

Alkuopetusikäisten oppilaiden lukemisasenteen ja luetun ymmärtämisen arviointi

**Onko alkuopetusikäisen oppilaan itsearvioidulla lukemisasenteella vaikutusta siihen,
miten oppilas suoriutuu luetun ymmärtämistä mittaavista tehtävistä?**

Sini Pihlajamäki

Pro gradu-tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Turun yliopisto

Maaliskuu 2023

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

PIHLAJAMÄKI SINI: Alkuopetusikäisten oppilaiden lukemisasenteen ja luetun ymmärtämisen arviointi - Onko alkuopetusikäisen oppilaan itsearvioidulla lukemisasenteella vaikutusta siihen, miten oppilas suoriutuu luetun ymmärtämistä mittaavista tehtävistä?

Pro gradu -tutkielma 62 s., 7 liites.

Kasvatustiede

Maaliskuu 2023

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, millaisia tyypejä alkukasvatusikäisistä oppilaista voidaan muodostaa lukemisasenteen laadun ja luetun ymmärtämisen taitojen suhteen. Tutkimuksen tarkoituksena oli myös selvittää, onko myönteisesti ja kielteisesti lukemiseen suhtautuvien lasten suoriutumisessa eroja luetun ymmärtämistä mittaavan Orava-testin eri osalualueilla ja miten lukemisasenne näkyy oppilaan luetun ymmärtämistä mittaavien tehtävien ratkaisemisessa.

Tutkielmani on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Tämän tutkielman tutkimusaineisto koostuu oppilaiden itse täyttämistä kyselylomakkeista, joilla on pyritty selvittämään oppilaiden lukemisasenteiden laatua sekä luetun ymmärtämisen taitoja. Aineisto on luokiteltu tässä tutkimuksessa tyyppitelemällä, joka on tutkimusaineiston luokittelun laadullinen menetelmä. Tutkielmassa hyödynnetty aineisto on kerätty osana LUJA-hanketta. Hanke järjesti kirjoihin ja lukemiseen sitouttavaa ryhmätoimintaa lukemiseen tukea tarvitseville oppilaille: sekä suomen oppijoille että muille tukea tarvitseville lukijoille. LUJA-hanke on osa TARU – Tarinoilla lukijaksi -kokonaisuutta, joka toteutetaan Turun ja Jyväskylän yliopiston yhteistyönä. LUJA-hankkeessa selvitettiin hankkeen toiminta-alueeseen kuuluvien lasten lukutaitoon liittyviä osalualueita. LUJA-hankkeen tavoitteena oli edistää kodin, koulun ja kirjastojen välistä lukutaitotyötä ja seurata sen merkitystä oppilaiden, varhaiskasvatusikäisten, opettajien ja kirjastoväen näkökulmista. LUJA-hanke oli AVI-rahoitteinen kirjastotoiminnan kehittämishanke.

Oppilaat voitiin tutkimusaineiston avulla tyyppitellä lukemisasenteen laadun ja luetun ymmärtämisen taitojen perusteella neljään eri tyyppiin, jotka ovat hyvä lukemisasenne ja hyvä luetun ymmärtäminen, hyvä lukemisasenne ja heikko luetun ymmärtäminen, heikko lukemisasenne ja hyvä luetun ymmärtäminen sekä heikko lukemisasenne ja heikko luetun ymmärtäminen. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että luetun ymmärtämistä mittaavista tehtävistä hyvin suoriutuvalla lapsella on todennäköisemmin myös hyvä lukemisasenne. Tätä tukee tutkimuksessa esimerkiksi se, että ainoastaan ne oppilaat, joilla katsottiin olevan hyvä lukemisasenne, saavuttivat luetun ymmärtämistä mittaavassa testissä kaikkein korkeimpia pistemääriä. Tutkimuksen perusteella voidaan myös todeta, että heikon lukemisasenteen oppilaat suoriutuvat todennäköisesti hyvän lukemisasenteen oppilaita heikommin tehtävistä, joiden vastaus ei löydy tekstistä suoraan, vaan oikea vastaus vaatii päättelyä ja “rivien välistä” lukemista.

Avainsanat: alkukasvatus, luetunymmärtäminen, lukemisasenne, lukutaito

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	7
2	LUKEMINEN JA OPITTAVA LUKUTAITO	9
2.1	Suomen kielen erityispiirteet	11
2.2	Lukutaidon kehitys ja sen arviointi alkuopetuksessa	12
2.3	Lukemaan oppiminen ja opettaminen	14
2.4	Sujuva lukeminen ja luetun ymmärtäminen	17
3	LUKEMISASENNE	22
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	25
5	MENETELMÄ	26
5.1	Osallistujat	26
5.2	Tutkimuksen toteutus	27
5.3	Aineiston analyysi	28
6	TULOKSET	33
6.1	Hyvä lukemisasenne ja hyvä luetun ymmärtäminen	34
6.1.1	8–7 pistettä luetun ymmärtämistä mittaavasta testistä	35
6.1.2	10– 9 pistettä luetun ymmärtämistä mittaavasta testistä	38
6.1.3	12– 11 pistettä luetun ymmärtämistä mittaavasta testistä	40
6.2	Hyvä lukemisasenne ja heikko luetun ymmärtäminen	41
6.3	Heikko lukemisasenne ja hyvä luetun ymmärtäminen	44
6.4	Heikko lukemisasenne ja heikko luetun ymmärtäminen	46
6.5	Yhteenveto eri tyyppien välillä	47
7	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	50
7.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	54
7.2	Hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimus	57
	Lähteet	59
	Liitteet	63
	Liite 1. Tutkimuslupakyselylomake	63

1 JOHDANTO

Minua on kannustettu lukemisen ja kirjallisuuden pariin lapsesta lähtien. Äitini luki minulle paljon kirjoja ja kun opin itse lukemaan, kirjastoretkistä tuli meille yhteinen harrastus. Olen ollut siitä lähtien ahkera lukemaan kaikenlaista kirjallisuutta. Vasta myöhemmin olen havahtunut miettimään asennetta lukemista kohtaan ja sitä, millainen vaikutus lukemista kohtaan olevalla asenteella on lukutaidon kehittymiseen ja sitä myötä luetun ymmärtämiseen.

Luetun ymmärtäminen on ajankohtainen ja tärkeä aihe tutkittavaksi, sillä elämme muuttuvassa yhteiskunnassa ja yhteiskunnalliset muutokset ovatkin saaneet aikaan sen, että olemme pikku hiljaa siirtyneet palveluyhteiskunnasta tietoyhteiskunnaksi. Tämän muutoksen myötä lukemisen ja kirjoittamisen taitojen merkitys korostuu arkipäivässä yhä voimakkaammin, sillä yleistyvä palvelujen korvaaminen itsepalvelulla ja automaateilla edellyttää kykyä omaksua sekä ymmärtää erilaisia käyttöohjeita ja taitoa käyttää useimmiten tekstipohjaisia välineitä. (Ahonen, Siiskonen & Aro 2004, 58.)

Nyky-yhteiskunnan lukutaidolle asettamat vaatimukset ovat siis lisääntyneet, sillä lukemisen keinoin saatava informaatiomäärä on kasvanut ja monipuolistunut. Hyvä asia on, että yleisesti ottaen lukutaito on Suomessa hyvällä tasolla, mutta tästäkin huolimatta kaikista lukijoista heikkoja lukijoita on kuitenkin noin kuusi prosenttia. (Eskelä-Haapanen 2012.) Tuhansien suomalaisnuorten lukutaito on peruskoulun päättyessä niin heikko, että se rajoittaa heidän elämäänsä ja saattaa nostaa tien pystyyn jatko-opintoihin ja työelämään (Niinistö, Aerila, Sario & Kauppinen 2019, 15). Heikon lukutaidon onkin katsottu ennustavan syrjäytymistä jatko-opinnoista, työstä, monista harrastuksista ja yleisesti ottaen aktiivisesta kansalaisuudesta (Eskelä-Haapanen 2012). Voisi siis oikeastaan todeta, että tullakseen yhteiskuntamme täysivaltaiseksi jäseneksi, tulee lukutaidon olla riittävän hyvällä tasolla. Tästä syystä olisi ensiarvoisen tärkeää havaita heikot lukijat mahdollisimman aikaisessa vaiheessa ja pohtia, millä keinoin heikot lukijat saataisiin motivoitumaan lukemisesta ja heikko kehitys saataisiin ehkä näin pysäytettyä.

Alkuopetusikäisen lapsen perehtyminen lukemisen maailmaan alkaa teknisen lukutaidon omaksumisesta. Lukutaitoa tutkittaessa on havaittu, että tekninen lukutaito on yhä kutakuinkin tallella, mutta ongelmia on nykyisin tekstin ymmärtämisessä ja sisäistämisessä (Niinistö ym. 2019, 15). Oleellista lukutaidossa onkin juuri luetun tekstin ymmärtäminen ja sisäistäminen.

Ilman luetun tekstin ymmärtämisen taitoa tekninen lukutaito on turha taito. (Ahonen ym. 2004, 58-59).

Lukutaito itsessään on kulttuurinen taito, ja jotta sen voi hallita, vaatii se opettamista ja opettelua (Ahonen ym. 2004, 58-59). Lukemaan oppiminen, opitun taidon tehokas käyttö, luetun kokonaisvaltainen ymmärtäminen ja tekstin sisältämien ajatusten hyväksikäyttö ovat muodostuneet lukemisen opetuksen merkittäviksi alueiksi. (Kiiveri 2006, 13.) Luku- ja kirjoitustaidon omaksuminen rakentuu kielen kehityksen luomalle perustalle ja se edellyttää myös monia muita oppimiseen liittyviä taitoja, kuten tarkkaavaisuutta, motoriikkaa, muistia ja visuaalisia taitoja. (Ahonen ym. 2004, 58-59.)

Koska lukutaito on tärkeä taito, on hyvä, että lapset ovat luontaisesti kiinnostuneita kirjoista ja niihin liittyvästä toiminnasta. On kuitenkin tärkeää muistaa, että lukijaksi kasvaminen ei ole mahdollista ilman aikuisen tukea. On aikuisten vastuulla päättää siitä, miten ja minkälaisia lukuhetkiä lapsille tarjotaan, paljonko lapsen ulottuvilla on kirjallisuutta ja miten kirjallisuuden merkitystä korostetaan ja tehdään lapselle näkyväksi. (Aerila & Kauppinen 2021, 9.) Aikuisten esimerkillä onkin suuri vaikutus siihen, millainen asenne alkavalla lukijalla kasvaa lukemista kohtaan. Ilman aikuisen tietoista toimintaa lapsi onkin vaarassa jäädä kirjallisuuden tarjoamien mahdollisuuksien ulkopuolelle (Aerila & Kauppinen 2021, 9).

Tässä tutkimuksessa tutkin alkukasvatusikäisten lasten lukemisasennetta ja sen välistä yhteyttä luetun ymmärtämiseen. Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella laadullisin keinoin, miten lukemisasenne näkyy luetun ymmärtämistä mittaavien tehtävien tekemisessä ja ratkaisemisessa. Tutkimuksen edetessä on myös tarkoitus pohtia sitä, millaisia eroja luetun ymmärtämisen eri osa-alueilla lapsilla on lukemisasenteen näkökulmasta katsottuna. Tutkimuksen luetun ymmärtämistä mittaavat tehtävät ovat tyyliltään erilaisia, joten luetun ymmärtämisen näkökulmasta tarkastelun kohteena ovat esimerkiksi tutkittavien oppilaiden päättelykyky ja sanavarasto.

2 LUKEMINEN JA OPITTAVA LUKUTAITO

Ihan aluksi on syytä pohtia, mitä lukeminen oikeastaan on. Merisuo Storm & Soininen (2008) määrittelevät lukemisen ajatteluksi, jota ohjaavat kirjoitetun tekstin sisältämät vihjeet. Jotta voi lukea, on opittava siihen vaadittava taito: lukutaito. Englannin kielen termi *literacy* tarkoittaa luku- ja kirjoitustaidon hallintaa. Tälle käsitteelle on kuitenkin vaikea löytää suomenkielistä vastinetta. Meillä lukutaito saakin käsitteenä erilaisia muotoja ja sen ymmärretään käsittävän myös kirjoitustaidon. Luku- ja kirjoitustaito käsitteitä voidaan käyttää myös irrallaan, jolloin halutaan korostaa niiden välistä yhteyttä mutta toisaalta myös erilaisuutta sekä taitona että prosessina. (Eskelä-Haapanen 2012.)

Lukemista ja lukemaan oppimisen ilmiötä eli lukutaidon omaksumista on tutkittu monella tapaa eri tieteiden taholta. Lukemista voidaan tarkastella ainakin neurofysiologisena, psykologisena sekä pedagogisena toimintona. Monitieteisestä perustasta johtuen lukemistapahtuman määrittely ei ole helppoa. Nykykäsityksen mukaan lukemista ohjaava monimutkainen neurologinen prosessi koostuu useiden aivoalueiden yhteistoiminnasta. Samat aivoalueet osallistuvat myös muiden tiedollisten prosessien säätelyyn. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 24.) Kiiverin (2006, 17) mukaan tutkijat erottelevatkin lukemisessa itse lukemisprosessin eli teknisen lukutaidon sekä luetun ymmärtämisen lukemistoiminnan tuloksena. Prosessissa oleellisia asioita ovat lukijan sensoriset tekijät ja havaintoihin, oppimiseen, ajatteluun, kokemuksiin, tunteisiin ja assosiaatioihin liittyvät tekijät.

Eskelä-Haapanen (2006) määrittelee lukutaidon seuraavasti: *”lukutaito sisältää mekaanisen lukutaidon hallinnan lisäksi aktiivisen hakeutumisen tekstien pariin. Kun lapsi lukee mekaanisesti sujuvasti, tekstin sisältö aukeaa hänelle helpommin. Lukutaito rikastuttaa hänen sanavarastoaan ja sitä kautta lapsen kirjallinen ilmaisu ja puheilmaisu laajentuvat. Kääntäen: mekaanisesti hitaasti lukevat lapset eivät vapaaehtoisesti juurikaan lue. Hitaasti lukevan lapsen energia kuluu tekniseen suorittamiseen ja sisältö jää käsittämättömäksi.”*

Eskelä-Haapasen (2012) mukaan lukutaidolla on myös peruselementit. Nämä peruselementit ovat:

1. Tekstikoodin purkaminen (dekoodaustaito)
Kirjain-äänne-vastaavuus
2. Tekstin ymmärtäminen (ymmärtämisen taito)
sisällön ymmärtäminen, tulkinta ja arviointi
3. Tekstien funktionaalinen käyttö (toiminnallinen käyttötaito)
erilaiset tekstit ja viestit sekä niiden käyttötarkoitukset
4. Tekstin kriittinen analyysi ja muuntaminen (analysointitaito)
mahdollistaa tekstin tarkoituksien ymmärtämisen, tekstistä keskustelemisen ja päätelmien tekemisen.

Lukutaitoa tarvitaan paitsi koulussa, myös arjessa ja sitä vaaditaan sekä opiskelussa että työelämässä selviämiseen. Voidaankin perustellusti sanoa, että lukutaito on keskeinen perustaito. Lukutaitoa voidaan tarkastella muutamasta eri näkökulmasta: peruslukutaidon, funktionaalisen lukutaidon ja monilukutaidon näkökulmista. Peruslukutaidolla tarkoitetaan kykyä tavoittaa kirjoitetun kielen sanojen ääntöasu eli tarkka ja sujuva lukeminen rakentuu useista eri kognitiivisista taidoista, jotka liittyvät etenkin kirjoitetun kielen hallintaan. Funktionaalinen lukutaito puolestaan korostaa erityisesti lukutaidon välineellistä arvoa ymmärtää ja käyttää erilaisia kirjoitettuja tekstejä arjen monimuotoisissa tilanteissa eri tarkoituksia varten. (Ahonen, Aro, Aro, Lerkkanen & Siiskonen 2019, 252-253)

Monilukutaidolla taas tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkinnan, tuottamisen ja arvioinnin taitoa. Lisäksi sillä korostetaan yksilön joustavaa toimintaa yhä monimuotoisempien tekstien maailmassa. Monilukutaito pohjaa laajaan tekstikäsitteeseen, ja sen mukaan kirjoitettujen tekstien rinnalla on paljon muitakin tapoja muodostaa merkityksiä. Muuttuneessa tekstimaailmassa tekstit voivatkin olla esimerkiksi kirjoitettuja, kuvallisia, puhuttuja, auditiivisia, numeerisia ja kinesteettisiä symbolijärjestelmiä. Ne voivat myös olla audiovisuaalisia tai digitaalisia tai yhdistellä näitä. Tiivistetysti monilukutaito tarkoittaa kykyä toimia kaikkien näiden moninaisten tekstien kanssa erilaisissa tilanteissa ja erilaisia tehtäviä varten, taitoa hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tekstejä kriittisestä lähtökohdasta lähtien ja taitoa tunnistaa tekstien välisiä suhteita, kulttuurisia konventioita ja yhteyksiä niiden sisältämiin arvostuksiin. (Ahonen ym. 2019, 253.)

Yleisesti ottaen voidaan sanoa, että lukutaito on opittava, vaiheittain kehittyvä taito ja prosessi. Pelkistetysti voidaan myös todeta, että lukemistapahtumassa oleellisia tekijöitä ovat lukija, lukijan taito ja luettava teksti. Lähemmin tarkasteltuna lukeminen on havaitsemista, sanojen tunnistamista, ymmärtämistä, tulkintaa, arviointia ja soveltamista. (Kiiveri 2006, 13-17, 58-78.) Lukeminen ei olekaan pelkästään taitoa koota äänneitä sanoiksi, vaan hyvä lukija tarvitsee useita erilaisia tekstitaitoja, joiden avulla hänen on mahdollista ymmärtää lukemaansa ja käsitellä tekstejä (Ahonen ym. 2019, 263).

2.1 Suomen kielen erityispiirteet

Tässä tutkimuksessa tutkitaan luetun ymmärtämistä suomen kielen näkökulmasta. Suomen kielessä on piirteitä, jotka on hyvä nostaa esiin, kun tutkitaan suomen kielen luetun ymmärtämistä. Seymour ym. (2003) ovat vertailleet tutkimuksessaan kolmeatoista eurooppalaista kieltä. Tutkimuksessa havaittiin, että säännönmukaisissa kielissä, esimerkiksi suomessa, kreikassa, italiassa ja espanjassa, lapset lukivat tarkasti ja sujuvasti tuttuja sanoja ja yksinkertaisia epä sanoja ensimmäisen kouluvuoden lopussa. Kirjoitusjärjestelmiltään puolestaan epäsäännönmukaisissa kielissä kuten englannissa, tanskassa, ranskassa ja portugalissa lukemistarkkuudessa oli ongelmia vielä ensimmäisen kouluvuoden lopussa. Tutkimuksessa havaittiin myös, että kirjoitusjärjestelmältään kaikkein epäsäännönmukaisinta kieltä eli englantia lukevat lapset olivat lukemistarkkuudeltaan muiden kielten oppijoiden ensimmäisen kouluvuoden tasoa selkeästi heikompia vielä kahden kouluvuoden jälkeen.

Suomen kielessä on siis säännönmukainen kirjoitusjärjestelmä ja tämän kaltaisissa kielissä useimmilla lapsilla tapahtuu ensimmäisen kouluvuoden aikana lukutaidon kehityksessä nopeaa edistymistä kirjain-äännevastaavuuden sekä sanojen kokoamisen periaatteen oivalluksesta aina sanojen ja lauseiden virheettömään lukemiseen. (Lerkkanen ym. 2010.) Suomen kielen säännönmukainen kirjoitusjärjestelmä helpottaa lukemaan oppimista ja tästä syystä moni lapsi oivaltaakin lukutaidon jo ennen opetuksen alkua (Ahonen ym. 2019, 263). Koulutulokkaan lukutaidolla ymmärretään yleensä peruslukutaitoa. Kyseessä on tässä vaiheessa usein siis vasta lukemisen tekniikan harjoittelua. (Eskelä-Haapanen 2012.)

2.2 Lukutaidon kehitys ja sen arviointi alkuopetuksessa

Lukutaitoa on tutkittu pitkään ja siksi lukutaidon kehityksestä tiedetään melko paljon. Monesti ajatellaan, että lukutaito on taito, joka opitaan koulun ensimmäisinä vuosina ja tämän jälkeen taito hallitaan. Todellisuudessa lukutaidon kielellinen perusta syntyy jo ennen kouluikää ja taito kehittyy läpi elämän. (Ahonen ym. 2019, 252.) Kyky ymmärtää kirjoitusjärjestelmän periaatteita ja kirjain-äännevastaavuuksia on luku- ja kirjoitustaidon perusta. Tämä perusta rakentuu lapsen kielen kehityksen varhaisina vuosina. Pohja lapsen luku- ja kirjoitustaidon oppimiselle luodaankin jo varhaislapsuudessa (Ahonen ym. 2019, 253). Varhais- ja esiopetuksessa luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä tuetaan leikinomaisen toiminnan kautta. Kielellisen tietoisuuden ja kirjaintuntemuksen kehittymistä tuetaan myös antamalla lapsille kokemuksia puhutun kielen muuttumisesta kirjoitetuksi kieleksi. (Lerkkanen, Poikkeus, Ahonen, Siekkinen, Niemi & Nurmi 2010.)

