

# ***JEKKU-HANKKEESEEN LIITTYVÄ KOULUTUS***

Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos  
Rauman yksikkö  
Marjaana Soininen

Hankesuunnitelman kohdassa viisi todetaan, että Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikkö on tieteellisen osaamisen kehittämistoimintaa tuova taho. ”Yliopisto huolehtii tilanteen alkukartoituksesta, jonka jälkeen tarkennetaan verkoston toiminnan vastuu- ja painoalueet.” Kuntiin lähetettävän alkukartoituslomakkeen suunnittelutiimiin Rauman yksiköstä kuuluivat KT, äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan lehtori Juli Aerila, KT, yliopistolehtori Riitta Korhonen, KT, dos., yliassistentti Tuula Merisuo-Storm ja didaktiikan professori Marjaana Soininen. Käytännön toteuttamisessa avusti Sat@Opin koulutussihteeri Susanne Leväniemi.

## **Alkukartoituksen viisi pääkohtaa**

### *1. Nykytilan kuvaus:*

- Kuvailkaa kuntanne hankkeen nykytilanne, miten käytännössä toimitte tällä hetkellä?

### *2. Tavoitetilan kuvaus:*

- Kuvailkaa, mitkä ovat hankkeen päätavoitteet syksyn 2011 lopussa?
- Mitä käytännön toiminnan kautta pyritään saavuttamaan? Tavoitteita voi olla useampiakin.

### *3. Jotta päättötavoitteet saavutetaan...*

- Minkälaisia käytännön toimenpiteitä edellytetään kaikilta hankkeessa toimivilta? (Esim. miten lasten vanhemmat saadaan sitoutettua hankkeeseen?)
- Minkälaisia muutoksia tarvitaan, jotta joustavuus ja uudet käytännöt toteutuisivat?

- Mitä hyötyä tästä hankkeesta on oppijalle?
- Minkälaisia välitavoitteita olette suunnitelleet?
- 4. Minkälaisia opettajien asennetasolla olevia muutoksia työyhteisösänne tarvitaan?
- 5. Minkälaista osaamista tarvitsen lisää, jotta tavoitteet toteutuvat?  
(Oma henkilökohtainen kehittämissuunnitelma)

Tämän alkukartoituksen tavoitteena oli, että kunnan hankkeeseen osallistuva esi- ja alkuopetuksen henkilöstö pohtii yhdessä kysymyksiä 1–4 ja kirjoittaa yhteiset kuvaukset. Viidennen kysymyksen tavoitteena oli kartoittaa kunkin hankkeeseen osallistuvan henkilökohtaista tarvetta koulutukseen. Kyseinen alkukartoitus toteutettiin joulukuun alussa 2010 viimeisen palautuspäivän ollessa 13.12.2010.

Saadun hankerahoituksen puitteissa yliopisto oli sitoutunut järjestämään 10 viiden tunnin koulutuspäivää kehittämisverkoston toimijoille ”räätälöityinä”, mutta mahdollisuuksien mukaan koulutusta tarjottiin myös laajemmin. Edellä esitellyn alkukartoituksen vastauksiin pohjaten päädyttiin seuraaviin koulutusteemoihin ja päiviin:

### **1. ITSETUNTO -KOULUTUSPÄIVÄ**

2.2.2011 klo 13.00 – 17.15

Koulutuspäivän tavoitteena oli tutustua yhdysvaltalaisen Michele Borban itsetuntomalliin, joka tarjoaa käytännönläheisen lähestymistavan lapsen itsetunnon tukemiseen. Kutakin itsetunnon viittä osa-alueetta (turvallisuus, liittyminen, itsensä tiedostaminen, tehtävätietoisuus ja pätevyys) käsiteltiin teorian, esimerkkien ja toiminnallisten harjoitusten kautta. Koulutuksen tavoitteena oli vahvistaa osallistujia toimimaan itsetunnon tukijoina omassa työssään.

Toiseksi tavoitteeksi oli asetettu se, että osallistujat kehittävät ja kokeilevat kullekin itsetunnon alueelle sopivia tehtäviä hankkeen aikana. Nämä kokeilut oli tarkoitus purkaa syksyllä järjestettävän toisen itsetuntokoulutuksen aikana. Tärkeänä pidettiin sitä, että koulutukseen osallistujat sitoutuu myös syksyn osuuteen. Kouluttajana toimi KM, aikuiskoulutuksen opettaja Maarit Nikmo.

### **2. ERIYTTÄMISEN TYÖKALUT (INKLUUSIO) -KOULUTUSPÄIVÄ**

2.3.2011 klo 13.00 – 17.00

Koulutuksen keskeisenä tavoitteena oli tarjota osallistujille eriyttämisen periaatteita ja käytännön toteuttamistapoja esi- ja alkuopetuksessa, missä tärkeimpinä tehtävinä on kompensoida lasten lähtökohta-eroja ja raken-

taa mahdollisimman tasa-arvoista perustaa koko myöhemmälle kouluopimiselle. Tämän koulutuksen tavoitteena oli lisäksi antaa välineitä lasten erilaisuuteen mahdollisimman joustavasti mukautuvien, 'adaptiivisten', oppimisympäristöjen kehittämiseen. Oppimisympäristön mukauttamista tarkasteltiin kahdesta näkökulmasta: 1) miten luodaan erilaisille lapsille 'turvallinen' oppimisympäristö, jossa on avarat, mutta selkeät sosiaalisen toiminnan rajat ja johdonmukaiset säännöt, 2) miten tällaisessa oppimisympäristössä tuetaan kognitiivisilta ja motivationaalisilta lähtökohdiltaan erilaisten lasten vastuunottoa ja itseohjautuvuuden kasvua oppimistilanteissa. Tässä koulutuksessa kouluttajana toimi FL Pekka Salonen.

### **3. MATEMATIIKAN OPETUS ESI- JA ALKUOPETUKSESSA VARGA-NEMENYI -MENETELMÄLLÄ -KOULUTUS**

28.3.2011, klo 14.00 – 18.15

Tavoitteena oli antaa yleiskuva siitä, minkälaista matematiikan opettaminen on unkarilaisen Varga-Neményi -menetelmän mukaisesti. Koulutuksessa perehdyttiin menetelmän peruseriaatteisiin sekä tutustuttiin joihinkin käytännön työtapoihin ja harjoituksiin, lisäksi tutustuttiin abstraktion tiehen didaktisena mallina. Keskeistä tässä matematiikan menetelmässä on matemaattisen ajattelun kehittäminen oppilaan ikäkausi huomioon ottaen. Koulutuksen tavoitteena oli myös perehtyä matematiikan varhaiseen tukemiseen alkuopetuksen aikana. Kouluttajana toimi KM, konsultoiva opettaja Anni Lampinen.

### **4. MATEMATIIKKA JA MATEMAATTISET TAIDOT -KOULUTUS**

12.4.2011, klo 13.00 – 17.15

Tässä koulutuksessa tavoitteena oli perehtyä toiminnallisen matematiikan menetelmiin ja tutustua erilaisiin matematiikan harjoituksiin lukukäsitteen, peruslaskutoimitusten ja geometrian sisältöalueilla. Koulutuksen sisältöjä olivat matemaattinen ajattelu konkreettisesta kohti abstraktia ajattelua, pelit ja leikit matematiikassa sekä matematiikkaa ulkona luonnossa. Kouluttajana tässä osuudessa toimi FM, matemaattisten aineiden päätoiminen tuntiopettaja Pirjo Lehti.

### **5. MONENLAISET LUKIJAT -KOULUTUS**

20.4.2011, 13.00 – 17.15

Koulutuspäivän aikana käsiteltiin erityisesti erilaisten tietotekstien lukemista ja tekstissä olevan sanan merkityksen ymmärtämiseen ohjaavia strategioita. Ne ovat tärkeitä nykypäivän lapsille, jotka kohtaavat päivittäin monenlaisia tekstejä, joita sekä luetaan että tulkitaan eri tavoin. Koulutuk-

sessä käsiteltiin lisäksi fiktiivisten tekstien lukemista ja lukuinnostukseen herättämistä. Kolmantena koulutuksen sisältöalueena oli tutustuttaa koulutettavat erilaisiin lastenkirjoihin ja niiden käyttömahdollisuuksiin esi- ja alkuopetuksessa. Kouluttajina toimivat KT, äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan lehtori Juli Aerila ja KT, dos. kasvatustieteen yliassistentti Tuula Merisuo-Storm.

## **6. MITEN TUEN KERTOMUSTEN JA TEKSTIN YMMÄRTÄMISEN TAITOJA -KOULUTUS** 13.5.2011, klo 13.00 – 17.17

Koulutuspäivän aikana perehdyttiin tarinan ymmärtämiseen: Taikaa vai taitoa? Muita sisältöjä olivat 4–7 -vuotiaiden tarinan ymmärtämisen taidot ja niiden kehitys. Lisäksi pohdittiin, miksi päättelytaidot ovat tärkeitä. Lasten ymmärtämisen taitojen arviointia tarkasteltiin kuvakertomuksen ja kuullun ymmärtämisen näkökulmasta. Koulutuksessa perehdyttiin erilaisiin toimintamalleihin tarinan ymmärtämisen tukemiseksi, esimerkiksi Seitsemän minuuttia sadulle -projektista saatujen kokemusten ja tulosten kautta. Edellisten lisäksi tarkasteluun nostettiin luetun ymmärtämisen strategiaopetus ja sen haasteet vuorovaikutuksen näkökulmasta. Kouluttajina toimivat KT, dos. akatemiaturkija Janne Lepola sekä KM, assistentti Anu Kajamies.

## **7. KASVATUSKUMPPANUUS -KOULUTUS**

14.9.2011, klo 13.00 – 17.15

Tavoitteena oli pohtia koulutuspäivän aikana muun muassa: Mitä hyötyä – ja kenelle – kodin ja koulun yhteistyöstä on? Millaisia määräyksiä, pelisääntöjä ja laatuksiteerejä yhteistyölle on asetettu? Miten oman koulun yhteistyötä voitaisiin uusimpien tutkimustulosten perusteella konkreettisesti kehittää? Miten rakentaa luottamuksellista yhteistyötä monikulttuuristen kotien kanssa. Kouluttajiksi olivat lupautuneet KT, tutkimusasioiden päällikkö Niina Junttila sekä KL, lehtori Kaisu Kyröläinen. Koulutus jouduttiin peruuttamaan vähäisen ilmoittautujamäärän vuoksi.

## **8. TYÖHYVINVOINTIA VUOROVAIKUTUKSESTA -KOULUTUS**

29.9.2011, klo 13.00 – 17.15

Tavoitteina tässä koulutuspäivässä oli ymmärtää työhyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen yhteyksiä sekä tunnistaa ja tunnustaa pedagogisessa työssä voimauttavia ja kuormittavia tekijöitä. Tavoitteena oli myös tiedostaa, millainen tuki auttaisi pedagogisessa työssä kuormittaviin tekijöihin, saada vertaistukea ja työhyvinvointia niin omaan työhön kuin työyhteisöönkin. Kouluttajana toimi FM, puheviestinnän kouluttaja Teija Lukkari.

## **9. ITSETUNTO –KOULUTUSPÄIVÄ (OSA 2)**

12.10.2011, klo 9.00 – 13.15

Tavoitteena oli jatkaa keväällä aloitettua teemaa siten, että keväällä koulutukseen osallistuneet olisivat jakaneet käytännön kokemuksiaan ja käyttämiään harjoituksia oppilaan itsetunnon vahventamisessa. Kevään koulutusjakson jälkeen kouluissa suoritettiin oppilaille itsetuntomittaus, jonka lisäksi siihen osallistuneiden oppilaiden vanhemmat vastasivat sisällöltään paralleeliin mittariin. Näiden mittausten tuloksia oli myös tarkoitus tarkastella tämän koulutuspäivän aikana. Kouluttajiksi olivat lupautuneet KM, aikuiskoulutuksen opettaja Maarit Nikmo ja professori Marjaana Soininen. Koulutus peruuntui vähäisen ilmoittautujamäärän vuoksi.

## **10. ARNE TRAGETONIN ”KIRJOITTAMALLA LUKEMAAN” -TOIMINTATAPA LUKEMAAN OPPIMISEN TUKENA -KOULUTUSPÄIVÄ**

28.11.2011, klo 9.30 – 14.45

Koulutuksen aikana tutustuttiin Arne Tragetonin kehittämään tapaan hyödyntää tietokoneella kirjoittamista lukemaan oppimisessa. Koulutuksen aikana esiteltiin erilaisia ideoita ja käytännön esimerkkejä tietokoneen käytöstä. Lisäksi osallistujat tutustutettiin toiminnalliseen materiaaliin, jolla voidaan motivoida esi- ja alkuopetusikäistä lasta kirjoittamiseen ja lukemiseen. Kouluttajina toimivat esiopettaja Päivi Järvinen ja luokanopettaja Meri-Tuuli Varama.

Koulutukset suunniteltiin ensisijaisesti Jekku-hankkeen kehittämysyksiköiden henkilöstölle, mutta kaikkiin koulutuksiin otettiin myös mahdollisuuksien mukaan muita koulutuksesta kiinnostuneita. Koulutuksiin osallistui kaikkiaan 318 henkilöä, joista 113 oli Jekku-hankkeen kehittämysyksiköiden henkilöstöä. Eniten kiinnostusta keräsi toinen koulutuspäivä **Eriyttämisen työkalut**, johon osallistui kaikkiaan 131 henkilöä, joista kehittämishakkeiden henkilöstöä oli 35,1 prosenttia (n=46). Vähiten hanketoimijoita kiinnosti neljäs koulutuspäivä **Matematiikka ja matemaattiset taidot**, johon osallistui vain yksi (22/1) hanketoimija. Tätä edeltävä koulutus liittyen unkarilaiseen matematiikkaan kiinnosti hanketoimijoita enemmän. Tähän koulutukseen osallistuneista (34/21) 61,8 prosenttia oli hanketoimijoita. **Ensimmäiseen itsetunto -koulutukseen** osallistui prosentuaalisesti eniten (19/16) kehittämishankkeiden henkilöstöä (84,2%), mutta kuten aiemmin on jo todettu, ei tämän koulutuksen toinen osuus enää kiinnostanut.

Yllättävää oli myös se, että viides (**Monenlaiset lukijat -koulutus**) ja kuudes koulutus **Miten tuen kertomusten ja tekstin ymmärtämisen tai-toja**, eivät kiinnostaneet hanketoimijoita. Ainoastaan kaksi (17/2) oli kiinnostunut ensimmäisestä edellä mainituista koulutuksista ja neljä (23/4) toisesta. Viimeisenä koulutuspäivänä toteutettiin opettajien toivomuksen mukaisesti **Arne Tragetonin ”Kirjoittamalla lukemaan” -toimintatapa lukemaan oppimisen tukena -koulutus**, johon osallistuneista (63/16) neljäsosa oli hanketoimijoita. Opettajan jaksaminen ja työhyvinvointi nousi alkukartoituksessa yhdeksi tärkeäksi teemaksi, johon liittyen suunniteltiin kahdeksas koulutus **Työhyvinvointia vuorovaikutuksesta**, mutta se kiinnosti vain yhdeksää henkilöä, joista seitsemän oli hanketoimija. Toinen peruuntuneista koulutuksista oli **Kasvatuskumppanuus -koulutus**. Syynä kiinnostuksen puutteeseen on saattanut olla se, että kunta, missä kyseinen teema oli nostettu hanketavoitteeksi, oli järjestänyt koulutusta omalla kustannuksellaan.

Jokaisen koulutukseen jälkeen osallistujat täyttivät arviointilomakkeen (Liite 1), missä arvioitiin koulutukselle asetettuja odotuksia, sisältöä oman kehittämistyön kannalta, koulutuksesta saatuja uusia ideoita ja ajatuksia, koulutuksen toteutusta ja lopuksi koulutusta kokonaisuutena. Arviointi tapahtui skaalalla 5 – 1. Lisäksi koulutukseen osallistuneet saivat halutessaan antaa laadullista palautetta koulutuksesta kouluttajille. Seuraavaan taulukkoon on koottu eri koulutusten keskiarvojen vaihteluvälit. Kuten keskiarvot

TAULUKKO 1. Palauteyhteenvedo koulutusten keskiarvoista

<b>ARVIO KOULUTUKSESTA ASTEIKOLLA 5 - 1</b>	
	<b>maksimi – minimi keskiarvo</b>
5 = erittäin hyvä / erittäin hyvin, 1 = huono / huonosti	
1. Koulutus vastasi sille asettamiani odotuksia.	4.6 – 3.1
2. Koin koulutuksen sisällöt tärkeiksi oman kehittämistyöni kannalta.	4.7 – 3.7
3. Sain koulutuksesta uusia ajatuksia / eväitä opetus- ja kasvatustyöhöni.	4.6 – 3.3
4. Koulutus toteutettiin mielestäni (sisältö, aikataulu, muoto yms.)	4.7 – 3.3
5. Yleisarvosanani koulutukselle.	4.7 – 3.5

osoittavat, koulutukset koettiin tärkeiksi ja odotuksia vastaaviksi. Koska kokeiluhankkeissa toimivilla opettajilla on hyvin erilainen kokemustausta, esimerkiksi opetusvuosien suhteen, on ymmärrettävää, että myös arvioinnit koulutuksista vaihtelivat niin odotusten kuin saadun koulutuksellisen annin suhteen.

Tällaisten koulutusten suunnittelun ongelmaksi nousee se, että kaikkien hankkeessa toimivien toiveita ei voida toteuttaa rajoitetun koulutusajan puitteissa. Kuten edellä on jo todettu, koulutuksesta vastaava suunnitteluryhmä pyrki löytämään sellaiset keskeiset aiheet / teemat, jotka palvelisivat mahdollisimman monen hankeyksikön tarpeita. Ongelmaksi nousi hankkeen alkuvaiheessa myös se, että hankkeeseen osallistujat itse eivät osanneet spesifioida, millaista koulutusta erityisesti tarvittaisiin, tai koulutustarve vaihtui. Koulutus toteutettiin vuoden 2011 aikana siten, että kuusi koulutuspäivää sijoittui kevätlukukaudelle ja neljä syyslukukaudelle. Tämä antoi joustavuutta koulutuksen suunnitteluun syyslukukauden kohdalla, jolloin voimme vielä ottaa huomioon verkostotiimissä nousseita koulutustarpeita. Koulutukseen osallistumattomuutta perusteltiin sillä, että koulutustarjontaa on paikkakunnalla (esim. Turussa) niin paljon, ettei ole tarvetta lähteä toiselle paikkakunnalle koulutukseen. Koska hankkeet sijaitsivat kuudella paikkakunnalla, pyrittiin koulutuspaikkoja vaihtelevaan, jotta kaikkien osallistuminen koulutuksiin olisi yhdenvertaista. Ongelmaksi nousi myös oikean koulutusajankohdan löytäminen. Hankkeen alussa koulutusta haluttiin opettajien taholta sijoitettavaksi iltapäiviin (13 – 17), mutta se osoittautui huonoksi ajaksi, mikä on ymmärrettävää, onhan takana jo koulupäivä. Loput koulutuksista ajoittuivatkin klo 9 – 14 aikaan.

Mielenkiintoisena kysymyksenä tämän käytännön toteutuksen pohjalta on nostettava se, miten koulutuskysyntä ja -tarjonta saadaan kohtaamaan toisensa kaikkia osapuolia tyydyttävällä tasolla. Toiseksi kysymykseksi nousee se, mikä tällaisissa hankkeissa on teorian ja käytännön suhde. Erityisesti tätä kysymystä tulee pohtia silloin, kun yhtenä toimijana on yliopiston alainen laitos tai yksikkö, jonka tehtävänä on tarjota teoriapohjaa käytännön toteutuksiin.

Tämä hankerahoituksella ”räätälöity” ja toteutettu koulutuskokonaisuus on vain osa siitä laajasta koulutuksesta, johon kuntatoimijat ovat osallistuneet. Hyvät käytänteet ovat levinneet eri toimijoiden välillä ja synnyttäneet monia uusia mielenkiintoisia käytännön toteutusmalleja.

LIITE 1



**PALAUTELOMAKE**

Jekku – Joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämissanke

---

**Koulutus:**

Arviointi asteikolla 5 – 1 (5 = erittäin hyvin/erittäin hyvä, 1= erittäin huonosti/erittäin huono)

	5	4	3	2	1
1) Koulutus vastasi sille asettamiani odotuksia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Koin koulutuksen sisällöt tärkeiksi oman kehittämistyöni kannalta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Sain koulutuksesta uusia ajatuksia/eväitä opetus- ja kasvatustyöhöni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Koulutus toteutettiin mielestäni (sisältö, aikataulu, muoto, yms.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Yleisarvioni koulutukselle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6) Kommenttini koulutuspäivästä (ruusut ja risut):

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Kiitos palautteestasi!

**KELPO - kehittämistä ja laatua perusopetukseen**

JEKKU - Joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämisverkosto

# **TUTKIMUKSET**

Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos

Rauman yksikkö

Tuula Merisuo-Storm & Marjaana Soininen

Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikkö teki Jekku-hankeeseen liittyvää tutkimusta kaikissa kehittämisverkostoon kuuluvissa kunnissa. Keväällä 2011 tutkimuksella mitattiin hankkeessa mukana olevien esi- ja alkuopetusluokkien oppilaiden *itsetunto* sekä heidän vanhempiansa käsityksiä omien lastensa itsetunnosta. Tutkimukseen osallistui esikoululaisia, ensimmäisten luokkien oppilaita ja toisten luokkien oppilaita. Syksyllä 2011 tutkimuskohteina olivat oppilaiden *asenteet lukemista kohtaan* ja heidän *käsityksensä omasta lukutaidostaan*. Tutkimukseen osallistui keväällä mukana olleiden koulujen oppilaita, jotka nyt opiskelivat ensimmäisellä tai toisella luokalla. Lisäksi selvitettiin ensimmäistä luokkaa aloittavien oppilaiden *kielellisen tietoisuuden taso* sekä toista kouluvuottaan aloittavien oppilaiden *lukemisen ymmärtämisen taidot*.

## **ITSETUNTOTUTKIMUS**

### **Itsetunto**

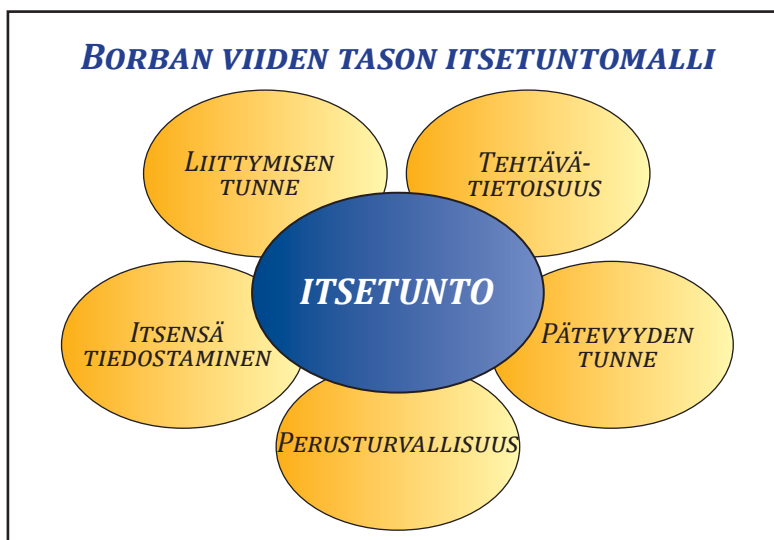
Lapsen itsetunto alkaa kehittyä jo ensimmäisten kouluvuosien aikana. Tähän prosessiin vaikuttavat merkittävästi lapsen elinympäristössä olevat aikuiset – vanhemmat, opettajat ja muut lapsen parissa työskentelevät aikuiset – sekä toiset lapset. Lapset tarkkailevat ympäristöään ja oppivat pian huomaamaan, mikä on heidän oma asemansa muiden joukossa. Kuten Cole ja Cole (2001) toteavat, lapsen varhaisella ympäristöllä on vahva vaikutus lapsen itsetuntoon ja sosiaaliin suhteisiin niin kouluikässä kuin sen jälkeenkin. Itsetunnon puolestaan on todettu olevan yksi vahvimmin ihmisen elämään vaikuttavista tekijöistä.

Valtioneuvoston asetuksessa numero 1435 perusopetuslaissa tarkoitettuna opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta sanotaan, että ”opetuksen ja kasvatuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua tasapainoisiksi, terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi ja kriittisesti ympäristöään arvioiviksi yhteiskunnan jäseniksi.” Samoin todetaan, että jo esiopetuksessa erityisenä tavoitteena on vahvistaa lapsen sosiaalisia taitoja ja tervettä itsetuntoa leikin ja myönteisten oppimiskokemusten avulla. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, liite 3.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) korostetaan useassa kohdassa, että opetuksen tavoitteena on, että oppilaan itsetunto ja myönteinen minäkuva oppijana vahvistuvat. Kodin ja koulun yhteisvastuullisen kasvatuksen päämääränä on edistää lasten oppimisen edellytyksiä, turvallisuutta ja hyvinvointia koulussa.

Suomalaiset oppilaat ovat menestyneet kansainvälisissä oppimistulosten arvioinneissa erinomaisesti. Silti sukupuolten välinen ero on suomalaisien koululaisten tuloksissa erittäin suuri. Tyttöjen tulokset ovat huomattavasti poikien tuloksia paremmat. Siitä huolimatta tytöillä on keskimäärin poikia alhaisempi itsetunto, etenkin matematiikan opiskelua kohtaan. Suomalaispojilla on keskimäärin vahva itsetunto, vaikka heidän suhtautumisensa koulunkäyntiin ja opiskeluun on kielteisempää kuin tytöillä. Molempien sukupuolten erityisyyttä oppijoina tulisi tutkia ja tukea ennakkoluulottomasti. Jotta se olisi mahdollista, opettajien taitoa yksilölliseen ja sukupuolensensitiiviseen opetukseen ja tukeen tulee laajentaa. (Spektri 2/2010.)

Itsetunto rakentuu kognitiivisista, affektiivisista ja käyttäytymiseen liittyvistä elementeistä. Kognitiiviseen puoleen liittyy se, että ihminen tietoisesti vertailee sitä, minkälainen hän haluaisi olla ja minkälainen hän todellisuudessa on. Affektiiviseen puoleen kuuluu se, minkälaisia tunteita tämä vertailu ihmisessä herättää. Käyttäytymiseen liittyvät elementit tulevat näkyviin itsevarmuutena, joustavuutena, sinnikkyytenä, päättäväisyytenä ja muiden huomioimisena. (Reasoner 1992.) Hewittin (2007) mukaan käsite sisältää sekä positiiviset että negatiivisia tunteita, joita lapsella voi olla itseään kohtaan. Itsetunto näyttää olevan yhteydessä ihmisen mielentilaan. Siksi nuorten oppilaiden itsetuntoa mitattaessa on pohdittava, kuinka pysyvä pienen koululaisen mittaushetkellä todettu itsetunto todellisuudessa on. Lapsen itsetunnon kehitys on alkanut jo kotona ennen kouluikää. Jotta lasta ohjaavat aikuiset niin kotona kuin koulussakin voisivat edistää hänen itsetuntonsa kehittymistä, heillä itsellään tulee olla vahva, terve itsetunto.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä on Borban (1989, 1994) ja Reasonerin (2010) viiden tason itsetuntomalli (Kuvio 1). Heidän mukaansa vahva, terve itsetunto koostuu viidestä rakenneosasta: 1) perusturvallisuus (security), 2) itsensä tiedostaminen (selfhood), 3) liittymisen tunne (affiliation), 4) tehtävätietoisuus (mission) ja 5) pätevyyden tunne (competence). *Perusturvallisuus* ilmenee siten, että ihminen tuntee olonsa mukavaksi ja turvalliseksi. Hän tietää lisäksi, mitä häneltä odotetaan ja hän voi luottaa muihin ihmisiin. Hän tuntee olonsa turvalliseksi erilaisissa tilanteissa ja hän ymmärtää tilanteisiin liittyvät säännöt ja rajoitukset. *Itsensä tiedostaminen* tarkoittaa sitä, että ihminen tiedostaa oman persoonallisuutensa. Hän alkaa tunnistaa itsestään rooleihinsa sekä henkisiin ja fyysisiin ominaisuuksiinsa liittyviä asioita. *Liittymisen tunteeseen* sisältyy läheisyys, johonkin kuuluminen ja muiden luottamuksen saavuttaminen. Se tarkoittaa myös muiden hyväksyntää ja arvostusta. *Tehtävätietoisuus* tulee esille päämäärätietoisuutena ja motivoituneisuutena. Sillä voidaan myös tarkoittaa ihmisen taitoa asettaa itselleen realistisia tavoitteita. Ihminen haluaa lisäksi ottaa vastuun omien päätöstensä seurauksista. *Pätevyyden tunne* tarkoittaa sitä, että ihminen tuntee menestyvänsä ja onnistuvansa saattamaan päätökseen asioita, joita pidetään tärkeinä tai arvokkaina. Hän on tietoinen omista vahvuuksistaan ja pystyy hyväksymään omat heikkoutensa.



KUVIO 1. Viiden tason itsetuntomalli (Borba 1989)

## **Itsetuntomittaus**

Tutkimus toteutettiin keväällä 2011 kaikissa Jekku-hankkeessa mukana olleissa kouluissa. Siihen osallistui yhteensä 523 oppilasta – 265 poikaa ja 258 tyttöä. Tällöin kahdeksan prosenttia heistä opiskeli esikoululuokilla, 63 prosenttia perusasteen ensimmäisillä luokilla ja 29 prosenttia toisilla luokilla. Noin kymmenen prosenttia koko joukosta opiskeli erityisluokissa. Kaikki oppilaat täyttivät liitteenä (Liite 1) olevan kysymyslomakkeen. Se on laadittu Borban (1989, 1994) ja Reasonerin (2010) mallien pohjalta. Lomakkeessa on viisikymmentä väittämää. Jokaisen väittämän vieressä on iloisten kasvojen ja surullisten kasvojen kuvat. Oppilaat rastittivat iloiset kasvot, jos he olivat väittämän kanssa samaa mieltä ja surulliset kasvot, jos he olivat eri mieltä asiasta. Jotta voitiin varmistaa, että kaikki oppilaat ovat lomaketta täyttäessään koko ajan oikean väittämän kohdalla, jokaisen väittämän vierellä on symbolikuva. Tutkimuksen tekijä mainitsi aina väittämän lukiesaan, mikä kuva on sen kohdalla.

Lisäksi kaikkien oppilaiden vanhempia pyydettiin täyttämään lomake, jossa on samat väittämät kuin lasten lomakkeissa (Liite 2). He vastasivat ympyröimällä väittämän viereltä numeron, joka parhaiten kuvaa heidän mielestään heidän oman lapsensa mielipidettä väittämän asiasta (1 = olen samaa mieltä ..... 4 = olen eri mieltä). Yhteensä 417 vanhempaa palautti lomakkeen täytettynä. Heistä 215 on poikien ja 202 tyttöjen vanhempia. Heidän lapsistaan 14 prosenttia opiskeli tuolloin esikoululuokissa, 57 prosenttia ensimmäisillä luokilla ja 29 prosenttia toisilla luokilla.

Oppilaiden lomakkeesta on mahdollista saada yhteensä 0–50 pistettä. Kun lapsi oli merkinnyt väittämän viereltä iloiset kasvot, väittämästä annettiin yksi piste. Surullisten kasvojen valinnasta tuli nolla pistettä. Osa-alueita on viisi, ja jokaisesta voi saada 0–10 pistettä. Vanhempien lomakkeesta on mahdollista saada yhteensä 50–200 pistettä. Osa-alueista voi kustakin saada 10–40 pistettä. Jokaisesta väittämästä voi saada 1–4 pistettä. Neljä pistettä tuli positiivisimmasta mielipiteestä. Mittarien sisäisestä homogeenisuudesta kertovat niiden saamat erittäin hyvät Cronbachin alpha -kertoimen arvot: lasten mittarilla se on 0.82 ja vanhempien mittarilla 0.91.

Vanhempien ja lasten tuloksia verrattiin käyttämällä Pearsonin korrelaatiokerrointa. Sukupuolten välisiä eroja tutkittiin t-testillä. Eri luokka-asteilla opiskelevien oppilaiden tuloksia verrattiin käyttämällä ANOVA, Tukey HSD -testiä.

Itsetuntomittarilla mitattiin oppilaiden itsetunnon viittä eri osa-aluetta (ks. Borba): 1) perusturvallisuus (security), 2) itsensä tiedostaminen (self-hood), 3) liittymisen tunne (affiliation), 4) tehtävätietoisuus (mission) sekä 5) pätevyyden tunne (competence). Yhteensä mittarissa on viisikymmentä väittämää – jokaista itsetunnon osa-aluetta selvitetään kymmenen väittämän avulla. Aluksi niin oppilaiden kuin vanhempienkin lomakkeista laskettiin koko lomakkeen sekä osa-alueiden yhteispistemäärät. Sitten oppilaiden ja vanhempien yhteispistemääriä verrattiin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla.

Oppilaiden lomakkeita tarkasteltaessa voidaan todeta, että oppilaiden itsetunnon osa-alueista keskiarvoltaan korkein on liittymisen tunne (ka. 8.56, kh. 1.81). Kaikilla muilla osa-alueilla keskiarvo on alle kahdeksan. Oppilaiden itsetunnon osa-alueista keskiarvoltaan alhaisin on pätevyyden tunne (ka. 7.41, kh. 1.64). Vanhempien lomakkeissakin korkein keskiarvo on liittymisen tunne -osa-alueella (ka. 34.69, kh. 4.67). Alhaisin keskiarvo on – toisin kuin lasten lomakkeissa – tehtävätietoisuuden osa-alueella (ka. 30.14, kh. 4.74). Koko mittarin yhteispistemäärät vaihtelevat lapsilla 18 pisteestä 50 pisteeseen, joka on maksimipistemäärä. Keskiarvo on 39.42 pistettä (kh. 6.23). Vanhempien yhteispistemäärät vaihtelevat 65 pisteestä 196 pisteeseen. Keskiarvo on 163.57 pistettä (kh. 16.52). Taulukossa 1 ovat lasten ja vanhempien viiden osa-alueen yhteispistemäärien keskiarvot.

Taulukosta 2 näkyy, että kaikki korrelaatiot lasten ja vanhempien lomakkeiden osa-alueiden välillä ovat 0.01 riskitasolla. Tämä tarkoittaa sitä, että lasten ja vanhempien mielipiteet lasten itsetunnosta ovat samansuuntaisia. Koska tutkimukseen osallistuvien määrä on suuri, jo pienellä korrelaatioarvolla saadaan merkitseviä yhteyksiä. Siksi oli tarpeen perehtyä tutkimusaineistoon vielä tarkemmin.

TAULUKKO 1. Osa-alueiden yhteispistemäärien keskiarvot ja keskihajonnat

<b>OSA-ALUEIDEN YHTEISPISTEMÄÄRÄT</b>						
	<b>LAPSET</b>			<b>VANHEMMAT</b>		
	<b>N</b>	<b>ka.</b>	<b>kh.</b>	<b>N</b>	<b>ka.</b>	<b>kh.</b>
Perusturvallisuus	503	7.90	1.53	409	33.77	3.66
Itsensä tiedostaminen	503	7.93	1.88	411	34.01	3.96
Liittymisen tunne	486	8.55	1.79	400	34.69	4.67
Tehtävätietoisuus	489	7.50	1.79	405	30.14	4.74
Pätevyyden tunne	499	7.41	1.65	401	30.92	3.54
pisteiden vaihteluväli		0 – 10			10 – 40	

TAULUKKO 2. Lasten ja heidän vanhempiensa vastausten korrelaatiot

<b>KORRELAATIOT LASTEN JA HEIDÄN VANHEMPIENSA VASTAUSTEN VÄLILLÄ</b>		
	<b>r</b>	<b>p</b>
Perusturvallisuus	.18	.01
Itsensä tiedostaminen	.14	.01
Liittymisen tunne	.27	.01
Tehtävä tietoisuus	.23	.01
Pätevyyden tunne	.23	.01
Koko mittari	.27	.01

Seuraavaksi huomio kiinnitettiin poikien ja tyttöjen vastauksiin sekä siihen, miten poikien ja tyttöjen vanhemmat arvoivat lapsiaan. Poikien ja tyttöjen tuloksia verrattiin t-testillä koko mittarin ja osa-alueiden yhteispisteiden tasolla. Lisäksi verrattiin ANOVA, Tukey HSD -testillä eri ikäisten oppilaiden niin koko mittarin kuin sen osa-alueidenkin yhteispisteitä. Mielienkiintoista on, että pätevyyden tunnetta lukuunottamatta tyttöjen keskiarvot ovat poikien keskiarvoja erittäin merkittävästi tai merkittävästi korkeammat kaikilla itsetunnon osa-alueilla. Tyttöjen ja poikien vanhempien vastauksissa sitä vastoin tällaisia eroja ei ole muilla kuin liittymisen tunteen osa-alueella (Taulukko 3).

TAULUKKO 3. T-testillä tehty vertailu poikien ja tyttöjen tuloksista lasten itsensä ja vanhempien arvioimina

<b>T-TESTI POIKIEN JA TYTTÖJEN TULOISTA LASTEN JA VANHEMPIEN ARVIOIMINA</b>									
	<b>PERUS-TURVALLISUUS</b>			<b>ITSENSÄ TIEDOSTAMINEN</b>			<b>LIITTYMISEN TUNNE</b>		
	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
Lapset	-3.49	488	.001	-4.74	500	.000	-4.12	484	.000
Vanhemmat	-2.26	404	.024	-0.63	406	.532	-3.11	397	.002
	<b>TEHTÄVÄ-TIETOISUUS</b>			<b>PÄTEVYYDEN TUNNE</b>			<b>KOKONAIS-PISTEET</b>		
	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
Lapset	-2.86	487	.004	-1.76	497	.079	-4.52	425	.000
Vanhemmat	-1.70	382	.089	-0.30	389	.763	-2.00	373	.047

Lisäksi huomio kiinnittyy siihen, että esiopetuksen oppilaiden keskiarvot ovat jokaisella osa-alueella alhaisempia kuin alkuopetuksen oppilaiden keskiarvot. Erot eivät kuitenkaan ole tilastollisesti merkitseviä muilla kuin tehtävätietoisuuden alueella, jossa toisluokkalaisten keskiarvo on erittäin merkitsevästi korkeampi kuin esiopetuksen ( $t = -4.38, p = .000$ ) ja ensimmäisten luokkien oppilaiden ( $t = -4.02, p = .000$ ) keskiarvot (Taulukko 4). Vanhempien lomakkeen osa-alueiden keskiarvot sitä vastoin ovat melkein samanlaiset eri ikäisten oppilaiden kohdalla. Heillä ainoa merkitsevä ero on ensimmäisillä ja toisilla luokilla opiskelevien oppilaiden perusturvallisuudessa sekä melkein merkitsevä ero samojen oppilaiden pätevyyyden tunteessa. Ensimmäisillä luokilla opiskelevien oppilaiden vanhemmat ovat arvioineet lastensa perusturvallisuuden alhaisemmaksi kuin muiden lasten – erityisesti toisluokkalaisten – vanhemmat omien lastensa perusturvallisuuden. Taulukossa 5 ovat ne osa-alueet, joissa on eroja.

TAULUKKO 4. Osa-alueiden yhteispistemäärien keskiarvot ja keskihajonnat luokka-asteittain

<b>OSA-ALUEIDEN YHTEISPISTEMÄÄRIEN KESKIARVOT LUOKKA-ASTEITTAIN</b>									
	<b>PERUSTURVALLISUUS</b>			<b>ITSENSÄ TIEDOSTAMINEN</b>			<b>LIITTYMISEN TUNNE</b>		
	<b>N</b>	<b>ka.</b>	<b>kh.</b>	<b>N</b>	<b>ka.</b>	<b>kh.</b>	<b>N</b>	<b>ka.</b>	<b>kh.</b>
<b>LAPSET</b>									
esikoulu	63	7.67	1.36	60	7.92	2.06	58	8.33	1.95
1.luokka	267	7.82	1.60	269	7.81	2.02	267	8.44	1.89
2.luokka	147	8.14	1.44	148	8.17	1.49	137	8.85	1.49
<b>VANHEMMAT</b>									
esikoulu	55	34.16	3.47	56	34.18	3.50	56	34.48	3.89
1.luokka	222	33.42	3.98	224	33.96	4.29	217	34.65	5.07
2.luokka	116	34.75	2.73	115	34.37	3.49	112	35.21	4.05
	<b>TEHTÄVÄ- TIETOISUUS</b>			<b>PÄTEVYYDEN TUNNE</b>			<b>KOKONAIS- PISTEET</b>		
<b>LAPSET</b>	<b>N</b>	<b>ka.</b>	<b>kh.</b>	<b>N</b>	<b>ka.</b>	<b>kh.</b>	<b>N</b>	<b>ka.</b>	<b>kh.</b>
esikoulu	59	6.97	1.59	60	6.98	1.71	50	38.06	5.98
1.luokka	261	7.33	1.91	271	7.32	1.69	237	39.03	6.60
2.luokka	144	8.03	1.53	145	7.76	1.49	127	40.81	5.56
<b>VANHEMMAT</b>									
esikoulu	56	30.41	4.37	56	31.23	3.49	52	164.42	14.81
1.luokka	220	29.88	4.90	216	30.60	3.69	206	162.40	17.94
2.luokka	114	30.86	4.69	115	31.64	3.12	107	167.07	13.98

TAULUKKO 5. Eri luokka-asteilla opiskelevien lasten ja heidän vanhempiensa näkemysten erot lasten perusturvallisuudesta, tehtävätietoisuudesta ja pätevyyden tunteesta

<b>PERUSTURVALLISUUDEN, TEHTÄVÄTIETOISUUDEN JA PÄTEVYYDEN TUNTEEN EROT ERI LUOKKA-ASTEILLA</b>					
<b>LAPSET</b>	<b>(I) luokka-aste</b>	<b>(J) luokka-aste</b>	<b>Mean Difference (I–J)</b>	<b>Std. Error</b>	<b>Sig.</b>
<b>PERUSTURVALLISUUS</b> Tukey HSD	esiopetus	1. luokka	-.150	.213	.761
		2.luokka	-.469	.229	.101
	1. luokka	esiopetus	.150	.213	.761
	2. luokka	-.320	.156	.102	
	2. luokka	esiopetus	.469	.229	.101
	1. luokka	2. luokka	.320	.156	.102
<b>TEHTÄVÄTIETOISUUS</b> Tukey HSD	esiopetus	1. luokka	-.363	.253	.324
		2.luokka	-1.062	.272	.000
	1. luokka	esiopetus	.363	.253	.324
	2. luokka	-.698	.183	.000	
	<b>2. luokka</b>	<b>esiopetus</b>	<b>1.062</b>	<b>.272</b>	<b>.000</b>
		<b>1. luokka</b>	<b>.698</b>	<b>.183</b>	<b>.000</b>
<b>PÄTEVYYDEN TUNNE</b> Tukey HSD	esiopetus	1. luokka	-.341	.234	.310
		2.luokka	-.775	.251	.006
	1. luokka	esiopetus	.341	.234	.310
	2. luokka	-.434	.168	.028	
	<b>2. luokka</b>	<b>esiopetus</b>	<b>.775</b>	<b>.251</b>	<b>.006</b>
		<b>1. luokka</b>	<b>.434</b>	<b>.168</b>	<b>.028</b>
<b>VANHEMMAT</b>	<b>(I) luokka-aste</b>	<b>(J) luokka-aste</b>	<b>Mean Difference (I–J)</b>	<b>Std. Error</b>	<b>Sig.</b>
<b>PERUSTURVALLISUUS</b> Tukey HSD	esiopetus	1. luokka	.745	.539	.352
		2.luokka	-.586	.586	.577
	1. luokka	esiopetus	.745	.539	.352
	2. luokka	-1.331	.410	.004	
	<b>2. luokka</b>	<b>esiopetus</b>	<b>.586</b>	<b>.586</b>	<b>.577</b>
		<b>1. luokka</b>	<b>1.331</b>	<b>.410</b>	<b>.004</b>
<b>TEHTÄVÄTIETOISUUS</b> Tukey HSD	esiopetus	1. luokka	.529	.713	.739
		2.luokka	-.449	.777	.832
	1. luokka	esiopetus	-.529	.713	.739
	2. luokka	-.978	.550	.178	
	2. luokka	esiopetus	.449	.777	.832
	1. luokka	2. luokka	.978	.550	.178
<b>PÄTEVYYDEN TUNNE</b> Tukey HSD	esiopetus	1. luokka	.635	.525	.448
		2.luokka	-.411	.571	.751
	1. luokka	esiopetus	-.635	.525	.448
	2. luokka	-1.046	.404	.027	
	<b>2. luokka</b>	<b>esiopetus</b>	<b>.411</b>	<b>.571</b>	<b>.751</b>
		<b>1. luokka</b>	<b>1.046</b>	<b>.404</b>	<b>.027</b>

## **Perusturvallisuus**

Perusturvallisuutta mitattiin kymmenellä väittämällä (ks. Liite 1). Tällä osa-alueella kaikkien oppilaiden yhteispisteiden keskiarvo on 7.90 (kh. 1.53). Poikien keskiarvo (ka. 7.63, kh. 1.62) on tyttöjen keskiarvoa (ka. 8.10, kh. 1.38) erittäin merkitsevästi alhaisempi ( $t = -3.49, p = .001$ ). Pojat eivät siis tunne oloaan koulussa tai esikoulussa yhtä turvalliseksi kuin tytöt. Toisluokkalaisten perusturvallisuus on jonkin verran parempi kuin nuorempien oppilaiden. Esikoululaisten keskiarvo on 7.67 (kh. 1.36), ensimmäisten luokkien oppilaiden 7.82 (kh. 1.60) ja toisluokkalaisten 8.14 (kh. 1.44).

Lähes kaikki oppilaat (95%) ovat sitä mieltä, että *on mukavaa olla oppilaana juuri heidän omassa luokassaan*. Tytöt viihtyvät luokassaan vielä merkitsevästi poikia useammin ( $t = -2.95, p = .003$ ). Ainoastaan kaksi prosenttia tytöistä ja kahdeksan prosenttia pojista on eri mieltä asiasta. Oppilaita, jotka eivät viihdy omassa luokassaan on eniten esiopetuksessa (9%). Koulussa omaan ryhmään kuuluminen on mieluisaa lähes kaikkien mielestä. Vain muutama oppilas ensimmäisillä luokilla (4%) ja toisilla luokilla (3%) on eri mieltä asiasta. Vanhemmatkin ovat huomanneet lastensa viihtyvän omassa luokassaan. Vanhempien ja lasten vastausten välillä on tilastollisesti merkitsevä yhteys ( $r = .136^{**}, p = .005$ ). Myös *uudet kokemukset* ovat suurimmalle osalle lapsista mieluisia (93%), eikä tyttöjen ja poikien suhtautumisessa niihin ole eroa. Merkillepantavaa on kuitenkin, että ne pelottavat 15 prosenttia esiopetuksen oppilaita. Niihin negatiivisesti suhtautuvia oppilaita on alkuopetuksessa huomattavasti vähemmän – ensimmäisillä luokilla kuusi prosenttia ja toisilla luokilla vain kolme prosenttia. Tässä asiassa vanhemmat olettavat lastensa mielipiteiden olevan jonkin verran positiivisempia kuin nämä todellisuudessa ovat.

Noin 90 prosenttia oppilaista on sitä mieltä, että *on mukavaa opetella uusia asioita, he tietävät, kehen he voivat luottaa ja heillä on turvallinen olo koulussa*. Kaikki nämä ovat kuitenkin asioita, joista pojilla on tyttöjä negatiivisemmat mielipiteet. Poikia, jotka eivät innostu uusien asioiden opiskelusta on merkitsevästi enemmän kuin tyttöjä ( $t = -2.97, p = .003$ ). Pojista 15 prosenttia – mutta tytöistä vain kuusi prosenttia – ei tiedä, kehen he voivat luottaa. Ero sukupuolten välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $t = -3.51, p = .000$ ). Huolestuttavinta on, että 18 prosenttia pojista ei tunne oloaan turvalliseksi koulussa. Vaikka tytöistäkin yhdeksän prosenttia on samaa mieltä, turvattomiksi olonsa tuntevia poikia on merkitsevästi tyttöjä enemmän ( $t = -2.99, p = .003$ ). Turvattomuus on tavallisinta ensimmäisillä luokilla. Siellä 15 prosenttia oppilaista kokee olonsa turvattomaksi.



