioista. Tämän tutkimuksen tulokset antoivat viitteitä, että vaikka lapsi osoitti eriytymätöntä suuntautumista tehtävään, hän siirtyi useimmiten tästä toiminnasta tehtäväsuuntautuvaan toimintaan. Näin ollen lapsi oli esimerkiksi kuunnellut parinsa ja lastentarhanopettajan keskustelua, ja siksi hän kykeni jatkossa osallistumaan tehtävään.

Lastentarhanopettajien tekemät arvioinnit Kallen ja Villen sekä heidän pariensa tehtäväsuuntautuneisuudesta muissa päiväkodin toimintatilanteissa olivat melko yhteneviä lukutilanteiden videoaineiston tulosten kanssa. Tämä on johdonmukaista siitä näkökulmasta, että videoaineiston analyysien tapauslapset oli valittu tehtäväsuuntautuneisuutta koskevien opettaja-arviointien perusteella. Ei-tehtäväsuuntautuneen toiminnan osalta arviointien ja havaintojen yhteneväisyys käy ilmi ainoastaan Villen ja hänen parinsa osalta.

Opettaja-arviointien ei-tehtäväsuuntautuneisuuden alhainen reliabiliteetti alkumittauksessa heikensi kyseisen motivaatioulottuvuuden luotettavuutta lasten toiminnan kehityksen tarkastelussa. Erityisesti Villellä ja hänen parillaan esiintyi opettajan alkuarvioinnin mukaan ei-tehtäväsuuntautuneisuutta. Kuitenkin molemmat lapset osoittivat pienryhmässä lisääntyvää innokkuutta ja halukkuutta osallistua tarinan käsittelyyn, mikä näkyi Villen ja hänen parinsa kasvavana tehtä-

väsuuntautuneena toimintana. Myös Kallen parilla oli havaittavissa lisääntyvää kiinnostusta tarinaan, tosin selkeämmin vasta kolmannessa arvioinnissa, vaikka opettaja-arvioinnin mukaan hänen ja Kallen ei-tehtäväsuuntautuneisuus lisääntyi ohjelman aikana päiväkodin muissa ohjatuissa tilanteissa. Kalle suuntautui pääsääntöisesti tehtävään, mikä näkyi esimerkiksi haluna yhdistellä tarinan eri tapahtumia ja näin kehittää tarinaa. Tarinan ymmärtämisestä saatujen onnistumisen kokemusten nähdäänkin rohkaisevan lasta osallistumaan haastavampien ja pidempien tarinoiden käsittelyyn sekä herättävän lapsessa kiinnostuksen sitoutua tehtävään (Hidi & Renninger 2006).

Aiemmissä tutkimuksissa (Lepola, Peltonen & Korpilahti 2009) on havaittu positiivinen yhteys nelivuotiaiden lasten tarinan ymmärtämisen ja oman toiminnan säätelyn välillä. Toisaalta pitkittäistutkimukset osoittavat, että esiopetusikäisten tehtäväsuuntautuneisuus on vahvemmin yhteydessä teknisen lukutaidon oppimiseen (Lepola, Poskiparta, Laakkonen & Niemi 2005) kuin kuullun ymmärtämisen kehittymiseen (Lepola, Punna & Poskiparta 2006). Jatkotutkimuksemme tavoitteena on analysoida tarkemmin tehtävä- ja ei-tehtäväsuuntautuneisuuden kehittymistä pienillä lapsilla ja kehityksen yhteyttä oppimistaitojen, kuten tarinan ymmärtämistaitojen kehittymiseen. Jatkossa tarkastelemme useampaa interventioon osallistunutta lasta, jotta tulosten yleistettävyyttä voidaan lisätä. Jatkotutkimuksissa tavoitteenamme on kehittää lasten ei-tehtäväsuuntautuneen ja eriytymättömän tehtäväsuuntautuneen käyttäytymisen tunnistamista ja pohtia näiden merkitystä oppimisen kannalta (ks. kehityksellisesti herkkien menetelmien kehittämisen tarpeesta, Whitebread & Pino-Pasternak 2013). Edelleen jatkossa tavoitteenamme on tarkastella, miten ohjaaja toimii tilanteissa, joissa lapsen toiminnassa ilmenee eriytymätöntä tehtäväsuuntautuneisuutta, ja mikä merkitys ohjaajan erilaisilla toimintatavoilla on lapsen toiminnan suuntautumisen kannalta (vrt. dynaamisen systeemianalyysi; Vauras ym. 2013).