Lukutaidon kehitykseen puolestaan vaikuttavat monet eri tekijät. Tällaisia tekijöitä ovat oppijan taidolliset valmiudet, motivaatio taidon harjoitteluun ja sen käyttäytymiseen, kieli- ja kirjoitusjärjestelmä sekä opetuksen ja muun tuen määrä ja laatu. Lukutaidon kehitykseen ja lukemisvaikeuksien ilmenemiseen vaikuttaa myös perimä. (Ahonen ym. 2019, 252.) Kehittyvään lukutaitoon ovat lisäksi yhteydessä lapsen kehitys- ja kasvu ympäristö (esimerkiksi kodin luku ympäristö sekä lapsen varhaiset tekstikokemukset) ja myös lapseen itseensä liittyvät kielelliset ja kognitiiviset tekijät sekä lisäksi kiinnostus kirjoitettua kieltä kohtaan. Kodin luku ympäristö sekä lapsen oma kiinnostus tekstejä kohtaan liittyvät erityisesti kirjaintuntemukseen, joka puolestaan yhdessä fonologisen tietoisuuden kehittymisen kanssa ennustaa sanojen lukemisen tarkkuutta. Sanojen lukemisen automatisoitumista eli lukemisen sujuvuutta puolestaan ennustaa nimeämisnopeus ja nämä yhdessä ennustavat vahvasti luetun ymmärtämistä. Edellä mainitun perimän riskitekijät voivat puolestaan oleellisesti vaikeuttaa lukutaidon oppimista ja kehitystä, vaikka lapsen kasvu ympäristö olisikin suotuisa. (Ahonen ym. 2019, 253-256.)

Ahonen ym. (2019, 254) toteavat myös, että kirjallinen ympäristö ja vuorovaikutuksessa oleminen toisten ihmisten kanssa johtaa siihen, että lapsi oppii vähitellen ymmärtämään kirjoitusjärjestelmän periaatteita ja kirjain-äännevastaavuuksia ja osaa yhdistää nämä merkityksiin. Lasten erilaiset kokemukset kirjoitetusta kielestä riippuvat pitkälti lapsen kiinnostuksesta tekstejä kohtaan sekä kodin lukutottumuksista. Onkin todettava, että varhaiset

kokemukset kirjoitetusta kielestä, kuten lapselle ääneen lukemisesta, ovat yhteydessä myös myöhempään lukutaitoon. Kun lapselle luetaan ääneen, hän oppii ymmärtämään, että puhutun ja kirjoitetun kielen välillä on yhteys. Lapsen kielellinen kehitys puolestaan pohjustaa lukutaidon kehitystä. Lisäksi lasten kokemukset kirjoitetusta kielestä vahvistavat myös sanavarastoa ja metalingvististä tietoisuutta. Tällä tarkoitetaan ymmärrystä kielestä koodijärjestelmänä, jonka rakenteita voidaan kuvailla esimerkiksi sanoilla virke, sana, kirjain ja äänne.

Kirjoitin aiemmin suomen kielen erityispiirteistä. Kouluikään mennessä useimmat lapset hallitsevatkin äidinkiellensä äänteet ja keskeisimmät kieliopilliset rakenteet. Heillä on myös laaja sanavarasto, ja he kykenevät käyttämään kieltä vastavuoroisesti eri tarkoituksiin. (Ahonen ym. 2004, 33.) Ennen koulun alkua osaakin lukea noin kolmannes kouluun tulevista lapsista (Lerikkanen ym. 2010). Myös loput lapset oppivat yhdistämään kirjaimet äänteiksi ja äänteet tavuiksi ja sanoiksi yleisesti ottaen ensimmäisen luokan jouluun mennessä (Lerikkanen 2008). Sujuva ja tarkka lukutaito on saavutettu suomen kielessä pääsääntöisesti toisen luokan loppuun mennessä (Laukkanen & Holopainen 2017).

Suomalaisten ensiluokkalaisten lukutaidon arviointi kohdistuu pääsääntöisesti lukuvuoden päättövaiheeseen, jolloin lukutaitoa arvioidaan standaroiduin mittarein ja monimuuttujamenetelmin selitysmalleja etsien. Tähän mennessä lapset ovat oppineet jonkinasteisen lukutaidon, joka tarkoittaa teknisen (mekaanisen) eli leksikaalisen lukutaidon automatisoitumista sekä tekstin sisältämien sanojen ja ajatusten ymmärtämistä. (Kiiveri 2006, 75.) Arvioinneista käy ilmi, että alaluokkien suurimmat vaikeudet ovat yleensä teknisen lukemisen sujumisessa ja oikeinkirjoituksessa. Myöhemmin ongelmat liittyvät yksittäisiin sanoihin, erilaisiin teksteihin tai oppiaineiden ymmärtämisen ongelmiin. (Siiskonen, Aro & Holopainen 2001.) Osalla lapsista tarkan ja sujuvan lukutaidon omaksumisessa kestää pidempään kuin ikätovereilla. Osalle jää myös pitkäkestoisia lukemisen vaikeuksia (Lerikkanen ym. 2010).

2.3 Lukemaan oppiminen ja opettaminen

Opetuksen kannalta on hyödyllistä yrittää hahmottaa lukeminen taitona, jota on mahdollista opettaa ja kehittää. Lukeminen määritellään hierarkisesti kehittyväksi kielelliseksi taidoksi, joka sisältää useita tiedonkäsittelyn osaprosesseja. Lukemisprosessi alkaa visuaalisesta aistihavainnosta ja päättyy tekstin sisältämän informaation tulkintaan, ymmärtämiseen. Tämä kokonaisuus on mahdollista jakaa kahteen pääosaan, tekstin tunnistamiseen ja tekstin ymmärtämiseen. Nämä osa-alueet puolestaan säätelevät ymmärtävän lukemisen nopeutta. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 25.)

Merisuo-Storm (2006) määrittelee, että lukemisen opetuksen tavoitteena on herättää oppilaan mielenkiinto kieltä ja kirjallisuutta kohtaan sekä antaa hänelle pysyvä positiivinen lukemisasenne. Opetuksella tuetaan oppilaan lukemisen taitojen kehitystä. Opetuksella tuetaan myös oppilaiden kykyä tulkita ja käyttää erilaisia tekstejä. Olisi tärkeää, että jokainen oppilas oppii arvioimaan ja havainnoimaan itseään lukijana. Lisäksi oppilaan tulisi oppia valitsemaan eri tarkoituksiin sopivaa lukumateriaalia sekä oppia löytämään tietoa erilaisista lähteistä.

Ahvenainen & Holopainen (2014, 27) puolestaan toteavat, että alkuopetuksessa keskeinen lukutaidon osa-alue on ääneenlukeminen. Kirjain-, tavu, sana- ja lausehahmojen muuntaminen puheeksi sisältää aistitoimintaa, havaintotoimintaa sekä kielellisiä ja kognitiivisia prosesseja. Ääneenlukemiseen ei välttämättä liity luetun ymmärtämistä ja tästä syystä sitä voidaan nimittää myös mekaaniseksi lukutaidoksi tai tekniseksi lukemiseksi.

Säännönmukaisessa suomen kielessä sanojen sarjallisen, kokoavan lukutaidon eli virheettömän dekodauksen keskeinen ennusmerkki on kirjaintuntemus. Näyttäisikin siltä, että hyvän alun lukemaan oppimiselle saavat sellaiset lapset, jotka tuntevat paljon kirjaimia jo kouluun tullessaan. Kirjaintuntemus heijastaakin lapsen siihenastisia kokemuksia kirjoitetusta kielestä ja lapsen omaa kiinnostusta siihen. On havaittu, että lapset, jotka osaavat koulun aloittaessaan nimetä melkein kaikki kirjaimet, ovat todennäköisesti olleet jo ennen koulua paljon tekemisissä kirjoitetun kielen kanssa, he ovat olleet kiinnostuneita kirjaimista ja kiinnittäneet huomiota kirjoitetun kielen merkkeihin. (Ahonen ym. 2019, 254.)

Lukemaan oppimisen yhtenä perusedellytyksenä pidetäänkin yleisesti ottaen fonologista tietoisuutta, eli kykyä ymmärtää puhutun kielen koostuvan sanaa pienemmistä yksiköistä. Varsinkin tietoisuus puheen pienimmistä yksiköistä, äänneistä, ajatellaan olevan keskeinen edellytys kirjain-äännevastaavuuksiin pohjautuvan alkavan luku- ja kirjoitustaidon omaksumiselle. (Ahonen ym. 2004, 59.)

On tutkittu, että jokaisen lapsen lukemaan oppimisen tahti on yksilöllinen ja monet lapset oppivat lukutaidon ennen kouluikää. Yleensä lukemaan opitaan nopeasti ja oivalluksenaomaisesti. Toisaalta taas jotkut ekaluokkalaiset painivat lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen kanssa pidempään. Alkutaival voi myös olla hankala, mikäli lapsi ei opi sujuvasti kirjaimia ja niitä vastaavia äänneitä. Koska lukeminen ja kirjoittaminen ovat toistensa kääntöpuolia, saattaa myös kirjoittamisessa olla ongelmia. Äänneet eivät käänny kirjaimiksi, eivätkä kirjainten muodot muistu mieleen. Tällaiset esimerkit saattavat olla lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeutta ennakoivia merkkejä, mutta pitää muistaa, että samanlaisia alkuhankaluuksia esiintyy lapsilla usein muutenkin. (Takala & Kairaluoma 2021.)

Kuten todettua, lasten lukemisen taidot vaihtelevat suuresti ja tästä syystä lukemaan opettamisessa onkin ensiarvoisen tärkeää ottaa huomioon yksilölliset erot ja tuen tarpeet sekä eriyttää opetusta. Sellaiset lapset, jotka aloittavat koulutaipaleensa lukutaitoisina, kaipaavat taitonsa kehittämiseen erilaisia haasteita, tietoja ja taitoja, kuin sellaiset lapset, jotka ovat vasta alussa lukutaitonsa kanssa. Lukemaan opettamisessa olisi myös tärkeää ottaa huomioon, että lukutaidon eri osa-alueet kehittyvät myös rinnakkain, vaikka ne usein kuvataankin hierarkkisina, toisilleen alisteisina taitoina. (Ahonen ym. 2019, 261-263.) On myös todettu, että yleensä hyvät ja huonot lukijat erottuvat selvästi tekniseltä lukutaidoltaan. Nopea lukija myös yleensä ymmärtää hyvin lukemaansa. Heikkojen lukijoiden lukemisen tempo on puolestaan hidasta, lukeminen kangertelee, sanoja tai sanan alkua toistetaan ja sanojen osia tai kokonaisia sanoja jää pois tai niitä tulee lisää. Sanoja saatetaan myös arvata. Heikko lukutaito ilmeneekin myös lukemisen virheinä. (Kiiveri 2006, 77.)

Lukemaan opettamisen lähtökohtana tulisi olla se, että kaikki oppilaat oppisivat ymmärtämään monentyyppisiä tekstejä jo alakoulussa. Erityisesti nuorempien oppilaiden opetuksessa ei välttämättä tutustuta riittävän laajasti erilaisiin tekstilajeihin. Mahdollisimman aikaisessa vaiheessa tulisi myös aloittaa luetun ymmärtämisen strategioiden opettaminen ja jatkaa tätä systemaattisesti koko perusopetuksen ajan. Lisäksi sanavaraston laajentamisharjoitukset ovat

tärkeä osa opetusta. Oppilaita on myös opastettava siinä, miten tekstiyhteyttä on mahdollista käyttää sanan merkityksen selvittämisen apuna. Oppilaiden tulisi oppia, millaisia vihjeitä teksti voi antaa lukijalle ja miten tällaiset vihjeet voi huomata. (Merisuo-Storm & Soininen 2008.)

Lukemaan voidaan opettaa eri tavoin. Yleensä lukemaan opettamisen menetelmät jaotellaan kahteen ryhmään, synteettisiin ja analyyttisiin menetelmiin. Lisäksi puhutaan myös sekamenetelmistä, joita ovat sellaiset lukemaan opettamisen menetelmät, joissa yhdistetään synteettisten ja analyyttisten menetelmien piirteitä. Iso osa suomalaisista opettajista käyttää opetuksessaan joko synteettisiä menetelmiä tai sekamenetelmää, jossa yleensä pääpaino on kirjain-äännevastaavuuden ja äänteiden yhdistämisen harjoittelussa. (Lerkkanen ym. 2010.)

Opetusmenetelmällä on merkitystä oppimisessa (Kiiveri 2006, 79). Tunnetuin synteettinen lukemaan oppimisen menetelmä on ns. KÄTS-menetelmä (kirjain, äänne, tavu, sana). Tässä menetelmässä opetetaan rinnakkain sanojen tunnistamista, kirjoittamista ja lukemista. Menetelmässä edetään toistamalla neljää toisiaan seuraavaa prosessia, jotka ovat rinnastettavissa fonologisen tietoisuuden harjoituksiin: kirjaimen muuttaminen äänneeksi, äänteiden yhdistäminen, tavun äänteiden kokoaminen ja sanan ääntämyksen kokoaminen. (Ahonen ym. 2019, 262.) Yleisesti ottaen ajatellaan, että KÄTS-menetelmän vahvuuksia ovat sen ohjaaminen tarkkaan lukemiseen. Menetelmä myös tukee oikeinkirjoituksen oppimista. Sen avulla opitaan virheetön mekaaninen lukutaito melko nopeasti ja menetelmä sopii hyvin erityisesti hitaasti oppiville lapsille. (Ahonen ym. 2019, 262.)

Toinen suosittu lukemaan opettamisen menetelmä on LPP-menetelmä. LPP-menetelmän vahvuuksina pidetään sen lukemisen kommunikatiivista luonnetta. Lisäksi LPP-menetelmä osallistaa oppijoita ja konkretisoi lapselle lukemiseen liittyvien asioiden merkityksellisyyden. Menetelmässä jaetaan paljon kokemuksia, erityisesti sanavarastoa ja kielellistä ilmaisuja. Se on lapsilähtöinen menetelmä ja korostaa yksilöllisyyttä sekä toiminnallisuutta. (Ahonen ym. 2019, 262.)

Lukemaan opettamisen menetelmää pohtiessa opettajan tulee ottaa huomioon, että oppilaat oppivat eri tavoin ja opetuksen tulee sopia kaikille oppilastyypeille. Jokin opetusmenetelmä voi sopia opettajalle paremmin kuin joku toinen. Opettajalta edellytetään kuitenkin, että hän on tutustunut mahdollisimman moneen opetusmenetelmään osatakseen ohjata oppimistavoiltaan

erilaisia oppilaita. Hänen on myös osattava valita menetelmäänsä soveltuva opetusmateriaali. (Kiiveri 2006, 81.)

2.4 Sujuva lukeminen ja luetun ymmärtäminen

Sujuva lukutaito on uudenlaisten tekstien lukemisen perusta. Sujuva lukeminen tarkoittaa tarkkaa, nopeaa ja ilmaisullista sanojen ja tekstin lukemista. Ilmaisullisuudella eli prosodisuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, että lukija rytmittää ja tauottaa lukemistaan merkityksellisiksi ja järkeviksi kokonaisuuksiksi ja että ääneen lukiessa painotukset ja intonaatiot heijastavat luetun tekstin sisällön ymmärtämistä. (Ahonen ym. 2019, 252-257.)

Näin ollen sujuvassa lukemisessa on kyse koko peruslukutaidon vaatiman prosessin hyvästä ja vaivattomasta hallinnasta, sanojen ja ilmaisujen merkityksen ymmärtämisestä sekä tekstin tulkinnasta. Juuri monien prosessien samanaikainen hallinta tekee sujuvasta lukemisesta vaativaa. Mitä sujuvammaksi lukutaito kehittyy, sitä enemmän lukijan on mahdollista suunnata huomiota tekstin sisällön ymmärtämiseen. (Ahonen ym. 2019, 257.)

Sujuvan lukutaidon perusta on kirjain-äännevastaavuuksiin perustuva, kokoava lukemisen taito. Tätä taitoa on suomen kielessä vaikea ohittaa tai kiertää. Kokoava lukutaito mahdollistaa uusien sanojen tunnistamisen ja tätä myöden myös kyvyn lukea itsenäisesti ja kehittää taitoa edelleen. Lukemiskokemuksen myötä siirrytään vähitellen sujuvampaan lukemistyyliin, jossa äänteellinen kokoaminen nopeutuu ja automatisoituu. Tunnistamisen tukena ovat ehkä yhtä kirjainta suuremmat yksiköt, joissa merkitys ja tekstiyhteys ohjaavat ja helpottavat lukemista. (Ahonen 2004, 59.)

Voidaan katsoa, että sujuva lukeminen perustuu sanojen tunnistamisen taitoon tai taitoon tunnistaa sanan osia, kirjainyhdistelmiä, tavuja, morfeemeja eli merkitysyksiköitä nopeasti ja automaattisesti ilman, että lukijan tarvitsee käyttää äänne äänteeltä etenevää sanojen kokoamista lukiessa. Lisäksi sujuvalla lukijalla on kyky tunnistaa erilaisia kirjoitettuihin sanoihin ja kirjainyhdistelmiin liittyviä säännönmukaisuuksia ja rajoituksia. Sujuvassa lukemisessa myös merkitysyksiköiden, kuten vaikkapa yhdyssanojen osien, tunnistaminen on automatisoitunutta. Kun lukutaito kehittyy, syntaksin eli lauseyhteyden ja kieliopillisten rakenteiden hallinta tukevat tekstin ennakkointia ja tätä kautta lukemisen sujuvuutta. (Ahonen ym. 2019, 257.)

Luettaessa pelkkä mekaaninen suoritus ei riitä, vaan keskeistä on tekstin ymmärtäminen (Merisuo-Storm & Soininen 2008). Luetun ymmärtäminen onkin lukemistoiminnan päätavoite (Kiiveri 2006, 17). Luetun ymmärtämistä voidaan pitää monimutkaisena prosessina, jossa lukija luo merkitystä tekstille käyttäen apunaan sekä tekstin antamaa informaatiota että aikaisempia tietojaan ja kokemuksiaan (Merisuo-Storm & Soininen 2008).

Ahonen ym (2019, 255) toteavat, että luetun ymmärtäminen koostuu sanojen tunnistamisen sujuvuudesta ja kielen ymmärtämisestä. Luetun ymmärtäminen onkin kiinteästi sidoksissa lukemisen sujuvuuteen varsinkin ensimmäisellä ja toisella luokalla. Eli mitä sujuvampaa lukeminen on, sitä enemmän lukijan huomio voi suuntautua tekstin ymmärtämiseen. (Lerkkanen ym. 2010.) Luetun ymmärtäminen käy ilmi lähinnä siitä, miten lukija vastaa luetusta tekstistä tehtyihin kysymyksiin (Kiiveri 2006, 71).

Koululaisen on tärkeää oppia ymmärtämään lukemaansa jo varhaisessa vaiheessa koulutaipaleeltaan, jotta kaikkien oppiaineiden opiskelu olisi mielekästä ja sujuvaa. Jos lapsi ei opi lukemaan ja ymmärtämään lukemaansa, hänellä on vaikeuksia kaikkien oppiaineiden opiskelussa. Luettaessa tavoitteena onkin ymmärtää luetun tekstin sisältö ja jotta uutta tietoa voi hankkia, on koululaisella oltava hyvä lukutaito. Tästä syystä jo alkuopetusluokilla yksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeisistä sisällöistä on tekstin ymmärtämistä parantavien strategioiden käytön harjoittelu. (Merisuo-Storm & Storm 2018.)

Luetun ymmärtämiseen vaikuttaa myös se, että eri kirjallisuuden lajeihin kuuluvien tekstien rakenteet poikkeavat toisistaan. Monesti tarinan rakenne on lapselle tuttu jo kouluun tultaessa. Tällöin tarinoita on myös helpompi ymmärtää. Sen sijaan tietotekstit voivat olla keskenäänkin erilaisia rakenteeltaan. Tietoteksteissä on monesti myös lapselle paljon entuudestaan tuntemattomia käsitteitä, joten niiden ymmärtäminen voi olla vaikeaa. (Merisuo-Storm & Storm 2018.) Tässä tutkimuksessa oppilaat vastaavat luetun ymmärtämistä mittaaviin tehtäviin oravasta kertovan tietotekstin perusteella.

Tietotekstejä luettaessa ymmärtämisen prosessissa tärkeitä tekijöitä ovat lukijan aikaisempi tieto tekstin aihepiiristä, päättelykyky, itseohjautuvuus sekä motivaatio. Taitavaan lukemiseen liittyy tärkeänä elementtinä myös pohdiskeleva päättely eli se, että lukija osaa ”lukea rivien

välistä.” Tällöin hän yhdistelee tekstissä olevia asioita ja päättelee sellaisia kohtia, joita tekstissä ei suoraan ilmaista. (Merisuo-Storm & Storm 2018.)

Usein luetun ymmärtäminen jää heikon lukutaidon seurauksena saavuttamatta. Heikko lukija saa lukemisesta ymmärrettävästi vähemmän mielihyvää, jolloin aitoa lukuharrastusta ei pääse syntymään. Näin ollen lapsi ei myöskään saa lukutaidon sujuvoitumisen kannalta tärkeää lukuharjoitusta. (Lyytinen 2004; Merisuo-Storm 2006; Takala 2006.) Kuullun ymmärtämisen ongelmat puolestaan selittävät sitä, että sujuvillakin lukijoilla voi ilmetä luetun ymmärtämisessä ongelmia. Lisäksi päättelytaidoilla, metakognitiivisilla taidoilla ja muistilla on vaikutusta luetun ymmärtämiseen. (Lerkkanen ym. 2010.)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että sujuva lukutaito ja kielellisen ymmärtämisen taidot selittävät lähes kaiken yksilöllisen vaihtelun luetun ymmärtämisessä. Lukutaidon yksinkertaista mallia onkin tarkasteltu useissa eri tutkimuksissa ja vaikka se on yksinkertainen, on se saanut laajaa tukea tutkimustuloksista. Erityisesti lukutaidon kehityksen alkuvaiheessa lukusujuvuus vaikuttaa luetun ymmärtämiseen suuresti. Lukemisen kehittyessä riittävän nopeaksi ja automaattiseksi kielellisen ymmärtämisen taito alkaa merkitä yhä enemmän. (Ahonen ym. 2019, 291.)

