

MILLAINEN LUKIJA OLEN?

**Tutkimus luetun ymmärtämisestä, lukemisasenteista ja lukemis-
minäkuvasta peruskoulun 4. luokan alussa**

Tonttila Minna
Vierjoki Veera
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Turun yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Rauman yksikkö
Helmikuu 2013

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos
Rauman yksikkö

TONTTILA, MINNA

VIERJOKI, VEERA: Millainen lukija olen? Tutkimus luetun ymmärtämisestä, lukemisasenteista ja lukemisinäkuvasta peruskoulun 4. luokan alussa

Pro gradu -tutkielma, 110 s., 1 liites.

Kasvatustiede
Helmikuu 2013

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää 4. luokan aloittavien oppilaiden luetun ymmärtämisen taitoa satu- ja tietoteksteissä sekä heidän lukemisinäkuvaansa ja asenteitaan lukemista kohtaan. Lisäksi sen avulla halutaan selvittää, onko oppilaiden lukemisinäkuvalla ja luetun ymmärtämisen taidoilla yhteyttä. Tyttöjen ja poikien tuloksia vertaillaan keskenään. Tutkimuksen teoriaosassa käsitellään tutkimuksen kannalta tärkeitä käsitteitä, joita ovat lukeminen, luetun ymmärtäminen, tytöt ja pojat lukijoina, tekstityypit, minäkuva sekä motivaatio ja opiskeluasenne.

Luetun ymmärtämistä mitattiin satu- ja tietotekstin luetun ymmärtämisen testeillä, jotka koostuvat avoimista kysymyksistä sekä sanaselitystehtävistä. Asenteita ja lukemisinäkuvaa mitattiin kyselylomakkeella. Tulosten analysointiin käytettiin tilastomatemaattista SPSS-ohjelmaa. Tutkimus toteutettiin neljässä koulussa Satakunnan alueella alkusyksystä 2012. Siihen osallistui 111 oppilasta, joista 56 oli tyttöjä ja 55 poikia.

Tulosten mukaan tytöt menestyivät poikia merkitsevästi paremmin kummankin tekstityypin luetun ymmärtämisessä. Sanaselitystehtävät osoittautuivat suurelle osalle oppilaista vaikeiksi. Eri tekstityyppien ymmärtämisen välillä ei ollut suurta eroa. Myös lukemisasenteesta tytöt saivat hieman korkeammat kokonaispisteet kuin pojat. Sekä tyttöjen että poikien lukemisinäkuva oli positiivinen. Tytöt osasivat kuitenkin arvioida omaa lukutaitoaan poikia vähän realistisemmin. Lukemisinäkuvan ja luetun ymmärtämisen välillä ei havaittu yhteyttä.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että kouluissa tulisi kiinnittää huomiota luetun ymmärtämisen taitojen kehittämiseen ja erityisesti tulisi harjoitella sanan merkityksen johtamista tekstiyhteydestä. Lisäksi oppilaille tulisi tarjota tilaisuuksia itsearviointiin.

Asiasanat: lukeminen (reading), luetun ymmärtäminen (reading comprehension), sanan merkityksen johtaminen tekstistä (deriving word meaning from text context), tekstityyppi (text-types), minäkuva (self-esteem)

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 LUKEMINEN	3
2.1 Lukeminen käsitteenä ja taitona	3
2.2 Lukeminen osana elämää	4
2.3 Lukutaidon kehittyminen.....	6
2.3.1 <i>Kielenkehitys lukutaidon kehittymisen perustana</i>	6
2.3.2 <i>Sanavarasto merkitys lukutaidon kehittymisessä</i>	6
2.3.3 <i>Kodin merkitys lukutaidon kehittymisessä</i>	7
2.3.4 <i>Koulu lukutaidon kehittymisen edistäjänä</i>	10
3 LUETUN YMMÄRTÄMINEN	13
3.1 Luetun ymmärtäminen taitona	13
3.2 Luetun ymmärtämisen teorioita	16
3.2.1 <i>Tiedonvälitysteoria</i>	16
3.2.2 <i>Interaktioteoria</i>	16
3.2.3 <i>Transaktioteoria</i>	17
3.2.4 <i>Skeemateoria</i>	18
3.2.5 <i>Konstruktivistinen teoria</i>	19
3.2.6 <i>Näkymöintiteoria</i>	20
3.3 Luetun ymmärtämisen tasot	21
3.4 Sanan merkityksen johtaminen tekstiyhteydestä.....	22
3.5 Metakognitio	25
4 LUKUSTRATEGIAT	28
5 LUKEMINEN JA LUETUN YMMÄRTÄMINEN PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA	33
6 TYTÖT JA POJAT LUKIJOINA	35
6.1 Tyttöjen ja poikien lukemiskulttuurit.....	35
6.2 Tyttöjen ja poikien väliset erot luetun ymmärtämisessä	36
6.3 Tytöt ja pojat oppijoina.....	38

7 TEKSTITYYPIT	40
7.1 Erilaisia tekstejä	40
7.2 Narratiivinen eli kertova teksti.....	40
7.3 Ekspositorinen eli tietoteksti	42
7.4 Tutkimuksia eri tekstityyppien ymmärtämisestä	44
8 MINÄKUVA	46
8.1 Minäkuva ja itsetunto.....	46
8.2 Minäkuvan ja itsetunnon kehittyminen.....	50
8.3 Minäkuva ja itsetunto peruskoulun 4. luokan oppilailla	52
8.4 Lukemisminäkuva.....	53
9 MOTIVAATIO JA OPISKELUASENNE	55
9.1 Motivaatio ja asenne käsitteinä	55
9.2 Motivaatio ja asenne oppimisessa.....	56
9.3 Motivaatio ja asenteet lukemisessa	58
9.3.1 Opettajan ja kodin vaikutus oppilaan lukumotivaatioon	58
9.3.2 Oppilaan oma vaikutus lukumotivaatioon.....	59
9.3.3 Tutkimuksia lukumotivaatiosta	61
10 JOUSTAVIEN ESI- JA ALKUOPETUSKÄYTÄNTÖJEN KEHITTÄMISVERKOSTO	65
11 TUTKIMUSONGELMAT	67
12 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	68
12.1 Tutkimusote ja -tyypit	68
12.2 Mittarit.....	68
12.3 Tutkimusjoukko	70
12.4 Aineiston keruu.....	70
12.5 Aineiston analysointi.....	72
13 TULOKSET JA NIIDEN TULKINTA	73
13.1 Lukemisasenne	73
13.1.1 Oppilaiden asenne lukemista kohtaan	73

13.1.2	<i>Opiskeluasenne</i>	75
13.1.3	<i>Sosiaalinen lukeminen</i>	75
13.1.4	<i>Lukemisinäkuva</i>	76
13.1.5	<i>Yhteenveto lukemisasenteesta</i>	77
13.2	Lukemisasenteen eri osioiden väliset korrelaatiot	79
13.3	Satutekstin luetun ymmärtäminen	80
13.3.1	<i>Avoimet kysymykset tekstistä</i>	80
13.3.2	<i>Sanaselitykset</i>	82
13.3.3	<i>Yhteenveto satutekstin luetun ymmärtämisestä</i>	85
13.4	Tietotekstin luetun ymmärtäminen.....	86
13.4.1	<i>Avoimet kysymykset tekstistä</i>	86
13.4.2	<i>Sanaselitykset</i>	88
13.4.3	<i>Yhteenveto tietotekstin luetun ymmärtämisestä</i>	92
13.5	Satu- ja tietotekstin luetun ymmärtämisen väliset yhteydet ja erot	92
13.6	Tyttöjen ja poikien välinen ero luetun ymmärtämisessä	94
13.7	Lukemisasenteen ja luetun ymmärtämisen väliset yhteydet.....	96
13.7.1	<i>Lukemisasenteen ja satutekstin luetun ymmärtämisen väliset yhteydet</i>	96
13.7.2	<i>Lukemisasenteen ja tietotekstin luetun ymmärtämisen väliset yhteydet</i>	96
13.7.3	<i>Lukemisinäkuvan ja luetun ymmärtämisen välinen yhteys tytöillä ja pojilla</i>	97
14	TULOSTEN TARKASTELU	98
15	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	103
16	POHDINTA	106
	LÄHTEET	
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Lukemisen käsite on 1900-luvun viimeisten vuosikymmenten aikana muuttunut yhteiskunnan muutosten myötä yhä enemmän kohti elämyksellisen lukutaidon käsitettä. Lukemista ei enää nähdä mekaanisena prosessina, vaan siihen vaikuttavat lukijan persoonallisuus ja aikaisemmat kokemukset. (Lehtonen 1998b, 9–10.) Lukemisella on monia funktioita. Se voi toimia muun muassa identiteetin tukijana, lukijan oman elämän laajentajana, rentouttajana ja esteettisten kokemusten tarjoajana. Lisäksi sen avulla lukija saa tietoa yhteiskunnan tapahtumista. (Lehtonen 1998a, 18; Merisuo-Storm & Soininen 2012a, 761; Pahkinen 2002, 8, 10.)

Tarkasteltaessa lukemista on yhä enemmän ryhdytty kiinnittämään huomiota luetun ymmärtämiseen. Luetun ymmärtämisessä korostetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä, minkä mukaan lukija tekee tekstistä oman tulkintansa aikaisempien kokemustensa perusteella. (Aro 2002, 9–10; Lerkkanen 2006, 113, 117.) Omaksuakseen uutta tietoa oppilas tarvitsee hyvää luetun ymmärtämisen taitoa. Jos oppilaalla on vaikeuksia luetun ymmärtämisessä, vaikeutuu lähes kaikkien oppiaineiden oppiminen. (Merisuo-Storm & Soininen 2011b, 4334.)

Lukemiseen ja luetun ymmärtämiseen liittyy keskeisesti oppilaan motivaatio ja asenne lukemista kohtaan. Lisäksi on todettu, että oppilaan myönteinen lukemisminäkuva vaikuttaa positiivisesti hänen kykyynsä tunnistaa sanoja tekstistä ja hänen luetun ymmärtämisen taitoonsa. (Chapman, Tunmer & Prochnow 2000; Morgan, Fuchs, Compton, Corday & Fuchs 2008.)

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään 4. kouluvuottaan aloittavien oppilaiden asenteita lukemista kohtaan ja heidän lukemisminäkuvaansa. Lisäksi tutkitaan luetun ymmärtämisen taitoja satu- ja tietotekstien osalta. Tämän lisäksi pyritään selvittämään, onko oppilaiden lukemisminäkuvalle ja luetun ymmärtämisen taidoilla yhteyttä. Koska monissa aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Holopainen 2003; Lehto, Scheinin, Kupiainen & Hautamäki 2001; Merisuo-Storm 2006; Oakhill & Petrides 2007) on tutkittu tyttöjen ja poikien välisiä eroja

lukemisessa ja luetun ymmärtämisessä, myös tässä tutkimuksessa halutaan vertailla sukupuolten välisiä eroja.

Lapsille satuteksti on rakenteeltaan tietotekstiä tutumpi ja satuja luetaan lapsille tietotekstejä enemmän. Koulussa alkuopetuksen jälkeen opiskeltavien tekstien tekstityyppi muuttuu yhä enemmän kohti tietotekstiä. Tällöin oppilaalta vaaditaan taitoa ymmärtää haastavia ja abstrakteja tekstejä. (Dymock 2005, 177; Dymock & Nicholson 2010, 166; Lepola, Vauras & Poskiparta 2002, 34.) Tästä syystä haluttiin tutkia, onko satu- ja tietotekstin ymmärtämisessä eroa.

Luetun ymmärtämistä on tutkittu todella paljon, mutta sen yhteyttä lukemisenäkuvaan on tutkittu vain vähän. Aiheen tärkeys ja ajankohtaisuus, ja lisäksi molempien tutkijoiden kiinnostus lukemaan oppimista ja luetun ymmärtämistä kohtaan, vaikuttivat tutkimusaiheen valintaan. Paljon kansainvälisestikin esillä ollut huoli poikien lukutaidon heikosta tilasta (EU High Level Group of Experts on Literacy 2012, 48) vaikutti siihen, että myös tässä tutkimuksessa haluttiin vertailla tyttöjen ja poikien välisiä eroja luetun ymmärtämisessä ja lukemisasenteissa. Joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämisverkostoon eli Jekku-hankkeeseen liittyy samaa aihetta koskevia tutkimuksia 1. ja 2. luokkien oppilaille, jotka loivat perustan myös tämän tutkimuksen toteuttamiselle (Merisuo-Strom & Soininen 2012b).

2 LUKEMINEN

2.1 Lukeminen käsitteenä ja taitona

Lukemisen käsite on ajan myötä muuttunut kokonaisvaltaisemmaksi. 1970-luvulle asti lukeminen ymmärrettiin mekaanisena tapahtumana, jossa lukija oli passiivinen vastaanottaja, lukemisprosessin tekninen suorittaja. Nopea ja tarkka lukemisen perustekniikka korostuivat tässä *teknisen lukutaidon näkemyksessä*. Pian mukaan haluttiin liittää lukemisen affektiivinen puoli, jolloin tekninen lukutaito havaittiin liian suppeaksi. Ymmärrettiin, että lukijan tunnekokemukset vaikuttavat sekä hänen lukemissuoritukseensa että koko hänen persoonallisuuteensa. Syntyi *elämyksellisen lukutaidon käsite*, ja opetuksen yhdeksi tavoitteeksi tuli lukuinnon kasvattaminen, syvällisen ja monitahoisen kiinnostuksen herättäminen lukemista kohtaan. Yhteiskunnan muutosten ja vaatimusten seurauksena syntyi toiminnallinen eli funktionaalinen lukutaito. (Lehtonen 1998a, 7–8; Lehtonen 1998b, 9–10.)

Lukemisesta on olemassa erilaisia näkemyksiä. *Kognitiivisessa näkemyksessä* kiinnitetään huomiota niihin ajattelutoimintoihin, joita lukeminen yksilöltä edellyttää. Käsitys lukutaidosta noudattaa käsitystä yksilön ajattelun rakentumisesta ja kehittymisestä. Kognitiivisen näkemyksen mukaan lukutaito koostuu erillisistä harjoiteltavista osataidoista. Lukemisen opiskelu tähtää sellaisen lukutaidon hallintaan, joka on yksi, yhteinen, pysyvä ja universaali, ja joka pätee kaikkiin teksteihin ja kaikenlaiseen lukemiseen. (Kauppinen 2010, 76.)

Sosiokognitiivinen lähestymistapa perustuu lukemisen kognitiiviseen lähestymistapaan. Siinä lukeminen kuitenkin nähdään yksilöllisen lukutaitokäsityksen sijaan sosiaalisena tapahtumana. Metataitojen lisäksi sosiokognitiivisessa lähestymistavassa kuvataan lukijan mielekästä toimintaa lukutilanteessa. Lukeminen nähdään tilanteisena toimintana, jonka etenemiseen aktiivinen lukija vaikuttaa toimenpiteineen. Sosiokognitiivisessa lähestymistavassa huomio kiinnitetään siihen, miten lukija luo lukutilanteessa tekstistä tulkinnan. (Kauppinen 2010, 116.)

Sosiaalisen lähestymistavan mukaan lukeminen on puolestaan sosiaalisten merkitysten rakentamista. Lukuprosesseihin ja teksteihin rakentuviin merkityksiin katsotaan vaikuttavan lukemisen tilanteet ja teksteillä toimiminen. Sosiaalisen lähestymistavan mukaan lukemista on mahdotonta kuvata yhtenä kokonaisuutena ja omana erillisenä taitona, koska lukemisen tilanne, tavoitteet ja tarkoitukset vaihtelevat. (Kauppinen 2010, 131–132.)

Lukemistapahtuma on monitahoinen ilmiö, johon liittyy lukemaan oppimista, lukemisesta oppimista ja lukemalla oppimista. Se on lukijan aivoissa tapahtuva prosessi, joka koostuu kirjoitetun kielen dekodauksesta ja ymmärtämisestä. Dekodauksessa sanojen kirjaimet muutetaan äänteiksi eli grafeemit käännetään foneemeiksi. Lukija muodostaa kirjoitetusta kielestä puhuttua kieltä vastaavan muodon ja antaa sille merkityksen. Tämä ei välttämättä tapahdu ääneen, vaan se voi olla lukijan omaa sisäistä puhetta. (Lehtonen 1998a, 8; Lehtonen 1998b, 10.)

Lukeminen muodostuu lukijan, kirjoitetun kielen, lukemisprosessin ja tilanteen yhteisvaikutuksesta. Lukijalla tulee olla riittävät kielelliset taidot ja kognitiiviset kyvyt, jotta hän voi suoriutua lukemisprosessista. Kirjoitetun kielen rakenteet auttavat tekstin koodaamista ja luetun ymmärtämistä. Lukemisprosessissa tulisi olla mukana kaikki mentaaliset prosessit, kuten havaitseminen, sanojen tunnistaminen, ymmärtäminen, tulkinta, arviointi ja soveltaminen. Lukemisprosessissa lukijan asettamat tavoitteet ja lukemisen tarkoitus ohjaavat tarkoituksenmukaisen strategioiden käyttöön. Lukijan tekemät tulkinnat tekstistä vaihtelevat tilanteen ja lukijan aikaisempien kokemusten mukaan. (Lehtonen 1998a 8–9; Lehtonen 1998b, 11.)

2.2 Lukeminen osana elämää

Lukeminen toimii *identiteetin tukijana*. Se voi olla silta menneisyyden ja tulevaisuuden sekä yksilön sisäisen ja ulkoisen todellisuuden välillä. Oman elämän näkeminen kertomuksena on tapa ottaa vastuu menneestä ja tulevasta. Lukeminen saattaa opastaa tunteiden tunnistamisessa ja niiden ymmärtämisessä. Esimerkiksi kirjan henkilöiden kohtaloihin ja tunteisiin samaistumalla lukija saa

sellaisia sijaiskokemuksia, joiden avulla hän voi oppia kiinnittämään huomionsa myös omiin ja muiden myönteisiin ja kielteisiin tunteisiin. Lukeminen voi *laajentaa lukijan omaa elämää*. Lukijan oma elämä voi olla yksinäistä ja tapahtumaköyhää, mutta kirjallisuuden lukeminen tarjoaa runsaasti sijaiskokemuksia, jotka laajentavat ja syventävät omaa kokemus- ja tunnemaailmaa. (Pahkinen 2002, 8, 10.)

Lukeminen voi tarjota myös korjaavia kokemuksia, joiden avulla on mahdollista oppia sosiaalisuutta. *Sosiaalisen oppimisteorian* mukaan muutos käyttäytymisessä on seurausta siitä, että tiettyjä arvoja tai odotuksia vahvistetaan. Kirjasta välittyvä uusi kokemus voi muuttaa joko odotuksia tai vahvistaa arvoja ja siten muuttaa lukijan käyttäytymistä. Kirjan tarjoama uusi korjaava kokemus voi muokata lukijan perussuhtautumista itseensä ja toisiin. Käyttäytymisen muutos ei tapahdu yhtäkkiä jonkin oivalluksen seurauksena, vaan muutos tapahtuu asenteissa sekä itseä että toisia kohtaan. Jos uusi käyttäytymismalli saa positiivista vahvistusta, suhtautuminen itseen ja toisiin voi vähitellen muuttua. Lukeminen voi siis toimia tällaisen impulssin antajana ja välittäjänä. (Pahkinen 2002, 12.)

Viihdyttävän ja virkistävän lukemisen avulla voi *rentoutua* ja se *tarjoaa esteettisiä kokemuksia* sekä edistää persoonallisuuden kasvua. Lukeminen on yksi suosituimmista harrastuksista, jossa mielenkiinto voi kohdistua yhtä hyvin kaukokirjallisuuteen kuin tietoteksteihin. (Lehtonen 1998a, 18.) Lukemisen avulla voi myös pysyä selvillä *yhteiskunnan tapahtumista*. Esimerkiksi sanomalehdet ovat lähteitä, joista yksilö saa ajantasaista tietoa siitä, mitä maailmalla on tapahtunut. Monella oppilaalla on kuitenkin vaikeuksia sanomalehtitekstin ymmärtämisessä. Opettajan tulisikin käyttää sanomalehtiä useammin opetuksessaan, jotta oppilas tottuisi niiden rakenteeseen, ja oppisi ymmärtämään uutistekstejä. (Merisuo-Storm & Soininen 2012a, 761.)

2.3 Lukutaidon kehittyminen

2.3.1 Kielenkehitys lukutaidon kehittymisen perustana

Kielenkehitys luo perustan, jolle luku- ja kirjoitustaidon omaksuminen rakentuu. Lisäksi luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen edellyttää monia muita oppimiseen liittyviä taitoja, esimerkiksi tarkkaavaisuutta, visuaalisia taitoja, motoriikkaa ja muistia. Jotta lapsi oppisi lukemaan, on hänen oivallettava, että kirjaimet ovat puheäänten symboleja. Aluksi lapsi lukee kirjain kirjaimelta, mikä vaatii taitoa muuttaa kirjainmerkkejä puheäänteiksi ja yhdistää äänteitä toisiinsa. (Siiskonen ym. 2001, 59, 67.)

Ennen lukutaidon kehittymistä sanoja vastaanotetaan puheen kautta. Fonologinen tietoisuus, eli kyky ymmärtää, että kieli koostuu sanaa pienemmistä yksiköistä, on yksi lukemaan oppimisen perusedellytys. (Siiskonen ym. 2001 59; Verhoeven & Perfetti 2011, 1.) Kirjain-äännevastaavuuksiin perustuvan alkavan luku- ja kirjoitustaidon omaksumisen keskeinen edellytys on tietoisuus puheen pienimmistä yksiköistä, äänteistä. Fonologian lisäksi lukutaidon kehittymiseen liittyvät myös muut kielelliset taidot, kuten kielen merkityksiin, rakenteisiin ja käyttöön liittyvät tiedot ja osaaminen. Nämä taidot tukevat lukemisen ja kirjoittamisen sujuvuutta, luetun ymmärtämistä ja tekstin tuottamista. (Siiskonen ym. 2001, 59.)

2.3.2 Sanavarasto merkitys lukutaidon kehittämisessä

Lukemisen avulla lapsi voi oppia yhä useampien sanojen merkityksen, jolloin hänen sanavarastonsa kasvaa. Jotta sanavarasto voi kasvaa, lapsen on osattava liittää oikea merkitys oikeaan sanaan. Aluksi yksi sana kattaa lapsella suuremman määrän merkityksiä kuin aikuisella. Tietoisuuden lisääntyessä lapsi rajaa sanan merkitystä yhä kapeammaksi ja tarkemmaksi. Lukemisella on sanavaraston laajuuteen huomattavasti suurempi merkitys kuin puhutulla kielellä. (Verhoeven & Perfetti 2011, 1–3.)

Verhoevenin, van Leeuwen ja Vermeerin (2011, 19–20) tutkimuksen mukaan lapsen sanavaraston laajuudella on yhteys hänen lukutaitonsa kehittymiseen ja erityisesti hänen luetun ymmärtämiseensä peruskoulun alaluokilla. He havaitsivat positiivisen korrelaatiosuhteen sanavaraston ja sanojen dekodeauksen välillä. Yhteys oli kuitenkin huomattavasti vahvempi sanavaraston ja luetun ymmärtämisen välillä. Tutkimuksen mukaan lapsen sanavaraston laajuus ensimmäisellä luokalla ennustaa hänen luetun ymmärtämistään toisella luokalla, mikä puolestaan ennustaa hänen sanavarastonsa laajuutta kolmannella luokalla. Kolmannella luokalla sanavaraston kasvaminen muuttuu autonomisemmaksi, eli luetun ymmärtäminen ei enää vaikuta sen kasvamiseen niin vahvasti kuin aikaisemmin. Tutkijat toteavatkin, että on tärkeää, että lapsella on mahdollisimman laaja sanavarasto peruskouluun tultaessa. Mitä laajempi sanavarasto on, sitä sujuvammin sanojen tunnistaminen ja luetun ymmärtäminen etenevät.

Olson ym. (2011, 40–41) tutkivat geenien ja ympäristön vaikutusta lapsen lukemisen ja sanavaraston kehittymiseen esikouluiässä, 2. ja 4. luokalla. He tutkivat vaikutuksia kaksostutkimuksen avulla, käyttäen identtisiä ja erimunaisia kaksosia. Tutkijat havaitsivat, että esikouluiässä ympäristöllä on huomattavasti merkittävämpi rooli lukutaidon ja sanavaraston kehittymiseen kuin geneillä. Tilanne kuitenkin muuttuu lapsen ollessa 2. ja 4. luokalla, jolloin geenien vaikutuksen osuus kasvaa. Tällöin ympäristöllä ja geneillä on yhtä suuri vaikutus lukutaidon ja sanavaraston kehittymiseen. Tutkijat päättelevät tästä, että lapsen varttuessa geenien osuus lukutaidon ja sanavaraston kasvamisessa suurenee ja ympäristön merkitys vähenee.

2.3.3 Kodin merkitys lukutaidon kehittämisessä

Lukeminen on kirjalliseen kulttuuriin kasvamista ja lukutaidon käyttötavat ovat kulttuurisesti määräytyviä. Se edellyttää opettamista ja opettelua. Lukutaidon vaatimukset muuttuvat yhteiskunnan muutoksen myötä, esimerkiksi medialukutaito on uusi lukutaidon haaste. (Lerikkanen 2006, 10.)

Lapsi oppii normaalisti lukemaan viiden–kuuden vuoden iässä. Siitä huolimatta vuodet syntymästä viidenteen ikävuoteen ovat lapsen lukutaidon kehityksen

kannalta kaikkein tärkeimmät. Siksi olisikin tärkeää, että lapselle luodaan kehittymisen mahdollisuuksia aivan pienestä pitäen niin sosio-emotionaalisella, kognitiivisella kuin fyysiselläkin alueella. (Elliott & Olliff 2008, 551, 555.) Näiden lisäksi tunnustuksella ja rohkaisulla voidaan kasvattaa lapsen itseluottamusta ja kiinnostusta lukemiseen. Näillä on keskeinen asema myönteisen lukutaidon kehittymiselle (Lehtonen 1998a, 73).

Lapsen lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksien kehittymisen kannalta on tärkeää, että kotona on kirjoja, siellä luetaan ja keskustellaan lukukokemuksista. Aikuisen ja lapsen yhteiset lukuhetket kuuluvat perheen arkeen, koska lukeminen ja kirjojen arvostaminen kuuluvat suomalaiseen kulttuuriin ja elämäntapaan. Yhteiset lukuhetket ovat myös viihtyisiä aikuisen ja lapsen vuorovaikutusaikoja, joihin sisältyy parhaimmillaan yhteistä pohdintaa, vuorottelua ja keskustelua. Lukemistilanteet tulee toteuttaa lapsen iän ja kehitysvaiheen edellyttämällä tavalla. Aluksi yhteiset lukuhetket ovat usein hyvin lyhyitä tuokioita, jolloin aikuinen ja lapsi katselevat yhdessä yksinkertaista kuvakirjaa. Usein lapsi nauttii siitä, että samaa kirjaa luetaan yhä uudelleen, jolloin jokaisen lukukerran jälkeen lapsi pystyy ymmärtämään ja muistamaan tarinan yhä paremmin. Lopulta lapsi osaa kertoa tai lukea tarinan itse, esimerkiksi kuvien avulla ja eläytyy siihen. (Sarmavuori 2003, 16; Siiskonen, Aro & Holopainen 2001, 58; Siiskonen, Poikkeus, Aro & Ketonen 2004, 288.)

Hollandin (2007, 383, 385) tutkimus osoittaa, että ääneen lukeminen lapselle tulisi aloittaa jo hänen ollessaan vauvaikäinen. Tutkija toteaa lukemisen vahvistavan lapsen ja häntä hoitavan aikuisen välistä varhaista suhdetta ja vauvan kielellisen kehityksen varhaisvaiheita. Tutkimuksen kohteena oli vauva, joka kuunteli mielellään pienille lapsille tarkoitettuja kirjoja ja kuvakirjoja sekä paljon vaativampiakin kirjoja. Tutkimus suoritettiin tutkittavan vauvan kuuden ensimmäisen elinkuukauden aikana. Tutkija huomasi, että vauva äänteli enemmän ja oli aktiivisemmin vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa, kun hänelle luettiin tuttua kirjaa.

Mol, Bus, de Jong ja Smeets (2008, 20) tutkivat lapsen ja aikuisen välisen lukuhetken vaikutusta lapsen kielellisten taitojen kehittymiseen. Tutkimuksen tulosten mukaan lukuhetkien laadulla on yhtä suuri merkitys kielellisten taitojen kehittä-

tymiseen kuin lukuhetkien määrälläkin. Laatu parantavat kirjan tapahtumia koskevat avoimet kysymykset, joiden avulla he voivat parantaa lapsen aktiivista läsnäoloa lukemisen aikana. Yhteisillä lukuhetkillä on vaikutusta erityisesti lapsen sanavaraston kasvamiseen. Tutkimus osoitti myös, että tällainen dialoginen lukeminen tukee erityisesti pienen lapsen kielellistä kehitystä. Dialogisen lukemisen merkitys näyttää vähenevän lapsen varttuessa, koska 4–5-vuotiaiden lasten ikäluokissa dialogisen lukemisen yhteys kielelliseen kehittymiseen ei ollut enää niin vahva.

Osa lapsista kasvaa ympäristössä, jossa ei ole aikuisten tarjoamaa lukemisen mallia ja kirjoja on vähän. Tällöin lapsi voi kokea lukemisen ulkoapäin määrätyn vaatimukseksi, eikä sillä ole positiivista annettavaa lukemaan opettelevalle. Vähäiset kokemukset kirjallisesta maailmasta voivat johtaa hitaasti kehittyvään lukutaitoon. Tällä on kasautuvia vaikutuksia lapsen elämään. Mitä pidemmälle opinnoissa edetään, sitä enemmän oppiminen vaatii lukemista. Puutteellinen lukutaito estää tehokkaan opiskelun ja johtaa heikkoon menestykseen opinnoissa, mikä puolestaan johtaa oppilaan itsetunnon heikentymiseen. (Lehtonen 1998a, 21.)

Chiun ja McBride-Changin (2010, 532) tutkimuksen mukaan tietyt kasvuympäristöön liittyvät tekijät tukevat lapsen lukutaidon kehittymistä. Lapsi, jolla on kaksi vanhempaa, sai lukemisen testeissä pääsääntöisesti korkeammat pisteet kuin lapsi, jolla on yksi tai ei yhtään vanhempaa. Lisäksi perheen korkea sosioekonominen status ja kotona olevien kirjojen runsas määrä edistävät lapsen lukutaitoa. Tutkijat tiivistävät tuloksensa siten, että mitä enemmän perheellä on resursseja, sitä enemmän lapsella on mahdollisuuksia oppia. Runsaista oppimismahdollisuuksista puolestaan seuraa, että lapset voivat saavuttaa parempia oppimistuloksia. Tutkimuksessa lapsi, joka asuu isovanhempiensa luona tai jolla on useita tai vanhempia sisaruksia, sai heikommat pistemäärät lukemisen testeissä kuin vanhempiensa kanssa asuva ja lapsi, jolla on vähän sisaruksia.

Carter, Chard ja Pool (2009, 520–524) tutkivat niitä perheiden vahvuuksia, jotka tukevat lapsen lukutaidon kehittymistä. He toteavat, että lapsi kasvaa ympäristössä, jossa kieltä näkyy kaikkialla. Kaikki nämä kielelliset ympäristöt vaikuttavat hänen kielelliseen kehitykseensä. Pienelle lapselle kodilla on suuri merkitys hä-

nen kulttuurisessa ja sosiaalisessa kehityksessään. Siksi puhuttaessa lapsen kielellisten taitojen kehittymisestä, tulee huomio kohdistaa erityisesti hänen kotioloihinsa. Kaikki perheet ovat tavoiltaan ja rutiineiltaan erilaisia. Nämä tavat ja rutiinit tulisi ottaa huomioon, kun kodeissa pyritään kehittämään lapsen kielellisiä taitoja vahvistavia tekijöitä. Kaikki keinot eivät välttämättä sovi kaikille perheille, joten kehittämistyössä tulee ensimmäiseksi tunnistaa perheen kontekstiin sopivat tavat, ja kehittää kodin kieltä tukevia tekijöitä niiden mukaisesti.

Aunolan, Nurmen, Niemen, Lerkkasen ja Rasku-Puttosen (2002, 323) tutkimus osoittaa, että vanhempien lapseen kohdistuvat odotukset ja uskomukset hänen koulumenestyksestään vaikuttavat välillisesti hänen lukemaan oppimiseensa. Jos vanhemmat uskovat lapsensa menestyvän koulussa hyvin, lapsi oppii luottamaan omiin kykyihinsä ja toimimaan koulussa tehtäväsuuntautuneesti. Jos vanhemmat taas eivät siihen usko, lapsi saattaa käyttäytyä tehtäviä välttelevästi. Tehtäväsuuntautuneesti toimiminen edistää lapsen lukutaidon kehittymistä, toisin kuin tehtäviä välttelevä toiminta.

2.3.4 Koulu lukutaidon kehittymisen edistäjänä

Suomen kielessä kirjain-äännevastaavuudet ovat poikkeuksellisen selkeitä sekä lukiessa että kirjoitettaessa. Kielestä tekee haastavan taivutusjärjestelmän monimutkaisuus ja sanojen monet eri taivutusmuodot. Lisäksi suomen kielessä on paljon yhdyssanoja ja sanat ovat pitkiä. Näiden kielen erityispiirteiden takia kokoavan, äänteellisen lukemisen hallinta lukutaidon alkuvaiheessa on hyödyllinen sanantunnistamisen menetelmä. Lukutaidon oppimisen alkuvaihe painottuu lukutaidon perustekniikan oppimiseen ja siten *peruslukutaitoon*. Lukutaidon kehittyessä painopiste siirtyy peruslukutaidosta toiminnalliseen ja kriittiseen lukutaitoon sekä lukemalla oppimiseen ja lukijaksi sitoutumiseen. (Lerkkänen 2006, 10; Siiskonen ym. 2001, 59; Siiskonen ym. 2004, 290.)

Kokoavan lukutaidon avulla lukija voi tunnistaa uusia sanoja ja pystyy siten lukemaan itsenäisesti ja kehittämään lukutaitoaan. Lukutaidon kehittyessä lukemistyyli muuttuu sujuvammaksi, jolloin äänteellinen kokoaminen nopeutuu ja automatisoituu. Kun lukija on saavuttanut *sujuvan lukutaidon*, hänen ei tarvitse

enää käyttää äänne äänteeltä tai tavuittain tapahtuvaa sanojen kokoamista. Sanojen tunnistamisen tukena ovat yhtä kirjainta suuremmat yksiköt. Sanan merkitys ja tekstiyhteys ohjaavat ja helpottavat lukemista ja sanoja pystytään tunnistamaan nopeasti kokonaisina sanahahmoina. (Lerkkanen 2006, 102; Siiskonen ym. 2001, 59.)

Lukiessa on aina huomioitava *tekstin merkityksen ymmärtäminen*. Tekstin merkitys ja luetun ymmärtäminen kärsivät, jos lukemisen sujuvuudessa painotetaan vain lukemisen nopeutta. Tärkeä sujuvan lukutaidon oppimisen lähtökohta on, että lapselle luetaan paljon ääneen, jolloin hän saa malleja, miltä sujuva lukeminen kuulostaa. Sujuvaa lukutaitoa harjoiteltaessa lapsen tulee lukea päivittäin ääneen, jolloin kuulohavainto tukee näköhavaintoa. Tällöin myös sanojen ja tekstin oikea rytmitys ja tauotus tulevat näkyviksi. (Lerkkanen 2006, 102–103.) Sujuvan lukemisen kannalta on tärkeää myös, että luettava teksti on lapsen sen hetkistä lukutaitoa vastaavalla tasolla. Tämä on erityisen tärkeää, jos lapsen sanantunnistustaito on vielä heikko. (Pikulski & Chard 2005, 516.)

Pikulskin ja Chardin (2005, 517) tutkimuksen mukaan lukeminen on sitä sujuvampaa, mitä enemmän oppilas lukee. Heikolle lukijalle saman tekstin lukeminen yhä uudelleen on tärkeä tapa opetella sujuvaa lukemista. Jos oppilas lukee jo melko sujuvasti, hänelle on hyödyllisempää lukea monenlaisia tekstejä kuin samaa tekstiä uudelleen. Tutkijat havaitsivat myös tilastollisesti merkitsevän korrelaation oppilaan lukemisen määrän, lukemisen sujuvuuden ja luetun ymmärtämisen välillä.

Kahden ensimmäisen kouluvuoden opetuksen keskeinen tavoite on, että oppilas saavuttaa sujuvan teknisen luku- ja kirjoitustaidon. Kolmannella luokalla lukutaitoa käytetään yhä enemmän oppimisen ja ymmärtämisen välineenä, koska oppiaineiden vaatimustaso nousee. Oppilaan oletetaan tällöin käyttävän sujuvaa lukutaitoa. Samalla opettajan toiminta liittyy yhä enemmän tehtävien ymmärtämisen helpottamiseen ja ohjauksen määrä vähenee. Oppilaan motivaation kannalta nämä muutokset edellyttävät lisääntyvää vastuunottoa, itseohjautuvuutta ja tehtävään suuntautuvaa toimintaa. (Lepola ym. 2002, 34.)

Peruskoulun jälkeen oppilaalta edellytetään *toiminnallista lukutaitoa*, jotta hän tulee toimeen tekstiympäristössään. Toiminnallisen lukutaidon avulla oppilas saa selvää painetusta tekstistä, osaa käyttää kirjastoa, lukee työssä vaadittavia dokumentteja ja osaa valita luettavaa vapaa-ajalleen. Lisäksi oppilas osaa keskustella lukemastaan ja jakaa lukukokemuksiaan. (Sarmavuori 2003, 16–17.)

Kriittinen lukutaito sisältää peruslukutaidon, toiminnallisen lukutaidon ja yksilön ajattelun. Se antaa valmiuksia suhtautua kriittisesti yksilön ja yhteiskunnan arvoihin ja moraaliin ja siten kehittää yksilön omaa elämää ja koko yhteiskuntaa. (Lerkkanen 2006, 10.) Yksilön tulisi oppia tarkastelemaan itseään lukijana ja lukemissuoritustaan, jotta lukutaito voisi kehittyä jatkuvasti (Lehtonen 1998a, 15–16).

3 LUETUN YMMÄRTÄMINEN

3.1 Luetun ymmärtäminen taitona

Oppilas tarvitsee hyvää luetun ymmärtämisen taitoa, jotta hän voi omaksua uutta tietoa. Ongelmat luetun ymmärtämisessä vaikeuttavat lähes kaikkien koulussa opetettavien oppiaineiden opiskelua. (Merisuo-Storm & Soininen 2011b, 4334.) Lukemisen tavoite määrää, miten luetaan ja millaista työstämistä tekstin ymmärtäminen ja muistaminen edellyttävät. Ylemmille vuosiluokille siirtyessään oppilas tarvitsee yhä monipuolisemmin kykyä omaksua asioita tekstistä ja arvioida lukemaansa. Lukemisen motiivina ei enää ole vain lukemisen harjoittelu, vaan myös uuden tiedon hankkiminen. (Aro 2002, 8.)