KUVA 1. Ensimmäisellä luokalla opiskelevan tytön itsetuntomittarin tyhjälle sivulle piirtämä kuva

Silti esiopetuksessakin näitä oppilaita on 12 prosenttia ja toisilla luokilla 13 prosenttia. Vanhempien arviot erityisesti poikalasten kyvystä erottaa luotettavat henkilöt epäluotettavista ovat positiivisempia kuin heidän lastensa omat arviot. Myös lastensa turvallisuudentunteen koulussa he arvioivat paremmaksi kuin lapset itse sen kokevat.

Kun lapset tuntevat olonsa turvallisiksi koulussa, he myös viihtyvät omassa luokassaan. Näiden kahden osion välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ( $r = .311^{***}$ ,  $p = .000$ ). Silloin he ovat myös halukkaita oppimaan uusia asioita ( $r = .307^{***}$ ,  $p = .000$ ). Pelokkaat oppilaat ovat myös epävarmoja. Ne oppilaat, jotka kertovat pelkäävänsä muita ihmisiä, kysyvät ohjeita ja neuvoja monta kertaa. Näiden asioiden välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ( $r = .246^{***}$ ,  $p = .000$ )

Itsetuntomittarin perusturvallisuuden osa-alueella kaikkien useimmin oppilaat ovat rastittaneet surulliset kasvot *Tiedän, mitä minulta odotetaan*-väittämän kohdalla. Pojat ja tytöt ovat yhtä usein epätietoisia siitä, minäkälaisia odotuksia heihin kohdistetaan (41% ja 40%). Esiopetuksessa asian kokee ongelmalliseksi 34 prosenttia lapsista, ja vahvinta epätietoisuus asiasta on ensimmäisillä luokilla (45% oppilaista). Mielenkiintoista on, että vanhemmat eivät tunnu tiedostavan tätä lastensa ongelmaa. Vanhempien käsitykset lastensa mielipiteistä ovat huomattavasti positiivisempia kuin ne todellisuudessa ovat. Vain kuusi prosenttia poikien ja kahdeksan prosenttia tyttöjen vanhemmista on merkinnyt olevansa väittämän kanssa eri mieltä tai melkein eri mieltä.

Kaksi väittämää liittyy oppilaiden pelkoihin. *Pelkään jotain erityisesti -väittämä* on laajempi kuin pelkästään ihmisiin kohdistuva *pelkään vieraita ihmisiä -väittämä*. Vastausten mukaan oppilaat pelkäävät useammin jotain muuta kuin muita ihmisiä. Tytöistä 51 prosenttia ja pojista 38 prosenttia pelkää jotain asiaa erityisesti. Tämä on ainoa perusturvallisuuden osa-alue, jossa poikien mielipiteet ovat tyttöjen mielipiteitä positiivisempia. Ero sukupuolten välillä on erittäin merkitsevä ( $t= 3.21, p= .000$ ). Vanhempien käsitykset erityisesti tyttäriensä peloista ovat huomattavasti näiden omia mielipiteitä positiivisemmat. Tyttöjen ja poikien vanhempien mielipiteet lastensa peloista eivät eroa toisistaan. Onkin pohdittava, onko pelokkuus asia, jota pojat eivät halua tunnustaa edes itselleen, koska heidän mielestään se ei sovi miessukupuolelle. Olisiko myös mahdollista, että tytöt puolestaan pitävät pelot sisällään, eivätkä vanhemmat siksi huomaa niitä.

Vanhempien käsitykset lasten vieraisiin ihmisiin kohdistuvista peloista ovat niin ikään jonkin verran lasten omia käsityksiä positiivisempia. Vanhempien ja lasten vastaukset eivät korreloi keskenään. Neljännes pojista (25%) ja kolmannes tytöistä (32%) kertoo pelkäävänsä vieraita ihmisiä. Esiopetusikäisistä lähes puolet (43%), ensiluokkalaisista noin neljännes (27%) ja toisluokkalaisista viidennes (20%) pelkää heitä. Tähän saattaa olla syynä se, että nykyään aikuiset varoittavat lapsia vieraista ihmisistä, koska he tietävät joidenkin ihmisten voivan olla vaarallisia lapsille.

Vanhemmat ovat sitä vastoin selvillä siitä, *pitävätkö heidän lapsensa läheisyydestä, halaamisesta ja taputtamisesta*. Lasten ja vanhempien vastausten välillä on tilastollisesti merkitsevä yhteys ( $r= .151^{**}, p= .002$ ). Tyttöjen ja poikien mielipiteissä taas on erittäin merkitsevä ero ( $t= -8.54, p= .000$ ). Tytöistä 88 prosenttia pitää kiintymyksen konkreettisista osoituksista, mutta vain 57 prosenttia pojista tunnustaa pitävänsä niistä. Yllättäen esiopetuksessa opiskelevat lapset suhtautuvat halaamiseen ja taputtamiseen kaikkein negatiivisimmin. Heistä vain 66 prosenttia pitää niistä. Toisluokkalaiset puolestaan suhtautuvat hellyydenosoituksiin kaikkein positiivisimmin (75%). Hellyydenosoituksista pitäminen on yhteydessä oppilaan turvallisuudentunteeseen. Näiden kahden osion välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ( $r= .246^{***}, p= .000$ ).

Lapset voivat kodin ulkopuolella olla omatoimisempia kuin kotona. Vanhemmat arvioivat lastensa kysyvän ohjeita ja neuvoja useammin kuin lapset itse kertovat niitä kysyvänsä. Vain noin neljännes lapsista (26%) kysyy omasta mielestään *ohjeita ja neuvoja monta kertaa*. Tyttöjen ja poikien vastauksissa ei ole eroa. Toisluokkalaiset ovat vähän muita itsenäisimpiä. Heistä vain 22 prosentille eivät yhteisesti annetut ohjeet ja neuvot riitä.

Esiopetuksessa useita kertoja lisäopastusta tarvitsee vielä 29 prosenttia ja ensimmäisellä luokalla 25 prosenttia oppilaista. Lasten vanhemmista taas 40 prosenttia on sitä mieltä tai melkein sitä mieltä, että heidän lapsensa kysyvät ohjeita ja neuvoja monta kertaa.

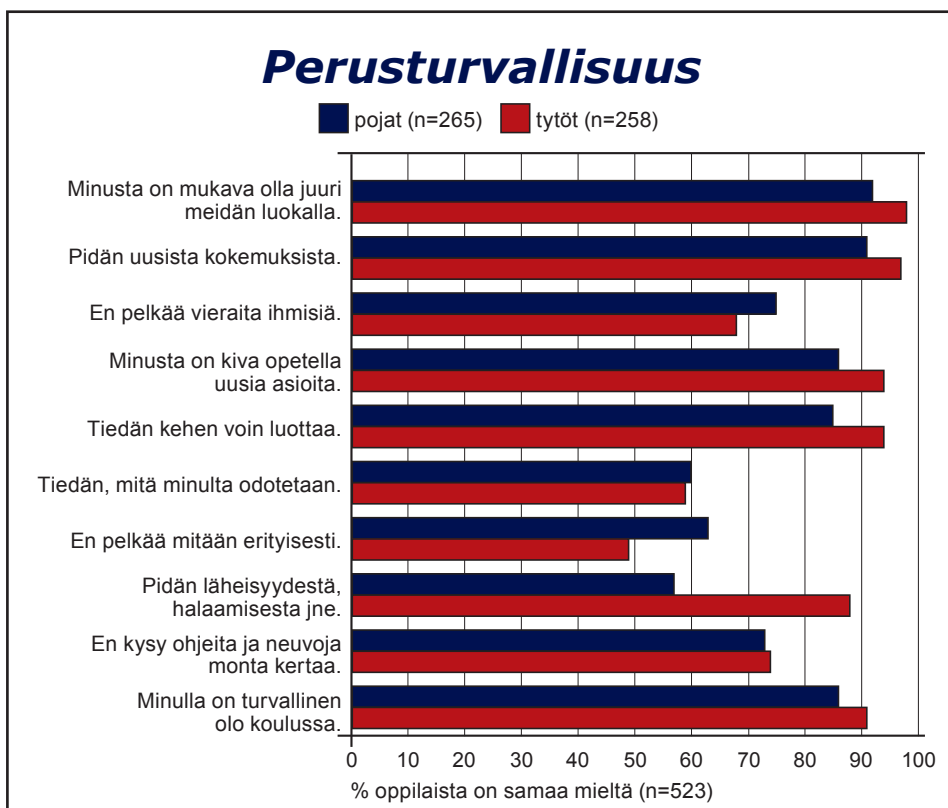
*Yhteenvetona perusturvallisuus-osion tuloksista* voidaan sanoa, että lähes kaikki oppilaat viihtyvät hyvin omilla luokissaan. Siitä huolimatta 14 prosenttia oppilaista kokee olonsa turvattomaksi koulussa. Tällainen oppilas on erittäin merkitsevästi useammin poika kuin tyttö. Kun lapset tuntevat olonsa turvallisiksi koulussa tai esikoulussa, he ovat myös halukkaita saamaan uusia kokemuksia ja oppimaan uusia asioita. He pitävät myös läheisyydestä, halaamisesta ja taputtamisesta. Epävarmoiksi itsensä tuntevat oppilaat kysyvät ohjeita ja neuvoja monta kertaa. He ovat myös usein niitä lapsia, jotka pelkäävät vieraita ihmisiä.

Yllättävää on, että lähes puolet pojista ja yli kymmenen prosenttia tyttöistäkin, ei pidä läheisyydestä, halaamisesta, taputtamisesta ja sen kaltaisista asioista. Vielä yllättävämpää on, että näitä oppilaita on prosentuaalisesti eniten esiopetuksessa. Herää kysymys, onko tämä totta vai onko asian myöntäminen vaikeaa erityisesti pojille, joiden pitää jo näin nuorina ylläpitää miehistä imagoa. Opettajan tulee siksi olla herkkä huomaamaan, miten oppilas reagoi esimerkiksi hänen ystävälliseksi eleeksi tarkoittamaansa taputukseen. Onko oppilaan mahdollinen poisvetäytyminen merkki siitä, että oppilas kokee eleen epämiellyttävänä vai onko kyse siitä, että oppilasta nolottaa näyttää olevansa siitä hyvilläään.

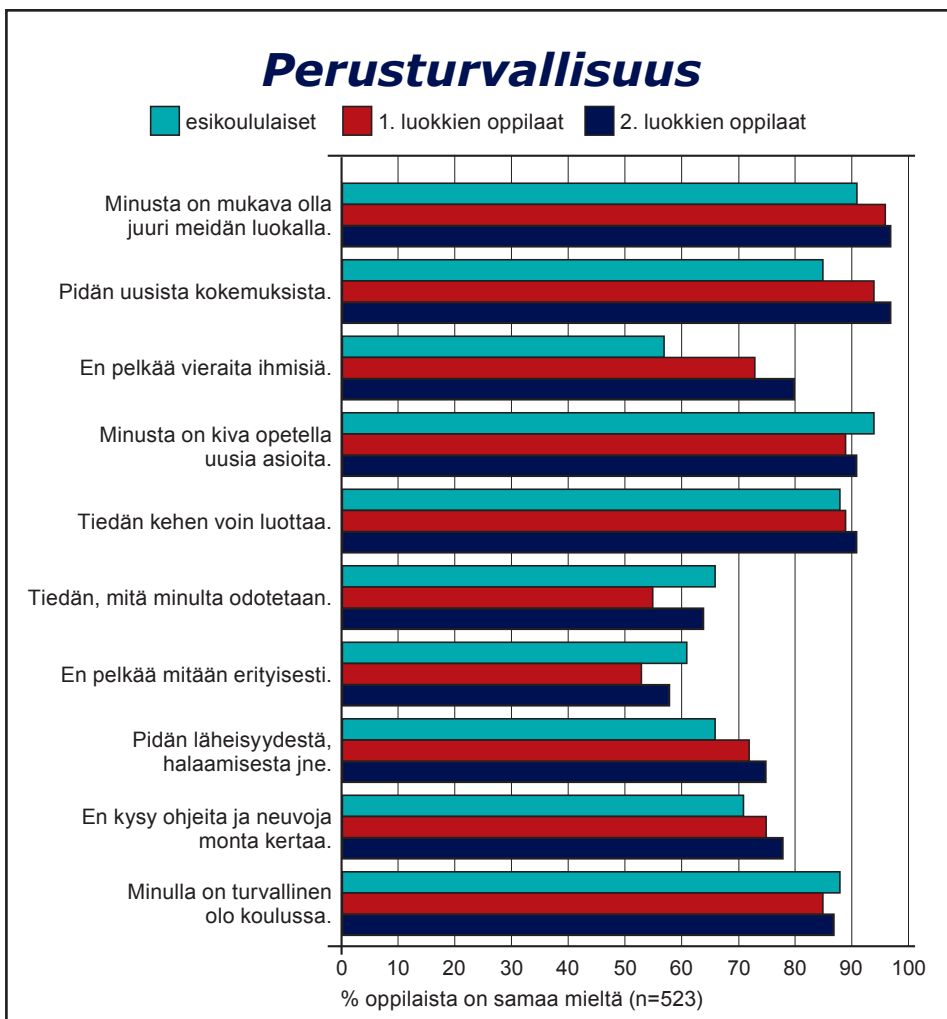


KUVA 2. Ensimmäisellä luokalla opiskelevan pojan itsetuntomittarin tyhjälle sivulle piirtämä kuva

Kuvioissa 2 ja 3 ovat perusturvallisuus-osion väittämien kanssa samaa mieltä olleiden poikien ja tyttöjen sekä eri luokka-asteilla opiskelevien oppilaiden prosentuaalinen jakautuminen eri väittämien kohdalla. Osa väittämistä on kyselylomakkeessa käännteisinä, mutta yhtenäisyyden vuoksi ne esitetään kuvioissa kaikki positiivisessa muodossa.



KUVIO 2. Poikien ja tyttöjen mielipiteet perusturvallisuus-osion asioista



KUVIO 3. Esikoululaisten sekä 1. ja 2. luokkien oppilaiden mielipiteet perusturvallisuus-osion asioista

## **Itsensä tiedostaminen**

Lasten itsensä tiedostamista mitattiin kymmenellä väittämällä (ks. Liite 1). Tällä osa-alueella kaikkien oppilaiden yhteispisteiden keskiarvo on 7.93 (kh. 1.88). Poikien keskiarvo (ka. 7.55, kh. 1.88) on tyttöjen keskiarvoa (ka. 8.32, kh. 1.77) erittäin merkitsevästi alhaisempi ( $t = -4.74, p = .000$ ). Itsensä tiedostamisen osa-alueella tyttöjen ja poikien välinen ero on siis vielä suurempi kuin perusturvallisuuden osa-alueella. Tälläkin alueella toisluokkalaisten keskiarvo on jonkin verran korkeampi kuin nuorempien oppilaiden. Esikoululaisten keskiarvo on 7.92 (kh. 2.06), ensimmäisten luokkien oppilaiden 7.81 (kh. 2.02) ja toisluokkalaisten 8.17 (kh. 1.49).

Lähes kaikki oppilaat (95%) ovat sitä mieltä, että *he uskaltavat olla muiden seurassa omana itsenään*. Ainoastaan viisi prosenttia niin tytöistä kuin pojistakin on eri mieltä asiasta. Oppilaiden ikäkään ei juuri vaikuta heidän mielipiteisiinsä. Omana itsenään olemisen koki vaikeaksi vain viisi prosenttia esiopetuksen, kuusi prosenttia ensimmäisten luokkien ja kolme prosenttia toisten luokkien oppilaista. Oppilaiden vanhemmistakin ainoastaan noin viisi prosenttia on sitä mieltä, ettei heidän lapsensa uskalla olla omana itsenään muiden seurassa. Vanhemmat osasivat tätäkin paremmin arvioida, *pyytävätkö heidän lapsensa apua, kun he tarvitsevat sitä*. Lasten ja vanhempien mielipiteiden välillä on tilastollisesti merkitsevä yhteys ( $r = .157^{***}, p = .001$ ). Suurin osa oppilaista – pojista 89 prosenttia ja tytöistä 93 prosenttia – on merkinnyt pyytävänsä apua sitä tarvitessaan. Tässäkään asiassa ei oppilaiden iällä ole juurikaan merkitystä (esiopetus 92%, 1.lk 89%, 2.lk 93%).

Oppilaista 88 prosenttia kertoo *pitävänsä itsestään*. Tuntuu kuitenkin huolestuttavalta, että 25 poikaa (9%) ja 36 tyttöä (14%) on sitä mieltä, etteivät he pidä itsestään. Esiopetuksessa näitä oppilaita on kuusi (9%), ensimmäisillä luokilla 40 (14%) ja toisilla luokilla 15 (10%). Vanhemmilla on asiasta huomattavasti positiivisempi käsitys. Heidän ja heidän lastensa vastaukset eivät korreloi keskenään. Oppilaat, jotka pitävät itsestään ovat myös muita rohkeampia olemaan muiden seurassa omana itsenään. Näiden asioiden välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ( $r = .241^{***}, p = .000$ ).

Kaikista oppilaista 84 prosenttia on *tyytyväisiä ulkonäkönsä*. Noin viidennes (19%) pojista ei ole tyytyväisiä siihen, miltä he näyttävät. Tyttöistäkin 13 prosenttia on tyytymättömiä omaan ulkonäkönsä. Jo esikouluiässä 14 prosenttia lapsista haluaisi näyttää erilaiselta, ja koululaisista tällaisten lasten osuus on vielä sitäkin suurempi (1.lk 16%, 2.lk 17%). Vanhemmilla ei tästäkään asiasta tunnu olevan aivan todellista tietoa, koska poikien vanhemmista vain neljä prosenttia ja tyttöjen vanhemmista seitsemän prosenttia on väittämän kanssa eri mieltä tai lähes eri mieltä. Huomio kiinnitty

myös siihen, että vanhemmat arvelevat – totuuden vastaisesti – tyttöjen olevan poikia useammin tyytymättömiä ulkonäkönsä. Ulkonäkö on osa ihmistä itseään. Siksi on luonnollista, että tyytyväisyydellä omaan ulkonäköön ja itsestä pitämisellä välillä on erittäin merkitsevä yhteys ( $r = .475^{***}$ ,  $p = .000$ ). Tämän lisäksi oppilaiden tyytyväisyys omaan ulkonäköön on yhteydessä esimerkiksi siihen, että he uskaltavat olla muiden seurassa omana itsenään ( $r = .297^{***}$ ,  $p = .000$ ).



KUVA 3. Ensimmäisellä luokalla opiskelevan pojan itsetuntomittarin tyhjälle sivulle piirtämä kuva

Lapsista 82 prosenttia on merkinnyt *uskaltavansa olla asioista eri mieltä kuin muut*. Tytöt (86%) ovat tässä asiassa poikia (78%) jonkin verran rohkeampia. Rohkeus kasvaa lasten iän karttuessa: esikoululaisista yli neljännes (28%), 1. luokkien oppilaista 18 prosenttia ja 2. luokkien oppilaista 14 prosenttia ei uskalla esittää asioista eriäviä mielipiteitä. Vanhemmat uskovat poikiensa olevan rohkeampia, koska kukaan poikien vanhemmista ei ole merkinnyt olevansa eri mieltä väittämän kanssa, ja vain 13 prosenttia on väittämän kanssa melkein eri mieltä. Tyttöjen vanhempien lomakkeissa negatiivisten arvioiden osuus on 18 prosenttia.

Läheskään kaikki lapset eivät pidä siitä, että heitä *kehutaan muiden kuullen*. Pojista neljännes (26%) ja tytöistä lähes viidennes (17%) kokee sen epämiellyttävänä. Poikien ja tyttöjen mielipiteissä on tilastollisesti melkein merkitsevä ero ( $t = -2.44, p = .015$ ). Esikoululaiset suhtautuvat julkiseen kehumiseen vielä muita kielteisemmin. Heistä 28 prosenttia ei pidä siitä. Ensimmäisillä luokilla tällaisia oppilaita on 22 prosenttia ja toisilla luokilla 15 prosenttia. Lasten vanhemmista taas vain kuusi prosenttia on täysin tai melkein eri mieltä väittämän kanssa.

Noin puolet oppilaista (53%) pitää *esiintymisestä ja esillä olosta*. Tytöt ovat tässä suhteessa erittäin merkitsevästi rohkeampia ( $t = -4.76, p = .000$ ) kuin pojat. Pojista 57 prosenttia ja tytöistä 36 prosenttia pelkää esiintymistä ja esillä oloa. Tässä asiassa vanhempien arviot ovat yhteneviä lasten mielipiteiden kanssa ( $r = .276^{***}, p = .000$ ). Esikoululaiset ovat kaikkein rohkeimpia esiintyjiä. Heistä 63 prosenttia nauttii siitä. Koululaisista vain puolet on innokkaita esiintyjiä (1.lk 52%, 2.lk 53%).



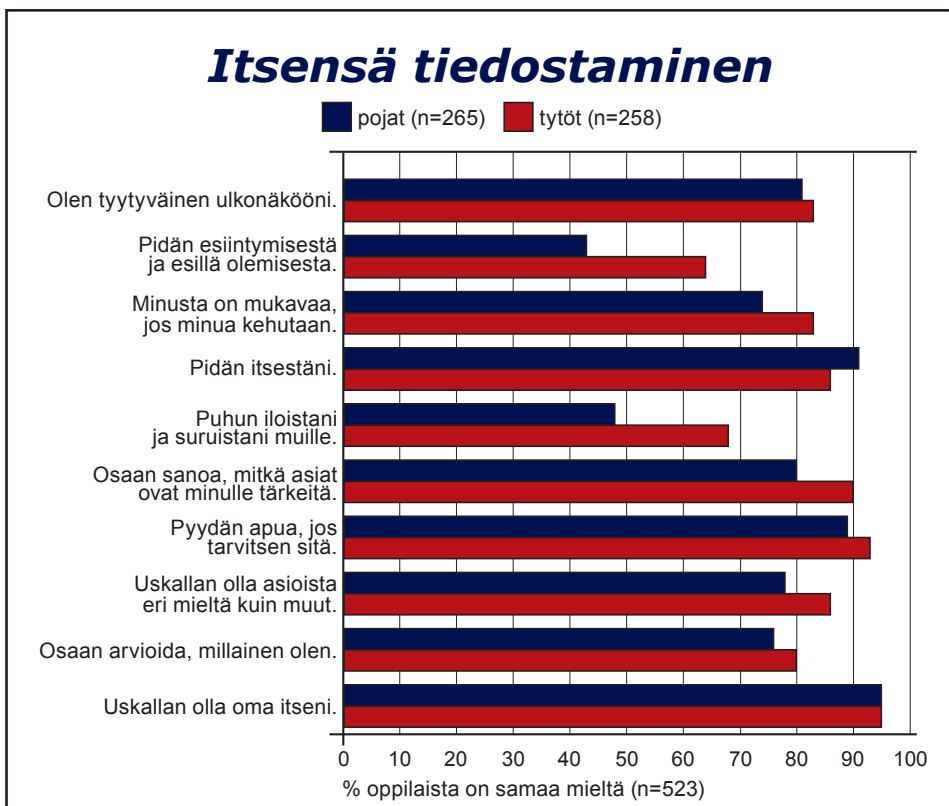
KUVA 4. Ensimmäisellä luokalla opiskelevan tytön itsetuntomittarin tyhjälle sivulle piirtämä kuva

Erittäin merkitsevästi suurempi osa tytöistä kuin pojista *puhuu iloistaan ja suruistaan muille* ( $t = -4.75, p = .000$ ). Huolestuttavaa on, että pojista yli puolet (52%) ei kerro niistä kenellekään. Tytöistäkin 32 prosenttia pitää ne omana tietonaan. Esikoululaiset kertovat niistä koululaisia herkemmin muille (esiopetus 65%, 1.lk 55% ja 2.lk 58%). Vanhempien ja oppilaiden mielipiteiden välillä on tilastollisesti merkitsevä yhteys ( $r = .138^{**}, p = .005$ ). Oppilaiden esiintymishalun ja halun puhua iloistaan ja suruistaan muille välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ( $r = .276^{***}, p = .000$ ). Rohkeasti esiintyvät oppilaat puhuvat myös omista asioistaan avoimemmin muille kuin arat oppilaat.

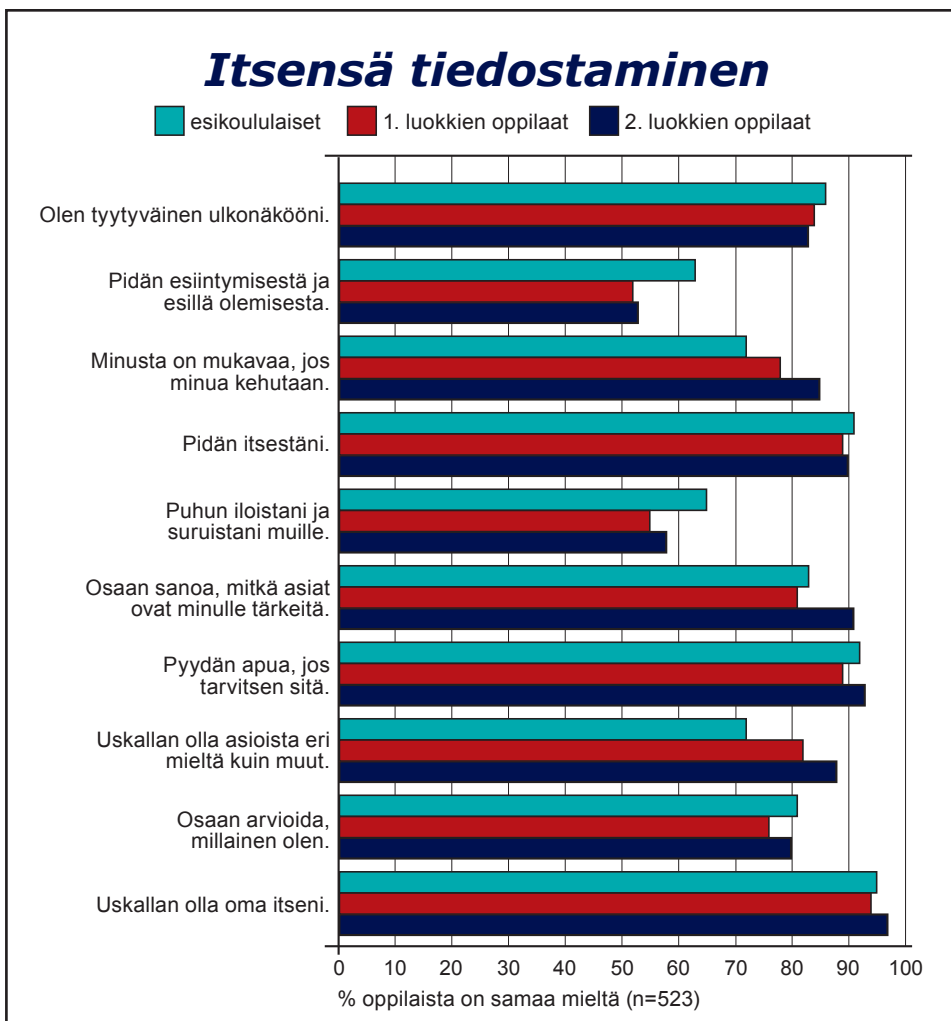
Väittämät *Osaan sanoa, mitkä asiat ovat minulle tärkeitä* sekä *Osaan arvioida, millainen olen* saattoivat olla oppilaille vaikeita. Siitä huolimatta suurin osa oppilaista on niiden kanssa samaa mieltä. Ensimmäisen väittämän kohdalla tyttöjen ja poikien mielipiteissä on kuitenkin erittäin merkitsevä ero ( $t = -3.31, p = .001$ ). Tytöistä 90 prosenttia ja pojista 80 prosenttia tietää, mitkä asiat ovat heille itselleen tärkeitä. Itseään pystyy omasta mielestään arvioimaan 78 prosenttia oppilaista. Tyttöjen ja poikien vastauksissa ei ole eroa. Myöskään eri ikäisten lasten vastauksissa ei ole suurta eroa. Vanhempien käsitykset näistä asioista ovat positiivisempia kuin lasten, eikä heidän arvioidensa ja lasten mielipiteiden välillä ole merkitsevää yhteyttä. Koska näiden asioiden ja oppilaiden haluan esiintyä ja olla esillä välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ( $r = .234^{***}, p = .000$ ;  $r = .265^{***}, p = .000$ ), voidaan ehkä päätellä, että lapsilla, jotka pitävät esiintymisestä, on usein varmat mielipiteet itseään koskevista asioista. Siksi he eivät pelkää esiintyessään muilta mahdollisesti tulevaa kritiikkiä.

*Yhteenvetona itsensä tiedostaminen -osion tuloksista* voidaan sanoa, että lähes kaikki oppilaat kertovat uskaltavansa olla muiden seurassa omana itsenään. Tähän asiaan on merkitsevästi yhteydessä se, että oppilas pitää itsestään ja kokee osaavansa arvioida itseään. Huolestuttavaa on kuitenkin, että 14 prosenttia tytöistä ja yhdeksän prosenttia pojista ei pidä itsestään. Pääosin samat oppilaat ovat myös tyytymättömiä ulkonäköönsä. Tässä suhteessa pojat ovat tyttöjäkin tyytymättömämpiä. Näillä kahdella seikalla on yhteys useaan muuhunkin tämän osion väittämässä mainittuihin asioihin. Näitä ovat esimerkiksi rohkeus olla oma itsensä ja kyky arvioida omaa itseään sekä myös rohkeus pyytää apua sitä tarvitessaan. Suuri osa lapsista on myös arkoja esiintymään ja puhumaan omista iloistaan ja suruistaan muille. Yli puolet pojista ja runsas kolmannes tytöistä kokee nämä asiat vaikeina. Opettajien tulisikin pohtia, miten olisi mahdollista rohkaista oppilaita näissä asioissa.

Kuvioissa 4 ja 5 ovat itsensä tiedostamisen osion väittämien kanssa samaa mieltä olleiden poikien ja tyttöjen sekä eri luokka-asteilla opiskelevien oppilaiden prosentuaalinen jakautuminen eri väittämien kohdalla.



KUVIO 4. Poikien ja tyttöjen mielipiteet itsensä tiedostaminen -osion asioista



KUVIO 5. Esikoululaisten sekä 1. ja 2. luokkien oppilaiden mielipiteet itsensä tiedostaminen -osion asioista

## Liittymisen tunne

Liittymisen tunnetta mitattiin kymmenellä väittämällä (ks. Liite 1). Tällä osa-alueella kaikkien oppilaiden yhteispisteiden keskiarvo on 8.55 (kh. 1.79). Poikien keskiarvo (ka. 8.23, kh. 2.01) on tyttöjen keskiarvoa (ka. 8.90, kh. 1.51) erittäin merkitsevästi alhaisempi ( $t = -4.12, p = .000$ ). Pojat eivät siis tunne onnistuvansa sosiaalisissa suhteissaan yhtä hyvin kuin tytöt. Vanhimmat oppilaat menestyvät niissä kaikkein nuorimpia jonkin verran paremmin. Esikoululaisten keskiarvo on 8.33 (kh. 1.95), ensimmäisten luokkien oppilaiden 8.44 (kh. 1.89) ja toisluokkalaisten 8.85 (kh. 1.48).

Kaikkein vaikeimmaksi asiaksi tällä osa-alueella lapset kokevat ystävien löytämisen. Vain 66 prosenttia oppilaista on sitä mieltä, että *ystävien löytäminen on helppoa*. Pojista 64 prosenttia ja tytöistä 68 prosenttia on tätä mieltä. Esiopetuksessa oleville oppilaille (74%) ystävien löytäminen tuntuu olevan jonkin verran helpompaa kuin koululaisille (1.lk 63%, 2.lk 66%). Vanhempien käsitykset lastensa taidoista hankkia ystäviä ovat positiivisemmät kuin lasten omat mielipiteet asiasta. Pojista 36 prosenttia sanoo sen olevan heille vaikeaa, mutta vain 16 prosenttia heidän vanhemmistaan on sitä mieltä tai melkein sitä mieltä. Tytöistä taas 32 prosenttia kokee sen vaikeaksi, mutta heidän vanhemmistaan vain 12 prosenttia on valinnut jomman kumman negatiivisimmista vaihtoehdoista.

Silti 89 prosenttia oppilaista on sitä mieltä, että *heillä on monta hyvää ystävää*. Pojista tätä mieltä on 86 prosenttia ja tytöistä 91 prosenttia. Toisluokkalaisista 92 prosenttia on mielestään jo ehtinyt saada monta hyvää ystävää, 1. luokalla opiskelevilla niitä on monta 88 prosentilla ja esikoulussa opiskelevilla 86 prosentilla. Ilmeisesti vanhempien ja lasten käsitys siitä, mitä tarkoittaa monta hyvää ystävää ovat erilaisia, koska vanhemmat arvioivat huomattavasti harvemmin lapsillaan olevan monta hyvää ystävää. Kun vain 14 prosenttia pojista on sitä mieltä, ettei heillä ole monta hyvää ystävää, heidän vanhemmistaan neljännes (25%) on sitä mieltä tai melkein sitä mieltä. Kun tytöistä vain yhdeksän prosenttia tuntee, ettei hänellä ole montaa hyvää ystävää, heidän vanhemmistaan 14 prosenttia on sitä mieltä tai melkein sitä mieltä.

Lomakkeessa on kaksi väittämää, jotka ovat melkein samoja: *Muut lapset pitävät minusta* ja *Muut oppilaat pitävät minusta*. Oppilaiden mielipiteet näistä ovatkin yhteneviä ( $r = .589^{***}, p = .000$ ). Vaikka vanhemmilla on positiivisempi käsitys siitä, pitävätkö muut lapset tai oppilaat heidän lapsistaan kuin lapsilla itsellään, lasten ja vanhempien vastauksilla on tilastollisesti merkitsevä yhteys ( $r = .214^{***}, p = .000$ ;  $r = .205^{***}, p = .000$ ). Pojista 78/78 prosenttia ja tytöistä 81/83 prosenttia on vakuuttunut siitä, että muut lap-

set/oppilaat pitävät hänestä. Tämä tarkoittaa kuitenkin sitä, että 22 prosenttia pojista ja 17–19 prosenttia tytöistä on sitä mieltä, etteivät muut pidä heistä. Esiopetuksessa 21/18 prosenttia, 1. luokilla 22/20 prosenttia ja 2. luokilla 19/17 prosenttia oppilaista uskoo muiden lasten/oppilaiden suhtautuvan heihin negatiivisesti. Oppilailla tuntuu kuitenkin olevan varma käsitys omasta asemastaan muiden oppilaiden joukossa, koska heidän mielipiteillään heidän ystäviensä määrästä ja siitä, pitävätkö muut lapset tai oppilaat heistä on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ( $r = .408^{***}$ ,  $p = .000$ ;  $r = .430^{***}$ ,  $p = .000$ ).

Myös lasten mielipiteet siitä, *tulevatko he hyvin toimeen toisten lasten kanssa*, korreloivat merkittävästi heidän ystäviensä lukumäärän ja sen kanssa, kokevatko he muiden lasten/oppilaiden pitävän heistä ( $r = .383^{***}$ ,  $p = .000$ ;  $r = .378^{***}$ ,  $p = .000$ ;  $r = .332^{***}$ ,  $p = .000$ ). Erittäin merkitsevästi useammat tytöt kuin pojat tulevat omasta mielestään hyvin toimeen toisten lasten kanssa ( $t = -3.21$ ,  $p = .001$ ). Pojista 16 prosenttia ja tytöistä seitsemän prosenttia on sitä mieltä, etteivät he tule toimeen toisten lasten kanssa. Oppilaiden negatiiviset käsitykset asiasta ovat harvinaisimpia toisella luokalla (esikoulu 14%, 1.lk 13%, 2.lk 7%). Vanhempien ja oppilaiden mielipiteillä on tilastollisesti merkitsevä yhteys ( $r = .165^{***}$ ,  $p = .001$ ), vaikka vanhemmillä on jonkin verran positiivisempi käsitys asiasta kuin lapsilla itsellään.

Suurin osa oppilaista (91%) *auttaa mielellään muita ja yrittää lohduttaa, jos kaverilla on paha mieli*. Pojat (86%; 85%) kuitenkin tekevät näin erittäin merkitsevästi tyttöjä (97%; 98%) harvemmin ( $t = -4.66$ ,  $p = .000$ ;  $t = -5.37$ ,  $p = .000$ ). Poikien vanhempien käsitykset heidän poikiensa auttamishalusta ovat jonkin verran poikien omia käsityksiä positiivisempia. Tyttöjen vanhemmat taas arvioivat tyttäriensä olevan vähän vähemmän innokkaita auttajia kuin nämä itse arvioivat olevansa. Lasten ja vanhempien mielipiteet lasten valmiudesta lohduttaa kavereitaan sitä vastoin ovat samansuuntaisia ( $r = .189^{***}$ ,  $p = .000$ ). Lasten halukkuus auttaa ja lohduttaa on vahvinta toisilla luokilla. Esikoulussa 16 prosenttia oppilaista ei mielellään auta muita. Yhtä vastahakoisia on 1. luokilla vain kahdeksan ja 2. luokilla seitsemän prosenttia. Esikoululaisten keskuudessa on myös prosentuaalisesti eniten niitä, joille kaverin lohduttaminen on vaikeaa. Esikoulussa 14 prosenttia, 1. luokilla kymmenen prosenttia ja 2. luokilla viisi prosenttia oppilaista ei haluaisi tehdä sitä. Samat oppilaat ovat valmiita auttamaan ja lohduttamaan. Näiden kahden osion välillä on merkittävä korrelaatio ( $r = .379^{***}$ ,  $p = .000$ ).

Erittäin merkitsevästi useammat tytöt kuin pojat *ottavat muut huomioon* ( $t = -3.37$ ,  $p = .001$ ). Pojista 16 prosenttia ja tytöistä seitsemän prosenttia ei sitä omasta mielestään tee. Prosentuaalisesti eniten tällaisia oppilaita on

esiopetuksessa (14%). Ensimmäisillä luokilla heitä on 12 prosenttia, mutta toisilla luokilla vain viisi prosenttia. Vanhempien käsitykset asiasta ovat poikien kohdalla positiivisempia ja tyttöjen kohdalla negatiivisempia kuin heidän lastensa omat mielipiteet. Oppilaat, jotka ovat vastanneet auttavansa mielellään muita, ottavat myös muut huomioon toiminnoissaan. Näiden kahden asian välillä on merkittävä korrelaatio ( $r = .376^{***}$ ,  $p = .000$ ).

Pojista 16 prosenttia ja tytöistä 11 prosenttia *leikkii mieluummin yksin kuin kavereiden kanssa*. Näitä lapsia on prosentuaalisesti eniten esikoulu-  
laisten keskuudessa (19%). Ensimmäisillä luokilla heitä on 14 prosenttia ja toisilla luokilla 10 prosenttia. Vanhemmat olettavat lastensa olevan tätä jonkin verran seurallisempia, eikä heidän ja heidän lastensa vastausten välillä ole merkittävää korrelaatiota. Lasten mielipiteillä tästä asiasta ei ole myöskään yhteyttä niiden mielipiteitten kanssa, joita heillä on tämän osa-alueen muista väittämistä. Tarkoittaneeko tämä sitä, että lapset, jotka viettävät paljon aikaa suuressa lapsijoukossa, nauttivat omassa rauhassa leikkimisestä vaikka tulisivatkin hyvin toimeen toisten lasten kanssa?

Sitä vastoin tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys on sen välillä, ker-  
tooko lapsi, ettei hän tule toimeen toisten kanssa ja sen, että hän kiusaa toisia ( $r = .335^{***}$ ,  $p = 000$ ). Lapset siis huomaavat itsessään tällaiset negatiiviset ominaisuudet. Pojista niitä, jotka kertovat kiusaavansa muita on 13 prosenttia ja tytöistä kuusi prosenttia. Sukupuolten välinen ero on tilastollisesti merkitsevä ( $t = 2.77$ ,  $p = .006$ ). Esiopetuksessa niitä, jotka myöntävät olevansa kiusaajia on prosentuaalisesti eniten (17%), ensimmäisillä luokilla

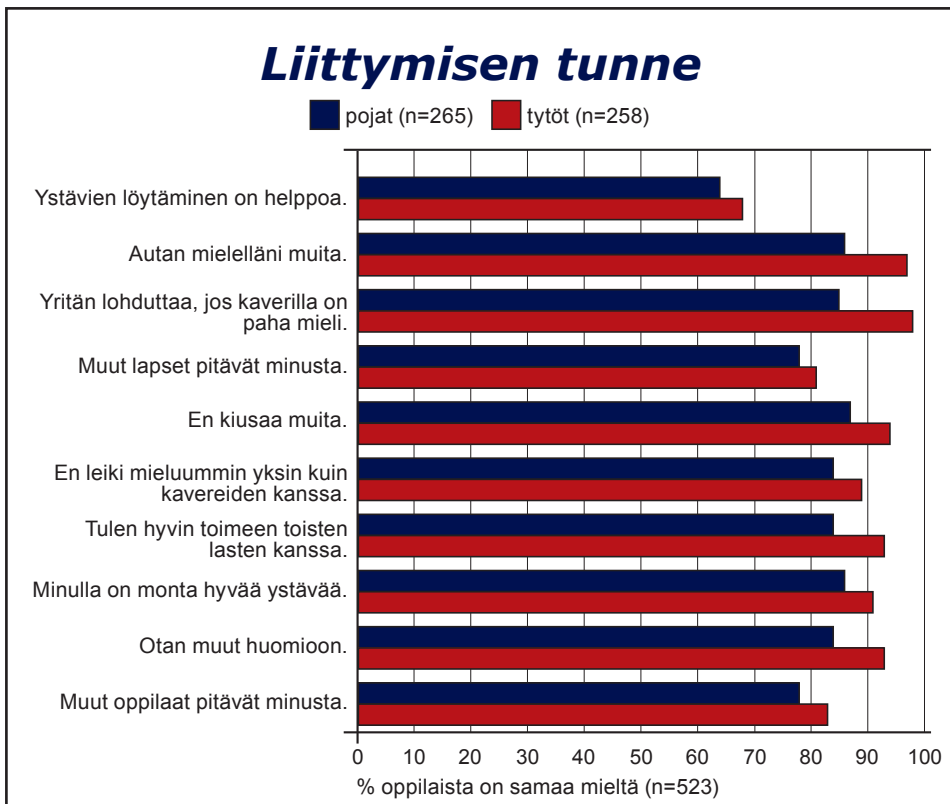


KUVA 5. Ensimmäisellä luokalla opiskelevan tytön itsetuntomittarin tyhjälle sivulle piirtämä kuva

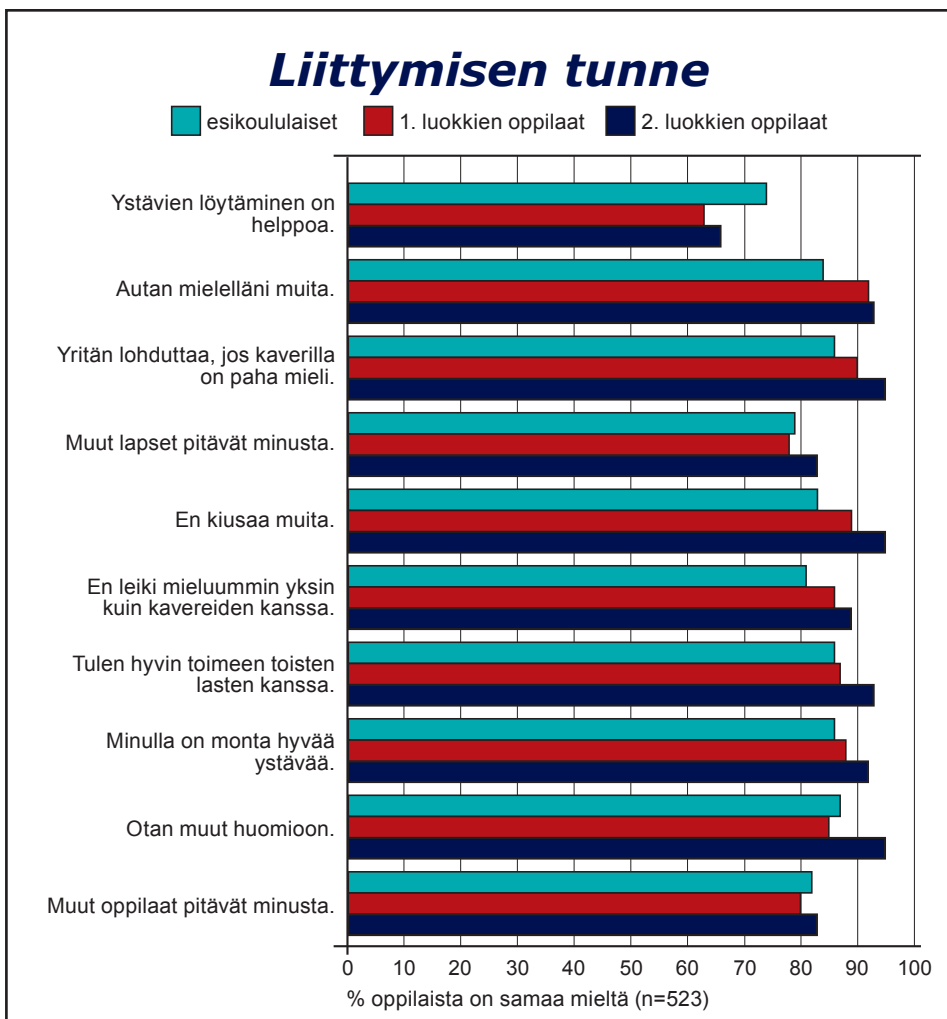
11 prosenttia ja toisilla luokilla viisi prosenttia. Vanhempien käsitykset siitä, kiusaavatko heidän lapsensa muita ovat melko yhteneväisiä lasten omien mielipiteiden kanssa ( $r = .173^{***}$ ,  $p = .000$ ).

*Yhteenvetona itsensä tiedostaminen -osion tuloksista* voidaan sanoa, että vaikeinta monelle oppilaalle on ystävän löytäminen. Ainoastaan 66 prosenttia lapsista on sitä mieltä, että se on helppoa. Siitä huolimatta 89 prosenttia oppilaista kertoo, että heillä on monta ystävää ja että he tulevat hyvin toimeen muiden lasten kanssa. Lapset tuntevat olevan epävarmimpia muiden suhtautumisesta heihin itseensä, koska viidennes oppilaista kokee, että muut lapset tai muut oppilaat eivät pidä heistä. Silti yli 90 prosenttia oppilaista auttaa muita mielellään, yrittää lohduttaa, jos kaverilla on paha mieli eikä kiusaa muita.

Kuvioissa 6 ja 7 ovat liittymisen tunne -osion väittämien kanssa samaa mieltä olleiden poikien ja tyttöjen sekä eri luokka-asteilla opiskelevien oppilaiden prosentuaalinen jakautuminen eri väittämien kohdalla.



KUVIO 6. Poikien ja tyttöjen mielipiteet liittymisen tunne -osion asioista



KUVIO 7. Esikoululaisten sekä 1. ja 2. luokkien oppilaiden mielipiteet liittymisen tunne -osion asioista

## Tehtävätietoisuus

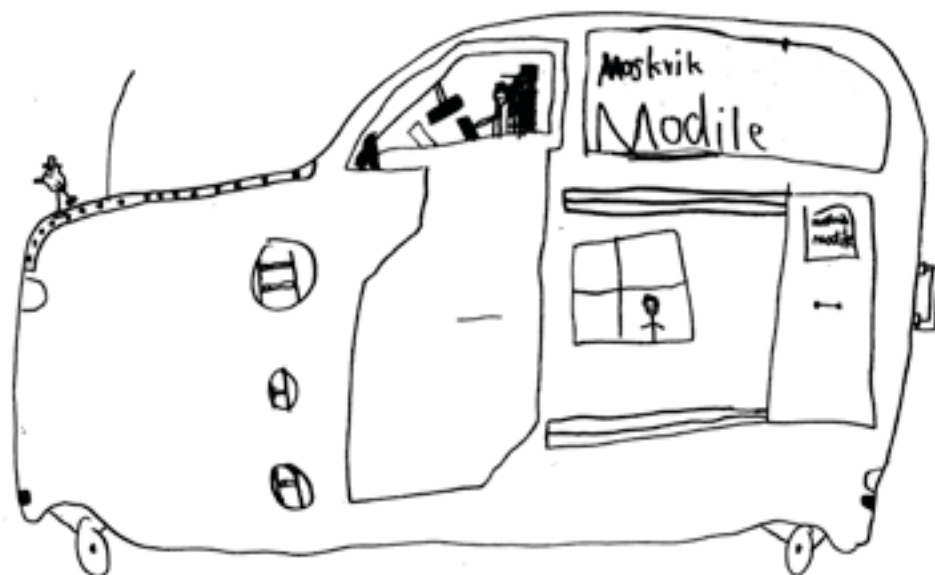
Tehtävätietoisuutta mitattiin kymmenellä väittämällä (ks. Liite 1). Tällä osa-alueella kaikkien oppilaiden yhteispisteiden keskiarvo on 7.50 (kh. 1.79). Poikien keskiarvo (ka. 7.25, kh. 1.79) on tyttöjen keskiarvoa (ka. 7.71, kh. 1.77) merkitsevästi alhaisempi ( $t = -2.86, p = .004$ ). Pojat eivät siis tunne onnistuvansa koulutehtävien tekemisessä yhtä hyvin eivätkä myöskään pidä niiden tekemisestä yhtä paljon kuin tytöt. Toisella luokalla opiskelevilla oppilailla on paremmin kehittynyt tehtävätietoisuus kuin heitä nuoremmilla oppilailla. Esikoululaisten keskiarvo on 6.97 (kh. 1.59), ensimmäisten luokkien oppilaiden 7.33 (kh. 1.91) ja toisluokkalaisten 8.03 (kh. 1.53). Tukey HSD -testin mukaan toisluokkalaisten ja esikoululaisten samoin kuin ensimmäisillä luokilla ja toisilla luokilla opiskelevien oppilaiden mielipiteissä on tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ( $p = .000$ ). Sitä vastoin esikoululaisten ja ensimmäisillä luokilla opiskelevien oppilaiden mielipiteet eivät eroa toisistaan merkitsevästi.