Varsinkin ensimmäisellä ja toisella luokalla luetun ymmärtäminen on kiinteästi sidoksissa teknisen lukutaidon automatisoitumisesta eli sujuvuudesta. Sanojen lukemisen sujuvuus onkin ehdoton välttämättömyys tekstin lukemiselle. Kun lapsi on oppinut teknisen lukutaidon, nousee muiden taitojen merkitys tärkeämmäksi. Tällaisia tekijöitä ovat erityisesti lapsen sanavarasto sekä kuullun ymmärtämisen taidot. (Lerkkanen ym. 2010.) Luetun ymmärtämiseen liittyvät kiinteästi myös muisti sekä lukijan käyttämät ymmärtämisen strategiat sekä metakognitiiviset tiedot ja taidot (Ahonen ym. 2019, 256).

Näin ollen kielen ymmärtämisen taustalla ovat muun muassa sanavarasto, muisti ja kielellinen päättely (Ahonen ym. 2019, 255). On havaittu, että sekä kielellinen päättely, kuullun ymmärtäminen ja sanavaraston laajuus ennustavat luetunymmärtämisen kehitystä alakoulun aikana (Torppa, Georgiou, Lerkkanen, Niemi, Poikkeus, & Nurmi 2016). Sanojen lukemisen automatisoitumista eli lukemisen sujuvuutta ennustaa nimeämisnopeus ja nämä yhdessä ennustavat vahvasti luetun ymmärtämistä. Luetun ymmärtämiseen liittyvät kiinteästi myös

kuullun ymmärtäminen sekä lukijan käyttämät ymmärtämisen strategiat sekä metakognitiiviset tiedot ja taidot. (Ahonen ym. 2019, 256.)

Oppilaat, jotka ovat taitavia luetun ymmärtäjiä, osaavat hyödyntää lukiessaan luetun ymmärtämisen strategioita. He silmäilevät aluksi tekstiä muodostaen siitä näin ennakkokäsityksen aiempiin tietoihinsa perustuen. He lukevat erityisen tarkasti ne tekstin kohdat, jotka tuntuvat keskeisiltä heidän kulloisenkin tehtävän kannalta tai jotka ovat erityisen vaikeaselkoisia. He ymmärtävät myös olla käyttämättä muihin tekstin osiin yhtä paljon aikaa. Taitavat luetun ymmärtäjät käyvät lukiessaan vuoropuhelua tekstin kanssa, kysyvät itseltään kysymyksiä ja muodostavat mielikuvia sen sisältämisestä asioista sekä kertaavat sen sisältöä mielessään. Tekstin loppuun päästyään he jatkavat tekstin sisällön pohdintaa, silmäilevät vielä tekstin läpi ja ehkä lukevat vielä uudelleen jonkin kohdan. Hyvä luetun ymmärtäminen edellyttää lukijalta myös laajaa sanavarastoa, sillä tekstin käsittäminen on mahdotonta, ellei lukija tunne sen sisältämien sanojen merkitystä. Onkin tutkittu, että sanavarastoharjoitukset vaikuttavat positiivisesti luetun ymmärtämisen taitoihin, mutta myös lukemisen määrän lisääminen vaikuttaa sanavarastoa laajentavasti. (Merisuo-Storm & Soininen 2008.)

Sanavarastoa kartutetaan lapsena nopeasti. 2–6-vuotiaana lapsi omaksuu keskimäärin yhdeksän uutta sanaa joka päivä. Kommunikoinnin edellyttämä perussanasto hankitaankin jo ennen kouluikää. Iän myötä lapsen sanasto paitsi kasvaa mutta myös olemassa olevien sanojen merkitykset laajenevat tai tarkentuvat. Jos tarkastellaan vaikkapa sanaa ”koira” merkitsee se kolmevuotiaalle usein kokonaisvaltaista havaintoa haukkuvasta olennosta, mutta seitsemänvuotias osaa jo erotella eri koirarotuja toisistaan. (Ahonen ym. 2004, 42.)

Ahosen ym. (2004, 42) lukeminen onkin hyvää sanaston harjoitusta. Siksi taitamattomalla lukijalla, joka usein lukee muita vähemmän, sanaston puutteet saattavat kehittyä ajan myötä suuriksi. Monesti myös lapset, joilla on ongelmia sanaston kehittämisessä, ymmärtävät kouluiässä ja varhaisaikuisuudessa usein heikosti monimerkityksisiä sanoja ja ilmauksia. Vaikka sanavarasto vaikuttaa luetun ymmärtämiseen, kehittyvät taidot vastavuoroisesti niin, että myös lukeminen rikastuttaa lapsen sanavarastoa. Lukemisen sujuvuuden ja kielen ymmärtämisen lisäksi metakognitiiviset kyvyt ovat tekijä, joilla on havaittu olevan yhteys luetun ymmärtämiseen. Metakognitiivisilla kyvyillä tarkoitetaan kykyä valvoa, arvioida ja säädellä ymmärtämistä. (Ahonen ym. 2019, 255-256.)

On myös muistettava, että puhuttu ja kirjoitettu kieli eroavat toisistaan. Kirjoitettu kieli on huomattavasti puhuttua kieltä rikkaampaa ja tällöin lapsen itse lukiessa tai jonkun lukemista kuunnellessa lapselle tarjoutuu useammin mahdollisuuksia uusien sanojen oppimiseen kuin täysin tavallisessa puhetilanteessa. Lukeva oppilas näkeekin monin verroin useammin uusia sanoja kuin sellainen oppilas, joka lukee vain harvoin. Lisäksi ahkera lukija oppii, kuinka uusien sanojen merkitystä on mahdollista selvittää tekstiympäristön avulla. Heikko lukija ei puolestaan ole tässä yhtä taitava, eikä useinkaan kykene oivaltamaan uusien sanojen merkityksiä tekstiyhteyden avulla. (Merisuo-Storm & Soininen 2008.)

3 LUKEMISASENNE

Oppimismotivaatiolla tarkoitetaan tiettyyn asiaan, tehtävään tai toimintaan kohdistuvaa kiinnostusta. Kiinnostus näkyy myös tehtävään suuntautumisena, sitkeytenä ja tehtävän kannalta merkityksellisenä toimintana. Sen sijaan vähäinen motivaatio näkyy esimerkiksi kiinnostuksen puutteena ja kielteisinä tunteina jotakin asiaa tai tehtävää kohtaan. Tämän voi puolestaan nähdä oppimiseen heijastuvan tehtävän välttämisenä, sitkeyden puutteena ja passiivisuutena. (Ahonen ym. 2019, 128.)

Kun puhutaan käsitteestä motivaatio eli vaikutinjärjestelmä, viitataan sillä yleisesti ottaen yksilön tavoitteelliseen eli intentionaaliseen toimintaan. Tavanomaisesti motivaatiota tarkastellaan sisäisen ja ulkoisen motivaation näkökulmista. Myös lukemaan opettelevan lapsen motiiveja voidaan tarkastella sekä ulkoisen että sisäisen motivaation näkökulmista. Motivaatiota pidetäänkin nykyisin keskeisenä tekijänä lukemisessa, sillä aktiivinen ja taitava lukija on motivoitunut ja tehtävätietoinen lukija. (Kiiveri 2006, 21.)

Kun tarkastellaan lukutaidon suhdetta motivaatioon, voidaan todeta, että lukutaito itsessään ennustaa myöhempää motivaatiota ja motivaatio ennustaa lukutaidon kehitystä (Lerikkanen ym. 2010). Lukemiseen sitoutuminen on tärkeä taustatekijä selitettäessä yksilöiden välistä lukutaidon vaihtelua, ja sen yhteys lukutaitoon on todettu useissa eri tutkimuksissa. Esimerkiksi PIRLS-lukutaitotutkimuksissa on todettu, että niin luottamus lukutaitoon, lukemisesta pitäminen kuin lukemismotivaatiokin ovat yhteydessä lukutaitoon. (Sulkunen 2013.)

Koulun alussa lapsilla on yleisesti ottaen hyvä motivaatio. Koululainen on luottavainen ja innoissaan siitä, että saa oppia lukemaan ja kirjoittamaan. Innostusta ei yleensä puutu. (Heiskanen 2007, 51.) Ensimmäiset kouluvuodet ovatkin ne, joiden aikana kehittyvät suurilta osin asenne opiskelua ja itse koulua kohtaan (Oxford 2001, 168). Siksi jo ensimmäisten opiskeluvuosien aikana lapsille pyritään luomaan pysyvä positiivinen asenne lukemista ja kirjoittamista kohtaan (Merisuo-Storm & Storm 2018). Ensimmäisten kouluvuosien aikana määrittyy myös lapsen kyky nähdä itsensä oppijana. Onkin tutkittu, että positiiviset opiskeluasenteet kasvattavat opiskelumotivaatiota ja negatiiviset opiskeluasenteet puolestaan heikentävät sitä. (Oxford 2001, 168.)

Lapsen asenne lukemista kohtaan kehittyy osittain kuitenkin jo paljon ennen kuin koulu ja varsinainen lukemaan oppiminen alkaa. Myönteisen asenteen kehittymistä edistää esimerkiksi kodin kirjojen ja lehtien runsaslukuisuus sekä vanhempien myönteinen esimerkki. Kun vanhemmat lukevat lapselle, saa lapsi tärkeitä kokemuksia siitä, miten kirjoitettua kieltä on mahdollista muuttaa puheeksi ja toisinpäin. Lisäksi lukemisesta kiinnostunut lapsi, joka hakeutuu itse kirjojen pariin, kehittää omalla toiminnallaan lukutaitoaan jatkuvasti. (Lerkkanen ym. 2010.)

PISA-tutkimuksissa onkin todettu, että koululaisen vapaa-aikaan ulottuva lukemisharrastus vahvistaa erittäin voimakkaasti hänen lukutaitoaan. Oppilas, jonka lukeminen on sujuvaa, on tavallisesti myös innokas lukija. Tästä syystä hänen lukutaito paranee entisestään. Heikko lukija puolestaan ei tartu kirjaan, ellei ole aivan pakko. Tämän takia olisikin tärkeää, että jokainen oppilas saataisiin innostumaan lukemisestaan myös vapaa-aikanaan. (Linnakylä, Välijärvi & Brunell 2003.)

Kuten mainittua, kodilla on tärkeä asema lukemismotivaation syntymisessä, sillä asenteet lukemista ja kirjoittamista kohtaan syntyvät jo varhaisessa vaiheessa. Lapsen lukuharrastuksen syntyyn vaikuttavat omalta osaltaan vanhempien lukutottumukset ja asenteet lukemista kohtaan. Lapsi huomaa, että vanhemmat arvostavat lukemista, kun lapselle luetaan ja hänen kanssaan keskustellaan luetusta tekstistä sekä kun lapsi näkee vanhempien lukevan itsekseen. (Merisuo-Storm & Storm 2018.) Lukuharrastuksen myötä lapsen lukutaito puolestaan sujuvoituu entisestään (Lerkkanen ym. 2010).

Aerila & Kauppinen (2021, 246) toteavatkin, että pienten lasten kohdalla aikuisen merkitys lapsen lukemiseen motivoitumisessa on keskeinen. Voisi sanoa, että vielä koulun alkaessakin aikuiset ovat lukemisen malleja lapselle. Mikäli lapsen omassa perheessä tai lähipiirissä ei ole lukevien aikuisten malleja, korostuu opetushenkilöstön lukemisen mallin merkitys ja tällöin henkilöstön rooli on keskeinen. Myöhemmässä vaiheessa erilaiset vertaisyhteisöt, kuten lukevat kaverit ja lukeva luokka tai harrastusryhmä voivat aikuisen rinnalla innostaa ja motivoida lasta lukemaan.

Voidaan katsoa, että lapsen lukemisasenteen kehittyminen on monen tekijän summa. Nämä tekijät liittyvät esimerkiksi lapsen ikään, sukupuoleen, lukutaitoon sekä lapsen aiempiin kokemuksiin ja kiinnostuksen kohteisiin. Lisäksi lukemisasenteen kehittymiseen vaikuttavat

omalta osaltaan myös luettava aineisto, opettaja ja opetus, saatavilla olevat lukumateriaalit, syy miksi luetaan, oppilas itse ja ikätoverit. (Cristofaro & TamisLeMonda 2011, 88; Merisuo-Storm & Soininen 2012, 221.)

Opetuksessa myönteistä lukemisasennetta voidaan synnyttää ja ylläpitää esimerkiksi tarjoamalla sopivan haasteellista luettavaa. Olisi myös tärkeä varmistaa, että luettava kirjallisuus vastaisi lasten ja nuorten omia kiinnostuksen kohteita korostaen heidän kirjavalintojensa merkityksellisyyttä. Tällä tavoin voidaan vahvistaa lukuilon ja lukemisen kautta koettavan jännityksen kokemista. (Linnakylä & Malin 2007.)

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, millaisia erilaisia tyyppejä tutkimukseen osallistuneista alkukasvatusikäisistä oppilaista voidaan muodostaa lukemisasenteen laadun ja luetun ymmärtämisen taitojen perusteella. Tutkimuksen avulla haluttiin myös selvittää, onko myönteisesti ja kielteisesti lukemiseen suhtautuvien lasten suoriutumisessa eroja luetun ymmärtämistä mittaavan Orava-testin eri osa-alueilla ja millainen vaikutus lukemisasenteella ylipäätään on luetun ymmärtämiseen.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia tyyppejä alkukasvatusikäisistä oppilaista voidaan muodostaa lukemisasenteen laadun ja luetun ymmärtämisen taitojen suhteen?
2. Eroaako myönteisesti ja kielteisesti lukemiseen suhtautuvien lasten suoriutuminen luetun ymmärtämistä mittaavan testin eri osa-alueilla ja jos eroaa, niin miten?

5 MENETELMÄ

5.1 Osallistujat

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat ovat alakoulun 1- ja 2-luokan oppilaita eli alkukasvatusikäisiä oppilaita. Tutkimuksessa on käytetty yhteensä 43:n oppilaan vastauksia. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat ovat vastanneet lukemisasennemittaukseen sekä luetun ymmärtämistä mittaavaan Orava-testiin itsenäisesti.

Oppilaat on tyypitelty lukemisasennemittauksen perusteella tässä tutkimuksessa oppilaisiin, joilla on hyvä lukemisasenne ja oppilaisiin, joilla on heikko lukemisasenne. Oppilaat ovat vastanneet lukemisasennemittauksen kysymyksiin nallenaamoilla. Jos asia on *valtavan kivaa*, oppilas merkitsee rastin nauravan nallen vieressä olevaan ruutuun. Hymyilevä nalle puolestaan rastitetaan, kun asia on oppilaan mielestä *aika mukavaa*. Surullisen tai väsyneen näköisen nallen rastittaminen tarkoittaa, että kysytty asia on oppilaan mielestä *aika kurjaa* ja pahoivoivan nallen rastittaminen tarkoittaa, että asia on oppilaan mielestä *todella kamalaa*. Mikäli oppilas vastasi seitsemästä kysymyksestä vähintään neljään kysymykseen kahdella ensimmäisellä nallella, katsottiin, että oppilaalla on hyvä lukemisasenne. Mikäli puolestaan oppilas vastasi seitsemästä kysymyksestä vähintään neljään kysymykseen kahdella jälkimmäisellä nallella, katsottiin, että oppilaalla on heikko lukemisasenne. Tekijänoikeudellisista syistä johtuen tässä tutkimuksessa ei valitettavasti voida esittää näitä nallenaamoja visuaalisessa muodossa.

Tässä tutkimuksessa oppilaat on tyypitelty luetun ymmärtämisen taitojen suhteen niin, että ne oppilaat, jotka ovat saaneet luetun ymmärtämistä mittaavasta Orava-testistä testin pisteytysmittarilla arvosanan erinomainen, kiitettävä tai hyvä ovat onnistuneet lukemisen ymmärtämisen testissä hyvin ja ne oppilaat, jotka ovat saaneet Orava-testistä arvosanan tyydyttävä tai välttävä ovat onnistuneet lukemisen ymmärtämisen testissä heikosti. Tutkimukseen osallistuvat oppilaat on tyypitelty neljään eri tyyppiin lukemisasennemittauksen ja lukemisen ymmärtämisen testin perusteella. Tyypit ovat: hyvä lukemisasenne ja hyvä luetun ymmärtäminen, hyvä lukemisasenne ja heikko luetun ymmärtäminen, heikko lukemisasenne ja hyvä luetun ymmärtäminen sekä heikko lukemisasenne ja heikko luetun ymmärtäminen.

Tutkimuksessa on nostettu esiin esimerkkioppilaita kuvaamaan kutakin tyyppiä. Joitakin tyyppisiä on tarkasteltu useamman esimerkkioppilaan kautta. Oppilailla on tätä tutkimusta

varten keksityt nimet eli he eivät esiinny tässä tutkimuksessa omilla nimillään. Tutkimuksessa esiintyvät esimerkkioppilaat ovat pseudonyymeiltään Aada, Kalle, Niilo, Lilli, Lassi, Bertta ja Tahvo.

5.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen suomenkielisissä menetelmäoppaissa ja tutkimusraporteissa käytetään synonyymeinä termejä laadullinen, kvalitatiivinen, pehmeä, ymmärtävä ja ihmistutkimus. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kuvaamaan todellista elämää moninaisesti ja tutkimaan tutkimuskohdetta kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 161).

Syrjälä (1994, 12) toteaa, että laadullinen tutkimusote soveltuu tutkimukseen erityisen hyvin silloin, kun tutkimuksessa halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joissa ei voi kontrolloida kaikkia tekijöitä. Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto onkin kerätty tavallisten koulupäivien aikana ja aineisto on ollut osa normaalia koulutyötä. Näin ollen tutkimusaineisto on kerätty niin, että lasten toimintaa ja tilanteita ei ole pystytty etukäteen kontrolloimaan.

Laadullisessa tutkimuksessa huomio on suunnattu pieneen tapausjoukkoon. Tätä pientä tapausjoukkoa pyritään tutkimaan mahdollisimman kattavasti. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston tieteellisyys ei perustu aineiston määrään vaan sen sijaan aineiston käsitteellistämisen kattavuuteen. (Eskola & Suoranta 2005, 18.) Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä hyödyntää laadullisia metodeja. Näillä metodeilla pyritään löytämään tutkittavien ääni ja näkökulmat (Hirsjärvi ym. 2012, 164). Kvalitatiivista tutkimusaineistoa voidaan yksinkertaisimmillaan kuvata aineistoksi, joka on ilmaisultaan tekstiä. Aineistonkeruun on kuitenkin mahdollista tapahtua monin eri tavoin. Aineisto voi koostua esimerkiksi kirjallisesta ja kuvallisesta aineistosta tai ääni- ja videomateriaalista. (Eskola & Suoranta 2005, 15.)

Tutkimustyyppiltään laadullinen tutkimukseni on empiirinen. Laadullisessa tutkimuksessani on siis kyse empiirisen analyysin tavasta tarkastella havaintoaineistoa ja lähestyn tutkimusaineistoani näin ollen empiirisestä näkökulmasta. Empiirisessä analyysissä korostuu aineiston keräämis- ja analyysimetodit, jotka on tärkeää selostaa empiirisessä tutkimuksessa. Tämän tarkoituksena on antaa lukijalle mahdollisuus arvioida tutkimusta ja se onkin oleellinen osa tutkimuksen uskottavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Kvalitatiivinen tutkimusote sopii tähän tutkimukseen, koska tutkimukseni tavoitteena on saada kattava ja monipuolinen kuva siitä, millainen yhteys lapsen lukemisasenteella voi olla lapsen luetun ymmärtämiseen. Tutkin tässä tutkimuksessa 43:n alkuopetusikäisen oppilaan luetun ymmärtämistä mittaavia tehtäviä sekä heidän omia vastauksia lukemisasenteistaan. Tutkimuksessani aineisto koostuu näin ollen oppilaiden itse täyttämistä kyselylomakkeista, joissa oppilas ottaa kantaa omiin asenteisiinsa lukemista kohtaan ja täyttää luetun ymmärtämistä koskevan tehtävälomakkeen.

Olen ryhmitellyt laadullisen aineistoni tyypittelyn avulla. Eskola & Suoranta (2005, 181) toteavat, että tyypittely on perinteinen vaihtoehto, jossa aineistosta etsitään samankaltaisuuksia, jolloin aineisto esitetään yleensä yhdistettyjen tyyppien eli eräänlaisten mallien avulla. Tyypittelyssä on kyse aineiston ryhmittelystä tyypeiksi, selviksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita. Tyypit tiivistävät ja tyypillistävät ja parhaimmillaan tyypit kuvaavat laajasti ja mielenkiintoisesti, mutta kuitenkin taloudellisesti aineistoa. Olenkin tyypitellyt tutkimuksen oppilaat neljään eri tyyppiin, sillä koen, että näiden tyyppien avulla aineistoa on mielekästä tarkastella. Olen tyypitellyt oppilaat määrällisesti eli kvantitatiivisesti sen mukaan, paljonko pisteitä he ovat saaneet luetun ymmärtämistä mittaavasta Orava-testistä ja laadullisesti eli kvalitatiivisesti sen mukaan, millainen lukemisasenne heillä on lukemisasennemittauksen mukaan. Olen myös nostanut tässä tutkimuksessa jokaiseen tyyppiin kuuluvan oppilaan lähempään tarkasteluun.