Luetun ymmärtämisessä korostetaan aktiivista merkityksen rakentamista sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla (Lerikkanen 2006, 113). Keskustelu, kirjoittaminen ja piirtäminen voivat auttaa oppilasta refleктоimaan lukemaansa ja jakamaan näkemyksiään toisten kanssa (Barton & Sawyer 2003, 336). Jokainen oppilas tekee tekstistä oman tulkintansa omista lähtökohdistaan käsin, koska luetun ymmärtäminen on lukijan ja tekstin välistä vuorovaikutusta. Tulkintojen lähtökohdana voivat olla oppilaan aikaisemmat tiedot ja uskomukset aiheesta sekä lukemisen tavoitteet. (Aro 2002, 9–10; Lerikkanen 2006, 117.)

Opettajan on hyvä selvittää ymmärtääkö oppilas lukemaansa ja mistä mahdolliset ongelmat johtuvat (Lerikkanen 2006, 117). Applegaten, Quinnin ja Applegaten (2006, 48) mukaan opettajan tulisi esittää oppilaalle luetusta tekstistä kysymyksiä, jotka rohkaisevat häntä pohtimaan ja keskustelemaan ajatuksistaan. Keskustelun ja vastausten avulla opettaja saa tietoa oppilaan ajattelutavoista ja -taidoista sekä aikaisemmista tiedoista ja siitä miten hän käyttää niitä lukiesaan.

Luetun ymmärtämistä voivat vaikeuttaa oppilaasta itsestään johtuvat tai tekstiin liittyvät seikat. Oppilaalla voi olla puutteita lukemisen perustekniikan hallinnassa, sanavaraston laajuudessa ja laadussa, käsitteellisessä ajattelussa, päättelytaidoissa, muistissa tai tarkkaavaisuudessa. Vaikeuksia tuottavat myös oppilaan

heikot metakognitiiviset taidot, toiminnan ohjaamisen ongelmat, kielteinen lukemismäki ja heikko motivaatio. Myös lukustrategia voi olla epäedullinen, oppilaan voi olla vaikeaa huomata tekstin sisällöllisiä tai kieliopillisia vihjeitä, oppilaan taustatiedot luettavasta aiheesta voivat olla puutteelliset tai lukemisen tarkoitus on epäselvä. (Aro 2002, 9; Lerkkanen 2006, 117.)

Tekstistä johtuvat ongelmat voivat liittyä tekstirakenteen vierauteen, teksti voi olla sanastoltaan tai kirjoitustyyliältään ikätasolle sopimaton tai se voi olla rakenteeltaan sekava tai epälooginen. Jos yksityiskohdan löytäminen tekstistä on vaikeaa, ei oppilas pysty työstämään tekstiä vaativammalla tasolla. Lukutaidon käyttäminen oppimisen välineenä tuottaa hankaluuksia, jos oppilas ei pysty seuraamaan, ymmärtääkö hän lukemaansa, eikä hänellä ole taitoja aktiivisesti jäsentää luettua tekstiä. Luetun ymmärtämisen taitoja voidaan kuitenkin harjoitella (Aro 2002, 9–10; Lerkkanen 2006, 117). Opettaja voi tukea oppilaan luetun ymmärtämisen taitoja esimerkiksi vahvistamalla hänen dekodeustaitojaan ja lukemisen sujuvuutta. Lisäksi opettaja voi pyrkiä lisäämään oppilaan aiheeseen liittyviä taustatietoja ja motivaatiota sekä sitouttaa hänet vuorovaikutukseen tekstin kanssa (Pardo 2004, 273).

Luetun ymmärtämiseen liitetään kriittisen lukutaidon käsite, jossa painottuvat arvioiva ja soveltava luetun ymmärtäminen. Kriittinen lukeminen edellyttää kykyä irtautua tekstistä ja tarkastella sitä kauempaa sekä käyttää hyväksi muuta kuin tekstin suoraan tarjoamaa tietoa. Kriittisen lukutaidon tavoitteena on herättää pohdintaa, keskustelua ja kysymyksiä luetusta tekstistä, eikä tuottaa suoria vastauksia esitettyihin kysymyksiin. Kriittisen lukutaidon kehittymisen kannalta on keskeistä, että oppimisympäristöstä luodaan uusille ideoille avoin ja että se kannustaa oppilasta ihmettelemään, tekemään omia havaintoja ja kyselemään. Kriittisellä lukutaidolla tarkoitetaan lisäksi tekstien tarkastelua eri näkökulmista. Oppilaan omat kysymykset ja huomiot ovat kriittisen lukutaidon kehittymisen kannalta keskeisiä. (Lerkkanen 2006, 115–116.)

Lerkkasen, Rasku-Puttosen, Aunolan ja Nurmen (2004, 87–88) tutkimuksen mukaan luetun ymmärtämisen kehittymisen alkuvaiheeseen vaikuttaa oppilaan sanojen lukemisen taito. Myöhempää luetun ymmärtämisen kehittymistä tukee merkittävästi hyvä kuullun ymmärtäminen. Tutkijat huomauttavat, että kuullun

ymmärtämiseen tulisi kiinnittää paljon huomiota, koska sillä on merkittävä rooli sekä sanojen lukemisen että luetun ymmärtämisen taitojen kehittämisessä. Tutkimuksen mukaan kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana erot oppilaiden luetun ymmärtämisen tasoissa eivät juuri muutu. Oppilas, joka on hyvä luetun ymmärtäjä koulun alkaessa, on sitä myös toisen kouluvuoden lopussa. Erot luetun ymmärtämisessä oppilaiden välillä alkavat muuttua vasta kolmannella luokalla.

Karjalainen (2000, 4, 86–133, 152–153) tutki tekstin ymmärtämisen kehittymistä peruskoulun ala-asteella. Testit suoritettiin oppilaiden ollessa 3. luokalla (vuonna 1996) ja samojen oppilaiden ollessa 6. luokalla (vuonna 1999). Tekstin ymmärtämistaitoja mitattiin kolmessa eri tekstilajissa: narratiivisessa, ekspositorisessa ja dokumentaarisessa, eli asiakirjoihin perustuvassa, tekstilajissa. Tutkimuksen tulosten mukaan 3. luokan oppilaat osasivat vastata melko hyvin sana- ja asiatarckoihin kysymyksiin. Päätelyä ja johtopäätösten tekoa vaativat tehtävät olivat vaikeita. Tyttöjen ja poikien välillä ei 3. luokalla ollut suurta eroa tekstin ymmärtämisessä. 6. luokalla sana- ja asiatarckoihin kysymyksiin osattiin yleisesti vastata hyvin. Päätely ja kokonaisuuksien ymmärtäminen olivat vaikeita 6. luokan oppilaille. Tyttöjen tekstin ymmärtämisen kehitys oli 3. ja 6. luokan välillä nopeampaa kuin poikien. 6. luokalla tytöt menestyivät poikia paremmin tekstin ymmärtämisessä.

Lisäksi 6. luokan oppilaille suoritettiin toimintatutkimuksena tekstin ymmärtämisen laatua kehittävä jatkotutkimus. Tarkoituksena oli selvittää, voiko opettaja kouluttamalla kohottaa oppilaiden ongelmanratkaisutaitoja, kokonaisuuksien ymmärtämistä ja kielikuvien tulkintaa. Erot koe- ja vertailuryhmien välillä alkoivat näkyä jo kahden kuukauden jälkeen. Kuuden kuukauden jälkeen koeryhmä ymmärsi ekspositorista tekstiä ja ongelmanratkaisua erittäin merkitsevästi paremmin kuin vertailuryhmä. Tekstin ymmärtämisen parantamiseksi käytettiin syväsuuntautuneempaa lukutapaa. (Karjalainen 2000, 5, 114–115, 124, 127, 130, 154).

3.2 Luetun ymmärtämisen teorioita

3.2.1 Tiedonvälitysteoria

Tiedonvälitysteorian mukaan lukija on passiivinen vastaanottaja, eli tekstin informaatio siirtyy luettaessa lukijalle. Lähtökohtana tiedon siirtämisessä on teksti, joka sisältää sanat, lauseet ja tekstikokonaisuuden, jotka sisältävät merkityksen. Tässä teoriassa teksti ja sen rakenne ovat olennaisia ja ne ymmärretään muuttumattomina. Tekstin viesti välittyy samanlaisena kaikille lukijoille. Lukutaito on keskeisessä asemassa tässä tiedonsiirtotapahtumassa. Lukemisen onnistumista arvioidaan sen perusteella, kuinka paljon tietosisältöä on välittynyt. Hyvä lukija hallitsee lukutaidon niin hyvin, että hän kykenee ottamaan vastaan kaiken tekstin tarjoaman tiedon. (Lehtonen 1998a, 9–10; Lehtonen 1998b, 11–12.)

3.2.2 Interaktioteoria

Interaktioteoriassa on keskeistä lukijan ja tekstin vuorovaikutus. Se on monitasoinen tapahtuma, jota säätelevät sekä lukijaan että tekstiin liittyvät tekijät. Lukemistapahtuman ajatellaan olevan joukko kognitiivisia prosesseja, jotka edellyttävät lukijaltaan taustatietoja luettavasta aiheesta. Mitä yhtenevämmät lukijan ja kirjoittajan skeemat, eli sisäiset mallit todellisuudesta, ovat, sitä helpommin ja syvemmin lukija ymmärtää kirjoittajan viestejä ja pääsee vuorovaikutukseen kirjoittajan kanssa. Lukija tuo lukemistapahtumaan mukanaan koko persoonansa eli omat ominaisuutensa, kokemuksensa, taustatietonsa, odotuksensa ja ennakkokäsityksensä. Lukemisessa ovat osallisina myös tekstin piirteet, merkityssisällöt, kielen tasot ja opetukselliset tekijät. (Lehtonen 1998a, 10; Lehtonen 1998b, 12; Sarmavuori 2007, 87.)

Interaktioteoria korostaa metakognition ja lukustrategioiden merkityksiä ymmärtämiseen. Lukija on lukemistapahtumassa aktiivinen toimija, joka valvoo, ohjaa ja tarvittaessa korjaa omaa toimintaansa ja ymmärtämistään. Parantaakseen ymmärtämistään lukija kehittää tietoisesti omia lukustrategioitaan. Lukemisen onnistumista arvioidaan sen perusteella, millaisia strategioita lukija käyttää otta-

essaan huomioon luettavan tekstin ja lukemistilanteen. (Lehtonen 1998a, 11; Lehtonen 1998b, 12–13.)

3.2.3 *Transaktioteoria*

Rosenblatt (1978, 1994) on luonut transaktioteorian, jonka mukaan lukemista-
pahtumassa ovat mukana kirjailija, lukija ja teksti tietyssä aikana tietyssä kon-
tekstissa. Merkitys ei ole valmiina tekstissä tai lukijassa, vaan muodostuu luki-
jan ja tekstin vuorovaikutuksessa. Lukiessaan lukija vaikuttaa tekstiin ja teksti
vaikuttaa lukijaan. Tämä lukijan ja tekstin välinen vuorovaikutus ei kuitenkaan
ole suoraviivainen, vaan siihen vaikuttaa myös konteksti, jossa lukeminen ta-
pahtuu. Lukemistilanne, aika ja paikka sekä näiden vuorovaikutus vaikuttavat
tekstin tulkintaan. Siten tekstin merkitys muuttuu myös kontekstin mukaan. Tästä
syystä eri lukijat päätyvät erilaisiin tulkintoihin, joihin keskeisesti vaikuttavat
kulttuuri, historiallis-yhteiskunnallinen konteksti, lukijan kokemusmaailma ja lu-
kemisen historia. (Lehtonen 1998a, 11; Lehtonen 1998b, 13; Linna 1999, 26–
29; Rosenblatt 1994, 1063–1064.)

Rosenblatt (1978, 1994) on erottanut kaksi eri lukutapaa, jotka riippuvat tekstin
luonteesta ja tavasta, joilla lukija lähestyy tekstiä. Nämä lukutavat ovat esteetti-
nen eli elämyksellinen lukeminen ja efferentti eli tietoa välittävä lukeminen. *Es-
teettisessä lukemisessa* lukijan päähuomio on itse lukutilanteessa eli siinä, mitä
hän kokee lukiessaan ja mitä teksti aktivoi hänessä. Hän voi yhdistää tulkinta-
taansa rationaalisen ajattelun ja tunteet eli kognitiiviset ja affektiiviset havainnot.
Lukijalle on tärkeää, millaisia assosiaatioita, mielikuvia, elämyksiä, ajatuksia ja
asenteita lukeminen herättää hänessä. Kaunokirjallisia teoksia luetaan yleensä
esteettisellä lukutavalla. (Lehtonen 1998a, 12; Lehtonen 1998b, 13–14; Linna
1999, 29; Rosenblatt 1994, 1067.)

Efferentissä lukemisessa olennaista on se, mitä lukija oppii lukemastaan. Luki-
jan huomio keskittyy lukemisen lopputulokseen eikä itse lukemista-
pahtumaan. Päähuomio on siinä, mitä informaatiota hänen tulee saada lukemastaan. Tällöin
lukija jättää huomioimatta tiedon, jolla ei ole hänelle merkitystä. Tärkeää on
myös se, mihin toimintaan lukeminen johtaa ja mitä lukijan tulee tehdä lukemi-

sen jälkeen. Efferenttiä lukemista on esimerkiksi tietoverkoston, oppikirjojen, sanomalehtien ja laitteiden käyttöohjeiden lukeminen. Jako esteettiseen ja efferenttiin lukemiseen ei välttämättä ole tekstisidonnainen, vaan sama teksti voidaan lukea molemmilla tavoilla. (Lehtonen 1998a, 12–13; Lehtonen 1998b, 14; Rosenblatt 1994, 1066–1067.)

3.2.4 Skeemateoria

Skeemat ovat hierarkkisia muistiin varastoituneita tietorakenteita, jotka koostuvat yläskeemoista ja niitä pienemmistä, samaan käsitteeseen liittyvistä tietoyksiköistä eli alaskeemoista. Ne säätelevät tiedon omaksumista ja muokkaamista ja niiden avulla lukija jäsentää tietoa sekä luo tekstin merkityksen. Skeemojen avulla lukija tulkitsee lukemistapahtumia, -tilanteita ja tekstin sisältöä sekä itseään lukijana. (Lehtonen 1998a, 14; Sarmavuori 2007, 84.) Lisäksi ne luovat perustan tekstin ymmärtämiselle, oppimiselle ja muistamiselle. Tämän teorian mukaan lukija ymmärtää tekstin viestin, jos hän kykenee löytämään mielestään oikean skeeman, jonka avulla tulkittaa tekstiä. Ymmärtämisvaikeuksia syntyy, jos lukijalta puuttuu tekstin edellyttämä skeema tai jos hän ei kykene valitsemaan oikeaa skeemaa. Yleensä lukija ei ole tietoinen tästä skeeman aktivoitumisprosessista, vaan se tapahtuu automaattisesti. (Anderson 1994, 469; Linna 1999, 30–31.)

Lukemisen aikana tai sen jälkeen aktivoituu skeemoja, jotka liittyvät tekstin aiheeseen sisältäen taustatietoja, jotka auttavat tekstin tulkinnessa (Arvonen 2002, 21; Sarmavuori 2007, 84). Myös luettavalla materiaalilla on omat skeemansa. Näitä tekstin rakenteellisia skeemoja ovat esimerkiksi kertovat, kuvailevat, erittelevät ja arvioivat tekstityypit sekä hypertekstit, eli sähköiset tekstit, joissa lukija voi siirtyä linkkien avulla toisiin teksteihin. Niiden avulla lukija tekee oletukset siitä, mitä tekstissä tulee tapahtumaan. Hänellä voi olla ennakkokäsitys siitä, millainen on seikkailukertomus, satu, novelli tai essee, ja sen varassa hän arvioi lukemaansa. (Lehtonen 1998a, 14; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 96; Sarmavuori 2007, 84–85.)

Skeemat eivät ole rakenteiltaan pysyviä, vaan ne rakentuvat ja kehittyvät jatkuvasti uusien tietojen ja kokemusten perusteella. Lukijan skeemat ovat vuorovai-
kutuksessa tekstin informaation kanssa. Uusi tieto voidaan assimiloida eli sulauttaa skeemaan. Lukija voi oppia uuden tekstityypin piirteitä ja assimiloii uuden rakenteen aikaisempaan näkemykseensä tekstityypeistä. Uusi tieto voidaan myös akkommodoida eli mukauttaa, jos se on ristiriidassa vanhojen skeemojen kanssa. Tällöin uusi tieto ei sulaudu, vaan koko skeema on muokattava uudelleen eli mukautettava paremmin todellisuutta vastaavaksi. Siten ristiriidat ovat edellytyksiä lukijan tiedolliselle kehittymiselle. (Lehtonen 1998a, 14; Linna 1999, 33; Sarmavuori 2007, 85.)

3.2.5 Konstruktivistinen teoria

Konstruktivistisessa teoriassa yhdistyvät skeema-, interaktio- ja transaktioteori-
at. Konstruktivistisen teorian mukaan lukijan toimintaa ohjaavat tiedolliset skeemat ja sisäiset mallit, joten siinä korostuu lukijan osuus tekstin tulkinnassa. Lukijan tausta, odotukset ja käsitykset vaikuttavat tekstin tulkintaan ja tiedon vastaanottoon, joten samasta tekstistä voi syntyä monia erilaisia tulkintoja. Lukijan odotukset ja käsitykset luettavasta tekstistä perustuvat kulloinkin aktivoitu-
neina oleviin skeemoihin. Odotukset eivät ole yksinomaan tiedollisia, vaan niissä kuvastuvat myös lukijan pelot, halut, toiveet ja intressit. Kun lukija omaksuu tietoa tekstistä, hän joko assimiloii tiedon skeemaansa tai akkommodoi skeemaansa uuden tiedon vaatimalla tavalla. (Lehtonen 1998a, 13–14, Lehtonen 1998b, 15.)

Konstruktivismissa korostuu myös luetun ymmärtämisen interaktiivisuus eli sen sosiokonstruktivistinen luonne. Tekstistä saatavan tiedon konstruointi ei ole täysin subjektiivista eikä ympäristöstä riippumatonta, vaikka se onkin yksilöllinen tapahtuma. Luetun ymmärtäminen on aina sidoksissa siihen toimintaan, kontekstiin ja kulttuuriin, jossa lukeminen tapahtuu. (Lehtonen 1998a, 14; Lehtonen 1998b, 15.)

3.2.6 Näkymöintiteoria

Langer (1985, 1995) on luonut näkymöinti-käsitteen (*envisionment*). Näkymöinti on lukijan maailman ymmärtämistä yksilöllisten ja kulttuuristen kokemusten avulla. Se tarkoittaa lukijan mielessä olevaa tekstimaailmaa, ymmärrystä ja tulkintaa, jotka lukijalla on tietyllä hetkellä. Näkymöinti vaihtelee eri lukijoilla, vaikka luettava kirja olisikin sama, koska siihen vaikuttavat lukijan elämä ja ajattelu sekä vuorovaikutus ja kokemukset luokassa ja sen ulkopuolella. Se on dynaamista, ja se sisältää ne kysymykset, joita teksti herättää, sekä ennakoinnit, epäilyt ja odotukset tekstin suhteen. Lisäksi näkymöintiin liittyy kuvia, ideoita ja argumentteja sekä lukijan ajatuksia ja tunteita. Näkymöintiteorian mukaan tieto ei ole tekstissä vaan syntyy lukijan ja tekstin välisessä jatkuvassa vuorovaikutuksessa. (Langer 2011, 10, 15; Sarmavuori 2007, 88–89.)

Näkymöinti on prosessi, joka kehittyy koko ajan. Lukemisen aikana hylätään ajatuksia, syntyy uusia ajatuksia ja jotkut ajatukset saatetaan tulkita uudella tavalla. Luetun tekstin merkitys muuttuu lukijan ymmärryksen kehittyessä. Lukiesseen tekstiä lukijalla on monia eri näkymöintejä. Lukemisen edetessä välinäkymöinnit (*local envisionments*) kehittyvät vähitellen loppunäkymöinniksi (*final envisionment*), mutta jotkut ajatukset säilyvät muuttumattomina koko lukemisprosessin ajan loppunäkymöintiin asti. Myös loppunäkymöinti on kehittyvä, koska lukemisen päätyttyä lukijalle jää yleensä avoimia kysymyksiä tekstistä. (Langer 2011, 15–16; Sarmavuori 2007, 88.)

Langerin (1995) mukaan näkymöinnin kehittymisessä voidaan erottaa neljä lähestymistapaa eli lukijan näkökulmaa tekstiin. Lähestymistavat eivät ole tietyssä järjestyksessä eteneviä, vaan ne voivat esiintyä missä tahansa lukemisen vaiheessa. (Langer 2011, 16–21.) Sarmavuori (2007, 88) on suomentanut lähestymistavat seuraavasti:

1. *Ulkopuolella olo ja näkymöintiin astuminen.* Lukemisen alussa tekstiä hahmotellaan aiempien tietojen ja kokemusten perusteella. Tulkinnoissa pysytellään tekstin pintatasolla.

2. *Sisällölo ja näkymöinnissä liikkuminen.* Lukija alkaa lukea rivien välistä ja tehdä päätelmiä ja pääsee näin pintatasoa syvemmälle. Hänelle tulee oletuksia ja kysymyksiä kirjan henkilöiden motiiveista, tunteista, syistä, vuorovaikutussuhteista ja seurauksista.

3. *Ulosastuminen ja uudelleenajattelu.* Lukija voi saada lukemastaan malleja oman elämänsä ongelmien ja tilanteiden ratkaisemiseen. Näkymöinti vaikuttaa lukijan elämään ja lukijan elämä näkymöintiin.

4. *Ulosastuminen ja kokemuksen objektifiointi.* Lukeminen on analyyttistä ja arvioivaa. Lukijalle muodostuu lukukokemus, jossa hän rakentaa tekstile merkityksen.

3.3 Luetun ymmärtämisen tasot

Luetun ymmärtämistä voidaan tarkastella esimerkiksi lukemistavan, lukijan tulokinnan ja lähestymistavan sekä lukustrategioiden näkökulmasta. Lukemistapojen eroja on pyritty määrittelemään luetun ymmärtämisen tasojen avulla. Tasot kuvaavat lukijan tekstiin kohdistaman pohdinnan syvyyttä sekä aktiivisen pohdinnan määrää. Lukija voi tarkastella tekstiä joko toistavalla, päättelevällä tai arvioivalla tasolla. *Toistavalla tasolla* lukija löytää tai tunnistaa tekstistä sanatarkkoja sisältöjä ja palauttaa muistista tekstin yksityiskohtia, kuten tapahtumia, henkilöitä ja paikkoja. Lukija osaa vastata kysymyksiin, joihin hän löytää vastaukset suoraan lukemastaan tekstistä eli hän käsittelee tekstin pintatasoa. (Aro 2002, 8; Holopainen 2003, 31; Lerkkanen 2006, 112.)

Päättelevällä tasolla lukija pohtii tekstin osien välisiä suhteita, merkitysisältöjä ja tekee päätelmiä. Lukija pyrkii ymmärtämään myös tekstin kirjoittamattoman sisällön ja hahmottaa tekstin keskeiset ajatukset, henkilöiden väliset suhteet ja luonteenpiirteet. Lukija käyttää päättelyssään hyväksi tekstin yksityiskohtia, lausekokonaisuuksia tai tekstikokonaisuutta. Hän vertailee, erottaa olennaisen epäolennaisesta, havaitsee syy-seuraussuhteita, ennakoii ja tulkitsee. Lukija käsittelee tekstin syvätasoa, jolloin hän tekee päätelmiä ja arvioi tekstiä eri näkökulmista. (Holopainen 2003, 31; Lerkkanen 2006, 112.)

Arvioivalla tasolla lukija yhdistää tekstistä uutta tietoa omiin aiempiin tietoihinsa ja tekee johtopäätöksiä. Hän pohtii asioiden totuudellisuutta ja luotettavuutta, tekstin sisältämiä arvoja, hyväksyttävyyttä tai houkuttelevuutta. Lukija vertaa tekstin asioita ulkoisiin kriteereihin ja esittää kriittisiä kysymyksiä tekstistä. Hän käsittelee kriittisesti tekstin syvätasoa, jolloin hän tekee päätelmiä ja arvioi tekstiä eri näkökulmista. (Holopainen 2003, 31; Lerkkanen 2006, 112.)

Sarmavuori (2007, 84) jakaa luetun ymmärtämisen pinta- ja syvätasoon. Yksittäisten faktojen erottaminen ja sanatarkka lukeminen ovat *pintatason lukemista*. *Syvätasolla* ymmärretään tekstin vivahteet ja viestit. Lisäksi voidaan erottaa sanatarkka lukemisen taso ja sitä vaativampi päättelevä ja arvioiva lukemisen taso. Ylimpänä on *luova lukeminen*, joka voi olla esimerkiksi oman tekstin tuottamista luetusta.

3.4 Sanan merkityksen johtaminen tekstiyhteydestä

Kirjoitettu kieli on sanastoltaan puhuttua kieltä rikkaampaa. Oppilaan lukutaidon kehittyessä sujuvammaksi, hän lukee yhä haastavampia tekstejä. Koulussa oppilas lukee paljon erilaisia tekstejä, joissa on sanoja, joiden merkityksiä hän ei ymmärrä. Hänen tulee tällöin oppia sellaisten sanojen merkityksiä, jotka eivät kuulu hänen aktiiviseen sanavarastoonsa. Kaikissa kielissä sanoilla voi eri yhteyksissä olla erilainen merkitys, eli tekstiyhteydellä on merkittävä rooli sanan merkityksen johtamisessa. On mahdollista, että oppilas ymmärtää luettavan tekstin väärin, jos hän antaa tekstin kannalta keskeiselle sanalle väärän merkityksen. Jos teksti sisältää paljon oppilaalle vieraita sanoja, luetun ymmärtäminen vaikeutuu tai voi tulla jopa mahdottomaksi. (Cain 2007, 347; Merisuo-Storm 2011, 53, 55.)

Tekstejä luettaessa sanojen merkitysten ymmärtämistä voidaan tukea ennen lukemista, lukemisen aikana ja lukemisen jälkeen. *Ennen lukemista* käytetyillä menetelmillä pyritään ennakoimaan luetun ymmärtämistä. Tekstistä valitaan muutama vieras sana, jotka ovat tärkeitä tekstin ymmärtämisen kannalta ja joiden merkitystä ei pystytä tekstikontekstin avulla päättelemään. Näitä sanoja tulisi käsitellä etukäteen keskustelun, synonyymien ja kuvien avulla. *Lukemisen*

aikana vieraiden sanojen merkityksiä pohditaan tekstikontekstin avulla. Lukeminen keskeytetään ja sanalle voidaan keksiä synonyymi tai sen merkityksestä voidaan keskustella teksti- tai lauseyhteydessään. *Lukemisen jälkeen* voidaan pohtia tekstissä olleen sanonnan merkitystä ja käsitellä opittuja sanoja yleisemmällä tasolla esimerkiksi keskustelujen, kuvien, tehtävien tai draaman avulla. (Lerikkanen 2006, 109–110.)

Van Daalen-Kapteijns, Elshout-Mohr & de Glopper (2001, 148–149, 151, 153) ovat tutkimuksensa tulosten pohjalta luoneet kolme erilaista strategiaa, joiden avulla sanan merkityksen voi johtaa tekstiyhteydestä. Merisuo-Storm (2011) on suomentanut ne seuraavasti: tekstipainotteinen strategia (*text-oriented activities*), sanalähtöinen strategia (*word-oriented activities*) ja sanavaraston laajentamiseen tähtäävä strategia (*vocabulary-knowledge-oriented activities*).

Tekstipainotteinen strategia sisältää korvaamisen ja tarkistamisen. Siinä vieras sana korvataan tutulla sanalla ja tarkistetaan, että korvaava sana sopii lauseyhteyteen. Pääasiallisena tarkoituksena on tekstin ymmärtäminen, mutta samalla opitaan uusia sanoja, kun vieras sana esiintyy tekstissä useaan kertaan. *Sanalähtöisessä strategiassa* tavoitteena on oppia uuden sanan merkitys tekstin sisältämien vihjeiden avulla. Tärkeää on, että lukija erottaa vieraat sanat tekstistä ja siirtyy tekstipainotteisen strategian käytöstä sanalähtöiseen strategiaan. Jos lukija ymmärtää tekstin välittämän viestin, vieraan sanan voi jättää huomioimatta. Lukemisen tarkoitus ja lukijan oma mielenkiinto sanoja ja niiden merkityksiä kohtaan vaikuttavat siihen, pysähtyykö hän selvittämään sanan merkitystä tekstin antamien vihjeiden avulla. *Sanavaraston laajentamiseen tähtäävää strategiaa* käytetään sanavaraston kasvattamiseen. Uusi sana, jonka merkitys on selvitetty, liitetään sanaryhmään, johon se kuuluu. (Van Daalen-Kapteijns ym. 2001, 149, 151, 153.)

Sanan merkityksen johtamiseen tekstiyhteydestä käytettävän strategian valintaan vaikuttaa neljän tekijän välinen vuorovaikutus. Nämä tekijät ovat teksti, lukija, tehtävä ja konteksti. Tekstin vieraiden sanojen määrä sekä lukijan yleinen mielenkiinto uusien sanojen tai tekstissä esiintyvän erikoissanaston opettelemiseen vaikuttavat strategian valintaan. Lisäksi siihen vaikuttaa tehtävä, eli onko tavoitteena harjoitella luetun ymmärtämistä vai opetella uusia sanoja, ja kon-

teksti, esimerkiksi opiskeltava oppiaine. Taitava lukija käyttää yleensä edistyneempiä strategioita sanan merkityksen johtamiseen tekstiyhteydestä kuin kokemattomampi lukija. (Van Daalen-Kapteijns ym. 2001, 147–148.)

Merisuo-Storm ja Soininen (2010, 1625, 1628) tutkivat luetun ymmärtämistä 2., 3., 4., ja 6. luokan oppilailla. Tutkimuksen mukaan erityisesti toisella luokalla oppilailla on suuria vaikeuksia sanan merkityksen selittämisessä. Varttuneemmat oppilaat pärjäävät siinä keskimäärin paremmin, mutta myös heidän joukossaan on useita oppilaita, jotka eivät tehtävässä onnistu. Monet oppilaat eivät sanoja selittäessään ottaneet lainkaan huomioon tekstikontekstia, vaan selittivät, mitä sana jossain muussa kontekstissa tarkoittaa. Tutkijat olettavat, että opettajat eivät käytä tällaisia tehtäviä opetuksessaan paljonkaan, koska oppilaat eivät osaa käyttää tekstikontekstia luetun ymmärtämisen apuna.

Merisuo-Storm ja Soininen (2011a, 4974–4976; 2011b, 4338–4339) tutkivat 2. luokan oppilaiden luetun ymmärtämistä. He havaitsivat, että oppilaille vaikeinta oli vastata kysymykseen, jonka vastaus vaati tekstin lisäksi siihen liittyvän kuvan tutkimista. Lisäksi kysymykset, joihin ei löytynyt tekstistä suoraa vastausta, vaan jotka vaativat tekstin tarjoaman tiedon yhdistelyä ja tulkintaa, olivat oppilaille hyvin vaikeita. Tehtävässä, jossa oppilaiden tuli selittää sanan merkitys kyseessä olevassa tekstissä, abstraktien sanojen selittäminen tuotti oppilaille suuria vaikeuksia. Sanojen selittäminen oli tutkimukseen osallistuneille oppilaille kysymykseen vastaamista vaikeampi tehtävä. Monet oppilaat eivät sanojen selittämistehtävässä ymmärtäneet, mitä heidän tuli tehdä. Monet kopioivat selitettävää sanaa seuraavat sanat vastausviivalle. Tutkijat pohtivat, että oli mahdollista, että oppilaat eivät osanneet selittää sanaa, vaikka tiesivätkin, mitä se tarkoitti. Tämän perusteella tutkijat olettivat, että tämän tyyppinen tehtävä oli oppilaille vieras, ja he eivät siis olleet tehneet sen kaltaisia tehtäviä koulussa. Tutkimuksessa kysymykseen vastaamisessa ei havaittu tyttöjen ja poikien välillä eroa, mutta sanojen selittämisessä tytöt suoriutuivat merkitsevästi poikia paremmin.

3.5 Metakognitio

Metakognitio on yleinen mielen prosessi, joka kohdistuu yksilön omaan kognitiiviseen toimintaan. Sillä tarkoitetaan oman ajattelun ja toiminnan ymmärtämistä, ohjaamista ja säätelyä. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 221–222, 232.) Siihen kuuluu lisäksi yksilön kyky ennustaa omaa suoriutumistaan erilaisissa tehtävissä ja kyky seurata, miten hän ymmärtää ja hallitsee asioita eri tilanteissa (Bransford, Brown, Cocking, Donovan & Pellegrino 2004, 25). Metakognitiivisia toimintoja ovat myös oppimisprosessin omakohtainen seuraaminen ja reflektointi sekä oppimisvaikeuksien diagnosointi (Tynjälä 2002, 125).

Metakognition käsite voidaan jakaa metakognitiiviseen tietoon, taitoon ja kokeemukseen. *Metakognitiivinen tieto* tarkoittaa yksilön tietoisuutta erilaisista kognitiivisista prosesseista ja niihin vaikuttavista tekijöistä. (Lehtinen ym. 2007, 224.) Se sisältää käsityksiä, joita lukijalla on itsestään, tulevasta tehtävästään sekä käytettävistä strategioista ja niiden merkityksestä tavoitteiden saavuttamiseen. Erinomaisen pohjan *metakognitiivisille taidoille* luovat yksilön myönteinen käsitys itsestään lukijana, motivoitunut ote lukemiseen, tietoisuus omasta ajattelusta ja siitä, millaisia taitoja, strategioita ja voimavaroja tarvitaan tehtävän ratkaisemiseksi. (Lehtonen 1998a, 69.) Metakognitiivinen tieto ja yksilön taidot ovat vuorovaikutteisia, koska tieto on välttämätön edellytys taidoille (Ruohotie 1998, 80). *Metakognitiivisella kokemuksella* viitataan esimerkiksi ymmärtämisen ongelmien, epävarmuuden tai tietojen riittämättömyyden kokemuksiin. Nämä kokemukset saavat yksilön kiinnittämään huomiota oman mielensä toimintaan ja reflektimaan sitä. (Lehtinen ym. 2007, 224.)

Itsesäätely liittyy metakognition ja sen avulla yksilö pyrkii saavuttamaan haluamansa lopputuloksen, esimerkiksi luetun ymmärtämisessä, ohjaamalla toimintaansa tavoitteidensa suuntaisesti sekä tarvittaessa korjaamalla virheitään (Bransford ym. 2004, 116; Lehtinen ym. 2007, 224). Metakognitio liittyy motivaatioon. Yksilön uskomukset siitä, missä määrin hän voi vaikuttaa omaan selviytymiseensä esimerkiksi matematiikan sanallisista tehtävistä, heijastuvat siihen, missä määrin ja millä tavoin hän käyttää metakognitiivisia taitojaan, kun hän ratkaisee tällaisia tehtäviä. Metakognitio on yhteydessä myös minätietoi-

suuteen, koska siinä olennaista on itsensä kokeminen tietämisen, muistamisen ja muun älyllisen toiminnan tietoiseksi ohjaajaksi (Lehtinen ym. 2007, 222–224).

Metakognition kehittymistä edeltää lapselle vähitellen muodostuva tietoisuus siitä, että hän on aktiivinen kognitiivinen toimija. Metakognitiivinen tieto kehittyy hiljalleen useiden vuosien aikana lapsuudessa ja nuoruudessa, mutta sen kehitys voi jatkua myös aikuisuudessa, jos oppimisen tai työn haasteet sitä vaativat ja antavat siihen mahdollisuuden. Lapsen metakognitio tiedollisena ja toiminnallisena kokonaisuutena kehittyy ja pohjautuu kokemuksista saatuun tietämykseen, kun hän erilaisissa tilanteissa vähitellen oppii tarkastelemaan ja ohjaamaan omia ajattelu- ja tiedonkäsittelyprosessejaan. Varhainen oppiminen ei tapahdu sosiaalisessa tyhjiössä vaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja useimmiten kokeneempien henkilöiden ohjaamana. (Bransford ym. 2004, 116; Lehtinen ym. 2007, 221, 226–228.) Metakognitiivisia taitoja voidaan myös tietoisesti harjoittaa (Aro & Adenius-Jokivuori 2004, 267).

Metakognitiot lisäävät tietoista lukustrategioiden käyttöä ja siten tukevat lukijaa. Niiden avulla lukija voi valita ja aktivoida tarkoituksenmukaisen strategian tietyn tyyppisen tekstin lukemiseen. (Lerkkanen 2006, 119.) Onnistunut valinta edellyttää, että metakognitiiviset tiedot tulkitaan oikein käsittelyn eri vaiheissa. Kun strategiaa käytetään oikein, tieto sen soveltamismahdollisuuksista lisääntyy. (Ruohotie 1998, 80.) Taitava lukija osaa metakognitioiden avulla arvioida ja säädellä omaa toimintaansa. Hän yleensä myös palaa lukemansa tekstin keskeisiin osiin, muotoilee tekstiä omin sanoin ja pohtii lukemaansa lukemisen jälkeen. (Lerkkanen 2006, 119.)

Boulware-Goodenin, Carrekerin, Thornhillin ja Joshin (2007, 76–77) tutkimuksen mukaan metakognitiivisten strategioiden käyttö lukemisen aikana ja sen jälkeen parantaa oppilaan luetun ymmärtämistä. Lukemisen aikana oppilaat saivat ajatella ääneen ja siten reagoida tekstin herättämiin tunteisiin ja ajatuksiin (esim. kyllä, hups, wau). Tämän avulla oppilaat syventyivät paremmin lukemiseen. Lukemisen jälkeen oppilaat laativat lukemastaan tekstistä pyramidin, jonka pohjalla oli tekstin päätarkoitus (*main idea*), seuraavalla tasolla oli päätarkoitusta tukevat asiat (*supporting ideas*) ja huipulla yksityiskohdat (*details*). Tehtävän avulla oppilaat oppivat hahmottamaan tietotekstin rakenteen ja löytämään

sen perusajatuksen. Oppilaat kirjoittivat tekstistä myös mahdollisimman lyhyen tiivistelmän. Näiden metakognitiivisia taitoja kehittävien tehtävien avulla myös heikkojen lukijoiden luetun ymmärtäminen parani.