Oppilaille kaikkein vaikeinta on keskittyminen koulutehtäviin. Pojista yli puolet (52%) vastaa *kyllästyvänsä nopeasti tehtävien tekemiseen*. Erittäin merkitsevästi useammat tytöt (62%) jaksavat tehdä niitä riittävän pitkän aikaa ( $t = -3.32, p = .000$ ). Vanhemmat ovat tietoisia lastensa lyhytjänteisyydestä. Heidän ja heidän lastensa arvioilla tästä asiasta on tilastollisesti merkitsevä yhteys ( $r = .155^{**}, p = .002$ ). Kaikkein tavallisinta nopea kyllästyminen on esiopetuksessa (55%). Ensimmäisillä luokilla 45 prosenttia ja toisilla luokilla 41 prosenttia oppilaista kyllästyy pian niiden tekemiseen. Yli kolmannes lapsista (37%) tuntee myös *tarvitsevänsä rohkaisua tehtävien tekemiseen*. Näillä kahdella asialla on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ( $r = .161^{***}, p = .000$ ). Rohkaisun tarvekin on suurin esikoululaisilla. Heistä yli puolet (58%) kaipaa rohkaisua. Koululaiset tarvitsevat huomattavasi harvemmin rohkaisua (1.lk 35%, 2.lk 26%). Tässäkin asiassa lasten ja heidän vanhempiensa mielipiteillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ( $r = .171^{***}, p = .000$ ).

Koululaiset ovat myös oppineet, että tehtäviä pitäisi ensin yrittää tehdä itse ja vasta sitten pyytää apua aikuisilta. Toisluokkalaisista 93 prosenttia ja ensimmäisen luokan oppilaista 85 prosenttia *yrittää tehdä tehtäviä ennen kuin kysyy neuvoa*. Sitä vastoin esikoululaisista vain 69 prosenttia yrittää tehdä niitä koko ryhmälle yhteisesti annettujen ohjeiden perusteella. Tytöt ovat jonkin verran poikia omatoimisempia, mutta sukupuolten välillä ei ole merkitsevää eroa. Vanhempien arviot lastensa omatoimisuudesta ovat kuitenkin huomattavasti lasten arvioita positiivisemmat ja he arvioivat tyttöjen ja poikien olevan aivan yhtä omatoimisia.

Tyttöjen ja poikien ja myös eri-ikäisten oppilaiden joukossa on yhtä suuri osa sellaisia (noin 65%), jotka omasta mielestään *yleensä pulmatilanteessa keksivät monta ratkaisua*. Tällä osiolla on tilastollisesti merkitsevä yhteys usean muun mittarin tehtävätietoisuus-osion kanssa. Näitä ovat esimerkiksi taito arvioida omia suorituksiaan ( $r = .239^{***}$ ,  $p = .000$ ) sekä kyky asettaa itselleen sopivia tavoitteita ( $r = .271^{***}$ ,  $p = .000$ ). Nämä molemmat ovat lapsille vaativia tehtäviä. Silti 81 prosenttia pojista ja 79 prosenttia tytöistä on merkinnyt *osaavansa arvioida omia suorituksiaan*. Jo esiopetuksessa 89 prosenttia uskoo osaavansa tehdä sen. Ensimmäisillä luokilla siihen pystyy omasta mielestään 76 prosenttia ja toisilla luokilla 84 prosenttia oppilaista. Vanhempien arviot oppilaiden kyvyistä ovat vielä positiivisemmat. Heidän ja lasten mielipiteiden välillä ei siksi ole yhteyttä.

Sitä vastoin vanhemmat ovat arvioineet lastensa kyvyn asettaa itselleen sopivia tavoitteita selvästi lastensa arvioita heikommiksi. Lapsista 82 prosenttia on sitä mieltä, että *he pystyvät asettamaan itselleen sopivia tavoitteita*. Tytöt ovat tästä asiasta vielä melkein merkitsevästi poikia varmempia ( $t = -2.51$ ,  $p = .013$ ). Heistä 86 prosenttia ja pojista 78 prosenttia uskoo pystyvänsä siihen. Näitä oppilaita on esiopetuksessa 82 prosenttia, ensimmäisillä luokilla 80 prosenttia ja toisilla luokilla 88 prosenttia.



KUVA 6. Ensimmäisellä luokalla opiskelevan pojan itsetuntomittarin tyhjälle sivulle piirtämä kuva

Oppilaat, jotka omasta mielestään kykenevät arvioimaan omia suorituksiaan ovat usein samoja kuin ne, jotka *pystyvät itse päättämään mitä tekevät* ( $r = .275^{***}$ ,  $p = .000$ ). Oppilaista kuitenkin noin viidennes (18%) kertoo, että he eivät itse osaa päättää, mitä tehdä. Tytöistä epävarmoja on 20 prosenttia ja pojista 17 prosenttia. Eniten epävarmoja oppilaita on esiopetuksessa (25%) ja vähiten toisilla luokilla (11%). Ensimmäisillä luokilla heitä on 21 prosenttia. Oppilaista, jotka *innostuvat uusista asioista* on tyttöjä 80 prosenttia ja poikia 73 prosenttia. Tällä seikalla on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys sen kanssa, osaako oppilas omasta mielestään asettaa itselleen sopivia tavoitteita ( $r = .329^{***}$ ,  $p = 000$ ). Esiopetuksessa ja ensimmäisillä luokilla neljäsosa (25%) oppilaista ei uusista asioista innostu. Toisluokkalaisten joukossa heitä on hieman vähemmän (19%). Vanhempien käsitykset sekä sen suhteen, osaavatko heidän lapsensa päättää, mitä tekevät että sen suhteen, innostuvat nämä asioista ovat oppilaiden arvioita positiivisempia.

Pojista 13 prosenttia ja tytöistä yhdeksän prosenttia myöntää, että *he syyttelevät muita, jos toimivat itse väärin*. Näitä oppilaita on esiopetuksessa viidennes (21%), ensimmäisillä luokilla 11 prosenttia ja toisilla luokilla vain kaksi prosenttia. Vanhemmilla on huomattavasti negatiivisempi käsitys asiasta: poikien vanhemmista 36 prosenttia ja tyttöjen vanhemmista 34 prosenttia on merkinnyt olevansa samaa mieltä tai melkein samaa mieltä asiasta. Pojista vain 63 prosenttia ja tytöistä 75 prosenttia *mieltii käyttäytymistään jälkikäteen*. Tässä asiassa poikien ja tyttöjen välillä on merkitsevä ero ( $t = -3.06$ ,  $p = 002$ ). Eri-ikäisten oppilaiden vastauksissa ei sitä vastoin ole suurta eroa (esiopetus 67%, 1.lk 68%, 2.lk 73%). Vanhempien käsitykset siitä, mieltiikö heidän poikansa tai tyttärensä käytöstään jälkikäteen, poikkeavat lasten ajatuksista. Vanhemmat olettavat poikien todellista useammin mieltävän käytöstään ja tyttöjen todellista harvemmin.

*Yhteenvetona tehtävätietoisuus-osion tuloksista* voidaan sanoa, että monet pienet oppilaat kyllästyvät helposti tehtävien tekemiseen. He myös tarvitsevat usein rohkaisua, jotta jaksaisivat tehdä koulutehtäviään. Itsenäisyys tehtävien tekemisessä kasvaa vähitellen oppilaiden tottuessa koulutyöskentelyyn. Monet heistä oppivat ensimmäisten kouluvuosien aikana ottamaan vastuun omista teoistaan, päättämään itse, mitä tekevät, eivätkä enää yhtä usein syyttele toisia omista tekemisistään kuin esikouluikässä.

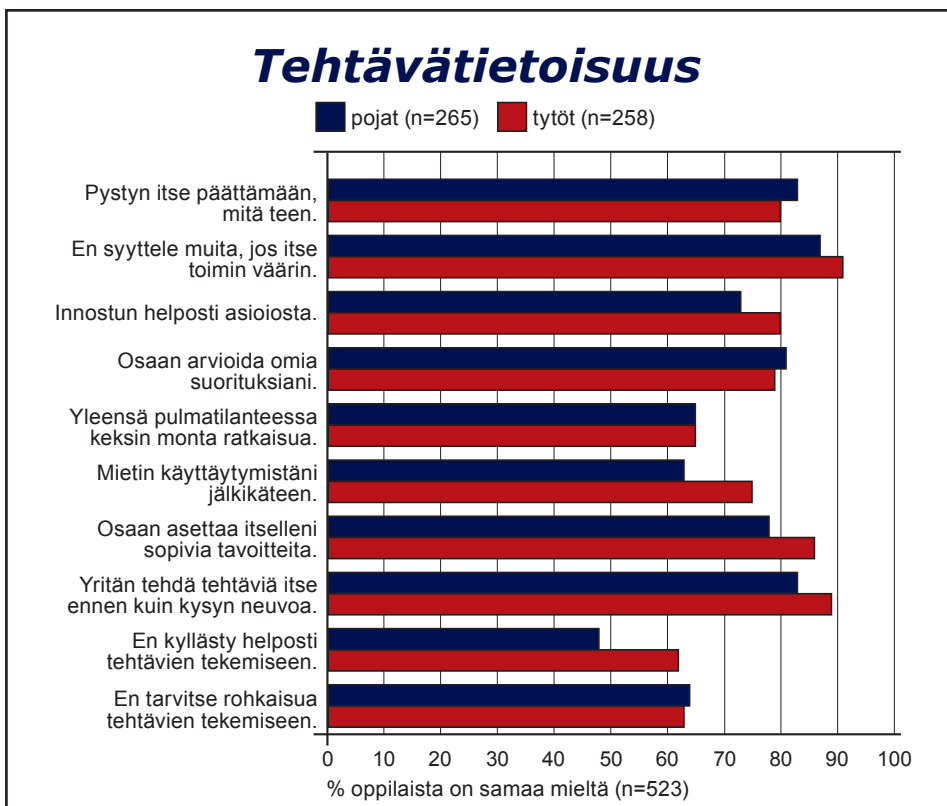
Myös tehtävätietoisuus-osassa huomio kiinnittyy siihen, miten usein vanhemmat arvioivat lastensa kykyjä ja ajatuksia virheellisesti. He pitävät lastensa omatoimisuutta, päätöksentekovalmiutta ja kykyä arvioida omia suorituksiaan parempina kuin lapset itse ne kokevat. Toisaalta he ovat sitä mieltä, että heidän lapsillaan on heikommat taidot asettaa itselleen sopivia

tavoitteita kuin minkälaisiksi lapset itse ne arvioivat. Samoin he katsovat lastensa syyttelevän muita, jos itse toimivat väärin huomattavasti useammin kuin lapset itse tunnistavat näin tekevänsä. Vanhempien arviot tyttöjen ja poikien ajatuksista menevät ristiin lasten omien tuntemusten kanssa sen suhteen, miettiikö lapsi käytöstään jälkikäteen. Vanhemmat olettavat poikien todellista useammin miettivän käytöstään ja tyttöjen taas tekevän niin todellista harvemmin.

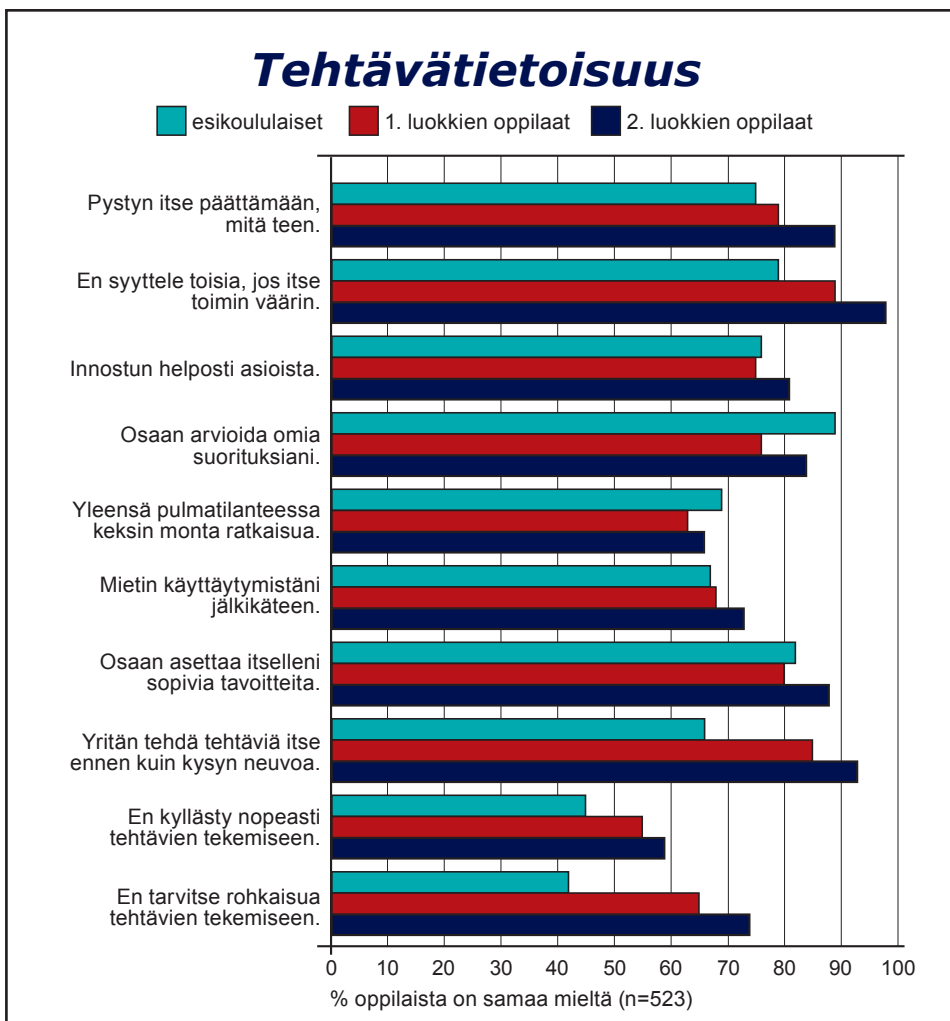


KUVA 7. Ensimmäisellä luokalla opiskelevan pojan itsetuntemittarin tyhjälle sivulle piirtämä kuva

Kuvioissa 8 ja 9 ovat tehtävätietoisuus-osion väittämien kanssa samaa mieltä olleiden poikien ja tyttöjen sekä eri luokka-asteilla opiskelevien oppilaiden prosentuaalinen jakautuminen eri väittämien kohdalla.



KUVIO 8. Poikien ja tyttöjen mielipiteet tehtävätietoisuus-osion asioista



KUVIO 9. Esikoululaisten sekä 1. ja 2. luokkien oppilaiden mielipiteet tehtävätietoisuus-osion asioista

## **Pätevyyden tunne**

Oppilaiden pätevyyden tunnetta mitattiin kymmenellä väittämällä (ks. Liite 1). Tällä osa-alueella kaikkien oppilaiden yhteispisteiden keskiarvo on 7.41 (kh. 1.65). Poikien keskiarvo (ka. 7.28, kh. 1.70) on jonkin verran tyttöjen keskiarvoa (ka. 7.54, kh. 1.77) alhaisempi. Sukupuolten välinen ero ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevä. Toisella luokalla opiskelevilla oppilailta on heitä nuorempia paremmin kehittynyt pätevyyden tunne. Esikoululaisten keskiarvo on 6.98 (kh. 1.71), ensimmäisten luokkien oppilaiden 7.32 (kh. 1.69) ja toisluokkalaisten 7.76 (kh. 1.53). Tukey HSD -testin mukaan toisluokkalaisten ja esikoululaisten oppilaiden mielipiteissä on tilastollisesti merkitsevä ero ( $p = .006$ ). Sitä vastoin esikoululaisten ja ensimmäisillä luokilla opiskelevien oppilaiden mielipiteet eivät eroa toisistaan merkitsevästi. Merkitsevää eroa ei myöskään ole ensimmäisten ja toisten luokkien oppilaiden mielipiteiden välillä.

Lähes kaikki oppilaat (95%) kertovat *olevansa iloisia, jos he onnistuvat*. Näitä oppilaita on kaikilla luokka-asteilla yhtä paljon. Tyttöjen ja poikien vastauksissa on kuitenkin erittäin merkitsevä ero ( $t = -3.23$ ,  $p = .000$ ), sillä vain kaksi prosenttia tytöistä mutta kahdeksan prosenttia pojista ei omasta mielestään koe onnistumisesta iloa. Sitä vastoin aivan yhtä suuri osa pojista ja tytöistä (89%) *tietää, missä he ovat hyviä*. Asia on epäselvä vähän useammin esikoulun (13%) ja ensimmäisten luokkien (13%) oppilaille kuin toisluokkalaisille (9%). Vanhempien käsitykset näistä kahdesta asiasta ovat oppilaiden tuntemuksia positiivisempia. Vain yhden pojan ja kolmen tytön vanhempi uskoo, ettei hänen lapsensa iloitse onnistumisesta. Vanhemmat olettavat myös lähes kaikkien lasten tietävän, missä he ovat hyviä. Erityisesti poikien oletetaan tietävän sen. Ainoastaan kolme prosenttia poikien vanhemmista on eri mieltä tai melkein eri mieltä asiasta.

Oppilaat, jotka ovat iloisia onnistumisistaan ja tietävät, missä he ovat hyviä, usein myös *kehuvat itseään hyvistä suorituksista ja kertovat niistä mielellään muille*. Näiden asioiden välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ( $r = .169^{***}$ ,  $p = .000$ ;  $r = .220^{***}$ ,  $p = .000$ ). Siitä huolimatta näitä oppilaita on huomattavasti vähemmän kuin niitä, jotka suhtautuivat ensin mainittuihin väittämiin positiivisesti. Vain 68 prosenttia oppilaista (pojista 66%, tytöistä 71%) kertoo tekevänsä niin. Esikoululaiset (72%) ovat tässä suhteessa jonkin verran koululaisia (67%, 68%) rohkeampia. Vanhempien ja lasten mielipiteet eivät tässäkään asiassa korreloi keskenään. Vanhemmat uskovat lastensa kertovan niistä avoimemmin kuin mitä lapset omasta mielestään niistä puhuvat. Kuten aiemmin esitettiin, mittarin itsensä tiedostaminen -osassa oppilaat arvioivat, minkälaista on, jos heitä kehuaan

muiden kuullen. Samat oppilaat, jotka merkitsivät pitävänsä siitä, ovat myös tässä kohdassa valinneet positiivisen vaihtoehdon. Näiden kahden osion välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ( $r = .256^{***}$ ,  $p = .000$ ). Kuten edellä mainittiin, kehumisen mieleisyydestäkään vanhemmilla ei ollut oikeaa mielikuvaa, vaan lähes kaikki olettivat lastensa pitävän julkisesta kehumisesta.

Noin kolmannes pojista (32%) ja lähes neljännes tytöistä (22%) ei myöskään mielellään kerro muille hyvistä ideoistaan tai mielipiteistään. Tyttöjen ja poikien valmiudessa kertoa niistä on merkitsevä ero ( $t = -2.66$ ,  $p = .008$ ). Oppilaat, jotka kertovat muille hyvistä suorituksistaan ja joilla on varmuus siitä, missä he ovat hyviä, uskaltavat muita paremmin esittää omia ideoitaan ja mielipiteitään. Näiden asioiden välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ( $r = .360^{***}$ ,  $p = .000$ ;  $r = .193^{***}$ ,  $p = .000$ ). Samoin sillä, kuinka halukas oppilas on kertomaan ideoistaan muille, on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ( $r = .213^{***}$ ,  $p = .000$ ) sen kanssa, pitääkö hän esiintymisestä ja esillä olosta (ks. itsensä tiedostaminen -osa). Vanhemmat uskovat lastensa olevan rohkeampia kertomaan omista ideoistaan muille. Kukaan



KUVA 8. Ensimmäisellä luokalla opiskelevan tytön itsetuntomittarin tyhjälle sivulle piirtämä kuva

poikien vanhemmista ei ole täysin eri mieltä asiasta ja melkein eri mieltäkin on vain seitsemän prosenttia. Kolmen tytön vanhempi (1%) on asiasta täysin eri mieltä, ja yhdeksän prosenttia tyttöjen vanhemmista on melkein eri mieltä asiasta.

Mittarin pätevyyden tunne -osassa on muita osia enemmän käänteisiä, negatiivisina esitettyjä väittämiä. Seuraavaksi esitetään oppilaiden niitä koskevat mielipiteet. Suurin osa oppilaista (81%) on sitä mieltä, että *he eivät suutu, jos häviävät pelissä*. Pojista kuitenkin 22 prosenttia ja tytöistäkin 16 prosenttia tunnustaa olevansa huonoja häviäjiä. Esikoulussa näitä on 21 prosenttia, ensimmäisillä luokilla 23 prosenttia ja toisilla luokilla yhdeksän prosenttia. Vanhempien käsitykset asiasta ovat samansuuntaisia kuin lasten ( $r = .147^{**}$ ,  $p = .003$ ). Tulokset osoittavat, että tällä väittämällä on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys sen kanssa, että oppilas jättää vaikeat tehtävät kesken ( $r = .217^{***}$ ,  $p = .000$ ) ja kysyy varmuuden vuoksi neuvoa, vaikka osaisi suorittaa tehtävän ( $r = .127^{***}$ ,  $p = .000$ ). Nämä oppilaat ovat epävarmoja omista kyvyistään ja toimivat siksi näin.

Pojista neljännes (24%) ja tytöistä vajaa viidennes (17%) kertoo *jättävänsä vaikeat tehtävät kesken*. Eniten tehtävät kesken jättäviä on esikoululaisten joukossa (29%). Ensimmäisillä luokilla heitä on 21 prosenttia ja toisilla luokilla 16 prosenttia. Näyttää siis siltä, että sinnikkyys kasvaa iän mukana. Vanhempien ja lasten käsitykset asiasta ovat melko samanlaiset ( $r = .134^{**}$ ,  $p = .000$ ). Lähes puolet oppilaista (48%) *myöntää kysyvänsä varmuuden vuoksi neuvoa, vaikka he osaisivat suorittaa tehtävän*. Heistä yhtä suuri osa on poikia ja tyttöjä. Esiopetuksessa näitä oppilaita on kaikkein eniten (58%). Ensimmäisillä ja toisilla luokilla taas heitä on lähes yhtä paljon (44% ja 45%).

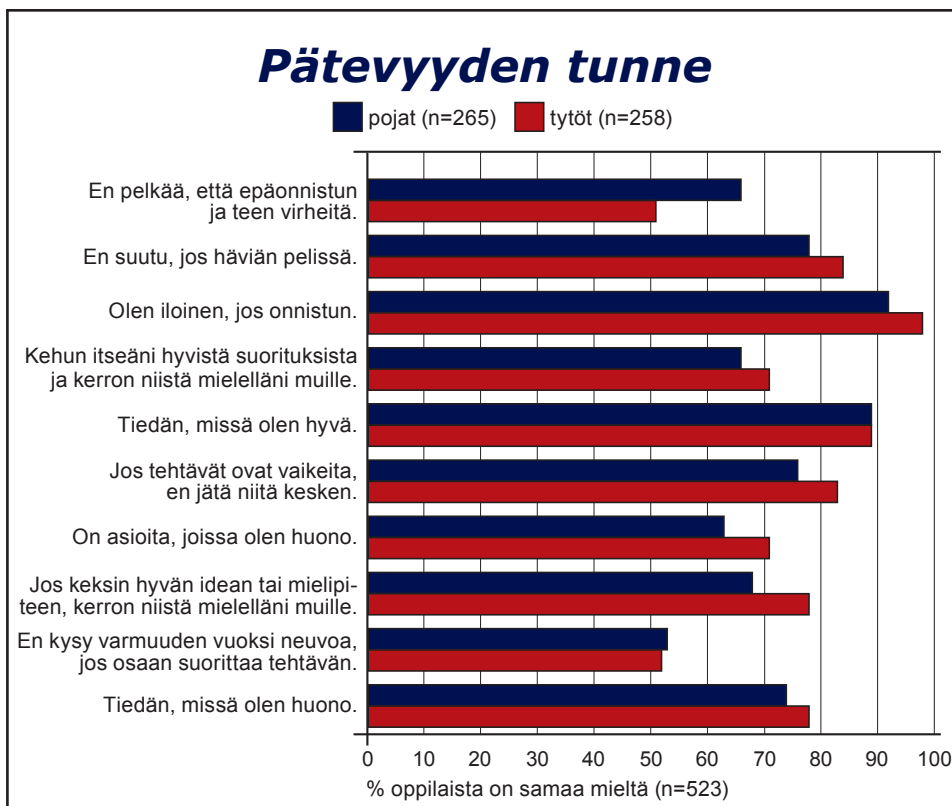
Melkein yhtä suuri määrä on lapsia, jotka *pelkäävät, että he epäonnistuvat ja tekevät virheitä* (41%). Nämä oppilaat ovat kuitenkin erittäin merkitsevästi useammin tyttöjä kuin poikia ( $t = 3.41$ ,  $p = .001$ ). Pojat tuntuvat luottavan tyttöjä useammin omiin kykyihinsä. Tytöistä 49 prosenttia mutta pojista vain 34 prosenttia pelkää epäonnistumista. Tämä pelko ilmentää epävarmuutta, ja siksi nämä oppilaat ovat usein niitä, jotka kysyvät neuvoja, vaikka osaisivat tehtävän ( $r = .245^{***}$ ,  $p = .000$ ). Vanhemmat – erityisesti poikien vanhemmat – olettavat lastensa pelkäävän epäonnistumista vielä todellista enemmän. Poikien vanhemmista 47 prosenttia ja tyttöjen vanhemmista 52 prosenttia on samaa mieltä tai melkein samaa mieltä siitä, että heidän lapsensa pelkää epäonnistumista ja virheitä.

Oppilaista 76 prosenttia (pojista 74 % ja tytöistä 78 %) tuntee *tietävänsä, missä he ovat huonoja*. Eri ikäisten oppilaiden mielipiteissä tästä asiasta ei ole eroja. Omien huonojen taitojen tunnistaminen tuntuu kuitenkin olevan vaikeampaa kuin hyvien taitojen. Kuten aiemmin kerrottiin, 89 prosenttia lapsista arvioi tietävänsä, missä he ovat hyviä. Vanhemmat sitä vastoin uskovat lastensa osaavan määritellä heikoimmat puolensa paremmin kuin lapset itse. Kolmannes lapsista (33%) tuntee kuitenkin, *etteivät he ole huonoja missään*. Asiasta varmoja poikia (37%) on enemmän kuin tyttöjä (29%), mutta ero sukupuolten välillä on vain melkein merkitsevä ( $t= 1.96$ ,  $p= .050$ ). Tässä asiassa vanhempien ja lasten vastaukset ovat yhteneväisiä ( $r= .172^{***}$ ,  $p= .000$ ). Lasten mielipiteet tästä asiasta eivät kuitenkaan korreloi minkään toisen pätevyiden tunne -osa-alueen asian kanssa.

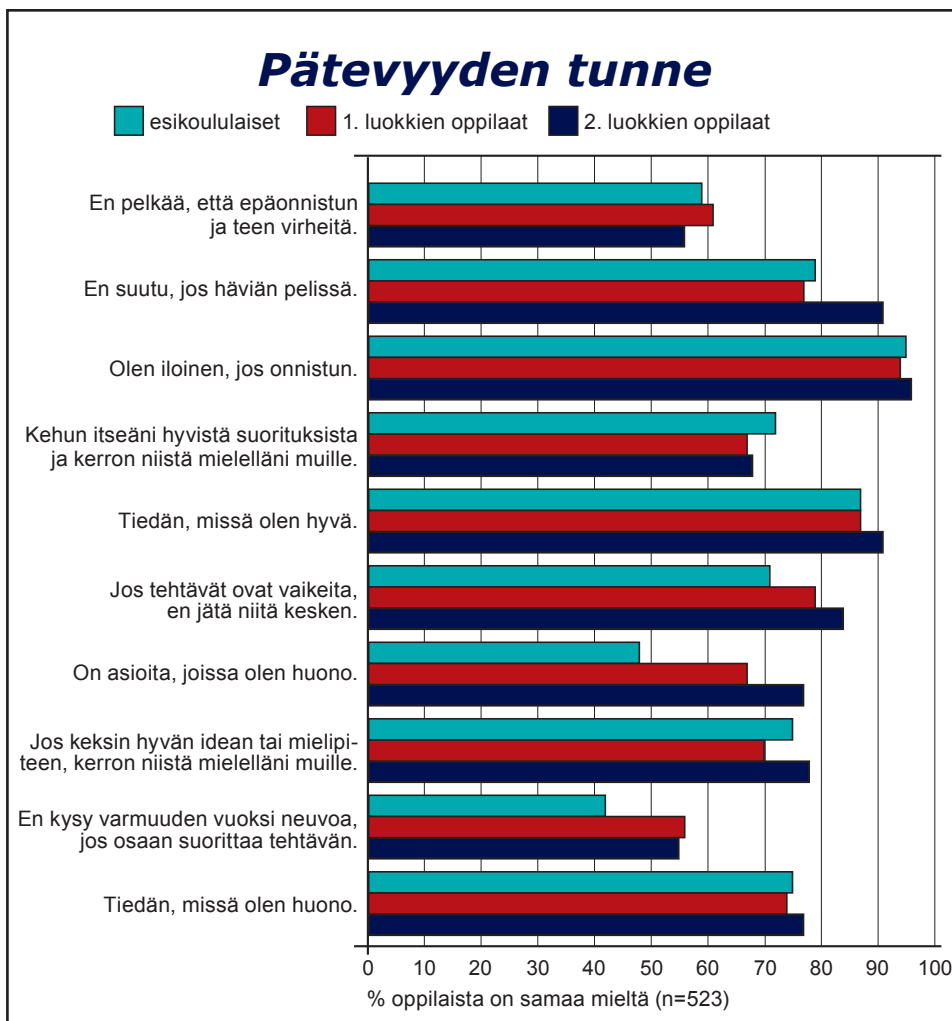
*Pätevyiden tunne -osa-alueen tulokset* näyttävät, että noin puolet pienistä oppilaista pelkää epäonnistumista ja virheiden tekemistä. He tuntevat olonsa epävarmoiksi tehtäviä tehdessään ja siksi he kysyvät neuvoja siitäkin huolimatta, että he osaisivat suorittaa tehtävän. Melkein neljännes pojista ja viidennes tytöistä jättää vaikeat tehtävät kesken epäonnistumisen pelossa tai siksi etteivät halua ponnistella saadakseen ne suoritettua. Lähes kaikki oppilaat sitä vastoin iloitsevat onnistumisista. Pienten oppilaiden on helpompaa tunnistaa omat vahvuutensa kuin ne asiat, joita heidän pitäisi yrittää vahvistaa. Yli kolmannes pojista on jopa sitä mieltä, etteivät he ole huonoja missään asioissa.

Omien hyvien ideoiden tai mielipiteiden kertominen ei ole kaikille oppilaille helppoa. Tämä liittyy usein esiintymisen pelkoon. Omista onnistumisista kertominen on niin ikään vaikeaa kolmasosalle oppilaista. Tämä on hankalaa vielä useammin pojille kuin tytöille. Itsensä tiedostaminen -osassa todettiin, että neljännes pojista ja viidennes tytöistä ei pidä myöskään siitä, että heitä *kehutaan muiden kuullen*. Merkittävä korrelaatio näiden kahden osion välillä osoittaa, että nämä ovat samoja oppilaita.

Kuvioissa 10 ja 11 ovat pätevyiden tunne -osion väittämien kanssa samaa mieltä olleiden poikien ja tyttöjen sekä eri luokka-asteilla opiskelevien oppilaiden prosentuaalinen jakautuminen eri väittämien kohdalla.



KUVIO 10. Poikien ja tyttöjen mielipiteet pätevyyden tunne -osion asioista



KUVIO 11. Esikoululaisten sekä 1. ja 2. luokkien oppilaiden mielipiteet pätevyden tunne -osion asioista

## Itsetuntemittauksen tulosten tarkastelu

Borban mukaan (1989; 1994) *perusturvallisuus (security)* on lapsen itsetunnon tärkein osa-alue. Lasten tulee saada kehittyä niin kotona kuin koulussakin fyysisesti ja henkisesti turvallisessa ympäristössä. Kotona tämä tarkoittaa sitä, että lapsella on vahva tunne siitä, että hänen vanhempansa rakastavat häntä ja pitävät häntä itselleen tärkeänä. Kodissa tulee olla harmoninen ilmapiiri, jossa lapsen vanhemmat tai huoltajat arvostavat toisiaan. Pienet lapset oppivat vanhemmiltaan sekä hyviä että huonoja asioita. Kun he menevät esikouluun, uusi ympäristö voi olla hyvin erilainen kuin se, johon he ovat omassa kodissaan tottuneet. Ainoana lapsena kotona kasvanut lapsi joutuu ympäristöön, jossa on useita aikuisia ja iso joukko hänen kanssaan samanikäisiä lapsia. Hänen on opittava olemaan osa tätä joukkoa ja sopeuduttava noudattamaan uudenlaisia sääntöjä.

Perusturvallisuus-osa-alueen tulokset ovat yleisesti ottaen hyvin positiivisia, myös niiden osioiden kohdalla, joissa poikien ja tyttöjen mielipiteissä on tilastollisesti merkittävät erot. Lisäksi osiot, joissa sukupuolten mielipiteet eroavat toisistaan, näyttävät usein liittyvän ikään. Esimerkiksi, vaikka 6–9 -vuotiaat lapset haluavat, että heitä rakastetaan, erityisesti poikien voi olla vaikeaa osoittaa toisten nähden tunteitaan. Vaikeinta se tuntuu olevan kaikkein nuorimmille tutkimukseen osallistuneille pojille. Esikouluikäisistä pojista 54 prosenttia mutta 1. ja 2. luokkien pojista enää 43 prosenttia kokee hellyydenosoitukset epämiellyttävinä. Esikouluikäisistä tytöistä sitä vastoin 93 prosenttia, 1. luokkien tytöistä 85 prosenttia ja 2. luokkien tytöistä 92 prosenttia pitää niistä. Myös joidenkin asioiden pelkäämistä pidetään enemmän naisellisena kuin miehisenä piirteenä. Tytöistä yli puolet (51%) pelkää jotain erityisesti. Näitä tyttöjä on prosentuaalisesti vähiten esiopetuksessa (esikoulu 44%, 1.lk 53%, 2.lk 51%). Jotain asiaa erityisesti pelkääviä poikia taas on prosentuaalisesti pienin joukko toisilla luokilla (esikoulu 34%, 1.lk 41%, 2.lk 32%). Ensimmäisillä luokilla jotain pelkääviä oppilaita, niin tyttöjä kuin poikiakin, on eniten.

Itsetunnon toinen osa-alue on *itsensä tiedostaminen (selfhood)*, josta Reasoner (2010) käyttää termiä *identiteetti (identity)*. Jotta ihmiselle kehittyisi terve itsetunto, hänellä pitää olla realistinen käsitys itsestään. Itsensä tiedostaminen -osa-alueella poikien ja tyttöjen yhteispisteiden ero on suurin. Yleisesti voidaan kuitenkin sanoa, että tutkimukseen osallistuneiden lasten itsensä tiedostaminenkin on hyvin positiivista. Varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen vuodet ovat erittäin tärkeitä oman itsen ja yksilöllisyyden muodostumiselle eli Borban (2000) sanoin sille, ”kuka minä olen”. Tämän ikäisiä lapsia tulee opettaa tunnistamaan ja ilmaisemaan tunteitaan, ilmai-

semaan positiivisia asioita itsestään ja muista, vastaanottamaan kritiikkiä silloin, kun on parantamisen tarvetta sekä myöntämään omat heikkoutensa ja vahvuutensa.

Kolmas itsetunnon osa-alue on *liittymisen tunne* (*affiliation*, Borba 2000), joka tarkoittaa *kuulumista johonkin* (*belonging*, Reasoner 2010). Esi- ja alkuopetusvuosina lapset alkavat ymmärtää, mitä käsite 'ystävyyss' tarkoittaa ja he alkavat muodostaa uusia ihmissuhteita. He viihtyvät ryhmissä ja nauttivat ryhmän jäsenenä toimimisesta. He myös oppivat sosiaalisia taitoja. Liittymisen tunne -osa-alueen tulokset ovat positiivisia, mutta yllättävää on, että jo tässä iässä pojat itse toteavat kiusaavansa toisia lapsia tyttöjä useammin. Tähän on tarpeen kiinnittää huomiota niin kotona kuin kouluisakin. Tätä asiaa onkin jo edistetty tuhansissa kouluissa Suomessa esimerkiksi KIVA-koulu ohjelmalla.

Neljäs osa-alue Borban itsetuntomallissa (1989; 1994; 2000) on *tehtävä-tietoisuus* (*mission*), josta Reasoner (1992) käyttää nimitystä *päämäärätietoisuus* (*purpose*). Jo varsin nuoret lapset osaavat asettaa itselleen tavoitteita. Aluksi ne voivat olla epärealistisia, mutta kokemusten karttuessa lapset alkavat arvioida, mitkä tavoitteet he ovat pystyneet saavuttamaan ja mitä eivät. Kun he alkavat ymmärtää tavoitteiden merkityksen, heidän toimintansa muuttuu aiempaa tarkoituksenmukaisemmaksi ja tehokkaammaksi. Esi- ja alkuopetusvuosien aikana opettajilla ja vanhemmillä on tärkeä merkitys lasten tehtävätietoisuuden tai päämäärätietoisuuden kehittymisen edistäjinä. Vaikka tehtävätietoisuuden osa-alueen tulokset ovat positiivisia, ne osoittavat, että pojat kyllästyvät tehtävien tekemiseen tyttöjä helpommin. He tarvitsevat myös hieman tyttöjä useammin motivointia innostukseen asioista. Unohtaa ei tule kuitenkaan, että tytöt tarvitsevat jopa poikia useammin rohkaisua tehtävien tekemiseen. Nämä tulokset voivat tuntua helposti ennustettavilta, mutta niiden taustalla on asia, joka joskus unohdetaan: on tärkeää, että pojille ja tytöille taataan yhtäläiset mahdollisuudet.

*Pätevyyden tunne* (*sense of competence*) on viides itsetuntomallin osa-alue. Reasoner (1992) kutsuu tätä osa-aluetta *luottamukseksi omiin kykyihin* (*self-efficacy*). Tätä käsitettä on aiemmin käyttänyt myös Bandura (1986). Opintiansä alussa lapsen tulee oppia tekemään valintoja ja päätöksiä, tunnistamaan mahdollisuuksia ja käyttämään ongelmanratkaisutaitoja. Siitä huolimatta, että tutkimukseen osallistuneiden lasten pätevyys tunne on positiivinen, se osoittautui heillä itsetunnon osa-alueista heikoimmaksi. Tyttöillä se on jonkin verran parempi kuin pojilla. Tulokset näyttävät kuitenkin, että pätevyys tunne kasvaa iän mukana, koska toisluokkalaisilla se on merkitsevästi parempi kuin esiopetuksen oppilailta.

## **Lähteet**

- Bandura, A. 1986. Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Borba, M. 2000. Strengthening at Risk Students Self-Esteem: What Works! A workshop material. Helsinki, 2.8.2000.
- Borba, M. 1994. Home Esteem Builders. Torrance, CA: Jalmar Press.
- Borba, M. 1989. Esteem Builders. A K – 8 Self- Esteem Curriculum for Improving Student Achievement, Behavior and School Climate. Torrance, CA: Jalmar Press.
- Cole, M. & Cole, S. R. 2001. The Development of Children. New York, NY: Donnelley.
- Hewitt, J. P. 2007. Self and Society. A Symbolic Interactionist Social Psychology. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Reasoner, R. W. 2010. The true meaning of self-esteem. National Association for Self-esteem. < <http://www.self-esteem-nase.org/whatisselfesteem.shtml>>
- Reasoner, R. W. 1992. Building Self-Esteem in the Elementary Schools. Teacher's Manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Sukupuolten tasa-arvokäytännössä paljolti teoriaa. Spektri 2/2010. Helsinki: Opetushallitus.




Oppilaiden itsetuntemittari

Nimi: \_\_\_\_\_































Kummat kasvot parhaiten kuvaavat mielipidettäsi asiasta? Merkitse rastilla!

1. Minusta on mukava olla juuri meidän luokalla.		 
2. Pidän uusista kokemuksista.		 
3. Pelkään vieraita ihmisiä.		 
4. Minusta on kiva opetella uusia asioita.		 
5. Tiedän kehen voin luottaa.		 
6. Tiedän, mitä minulta odotetaan.		 
7. Pelkään jotain erityisesti.		 
8. Pidän läheisyydestä, halaamisesta, taputtamisesta jne.		 
9. Kysyn ohjeita ja neuvoja monta kertaa.		 
10. Minulla on turvallinen olo koulussa.		 




























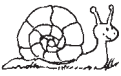


Kummat kasvot parhaiten kuvaavat mielipidettäsi asiasta? Merkitse rastilla!

11. Olen tyytyväinen ulkonäköni.		 
12. Pidän esiintymisestä ja esillä olemisesta.		 
13. Minusta on mukavaa, jos minua kehuaan muiden kuullen.		 
14. Pidän itsestäni.		 
15. Puhun ilostani tai surustani muille.		 
16. Osaan sanoa, mitkä asiat ovat minulle tärkeitä.		 
17. Pyydän apua, jos tarvitsen sitä.		 
18. Uskallan olla asioista eri mieltä kuin muut.		 
19. Osaan arvioida, millainen olen.		 
20. Uskallan olla oma itseni.		 













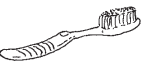

















Kummat kasvot parhaiten kuvaavat mielipidettäsi asiasta? Merkitse rastilla!

21. Ystävien löytäminen on helppoa.		 
22. Autan mielelläni muita.		 
23. Yritän lohduttaa, jos kaverilla on paha mieli.		 
24. Muut lapset pitävät minusta.		 
25. Kiusaan muita.		 
26. Leikin mieluummin yksin kuin kavereiden kanssa.		 
27. Tulen hyvin toimeen toisten lasten kanssa.		 
28. Minulla on monta hyvää ystävää.		 
29. Otan muut huomioon.		 
30. Muut oppilaat pitävät minusta.		 

Kummat kasvot parhaiten kuvaavat mielipidettäsi asiasta? Merkitse rastilla!

31. Pystyn itse päättämään, mitä teen.		 
32. Syyttelen muita, jos itse toimin väärin.		 
33. Innostun helposti asioista.		 
34. Osaan arvioida omia suorituksiani.		 
35. Yleensä pulmatilanteessa keksin monta ratkaisua.		 
36. Mietin käyttäytymistäni jälkikäteen.		 
37. Osaan asettaa itselleni sopivia tavoitteita.		 
38. Yritän tehdä tehtäviä itse ennen kuin kysyn neuvoa.		 
39. Kyllästyn nopeasti tehtävien tekemiseen.		 
40. Tarvitsen rohkaisua tehtävien tekemiseen.		 

Kummat kasvat parhaiten kuvaavat mielipidettäsi asiasta? Merkitse rastilla!

41. Pelkään, että epäonnistun ja teen virheitä.		 
42. Suutun, jos häviän peleissä.		 
43. Olen iloinen, jos onnistun.		 
44. Kehun itseäni hyvistä suorituksista ja kerron niistä mielelläni muille.		 
45. Tiedän, missä olen hyvä.		 
46. Jos tehtävät ovat vaikeita, jätän ne kesken.		 
47. En ole huono missään.		 
48. Jos keksin hyvän idean tai mielipiteen, kerron niistä mielelläni muille.		 
49. Kysyn varmuuden vuoksi neuvoa, vaikka osaisin suorittaa tehtävän.		 
50. Tiedän, missä olen huono.		 

## LIITE 2

Hyvät vanhemmat,

Lapsenne esikoulussa / koulussa toteutetaan Opetushallituksen rahoittamaa kuuden kunnan yhteistä *Jekku-projektia (joustava esi- ja alkuopetus)*, jonka avulla pyritään kehittämään kaikille lapsille so-  
pivia joustavia esi- ja alkuopetuskäytänteitä. Tutkimuksella on kuntanne kouluviranomaisen lupa.

Tämä kyselylomake liittyy Jekku-hankkeeseen. Siksi on tärkeää, että täytätte tämän kyselyn. Koska hanke kestää koko vuoden ja siihen liittyy monenlaisten käytänteiden kokeiluja, pyydämme, että kirjoitatte lomakkeeseen lapsenne koko nimen, jotta voimme yhdistää kaikki lomakkeet oikeisiin ryhmiin.