5.3 Aineiston analyysi

Aineisto on kerätty osana LUJA-hanketta, joka yhdisti kouluja ja kirjastoja Satakunnan sekä Varsinais-Suomen alueilta. Tutkimuksen aineisto on 43:n hankkeeseen osallistuneen oppilaan kyselyvastaukset. Hanke järjesti kirjoihin ja lukemiseen sitouttavaa ryhmätoimintaa lukemiseen tukea tarvitseville oppilaille: sekä suomen oppijoille että muille tukea tarvitseville lukijoille. LUJA-hanke on osa TARU – Tarinoilla lukijaksi -kokonaisuutta, joka toteutetaan Turun ja Jyväskylän yliopiston yhteistyönä. LUJA-hankkeessa selvitettiin hankkeen toiminta-alueeseen kuuluvien lasten lukutaitoon liittyviä osa-alueita. LUJA-hankkeen tavoitteena oli edistää kodin, koulun ja kirjastojen välistä lukutaitotyötä ja seurata sen merkitystä oppilaiden, varhaiskasvatusikäisten, opettajien ja kirjastoväen näkökulmista. LUJA-hanke oli AVI-rahoitteinen kirjastotoiminnan kehittämishanke.

LUJA-hankkeen yhteydessä kerättyä tutkimusaineistoa käytetään sekä yhdessä kuvaamaan kirjastotoiminnan kehittämistä että erikseen kuvaamaan esimerkiksi lasten lukutaitoa ja lukemisen asenteita/minäkuvaa sekä näiden kehittymistä. Oma aineistonaan LUJA-hankkeen tutkimusaineistoa voidaan käyttää myös henkilöstön kuvauksia kehittämistoiminnasta. Tutkimusaineistoa käytetään hankeraportointiin, tutkimusjulkaisuihin ja opinnäytetöihin. Näin on toimittu myös tämän tutkimuksen kohdalla eli olen hyödyntänyt LUJA-hankkeen aineistoa tässä omassa tutkimuksessani.

LUJA-hanke alkoi keväällä 2021 ja se jatkui vuoden 2022 loppuun. Aineistonkeruusta on vastannut LUJA-hankkeen hankekoordinaattori. Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty hankkeen aikana kolmesta Satakunnan alueella sijaitsevasta peruskoulusta. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat ovat alakoulun 1- ja 2-luokan oppilaita. Hankkeeseen osallistui yhteensä 69 oppilasta, joista 43 oppilasta oli sellaisia, joiden vastauksia voitiin hyödyntää tässä tutkimuksessa.

Hankkeen yhteydessä oppilaille teetettiin lukemisasennemittaukset sekä itsetuntomittaukset. Tässä tutkimuksessa on käytetty hankkeen lukemisasennetta koskevaa mittauksia. Lukemisasennemittarilla on selvitetty tutkittavan ryhmän asenteita lukemista kohtaan sekä heidän lukutottumuksiaan. Erityisesti on pyritty selvittämään lapsen asennoitumista kirjoihin ja lukemiseen. Tutkimusaineisto sisältää lisäksi luetun ymmärtämistä mittaavan Orava-testin, joka on teetetty oppilaille LUJA-hankkeen yhteydessä.

Oppilaille teetettiin Tuula Merisuo-Stormin ja Rauli Stormin laatima lukemisasennemittaus, joka löytyy teoksesta *Testejä alkuopetukseen - Sammakon loikka* (Merisuo-Storm & Storm 2018). Lukemisasennemittareita on kaksi, ensimmäisille luokille tarkoitettussa lomakkeessa on 17 ja toisille luokille tarkoitettussa lomakkeessa 22 kysymystä. Oppilaiden tehtävänä oli arvioida lomakkeita täyttäessään erilaisten lukemiseen liittyvien asioiden mieluisuutta itselleen.

Lukemisasennemittauksessa jokaisen kysymyksen vieressä on neljä nallen kuvaa. Oppilaat ovat merkinneet rastilla sen nallen, jonka ilme vastaa hänen mielipidettään parhaiten. Jos asia on *valtavaan kivaa*, oppilas merkitsee rastin nauravan nallen vieressä olevaan ruutuun. Hymyilevä nalle puolestaan rastitetaan, kun asia on oppilaan mielestä *aika mukavaa*. Surullisen tai väsyneen näköisen nallen rastittaminen tarkoittaa, että kysytty asia on oppilaan mielestä *aika*

kurjaa ja pahoivoivan nallen rastittaminen tarkoittaa, että asia on oppilaan mielestä *todella kamalaa*.

Kyselylomakkeiden kysymysten on tarkoitus selvittää oppilaiden lukemiseen liittyviä asenteita neljästä eri näkökulmasta. Kysymykset liittyvät 1) lukemisasenteisiin, 2) opiskeluasenteisiin, 3) sosiaaliseen lukemiseen ja 4) lukemisen minäkuvaan. Tähän tutkimukseen valikoitui osion 1) eli lukemisasenteisiin liittyvät kysymykset, joita ovat kyselylomakkeen seitsemän ensimmäistä kysymystä.

Lukemisasennetta mittaavat kysymykset ovat seuraavat: Onko sinusta kivaa lukea kirjoja?, Onko sinusta kivaa lukea sarjakuvalehti?, Onko sinusta kivaa saada kirjoja lahjaksi?, Onko sinusta kivaa kuunnella, kun joku lukee kirjaa?, Onko sinusta kivaa lukea satukirjoja?, Onko sinusta kivaa lukea kirjoja, joissa on tietoja eri asioista? ja Onko sinusta kivaa käydä kirjastossa?

Oppilaat on tyypitelty lukemisasennemittauksen perusteella tässä tutkimuksessa oppilaisiin, joilla on hyvä lukemisasenne ja oppilaisiin, joilla on heikko lukemisasenne. Mikäli oppilas vastasi seitsemästä kysymyksestä vähintään neljään kysymykseen kahdella ensimmäisellä nallella, katsottiin, että oppilaalla on hyvä lukemisasenne. Mikäli puolestaan oppilas vastasi seitsemästä kysymyksestä vähintään neljään kysymykseen kahdella jälkimmäisellä nallella, katsottiin, että oppilaalla on heikko lukemisasenne.

Hankkeeseen osallistuville oppilaille teetettiin tätä tutkimusta varten myös Orava-testi. Orava-testikin löytyy Merisuo-Stormin & Stormin teoksesta *Testejä alkuopetukseen – Sammakon loikka*. (Merisuo-Storm & Storm, 2018.) Orava-testi on lukemisen ymmärtämisen testi ensimmäisen ja toisen luokan oppilaille. Orava-testissä luetaan aluksi annettu tietoteksti, jonka jälkeen vastataan kysymyksiin tekstiä apuna käyttäen.

Testi sisältää tietotekstin oravasta sekä neljä siihen liittyvää kysymystä. Lisäksi testissä on sanan merkityksen ymmärtämistä mittaava tehtävä. Osa kysymyksistä löytyy tekstistä suoraan ja osa on sellaisia, että vastaaminen vaatii jonkin verran päättelykykyä. Kolmeen kysymykseen vastataan kirjoittamalla ja yhteen merkitään oikeat vastausvaihtoehdot rastilla. Yhteen tehtävään vastataan puolestaan yhdistämällä viivalla sana ja merkitys.

Testissä on siis yhteensä viisi tehtävää. Ensimmäisessä kysymyksessä kysytään, mitä eroa on oravan talviturkilla ja kesäturkilla. Ensimmäisestä kysymyksestä on mahdollista saada kaksi pistettä. Kahden pisteen vastauksesta tulee ilmetä kaksi asiaa, eli turkin väri ja paksuus. Molemmat vastaukset löytyvät tekstistä suoraan ja kummastakin saa siis yhden pisteen. Toisessa kysymyksessä pyydetään rastittamaan kuuden vaihtoehdon joukosta ne kolme vaihtoehtoa aineista, joita orava käyttää pesän rakentamisessa. Vastaukset löytyvät suoraan tekstistä ja kustakin oikeasta vastauksesta saa pisteen. Oikeat pisteet ovat oksat, risut ja sammal. Väärät vaihtoehdot ovat oravan ravintoaineita.

Kolmannessa kysymyksessä kysytään, missä männyn ja kuusen siemenet ovat. Kysymykseen vastaaminen ja vastauksen oivaltaminen vaatii jonkin verran päättelyä eli vastaus ei löydy tekstistä aivan suoraan. Siemenet ovat käpyjen suomujen alla ja oikeasta vastauksesta saa kaksi pistettä. Neljännessä kysymyksessä kysytään, miksi orava piilottaa ruokiaan. Kysymyksestä voi saada kaksi pistettä. Täyden kahden pisteen vastauksesta käy ilmi, että oppilas ymmärtää, mitä tarkoittaa tekstissä oleva “talven varalle”: esim. jotta sillä olisi talvella ruokaa. Yhden pisteen saa tekstikohdan suorasta lainauksesta. Viides eli viimeinen tehtävä mittaa oppilaan sanavarastoa. Tehtävässä kysytään, mikä sana tarkoittaa samaa kuin laatikossa oleva sana. Tehtävässä on kolme tekstistä alleviivattua sanaa, jolle kullekin valitaan kolmeasta vaihtoehdosta oikea synonyymi: panee talteen, piilopaikka, nukkuu. Oppilaita neuvotaan lukemaan lause, josta sana on alleviivattu, jotta tekisiyhteydesä voisi saada apua. Tehtävän maksimipistemäärä on kolme pistettä.

Orava-testin yhteispisteistä 12–11 pistettä vastaa tulosta erinomainen. 10–9 pistettä vastaa puolestaan tulosta kiitettävä. 8–7 pistettä Orava-testistä vastaa tulosta hyvä, 6–4 pistettä puolestaan tyydyttävä ja 3–0 pistettä välttävä. Tässä tutkimuksessa oppilaat on siis tyypitelty luetunymmärtämisen taitojen suhteen niin, että ne oppilaat, jotka ovat saaneet Orava-testistä arvosanan erinomainen, kiitettävä tai hyvä ovat onnistuneet lukemisen ymmärtämisen testissä hyvin ja ne oppilaat, jotka ovat saaneet Orava-testistä arvosanan tyydyttävä tai välttävä ovat onnistuneet lukemisen ymmärtämisen testissä heikosti.

Tutkimukseen osallistuvat oppilaat on tyypitelty neljään eri tyyppiin lukemisasennemittauksen ja lukemisen ymmärtämisen testin perusteella. Tyypit ovat: *hyvä lukemisasenne ja hyvä luetun ymmärtäminen*, *hyvä lukemisasenne ja heikko luetun ymmärtäminen*, *heikko lukemisasenne ja hyvä luetun ymmärtäminen* sekä *heikko lukemisasenne ja heikko luetun ymmärtäminen*.

Päädyin tyypittelemään oppilaat aluksi lukemisasenteen perusteella. Jaoin siis karkeasti oppilaat kahtiin sen mukaan, vastaavatko he lukemisasennemittaukseen enemmän iloisilla nalleilla vai surullisilla nalleilla. Eli mikäli oppilas vastasi seitsemästä kysymyksestä vähintään neljään jommalla kummalla iloisella nallella, lukemisasenne katsottiin hyväksi. Mikäli oppilas puolestaan vastasi seitsemästä kysymyksestä vähintään neljään jommalla kummalla surullisella nallella, katsottiin lukemisasenne heikoksi. Tämän perusteella oppilaat siis jaettiin niihin, joilla on hyvä lukemisasenne ja niihin, joilla on heikko lukemisasenne.

Tämän vaiheen jälkeen lähdin tutkimaan jo lukemisasenteen mukaan tyypiteltyjen oppilaiden luetun ymmärtämisen taitoja sen mukaan, millaisia pisteitä he olivat saaneet luetun ymmärtämistä mittaavasta Orava-testistä. Päädyin myös tältä osin rajaamaan oppilaat pisteytyksen perusteella karkeasti kahtiin eli niihin, joilla on hyvä luetun ymmärtäminen ja niihin, joilla on heikko luetun ymmärtäminen. Tällä rajauksella ne oppilaat, jotka ovat saaneet luetun ymmärtämistä mittaavasta Orava-testistä testin pisteytysmittarilla arvosanan erinomainen, kiitettävä tai hyvä ovat onnistuneet lukemisen ymmärtämisen testissä hyvin ja ne oppilaat, jotka ovat saaneet Orava-testistä arvosanan tyydyttävä tai välttävä ovat onnistuneet lukemisen ymmärtämisen testissä heikosti. Näin päädyin muodostamaan tässä tutkimuksessa käytetyt neljä tyyppiä.

6 TULOKSET

Tulososiossa pyritään etsimään vastauksia kahteen tutkimuskysymykseen. Tutkimuskysymyksiä ovat: Millaisia tyyppisiä alkukasvatusikäisistä oppilaista voidaan muodostaa lukemisasenteen laadun ja luetun ymmärtämisen taitojen suhteen ja eroaako myönteisesti ja kielteisesti lukemiseen suhtautuvien lasten suoriutuminen luetun ymmärtämistä mittaavan testin eri osa-alueilla ja jos eroaa, niin miten?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen voin vastata heti tulososion alussa. Tässä tutkimuksessa alkukasvatusikäiset oppilaat on voitu tyypitellä neljään eri tyyppiin. Oppilaat on voitu tyypitellä lukemisasenteen laadun mukaan joko hyvän lukemisasenteen tai heikon lukemisasenteen oppilaisiin. Lisäksi oppilaat on voitu tyypitellä luetun ymmärtämisen taitojen suhteen hyvän luetun ymmärtämisen ja heikon luetun ymmärtämisen oppilaisiin sen perusteella, millaisia pisteitä he ovat saaneet luetun ymmärtämistä mittaavasta Orava-testistä.

Olen siis tyypitellyt tutkimukseen osallistuvat oppilaat neljään eri tyyppiin lukemisasenteen ja luetun ymmärtämisen perusteella. Tutkimuksen tyypittely neljään eri tyyppiin on esitetty alla olevassa nelikenttämallissa

Hyvä lukemisasenne ja hyvä luetun ymmärtäminen	Hyvä lukemisasenne ja heikko luetun ymmärtäminen
Heikko lukemisasenne ja hyvä luetun ymmärtäminen	Heikko lukemisasenne ja heikko luetun ymmärtäminen

Kuva 1. Kuva nelikenttämallista, jonka avulla tutkimuksen oppilaat tyypiteltiin neljään eri tyyppiin.

Tyypittely on esitetty visuaalisessa muodossa alla olevassa taulukossa, josta näkee, miten oppilaat jakautuvat näihin tyyppeihin. Taulukosta ilmenee oppilaiden jakaantuminen eri tyyppeihin sekä lukumäärällisesti että prosentuaalisesti. Lisäksi taulukosta ilmenee kunkin tyyppin esimerkkioppilas/ esimerkkioppilaat pseudonyyminä.

Tekijät	Hyvä lukemisasenne, hyvä luetun ymmärtäminen	Hyvä lukemisasenne, heikko luetun ymmärtäminen	Heikko lukemisasenne, hyvä luetun ymmärtäminen	Heikko lukemisasenne, heikko luetun ymmärtäminen
Oppilaiden lukumäärä (kpl)	21	16	2	4
Oppilaiden prosentuaalinen osuus	49%	37%	5%	9%
Esimerkkioppilas (pseudonyymi)	Aada, Kalle, Niilo ja Lilli	Lassi	Bertta	Tahvo

Kuva 2. Oppilaiden lukumäärällinen ja prosentuaalinen jakautuminen eri tyyppeihin sekä kunkin tyyppin esimerkkioppilas/ esimerkkioppilaat pseudonyymeinä.

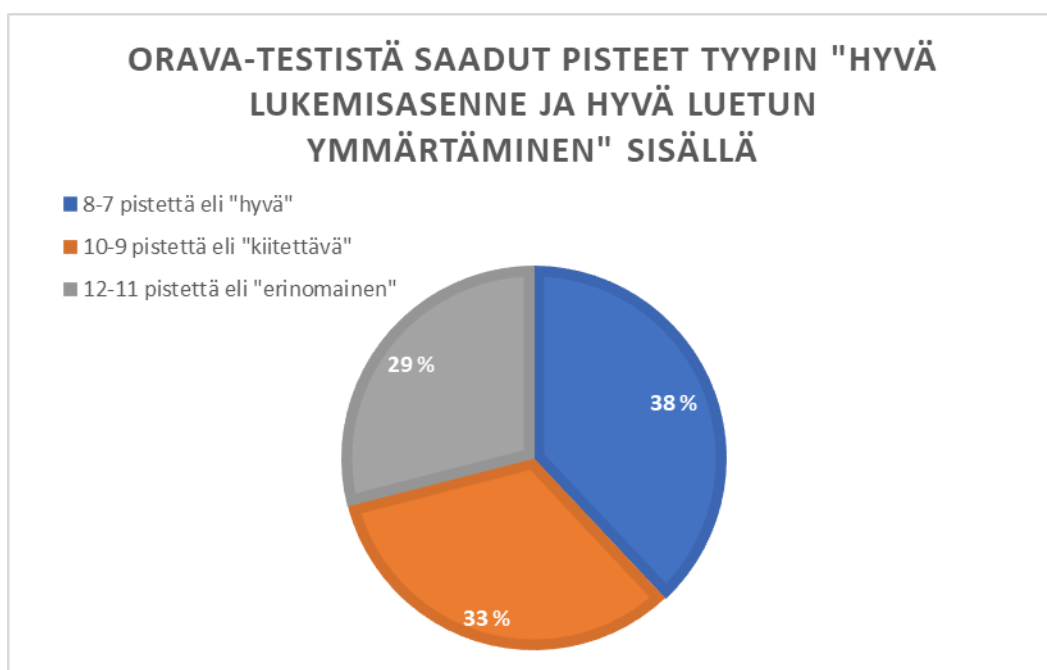
Pyrin selvittämään läpi tulososion sitä, miten eri tyyppien oppilaiden lukemisasenteen laatu sekä luetun ymmärtämisen taidot ilmenevät heidän vastauksissaan. Tulososion lopussa tehdään yhteenveto näiden kaikkien oppilaiden osalta ja vastataan toiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, eroaako myönteisesti ja kielteisesti lukemiseen suhtautuvien lasten suoriutuminen luetun ymmärtämistä mittaavan testin eri osa-alueilla ja jos eroaa, niin miten.

6.1 Hyvä lukemisasenne ja hyvä luetun ymmärtäminen

Tutkimuksen 43:stä oppilaasta lähes puolet eli 49 prosenttia kuuluu tyyppiin hyvä lukemisasenne ja hyvä luetun ymmärtäminen. Tässä tutkimuksessa kaikki oppilaat, jotka saivat 12–7 pistettä luetun ymmärtämistä mittaavasta Orava-testistä, tyypiteltiin hyvän luetun ymmärtämisen oppilaiksi. Kuitenkin Orava-testin virallisten pisteytysohjeiden mukaan tulokset määräytyvät niin, että 8–7 pistettä testistä vastaa tulosta ”hyvä”, 10–9 vastaa tulosta ”kiitettävä” ja 12–11 pistettä vastaa tulosta ”erinomainen”. Koska tämän tyyppin sisällä luetun

ymmärtämisen testin pisteissä on suurta hajontaa, olen päätenyt ryhmittelemään tämän tyypin oppilaat kolmeen eri ryhmään ja tarkastelemaan heidän tuloksiaan ryhmittäin. Tämän tyypin sisällä oppilaat saivat Orava-testistä pisteitä seuraavanlaisesti: 38 prosenttia oppilaista sai testistä 8–7 pistettä eli tuloksen ”hyvä”, 33 prosenttia sai testistä 10–9 pistettä eli tuloksen ”kiitettävä” ja 29 prosenttia oppilaista sai testistä 12–11 pistettä eli tuloksen ”erinomainen”.

Voidaankin katsoa, että tyypin sisällä oppilaat jakautuivat melko tasaisesti kolmeen eri ryhmään. Tämän voi havaita myös alla olevasta kuvasta, jossa on havainnollistettu oppilaiden saamat pisteet Orava-testistä tyypin ”hyvä lukemisasenne ja hyvä luetun ymmärtäminen” sisällä.



Kuva 3. Orava-testistä saattujen pisteiden prosentuaalinen jakautuminen ”hyvä lukemisasenne ja hyvä luetun ymmärtäminen” -tyypin sisällä

6.1.1 8–7 pistettä luetun ymmärtämistä mittaavasta testistä

38 prosenttia niistä oppilaista, jotka luokiteltiin tyyppiin hyvä lukemisasenne ja hyvä luetun ymmärtäminen, saivat Orava-testistä 8–7 pistettä. Orava-testin pisteitysmittarilla tämä vastaa testitulosta ”hyvä”. Tässä ryhmässä kaikki oppilaat yhtä lukuun ottamatta ovat saaneet ensimmäisestä tehtävästä yhden pisteen. Ensimmäisessä tehtävässä kysyttiin, mitä eroja on oravan talviturkilla ja kesäturkilla. Kaikki yhden pisteen oppilaat ovat osanneet kertoa, että

oravan talviturkki on harmaa ja kesällä se on punaruskea. Yksi oppilas on saanut tästä tehtävästä täydet kaksi pistettä, sillä hän on osannut kertoa myös, että oravan talviturkki on myös paksumpi. Yhden oppilaan vastauksesta on havaittavissa, että hän on kumittanut kirjoittamansa tekstin *"sen turki on paksumpi"* ja saanut siis tehtävästä yhden pisteen.