4 LUKUSTRATEGIAT

Strategioilla tarkoitetaan tekniikoita, periaatteita ja rutiineja, jotka tukevat oppilasta itsenäisessä ongelman ratkaisussa ja opiskelussa. Ne kuvaavat oppilaan tapaa lähestyä tehtävää sekä hänen tapaansa suunnitella, toteuttaa ja arvioida suoritustaan. Niiden avulla oppilas omaksuu, painaa mieleensä ja ilmaisee uutta tietoa. (Aro 2002, 16; Kauppila 2003, 69.) Erilaista tarkoitusta varten on olemassa erilaisia strategioita (Lerkkanen 2006, 118). Erilaisten strategioiden opettaminen auttaa oppilasta löytämään itselleen soveltuvia opiskelutapoja (Aro 2002, 16). Oppimisessa ja ongelmanratkaisussa käytettävät strategiat ovat monitasoisesti järjestäytyneitä toimintamalleja. Ne voivat olla mukautuneita yleisesti tiettyihin oppimistilanteisiin, kuten luetun ymmärtämisen strategiat, tai hyvin spesifejä ongelmienratkaisussa käytettäviä menettelytapoja, kuten laskutoimituksissa käytettävät strategiat. (Lehtinen ym. 2007, 234.)

Lukustrategioilla puolestaan tarkoitetaan toimintamalleja ja tekniikoita, jotka auttavat ymmärtämään, muistamaan ja käsittelemään luettua tekstiä (Aro 2002, 16; Lerkkanen 2006, 118). Vaikka oppilaalla olisi riittävät taidot, kuten sanavarasto, muisti ja päättelytaidot, ja hän ymmärtää kuulemaansa kieltä, hänellä voi ilmetä vaikeuksia työstää ja ymmärtää sitä tekstinä. Luetun ymmärtämistä ja tekstistä oppimista voidaan pitää taitoina, joiden oppimista tulee harjoitella. (Aro 2002, 16.) Lukustrategioiden avulla oppilas voi saada tietoa, joka muuten olisi hänen saavuttamattomissaan. Oppilas, joka aktiivisesti käyttää erilaisia strategioita, yleensä ymmärtää lukemansa ja kykenee palauttamaan sen mieleensä paremmin kuin muut. (Stahl 2004, 598.)

Ymmärtävä lukeminen vaatii oikeanlaisen strategian. Jos oppilas ei ymmärrä lukemaansa, se paljastaa hänen käyttämänsä strategian puutteelliseksi ja virheelliseksi, tai sen, ettei hänellä ole minkäänlaista strategiaa. Tällöin voidaan puhua epästrategisesta lukijasta. Hän lukee tekstin sana sanalta, mekaanisesti, alusta loppuun. Luettu ei jää mieleen useista lukukerroista huolimatta, koska oppilas ei kykene työstämään lukemaansa vaan suorittaa lukiessaan ainoastaan mekaanista tekstin seuraamista. Hän ei ajattele samalla tekstin sisältöä eikä myöskään kontrolloi eikä arvioi omaa lukemistaan. (Husu 2002, 93.)

Bimmel ja van Schooten (2004, 98–99) tutkivat luetun ymmärtämisen ja lukustrategioiden välistä yhteyttä. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että erilaisten lukustrategioiden käytöllä on vahva positiivinen yhteys luetun ymmärtämiseen. Lukustrategioiden käyttö hyödyttää sekä vahvempia että heikompia lukijoita, joten niiden käyttöä tulisi aktiivisesti harjoittaa kaiken tasoisten oppilaiden kanssa. Oppilaat, joilla on vahvemmat luetun ymmärtämisen taidot, suhtautuvat usein negatiivisemmin lukustrategioiden käytön opettamiseen kuin heikommat lukijat. Lisäksi he eivät tarvitse yhtä paljon tukea luetun ymmärtämiseensä kuin heikommat lukijat. Tästä johtuen tutkijat kehottavat opettajia keskittymään opettamaan lukustrategioiden käyttöä erityisesti heikommille lukijoille.

Strategioiden opettelu alkaa opettajan mallintamisesta ja etenee ohjauksen vähittäisen häivyttämisen kautta itsenäiseen tietoiseen strategioiden käyttöön. Opettajan lisäksi luokassa toimivat mallina toisten oppilaiden käyttämät strategiat. Mallintamisen jälkeen strategiaa harjoitellaan runsaasti ja pohditaan sen hyödyllisyyttä. Vähitellen harjoitteluun liitetään oman toiminnan seuraamista ja arvioimista, jossa on keskeistä oppilaan ymmärrys siitä, mitä tarkoitusta varten kutakin strategiaa harjoitellaan. Lukustrategioita harjoiteltaessa tekstien tulee olla alussa helppoja, lyhyitä, selkeitä ja motivoivia. (Lerkkanen 2006, 118.)

Kokeneella lukijalla lukustrategioiden käyttö ja metakognitiivinen valvonta ovat kehityksellisessä ja syklisessä vuorovaikutuksessa eli taitava lukija osaa käyttää tehokkaasti eri strategioita eri tilanteissa. Hän kykenee seuraamaan ja ohjaamaan omaa lukemisprosessiaan, pohtimaan, miksi lukee, ja mitä tietoja ja elämyksiä hän odottaa lukemastaan saavansa. Taitava lukija pohtii myös, kuinka hän edistyy sisällön ymmärtämisessä, tulkitsemisessä ja omaksumisessa. Lukemisen ohjauksen tulisi tapahtua kahdella tasolla eli oppilasta tulee auttaa ymmärtämään tekstin sisältöä ja lisäksi häntä tulee ohjata omaksumaan strategioita, joita tarvitaan tekstin itsenäisessä prosessoinnissa, tallentamisessa, arvioinnissa ja luovassa käytössä. (Lehtonen 1998a, 26.)

Toiminnanohjauksella on suuri merkitys sekä tekstistä oppimisessa että kaikessa muussakin opiskelussa. Tavoitteellisen ja itsenäisen työskentelyn onnistumiseksi oppilaan on kyettävä suunnittelemaan työskentelyään jo ennen työhön ryhtymistä. Tämä edellyttää muun muassa motivoitumista toimintaan, toiminnan

tavoitteen ymmärtämistä ja sen itsenäistä asettamista. Tehtävää tehdessään oppilaan on jatkuvasti kyettävä arvioimaan etenemistään ja tarvittaessa muuttamaan työtapaansa. Tehtävän tehtyään oppilaan tulisi verrata työskentelyn lopputulosta tavoitteisiinsa ja arvioinnin perusteella asettaa uusia tavoitteita. (Aro 2002, 16.)

Usein ajatellaan, että aikaisempi tieto luettavasta aiheesta helpottaa uuden tekstin ymmärtämistä ja omaksumista. Runsaskaan aikaisempi tieto ei kuitenkaan takaa ymmärtämistä, jos oppilaan vaikeus ymmärtää ja oppia lukemastaan johtuu esimerkiksi puutteellisista luku- ja opiskelustrategioista. Ymmärtääkseen ja omaksuakseen lukemaansa oppilaan on tehtävä aktiivisesti päätelmiä ja yhdistettävä tietoa useasta tietolähteestä, kuten aikaisempaa tietoa aiheesta sekä kirjan kuvitusta ja tekstiä. Hänen on myös tiedostettava, ymmärtääkö hän lukemaansa. Tekstin ymmärtäminen oppimistarkoituksessa edellyttää kykyä huomion jakamiseen. Oppilaan on yhtä aikaa seurattava tekstin sisältöä ja valvottava, onko hän ymmärtänyt sen. Aktiivinen suuntautuminen tekstiin voi olla vaikeaa, vaikka muissa taidoissa ei olisikaan puutteita. Sitä voidaan kuitenkin harjoitella muun muassa vahvistamalla toiminnanohjauksen taitoja ja tarkkaavaisuuden mielekästä kohdentamista. (Aro 2002, 9.)

Oppilaat kokevat lukemansa eri tavoin ja myös hyötyvät erilaisista lukustrategioista (Aro 2002, 10). Luetun ymmärtämiseen käytettävän strategian on oltava tehokas, eli sen on todella edistettävä ymmärtämistä. Lisäksi sen tulee olla laaja-alainen, eli sitä on voitava käyttää moniin erilaisiin teksteihin, myös vaikeisiin. (Barton & Sawyer 2003, 336.)

Tekstin ymmärtämistä helpottavia strategioita ovat muun muassa ennakointi ja aiemman tiedon aktivointi, selventäminen, tiivistäminen ja yhteenvedon tekeminen, uudelleen muotoilu, epäolennaisen poistaminen ja tekstikriittisyys, kysymysten tekeminen, takaisin palaaminen sekä päätelmien tekeminen. Näissä strategioissa painopiste on tekstin työstämisessä. (Aro 2002, 30, 32, 39–40, 45, 47; Lerkkanen 2006, 119; Barton & Sawyer 2003, 337; Bimmel & van Schooten 2004, 92; Stahl 2004, 602.)

Ennakointi tarkoittaa tekstin sisällön ennakoimista kuvien, otsikoiden ja väliotsikoiden avulla. Ennakoitaessa mietitään tarinan seuraavia tapahtumia ja tekstissä annettavia tietoja, jolloin oppilas oppii hyödyntämään tekstin rakennetta oman ajattelunsa jäsentämisessä. Pohtiessaan odotuksiaan tekstin sisällöstä oppilas *aktivoi aikaisemmat tietonsa* aiheesta ja muodostaa mielessään kysymyksiä, joihin odottaa tekstin vastaavan. (Barton & Sawyer 2003, 337; Bimmel & van Schooten 2004, 92; Stahl 2004, 602.)

Selventäminen on vaikeiden käsitteiden löytämistä ja niiden merkityksien selvittämistä ennen lukemisen jatkamista. Sen harjoittaminen auttaa oppilasta löytämään tekstistä vieraat sanat sekä auttaa häntä hyväksymään, että on olemassa hänelle aiemmin tuntemattomia sanoja. Samalla se ohjaa huomaamaan, että tavoitteena ei ole vain lukea teksti nopeasti loppuun, vaan epäselviksi jääviin kohtiin kannattaa palata. (Aro 2002, 30.)

Tiivistäminen ja yhteenvetojen tekeminen auttaa oppilasta löytämään keskeisen asian ja painamaan sen mieleensä. Oppilaan on myös kyettävä karsimaan epäolennainen tai toisarvoinen tieto pois. Harjoituksissa voidaan käyttää sekä tietotekstejä että kertomuksia, joissa on selkeä päähenkilö ja tapahtuma tai monimutkaisempia tarinoita, joissa tapahtumaan osallistujia on useita. (Barton & Sawyer 2003, 337; Aro 2002, 32.)

Uudelleen muotoilussa oppilasta ohjataan esittämään oppimansa asiat omilla sanoilla kokonaisia lauseita käyttäen. Näissä harjoituksissa korostuvat samat asiat kuin tiivistämisessä ja yhteenvetojen tekemisessä, mutta harjoittelun painopiste on enemmän asioiden sisäistämisessä ja mieleen painamisessa kuin pääasian löytämisessä. Uudelleen muotoilun onnistumiseksi oppilaan tulee kuitenkin löytää ja ymmärtää tekstin keskeinen sisältö. (Aro 2002, 39.) Uudelleen muotoilussa oppilas voi myös järjestää luetussa tekstissä esitetyt asiat aikajärjestykseen (Barton & Sawyer 2003, 337).

Epäolennaisen poistamisen ja tekstikriittisyyden tavoitteena on opettaa oppilas kriittiseksi lukijaksi. Oppilaan tulee havaita, että teksteissä on olennaisen tiedon ohella epäolennaista tietoa. Suhtautumalla kriittisesti tekstin sisältöön oppilas

oppii erottamaan uskottavan ja epäuskottavan tiedon toisistaan. (Aro 2002, 40; Barton & Sawyer 2003, 337.)

Kun oppilas *tekee itselleen kysymyksiä lukemastaan*, hän oppii paneutumaan tekstiin paremmin. Itse tehdyt kysymykset ovat oppimisen kannalta tehokkaampia kuin opettajan tekemiin kysymyksiin vastaaminen. Kysymykset voivat kohdistua tekstin sisällön keskeisiin kohtiin tai oppilaan omien ymmärtämisprosessien seuraamiseen. Näin kysymykset lisäävät oppilaan tietoa tekstin rakenteesta ja jäsentävät sisällön opiskelua. (Aro 2002, 45.)

Takaisin palaamisella tarkoitetaan oppilaan tottumista tarkkailemaan itseään, jos hän ei ole ymmärtänyt yksittäisen sanan, lauseen tai jakson merkitystä. Ymmärtämistä voi parantaa hidastamalla lukemista sekä etsimällä tietoisesti tukea tekstistä. Takaisin palaaminen tekstiin ja tiedon paikallistamisen opettaminen auttaa heikkoa lukijaa ymmärtämään ja muistamaan lukemansa paremmin. (Aro 2002, 47; Lerkkanen 2006, 119.)

Päätelmien tekemisen tavoitteena on ohjata oppilasta yhdistämään aikaisempia tietojaan luettavaan tekstiin. Päätelmien tekemistä on pysähtyminen ymmärtämisen kannalta kriittisissä kohdissa, keskeisten asioiden löytäminen tekstistä ja päätelmien tekeminen luetusta aikaisempia tietoja hyödyntäen. (Lerkkanen 2006, 119.)

Edellä kuvattujen strategioiden lisäksi voidaan ymmärtämisen tukena käyttää tekstin ulkopuolisia strategioita, kuten miellekarttoja tai muistia tukevia mielikuvia (Lerkkanen 2006, 119). Apukeinoista hyödyllisimpiä ovat kuvallisen ilmaisun käyttäminen muistin tukena sekä pääasioiden korostaminen ja alleviivaaminen. Arvioidessaan käyttämiään oppikirjoja luetun ymmärtämisen näkökulmasta opettajan tulisi kiinnittää huomiota siihen, millainen kirjojen tekstin rakenne on. Luetun ymmärtämisen ja aktiivisen mieleen painamisen näkökulmasta tekstit ovat usein tiiviitä ja hajanaisia. Ne ohjaavat oppilasta keskittymään yksittäisiin asiatietoihin ja kokonaisuuksien hahmottaminen sekä omien käsitysten arvioiminen saavat liian vähän huomiota. (Aro 2002, 22–23.)

5 LUKEMINEN JA LUETUN YMMÄRTÄMINEN PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 49) on 3.–5. luokkien tavoitteiksi äidinkielen ja kirjallisuuden osalta määritelty sujuvan luku- ja kirjoitustekniikan oppiminen, luetun ymmärtämisen syventäminen sekä tiedonhankintataitojen kartuttaminen. Oppilas tulisi ohjata kuuntelemaan, puhumaan, lukemaan ja kirjoittamaan erityyppisiä tekstejä.

Oppilaan tulisi oppia lukemaan sujuvasti erilaisia tekstejä ja tottua tarkkailemaan ja arvioimaan itseään lukijana. Lisäksi oppilaan pitäisi tutustua erilaisiin lukutapoihin ja harjaantua käyttämään luetun ymmärtämistä parantavia strategioita. Näiden taitojen avulla oppilaan taidot tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä kehittyvät. Oppilaan suhde kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin syvenee ja hänen positiivinen asenteensa lukemiseen säilyy, kun hän lukee paljon ja monipuolisesti lasten- ja nuortenkirjallisuutta sekä oppii valitsemaan itselleen kiinnostavaa ja sopivaa luettavaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 49–50.)

Tekstinymmärtämisen osalta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 50–51) määrittelee opetuksen keskeisiksi sisällöiksi keskittyvän ja ymmärtävän kuuntelun harjoittelun sekä silmäilevän, etsivän, sana- ja asiatarkan sekä päättelevän lukemisen. Lisäksi oppitunneilla tulisi harjoitella ennustamaan tekstien sisältöä ja rakennetta kuvien, otsikon ja aikaisempien lukukokemusten ja ennakkotietojen perusteella. Sisällöksi on määritelty myös pääasioiden erottaminen sivuasioista, tiivistäminen, väliotsikointi, kysymysten esittäminen sekä muistiinpanojen ja päätelmien teko. Oppilaan tulisi myös harjoitella arvioimaan lukemaansa ja kuulemaansa sekä laatimaan ajatuskarttoja, pohtimaan tekstin ajatuksia ja vertailemaan eri tekstejä keskenään. Oppilas tulisi ohjata tarkastelemaan sanojen merkityksiä eri tekstiyhteyksissä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 51–52) on kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta (arvosana 8) äidinkielessä ja kirjallisuudessa 5. luokan päättyessä. Oppilaan suhde kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin

tulee olla kehittynyt niin, että hän pystyy valitsemaan itselleen mieluista luettavaa ja osaa kuvailla itseään lukijana. Lukemalla hän laajentaa tietämystään, saa elämyksiä ja kehittää mielikuvitustaan. Oppilaan taidon tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä tulee olla kehittynyt niin, että hän on saavuttanut sujuvan peruslukutaidon. Lisäksi hän osaa käyttää luetun ymmärtämistä parantavia strategioita ja käyttää lukutaitoaan sekä hyödykseen että huvikseen.

6 TYTÖT JA POJAT LUKIJOINA

6.1 Tyttöjen ja poikien lukemiskulttuurit

Tytöillä ja pojilla on erilaiset lukemiskulttuurit. Erityisesti ero tyttöjen eduksi näkyy kiinnostuksessa lukemiseen, lukuharrastukseen sitoutumisessa sekä lukemiseen käytetyssä vapaa-ajassa. Tytöt myös käyttävät kirjastoa aktiivisemmin ja lukevat yleensä kerrallaan pidemmän ajan kuin pojat. Pojat lukevat tyttöjä aktiivisemmin sanomalehtiä, sarjakuvia ja erityisesti luontoaiheisia tietokirjoja. Lisäksi heitä kiinnostavat urheilua ja toimintaa käsittelevät kirjat. Pojat valitsevat usein miesten kirjoittamia kirjoja. Tytöt puolestaan lukevat tietokirjallisuuden sijaan mieluummin kaunokirjallisuutta, erityisesti seikkailukirjoja, ja aikakauslehtiä enemmän kuin pojat. Pojilla lukemisessa on usein jokin päämäärä. Lukemisen avulla he haluavat saavuttaa jotakin, esimerkiksi uutta tietoa ja ymmärrystä ympäröivästä maailmasta. Molempia sukupuolia kiinnostavat eläin- ja huumorikirjat. (Holopainen 2003, 95; Linnakylä 2002, 165–166; Linnakylä, Kupari & Reinikainen 2002, 82; Merisuo-Storm 2006, 117; Silvey 2002, 23; Sullivan 2003, 23, 25; Sullivan 2009, 28, 62.)

Tyttöjen ja poikien lukemiskulttuureiden erot tulevat ilmi myös PISA 2000 - tutkimuksessa. PISA (Programme for International Student Assessment) on OECD-maiden yhdessä toteuttama oppimistulosten arviointihanke, jonka pääkohteena vuonna 2000 oli 15-vuotiaiden nuorten lukutaidon arvioiminen. Tutkimuksessa lukijat on lukuaktiivisuuden perusteella jaettu neljään lukijatyyppiin. Tyypeissä 1 (yksipuoliset aikakauslehtien lukijat) ja 2 (sanoma- ja aikakauslehtien lukijat) tyttöjen ja poikien osuuksien erot ovat kaikissa tutkimukseen osallistuneissa maissa melko pienet. Suomessa tytöistä kuusi prosenttia ja pojista kahdeksan prosenttia sijoittuu tyyppiin 1 ja 16 prosenttia tytöistä ja 12 prosenttia pojista sijoittuvat tyyppiin 2. Tyypissä 3 (erilaisten lehtien ja sarjakuvien lukijat) pojat ovat jokaisessa tutkimuksen maassa selkeässä enemmistössä. Suomessa tähän lukijatyyppiin pojista sijoittuu 74 prosenttia ja tytöistä 60 prosenttia. Tyypin 4 (monipuoliset kirjojen ja lehtien lukijat) on kaikissa osallistujamaissa puolestaan selvästi tyttövoittainen. Suomessa tytöistä 19 prosenttia ja pojista vain

kuusi prosenttia sijoittuu tähän monipuolisimpaan lukijatyyppiin. (Linnakylä 2004,174–178.)

6.2 Tyttöjen ja poikien väliset erot luetun ymmärtämisessä

Sukupuolten väliset erot näkyvät lukutaidon yleisessä tasossa, joka tytöillä on parempi kuin pojilla. PISA 2000 -tutkimuksen mukaan suurimmat erot lukutaidon eri osa-alueiden hallinnassa ovat luetun pohdinnassa ja arvioinnissa, kaunokirjallisten kertomusten lukemisessa, avoimissa kirjallisissa argumenttitehtävissä sekä luetun ymmärtämisessä ja tulkinnassa. Tiedonhaussa ja suorasanaisiin asiategsteihin sekä erilaisiin dokumentteihin eli kuvioihin, taulukoihin, karttoihin ja diagrammeihin liittyvissä tehtävissä sukupuolierot lukutaidossa ovat pienimmät. Suomessa tyttöjen ja poikien väliset erot lukutaidossa ovat PISA 2000 -tutkimuksessa kaikkia muita OECD-maita suurempia. (Linnakylä ym. 2002, 74, 79, 87.)

Pojat eivät useimmiten ole yhtä kiinnostuneita kouluissa käytettävistä materiaaleista kuin tytöt. He ovat kiinnostuneempia sarjakuvista ja huumorista. Pojille tulisi tarjota kouluissa heitä kiinnostavaa luettavaa. Tovereiden hyväksyntä on heille tärkeää ja he pelkäävät usein leimautumista ei-maskuliiniseksi, jos pitävät kirjoittamisesta ja lukemisesta. Monet oppilaat, erityisesti pojat, pitävät ääneen lukemista pelottavana ja nolona tilanteena. Itseä kiinnostavan luettavan avulla myös lukemista välttävä oppilas voidaan saada innostumaan lukuharrastuksesta. (Merisuo-Storm 2006, 123–124.)

Merisuo-Stormin (2006, 118) tutkimuksen mukaan sekä tyttöjen että poikien mielestä runous on kirjallisuuden lajeista vähiten kiinnostava. Pojat lukevat mieluiten kirjasarjaan kuuluvia kirjoja, koska sarjaan kuuluva kirja on helppo valita kirjastosta, kun yhden osan luettuaan tietää jo valmiiksi, mistä se kertoo. Myös tytöt pitävät kirjasarjojen lukemisesta, mutta eivät niin paljon kuin pojat. Sullivan (2009, 61) selittää kirjasarjojen suosiota etenkin poikien kohdalla sillä, että kirjan tyyli on jo ennestään tuttu. Kirjan ensimmäiset kymmenen sivua ovat lukemisen kannalta vaikeimmat, koska niiden aikana lukijan on omaksuttava kirjoittajan kirjoitustyyli, asetelmat, dialogi ja satoja muita asioita. Kirjasarjaa lukiessa

tämä prosessi on käytävä läpi vain kerran ensimmäisen kirjan kohdalla. Kirjasarjan avulla voi myös löytää helposti itseä kiinnostavaa luettavaa, kun voi jatkaa aina seuraavaan kirjaan.

Oakhill ja Petrides (2007, 231) selvittivät tutkimuksessaan, että mielenkiinto luettavaan aiheeseen vaikuttaa pojilla suuresti luetun ymmärtämisen tasoon. Jos aihe koetaan kiinnostavaksi, myös sisältö ymmärretään paremmin. Tyttöillä tällaista yhteyttä aiheen kiinnostavuuden ja luetun ymmärtämisen välillä ei havaittu. Tutkijat arvelevat, että tämä ero voi johtua siitä, että lukeminen liitetään useammin tyttöihin kuin poikiin. Lukuharrastusta pidetään feminiinisenä harrastuksena, jolloin pojat tarvitsevat jonkin lisäkannustimen, kuten mielenkiintoisen sisällön, lukeakseen hyvin. Toisena hypoteesina he esittävät, että tytöillä on enemmän kokemusta erilaisten tekstien ja tyyllilajien lukemisesta, koska he lukevat vapaa-ajallaan poikia enemmän. Tämä vapaa-aikana karttunut kokemus edesauttaa heidän luetun ymmärtämistään myös koulussa.

Useissa tutkimuksissa on saatu tulokseksi, että tyttöjen ja poikien luetun ymmärtämisessä on eroja (esim. PISA 2000; Merisuo-Storm 2006; Oakhill & Petrides 2007). Holopaisen (2003, 95) tutkimuksessa tällaista tulosta ei kuitenkaan tullut. Hänen tutkimuksensa mukaan kolmannella luokalla sukupuolten välillä ei ole eroa luetun ymmärtämisen taidoissa. Yhdeksännellä luokalla tytöt ovat selvästi poikia parempia sekä luetun että kuullun ymmärtämisessä. Holopainen selittää tulostaan sillä, että kolmannen luokan oppilaiden lukeminen on vielä sidoksissa puhuttuun kieleen. Lukutaito siis on vielä kehitysvaiheessa, jolloin sukupuolten väliset erot ovat pienempiä. Tyttöjen ymmärtämistaidot kehittyvät koko kouluajan poikia paremmin, jolloin ero yhdeksännellä luokalla on jo selkeä. Osa aikaisemmista tutkimuksista on tehty varttuneemmilla oppilailta, jolloin heidän lukutaitonsa on jo kehittynyt pidemmälle ja lukemisprosessi on pitkälle automatisoitunut.

Holopaisen (2003, 95–96) tutkimuksen mukaan kolmannella luokalla tyttöjen ja poikien käyttämien strategioiden välillä on selkeä ero. Hän luokittelee strategiat toistavaan, päättelevään ja arvioivaan. Tytöt ovat sekä kolmannella että yhdeksännellä luokalla poikia selvästi parempia etenkin päättelevän ja arvioivan strategian käytössä. Myös tämä ero oli yhdeksännellä luokalla selvempi kuin kol-

mannella luokalla. Kolmannella luokalla erot sekä koulujen että luokkien välillä olivat tilastollisesti merkitseviä ja erityisesti ymmärtävän ja päättelevän strategian kohdalla erot olivat erityisen suuret. Opetuksella on siis vaikutusta siihen, miten oppilaat oppivat prosessoimaan tietoa.

Lehto ym. (2001, 106–107) tutkivat myös eroja tyttöjen ja poikien luetun ymmärtämisen taidoissa. He tutkivat luetun ymmärtämistä kuudennen ja yhdeksännen luokan oppilailla. Tutkimuksen tulosten mukaan tytöt pärjäsivät molemmilla luokka-asteilla poikia paremmin luetun ymmärtämisen testeissä. Tulokset olivat yleisestikin paremmat yhdeksännellä luokalla kuin kuudennella luokalla. Ero tyttöjen ja poikien välillä kasvoi kuudennelta luokalta yhdeksännelle luokalle mentäessä erityisesti monivalintatehtävissä. Tutkijat esittävät hypoteesin, että tyttöjen edistyminen poikia paremmin luetun ymmärtämisen testeissä johtuisi motivationaalisista tekijöistä.

Euroopan unionin korkean tason ryhmän raportissa jäsenvaltioita kehoitetaan puuttumaan lukutaitokriisiin, koska joka viidennen 15-vuotiaan ja lähes 75 miljoonan aikuisen perusluku- ja kirjoitustaidot ovat puutteellisia. Sukupuolten välillä on huomattava ero, sillä lukemisessa heikosti suoriutuvia on tytöistä 13,3 prosenttia ja pojista 26,6 prosenttia. Raportissa todetaan, että kouluihin tulisi saada lisää miespuolisia opettajia roolimalleiksi pojille, koska nämä lukevat huomattavasti vähemmän kuin tytöt. Lukutaitoa on tarkkailtu vuodesta 2000 lähtien kolmen vuoden välein vuoteen 2009 asti. Tuona aikana heikosti lukevien määrä on Suomessa kasvanut 3,3 prosenttia, kun taas koko Euroopan unionissa määrä on vähentynyt 3,5 prosenttia. Vuonna 2009 Suomessa heikosti lukevia tyttöjä oli 3,2 prosenttia ja poikia jopa 13 prosenttia. (EU High Level Group of Experts on Literacy 2012, 9, 22, 48.)

6.3 Tytöt ja pojat oppijoina

Tytöt ja pojat oppivat eri tavoin. Pojat oppivat usein deduktiivisesti, eli oppiminen etenee yleisestä tiedosta yksittäiseen tietoon. Tyttöillä oppiminen vastavasti on usein induktiivista, eli yksittäisestä tiedosta yleiseen tietoon etenevää. (Sullivan 2009, 29.) Tyttöjen ja poikien erilainen oppiminen johtuu ainakin osit-

tain aivojen erilaisesta rakenteesta ja toiminnasta. Tyttöillä aivot kehittyvät nopeammin kuin pojilla, minkä takia tytöt voivat oppia monimutkaisia kielen rakenteita jopa vuotta aikaisemmin kuin pojat. Esikoulussa tytöt ovat usein nopeampia lukijoita ja heillä on laajempi sanavarasto kuin pojilla. Aivojen rakenteesta johtuen tyttöjen verbaaliset taidot ovat usein vahvemmat kuin poikien. (Gurian 2001, 19–27.) Aivojen erilaisen rakenteen vuoksi etenkin pojat hyötyvät tyttöjä enemmän kirjojen kuvituksesta. Kuvien avulla lukijat saavat visuaalisia vihjeitä, jotka edesauttavat ymmärtämistä. Kuvien antamat vihjeet stimuloivat aivojen oikeaa puoliskoa, joka on pojilla usein kehittyneempi kuin tytöillä. (Sullivan 2009, 62–63.)

7 TEKSTITYYPIT

7.1 Erilaisia tekstejä

Tekstejä voidaan ryhmitellä monin eri tavoin ja ne voidaan luokitella esimerkiksi niiden rakenteen, tarkoituksen ja ilmaisukeinojen perusteella. Tekstiä voidaan luonnehtia sen mukaan, mitkä ominaisuudet siinä ovat vallitsevia. Werlich (1976) on laatinut tekstien luokittelun viiteen tekstityyppiin. Nämä tekstityypit ovat deskriptiivinen eli kuvaileva, narratiivinen eli kertova, ekspositorinen eli erittelevä, instruktiivinen eli ohjaileva sekä argumentoiva eli kantaa ottava tekstityyppi. Tekstityyppien luokittelun perustana on niiden liittäminen kognitiivisiin perusprosesseihin ja kielellisiin piirteisiin. (Holopainen 2003, 37.) Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on narratiivisen ja ekspositorisen tekstityypin ymmärtäminen. Narratiivista tekstiä tässä tutkimuksessa edustaa satuteksti ja ekspositorista tekstiä tietoteksti.

7.2 Narratiivinen eli kertova teksti

Narratiivinen eli kertova teksti ilmaisee toimintaa ja juonen etenemistä, joka jäsennetään ajan suhteen. Olennaista siinä on asioiden peräkkäisyys. Aikajärjestyksessä etenevä tekstirakenne helpottaa muistin toimintaa. Kertova teksti koostuu usein toimintaa kuvaavista, dynaamisista verbeistä ja sille on tyypillistä mennyt aikamuoto. Siinä esiintyy myös aktiivisia toimijoita, jotka tekevät jotakin tai joille tapahtuu jotakin. (Holopainen 2003, 37; Shore & Mäntynen 2006, 36.) Sadut, kansantarinat, elämäkerrat ja tarinat ovat esimerkkejä narratiivisista teksteistä (Karjalainen 2000, 32–33; Holopainen 2003, 37).

Useimmat yksilöt ovat kiinnostuneita tarinoista ja niiden kertominen on yksi vanhimmista taiteen muodoista. Tarinoita kerrottiin jo 2000 vuotta ennen ajanlaskun alkua. Kertomusten avulla yksilöt ovat jo antiikin ajoista lähtien siirtäneet seuraaville sukupolville tietonsa menneisyydestä, uskomuksensa, moraalinsa ja ihanteensa. Tämän lisäksi tarinoilla on aina ollut viihdyttävä merkitys. Se on yksilöille tyypillinen tapa jäsentää todellisuutta. Tiedot kokemuksista ovat ai-

voissa kertomusten muodossa, koska näin ne säilyvät paremmin muistissa kuin irralliset asiat. (Linna 1999, 49.)

Sadussa on ainakin yksi todellisuudessa mahdoton asia, esimerkiksi ihmisen ja eläimen välinen keskustelu. Satujen olennaisia piirteitä ovat myös henkilöiden toiminta ja tapahtumat ilmeiseen, taikoiseen ja yliluonnollisine olentoineen. (Ylönen 2000, 9, 12.) Satujen rakenne on usein samanlainen. Alussa esitetään yleensä ongelma, kuten mahdottomalta tuntuva tehtävä tai odottamaton tapahtuma, josta on kuitenkin selviydyttävä. Päähenkilö saattaa myös lähteä etsimään seikkailuja ja joutuu vaarallisiin tilanteisiin yhdessä auttajiensa kanssa. Sadun edetessä päähenkilö oppii omista ja toisten kokemuksista sekä havaitsee, että yksin ei selviydytä, vaan apua tarvitaan, sitä saadaan ja sitä voi antaa itsekin. Lisäksi sadussa on kriisi, jonka jälkeen ongelmat ratkeavat. Kriisin jälkeen päähenkilön elämässä tapahtuu muutos, joka on välttämätön tehtävässä onnistumiselle tai vaikeuksien voittamiselle. Usein pahuudesta rangaistaan ja hyvydestä palkitaan vasta lopussa. (Ylönen 2000, 12–13.)

Oppilaan satutekstin ymmärtämistä helpottaa, mikäli hänelle opetetaan sadun tyypillisen rakenteen, eli alun, keskikohdan ja lopun, lisäksi myös muita sadulle tyypillisiä rakenteita ja käsitteitä, kuten teema, henkilöhahmo, juoni, tapahtumapaikka ja -aika, ongelma sekä loppuratkaisu. Oppimalla analysoimaan ja vertailemaan näitä käsitteitä, kuten jakamaan henkilöt pää- ja sivuhenkilöiksi, vertailemaan henkilöiden luonteenpiirteitä ja persoonallisuuksia, oppilaan satutekstin ymmärtäminen helpottuu edelleen. Tekstin sisällön ymmärtämistä helpottaa myös sen havaitseminen, että sadun ongelma koostuu neljästä osasta: itse ongelmasta, vastauksesta ongelmaan, toiminnasta ongelman ratkaisemiseksi ja lopputuloksesta. Sadun rakennetta voi havainnollistaa myös juonikaavion avulla. Sadun syvällisemmän analysoinnin oppiminen helpottaa oppilasta ymmärtämään lukemaansa. (Dymock 2007, 162–163.)

Satu on välttämätön lapsen persoonallisuuden, kielen ja mielen kehittymiselle sekä hänen maailmansa rakentamiselle (Sarmavuori 2003, 126; Ylönen 2000, 33). Sadut edistävät lapsen henkistä hyvinvointia ja kehitystä hänen samaistessaan päähenkilöön, joka tapahtumien edetessä selviytyy yksin tai oppii luottamaan itseensä ja sadussa saamiinsa uusiin ystäviin (Ylönen 2000, 28). Satu-

jen lukeminen ja kuunteleminen rikastuttavat lapsen mielikuvitusta ja saattavat johtaa jopa eettisiin pohdintoihin, kuten voiko sadussa kuvatulla tavalla oikeasti tapahtua (Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Huovinen 2008, 62). Lapsi kokee kasvaessaan vaikeuksia ja kriisejä, jotka eivät johdu hänestä itsestään. Jokainen joutuu kasvaessaan kokemaan vääryyksiä ja elämä saattaa tuntua epäoikeudenmukaiselta. Saduissa on yleensä onnellinen loppu ja ne luovat myönteistä elämänasennetta. Ne saattavat tuoda lapsen elämään uskoa ja toivoa. Lisäksi ne opettavat, että elämään kuuluu vastoinkäymisiä, mutta oikeudenmukaisuus toteutuu useimmiten, viimeistään kärsimyksen jälkeen. Sadut opettavat myös, että toivoa ei kannata menettää. (Sarmavuori 2003, 126–127.) Niiden kautta lapsi oppii, mikä on oikein ja mikä on väärin, mikä on totta ja mikä on satua. Satujen kertominen lapselle ehdottomana totuutena ei kuitenkaan auta häntä ymmärtämään maailmaa tai luottamaan aikuisiin. (Cacciatore ym. 2008, 62.)

Sadut kertovat konkreettisesti elämästä. Ne sisältävät suuria tunteita, seikkailuja ja vastakohtia. Sadut auttavat ratkaisemaan omia ongelmia, voittamaan vaikeuksia sekä uskomaan elämään. Satujen aihepiirit, kuten sisaruskateus, vanhempien menettämisen pelko, itsenäistyminen, ystävän ja aviopuolison löytäminen, seksuaalisuus ja rakkaus, koskettavat jokaista. (Sarmavuori 2003, 126–127.) Sadut rohkaisevat ja tukevat itsenäistymistä. Niiden avulla lapsi saa pelätä turvallisesti ja etsiä rajojaan. (Ylönen 2000, 28–29.)

7.3 Ekspositorinen eli tietoteksti

Ekspositorinen eli erittelevä/tulkitseva/selittävä asiateksti kuvaa abstrakteja asioita ja niiden välisiä suhteita. Siinä ei yleensä kuvata konkreettista, välitöntä, todellisuutta kuten narratiivisessa tekstityypissä. Ekspositorinen teksti on usein kirjoitettu preesens- tai perfektimuotoon. Siinä käytetään ilmauksia, jotka osoittavat käsitteiden ja asioiden välisiä suhteita. (Shore & Mäntynen 2006, 36–37.) Tekstin merkityssuhteet ovat usein monimutkaisia ja siten tekstit ovat vaikeatajuisia (Holopainen 2003, 38). Ekspositorisia tekstejä esiintyy muun muassa tieteellisissä teksteissä, artikkeleissa ja raporteissa (Holopainen 2003, 38; Shore & Mäntynen 2006, 37).

Tietotekstien ymmärtämistä hankaloittaa se, että narratiivisista teksteistä poiketen ne noudattavat useita erilaisia rakenteita. Lisäksi niiden sanasto ja aihepiirit ovat usein lapselle vaikeita ja vieraita (Dymock 2005, 177; Dymock & Nicholson 2010, 166). Oppilaalle tulisi opettaa, miten tunnistaa ja hyödyntää erilaisten ekspositoristen tekstien rakennetta, jotta luetun ymmärtäminen ja mieleen palauttaminen paranisivat. Käsitys ekspositorisen tekstin rakenteesta ei vielä takaa luetun ymmärtämistä, mutta se auttaa lukijaa luomaan järjestyneen mallin tekstistä ja helpottaa asiatekstin sisällön ymmärtämistä. (Dymock 2005, 177; Akhondi, Malayeri & Samad 2011, 368; Williams ym. 2005, 546.)

Oppilaan tietotekstin ymmärtäminen helpottuu, mikäli opettaja kykenee liittämään oppilaansa aiheeseen tämän aikaisempien kokemusten ja aiemmin opitun tiedon avulla. Oppilas esittää ennen lukemista, lukemisensa aikana sekä lukemisensa jälkeen kysymyksiä tekstille ja opettaja ohjaa oppilastaan järjestämään tekstin sisältöä erilaisten listojen, kaavioiden ja taulukoiden avulla. Oppilaalla on mahdollisuus reflektoida lukemaansa selittämällä tai kritisoimalla tekstin sisältöä, rakenteita tai strategioita. Hän voi kiinnittää huomionsa kuviin, kaavioiden, taulukoihin, avainsanoihin ja otsikoihin. Lopuksi oppilaan tulisi tiivistää lukemansa tekstin pääkohdat, jolloin hänellä olisi mahdollisuus laajentaa osaamistaan uudella tiedolla ja luetun ymmärtäminen helpottuu. (Dymock 2005, 177–178; Dymock & Nicholson 2010, 167–172.)