Pyydämme palauttamaan lomakkeen mennessä \_\_\_\_\_ opettajalle

Kiittäen yhteistyöstä

Marjaana Soinin  
professori  
marjaana.soininen@utu.fi

Tuula Merisuo-Storm  
dosentti  
tuula.merisuo-storm@utu.fi

Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

### Vanhemman tekemä lapsen itsetunnon arviointi

Lapsen nimi: \_\_\_\_\_

Pyydämme teitä arvioimaan lapsenne tämänhetkistä tilannetta ympäröimällä lastanne parhaiten kuvaava vaihtoehto. 1 = olen samaa mieltä ..... 4 = olen eri mieltä

1. Lapseni mielestä on mukava olla juuri ”meidän” luokalla. ....	1	2	3	4
2. Hän pitää uusista kokemuksista . . . . .	1	2	3	4
3. Hän pelkää vieraita ihmisiä. . . . .	1	2	3	4
4. Hänestä on kiva opetella uusia asioita. . . . .	1	2	3	4
5. Hän tietää, kehen voi luottaa. . . . .	1	2	3	4
6. Hän tietää, mitä häneltä odotetaan. . . . .	1	2	3	4
7. Hän pelkää jotain erityisesti . . . . .	1	2	3	4
8. Hän pitää läheisyydestä, halaamisesta, taputtamisesta jne. . . . .	1	2	3	4
9. Hän kysyy ohjeita ja neuvoja monta kertaa. . . . .	1	2	3	4
10. Hänellä on turvallinen olo koulussa. . . . .	1	2	3	4

11. Lapseni on tyytyväinen ulkonäköönsä. . . . .	1	2	3	4
12. Hän pitää esiintymisestä ja esillä olemisesta . . . . .	1	2	3	4
13. Hänestä on mukavaa, jos häntä kehuaan muiden kuullen . . . . .	1	2	3	4
14. Hän pitää itsestään. . . . .	1	2	3	4
15. Hän puhuu ilostaan tai surustaan muille. . . . .	1	2	3	4
16. Hän osaa sanoa, mitkä asiat ovat hänelle tärkeitä. . . . .	1	2	3	4
17. Hän pyytää apua, jos hän tarvitsee sitä . . . . .	1	2	3	4
18. Hän uskaltaa olla asioista eri mieltä kuin muut. . . . .	1	2	3	4
19. Hän osaa arvioida, millainen hän on. . . . .	1	2	3	4
20. Hän uskaltaa olla oma itsensä. . . . .	1	2	3	4
21. Ystävien löytäminen on hänelle helppoa. . . . .	1	2	3	4
22. Hän auttaa mielellään muita. . . . .	1	2	3	4
23. Hän yrittää lohduttaa, jos kaverilla on paha mieli. . . . .	1	2	3	4
24. Muut lapset pitävät hänestä . . . . .	1	2	3	4
25. Hän kiusaa muita. . . . .	1	2	3	4
26. Hän leikkii mieluummin yksin kuin kavereiden kanssa. . . . .	1	2	3	4
27. Hän tulee hyvin toimeen toisten lasten kanssa. . . . .	1	2	3	4
28. Hänellä on monta hyvää ystävää. . . . .	1	2	3	4
29. Hän ottaa muut huomioon. . . . .	1	2	3	4
30. Muut oppilaat pitävät hänestä . . . . .	1	2	3	4

31. Lapseni pystyy itse päättämään, mitä tekee. . . . .	1	2	3	4
32. Hän syyttelee muita, jos itse toimii väärin . . . . .	1	2	3	4
33. Hän innostuu helposti asioista. . . . .	1	2	3	4
34. Hän osaa arvioida omia suorituksiaan. . . . .	1	2	3	4
35. Yleensä pulmatilanteessa hän keksii monta ratkaisua. . . . .	1	2	3	4
36. Hän miettii käyttäytymistään jälkikäteen. . . . .	1	2	3	4
37. Hän osaa asettaa itselleen sopivia tavoitteita. . . . .	1	2	3	4
38. Hän yrittää tehdä tehtäviä itse ennen kuin kysyy neuvoa. . . . .	1	2	3	4
39. Hän kyllästyy nopeasti tehtävien tekemiseen. . . . .	1	2	3	4
40. Hän tarvitsee rohkaisua tehtävien tekemiseen . . . . .	1	2	3	4
41. Hän pelkää, että epäonnistuu ja tekee virheitä . . . . .	1	2	3	4
42. Hän suuttuu, jos hän häviää peleissä. . . . .	1	2	3	4
43. Hän on iloinen, jos onnistuu . . . . .	1	2	3	4
44. Hän kehuu itseään hyvistä suorituksista ja kertoo niistä mielellään muille	1	2	3	4
45. Hän tietää, missä on hyvä . . . . .	1	2	3	4
46. Jos tehtävät ovat vaikeita, hän jättää ne kesken. . . . .	1	2	3	4
47. Hän ei mielestään ole huono missään . . . . .	1	2	3	4
48. Jos hän keksii hyvän idean tai mielipiteen, hän kertoo niistä mielellään muille. . . . .	1	2	3	4
49. Hän kysyy varmuuden vuoksi neuvoa, vaikka osaisi suorittaa tehtävän . . .	1	2	3	4
50. Hän tietää, missä on huono. . . . .	1	2	3	4

## ***LUKEMISASENNETUTKIMUS***

### **Lukemisasenne**

Äidinkielenopetuksen tärkeä tavoite on herättää lasten mielenkiinto kieleen ja kirjallisuuteen. Ensimmäisten opiskeluvuosien aikana lapsille pyritään luomaan pysyvä positiivinen asenne lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Nämä asenteet kehittyvät varhain, ja siksi kodilla on tärkeä asema lukemismotivaation syntymisessä. Lasten lukuharrastuksen syntyyn vaikuttavat vanhempien lukutottumukset ja asenteet lukemista kohtaan. Kun lapselle luetaan ja hänen kanssaan myös keskustellaan luetusta tekstistä ja hän lisäksi näkee vanhempiensa lukevan itsekseen, hän huomaa, että vanhemmat arvostavat lukemista. (Bråten, Lie & Andreassen 1997, 39.)

Kun lapsen saatavilla on kirjoja ja muita lukumateriaaleja sekä kirjoitusvälineitä, hän kiinnostuu niistä ja oppii keskittymään niiden käyttöön. Hän harjoittelee kirjoittamiseen liittyviä käden ja silmän yhteistyötaitoja askartelemalla, leikkaamalla ja piirtämällä. Häntä rohkaistaan kirjoittamaan viestejä eri tarkoituksiin, ja aikuiset vastaavat hänen viesteihinsä omilla viesteillään. Kotona vallitseva myönteinen lukuilmapiiri vaikuttaa positiivisesti lapsen tuleviin lukemisasenteisiin. Hän jaksaa myös kouluikäisenä mahdollisista vaikeuksista huolimatta ponnistella oppiakseen lukemaan. (Neuman, Koh & Dwyer 2008, 161–162; Rowe & Neitzel 2010, 174.)

Kotiympäristössä lapset huomaavat, miten muut perheenjäsenet käyttävät lukemista ja kirjoitusta monenlaisiin tarkoituksiin. Siellä he myös tutustuvat erilaisiin lukemisen ja kielen käyttötapoihin ja ottavat osaa yhteisiin lukemiseen liittyviin toimintoihin. Mitä useammin vanhemmat lukevat ja kertovat tarinoita lapsille, riimittelevät, piirtävät, pelaavat ja leikkivät heidän kanssaan kielellisiä leikkejä ja pelejä, sitä paremmat lukemista ennakoivat taidot lapsilla ovat ja sitä kiinnostuneempia he ovat lukemisesta. (Weigel, Martin ja Bennet 2010, 16–17.) On mahdollista, että jo ennen kouluikää lapsille kehittyy laaja sanavarasto ja ymmärrys tarinan rakenteesta. Tämän seurauksena monet heistä oppivat helposti lukemaan, ja lukemisesta tulee heille mieleinen ajanviettotapa. (Wallace 1992, 7.)

Kotona syntyvät myös käsitykset lukemisen asemasta eri sukupuolten elämässä. Lapsi tarkkailee vanhempiaan ja vetää johtopäätöksiä näkemästään. Jos perheessä ainoastaan äiti lukee ja kirjoittaa viestejä lasten kanssa, nuoren tarkkailijan silmissä lukeminen ja kirjoittaminen feminisoituvat. Tällä on erityisen suuri merkitys länsimaisissa kulttuureissa, joissa pojat yleensä vastustavat mitä tahansa aktiviteettia, jota pidetään tyttömäisenä. Lisäksi usein vanhempien tyttäriensä ja poikiensa oppimiseen kohdistamat odotukset eroavat toisistaan. Heidän mielestään on luonnollista, että tytöt oppivat ongelmitta lukemaan, koska he ovat kielellisesti poikia kehittyneempiä. Sitä vastoin vanhemmat voivat jo etukäteen odottaa poikien oppimisen viivästyvän, koska he katsovat poikien maskuliinisuuden olevan ristiriidassa lukemaan oppimisen kanssa. Yleisesti myös odotetaan, että pojat suhtautuvat lukemiseen negatiivisemmin kuin tytöt. (Baker ja Wigfield 1999, 473; Millard 2003, 23–24.)

Monissa maissa onkin viime vuosina huolestuttu poikien äidinkielenaitojen heikosta tasosta. Tytöt ovat poikia parempia kaikilla äidinkielen alueilla. Jo päiväkodissa on huomattu suuria eroja pienten poikien ja tyttöjen kielenkäytössä. Pojat eivät tyttöjen tapaan keksi leikkiessään tarinoita. He eivät myöskään käytä puheessaan kokonaisia lauseita, ja heidän sanastonsa on huomattavasti suppeampi kuin tyttöjen. Poikien leikit ovat yleensä aktiivisia, useita kertoja toistuvia ja niihin kuuluvat yksittäiset sanat ja imitoivat ääntelyt. (Fisher 2002, 145–146, 149.)

Päiväkodissa voidaan vaikuttaa erilaisin ratkaisuin siihen, kuinka hyvä oppimisympäristö se on lasten orastavan lukutaidon ja lukemisasenteiden kannalta. Kun päiväkodissa on vapaasti saatavilla lukumateriaaleja ja kirjoitusvälineitä, lapset voivat käyttää niitä milloin tahansa itsenäisesti. Eri puolilla päiväkotia olevat materiaalit myös houkuttelevat lapsia käyttämään niitä monissa eri tilanteissa. Mahdollisuudet kielelliseen toimintaan edistävät osaltaan kehitystä. Niillä tarkoitetaan erityisesti opettajan ja lasten välistä vuorovaikutusta lukuhetkien, pienryhmätoimintojen ja leikki-tuokioiden aikana. Tärkeitä ovat niin ikään päiväkodin tarjoamat kielelliset virikkeet. Kun kaikkialla on näkyvillä kirjoitettua tekstiä, lapset alkavat ymmärtää, että kirjoitetulla tekstillä on monenlaisia käyttötarkoituksia sekä sen, että sillä on tärkeä merkitys jokapäiväisissä toiminnoissa. (Ball & Gettinger 2009, 192–193, 209–210.)

Ensimmäiset kouluvuodet ovat erittäin tärkeä vaihe lapsen elämässä. Hänen niiden aikana saamansa kokemukset vaikuttavat myöhempinäkin kouluvuosina hänen asenteisiinsa opiskelua ja koulua kohtaan. Silloin hän myös muodostaa mielikuvan itsestään oppijana. Negatiiviset opiskeluasen-

teet vähentävät opiskelumotivaatiota kun taas positiiviset opiskeluasenteet lisäävät sitä. (Oxford 2001, 168.) Opettaja voi vaikuttaa siihen, minkälainen kuva lapselle muodostuu itsestään oppijana. Jos oppiminen on helppoa, ja lapsi kokee onnistuvansa sekä saa opettajalta kiitosta, hänen luottamuksensa itseensä oppijana vahvistuu. (Cunningham & Cunningham 2002, 89.) Tämän vuoksi on tärkeää vahvistaa lapsen taitojen heikkoja osa-alueita ja varmistaa, että jokainen oppilas saa onnistumisen kokemuksia. Myös pitkälle taidoissaan kehittyneiden oppilaiden kehitystä tulee tukea. Kun he saavat riittävän vaativia tehtäviä, he ovat motivoituneimpia opiskelemaan kuin silloin, kun tehtävät ovat heille liian helppoja. (Merisuo-Storm 2007, 383–384.)

Koululaisten äidinkielen taidoissa oleviin sukupuolten välisiin tasoeroihin vaikuttavat ennen kaikkea tyttöjen ja poikien erilaiset lukemis- ja kirjoittamisasenteet. Yli viisitoistavuotiaat pojat lukevat enää vain harvoin mitään sen lisäksi, mitä koulu heiltä vaatii. Tehokkaimmin sukupuolten välisiä suorituseroja tasattaisiin, jos voitaisiin muuttaa poikien asenteita siten, että he huomaisivat, ettei lukeminen ole ajanhaaskausta tai ainoastaan tiedonhankintakeino, vaan mukava harraste. (Linnakylä & Malin 2003, 48.) Luokkatoverien ja ystäväpiirin mielipiteet vaikuttavat lasten varttuessa yhä voimakkaammin heidän asenteisiinsa. Yksittäisten oppilaiden asenteet eivät säätele ainoastaan heidän omaa toimintaansa, vaan vaikuttavat usein koko luokan lukuilmapiiriin. (Rhodes & Shanklin 1993, 63.)

Lähes kaikille pojille on tärkeämpää olla kaverijoukon jäsen kuin menestyä koulussa. Poikien lukemisen esteenä voivatkin olla kavereiden asenteet lukemista kohtaan. Se voi olla heidän mielestään passiivista, naisellista toimintaa, ja he pitävät esimerkiksi urheilua itselleen sitä sopivampana, miehekkäänä harrastuksena. (Smith 2003, 287.) Lukiessa pitää istua hiljaa paikallaan ja eläytyä tekstiin, joka on vierasta todelliselle elämälle ja poikien ajattelutavalle. Kuitenkin pojat voivat tutkia innokkaasti esimerkiksi tietokone- ja urheilulehtiä. (Alloway, Freebody, Gilbert & Muspratt 2002, 48–49; Rowan, Knobel, Bigum & Lankshear 2002, 41.)

Lapset oppivat myös varhain, ikätoveriensa vaikutuksesta, että on olemassa tyttöjen kirjoja ja poikien kirjoja. Dutro (2002, 382) kertoo viisivuotiaasta pojasta, joka oli valinnut päiväkotiryhmänsä kirjastovierailulla luettavakseen Walt Disneyn Kaunotar ja Hirviö -kirjan. Kun lapset seisovat lainausjonossa, tämän pojan takana seisova toinen samanikäinen poika sanoi pilkallisesti: ”Ooh, aiotko sinä lukea tyttöjen kirjan?” Toiset jonossa seisovat pojat liittyivät kuuroon: ”Hah, hah, hän on tyttö, hän on tyttö!”. Häpeän puna poskillaan kirjan valinnut poika livahti jonosta lähimmän hyllyn

luokse ja vaihtoi kirjan toiseen kirjaan. Todennäköistä on, että poika ei enää koskaan valitse kirjastosta kirjaa tarkistamatta useaan kertaan, että se varmasti on pojalle sopiva valinta. Dutral on todennutkin, että pojat ottavat huomattavasti tarkemmin huomioon sukupuoli-rajat lukemista valitessaan kuin tytöt.

Lapsen lukemisasenteisiin vaikuttavat monet seikat (Kuvio 12). Nämä liittyvät hänen ikäänsä, sukupuoliensa, lukutaitoonsa sekä hänen aiempiin kokemuksiinsa ja kiinnostuksen aiheisiinsa. Sillä, miksi luetaan on tärkeä merkitys. Oppilas, joka on koulussa hyvin vastahakoinen lukija, saattaa lukea koulun ulkopuolella innokkaasti tekstejä, jotka ovat hänen mielestään kiinnostavampia kuin koulussa luettavat tekstit. Kuten jo edellä mainittiin, kodilla on tärkeä vaikutus lapsen asenteisiin. Vanhempjen antamalla lukevan aikuisen mallilla sekä sillä, kuinka tärkeänä kotona lukemista pidetään on suuri merkitys. Positiivisen asenteen heräämistä edistää myös se, että kotona on lapsille sopivaa ja heitä kiinnostavaa lukumateriaalia. Päiväkodissa ja koulussa taas erittäin merkittävä lukuinnostuksen edistäjä on opettajan oma kiinnostus lukemiseen sekä opettajan taito löytää oppilailleen heitä kiinnostavaa lukumateriaalia. Lapsen iän karttuessa ikätoverien vaikutus hänen asenteisiinsa voimistuu.



KUVIO 12. Oppilaiden lukemisasenteisiin vaikuttavat tekijät

## Lukemisen asennemittaus

Tutkimus toteutettiin syksyllä 2011 Jekku-hankkeessa mukana olleissa kouluissa. Siihen osallistui yhteensä 563 oppilasta, joista 281 on poikia ja 282 tyttöä. Oppilaista 267 opiskeli ensimmäisillä luokilla (136 poikaa ja 131 tyttöä) ja 296 toisilla luokilla (145 poikaa ja 151 tyttöä). Kaikki oppilaat täyttivät omalle luokka-asteelleen tarkoitettua kyselylomakkeen (Liite 3 ja Liite 4). Oppilaat arvioivat lomakkeita täyttäessään erilaisten lukemiseen liittyvien asioiden mielisuutta itselleen. Ensimmäisille luokille tarkoitettua lomakkeessa on 17 ja toisille luokille tarkoitettua lomakkeessa 22 kysymystä.

Jokaisen kysymyksen vieressä on neljä nallen kuvaa (Kuva 9). Oppilaat merkitsivät rastilla sen nallen, jonka ilme parhaiten vastasi hänen mielipidettään kysytystä asiasta. Ennen lomakkeen täyttämistä lapsille kerrottiin, mitä erilaiset nallen ilmeet tarkoittavat: Jos kysytty asia on oppilaan mielestä *valtavan kivaa* tai *valtavan helppoa*, hänen tulee merkitä rasti nauravan nallen kuvan vieressä olevaan ruutuun. Jos asia on hänen mielestään *ihan mukavaa* tai *aika helppoa*, hän rastittaa hymyilevän nallen kuvan. Surullisen ja väsyneen näköisen nallen rastittaminen tarkoittaa, että oppilaan mielestä kysytty asia on *aika kurjaa* tai *aika vaikeaa*. Rasti pahoinvoivan näköisen nallen ruudussa ilmaisee, että asia on oppilaan mielestä *todella kamalaa* tai *kamalan vaikeaa*.



KUVA 9. Lukemisasenne-mittarin vastausvaihtoehdot

Molempien kyselylomakkeiden kysymysten avulla selvitetään oppilaiden lukemiseen liittyviä asenteita neljästä eri näkökulmasta. Mittarien kysymykset liittyvät oppilaiden 1) lukemisasenteisiin 2) opiskeluasenteisiin, 3) sosiaaliseen lukemiseen ja 4) lukemisen minäkuvaan. Lukemisasenneosan kysymyksiä on molemmissa mittareissa seitsemän ja ne ovat samat molemmille luokka-asteille. Mittareiden opiskeluasenne-osissa on viisi kysymystä. Vaikka ne käsittelevät molemmissa mittareissa samoja asioita, ne ovat muodoltaan vähän erilaisia. Esimerkiksi ensiluokkalaisten mittarin kysymyksiä ”Onko kivaa opetella lukemaan?” ja ”Onko kivaa tehdä aapisen tehtäviä?” vastaavat toisluokkalaisten lomakkeessa kysymykset ”Oliko kivaa opetella lukemaan?” ja ”Onko kivaa tehdä äidinkielentunnin tehtäviä?”. Kahdessa viimeisessä osassa toisluokkalaisilla on enemmän kysymyksiä kuin ensiluokkalaisilla. Sosiaalista lukemista käsitteleviä kysymyksiä on 1. luokan mittarissa kolme ja 2. luokan mittarissa viisi. Nämä kysymykset ovat osin samoja. Lukemisen minäkuva eli sitä, minkälaisina lukijoina ja kirjoittajina oppilaat pitävät itseään, selvitetään ensimmäisillä luokilla kahdella ja toisilla luokilla viidellä kysymyksellä.

Ensimmäisen luokan mittarista on mahdollista saada yhteensä 0–51 pistettä ja toisen luokan mittarista yhteensä 0–66 pistettä. Kun oppilas oli merkinnyt rastilla nauravan nallen (valtavan kivaa), vastauksesta annettiin kolme pistettä. Hymyilevästä nallesta (ihan mukavaa) sai kaksi pistettä ja surullisen näköisestä nallesta (aika kurjaa) yhden pisteen. Pahoinvoivasta nallesta (todella kamalaa) sai nolla pistettä. Mittarien sisäisestä homogeenisuudesta kertovat niiden saamat erittäin hyvät Cronbachin alpha-kertoimen arvot: ensimmäisen luokan mittarilla se on 0.90 ja toisen luokan mittarilla 0.89.

Ensimmäisten ja toisten luokkien oppilaiden sekä poikien ja tyttöjen eroja tutkittiin t-testillä. Eri osioiden sekä itsetuntomittauksen ja lukemisasennemittauksen tulosten yhteyksiä toisiinsa tutkittiin käyttämällä Pearsonin korrelaatiokerrointa. Aluksi sekä ensimmäisten että toisten luokkien oppilaiden lomakkeista laskettiin koko lomakkeiden yhteispistemäärät ja eri osien yhteispistemäärät. Huomio kiinnitettiin tyttöjen ja poikien pistemääriin. Eri sukupuolten tuloksia verrattiin t-testillä koko mittarin sekä sen osa-alueiden yhteispisteiden ja osioiden tasolla.

Ensimmäisillä luokilla oppilaiden koko mittarin yhteispisteet vaihtelevat pojilla nollasta pisteestä 51 pisteeseen ja tytöillä seitsemästä pisteestä 51 pisteeseen. Poikien keskiarvo on 35.0 pistettä (kh. 11.1) ja tyttöjen 40.7 pistettä (kh. 8.2). Poikien keskiarvo on erittäin merkitsevästi tyttöjen keskiarvoa alhaisempi ( $t = -4.81$ ,  $p = .000$ ). Maksimipisteet, 51 pistettä sai seit-

semän poikaa (5%) ja 16 tyttöä (12%). Lähes yhtä positiiviset lukemisasenteet (40–50 pistettä) on 46 pojalla (34%) ja 57 tytöllä (44%). Sitä vastoin hyvin negatiiviset lukemisasenteet (0–10 pistettä) on vain viidellä pojalla (4%) ja yhdellä tytöllä (1%).

Toisluokkalaisten koko *mittarin yhteispisteet* vaihtelevat pojilla 15 pisteestä 66 pisteeseen ja tytöillä 18 pisteestä 66 pisteeseen. Poikien keskiarvo on 47.4 pistettä (kh. 11.4) ja tyttöjen 50.1 pistettä (kh. 9.6). Toisilla luokilla poikien ja tyttöjen keskiarvoissa ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevää eroa. Kuudella pojalla (4%) ja viidellä tytöllä (3%) on maksimipisteet, 66 pistettä. Näiden lisäksi positiiviset lukemisasenteet (55–65 pistettä) on 32 pojalla (22%) ja 52 tytöllä (35%). Hyvin negatiiviset lukemisasenteet (15–20 pistettä) on kolmella pojalla (2%) ja yhdellä tytöllä (1%). Mielenkiintoista on huomata, että lukemisasennemittarin vastauksilla on tilastollisesti merkitsevä yhteys puoli vuotta aikaisemmin tehdyn itsetuntomittarin itsensä tiedostamisen -osan vastausten kanssa  $r = .380^{**}$ ,  $p = .006$ . Oppilaat, jotka ovat avoimia ja ajattelevat positiivisesti itsestään, ovat niitä, joilla on myös positiivinen asenne lukemista kohtaan.

Oppilaan lukemisasennetta ja opiskeluasennetta mittaavat osiot ovat ensimmäisen ja toisen luokan mittareissa toisiaan vastaavat. Molemmissa *lukemisasenne-osan* maksimipistemäärä on 21 pistettä ja opiskeluasenne-osan 15 pistettä. Lukemisasenne-osan yhteispistemäärän keskiarvo on ensimmäisillä luokilla 16.40 (kh. 4.07) ja toisilla luokilla 16.61 (kh. 3.11). Poikien asenteet ovat ensimmäisissä luokissa erittäin merkitsevästi tyttöjen asenteita negatiivisemmat ( $t = -4.24$ ,  $p = .000$ ). Niissä poikien yhteispisteiden keskiarvo on 15.39 (kh 4.56) ja tyttöjen 17.44 (kh. 3.20). Toisissa luokissa poikien ja tyttöjen pisteissä on vain tilastollisesti melkein merkitsevä ero ( $t = -2.41$ ,  $p = .017$ ). Toisluokkalaisten poikien yhteispisteiden keskiarvo on 16.17 (kh. 3.39) ja tyttöjen 17.03 (kh. 2.76). Tämä tarkoittaa sitä, että toisilla luokilla poikien lukemisasenteet ovat vähän positiivisemmat kuin ensimmäisillä luokilla ja tyttöjen lukemisasenteet jonkin verran negatiivisemmat kuin ensimmäisten luokkien tytöillä.

*Opiskeluasenne-osan* keskiarvo on ensimmäisillä luokilla 10.48 (kh. 4.08) ja toisilla luokilla 10.16. (kh. 4.30). Ensimmäisten luokkien ja toisten luokkien poikien keskiarvoissa ei juuri ole eroa (1. lk ka. 9.43, kh. 4.43; 2. lk ka. 9.48, kh. 4.30). Tyttöjen opiskeluasenteet ovat kuitenkin ensimmäisissä luokissa (11.56, kh. 3.36) huomattavasti positiivisemmat kuin toisissa luokissa (10.46, kh. 3.58). Ensimmäisissä luokissa poikien ja tyttöjen keskiarvoissa onkin erittäin merkitsevä ero ( $t = -4.44$ ,  $p = .000$ ), mutta toisluokkalaisten poikien ja tyttöjen asenteissa ei ole merkitsevää eroa.

*Sosiaalinen lukeminen -osan* maksimipisteet ovat erilaiset ensimmäisen luokan (9 pistettä) ja toisen luokan mittareissa (15 pistettä), koska kysymyksiä on ensimmäisen luokan mittarissa kolme ja toisen luokan mittarissa vain viisi. Tulokset näyttävät kuitenkin, että molemmilla luokka-asteilla tytöt suhtautuvat sosiaaliseen lukemiseen merkitsevästi positiivisemmin kuin pojat (1. lk  $t = -3.94$ ,  $p = .000$ ; 2. lk  $t = -3.06$ ,  $p = .002$ ). Ensimmäisillä luokilla poikien keskiarvo on 5.87 (kh. 2.54) ja tyttöjen 6.98 (kh. 2.01). Toisilla luokilla poikien keskiarvo on 9.79 (kh. 3.68) ja tyttöjen 11.01 (kh. 3.19).

*Lukemisen minäkuvaa* eli oppilaiden käsitystä itsestään lukijoina selvitetään ensimmäisellä luokalla kahdella kysymyksellä. Tämän mittarin osan maksimipistemäärä on kuusi pistettä. Toisella luokalla kysymyksiä on viisi ja maksimipistemäärä on 15 pistettä. Kummallakaan luokka-asteella ei poikien ja tyttöjen arvioissa ole merkitsevää eroa. Ensimmäisellä luokalla poikien keskiarvo (4.31, kh. 1.87) on tälläkin osa-alueella vähän tyttöjen keskiarvoa (4.72, kh. 1.28) alhaisempi. Toisluokkalaisilla pojilla (11.83, kh. 2.75) on kuitenkin keskimäärin jonkin verran tyttöjä (11.57, kh. 2.48) parempi käsitys omista taidoistaan.



KUVA 10. Ensimmäisillä luokilla opiskelevien oppilaiden vastauslomakkeisiin piirtämiä kuvia

Poikien ja tyttöjen lukemisasenne-mittarin ja sen osien keskiarvot ja niiden erojen merkitsevyydet ovat taulukossa 6. Taulukon avulla on mahdollista vertailla eri osien tuloksia toisiinsa. Kuten jo aiemmin mainittiin, toisluokkalaisten poikien *lukemisasenne-osan* keskiarvo on korkeampi kuin ensimmäisten luokkien poikien, kun taas toisluokkalaisten tyttöjen keskiarvo on ensimmäisten luokkien tyttöjen keskiarvoa matalampi. Vaikka ensimmäisillä luokilla tyttöjen lukemiseen liittyvät asenteet ovat tilastollisesti erittäin merkitsevästi poikien asenteita positiivisemmat, toisluokkalaisten poikien ja tyttöjen asenteissa ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa.

Ensimmäisellä luokilla oppilaiden *opiskeluasenteet* ovat vähän positiivisemmat kuin toisella luokilla. Aivan kuten lukemiseen liittyvistä asenteista todettiin, myös opiskeluun liittyvät asenteet ovat pojilla toisella luokalla positiivisemmat kuin ensimmäisellä luokalla, ja tytöillä tilanne on päinvastainen. Niinpä poikien ja tyttöjen opiskeluasenteissa on ensimmäisellä luokilla erittäin merkitsevä ero, mutta toisilla luokilla merkitsevää eroa niiden välillä ei ole.

Sosiaaliseen lukemiseen kohdistuvat asenteet sitä vastoin ovat molemmilla luokka-asteilla tytöillä merkitsevästi positiivisemmat kuin pojilla. Koska ensimmäisen luokan mittarissa on vähemmän tähän asiaan liittyviä kysymyksiä, vertailua eri luokka-asteiden välillä ei ole mahdollista tehdä koko osa-alueen tasolla. Poikien arvioit omista lukemiseen liittyvistä taidoistaan eivät eroa kummallakaan luokka-asteella tyttöjen arvioista omista taidoistaan. Lukemisen minäkuvan osa-alueella erot sukupuolten välillä ovatkin kaikkein vähäisimmät.

Kun verrataan toisiinsa toisluokkalaisten mittarin niitä kolmea osa-aluetta, joissa maksimipistemäärä on 15, huomataan, että lukemisen minäkuvan osa-alueen keskiarvo on huomattavasti muiden osa-alueiden keskiarvoa korkeampi. Oppilaat tuntuvat luottavan omiin taitoihinsa. Pojat ovat vähän tyttöjäkin tyytyväisempiä omaan osaamiseensa. Ensimmäisten luokkien mittarissa ei ole osa-alueita, joissa maksimipistemäärä olisi sama, joten osa-alueiden tasolla tällaista vertailua ei voida ensimmäisten luokkien kohdalla tehdä. Seuraavaksi tarkastellaan osa-alueiden osioiden tuloksia.

TAULUKKO 6. Ensimmäisen ja toisen luokan poikien ja tyttöjen lukemisen asennemittarin osien yhteispistemäärien keskiarvot ja niiden erojen merkitsevyydet

<b>POIKIEN JA TYTTÖJEN LUKEMISEN ASEENTEET</b>							
<b>LUKEMISASENNE (max. 21 p.)</b>							
1. LUOKKA	ka	kh		2. LUOKKA	ka	kh	
kaikki	16.40	4.07		kaikki	16.61	3.11	
pojat	15.39	4.56		pojat	16.17	3.39	
tytöt	17.44	3.20		tytöt	17.03	2.76	
t-testi	t	df	p	t-testi	t	df	p
pojat – tytöt	-4.24	240	.000	pojat – tytöt	-2.41	277	.017
<b>OPISKELUASENNE (max. 15 p.)</b>							
1. LUOKKA	ka	kh		2. LUOKKA	ka	kh	
kaikki	10.48	4.08		kaikki	10.16	4.30	
pojat	9.43	4.43		pojat	9.84	4.30	
tytöt	11.56	3.36		tytöt	10.46	3.58	
t-testi	t	df	p	t-testi	t	df	p
pojat – tytöt	-4.44	251	.000	pojat – tytöt	-1.35	280	.178
<b>SOSIAALINEN LUKEMINEN (max. 1.lk 9 p. / 2.lk 15 p.)</b>							
1. LUOKKA	ka	kh		2. LUOKKA	ka	kh	
kaikki	6.42	2.35		kaikki	10.41	3.48	
pojat	5.87	2.54		pojat	9.79	3.68	
tytöt	6.98	2.01		tytöt	11.01	3.19	
t-testi	t	df	p	t-testi	t	df	p
pojat – tytöt	-3.94	254	.000	pojat – tytöt	-3.06	285	.002
<b>LUKEMISEN MINÄKUVA (max. 1.lk 6 p. / 2.lk 15 p.)</b>							
1. LUOKKA	ka	kh		2. LUOKKA	ka	kh	
kaikki	4.51	1.62		kaikki	11.70	2.62	
pojat	4.31	1.87		pojat	11.83	2.75	
tytöt	4.72	1.28		tytöt	11.57	2.48	
t-testi	t	df	p	t-testi	t	df	p
pojat – tytöt	-2.12	240	.035	pojat – tytöt	.878	288	.381

## **Lukemisasenne**

Oppilaiden lukemisasennetta mitattiin seitsemällä kysymyksellä (ks. liitteet 3 ja 4). Kuten aiemmin todettiin, ensimmäisillä luokilla tyttöjen kokonaispisteet tällä osa-alueella ovat erittäin merkitsevästi poikien kokonaispisteitä korkeammat ( $t = -4.24, p = .000$ ). Toisilla luokilla ero on kuitenkin vain oireellinen ( $t = -2.41, p = .017$ ).

Tällä osa-alueella ensimmäisillä ja toisilla luokilla oppilaiden mielipiteet ovat hyvin samansuuntaisia. Kun oppilaat arvioivat kirjojen lukemisen mieltymystä yleensä – yksilöimättä sitä, minkälaisista kirjoista on kyse – molemmilla luokka-asteilla 48 prosenttia oppilaista piti sitä 'valtavan kivana' asiana. Toisilla luokilla tällainen innokas lukija on yhtä usein poika (48%) kuin tyttö (49%). Ensimmäisillä luokilla sitä vastoin vain 38 prosenttia pojista mutta 59 prosenttia tytöistä suhtautuu lukemiseen yhtä positiivisesti. Kymmenen prosenttia ensimmäisten luokkien pojista pitää kirjojen lukemista 'todella kamalana'. Toisilla luokilla vain kaksi prosenttia pojista suhtautuu niiden lukemiseen yhtä negatiivisesti. Tytöistä yhtä vastahakoisia lukijoita on molemmilla luokka-asteilla kaksi prosenttia. Toisilla luokilla poikien ja tyttöjen mielipiteissä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa, mutta ensimmäisillä luokilla ero on erittäin merkitsevä ( $t = -4.22, p = .000$ ).

Molemmilla luokka-asteilla oppilaat suhtautuvat kaikkein positiivisimmin *kirjastossa käymiseen*. Kummallakin luokka-asteella 62 prosenttia oppilaista vastasi, että se on 'valtavan kivaa'. Ensimmäisillä luokilla tytöt ovat kuitenkin poikia erittäin merkitsevästi innokkaampia kirjastonkäyttäjiä ( $t = -3.51, p = .000$ ). Toisilla luokilla sukupuolten suhtautumisessa ei ole eroa. Kun ensimmäisillä luokilla kaikkein positiivisimman vastausvaihtoehdon on valinnut 51 prosenttia pojista ja 74 prosenttia tytöistä, toisilla luokilla yhtä innokkaita kirjastonkäyttäjiä on 57 prosenttia pojista ja 66 prosenttia tytöistä. Pojista jommankumman kaikkein negatiivisimmista vaihtoehdoista on valinnut ensimmäisillä luokilla 14 prosenttia mutta toisilla luokilla vain seitsemän prosenttia. Vaikka tytöistä erittäin innostuneita kirjastonkäyttäjiä on prosentuaalisesti enemmän ensimmäisellä kuin toisilla luokilla, siellä on myös vastahakoisia kävijöitä enemmän kuin toisilla luokilla. Jommankumman negatiivisimmista vaihtoehdoista on valinnut ensimmäisillä luokilla kahdeksan prosenttia mutta toisilla luokilla vain kaksi prosenttia tytöistä. Toisella luokalla ehkä kirjastossa käyminen on tullut jo niin tutuksi, että suurin alkuinnostus on jo tasoittunut. Samoin saattaa olla, että ne oppilaat, jotka eivät olleet ennen kouluun tuloaan tottuneet käymään kirjastossa, olivat aluksi epäluuloisia sen suhteen ja ovat oppineet nyt koulun antaman mallin ansiosta käymään siellä.

Yli puolet oppilaista niin ensimmäisillä kuin toisilla luokilla on sitä mieltä, että on 'valtavan kivaa' *kuunnella, kun joku lukee kirjaa* (1.lk 60%, 2.lk 54%). Vaikka tytöt ovat molemmilla luokka-asteilla poikia innokkaampia kuuntelijoita, vain toisilla luokilla sukupuolten mielipiteissä on tilastollisesti merkitsevä ero ( $t = -2.59, p = .010$ ). Ensimmäisillä luokilla ero on melkein merkitsevä ( $t = -2.06, p = .041$ ). Tuloksia tarkasteltaessa huomio kiinnittyy siihen, että ensimmäisillä luokilla seitsemän prosenttia pojista ja kaksi prosenttia tytöistä kokee sen 'todella kamalana'. Yhtä negatiivisesti kuuntelemiseen suhtautuu toisilla luokilla kuusi prosenttia pojista ja yksi prosentti tytöistä. Opettajien kannattaisikin miettiä, miten nämä oppilaat olisi mahdollista saada motivoitua esimerkiksi aiheeltaan juuri heitä kiinnostavien kirjojen avulla kuuntelemiseen.

Yli puolet molempien luokka-asteiden oppilaista (1.lk 59%, 2.lk 53%) on sitä mieltä, että *kirjoja, joista saa tietoja eri asioista* on 'valtavan kiva' lukea. Ensimmäisillä luokilla innokkaista tietokirjojen lukijoista on lähes yhtä suuri osa tyttöjä ja poikia. Toisilla luokilla pojat (57%) ovat tyttöjä (49%) useammin merkinneet niiden olevan 'valtavan kivoja'. Negatiivisesti niihin suhtautuvista taas on ensimmäisillä luokilla enemmistö poikia mutta toisilla luokilla tyttöjä. Jommankumman negatiivisimmista vastausvaihtoehtoista valinneista ensimmäisillä luokilla on 15 prosenttia poikia ja 13 prosenttia tyttöjä. Toisilla luokilla niiden lukeminen on yhtä vastenmielistä kahdeksalle prosentille pojista ja 17 prosentille tytöistä.

Ensimmäisillä luokilla 55 prosenttia ja toisilla luokilla 53 prosenttia oppilaista on hyvin iloisia *saadessaan kirjan lahjaksi*. Kirjat ovat kuitenkin niin ensimmäisillä kuin toisillakin luokilla erityisesti tytöille mieleisiä lahjoja. Tytöistä molemmilla luokka-asteilla 63 prosenttia on merkinnyt niiden saamisen olevan 'valtavan kivaa', mutta yhtä ihastuneita niihin on ensimmäisillä luokilla vain 47 prosenttia ja toisilla luokilla 41 prosenttia pojista. Ensimmäisillä luokilla 13 prosenttia pojista on sitä mieltä, että niiden saaminen lahjaksi on todella kamalaa. He haluavat saada lahjaksi jotain ihan muuta. Toisilla luokilla näin kauheana ei asiaa pidä kuin kuusi prosenttia pojista. Toisluokkalaisista tytöistä ei kukaan suhtaudu yhtä negatiivisesti niiden löytymiseen lahjapaketesta, mutta ensimmäisillä luokilla tällaisia tyttöjä on kolme prosenttia. Tyttöjen ja poikien mielipiteissä on molemmilla luokka-asteilla erittäin merkitsevä ero ( $t = -3.85, p = .000; t = -4.80, p = .000$ ).

*Sarjakuvalehtien lukeminen* on pojille mieluisampaa kuin tytöille. Ensimmäisillä luokilla heistä 64 prosenttia ja toisilla luokilla 60 prosenttia pitää niiden lukemista 'valtavan kivana'. Tytöistä näin paljon niistä pitäviä on ensimmäisillä luokilla 48 prosenttia ja toisilla luokilla 42 prosenttia. Su-

kupuolten mielipiteiden välillä ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevää eroa. Tytöt suhtautuvat niihin kuitenkin pääosin myönteisesti. Ensimmäisten luokkien tytöistä vain viisi prosenttia ja toisten luokkien tytöistä neljä prosenttia pitää niiden lukemista todella kamalana. Poikien mielipiteet niistä ovat voimakkaampia. Vaikka innokkaita niiden lukijoita on lähes kaksi kolmasosaa pojista, molemmilla luokka-asteilla 13 prosenttia pojista on valinnut niiden lukemista kuvaamaan jommankumman negatiivisimmista vaihtoehdoista.

Kaikkein suurimmat erot niin ensimmäisillä kuin toisillakin luokilla on poikien ja tyttöjen suhtautumisessa *satukirjojen lukemiseen* ( $t = -5.47, p = .000$ ;  $t = -4.71, p = .000$ ). Kuten aiemmin mainittiin, lapset oppivat varhain, ikätoveriensa vaikutuksesta, että on olemassa tyttöjen kirjoja ja poikien kirjoja. Pojat myös ottavat tyttöjä huomattavasti tarkemmin huomioon sukupuolirajat lukemista valitessaan. (Dutro 2002, 382.) Satukirjat ovat juuri niitä, joita monet pitävät tyttöjen kirjoina. Ensimmäisillä luokilla tytöistä yli puolet (53%) ja toisilla luokilla vähän alle puolet (44%) pitää niiden lukemista 'valtavan kivana'. Pojista yhtä mieleisinä niitä pitää vain vajaa kolmannes (32% ja 31%). Niin ikään kolmannes pojista (34% ja 31%) on valinnut jommankumman kaikkein negatiivisimmista vastausvaihtoehdoista niiden lukemista kuvaamaan. Tytöistä niitä pitää yhtä ikävinä seitsemän prosenttia ensimmäisillä ja kahdeksan prosenttia toisilla luokilla.

Ensimmäisillä luokilla kaikkien lukemisasenne-osa-alueen kysymysten vastaukset ovat voimakkaasti yhteydessä toisiinsa. Luonnollista on, että erityisesti oppilaiden mielipiteet kirjojen lukemisesta yleensä korreloivat merkittävästi muiden tämän osa-alueen osioiden kanssa. Se, että lukemisen kuuntelun mieluisuus korreloi vahvimmin satukirjojen lukemisen mieluisuuden kanssa ( $r = .433^{***}, p = .000$ ) voisi kertoa siitä, että aikuiset lukevat enimmäkseen satuja lapsille ääneen. Myös yleisesti kirjojen lukemisen ja satukirjojen lukemisen mieluisuuden välillä on niin voimakas korrelaatio, että voisi olettaa, että monet ensimmäisen luokan oppilaat ovat ajatelleet lähinnä satukirjoja, kun he ovat pohtineet kirjojen lukemisen mieluisuutta ( $r = .528^{***}, p = .000$ ). Silti myös tietokirjojen lukemisen ja yleensä kirjojen lukemisen välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ( $r = .444^{***}, p = .000$ ). Tilastollisesti merkitsevä yhteys kirjojen lahjaksi saamisen ja kirjastossa käymisen mieluisuuden välillä ei ole yllätys ( $r = .453^{***}, p = .000$ ), koska myös kirjastosta saadaan kirjoja kotiin luettavaksi. Tietokirjojakin voi saada lahjaksi. Kirjojen lahjaksi saamisen ja tietokirjojen lukemisen mieluisuuden välillä on tilastollisesti merkitsevä yhteys ( $r = .465^{***}, p = .000$ ).

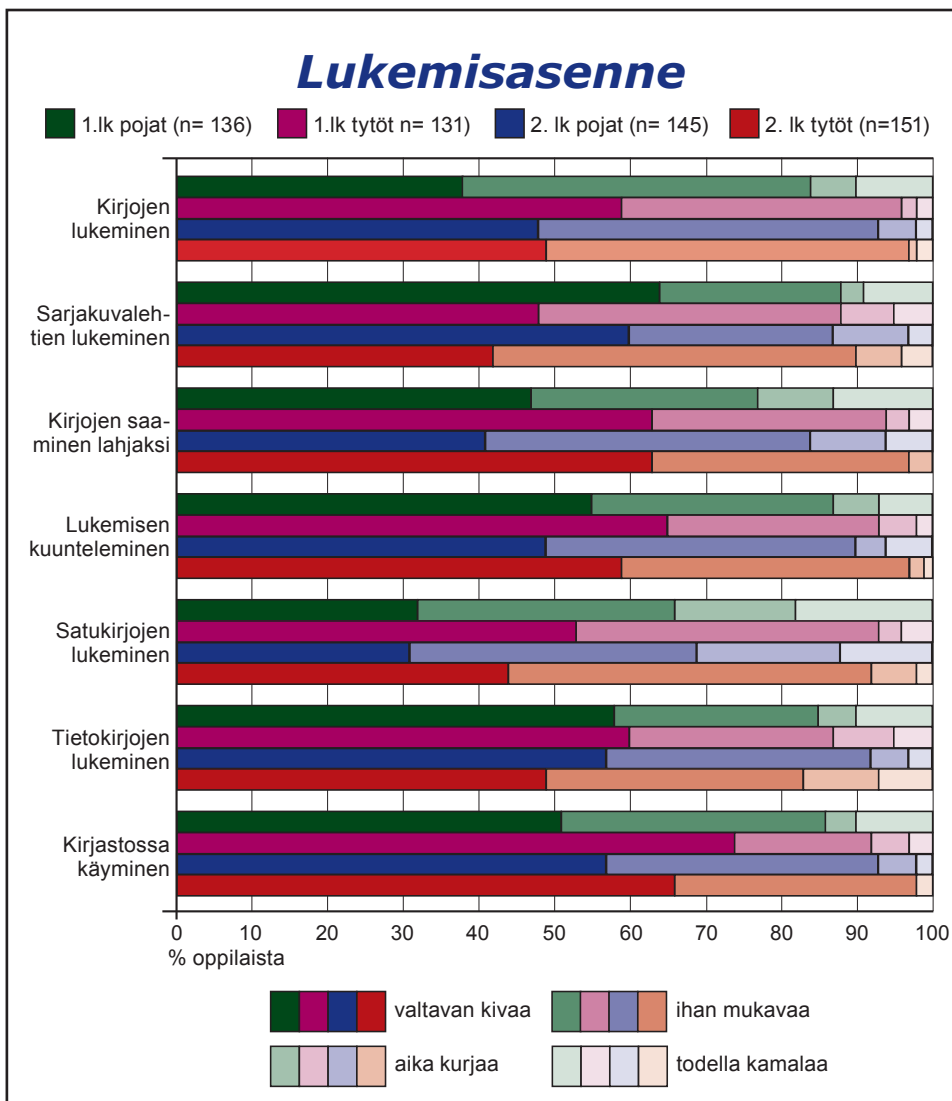
Toisilla luokilla korrelaatiot osioiden välillä eivät ole yhtä voimakkaita kuin ensimmäisillä luokilla. Silti samat osiot ovat yhteydessä toisiinsa sieläkin. Myös toisilla luokilla lukemisen kuuntelun mieluisuus korreloi vahvimmin satukirjojen lukemisen mieluisuuden kanssa ( $r = .257^{***}$ ,  $p = .000$ ). Samoin kirjojen lukemisen ja satukirjojen lukemisen mieluisuuden välillä on toisillakin luokilla tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ( $r = .386^{***}$ ,  $p = .000$ ). Niin ikään kirjojen lukemisella yleensä on tilastollisesti merkitsevä yhteys esimerkiksi kirjojen lahjaksi saamisen ( $r = .372^{***}$ ,  $p = .000$ ), kirjastossa käymisen ( $.381^{***}$ ,  $p = .000$ ) sekä tietokirjojen lukemisen kanssa ( $r = .293^{***}$ ,  $p = .000$ ). Kaikki lukemisasenne-osa-alueen osioiden väliset korrelaatiot ovat taulukoissa 7 ja 8. Oppilaiden lukemisasenne-osa-alueen kysymyksiin vastauksiksi valitsemien vaihtoehtojen prosentuaalinen jakautuminen on kuviossa 13.

TAULUKKO 7. Ensimmäisen luokan mittarin lukemisasenne-osan kysymysten väliset korrelaatiot

<b>KORRELAATIOT LUKEMISASENNE-OSAN KYSYMYSTEN VÄLILLÄ 1. LUOKILLA</b>							
	KIRJAT	SARJAKUVAT	KIRJALAHJAT	KUUNTELU	SATUKIRJAT	TIETOKIRJAT	KIRJASTO
KIRJAT	1						
SARJAKUVAT	$r = .332^{***}$ $p = .000$	1					
KIRJALAHJAT	$r = .444^{***}$ $p = .000$	$r = .231^{***}$ $p = .000$	1				
KUUNTELU	$r = .421^{***}$ $p = .000$	$r = .210^{***}$ $p = .001$	$r = .351^{***}$ $p = .000$	1			
SATUKIRJAT	$r = .528^{***}$ $p = .000$	$r = .261^{***}$ $p = .000$	$r = .433^{***}$ $p = .000$	$r = .433^{***}$ $p = .000$	1		
TIETOKIRJAT	$r = .444^{***}$ $p = .000$	$r = .228^{***}$ $p = .000$	$r = .465^{***}$ $p = .000$	$r = .355^{***}$ $p = .000$	$r = .326^{***}$ $p = .000$	1	
KIRJASTO	$r = .334^{***}$ $p = .000$	$r = .205^{***}$ $p = .001$	$r = .453^{***}$ $p = .000$	$r = .182^{**}$ $p = .003$	$r = .323^{***}$ $p = .000$	$r = .342^{***}$ $p = .000$	1

TAULUKKO 8. Toisen luokan mittarin lukemisasenne-osan kysymysten väliset korrelaatiot

<b>KORRELAATIOT LUKEMISASENNE-OSAN KYSYMYSTEN VÄLILLÄ 2. LUOKILLA</b>							
	KIRJAT	SARJA- KUVAT	KIRJA- LAHJAT	KUUN- TELU	SATU- KIRJAT	TIETO- KIRJAT	KIR- JASTO
<b>KIRJAT</b>	1						
<b>SARJA- KUVAT</b>	r= .188*** p= .001	1					
<b>KIRJA- LAHJAT</b>	r= .372*** p= .000	r= .050 p= .388	1				
<b>KUUN- TELU</b>	r= .231*** p= .000	r= .018 p= .760	r= .227*** p= .000	1			
<b>SATU- KIRJAT</b>	r= .386*** p= .000	r= .137* p= .018	r= .393*** p= .000	r= .257*** p= .000	1		
<b>TIETO- KIRJAT</b>	r= .293*** p= .000	r= .223*** p= .000	r= .295*** p= .000	r= .153** p= .008	r= .245*** p= .000	1	
<b>KIR- JASTO</b>	r= .381*** p= .000	r= .147* p= .011	r= .282*** p= .000	r= .201*** p= .001	r= .278*** p= .000	r= .221*** p= .000	1



KUVIO 13. Oppilaiden lukemisasenne-osa-alueen vastauksiksi valitsemien vaihtoehtojen prosentuaalinen jakautuminen

## **Opiskeluasenne**

Oppilaiden opiskeluasennetta mitattiin viidellä kysymyksellä (ks. liitteet 3 ja 4). Kuten aiemmin todettiin, tällä osa-alueella ensimmäisillä luokilla tyttöjen kokonaispisteet ovat erittäin merkittävästi poikien kokonaispisteitä korkeammat ( $t = -4.44$ ,  $p = .000$ ). Toisilla luokilla poikien ja tyttöjen kokonaispisteissä ei ole merkittävää eroa. Yleisesti voidaan sanoa, että oppilaiden opiskeluasenne on jonkin verran negatiivisempi kuin lukemisasenne. Ensimmäisten luokkien oppilaat saavat keskimäärin 2.20 pistettä lukemisasenne-osan osioista ja 2.10 pistettä opiskeluasenne-osan osioista. Toisluokkalaisten lukemisasenteet ovat keskimäärin jonkin verran positiivisempia mutta opiskeluasenteet jonkin verran negatiivisempia kuin ensiluokkalaisten. Toisluokkalaisten saavat keskimäärin 2.31 pistettä lukemisasenne-osan osioista ja 2.03 pistettä opiskeluasenne-osan osioista.