60 prosenttia tämän ryhmän oppilaista on saanut täydet pisteet seuraavasta tehtävästä eli rastittamistehtävästä, jossa pitää rastittaa kuudesta vaihtoehdosta kolme oikeaa vaihtoehtoa, joita orava käyttää pesän rakentamisessa. Yksi oppilas on saanut yhden pisteen rastittaen yhden oikean vaihtoehdon ja loput oppilaista ovat saaneet tästä kaksi pistettä rastittaen kaksi oikeaa vaihtoehtoa. Kaikki oppilaat ovat vastanneet tehtävään ja saaneet tehtävästä vähintään yhden pisteen.

Kolmannessa tehtävässä, jossa pitää osata hieman päätellä ja lukea "rivien välistä", on pisteiden osalta suurta hajontaa. Tehtävässä kysytään, missä männyn ja kuusen siemenet ovat. Tekstissä mainitaan, että orava nykäisee kävyistä suomut irti päästäkseen käsiksi herkullisiin siemeniin. Oppilaista melkein 40 prosenttia on jäänyt tehtävästä kokonaan ilman pisteitä. 40 prosenttia oppilaista on puolestaan saanut yhden pisteen ja loput 20 prosenttia ovat saaneet täydet kaksi pistettä. Täydellinen kahteen pisteeseen oikeuttava vastaus on esimerkiksi: *"Kuusen ja männyn siemenet ovat käpyjen sisällä."* Yhden pisteen on saanut, jos on osannut mainita, että siemenet ovat kävyissä, mutta ei ole eritelty tarkemmin, että siemenet ovat nimenomaan kävyn sisällä. Osa pisteittä jääneistä vastauksista on kokonaan tyhjiä, osassa on väärät vastaukset kuten *"puussa"* ja *"kuusien."*

Myös neljännessä kysymyksessä on hajontaa. Tämä osoittautui ryhmän sisällä selvästi haastavimmaksi kysymykseksi. Kysymys on edellisen tapaan päättelyä vaativa kysymys ja tässä pitäisi osata etsiä tekstistä, miksi orava piilottaa ruokiaan. Ainoastaan yksi oppilas on saanut tästä täydet kaksi pistettä vastauksellaan *"että se pärjää talven."* Yhden pisteen on saanut, jos on osannut lainata tekstistä suoraan *"talven varalle"*, vaikka ei olekaan osannut sanoa, miksi orava piilottaa ruokaa talven varalle. 40 prosenttia oppilaista onkin saanut tehtävästä yhden pisteen. Puolet oppilaista on jäänyt tehtävästä kokonaan ilman pisteitä. Yksi oppilas on jättänyt vastaamatta kokonaan ja osalla on vääriä vastauksia, kuten *"että orava voi varastaa käpyjä"* ja *"koloihin."*

Parhaiten ryhmän sisällä on suoriuduttu viimeisestä tehtävästä, jossa pitää yhdistää sana samaa tarkoittavaan sanaan. 75 prosenttia oppilaista on saanut tästä tehtävästä täydet kolme pistettä. Loput 15 prosenttia ovat saaneet tästä tehtävästä yhden pisteen. Näille oppilaille sana *varastoi* oli vieras. Osa puolestaan tiesi *uinua* sanan merkityksen ja osa vastasi tähän väärin, mutta tiesi sanan *kätkö* merkityksen.

Tarkastelen tämän ryhmän vastauksia vielä esimerkkioppilaan kautta. Huomautan vielä, että oppilaat eivät esiinny tutkimuksessa omilla nimillään. Kutsutaan tässä esimerkkioppilasta vaikka Aadaksi. Lukemisasennemittauksen perusteella Aadasta on ihan mukavaa lukea kirjoja ja hänestä on valtavan mukavaa lukea sarjakuvalehtiä. Aadasta on myös valtavan mukavaa kuunnella, kun joku lukee kirjaa ja lukea kirjoja, joissa on tietoja eri asioista. Aadasta on ihan mukavaa lukea satukirjoja ja käydä kirjastossa. Sen sijaan kirjojen saaminen lahjaksi on Aadasta aika kurjaa.

Aada on ensimmäisen luokan oppilas ja saanut Orava-testistä kahdeksan pistettä. Aada on vastannut kaikkiin tehtäviin. Aada on saanut ensimmäisestä tehtävästä yhden pisteen ja hän on osannut kertoa, että kesällä oravan talviturkki on punaruskea ja talvella harmaa. Aada ei ole kertonut, että oravan talviturkki on kesäturkkia paksumpi. Tehtävästä kaksi, jossa rastitetaan oravan pesänrakennusaineita, Aada on saanut täydet kolme pistettä rastittaen kolme oikeaa vastausta kuudesta vaihtoehdosta.

Tehtävässä kolme kysytään, missä männyn ja kuusen siemenet ovat. Oikea vastaus tähän olisi, että siemet ovat käpyjen sisällä. Aada on vastannut tähän väärin vastauksella ”*puussa.*” Aada on saanut tehtävästä neljä yhden pisteen. Tehtävässä kysytään, miksi orava piilottaa ruokiaan ja Aada vastaa tähän ”*etei toiset varasta.*” Huomionarvoinen ja tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava seikka on, että osa opettajista ei ole antanut vastaavasta vastauksesta yhtään pistettä. Mikäli Aada ei olisi saanut tästä pistettä, olisi hän saanut testistä seitsemän pistettä ja kuulunut tyyppiin hyvä lukemisasenne ja heikko luetun ymmärtäminen.

Viimeisestä eli viidennestä tehtävästä, jossa yhdistetään sana ja sanan merkitys toisiinsa viivalla, on Aada saanut täydet kolme pistettä. Valitettavasti myös tässä Aadan opettaja on tehnyt virheen ja merkinnyt tehtävästä täydet kolme pistettä, vaikka Aada on yhdistänyt sanan *varastoi* viivalla sanaan *piilottaa*, vaikka oikea vastaus olisi *paneet talteen*. Näin ollen todellisuudessa Aadan olisi kuulunut saada tehtävästä vain kaksi pistettä.

Voidaankin ajatella, että Aadan olisi oikeastaan pitänyt kuulua toiseen tyyppiin, mutta en kokenut mielekkääksi alkaa muuttamaan opettajan tekemää pisteytystä yhden oppilaan kohdalla. Koska Aada on virheellisesti sijoitettu väärään tyyppiin, tarkastelen vielä toista oppilasta, joka kuuluu tähän samaan tyyppiin ja ryhmään, jossa on saatu Orava-testistä 8–7 pistettä.

Otin lähempään tarkasteluun vielä toisen oppilaan, jota kutsun tässä nyt Kalleksi. Kalle on myös ensimmäisen luokan oppilas ja saanut testistä seitsemän pistettä. Kalle on eri luokan oppilas, kuin aiemmin tarkasteltu Aada. Kallesta on valtavan kivaa lukea sarjakuvalehtiä, saada kirjoja lahjaksi, kuunnella kun joku lukee kirjaa, lukea kirjoja, joissa on tietoja eri asioista ja käydä kirjastossa. Kallesta on ihan mukavaa lukea kirjoja ja satukirjoja.

Kalle on saanut tehtävästä yksi yhden pisteen. Hänen vastauksensa eroaa valtaosan vastauksista siinä, että hän on saanut yhden pisteen kertomalla, että talviturkki on paksumpi ja kesäturkki on erilainen eli lyhyt. Suurin osa on vastannut tähän tehtävään, että kesällä oravan turkki on punaruskea ja talvella harmaa. Tämä tieto kerrotaan myös tietotekstissä ensin. Kalle on saanut tehtävästä kaksi täydet pisteet. Tehtävästä kolme hän on saanut myös täydet pisteet kertomalla, että käpyjen suomut pitää ottaa irti, jotta siemeniin pääsee käsiksi. Sen sijaan tehtävästä neljä Kalle ei ole saanut yhtään pistettä ja on kirjoittanut vastaukseksi ”*että kasvaa puksi.*” Viimeisestä tehtävästä Kalle on saanut yhden pisteen. Kallelle sanan ”*kätkö*” merkitys oli selvä, mutta sanat ”*varastoi*” ja ”*uinua*” olivat vieraat. Kalle on arvellut, että varastoi tarkoittaa samaa asiaa kuin piilottaa ja että uinua tarkoittaa samaa asiaa kuin syödä.

6.1.2 10– 9 pistettä luetun ymmärtämistä mittaavasta testistä

33 prosenttia niistä oppilaista, jotka luokiteltiin tässä tutkimuksessa tyyppiin hyvä lukemisasenne ja hyvä luetun ymmärtäminen, saivat Orava-testistä 10–9 pistettä. Orava-testin pisteytysmittarilla tämä vastaa testitulosta ”kiitettävä”.

Tässä ryhmässä lähes 60 prosenttia oppilaista sai ensimmäisestä tehtävästä täydet kaksi pistettä eli he osasivat erotella, että oravan turkin väri on talvella ja kesällä erilainen ja talviturkki on myös kesäturkkia paksumpi. Loput 40 prosenttia ovat edellisen ryhmän tavoin osanneet kertoa turkin värierosta, mutta eivät ole kertoneet turkin paksuuserosta.

85 prosenttia ryhmän oppilaista on saanut täydet kolme pistettä tehtävästä kaksi, eli tehtävästä, jossa pyydetään rastittamaan oravan pesän rakentamisaineita. Yksi oppilaista on saanut tästä tehtävästä kaksi pistettä täyden kolmen pisteen sijaan, sillä hän on kahden oikean vastauksen lisäksi rastittanut yhden väärän vastauksen. Tehtävästä kolme kukaan oppilaista ei ole saanut täysiä pisteitä. Yhden pisteen on saanut, jos on osannut kertoa, että männyn ja kuusen siemenet ovat *kävyissä*. Näin on noin 70 prosentin kohdalla vastaajista. 30 prosenttia vastaajista ei ole saanut tästä tehtävästä yhtään pistettä. Nollan pisteen vastaus on esimerkiksi *"männyn kävyt kasvaa metsässä."*

Neljännessä tehtävässä oli hajontaa. Tehtävässä pitäisi siis osata kertoa, miksi orava piilottaa ruokiaan. 30 prosenttia oppilaista on jättänyt tämän tehtävän kokonaan tyhjäksi. 40 prosenttia oppilaista on saanut tästä tehtävästä puolestaan täydet kaksi pistettä ja 30 prosenttia oppilaista on saanut yhden pisteen. Yhden pisteen on saanut esimerkiksi vastauksesta *"talven varalle"* kun taas täydet kaksi pistettä on saanut vastauksesta *"talveksi varastoi, että sillä on talviruokaa."* Tämän ryhmän kaikki oppilaat ovat saaneet täydet kolme pistettä viimeisestä tehtävästä, jossa pitää osata yhdistää oikein viivalla sana toiseen sanaan, joka tarkoittaa samaa asiaa. Tässä ryhmässä siis sanojen *varastoi*, *kätkö* ja *uinua* merkitykset olivat tiedossa.

Tarkastelen tämän ryhmän vastauksia esimerkkioppilaan kautta, jota kutsun tässä nyt Niiloksi. Niilo on ensimmäisen luokan oppilas ja hän on saanut Orava-testistä yhdeksän pistettä. Niilosta on valtavan mukavaa lukea sarjakuvalehtiä, kuunnella, kun joku lukee kirjoja, lukea kirjoja, joissa on tietoja eri asioista ja käydä kirjastossa. Niilosta on ihan mukavaa lukea kirjoja, saada kirjoja lahjaksi ja lukea satukirjoja. Niilo on saanut ensimmäisestä tehtävästä yhden pisteen kertoen oravan turkin värieroista talvella ja kesällä. Niilo on saanut tehtävästä kaksi täydet kolme pistettä osaten rastittaa kaikki oikeat oravan pesänrakennusaineet. Tehtävästä kolme Niilo on saanut yhden pisteen kertomalla, että siemenet ovat *"kävyssä"*, mutta ei sen tarkemmin, että missä siellä. Tehtävästä neljä Niilo on myös saanut yhden pisteen, sillä hän on osannut lainata tekstiä suoraan eli kertoi, että orava piilottaa ruokiaan *"talven varalle."* Tehtävästä viisi Niilo on saanut täydet kolme pistettä eli hän on tietänyt sanojen *varastoi*, *kätkö* ja *uinua* merkitykset oikein.

6.1.3 12– 11 pistettä luetun ymmärtämistä mittaavasta testistä

29 prosenttia niistä oppilaista, jotka luokiteltiin tyyppiin hyvä lukemisasenne ja hyvä luetun ymmärtäminen saivat Orava-testistä 12–11 pistettä. Orava-testin pisteytysmittarilla tämä vastaa testitulosta ”erinomainen”. Kaikki tämän ryhmän oppilaat saivat testistä 11 pistettä eli yhtään täydellistä 12 pisteen vastausta ei ollut. Ryhmän sisällä oli eroja siinä, mistä tehtävästä tuo yksi puuttuva piste jäi uupumaan. Kaikki tämän ryhmän oppilaat olivat kuitenkin saaneet täydet kolme pistettä tehtävästä kaksi eli rastittamistehtävästä sekä tehtävästä viisi, eli viivalla yhdistämistehtävästä.

Näin ollen puuttuva piste jäi uupumaan joko tehtävässä yksi, kolme tai neljä. Ainoastaan yhdellä oppilaalla puuttuva piste jää uupumaan tehtävästä yksi. Näin ollen 83 prosenttia oppilaista on osannut kertoa, että oravan turkki on talvella harmaa ja kesällä punaruskea ja että oravan turkki on talvella paksumpi. Yksi oppilas ei osannut kertoa, että turkki on talvella paksumpi. Suurimmalla osalla yksi piste jää uupumaan tehtävästä kolme. Puutteellisia yhden pisteen vastauksia tehtävässä kolme ovat esimerkiksi ”*siemenet ovat piilossa*” ja ”*suomuisa.*” Täydet pisteet tehtävästä on saanut esimerkiksi vastauksella ”*kävyn sisällä.*” Täydet pisteet tästä tehtävästä sai noin 30 prosenttia oppilaista. Yhdellä oppilaalla piste jäi puuttumaan neljännessä tehtävässä, johon hän on vastannut ”*talven varalle.*” Muut ovat saaneet tästä tehtävästä täydet kaksi pistettä. Kahden pisteen vastauksia tässä tehtävässä on esimerkiksi ”*orava tekee ruokavarastoa*”, ”*että kun talvi tulee että oravalla on tarpeeksi ruokaa*” ja ”*että se voi syödä niitä talvella.*”

Tarkastelen tämän ryhmän oppilaiden vastauksia Lilliksi kutsutun esimerkkioppilaan kautta. Lilli on ensimmäisen luokan oppilas ja hän on saanut Orava-testistä 11 pistettä. Lillistä on ihan mukavaa lukea kirjoja ja sarjakuvalehtiä, kirjoja, joissa on tietoja eri asioista ja kuunnella, kun joku lukee kirjaa. Lillistä on valtavan kivaa saada kirjoja lahjaksi ja lukea satukirjoja. Sen sijaan mielenkiintoista on, että Lillistä on aika kurjaa käydä kirjastossa.

Lilli on saanut täydet pisteet kaikista muista tehtävistä, paitsi tehtävästä numero neljä, jossa kysytään, miksi orava piilottaa ruokiaan. Lilli on vastannut tähän, että talven varalle, ja testin pisteytyksen mukaan tämä suora lainaus tekstistä oikeuttaa yhteen pisteeseen. Tässä opettaja on meinannut virheellisesti antaa Lillille vastauksesta täydet kaksi pistettä, mutta korjannut tämän.

6.2 Hyvä lukemisasenne ja heikko luetun ymmärtäminen

Määrällisesti toiseksi eniten oppilaita kuuluu tyyppiin hyvä lukemisasenne ja heikko luetun ymmärtäminen. Tähän tyyppiin kuuluu 37 prosenttia kaikista tutkimukseen osallistuneista oppilaista. Vaikka oppilaat on tässä tutkimuksessa luokiteltu niin, että Orava-testistä saatu tulos on heikko, saivat kaikki tämän tyyppin oppilaat testistä kuitenkin 6–4 pistettä, joka on Orava-testin mittaristolla ”tydyttävä.” Näin ollen yksikään tämän tyyppin oppilaista ei saanut 3–0 pistettä.

Tämän tyyppin oppilailla ensimmäinen tehtävä sujui kohtalaisen hyvin. Ainoastaan yksi oppilas jäi tehtävässä kokonaan ilman pisteitä, sillä hän ei ollut vastannut tehtävään mitään. Tämän oppilaan testipaperi oli myös revitty kahtia ja jälkikäteen niitattu yhteen. Voikin vain arvuutella, onko testin tuottaminen tuottanut esimerkiksi sen verran päänvaivaa, että oppilas on reagoanut repimällä paperin kahteen osaan.

Täydet kaksi pistettä ensimmäisestä tehtävästä sai 12 prosenttia tämän tyyppin oppilaista. Täyden kahden pisteen vastauksia olivat *”Kesällä on punaruskea ja talvella harmaa. Talvella sen turkki myös paksumpi kuin kesällä”* sekä *”Kesällä se on ruskea ja on turkki ohkaista. Talvena oravalla on paksumpi turkki ja se on harmaa.”* 81 prosenttia tämän tyyppin oppilaista sai ensimmäisestä tehtävästä yhden pisteen. Kaikki tehtävästä yhden pisteen saaneet oppilaat olivat osanneet kertoa, että kesällä oravan turkki on punaruskea ja talvella se on harmaa. Oppilaat eivät kuitenkaan enää olleet maininneet tehtävässä, että oravan talviturkki on myös kesäturkkia paksumpi, jolloin tehtävästä sai yhden pisteen täyden kahden pisteen sijaan.

Myös seuraavassa tehtävässä eli tehtävässä numero kaksi kokonaan pisteittä jäi ainoastaan yksi oppilas. Kyseessä ei ole sama oppilas, joka jäi edellisessä tehtävässä kokonaan ilman pisteitä vaan paperinsa repinyt oppilas suoriutui tästä tehtävästä hyvin ja sai tehtävästä täydet kolme pistettä. Tehtävässä piti siis rastittaa kuudesta vaihtoehdosta ne kolme oikeaa vaihtoehtoa, joita orava käyttää pesän rakentamisessa. Oikeat vaihtoehdot ovat oksia, sammalta ja risuja. Jopa 68 prosenttia tämän kategorian oppilaista on saanut tästä tehtävästä täydet kolme pistettä. 12 prosenttia oppilaista on saanut tehtävästä puolestaan kaksi pistettä. Eräs kahden pisteen oppilas on rastittanut kaikki kolme oikeaa vaihtoehtoa, eli oksia, sammalta ja risuja. Lisäksi hän on kuitenkin rastittanut myös yhden väärän vaihtoehdon eli käpyjä. Toinen kahden pisteen oppilas

on puolestaan rastittanut oikein oksia ja risuja, mutta valinnut kaksi väärää vaihtoehtoa lisäksi eli käpyjä ja marjoja. Lisäksi yksi oppilas on saanut tehtävästä yhden pisteen täydestä kolmesta. Oppilas on osannut rastittaa yhden vaihtoehdon oikein, eli että orava käyttää pesän rakentamisessa sammalta. Lisäksi hän on rastittanut kaksi muuta vaihtoehtoa, mutta nämä vaihtoehdot olivat väärä eli tammenterhoja ja käpyjä.

Tehtävä numero kolme osoittautui selvästi haastavimmaksi tämän tyyppin sisällä, sillä peräti 94 prosenttia oppilaista jäi tässä tehtävässä kokonaan ilman pisteitä. Tehtävässä tuli vastata kysymykseen, missä männyn ja kuusen siemenet ovat. Tekstissä mainitaan, että orava nykäisee kävyistä suomut irti päästäkseen siemeniin käsiksi. Tehtävässä pitäisi siis osata päätellä, että siemenet ovat käpyjen sisällä suomujen alla. Ainoastaan yksi oppilas sai tästä tehtävästä pisteen vastaamalla tehtävään *"kävyisiä."* Tehtävän maksimipistemäärä on kaksi. Jopa puolet oppilaista jätti tehtävän kokonaan tyhjäksi. 43 prosenttia oppilaista, jotka jäivät tehtävässä nolville, olivat vastanneet tehtävään kuitenkin jotain. Väärä vastauksia olivat *"puussa"*, *"oravan lempiruokaa"*, *"kuusen ja männyn siemenet ovat oravan kätöksessä"*, *"ne ovat puussa"*, *"orava nykäisee siemenet irti"* ja *"se on oravan lempiruokaa"*.

Myös tehtävä numero neljä osoittautui haastavaksi. Tehtävässä kysytään, miksi orava piilottaa ruokiaan. Tekstissä mainitaan, että orava varastoi käpyjä talven varalle maassa oleviin koloihin. Tästä pitäisi osata päätellä, että orava piilottaa käpyjä talven varalle, jotta sillä olisi talvellakin ruokaa ja se selviäisi talven yli. 75 prosenttia oppilaista jäi tehtävässä kokonaan nolville. Tässä tehtävässä yritystä löytyi aiempaa tehtävää enemmän, mutta tässäkin tehtävässä 43 prosenttia vastauksista oli tyhjiä. Kuitenkin 28:ssa prosentissa tyhjiä vastauksista oli yritetty vastata jotakin, mutta pyyhitty vastaus sitten kumitusjäljistä päätellen pois. Edellisessä tehtävässä kaikki tyhjät olivat selkeästi tyhjiä, eikä niissä näkynyt kumitusjälkiä. Lisäksi tehtäväpapereita verratessani havaitsin myös, että oppilas, joka oli repinyt paperinsa, ei ollut saanut tehtävästä kolme ja neljä yhtään pistettä ja hän oli myös jättänyt tehtävät kokonaan tyhjiksi. Tästä tehtävästä saatiin kuitenkin pisteitä edellistä tehtävää enemmän. Yksikään oppilaista ei saanut täysiä kahta pistettä, mutta 18 prosenttia oppilaista sai kuitenkin yhden pisteen. Yhden pisteen vastauksia olivat *"koska se piilottaa talvea varten"*, *"se on säästöksi"* sekä *"varastoi."*

Monet nolville jääneistä oppilaista arvelivat, että orava piilottaa ruokiaan, jotta kukaan muu ei ota niitä. Tämä ilmenee vastauksista *"siks ei muut oravat varasta"*, *"orava piilottaa ruokiaan ettei kukaan muu orava ei ota niitä"* ja *"siks ettei ketää löyää."* Tekstissä ei kuitenkaan ole

viitteitä siihen, että orava piilottaisi ruokiaan tästä syystä vaan nimenomaan itseään varten, jotta oravalla itsellään olisi talvella ruokaa.