Alakoulujen oppikirjojen teksteissä esiintyy useita erilaisia kuvailevia malleja, joista luettelo (*list*) on yksinkertaisin. Siinä luettellaan asioita tai tietoja, eikä niiden keskinäisellä järjestyksellä ole väliä. Luettelo monimutkaisempi kaavio on käsitekartta (*web*). Pääkäsite sijoitetaan kartan keskelle ja sen ympärille yhdistyy muita käsitteitä, jolloin muodostuu verkkoa muistuttava kaavio. Matriisi (*matrix*) on luettelo ja käsitekarttaa monimutkaisempi kaavio, koska siinä kuvaillaan useampaa kuin yhtä asiaa. (Dymock 2005, 178–179; Dymock & Nicholson 2010, 168–169.)

Peräkkäisissä malleissa esitellään sarja toimintoja, jotka tapahtuvat peräkkäin ajassa. Toimintajärjestys (*string*) etenee vaihe vaiheelta. Se voi olla esimerkiksi aikajana tai työskentelyohje, joka kertoo osatoimintojen järjestyksen, kuten matemaattisen yhtälön ratkaisujärjestys tai ruoanvalmistusohje. Tietotekstin raken-

ne saattaa noudattaa myös syy-seuraussuhdetta (*cause-effect*), jossa kerrotaan asioista, jotka ovat syy-seuraussuhteessa toisiinsa nähden. Suhde voi olla kolmivaiheinen, jossa jokin asia *x* saa aikaan ilmiön *y*, joka puolestaan aiheuttaa seurauksen *z*. Ongelma-ratkaisu (problem-solution) -tekstirakenteessa puolestaan esitetään ensin ongelma ja tämän jälkeen ratkaisu ongelmaan. Ongelmia voi olla yksi tai useampi. Ennen tekstin antaman ratkaisun lukemista, oppilas voi opettajan johdolla keskustella asiasta ja keksiä omia ratkaisujaan esitettyyn ongelmaan. (Dymock 2005, 180; Dymock & Nicholson 2010, 169–171.)

7.4 Tutkimuksia eri tekstityyppien ymmärtämisestä

Kuvailevissa ja kertovissa tekstityypeissä erot puhutun ja kirjoitetun kielen välillä ovat pienimmät, ja ne ovat lapselle kaikkein tutuimpia (Holopainen 2003, 38). Karjalainen (2000, 152–153) vertaili narratiivisten, ekspositoristen ja dokumentaaristen tekstien ymmärtämisen kehittymistä. Tulosten mukaan sekä kolmannen että kuudennen luokan oppilaat ymmärsivät parhaiten narratiivisia tekstejä.

Myös Best, Floyd ja McNamara (2008, 152–153) tutkivat kolmannen luokan oppilaiden narratiivisten ja ekspositoristen tekstien luetun ymmärtämistä. Tutkimuksen mukaan narratiiviset tekstit ymmärretään paremmin kuin ekspositoriset tekstit. Lisäksi tutkijat toteavat, että eri tekstilajien ymmärtämisessä eri lukutaidon osa-alueilla (sanojen tunnistaminen ja dekodaus) on erilainen merkitys. Dekoodaustaidot vaikuttavat erityisesti narratiivisten tekstien ymmärtämiseen. Sanojen tunnistamisella puolestaan on suurempi merkitys ekspositoristen tekstien ymmärtämiseen. Tutkijat toteavat, että jos oppilaalla on luetun ymmärtämisessä vaikeuksia, erityisesti ekspositoristen tekstien kohdalla, syy on usein juuri ongelmissa sanojen tunnistamisessa. Ekspositoristen tekstien ymmärtämisessä aikaisemmalla tiedolla aiheesta on suuri merkitys. Jos aikaisemmat tiedot ovat heikot, sanojen tunnistaminen vaikeutuu.

Hyvärinen ja Punkanen (1998, 77, 80) tutkivat sisä- ja ulkosuomalaisten tekstin ymmärtämistä. Toisin kuin muissa tekstityyppien ymmärtämistä vertailevissa tutkimuksissa (esim. Karjalainen 2000; Best ym. 2008) Hyvärinen ja Punkanen

(1998) saivat tuloksiksi, että 3.–6.-luokkien oppilaat ymmärtävät paremmin tietotekstejä kuin satutekstejä.

Tässä tutkimuksessa käytetään narratiivista ja ekspositorista tekstiä, joiden ymmärtämisen eroja vertaillaan keskenään. Koska tutkimuksen kohderyhmänä ovat vasta 4. luokan aloittaneet oppilaat, asiateksti ei voi olla liian käsitteellistä, jotta ymmärtämistä voi tapahtua. Narratiivinen teksti mielletään tässä tutkimuksessa ekspositorisen tekstin vastakohtaksi, vapaammaksi kerronnaksi. Tekstityypit on valittu sen perusteella, mitä oppilaat tavallisestikin koulussa ja vapaa-aikanaan lukevat.

8 MINÄKUVA

8.1 Minäkuva ja itsetunto

Minäkuva syntyy toisten ihmisten antamasta palautteesta ja se sisältää muun muassa minän, itsetunnon ja identiteetin. Minään kuuluu tärkeitä sisäisiä ja henkilökohtaisia tekijöitä. Identiteetti tarkoittaa ihmisen ainutlaatuisuutta ja siihen liittyvät myös tietyt persoonan ulkopuoliset tekijät. Identiteetti sisältää sen, mihin yksilö kuuluu ja mitkä sosiaaliset tekijät, kuten perhe, suku, toverit, harrastukset, luonto ja ympäristö, ovat häneen yhteydessä. Siihen kuuluvat lisäksi yksilön kansallisuus ja kulttuuri. (Lummelahti 2004, 35.)

Minäkuva on yksilön itsensä tiedostama kokonaisnäkemys itsestään. Se on jäsentynyt ja organisoitunut sisäinen malli, eli minää koskeva skeema, joka sisältää menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden kokemukset ja havainnot sekä niihin yhdistyneet arvot, asenteet, ihanteet ja tunteet. Kun yksilö on muodostanut yhtenäisen skeeman itsestään, sitä käytetään uuden informaation jäsentämiseen. Realistinen ja hyvin jäsentynyt minäkuva toimii ikään kuin karttana ja oppaana yksilöllisessä toiminnansäätelyssä. (Aho 2002, 18–19; Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2005, 363; Pajares & Schunk 2002, 15.)

Minäkuvassa tavallisesti erotettavat kolme dimensiota ovat reaalinäkuva, ihanneminäkuva ja normatiivinen minäkuva. *Reaalinäkuva* on yksilön todellinen, tiedostettu käsitys siitä, minkälainen hän on. Se muodostuu ulkoisesta ja henkilökohtaisesta minäkuvasta. *Ulkoinen eli julkinen minäkuva* ilmenee vuorovaikutustilanteissa ja *henkilökohtainen minäkuva* koostuu käsityksistä omista luonteenpiirteistään, joita ei aina paljasteta muille ihmisille. *Ihanneminäkuva* sisältää käsityksen siitä, minkälainen yksilö haluaisi olla. Se heijastaa hänen sisäistämäänsä ympäristön odotuksia ja vaatimuksia, jotka aiheuttavat sisäisen paineen muuttua ja kehittyä paremmaksi. Yksilön käsitystä siitä, minkälaisena hän olettaa muiden ihmisten pitävän itseään tai haluavan hänen olevan, kutsutaan *normatiiviseksi minäkuvaksi*. Yksilö tiedostaa ympäristön odotukset, mutta ei ole välttämättä sisäistänyt niitä. Kyseessä on ulkoinen paine muuttua tiettyyn suuntaan. Kun arvioidaan yksilön minäkuvaa, ei voida tyytyä selvittämään vain

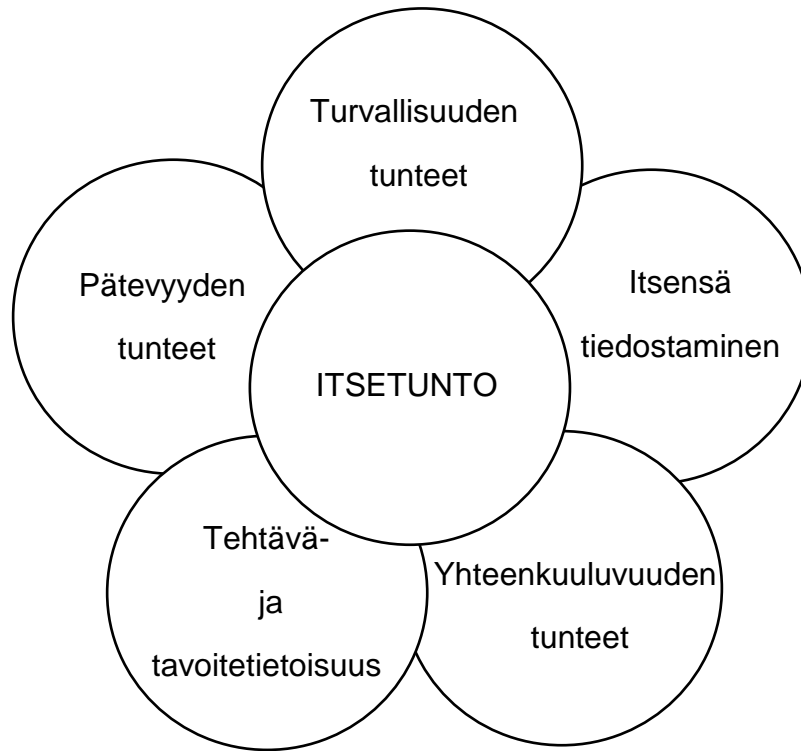
sitä, minkälaisena yksilö pitää itseään, vaan arvioinnissa tulee suhteuttaa ihanneminäkuva ja normatiivinen minäkuva reaaliminäkuvaan. (Aho 2002, 19.)

Toinen tapa jaotella minäkuvaa on yksityinen minä, sosiaalinen minä ja ihanneminä. Lapselle syntyy *yksityisen minän* kokemus hänen ymmärtäessään, että hänessä on jotain sellaista, jonka vain hän itse tietää. Esimerkiksi hänen ajatuk-sensa, toiveensa, unelmansa ja pelkonsa ovat henkilökohtaisia. Minuuden ja psyykkisen itsenäisyyden sekä riippumattomuuden tunteet syntyvät siitä ha-vainnosta, että yksilön ajatukset ovat hänen omiaan. *Sosiaalinen minä* syntyy, kun lapsi ymmärtää olevansa jonkin yhteisön tai ryhmän jäsen. Yksilöllä ei ole vain yhtä sosiaalista minää, vaan hän näkee itsensä eri tavoin eri ryhmissä. Tämä ei tarkoita sitä, että yksilö kokisi itsensä eri ihmiseksi eri tilanteissa, vaan hän painottaa eri yhteyksissä eri asioita. Kuvatessaan silloin itseään hän alkaa etsiä itsestään niitä piirteitä, jotka ovat tämän ryhmän kannalta olennaisia. *Ihanneminään* kuuluvat sellaiset yksilön ihailemat ominaisuudet ja luonteenpiirteet, joiden hän haluaisi kuuluvan persoonaansa, mutta joita hänellä ei ole. Ihanne-minä on ihmisen tavoite ja se sisältää yksilön itselleen asettamat moraaliset ja eettiset odotukset. Ihanneminän ja yksityisen minän välillä on jännite, koska ihanneminä on aina vähän parempi kuin todellinen minä. Ihanteet ovat aina vä-hän korkeammalla kuin se, mihin yksilö mielestään yltää. (Keltikangas-Järvinen 2010, 98–99.)

Itsetunto on minäkuvan arvioiva osa. Se rakentuu myönteisistä kokemuksista ja haasteista, joista yksilö on selviytynyt. Se merkitsee itsensä tiedostamista, tun-temista ja arvostamista sekä itseensä luottamista. Itseluottamus antaa rohkeut-ta pyrkiä saavuttamaan yksilön itselleen asettamia tavoitteita. Itsetunnossa tär-keintä on itsensä arvostaminen, eli se, kuinka hyvänä ja arvokkaana tai huono-na yksilö itseään pitää. Siinä myös itsensä tuntemisella on suuri merkitys, kun taas itsensä tiedostaminen ei itsetunnon kannalta ole niin merkityksellistä. Yksi-lö, jolla on hyvä itsetunto, tuntee ja hyväksyy sekä vahvuutensa että heikkou-tensa ja havaitsee olemassaolonsa. Tällainen yksilö arvostaa itseään ja on tyy-tyväinen itseensä. (Aho 2002, 20; Aro & Adenuis-Jokivuori 2004, 273; Kauppila 2003, 92; Lummelahdi 2004, 35.)

Ympäristön antama palaute vaikuttaa yksilön käsitykseen itsestään. Vahva itsetunto kehittyy oman toiminnan tuottamasta tyydytyksestä. Yksilö, jolla on vahva itsetunto, arvostaa muita ihmisiä eikä tunne kateutta. Hän on itsenäinen ja riippumaton toisten mielipiteistä, eikä välitä siitä, mitä toiset hänestä ajattelevat. Itsetunnoltaan vahva yksilö ei tarvitse toisten hyväksyntää päätöksiä tehdessään. Hyvään itsetuntoon kuuluu oman arvon tunteminen ja tietoisuus omista oikeuksista sosiaalisesti hyväksytyllä ja toiset ihmiset huomioon ottavalla tavalla. Yksilö tuntee hallitsevansa omaa elämäänsä. Hyvä itsetunto on lisäksi yhteydessä yksilön sosiaaliseen toimintaan ja menestymiseen koulussa. (Aro & Adenius-Jokivuori 2004, 271; Lummelahti 2004, 35–36.)

Borba (1993; 2003) on luonut itsetuntomallin, jossa itsetunto koostuu viidestä ulottuvuudesta. Ulottuvuudet nimetään Ahon (2005) suomennosten mukaan turvallisuuden tunteiksi (*the sense of security*), itsensä tiedostamiseksi (*the sense selfhood*), yhteenkuuluvuuden tunteiksi (*the sense of affiliation*), tehtävä- ja tavoitetietoisuudeksi (*the sense of mission*) ja pätevyyden tunteiksi (*the sense of personal competence*). (Aho 2005, 26–27; Borba 1993, 13; Borba 2003, 6.)



KUVIO 1. Borban itsetuntomalli (Aho 2005, 26–27; Borba 2003, 6)

Turvallisuuden tunteilla tarkoitetaan sitä, että yksilö tuntee olonsa itsevarmaksi myös muutostilanteissa. Hän tuntee voivansa luottaa muihin ihmisiin. *Itsensä tiedostavalla* yksilöllä on realistiset ja tarkat käsitykset rooleistaan, ominaisuuksistaan sekä yksilöllisyydestään. Hän tuntee itsensä arvokkaaksi yksilöksi. Olllessaan tekemisissä muiden ihmisten kanssa, yksilö voi tuntea *yhteenkuuluvuuden tunteita*. Hän osaa ylläpitää ystävyyssuhteita ja tuntee myötätuntoa muita kohtaan. Kyse on siis yksilön sosiaalisista taidoista. *Tehtävä- ja tavoitetietoinen* yksilö osaa asettaa itselleen realistisia tavoitteita ja toimia suunnitelmansa mukaisesti. Hän on aloitekykyinen ja vastuuntuntoinen. Tällainen yksilö osaa etsiä ongelmiinsa vaihtoehtoisia ratkaisuja ja arvioida itseään aikaisempien suoritustensa perusteella. *Pätevyyden tunteet* muodostuvat siitä, että yksilö tuntee omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Yksilö pitää itseään taitavana, jolloin hän uskaltaa ottaa riskejä ja jakaa mielipiteitään ja ajatuksiaan. Hän sietää pettymyksiä ja ymmärtää, että epäonnistumisistakin voi oppia. (Borba 2003, 8–9.)

Nämä itsetunnon ulottuvuudet ovat osittain päällekkäisiä, vasta yhdessä ne muodostavat yksilön itsetunnon. Tällöin hän sitoutuu itseensä ja toimii itseään vahventavasti (*self-empowerment*). Tässä tilanteessa hän ikään kuin unohtaa

itsensä ja pystyy suuntaamaan energiansa vuorovaikutustilanteeseen ja toisiin ihmisiin. Yksilöllä on itseluottamuksen vahvistuessa ja sosiaalisten taitojen kehittyessä mahdollisuus ja rohkeutta ottaa vastuu toiminnastaan esimerkiksi ryhmätilanteissa. Jos yksilöllä on jollakin itsetunnon ulottuvuudella ongelmia, hänen itsetuntonsa ei voi olla vahva. (Aho 2005, 27; Borba 2003, 10.)

Positiivinen minäkuva ja vahva itsetunto eivät suuresti eroa toisistaan. Minäkuvassa korostuu itsensä tuntemus, ja itsetunnossa itsensä arvostaminen merkitsee enemmän kuin minäkuvassa. Minäkuva on itsetuntoa objektiivisempi, koska itsetuntoon liittyvät itsearviointi ja voimakkaat subjektiiviset tunnetason kokemukset. (Aho 2002, 20.)

Lapsen itsetunnon vahvuutta voi arvioida vertaamalla hänen todellisia ominaisuuksiaan hänen minäkuvaansa. Mikäli lapsen todelliset tiedot tai taidot vastaavat hänen minäkuvaansa, voidaan lapsen itsetunnon olettaa olevan vahva ja lapsen tuntevan itsensä. Lapsen itsevarma käyttäytyminen ei välttämättä ole vahvan itsetunnon merkki, vaan lapsi saattaa itseään esille tuovalla käyttäytymisellä peittää epävarmuuttaan ja heikkouksiaan. (Aho 2002, 20–21.) Yleensä itsetunnoltaan vahva lapsi arvioi itseään positiiviseen sävyyn, kun taas itsetunnoltaan heikolla lapsella on kielteisempi minäkuva (Helkama ym. 2005, 370).

8.2 Minäkuvan ja itsetunnon kehittyminen

Minäkuvan ja itsetunnon kehittymisestä on esitetty useita erilaisia teorioita. Nämä näkemykset eroavat toisistaan siinä, missä määrin niissä painotetaan sosiaalisten vuorovaikutustekijöiden, yksilön sisäisten tekijöiden, eli perintönä saatujen ominaisuuksien, tai intentioiden, eli tarkoitusten ja tavoitteiden, merkitystä. Uusimman tiedon mukaan minäkuva on opittu. Sosiaaliset vuorovaikutustekijät, kuten muiden suhtautuminen yksilöön, muihin samaistuminen ja muilta saatu palaute, vaikuttavat siihen, minkälainen minäkuva yksilölle muodostuu. Sosiaaliset vuorovaikutustekijät ovat välttämättömiä minäkuvan kehittymiselle. Koti, koulu ja kaveripiiri ovat tärkeimpiä minäkuvaan vaikuttavia kasvu ympäristötekijöitä. (Aho 2002, 24; 39; Lehtinen ym. 2007, 18; Rauste-von Wright ym. 2003, 43.)

Minäkuva kehittyy eri elämäntilanteista saatujen palautteiden ja aikaisempien kokemusten perusteella. Jokainen yksilö tulkitsee saamaansa palautetta ja reagoi siihen omalla yksilöllisellä tavallaan. Jos saatu palaute on ristiriidassa yksilön oman käsityksen kanssa, hän saattaa kokea tilanteen uhkaavaksi. Tällöin hän pyrkii pitämään psyykeensä tasapainossa ja turvautuu puolustusmekanismeihin, eli vääristää saamansa palautteen tai kieltää sen. Palautteen tulkintaan ja vaikutukseen vaikuttaa se, kuinka tärkeä palautteen antaja on yksilölle ja koskeeko palaute hänen itsensä arvostamia minän ominaisuuksia. (Aho 2002, 24–25; Rauste-von Wright ym. 2003, 47.)

Oman olemassaolon havaitseminen on kehitysprosessi. Minäkuvan kehittämisessä olennaista on se, miten lapsi uskoo muiden hänelle läheisten ja tärkeiden ihmisten näkevän hänet ja ajattelevan hänestä. Vuorovaikutusprosessissa yksilö oppii aina ensin sen, minkälainen hän on, sen jälkeen minkälainen hänen tulisi olla ja viimeiseksi sen, miten hänen tulisi edetä muuttuakseen. *Symbolista interaktionismia* edustavassa sosialisatioteoriassa minän kehitys kytkeytyy yksilön kehittyvään kykyyn nähdä asiat muiden silmin ja oivaltaa, että on olemassa minun minäni ja toisen minä. Tämä muiden näkökantojen olemassaolon, oman ja toisten tajunnan sekä ajattelun erillisyyden, oivaltaminen on merkittävä askel yksilön kehityksessä. (Aho 2002, 25; Lehtinen ym. 2007, 17; Rauste-von Wright ym. 2003, 43.)

Lapsen minäkuva ja itsetunto kehittyvät hyvin myöhään. Herkintä kehitysaikaa ovat ikävuodet 6–13, jolloin lapsen havainto-, arviointi- ja päättelykyvyt ovat jo hyvin kehittyneet. Koulunkäynnin alkamisen myötä lapsi irtautuu kodistaan ja saa päivittäin sekä välillistä että välitöntä palautetta toisilta ihmisiltä. (Aho 2002, 25.)

Toisen näkemyksen mukaan minäkuva ja itsetunto kehittyvät jo varhaislapsuudessa kahden–kolmen vuoden iässä. Pieni vauva ei vielä tiedosta minäänsä, mutta hänellä on jo fyysinen tietoisuus itsestään eli kehostaan. Sosiaalisen vuorovaikutuksen myötä lapsi alkaa hahmottaa ulkoisen ja sisäisen maailman, eli itsensä tiedostaminen ei ole enää fyysistä vaan psyykkistä. Lapsen minäkuvan ja itsetunnon kehittyminen on alkanut, kun hän pystyy arvioimaan itseään ja vertailemaan itseään muihin. Sosiaalisten kokemusten ja muiden arvioiden

myötä lapsi alkaa vuorovaikutuksen avulla vähitellen rakentaa käsitystä itsestään. Tämän näkemyksen mukaan lapsen minäkuva heikkenee 6–13 vuoden iässä, mikä selittyy osittain arviointi- ja havaintokyvyn kehittymisellä, jolloin minäkuvasta tulee aikaisempaa realistisempi. Minäkuvan kehittyminen etenee osittain yksilön muiden alueiden, kuten fyysisen, sosiaalisen ja kognitiivisen sekä emotionaalisen kehityksen kanssa. Suomessa lasten itsetunnon on todettu heikkenevän selvästi enemmän kuin muissa maissa. (Aho 2002, 25, 33.)

Eroistaan huolimatta molemmat käsitykset sisältävät ajatuksen siitä, että perusta minäkuvalle ja itsetunnolle luodaan jo vauvan ja aikuisen välisessä tunnesuhteessa. Yksi keskeisimmistä varhaislapsuuden minäkokemusten elementeistä on se, kokeeko lapsi itsensä hyväksytyksi ja rakastetuksi. Kannustamisen ja lapsen vahvuuksien ja pätevyyden tunteiden vahvistamisen avulla aikuinen voi varmistaa, että lapsi kokee itsensä arvokkaaksi ja hyväksytyksi. (Aho 2002, 25; Aro 2004, 273.)

Itsetunto ja minäkuva ovat joustavia, eli ne muuttuvat elämäntilanteiden ja ympäristön vaikutusten mukaan. Muutosprosessi on hyvin hidas ja vaatii toistuvaa palautetta turvallisessa ympäristössä. Muutosprosessin nopeuteen vaikuttavat kuitenkin myös yksilölliset ominaisuudet. Jos ihminen tuntee itsensä uhatuksi, muutosta ei tapahdu. (Aho 2002, 33.)

8.3 Minäkuva ja itsetunto peruskoulun 4. luokan oppilailla

Noin yhdeksänvuotias lapsi osaa tehdä jo melko tarkkoja itsearviointeja. Oppilas asettaa itselleen korkeita tavoitteita ja kaipaa hyväksyntää. Usein tavoitteet ovat liian korkeita, jolloin seuraa epäonnistumisia ja pettymyksiä, jotka ilmenevät itsetunnossa. Epäonnistumiset ja onnistumiset vaikuttavat suuresti oppilaan käsityksiin itsestään. (Aho 2002, 27.)

Peruskoulun 3. luokan oppilas on hyvin herkkä kritiikille ja hänellä on voimakas tarve miellyttää aikuisia. Hän tarkistaa minäkuvaansa vertaisryhmän avulla ja varsinkin pojilla fyysiset ja motoriset taidot vaikuttavat itsetuntoon. Oppilaan itsetunto pysyy melko vakaana eikä heikkene suuresti. (Aho 2002, 27.)

Noin kymmenenvuotiaalla lapsella on jo melko realistinen käsitys itsestään ja muista. Hän kykenee erittelemään ominaisuuksiaan, joihin saattaa sisältyä monia eri taitoja. Ystävyysuhteilla on suuri merkitys itsetunnon tarkentamisessa. Tässä iässä kaikkien tulee olla mahdollisimman samanlaisia ja yksilöllisiä eroja ei mielellään havaita tai hyväksytä. (Aho 2002, 27–28.)

8.4 Lukemisminäkuva

Oppilaalle tärkeiden henkilöiden, kuten opettajan, luokkatovereiden ja vanhempien, arvostukset samoin kuin päivittäiset kokemukset lukemissuorituksista vaikuttavat hänen minäkuvaansa. Minäkuva puolestaan vaikuttaa metakognition ja strategisten taitojen käyttöön lukemistapahtumassa. Positiiviselle kehitykselle on ominaista, että oppilaan lukiessa hyvin, ympäristö odottaa hänen menestyvän lukemisessa jatkossakin hyvin. Luetun ymmärtäminen kehittyy, kun oppilas rohkaistuu ja haluaa lukea enemmän ja vaikeampia tekstejä. Hän tuntee olonsa rauhalliseksi ja rohkeaksi, jolloin hän voi käyttää koko kapasiteettinsa lukemiseen ja siihen liittyviin tehtäviin. Oppilas osaa käyttää tarkoituksenmukaisia strategioita, kun hän kykenee keskittymään tehtävien asettamiin vaatimuksiin. Oppilas uskoo, että oppimistilanne osoittaa hänen kyvykkyytensä ja arvonsa ihmisenä. (Lehtonen 1998a, 21–22.)

Lukemisen harjoitteluun vaikuttaa oppilaan motivaatio, johon puolestaan vaikuttaa hänen näkemyksensä itsestään oppijana ja lukijana. Opettajan tulisi ottaa opetuksessaan huomioon oppilaan oppijaminäkuva sekä jokaiselle oppilaalle ominainen tapa kohdata oppimistilanteet. Heikolle lukijalle harjoitus- ja opetustilanteet voivat tuntua suoriutumistilanteilta, joissa hän on arvioinnin kohteena. Saadut palautteet koetaan helposti arvioiksi hänen omasta hyvydestään tai huonoudestaan. Taitava lukija kokee samankaltaiset tilanteet oppimistilanteina, joissa saatu palaute tukee edistymistä. (Lerkanen 2006, 42–45.) Opettajalla on monia mahdollisuuksia tukea oppilaan oppijaminäkuva. Tärkeää on oppilaan kannustaminen eikä pelkkä suoritusten korjaaminen. Opettajan tulisi koettaa innostaa oppilasta vapautumaan, yrittämään parhaansa ja unohtamaan suorituspainet. (Cacciatore ym. 2008, 66.)

Käsitys itsestä oppijana on oppilailla erilainen. Oppilaan omat käsitykset ja uskomukset itsestään lukijana ovat yhteydessä hänen taitojensa kehittymiseen. Jos oppilas ei usko omaan osaamiseensa, voi epäily tuottaa epäonnea, koska hän ei tällöin jaksa yrittää tosissaan eikä uskalla sitoutua päämäärän tavoitteeseen. Heikommin suoriutuvalla oppilaalla on kielteisempi minäkuva kuin paremmin suoriutuvalla. (Kauppila 2003, 93; Lerkkanen 2006, 42.) Chapmanin ynnä muiden (2000, 706–707) tutkimuksen mukaan ensimmäisen kouluvuoden jälkeen ne oppilaat, joilla on vahva minäkuva, tunnistivat sanoja paremmin, kuin oppilaat, joiden minäkuva on heikompi. Tutkimuksessa selvisi myös, että 3. kouluvuoden puolivälissä oppilailla, joilla on heikko minäkuva, sanantunnistus- ja luetun ymmärtämistäidot olivat selvästi huonommat kuin oppilailla, joilla on positiivinen minäkuva.

Käsitys itsestä oppijana on erittäin tärkeä tekijä äidinkielen oppimiselle. PISA 2000 -tutkimuksen mukaan suomalaisten nuorten käsitys itsestään äidinkielen oppijoina on alle OECD-maiden keskitason. Muihin OECD-maihin verrattuna suomalaisten tyttöjen itsetunto on keskitasoa, mutta poikien käsitys itsestä äidinkielen oppijoina on selvästi OECD-maiden poikien keskiarvoa heikompi. Poikien itsetunto on matalampi kuin muiden Pohjoismaiden poikien keskiarvo. Tyttöjen itsetunto on kaikissa OECD-maissa vahvempi kuin poikien. Suomessa tyttöjen ja poikien äidinkielen oppimisen itsetunnon ero on OECD-maiden suurimpia. (Väljærvi, Kupari & Linnakylä 2002, 132, 136.)

PISA 2000 -tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa vahva äidinkielen oppimisen itsetunto on kaikissa maissa yhteydessä hyvään lukutaitoon. Äidinkielen oppimiseen liittyvän itsetunnon vahvistaminen on tärkeä kehittämisaikala, kun pyritään kansallisesti vahvistamaan äidinkielen taitojen tasoa ja tasa-arvoa. Koska poikien käsitys itsestä äidinkielen oppijoina on alle OECD-maiden keskitason, tulee erityisesti poikien itsetunnon rakentamiseen kiinnittää huomiota sekä koulussa että kotona. (Väljærvi ym. 2002, 132–134.)

9 MOTIVAATIO JA OPISKELUASENNE

9.1 Motivaatio ja asenne käsitteinä

Motivaatio on käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmä. Se on sisäinen tila, joka ohjaa yksilön toimintaa. Motivoitunut käyttäytyminen on tavoitteellista ja päämäärään tähtäävää. Sen kehittymiseen vaikuttavat esimerkiksi itsearvostus sekä usko omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin. Motivoituneella oppilaalla on realistiset ja korkeat päämäärät, hänellä on sisua ja tahto oppia, eikä hän anna helposti periksi. Kaikki yksilöt ovat jollain tavalla motivoituneita. Toisilla se ilmenee menestyksen ja ylpeyden tunteiden tavoitteluina ja toisilla epäonnistumisen ja häpeän tunteiden välttelyinä. (Dembo & Seli 2008, 51; Ikonen 2000, 61; Kauppila 2003, 43; Lehtinen ym. 2007, 177, 179; Ruohotie 1998, 34; Tynjälä 2002, 98.)

Asenteet ovat mukana yksilön kaikessa päivittäisessä toiminnassa. Niiden avulla tulkitaan ympäristöä, ohjataan käyttäytymistä sosiaalisissa tilanteissa ja jäsennetään kokemuksia itselle mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Ilman asenteita olisi esimerkiksi mahdotonta solmia tai ylläpitää ihmissuhteita, koska niitä koskeviin asenteisiin kuuluvat ajatukset muista ja ne piirteet, joita pitää tärkeinä ja joita arvostaa. (Erwin 2005, 9.)

Asenteita muodostuu, kun yksilö kohtaa uusia asioita, esimerkiksi uusia harrastuksia tai oppiaineita. Ne ohjaavat, mitä tehdä, kun kyseinen asia kohdataan uudelleen, tuleeko sitä välttää vai tulisiko se kohdata. Vaikka asenteita muodostuu jatkuvasti lisää, monet niistä ovat erittäin vakaita ja pysyviä. Asenteilla on läheinen yhteys ajalliseen kontekstiin, koska uusien asioiden ilmestyessä (esim. teknologian kehittymisen myötä) yksilö joutuu ottamaan niihin kantaa eli muodostamaan asenteen niitä kohtaan, halusipa hän sitä tai ei. (Puohiniemi 2002, 5.)

9.2 Motivaatio ja asenne oppimisessa

Motivaatio näkyy valmiutena suorittaa erilaisia tehtäviä oppimispäämäärän saavuttamiseksi. Hyvä motivaatio ilmenee vastuun ottamisena opiskelusta ja se tuottaa itseohjautuvaa opiskelua. Motivoitunut oppilas suorittaa sellaisetkin opiskelun vaiheet ja tehtävät, jotka eivät ole hänestä erityisen kiinnostavia, tekee tehtävät ajallaan eikä mene valmistautumattomana oppitunneille. (Kauppila 2003, 43.) Nykyään ajatellaan, että yksilö tuottaa itse oman motivaationsa ja tästä syystä minän käsite on noussut keskeiseksi monissa moderneissa motivaatioteorioissa (Byman 2005, 26).

Oppilaan kiinnostus opiskeltavaan aiheeseen ja hänen opiskeluun käyttämänsä aika kuvaavat motivaation määrää. Motivaatio vaikuttaa opiskelun määrätietoisuuteen ja intensiivisyyteen sekä oppilaan sitkeyteen. Motivaatiolla on yhteys yksilön ajatuksiin ja tunteisiin tehtävän suorituksen aikana. Oppiminen vaatii työtä ja mitä motivoituneempi oppilas on, sitä mielenkiintoisemmalta opiskelu tuntuu. (Dembo & Seli 2008, 54–55; Kauppila 2003, 43–44; Lehtinen ym. 2007, 177.)

Motivaatiolla ja oppimisella on kiinteä yhteys. Motivaatio vaikuttaa sekä oppimisen laatuun että määrään. Eri tilanteissa opitut asiat ja niistä muotoutunut laajempi kokemus puolestaan vaikuttavat motivaatioon. Opetustilanteessa opettajan tulee huolehtia siitä, että oppilaan motivaatio opetettavaan asiaan herää ja säilyy. Harjoitusten ja tehtävien tulee olla monipuolisia, mielekkäitä, kiinnostavia ja itsessään palkitsevia, jolloin ne herättävät paremmin kiinnostusta. *Odotusarvoteorian* mukaan oppilas motivoituu tehtävän suorittamiseen, jos hän kokee sen sopivan haasteelliseksi ja uskoo, että siitä suoriutuminen tuottaa hänelle toivotun palkkion tai hyödyn. (Ikonen 2000, 66–67; Ruohotie 1998, 57; Tynjälä 2002, 108.) Tehtävät eivät saa olla oppilaalle liian vaikeita mutta eivät liian helppojakaan (Morrow 1997, 155; Ruohotie 1998, 57). Varsinkin alussa oppilas tarvitsee välitöntä ja jatkuvaa palkitsemista (Ikonen 2000, 66).

Opiskeluasenne puolestaan tarkoittaa oppilaan taipumusta tuntea, ajatella ja toimia tietyllä tavalla. Se on oppilaan tapa ymmärtää, suhtautua ja arvioida kouluympäristöön liittyviä asioita. Asenteet voivat olla myönteisiä, neutraaleja tai

kielteisiä ja ne helpottavat päätöstä, miten eri tilanteissa tulee toimia. (Peltonen & Ruohotie 1992, 39; Puohiniemi 2002, 5.) Asenteilla on aina kohde, joka voi olla esine, toiminto, henkilö, ihmisryhmä tai muu melko konkreettinen ja helposti rajattava asia (Rantanen & Vesala 1999, 344). Asenteiden ja kykyjen välillä on vuorovaikutusprosessi, joten asenteiden laatu ja voimakkuus riippuvat oppilaan aikaisemmista kokemuksista ja taipumuksista sekä siitä, miten asiat on sisäistetty. Jos oppilas kokee onnistumisen tunteita joissakin tehtävässä, hän asennoituu niihin entistä myönteisemmin, lisää ponnistelujaan ja kehittää tehtävässä tarvittavia suoritusvalmiuksiaan. Näin oppimisprosessi syvenee ja sisäistyy, jolloin siihen liitetään arvostuksia ja arvoja. (Peltonen & Ruohotie 1992, 39.)

Oppilaan asenteilla opiskelua, oppiaineita, koulua ja opettajia kohtaan on yleensä heikko yhteys oppimistuloksiin ja koulutyöskentelyyn. Luokkatyöskentelyä rajoittavat erilaiset säännöt ja normit, jotka estävät asenne-eroja vaikuttamasta käyttäytymiseen. Erilaiset rajoittavat tekijät vaikuttavat eri tavoin eri oppilaisiin, koska oppilaiden asenteissa voi olla suuria eroja. (Peltonen & Ruohotie 1992, 48.) Asenteet ovat melko pysyviä, mutta se ei kuitenkaan tarkoita asenteiden ilmausten johdonmukaisuutta. Se, että asenteiden ilmaukset vaihtelevat eri tilanteissa ei kuitenkaan tarkoita, ettei asenteita olisi. Asenteet ovat siis kontekstisidonnaisia. (Rantanen & Vesala 1999, 344.)

Arvot ja asenteet liittyvät läheisesti toisiinsa. Arvot ovat asenteita vakaampia ja hitaammin muuttuvia. Arvot ja asenteet eroavat toisistaan myös siinä, että yksilön toimintaa ohjaavat arvot muodostavat selkeämmän järjestelmän kuin asenteet. Tärkeimmät valintoja ohjaavat arvot ovat helposti lueteltavissa ja yksilö pystyy käsittelemään arvojaan tietoisella tasolla. Asenteita puolestaan on todella paljon ja osa niistä toimii lähes tiedostamattomalla tasolla. (Puohiniemi 2002, 5–6.) Yksi yleisimmistä tavoista mitata asenteita on Likert-asteikko. Sitä laadittaessa kootaan asenteen kohdetta koskevia väittämiä, jotka ilmaisevat myönteistä tai kielteistä suhtautumista kyseiseen kohteeseen. Vastaajia pyydetään arvioimaan väittämiä esimerkiksi viisiportaisella asteikolla. (Erwin 2005, 66–67; Helkama ym. 2005, 194.)

9.3 Motivaatio ja asenteet lukemisessa

9.3.1 Opettajan ja kodin vaikutus oppilaan lukumotivaatioon

Lukumotivaation synnyttäminen oppilaassa helpottuu, jos opettaja on itse innokas lukija. Jos opettaja itse lukee paljon ja kertoo lukukokemuksistaan, kirjojen herättämistä tunteista ja ajatuksista oppilaalleen, hän vaikuttaa oppilaaseensa esimerkillään. Opettaja voi kertoa esimerkiksi siitä, mitä lukeminen hänelle merkitsee, miten kirjat ovat koskettaneet häntä ja miten hän on oivaltanut niistä itselleen tärkeitä asioita. Tällöin opettajan ja oppilaan välille syntyy aito vuorovaikutussuhde. Lisäksi opettajan olisi tunnettava lasten- ja nuortenkirjallisuutta, jotta hän voi esitellä myös niiden tarjoamaa maailmaa oppilailleen. Kun opettaja on itse tutustunut suositteluunsa kirjaan ja lukee siitä valitsemiaan kohtia, vaikutus lukumotivaation syntyymiseen on suurempi kuin takakansitekstiin perustuva esitys. (Linna 1999, 18, 20.)