Ensimmäisillä luokilla vähän yli puolet (52%) oppilaista pitää *aapisen lukemista* 'valtavan kivana'. Nämä oppilaat ovat kuitenkin erittäin merkittävästi useammin tyttöjä kuin poikia ( $-3.70$ ,  $p = .000$ ). Tytöistä 61 prosenttia on sen lukemisesta valtavan innostuneita, mutta vain 44 prosenttia pojista nauttii sen lukemisesta yhtä paljon. Jo ensimmäisen luokan alkusyksyllä, jolloin oppilaat vastasivat tähän kyselyyn, pojista 19 prosenttia totesi sen lukemisen olevan 'todella kamalaa'. Yhtä huonoja kokemuksia oli seitsemällä prosentilla tytöistä. Toisluokkalaisten puolestaan muistelivat, minkälaisista aapisen lukeminen ensimmäisellä luokalla oli ollut. Poikien ja tyttöjen muistoissa ei ole suurta eroa. Pojista 44 prosenttia ja tytöistä 43 prosenttia muisti sen olleen 'valtavan kivaa'. Myös niiden poikien ja tyttöjen prosentiosuudet (13% ja 11%), jotka muistelivat sen olleen 'todella kamalaa' ovat lähes samansuuruiset.

Toisluokkalaisten muistelevat *lukemaan opettelemista* vielä vähän positiivisemmin kuin aapisen lukemista. Heistä lähes puolet (46%) on sitä mieltä, että se oli 'valtavan kivaa'. Pojista 52 prosenttia ja tytöistä 40 prosenttia on tätä mieltä. Huomio kiinnittyy siihen, että tytöt suhtautuvat asiaan poikia kriittisemmin. Lieneekö tässä taustalla se, että tyttöjen odotetaan usein oppivan poikia helpommin lukemaan (Baker ja Wigfield 1999, 473). Tästä johtuen tytöillä saattaa olla ollut poikia enemmän paineita oppimisestaan, pojat taas eivät ehkä ole suhtautuneet asiaan yhtä vakavasti. Silti 21 prosentille toisluokkalaisten pojista se on ollut niin vaikeaa, että he ovat vastanneet sen olleen 'aika kurjaa' tai 'todella kamalaa'. Tytöistä 18 prosentilla on yhtä ikävät muistot siitä.

Suuri osa ensimmäisten luokkien oppilaista oli kyselylomakkeen vastaus-hetkellä keskellä lukemaan opettelemisen prosessia. Heistä puolet (50%) piti opettelemista 'valtavan kivana'. Pojat eivät kuitenkaan ensimmäisillä luokilla olleet asiasta yhtä innostuneita kuin tytöt. Heistä 45 prosenttia ja tytöistä 57 prosenttia on valinnut kaikkein positiivisimman vastausvaihtoehdon. Moni oppilas on kuitenkin jo huomannut, ettei lukemaan opetteleminen ole helppoa, ja siksi 24 prosenttia pojista ja 13 prosenttia tytöistä on vastannut sen olevan 'aika kurjaa' tai 'todella kamalaa'. Tyttöjen ja poikien vastauksissa on erittäin merkitsevä ero ( $t = -2.64, p = .000$ ).

Viidennes (20%) ensimmäisten luokkien pojista on sitä mieltä, että *kirjainten harjoittelu* on 'todella kamalaa'. Tytöistä 11 prosenttia on samaa mieltä. Lähes puolet tytöistä (49%) kuitenkin nauttii siitä, ja pojistakin 39 prosenttia on merkinnyt sen olevan 'valtavan kivaa'. Sukupuolten välinen ero asenteissa kirjainten harjoitteluun on kuitenkin tilastollisesti vain melkein merkitsevä ( $t = -2.15, p = .032$ ). Sekä tytöissä että pojissa on niitä, joilla on hyvät hienomotoriset taidot ja niitä, joille mallin näköisten kirjainten tekeminen ei millään onnistu. Toisella luokalla opiskelevien poikien muistot ovat tästäkin asiasta paremmat kuin tyttöjen. Ero ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevä. Pojista 45 prosenttia muistaa kirjainten harjoittelun olleen 'valtavan kivaa'. Tytöistä 40 prosenttia on samaa mieltä. Silti neljäsosa niin pojista kuin tytöistäkin (26% ja 25%) muistelee sen olleen 'aika kurjaa' tai 'todella kamalaa'.

Ensimmäisillä luokilla 48 prosenttia oppilaista (39% pojista ja 57% tytöistä) vastaa, että *aapisen liittyvien tehtävien tekeminen* on 'valtavan kivaa'. Kuitenkin jo ensimmäisen kouluvuoden syksyllä pojista neljännes (24%) pitää niiden tekemistä 'todella kamalana'. Tytöistäkin kahdeksan prosenttia suhtautuu niiden tekemiseen erittäin negatiivisesti. Keskimäärin tyttöjen suhtautuminen tehtävien tekemiseen on kuitenkin erittäin merkitsevästi poikien suhtautumista positiivisempaa ( $t = -4.12, p = .000$ ). Toisluokkalaiset suhtautuvat äidinkielen tunnin tehtävien tekemiseen ensimmäisten luokkien oppilaita negatiivisemmin. Heistä vain 35 prosenttia (33% pojista ja 37% tytöistä) vastaa niiden tekemisen olevan 'valtavan kivaa'. Kolmannes pojista (33%) ja viidennes (18%) tytöistä on sitä mieltä, että se on 'aika kurjaa' tai 'todella kamalaa'. Toisillakin luokilla tyttöjen mielipiteet asiasta ovat erittäin merkitsevästi poikien mielipiteitä positiivisemmat ( $t = -4.12, p = .000$ ).

Olisikin tärkeää, että opettajat pohtisivat, minkälaiset tehtävät kiinnostaisivat oppilaita – erityisesti poikia. On hälyttävää, jos jo koulunkäynnin alkuvaiheessa näin moni oppilas ei jaksaa innostua niistä. Tilannetta voisi auttaa, jos oppilailla olisi entistä yksilöllisempiä tehtäviä, jotka olisivat hän-

tä kiinnostavia ja juuri hänen taitotasolleen sopivia. Liian helpot tai liian vaikeat tehtävät eivät motivoi lapsia. Samoin tulisi olla eri tyyppisiä tehtäviä eikä joka tunnilla toistaa samanlaisia tehtäviä, joihin moni oppilas on jo voinut kyllästyä. Tutkimusten mukaan erityisesti pojat eivät halua tehdä tehtäviä, joita tehdään vain harjoituksen vuoksi. Niiden tekemiselle tulee olla joku sitä heidän mielestään parempi tarkoitus. (ks. esim. Merisuo-Storm 2006.)

Sekä ensimmäisillä että toisilla luokilla oppilaat suhtautuvat äidinkielen tunnin tehtävien tekemistään negatiivisemmin *lukuläksyihin*. Poikien niihin liittyvät mielipiteet ovat ensimmäisillä luokilla erittäin merkitsevästi ( $t = -4.33, p = .000$ ) ja toisilla luokillakin merkitsevästi tyttöjen mielipiteitä negatiivisemmat ( $t = 2.34, p = .020$ ). Ensimmäisillä luokilla 39 prosenttia oppilaista (pojista 30% ja tytöistä 49%) pitää lukuläksyjen lukemista 'valtavasti kivana' ja toisilla luokilla 34 prosenttia oppilaista (pojista 30%, tytöistä 38%) tekee sitä hyvin mielellään. Ensimmäisillä luokilla neljännes pojista (25%) ja seitsemän prosenttia tytöistä arvioi sen olevan 'todella kamalaa'. Toisilla luokilla näin negatiivisesti niiden lukemiseen suhtautuvia poikia on vähän pienempi määrä (20%) kun taas tyttöjen määrä on suurempi kuin ensimmäisillä luokilla (11%).

Tämäkin on asia, jota kannattaa pohtia. Minkälaiset lukuläksyt motivoisivat oppilaita? Pitääkö lukuläksyn aina olla aapisesta tai lukukirjasta? Voisivatko lapset itse valita, mitä lukevat läksyksi? Tässäkin on tärkeää huomioida oppilaan taitotaso ja kiinnostuksen kohteet. Liian helpon lukuläksyn lukeminen ei motivoi sen enempää kuin liian vaikean. Joitakin poikia voisivat kiinnostaa lukukirjan tekstejä enemmän esimerkiksi jonkin laitteen käyttöohjeet, pelin säännöt, sarjakuvalehti, televisio-ohjelmätiedot, säätiedotus tai muu tietoteksti heitä kiinnostavasta aiheesta. Tärkeintä on kuitenkin, että kaikki harjoittelevat lukemista joka päivä.

Molemmilla luokka-asteilla kaikkien opiskeluasenne-osa-alueen kysymysten vastaukset ovat hyvin vahvasti yhteydessä toisiinsa. Ensimmäisillä luokilla lukemaan opettelemiseen liittyvien mielipiteiden kanssa vahvimmin korreloivat kirjainten harjoitteluun liittyvät mielipiteet ( $r = .490^{***}, p = .000$ ). Yhteys on lisäksi erittäin merkitsevä kaikkien muidenkin tämän osa-alueen osioiden ja lukemaan opettelemisen mieluisuuden välillä. Toisilla luokilla lukemaan opettelemisen mielisyys korreloi vahvimmin aapisen lukemiseen liittyvien mielipiteiden kanssa ( $r = .539^{***}, p = .000$ ). Sen lisäksi toisilla luokillakin lukemaan opettelemiseen liittyvät asenteet ovat merkitsevästi yhteydessä kaikkiin muihin osa-alueen osioihin. Ensimmäisillä luokilla vahvin yhteys on kuitenkin aapisen tehtävien tekemiseen ja luku-

läksyyn liittyvien asenteiden välillä ( $r = .631^{***}$ ,  $p = .000$ ). Toisilla luokilla vielä sitäkin vahvempi yhteys on aapisen lukemisen ja lukuläksyn lukemisen mieluisuuden välillä ( $r = .641^{***}$ ,  $p = .000$ ). Toisluokkalaisilla saattaa kirjainten harjoittelu liittyä kiinteästi muistoihin aapisen lukemisesta, koska näiden kahden asian välillä on erittäin merkitsevä yhteys ( $r = .586^{***}$ ,  $p = .000$ ). Ensimmäisillä luokilla taas kirjainten harjoittelun ja aapisen tehtävien tekemisen välillä on tilastollisesti merkitsevä yhteys ( $r = .603^{***}$ ,  $p = .000$ ), nämä molemmathan ovat pääosin kirjoitustehtäviä.

Kaikki opiskeluasenne-osa-alueen osioiden väliset korrelaatiot ovat taulukoissa 9 ja 10. Oppilaiden opiskeluasenne-osa-alueen kysymyksiin vastauksiksi valitsemien vaihtoehtojen prosentuaalinen jakautuminen on kuviossa 14.



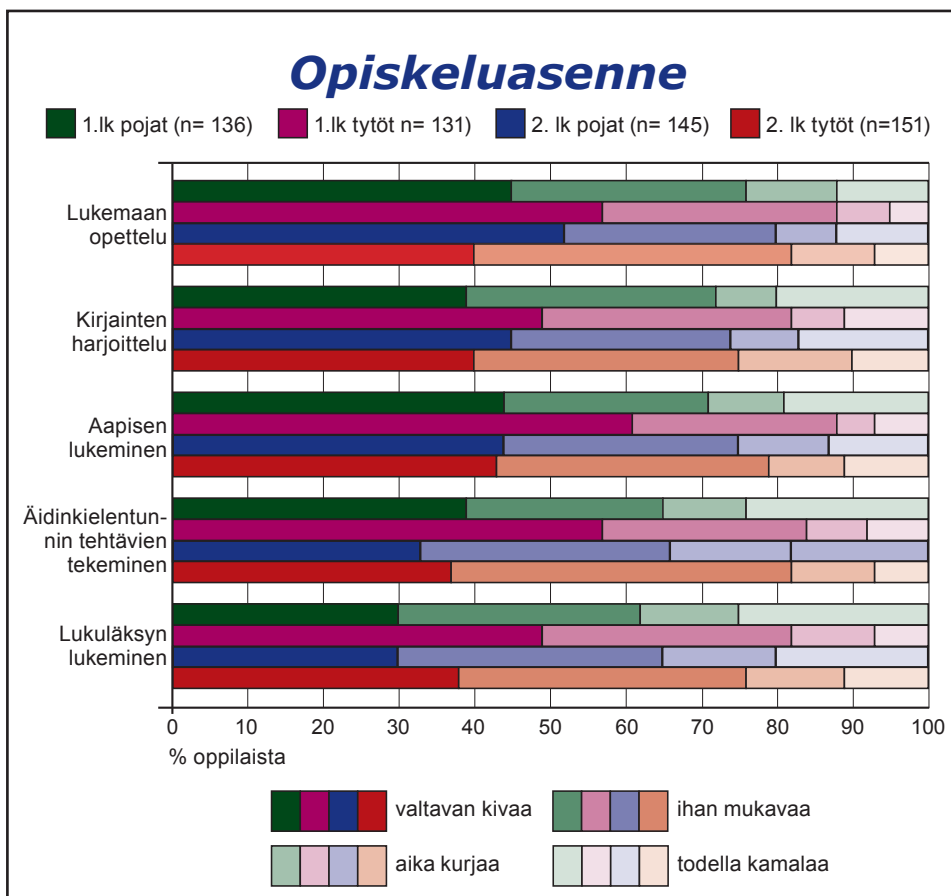
KUVA 11. Ensimmäisillä luokilla opiskelevien oppilaiden vastauslomakkeisiin piirtämiä kuvia

TAULUKKO 9. Ensimmäisen luokan mittarin opiskeluasenne-osan kysymysten väliset korrelaatiot

<b>KORRELAATIOT OPISKELUASENNE-OSAN KYSYMYSTEN VÄLILLÄ 1. LUOKILLA</b>					
	LUKEMAAN OPETTELEMINEN	KIRJAINTEEN HARJOITTELEMINE	AAPISEN LUKEMINE	TEHTÄVIEN TEKEMINE	LUKULÄKSYN LUKEMINE
<b>LUKEMAAN OPETTELEM.</b>	1				
<b>KIRJAINTEEN HARJOITT.</b>	r= .490*** p= .000	1			
<b>AAPISEN LUKEMINE</b>	r= .351*** p= .000	r= .460*** p= .000	1		
<b>TEHTÄVIEN TEKEMINE</b>	r= .430*** p= .000	r= .603*** p= .000	r= .549*** p= .000	1	
<b>LUKULÄKSYN LUKEMINE</b>	r= .394*** p= .000	r= .516*** p= .000	r= .576*** p= .000	r= .631*** p= .000	1

TAULUKKO 10. Toisen luokan mittarin opiskeluasenne-osan kysymysten väliset korrelaatiot

<b>KORRELAATIOT OPISKELUASENNE-OSAN KYSYMYSTEN VÄLILLÄ 2. LUOKILLA</b>					
	LUKEMAAN OPETTELEMINE	KIRJAINTEEN HARJOITTELEMINE	AAPISEN LUKEMINE	TEHTÄVIEN TEKEMINE	LUKULÄKSYN LUKEMINE
<b>LUKEMAAN OPETTELEM.</b>	1				
<b>KIRJAINTEEN HARJOITT.</b>	r= .523*** p= .000	1			
<b>AAPISEN LUKEMINE</b>	r= .539*** p= .000	r= .586*** p= .000	1		
<b>TEHTÄVIEN TEKEMINE</b>	r= .437*** p= .000	r= .508*** p= .000	r= .514*** p= .000	1	
<b>LUKULÄKSYN LUKEMINE</b>	r= .474*** p= .000	r= .463*** p= .000	r= .641*** p= .000	r= .465*** p= .000	1



KUVIO 14. Oppilaiden opiskeluasenne-osa-alueen vastauksiksi valitsemien vaihtoehtojen prosentuaalinen jakautuminen

## **Sosiaalinen lukeminen**

Oppilaiden mielipiteitä sosiaalisesta lukemisesta selvitettiin ensimmäisissä luokissa kolmella ja toisissa luokissa viidellä kysymyksellä (ks. liitteet 3 ja 4). Mittareissa on kaksi samaa kysymystä, mutta toisen luokan mittarissa on lisäksi kolme kysymystä, joihin suuri osa oppilaista ei vielä osaisi vastata ensimmäisen kouluvuoden syksyllä. Ensimmäisen luokan mittarissakin on yksi kysymys, jota ei ole toisen luokan mittarissa. Kun verrataan mittarin eri osa-alueiden osioiden keskimääräisiä pistemääriä toisiinsa, voidaan todeta, että opiskeluasenne-osassa ne ovat kaikkein alhaisimmat (1.lk 2.10, 2.lk 2.03). Sosiaalisen lukemisen osa-alueen osioiden keskimääräiset pistemäärät ovat toiseksi alhaisimmat (1.lk 2.14, 2.lk 2.08). Tyttöjen kokonaispisteet ovat tällä osa-alueella ensimmäisillä luokilla erittäin merkitsevästi korkeammat kuin poikien kokonaispisteet ( $t = -3.94$ ,  $p = .000$ ) ja toisilla luokilla merkitsevästi korkeammat ( $t = -3.06$ ,  $p = .002$ ).

Ensimmäisen ja toisen luokan mittareiden yhteiset kysymykset liittyvät kavereiden kanssa kirjoista juttelemiseen ja tehtävien tekemiseen yhdessä toisen oppilaan kanssa. Ensimmäisillä luokilla 45 prosenttia ja toisilla luokilla 38 prosenttia oppilaista on sitä mieltä, että *kirjoista kavereiden kanssa jutteleminen* on 'valtavan kivaa'. Molemmilla luokka-asteilla kuitenkin tytöt pitävät siitä poikia enemmän. Ensimmäisillä luokilla ero poikien ja tyttöjen mielipiteissä on tilastollisesti merkitsevä ( $t = -2.66$ ,  $p = .008$ ) ja toisilla luokilla melkein merkitsevä ( $t = -2.05$ ,  $p = .041$ ). Ensimmäisillä luokilla kaikkein positiivisimmin kirjoista jutteluun suhtautuu yli puolet tytöistä (51%) ja 40 prosenttia pojista. Toisilla luokilla 40 prosenttia tytöistä ja 37 prosenttia pojista pitää siitä yhtä paljon. Kuitenkin niitä, joiden mielestä olisi todella kamalaa jutella kirjoista kavereiden kanssa on ensimmäisillä luokilla enemmän kuin toisilla luokilla. Siellä 17 prosenttia pojista ja kahdeksan prosenttia tytöistä ei missään nimessä haluaisi jutella niistä kavereidensa kanssa. Toisilla luokilla pojista yhdeksän prosenttia ja tytöistä kaksi prosenttia suhtautuu tähän ajatukseen yhtä negatiivisesti. Saattaa olla, että toisluokkalaiset ovat jo tottuneet juttelemaan toistensa kanssa kirjoista. Lisäksi heidän lukutaitonsa on jo vahvistunut niin, että he ovat saaneet varmuutta puhua kirjoista toistensa kanssa. Silti toisillakin luokilla 25 prosenttia pojista ja 13 prosenttia tytöistä on valinnut jomman kumman negatiivisimmista vastausvaihtoehdoista vastatessaan tähän kysymykseen.

Kouluissa pyritään opettamaan oppilaita tekemään yhteistyötä toistensa kanssa. Siksi on mielenkiintoista nähdä, mitä oppilaat ajattelevat *tehtävien tekemisestä yhdessä toisen oppilaan kanssa*. Vastaukset osoittavat, että tytöt ovat huomattavasti valmiimpia siihen kuin pojat. Ensimmäisillä luokilla

killä poikien ja tyttöjen mielipiteiden ero on erittäin merkitsevä ( $t = -4.12$ ,  $p = .000$ ) ja toisillakin luokilla merkitsevä ( $t = -3.18$ ,  $p = .002$ ). Ensimmäisillä luokilla niin pojilla kuin tytöilläkin on asiasta positiivisempi käsitys kuin toisilla luokilla. Ensimmäisten luokkien tytöistä 63 prosenttia pitää yhteistyötä 'valtavan kivana' ja pojista 47 prosenttia on samaa mieltä. Toisilla luokilla yhtä mieluisana yhteistyötä pitää 57 prosenttia tytöistä ja 40 prosenttia pojista. Kuitenkin 20 prosenttia ensimmäisten luokkien pojista ja kahdeksan prosenttia tytöistä pitää yhteistyötä 'todella kamalana' asiana. Yhtä negatiivisesti siihen suhtautuu 11 prosenttia toisten luokkien pojista ja viisi prosenttia tytöistä. Sillä, onko oppilas halukas juttelemaan kirjoista kavereidensa kanssa ja sillä, haluaako hän tehdä tehtäviä toisen oppilaan kanssa, on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys (1.lk  $r = .454^{***}$ ,  $p = .000$ ; 2.lk  $r = .359^{***}$ ,  $p = .000$ ).

Ensimmäisen luokan mittarissa kysytään lisäksi oppilaiden mielipidettä siitä, *lukevatko he mielellään samoja kirjoja kuin heidän luokkakaverinsa*. Tätä kysymystä ei ole toisen luokan mittarissa. Ensiluokkalaiset suhtautuvat samojen kirjojen lukemiseen negatiivisemmin kuin kirjoista jutteleminen ja yhteistyöhön toisten oppilaiden kanssa. Oppilaat ovat ehkä jo todenneet, että eri oppilaat ovat kiinnostuneita erilaisista kirjoista. Kirjan kiinnostavuuteen vaikuttavat sekä niiden vaikeustaso että aihepiirit. Luokkakaverien kanssa samojen kirjojen lukemista 'valtavan kivana' pitää 35 prosenttia pojista ja 43 prosenttia tytöistä. Todella kamalana ajatuksena sitä pitää 19 prosenttia pojista ja viisi prosenttia tytöistä. Jommankumman kaikkein negatiivisimmista vaihtoehdoista on valinnut 34 prosenttia pojista ja 18 prosenttia tytöistä.

Kuten Cole (2002, 335) painottaa, on tärkeää, että oppilailla on käytössään laaja valikoima erilaista luettavaa. Luokassa tulee olla monipuolinen valikoima lukumateriaaleja, jotka ovat erilaisia aiheiltaan, vaikeusasteeltaan ja jotka edustavat eri tekstilajeja. Oppilaat ovat erilaisia lukijoita, ja erilaiset kirjat ja tekstit kiinnostavat heitä. Tekstin aihepiirin pitäisi kiinnostaa lukijaa ja hänellä pitäisi olla riittävästi aiempaa tietoa sen aihepiiristä, jotta hän innostuisi lukemaan sitä.

Toisluokkalaisten mittarissa on kolme kysymystä, joita ei ole lainkaan ensimmäisten luokkien mittarissa. Niiden sisältämistä asioista mieluisimmaksi osoittautui *yhdessä toisen oppilaan kanssa lukeminen*. Poikien ja tyttöjen mielipiteet asiasta ovat lähes samanlaiset. Puolet oppilaista (50% pojista ja 49% tytöistä) pitää sitä 'valtavan kivana'. Lisäksi kolmannes oppilaista (30% pojista ja 35% tytöistä) pitää sitä ihan mukavana ajatuksena. Kaikki eivät kuitenkaan haluaisi tehdä sitä. Pojista 11 prosenttia ja tytöistä

yhdeksän prosenttia pitää ajatusta 'todella kamalana'. Edellä todettiin, että 11 prosenttia toisten luokkien pojista ja viisi prosenttia tytöistä suhtautuu yhtä negatiivisesti tehtävien tekemiseen yhdessä toisen oppilaan kanssa. Näiden kahden osion välillä on sosiaalisen lukemisen osa-alueen vahvin korrelaatio ( $r = .533^{***}$ ,  $p = .000$ ). Siksi on ilmeistä että nämä ovat pääosin samoja oppilaita. He eivät pidä yhdessä toimimisesta. Jotta myös nämä oppilaat saataisiin innostumaan yhdessä tekemisestä, olisi tärkeää, että yhteistyöparien ja -ryhmien muodostamista pohdittaisiin erityisen tarkasti. Muuten on vaarana, että osa oppilaista kärsii yhteistyöstä, koska tuntee omien taitojensa olevan huonommat kuin parin taidot. Samoin opettajan tulee koko ajan tarkkailla, miten parien yhteistyö sujuu. Toinen parista saattaa olla liian dominoiva, jolloin toinen osapuoli tuntee itsensä tätä huonommaksi. Joskus erityisesti tytöt huomaavat poikaparin kanssa työskennellessään joutuvansa tekemään suurimman osan työstä itse. Saattaa kuitenkin olla myös, että tyttö oma-aloitteisesti ottaa tällaisen roolin.

Kolmasosa toisluokkalaisista (34%) ajattelee, että on valtavan *kivaa, kun saa kertoa lukemastaan kirjasta muille*. Tyttöjen ja poikien mielipiteissä tästä asiasta ei ole suurta eroa. Silti noin kolmasosa pojista (31%) ja viidesosa tytöistä (18%) ajattelee asiasta päin vastoin. He ovat rastittaneet jomankumman kaikkein negatiivisimmista vastausvaihtoehdoista. Erilaisiin mielipiteisiin saattaa olla monia syitä. Osalla oppilaista ehkä on vielä niin heikko lukutaito, että kirjojen lukeminen on työlästä. Tällöin kirjan sisällön ymmärtäminenkin ei onnistu. Hyvä lukemisen ymmärtäminen vaatii sujuvaa lukutaitoa. Heikko lukija käyttää sanojen mekaaniseen selvittämiseen kaikki ne henkiset voimavarat, joita tarvittaisiin sisällön ymmärtämiseen. (Hurry & Doctor, 2007, 44.) Näille oppilaille kirjojen lukeminen on raskasta, ja niistä kertominen lähes mahdotonta. Ei ole yllätys, että oppilaiden halulla kertoa kirjoista on tilastollisesti merkitsevä yhteys heidän haluunsa jutella kirjoista toisten kanssa ( $r = .585^{***}$ ,  $p = .000$ ).

Kaikkein ikävintä toisluokkalaisten mielestä on *muille ääneen lukeminen*. Tyttöjen mielipiteet asiasta ovat kuitenkin merkitsevästi poikien mielipiteitä positiivisemmat ( $t = -3.20$ ,  $p = .002$ ). Vain neljäsosa pojista (25%) ja runsas kolmasosa tytöistä (38%) pitää sitä 'valtavan kivana'. Lähes neljäsosa pojista (23%) taas katsoo sen olevan 'todella kamalaa'. Tytöistäkin 12 prosenttia pelkää ääneen lukemista. Lisäksi sen arvioi 'aika kurjaksi' 17 prosenttia pojista ja 13 prosenttia tytöistä. Hyvin samankaltaisia tuloksia on saatu aiemmin eri puolilla maailmaa tehdyissä tutkimuksissa. Suomalais tutkimuksen mukaan neljäsluokkalaiset eivät halua lukea ääneen muille oppilaille. Tytötkään eivät sitä mielellään tee, mutta pojat kokevat sen

erittäin merkittävästi tyttöjä useammin epämiellyttäväksi. Tutkimukseen osallistuneista pojista yli kaksi kolmasosaa ja tytöistä yli kolmasosa piti sitä todella kauheana tai aika kurjana asiana. (Merisuo-Storm 2006, 118.) Ruotsissa Eriksson (2002, 406) ja Yhdysvalloissa Gambrell (1996, 19) ovat myös huomanneet, että ääneen lukeminen on useille oppilaille kauhistus. Jos he saavat itse valita kirjasta sivun ääneen luettavaksi, he valitsevat kaikkein lyhimmän sivun. Jotkut eivät suostu lukemaan mitään ääneen. He ovat huolissaan siitä, mitä luokkatoverit ajattelevat heistä ja tuntevat olonsa kurjaksi ääneen lukiessaan. Oppilaat, jotka eniten kammoksevat ääneen lukemista, voivat olla yhtä hyvin innokkaita lukijoita tai niitä, jotka eivät erityisemmin pidä lukemisesta. He ovat myös taidoiltaan hyvin erilaisia keskenään. Joukossa on sellaisia, jotka lukevat nopeasti, virheettömästi ja luetun sisällön hyvin ymmärtäen sekä sellaisia, joiden lukutaito on erittäin puutteellinen. Oppilas voi siis tuntea olonsa epämiellyttäväksi joutuessaan lukemaan muille ääneen siitäkin huolimatta, että hän on taitava lukija ja innokas lukemisen harrastaja.

Kaikki sosiaalinen lukeminen -osa-alueen osioiden väliset korrelaatiot ovat taulukoissa 11 ja 12. Oppilaiden sosiaalinen lukeminen -osa-alueen kysymyksiin vastauksiksi valitsemien vaihtoehtojen prosentuaalinen jakautuminen on kuviossa 15.



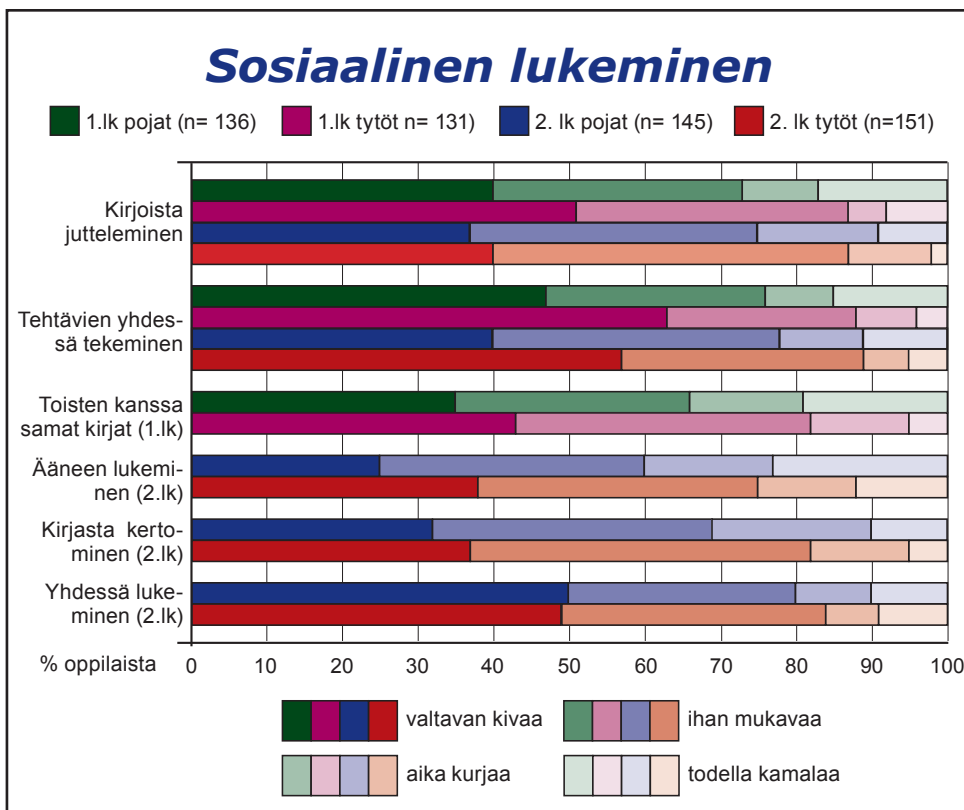
KUVA 12. Ensimmäisillä luokilla opiskelevien oppilaiden vastauslomakkeisiin piirtämiä kuvia

TAULUKKO 11. Ensimmäisen luokan mittarin sosiaalinen lukeminen -osan kysymysten väliset korrelaatiot

<b>KORRELAATIOT SOSIAALINEN LUKEMINEN -OSAN KYSYMYSTEN VÄLILLÄ 1. LUOKILLA</b>			
	KIRJOISTA JUTTELEMINEN	YHDESSÄ TEHTÄVIEN TEKEMINEN	SAMOJEN KIRJOJEN LUKEMINEN
KIRJOISTA JUTTELEMINEN	1		
YHDESSÄ TEHTÄVIEN TEKEMINEN	r= .454*** p= .000	1	
SAMOJEN KIRJOJEN LUKEMINEN	r= .393*** p= .000	r= .466*** p= .000	1

TAULUKKO 12. Toisen luokan mittarin sosiaalinen lukeminen -osan kysymysten väliset korrelaatiot

<b>KORRELAATIOT SOSIAALINEN LUKEMINEN -OSAN KYSYMYSTEN VÄLILLÄ 2. LUOKILLA</b>					
	KIRJOISTA JUTTELEMINEN	YHDESSÄ TEHTÄVIEN TEKEMINEN	ÄÄNEEN LUKEMINEN	KIRJASTA KERTOMINEN	YHDESSÄ LUKEMINEN
KIRJOISTA JUTTELEM.	1				
YHDESSÄ TEKEMINEN	r= .359*** p= .000	1			
ÄÄNEEN LUKEMINEN	r= .344*** p= .000	r= .420*** p= .000	1		
KIRJASTA KERTOMINEN	r= .585*** p= .000	r= .384*** p= .000	r= .445*** p= .000	1	
YHDESSÄ LUKEMINEN	r= .464*** p= .000	r= .533*** p= .000	r= .428*** p= .000	r= .341*** p= .000	1



KUVIO 15. Oppilaiden sosiaalinen lukeminen -osa-alueen vastauksiksi valitsemien vaihtoehtojen prosentuaalinen jakautuminen

## Lukemisen minäkuva

Oppilaiden mielipiteitä heidän omista lukemiseen liittyvistä taidoistaan selvitetään ensimmäisillä luokilla kahdella ja toisilla luokilla viidellä kysymyksellä (ks. liitteet 3 ja 4). Mittareissa on vain yksi yhteinen kysymys. Tässä mittarin osassa nallejen ilmeet vastaavat mielipiteitä 'valtavan helppoa', 'aika helppoa', 'aika vaikeaa' ja 'kamalan vaikeaa' (Kuva 13). Kun verrataan mittarin eri osa-alueiden osioiden keskimääräisiä pistemääriä toisiinsa, voidaan todeta, että lukemisen minäkuva -osassa ne ovat kaikkein korkeimmat (1. lk 2.26, 2.lk 2.34). Myös lukemisen minäkuva -osan kaikilla osioilla on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys toistensa kanssa.



KUVA 13. Lukemisasenne-mittarin vastausvaihtoehdot lukemisen minäkuva-osassa

Oppilaat pitävät yleensä omia lukemiseen liittyviä taitojaan hyvinä. Ensimmäisillä luokilla tytöt arvioivat *lukemaan opettelemisen* olevan jonkin verran helpompaa kuin miksi pojat sen kokevat ( $t = -1.93, p = .055$ ). Silti ensimmäisillä luokilla lähes yhtä suuri osa pojista (45%) ja tytöistä (49%) arvioi lukemaan opettelemisen olevan valtavan helppoa. Kuitenkin oppilasryhmään, joiden mielestä se on 'kamalan vaikeaa', kuuluu huomattavasti suurempi osa pojista (17%) kuin tytöistä (4%). Lisäksi kymmenen prosenttia pojista ja 17 prosenttia tytöistä arvioi sen olevan 'aika vaikeaa'.

On mielenkiintoista verrata ensimmäisten luokkien oppilaiden opiskelu- asenne-osassa antamia vastauksia lukemaan opettelemisen mielisyydestä siihen, miten helppona he pitävät lukemaan opettelemista. Poikien mielipiteet molemmista asioista ovat lähes yhtenevät, mutta tyttöjen mielipiteet lukemaan opettelemisen mielisyydestä ovat positiivisempia kuin sen helpoudesta. Tytöistä 57 prosenttia on sitä mieltä, että lukemaan opetteleminen on 'valtavan kivaa' mutta vain 49 prosenttia sanoo sen olevan 'valtavan helppoa'. Vaikka tytöistä vain 12 prosenttia pitää sitä 'aika kurjana' tai todella kamalana, 21 prosenttia tuntee sen olevan 'aika vaikeaa' tai 'todella vaikeaa'. Tytöt siis voivat tämän tuloksen mukaan pitää poikia useammin opettelemisesta, vaikka se olisi vaikeaa. Hieman erilaisista tuloksista huolimatta näiden kahden osion välillä on erittäin merkitsevä yhteys ( $r = .214^{***}$ ,  $p = .000$ ). Pääosin samat oppilaat ovat vastanneet negatiivisesti tai positiivisesti molempiin kysymyksiin.

Toisilla luokilla poikien usko omiin taitoihinsa on jonkin verran vahvempi kuin tyttöjen. Tämä näkyy jokaisen kysymyksen kohdalla. Ero sukupuolten välillä ei kuitenkaan ole minkään osion kohdalla tilastollisesti merkitsevä. Pojat muistavat lukemaan oppimisen olleen helpompaa kuin tytöt. Pojista 42 prosenttia ja tytöistä 37 prosenttia arvioi sen olleen 'valtavan helppoa'. Hyvin harva, pojista neljä prosenttia ja tytöistä kolme prosenttia, piti sitä 'kamalan vaikeana'. Kuitenkin lähes yhtä suuri prosentti pojista (15%) ja tytöistä (17%) muistaa sen olleen 'aika vaikeaa'. Kun verrataan lukemisen opettelemisen mielisyyttä ja vaikeutta keskenään, lähes yhtä suuri osa (19% ja 20%) toisluokkalaisista oppilaista pitää sitä 'aika kurjana' tai todella kamalana' ja 'aika vaikeana' tai 'todella vaikeana'. 'Valtavan kivana' lukemisen opettelua pitää kuitenkin jonkin verran suurempi osa toisluokkalaisista kuin 'valtavan helppona' (46%, 39%). Tätä suurempi ero on kuitenkin poikien mielipiteissä. Heistä 52 prosenttia piti lukemaan opettelemista 'valtavan kivana', mutta 'valtavan helpoksi' sitä arvioi ainoastaan 42 prosenttia pojista. Toisillakin luokilla näiden kahden osion välillä on kuitenkin erittäin merkitsevä yhteys ( $r = .282^{***}$ ,  $p = .000$ ).

Ensimmäisillä luokilla kysyttiin myös oppilaiden mielipiteitä siitä, onko *kirjainten kirjoittaminen heidän mielestään helppoa*. Tulokset osoittavat, että oppilaat pitävät sitä lukemaan opettelemista helpompana. Sekä pojista että tytöistä yli puolet (pojat 60%, tytöt 61%) arvioi sen olevan 'valtavan helppoa'. Kaikki eivät kuitenkaan ole samaa mieltä. Pojista 13 prosenttia ja tytöistä viisi prosenttia on todennut sen olevan 'kamalan vaikeaa'. Opiskelu-asenne-osan tulokset osoittavat, että oppilaiden mielipiteet kirjainten harjoittelumisesta ovat huomattavasti negatiivisempia. Vain 39 prosenttia pojista ja 49 prosenttia tytöistä piti harjoittelua 'valtavan kivana' puuhana.

Pojista 20 prosentin ja tytöistä 11 prosentin mielestä se on 'todella kamaalaa'. Tulosten mukaan ensimmäisillä luokilla varsinkin monet pojat ovat siis sitä mieltä, että kirjainten kirjoittaminen on helppoa mutta ikävää puuhaa. Silti näiden kahden osion välillä on erittäin merkitsevä yhteys ( $r = .371^{***}$ ,  $p = .000$ ).

Toisluokkalaiset arvioivat lisäksi sitä, *kuinka helppoa lukeminen on tällä hetkellä*. Vaikka vain 39 prosenttia oppilaista (pojista 42% ja tytöistä 37%) arvioi sen oppimisen olleen 'valtavan helppoa', 81 prosenttia pojista ja 75 prosenttia tytöistä pitää lukemista nyt 'valtavan helppona'. Vain kuusi prosenttia pojista ja kaksi prosenttia tytöistä pitää sitä 'aika vaikeana' tai 'kamalan vaikeana'. Tyttöjen ja poikien tuloksissa ei ole suurta eroa. Myös lukemaan oppimisen helppouden ja lukemisen helppouden välillä on merkitsevä yhteys ( $r = .353^{***}$ ,  $p = .000$ ).

Kun sujuva lukutaito on saavutettu, lukemisen ymmärtämisen taitojen kehittäminen on tärkeää. Toisluokkalaisista noin puolet (pojista 54% ja tytöistä 49%) on sitä mieltä, että *koulussa luettujen tekstien ymmärtäminen* on 'valtavan helppoa'. Kuitenkin 13 prosenttia sekä pojista että tytöistä on sitä mieltä, että niiden ymmärtäminen on 'aika vaikeaa' tai 'kamalan vaikeaa'. Sillä tuntee oppilas lukemisen helpoksi ja uskooko hän ymmärtävänsä koulussa luettavia tekstejä helposti on niin ikään merkitsevä yhteys ( $r = .434^{***}$ ,  $p = .000$ ). Lukutaitoan hyvänä pitävät oppilaat uskovat myös ymmärtävänsä sen, mitä lukevat.

Yli puolet toisluokkalaisista pojista (63%) on myös sitä mieltä, että on 'valtavan helppoa' *ymmärtää, mitä heidän lukemansa sanat tarkoittavat*. Tytöistä 49 prosenttia on tätä mieltä. Ainoastaan kaksi prosenttia oppilaista sanoo sen olevan 'kamalan vaikeaa'. Tämän osion vastauksilla on vahvin yhteys luettujen tekstien ymmärtämisen helppoudesta annettujen vastausten kanssa ( $r = .367^{***}$ ,  $p = .000$ ). Oppilaat arvioivat tällä osa-alueella kysytyistä asioista kaikkein vaikeimmaksi *heidän lukemassaan jutussa kerrottujen asioiden muistamisen*. Vain kolmannes oppilaista (pojista 35% ja tytöistä 31%) on sitä mieltä, että se on 'valtavan helppoa'. Noin neljännes oppilaista (pojista 24% ja tytöistä 23%) pitää niiden muistamista 'aika vaikeana' tai 'kamalan vaikeana'. Luetun tekstin sisältämien asioiden ymmärtämisellä ja niiden muistamisen välillä on vahva korrelaatio ( $r = .389^{***}$ ,  $p = .000$ ). Jos ei ymmärrä tekstin sisältöä sen muistaminen on mahdotonta.

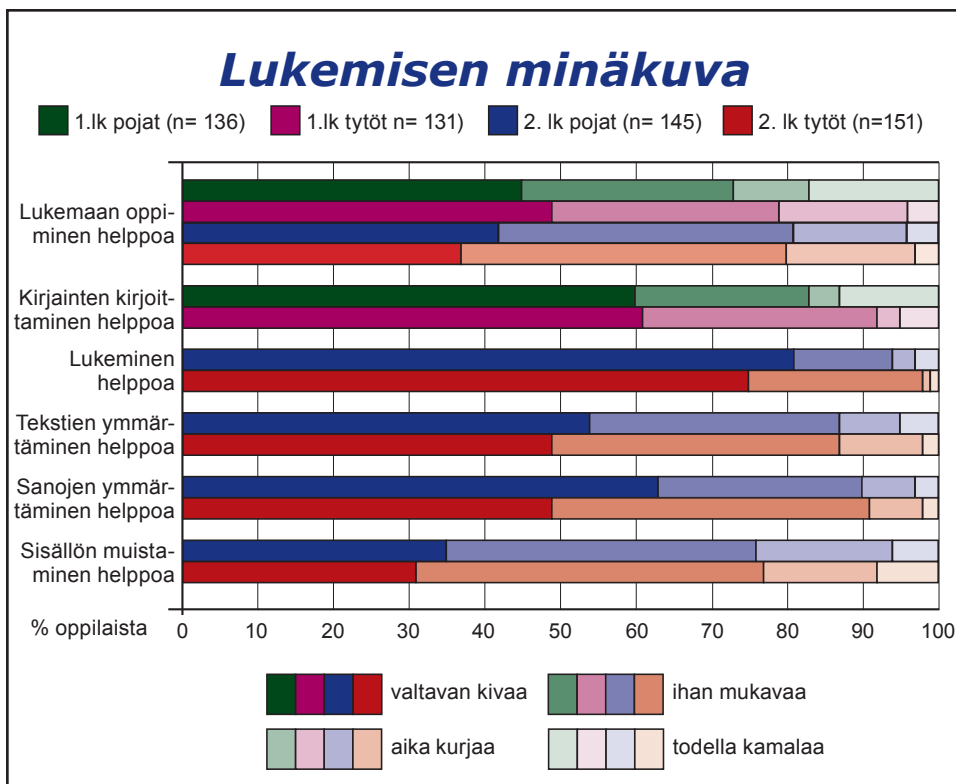
Kaikki lukemisen minäkuva -osa-alueen osioiden väliset korrelaatiot ovat taulukoissa 13 ja 14. Oppilaiden lukemisasenne-osa-alueen kysymyksiin vastauksiksi valitsemien vaihtoehtojen prosentuaalinen jakautuminen on kuviossa 16.

TAULUKKO 13. Ensimmäisen luokan mittarin lukemisen minäkuva -osan kysymysten väliset korrelaatiot

<b>KORRELAATIOT LUKEMISEN MINÄKUVA -OSAN KYSYMYSTEN VÄLILLÄ 1. LUOKILLA</b>		
	LUKEMAAN OPETTELUN HELPPOUS	KIRJAINTE KIRJOITTAMISEN HELPPOUS
LUKEMAAN OPETTELEMINEN	1	
KIRJAINTE KIRJOITTAMINEN	r= .405*** p= .000	1

TAULUKKO 14. Toisen luokan mittarin lukemisen minäkuva -osan kysymysten väliset korrelaatiot

<b>KORRELAATIOT LUKEMISEN MINÄKUVA -OSAN KYSYMYSTEN VÄLILLÄ 2. LUOKILLA</b>					
	LUKEMISEN HELPPOUS	LUKEMAAN OPPIMISEN HELPPOUS	LUETUN YM- MÄRTÄMISEN HELPPOUS	SANOJEN YM- MÄRTÄMISEN HELPPOUS	LUETUN MUISTAMISEN HELPPOUS
LUKEMINEN	1				
LUKEMAAN OPPIMINEN	r= .353*** p= .000	1			
LUETUN YM- MÄRTÄMINEN	r= .434*** p= .000	r= .373*** p= .000	1		
SANOJEN YM- MÄRTÄMINEN	r= .279*** p= .000	r= .220*** p= .000	r= .367*** p= .000	1	
LUETUN MUISTAMINEN	r= .213*** p= .000	r= .384*** p= .000	r= .389*** p= .000	r= .307*** p= .000	1



KUVIO 16. Oppilaiden lukemisen minäkuva -osa-alueen vastauksiksi valitsemien vaihtoehtojen prosentuaalinen jakautuminen

## **Lukemisasennemittauksen tulosten tarkastelu**

Esi- ja alkuopetusvuodet ovat erittäin tärkeitä lapsen elämässä. Opintojen alkuvaiheessa saadut kokemukset vaikuttavat siihen, minkälaiset asenteet hänelle muodostuvat opiskelua ja koulua kohtaan. Hän alkaa verrata omia taitojaan muiden oppilaiden taitoihin. Lisäksi opettajalta ja muilta oppilailta saatu palaute vaikuttaa siihen, minkälainen mielikuva hänelle syntyy itsestään oppijana. Vahvasti lukemisen taitojen kehitystä edistävä tekijä on lapsen tehtäväorientoituneisuus. Tehtäväorientoituneisuus syntyy, kun lapsi saa myönteistä palautetta oppimisestaan. Siksi tulee varmistaa, ettei kukaan lapsi saa toistuvasti negatiivisia oppimiskokemuksia. Ne aiheuttavat sen, että hän alkaa uskoa epäonnistuvansa tulevaisakin tehtävissä eikä siksi halua tehdä niitä. Päiväkodista ja koulusta tulisi luoda oppimisympäristö, jossa jokainen lapsi saa aikuisilta kulloinkin tarvitsemaansa tukea. Lapset ovat halukkaita suorittamaan vaativiakin tehtäviä, kun he saavat opiskella lapsikeskeisessä, tukea antavassa, yksilöt huomioivassa ympäristössä. Pitkälle taidoissaan kehittyneidenkin oppilaiden opiskelumotivaatio voi heiketä, jos he joutuvat usein tekemään taitoihinsa nähden liian helppoja tehtäviä. (Georgiou, Manolitsis, Nurmi & Parrila 2010, 7–8; Pakarinen, Kiuuru, Lerkkanen, Poikkeus, Siekkinen & Nurmi 2010, 295.)