Tehtävä numero viisi osoittautui kahta edellistä tehtävää vähemmän haastavaksi. Tässä tehtävässä ainoastaan yksi oppilas jäi kokonaan pisteittä. Tehtävässä piti osata yhdistää viivalla sama sana, kuin laatikossa oleva sana. Sanoja ovat varastoi, kätkö ja uinua. Oppilaista 12 prosenttia sai tehtävästä täydet kolme pistettä. Mielenkiintoista oli, että yksi täyden pisteen vastaus oli paperinsa repineen oppilaan vastaus. Yhden pisteen vastauksia oli 44 prosenttia vastauksista ja kahden pisteen vastauksia oli 38 prosenttia vastauksista. Peräti 63 prosenttia oppilaista oli arvellut, että sana ”varastoi” tarkoittaa samaa asiaa kuin ”piilottaa.” Etenkin sellaiset oppilaat, jotka olivat edellisessä tehtävässä arvelleet, että orava piilottaa ruokia siksi, että muut eivät löydä ruokia, olivat myös monessa tapauksessa arvelleet, että sana varastoi on synonyymi sanalle piilottaa.

Tyypillistä oli myös yhdistää sana ”kätkö” vaihtoehtoon ”herkku.” Peräti 31 prosenttia oppilaista yhdisti sanaparin näin. ”Kätkö” oli oikein yhdistetty sanaan ”piilopaikka” 63:lla prosentilla oppilaista. Ainoastaan yksi oppilaista oli arvellut, että kätkö tarkoittaa sänkyä. Näin ollen suurimmassa osassa tapauksista kätkö tiedettiin oikein, tai sen arveltiin tarkoittavan herkkua. Uinua -sanan merkityksen oikeaksi tiesi puolestaan 63 prosenttia oppilaista. 18,5 prosenttia oppilaista arveli, että ”uinua” tarkoittaa samaa asiaa kuin ”syödä”, kun taas 18,5 prosenttia oppilaista arveli, että ”uinua” tarkoittaa samaa asiaa kuin ”uida.”

Tarkastelen vielä tämän tyypin vastauksia esimerkkioppilaan kautta. Kutsutaan tätä oppilasta vaikka Lassiksi. Lassi on toisen luokan oppilas ja hän on saanut Orava-testistä kuusi pistettä. Lassista on ihan mukavaa lukea kirjoja, lukea kirjoja, joissa on tietoja eri asioista ja käydä kirjastossa. Lassista on valtavan kivaa lukea sarjakuvalehtiä ja kuunnella, kun joku lukee kirjaa. Sen sijaan Lassista on aika kurjaa saada kirjoja lahjaksi tai lukea satukirjoja. Lassi on saanut yhden pisteen ensimmäisestä tehtävästä kertomalla, että talvella oravan turkki on harmaa ja kesällä se on punaruskea. Lassi on saanut täydet pisteet tehtävästä kaksi ja rastittanut kaikki oikeat vastaukset.

Tehtävästä kolme Lassi ei ole saanut yhtään pistettä, sillä hänen mielestään männyn ja kuusen siemenet ovat oravan kätkössä. Lassi ei ole saanut myöskään tehtävästä neljä yhtään pistettä, sillä hänen mielestään orava piilottaa ruokiaan, ettei kukaan muu orava ota niitä. Viimeisestä

tehtävästä Lassi on saanut kaksi pistettä. Sanojen ”kätkö” ja ”uinua” merkitykset olivat tiedossa. Sen sijaan sanan ”varastoi” Lassi on yhdistänyt sekä sanaan ”paneetalleen” että ”piilottaa.” Näin ollen tämä vastaus on väärin. Tässä voisi ajatella, että sana ”varastoi” on helppo yhdistää sanaan ”piilottaa”, jos arvelee, että orava piilottaa ruokiaan, jotta kukaan muu orava ei ota niitä, kuten Lassi arvelee edellisessä tehtävässä.

Lassin kohdalla huomionarvoista on, että opettaja ei ole pisteyttänyt Lassin vastauksia ollenkaan, vaan minä olen pisteyttänyt tehtävän Orava-testin pisteytysohjeiden mukaisesti. Lassi on vastannut tehtäviin pitkästi ja hänen kohdallaan huomaa, että kirjoittaminen on jo tutumpaa, kuin monilla ensimmäisen luokan oppilailla.

6.3 Heikko lukemisasenne ja hyvä luetun ymmärtäminen

Vain 5 prosenttia tutkimukseen osallistuneista oppilaista kuuluu tyyppiin, jossa oppilaalla oli heikko asenne lukemista kohtaan ja myös hyvä luetun ymmärtäminen. Huomionarvoista tässä tyypissä kuitenkin on, että ryhmään kuuluvat oppilaat saivat Orava-testistä 8–7 pistettä eli Orava-testin pisteytysmittarilla tämä vastaa tulosta ”hyvä”. Tästä voidaan huomata, että yhtään heikon lukemisasenteen omaavaa oppilasta ei saanut Orava-testistä yli 8 pistettä.

Tyyppin sisällä oppilaat vastasivat ensimmäiseen kysymykseen osittain oikein. Kysymyksessä pyydettiin erottelemaan oravan kesä- ja talviturkin eroja. Tässä olisi kuitenkin tullut eritellä kaksi asiaa eli oravan turkki on paksumpi ja se on väriltään erilainen. Yksikään oppilas ei ollut ensimmäisessä kysymyksessä eritellyt näitä molempia, vaan ainoastaan toinen eli turkin väri oli poimittu tekstistä.

Oravan pesänrakentamiseen liittyvässä monivalintatehtävässä tuli oikeita vastauksia, mutta yhtään täydellistä vastausta ei tullut eli oppilaat eivät olleet löytäneet kaikkia kolmea elementtiä, joita orava käyttää pesänrakentamisessa. Toisaalta myöskään yhtään kokonaan väärää vastausta ei oltu rastitettu eli vastaukset olivat joko oikein tai puutteellisia.

Kolmas ja neljäs tehtävä aiheuttivat päänvaivaa. Kyseiset tehtävät vaativat hieman kahta aiempaa enemmän päättelykykyä eli vastaukset eivät löydy tekstistä aivan suoraan. Käpyjen siemenistä olisi pitänyt osata päätellä, että ne ovat kävyn sisällä. Eräs oppilas epäili, että ”kuusen siemenet ovat tamen terhoissa.” Samainen oppilas oli kuitenkin vastannut oikein

seuraavaan kysymykseen eli orava piilottaa ruokiaan, ”*koska ne tekevät talvivarastoa.*” Viimeisessä yhdistämistehtävässä oppilaat olivat yksimielisesti olleet sitä mieltä, että varastoida tarkoittaa samaa asiaa kuin ”*panna talteen.*” Myös uinua-sanasta oltiin samaa mieltä ja se tiedettiin oikein, eli sana tarkoittaa samaa asiaa kuin ”*nukkua.*” Kätkö-sanana merkitys oli osalle tuttu. Eräs oppilas arveli, että kätkö ja herkku ovat sama asia.

Tarkastelen tämän tyyppin vastauksia oppilaan kautta, jota kutsun tässä nyt Bertaksi. Bertta on toisen luokan oppilas ja hänen paperiinsa opettaja on merkinnyt, että kyseessä on S2-oppilas. Bertta on saanut Orava-testistä seitsemän pistettä. Bertasta on aika kurjaa lukea kirjoja. Hänestä on myös aika kurjaa kuunnella, kun joku lukee kirjaa. Bertasta on ihan mukavaa lukea kirjoja, joissa on tietoja eri asioista ja hänestä on myös ihan mukavaa käydä kirjastossa. Bertta ei ole vastannut lukemisasennemittauksessa mitään, kun on kysytty, onko kivaa lukea sarjakuvalehtiä, saada kirjoja lahjaksi tai lukea satukirjoja. Tästä voi myös miettiä, onko Bertta ymmärtänyt nämä kysymykset vai onko vastaamattomuudelle jokin muu syy. Tässä kohtaa hänet on kuitenkin kategorisoitu huonon lukemisasenteen omaavaan ryhmään, koska hän on vastannut ”aika kurjaa” oleellisimpaan kysymykseen eli siihen, onko kirjoja kiva lukea.

Bertta on saanut yhden pisteen ensimmäisestä tehtävästä eritellen, että ”*oravassa on se erillaista että kesäturki on punaruskea ja talvella harmaa.*” Tehtävästä kaksi Bertta on saanut kaksi pistettä osaamalla kertoa, että orava käyttää pesänrakennuksessa oksia ja risuja. Bertta ei ole saanut tehtävästä kolme yhtään pistettä, sillä hän on arvellut kuusen ja männyn siemenien olevan tammenterhoissa. Olen itse pisteyttänyt tämän Orava-testin ja tehtävä neljä aiheutti päänvaivaa minulle. Bertta on vastannut, että oravat piilottelevat ruokia, koska ne tekevät talvivarastoa. Päädyin antamaan tästä täydet kaksi pistettä, koska tekstiä ei ole lainattu suoraan ”talven varalle”, vaan oppilas on osoittanut ymmärtävänsä, että talven varalle tarkoittaa, että orava tekee talveksi varastoa. Viimeisestä tehtävästä eli tehtävästä viisi Bertta on saanut kaksi pistettä. Sanan ”*varastoi*” merkitys oli tiedossa, samoin sanan ”*uinua*” merkitys. Sen sijaan Bertta epäili, että sana ”*kätkö*” tarkoittaa herkkua.

6.4 Heikko lukemisasenne ja heikko luetun ymmärtäminen

Myös tyyppiin heikko lukemisasenne ja heikko luetun ymmärtäminen kuuluu melko vähän oppilaita. Tähän tyyppiin kuuluu 9 prosenttia tutkimukseen osallistuneista oppilaista. Kaikki tämän tyyppin oppilaat ovat saaneet Orava-testistä 6–4 pistettä, jolla saisi testistä arvosanaksi ”tydyttävä”. Suurin osa tämän tyyppin sisällä sai pisteitä testistä viisi tai neljä.

Selvästi haastavimmiksi tehtäviksi osoittautuivat tehtävät kolme ja neljä. Tämän tyyppin sisällä näiden kahden tehtävän yhteenlaskettu pistemäärä on yksi piste. Puolet oppilaista oli jättänyt nämä kaksi tehtävää kokonaan tyhjäksi. Yksi oppilas oli vastannut molempiin tehtäviin melko pitkästi, mutta vastaukset olivat väärin. Kysymykseen ”missä männyn ja kuusen siemenet ovat” oppilas vastasi ”*ne ovat puussa kiinni oksissa.*” Tekstissä mainitaan, että orava varastoi käpyjä talven varalle. Kysymykseen ”miksi orava piilottaa ruokiaan” on sama oppilas vastannut: ”*Orava piilottaa ruokaa koska ettei muut eläimet syö niitä.*”

Yhtä haastavaksi osoittautui tehtävä numero yksi, jossa tiedustellaan oravan talvi- ja kesäturkin eroja. Myös tässä tehtävässä kaikkien oppilaiden yhteenlaskettu pistemäärä on yksi piste. Yhden pisteen on saanut vastauksesta ”*talviturkki on harmaa ja kesäturkki on punertavan ruskea.*” Täydet kaksi pistettä tehtävästä olisi saanut, jos olisi huomannut, että oravan talviturkki on myös paksumpi kuin kesäturkki.

Tyyppin sisällä parhaiten on suoriuduttu tehtävistä kaksi ja viisi. Kaikki oppilaat yhtä oppilasta lukuun ottamatta ovat saaneet tehtävästä kaksi täydet kolme pistettä. Tehtävässä tulee rastittaa aineet, joita orava käyttää pesän rakentamisessa. Vaihtoehtoja on kuusi, joista kolme on oikein. Yksi oppilas oli rastittanut kaikki kuusi vaihtoehtoa, jolloin hän ei saanut tehtävästä yhtään pistettä. Viimeisestä tehtävästä eli sanojen yhdistämistehtävästä kaikki saivat pisteitä. Jokainen tyyppin oppilas oli kuitenkin yhdistänyt sanan ”*varastoida*” väärin. Kun oikea vastaus oli ”*panee talteen*”, oli yksi oppilas vastannut ”*ottaa ilman lupaa*” ja loput oppilaista oli vastannut ”*piilottaa.*” Uinua-sanan merkityksen kaikki tiesivät oikein eli oppilaat olivat osanneet yhdistää sen oikein sanaan ”*nukkua.*” Myös ”*kätkö*” sanan merkitys oli tiedossa kaikilla paitsi yhdellä oppilaalla, joka arveli sanan tarkoittavan ”*herkkua.*”

Tarkastelen vielä tämän tyyppin vastauksia esimerkkioppilaan kautta. Kutsun esimerkkioppilasta tässä Tahvoksi. Tahvo on ensimmäisen luokan oppilas ja hän on saanut Orava-testistä neljä

pistettä. Tahvo ei ole merkinnyt mitään siihen, kun kysytään, onko hänestä kivaa lukea kirjoja tai onko hänestä kivaa lukea sarjakuvalehtiä. Kysymykseen ”onko sinusta kivaa saada kirjoja lahjaksi” Tahvo on rastittanut sekä aika kurjaa että todella kamalaa. Tahvosta on myös todella kamalaa käydä kirjastossa. Sen sijaan Tahvosta on valtavan kivaa kuunnella, kun joku lukee kirjaa, lukea satukirjoja ja kivaa lukea kirjoja, joissa on tietoja eri asioista.

Tahvo ei ole saanut ensimmäisestä tehtävästä yhtään pistettä, sillä hän on kirjoittanut siihen ainoastaan ”*punainen.*” Tehtävästä kaksi Tahvo on saanut täydet kolme pistettä. Tahvo ei ole vastannut tehtäviin kolme ja neljä mitään saaden näistä nolla pistettä. Viimeisestä tehtävästä Tahvo on saanut yhden pisteen tietäen, että sana ”*uinua*” tarkoittaa samaa asiaa kuin ”*nukkua.*”

6.5 Yhteenveto eri tyyppien välillä

Suurimmalla osalla tutkimukseen osallistuneista oppilaista oli hyvä lukemisasenne. 86:lla prosenttia oppilaista on hyvä lukemisasenne huolimatta siitä, miten he lopulta suoriutuivat Orava-testistä. Sen sijaan 14 prosentilla tutkimukseen osallistuneista oppilaista lukemisasenne oli heikko.

Yksikään oppilas ei jäänyt Orava-testissä kokonaan ilman pisteitä. Kukaan ei myöskään sijoittunut Orava-testin pisteytysmittariston asteikolle 3–0, joka vastaisi tulosta ”välttävä.” Huomionarvoista on myös se, että yksikään oppilaista ei saanut testistä täyttä 12 pistettä, vaan korkeimmat testistä saadut pisteet olivat 11 pistettä. Oppilaita kokonaisuutena tarkastellessa voidaan todeta, että enemmistö oppilaista eli 54 prosenttia suoriutui Orava-testistä hyvin. Kuitenkin lähes puolet oppilaista eli 46 prosenttia suoriutui Orava-testistä tämän tutkimuksen tyyppittelyn mukaisesti heikosti saaden testistä maksimissaan 6 pistettä.

Orava-testin tehtäviä tarkasteltaessa voidaan todeta, että ensimmäisestä tehtävästä merkittävä osa oppilaista sai ainakin yhden pisteen. Huomattava osa oppilaista jätti kuitenkin kertomatta, että oravan talviturkki on kesäturkkia paksumpi, vaikka väriero olikin osattu kertoa. Tehtävästä yksi voidaan todeta, että yhtään huonon lukemisasenteen omaavaa oppilasta ei saanut tehtävästä täyttä kahta pistettä. Suurimmaksi osaksi täydet kaksi pistettä sai hyvän lukemisasenteen omaavat oppilaat, jotka olivat suoriutuneet myös Orava-testistä hyvin. Muutama hyvän lukemisasenteen oppilas, joka oli kokonaisuutena tarkastellen suoriutunut Orava-testistä heikosti, oli saanut tehtävästä yksi täydet kaksi pistettä. Selvästi parhaiten suoriuduttiin tehtävistä kaksi ja viisi. Yksikään oppilas ei jättänyt vastaamatta näihin tehtäviin. Tehtävä kaksi

oli rästtustehtävä, jossa piti rästtää kuudesta vaihtoehdosta ne kolme vaihtoehtoa, joita orava käyttää pesän rakentamisessa. Tehtävän vastaukset löytyvät tekstistä suoraan.

Kaikkia tyyppejä yhdistävä tekijä oli se, että haastavimmiksi tehtäviksi osoittautuivat tehtävät kolme ja neljä. Näiden tehtävien haaste on selvä: vastauksia ei voi poimia tekstistä aivan suoraan vaan on osattava hieman päätellä, jotta saa vastauksen täysin oikein. Rivien välistä lukeminen ja päättely ovatkin avaintekijöitä luetun ymmärtämisessä. Nämä tehtävät ovat myös testin ainoat tehtävät, joihin useampi oppilas jätti vastaamatta kokonaan.

Kun tarkastellaan toista tutkimuskysymystä, joka oli, eroaako myönteisesti ja kielteisesti lukemiseen suhtautuvien lasten suoriutuminen luetun ymmärtämistä mittaavan testin eri osa-alueilla ja jos eroaa, niin miten, voidaan todeta, että myönteisesti ja kielteisesti lukemiseen suhtautuvien lasten suoriutuminen eroaa luetun ymmärtämistä mittaavan testin eri osa-alueilla. Lukemiseen myönteisesti ja kielteisesti suhtautuvien lasten eroavaisuudet näkyivät erityisesti tehtävissä kolme ja neljä, jotka vaativat oppilaalta kykyä päätellä ja oivaltaa vastaus, vaikka sitä ei sanota tekstissä aivan suoraan. Heikon lukemisasenteen omaavat oppilaat suoriutuivat testissä näissä kysymyksissä heikosti ja he saivatkin Orava-testin pisteet suurimmaksi osaksi testin muista tehtävistä. Hyvän lukemisasenteen ja hyvän luetun ymmärtämisen oppilaat suoriutuivat näistä tehtävistä paremmin kuin ne oppilaat, joilla oli heikko lukemisasenne, sillä ainoastaan hyvän lukemisasenteen oppilaat saivat testistä suurimpia pistemääriä ja näin ollen olivat suoriutuneet myös haastavimmista tehtävistä paremmin.

Kuten aiemmin totesinkin, myös tehtävästä viisi suoriuduttiin kokonaisuutena tarkastellen hyvin. Jokainen oppilas oli vastannut tehtävään viisi jotain. Tehtävässä viisi oppilaan pitää osata yhdistää sana ja sen merkitys toisiinsa viivalla eli tehtävä mittaa oppilaan sanavarastoa. Tehtävässä oli yleinen virhe, että sanan *"varastoi"* arveltiin tarkoittavan samaa asiaa kuin *"piilottaa."* Toinen yleinen virhe oli, että sanan *"kätkö"* merkitykseksi arveltiin *"herkkua"*. Tehtäviä kaksi ja viisi yhdistävä tekijä on se, että oppilaan ei tarvitse kirjoittaa näissä tehtävissä itse mitään, vaan ainoastaan joko rästtää tai piirtää viiva. Tehtävät ovat kuitenkin erilaisia siinä mielessä, että tehtävään kaksi löytyy vastaukset suoraan tekstistä. Tehtävässä viisi testataan puolestaan oppilaan sanavarastoa ja sitä, ymmärtävätkö he tekstissä esiintyneiden sanojen merkityksen, vaikka merkitystä ei tekstissä erikseen kerrota.

Kun tarkastellaan eri tyyppien esimerkkioppilaita, jotka nostin tarkastelun kohteeksi, nousee sieltä yksi seikka sellaiseksi, johon kiinnitin erityistä huomiota. Lapset ovat rastittaneet aika erilaisia asioita lukemisasennemittauksessa siihen, mikä kenestäkin on valtavan kivaa, ihan mukavaa, aika kurjaa ja todella kamalaa. Kiinnitin kuitenkin huomiota tässä siihen, miten monesta on kiva kuunnella, kun joku lukee kirjaa ja kaikki esimerkkioppilaat Berttaa lukuun ottamatta olivat vastanneet, että on joko valtavan kivaa tai ihan mukavaa kuunnella, kun joku lukee kirjaa.