Opettajan esimerkin lisäksi myös kodin tarjoamat mallit lukemisesta ovat tärkeitä ja vanhemmilla on suuri merkitys lapsensa lukuharrastuksen muodostumisessa. Lapsesta tulee usein innokas lukija, jos hänen vanhempiensa elämässä lukemisella ja kirjoilla on tärkeä asema. Kodin ja koulun yhteistyöhön kuuluu myös vanhemmille annettava tieto siitä, mikä merkitys heillä on lapsensa lukuharrastuksen syntyymiseen ja miten he voivat tukea lapsensa kehittymistä aktiiviseksi ja taitavaksi lukijaksi. Perhe voi lukea yhteistä kirjaa ääneen tai kaikki perheenjäsenet voivat lukea hiljaa kukin omaa kirjaansa. Sekä yhdessä luettu kirja että yhdessä jaettu hiljaisuus kirjojen parissa rakentavat perheestä lukijayhteisöä. Perheenjäsenten keskustelut lukukokemuksista innostavat lasta lukemaan. Opettaja voi tukea lapsen ja vanhempien ajanviettoa kirjojen parissa suosittelemalla heille hyviä lasten- ja nuortenkirjoja. (Linna 1999, 68–69.)

Yksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeisistä tavoitteista on kasvattaa oppilaasta aktiivinen lukija ja kirjaston käyttäjä, joka osaa valita itselleen sopivaa luettavaa. Tällöin hänelle muodostuu itseohjautuva lukumotivaatio. Yleisten kirjastojen lisäksi hyvillä koulu- ja luokkakirjastoilla on tärkeä asema oppilaan lukijaksi kasvamisessa. Kirjaston ja koulun välinen yhteistyö on tärkeää lukuhar-

rastuksen herättämisessä ja ylläpitämisessä. Kirjaston tarjoama kirjavinkkari-toiminta on tehokas keino lukuinnon syöttämiseksi. Vinkkarien tehtävänä on viedä tarinat oppilaan luo. He kertovat kirjojen tapahtumista ja henkilöistä sekä lukevat kirjoista houkuttelevia tekstinäytteitä, jotka innostavat oppilasta luke-maan kirjan kokonaisuudessaan itse. (Linna 1999, 18, 92.)

Valinnalla on keskeinen merkitys oppimismotivaation syntymisessä. Kun oppi-laalle annetaan mahdollisuus valita, minkä kirjallisuuteen liittyvän tehtävän hän tekee, tarjotaan hänelle myös mahdollisuus vastuunottoon ja tilanteen hallin-taan. Tehtävävaihtoehtojen tulee sisältää monipuolisia oppimisen muotoja, ei pelkkää kynä-paperi -työskentelyä, vaan myös esimerkiksi draamaa ja kuvatai-detta. Pelkkä valinnanmahdollisuus ilman opettajan antamia malleja, esimerkke-jä ja monipuolista kirjallisuuden tarjontaa ei kuitenkaan herätä motivaatiota, vaan lähinnä turhauttaa oppilaan. (Linna 1999, 34; Morrow 1997, 155.)

Opettajan ääneen lukeminen on yksi tehokkaimmista tavoista herättää oppi-laassa mielenkiinto kirjoja ja lukemista kohtaan. Opettajan tulisi lukea oppilail-leen päivittäin. Mielenkiinto kasvaa, jos tarinoista keskustellaan sekä ennen että jälkeen lukemisen, varsinkin, jos ne liittyvät oppilaan omiin kokemuksiin tai ajankohtaisiin koulussa opiskeltaviin aiheisiin. Tarinoista voi esittää kysymyksiä jo esikouluikäisille lapsille. Yhdessä koetut tarinat ovat tärkeitä myös luokan yhteishengen rakentamisessa. (Linna 1999, 19; Morrow 1997, 165.)

9.3.2 Oppilaan oma vaikutus lukumotivaatioon

Oppilas, joka haluaa lukea, on sitoutunut ja motivoitunut lukemiseen eli hänellä on positiivinen lukemisasenne. Lukustrategiat kuuluvat olennaisesti sitoutunee-seen lukemiseen. Oppilaiden motiivit lukemiseen voivat olla hyvin erilaisia, mut-ta usein ne ovat pysyviä. Halu lukemiseen tarjoaa jollekin oppilaalle jatkuvasti uusia elämyksiä ja uutta intoa lukemista kohtaan. Joku oppilas lukee seikkailu-kirjoja, koska hän nauttii jännityksestä ja kirjaan uppoutumisesta. Tätä lukumoti-vaatiota voidaan kutsua *ajanvietteeksi*. Toinen oppilas puolestaan nauttii luke-misestä siksi, että hän oppii sen avulla käsittämään maailmaa ja saamaan siitä

tietoja, joita hän voi käyttää ongelmanratkaisuissa. Tällöin lukeminen *tyydyttää hänen uteliaisuuttaan ja tiedonhaluaan*. Lukukokemuksista tulee sosiaalisia, kun oppilas haluaa esitellä kirjoja, keskustella kirjan henkilöistä ja kuvata elämyksiään. (Lehtonen 1998a, 73–74; Lehtonen 1998b, 18.) Näin kommunikaatio vahvistaa lukemiseen sitoutumista ja motivaatiota, jolloin on kyse *sosiaalisesta lukemisesta* (Lehtonen 1998a, 73; Morrow 1997, 156). Nämä sisäiset motiivit johtavat pitkäkestoiseen lukuintoon ja -harrastukseen. Omakohtainen suhde tekstiin herättää lukuhalun ja motivoi lukemaan. (Lehtonen 1998a, 22, 74.)

Lukutaitoon sitoutuminen on tärkeä ensiaskel kohti *itseohjautuvuutta*. Sitoutunut lukija lukee ja kirjoittaa henkilökohtaisten tarkoitustensa vuoksi, jolloin lukemisesta tulee keino tyydyttää omia tarpeita. Kun oppilas yhdistää aktiiviseen lukemiseen erilaiset henkilökohtaiset tarpeensa, kuten ajanvietteen, tiedonhalun tai sosiaalisen vuorovaikutuksen, hänestä tulee itseohjautuva. Jos sisäisillä motiiveilla on vahva asema lukemisessa, oppilas ottaa vastuun toiminnastaan. Tällöin hän kehittää omia pyrkimyksiään laajentaa ja syventää lukutaitoaan. (Lehtonen 1998a, 74–75; Lehtonen 1998b, 20.)

Oppilaan lukumotivaatioon vaikuttavat hänen yksilölliset ominaisuutensa, kuten tarpeet, harrastukset ja asenteet (Peltonen & Ruohotie 1992, 82). Hyvä motivaatio ja itseohjautuvuus ovat aktiivisen lukemisen edellytyksiä. Niiden merkitys korostuu, kun lukutaitoa aletaan käyttää uuden oppimisen välineenä. Tässä vaiheessa lukutaidon perusteiden oletetaan olevan hallinnassa ja lukemisen suhteellisen sujuvaa, koska oppilaan tulee ottaa yhä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. Hänen on myös kyettävä suuntautumaan tehtäviin uudella tavalla. Tätä suuntautumista ohjaa oppilaan käsitys itsestään oppijana ja lukijana. Nämä käsitykset vaikuttavat myös keinoihin, joita oppilaalla on käytössään uusiin tilanteisiin sopeutumisessa ja niiden hallinnassa. Nämä asiat olisi huomioitava myös luetun ymmärtämisen harjoittelussa, jossa motivaation löytymiseksi ja ylläpitämiseksi tulisi löytää jokaiselle oppilaalle mielekäs harjoittelutapa ja luotava kannustava työskentelyilmapiiri. (Aro 2002, 10.)

Oppilaan onnistuminen lukemisessa ja tunne siitä, että hän ymmärtää lukeensa, vaikuttavat suuresti lukumotivaation ja positiivisen lukemisasenteen muodostumiseen (Lehtonen 1998a, 72; Linna 1999, 26). Lukemisen opetukses-

sa olisikin tärkeää innostaa oppilasta lukemaan ja herättää hänessä lukuhalu. Tässä onnistutaan parhaiten, kun lähtökohtana ovat oppilaan tarpeet ja uteliaisuus. Kullekin oppilaalle tulisi etsiä sopivaa, hänen lukutaitoaan vastaavaa ja häntä kiinnostavaa luettavaa. (Lehtonen 1998a, 72–73.) Tekstin kiinnostavuus on tärkeää, koska oppilas kiinnittää tekstiä lukiessaan erityisesti huomiota niihin asioihin, joihin hänen intressinsä liittyvät. Opiskelussa ja kognitiivisissa suorituksissa merkityksellisiä ovat sekä pysyvät persoonalliset intressit että tilanteen mukaan vaihtelevat tilannekohtaiset intressit. (Lehtinen ym. 2007, 200.)

Ulkoisesta motivaatiosta on kyse silloin, kun oppilas lukee pääasiassa suorittaakseen tehtävät ja kotiläksyt. Tällöin oppilas ei ole sitoutunut lukemiseen ja hänellä ei ole tiedonhalua ja uteliaisuutta. Hän mukautuu tilanteen vaatimuksiin välittämättä henkilökohtaisista tavoitteista. Opetussuunnitelma-, tehtävä- ja opettajälähtöiset motiivit ovat myös ulkoisia motiiveja, jotka suuntaavat käyttäytymistä tietyn ajan, mutta eivät pysyvästi. Ne saattavat saada oppilaan aktiiviseksi, mutta eivät tue pitkäaikaisen lukemisen kehittymistä. (Lehtonen 1998a, 74; Lehtonen 1998b 18–19.)

9.3.3 Tutkimuksia lukumotivaatiosta

Guthrien ja Alaon (1997, 104) tutkimuksen mukaan sisäisen lukumotivaation kasvu lisää oppilaan käyttämien lukustrategioiden ja tahdonalaisten strategioiden määrää. Näitä tahdonalaisia strategioita ovat esimerkiksi kirjojen löytäminen, niiden säilyttäminen tietystä paikasta ja sellaisten ystävien löytäminen, joiden kanssa voi keskustella kirjoista. Sisäisesti motivoitunut oppilas lukee paljon ja monipuolisesti.

Edmunds ja Bauserman (2006, 418–423) haastattelivat oppilaita heidän lukumotivaatioonsa liittyen. Oppilaat kertoivat, että lukemiseen innostavat kirjojen ominaisuudet ja niistä saatava tieto. Innostavia ominaisuuksia kirjoissa ovat hauska tai pelottava juoni ja hieno kuvitus. Oppilaat haluavat myös saada tietoa heitä kiinnostavista asioista. Perheenjäsenillä, erityisesti äidillä, ja opettajalla on suuri vaikutus oppilaiden lukumotivaatioon. Haastatteluissa oppilaat mainitsivat myös itsensä motivaation lähteenä, koska heidän oma innostus lukemiseen

vahvistaa heidän lukumotivaatiotaan. Haastatteluiden perusteella tutkijat kehoittavat opettajia antamaan oppilaille mahdollisuuden valita itse luettavat kirjat ja aikaa niiden lukemiseen myös koulupäivän aikana. Lisäksi opettajien tulisi kiinnittää huomiota kirjojen ominaisuuksiin, oppilaiden mielenkiinnonkohteisiin, kirjojen saatavuuteen ja niiden käsittelyyn monipuolisesti vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Morganin ynnä muiden (2008, 399) tutkimuksen mukaan oppilaan lukutaito vaikuttaa hänen lukumotivaatioonsa. Heikko lukutaito vähentää lukumotivaatiota. Huonommalla lukijalla todetaan olevan heikompi minäkuva lukijana kuin hänen taitavammalla toverillaan. Tutkimuksessa haastateltujen opettajien mukaan heikko lukija välttelee lukemiseen liittyvien tehtävien tekemistä ja hänen sisäinen lukumotivaationsa on alhainen. Lisäksi opettajat kertoivat, että heikko lukija harjoittelee lukemista itsenäisesti vähemmän kuin taitavampi lukija. Tutkimus osoittaa myös, että heikon lukijan lukutaidon kehittyminen ei johda lukemisenä kuvan, sisäisen motivaation ja tehtävääorientoitun paranemiseen. Myöskään itsenäisen harjoittelun määrä ei lisääntynyt, vaikka lukutaito parani.

PISA 2000 -tutkimuksen mukaan lukutaito liittyy läheisesti lukemisaktiivisuuteen ja lukemisen harrastamiseen. Kiinnostus lukemiseen on Suomessa OECD-maiden kärkitasoa, jopa 41 prosenttia tutkimukseen vastanneista nuorista ilmoitti lukemisen kuuluvan heidän mieliharrastuksiinsa (tytöistä 60 % ja pojista 21 %). Tyttöjen ja poikien kiinnostus lukemiseen on erilaista. Suomessa tyttöjen kiinnostus lukemiseen on kansainvälisesti verrattuna todella korkeaa, kun taas poikien kiinnostus jää alle OECD-maiden keskiarvon. Tutkimuksessa oppilaat jaettiin neljään ryhmään sen mukaan, kuinka kiinnostuneita he ovat lukemisesta. Suomessa lukutaitoerot näiden neljän ryhmän välillä ovat erittäin suuret muihin OECD-maihin verrattuna. Oppilasryhmät, jotka sitoutuivat lukuharrastukseen, menestyivät lukukokeissa huomattavasti paremmin kuin lukemista välttelevät. (Linnakylä 2002, 141, 143, 146.)

Kuusto (2007, 1–2, 66–67) tutki oppilaiden lukemismotivaation merkitystä lukutaidon kehittämiseen ja oman lukutaidon arvioinnin realistisuutta 1. kouluvuoden jälkeen. Lukutaitoa mitattiin lukemistestillä ja motivaatiota sekä oman lukutaidon arviointia mitattiin kyselylomakkeella. Tuloksissa vertailtiin sukupuolten välisiä

eroja. Tulosten mukaan lukutaidon tasolla tai sukupuolella ei ollut vaikutusta lukemismotivaatioon. Taitavat lukijat osasivat arvioida lukemistaan realistisesti, mutta heikot lukijat arvioivat taitonsa todellista tasoaan paremmaksi. Pojat arvioivat peruslukutaitonsa hieman tyttöjä realistisemmin, mutta ero ei ollut merkitsevä.

Saaristo (2009, 6, 60, 70, 72, 76, 79) tutki luetun ymmärtämisen taitoja 3. kouluvuoden jälkeen. Tutkimuksen tarkoituksena oli lisäksi selvittää, onko oppilaiden lukemismotivaatiolla yhteyttä heidän luetun ymmärtämisen taitoihinsa sekä kuinka realistisesti oppilaat kykenevät arvioimaan omaa lukutaitoaan. Luetun ymmärtämistä mitattiin luetun ymmärtämisen testeillä satu- ja tietoteksteissä. Lukemismotivaatiota ja oman lukutaidon itsearviointia mitattiin kyselylomakkeella. Tuloksissa vertailtiin tyttöjen ja poikien välisiä eroja. Samoin kuin Kuusto (2007), Saaristo (2009) sai tulokseksi, että oppilaiden luetun ymmärtämisen taidot olivat 3. kouluvuoden jälkeen keskimäärin hyvät ja tytöt olivat poikia erittäin merkitsevästi parempia luetun ymmärtämisessä. Satutekstin ja tietotekstin ymmärtämisessä ei havaittu suurta eroa, tietoteksti ymmärrettiin kuitenkin hieman paremmin kuin satuteksti. Oppilaiden luetun ymmärtämisen taidoilla ei ollut merkittävää yhteyttä heidän lukemismotivaatioonsa. Tytöt olivat poikia motivoituneempia lukemiseen. Hyvät lukijat osasivat arvioida omaa lukutaitoaan realistisesti, kun taas heikot lukijat arvioivat oman lukutaitonsa todellisuutta paremmaksi. Tytöt onnistuivat oman lukutaitonsa arvioinnissa hieman poikia paremmin.

Myös Laakson (2010, 1–2, 77, 89–92, 94) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppilaiden luetun ymmärtämisen tasoa, oppilaiden lukemismotivaatiota sekä käsitystä itsestä lukijana ja oppilaiden lukustrategioiden käyttöä. Tutkimus suoritettiin 2. luokan oppilaille. Tyttöjen ja poikien tuloksia verrataan tutkimuksessa keskenään. Tutkimuksen tulosten mukaan oppilaiden luetun ymmärtämisen taidoissa oli eroa. Suurin osa oppilaista pystyi vastaamaan suoraan tekstistä esitettyihin kysymyksiin ja tekemään lukemastaan päätelmiä. Vaativampaa päättelyä edellyttävät tehtävät ja vieraan sanan selvittäminen tekstiyhteydestä olivat oppilaille vaikeita. Sanojen selittämisessä oppilaat onnistuivat vain välttävästi. Tytöt menestyivät luetun ymmärtämisen testissä poikia paremmin, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Oppilaat olivat motivoituneita lukemaan ja heillä

oli myönteinen käsitys itsestään lukijoina. Tyttöjen lukumotivaatio oli erittäin merkittävästi parempi kuin poikien.

10 JOUSTAVIEN ESI- JA ALKUOPETUSKÄYTÄNTÖJEN KEHITTÄMISVERKOSTO

Joustavien esi- ja alkuopetusikäntöjen kehittämisenverkoston, eli Jekku-hankkeen, tavoitteena oli muuttaa koulujen asenneilmapiirejä ja toimintamalleja siten, että oppilaan kouluvalmiuksien tarkastelun sijaan keskitytään koulujen valmiuteen vastaanottaa oppilaat heidän yksilöllisine ominaisuuksineen ja tarpeineen. Hanke oli Opetushallituksen rahoittama. (Merisuo-Storm, Soininen & Aerila 2012, 5) Jekku-hankkeeseen liittyy neljä tutkimusta, jotka ovat itsetunto-, lukemisasenne-, kielellisen tietoisuuden ja lukemisen ymmärtämisen tutkimukset (Merisuo-Storm & Soininen 2012b, 169). Tässä esitellään tarkemmin lukemisasenne- ja lukemisen ymmärtämisen tutkimukset.

Lukemisasennetutkimus tehtiin hankkeessa mukana olleiden koulujen 1. ja 2. luokkien oppilaille. Oppilaat arvioivat kyselylomakkeella erilaisten lukemiseen liittyvien asioiden mieluisuutta itselleen neljästä näkökulmasta: lukemisasenne, opiskeluasenne, sosiaalinen lukeminen ja lukemisen minäkuva. Tutkimuksessa käytettiin neliportaista Likert-asteikkoa, jossa kutakin porrasta kuvattiin nallen kasvokuvan avulla (ks. luku 12.2). Tulosten mukaan poikien lukemisasennosion yhteispisteet olivat 1. luokilla erittäin merkitsevästi tyttöjen yhteispisteitä alhaisemmat. 2. luokilla poikien pisteet olivat edelleen tyttöjen pisteitä alhaisemmat, mutta ero oli tilastollisesti vain melkein merkitsevä. Mittarin lukemisasenne-osassa sekä 1. että 2. luokkien tytöillä ja pojilla oli monien osioiden pisteissä merkitsevä ero. Opiskeluasenne-osassa 1. luokilla tyttöjen kokonaispisteet olivat erittäin merkitsevästi poikien kokonaispisteitä korkeammat, mutta 2. luokilla tyttöjen ja poikien kokonaispisteissä ei ollut merkitsevää eroa. Yleisesti oppilaiden opiskeluasenne oli jonkin verran negatiivisempi kuin lukemisasenne. Sosiaalisen lukemisen -osassa tyttöjen ja poikien mielipiteissä oli merkitsevä ero sekä 1. että 2. luokilla. Molemmilla luokka-asteilla tytöt pitivät enemmän sosiaalisesta lukemisesta kuin pojat. Lukemisen minäkuva -osan keskimääräiset yhteispistemäärät olivat mittarin eri osista saaduista pisteistä korkeimmat. Tämä osoittaa, että oppilaat luottivat omiin lukemisentaitoihinsa. Koko mittarin pisteiden tyttöjen keskiarvo oli poikien keskiarvoa erittäin merkitsevästi korkeampi 1. luokilla. Mutta 2. luokilla tyttöjen ja poikien yhteispisteiden

keskiarvojen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa, vaikka tytöillä keskiarvo olikin vähän poikia korkeampi. (Merisuo-Storm & Soininen 2012b, 222–224, 234, 240, 246, 251, 253–254.)

Lukemisen ymmärtämisen testi suoritettiin Jekku-hankkeessa mukana olleiden koulujen 2. luokkien oppilaille. Lukemisen ymmärtämisen testinä käytettiin tietotekstiä oravasta ja neljää siihen liittyvää kysymystä, joista osaan löytyi vastaus suoraan tekstistä ja osa vaati jonkin verran päättelykykyä. Lisäksi mittarissa oli sanan merkityksen ymmärtämistä mittaava tehtävä, jossa oppilaiden tuli löytää tekstistä alleviivatulle sanalle synonyymi annetuista vaihtoehdoista. Tulosten mukaan päättelyä vaativat kysymykset olivat oppilaille kaikkein vaikeimpia. Oppilaat kuvasivat ne tehtävät, joissa oli annettu valmiit vastausvaihtoehdot, kaikkein helpoimmiksi ja tutuimmiksi. Näissä tehtävissä oppilaat menestyivät parhaiten. Tytöt saivat testistä merkitsevästi paremmat yhteispisteet kuin pojat. (Merisuo-Storm & Soininen 2012b, 293, 300–302.)

11 TUTKIMUSONGELMAT

1. Eroavatko tutkimukseen osallistuneiden tyttöjen ja poikien lukemisasenteet ja lukemisminäkuva toisistaan?
2. Eroaako satu- ja tietotekstien luetun ymmärtäminen toisistaan tutkimukseen osallistuneilla oppilailta?
 - 2.1. Onko satu- ja tietotekstin luetun ymmärtämisen välillä yhteyttä?
 - 2.2. Eroaako tyttöjen ja poikien satu- ja tietotekstien luetun ymmärtäminen toisistaan?
3. Onko tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden lukemisasenteilla ja satu- tai tietotekstien luetun ymmärtämisen taidoilla yhteyttä?
4. Onko tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden lukemisminäkuva yhteydessä luetun ymmärtämisen taitoihin?
 - 4.1. Onko tyttöjen ja poikien välillä eroa lukemisminäkuvasa?
 - 4.2. Onko tyttöjen ja poikien välillä eroa siinä, onko oppilaan lukemisminäkuvalle yhteyttä hänen luetun ymmärtämisen taitoihinsa?

12 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

12.1 Tutkimusote ja -tyypit

Tämän tutkimuksen lähestymistapa on *kvantitatiivinen*. Kvantitatiivinen tutkimusote perustuu positivismiin ja pyrkii kvantifioimaan, eli määrällistämään, tutkittavat ilmiöt. Näin kvantifioituja muuttujia voidaan käsitellä erilaisin tilastomaatemaattisin menetelmin. Kvantitatiivinen tutkimus pyrkii objektiivisuuteen ja siihen liittyy myös voimakas luotettavuuden korostaminen. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 37.)

Tutkimus edustaa survey-tutkimusta. Siinä tutkitaan otoksia, jotka on valittu suurista tai pienistä populaatioista. Survey-tutkimus voi tiedon luonteen mukaan olla kuvailevaa, eli deskriptiivistä, jolloin tutkimuksessa pyritään kerätyn aineiston avulla kuvailemaan tutkittavaa ilmiötä. Se voi olla myös vertailevaa, eli komparatiivista, jolloin tutkimuksessa aineiston avulla pyritään selvittämään eroja ja yhtäläisyyksiä. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 95.) Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena kuvailla 4. luokan aloittaneiden oppilaiden luetun ymmärtämistä, asenteita lukemista kohtaan sekä lukemisminä kuvan ja luetun ymmärtämisen taidon välistä yhteyttä. Tutkimuksessa pyritään myös vertailemaan tyttöjen ja poikien välisiä eroja luetun ymmärtämisessä, lukemisasenteessa, opiskeluasenteessa ja lukemisminä kuvassa.

12.2 Mittarit

Tutkimuksessa käytettiin kolmea mittaria: kyselylomaketta (Merisuo-Storm & Soininen 2012b, 262–265), satutekstin luetun ymmärtämisen testiä (Merisuo-Storm 2012, 30–35) ja tietotekstin luetun ymmärtämisen testiä (Merisuo-Storm 2012, 38–42). Kyselylomakkeella mitattiin oppilaiden lukemisasennetta, opiskeluasennetta, sosiaalista lukemista ja lukemisminä kuvaa. Lukemisasenteeseen liittyviä kysymyksiä on seitsemän ja opiskeluasennetta, sosiaalista lukemista ja lukemisminä kuvaa mittaavia kysymyksiä on kutakin viisi. Kyselylomakkeessa on yhteensä 22 kysymystä. Jokaisen kysymyksen alapuolella on neljä nollen ku-

vaa, joista oppilaiden piti rastiittaa omaa mielipidettään parhaiten kuvaava vaihtoehto. Ensimmäinen nalle on naurava ja se merkitsee, että kysytty asia on oppilaiden mielestä *valtavan kivaa* tai *valtavan helppoa*. Toinen nalle hymyilee ja tarkoittaa, että kysytty asia on oppilaiden mielestä *ihan mukavaa* tai *aika helppoa*. Seuraava nalle on surullisen näköinen ja merkitsee, että kysytty asia on oppilaiden mielestä *aika kurjaa* tai *aika vaikeaa*. Viimeinen nalle on pahoinvoivan näköinen ja tarkoittaa, että kysytty asia on oppilaiden mielestä *todella kamalaa* tai *kamalan vaikeaa*.

Nallet kuvaavat neliportaista Likertin asteikkoa, jossa keskimäinen neutraali vastausvaihtoehto on poistettu. Näin estettiin se, että mielipide kyselyssä esitettyihin kysymyksiin jäisi saamatta. Pisteytyksessä nauravasta nallesta sai neljä pistettä, iloisesta kolme pistettä, surullisesta kaksi pistettä ja pahoinvoivasta yhden pisteen. Kyselylomakkeesta on mahdollista saada yhteensä 88 pistettä. Asenteita koskevat kysymykset mittaavat, miten mielekästä kysytty asia oppilaiden mielestä on. Lukemisminäkuvaan liittyvät kysymykset puolestaan mittaavat, miten helppoa kysytty asia oppilaiden mielestä on.

Molemmat luetun ymmärtämisen testit muodostuvat luettavasta tekstistä, tekstiin liittyvistä avoimista kysymyksistä sekä sanaselityksistä, joissa oppilaiden tulee selittää tekstistä poimittujen sanojen merkitys kyseisessä tekstissä. Avoimissa kysymyksissä osaan löytyy vastaus suoraan tekstistä ja osa niistä vaatii jonkin verran päättelyä. Luetun ymmärtämisen testin satutekstinä oli teksti nimeltään *Kolme toivomusta*. Testissä on kahdeksan tekstiin liittyvää kysymystä ja niistä voi saada yhteensä 14 pistettä. Yksi kysymyksistä on kolmen pisteen arvoinen, kaksi kysymyksistä on kahden pisteen arvoisia ja loput kysymyksistä ovat yhden pisteen arvoisia. Kysymysten lisäksi satutekstin ymmärtämistä mittaavassa testissä on sanaselitysosuus, johon on poimittu kymmenen sanaa tekstistä. Tehtävässä oppilaiden tulee selittää sanojen merkitys kyseisessä tekstissä. Jokaisesta oikein selitetystä sanasta on mahdollista saada yksi piste, jolloin sanaselityksistä voi saada yhteensä 10 pistettä. Satutekstiosuudesta on mahdollista saada yhteensä 24 pistettä. (Merisuo-Storm 2012, 30–35.)

Tietotekstin ymmärtämistä puolestaan mitattiin tekstillä, jonka nimi on *Kanihypy*. Testi on rakenteeltaan samanlainen kuin satutekstin luetun ymmärtämisen

testi. Siinä on kymmenen tekstiin liittyvää kysymystä ja niistä voi saada yhteensä 14 pistettä. Yhdestä kysymyksestä on mahdollista saada kolme pistettä, kahdesta kysymyksestä voi saada kaksi pistettä ja lopuista kysymyksistä voi saada yhden pisteen. Kysymysten lisäksi tietotekstin ymmärtämistä mittaavassa testissä on sanaselitysosuus, jossa oppilaiden tulee selittää tekstistä poimitun sanan merkitys kyseisessä tekstissä. Jokaisesta oikein selitetystä sanasta on mahdollista saada yksi piste, jolloin sanaselityksistä voi saada 10 pistettä. Tietotekstiosuudesta on mahdollista saada yhteensä 24 pistettä. Yhteensä luetun ymmärtämisen testeistä voi saada 48 pistettä. (Merisuo-Storm 2012, 38–42.)

12.3 Tutkimusjoukko

Otanta tulee suorittaa silloin, kun ei ole mahdollista tai järkevää tutkia koko perusjoukkoa. Otoksen tulisi olla edustava eli sen tulisi muistuttaa mahdollisimman paljon perusjoukkoa. Mitä paremmin tässä onnistutaan, sitä paremmin otoksesta saadut tulokset ovat yleistettävissä perusjoukkoon. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 118–119.) Tässä tutkimuksessa käytettiin harkinnanvaraista otantaa. Siinä tutkijat poimivat otokseen sellaiset tapaukset, jotka heidän harkintaansa perustuen edustavat hyvin heidän tarpeitaan (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 121).

Tämän tutkimuksen tutkimusjoukko koostuu 111 peruskoulun 4. luokan oppilaasta, joista tyttöjä on 56 ja poikia on 55. Otos on koottu neljästä satakuntalaisesta peruskoulusta. Kolmessa koulussa on kaksi rinnakkaisluokkaa, jolloin testaus suoritettiin molemmille luokille. Yhdessä koulussa on vain yksi 4. luokka. Testit suoritettiin yhteensä seitsemässä eri luokassa.

12.4 Aineiston keruu

Aineisto kerättiin alkusyksyn 2012 aikana. Ennen tutkimuksen suorittamista siihen pyydettiin lupa koulujen rehtoreilta, luokanopettajilta ja oppilaiden vanhemmilta (Liite 1). Lisäksi yhden koulun rehtori toivoi, että lupa tutkimukseen pyydetäisiin kyseisen kunnan koulutoimenjohtajalta.

Testaukset suoritettiin luokissa kahtena eri päivänä, jolloin puolet oppilaista teki ensimmäisenä päivänä kyselylomakkeen ja luetun ymmärtämisen testin satutekstistä ja puolet oppilaista vastasi ensimmäisenä päivänä kyselylomakkeeseen ja luetun ymmärtämisen testiin tietotekstistä. Toisena päivänä oppilaat tekivät sen luetun ymmärtämisen testin, jota eivät olleet vielä tehneet. Testin suorittamiseen käytettävä aika oli rajattu molempina päivinä yhteen oppituntiin. Vain yksi tyttö ei ehtinyt vastaamaan kaikkiin kysymyksiin annetun ajan puitteissa.

Ennen testien tekoa oppilaille selitettiin tutkimuksen tarkoitus ja annettiin ohjeet testien tekemiseen. Oppilaille kerrottiin, että tarkoituksena on mitata luetun ymmärtämisen taitoa eli tutkijat eivät voi auttaa heitä tehtävien teossa. Mikäli oppilaat eivät tienneet, mitä yksittäisessä tehtävässä tuli tehdä, heitä neuvottiin lukemalla tehtävänanto heille uudelleen. Ohjeiden annon jälkeen oppilaille jaettiin pulpeteille lukemisasennetesti nurinpäin käännettynä, ja sen sai kääntää vasta sitten, kun jokainen oppilas oli saanut paperin, ja testin aloittamiseen annettiin lupa. Näin varmistettiin, että kaikilla oppilailla oli yhtä pitkä aika testien tekemiseen. Kyselylomakkeeseen sai vastata itsenäisesti omassa tahdissaan. Oppilaat ilmoittivat viittaamalla olevansa valmiita, jolloin heille vietiin luetun ymmärtämisen testi. Myös tämän osuuden oppilaat suorittivat itsenäisesti omassa tahdissaan. Toisena testauspäivänä luetun ymmärtämisen testien jakaminen suoritettiin samalla tavalla kuin ensimmäisenä päivänä toimittiin kyselylomakkeen jakamisen kanssa. Ohjeiden annon yhteydessä oppilaita kehoitettiin tarkistamaan vielä lopuksi omat vastauksensa ennen vastausten palauttamista tutkijoille.

Luetun ymmärtämisen testeissä luettavat tekstit olivat oppilaiden käytössä koko testinteen ajan. Tekstien lukukertoja ei rajoitettu, vaan oppilaita rohkaistiin lukemaan tekstit useampaan kertaan. Oppilailla oli näin mahdollisuus hyödyntää paremmin lukustrategioitaan.

12.5 Aineiston analysointi

Aineiston analysoinnin aluksi oppilaiden kaikki kolme testiä koottiin yhteen ja numeroitiin juoksevasti. Tämän jälkeen tarkistettiin kaikkien oppilaiden kyselylomakkeet. Luetun ymmärtämisen testeistä tarkistettiin ensin kaikkien oppilaiden satutekstiä koskevat vastaukset ja sen jälkeen tietotekstin vastaukset. Tehtävien pisteytyksessä väärästä tai puuttuvasta vastauksesta ei annettu virhepisteitä. Vastauksissa ei vaadittu täydellisten lauseiden käyttöä tai kieliopillista virheettömyyttä, vaan riitti, että vastauksista selvisi, mitä oppilaat vastauksillaan tarkoittivat.

Tutkimuksen aineisto analysoitiin SPSS (Statistical Package for Social Sciences) -ohjelmistolla, joka on suunniteltu kvantitatiivisen aineiston analysointiin (Metsämuuronen 2006, 496). Tässä tutkimuksessa kyselomakkeen ja luetun ymmärtämisen testien eri osioita tarkasteltiin prosenttijakaumien ja t-testin avulla. T-testillä mitataan kahden eri ryhmän keskiarvojen erojen merkitsevyytensä (Tähtinen & Isoaho 2001, 82). Testien eri osioiden yhteyksiä tutkittiin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla, joka kuvaa kahden muuttujan välisen lineaarisen eli suoraviivaisen riippuvuuden suuntaa ja voimakkuutta. Korrelaatiokertoimen arvo nolla tarkoittaa täydellistä lineaarista riippumattomuutta, toisin sanoen muuttujien välillä ei ole tällöin lainkaan lineaarista yhteyttä. Vastaavasti mitä lähempänä arvoa ± 1 korrelaatiokerroin on, sitä vahvempi korrelaatio muuttujien välillä on. (Tähtinen & Isoaho 2001, 108.)

13 TULOKSET JA NIIDEN TULKINTA

13.1 Lukemisasenne

Tuloksissa esitellään pääasiassa vain ne kysymykset, joissa tyttöjen ja poikien vastaukset eroavat toisistaan.

13.1.1 Oppilaiden asenne lukemista kohtaan

Oppilaiden asennetta lukemista kohtaan mitattiin mittarin kysymyksillä 1–7. Tämän osion maksimipistemäärä on 28 pistettä. Tyttöjen vastausten minimipistemäärä on 12 pistettä, jonka sai yksi tyttö (1.8 %). Tytöistä kolme (5.5 %) sai maksimipistemäärän. Poikien vastausten minimipistemäärä on 9 pistettä, jonka sai yksi poika (1.9 %). Yksi poika sai maksimipistemäärän. Neljännnes tytöistä (25.5 %) sai tästä osiosta 25 pistettä ja viidennes pojista (20.4 %) sai tästä osiosta 24 pistettä. Tyttöjen pisteiden keskiarvo on 23.9 (kh= 2.9) ja poikien keskiarvo on 22.8 (kh= 3.2). Tyttöjen ja poikien ero lukemisasenteessa ei ole tilastollisesti merkitsevä.

Tytöistä hieman yli puolet (52.7 %) ja pojista kolmannes (33.3 %) ilmoitti, että kirjoja on valtavan kivaa lukea. Pojista enemmistö (59.3 %) ja tytöistäkin 45.5 prosenttia oli sitä mieltä, että kirjojen lukeminen on ihan mukavaa. Yksikään tytöistä ei pidä sitä aika kurjana ja pojistakin vain kolme (5.6 %) on sitä mieltä, että se on aika kurjaa. Sekä yksi tyttö (1.8 %) että yksi poika (1.9 %) piti kirjojen lukemista aivan kamalana. Tytöt pitivät kirjojen lukemista tilastollisesti melkein merkitsevästi enemmän kuin pojat ($t= 2.093$, $p= .039$).

Enemmistö sekä tytöistä (54.5 %) että pojista (75.9 %) piti sarjakuvien lukemista valtavan kivana. Vain yksi tyttö (1.8 %) ja yksi poika (1.9 %) piti sarjakuvien lukemista todella kamalana. Yksikään pojista ei pitänyt sitä aika kurjana ja tytöistäkin vain kolme (5.5 %) oli valinnut tämän vastausvaihtoehdon. Poikien mielestä sarjakuvien lukeminen on tilastollisesti melkein merkitsevästi mielisempää kuin tyttöjen mielestä ($t= -2.222$, $p= .028$).

Tytöistä suurin osa (61.8 %), mutta pojista vain 20.4 prosenttia piti kirjalahjojen saamista valtavan kivana, kun taas valtaosa pojista (66.7 %) piti kirjalahjoja ihan mukavina. Tytöistä kirjalahjaa piti ihan mukavana 32.7 prosenttia. Aika kurjana sitä piti 3.6 prosenttia tytöistä ja 7.4 prosenttia pojista. Vain yksi tyttö (1.8 %) ja kolme poikaa (5.6 %) piti kirjalahjaa todella kamalana. Tytöt pitivät kirjalahjan saamisesta tilastollisesti erittäin merkitsevästi enemmän kuin pojat ($t=3.996$, $p=.000$).

Sekä tytöistä (52.7 %) että pojista (55.6 %) suurimman osan mielestä oli ihan mukavaa kuunnella, kun joku lukee heille kirjaa. 43.6 prosenttia tytöistä ja 37.0 prosenttia pojista piti sitä valtavan kivana. Kahden tytön (3.6 %) ja yhden pojan (1.9 %) mielestä oli aika kurjaa kuunnella, kun joku lukee heille kirjaa. Tytöistä kukaan ei vastannut tähän kysymykseen, että se olisi todella kamalaa ja pojistakin vain kolme (5.6 %) oli sitä mieltä. Ero tyttöjen ja poikien välillä ei ole tilastollisesti merkitsevä.