Oppilaan lukemisasenteet eivät säätele ainoastaan hänen omaa toimintaansa, vaan usein niillä on vaikutusta koko luokan lukuilmapiiriin. Varsinkin oppilaan negatiivisten asenteiden on todettu leviävän helposti muihin oppilaisiin. Monissa maissa on huolestuttu erityisesti poikien huonoista äidinkielen taidoista. Tytöt ovat poikia parempia kaikilla äidinkielen alueilla. Siitä huolimatta, että suomalaiset koululaiset ovat onnistuneet erinomaisesti kaikissa PISA arvioinneissa, meillä tyttöjen ja poikien tuloksissa on niissä ollut suurempi ero kuin minkään muun OECD maan tuloksissa (esim. Linnakylä, Välijärvi & Brunell 2003). Näihin sukupuolten välisiin tasoeroihin vaikuttavat ennen kaikkea tyttöjen ja poikien erilaiset lukemis- ja kirjoittamisasenteet.

Poikien lukemisasenne-mittarin yhteispisteet ovat ensimmäisillä luokilla erittäin merkittävästi tyttöjen yhteispisteitä alhaisemmat. Toisilla luokilla poikien pisteet ovat niin ikään tyttöjen pisteitä alhaisemmat, mutta ero on tilastollisesti vain melkein merkittävä. Mittarin lukemisasenne-osassa pojilla ja tytöillä on monien osioiden pisteissä merkittävä ero molemmilla luokka-asteilla. Satukirjojen lukeminen ja kirjojen lahjaksi saaminen ovat asioita, jotka miellyttävät tyttöjä erittäin merkittävästi enemmän kuin poikia. Koska monet pojat ottavat tarkasti huomioon sukupuolirajat lukemista valitessaan, satukirjat, joita monet pitävät tyttöjen kirjallisuutena, eivät

heille sovi. Samoin kirjojen lahjaksi saaminen saattaa pojan mielestä olla huono asia, koska hän ei silloin ole itse päässyt vaikuttamaan kirjojen valintaan. Asiaa ymmärtämättä kummitäti tai joku muu aikuinen on voinut antaa hänelle lahjaksi kirjoja, jotka poika itse luokittelee tyttöjen kirjoiksi. Kirjojen lahjaksi saamisen epämieluisuudelle voisi olla toinenkin selitys: Vauvaiästä lähtien vanhemmat ohjaavat tyttöjä ja poikia erilaisten asioiden pariin. Tyttöille hankitaan rauhallisiin leikkeihin sopivia leluja sekä kirjoja, palapelejä ja värityskirjoja. Pojille sitä vastoin annetaan rajumpiin ja äänekäämpiin leikkeihin sopivia leluja. Siksi kirjan ilmestyminen lahjapaketesta saattaa olla pojalle ikävä yllätys.

Tyttöjen mielipiteet lukemisen kuuntelemisesta ovat ensimmäisillä luokilla melkein merkitsevästi ja toisilla luokilla merkitsevästi positiivisempia kuin poikien. Hyvin harva oppilas kuitenkaan kokee kuuntelemisen 'todella kamalana'. Kuten edellä mainittiin, opettajien kannattaisikin miettiä, miten nämäkin oppilaat olisi mahdollista saada motivoitua kuuntelemaan esimerkiksi aiheeltaan juuri heitä kiinnostavien kirjojen avulla. Opettajan kannattaa rohkaista vanhempiaakin lukemaan lapsilleen. Tärkeää on, että lapsille lukemista jatketaan vielä sen jälkeenkin, kun nämä ovat oppineet lukemaan jo saavutettujen taitojen ja lukemismotivaation vahvistamiseksi. Kestää vielä melko pitkään, ennen kuin lasten oma lukutaito on riittävän kehittynyt, ja he ymmärtävät lukemaansa niin hyvin, että he voivat nauttia lukemisesta. Muussa tapauksessa vaarana on, että televisio voittaa tarinoiden kertojana kirjan, koska se ei vaadi yhtä paljon aktiivista ponnistelua kuin kirja.

Kaikkein positiivisimmat mielipiteet oppilailta on kirjastossa käymisestä. Vaikka ensimmäisillä luokilla pojat eivät vielä halua käydä siellä yhtä mielellään kuin tytöt, toisella luokalla sukupuolten välillä ei ole eroa. Aikaisemman tutkimuksen mukaan kirjastossa käyminen on mieleistä lä-



KUVA 14. Ensimmäisillä luokilla opiskelevien oppilaiden vastauslomakkeisiin piirtämiä kuvia

hes kaikille neljäsluokkalaisillekin. Tuon tutkimuksen tulokset näyttävät kuitenkin, että neljännellä luokalla tytöt ovat merkitsevästi poikia innokkaampia kirjastonkäyttäjiä. (Merisuo-Storm 2006, 117.) Hienoa olisi, jos nyt tutkimuksessa mukana olleet toisluokkalaiset pojat jatkaisivat innokkaasti kirjastossa käyntiä vielä muutaman vuoden päästäkin. Tämän päivän kirjaston tarjonta on niin monipuolista, että tähän on hyvät mahdollisuudet. Opettaja voi vaikuttaa oppilaiden vapaa-ajallakin tapahtuvan lukemisen määrään. Sen on todettu lisääntyvän, kun opettaja käy luokkansa kanssa kirjastossa. Kun luettavaa on helposti saatavilla kotona, kirjastossa ja koulussa, oppilaat lukevat enemmän vapaa-aikanaanakin riippumatta heidän lukutaitonsa tasosta. (McQuillan & Au 2001, 228.)

Opiskelumotivaatio-osan asioista kaikkein ikävimpinä oppilaat pitävät lukuläksyn lukemista ja äidinkielen tunnin tehtävien tekemistä. Poikien mielipiteet niistä ovat vielä merkitsevästi tyttöjen mielipiteitä negatiivisempia. Ensimmäisillä luokilla neljännes pojista on merkinnyt niiden olevan 'todella kamalia' asioita. Toisilla luokillakin viidennes pojista kammoksuu niitä. Kuten jo edellä mainittiin, tämä on asia, johon tulee kiinnittää huomiota. Oppilaille tulisi pyrkiä antamaan entistä yksilöllisempiä tehtäviä, jotka olisivat aiheeltaan häntä kiinnostavia ja juuri hänen taitotasolleen sopivia. Pitäisi pohtia, voisivatko lapset itse valita, mitä haluavat lukuläksyksi. Ehkä tekstien ei tarvitsisikaan aina olla aapisesta tai lukukirjasta, vaan jotain aivan muunlaisia tekstejä. Tällaisia voisivat olla esimerkiksi oppilasta kiinnostavat tietotekstit.

Opettajalla on tärkeä rooli oppilaiden lukemis- ja kirjoittamismotivaation synnyttäjänä ja ylläpitäjänä. Hänen taitonsa löytää näitä kiinnostavia lukumateriaaleja ja kirjoitustehtäviä sekä myös hänen oma innostuksensa kirjallisuutta kohtaan ovat ratkaisevassa asemassa. Varsinkin pienten oppilaiden opetuksessa kannattaisi myös käyttää nykyistä enemmän oppilaille kotoa tuttuja tekstilajeja. Duke ja Purcell-Gates (2003, 33–34) ovat selvittäneet, minkälaiset tekstit tulevat lapsille tutuiksi jo kotona, ja minkälaisten tekstien kanssa he joutuvat tekemisiin vasta koulussa. Lastenkirjat sekä erilaiset listat ja luettelot ovat tavallisia kummassakin paikassa. Kuitenkin molemmille yhteisiä tekstilajeja on huomattavasti vähemmän kuin ainoastaan jompaankumpaan ympäristöön kuuluvia. Esimerkiksi työkirjatehtävät ja yksittäisten, irrallisten lauseiden lukeminen kuuluvat ainoastaan kouluun. Siellä tekstejä käytetään pääasiassa opiskelutarkoituksessa. Kotona taas luetaan ajankuluksi ja omaksi iloksi. Tällöin lukumateriaalina ovat usein lehdet ja sarjakuvat sekä arkipäivän toimintoihin liittyvät tekstit, ruokaohjeet, mainokset, sääennusteet, TV-ohjelmätiedot, käyttöohjeet, pelien säännöt ja päivän posti.

Sosiaalisen lukemisen -osa-alueella poikien ja tyttöjen mielipiteissä on merkitsevä ero sekä ensimmäisillä että toisilla luokilla. Pojat eivät esimerkiksi ole yhtä usein kuin tytöt valmiita tekemään äidinkielen tunnin tehtäviä yhdessä toisten oppilaiden kanssa. Opettajan kannattaakin tarkkailla erityisesti poikia silloin, kun luokassa työskennellään pareittain tai ryhmissä. On tarpeen selvittää, miksi niin monet heistä eivät pidä tästä opiskelutavasta. Poikien mielipiteet eivät sitä vastoin eroa tyttöjen mielipiteistä silloin, kun kysymys on yhdessä toisen oppilaan kanssa lukemisesta. Puolet toisluokkalaisista pitää sitä 'todella kivana' asiana.

Kun tuloksia verrataan puoli vuotta aikaisemmin tehdyn itsetunnetutauksen tuloksiin, huomataan, että oppilaat, jotka ensimmäisellä luokalla kertoivat löytävänsä helposti ystäviä tai jotka arvioivat muiden oppilaiden pitävän heistä, ovat toisella luokalla muita valmiimpia tekemään yhteistyötä äidinkielen tunneilla. Näillä kahdella asialla on tilastollisesti merkitsevä yhteys oppilaan yhteistyöhalukkuuden kanssa ( $r = .274^{***}$ ,  $p = .000$ ;  $256^{***}$ ,  $p = 000$ ). Samat oppilaat ovat myös usein valmiita lukemaan yhdessä toisen oppilaan kanssa ( $r = .186^{**}$ ,  $p = 006$ ). Toisluokkalaiset, jotka pitävät toisen oppilaan kanssa yhdessä lukemisesta ovat lisäksi usein niitä, jotka ensimmäisellä luokalla kertoivat auttavansa mielellään muita ( $r = .230^{***}$ ,  $p = .001$ ).

Lukemisen minäkuva -osassa osioiden keskimääräiset pistemäärät ovat mittarin osa-alueiden korkeimmat. Oppilaat luottavat omiin lukemistaitoihinsa. Mielenkiintoista on huomata, että vaikka ensimmäisellä luokalla pojista 17 prosenttia kokee lukemaan opettelemisen olevan 'kamalan vaikeaa', suurin osa toisluokkalaisista pojista on unohtanut siihen liittyvät vaikeudet. Vain neljä prosenttia heistä muistaa sen olleen todella työlästä. Toisella luokalla pojat ovat asiaa jälkikäteen muistellessaan tyttöjä useammin sitä mieltä, että se oli 'valtavan helppoa'. Ensimmäisellä luokalla sitä vastoin tytöt tuntevat asian poikia useammin helpoksi.

Ensimmäisillä luokilla 60 prosenttia oppilaista pitää kirjainten kirjoittamista valtavan helppona. Tämä osoittaa, että se on heidän mielestään helpompaa kuin lukemaan oppiminen. Sekä tytöt että pojat ovat samaa mieltä asiasta. Silti 13 prosenttia pojista ja viisi prosenttia tytöistä kokee sen olevan erittäin vaikeaa. Viime vuosina on keskusteltu siitä, kuinka kauden kasi alaa oppilailta tulee vaatia. Voisivatko nämä oppilaat, joille kynän käyttö on heikkojen hienomotoristen taitojen vuoksi hyvin vaikeaa, käyttää tietokonetta ainakin silloin tällöin kynän sijaan. Jatkuvat epäonnistumisen kokemukset huonontavat oppilaan mielikuvaa itsestään oppijana. Kuten edellä mainittiin, tämä vaikuttaa negatiivisesti hänen opiskeluasenteisiinsa ja sitä kautta motivaatioon opiskella muitakin asioita.

Toisluokkalaisten käsitys omista lukemisen ymmärtämisen taidoistaan on erittäin positiivinen. Ainoastaan neljä prosenttia oppilaista on sitä mieltä, että koulussa luettujen tekstien ymmärtäminen on heille 'kamalan vaikeaa'. Oppilaat luottavat omiin taitoihinsa ymmärtää luettujen sanojen merkityksiä vielä tätäkin enemmän. Vain kaksi prosenttia oppilaista on todennut sen olevan hyvin vaikeaa. Näitä tuloksia on mielenkiintoista verrata toisluokkalaisten lukemisen ymmärtämisen testin tuloksiin, joita selvitetään tuonnempana tässä raportissa. Vaikeimmaksi asiaksi toisluokkalaisten ovat todenneet lukemansa jutun sisältämien asioiden muistamisen. Vain kolmannes oppilaista on sitä mieltä, että se on 'valtavan helppoa'. Kuten voidaan odottaakin, tämä asia korreloi merkittävästi luettujen tekstien ymmärtämisen helppouden kanssa. Ilman tekstin ymmärtämistä sen sisällön muistaminen on mahdotonta.

Lukemisasennemittauksen tulosten tarkastelu osoittaa, että oppilaat ovat paneutuneet huolella kysymysten vastaamiseen. Tästä osoituksena ovat mittarien saamat erittäin hyvät Cronbachin alpha-kertoimen arvot: ensimmäisen luokan mittarilla se on 0.90 ja toisen luokan mittarilla 0.89. Lisäksi merkittävät korrelaatiot samoja asioita hieman eri näkökulmasta mittaavien osioiden välillä näyttävät, etteivät oppilaat ole merkinneet ras- teja sattumanvaraisesti eri vastausvaihtoehtojen kohdille.



KUVA 15. Ensimmäisillä luokilla opiskelevien oppilaiden vastauslomakkeisiin piirtämiä kuvia

## **Lähteet**

- Alloway, N., Freebody, P., Gilbert, P. & Muspratt, S. 2002. Boys, literacy and schooling. Expanding the repertoires of practice. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Baker, L. & Wigfield, A. 1999. Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly* 34 (4), 452–477.
- Ball, C. & Gettinger, M. 2009. Monitoring children's growth in early literacy skills: Effects of feedback on performance and classroom environments. *Education and Treatment of Children* 32 (2), 189–212.
- Bråten, I., Lie, A. & Andreassen, R. 1997. Home literacy environment, leisure time reading, and orthographic processing among Norwegian elementary school children. Oslo: University of Oslo.
- Cole, J.E. 2002. What motivates students to read. Four literacy personalities. *The Reading Teacher* 56 (4), 326–336.
- Cunningham, P.M. & Cunningham, J.W. 2002. What we know about how to teach phonics. Teoksessa A.E. Farstrup & S.J. Samuels (toim.) *What Research has to say about reading instruction*. Newark, NJ: International Reading Association, 87–109.
- Duke, N.K. & Purcell-Gates, V. 2003. Genres at home and at school: Bridging the known to the new. *The Reading Teacher* 57 (1), 30–37.
- Dutro, E. 2002. "But that's a girls' book!" Exploring gender boundaries in children's reading practices. *The Reading Teacher* 55 (4), 376–384.
- Eriksson, K. 2002. Booktalk dilemmas: teachers' organisation of pupils' reading. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46 (4), 391–408.
- Fisher, R. 2002. Boys into writing: raising boys' achievement in writing. Teoksessa M. Williams (toim.) *Unlocking Writing. A Guide for Teachers*. London: David Fulton Publishers, 141–157.
- Gambrell, L.B. 1996. Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher* 50 (1), 14–25.
- Hurry, J., & Doctor, E. 2007. Assessing literacy in children and adolescents. *Child and Adolescent Mental Health* 12 (1), 38–45.

- Linnakylä, P. & Malin, A. 2003. How to reduce the gender gap in reading literacy? Teoksessa S. Lie, P. Linnakylä & A. Roe (toim.) Northern lights on PISA-Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000. Oslo: University of Oslo Department of Teacher Education and School Development, 39–53.
- McQuillan, J. & Au, J. 2001. The Effect of Print Access on Reading Frequency. *Reading Psychology*, 22, 225–248.
- 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. 2007. The development of writing skills of boys and girls during the first six school years. *Nordisk Pedagogik* 27 (4), 373–385.
- Millard, E. 2003. Gender and early childhood literacy. Teoksessa N. Hall, J. Larson & J. Marsh (toim.) *Handbook of early childhood literacy*. London: SAGE Publications, 22–33.
- Neuman, S.B., Koh, S. & Dwyer, J. 2008. CHELLO: The child/home environmental language and literacy observation. *Early Childhood Research Quarterly* 23 (2), 159–172.
- Oxford, R.L. 2001. *Language learning strategies*. Teoksessa Carter, R. & Nunan, D. (toim.) *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rhodes, L.K. & Shanklin, N.L. 1993. *Windows into literacy. Assessing learners K-8*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Rowan, L., Knobel, M., Bigum, C. & Lankshear, C. 2002. *Boys, literacies and schooling. The dangerous territories of gender-based literacy reform*. Buckingham: Open University Press.
- Rowe, D.W. & Neitzel, C. 2010. Interest and agency in 2- and 3-year-olds' participation in emergent writing. *Reading Research Quarterly* 45 (2), 169–195.
- Smith, E. 2003. Failing boys and moral panics: Perspectives on the under-achievement debate. *British Journal of Educational Studies* 51 (3), 282–295.
- Wallace, C. 1992. *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Weigel, D.J., Martin, S.S. & Bennet, K.K. 2010. Pathways to literacy: connections between family assets and preschool children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Research* 8 (1), 5–22.

LIITE 3













### 1. luokan mielipidekartoitus

nimi: \_\_\_\_\_

koulu: \_\_\_\_\_ luokka: \_\_\_\_\_

Seuraavilla sivuilla kysytään sinun mielipidettäsi monista asioista, jotka koskevat lukemista.  
**Merkitse rastilla se nalle,** joka parhaiten vastaa sinun mielipidettäsi kysytystä asiasta.

<p>Jos kysytty asia on mielestäsi <b>VALTAVAN KIVAA,</b> merkitse rastilla tämä kuva.</p> 	<p>Jos kysytty asia on mielestäsi <b>IHAN MUKAVAA,</b> merkitse rastilla tämä kuva.</p> 
<p>Jos kysytty asia on mielestäsi <b>AIKA KURJAA,</b> merkitse rastilla tämä kuva.</p> 	<p>Jos kysytty asia on mielestäsi <b>TODELLA KAMALAA,</b> merkitse rastilla tämä kuva.</p> 

<p>1. Onko sinusta kivaa lukea kirjoja?</p>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
<p>2. Onko sinusta kivaa lukea sarjakuvalehtiä?</p>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
<p>3. Onko sinusta kivaa saada kirjoja lahjaksi?</p>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>

4. Onko sinusta kivaa kuunnella, kun joku lukee kirjaa?



5. Onko sinusta kivaa lukea satukirjoja?



6. Onko sinusta kivaa lukea kirjoja, joissa on tietoja eri asioista?



7. Onko sinusta kivaa käydä kirjastossa?



8. Onko lukemaan opettelu sinusta kivaa?



9. Onko kirjainten harjoittelu sinusta kivaa?



10. Onko aapisen lukeminen sinusta kivaa?



11. Onko aapisen tehtävien tekeminen sinusta kivaa?



12. Onko luvuksi lukeminen sinusta kivaa?



13. Onko sinusta kivaa jutella kirjoista kavereittesi kanssa?



14. Onko sinusta kivaa tehdä tehtäviä yhdessä toisen oppilaan kanssa?



15. Luetko mielelläsi samoja kirjoja kuin luokkakaverisi?



16. Onko lukemaan opettelu sinusta helppoa?



17. Onko kirjainten kirjoittaminen sinusta helppoa?





## *I. LUOKAN MIELIPIDEKARTOITUKSEN KYSYMYKSET OSA-ALUEITTAIN*

### **LUKEMISASENNE**

1. Onko sinusta kivaa lukea kirjoja?
2. Onko sinusta kivaa lukea sarjakuvalehtiä?
3. Onko sinusta kivaa saada kirjoja lahjaksi?
4. Onko sinusta kivaa kuunnella, kun joku lukee kirjaa?
5. Onko sinusta kivaa lukea satukirjoja?
6. Onko sinusta kivaa lukea kirjoja, joissa on tietoja eri asioista?
7. Onko sinusta kivaa käydä kirjastossa?

### **OPISKELUASENNE**

8. Onko lukemaan opettelu sinusta kivaa?
9. Onko kirjainten harjoittelu sinusta kivaa?
10. Onko aapisen lukeminen sinusta kivaa?
11. Onko aapisen tehtävien tekeminen sinusta kivaa?
12. Onko lukuläksyjen lukeminen sinusta kivaa?

### **SOSIAALINEN LUKEMINEN**

13. Onko sinusta kivaa jutella kirjoista kavereittesi kanssa?
14. Onko sinusta kivaa tehdä tehtäviä toisen oppilaan kanssa?
15. Luetko mielelläsi samoja kirjoja kuin luokkakaverisi?

### **LUKEMISEN MINÄKUVA**

16. Onko lukemaan opettelu sinusta helppoa?
17. Onko kirjainten kirjoittaminen sinusta helppoa?

LIITE 4













## 2. luokan mielipidekartoitus

nimi: \_\_\_\_\_

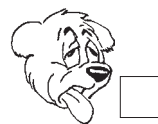
koulu: \_\_\_\_\_ luokka: \_\_\_\_\_

Seuraavilla sivuilla kysytään sinun mielipidettäsi monista asioista, jotka koskevat lukemista.  
**Merkitse rastilla se nalle,** joka parhaiten vastaa sinun mielipidettäsi kysytystä asiasta.

<p>Jos kysytty asia on mielestäsi <b>VALTAVAN KIVAA,</b> merkitse rastilla tämä kuva.</p> 	<p>Jos kysytty asia on mielestäsi <b>IHAN MUKAVAA,</b> merkitse rastilla tämä kuva.</p> 
<p>Jos kysytty asia on mielestäsi <b>AIKA KURJAA,</b> merkitse rastilla tämä kuva.</p> 	<p>Jos kysytty asia on mielestäsi <b>TODELLA KAMALAA,</b> merkitse rastilla tämä kuva.</p> 

<p>1. Onko sinusta kivaa lukea kirjoja?</p>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
<p>2. Onko sinusta kivaa lukea sarjakuvalehtiä?</p>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
<p>3. Onko sinusta kivaa saada kirjoja lahjaksi?</p>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>

4. Onko sinusta kivaa kuunnella, kun joku lukee kirjaa?



5. Onko sinusta kivaa lukea satukirjoja?



6. Onko sinusta kivaa lukea kirjoja, joissa on tietoja eri asioista?



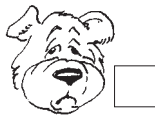
7. Onko sinusta kivaa käydä kirjastossa?



8. Oliko lukemaan opettelu sinusta kivaa?



9. Oliko kirjainten harjoittelu sinusta kivaa?



10. Oliko aapisen lukeminen sinusta kivaa?



11. Onko äidinkielen tunnin tehtävien tekeminen sinusta kivaa?



12. Onko luvunlukemisen lukeminen sinusta kivaa?



13. Onko sinusta kivaa jutella kirjoista kavereidesi kanssa?



14. Onko sinusta kivaa tehdä äidinkielen tunnilla tehtäviä toisen oppilaan kanssa?



15. Onko sinusta kivaa lukea ääneen muille?



16. Onko sinusta kivaa kertoa lukemastasi kirjasta muille?























17. Onko sinusta kivaa lukea yhdessä toisen oppilaan kanssa?



Seuraavissa kysymyksissä nallen ilmeet tarkoittavat hiukan eri asioita kuin edellä.

<p>Jos asia on mielestäsi <b>VALTAVAN HELPPOA</b>, merkitse rastilla tämä kuva.</p> 	<p>Jos asia on mielestäsi <b>AIKA HELPPOA</b>, merkitse rastilla tämä kuva.</p> 
<p>Jos asia on mielestäsi <b>AIKA VAIKEAA</b>, merkitse rastilla tämä kuva.</p> 	<p>Jos asia on mielestäsi <b>KAMALAN VAIKEAA</b>, merkitse rastilla tämä kuva.</p> 

<p>18. Onko lukeminen sinusta helppoa?</p>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
<p>19. Oliko lukemaan oppiminen sinusta helppoa?</p>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
<p>20. Onko koulussa luettujen tekstien ymmärtäminen sinulle helppoa?</p>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
<p>21. Onko sinun helppo ymmärtää, mitä lukemasi sanat tarkoittavat?</p>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
<p>22. Onko sinun helppo muistaa, mitä lukemassasi jutussa kerrottiin?</p>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>



## 2. LUOKAN MIELIPIDEKARTOITUKSEN KYSYMYKSET OSA-ALUEITTAIN

### **LUKEMISASENNE**

1. Onko sinusta kivaa lukea kirjoja?
2. Onko sinusta kivaa lukea sarjakuvalehtiä?
3. Onko sinusta kivaa saada kirjoja lahjaksi?
4. Onko sinusta kivaa kuunnella, kun joku lukee kirjaa?
5. Onko sinusta kivaa lukea satukirjoja?
6. Onko sinusta kivaa lukea kirjoja, joissa on tietoja eri asioista?
7. Onko sinusta kivaa käydä kirjastossa?

### **OPISKELUASENNE**

8. Oliko lukemaan opettelu sinusta kivaa?
9. Oliko kirjainten harjoittelu sinusta kivaa?
10. Oliko aapisen lukeminen sinusta kivaa?
11. Onko äidinkielen tunnin tehtävien tekeminen sinusta kivaa?
12. Onko lukuläksyjen lukeminen sinusta kivaa?

### **SOSIAALINEN LUKEMINEN**

13. Onko sinusta kivaa jutella kirjoista kavereidesi kanssa?
14. Onko sinusta kivaa tehdä äidinkielen tunnilla tehtäviä toisen oppilaan kanssa?
15. Onko sinusta kivaa lukea ääneen muille?
16. Onko sinusta kivaa kertoa lukemastasi kirjasta muille?
17. Onko sinusta kivaa lukea yhdessä toisen oppilaan kanssa?

### **LUKEMISEN MINÄKUVA**

18. Onko lukeminen sinusta helppoa?
19. Oliko lukemaan oppiminen sinusta helppoa?
20. Onko koulussa luettujen tekstien ymmärtäminen sinulle helppoa?
21. Onko sinun helppo ymmärtää, mitä lukemasi sanat tarkoittavat?
22. Onko sinun helppo muistaa, mitä lukemassasi jutussa kerrottiin?

## **KIELELLISEN TIETOISUUDEN TUTKIMUS**

### **Kielellinen tietoisuus**

Jo ennen kouluikää lapset alkavat havainnoida kieltä tietoisesti. Alkuopetuksessa suurin osa heistä pystyy käyttämään kieltä kielestä puhumiseen eli heidän *metalingvistinen tietoisuutensa* on niin hyvin kehittynyt, että he osaavat ajatella sanoja sellaisinaan ilman niiden sisältämää merkitystä. Metalingvistiseen tietoisuuteen vaikuttaa lapsen kognitiivinen kehitystaso. Hänen ajattelunsa kehitystaso määrää, pystyykö hän tietoisesti siirtämään huomionsa kielen sisällöstä sen muotoon. Metalingvistisen tietoisuuden kehitykseen vaikuttavat lisäksi ympäristön tarjoamat ärsykkeet, kuten riittävä kielenkäyttö ja sanaleikit. Kielelliseen toimintaan liittyvistä metataidoista käytetään myös nimitystä *kielellinen tietoisuus*. Se on perustana lukemisen ja kirjoittamisen oppimiselle. Se ilmenee esimerkiksi niin, että lapsi korjaa omaehtoisesti kielellisiä virheitä, osaa leikkiä kielellisiä leikkejä sekä analysoida kieltä. Hän tunnistaa käsitteet äänne, tavu, sana ja lause. Hän ymmärtää, että puhuttu asia voidaan muuttaa kirjoitetuksi tekstiksi ja kirjoitettu teksti puheeksi. Lisäksi hän tietää, että kirjoituksessa olevat sanavälit tarkoittavat puheessa olevia taukoja sekä huomaa eron puhutun ja kirjoitetun kielen välillä. (Kohonen & Eskelä-Haapainen 2006, 24; Naremore, Densmore & Harman 1997, 161–163; Tolchinsky 2003, 32; Whitehead 1997, 75.)

Hyvin tärkeä lapsen orastavan lukutaidon osa-alue on *fonologinen tietoisuus* eli lapsen ymmärrys siitä, että puhe koostuu pienistä yksiköistä, sanoista, tavuista ja äänneistä. Hän pystyy tarkastelemaan kieltä irrallaan sen merkityssisällöistä. Hän osaa jakaa sanan tavuiksi tai äänneiksi ja poistaa sanasta äänteen. Hän pystyy myös muodostamaan annetuista äänneistä sanan ja löytää riimisanaryhmästä sanan, joka ei kuulu siihen. Fonologinen tietoisuus on eräs tärkeimmistä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen edellytyksistä. *Äännetietoisuus* eli foneeminen tietoisuus tarkoittaa lapsen kykyä erottaa kuulemastaan yksittäisiä äänneitä, foneemeja. (Elliot & Olliff 2008, 551; Invernizzi, Landrum, Teichman & Townsend 2010, 438; Pufpaff 2009, 680.)

Lasten fonologisen tietoisuuden kehittymistä edistävät lukemisen kuunteleminen ja kirjoitettuun tekstiin liittyvät kokemukset. Lisäksi sitä voidaan kehittää lapsiryhmissä kuuntelemalla erilaisia ääniä, erottelemalla ja tuottamalla riimejä, erottelemalla sanoja ja niiden osia (esim. taputtelemalla sanoja tavuiksi) sekä yhdistelemällä sanoja, sanojen osia ja äänneitä. (Barone, Mallette & Xu 2005, 80; Massetti 2009, 559, 565.)

Eskelä-Haapaisen (2006, 55) fonologisen tietoisuuden harjoiteohjelmassa lapsen huomio kiinnitetään aluksi kielessä esiintyviin sanoihin ja tavuihin. Seuraavaksi huomion kohteena ovat äänneet. Ne tunnistetaan, luokitellaan ja yhdistetään sanaksi. Harjoiteohjelmaan kuuluu lisäksi riittämättömyyden harjoittamista. Tehtävät vaikeutuvat, kun vähitellen edetään analyysitehtävistä synteositehtäviin. Tavoitteena on motivoida lapsi siirtymään puhutusta kielestä kirjoitettuun kieleen. Samalla pyritään diagnosoimaan mahdollisia oppimista hidastavia tekijöitä ja puuttumaan niihin tehokkaasti.

Suomen kielellä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa äännetason tietoisuus on keskeinen. Sitä tarvitaan esimerkiksi, kun tunnistetaan sanan alku- ja loppuäänneitä, poistetaan sanoista äänneitä, jaetaan sanoja äänneiksi tai kootaan äänneistä sanoja. Useat tutkimukset osoittavat, että hyvät foneemisegmentaatiotaidot ovat läheisessä yhteydessä varhaiseen lukemaan oppimiseen. Kuitenkin vielä esikouluikässä monilla lapsilla on vaikeuksia tavun tai sanan jakamisessa äänneisiin. Alkuäänne kuuleminen saattaa niin ikään olla vaikea tehtävä. Mitä pitemmästä sanasta on kysymys, sitä hankalampaa se on. Jos lapsi mieltää sanan kokonaisuutena, hän ei ymmärrä, mitä tarkoitetaan kysyessä, millä sana alkaa. Aikuinen käsittää, että tarkoitetaan äännettä, joka on ajallisesti ensimmäisenä puheäänneistä. Lapsi taas mieltää sanan kokonaisuutena hahmona, jolla ei ole mitään määrittävää alkua. Kysymys on hänelle yhtä käsittämätön kuin, jos kysyttäisiin kuvasta, millä kuva alkaa. Vielä tätäkin vaikeampi tehtävä esikoululaiselle on foneemisynteesi eli äänneiden yhdistäminen sanoiksi. Jotta lapsi osaisi käyttää äänneitä synteositehtävässä, hänen tulee ymmärtää, että äänneet ovat puheen rakenneosia eivätkä mitä tahansa ääniä. Myös muistin kuormittuminen voi hankaloittaa synteesiä. Jos lapsi ei pysty pitämään äänneitä mielessään, on synteessin tekeminen mahdotonta. (Pressley 1998, 96; Tornéus 1991, 16-17, 19-20.)

Niiden oppilaiden, joille lukemaan oppiminen on vaikeaa, ongelmana on usein juuri työmuistin vajavainen toiminta. Kun sanantunnistaminen ylikuormittaa työmuistin, oppilas on unohtanut sanan alkuosan kamppaillessaan sen loppuosan kanssa. Aiemmin tehdyssä tutkimuksessa (Merisuo-

Storm 2006, 43) todettiin, että koulutulokkaille tehdyn testin lyhytkestoista työmuistia mittaava kirjainsarjojen muistamisen tehtävä oli vahvasti yhteydessä sen kanssa, kuinka virheettömästi oppilaat lukivat ensimmäisellä luokalla. Yhä toisen luokan lopussa yhteys – erityisesti oppilaan oikeinkirjoitustaitoihin – oli selvästi havaittavissa. Brunswickin, Martinin ja Ripponin (2012, 284) tuore tutkimus osoitti, että fonologisen tietoisuuden osa-alueista erityisen pitkään lapsen lukemaan oppimisen prosessissa vaikuttaa hänen alku- tai loppusoinnun erottamiskykynsä. Tutkimus osoitti kuitenkin, että vielä sitäkin pitkäkestoisempi vaikutus on lapsen lyhytkestoisella fonologisella muistilla. Sitä tarvitaan kirjain-ääne-vastaavuuksien oppimisessa, joka mahdollistaa lapselle vieraidenkin sanojen dekoodaamisen. Sen avulla lapsi pystyy lisäksi kartuttamaan tuttujen kokosanojen varastoaan. Nithart, Demont ja Metz-Lutz (2011, 359) ovat todenneet saman asian omassa tutkimuksessaan.



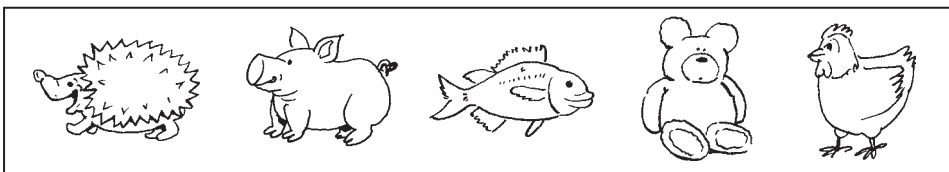
KUVA 16. Ensimmäisillä luokilla opiskelevien oppilaiden vastauslomakkeisiin piirtämiä kuvia

## Kielellisen tietoisuuden mittaus

Tutkimus toteutettiin syksyllä 2011 Jekku-hankkeessa mukana olleissa kouluissa. Siihen osallistui yhteensä 263 ensimmäisen luokan oppilasta, joista 135 on poikia ja 128 tyttöä. Oppilaat olivat opiskelleet tällöin ensimmäisellä luokalla 2–6 viikkoa. Kielellisen tietoisuuden mittari (Liite 5) sisältää viisi riimisanatehtävää, viisi tavujen lukumäärän laskemistehtävää, viisi sananpituuden erottamistehtävää, kahdeksan alkukirjaintehtävää, kaksi muistitehtävää ja kuvasarjan täydentämistehtävän.

Riimisanatehtävästä, tavutehtävästä ja sanojen pituuden erottamistehtävästä on jokaisesta mahdollista saada viisi pistettä. Sanojen alkukirjaintehtävässä on kahdeksan sanaa, ja jokaisesta oikeasta alkukirjaimesta oppilaat saavat yhden pisteen. Muistitehtävässä on kaksi kuvariviä (7 ja 8 kuvaa), joita vähän aikaa katseltuaan oppilaat yrittävät muistaa, mitkä kuvat puuttuvat tehtäväpaperissa olevasta kuvarivistä. He piirtävät tai kirjoittavat ne kuvarivien tyhjiin kohtiin. Jokaisesta oikeasta kuvasta tai kirjoitetusta sanasta he saavat yhden pisteen. Viimeinen tehtävä on kolmen kuvan sarjakuva, josta puuttuu keskimäinen kuva. Lapset piirtävät tai kirjoittavat tyhjiin ruutuun, mitä siinä on voinut tapahtua. Sopivan ajatuksen sisältävästä kuvasta tai tekstistä saa yhden pisteen. Koko mittarin maksimipistemäärä on 30 pistettä. Oppilaiden eri tehtävistä saamien tulosten yhteyksiä toisiinsa tutkittiin käyttämällä Pearsonin korrelaatiokerrointa. Eri sukupuolten yhteispisteitä ja heidän eri tehtävistä saamiaan pisteitä verrattiin t-testillä. Tytöt onnistuivat tehtävien tekemisessä tilastollisesti melkein merkitsevästi paremmin kuin pojat ( $t = -2.20$ ,  $p = .028$ ). Suurin ero on muistitehtävässä, jossa tytöt onnistuivat merkitsevästi paremmin kuin pojat ( $t = -2.86$ ,  $t = .005$ ). Tämä tehtävä osoittautui myös koko mittarin vaikeimmaksi. Ainoastaan 17 prosenttia oppilaista sai siitä täydet pisteet.

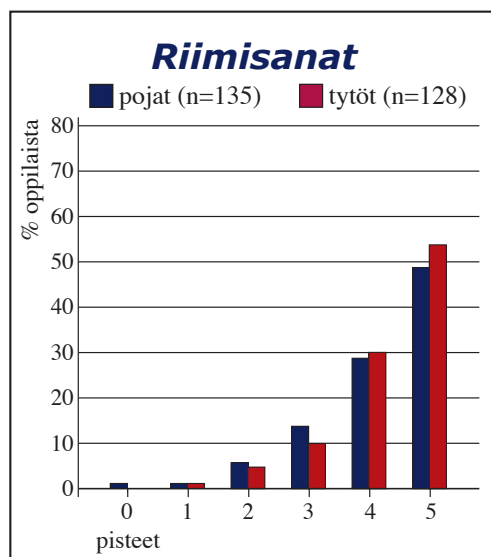
*Riimisanatehtävä* tehtiin yksi tehtävärivi kerrallaan. Ennen sitä muistutettiin mieliin, mitä riimisanoina tarkoitetaan. Esimerkkinä riimisanoina kuunneltiin sanaparia *sukka* ja *kukka*. Aluksi tutkimuksen tekijä luetteli kaikki ensimmäisen rivin kuvat: *siili*, *possu*, *kala*, *nalle* ja *kana* (Kuva 17). Sen



KUVA 17. Riimisanatehtävän ensimmäisen osion kuvat, joista oppilaan tulee merkitä sanalle *pala* riimisana

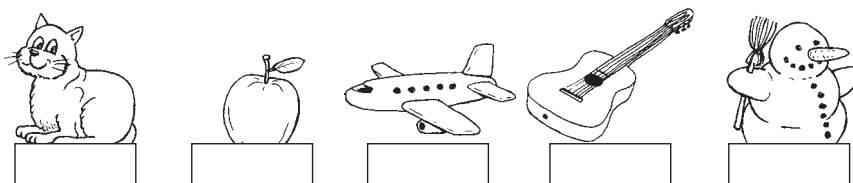
jälkeen hän pyysi lapsia ympäröimään kuvan, jonka sana kuulostaa melkein samalta kuin *pala*. Seuraavaksi lapset etsivät sanalle *pieni* riimisanan sanojen *kori, sieni, naula, lapio* ja *hiiri* joukosta. Tämän jälkeen etsittiin riimisana sanalle *marja* sanojen *kuppi, kuusi, lakki, harja* ja *mato* joukosta, sanalle *paketti* sanojen *pupu, latu, lukko, luu* ja *raketti* joukosta sekä sanalle *hammas* sanojen *lammas, kala, kirja, kukka* ja *kuu* joukosta.

Noin puolet oppilaista (52%) löysi kaikki viisi riimisanaa. Vain yhden poikaoppilaan paperissa kaikki ympäröidyt sanat ovat vääriä. Poikien ja tyttöjen tuloksissa ei ole juurikaan eroa. Pojista 49 prosenttia ja tytöistä 54 prosenttia sai tehtävästä viisi pistettä. Neljä pistettä sai 29 prosenttia pojista ja 30 prosenttia tytöistä. Muutenkin poikien ja tyttöjen pistemäärät ovat jakaantuneet lähes samalla tavalla (3 pistettä 14% ja 10%; 2 pistettä 6% ja 5%; 1 piste 1% ja 1%; 0 pistettä 1% ja 0%). Koska riimittelytaidolla on keskeinen ja pitkäkestoinen merkitys lapsen lukemaan oppimisen kannalta (ks. esim. Brunswick ym. 2012), olisi tärkeää jatkaa vielä koulussakin esikoulussa aloitettuja riimittelyharjoituksia ainakin niiden oppilaiden kanssa, joille se on vaikeaa. Lapset myös yleensä pitävät niistä ja innostuvat keksimään niitä itsekin. Oppilaiden riimisanatehtävästä saamien pisteiden prosentuaaliset jakautumat ovat kuviossa 17.



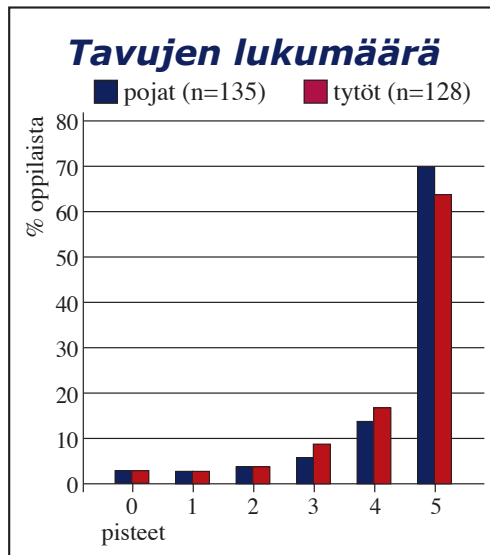
KUVIO 17. Oppilaiden riimisanatehtävästä saamien pisteiden prosentuaalinen jakautuminen

*Tavujen laskeminen* oli oppilaille helpompaa kuin riimisanojen löytäminen. Ennen tehtävän tekemistä taputettiin kaikki yhdessä raketti-sana tavuiksi ja laskettiin taputusten lukumäärä. Sitten tutkimuksen tekijä luetteli tehtävän sanat, jotta oppilaat tietäisivät varmasti, mitä ne ovat: *kissa, omena, lentokone, kitara* ja *lumiukko* (Kuva 18). Sen jälkeen lapset saivat hiljaa itsekseen taputtaa tehtäväpaperissa olevat viisi sanaa tavuiksi. Taputettuaan sanan oppilas piirsi sanan kuvan alla olevaan laatikkoon yhtä monta pystyviivaa kuin siinä on tavuja (taputuksia). Halutessaan oppilas voi merkitä tavujen lukumäärän myös numeroilla.



KUVA 18. Tavutustehtävän sanojen kuvat ja ruudut, joihin oppilas merkitsee viivoilla tavujen lukumäärän

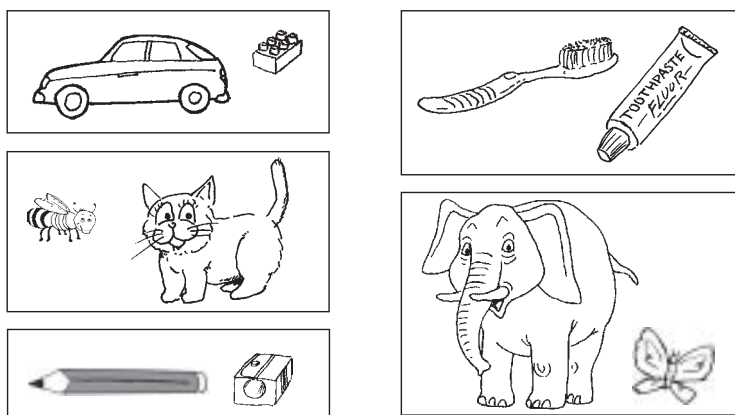
Kuviosta 18 näkyy, että tavujen laskemisessa pojat onnistuivat jonkin verran paremmin kuin tytöt. Heistä 70 prosenttia ja tytöistä 64 prosenttia sai täydet viisi pistettä. Pojista 14 prosenttia ja tytöistä 17 prosenttia sai neljä pistettä. Muiden pistemäärien kohdalla poikien ja tyttöjen pistemääri-



KUVIO 18. Oppilaiden tavutustehtävästä saamien pisteiden prosentuaalinen jakautuminen

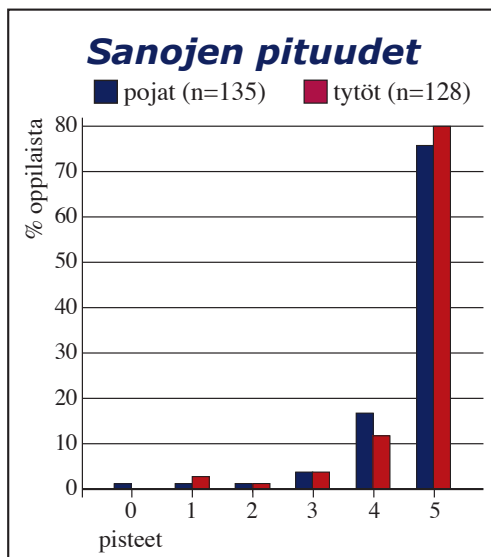
en prosentuaaliset jakautumat ovat lähes samanlaiset (3 pistettä 6% ja 9%, 2 pistettä 4% ja 4%, 1 piste 3% ja 3%, 0 pistettä 3% ja 3%). Tulokset osoittavat kuitenkin, että tavuttaminen ei aivan kaikilta ensimmäisen luokan oppilailta onnistu. Siksi sitä kannattaa harjoitella vielä koulussakin ahkerasti. On mahdollista, että ennen kouluikää lukemaan oppineet oppilaatkaan eivät kaikki osaa tavuttaa sanoja. Siksi tämä harjoitus on heillekin hyödyllinen.

Kuten edellä todettiin, alkuopetuksessa suurin osa oppilaista pystyy käyttämään kieltä kielestä puhumiseen eli heidän metalingvistinen tietoisuutensa on jo niin hyvin kehittynyt, että he osaavat ajatella sanoja sellaisinaan ilman niiden sisältämää merkitystä. *Sanojen pituuden erottamistehtävän* tekeminen vaatii juuri tätä taitoa. Oppilaan on huomattava, että vaikka sanaa vastaava asia on suuri, sana voi olla lyhyt, ja hyvin pitkäkin sana voi tarkoittaa jotain aivan pientä asiaa. Tehtävän sanaparit ovat: *auto – legopalikka*, *ampiaisen – kissa*, *kynä – teroitin*, *hammasharja – tahna* ja *norsu – perhonen* (Kuva 19). Tutkimuksen tekijä luetteli yhden sanaparin kerrallaan ja pyysi sitten oppilaita ympyröimään jokaisesta sanaparista sen sanan kuvan, joka kuulostaa pitemmältä.



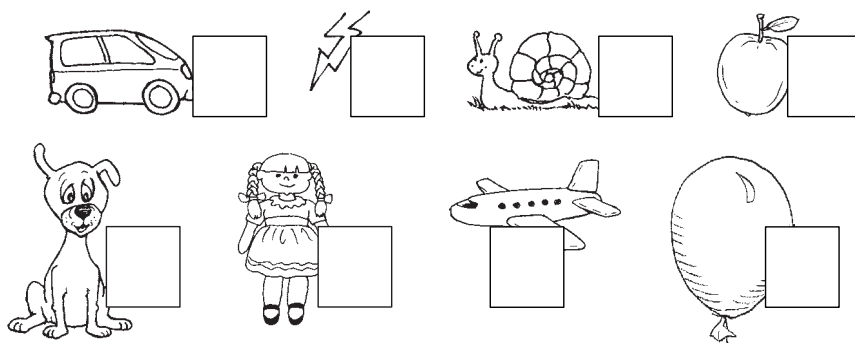
KUVA 19. Sanojen pituuden erottamistehtävän sanaparit

Suurin osa oppilaista (78%) osasi valita kaikista sanapareista oikean kuvan. Pojista 76 prosenttia ja tytöistä 80 prosenttia sai tehtävästä viisi pistettä. Kuitenkin joukossa oli niitäkin, jotka valitsivat joistakin pareista sen, jota vastaava asia on isompi. Neljä pistettä sai 17 prosenttia pojista ja 12 prosenttia tytöistä. Muuten poikien ja tyttöjen pistemäärät ovat jakaantuneet lähes samalla tavalla (3 pistettä 4% ja 4%; 2 pistettä 1% ja 1%; 1 piste 1% ja 3%; 0 pistettä 1% ja 0%). Oppilaiden sanan pituuden erottamistehtävästä saamien pisteiden prosentuaaliset jakautumat ovat kuviossa 19.