Tutkimuksessa käytetty videointeihin perustuva lasten käyttäytymisen analyysi täydentää opettajan arviota lapsen toiminnasta päiväkodin ohjatuissa tilanteissa. Lisäksi havainnoidun käyttäytymisen tarkastelun avulla voidaan paremmin ymmärtää lapsen tehtäväsuuntautuneisuuden ja kiinnostuksen muutoksia lukutilanteissa ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä, kuten opettajan ohjauksen laatua, parien vuorovaikutuksen dynamiikkaa tai erilaisten tehtävien merkitystä. Lasten opettaja-arvioinnin ja lukutilanteissa havaittava käyttäytymisen tutkimus on tärkeä myös varhaiskasvatuksen ohjaus- ja opetuskäytäntöjen kehittämiseksi.

## Lähteet

- Aunola, K. 2000. Miksi lapsi menestyy heikosti koulussa? Perhe ja koulu suoritusstrategioiden kehitysympäristöinä. *Psykologia* 35 (3), 271–279.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J. E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologiaan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–126.
- Berhenke, A., Miller, A. L., Brown, E., Seifer, R. & Dickstein, S. 2011. Observed emotional and behavioral indicators of motivation predict school readiness in Head Start graduates. *Early Childhood Research Quarterly* 26 (4), 430–441.
- Bus, A., van Ijzendoorn, M. & Pellegrini, A. 1995. Joint book reading makes success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research* 65 (1), 1–21.
- Clingenpeel, B. T. & Pianta, R. C. 2007. Mothers' sensitivity and book-reading interactions with first graders. *Early Education and Development* 18 (1), 1–22.
- Dickinson, D. K. & Smith, M. W. 1994. Long-term effects of preschool teachers' book reading on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly* 29 (2), 105–122.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2004. *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Diener, C. I. & Dweck, C. S. 1978. An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology* 36 (5), 451–462.
- Ford, M. 1992. *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. California: Sage.
- Hidi, S. & Renninger, K. 2006. The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist* 4 (2), 111–127.
- Holland, J. W. 2008. Reading aloud with infants: The controversy, the myth and a case study. *Early Childhood Education Journal* 35 (4), 383–385.
- Holst, T. 2013. Vertaileva tapaustutkimus kuusivuotiaiden opetus- oppimisvuorovaikutuksesta, matematiikkaepisodeista ja lukukäsitteiden osaamisesta. Akateeminen väitöskirja, Turun yliopisto.
- Huebner, C. E. & Payne, K. 2010. Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology* 31 (3), 195–201.
- Järvelä, S., Salonen, P. & Lepola, J. 2001. Dynamic assessment as a key to understanding student motivation in a classroom context. Teoksessa P. Pintrich & M. Maehr (toim.) *Advances in motivation and achievement* 12. Amsterdam: JAI Press, 207–240.
- Lazarus, R. & Folkman, S. 1984. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lepola, J., Kivineva, T. & Orvasto, R.-L. 2012. Esiopetuksen satujenlukemismenetelmän yhteysymmärtämistaitojen kehittymiseen esiopetus- ja kouluiässä. *Kasvatus* 43 (4), 336–349.
- Lepola, J., Laitinen, S. & Kajamies, A. 2013. Pienten lasten motivaation rakenne ja pysyvyys. *Psykologia* 48 (4), 256–273.
- Lepola, J., Peltonen, M. & Korpilahti, P. 2009. Kuvanarratiivi neljävuoitaiden tarinan ymmärtämisen arvioinnissa. *Puhe ja Kieli* 29 (3), 121–143.
- Lepola, J. & Poskiparta, E. 2001. Motivaation ja lukutaidon kehittyminen ala-asteella koulutulokkaiden motivaatioprofiilien näkökulmasta. *Kasvatus* 32 (3), 273–289.
- Lepola, J., Poskiparta, E., Laakkonen, E. & Niemi, P. 2005. Developmental interaction of phonological and motivational processes and naming speed in predicting word recognition in Grade 1. *Scientific Studies of Reading* 9 (1), 365–396.
- Lepola, J., Punna, T. & Poskiparta, E. 2006. Mikä selittää kuullun ja luetun ymmärtämisen taitojen kehitystasoa? Teoksessa J. Lepola & M. M. Hannula (toim.) *Kohiti koulu: Kielellisten, matemaattisten ja motivaationaalisten valmiuksien kehitys*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 205, 63–94.
- Lepola, J., Vauras, M. & Poskiparta, E. 2002. Pitkittäistutkimus lukutaidon ja motivaation kehityksestä esikoulusta kahdeksannelle luokalle. *Psykologia* 37 (1), 33–44.
- Lerkkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. 2012. The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology* 37 (4), 266–279.
- Mattinen, A., Kajamies, A., Räsänen, P., Hannula-Sormunen, M. M. & Lehtinen, E. 2013a. Jänistarinat – ymmärtävän kuuntelemisen ohjelma varhaiskasvatukseen. *NMI Bulletin, Oppimisvaikeuksien erityislehti* 2, 41–59.
- Mattinen, A., Kajamies, A., Räsänen, P., Hannula-Sormunen, M. M. & Lehtinen, E. 2013b. (Ohjelmakäsikirjoitus). *Jänistarinat, ymmärtävän kuuntelemisen ohjelma*. Jy-

- väskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Määttä, E., Järvenoja, H. & Järvelä, S. 2012. Triggers of student's efficacious interaction in collaborative learning situations. *Small Group Research* 43 (4), 497–522.
- Niemi, P., Nurmi, J.-E., Lyyra, A.-L., Lerkkanen, M.-K., Lepola, J., Poskiparta, E. & Poikkeus, A.-M. 2011. Task avoidance, number skills and parental learning difficulties as predictors of poor response to instruction. *Journal of Learning Disabilities* 44 (5), 459–471.
- Nurmi, J. E. & Aunola, K. 2005. Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction* 15, 103–122.
- Nurmi, J.-E., Aunola, K. & Onatsu-Arviolommi, T. 2001. Työskentelytavat oppimisvaikeuksien selittäjinä. *Psykologia* 36 (1–2), 68–73.
- Onatsu-Arviolommi, T. 2003. Pupils' achievement strategies, family background and school performance. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Onatsu-Arviolommi, T. & Nurmi, J.-E. 2000. The role of task-avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 92 (3), 478–491.
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T. & Nurmi, J.-E. 2011. Instructional support predicts children's task avoidance in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly* 26 (3), 376–386.
- Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A. & Laine P.-L. 2003. Development of motivational-emotional vulnerability from preschool to grade 2 among children classified as poor, average, and good readers in grade 2. *British Journal of Educational Psychology* 73 (2), 187–206.
- Salonen, P., Lehtinen, E. & Olkinuora, E. 1998. Expectations and beyond: The development of motivation and learning in a classroom context. Teoksessa J. Brophy (toim.) *Advances in research on teaching: Expectations in the classroom* 7. Greenwich, CT: JAI Press, 111–150.
- Salonen, P. & Lepola, J. 1994. Motivaation arviointi. Teoksessa M. Vauras, E. Poskiparta & P. Niemi (toim.) *Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailta ja 1. luokan oppilailla*. Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskuksen julkaisuja 3, 77–100.
- Salonen, P., Lepola, J. & Vauras, M. 2007. Scaffolding interaction in parent-child dyads: Multimodal analysis of parental scaffolding with task and non-task oriented children. *European Journal of Psychology of Education* 22 (1), 77–96.
- Salonen, P., Lepola, J., Vauras, M., Rauhanummi, T., Lehtinen, E. & Kinnunen, R. 1994. Diagnostiset testit 3. Motivaatio, metakognitio ja matematiikka. Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J.-A. 2002. Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73 (2), 445–460.
- Stephenson, K. A., Parrila, R. K., Georgiou, G. K. & Kirby, J. R. 2008. Effects of home literacy, parents' beliefs, and children's task-focused behavior on emergent literacy and word reading skills. *Scientific Studies of Reading* 12 (1), 24–50.
- Vauras, M., Kinnunen, R., Kajamies, A. & Lehtinen, E. 2013. Interpersonal regulation in instructional interaction: A dynamic systems analysis of scaffolding. Teoksessa S. Volet & M. Vauras (toim.) *Interpersonal regulation of learning and motivation. Methodological advances. New perspectives on learning and instruction*. London: Routledge, 125–146.
- Whitebread, D. & Pino-Pasternak, D. 2013. Video analysis of self-regulated learning in social and naturalistic contexts: The case of preschool and primary school children. Teoksessa S. Volet & M. Vauras (toim.) *Interpersonal regulation of learning and motivation. Methodological advances. New perspectives on learning and instruction*. London: Routledge, 14–44.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A. & Fischel, J. E. 1994. Outcomes of an emergent literacy interventions in Head Start. *Journal of Educational Psychology* 86 (4), 542–555.