Sekä tytöistä (56.4 %) että pojista (51.9 %) suurin osa piti satukirjojen lukemista ihan mukavana. Tytöistä jopa 36.4 prosenttia, kun taas pojista vain 13.0 prosenttia, piti satukirjojen lukemista valtavan kivana. Aika kurjaksi sen koki vain yksi tyttö (1.8 %) ja 11 poikaa (20.4 %). Todella kamalana satukirjojen lukemista piti kolme tyttöä (5.5 %) ja kahdeksan poikaa (14.8 %). Tyttöjen mielestä satukirjojen lukeminen on tilastollisesti erittäin merkitsevästi mukavampaa kuin poikien mielestä ($t=3.841$, $p=.000$).

Tytöistä noin puolet (50.9 %) ja pojistakin 42.6 prosenttia piti tietoa sisältävien kirjojen lukemista ihan mukavana. Pojista hieman yli puolet (51.9 %) ja tytöistä 36.4 prosenttia piti sitä puolestaan valtavan kivana. Tytöistä 9.1 prosenttia ja pojista 3.7 prosenttia koki tietoa sisältävien kirjojen lukemisen aika kurjaksi. Todella kamalaa se oli vain kahden tytön (3.6 %) ja yhden pojan mielestä (1.9 %). Ero tietoa sisältävien kirjojen lukemisessa ei ole tyttöjen ja poikien välillä tilastollisesti merkitsevä.

Sekä tytöt että pojat pitivät kirjastossa käymisestä: tytöistä jopa 70.4 prosenttia ja pojistakin yli puolet (53.7 %) piti sitä valtavan kivana. Ihan mukavaa se oli tytöistä 29.6 prosentin ja pojista 40.7 prosentin mielestä. Kukaan ei vastannut,

että se olisi todella kamalaa, ja tytöistä kukaan ei pitänyt sitä edes aika kurjana. Pojistakin vain kolme (5.6 %) arvioi kirjastossa käymisen aika kurjaksi. Vaikka molemmat sukupuolet pitivät kirjastossa käymisestä, tyttöjen mielestä se on poikia tilastollisesti melkein merkitsevästi mielisempää ($t= 2.144$, $p= .034$).

13.1.2 Opiskeluasenne

Opiskeluasennetta mitattiin kyselylomakkeen kysymyksillä 8–12. Tämän osion maksimipistemäärä on 20 pistettä. Tyttöjen vastausten minimipistemäärä on 6 pistettä, jonka sai yksi tyttö (1.8 %). Yksi tytöistä sai tästä osiosta maksimipistemäärän. Poikien vastausten minimipistemäärä on 5 pistettä, jonka sai yksi poika (1.9 %). Kaksi poikaa (3.7 %) sai osion maksimipistemäärän. Hieman yli viidennes tytöistä (22.2 %) sai 15 pistettä. Enemmistö poikien vastauksista jakaantui 15, 16 ja 17 pisteeseen. Jokainen näistä pistemääristä sai vastauksia 16,7 prosenttia. Tyttöjen pisteiden keskiarvo on 15.3 ($kh= 2.9$) ja poikien keskiarvo on 14.6 ($kh= 3.1$). Ero opiskeluasenteessa tyttöjen ja poikien välillä ei ole tilastollisesti merkitsevä.

Lukemaan opettelu oli tytöistä hieman alle puolen (46.3 %) mielestä ihan mukavaa ja 42.6 prosentin mielestä valtavan kivaa. Pojista enemmistö (61.1 %) piti lukemaan opetteluja ihan mukavana, mutta vain 20.4 prosenttia piti sitä valtavan kivana. Aika kurjana lukemaan opetteluja piti tytöistä 7.4 prosenttia ja pojista 13.0 prosenttia. Kaksi tyttöä (3.7 %) ja kolme poikaa (5.6 %) koki sen todella kamalaksi. Lukemaan opettelu on tyttöjen mielestä tilastollisesti melkein merkitsevästi mielisempää kuin poikien mielestä ($t= 2.161$, $p= .033$). Tämä on opiskeluasenne-osion ainoa kysymys, jossa ero tyttöjen ja poikien vastausten välillä on tilastollisesti merkitsevä.

13.1.3 Sosiaalinen lukeminen

Sosiaalista lukemista mitattiin kysymyksillä 13–17. Tässäkin osiossa maksimipistemäärä on 20 pistettä. Tyttöjen vastausten minimipistemäärä on 8 pistettä, jonka sai yksi tyttö (1.9 %). Seuraavaksi alhaisin pistemäärä on 12 pistettä, jon-

ka sai myös yksi tyttö. Seitsemän tyttöä (13.0 %) sai lukemisosion tästä osiosta täydet pisteet. Poikien vastausten minimipistemäärä on 9 pistettä, jonka sai kaksi poikaa (3.7 %). Yksi pojista (1.8 %) sai tästä osiosta maksimipistemäärän. Hieman yli neljännes tytöistä (27.8 %) sai 17 pistettä ja vähän yli viidennes pojista (22.2 %) sai 15 pistettä. Tyttöjen pisteiden keskiarvo on 16.7 (kh= 2.4) ja poikien keskiarvo on 15.4 (kh= 2.5). Tytöt suhtautuvat sosiaaliseen lukemiseen tilastollisesti merkitsevästi poikia positiivisemmin ($t= 2.922$, $p= .004$).

Tytöistä hieman alle puolen (48.1 %) ja pojista reilun neljänneksen (27.8 %) mielestä oli valtavan kivaa jutella kirjoista kavereiden kanssa. Alle puolet pojista (44.4 %) piti kirjoista keskustelua ihan mukavana. Myös tytöistä 44.4 prosenttia ajatteli samoin. Aika kurjaksi sen koki tytöistä vain 7.4 prosenttia, mutta pojista jopa 20.4 prosenttia. Lisäksi 7.4 prosenttia pojista piti kirjoista keskustelua kavereiden kanssa todella kamalana, mutta kukaan tytöistä ei valinnut tätä negatiivisinta vastausvaihtoehtoa. Tyttöjen mielestä kirjoista keskustelu on poikia tilastollisesti merkitsevästi mieluisampaa ($t= 3.252$, $p= .002$).

Oppilaista oli ihan mukavaa tehdä äidinkielen tunnilla tehtäviä yhdessä toisen oppilaan kanssa (tytöistä 31.5 % ja pojista 44.4 %). Tytöistä vain yksi (1.9 %) piti sitä todella kamalana ja yksikään tytöistä ei pitänyt sitä aika kurjana. Pojistakin vain yksi (1.9 %) piti sitä todella kamalana ja kaksi (3.7 %) aika kurjana. Suurin osa sekä tytöistä (66.7 %) että pojista (50.0 %) piti sitä valtavan kivana. Ero ei ole tilastollisesti merkitsevää.

13.1.4 Lukemisinäkuva

Lukemisinäkuva mitattiin mittarin kysymyksillä 18–22. Myös tässä osiossa maksimipistemäärä on 20 pistettä. Tyttöjen vastausten minimipistemäärä on 12 pistettä ja sen sai yksi tyttö (1.9 %). Tytöistä kaksi (3.7 %) sai osion maksimipisteet. Poikien minimipistemäärä on 11 pistettä, jonka sai yksi poika (1.9 %). Pojista seitsemän (13.0 %) sai tästä osiosta täydet pisteet. Tytöistä hieman alle neljännes (24.1 %) sai pistemääräksi 17 ja vähän yli neljännes (25.9 %) sai 16 pistettä. Tyttöjen pisteiden keskiarvo on 16.8 (kh= 1.7) ja poikien keskiarvo on 17.0 (kh= 2.0). Ero lukemisinäkuvassa ei ole tilastollisesti merkitsevää.

Missään tämän osion kysymyksessä ero tyttöjen ja poikien välillä ei ole tilastollisesti merkitsevä. Positiivisimmin sekä tytöt että pojat vastasivat kysymykseen *Onko lukeminen sinusta helppoa?*. Kukaan oppilaista ei vastannut sen olevan kamalan vaikeaa tai aika vaikeaa. Sekä tytöistä että pojista 81.5 prosenttia piti lukemista valtavan helppona ja 18.5 prosenttia piti sitä aika helppona.

Kukaan ei myöskään vastannut lukemaan oppimisen olleen kamalan vaikeaa ja vain muutamat arvioivat sen olleen aika vaikeaa. Suurin osa tytöistä (62.3 %) ja pojista (57.4 %) piti sitä aika helppona. Valtavan helppona lukemaan oppimista piti tytöistä 34.0 prosenttia ja pojista 33.3 prosenttia.

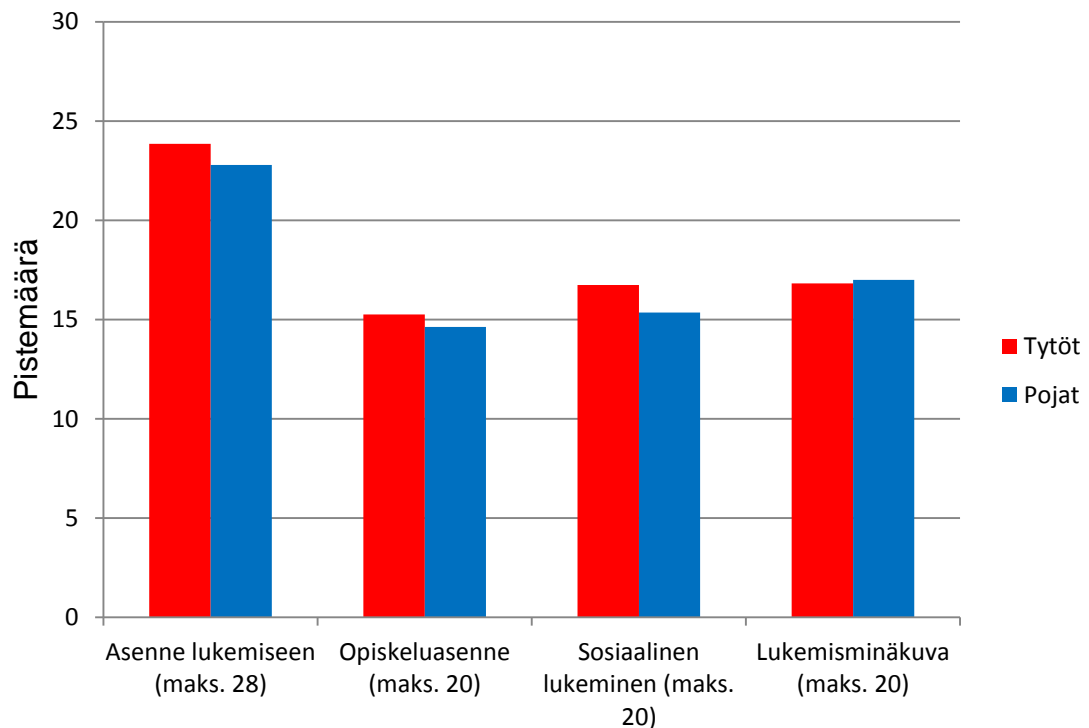
Koulussa luettujen tekstien ymmärtämistä kukaan tytöistä ei pitänyt kamalan vaikeana ja pojistakin vain yksi (1.9 %) oli sitä mieltä. Suurin osa oppilaista (tytöistä 63.0 % ja pojista 48.1 %) piti koulussa luettujen tekstien ymmärtämistä aika helppona. Valtavan helpoksi sen koki 25.9 prosenttia tytöistä ja jopa 44.4 prosenttia pojista.

Kysymykseen *Onko sinun helppo ymmärtää, mitä lukemasi sanat tarkoittavat?* tytöistä hieman yli puolet (51.9 %) ja pojistakin 44.4 prosenttia vastasi sen olevan aika helppoa. Pojista yli puolet (53.7 %) vastasi sen olevan valtavan helppoa ja tytöistä 42.6 prosenttia valitsi tämän vastausvaihtoehdon. Kukaan oppilaista ei vastannut sen olevan kamalan vaikeaa ja vain muutamien mielestä (tytöistä 5.6 % ja pojista 1.9 %) se oli aika vaikeaa.

Tytöistä 55.6 prosentin ja pojista 59.3 prosentin mielestä oli aika helppoa muistaa, mitä luetussa tekstissä kerrottiin. Valtavan helppona sitä piti tytöistä 35.2 prosenttia ja pojista 25.9 prosenttia. Aika vaikeaa se oli tytöistä 7.4 prosentin ja pojista 11.1 prosentin mielestä. Vain yhden tytön (1.9 %) ja kahden pojan (3.7 %) mielestä oli kamalan vaikeaa muistaa, mitä luetussa tekstissä kerrottiin.

13.1.5 Yhteenveto lukemisasenteesta

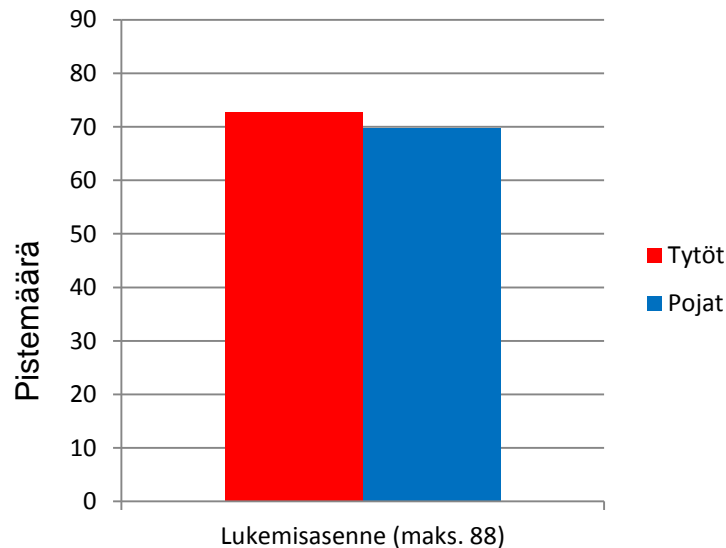
Tässä esitellään tyttöjen ja poikien lukemisasennetta mittarista saatujen pisteiden keskiarvojen avulla, jotta saatujen tulosten tulkinta selkiytyisi.



KUVIO 2. Lukemisasennemittarin osioiden tyttöjen ja poikien yhteispistemäärien keskiarvot (n= 109)

Tyttöjen pisteiden keskiarvot kaikissa muissa lukemisasennemittarin osioissa, paitsi lukemisinäkuvassa, ovat poikien pisteiden keskiarvoja korkeammat (Kuvio 2). Lukemisinäkuvassa tyttöjen ja poikien pisteiden keskiarvot ovat lähes samat (ero vain 0.19 pistettä). Myös opiskeluasenteessa tyttöjen ja poikien keskiarvojen ero on erittäin pieni (ero vain 0.63 pistettä). Ero tyttöjen ja poikien pisteiden keskiarvojen välillä on kaikkein suurin sosiaalisessa lukemisessa (1.39 pistettä).

Opiskeluasenne oli keskiarvojen perusteella arvioitu kaikkein negatiivisimmin ja lukemisinäkuva positiivisimmin (Kuvio 2). Lukemisinäkuva-osion kysymykseen vain harvat oppilaat merkitsivät vastaukseksi aika vaikeaa tai kamalan vaikeaa. Oppilaiden asennetta lukemista kohtaan ei voi verrata lukemisasennemittarin muihin osioihin, koska siitä saatava enimmäispistemäärä on 28 pistettä ja muista osioista on mahdollista saada enimmillään vain 20 pistettä.



KUVIO 3. Tyttöjen ja poikien lukemisasenteen yhteispistemäärien keskiarvot (n= 109)

Lukemisasenteesta saatava kokonaispistemäärä on 88 pistettä. Tytöistä yksi sai tämän pistemäärän. Poikien maksimipistemäärä on 83 pistettä. Tyttöjen minimipistemäärä on 42 pistettä ja poikien 48 pistettä. Siten yksi tyttö (1.9 %) sai kaikkein alhaisimman pistemäärän kyselylomakkeesta. Tyttöillä seuraavaksi alhaisin pistemäärä on 56 pistettä, jonka sai myös yksi tyttö. Lisäksi yksi tyttö sai 57 pistettä ja seuraava saatu pistemäärä on 63 pistettä. Tyttöjen lukemisasenteen yhteispisteiden alhaisimmat pistemäärät eivät jakautuneet tasaisesti. Tyttöillä kokonaispistemäärät painottuvat korkeampiin pistemääriin, kun taas pojilla kokonaispistemäärät jakautuvat tasaisemmin eri pistemääriin. Tästä seuraa, että tyttöjen lukemisasenteen yhteispistemäärien keskiarvo ($ka= 72.8$, $kh= 8.0$) on korkeampi kuin poikien keskiarvo ($ka= 69.8$, $kh= 7.7$) (Kuvio 3). Tyttöjen lukemisasenteen kokonaispisteet ovat poikien kokonaispisteitä lähes tilastollisesti melkein merkitsevästi paremmat ($t= 1.974$, $p= .051$).

13.2 Lukemisasenteen eri osioiden väliset korrelaatiot

Eri osioiden välisiä yhteyksiä tutkittiin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla. Eniten osioista korreloivat oppilaiden asenne lukemista kohtaan ja opiskeluasenne, joiden välillä on merkittävä positiivinen korrelaatio ($r= .627$, $p= .001$). Myös sosiaalinen lukeminen korreloi oppilaiden asenteen lukemista kohtaan

kanssa merkittävästi ($r = .507$, $p = .001$). Samoin lukemisinäkuvalla ja oppilaiden asenteella lukemista kohtaan on merkitsevä yhteys ($r = .262$, $p = .006$).

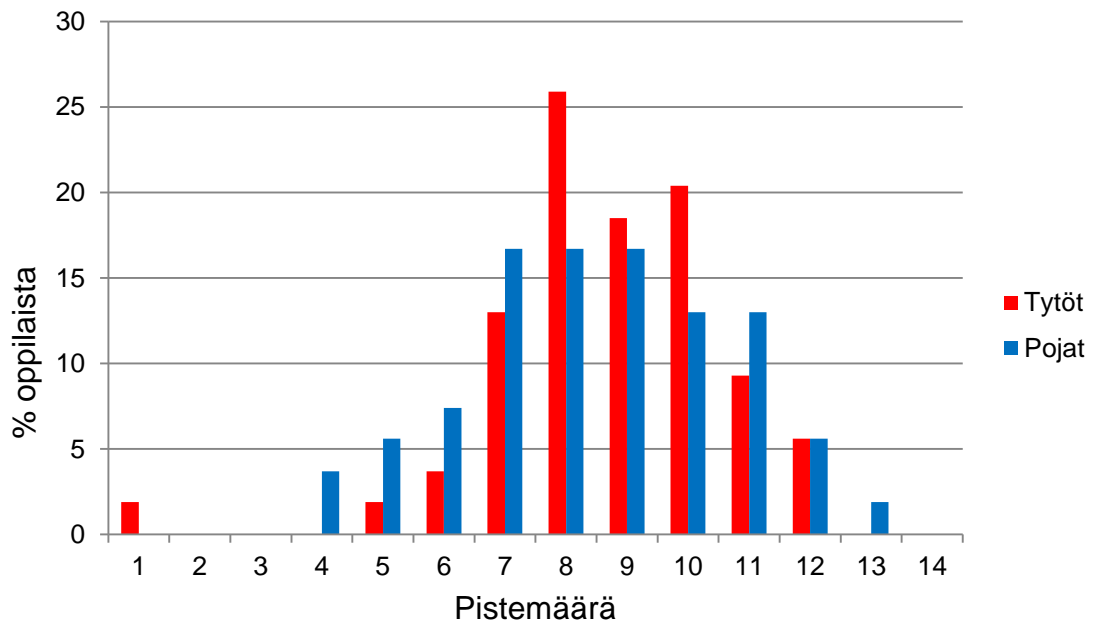
Sosiaalisen lukemisen ja opiskeluasenteen välillä on merkittävä positiivinen korrelaatio ($r = .531$, $p = .001$). Lukemisinäkuvan kanssa sosiaalinen lukeminen korreloi vain heikosti ($r = .207$, $p = .031$). Myös opiskeluasenne ja lukemisinäkuva korreloivat heikosti ($r = .200$, $p = .038$).

Yhteenvedona voidaan todeta, että oppilaiden asenne lukemista kohtaan, opiskeluasenne ja sosiaalinen lukeminen korreloivat keskenään kohtalaisesti. Lukemisinäkuva korreloi lukemisasenteen muiden osioiden kanssa vain heikosti. Tästä voidaan päätellä, että esimerkiksi oppilailla, joilla on positiivinen opiskeluasenne, on usein myös positiivinen asenne lukemiseen. Positiivinen asenne lukemista kohtaan ei kuitenkaan välttämättä tarkoita, että oppilailla on positiivinen lukemisinäkuva.

13.3 Satutekstin luetun ymmärtäminen

13.3.1 Avoimet kysymykset tekstistä

Avoimista kysymyksistä saatava maksimipistemäärä on 14 pistettä. Kukaan oppilaista ei saanut maksimipistemäärää avoimista kysymyksistä. Tyttöjen paras pistemäärä on 12 pistettä, jonka sai kolme tyttöä (5.6 %). Yksi poika (1.9 %) sai 13 pistettä, joka on poikien paras tulos. Yksi tyttö (1.9 %) sai avoimista kysymyksistä kaikista oppilaista heikoimman tuloksen eli yhden pisteen. Poikien heikoin tulos oli neljä pistettä, jonka sai kaksi poikaa (3.7 %) (Kuvio 4). Tyttöjen avoimien kysymysten tulosten keskiarvo on 8.7 ($kh = 1.9$) ja poikien keskiarvo on 8.5 ($kh = 2.1$). Tyttöjen ja poikien satutekstin avoimien kysymysten vastauksien keskiarvoissa ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa.



KUVIO 4. Tyttöjen ja poikien saamien yhteispistemäärien prosentuaalinen jakautuminen satutekstin avoimista kysymyksistä (n= 108)

Tytöt ja pojat saivat kaikista kysymyksistä lähes samat pistemäärät. Kysymykset 1 (*Miksi pieni mies ei halunnut, että puu kaadetaan?*) ja 2 (*Millä puunhakkaaja kaatoi puita?*) olivat kaikille oppilaille helpoimmat. Kysymykseen 1 sekä tytöistä että pojista 94.4 prosenttia vastasi oikein. Kysymykseen 2 tytöistä jopa 98,1 prosenttia ja pojista 96.3 prosenttia osasi antaa oikean vastauksen. Ero ei ole tilastollisesti merkitsevää.

Kysymyksestä *Miksi vaimo ei halunnut uutta mökkiä?* oli mahdollista saada kaksi pistettä. Kahden pisteen arvoinen vastaus edellytti kahden asian mainitsemista (*Jos he saavat mitä tahansa, vaimo halusi jotain vielä arvokkaampaa*). Suurin osa oppilaista (tytöistä 61.1 % ja pojista 75.9 %) sai kysymyksestä yhden pisteen. Ero tyttöjen ja poikien välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää.

Avoimista kysymyksistä vaikein oli kysymys *Mistä johtui, että toivomukset olivat huonoja?* Tästä kysymyksestä oli mahdollista saada nolla, kaksi tai kolme pistettä. Kolmen pisteen arvoinen vastaus oli esimerkiksi *Koska he riitelivät ja vahingossa toivoivat tyhmiä asioita. Koska he riitelivät* tai *Molemmat halusivat eri asioita* -vastauksista sai kaksi pistettä. Sekä tytöistä että pojista 57.4 prosenttia ei saanut tästä kysymyksestä yhtään pistettä ja vain yksi tyttö sai täydet kolme pistettä. Vastauksia, joita ei hyväksytty, ovat muun muassa:

Koska ne menee äkkiä (tyttö 2)

Koska ne eivät ollut hyödyllisiä (tyttö 7)

Koska puunhakkaaja halusi makkaran (poika 57)

Toivomukset olivat huonoja koska puunhakkaaja oli nälkäinen ja vaimo vihainen (poika 105)

Toinen vaikea avoin kysymys oli *pienen miehen kuvailu*. Tästä tehtävästä oli mahdollista saada nolla tai yksi pistettä. Hyväksyttäviä vastauksia olivat esimerkiksi *kiltti, hyväntahtoinen* ja *hätäntynyt*. Tytöistä 64.8 prosenttia ja pojista 59.3 prosenttia ei saanut tästä tehtävästä yhtään pistettä. Ero ei ole tilastollisesti merkitsevä. Pienen miehen kuvailuja, joita ei hyväksytty, ovat esimerkiksi:

Aika tavallinen (poika 57)

Hiljainen (tyttö 6)

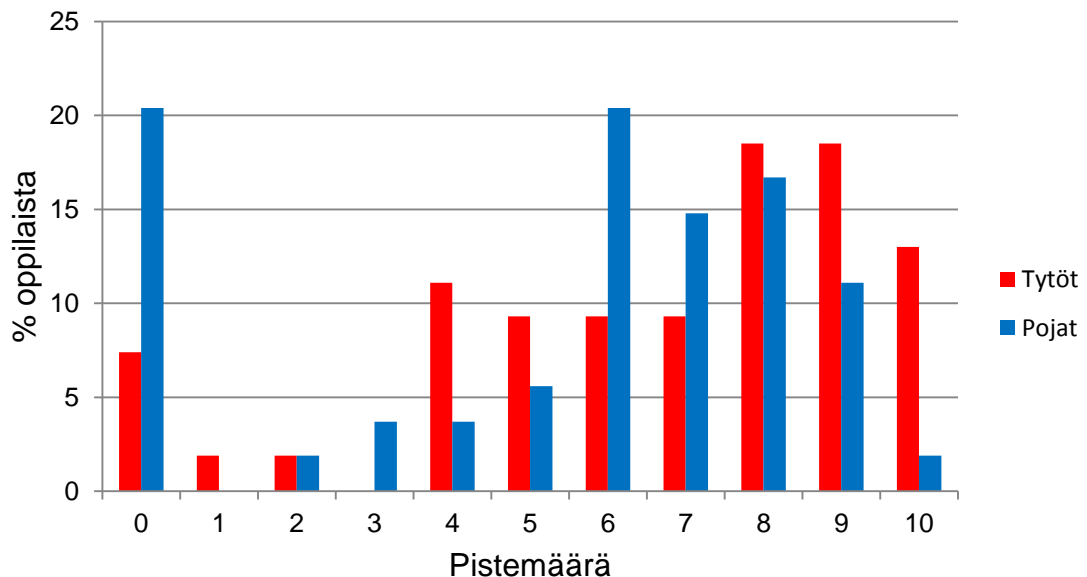
Vihreäpukuinen pieni mies (tyttö 7 ja poika 58)

Outo (poika 79)

Iloinen velho (poika 80)

13.3.2 Sanaselitykset

Satutekstin sanaselitystehtävästä on mahdollista saada 10 pistettä. Seitsemän tyttöä (13.0 %) ja yksi poika (1.9 %) sai sanaselitysten enimmäispistemäärän. Tytöistä neljä (7.4 %) ja pojista 11 (20.4 %) ei saanut tehtävästä yhtään pistettä (Kuvio 5). Tyttöjen sanaselityksien yhteispistemäärien keskiarvo on 6.61 ($kh=2.884$) ja poikien keskiarvo on 5.35 ($kh=3.169$). Tytöt menestyivät sanaselitystehtävässä poikia tilastollisesti melkein merkitsevästi paremmin ($t=2.160$, $p=.033$).



KUVIO 5. Tyttöjen ja poikien saamien yhteispistemäärien prosentuaalinen jakautuminen satutekstin sanaselityksistä (n= 108)

Sana, jossa tyttöjen ja poikien vastausten tulokset erosivat toisistaan, oli *hirmuinen*. Pojista 66.7 prosenttia ja tytöistäkin 40.7 prosenttia ei osannut selittää sanaa oikein. Tytöt osasivat siis selittää tämän sanan poikia tilastollisesti merkitsevästi useammin oikein ($t= 2.772$, $p= .007$). Monet väärät vastaukset sanaan ”hirmuinen” ovat suoraan tekstistä (*Minulla on hirmuinen nälkä*). Muita vastauksia, joita ei hyväksytty, ovat esimerkiksi:

Voi tarkoittaa montaa asiaa esim. hirmuinen nälkä (tyttö 52)

Miehellä on hirmuinen nälkä (tyttö 2)

Iso (tyttö 7)

Pelottava (tyttö 51)

Hyväksytyjä sanaselityksiä sanalla ”hirmuinen” ovat puolestaan esimerkiksi:

Kamala (tyttö26)

Kova (tyttö 50)

Kauhea (poika 66)

Sanan *kimpaantui* tytöt osasivat selittää poikia tilastollisesti melkein merkitsevästi useammin oikein ($t= 2.612$, $p= .010$). Tytöistä 72.2 prosenttia osasi selittää tämän sanan, kun taas pojista vain 48.1 prosenttia selitti sanan oikein. Lähes

kaikki, jotka eivät tästä kysymyksestä saaneet pistettä, olivat jättäneet kohdan tyhjäksi tai vastanneet kuten se tekstissäkin oli ilmaistu (*Mieskin jo kimpaantui*). Sanaselityksiä, joita ei hyväksytty sanalle ”kimpaantui”, ovat muun muassa:

Tarkoittaa että ihmettelee vaikka jotain (tyttö 49)

Sanoo yhtäkkiä (tyttö 56)

Pelästyi (poika 96)

Esimerkkejä sanoista, joilla on mahdollista saada tehtävästä piste, ovat:

Että suuttuu (tyttö 18)

Kiukustui (tyttö 33)

Sillee, et raivostuu (poika 93)

Sanat *kaataa* ja *täytän* olivat sekä tytöille että pojille vaikeita. Tytöistä 61.1 prosenttia ja pojista 75.9 prosenttia ei osannut antaa hyväksyttävää selitystä sanalle ”kaataa”. Sana esiintyy tekstissä lauseessa *Älä kaada puutani!* ja monet oppilaat olivat antaneet tämän lauseen vastaukseksi. Ero tyttöjen ja poikien vastausten välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää. Vastaavasti sanaa ”täytän” ei osannut selittää hyväksyttävällä tavalla tytöistä 51.9 prosenttia ja pojista 68.5 prosenttia. Myös tässä ero ei ole tilastollisesti merkitsevää. Sana ”täytän” oli selitetty usein samoin kuin se tekstissä on esitetty (*Täytän toivomuksesi*). Moni oppilas oli myös jättänyt kohdan tyhjäksi. Esimerkkejä sanan ”täytän” hylätyistä vastauksista ovat:

Tarkoittaa käyttää (poika 94)

Kasaa (poika 69)

Täytän esim. 10 vuotta (tyttö 56)

Tee (tyttö 24)

Auttaa jossain (poika 59)

Hyväksytyjä vastauksia sanalle ”täytän” ovat muun muassa:

Toteutan toivomuksesi (tyttö 25)

Tehdä todeksi (poika 75)

Annan toivomuksesi (poika 103)

Sanan ”kaataa” hylättyjä vastauksia ovat muun muassa:

Kaataa puita (tyttö 44)

Tee polttopuita (tyttö 42)

Älä riko ruutani (tyttö 31)

Puun (tyttö 20)

”Kaataa” sanalle hyväksytyjä selityksiä puolestaan ovat esimerkiksi:

Sahata poikki (poika 79)

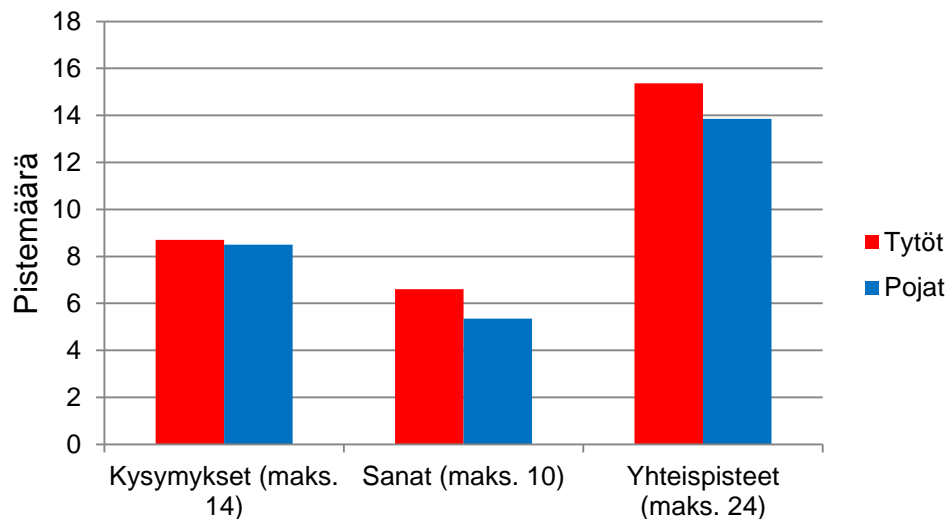
Hakata puuta sillain, et se menee poikki (poika 95)

Hakkaa (poika 110)

Muut sanat suurin osa sekä tytöistä että pojista oli osannut selittää oikein. Oppilaat, jotka eivät olleet osanneet selittää jotain sanaa, jättivät usein kohdan tyhjäksi tai kopioivat sanan ja sitä ympäröivät muut sanat suoraan tekstistä.

13.3.3 Yhteenveto satutekstin luetun ymmärtämisestä

Tytöt ymmärtävät satutekstiä poikia lähes tilastollisesti melkein merkitsevästi paremmin ($t= 1.967$, $p= 0.052$). Tyttöjen avoimien kysymysten ja sanaselitysten yhteispisteiden keskiarvo on 15.4 ($kh= 4.0$) ja poikien keskiarvo on 13.9 ($kh= 4.1$). Tytöt osasivat vastata avoimiin kysymyksiin hieman poikia paremmin, mutta ero ei ole tilastollisesti merkitsevä. Tytöt saivat korkeamman keskiarvon myös sanaselityksissä ja tämä ero on tilastollisesti melkein merkitsevä (Kuvio 6).

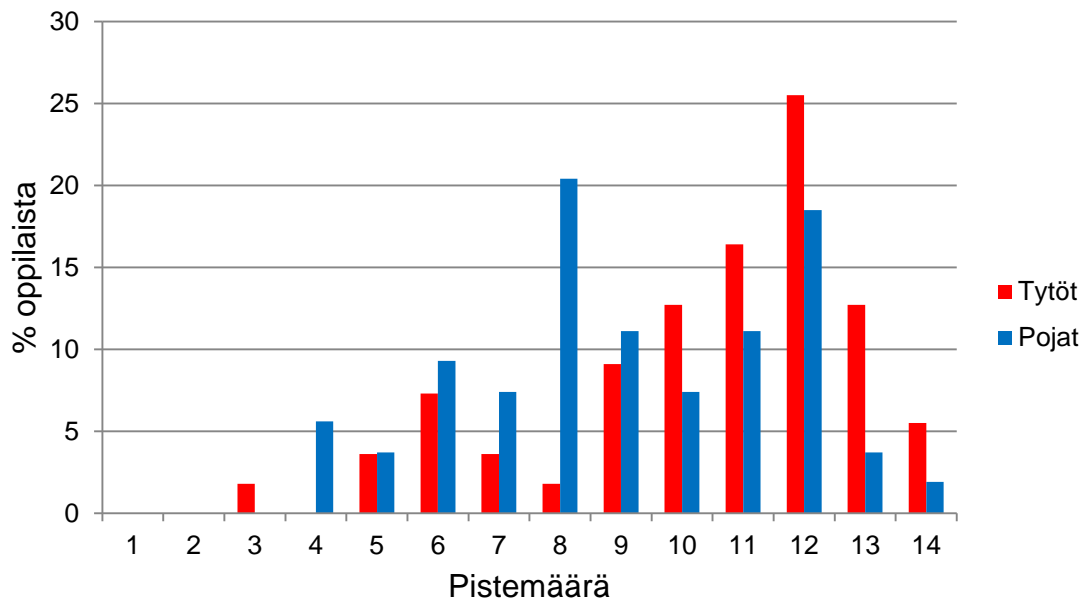


KUVIO 6. Satutekstin luetun ymmärtämisen testin tyttöjen ja poikien keskiarvojen jakautuminen (n= 108)

13.4 Tietotekstin luetun ymmärtäminen

13.4.1 Avoimet kysymykset tekstistä

Avoimista kysymyksistä on mahdollista saada enintään 14 pistettä. Kolme tyttöä (5.5 %) ja yksi poika (1.9 %) sai avoimista kysymyksistä maksimipistemäärän. Tyttöjen heikoin tulos oli kolme pistettä, jonka sai yksi tyttö (1.8 %). Seuraavaksi heikoin tulos oli viisi pistettä, jonka sai kaksi tyttöä (3.6 %). Poikien heikoin tulos oli neljä pistettä ja sen sai kolme poikaa (5.6 %) (Kuvio 7). Tyttöjen avoimien kysymysten tulosten keskiarvo on 10.4 (kh= 2.6) ja poikien keskiarvo on 9.0 (kh= 2.6). Tytöt menestyivät tietotekstin avoimissa kysymyksissä tilastollisesti merkitsevästi paremmin kuin pojat ($t= 2.837$, $p= .005$).



KUVIO 7. Tyttöjen ja poikien saamien yhteispistemäärien prosentuaalinen jakautuminen tietotekstin avoimista kysymyksistä (n= 109)

Tytöt ja pojat menestyivät avoimissa kysymyksissä samankaltaisesti. Kysymykset 2 (*Miten esteet ovat mutkaradalla?*), 4 (*Mitä kaneja estekanit ovat useimpien?*), 6 (*Kuinka vanhana kani on täysikasvuinen?*) ja 8 (*Ketkä yleisössä voivat saada kanit pelästymään?*) olivat kaikille oppilaille helpoimmat. Kysymykseen 2 tytöistä 92.7 prosenttia ja pojista 83.3 prosenttia osasi vastata oikein. Tämä ero tyttöjen ja poikien vastausten välillä ei ole tilastollisesti merkitsevä. Kysymykseen 4 oikean vastauksen antoi 94.5 prosenttia tytöistä ja 87.0 prosenttia pojista. Tässäkään kysymyksessä tyttöjen ja poikien välinen ero ei ole tilastollisesti merkitsevä. Kysymykseen 8 98.2 prosenttia tytöistä ja 96.3 prosenttia pojista vastasi oikein. Tämäkään ero tyttöjen ja poikien vastauksissa ei ole tilastollisesti merkitsevä. Kysymykseen 6 oikean vastauksen antoi jokainen tyttö ja pojistakin jopa 88.9 prosenttia. Tytöt osasivat vastata tähän kysymykseen poikia tilastollisesti melkein merkitsevästi paremmin ($t= 2.574$, $p= .013$).