KUVIO 19. Oppilaiden sanan pituuden erottamistehtävästä saamien pisteiden prosentuaalinen jakautuminen

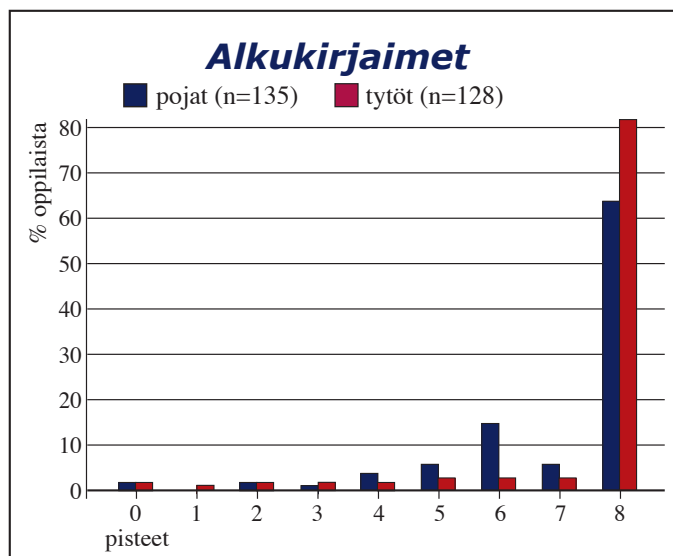
Suurin osa ensimmäisen luokan oppilaista (73%) pystyi myös erottamaan sanojen alkuäänteet. He olivat merkinneet vastausruutuihin niitä vastaavat *sanojen alkukirjaimet* oikein. Vokaalit ovat helpommin kuultavissa kuin konsonantit, ja siksi jotkut oppilaat olivat merkinneet vastausruutuun konsonantin sijaan sitä seuraavan vokaalin. Väärien kirjainten merkitsemistä tavallisempaa on kuitenkin kirjaimen puuttuminen kokonaan. Puuttuvat kirjaimetkin ovat useammin konsonantteja kuin vokaaleja. Osalla lapsista kirjaimen puuttuminen saattoi johtua siitä, etteivät he osanneet erottaa sanan alkuäännettä, toisilla taas siitä, että he eivät muistaneet, minkälainen on äännettä vastaava kirjainmerkki. Tehtävässä olevat sanat ovat: *auto, salama, etana, omena, koira, nukke, lentokone ja ilmapallo* (Kuva 20). Tutki-



KUVA 20. Alkukirjaintehtävän sanat

muksen tekijä luetteli kaikki sanat ennen tehtävän tekemistä. Jos oppilas ei muistanut tehtävää tehdessään, mitä sanaa kuva vastaa, hänelle kerrottiin se vielä uudelleen. Se, ettei kukaan merkinnyt esimerkiksi salama-sanana alkukirjaimeksi u-kirjainta (ukkonen), kertoo siitä, ettei kuvia vastaavista sanoista mikään ollut jäänyt oppilaille epäselväksi.

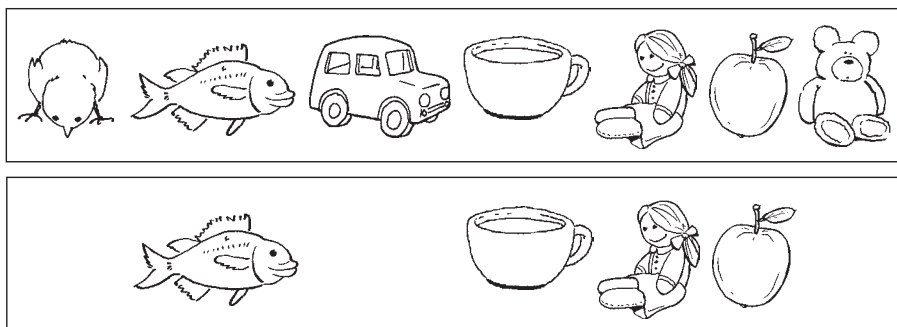
Tulokset osoittavat, että esiopetuksessa on harjoiteltu tehokkaasti alkuäänteiden erottelua. Tytöt ovat kuitenkin oppineet asian jonkin verran poikia paremmin. Pojista 64 prosenttia ja tytöistä 82 prosenttia on osannut merkitä oikeat kirjaimet jokaiseen vastausruutuun. Yksi väärä tai puuttuva kirjain on kuudella prosentilla pojista ja kolmella prosentilla tytöistä. Kaksi virhettä on 15 prosentilla pojista mutta vain kolmella prosentilla tytöistä. Kaikki kirjaimet ovat väärinä tai kaikki kirjaimet puuttuvat kahdella prosentilla sekä pojista että tytöistä. Oppilaiden sanan alkuäänten tunnistamisen ja niitä vastaavien kirjainten kirjoittamisen tehtävästä saamien pisteiden prosentuaaliset jakautumat ovat kuviossa 20.



KUVIO 20. Oppilaiden sanan alkukirjainten tunnistamistehtävästä saami-  
en pisteiden prosentuaalinen jakautuminen

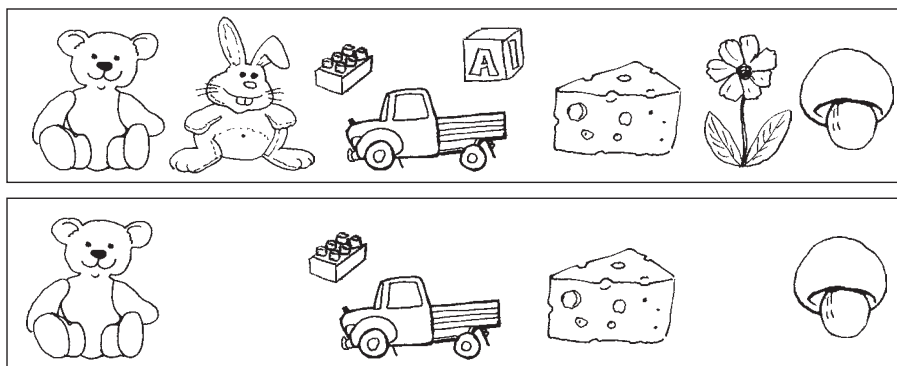
Kuten jo edellä mainittiin, *muistitehtävä* oli ensimmäisen luokan oppilaille kaikkein vaikein. Tehtävä suoritettiin siten, että tutkimuksen tekijä näytti oppilaille ensimmäisen täydellisen kuvarivin (Kuva 21) dokumenttikameralla ja luetteli siinä olevat kuvat. Sitten lapset saivat katsella kuvia jonkin aikaa. Niissä luokissa, joissa ei ollut dokumenttikameraa, oppilaille

jaettiin paperiliuskat, joissa kuvat olivat. Kun tutkimuksen tekijä totesi, etteivät lapset enää jaksaneet katsella kuvia, hän otti kuvarivin pois. Ne oppilaat, joilla kuvat olivat paperiliuskalla käänsovivat paperin nurinpäin pöydälleen, josta luokan opettaja ja tutkimuksen tekijä keräsivät ne pois. Kun kuvat olivat poissa näkyvistä, oppilaat avasivat tehtävälomakkeensa, ja heille näytettiin sieltä kohta, jossa on samojen kuvien tehtävälomakko (Kuva 21). Heitä pyydettiin muistelemaan, mitä sellaisia kuvia äsken katsotussa kuvarivissä oli, jotka puuttuvat tehtävälomakkeen kuvalaatikosta.



KUVA 21. Muistitehtävän ensimmäinen katsottu kuvarivi ja siihen liittyvä täydennettävä kuvarivi

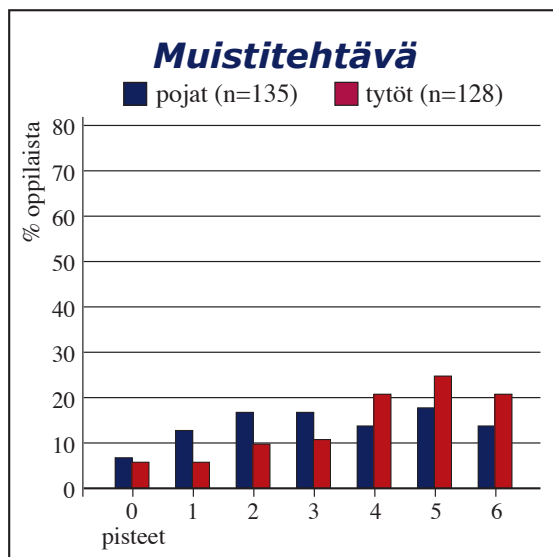
Sitten oppilaat saivat piirtää muistamansa kuvat tai kirjoittaa niiden nimet kuvarivin tyhjiin kohtiin. Lapsille tähdennettiin vielä, että kuvien ei tarvitse olla samanlaisia kuin katsotussa kuvarivissä oli, vaan riittää, että niistä näkee, mitä asioita he kuvillaan tarkoittavat. Kun kaikki oppilaat olivat valmiita, toinen tehtävä tehtiin samalla tavalla (Kuva 22).



KUVA 22. Muistitehtävän toinen katsottu kuvarivi ja siihen liittyvä täydennettävä kuvarivi

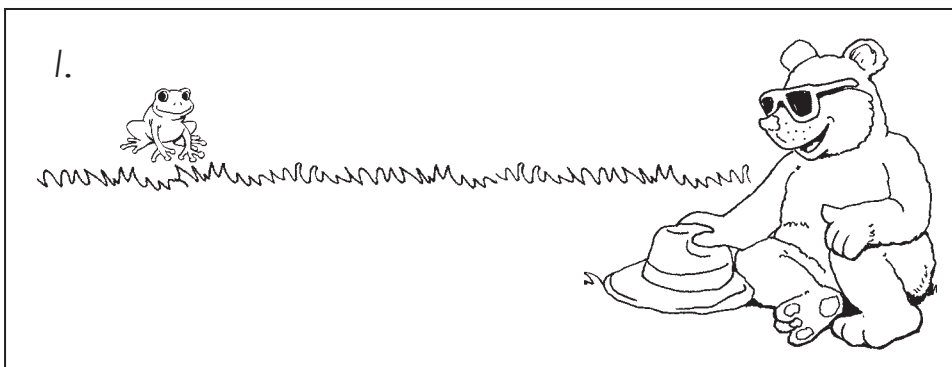
Tytöt osasivat painaa tilastollisesti merkitsevästi poikia paremmin mieheensä kuvarivien kuvat ( $t = -2.86$ ,  $p = .005$ ). Tutkimuksen tekijä huomasi kuitenkin jo tehtäviä tehtäessä, että useat oppilaat eivät osanneet keskittyä kuvien katsomiseen ja mieleen painamiseen. Monen oppilaan – erityisesti pojan – katseet harhailivat kuvia katseltaessa jossain muualla. Siitäkin huolimatta, että heitä siihen vielä uudelleen ohjeistettiin. Tehtävä oli ilmeisesti uusi ja outo useille oppilaille. Tutkimuksissa vahvasti orastavan lukutaidon kehitystä edistäväksi tekijäksi on kuitenkin myös osoittautunut lapsen tehtäväorientoituneisuus. Sillä, että lapsi on kiinnostunut tehtävistä ja osaa keskittyä niihin, on yhteyttä hänen fonologisen tietoisuutensa tasoon. (Stephenson, Parrila, Georgiou & Kirby 2008, 44; Yeh & Connell 2008, 254.)

Kuten edellä mainittiin, tämä tehtävä on ainoa, jossa pojat ovat onnistuneet tilastollisesti merkitsevästi huonommin kuin tytöt ( $t = -2.86$ ,  $p = .000$ ). Kuvioista 21 näkyy, että pojista ainoastaan 14 prosenttia ja tytöistä 21 prosenttia on osannut täydentää kuvarivit kaikilla oikeilla kuvilla. He saivat tehtävästä kuusi pistettä. Pojista 18 prosentilla ja tytöistä 25 prosentilla on jäänyt vain yksi kuva uupumaan tai yhden kuvan tilalla on väärä kuva. Kuvioista 21 näkyy myös, että seitsemän prosenttia pojista ja kuusi prosenttia tytöistä ei ole piirtänyt yhtään oikeaa kuvaa vastauslomakkeeseensa. Heikko tulos on lisäksi 30 prosentilla pojista ja 16 prosentilla tytöistä, jotka ovat muistaneet ainoastaan yhden tai kaksi oikeaa puuttuvaa asiaa.

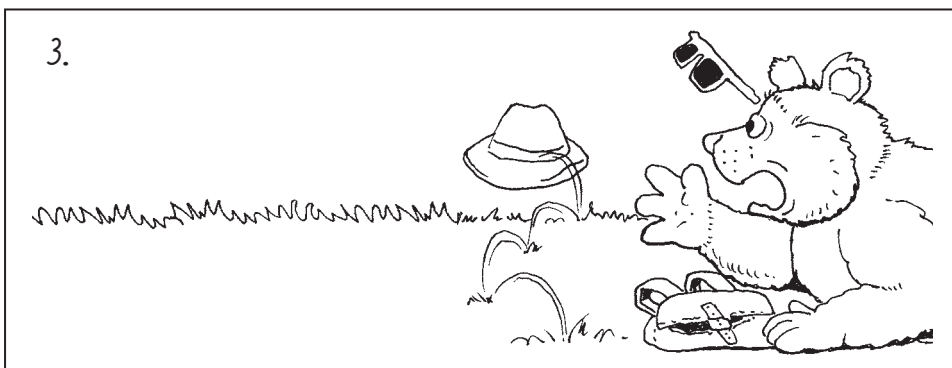


KUVIO 21. Oppilaiden muistitehtävästä saamien pisteiden prosentuaalinen jakautuminen

Mittarin viimeinen tehtävä on sarjakuvan täydennystehtävä. Tehtävässä on valmiina alkutilanne ja lopputilanne (Kuvat 23 ja 24). Oppilaiden tehtävänä oli miettiä, mitä näiden kahden kuvan välissä on tapahtunut. Ensimmäisessä kuvassa sammakko katselee etäältä, kun karhu istuu lepäämään niitylle ja laskee hattunsa maahan. Viimeisessä kuvassa pitkällä ruohikolla makaava karhu säikähtää, kun hattu pomppii pois hänen luotaan. Oppilaita pyydettiin piirtämään keskimmaiseen, tyhjään ruutuun, mitä he arvelevat kuvien välissä tapahtuneen.



KUVA 23. Sarjakuvatehtävän ensimmäinen kuva



KUVA 24. Sarjakuvatehtävän kolmas kuva

Pojista 51 prosenttia ja tytöistä 59 prosenttia on piirtänyt tai kirjoittanut sellaisen ratkaisun tehtävään, että se on voitu hyväksyä. Heille on annettu tästä tehtävästä yksi piste. Tavallisin hyväksyttävä tehtävän ratkaisu on, että sammakko menee karhun hattuun sillä aikaa, kun karhu nukkuu. Siksi tämä ei huomaa tapahtunutta. Jotkut oppilaat ovat tutkineet kuvia niin tarkasti, että he ovat huomanneet lisäksi, että ensimmäisessä kuvassa karhulla ei ollut lainkaan reppua. Kolmannessa kuvassa näkyy, että hän on

pitänyt sitä tyynynään. Niinpä nämä lapset ovat piirtäneet repun näkyviin toiseen kuvaan. Monet lapset ovat käyttäneet sarjakuvista tuttua keinoa, jolla näytetään, että karhu nukkuu toisessa kuvassa. Tämä makaa maassa ja hänen yläpuolellaan on useita isoja Z-kirjaimia.



KUVA 25. Ensimmäisellä luokalla opiskelevan oppilaan sarjakuvatehtävän piirros, jossa sammakon jalat pilkottavat hatun lierin alta

Muutama oppilas on piirtänyt hieman erilaisen kuvan. Karhu ei nuku, vaan unelmoi kauniissa luonnossa. Kaksi, eri kouluissa opiskelevaa, oppilasta on keksinyt, että tuulenpuuskat puhaltavat taivaalta ja vievät hatun mennessään. Näistäkin ratkaisuksista oppilaat saivat pisteen. Tavallisin lasten käyttämä keino kertoa sammakon siirtymisestä hatun alle on, että he ovat piirtäneet loikkimista kuvaavan viivan tai nuolen sammakon alkupaikasta hatun alle. Toiset ovat piirtäneet sammakon niin, että se on juuri menemässä hatun sisään. Vain jalat pilkottavat lierin alta. Monet ovat tehneet hatusta 'läpinäkyvän', jolloin katsoja huomaa hatun alla piileskelevän sammakon.

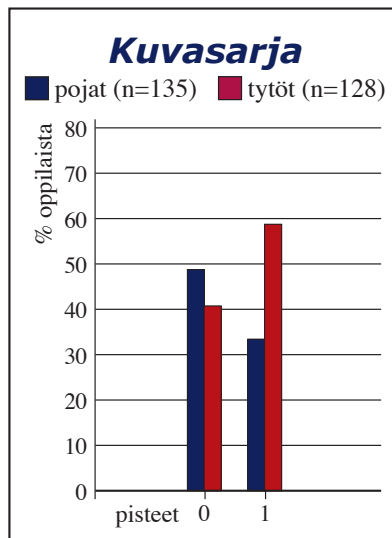


KUVA 26. Ensimmäisen luokan oppilaan piirros, jossa karhu unelmoi eikä huomaa hattuun menevää sammakkoa



KUVA 27. Ensimmäisen luokan oppilaan piirroksessa sammakko menee karhun huomaamatta tämän hattuun

Monet ensimmäisten luokkien oppilaiden piirrokset ovat vielä hieman kömpelösti piirrettyjä. Karhu ja sammakko ovat joissakin lähes saman näköisiä keskenään. Piirroksista kuitenkin selviää, että sammakko on lähestymässä hattua. Siksi näistäkin piirroksista annettiin piste. Ilman pisteitä sitä vastoin jäivät piirrokset, joissa karhu ja sammakko ovat tekemässä aivan samaa kuin alku- tai loppukuvassa. Eräs oppilas on kirjoittanut kuvaan ainoastaan tekstin 'karkasi', ja toisen oppilaan paperissa lukee 'nukkui'. Vaikka on mahdollista, että he ovat ajatelleet oikeaa asiaa, näistäkään ei voitu antaa pistettä. Oppilaiden sarjakuvatehtävästä saamien pisteiden prosentuaaliset jakautumat ovat kuviossa 22.



KUVIO 22. Oppilaiden muistitehtävästä saamien pisteiden prosentuaalinen jakautuminen

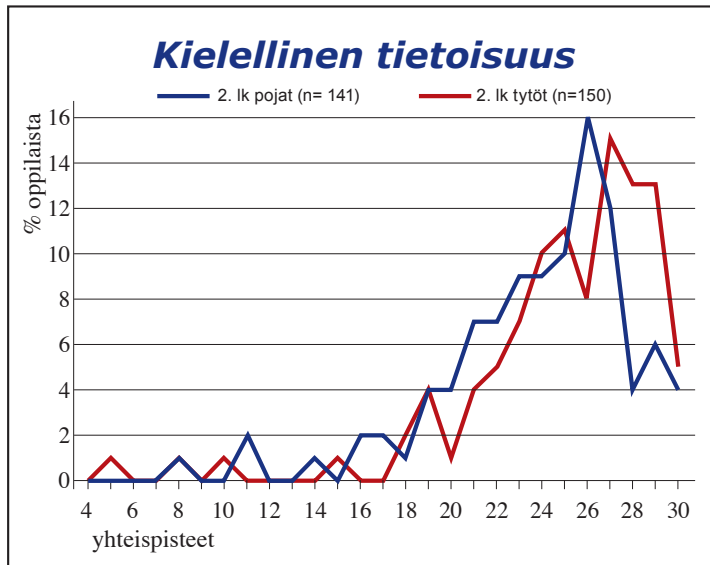
Useiden kielellisen tietoisuuden mittarin tehtävien välillä on tilastollisesti merkitsevä yhteys. Samat oppilaat ovat suoriutuneet niistä hyvin ja samat huonosti. Alkukirjainten tunnistamistehtävällä on erittäin merkitsevä yhteys sanan pituuden erottamistehtävän ( $r = .375^{***}$ ,  $p = .000$ ), kuvasarjatehtävän ( $r = .282^{***}$ ,  $p = .000$ ), riimitehtävän ( $r = .272^{***}$ ,  $p = .000$ ) sekä muistitehtävän ( $r = .231^{***}$ ,  $p = .000$ ) kanssa. Muistitehtävä ja kuvasarjatehtävä eivät sitä vastoin korreloi minkään muun mittarin tehtävän kanssa. Edellä mainittujen lisäksi sanan pituuden erottamistehtävällä on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys riimitehtävän ( $r = .378^{***}$ ,  $p = .000$ ) ja tavutustehtävän kanssa ( $r = .216^{***}$ ,  $p = .000$ ). Kaikki kielellisen tietoisuuden mittarin osioiden väliset korrelaatiot ovat taulukossa 15.

TAULUKKO 15. Kielellisen tietoisuuden mittarin eri tehtävien väliset korrelaatiot

<b>KIELELLISEN TIETOISUUDEN MITTARIN TEHTÄVIEN VÄLISET KORRELAATIOT</b>						
	<b>RIIMI-SANAT</b>	<b>TAVUJEN MÄÄRÄ</b>	<b>SANOJEN PITUUDET</b>	<b>ALKU-KIRJAIMET</b>	<b>MUISTI-TEHTÄVÄ</b>	<b>KUVA-SARJA</b>
<b>RIIMI-SANAT</b>	1					
<b>TAVUJEN MÄÄRÄ</b>	$r = .168^{**}$ $p = .006$	1				
<b>SANOJEN PITUUDET</b>	$r = .378^{***}$ $p = .000$	$r = .216^{***}$ $p = .000$	1			
<b>ALKUKIRJAIMET</b>	$r = .272^{***}$ $p = .000$	$r = .136^{*}$ $p = .027$	$r = .375^{***}$ $p = .000$	1		
<b>MUISTI-TEHTÄVÄ</b>	$r = .107$ $p = .083$	$r = .022$ $p = .723$	$r = .021$ $p = .740$	$r = .231^{***}$ $p = .000$	1	
<b>KUVA-SARJA</b>	$r = .071$ $p = .249$	$r = .027$ $p = .662$	$r = .118$ $p = .055$	$r = .282^{***}$ $p = .000$	$r = .176^{**}$ $p = .004$	1

Koko kielellisen tietoisuuden mittarin maksimipistemäärä on kolmekymmentä pistettä. Alhaisin yhteispistemäärä on viisi pistettä. Sen sai yksi tyttöoppilas. Poikien yhteispistemäärät vaihtelevat kahdeksasta pisteestä 30 pisteeseen ja tyttöjen viidestä pisteestä 30 pisteeseen. Poikien yhteispisteiden keskiarvo on 23.9 pistettä (kh. 4.03) ja tyttöjen 25.1 (kh. 4.16). Maksimipistemäärän, 30 pistettä, sai kuusi poikaa (4%) ja kuusi tyttöä (5%). Hyvät yhteispisteet 25–30 pistettä sai 52 prosenttia pojista ja 64 prosenttia

tytöistä. Heikot yhteispisteet 5–15 pistettä sai kolme prosenttia sekä pojista että tytöistä. Poikien ja tyttöjen kielellisen tietoisuuden tehtävistä saamien yhteispisteiden prosentuaaliset jakautumat ovat kuviossa 23.



KUVIO 23. Oppilaiden kielellisen tietoisuuden tehtävistä saamien yhteispisteiden prosentuaalinen jakautuminen

### **Kielellisen tietoisuuden mittauksen tulosten tarkastelu**

Tulokset näyttävät, että suurimmalla osalla koulunsa aloittavista oppilaista on hyvin kehittynyt kielellinen tietoisuus. Siitä huolimatta joukossa on oppilaita, jotka tarvitsevat yhä paljon harjoitusta. Eniten ongelmia oppilailla oli riimitehtävässä ja muistitehtävässä. Edellä kerrottiin Brunswickin ym. (2012, 284) tutkimuksesta, jossa he totesivat, että fonologisen tietoisuuden osa-alueista erityisen pitkään lapsen lukemaan oppimisen prosessissa vaikuttaa hänen alku- tai loppusoinnun erottamiskykynsä. Heidän tutki-



KUVA 28. Ensimmäisen luokan oppilaan piirroksessa sammakko menee karhun hattuun

muksensa, samoin kuin Nithartin ym. (2011, 359) tekemä tutkimus, näytti kuitenkin, että vielä sitäkin pitkäkestoisempi vaikutus on lapsen lyhytkestoisella muistilla. Siksi on tärkeää, että oppilaiden taitoja harjoitetaan erityisesti näillä alueilla. Ongelmat fonologisen lyhytkestoisesta muistin alueella voivat olla myös syynä siihen, että oppilas ei ole onnistunut sanojen alkuäänteiden erottamistehtävässä. Vaikka hän olisi erottanut oikean äänteen, hän ei ole muistanut, miltä sitä vastaava kirjain näyttää. Lyhytkestoisista fonologista muistia tarvitaan kirjain-äänne-vastaavuuksien oppimisessa (Brunswick ym. 2012, 284). Lisäksi tässä tehtävässä tarvitaan kykyä erottaa kuulemastaan yksittäisiä äänneitä. Kuten edellä on todettu, lasten fonologisen tietoisuuden kehittämistä kannattaa vielä koulussakin jatkaa kuuntelemalla erilaisia äänneitä, riimiharjoituksilla, erottelemalla sanoja lauseista ja taputtelemalla sanoja tavuiksi sekä yhdistelemällä sanoja, sanojen osia ja äänneitä. (Barone ym. 2005, 80; Massetti 2009, 559, 565.)



KUVA 29. Ensimmäisen luokan oppilaan sarjakuvatehtävän toinen kuva, jossa sammakko menee karhun hattuun

## **Lähteet**

Barone, D.M., Mallette, M.H. & Xu, S.H. 2005. Teaching early literacy. Development, assessment, and instruction. New York, NY: The Guilford Press.

Brunswick, N., Martin, G.N. & Rippon, G. 2012. Early cognitive profiles of emergent readers: A longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology* 111 (2), 268–285.

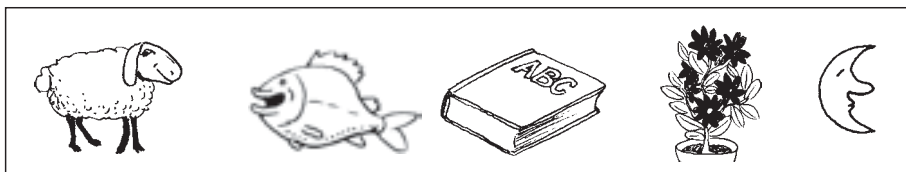
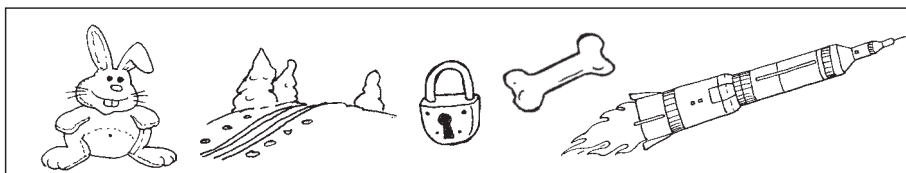
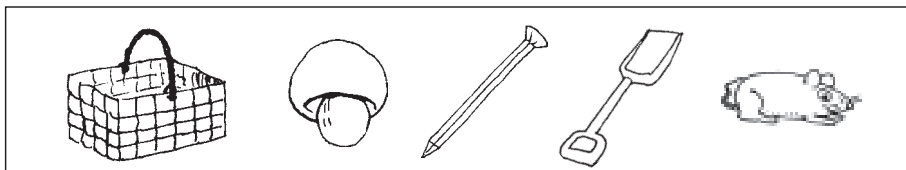
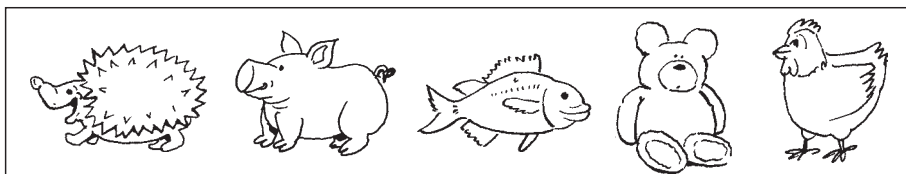
Elliot, E.M. & Olliff, C.B. 2008. Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the early literacy and learning model. *Early Childhood Education Journal* 35 (6), 551–556.

- Eskelä-Haapanen, S. Matkalla kielellisessä tietoisuudessa. Esikoulun äänne- ja sanatuokioista eväitä ekaluokan äidinkielen opetukseen. Teoksessa V. Kohonen & S. Eskelä Haapanen (toim.) Matkalla kielelliseen tietoisuuteen alkuopetuksessa: Opetuskokeilun tuloksia. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A 29, 45–80.
- Invernizzi, M., Landrum, T.J., Teichman, A. & Townsend, M. 2010. Increased implementation of emergent literacy screening in pre-kindergarten. *Early Childhood Education Journal* 37 (6), 437–446.
- Kohonen, V. & Eskelä-Haapanen, S. 2006. Kielellinen tietoisuus alkuopetuksessa. Suomen Ja-Ling-projektin taustaa, peruskäsitteitä ja toteutus. Teoksessa V. Kohonen & S. Eskelä Haapanen (toim.) Matkalla kielelliseen tietoisuuteen alkuopetuksessa: Opetuskokeilun tuloksia. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A 29, 7–44.
- Massetti, G.M. 2009. Enhancing emergent literacy skills of preschoolers from low-income environments through a classroom-based approach. *School Psychology Review* 38 (4), 554–569.
- Merisuo-Storm, T. 2006. Koulutulokkaan valmiudet äidinkielen taitojen ennustajina. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Tutkimuksia yhtenäistyvistä ja erilais-  
tuvista oppimisen ja koulutuksen poluista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 98, 31–45.
- Naremore, R.C., Densmore, A.E. & Harman, D.R. 1997. *Language Intervention with School-Aged Children. Conversation, Narrative, and Text*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Nithart, C., Demont, E. & Metz-Lutz, M-N. 2011. Early contribution of phonological awareness and later influence of phonological memory throughout reading acquisition. *Journal of Research in Reading* 34 (3), 346–363.
- Pressley, M. 1998. *Reading Instruction That Works. The Case of Balanced Teaching*. New York, NY: The Guilford Press.
- Pufpaff, L.A. 2009. A developmental continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in the Schools* 46 (7), 679–691.
- Tolchinsky, L. 2003. *The Cradle of Culture and What Children Know About Writing and Numbers Before Being Taught*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tornéus, M. 1991. *Löytöretki kieleen. Lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

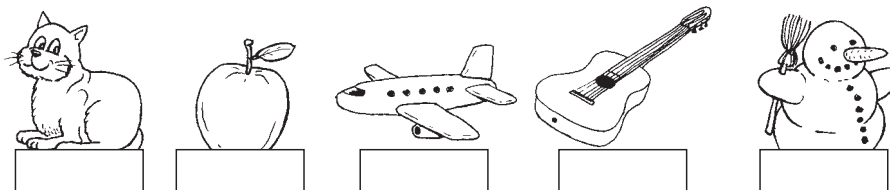
### Kielellisen tietoisuuden mittari

Nimi: \_\_\_\_\_ Luokka: \_\_\_\_\_

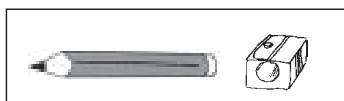
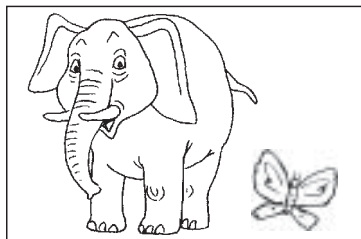
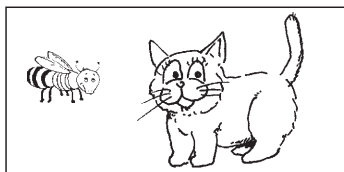
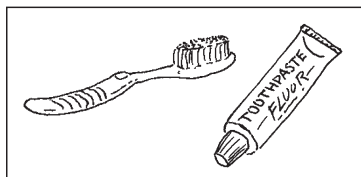
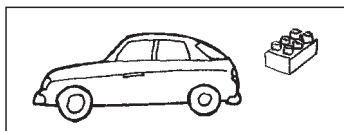
1.



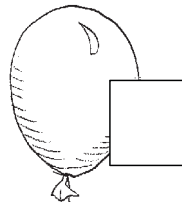
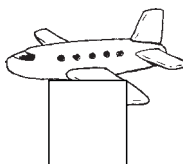
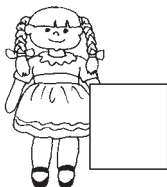
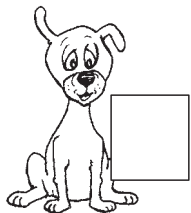
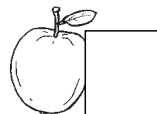
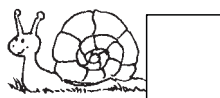
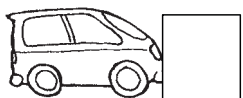
2.



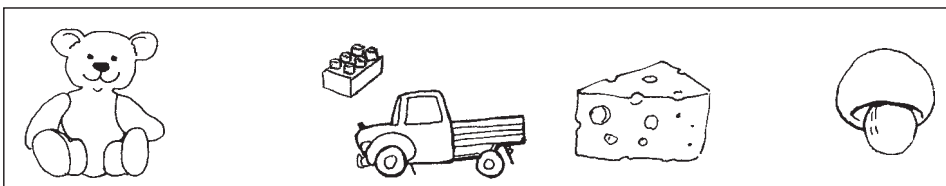
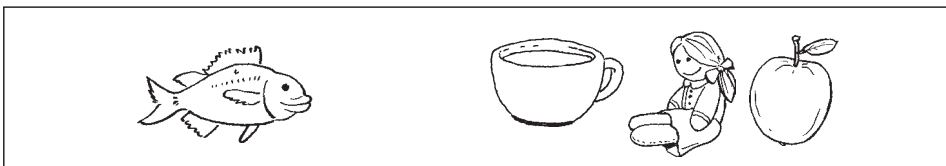
3.

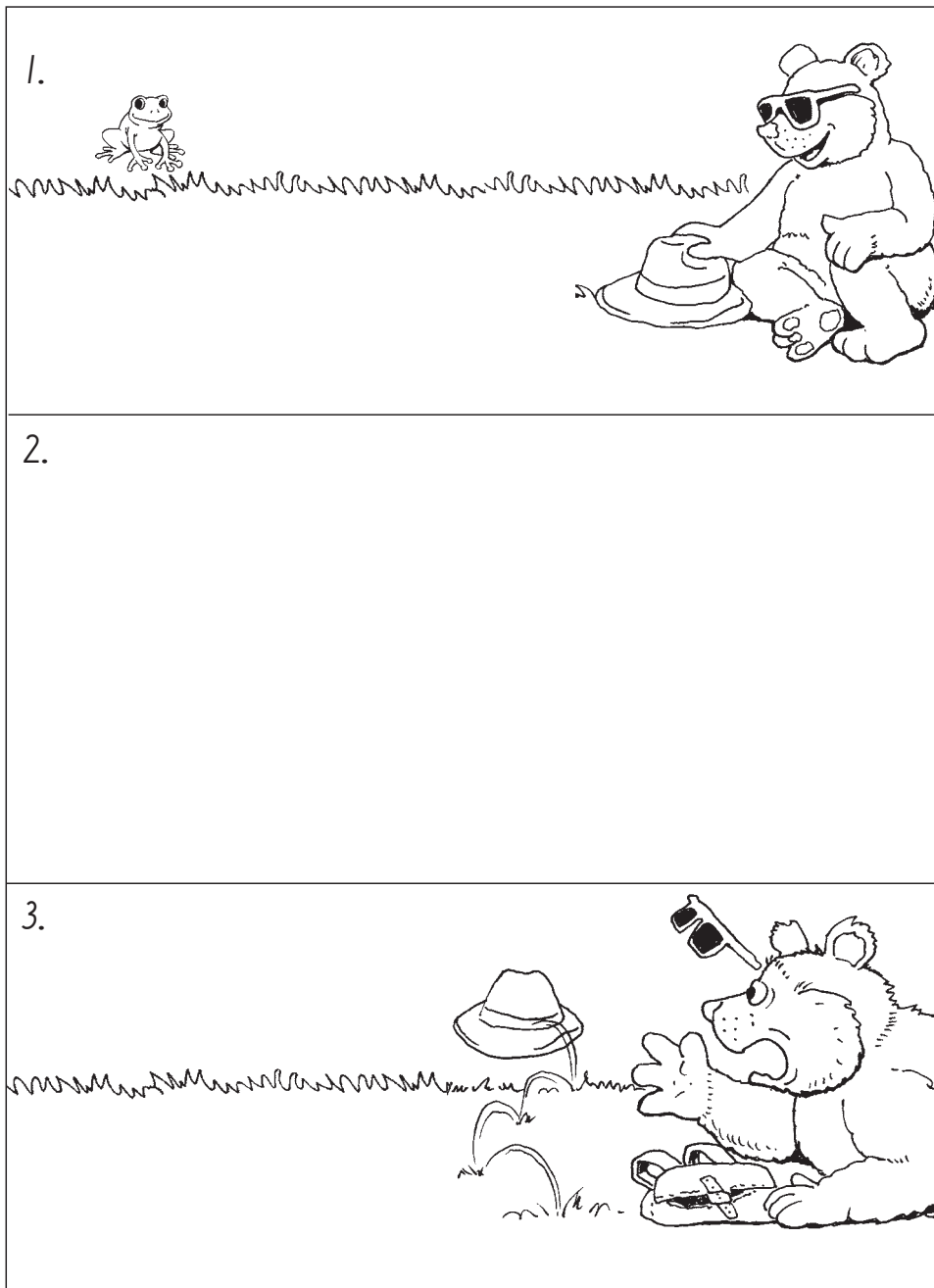


4.



5.





## Kielellisen tietoisuuden mittarin ohje

1. Aluksi luetellaan, mitä kuvia laatikossa on. Sitten tehdään tehtävät yksi kerrallaan.  
*Sanat sukka ja kukka kuulostavat melkein samoilta. Ne ovat riimisanoja.*

*Ympäroi kuvista kuulemasi sanan riimisana.*

1. siili, possu, kala, nalle, kana – pala
2. kori, sieni, naula, lapio, hiiri – pieni
3. kuppi, kuusi, lakki, harja, mato – marja
4. pupu, latu, lukko, luu, raketti – paketti
5. lammas, kala, kirja, kukka, kuu – hammas

2. Sanoja voidaan taputtaa tavuiksi. Taputetaan yhdessä sana ”raketti”.

*Taputa nyt itse hiljaa kuvien sanat tavuiksi. Piirrä kuvan alla olevaan laatikkoon yhtä monta viivaa kuin taputuksia oli.*

1. kissa 2. omena 3. lentokone 4. kitara 5. lumiukko

3. Ympäroi laatikosta se kuva, jonka sana kuulostaa pidemmältä.

Testaaja sanoo sanat ääneen laatikko kerrallaan.

1. auto – legopalikka
2. ampiainen – kissa
3. kynä – teroitin
4. hammasharja – tahna
5. norsu – perhonen

4. Merkitse kuvan alla olevaan ruutuun, mikä äänne kuuluu sanan alussa.

Testaaja sanoo sanat ääneen yksi sana kerrallaan.

1. auto
2. salama
3. etana
4. omena
5. koira
6. nukke
7. lentokone
8. ilmapallo

5. Leikataan alla olevat kuvaliuskat irti ennen testausta.

Lapset kääntävät tehtäväpaperinsa väärinpäin. Heille näytetään ensimmäinen täydellinen kuvaliuska. Sanotaan yhdessä kaikkien siinä olevien kuvien nimet.

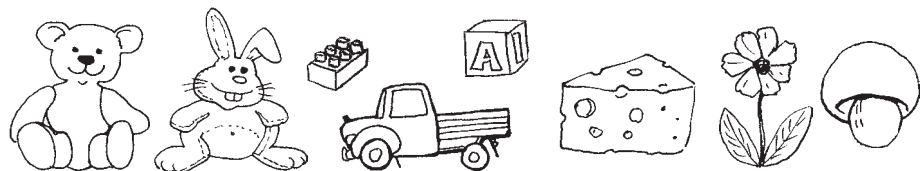
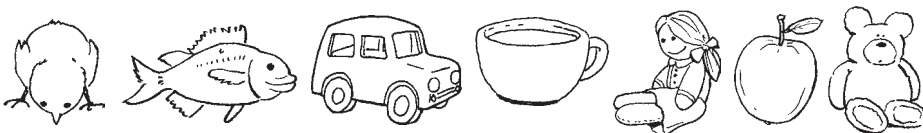
Lapset saavat katsoa kuvia jonkin aikaa, ja sitten kuvat otetaan pois näkyvistä.

*Katso tarkkaan laatikossa olevia kuvia. Yritä painaa ne mieleesi.*

*Käännä tehtäväpaperi oikein päin. Katso kuvalaatikkoa. Siitä puuttuu joitakin kuvia.*

*Mitkä ne ovat? Piirrä ne tyhjiin kohtiin.*

6. Katso sarjakuvaa. Siitä on pyyhitty pois toinen kuva. Mitä siinä mahtoi tapahtua? Piirrä.



## **LUKEMISEN YMMÄRTÄMISEN TUTKIMUS**

### **Lukemisen ymmärtäminen**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetuksessa on otettava huomioon, että oppilaan äidinkieli on kaiken oppimisen perusta. Se on sekä oppimisen kohde että väline. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 44.) Koululainen tarvitsee hyvää lukutaitoa uutta tietoa hankkiessaan. Luettaessa tavoitteena on ymmärtää luetun tekstin sisältö. Jos koululainen ei jo varhaisina kouluvuosinaan opi ymmärtämään lukemaansa, hänellä on vaikeuksia minkä tahansa oppiaineen opiskelussa. (Bowyer-Grane & Snowling 2005, 190; McGee & Johnson 2003, 49.) Siksi jo alkuopetusluokilla yksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeisistä sisällöistä on tekstin ymmärtämistä parantavien strategioiden käytön harjoittelu. Alakoulun ylemmillä luokilla ja yläkoulussa tekstien ymmärtämisen ja hyödyntämisen taitojen monipuolinen harjoittelu korostuu entisestään. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 45, 47.)

Luetun ymmärtäminen on monimutkainen prosessi. Rakentaessaan tekstille merkitystä lukija aktivoi aikaisemmat tekstin aiheeseen liittyvät tietonsa. Taitava lukija löytää myös tekstistä tietoa, joka auttaa sen sisällön ymmärtämisessä. (Blair-Larsen & Vallance 2004, 37; Scharer, Pinnel, Lyons & Fountas 2005, 25). Tekstit ovat kuitenkin hyvin erilaisia, ja siksi niiden ymmärtäminen on usein vaativa tehtävä. Jotta oppilaille kehittyisivät hyvät lukemisen ymmärtämisen taidot, heidän pitäisi jo ensimmäisten kouluvuosien aikana saada lukea eri tekstilajeja edustavia tekstejä. Tämä antaa heille valmiuksia, joita he tarvitsevat tulevina vuosina, kun he joutuvat lukemaan huomattavasti vaikeampia tekstejä. Oppilaiden tulisi oppia valitsemaan eri lukutilanteisiin parhaiten sopivat luetun ymmärtämisen strategiat. Nämä strategiat auttavat heitä ymmärtämään myös tekstejä, joiden aiheet eivät kuulu heidän omaan kokemuspiiriinsä. (Barton & Sawyer, 2003, 334–336; Bimmel & van Schooten, 2004, 86; Dougherty Stahl, 2004, 598; McLaughlin, 2006, 6.)

On tärkeää, että jo pienten oppilaiden kanssa aloitetaan *luetun ymmärtämisen strategioiden harjoittelu*. Vähitellen he tottuvat käyttämään lukiessaan erilaisia strategioita, kuten tekstin silmäilyä, ennakointia, tekstiin liittyvien kysymysten tekemistä sekä tekstin sisältämien tietojen yhdistämistä, järjestämistä ja tiivistämistä sekä päätelmien tekemistä. Näitä strategioita käyttävät oppilaat myös muistavat tekstien sisällön muita paremmin. (Bimmel & van Shooten 2004, 26; McLaughlin 2006, 6.)

*Sujuva lukutaito* on kuitenkin perusedellytys hyvälle luetun ymmärtämiselle. Takelteleva lukija käyttää lukemisen mekaaniseen suorittamiseen kapasiteettia, jota tarvittaisiin tekstin sisällön ymmärtämiseen. Hyvä sisällön ymmärtäminen vaatii lukijalta lisäksi *laajaa sanavarastoa*. Oppilaat, joilla on heikko lukutaito ja suppea sanavarasto, ymmärtävät lukemaansa tekstiä muita oppilaita huonommin. Saattaa olla, että kokonaisen tekstikapaleen merkitys jää hämäräksi, jos siinä oleva tärkeä sana on lukijalle vieras. Taitavat lukijat taas yrittävät vieraan sanan kohdatessaan selvittää sen merkityksen. Näin heidän sanavarastonsa koko ajan kasvaa, kun he lukevat. Tästä seuraa, että erot taitavien ja heikkojen lukijoiden tekstinymmärtämistaidoissa ja sanavaraston laajuudessa koko ajan kasvavat. Tutkimusten mukaan tehokas uusien sanojen opetus laajentaa oppilaiden sanavarastoa. Tämä vaatii kuitenkin paljon aikaa ja vaivaa. Siksi olisi tärkeää, että erityisesti heikot lukijat oppisivat tunnistamaan tekstistä heille vieraat sanat ja harjaantuisivat käyttämään strategioita, joiden avulla he voivat päätellä, mitä nämä sanat tarkoittavat. (Tomesen & Aarnoutse, 1998, 122–124.)

Fukkink (2005, 40) on todennut, että jo nuoret oppilaat osaavat käyttää *sanan merkityksen selvittämisen strategioita*. Kun heidän huomionsa kiinnitetään tekstiympäristön tarjoamiin vihjeisiin, heidän taitonsa sananselittäjinä kehittyvät. Cainin (2007, 358) tutkimustulokset osoittavat, että oppilaiden sanan merkityksen päättelytaidot kehittyvät, kun he saavat kertoa, miten he ovat päätyneet antamaansa merkitykseen ja he myös kuulevat onko se oikea. Väärän merkityksen antaneet oppilaat alkavat oikean selityksen kuultuaan pohtia, mitä sellaisia vihjeitä teksti olisi voinut heille antaa, joita he eivät olleet huomanneet. Selittäminen ja saatu palaute auttavat oppilaita suuntaamaan huomionsa merkityksen johtamisprosessiin. Lisäksi heidän päättelykykynsä ja taitonsa arvioida omaa selitystään paranevat. Myös Tomense ja Aarnoutse (1998, 122–124) ovat todenneet, että opetuksella voidaan vaikuttaa positiivisesti niin heikkojen kuin taitavienkin lukijoiden sanan merkityksen päättelytaitoihin. Heidän tutkimustuloksensa osoittavat, että kehitystä edistää erityisesti se, että oppilaat kuulevat opettajan ja muiden oppilaiden selittävän ääneen sanoja.

Kuitenkaan sisällön ymmärtämisprosessiin ei riitä pelkkä tekstissä olevien sanojen merkityksen tietäminen. Lukija voi löytää tekstistä monenlaisia informaatiota, joka auttaa häntä sisällön ymmärtämisessä. Kaunokirjalista tekstiä lukiessa pitää osata tunnistaa tarinan eri henkilöt ja seurata juonen etenemistä. Taitava lukija kuvittelee mielessään, miltä henkilöistä tuntuu eri tilanteissa ja päättelee asioita kirjailijan antamien vihjeiden perusteella. Hän ennustaa tulevia tapahtumia ja lukiessaan tarinaa eteenpäin joko saa niille vahvistuksen tai huomaa ennustaneensa väärin. Tietotekstiä luettaessa lukijan tulee ymmärtää tekstin kuvaama asia sekä osata löytää, oppia ja painaa mieleen sen keskeinen informaatio. (Hurry & Doctor 2007, 44; Pressley 2002, 297; Scharer ym. 2005, 25.)