Tämän huomion seurauksena päätin selvittää, miten koko tutkimusjoukko on vastannut kysymykseen 4. ”*Onko sinusta kivaa kuunnella, kun joku lukee kirjaa?*” Selvisi, että peräti 56 prosenttia oppilaista on vastannut, että on valtavan kivaa kuunnella, kun joku lukee kirjaa ja 40 prosenttia on sitä mieltä, että on ihan mukavaa kuunnella, kun joku lukee kirjaa. Vain 2 prosenttia oppilaista oli sitä mieltä, että on aika kurjaa kuunnella, kun joku lukee kirjaa ja 2 prosenttia oppilaista oli jättänyt tämän kohdan tyhjäksi. Yksikään oppilaista ei ollut vastannut, että on todella kamalaa kuunnella, kun joku lukee kirjaa. Näin ollen 96 prosenttia tutkimuksen oppilaista kokee, että on valtavan kivaa tai aika mukavaa kuunnella, kun joku lukee kirjaa.

Hyvän lukemisasenteen omaavista oppilaista 60 prosenttia vastasi, että on valtavan kivaa, kun joku lukee kirjaa ääneen ja 40 prosenttia vastasi, että on ihan mukavaa, kun joku lukee kirjaa ääneen. Myös heikon lukemisasenteen oppilaista 66 prosenttia koki, että on joko ihan mukavaa tai valtavan kivaa, kun joku lukee kirjoja ääneen.

7 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuskysymyksinä tätä tutkimusta laadittaessa olivat: Millaisia tyyppisiä alkukasvatusikäisistä oppilaista voidaan muodostaa lukemisasenteen laadun ja luetun ymmärtämisen taitojen suhteen sekä eroaako myönteisesti ja kielteisesti lukemiseen suhtautuvien lasten suoriutuminen luetun ymmärtämistä mittaavan testin eri osa-alueilla ja jos eroaa, niin miten?

Ensimmäistä tutkimuskysymystä tarkasteltaessa voidaan todeta, että oppilaat voidaan tyypitellä lukemisasenteen laadun suhteen sen mukaan, millainen lukemisasenne heillä on lukemisasennemittauksen mukaan. Oppilaat voidaan tyypitellä myös luetun ymmärtämisen taitojen suhteen sen mukaan, millaisin pistein he suoriutuvat luetun ymmärtämistä mittaavissa tehtävissä. Olenkin päätenyt tyypittelemään näiden ominaisuuksien perusteella tutkimuksen oppilaat neljään eri tyyppiin. Muuttujat näissä tyypeissä vaihtelevat sen mukaan, onko oppilaalla hyvä vai heikko lukemisasenne ja onko tämä suoriutunut luetun ymmärtämistä mittaavassa Orava-testissä hyvin vai heikosti. Tutkimuksessa oppilaat on tyypitelty neljään eri kategoriaan, jotka ovat hyvä lukemisasenne ja hyvä luetun ymmärtäminen, hyvä lukemisasenne ja heikko luetun ymmärtäminen, heikko lukemisasenne ja hyvä luetun ymmärtäminen ja heikko lukemisasenne ja heikko luetun ymmärtäminen.

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli tutkia, eroaako myönteisesti ja kielteisesti lukemiseen suhtautuvien lasten suoriutuminen luetun ymmärtämistä mittaavan Orava-testin eri osa-alueilla. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että eroavaisuuksia voidaan havaita. Erot näkyvät erityisesti tehtävissä kolme ja neljä, jotka vaativat oppilaalta kykyä päätellä ja oivaltaa vastaus, vaikka sitä ei sanota tekstissä aivan suoraan. Heikon lukemisasenteen omaavat oppilaat suoriutuivat testissä näissä kysymyksissä heikosti ja he saivatkin Orava-testin pisteet suurimmaksi osaksi testin muista tehtävistä. Hyvän lukemisasenteen ja hyvän testituloksen saaneet oppilaat suoriutuivat näistä tehtävistä paremmin kuin ne oppilaat, joilla oli heikko lukemisasenne. Tämä johtuu siitä, että ainoastaan hyvän lukemisasenteen oppilaat saivat testistä suurimpia pistemääriä ja näin ollen olivat suoriutuneet myös haastavimmista tehtävistä paremmin. Kuitenkin ne oppilaat, joilla oli hyvä lukemisasenne ja heikko luetun ymmärtäminen, suoriutuivat myös tehtävistä kolme ja neljä heikosti.

Kun pohditaan, miten lukemisasenne näkyy lapsen luetun ymmärtämisessä tämän tutkimuksen perusteella, voidaan todeta, että lapsella, jolla on hyvä luetun ymmärtäminen, on todennäköisemmin myös hyvä lukemisasenne. Tätä tukee tutkimuksessa esimerkiksi se seikka, että ainoastaan hyvän lukemisasenteen omaavat oppilaat saavuttivat testissä korkeimpia pistemääriä. Kaikki heikon lukemisasenteen omaavat oppilaat saivat Orava-testistä maksimissaan 8 pistettä ja yleisimmillään he saivat testistä 6-4 pistettä suoriutuen Orava-testistä tyydyttävästi.

Tutkimuksen perusteella voidaan myös todeta, että hyvällä lukemisasenteella varustettu lapsi ei automaattisesti suoriudu luetun ymmärtämistä mittaavista tehtävistä hyvin, sillä 37 prosenttia tutkimukseen osallistuneista oppilaista kuului ryhmään, jossa lukemisasenne oli hyvä, mutta oppilas luokiteltiin tässä tutkimuksessa ryhmään, jonka oppilaat suoriutuivat luetun ymmärtämistä mittaavasta Orava-testistä heikosti.

Totesin tutkimukseni alussa, että alkukasvatusikäiset lapset ovat yleisesti ottaen motivoituneita koululaisia ja lukijoita. Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi edelleen siltä, että alkukasvatusikäiset lapset suhtautuvat lukemiseen pääsääntöisesti motivoituneesti ja innokkaasti. Tavallisesti oppilas, jonka lukeminen on sujuvaa, onkin yleensä myös innokas lukija. Innokas lukija lukee yleensä myös vapaa-ajallaan, jolloin hänen lukutaitonsa paranee entisestään. (Linnakylä, Välijärvi & Brunell 2003.)

Muun muassa Heiskanen (2007) on todennut, että alkukasvatusikäisten lasten yleinen motivaatio ja asennoituminen lukemista kohtaan on hyvä. Kokonaisuutena tarkastellen voidaan siis todeta, että tämän tutkimuksen tutkimustulokset tukevat aiempaa tietoa siitä, että alkukasvatusikäisten lasten yleinen motivaatio ja asennoituminen lukemista kohtaan on hyvä, sillä 86:lla prosentilla oppilaista oli hyvä lukemisasenne huolimatta siitä, miten he lopulta suoriutuivat luetun ymmärtämistä mittaavasta Orava-testistä. Ainoastaan 14 prosentilla oppilaista lukemisasenne oli heikko.

Huomionarvoista onkin miettiä, miten alkukasvatusikäisten lasten innostus ja motivaatio saataisiin säilymään myös ylemmillä luokilla. Pohdin varsinkin sitä, miten erityisesti niiden oppilaiden innostus lukemista kohtaan saataisiin säilymään, jotka suoriutuvat erilaista lukemista mittaavissa tehtävissä heikosti. PISA-tutkimuksissa on havaittu myös, että heikko lukija ei tartu mielellään kirjaan (Linnakylä, Välijärvi & Brunell 2003). Helposti vielä

alkukasvatusiässä motivoitunut heikompi lukija saattaa siis asennoitua lukemiseen myönteisesti, mutta tämä asennoituminen muuttuu hyvin herkästi kielteiseksi koulutaipaleen edetessä.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan lisäksi huomata, että läheskään kaikki oppilaat eivät suhtaudu lukemiseen myönteisesti edes alkukasvatusiässä. Olisikin tärkeää pohtia, miten myös nämä oppilaat saataisiin suhtautumaan lukemiseen myönteisesti ja täten motivoitumaan lukemisesta. Onkin todettu, että lukemista välttelevät koululaiset kokevat usein olevansa huonoja lukutaidoltaan, joten tästä syystä olisikin syytä pohtia, miten erityisesti juuri tällaiset oppilaat saataisiin innostumaan lukemisesta. (Merisuo-Storm & Soininen 2008.)

Totesin tässä tutkimuksessa jo aiemmin, että ymmärtääkseen lukemaansa, tulee asioita osata päätellä tekstin pohjalta. Tässä tutkimuksessa nousi esiin se, että alkukasvatusikäisille lapsille selvästi vaikein kysymysmuoto luetun ymmärtämistä mitattaessa on juurikin päättelyä ja rivien välistä lukemista vaativa taito. On sanomattakin selvää, että tällaisen taidon kehittyminen vaatii harjoittelua ja erilaisten tekstien lukemista ja tulkintaa. Luetun ymmärtämiseen tähtäävässä opetuksessa tulisikin ottaa huomioon se, että oppilas oppisi poimimaan tekstistä myös asioita, joita siellä ei sanota aivan suoraan. Tällaiset taidot kehittyvät esimerkiksi luetun ymmärtämisen strategioita harjoittelemalla.

Kaikista tähän tutkimukseen osallistuneista oppilaista lähes puolet eli 46 prosenttia sai Orava-testistä korkeintaan 6 pistettä ja tämän tutkimuksen tyypittelyllä nämä oppilaat ovat suoriutuneet luetun ymmärtämistä mittaavista tehtävistä heikosti. Tämä mietityttää. Karvin (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus) tuoreesta pitkittäistutkimuksesta ilmenee, että osalla peruskoulunsa aloittavista oppilaista saattaa olla osaamisessa usean vuoden etumatka ikäisiinsä nähden. Peruskoulun edetessä nämä erot luokan sisällä voivat venyä jo useammissa vuosissa mitattaviksi. Karvin selvityksen mukaan esimerkiksi kolmosluokalle siirtyi satoja lapsia, jotka eivät osaa lukea.

Tällaisiin Karvin tutkimuksesta ilmenneisiin seikkoihin tulisikin suhtautua vakavasti. Olisikin ensiarvoisen tärkeää kiinnittää siihen huomiota, miten jo lähtötasoltaan heikkojen oppilaiden välimatka paremmin suoriutuviin oppilaisiin ei venyisi entisestään. Mielestäni erityisesti juuri lukutaito ja luetun ymmärtäminen ovat tässä avainasemassa, sillä ilman lukemisen taitoa ja

erityisesti luetun ymmärtämisen taitoa oppilas ei voi oikeastaan menestyä missään muussakaan oppiaineessa.

Voidaan todeta, että tullakseen taitavaksi ja sujuvaksi lukijaksi, tulisi oppilaalla olla motivaatiota ja myönteistä asennoitumista lukemista kohtaan. Käänteisesti myös jo valmiiksi heikosti lukeva oppilas muodostaa lukemista kohtaan kielteisen asenteen, eikä kehity tässä jatkossakaan paremmaksi. Näin ollen onkin sanottava, että kaikkein tärkein asia olisi saada motivoitua taidoiltaan kaikenlaiset lapset lukemisen pariin. Erilaisia lasta lukemisen pariin kannustavia tekijöitä on tutkittu paljon ja lapsen lukukipinän syyttämiseen löytyy lukuisia erilaisia keinoja.

Totesinkin tutkimukseni johdannossa, että on tärkeää muistaa, että lukijaksi kasvaminen ei ole mahdollista ilman aikuisen tukea. Korostin myös sitä, että on aikuisten vastuulla päättää siitä, miten ja minkälaisia lukuhetkiä lapsille tarjotaan, paljonko lapsen ulottuvilla on kirjallisuutta ja miten kirjallisuuden merkitystä korostetaan ja tehdään lapselle näkyväksi. Aikuisten esimerkillä onkin suuri vaikutus siihen, millainen asenne alkavalla lukijalla kasvaa lukemista kohtaan.

Pohdinkin tätä tutkimusta tehdessäni, millaisia konkreettisia keinoja lapset kaipaavat kasvaakseen lukijaksi. Havahduin huomaamaan, että alkukasvatusikäiset lapset selvästi kokevat mielekkääksi kuunnella, kun joku lukee kirjaa heille ääneen. Lapset ovat tässä tutkimuksessa selkeästi ilmaisseet mielipiteensä siitä, että on kiva kuunnella, kun joku lukee ääneen, sillä peräti 96 prosenttia tutkimuksen oppilaista kokee, että on valtavan kivaa tai aika mukavaa kuunnella, kun joku lukee kirjaa. Toki tässä tulee ottaa huomioon, että tutkimukseen osallistuneista lapsista yksi oppilas oli sitä mieltä, että on aika kurjaa kuunnella, kun joku lukee kirjaa. Tämän oppilaan paperiin opettaja oli merkinnyt, että kyseessä on S2-oppilas, joten on vaikea sanoa varmaksi, onko oppilas ymmärtänyt kysymyksen oikein. Tässä tutkimuksessa ei ole mahdollista tutkia tarkemmin sitä, miten S2-oppilaiden vastaukset eroavat muiden oppilaiden vastauksista, sillä en ole kerännyt aineistoa itse enkä ole varma, onko kaikki S2-oppilaat merkitty aineistoon. Olisi kuitenkin ensiarvoisen tärkeää, että lapsia ohjattaisiin kirjallisuuden pariin pehmeästi sellaisin keinoin, jotka lapset kokevat itse mielekkäiksi. Väärin keinoin lukemisesta ja kirjallisuudesta saatetaan luoda mörkö, jota vastaan taistellaan.

Oppilaat, joille lukeminen tuottaa haasteita, ovat todennäköisesti vaikeammin motivoitavissa lukemiseen. Erityisesti näiden oppilaiden kohdalla muiden lukemisen kuunteleminen nousee tärkeään rooliin. Kuten teoriaosuudessa totesin, puhuttu ja kirjoitettu kieli eroavat toisistaan. Kirjoitettu kieli on huomattavasti puhuttua kieltä rikkaampaa ja tällöin lapsen itse lukiessa tai jonkun lukemista kuunnellessa lapselle tarjoutuu useammin mahdollisuuksia uusien sanojen oppimiseen kuin täysin tavallisessa puhetilanteessa. (Merisuo-Storm & Soininen 2008.) Tällöin jo pelkästään lukemisen kuunteleminen tarjoaa lapselle paljon uusia mahdollisuuksia oppia uusia sanoja ja saada tietoa erilaisista asioista.

On tosin muistettava, että kaikki opettajat eivät ole itsekään ahkeria lukijoita ja siitä syystä opettajalle ei välttämättä tule itselle mieleen tarttua kirjaan ja alkaa lukemaan sitä ääneen. Tässä on kuitenkin äärimmäisen tärkeä ja lapsilähtöinen väline synnyttää pienille oppilaille myönteisiä lukukokemuksia. On mahdollista, että luokassa on useampi oppilas, jolle ei koskaan ole luettu kotona ääneen. Olisikin tärkeää, että opettaja ymmärtäisi oman roolinsa lukukipinän syyttäjän roolissa ja alottaisi pienin askelin, esimerkiksi jokaviikkoisella luku- ja kuuntelu- ja kirjoitus- ja saada tietoa erilaisista asioista.

Jotta myös lukemisen pulmista kärsivät lapset saataisiin säilymään lukijoina, kannattaa opetuksessa hyödyntää monikanavaisia teknisiä välineitä. Kuten aiemmin totesin, lapset pitävät siitä, kun saavat kuunnella, kun joku lukee kirjaa ääneen. Aina ääneen lukijan ei tarvitse olla esimerkiksi opettaja. Tekstiä voidaan valokuvata älypuhelimella tai tabletilla ja kuunnella se välittömästi puheena. Äänikirjat puolestaan mahdollistavat pitkienkin kokonaisuuksien kuuntelun. Kun vaihtoehtoisen lukemisen välineitä otetaan kirjallisuuden lukemisessa käyttöön varhain, lapsi, jolla on lukivaikeuksia, ehtii lukea vastaavat kirjat kuin ikätoverinsa samassa ajassa. Tällöin hänelle jää aikaa tehdä muitakin asioita lukemisen ohjella, eikä lukemisesta tarvitse luopua muiden harrastusten vuoksi. Näin lukemisesta ei tule vastenmielistä, kun työläys katoaa ja lapsen on mahdollista nauttia kirjan sisällöistä. (Niinistö ym. 2019, 181.)

7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tämän tutkimuksen eettisyyttä pitää tarkastella erityisesti siitä näkökulmasta, että tutkimukseni kohteena ovat lapset. Suomessa ei ole sellaista lainsäädäntöä, josta kävisi yksiselitteisesti ilmi, kuka saa päättää lapsen osallistumisesta tutkimukseen. On kuitenkin katsottu, että lapsen osallistuminen kuuluu yleisesti ottaen niihin henkilökohtaisiin asioihin, joista huoltaja lain

mukaan päättää. Myös lasta itseään tulee kuulla asiassa tämän ikä huomioon ottaen. (Nieminen 2009, 244-249.)

LUJA-hankkeeseen osallistuneita lapsia ja lasten vanhempia onkin informoitu hankkeesta tiedotteella. Tiedotteessa on kerrottu, että kunnassa on käynnissä Lounais-Suomen aluehallintoviraston rahoittaman LUJA-hanke. Tiedotteessa on myös kerrottu, että luokat ja lapsiryhmät työskentelevt hankkeen parissa toiminnallisesti koulupäivän aikana lukemisen ja kirjaston käytön parissa ja että toiminta on osa lasten normaalia koulupäivää. Tiedotteessa on mainittu hankkeessa mukana olevat kaupungit sekä tiedotettu hankkeesta vastuussa olevista henkilöistä. Tiedotteessa on selkeästi mainittu ne tahot, joihin tulee olla yhteydessä, mikäli hankkeeseen liittyen on jotain kysyttävää. Nämä tahot ovat paikallinen kirjasto tai hankekoordinaattori.

Hankkeen yhteydessä LUJA-hanketta koskevaan tutkimukseen osallistuvien lasten huoltajilta on pyydetty suostumuslomake (ks. Liite 1), jolla pyydetään suostumusta siihen, että lapsi saa osallistua LUJA-hanketta koskevaan tutkimukseen. Suostumuslomakkeesta käy ilmi, että tutkimus toteutetaan pääosin anonymisti eli ilman lapsen tunnistettavuutta. Lomakkeesta käy ilmi myös, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja osallistumisen voi keskeyttää missä tutkimuksen vaiheessa tahansa. Tutkimukseen osallistuvien oppilaiden opettaja koodaa tutkimuslomakkeet, jotta oppilasta koskevia eri aineistoja voidaan yhdistää toisiinsa. Oppilaiden ja koodien yhteys on ainoastaan opettajan tiedossa ja tämä tieto hävitetään tutkimuksen päättyessä.

Suostumuslomakkeesta käy ilmi, että jokaisesta osatutkimuksesta tulee huoltajille tarkempaa tietoa aina, kun tutkimus on ajankohtainen. Lomakkeessa on myös mainittu, että LUJA-toiminta on osa koulun perustoimintaa, ja lapsi osallistuu siihen, vaikka ei ottaisikaan osaa tutkimukseen. Tutkimuksen eri vaiheet on kuvattu lupalistassa, johon huoltaja on voinut merkitä rastilla kaikki ne kohdat, joissa annetaan lapselle lupa osallistua tutkimukseen. Tämän tutkimuksen osalta oleellisia kohtia ovat lukutaidon tason mittaukset, lukuasenne-tutkimukset sekä oppilaan itse laatimat tekstit ym. luetun pohjalta. Suostumuslomake on sekä suomeksi että englanniksi, jolla varmistetaan se, että myös sellaiset vanhemmat, joiden äidinkieli ei ole suomi, saavat hankkeesta riittävät tiedot.

Hankkeen yhteydessä on tehty tietosuojailmoitus (ks. Liite 2). Tietosuojailmoituksesta käy ilmi, että LUJA-hankkeen tavoitteena on edistää kodin, koulun ja kirjastojen välistä lukutaitotyötä ja seurata sen merkitystä oppilaiden, varhaiskasvatusikäisten, opettajien ja kirjastoväen näkökulmista.

Tietosuojailmoituksesta käy ilmi, että LUJA-hanke on osa TARU – Tarinoilla lukijaksi - kokonaisuutta, joka toteutetaan Turun ja Jyväskylän yliopiston yhteistyönä. Tietosuojailmoituksessa on kerrottu yliopistoiden vastaavat henkilöt sekä hankekoordinaattori, joka huolehtii aineistonkeruusta sekä sen tallentamisesta tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen. Tietosuojailmoituksessa kerrotaan, että LUJA-hankkeen yhteydessä kerättyä tutkimusaineistoa käytetään sekä yhdessä kuvaamaan kirjastotoiminnan kehittämistä sekä erikseen kuvaamaan esimerkiksi lasten lukutaitoa ja lukemisen asenteita/ minäkuvaa sekä näiden kehittymistä. Oma aineistonaan tutkimusaineistoa voidaan käyttää myös henkilöstön kuvauksia kehittämistoiminnasta. Tätä tutkimusaineistoa käytetään hankeraportointiin, tutkimusjulkaisuihin sekä opinnäytetöihin. Aineiston käsittelyperusteena on yliopiston perustehtävän mukainen tieteellinen tutkimus sekä arkistointi.

Kun pohditaan tämän tutkimuksen luotettavuutta, vaikuttaa siihen omalta osaltaan ainakin se, että Orava-testit on pisteytetty oppilaiden omien opettajien ja osittain minun toimesta. Näin ollen sama henkilö ei ole tarkistanut kaikkia Orava-testejä, jolloin arviointi ei ole täysin yhdenmukainen. Orava-testissä on mukana ohje, jonka mukaan tehtävä tulisi pisteyttää. Huomasin kuitenkin tutkimusta tehdessäni tapauksia, joissa opettajilla oli hieman eriävä käsitys siitä, millä tavalla mistäkin vastauksesta tulisi antaa pisteitä. Katsoin kuitenkin, että näissä oli kyse yksittäistapauksista, eivätkä nämä seikat vaikuta tutkimuksen luotettavuuteen kovinkaan merkittävästi.