Vaikein kysymys kaikille oppilaille oli *Minkälaiset ovat luppakorvat?*. Hyväksyttäviä vastauksia ovat esimerkiksi *roikkuvat korvat* ja *alaspäin olevat korvat*. Tytöistä 52.7 prosenttia ja pojista 53.7 prosenttia ei osannut vastata tähän kysymykseen oikein. Tyttöjen ja poikien vastausten välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa. Esimerkkejä vastauksista, joilla ei tästä kysymyksestä saanut pisteitä, ovat:

Niillä luputtaa korvat (tyttö 44)

Lötköt (poika 83)

Lepottavat korvat (tyttö 53)

Lupallaan olevat (tyttö 9)

Kysymyksestä *Miten kanit voivat oppia hyppäämään?* oli mahdollista saada nolla, yksi, kaksi tai kolme pistettä. Kolmen pisteen arvoiseen vastaukseen vaadittiin kolmen asian luettelemista (*harjoittelu, kannustus, muiden kaniin hyppyjen katseleminen*). Yhdestä mainitusta asiasta sai yhden pisteen. Pojista suurin osa (51.9 %) sai tästä kysymyksestä vain yhden pisteen. Suurin osa tyttöjen saamista pisteistä jakautui yhteen (34.5 %) ja kahteen (36.4 %) pisteeseen. Tässä kysymyksessä tyttöjen ja poikien vastausten välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa. Esimerkkejä vastauksista, joita ei tässä tehtävässä hyväksytty, ovat:

Suuri osa estekaneista on luppakorva rotua mutta myös muut oppivat hyppäämään (tyttö 1)

Hyppää reippaasti esteen yli (tyttö 19)

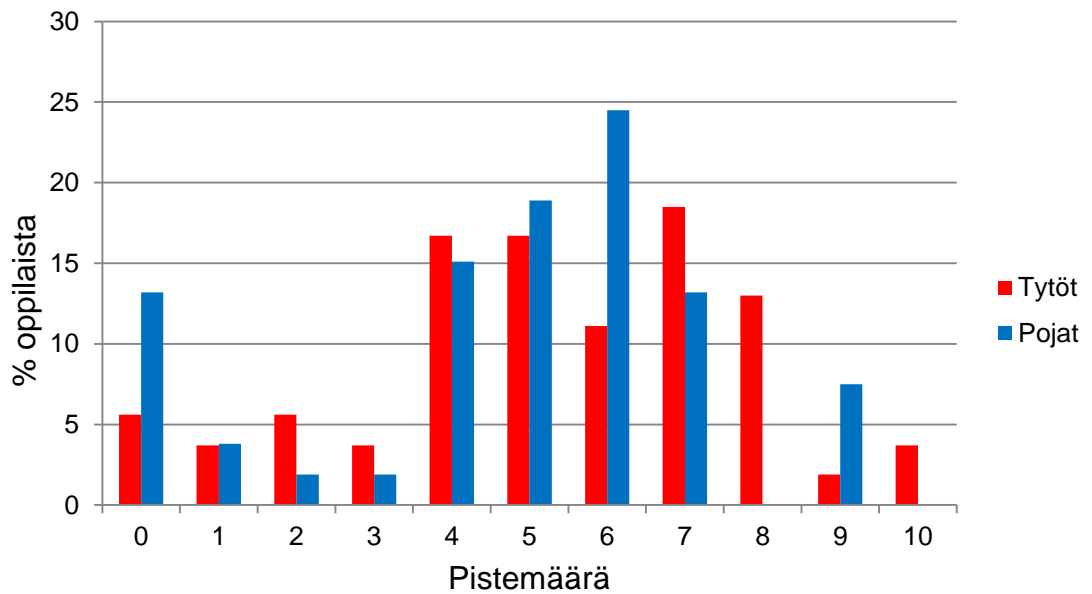
Sillain että niitä ei saa pakottaa hyppäämään (poika 70)

Ne oppivat sen emolta todellisuudessa (poika 80)

Ne oppivat hyppäämään itsestään jos haluavat (poika 82)

13.4.2 Sanaselitykset

Tietotekstin sanaselitystehtävän maksimipistemäärä on 10 pistettä, jonka sai kaksi tyttöä (3.7 %). Yksikään pojista ei saanut enimmäispistemäärää. Poikien paras pistemäärä on yhdeksän pistettä ja sen sai neljä poikaa (7.5 %). Kolme tyttöä (5.6 %) ja seitsemän poikaa (13.2 %) jäi täysin ilman pisteitä (Kuvio 8). Tyttöjen sanaselitysten yhteispistemäärien keskiarvo on 5.3 (kh= 2.5) ja poikien keskiarvo on 4.8 (kh= 2.5). Tyttöjen ja poikien vastausten välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa.



KUVIO 8. Tyttöjen ja poikien saamien yhteispistemäärien prosentuaalinen jakautuminen tietotekstin sanaselityksistä (n= 107)

Sanassa *esteet* on tyttöjen ja poikien vastausten välillä eroa. Pojista 69.8 prosenttia ja tytöistä 42.6 prosenttia ei osannut selittää tätä sanaa oikein. Monet oppilaat, jotka eivät osanneet selittää tätä sanaa, antoivat vastaukseksi sanan ja sitä ympäröivät muut sanat suoraan tekstistä (*Mutkaradalla esteet on sijoitettu eri puolille rataa*). Tytöt selittivät sanan tilastollisesti merkitsevästi paremmin kuin pojat ($t= 2.924$, $p= .004$). Esimerkkejä vastauksista, joita ei hyväksytty:

Että esteitä on paljon (tyttö 11)

Telineet (poika 63)

Tukkeita (poika 64)

Hyväksytyjä vastauksia puolestaan ovat muun muassa:

Yli hypättävä asia (tyttö 16)

Sellaisia, joiden yli pitää hypätä (tyttö 3)

Kanit hyppäävät niiden yli (poika 77)

Myös sanassa *vilinä* oli tyttöjen ja poikien välillä pieni ero. Tytöistä 64.8 prosenttia ja pojista 49.1 prosenttia osasi selittää sen oikein. Tämä ero ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevä. Vastauksia, joita ei hyväksytty suoraan tekstistä kopioidun lauseen (*Puistossa on vilinää*) lisäksi, ovat esimerkiksi:

Vilinä on melua (tyttö 7)
Kuuluu ääniä (tyttö 16)
Kiirettä (poika 68)
Meluta, riehua (poika 97)

Hyväksytyt synonyymeja sanalle ”vilinä” ovat esimerkiksi:

Paljon väkeä (tyttö 11)
Ruuhka (tyttö 53)
Juoksua ja touhua (poika 88)
Viiskettä (poika 91)

Vaikeimmat sanat sekä tytöille että pojille olivat *vamma* (tekstissä: *Muuten se voi saada rasituksesta vammoja*) ja *rata* (tekstissä: *Estekanien kilpailussa hyp-piminen voi tapahtua suoralla radalla*). Sana ”vamma” osoittautui huomattavasti vaikeammaksi kuin muut selitettävät sanat. Sekä tytöistä että pojista ainoastaan noin 11 prosenttia osasi selittää sen oikein. Sanan ”rata” osasi selittää tytöistä vain 24.1 prosenttia ja pojista 32.1 prosenttia. Tämänkään sanan selityksissä ei ole tyttöjen ja poikien vastausten välillä tilastollisesti merkitsevää eroa. Selityksiä, joita ei hyväksytty sanalle ”vamma”, ovat muun muassa:

Kädessä on sellainen ettei sitä pysty liikuttamaan (tyttö 41)
Vähän niin kuin sairaus (tyttö 27)
Vamma on sellainen että vaikka jos olkapää lähtee sijoiltaan niin se on vamma (tyttö 4)
Haava tai murtuma (tyttö 5)

Esimerkkejä sanoista, jotka ovat hyväksytyt sanalle ”vamma”:

Loukkaantuminen (tyttö 5)
Vaurio (poika 59)
Satuttaa (poika 69)

Selityksiä, joita ei hyväksytty sanalle ”rata”, ovat esimerkiksi:

Menevät pisteestä pisteeseen (poika 62)
Sellainen että siellä suoritetaan kaikkea (poika 99)

Tie (tyttö 5)

Hyväksytyjä selityksiä puolestaan ovat muun muassa:

Paikka, jossa kilpaillaan (tyttö 8)

Tie, jota pitkin kilpailijat menevät (tyttö 19)

Reitti, jota kanit hyppivät (poika 77)

Kaikille oppilaille sanat *ylitys* ja *taitava* olivat kaikkein helpoimmat. Sanan ”ylitys” osasi selittää sekä tytöistä että pojista noin 80 prosenttia. Sanan ”taitava” selitti tytöistä 83.3 prosenttia ja pojista 77.4 prosenttia oikein. Tämänkään sanan selityksissä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa sukupuolten välillä. Sanan ”ylitys” selityksiksi ei hyväksyty esimerkiksi:

Esteiden ylitys (poika 101)

Vaatii (poika 104)

Tarkoittaa että menet vaikka sillan yli (tyttö 43)

Esimerkkejä hyväksytyistä selityksistä sanalle ”ylitys” ovat muun muassa:

Pomppia yli (tyttö 38)

Hypätä yläpuolelta (tyttö 41)

Ylittää (poika 66)

Sanan ”taitava” selityksiksi ei hyväksyty muun muassa:

Nopea ja taitava (poika 64)

Taitavasti (poika 104)

Se tarkoittaa että jos on taitava jossain asiassa (tyttö 46)

Selityksiksi hyväksyttiin kuitenkin muun muassa:

Osa tehdä jotain (tyttö 16)

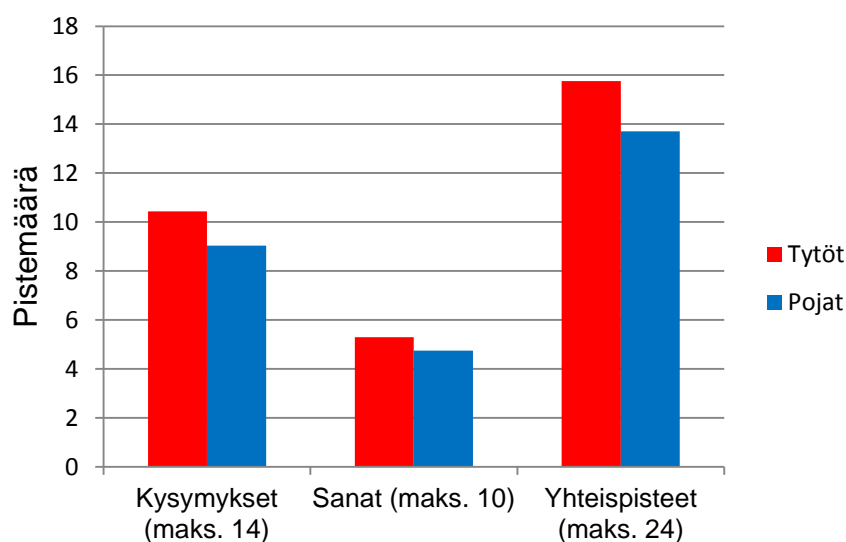
Tosi hyvä (poika 105)

Hyvä (poika 73)

Monet oppilaat, jotka eivät osanneet selittää jotain sanaa, olivat jättäneet kohdan tyhjäksi tai kopioineet sanan ja sitä ympäröivät sanat suoraan tekstistä. Varsinkin pojilla oli paljon tekstistä kopioituja vastauksia.

13.4.3 Yhteenveto tietotekstin luetun ymmärtämisestä

Tytöt ymmärtävät myös tietotekstiä poikia paremmin. Tyttöjen avoimien kysymysten ja sanaselitysten yhteispisteiden keskiarvo on 15.8 (kh= 4.2) ja poikien keskiarvo on 13.7 (kh= 3.7). Tytöt menestyivät tietotekstin ymmärtämisen testissä tilastollisesti merkitsevästi poikia paremmin ($t= 2.727$, $p= .007$). Avoimien kysymysten osiossa tytöt menestyivät tilastollisesti merkitsevästi poikia paremmin. Tyttöjen saamat pisteet olivat korkeammat myös sanaselityksissä, mutta ero poikiin verrattuna ei ole tilastollisesti merkitsevä (Kuvio 9).



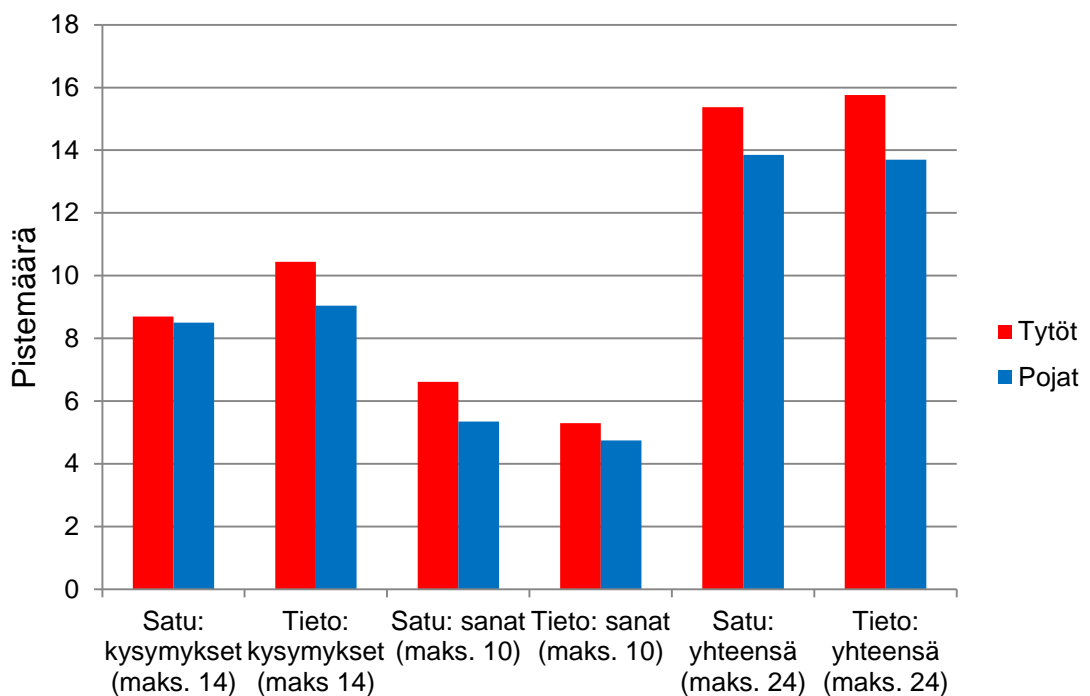
KUVIO 9. Tietotekstin luetun ymmärtämisen testin tyttöjen ja poikien keskiarvojen ja-kautuminen (n= 109)

13.5 Satu- ja tietotekstin luetun ymmärtämisen väliset yhteydet ja erot

Luetun ymmärtämisessä eri tekstityyppien avoimien kysymysten välillä on merkitsevä yhteys ($r= .380$, $p= .000$). Myös eri tekstityyppien sanaselitysten välillä oleva yhteys on merkitsevä ($r= .552$, $p= .000$). Täten myös eri tekstityyppien luetun ymmärtämisessä kokonaispisteiden keskiarvojen välillä on merkitsevä

yhteys ($r = .607$, $p = .000$). Tämän perusteella voidaan tulkita, että oppilaat, jotka menestyivät parhaiten satutekstin luetun ymmärtämisessä, menestyivät myös tietotekstin luetun ymmärtämisessä parhaiten.

Satutekstin ja tietotekstin avoimien kysymysten kaikkien oppilaiden keskiarvoissa on tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ($t = -4.275$, $p = .000$). Sekä tytöt että pojat menestyivät tietotekstin avoimissa kysymyksissä paremmin kuin satutekstin avoimissa kysymyksissä (Kuvio 10). Molemmissa tekstilajeissa kysymykset, joihin löytyi vastaus suoraan tekstistä, olivat oppilaille helppoja, ja päättelyä vaativat kysymykset olivat vaikeimpia. Myös eri tekstilajien sanaselitysosoioiden kaikkien oppilaiden keskiarvoissa on tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ($t = 4.411$, $p = .000$). Suurin osa oppilaista osasi selittää satutekstiin liittyvät sanat paremmin kuin tietotekstiin liittyvät sanat (Kuvio 10). Eri tekstilajien ymmärtämisessä ei juuri ollut eroa (satuteksti: $ka = 14.7$, $kh = 4.0$, tietoteksti: $ka = 14.7$, $kh = 4.0$) ja ero ei ole tilastollisesti merkitsevä (Kuvio 10). Tämä johtunee siitä, että avoimissa kysymyksissä tietotekstin kysymykset osattiin paremmin kuin satutekstin kysymykset, kun taas sanaselityksissä satutekstin sanat osattiin selittää paremmin kuin tietotekstin sanat (Kuvio 10).



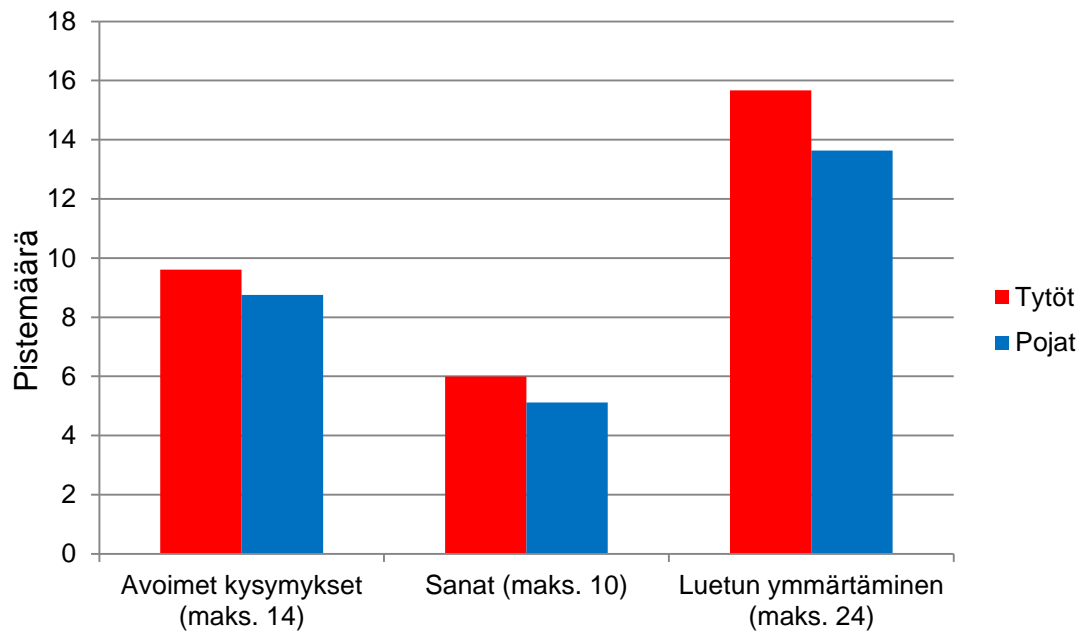
KUVIO 10. Tyttöjen ja poikien keskiarvot luetun ymmärtämisen testeissä

Sukupuolittain tarkasteluna tytöt osasivat vastata tietotekstin avoimiin kysymyksiin erittäin merkitsevästi paremmin kuin satutekstin kysymyksiin ($t = -4.939$, $p = .000$). Satutekstin sanat osattiin puolestaan selittää tilastollisesti erittäin merkitsevästi paremmin kuin tietotekstin sanat ($t = 4.320$, $p = .000$). Tytöt ymmärsivät tietotekstiä paremmin kuin satutekstiä, mutta eri tekstilajien luetun ymmärtämisen testien pisteiden keskiarvojen välillä ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevää eroa (Kuvio 10).

Myös pojat osasivat vastata tietotekstin avoimiin kysymyksiin paremmin kuin satutekstin avoimiin kysymyksiin, mutta ero ei ole tilastollisesti merkitsevä. Satutekstin sanaselitykset olivat pojille tietotekstin sanaselityksiä lähes tilastollisesti melkein merkitsevästi helpommat ($t = 1.988$, $p = .052$). Toisin kuin tytöt, pojat menestyivät hieman paremmin satutekstin luetun ymmärtämisessä, kuin tietotekstin luetun ymmärtämisessä. Eri tekstilajien luetun ymmärtämisen testien pisteiden keskiarvojen välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa (Kuvio 10).

13.6 Tyttöjen ja poikien välinen ero luetun ymmärtämisessä

Tyttöjen avoimien kysymysten yhteispisteiden keskiarvo on 9.6 ($kh = 1.8$). Poikien vastaava keskiarvo on 8.8 ($kh = 2.0$) (Kuvio 11). Tytöt osasivat vastata avoimiin kysymyksiin tilastollisesti melkein merkitsevästi paremmin kuin pojat ($t = 2.310$, $p = .023$). Sanaselityksissä tyttöjen yhteispisteiden keskiarvo on 6.0 ($kh = 2.3$) ja poikien keskiarvo on 5.1 ($kh = 2.5$) (Kuvio 11). Tyttöjen ja poikien sanaselityksissä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa. Tyttöjen luetun ymmärtämisen testien yhteispistemäärien keskiarvo on 15.7 ($kh = 3.7$). Poikien vastaava keskiarvo on 13.6 ($kh = 3.4$) (Kuvio 11). Tytöt menestyivät luetun ymmärtämisen testeissä poikia tilastollisesti merkitsevästi paremmin ($t = 3.192$, $p = .002$). Tytöt menestyivät poikia paremmin sekä satu- että tietotekstin luetun ymmärtämisen testissä.



KUVIO 11. Tyttöjen ja poikien keskiarvot luetun ymmärtämisen testeistä

13.7 Lukemisasenteen ja luetun ymmärtämisen väliset yhteydet

13.7.1 Lukemisasenteen ja satutekstin luetun ymmärtämisen väliset yhteydet

Satutekstin luetun ymmärtämisellä ei ole yhteyttä lukemisasenteen kanssa ($r = .128$, $p = .189$). Myöskään lukemisasenteen eri osioilla ei ole yhteyttä satutekstin luetun ymmärtämisen kanssa (Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Satutekstin kokonaispistemäärän ja lukemisasenteen eri osioiden yhteispistemäärien väliset yhteydet

		Korrelaatio				
		lukemisasenne	asenne lukemiseen	opiskeluasenne	sosiaalinen lukeminen	lukemisminäkuva
satutekstin kokonaispistemäärä	Pearsonin korrelaatio	0.128	0.135	0.000	0.098	0.179
	Sig. (2-tailed)	0.189	0.166	0.998	0.319	0.067
	N	106	107	106	106	106

Tästä voidaan tulkita, että oppilaiden asenne lukemista kohtaan, opiskeluasenne, suhtautuminen sosiaaliseen lukemiseen tai lukemisminäkuva eivät vaikuta satutekstin luetun ymmärtämiseen. Vaikka oppilaat olisivat arvioineet itsensä vahvoiksi lukijoiksi (lukemisminäkuva), se ei tarkoita, että he ymmärtäisivät satutekstiä. Myöskään esimerkiksi oppilaiden positiivinen asenne lukemista kohtaan ei takaa sitä, että he ymmärtäisivät satutekstiä.

13.7.2 Lukemisasenteen ja tietotekstin luetun ymmärtämisen väliset yhteydet

Tietotekstin luetun ymmärtämisen testin kaikkien oppilaiden tulosten keskiarvo korreloi merkittävästi lukemisasenteen kokonaispisteiden kanssa ($r = .328$, $p = .001$). Lukemisasenteen eri osiot korreloivat tietotekstin luetun ymmärtämisen kanssa merkittävästi (Taulukko 2).

TAULUKKO 2. Tietotekstin kokonaispistemäärän ja lukemisasenteen eri osioiden yhteispistemäärien väliset yhteydet

		Korrelaatio				
		lukemisasenne	asenne lukemiseen	opiskeluasenne	sosiaalinen lukeminen	lukemisminäkuva
tietotekstin kokonaispistemäärä	Pearsonin korrelaatio	0.328	0.283	0.225	0.261	0.202
	Sig. (2-tailed)	0.001	0.003	0.020	0.007	0.037
	N	107	108	107	107	107

Tästä voidaan tulkita, että oppilas, jolla on positiivinen lukemisasenne ymmärtää tietotekstiä. Myös lukemisasenteen eri osioilla on yhteys tietotekstin luetun ymmärtämiseen, joten jos oppilaalla on esimerkiksi positiivinen opiskeluasenne, hän todennäköisesti ymmärtää tietotekstiä.

13.7.3 Lukemisminäkuvan ja luetun ymmärtämisen välinen yhteys tytöillä ja pojilla

Tytöillä luetun ymmärtämisen testin yhteispisteiden keskiarvojen ja lukemisminäkuvan välillä on merkitsevä yhteys ($r = .291$, $p = .036$). Tekstilajeittain tarkasteltuna voidaan havaita, että satutekstin ja lukemisminäkuvan välillä ei ole yhteyttä ($r = .242$, $p = .080$), mutta tietotekstin ja lukemisminäkuvan välillä on heikko yhteys ($r = .282$, $p = .041$). Voidaan todeta, että lukemisminäkuva ei ennusta satutekstin luetun ymmärtämistä ja tietotekstin osaltakin vain suuntaa antavasti.

Poikien luetun ymmärtämisen testien yhteispisteiden keskiarvojen ja lukemisminäkuvan välillä ei puolestaan ole lainkaan yhteyttä ($r = .025$, $p = .895$). Tekstilajeittain tarkasteltuna havaitaan, että kummallakaan tekstilajilla ei ole yhteyttä lukemisminäkuvan kanssa (satuteksti ja lukemisminäkuva ($r = .068$, $p = .630$), tietoteksti ja lukemisminäkuva ($r = -.052$, $p = .713$)). Yhteenvedona voidaan todeta, että tytöt osasivat arvioida lukutaitoaan poikia hieman realistisemmin.

14 TULOSEN TARKASTELU

Tutkimusjoukkoon kuuluvien neljättä kouluvuottaan aloittavien tyttöjen lukemisasenne on positiivisempi kuin poikien, mutta ero ei ole merkitsevää. Jekku-hankkeessa (Merisuo-Storm & Soininen 2012b) vastaavasti 1. luokilla tytöillä oli erittäin merkitsevästi positiivisempi lukemisasenne kuin pojilla. Toisilla luokilla tyttöjen lukemisasenne oli edelleen poikien lukemisasennetta parempi, mutta ero ei enää ollut merkitsevää. Tästä voidaan päätellä, että 1. luokalla tytöt ovat poikia huomattavasti kiinnostuneempia lukemisesta. Tämä ero kuitenkin näyttäisi tasoittuvan ylemmille luokille siirryttäessä.

Tarkasteltaessa kaikkien oppilaiden lukemisasenteita havaitaan, että lukemisminäkuva on annettu kaikkein korkeimmat pistemäärät ja lähes kaikkien oppilaiden lukemisminäkuva on todella positiivinen. Myös Jekku-hankkeessa (Merisuo-Storm & Soininen 2012b) saatiin samanlainen tulos. Lisäksi Laakson (2010) tutkimuksen mukaan oppilailla oli myönteinen käsitys itsestään lukijana. Näiden tulosten mukaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) tavoite positiivisesta asenteesta lukemista kohtaan on saavutettu. Tutkimuskirjallisuuden mukaan on hyvä, että oppilailla on positiivinen lukemisminäkuva, koska oppilaiden omat uskomukset ja käsitykset itsestään lukijana ovat yhteydessä heidän taitojensa kehittymiseen. Näin positiivinen lukemisminäkuva edistää lukutaidon kehittymistä. (Kauppila 2003, 93; Lerkkanen 2006, 42.) Chapmanin ynnä muiden (2000) ja Morganin ynnä muiden (2008) tutkimukset tukevat tätä ajatusta. Heidän tutkimustensa mukaan oppilailla, joilla oli heikko minäkuva, sanatunnistamisen ja luetun ymmärtämisen taidot olivat selvästi huonommat kuin oppilailla, joilla oli positiivinen minäkuva.

Lukemisminäkuva tarkasteltaessa, havaitaan, että tyttöjen lukemisminäkuva on hieman alhaisempi kuin poikien, mutta tämä ero ei ole merkitsevää. Jekku-hankkeen (Merisuo-Storm & Soininen 2012b) tulosten mukaan pojilla oli 1. luokilla alhaisempi lukemisminäkuva kuin tytöillä, mutta 2. luokilla poikien lukemisminäkuva oli positiivisempi kuin tytöillä. Erot eivät kuitenkaan olleet merkitseviä. Kuitenkin sukupuolten välillä ei vaikuttaisi olevan eroa lukemisminäkuvasa vuosiluokilla 1–4. Ylemmillä vuosiluokilla ero tyttöjen ja poikien välillä vaikuttaisi kasvavan, koska PISA 2000 -tutkimuksen mukaan 15-vuotiaiden poikien käsitys

itsestään äidinkielen oppijoina oli selvästi heikompi kuin tytöillä (Väljærvi ym. 2002, 133).

Tytöillä on positiivisempi asenne lukemista kohtaan kuin pojilla. Ero ei kuitenkaan ole merkitsevää. Tämä tulos on yhdenmukainen Jekku-hankkeen (Merisuo-Storm & Soininen 2012b) lukemisasennetutkimuksesta saatujen tulosten kanssa. Siinä 1. luokilla tyttöjen yhteispisteiden keskiarvo oli erittäin merkitsevästi korkeampi kuin poikien. Toisilla luokilla ero oli enää melkein merkitsevää tyttöjen eduksi. Tästä voidaan päätellä, että tyttöjen asenne lukemista kohtaan vaikuttaisi laskevan tai poikien nousevan ylemmille luokille siirryttäessä, jolloin eroa asenteissa ei enää 4. luokan alussa juuri ole. Asenne lukemista kohtaan voi kuitenkin muuttua ylemmillä vuosiluokilla.

Myös opiskeluasenne on tytöillä poikia positiivisempi, mutta ero ei ole merkitsevää. Molemmilla sukupuolilla opiskeluasenne on kielteisempi kuin asenne lukemista ja sosiaalista lukemista kohtaan. Jekku-hankkeen (Merisuo-Storm & Soininen 2012b) lukemisasenne-tutkimuksesta 1. luokilla tytöt saivat opiskeluasenteesta erittäin merkitsevästi paremmat yhteispisteet kuin pojat, mutta 2. luokilla eroa ei enää ollut. Koulun alkaessa tyttöjen motivaatio opiskelua kohtaan vaikuttaisi olevan selvästi poikia korkeampi. Vaikuttaa siltä, että tämä ero kuitenkin tasoittuu jo 2. luokan aikana eikä sitä ole 4. kouluvuoden alkaessakaan. Tytöt suhtautuvat myös sosiaaliseen lukemiseen poikia positiivisemmin. Jekku-hankkeessa (Merisuo-Storm & Soininen 2012b) saatiin sama tulos.

Sekä tyttöjen että poikien mielestä on mukavaa saada kirjoja lahjaksi. Tytöt pitävät kirjalahjan saamisesta kuitenkin huomattavasti enemmän kuin pojat. Myös PISA 2000 -tutkimuksessa yli puolet nuorista (55 %) ilahtui kirjalahjan saamisesta (Linnakylä 2002, 146). Molemmat sukupuolet suhtautuvat kirjastossa käymiseen erittäin positiivisesti ja vain harvat suhtautuvat siihen kielteisesti. Tytöt pitävät kirjastossa käymisestä vielä poikiakin enemmän. PISA 2000 -tutkimuksenkin mukaan jopa 60 prosenttia nuorista kävi mielellään kirjastossa (Linnakylä 2002, 146). Kirjalahjoihin ja kirjastossa käymiseen suhtautuminen ei siten näytä heikkenevän iän karttuessa.

Tekstilajeittain oppilaiden lukuharrastusta tarkasteltaessa havaitaan, että molemmat sukupuolet pitävät satukirjojen ja sarjakuvien lukemisesta. Tytöt kuitenkin pitävät satujen lukemisesta poikia huomattavasti enemmän, kun taas pojat lukevat tyttöjä mieluummin sarjakuvia. Tietokirjojen lukemisessa ei ole eroa sukupuolten välillä: sekä tytöt että pojat lukevat niitä mielellään. Tutkimuskirjallisuuden mukaan tytöt lukevat poikia enemmän kaunokirjallisuutta, kun taas pojat lukevat enimmäkseen sarjakuvia ja tietokirjoja (esim. Linnakylä 2002, 165–166). Vastaavasti PISA 2000 -tutkimuksen mukaan 35 prosenttia nuorista luki ainoastaan saadakseen tietoa eri asioista (Linnakylä 2002, 146).

Sekä tytöt että pojat keskustelevat mielellään kirjoista. Tytöille se on vielä mielisempää kuin pojille. Lukeminen mielletään usein feminiiniseksi harrastukseksi. Pojat eivät ehkä keskustele kaveripiirissään kirjoista, koska pelkäävät leimautumista ei-maskuliiniseksi, jos he osoittavat kiinnostusta kirjoja kohtaan. (Merisuo-Storm 2006, 123–124.) PISA 2000 -tutkimuksen mukaan kuitenkin vain kolmannes nuorista piti kirjoista keskustelemisesta (Linnakylä 2002, 146). Vaikuttaisi siis siltä, että kirjoista keskusteleminen vähenee oppilaiden varttues-
sa.

Tytöt ymmärtävät lukemaansa merkitsevästi poikia paremmin. Tytöt menestyivätkin kaikissa luetun ymmärtämisen testin osioissa paremmin kuin pojat. Saariston (2009) ja Jekku-hankkeen (Merisuo-Storm & Soininen 2012b) tutkimusten tulokset ovat samansuuntaisia, mutta niissä ero oli kuitenkin erittäin merkitsevä. Myös Laakson (2010) tutkimuksen mukaan tytöt ymmärsivät lukemaansa poikia paremmin, mutta hänen tutkimuksessaan ero ei ollut merkitsevä. PISA 2000 -tutkimuksenkin mukaan tytöt ymmärsivät poikia paremmin lukemaansa (Linnakylä ym. 2002, 79). Karjalaisen (2000) ja Holopaisen (2003) tutkimusten tulokset eroavat kaikista näistä tutkimuksista, koska heidän mukaansa tyttöjen ja poikien välillä ei 3. luokalla ollut eroa luetun ymmärtämisessä. Näihin eroihin voivat vaikuttaa tutkimuksissa käytettyjen tekstien vaikeustasot ja kiinnostavuus.

Vertailtaessa kaikkien oppilaiden luetun ymmärtämistä tekstilajeittain, havaitaan, että satutekstin ja tietotekstin ymmärtämisessä ei ole juuri eroa. Myöskään Saariston (2009) tutkimuksessa eroa satutekstin ja tietotekstin luetun ymmär-

tämisessä ei havaittu. Näiden tulosten mukaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainittu tavoite, jonka mukaan oppilaan tulisi oppia lukemaan sujuvasti erilaisia tekstejä, on toteutunut jo melko hyvin. Bestin ynnä muiden (2008) tutkimuksen tulos kuitenkin eroaa tämän ja Saariston (2009) tutkimuksen tuloksista, koska heidän tutkimuksessaan 3. luokan oppilaat ymmärsivät narratiivisen tekstin ekspositorista tekstiä paremmin. Hyvärisen ja Punkarisen (1998) tutkimus puolestaan osoitti, että 3.–6. luokkien oppilaat ymmärsivät tietotekstejä paremmin kuin satutekstejä. Nämä erot saattavat johtua käytetyistä teksteistä. Tekstin aihe vaikuttaa siihen, miten kiinnostuneita oppilaat ovat lukemastaan. Jos oppilas kokee lukemansa kiinnostavaksi, hän todennäköisesti keskittyy lukemiseen, jolloin hän myös ymmärtää lukemaansa paremmin. Myös tekstien vaikeustaso on voinut olla eri tutkimuksissa erilainen, joten saatuja tuloksia ei voida suoraan verrata keskenään.

Sukupuolittain ja tekstilajeittain luetun ymmärtämistä tarkasteltaessa, tytöt ymmärtävät tietotekstiä hieman paremmin kuin satutekstiä. Tytöt suoriutuivat tietotekstin avoimista kysymyksistä huomattavasti paremmin kuin satutekstin avoimista kysymyksistä. Satutekstin sanaselitys-osiossa tytöt puolestaan menestyivät paremmin kuin tietotekstin sanaselitys-osiossa. Pojat puolestaan ymmärtävät satutekstiä hieman paremmin kuin tietotekstiä. He menestyivät tietotekstiä koskevissa avoimissa kysymyksissä vähän paremmin kuin satutekstiä koskevissa avoimissa kysymyksissä. Myös pojat osasivat selittää satutekstiin liittyvät sanat vähän paremmin kuin tietotekstiin liittyvät sanat. Tässä tutkimuksessa tietoteksti käsitteli kaneja, joten voidaan päätellä, että se kiinnosti enemmän tyttöjä kuin poikia. Lukijan kiinnostus luettavaan aiheeseen vaikuttaa positiivisesti luetun ymmärtämiseen. Jos teksti olisi käsitellyt jotain maskuliinisempaa aihepiiriä, pojat olisivat saattaneet ymmärtää sen satutekstiä paremmin. Kysyttäessä oppilaiden lukuharrastuksesta sekä tytöt että pojat vastasivat lukevansa mielellään satukirjoja. Koska satutekstin avoimien kysymysten tuloksissa ei ollut tyttöjen ja poikien välillä suurta eroa, voidaan tutkimuskirjallisuuteen viitaten (esim. Dymock 2005, 177; Dymock & Nicholson 2010, 166) päätellä, että satutekstin rakenne oli tuttu myös tutkituille oppilaille.

Sekä tytöille että pojille molemmissa tekstilajeissa avoimista kysymyksistä vaikeimpia olivat päättelyä vaativat kysymykset, joihin ei löytynyt vastausta suo-

raan tekstistä. Suurin osa oppilaista osasi puolestaan vastata hyvin kysymyksiin, joihin vastaus löytyi suoraan tekstistä. Myös Saaristo (2009) sekä Merisuo-Storm ja Soininen (2012b) tekivät tutkimuksissaan samanlaisia havaintoja. Avoimissa kysymyksissä, joista sai useamman kuin yhden pisteen, monet oppilaat mainitsivat vain yhden asian ja saivat siten vain yhden pisteen. Oppilaat saattoivat kuitenkin löytää tekstistä kaikki täysiin pisteisiin vaadittavat asiat, mutta eivät silti antaneet niitä kaikkia vastaukseksi. Yksi mahdollinen syy tähän on, että oppilaat ovat tottuneet siihen, että kysymykseen on vain yksi oikea vastaus. Opettajien tulisikin kiinnittää huomiota siihen, että oppilaat löytävät teksteistä pääasiat ja ymmärtävät, että niitä voi olla useita (Merisuo-Storm & Soininen 2012b, 304).

Vertailtaessa tyttöjen ja poikien eroa luetun ymmärtämisessä kysymystyypeittäin, havaitaan, että avoimet kysymykset olivat tytöille sekä satu- että tietotekstissä vähän helpompia kuin pojille. Tytöt osasivat myös selittää sanat hieman poikia paremmin. Merisuo-Stormin ja Soinisen (2011a) tutkimuksen tulokset eroavat tämän tutkimuksen tuloksista. Heidän tutkimuksensa mukaan 2. luokan oppilailla avoimien kysymysten vastauksissa ei ollut eroa sukupuolten välillä, mutta sanaselitysosiossa tytöt menestyivät poikia merkitsevästi paremmin.

Tytöt osaavat arvioida lukutaitonsa poikia realistisemmin. Kuuston (2007) tulokset eroavat tästä. Hänen tutkimuksensa mukaan pojat arvioivat peruslukutaitonsa 1. luokan jälkeen tyttöjä vähän realistisemmin. Saaristo (2009) puolestaan sai saman tuloksen kuin tässä tutkimuksessa saatiin oman lukutaidon arvioimisesta. Näistä tuloksista voidaan ehkäpä päätellä, että pojat oppivat arvioimaan omaa lukutaitoaan 1. luokalla tyttöjä paremmin, mutta tyttöjen itsearviointitaidot kehittyvät ensimmäisten kouluvuosien aikana poikia nopeammin ja 4. luokan alussa he ovat poikia parempia arvioimaan omaa osaamistaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan oppilaan tulisi oppia tarkkailemaan ja arvioimaan itseään lukijana. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan tähän tulisi kiinnittää huomiota erityisesti poikien kohdalla.

15 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimuksen luotettavuutta tulee tarkastella mittavälineen eli instrumentin ja koko tutkimuksen tasolla. Mittavälineiden tarkastelussa keskitytään mittarin ominaisuuksien tarkasteluun ja tutkimuksen tarkastelussa puolestaan siihen, kuinka pätevää, yleistettävää ja käyttökelpoista tietoa saadaan. Mittavälineen luotettavuudella tarkoitetaan mittarin reliaabeliutta, eli mittausvirheettömyyttä, ja validiutta eli pätevyyttä. Luotettavan mittauksen edellytyksenä on aina korkea validius, jota vahvistaa korkea reliaabelius, mutta korkea reliaabelius ei takaa hyvää validiutta. Validiteetilla eli kohdepätevyydellä ymmärretään tavallisesti mittavälineen kykyä mitata sitä teoreettista muuttujaa, jota se on suunniteltu mittaamaan. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 151.)

Tutkimuksen reliaabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta, eli mittauksen tai tutkimuksen reliaabelius tarkoittaa sen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 231.) Reliaabeliutta voidaan arvioida mittaamalla mittarin tai sen osioiden sisäistä homogeenisuutta käyttämällä esimerkiksi Cronbachin alpha -kerrointa. Reliaabeliusarvo vaihtelee välillä 0–1 ja mitä lähempänä arvo on lukua 1, sitä homogeenisempi mittari on. (Tähtinen & Isoaho 2001, 137–138.)

Tässä tutkimuksessa mittareina käytettiin kyselylomaketta ja luetun ymmärtämisen testejä. Kyselylomakkeen Cronbachin alpha -arvo on 0.86, eli sen osiot ovat johdonmukaisia keskenään. Luetun ymmärtämisen testeinä käytettiin 3. luokan oppilaille standardoituja testejä, jotka voi suorittaa myös heti 4. luokan alussa. Standardoidun mittarin käyttö vahvistaa jo itsessään tutkimuksen luotettavuutta. Satutekstin luetun ymmärtämisen testin Cronbachin alpha-arvo on 0.74 ja tietotekstin luetun ymmärtämisen testin Cronbachin alpha-arvo on 0.72, joten testien eri osioiden voidaan katsoa olevan johdonmukaisia toistensa kanssa.

Validiteetilla eli kohdepätevyydellä ymmärretään tavallisesti mittarin kykyä mitata sitä teoreettista muuttujaa, jota se on suunniteltu mittaamaan. (Hirsjärvi ym. 2012, 231; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 158). Käytettäessä kyselylomaketta tutkija ei voi varmistua siitä, suhtautuvatko vastaajat vakavasti tutkimukseen,

eli ovatko he pyrkineet vastaamaan huolellisesti ja rehellisesti kysymyksiin. Annettujen vastausvaihtoehtojen onnistuneisuus on myös kyselylomakkeen mahdollinen ongelma. (Hirsjärvi ym. 2012, 195.) Kyselylomakkeita käytettäessä kaikille tutkittaville esitetään yleensä samat väittämät. Tällöin ei välttämättä kyetä huomioimaan sitä, että tutkittavat voivat ymmärtää väittämät eri tavoin. (Rantanen & Vesala 1999, 345.) Tällöin väärinymmärrysten kontrollointi on vaikeaa (Hirsjärvi ym. 2012, 195).

Saattaa olla, että osa tutkituista oppilaista ei ehkä suhtautunut tutkimukseen vakavasti ja pohtinut vastauksiaan huolellisesti. Lukemisasennetestiä tarkastettaessa huomattiin, että muutamat oppilaat olivat valinneet kaikkiin kysymyksiin saman vastausvaihtoehdon. Pohdittiin myös, olivatko vastausvaihtoehdot onnistuneita, koska kaksi oppilasta oli merkinnyt vastauksensa kahden annetun vastausvaihtoehdon väliin. Tällöin vastausvaihtoehto arvioitiin heikomman vaihtoehdon mukaan, koska oletettiin, että vastaaja ei arvioinut asennettaan aivan korkeamman vastausvaihtoehdon tasolle.

Myös luetun ymmärtämisen testeissä muutama oppilas suhtautui tutkimukseen välinpitämättömästi. He eivät käyttäneet aikaa vastausten pohtimiseen ja jättivät kohdan tyhjäksi, jos eivät heti keksineet vastausta. Vastauspapereita kerättäessä oppilaita kehoitettiin vielä miettimään puuttuvia vastauksia, jos aikaa oli jäljellä. Useimmat oppilaat noudattivat neuvoa ja täydensivät vastauksiaan, mutta nämä muutamat oppilaat vastasivat kehotukseen ”Emmä jaksa”, ”Emmä viitti”.

Luetun ymmärtämisen testeissä sanaselitys-osioissa osalla oppilaista oli vaikeuksia. Oppilaiden vastatessa testiin, monet kyselivät, mitä heidän tuli kyseisessä osiossa tehdä. Tällaisissa tapauksissa tehtävänanto luettiin oppilaalle uudelleen. Vastauksia tarkastettaessa huomattiin, että monet oppilaat olivat kopioineet selitettävän sanan ja sitä ympäröivät sanat suoraan tekstistä vastausviivalle. Jotkut oppilaat olivat myös jättäneet kokonaan vastaamatta tehtävään. Osa oppilaista puolestaan oli selittänyt, mitä kysytty sana tarkoittaa toisessa kontekstissa. Aikaisemmissa samantyyppisissä tutkimuksissa on tehty näitä samoja havaintoja (esim. Merisuo-Storm & Soininen 2010; Merisuo-Storm & Soininen 2011a).

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkijat suorittivat kaikki mittaukset itse. Ohjeistus ja tutkimuksen toteuttaminen luokissa toteutettiin samalla tavalla. Kaikki mittaukset suoritettiin 4. luokan alussa ennen syyslomaa. Lisäksi kaikki testit suoritettiin muutaman viikon sisällä, joten oppilaat olivat opinnoissaan samassa vaiheessa ja eri mittauskertojen välillä ei ehtinyt tapahtua paljon kehitystä. Koska testauskertoja oli joka luokassa kaksi, muutama oppilaista saattoi olla jompanakumpana testauspäivänä poissa koulusta, joten muutamalta tutkituista oppilaista puuttuu jokin testin osa. Tästä syystä otoskoko vaihtelee hieman eri testin osissa, mutta tuloksia analysoitaessa tarkasteltiin keskiarvoja ja prosentuaalisia osuuksia, joten tällä ei ole suurta vaikutusta.

Mittarin käytön perusajatus on havainnoida ilmiötä mahdollisimman objektiivisesti (Metsämuuronen 2006, 59). Objektiivisuudella tarkoitetaan sitä, miten löydökset selittyvät tutkittavien ominaisuuksista ja kontekstista, eivätkä tutkijan harhoista, kiinnostuksen kohteista, motivaatiosta ja näkökulmista (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 164). Tärkeänä menetelmällisen objektiivisuuden kriteerinä pidetään sitä, että toinen tutkija voi samoista lähtökohdista toistaa tutkimuksen (Hirsjärvi ym. 2012, 309).

Tässä tutkimuksessa objektiivisuus ei ole suuri ongelma. Luetun ymmärtämisen testeihin oli tarkat korjausohjeet. Sekä lukemisasennetestin että luetun ymmärtämisen testien tulokset muutettiin numeeriseen muotoon. Ainoa objektiivisyyteen liittyvä ongelma on virheet luetun ymmärtämisen testien korjaamisessa. Joidenkin vastausten kohdalla tutkijat joutuivat miettimään, voiko vastauksen hyväksyä. Korjausohjetta täydennettiin sitä mukaa, kun päätöksiä ongelmallisiksi koettujen vastauksen hyväksymisestä tai hylkäämisestä tehtiin. Tutkimusta voidaan kuitenkin pitää luotettavana, koska yksittäiset virheet eivät juuri vaikuta analyysiin aineiston koon vuoksi. Tulokset eivät kuitenkaan ole yleistettävissä, koska otos ei ole riittävän suuri ja tutkimus on toteutettu vain Satakunnassa pienellä alueella.

16 POHDINTA

Opetuksen ihanteena on lapsilähtöisyys, mutta tämä toteutuu käytännössä melko harvoin. Usein opetus on hyvin opettajajohtoista ja tehtävät määrätään oppilaille ylhäältäpäin. Oppitunnit etenevät usein opettajan suunnitelman mukaan, eikä oppilaiden mielipidettä asioihin juuri kysytä. Kuinka usein oppilailta todella kysytään, minkä tyyppisiä tekstejä he haluavat lukea?

Koulussa ei myöskään usein ole suotavaa sanoa, että jokin asia on todella kamalaa. Lukemisasennetta selvitetessä oppilailla oli kuitenkin myös tämä vastausvaihtoehto käytettävissään. Varsinkin pojat valitsivat tämän vastausvaihtoehdon. Pojille on ehkä tyttöjä luonteenomaisempaa sanoa, että jokin asia on kamalaa ja yleisemminkin arvioida asioita tyttöjä negatiivisempaan sävyyn. Toisaalta tytöille voi olla ominaisempaa sanoa jonkin asian olevan valtavan kivaa. Saattaa olla, että pojille on myös vaikeaa myöntää, että he pitävät kouluun liittyvistä asioista. Koulu mielletään yleensä enemmän tyttöjä kiinnostavaksi ja saattaa olla, että pojat pelkäävät leimautumista ei-maskuliiniseksi, jos viihtyvät koulussa. Monet oppilaat, varsinkin pojat, ovat lisäksi saattaneet oppia, että koulusta ei kuulu pitää.

Suurin osa sekä tytöistä että pojista ilmoitti käyvänsä mielellään kirjastossa. Opettajien tulisi huomioida tämä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessaan ja käyttää kirjastojen tarjoamia palveluja hyväkseen. Koulujen omat kirjastot ovat usein kirjavalkoimiltaan suppeita, joten kaikki oppilaat eivät välttämättä löydä sieltä itseään kiinnostavaa luettavaa. Kunnan kirjastoissa valikoima on huomattavasti laajempi kuin kouluissa, ja kirjastojen työntekijöillä on usein opettajaa laajempi tietämys lasten- ja nuortenkirjallisuudesta. Osa kirjastoista tarjoaa kirjavinkkaritoimintaa, jonka avulla oppilaat, jotka eivät ole kovin motivoituneita lukemiseen, voivat löytää kiinnostavaa luettavaa.

Ilahduttavan monella oppilaalla on positiivinen lukemisasenne ja lukemisenäkuva. Tytöt pitävät lukemisesta poikia enemmän. Tämän perusteella voi päätellä, että tytöt luultavasti lukevat vapaa-ajallaan enemmän, mikä saattaa selittää tyttöjen parempaa menestymistä luetun ymmärtämisen testeissä. Pikulskin ja Chardin (2005, 517) tutkimuksen mukaan mitä enemmän oppilas lu-

kee, sitä sujuvampaa lukeminen on. Sujuva lukeminen puolestaan edistää oppilaan luetun ymmärtämisen taitoja. Opettajien tulisikin kiinnittää huomiota erityisesti poikien lukuinnon herättämiseen. Jos oppilasta ei kiinnosta lukea kaunokirjallisuutta, voi opettaja ohjata hänet lukemaan vaikkapa vitsikirjoja tai sarjakuvia.

Vaikka 4. luokan alussa tyttöjen ja poikien asenteessa lukemista kohtaan ei havaittu eroa, yleisesti tiedetään, että monien poikien asenne lukemiseen on yläluokilla varsin negatiivinen. Ero saattaa johtua siitä, että tytöillä asenne lukemista kohtaan paranee poikien asenteen pysyessä samana. Toinen selitys voisi olla, että poikien asenne tosiaan muuttuu negatiivisempaan suuntaan. Opettajien tulisi olla herkkiä havaitsemaan muutoksia oppilaiden asenteissa ja kuunnella oppilaitaan. Kiinnostavan luettavan tarjoaminen oppilaille saattaisi hidastaa heidän lukemiseen liittyvien asenteidensa heikkenemistä.

Kuten tutkimuskirjallisuudessakin todetaan, kaikille oppilaille tulisi tarjota heitä kiinnostavaa luettavaa (esim. Lehtonen 1998a, 73; Merisuo-Storm 2006, 123). Tässä tutkimuksessa asenteella lukemista kohtaan ei kuitenkaan havaittu olevan yhteyttä satutekstin ymmärtämiseen, mutta tietotekstin ymmärtämisen kanssa yhteys on merkitsevä. Oppilaan hyvä motivaatio lukemista kohtaan vaikuttaisi parantavan tietotekstien luetun ymmärtämistä. Positiivinen asenne lukemista kohtaan ei kuitenkaan näyttäisi vaikuttavan satutekstien luetun ymmärtämiseen, joten vaikka oppilas olisikin motivoitunut lukemaan, se ei takaa hyvää satutekstien luetun ymmärtämisen taitoa. Tässä voi kuitenkin olla kyse vain sattumasta, koska monet muut lähteet painottavat motivaation ja kiinnostavan luettavan merkitystä luetun ymmärtämiseen. Merisuo-Storm ja Soininen (2012b, 304) toteavatkin, että oppilaat lukevat mielellään heitä kiinnostavia tekstejä, vaikka ne olisivat vaikeita. Esimerkiksi mikäli oppilas ei ole kiinnostunut aapisen tarinoiden lukemisesta, sen tekstien rinnalle voisi tarjota vaihtoehtoista, oppilasta enemmän kiinnostavaa luettavaa.

Luetun ymmärtämistä testattaessa havaittiin, että avoimissa kysymyksissä sekä satu- että tietotekstissä helppoja olivat kysymykset, joihin vastaus löytyy suoraan tekstistä. Vaikeita puolestaan olivat kysymykset, jotka vaativat päättelyä ja joihin ei siis löytynyt vastausta suoraan tekstistä. Opettajien tulisi kiinnittää

huomiota omaan kysymyksenasetteluunsa, eli pohtia, minkälaiset kysymykset luetuista teksteistä auttavat oppilasta kehittämään tämän luetun ymmärtämisen taitoja. Kysymyksiin, joihin vastaus löytyy suoraan tekstistä, vastatessaan oppilas saa onnistumisen kokemuksia, joten ne ovat hyviä etenkin lukemaan opettelevalle oppilaalle. Liian helpot kysymykset eivät kuitenkaan kehitä hyvän lukijan luetun ymmärtämisen taitoja. Sen sijaan ne voivat turhauttaa oppilaan ja näin vaikuttaa negatiivisesti hänen opiskeluasenteeseensa. Teksteistä tulisi esittää sekä päättelyä vaativia kysymyksiä että kysymyksiä, joihin löytyy vastaus suoraan tekstistä. Näin kaikki oppilaat voivat saada onnistumisen elämyksiä ja heidän taitonsa kehittyvät.

Koulussa tulisi harjoitella tekstien pääkohtien löytämistä esimerkiksi tiivistelmiä ja käsitekarttoja tekemällä. Tämän harjoittelun voi aloittaa yksinkertaisilla teksteillä heti kun oppilaalla on riittävän kehittynyt lukutaito. Näitä harjoituksia tehtäessä tulisi huomioida, että tekstissä voi olla useita yhtä tärkeitä pääkohtia.

Sanaselitystehtävä oli monille oppilaille vaikea. Satu- ja tietotekstin sanaselitysosioiden välillä havaittiin yhteys, eli suurin osa oppilaista, jotka osasivat selittää satutekstin sanat, osasivat todennäköisesti selittää myös tietotekstiin liittyvät sanat. Tämä yhteys johtuu mahdollisesti siitä, että oppilaat ovat ymmärtäneet, mitä tehtävässä tuli tehdä. Suuri osa hylätyistä vastauksista oli tekstistä suoraan kopioituja tai tyhjiksi jätettyjä, joten nämä oppilaat eivät ehkä ymmärtäneet, kuinka tehtäviin tuli vastata. Monet oppilaat selittivät myös, mitä jokin sana tarkoittaa toisessa tekstiyhteydessä, eivätkä siis osanneet huomioida tekstikonkretia. Saattaa olla, että tällainen tehtävätyyppi oli tutkituille oppilaille vieras.

Sanan merkityksen johtamista tekstiyhteydestä tulisi harjoitella. Jos oppilas ei ymmärrä jotain tekstin sisällön kannalta olennaista sanaa eikä osaa päätellä sen merkitystä tekstiyhteydestä, hän ei välttämättä ymmärrä lukemaansa. Opettajan tulisi myös keskustella oppilaansa kanssa tekstissä olevista vieraista sanoista. Näin opettaja saisi tietoa siitä, onko oppilas ymmärtänyt lukemansa ja kuinka laaja hänen sanavarastonsa on. Alkuopetuksen jälkeen opettajan ohjaus luetun ymmärtämisessä vähenee ja luettavat tekstit muuttuvat entistä haastavammiksi. Oppilaan tulisi tällöin osata käyttää monipuolisia lukustrategioita ja selvittää sanan merkitys tekstissä itsenäisesti. Siten luku- ja sanantunnistusstra-

tegioilla on olennainen merkitys itsenäisessä lukemisessa, koska lukustrategioiden monipuolinen käyttäminen helpottaa luetun ymmärtämistä. Lukustrategioiden käyttöä tulisikin tietoisesti harjoitella.

Tehtäviä tarkastettaessa huomattiin, että luokkien välillä saattoi olla suuriakin eroja: joissakin luokissa oppilaat menestyivät todella hyvin, kun taas toisissa luokissa oppilaat menestyivät yleisesti heikommin. Opettajalla saattaa olla suurikin merkitys luetun ymmärtämisen kehittämisessä, koska luetun ymmärtäminen ja tekstistä oppiminen ovat taitoja, joita tulee harjoitella.

Koska 4. luokkaa aloittavat oppilaat ovat vielä todella nuoria ja lukutaidon kehittymisen alkuvaiheessa, tasoerot ovat suuria heikoimpien ja taitavimpien oppilaiden välillä. Tämä näkyi selkeästi vastauksia tarkastettaessa. Joillakin oppilailla, enimmäkseen pojilla, oli vielä suuria vaikeuksia kirjoittamisessa, kirjoitusvirheitä oli paljon ja käsiala oli hyvin epäselvää. Jotkut oppilaat puolestaan kirjoittivat täysin virheettömästi, kokonaisia lauseita kauniilla käsialalla. Jos kirjoittaminen oli oppilaalle fyysisesti vaikeaa, hän ei ehkä kyennyt ilmaisemaan itseään yhtä hyvin, kuin olisi suullisesti pystynyt vastaamaan kysymykseen. Tästä syystä tutkimusasetelma ei välttämättä ollut kaikille oppilaille tasapuolinen, koska osa oppilaista saattoi tietää oikean vastauksen, mutta ei saanut kirjoitettua sitä. Jos oppilas kokee jonkin tehtävän todella vaikeaksi, hän saattaa turhautua eikä edes viitsi yrittää tehdä tehtävää. Tämä saattaa ainakin joissain tapauksissa olla syynä puuttuville vastauksille. Vaikka tutkimuksen aiheena on luetun ymmärtäminen, nämä suuret erot kirjoittamisessa kiinnittivät tutkijoiden huomion. Opettajien tulisi kiinnittää paljon huomiota myös kirjoittamiseen ja oppilaiden, erityisesti poikien, käsialaan.

Tutkimus voidaan katsoa onnistuneeksi, koska tutkimuskirjallisuus ja aikaisemmat tutkimukset tukevat siitä saatuja tuloksia. Tulokset muodostavat monessa lukemisasenteen osiossa (esim. asenne lukemista kohtaan ja opiskeluasenne) jatkumon Jekku-hankkeesta (Merisuo-Storm & Soininen 2012b) saatujen tulosten kanssa. Tutkimuksen tuloksia voidaan näiden yhteneväisyyksien perusteella pitää suuntaa antavina. Tulee kuitenkin ottaa huomioon, että tutkimuksen otos (n= 111) on melko pieni ja se on toteutettu maantieteellisesti pienellä alueella.

Jatkossa voisi tutkia opettajan ja opetuksen vaikutusta luetun ymmärtämiseen esimerkiksi opetuskokeilun avulla tai observoimalla äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta sekä haastatteleamalla opettajia. Oppilaiden luetun ymmärtämistä ja käsitystä itsestä lukijana on tutkittu paljon vuosiluokilla 1–3. Olisi mielenkiintoista toteuttaa samaa aihetta koskeva tutkimus myös ylempien vuosiluokkien oppilailla, jotta nähtäisiin, miten kehitys etenee ja millainen merkitys opettajilla on luetun ymmärtämiseen ylemmillä vuosiluokilla. Huomion voisi kiinnittää erityisesti poikiin, jotta havaittaisiin, milloin poikien asenne lukemista kohtaan muuttuu tyttöjä kielteisemmäksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) on määritelty äidinkielen ja kirjallisuuden hyvän osaamisen kriteerit 5. vuosiluokan jälkeen. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten tavoitteet todellisuudessa saavutetaan, koska ne vaativat jo vahvaa luetun ymmärtämisen taitoa.

LÄHTEET

Aho, S. 2002. Minä. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.) Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. 1.–2. painos. Helsinki: Otava, 16–67.

Aho, S. 2005. Minä. Teoksessa K. Laine (toim.) Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava, 20–57.

Akhondi, M., Malayeri, F. A. & Samad, A. A. 2011. How to Teach Expository Text Structure to Facilitate Reading Comprehension. *The Reading Teacher* 64 (5), 368–372.

Anderson, R. C. 1994. Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning, and Memory. Teoksessa R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (toim.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Fourth Edition. Newark, DE: International Reading Association, 469–482.

Applegate, M. D., Quinn, K. B. & Applegate, A. J. 2006. Profiles in comprehension. *The Reading Teacher* 60 (1), 48–57.

Aro, T. 2002. KUMMI 1. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Luetun ymmärtämisen teoriaa ja harjoituksia. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. 2004. Sosiaaliset taidot ja itsetunto. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 254–274.

Arvonen, J. 2002. Toiminta lukemisen tukena. Näkymöntistategia toisluokkalaisten kirjallisuuden opetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja sarja C osa 182.

Aunola, K., Nurmi, J.-E., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K. & Rasku-Puttonen, H. 2002. Developmental dynamics of achievement strategies, reading performance and parental beliefs. *Reading Research Quarterly* 37 (3), 310–327.

Barton, J. & Sawyer, D. M. 2003. Our students are ready for this: Comprehension instruction in the elementary school. *The Reading Teacher* 57 (4), 334–347.

Best, R. M., Floyd, R. G. & McNamara, D. S. 2008. Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology* 29 (2), 137–164.

Bimmel, P. & van Schooten, E. 2004. The relationship between strategic reading activities and reading comprehension. *L1 – Educational Studies in Language & Literature* 4 (1), 85–102.

Borba, M. 1993. *Staff Esteem Builders. Building Staff Self-Esteem. Implementing Successful Team Building.* California, CA: Jalmar Press.

Borba, M. 2003. *Esteem Builders. A K-8 Self Esteem Curriculum for Improving Student Achievement, Behavior and School Climate.* 2nd Edition. Austin, TX: PRO-ED.

Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A. & Joshi, R. M. 2007. Instruction of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension and Vocabulary Achievement of Third-Grade Students. *The Reading Teacher* 61 (1), 70–77.

Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. Donovan, M. S. & Pellegrino, J. W. 2004. *Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu.* Suom. A. Penttilä. Helsinki: WSOY.

Byman, R. 2005. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia.* 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–41.

Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E, & Huovinen, M. 2008. *Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa.* Helsinki: WSOY.

Cain, K. 2007. Deriving word meanings from context: does explanation facilitate contextual analysis? *Journal of Research in Reading* 30 (4), 347–359.

Carter, D. R., Chard, D. J. & Pool, J. L. 2009. A Family Strengths Approach to Early Language and Literacy Development. *Early Childhood Education Journal* 36 (6), 519–526.

Chapman, J. W., Tunmer, W. E. & Prochnow, J. E. 2000. Early Reading-Related Skills and Performance, Reading Self-Concept, and the Development of Academic Self-Concept: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology* 92 (4), 703–708.

Chiu, M. M. & McBride-Chang, C. 2010. Family and Reading in 41 Countries: Differences across Cultures and Students. *Scientific Studies of Reading* 14 (6), 514–543.

Dembo, M. H. & Seli, H. 2008. *Motivation and Learning Strategies for College Success. A Self-Management Approach. Third Edition.* New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

Dymock, S. 2005. Teaching Expository Text Structure Awareness. *The Reading Teacher* 59 (2), 177–181.

Dymock, S. 2007. Comprehension Strategy Instruction: Teaching Narrative Text Structure Awareness. *The Reading Teacher* 61 (2), 161–167.

Dymock, S. & Nicholson, T. 2010. “High 5!” Strategies to Enhance Comprehension of Expository Text. *The Reading Teacher* 64 (3), 166–178.

Edmunds, K. M. & Bauserman, K. L. 2006. What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher* 59 (5), 414–424.

Elliott, E. M. & Olliff, C. B. 2008. Developmentally Appropriate Emergent Literacy Activities for Young Children: Adapting the Early Literacy and Learning Model. *Early Childhood Education Journal* 35 (6), 551–556.

Erwin, P. 2005. *Asenteet ja niihin vaikuttaminen*. Suom. Marja Ahokas. Helsinki: WSOY.

EU High Level Group of Experts on Literacy. 2012. Final Report. Luxembourg: European Union. <<http://ec.europa.eu/education/literacy/what-eu/high-level-group/documents/literacy-report.pdf>> (Luettu 07.12.2012)

Gurian, M. 2001. *Boys and Girls Learn Differently! : A Guide for Teachers and Parents*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Guthrie, J. T. & Alao, S. 1997. Designing Contexts to Increase Motivations for Reading. *Educational Psychologist* 32 (2), 95–105.

Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 2005. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. 3.–6. painos. Helsinki: Edita.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. *Tutki ja kirjoita*. 15.–17. painos. Helsinki: Tammi.

Holland, J. W. 2007. Reading Aloud with Infants: The Controversy, the Myth and the Case Study. *Early Childhood Education Journal* 35 (4), 383–385.

Holopainen, E. 2003. Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 218.

Husu, M. 2002. Ymmärrätkö ja muistatko lukemasi? Ymmärtävän lukemisen harjoittelua ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa M. Inovaara & A. Malmio (toim.) *Lukuhaastetta koko elämä*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 91–103.

Hyvärinen, J. & Punkanen, E. 1998. Ymmärrän mitä luen – vai ymmärrätkö. Teoksessa H. Lehtonen (toim.) Lukemaan oppimisesta lukemalla oppimiseen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 13/1998, 77–94.

Ikonen, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Karjalainen, R. 2000. Tekstinymmärtämisen kehittyminen ja kehittäminen peruskoulun ala-asteella. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 63.

Kauppila, R. A. 2003. Opi ja opeta tehokkaasti. Psykkinen valmennus oppimisen tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 141.

Kear, D. J., Coffman, G. A. & Ambrosio, A. L. 2000. Measuring attitude toward writing: A new tool for teachers. *The Reading Teacher* 54 (1), 10–23.

Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Hyvä itsetunto. Kahdeskymmenes painos. Helsinki: WSOY.

Kuusto, S. 2007. Lukutaito kehittyy. Tutkimus oppilaiden lukutaidosta, lukemismotivaatiosta ja oman lukutaidon arvioinnista ensimmäisen kouluvuoden jälkeen. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Laakso, J. 2010. Ymmärrätkö lukemaani? Tutkimus toisluokkalaisten lue-tunymmärtämistaidoista, lukumotivaatiosta sekä käsityksistä itsestä lukijana. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Pro gradu -tutkielma.

Langer, J. A. 2011. *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction. Second Edition.* New York, NY: Teachers College Press.

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. *Kasvatuspsykologia. 2. uudistettu painos.* Helsinki: WSOY.

Lehto, J. E., Scheinin, P., Kupiainen, S. & Hautamäki, J. 2001. National survey of reading comprehension in Finland. *Journal of Research in Reading* 24 (1), 99–110.

Lehtonen, H. 1998a. Lukemalla avaraan maailmaan. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 12/1998.

Lehtonen, H. 1998b. Motivoivaa lukemista etsimässä. Teoksessa H. Lehtonen (toim.) Lukemaan oppimisesta lukemalla oppimiseen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 13/1998, 9–28.

Lepola, J., Vauras, M. & Poskiparta, E. 2002. Pitkittäistutkimus lukutaidon ja motivaation kehityksestä esikoulusta kahdeksannelle luokalle. *Psykologia* 37 (1), 33–44.

Lerikkanen, M.-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.

Lerikkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2004. Predicting reading performance during the first and the second year of primary school. *British Educational Research Journal* 30 (1), 67–92.

Linna, H. 1999. Lukuonni. Kirjallisuuden opetus ala-asteella. Helsinki: WSOY.

Linnakylä, P. 2002. Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 141–166.

Linnakylä, P. 2004. Nuorten lukijaprofiilit. Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman (toim.) Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 167–184.

Linnakylä, P., Kupari, P. & Reinikainen, P. 2002. Sukupuolierot lukutaidossa sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–88.

Lummelahti, L. 2004. Tavoitteena vahva itsetunto. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 34–41.

McKenna, M. C. & Kear, D. J. 1999. Measuring Attitude toward Reading: A New Tool for Teachers. Teoksessa S. J. Barrentine (toim.) Reading Assessments Principles and Practices for Elementary Teachers. Newark, DE: International Reading Association, 199–201.

Merisuo-Storm, T. 2005. Opiskeluasenteiden ja äidinkielen taitojen kehittyminen kaksikielisessä opetuksessa. Teoksessa T. Merisuo-Storm & M. Soininen (toim.) Opettajuuden jäljillä. Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:74, 209–226.

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. 2011. Alakoulun oppilaat tekstissä olevien sanojen merkitysten selvittäjinä ja selittäjinä. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti, A. Kallioniemi, P. Seitamaa-Hakkarainen & A. Uitto (toim.) Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 1, 53–66.

Merisuo-Storm, T. 2012. *Laivan lapsi*. 2. ja 3. luokan lukemisen ja kirjoittamisen testistö. Turku: Agricola kustannusosakeyhtiö.

Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2010. Primary school pupils deriving word meaning from written context. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2), 1625–1629.

Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2011a. Developing an intervention program to improve young pupils' reading comprehension skills. Proceedings of ICERI2011 Conference, 4974–4981.

Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2011b. Developing young pupils' reading comprehension skills. INTED 2011 Proceedings 5th Edition, 4334–4342.

Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2012a. Constructing a Research-Based Program to Improve Primary School Students' Reading Comprehension Skills. IJCDSE, International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education 3 (3), 755–762.

Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2012b. Jekkuhankkeeseen liittyvät tutkimukset. Teoksessa T. Merisuo-Storm, M. Soininen & J. Aerila (toim.) Jekku. Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeesta. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö, 169–308.

Merisuo-Storm, T., Soininen, M. & Aerila, J. 2012. Joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämisverkosto. Teoksessa T. Merisuo-Storm, M. Soininen & J. Aerila (toim.) Jekku. Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeesta. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö, 5–8.

Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. korjattu painos. Helsinki: International Methelp.

Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. & Smeets, D. J. H. 2008. Added Value of Dialogic Parent-Child Book Readings: A Meta-Analysis. Early Education and Development 19 (1), 7–26.

Morgan, P.L., Fuchs, D., Compton, D. L., Cordray D. S. & Fuchs, L. S. 2008. Does Early Reading Failure Decrease Children's Reading Motivation? Journal of Learning Disabilities 41 (5), 387–404.

Morrow, L. M. 1997. Literacy Development in the Early Years. Helping Children Read and Write. Third Edition. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Oakhill, J. V. & Petrides, A. 2007. Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' reading comprehension. *British Journal of Psychology* 98 (2), 223–235.

Olson, R. K., Keenan, J. M., Byrne, B., Samuelsson, S., Coventry, W. L., Corley, R., Wadsworth, S. J., Willcutt, E. G., DeFries, J. C., Pennington, B. F. & Hulslander, J. 2011. Genetic and Environmental Influences on Vocabulary and Reading Development. *Scientific Studies of Reading* 15 (1), 26–46.

Pahkinen, T. 2002. Lukeminen elämässä selviytymisen välineenä. Teoksessa M. Inovaara & A. Malmio (toim.) *Lukuhaastetta koko elämä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVI*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 7–14.

Pajares, F. & Schunk D. H. 2002. Self and Self-belief in Psychology and Education: a Historical Perspective. Teoksessa J. Aronson (toim.) *Improving Academic Achievement. Impact of Psychological Factors on Education*. San Diego, CA: Academic Press, 3–25.

Pardo, L. S 2004. What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher* 58 (3), 272–280.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Helsinki: Otava.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Pikulski, J. J. & Chard, D. J. 2005. Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher* 58 (6), 510–519.

Puohiniemi, M. 2002. *Arvot, asenteet ja ajankuva. Opaskirja suomalaisen arkielämän tulkintaan*. Espoo: Limor kustannus.

Rantanen, T. & Vesala, K. M. 1999. Soveltuuko asenteen käsite myös laadulliseen tutkimukseen? *Psykologia* 34 (5–6), 343–348.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. 9. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Rosenblatt, L. M. 1994. *The Transactional Theory of Reading and Writing*. Teoksessa R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (toim.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Fourth Edition. Newark, DE: International Reading Association, 1057–1092.

Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.

Saaristo, M. 2009. *Oppilaiden luetun ymmärtämisen taidot kolmen kouluvuoden jälkeen*. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Sarmavuori, K. 2003. *Alkuaskelet äidinkielen ja kirjallisuuteen*. Äidinkielen opetustieteen seuran julkaisuja. Espoo: Äidinkielen Opetustieteen Seura.

Sarmavuori, K. 2007. *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Äidinkielen opetustieteen perusteet*. Helsinki: BTJ Kustannus.

Shore, S. & Mäntynen, A. 2006. *Johdanto*. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin. (toim.) *Genre – tekstilaji*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 9–41.

Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. 2001. *Lukeminen ja kirjoittaminen*. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. 2. tarkistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 58–80.

Siiskonen, T., Poikkeus, A.-M., Aro, M. & Ketonen, R. 2004. *Lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet*. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielen kehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 275–291.

Silvey, A. 2002. *The Essential Guide to Children's Books and Their Creators*. From alphabet books to young adult novels, Alice in Wonderland to Harry Potter – an indispensable guide to the best books for children. New York, NY: Houghton Mifflin Company.

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. *Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.

Stahl, K. A. D. 2004. Proof, practice, and promise: Comprehension strategy instruction in the primary grades. *The Reading Teacher* 57 (7), 598–609.

Sullivan, M. 2003. *Connecting Boys with Books. What Libraries Can Do*. Chicago, IL: American Library Association.

Sullivan, M. 2009. *Connecting Boys with Books 2. Closing the Reading Gap*. Chicago, IL: ALA Editions.

Tynjälä, P. 2002. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. 1.–3. painos. Helsinki: Tammi.

Tähtinen, J. & Isoaho, H. 2001. Tilastollisen analyysin lähtökohtia. Ensiaskeleet kvantitaaineiston käsittelyyn, analyysiin ja tulkintaan SPSS-ohjelmaympäristössä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja C:13.

Van Daalen-Kaptejns, M., Elshout-Mohr, M. & de Globber, K. 2001. Deriving the meaning of unknown words from multiple contexts. *Language Learning* 51 (1), 145–181.

Verhoeven, L. & Perfetti, C. A. 2011. Introduction to this Special Issue: Vocabulary Growth and Reading Skill. *Scientific Studies of Reading* 15 (1), 1–7.

Verhoeven, L., van Leeuwe, J. & Vermeer, A. 2011. Vocabulary Growth and Reading Development across the Elementary School Years. *Scientific Studies of Reading* 15 (1), 8–25.

Väljärvi, J., Kupari, P. & Linnakylä, P. 2002. Oppilaat opiskelunsa laadun ja määrän säätelijöinä. Teoksessa J. Väljärvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 121–140.

Williams, J. P., Hall, K. M., Lauer, K. D., Stafford, K. B., DeSisto, L. A. & deCani, J. S. 2005. Expository Text Comprehension in the Primary Grade Classroom. *Journal of Educational Psychology* 97 (4), 538–550.

Ylönen, H. 2000. *Loihditut linnut. Satujen merkitys lapselle*. Helsinki: Tammi.

Hyvät 4. luokkalaisten huoltajat,

olemme viimeisen vuoden luokanopettajaopiskelijoita Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksiköstä ja suoritamme pro gradu -tutkimuksemme lapsenne luokassa. Tutkimme vastaako oppilaiden minäkuva lukijana heidän todellista lukutaitoaan. Tutkimus suoritetaan kahdessa osassa. Ensimmäisessä osassa oppilaat tekevät minäkuva lukijana -testin, joka sisältää kysymyksiä heidän lukemiseensa liittyen sekä luetun ymmärtämisen testin satu-/tietotekstistä. Toisessa osassa on toinen luetun ymmärtämisen testi, siitä tekstilajista, jota ei vielä ole testattu (eli satu-/tietoteksti). Luetun ymmärtämisen testeissä on lyhyt teksti ja siihen liittyviä kysymyksiä. Testin eri osat suoritetaan eri päivinä.

Tutkimuksessa noudatetaan ehdotonta luottamuksellisuutta. Lapsenne koulu, nimi tai tulokset eivät tule kenenkään muun kuin meidän tietoomme. Lopullisessa kirjallisessa raportissa lasten nimiä, kouluja tai asuinpaikkakuntaa ei mainita missään kohtaa. Myös tulosten yhdistäminen johonkin tiettyyn lapseen on ehdotonta. Tutkimuksen molemmissa osissa kysytään oppilaan nimeä, mutta näin toimitaan vain sen vuoksi, että tuloksia analysoitaessa osataan liittää oikein yhteen tutkimuksen molempien osioiden tulokset. Tämä tutkimus ei vaikuta mitenkään lapsenne kouluarvosanoihin tai arviointeihin.

Allekirjoittamalla oheisen lupalapun annatte lapsellenne luvan osallistua tutkimukseen. Mikäli haluatte lisätietoja, vastaamme mielellämme kaikkiin kysymyksiin. Tutkimustamme ohjaa kasvatustieteen yliassistentti Tuula Merisuo-Storm.

Toivomme ystävällisesti, että palautatte lomakkeen alaosan opettajalle mahdollisimman pian. Kiitos yhteistyöstä!

Ystävällisin terveisin

Veera Vierjoki ja Minna Tonttila
040-5300 821 ja 050-3663 805

Lapsen nimi: _____

_____ Annan lapseni osallistua pro gradu -tutkimukseen.

_____ En anna lapseni osallistua pro gradu -tutkimukseen.

Huoltajan allekirjoitus: _____