Omalta osaltaan luotettavuuteen vaikuttaa laadulliselle tutkimusmenetelmälle ominainen seikka, jossa tutkimusaineisto pyritään keräämään niin, että sillä ei ole vaikutusta tutkimusaineistoon. Tutkimusaineisto onkin kerätty kesken tavallisen koulupäivän ja tutkimusaineiston kerääminen on ollut osa normaalia koulutyötä. Tällöin oppilaille ei ole esimerkiksi painotettu, että kyseessä on jokin tärkeä tutkimus, joka mahdollisesti lisäisi jännitystä ja voisi näin ollen vaikuttaa kyselyn vastauksiin.

Lasten ollessa tutkimuksen kohteena on sillä aina vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen. Aikuisille hyvin soveltuvat tiedonkeruumenetelmät, kuten haastattelu tai paperilomakekysely, eivät aina tuota luotettavinta aineistoa lapsia koskevassa tiedonkeruussa. Lomake on suunniteltava ottaen huomioon lasten kielelliset ja kognitiiviset taidot, eikä tiedonkeruun sosiaalista luonnetta saa unohtaa. (Lagstöröm, Pösö, Rutanen & Vehkalahti 2010.) Pienten lasten ollessa tutkimuksen kohteena ja heidän itse täyttäessä kyselylomaketta ei voida koskaan olla täysin varmoja siitä, ymmärtävätkö he kysymyksen samalla tavalla kuin kysymyksen esittäjä on tarkoittanut sen ymmärrettäväksi tai vastaavatko he kysymykseen esimerkiksi siten, kuin luulevat, että kysymykseen halutaan vastattavan.

7.2 Hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimus

Tätä tutkimusta voidaan hyödyntää alkukasvatusikäisten lasten lukemista ja luetun ymmärtämistä käsittelevissä tutkimusaineistoissa. Mahdollista jatkotutkimusta ajatellen kannattaisi ehdottomasti hyödyntää LUJA-hankkeessa kerättyjä itsetuntoon liittyviä materiaaleja. Olisi mielenkiintoista tutkia, millä tavalla itsetuntoon liittyvät tekijät vaikuttavat oppilaan lukuasenteeseen ja sitä kautta myös luetun ymmärtämiseen ja sanavaraston hallintaan.

Lisäksi jatkotutkimuksessa voisi pohtia, miten lapset suoriutuvat lukemisesta kun verrataan painettua tekstiä ja näytöllä sijaitsevaa tekstiä. Jatkotutkimuksessa voisi käsitellä myös sitä, eroaako luetun ymmärtäminen jotenkin, kun teksti luetaan painettuna versiona tai suoraan näytöltä. Tähän liittyen on vielä melko vähän tutkimustietoa. Esimerkiksi Tuula Merisuo-Storm ja Marjaana Soininen (2008) ovat tutkineet kuudesluokkalaisten painetun ja sähköisen sanomalehden lukemisen taitoja tutkimuksessaan *Kumpi kertoo paremmin? Koululainen painetun ja sähköisen median ymmärtäjänä*. Tähän liittyen voisi tutkia myös alkukasvatusikäisten lasten ymmärrystä liittyen erilaisiin painettuihin ja sähköisen median teksteihin. Mielenkiintoinen näkökulma jatkotutkimukselle olisi myös S2-oppilaiden ja muiden oppilaiden vastausten tarkastelu ja eroavaisuuksien havainnoiminen. Vastauksia voisi tarkastella esimerkiksi siitä näkökulmasta, onko lukemista koskevissa asenteissa paljon eroavaisuuksia.

Koska tämä tutkimus tukee aiempien tutkimusten tutkimustietoa siitä, että pienillä lapsilla motivaatio koulunkäyntiä ja myös lukemista kohtaan on korkealla, olisi hyvä tutkia, millä tavoin kaikkien lasten motivaatio koulua ja erityisesti lukemista kohtaan saataisiin pidettyä

korkealla tasolla yhä muuttuvassa yhteiskunnassa. Muuttuva yhteiskuntahan tarjoaa jatkuvasti uusia ja mielenkiintoisia virikkeitä ja lukeminen voi jäädä tällöin toissijaiseksi. Mielestäni olisi myös hyvä tutkia sitä, paljonko sillä on merkitystä, mitä lapset lukevat, koska kuten todettua, nyky-yhteiskunta ja esimerkiksi pelit tarjoavat kyllä paljon luettavaa tekstiä. Se on toki eri muodossa kuin olemme tottuneet tekstin omaksumaan, mutta yhtä kaikki, kyse on luettavasta tekstistä.

Lähteet

Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K. & Siiskonen, T. 2019. Oppimisen vaikeudet. Niilo Mäki Instituutti.

Ahvenainen O. & Holopainen, E. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. 2014. Jyväskylä: Special Data.

Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. 2004. Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Aerila, J-A. & Kauppinen, M. 2021. Kirjasta kaveri. Sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Cristofaro, T. & Tamis-LeMonda, C. 2011. Mother-child conversations at 36 months and at pre-kindergarten: Relations to children's school readiness. *Journal of Early Childhood Literacy* 12 (1), 68-97.

Eskelä-Haapanen, S. 2006. Matkalla kielellisessä tietoisuudessa. Teoksessa V. Kohonen & S. Eskelä-Haapanen (toim.) Matkalla kielelliseen tietoisuuteen alkuopetuksessa: opetuskokeilun tuloksia. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 45–80.

Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki peruskoulun alkuluokilla. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8849-8>

Eskola, J. & Suoranta J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Heiskanen, L. 2007. Näin opetan lukemaan ja kirjoittamaan. Ilias Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskus Karvi. Perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarviointi, 1-9. lk.

<https://karvi.fi/esi-ja-perusopetus/oppimistulosten-arvioinnit/pitkittaisarviointi/>

Kiiveri, K. 2006. Matkalla lukutaitoon. Kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

- Laukkanen, S. & Holopainen, L. 2017. Kodin kielellisen ympäristön yhteys lapsen lukutaitoon ensimmäisellä luokalla. *Kasvatus* 48 (1), 21–34.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1935366>
- Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro: Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos 2017.
- Lerkkanen, M-K. 2008. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Lerkkanen, M., Poikkeus A., Ahonen T., Siekkinen M., Niemi P. & Nurmi J. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus* 41 (2), 116–128.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1501445>
- Linnakylä, P & Malin, A. 2007. Miten tukea heikkoja lukijoita? Lukuharrastukseen sitoutuminen lukutaidon vahvistajana. *Kasvatus* 38 (4), 304–315.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1389377>
- Linnakylä, P., Välijärvi, J. & Brunell, V. 2003. Why are Finnish students doing so well in PISA? *Erziehung und Unterricht*, 2003: ½, 1-9.
- Lyytinen, H. 2004. Sukupuoli ja oppimisvaikeudet. Teoksessa E. Vitikka (toim.) *Koulu – sukupuoli – oppimistulokset*. Helsinki: Opetushallitus, 21–29.
- Merisuo-Storm, T. 2005. Koulutulokas. Teoksessa T. Merisuo-Storm & M. Soininen (toim.) *Opettajuuden jäljillä. Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:74, 167-181.
- Merisuo-Storm, T. 2006. Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (2), 111–125.
- Merisuo-Storm, T. & Storm, R. 2018. *Sammakon loikka – Testejä alkuopetukseen*. Turku: Suomen yliopistopaino.
- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2012. Jekkuhankkeeseen liittyvät tutkimukset. Teoksessa T. Merisuo-Storm, M. Soininen & J-A. Aerila (toim.) *Jekku. Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetusikäikäntöjen kehittämishankkeesta*. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, 169-318.
- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M (toim.) 2008. *Kumpi kertoo paremmin? Koululainen painetun ja sähköisen median ymmärtäjänä*. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.

- Nieminen, L. 2007. Lasten perus- ja ihmisoikeuksien toteutuminen Suomessa. Teoksessa Lapsiasiavaltuutetun toimintakertomus vuodelta 2006. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö, 66–71.
- Niinistö, E.-M., Aerila, J., Sario, S. & Kauppinen, M. 2019. Ytimessä. Kirja kaiken oppimisen keskiöön. Vaasa: Grano.
- Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalati, K. 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 162.
- Oxford, R.L. 2001. Language learning strategies. Teoksessa Carter, R. & Nunan, D. (toim.) Teaching English to speakers of other languages. Cambridge: Cambridge University Press.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus
- Seymour, P.H., Aro, M. & Erskine, J.M. 2003. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. (2001). Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.), Sanat sekaisin. Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä (s. 58-80). Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sulkunen, S. 2013. Suomalaislasten lukemiseen sitoutuminen kansainvälisessä vertailussa. *Kasvatus* 44 (5), 562–568.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1614831>
- Sulkunen, S. & Nissinen, K. 2014. Suomalaisnuorten lukijaprofiilit. *Kasvatus* 45 (1), 34–48.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1614851>
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (Toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 9–66.
- Takala, M. 2006. Lukemaan opettaminen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) Lukivaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 13–36.
- Takala, M. & Kairaluoma, L. 2021. Lukivaikeudesta lukitukseen. Tallinna: Gaudeamus.
- Torppa, M., Georgiou, G. K., Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M. & Nurmi, J.E. 2016. Examining the Simple View of Reading in a transparent orthography: A longitudinal study from kindergarten to Grade 3. *Merrill-Palmer Quarterly* 62, 179-206.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.

Vehkalahti, K., Rutanen, N., Pösö, T. & Lagström, H. 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Liitteet

Liite 1. Tutkimuslupakyselylomake

LUJA – lukitukea tarvitsevien oppilaiden lukijuuden ja osallisuuden edistäminen

TIETOA HANKKEESTA HUOLTAJILLE JA OPPILAILLE

Kunnassamme on käynnissä Lounais-Suomen aluehallintoviraston rahoittama LUJA-hanke. Hankkeen tavoitteena on edistää lasten ja nuorten lukutaitoa kirjastojen sekä varhaiskasvatuksen ja koulujen yhteistyönä. Luokat ja lapsiryhmät työskentelevät toiminnallisesti koulu- tai varhaiskasvatuspäivän aikana lukemisen ja kirjaston käytön parissa. Tavoitteena on tuottaa positiivisia lukukokemuksia ja lukemisen iloa sekä edistää kirjastojen ja koulujen välistä yhteistyötä.

LUJA-hanke on alkanut keväällä 2021 ja jatkuu vuoden 2022 loppuun. Toiminta on osa lasten normaalia koulupäivää, ja myös huoltajia kutsutaan joihinkin tapahtumiin. Hankkeessa on mukana Laitila, Eurajoki, Rauma ja Uusikaupunki. Hankkeen tutkimuksesta vastaavat Juli-Anna Aerila (TY), Merja Kauppinen (JY) ja Anu Ojaranta (itsenäinen tutkija). Hankkeen johtajana toimii Rauman kaupunginkirjaston johtaja Karri Hara ja koordinaattorina Suvi Sario. Jos sinulla on jotakin kysyttävää hankkeesta, ole yhteydessä paikalliseen kirjastoon tai hankekoordinaattoriin.

Tietosuojailmoitus: <https://seafile.utu.fi/f/212e48fc839e44b1933c/>

Terveisin hankekoordinaattori Suvi Sario LUJA-hankkeen koordinaattorin yhteystiedot: suvi.sario@rauma.fi

SUOSTUMUSLOMAKE

Pyydämme suostumusta siihen, että lapsenne saa osallistua LUJA-hanketta koskevaan tutkimukseen. Tutkimus toteutetaan pääosin anonyymisti eli ilman lapsen tunnistettavuutta. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja osallistumisen voi keskeyttää missä tutkimuksen vaiheessa tahansa. Opettaja koodaa tutkimuslomakkeet, jotta oppilasta koskevia eri aineistoja voidaan yhdistää toisiinsa. Oppilaiden ja koodien yhteys on vain opettajan tiedossa, ja tämä tieto hävitetään tutkimuksen päättyessä.

Jokaisesta osatutkimuksesta tulee tarkempaa tietoa huoltajille aina, kun tutkimus on ajankohtainen. LUJA-toiminta on kuitenkin osa koulun perustoimintaa, ja lapsi osallistuu siihen, vaikka ei ottaisikaan osaa tutkimukseen. Tutkimuksen eri vaiheet on kuvattu alla olevassa lupalistassa. Tarkempaa tietoa tutkimuksen eri vaiheista ja muuta infoa antavat hankekoordinaattori Suvi Sario (suvi.sario@rauma.fi ja p.) sekä hankkeen tutkijat Juli-Anna Aerila, Merja Kauppinen ja Anu Ojaranta.

 Lapsen nimi: _____

Merkittävä rastilla kaikki ne kohdat, joissa annatte lapsellenne luvan osallistua tutkimukseen:

---- Lukutaidon tason mittaus tammikuussa 2022 (alkumittaus)

---- Lukijaminäkuva- ja lukuasenne-tutkimukset tammikuussa 2022 (alkumittaus)

---- Kirjaston käyttöä ja LUJA-hanketta koskevat kyselyt tammikuussa 2022 (alkumittaus)

----Lukutaidon tason mittaus touko-kesäkuussa 2022 (loppumittaus)

---- Lukijaminäkuva- ja lukuasenne-tutkimukset touko-kesäkuussa 2022 (loppumittaus)

---- Kirjaston käyttöä ja LUJA-hanketta koskevat kyselyt touko-kesäkuussa 2021 (loppumittaus)

---- Oppilaan laatimat tekstit, piirroksiset, sarjakuvat ym. luetun pohjalta kevätlukukaudella 2022

Päivämäärä ja huoltajan allekirjoitus: _____

ENGLANNIKSI

LUJA – Promoting the readership and participation of children with need for support in reading

INFORMATION ABOUT THE PROJECT FOR CARERS AND STUDENTS

Our municipality takes part in a project financed by the Regional State Administrative Agency in Southwest Finland. The aim of the project is to promote the literacy of children and young people through cooperation between libraries and early childhood education as well as schools. The project is implemented during school days and the children take part in activating reading projects and approaches in the library during the school or early childhood day. The aim is to produce positive reading experiences and the joy of reading, and to promote as well as test cooperation between libraries and schools. The LUJA-project started in the spring of 2021 and will continue until the end of 2022. Activities are part of a children's normal school day, and carers are also invited to some events. The project involves Laitila, Eurajoki, Rauma and Uusikaupunki. Juli-Anna Aerila (TY), Merja Kauppinen (JY) and Anu Ojaranta (independent researcher) are responsible for the

research of the project. The project leader is Karri Hara, director of the Rauma City Library, and Suvi Sario is the coordinator. If you have any questions about the project, please contact your local library or project coordinator.

With best greetings, project coordinator Suvi Sario Contact information:
suvi.sario@rauma.fi

CONSENT FORM

Pyydämme suostumusta siihen, että lapsenne saa osallistua LUJA-hanketta koskevaan tutkimukseen. Tutkimus toteutetaan pääosin anonyymisti eli ilman lapsen tunnistettavuutta. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja osallistumisen voi keskeyttää missä tutkimuksen vaiheessa tahansa. Opettaja koodaa tutkimuslomakkeet, jotta oppilasta koskevia eri aineistoja voidaan yhdistää toisiinsa. Oppilaiden ja koodien yhteys on vain opettajan tiedossa, ja tämä tieto hävitetään tutkimuksen päättyessä.

Jokaisesta osatutkimuksesta tulee tarkempaa tietoa huoltajille aina, kun tutkimus on ajankohtainen. LUJA-toiminta on kuitenkin osa koulun perustoimintaa, ja lapsi osallistuu siihen, vaikka ei ottaisikaan osaa tutkimukseen. Tutkimuksen eri vaiheet on kuvattu alla olevassa lupalistassa. Tarkempaa tietoa tutkimuksen eri vaihteista ja muuta infoa antavat hankekoordinaattori Suvi Sario (suvi.sario@rauma.fi ja p.) sekä hankkeen tutkijat Juli-Anna Aerila, Merja Kauppinen ja Anu Ojaranta.

We ask for your consent that your child would be allowed to participate in the study on the LUJA project. The research is carried out mainly anonymously, i.e. without identification. Participation in the study is always voluntary and the child may suspend at any stage of the study. The teacher performs the coding. Thus, the connection between children and codes is known only to the teacher. The teacher will discard the information as the research is completed.

The carers will be informed before each part of the research by researchers. LUJA-activities are part of the normal work at school or daycare, and the child can participate in them, even if she/he does not take part in the research. The different parts of the research are listed below. Additional information about the research: project coordinator Suvi Sario (suvi.sario@rauma.fi ja p.xxxxx) and project researchers Juli-Anna Aerila, Merja Kauppinen ja Anu Ojaranta.

Name of the child: _____

Mark the sections to which you give your consent for your child to take part to the research:

---- Literacy test in January 2022

---- Reader's self-image and attitude -test January 2022

---- Library and LUJA-project survey January 2022

----Literacy test spring 2022

---- Reader's self-image and attitude -test spring 2022

-----Library and LUJA-project survey spring 2022

---- The material created by the child during the project (drawings, stories etc.)

Date and carers signature: _____

Liite 2. Tietosuojailmoitus

Tietosuojailmoitus

Rekisterin pitäjä

Turun yliopisto

20014 TURUN YLIOPISTO

Käsittelyn tarkoitus

Tutkimuksessa selvitetään LUJA-hankkeen toiminta-alueeseen kuuluvia lasten lukutaitoon liittyviä osa-alueita. LUJA-hankkeen tavoitteena on edistää kodin, koulun ja kirjastojen välistä lukutaitotyötä ja seurata sen merkitystä oppilaiden, varhaiskasvatusikäisten, opettajien ja kirjastoväen näkökulmista. LUJA-hanke on AVI-rahoitteinen kirjastotoiminnan kehittämishanke.

Hanke on osa TARU – Tarinoilla lukijaksi -kokonaisuutta, jota toteutetaan Turun ja Jyväskylän yliopiston yhteistyönä. Tutkimuskokonaisuudesta vastaavat Juli-Anna Aerila Turun yliopistosta ja Merja Kauppinen Jyväskylän yliopistosta. Myös tässä tutkimuksessa he ovat vastuullisia tutkijoita. Hankekoordinaattori Suvi Sario huolehtii aineistonkeruusta ja sen tallentamisesta tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen.

Tutkimusaineistoa käytetään sekä yhdessä kuvaamaan kirjastotoiminnan kehittämistä että erikseen kuvaamaan esimerkiksi lasten lukutaitoa ja lukemisen asenteita/minäkuvaa sekä näiden kehittymistä. Omana aineistonaan voidaan käyttää myös henkilöstön kuvauksia kehittämistoiminnasta. Tutkimusaineistoa käytetään hankeraportointiin, tutkimusjulkaisuihin ja opinnäytetöihin.

Käsittelyperuste

Yliopiston perustehtävän mukainen tieteellinen tutkimus ja arkistointi.

Yhteyshenkilöt

Juli-Anna Aerila, yliopistonlehtori

Osoite: Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos,
Rauman kampus, PL 125, 26101 Rauma Puhelinnumero: +358 445183314
Sähköpostiosoite: julaer@utu.fi

Henkilötietoryhmät

Tutkimuksessa ei kerätä henkilötietoja. Tutkimuksessa päiväkoodilla, kouluille, kirjastoille sekä henkilöstölle ja oppilaille annetaan koodit. Koodinimien taustalla olevat henkilön- ja yksikönnimet ovat vain hankekoordinaattorin tiedossa. Kun tutkimusaineisto on kerätty, yhteys koodien ja nimien välillä hävitetään.

Tietojen alkuperä

Tutkimusaineistoa kerätään Eurajoen, Rauman, Uudenkaupungin ja Laitilan kunnista syksyn ja kevään 2022 aikana. Aineistoa kerätään yhteistyössä henkilöstön ja tutkimuksesta vastuullisten henkilöiden kanssa. Päävastuu aineistonkeruusta on hankekoordinaattorilla. Jokaisesta yksittäisestä tutkimuksesta informoidaan erikseen niitä henkilöitä, joita aineistonkeruu koskee.

Säilytysaika

Kerätyn tutkimusaineiston säilytystarve loppuu, kun viimeisestä julkaisusta on kulunut kaksi vuotta, kuitenkin viimeistään vuonna 2030.

Mahdolliset henkilötietojen vastaanottajat

Aineistoa ei luovuteta yliopiston muuhun käyttöön kuin yllä on kuvattu.

Mahdolliset siirrot kolmansiin maihin

Aineistoa käsitellään ja säilytetään yliopiston Seafire -pilvipalvelussa sekä Turun yliopiston tunnusten takana olevassa Webropo-palvelussa. Aineiston käsittely- ja säilytys tapahtuu ETA-alueen sisäpuolella.

Julkisuus tai salassapito

Tutkimuksen aineisto ei ole JulkL piiriin kuuluvaa tietoa.

Rekisteröidyn oikeudet

Aineistosta ei voida jäljittää yksittäisen henkilön tietoja, koska rekisteröitymistä tai henkilötunnuksia ei kerätä. Tallennetusta tutkimusaineistosta voidaan poistaa ryhmien ja henkilöiden tietoja myös jälkikäteen, jos se ilman tunnistetietoja on mahdollista.

Tutkittavilla on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.

Tietosuojavastaava

Turun yliopiston tietosuojavastaavan yhteystiedot: dpo@utu.fi

Henkilötietojen suojaamisen periaatteet

Tutkimusaineisto ei sisällä henkilötunnuksia, eikä vastaaminen edellytä rekisteröitymistä. Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja turvallisesti.