Eri kirjallisuuden lajeihin kuuluvien tekstien rakenteet poikkeavat toisistaan. Useimmille lapsille tarinan rakenne tulee jo ennen kouluikää tutuksi. Se auttaa heitä tarinoiden ymmärtämisessä. Tietotekstit voivat kuitenkin olla keskenäänkin erilaisia rakenteeltaan. Koska niissä tämän lisäksi on usein paljon lapselle entuudestaan vieraita käsitteitä, niiden ymmärtäminen voi olla vaikeaa. Tietotekstit eivät myöskään ole lapsille yhtä tuttuja kuin kaunokirjalliset tekstit. Tämä johtuu siitä, että vanhemmat lukevat lapsilleen pääasiassa satukirjoja. (Williams, Hall, Lauer, Stafford, DeSisto, & deCani, 2005, 538; Williams, 2005, 7.) Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että koulussakin lapsilla on ensimmäisten kouluvuosien aikana vain harvoin mahdollisuuksia lukea tietotekstejä (Reutzel, Smith & Fawson 2005, 277–278).

Tietotekstejä luettaessa ymmärtämisen prosessissa tärkeitä tekijöitä ovat *lukijan aikaisempi tieto tekstin aihepiiristä, päättelykyky, itseohjautuvuus ja motivaatio*. Lukija, jolla on ennestään tietoa tekstin aihepiiristä osaa parhaiten järjestää tekstin sisältämää informaatiota mielessään ja myös muistaa parhaiten tekstin sisällön. Taitavaan lukemiseen liittyy tärkeänä elementtinä pohdiskeleva päättelemisen. Tällä tarkoitetaan sitä, että lukija osaa 'lukea rivien välistä'. Hän yhdistelee tekstissä olevia asioita ja päättelee asioita, joita ei tekstissä suoraan ilmaista. Itseohjautuva lukija arvioi lukiessaan omaa ymmärtämistään ja pyrkii parantamaan sitä, esimerkiksi ottamalla käyttöön jonkin toisen lukemisen ymmärtämisen strategian. Lukijan lukemiselle asettamat tavoitteet, uskomukset ja lukemisasenteet vaikuttavat niin ikään siihen, miten tehokkaasti ja aktiivisesti hän käyttää lukemisen ymmärtämisen strategioita. (Coiro & Dobler 2007, 218–219.) Taitavat lukijat ovat tehtäväorientoituneita. He lukevat saadakseen uutta tietoa tai koska he nauttivat kirjallisuudesta. He voivat myös etsiä tekstistä jotain erityistä tietoa tai he lukevat oppiakseen uusia asioita. (Snow, Sweet, Alvermann, Kamil & Strickland 2002, 95.)

Kuten edellä mainittiin, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan jo alkuopetusluokilla yksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeisistä sisällöistä on tekstin ymmärtämistä parantavien strategioiden käytön harjoittelu. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 45.) Parker ja Hurry (2007, 311–313) ovat kuitenkin sitä mieltä, että kouluissa ei aina riittävästi paneuduta niiden opettamiseen. Tavallisin opettajien käyttämä strategia on luetusta tekstistä tehtyjen suorien kysymysten esittäminen. Usein näihin kysymyksiin löytyvät ennalta määrätyt oikeat vastaukset suoraan tekstistä. Kysymykset eivät useinkaan rohkaise lapsia pohdiskelemaan tekstiä syvemmin ja muodostamaan omaperäisiä ajatuksia sen pohjalta. Vaikka kysymykset olisivat monipuolisiakin, oppilaan rooli saattaa kuitenkin jäädä liian passiiviseksi. Myös Duke ja Martin (2008, 249) korostavat, että muutaman minuutin kestävä kysymysten esittäminen tekstistä ei riitä. Äidinkielen opetuksen tulee antaa lapsille valmiudet käyttää kulloiseenkin tilanteeseen parhaiten sopivia lukemisen ymmärtämisen strategioita. Kun erilaisia strategioita harjoitellaan riittävän paljon alakoulun aikana, oppilaat tottuvat käyttämään niitä lukiessaan myös myöhemmin erilaisissa lukutilanteissa.

## Lukemisen ymmärtämisen mittaus

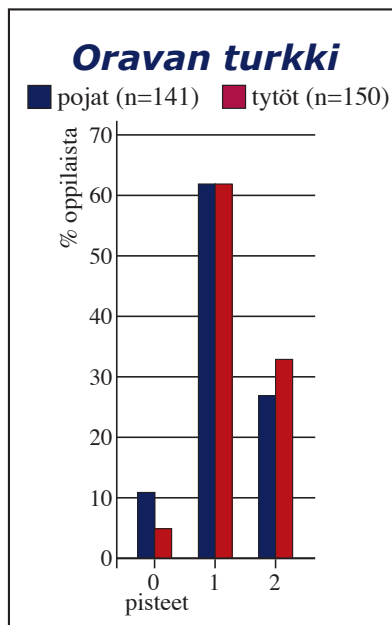
Tutkimus toteutettiin syksyllä 2011 Jekku-hankkeessa mukana olleissa kouluissa. Siihen osallistui yhteensä 291 toisen luokan oppilasta, joista 141 on poikia ja 150 tyttöä. Oppilaat olivat opiskelleet tällöin toisella luokalla 2–6 viikkoa. Lukemisen ymmärtämisen mittari (Liite 6) sisältää tietotekstin oravasta sekä neljä siihen liittyvää kysymystä. Mittarissa on lisäksi sanan merkityksen ymmärtämistä mittaava tehtävä, jossa oppilaat valitsevat orava-tekstistä alleviivatuille kolmelle sanalle synonyymit annetuista vaihtoehdoista. Osa kysymyksistä on sellaisia, että vastaukset löytyvät suoraan tekstistä ja osa sellaisia, että niiden vastaaminen vaatii jonkin verran päättelykykyä. Oppilaat vastasivat kolmeen kysymykseen kirjoittamalla. Yhteen kysymykseen vastatessaan ja sanojen synonyymeja valitessaan lapset merkitsivät oikeat vaihtoehdot rastilla. Koska monen oppilaan kirjoitustaito ei ole vielä toisen luokan alussa kovin vahva, vastauksissa ei vaadittu kokonaisia lauseita eikä virheettömyyttä. Riitti, että vastauksesta saa selvää, mitä oppilas sillä tarkoitti. Oppilaiden eri tehtävistä sekä myös aiemmista mittauksista saamien tulosten yhteyksiä toisiinsa tutkittiin käyttämällä Pearsonin korrelaatiokerrointa. Eri sukupuolten yhteispisteitä ja heidän eri tehtävistä saamiaan pisteitä verrattiin t-testillä.

Ensimmäiseen kysymykseen vastaus löytyy suoraan tekstistä. Oppilaiden piti kirjoittaa, *mitä eroja on oravan talviturkilla ja kesäturkilla*. Vaikka kysymys sisältää tiedon, että eroja pitää olla enemmän kuin yksi, monet lapset mainitsivat niistä vain toisen. Oikeaan vastaukseen piti sisältyä turkin värissä (kesällä ruskea, talvella harmaa) ja paksuudessa (talvella paksumpi) tapahtuvat muutokset. Molemmat asiat sisältävästä vastauksesta annettiin kaksi pistettä. Jos vastauksessa oli vain toinen näistä asioista, siitä sai yhden pisteen.



KUVA 30. Mittarin kuvituksena olevat oravat toisen luokan oppilaan värittäminä: toisella oravalla on kesäturkki ja toisella talviturkki

Yli puolet oppilaista (62%) oli sisällyttänyt vastaukseensa vain yhden asian. Tytöt onnistuivat tehtävässä vähän poikia paremmin, mutta tyttöjen ja poikien tuloksissa ei tämän kysymyksen kohdalla ole tilastollisesti merkitsevää eroa. Täysin oikeita vastauksia on kuitenkin melko vähän, vain 27 prosenttia pojista ja 33 prosenttia tytöistä oli liittännyt molemmat asiat vastaukseensa ja sai tästä kysymyksestä kaksi pistettä. Jo pienille oppilaille kannattaisikin opettaa myös tehtävien ja kysymysten tarkkaa lukemista ja niiden ymmärtämisessä tarvittavia strategioita. Luokassa voidaan esimerkiksi keskustella siitä, mitä eri asioita kysymykseen voi liittyä. Sitä ei aina tule ajatelleeksi, että usein tehtäviä tai kysymyksiäkin luettaessa tarvitaan luetun ymmärtämisen taitoja. Pojista 11 prosenttia ja tytöistä viisi prosenttia ei ole osannut vastata kysymykseen ollenkaan tai on antanut siihen virheellisen vastauksen. Tyttöjen ja poikien oravan turkkia koskevan kysymyksen vastauksista saamien pisteiden prosentuaaliset jakautumat ovat kuviossa 24.

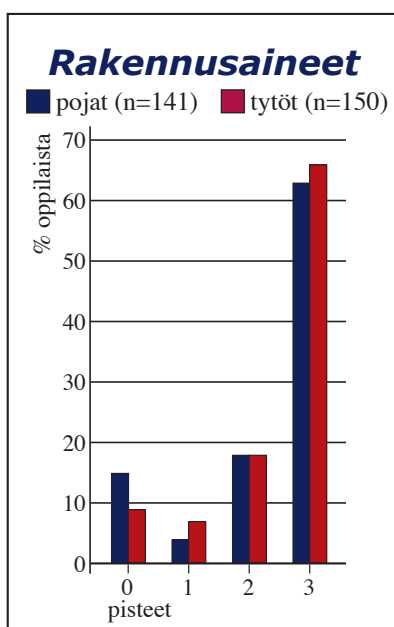


KUVIO 24. Oppilaiden oravan turkkia koskevan kysymyksen vastauksista saamien pisteiden prosentuaalinen jakautuminen

Seuraavaksi oppilaiden piti rastittaa kuudesta vaihtoehdosta ne asiat, joita *orava käyttää pesänsä rakentamisessa*. Vaihtoehdot ovat *käpyjä, oksia, sammalta, tammenterhoja, marjoja* ja *risuja*. Oikeiden vastauksien määrää ei kerrottu oppilaille, mutta tutkimuksen tekijä painotti sitä, että oikeita asi-

oita voi olla enemmän kuin yksi. Jokaisesta oikeasta vastauksesta annettiin yksi piste. Oppilaista 65 prosenttia osasi rastittaa kaikki kolme oikeaa vaihtoehtoa (oksia, sammalta ja risuja). Muut asiat taas on mainittu tekstissä oravan ruokana. Siitä huolimatta monet oppilaat ovat rastittaneet niitäkin. He eivät todennäköisesti tarkistaneet asiaa tekstistä, vaan muistivat, että nämäkin asiat oli siinä mainittu. Muutama oppilas on rastittanut kaikki vaihtoehdot. Tällaisesta vastauksesta ei voitu antaa yhtään pistettä.

Kuviosta 25 näkyy, että pojista 63 prosenttia ja tytöistä 66 prosenttia on saanut tehtävästä kolme pistettä. Kaksi pistettä sai 18 prosenttia niin poijista kuin tytöistäkin. Ainoastaan yhden pisteen sai neljä prosenttia poijista ja seitsemän prosenttia tytöistä. Täysin ilman pisteitä jäi 15 prosenttia poijista ja yhdeksän prosenttia tytöistä.



KUVIO 25. Oppilaiden oravan pesänrakennusaineita koskevan kysymyksen vastauksista saamien pisteiden prosentuaalinen jakautuminen

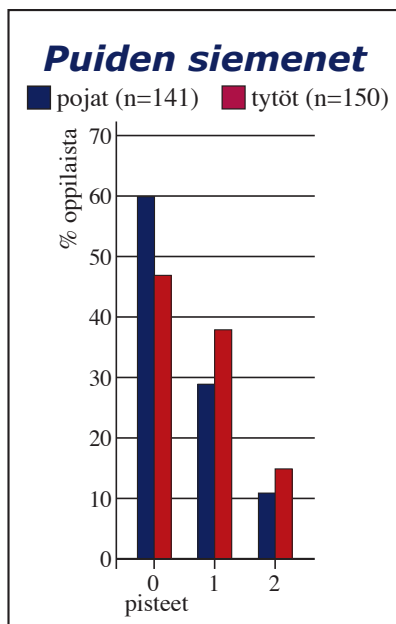
Kolmanteen kysymykseen löytyy vastaus tekstistä, mutta sen oivalta-  
minen vaatii jonkin verran päättelyä. Oppilaiden piti tekstin avulla selvittää, *missä männyn ja kuusen siemenet ovat*. Tekstissä kerrotaan, että orava nykäisee kävyistä suomut irti päästäkseen käsiksi herkullisiin siemeniin. Tästä oppilaiden piti osata päätellä, että siemenet ovat kävyissä suomujen alla. Osa oppilaista on vastannut oman aiemman tietämyksensä pohjalta,

tarkistamatta asiaa tekstistä. Tämä on useimmiten johtanut väärään vastaukseen. Nämä oppilaat ovat vastanneet esimerkiksi *puussa* tai *puissa, maassa, maan alla, maassa mullan alla* tai *pesässä*. Kaikkia näitä vastauksia on useiden oppilaiden papereissa. Myös sen pohjalta, mitä oppilas on muistanut luke-  
mastaan tekstistä, on annettu virheellisiä vastauksia: *piilossa, kätkössä* ja *tammenterhossa*. Lisäksi useat oppilaat ovat vastanneet hieman eri kysymykseen kuin olisi pitänyt, esimerkiksi *oravan lempiruokaa, varastoi puussa, vie männyn ja kuusen siemenet kotiinsa*. Hyvin paljon on myös oppilaita, joille kysymys on ollut ylivoimaisen vaikea. Siksi he eivät ole vastanneet siihen lainkaan. Tutkimustilanteessa monet oppilaat sanoivatkin, ettei tekstistä löydy tähän kysymykseen vastausta. He oletivat, että kaikkien kysymysten vastausten pitää löytyä suoraan tekstistä.

Hyväksytyt vastauksia tähän kysymykseen ovat esimerkiksi *kävyn sisällä* ja *kävyn suomun alla*. Tämän suuntaisista vastauksista on annettu kaksi pistettä. Yhden pisteen on saanut esimerkiksi vastauksista *kävyssä* tai *suomujen alla*. Tämä kysymys osoittautui mittarin vaikeimmaksi. Ainoastaan 11 prosenttia pojista ja 15 prosenttia tytöistä on saanut vastauksistaan kaksi pistettä. Kolmasosa (34%) oppilaista on saanut vastauksestaan yhden pisteen. Pojista 60 prosenttia ja tytöistä 47 prosenttia ei ole osannut vastata tähän kysymykseen lainkaan tai on antanut täysin virheellisen vastauksen. Pojat ovat onnistuneet tämän kysymyksen vastaamisessa huomoinen kuin tytöt, mutta sukupuolten välinen ero on tilastollisesti ainoastaan oireellinen ( $t = -2.25$ ,  $p = .061$ ). Tyttöjen ja poikien männyn ja kuusen siemeniä koskevan kysymyksen vastauksista saamien pisteiden prosentuaaliset jakautumat ovat kuviossa 26.



KUVA 31. Mittarin kuvituksena olevat oravat toisen luokan oppilaan värityminä: oravat saaneet satumaisen värityksen

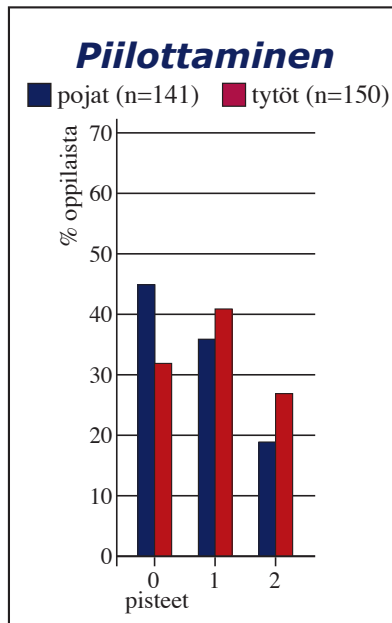


KUVIO 26. Oppilaiden männyn ja kuusen siemeniä koskevan kysymyksen vastauksista saamien pisteiden prosentuaalinen jakautuminen

Oppilaiden oli lähes yhtä vaikea selittää, *miksi orava piilottaa ruokiaan*. Myös siihen vastattaessa tarvitaan päättelykykyä. Tekstissä kerrotaan, että talven varalle orava varastoi käpyjä puissa ja maassa oleviin koloihin. Samassa kappaleessa kerrotaan vielä, että sillä on monia piilopaikkoja. Nämä asiat pitää siis osata yhdistää toisiinsa. Lisäksi oppilaan on ymmärrettävä, mitä tarkoittaa sanonta 'talven varalle'. Jälleen monet oppilaat käyttivät tietoja, joita heillä on ennestään tekstin antamien tietojen sijaan. Tärkeintä heille on ollut ajatus siitä, että asioita piilotetaan, jotta muut eivät niitä saisi: *ettei kukaan varasta ruokaa, etteivät toiset eläimet syö niitä tai suojelee pedoilta*. Tämäntapaisia vastauksia oli erittäin monissa papereissa. Näistä vastauksista ei saanut pisteitä. Pisteitä eivät myöskään saaneet oppilaat, jotka vastasivat: *että se löytää ne talven jälkeen ja orava vie ruokaa pesäänsä*. Jälleen osa niistä vastauksista, joista ei voitu antaa pisteitä liittyvät hieman eri kysymykseen kuin, mitä nyt kysyttiin. Näistä esimerkkinä vastaus *puissa ja maassa oleviin koloihin*.

Monet oppilaat olivat vastanneet kopioimalla suoraan tekstistä *talven varalle*. Tästä annettiin kuitenkin vain yksi piste, koska se ei kerro siitä, ymmärtääkö oppilas mitä käsite 'varalle' tarkoittaa. Erinomaisia, kahden pisteen vastauksia sitä vastoin ovat esimerkiksi *se tekee talveksi ruokavaraston ettei talvella lopu ruoka, että se voi syödä niitä talvella, se tarvitsee ruokaa tal-*

vella, että talvella olisi ruokaa, että se pysyy elossa talven yli kun ei ole ruokaa ja se säästää ne talvea varten. Pojista 19 prosenttia ja tytöistä 27 prosenttia antoi kysymykseen niin hyvän vastauksen, että he saivat siitä kaksi pistettä. Ilman pisteitä taas jäi lähes puolet pojista (45%) ja kolmannes tytöistä (32%). Poikien ja tyttöjen tuloksissa on tilastollisesti melkein merkitsevä ero ( $t = -2.25$ ,  $p = .025$ ). Tyttöjen ja poikien oravan ruokien piilottamisen syytä koskevan kysymyksen vastauksista saamien pisteiden prosentuaaliset jakautumat ovat kuviossa 27.

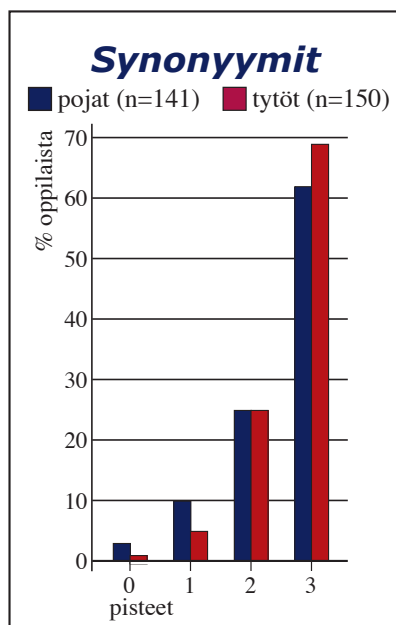


KUVIO 27. Oppilaiden oravan ruokien piilottamisen syytä koskevan kysymyksen vastauksista saamien pisteiden prosentuaalinen jakautuminen

Lukemisen ymmärtämisen mittarin viimeisessä tehtävässä on kolme tekstistä poimittua sanaa omilla laatikoissaan. Kaikki nämä sanat on myös alleviivattu tekstistä. Oppilaat valitsivat sanoille laatikon vierestä *samaa tarkoittavat sanat*. Tutkimuksen tekijä kehotti oppilaita katsomaan tekstistä, missä yhteydessä sana siellä on. Hän sanoi lapsille, että kun lukee koko lauseen, se voi auttaa oivaltamaan itselle vieraan sanan merkityksen. Sanat on valittu niin, että synonyymeistä oudompi on tekstissä, ja niitä selittävät sanat ovat arkikielessä tavallisia. *Varastoi*-sanon vieressä olevat selittävät ilmaukset ovat *ottaa ilman lupaa*, *panee talteen* ja *piilottaa*. Tekstissä sana on

lauseessa 'Talven varalle orava varastoi käpyjä puissa ja maassa oleviin koihin'. Kätkö-sanalle valittiin synonyymi sanojen *piilopaikka*, *sänky* ja *herku* joukosta. Se on alleviivattu lauseessa 'Koska pii-lo-paik-ko-ja on monia, aina kuitenkin joku kätkö löytyy.' Kolmannen laatikon sana on *uinua*, ja sille valittiin samaa tarkoittava sana sanojen *syödä*, *uida* ja *nukkua* joukosta. Tämä sana on tekstin viimeisessä lauseessa: 'Siellä orava ja sen poikaset voivat uinua kaikessa rauhassa pehmeiden sammaleiden päällä.'

Tässä tehtävässä pojat ja tytöt onnistuivat lähes yhtä hyvin. Pojista 62 prosenttia ja tytöistä 69 prosenttia osasi valita jokaiselle sanalle oikean synonyymin. He saivat tehtävästä kolme pistettä. Neljännes niin pojista (25%) kuin tytöistäkin (25%) on erehtynyt yhden sanan kohdalla. Vain yhden oikean synonyymin on valinnut kymmenen prosenttia pojista ja viisi prosenttia tytöistä. Kokonaan ilman pisteitä jäi kolme prosenttia pojista ja yksi prosentti tytöistä. Tyttöjen ja poikien samaa tarkoittavien sanojen valinnasta saamien pisteiden prosentuaaliset jakautumat ovat kuviossa 28.



KUVIO 28. Poikien ja tyttöjen samaa tarkoittavien sanojen valinnasta saamien pisteiden prosentuaalinen jakautuminen

Ylivoimaisesti eniten vääriä synonyymeja on valittu sanalle 'varastoi'. Se sekoitettiin sanaan 'varastaa' ja synonyymiksi merkittiin 'ottaa ilman lupaa'. Tämä kertoo siitä, että oppilaat eivät kehotuksista huolimatta luke-

neet lausetta, jossa sana on alleviivattuna. Kaikkein tavallisimmin oppilaat olivat kuitenkin valinneet sen synonyymiksi sanan 'piilottaa'. Tekstissä hän kerrottiin, että oravan varastoimat kävyt ovat piilopaikoissa. He olivat siis valinneet väärän vihjeen tekstistä sanaa selittäessään.

Sanaa 'uinua' ei puhekielessä käytetä. Siksi se on vieras useille toisluokkalaisille. Oppilaat ovat kuitenkin ehkä kuulleet sen saduissa, lauluissa tai runoissa. Tekstiyhteys antaa kuitenkin niin vahvan vihjeen sen merkityksestä, että sille synonyymien valitseminen on ollut paljon helpompaa kuin varastoi-sanalle. Siitä huolimatta useat oppilaat ovat merkinneet sen synonyymiksi sanan 'syödä'. Tämä kertoo siitä, että sana on ollut täysin vieras näille lapsille mutta myös siitä, että he eivät ole osanneet käyttää tekstin vihjeitä hyväkseen. He muistivat, että tarinassa puhutaan paljon kävyistä ja muista oravan herkuista ja päättelivät, että syömisestä tässäkin täytyy olla kysymys. Muutamat oppilaat ovat lisäksi valinneet uinua-sanalta kuulostavan uida-sanan sen kanssa samaa tarkoittavaksi sanaksi. Koska oppilaille korostettiin, että sanat ovat kaikki orava-tekstistä, saattaa olla, että nämä lapset eivät ole esimerkiksi heikon mekaanisen lukutaitonsa vuoksi ymmärtäneet tekstin sisältöä. Uimisestahan tekstissä ei puhuta lainkaan.

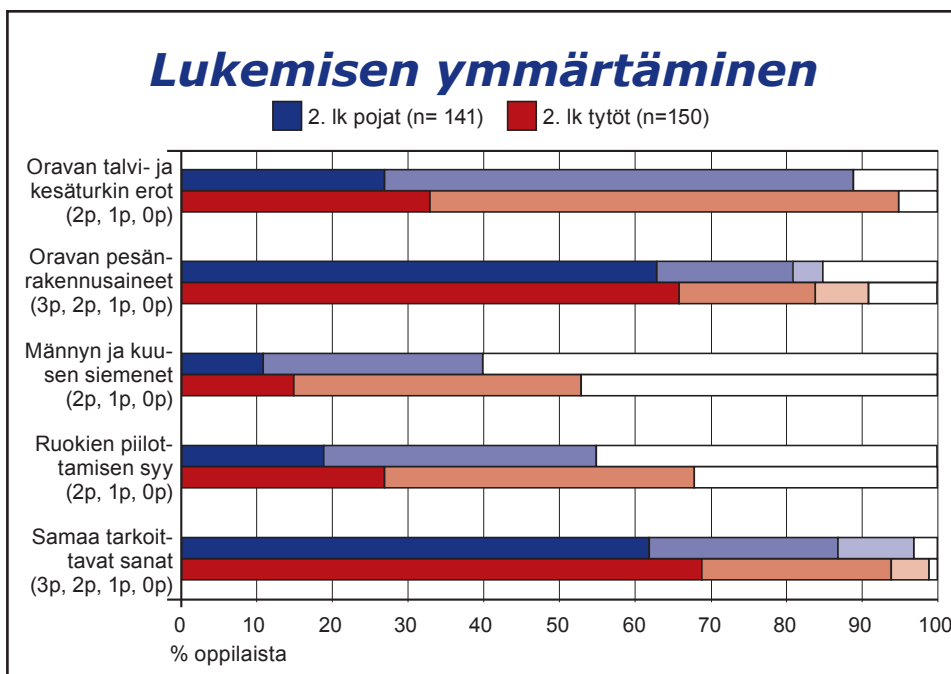
Helpoin sana on ollut 'kätkö', vaikka se joillekin oppilaille tarkoitti samaa kuin 'herkku'. Tämä saattaa viitata siihen, että joidenkin lasten kotona on jossain herkkujen kätkö. Sänky-sanakin on merkitty joissakin papereissa kätkön synonyymiksi, vaikka tuskin vauvan kehtoa tarkoittava kätkyt-sana on näille lapsille tuttu. Koska tehtävä on rastitustehtävä, on mahdollista, että oppilas, jolle sana on ollut vieras, on rastittanut sattumanvaraisesti tämän vaihtoehdon.

*Yhteenvetona* voidaan sanoa, että kysymys männyn ja kuusen siemenen olinpaikasta oli oppilaille kaikkein vaikein vastattava. Ainoastaan 13 prosenttia oppilaista sai siitä kaksi pistettä. Lähes yhtä vaikea oli kysymys siitä, miksi orava piilottaa ruokiaan. Vajaa neljännes oppilaista sai siitä kaksi pistettä. Molemmat kysymykset ovat sellaisia, että oppilaiden piti tehdä päätelmiä tekstistä osatakseen vastata niihin. Opettajan kannattaakin kiinnittää huomiota niihin oppilaihin, joiden lukemisen ymmärtämisen taidot ovat jo niin hyvät, että he osaavat vastata tämänkaltaisiin, päättelyä vaativiin kysymyksiin oikein. Jotta myös heidän lukemisen taitonsa kehittyisivät alkuopetuksen aikana, he tarvitsevat haastavampia tehtäviä kuin muut.

Vain vajaa kolmannes oppilaista huomasi, että kysymyksessä oravan talvi- ja kesäturkin eroista puhuttiin eroista monikossa. Suurin osa oppilaista (62%) oli maininnut vain yhden eron. Tavallisimmin he mainitsivat turkin olevan talvella eri värinen kuin kesällä. Moni oppilas on kuitenkin

luultavasti ajatellut, että eroja on kaksi, kun talvella turkki on harmaa ja kesällä punaruskea. Siksi olisi hyvä myös harjoitella oppilaiden kanssa eri asioiden välisistä eroista puhumista ja asioiden luokittelua niiden perusteella.

Kahteen muuhun tehtävään vastattiin valitsemalla vastaukset valmiista vaihtoehdoista. Monet lapset pitivät niitä kaikkein helpoimpina, koska niissä ei tarvinnut itse kirjoittaa mitään. Oppilaat onnistuivatkin näissä tehtävissä parhaimmin. Tämä on ehkä heille myös kaikkein tutuin tehtävätyyppi. Oppilaista 65 prosenttia osasi valita oikeat pesänrakennusaineet annettujen joukosta, ja 66 prosenttia löysi oikeat synonyymit kaikille sanoille. Kannattaa kuitenkin kiinnittää huomio siihen, että pojista 15 prosenttia ja tytöistäkin yhdeksän prosenttia ei saanut pesänrakennustehtävästä yhtään pistettä. He eivät osanneet luokitella tehtävässä mainittuja aineita oravan rakennusaineisiin ja ravintoaineisiin. Sanojen synonyymien valitsemisessa ainoastaan kolme prosenttia pojista ja yksin prosentti tytöistä epäonnistui yhtä pahasti. Kuvioon 29 on koottu kaikkien lukemisen ymmärtämisen mittarin tehtävien pisteiden prosentuaaliset jakautumat. Kirkkain väri tarkoittaa korkeinta mahdollista pistemäärää ja pylväiden väri vaalenee pistemäärän laskiessa. Nollaa pistettä vastaa valkoinen pylväs.



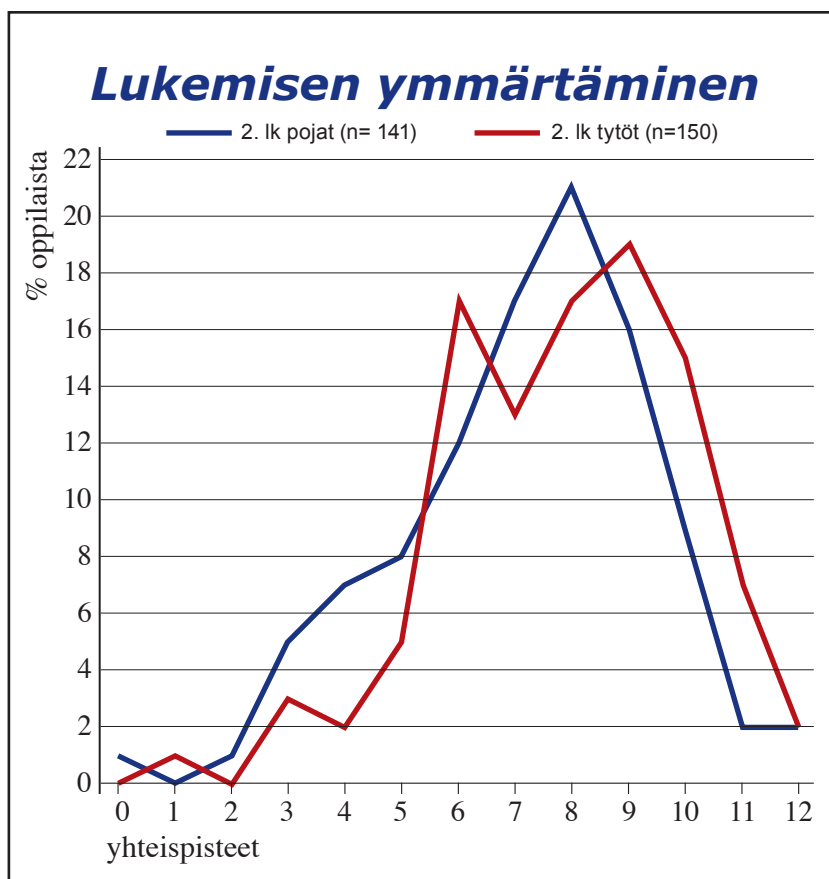
KUVIO 29. Poikien ja tyttöjen samaa tarkoittavien sanojen valinnasta saamien pisteiden prosentuaalinen jakautuminen

Oppilaiden menestyksellä synonyymitehtävissä on tilastollisesti merkitsevä yhteys kaikkiin muihin tämän mittarin tehtäviin ( $r = .152^{**}$ ,  $p = .009$ ;  $r = .219^{***}$ ,  $p = .000$ ;  $r = .200^{***}$ ,  $p = .001$ ;  $r = .174^{**}$ ,  $p = .003$ ). Kahden vaikeimman, päättelevää lukutaitoa vaativan tehtävän välillä on niin ikään tilastollisesti merkitsevä yhteys ( $r = .162^{**}$ ,  $p = .006$ ). Kaikki lukemisen ymmärtämisen taitoja mittaavien tehtävien väliset korrelaatiot ovat taulukossa 16.

TAULUKKO 16. Lukemisen ymmärtämisen mittarin eri tehtävien väliset korrelaatiot

<b>LUKEMISEN YMMÄRTÄMISEN MITTARIN TEHTÄVIEN VÄLISET KORRELAATIOT</b>					
	<b>TALVI-KESÄ-TURKIT</b>	<b>PESÄNRAKEN-NUSAINHEET</b>	<b>SIEMENIEN OLINPAIKKA</b>	<b>PILOTTAMISEN SYY</b>	<b>SYNONYymi-TEHTÄVÄ</b>
<b>TALVI-KESÄ-TURKIT</b>	1				
<b>RAKENNUS-AINEET</b>	$r = .117^*$ $p = .045$	1			
<b>SIEMENIEN PAIKKA</b>	$r = .142^*$ $p = .015$	$r = .187^{***}$ $p = .001$	1		
<b>PILOTTAMISEN SYY</b>	$r = .069$ $p = .243$	$r = .123^*$ $p = .036$	$r = .162^{**}$ $p = .006$	1	
<b>SYNONYymi-TEHTÄVÄ</b>	$r = .152^{**}$ $p = .009$	$r = .219^{***}$ $p = .000$	$r = .200^{***}$ $p = .001$	$r = .174^{**}$ $p = .003$	1

Mittarin maksimiyhteispistemäärä on 12 pistettä. Tyttöjen yhteispisteet ovat merkitsevästi paremmat kuin poikien ( $t = -2.75$ ;  $p = .006$ ). Poikien yhteispisteiden keskiarvo on 7.2 (kh. 2.3) ja tyttöjen 8.0 (kh. 2.1). Vain kolme poikaa (2%) ja kolme tyttöä (2%) on saanut lukemisen ymmärtämisen tehtävistä täydet 12 pistettä. Pojista 13 ja tytöistä 24 prosenttia on saanut hyvät yhteispisteet (12–10 pistettä). Kaikkein heikoimmin menestyneitä (0–5 pistettä) on pojista 22 prosenttia ja tytöistä 11 prosenttia. Monet viime mainituista ovat oppilaita, joiden lukutaito on vielä niin heikko, että he tarvitsevat lukemisen mekaaniseen suorittamiseen kapasiteettia, jota tarvittaisiin tekstin sisällön ymmärtämiseen. Kuviossa 30 on esitetty tyttöjen ja poikien yhteispisteiden prosentuaalinen jakautuminen.



KUVIO 30. Poikien ja tyttöjen lukemisen ymmärtämisen mittarin yhteispisteiden prosentuaalinen jakautuminen

### Lukemisen ymmärtämisen mittauksen tulosten tarkastelu

Lukutehtäviin liittyvä teksti on tietoteksti. Kuten aiemmin mainittiin, monille lapsille se on vieraampi tekstilaji kuin sadut ja tarinat. Opettajien pitäisikin jo esi- ja alkuopetuksessa tutustuttaa lapset myös niihin. Näin lapset oppisivat ymmärtämään niitä ja hakemaan niistä tietoa. Näitä taitoja he tarvitsevat yhä enemmän ylemmille luokille siirtyessään. Opettajien kannattaa myös pohtia, minkälaiset kysymykset luetuista teksteistä auttavat lapsia kehittämään ymmärtämisen taitojaan. Helpot kysymykset, joihin vastaukset löytyvät suoraan tekstistä ovat hyviä niille oppilaille, jotka ovat lukemisen taidoissaan vasta alkuvaiheessa. Niihin vastatessaan he saavat onnistumisen kokemuksia. Vähitellen lapset kuitenkin totutetaan pohti-

maan vastauksia kysymyksiin, joihin vastaaminen vaatii asioiden yhdistelemistä ja päätelmien tekemistä. Näin lapset oppivat myös lukemaan 'rivien välistä'. Tärkeää on kuitenkin muistaa, että tämän tyyppiset kysymykset ovat sopivia jo koulun alkuvaiheessa niille oppilaille, joiden lukutaito on jo silloin hyvä. Heidän taitonsa eivät kehity, jos he tekevät jatkuvasti taitotasolleen liian helppoja tehtäviä. Tämä vaikuttaa lisäksi negatiivisesti heidän opiskelumotivaatioonsa.

Lukemisen ymmärtämisen taitoja voidaan harjoittaa myös opettajan lukuhetkiin liittyvien keskustelujen aikana. Näin myös ne lapset, joille kirjoittaminen tuottaa ongelmia pääsevät pohtimaan luettuihin teksteihin liittyviä asioita ilman, että heidän pitää murehtia, miten vastaukset saa paperille.

Hyvin tärkeää on aloittaa jo alkuopetuksessa aktiivinen lukemisen strategioiden harjoittelu. Vähitellen oppilaat oppivat käyttämään niitä myös lukiessaan itsekseen. Pyritään lukemaan monipuolisesti erilaisia tekstejä. Näin saadaan myös eri asioista kiinnostuneet oppilaat motivoitumaan lukemisesta. Kiinnostavasta asiasta kertovaa tekstiä halutaan lukea, vaikka se olisi vaikeakin. Kaunokirjallisten tekstien tapahtumia verrataan lasten omaan kokemukspiiriin. Tietoteksteistä opetellaan keskeisten, tärkeimpien asioiden löytämistä. Lisäksi harjoitellaan kertomaan omin sanoin, mistä tekstissä puhutaan. Erilaisia tekstejä luettaessa myös erilaiset lukemisen ymmärtämisen strategiat tulevat lapsille tutuiksi.

## **Lähteet**

- 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.
- Bimmel, P. & van Schooten, E. 2004. The relationship between strategic reading activities and reading comprehension. *L1 – Educational Studies in Language and Literature* 4 (1), 85–102.
- Blair-Larsen, S.M., & Vallance, K.M. 2004. Comprehension instruction in a balanced reading classroom. Teoksessa S.M. Blair-Larsen & K.A. Williams (toim.) *The Balanced Reading Program: Helping All Students Achieve Success*. Newark, DE: International Reading Association, 37–52.
- Bowyer-Grane, C., & Snowling, M.J. 2005. Assessing children's inference generation: What do tests of reading comprehension measure? *British Journal of Educational Psychology* 75 (2), 189–201.

- Cain, K. 2007. Deriving word meanings from context: does explanation facilitate contextual analysis? *Journal of Research in Reading* 30 (4), 347–359.
- Coiro, J. & Dobler, E. 2007. Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research, Quarterly* 42 (2), 214–257.
- Dougherty Stahl, K.A. 2004. Proof, practice, and promise: Comprehension strategy instruction in the primary grades. *The Reading Teacher* 57 (7), 598–609.
- Fukkink, R.G. 2005. Deriving word meaning from written context: a process analysis. *Learning and Instruction* 44 (1), 23–43.
- Hurry, J., & Doctor, E. 2007. Assessing literacy in children and adolescents. *Child and Adolescent Mental Health* 12 (1), 38–45.
- McGee, A. & Johnson, H. 2003. The effect of inference training on skilled and less skilled comprehenders. *Educational Psychology* 23 (1), 49–59.
- McLaughlin, M. 2006. *Guided comprehension in the primary grades*. Newark, DE: International Reading Association.
- Parker, M., & Hurry, J. 2007. Teachers' use of questioning and modelling comprehension skills in primary classrooms. *Educational Review* 59 (3), 299–314.
- Perusopetuksen opetusuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pressley, M. 2002. *Metacognition and Self-Regulated Comprehension*. Teoksessa A.E. Farstrup & S.J. Samuels (toim.) *What Research Has to Say About Reading Instruction*. Third Edition. Newark: International Reading Association, 291–309.
- Reutzel, D.R., Smith, J.A. & Fawson, P.C. 2005. An evaluation of two approaches for teaching reading comprehension strategies in the primary years using science information texts. *Early Childhood Research Quarterly* 20, 276–305.
- Scharer, P.L., Pinnel, G.S., Lyons, C. & Fountas, I. 2005. *Becoming an Engaged Reader*. *Educational Leadership* 63 (2), 24–29.
- Snow, C., Sweet, A.P., Alvermann, D.E., Kamil, M.L., & Strickland, D.S. 2002. Formulating a research agenda about reading for understanding. Teoksessa A.M. Roller (toim.) *Comprehensive Reading Instruction Across the Grade Levels*. A collection of papers from the Reading Research 2001 Conference, 88–110. Newark, DE: International Reading Association.
- Tomesen, M. & Aarnoutse, C. 1998. Effects of an instructional programme for deriving word meanings. *Educational Studies* 24 (1), 107–128.

- Williams, J.P. 2005. Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *The Journal of Special Education* 39 (1), 6–18.
- 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.

Nimi: \_\_\_\_\_

Koulu: \_\_\_\_\_

Luokka: \_\_\_\_\_



## Orava

Orava on meille kaikille tuttu eläin.  
Kesällä se on punaruskea  
ja talvella harmaa.  
Talvella sen turkki on myös  
paksumpi kuin kesällä.

Kuusien ja mäntyjen siemenet ovat  
oravan lempiruokaa.  
Se nykäisee kävyistä suomet irti  
pääs-täk-seen käsiksi herkullisiin siemeniin.  
Se syö myös sieniä, marjoja,  
tammenterhoja ja hyönteisiä.

Talven varalle orava varastoi käpyjä  
puissa ja maassa oleviin koloihin.  
Irkävä kyllä, se ei aina muista,  
minne se on herkkunsa kätkenyt.  
Koska pii-lo-paik-koja on monia,  
aina kuitenkin joku kätkö löytyy.

Orava tekee pyöreän pesän oksista ja risuista.  
Se vuoraa sen sisältä sammalilla.  
Pesään johtaa kaksi oviaukkoa,  
jotka orava tukkii yöksi.  
Siellä orava ja sen poikaset voivat uinua  
kaikessa rauhassa pehmeiden sammaleiden päällä.

1. Mitä eroja on oravan talviturkilla ja kesäturkilla?

---

---

---

2. Mitä aineita orava käyttää pesän rakentamisessa? Rastita.

<input type="checkbox"/>	käpyjä	<input type="checkbox"/>	oksia
<input type="checkbox"/>	sammalta	<input type="checkbox"/>	tammenterhoja
<input type="checkbox"/>	marjoja	<input type="checkbox"/>	risuja



3. Missä männyn ja kuusen siemenet ovat?

---

4. Miksi orava piilottaa ruokiaan?

---

---

5. Mikä sana tarkoittaa samaa kuin laatikossa oleva sana? Yhdistä viivalla.

varastoi

ottaa ilman lupaa  
paneet talteen  
piilottaa

kätkö

piilopaikka  
sänky  
herkku

uinua

syödä  
uida  
nukkua



## ***JEKKU-HANKKEEN TUTKIMUKSISTA ESIIN NOUSSEITA HUOMIOITA***

Jekku-hankkeeseen liittyvistä tutkimuksista ensimmäisenä toteutettiin oppilaiden *itsetuntomittaus* keväällä 2011. Siihen osallistui yhteensä 523 lasta – 265 poikaa ja 258 tyttöä. He olivat tällöin esiopetuksen, ensimmäisen ja toisen luokkien oppilaita. Syksyllä 2011 tehdyt mittaukset liittyvät oppilaiden *lukemisasenteisiin, lukemisen minäkuvaan ja lukemisen taitoihin*. Niihin osallistuneet 563 oppilasta – 281 on poikaa ja 259 tyttöä – opiskelivat silloin ensimmäisillä ja toisilla luokilla.

### **Mittarien väliset yhteydet**

Kaikkien tehtyjen mittausten tulosten välillä on tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä niin mittarien, mittarien osien kuin yksittäisten osioidenkin tasolla. Syksyllä 2011 ensimmäisillä luokilla opiskelevien oppilaiden *lukemisasennemittarin ja itsetuntomittarin* välinen yhteys ei kuitenkaan ole yhtä vahva kuin toisilla luokilla. Itsetuntomittarin lomaketta täyttäessään nämä oppilaat opiskelivat esiopetuksessa, joka on oppimisympäristönä jonkin verran erilainen kuin koulu. Toisluokkalaiset taas opiskelivat molempien mittausten aikaan koulussa. Heillä näiden kahden mittarin yhteys on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $r = .419^{***}$ ,  $p = .000$ ). Toisluokkalaisilla myös itsetuntomittarin sekä lähes kaikkien sen osien ja lukemisasennemittarin neljän osa-alueen välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan itsetunnolla on huomattava vaikutus hänen lukemis- ja opiskeluasenteisiinsa.

*Itsetuntotestin ja toisluokkalaisten lukemisen ymmärtämisen testin* välillä on niin ikään tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ( $r = .310^{***}$ ,  $p = .000$ ). Lisäksi itsetuntomittarin liittymisen tunteen, tehtävä tietoisuuden sekä pätevyden tunteen osien ja lukemisen ymmärtämisen välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys. Tämä voi viitata siihen, että erityisesti oppilaan sosiaaliset suhteet ja toimintatavat lapsiryhmässä sekä hänen arvionsa itsestään oppijana vaikuttavat hänen taitojensa kehittämiseen koulussa.

## **Pojat ja tytöt**

Lähes kaikissa mittauksissa poikien ja tyttöjen tuloksissa on selvä ero. *Itsetuntomittaus* osoitti, että esimerkiksi merkittävästi suurempi osa tytöistä kuin pojista viihtyy omalla luokallaan. Tytöt myös tuntevat olonsa turvallisemmaksi koulussa kuin pojat sekä nauttivat läheisyydestä ja hellyydenosoituksista poikia merkittävästi useammin. He pitävät poikia enemmän uusien asioiden opettelusta, esiintymisestä ja siitä, että heitä kehutaan muiden kuullen. He kertovat poikia useammin iloistaan ja suruistaan muille sekä tietävät, mitkä asiat ovat heille tärkeitä. Oppilasjoukossa he eivät kiusaa muita yhtä usein kuin pojat, vaan ovat näitä valmiimpia auttamaan ja lohduttamaan muita. Oppitunneilla he jaksavat tehdä tehtäviä pitempään kuin pojat, vaikka ne olisivat vaikeitaakin. Huomionarvoinen seikka on, että tytöt kuitenkin pelkäävät epäonnistumista poikia useammin.

Yllättävää on, että lähes puolet pojista, ja yli kymmenen prosenttia tytöistäkin, ei pidä läheisyydestä, halaamisesta ja taputtamisesta. Vielä yllättävämpää on, että näitä oppilaita on prosentuaalisesti eniten esiopetuksessa. Opettajan tulee siksi olla herkkä huomaamaan, miten oppilas reagoi esimerkiksi hänen ystävälliseksi eleeksi tarkoittamaansa taputukseen. Tulee pohtia, johtuuko oppilaan mahdollinen poisvetäytyminen siitä, että tämä kokee eleen epämiellyttävänä vai onko kyse siitä, että tätä nolottaa näyttää muille oppilaille olevansa siitä hyvillään.

Huolestuttavaa on, että 14 prosenttia tytöistä ja yhdeksän prosenttia pojista ei pidä itsestään. Pääosin samat oppilaat ovat myös tyytymättömiä ulkonäköönsä. Tässä suhteessa pojat ovat tyttöjäkin tyytymättömämpiä. Yli puolet pojista ja runsas kolmannes tytöistä on arkoja esiintymään ja puhumaan omista iloistaan ja suruistaan muille. Opettajien tulisikin pohtia, miten olisi mahdollista rohkaista oppilaita näissä asioissa. Kaikki lapset eivät myöskään pidä siitä, että heitä kehutaan muiden kuullen. Pojista neljännes ja tytöistä lähes viidennes kokee sen epämiellyttävänä. Esikoululaiset suhtautuvat julkiseen kehumiseen vielä muita kielteisemmin.

Vaikeinta monelle oppilaalle on ystävän löytäminen. Vain 66 prosenttia lapsista on sitä mieltä, että se on helppoa. Siitä huolimatta 89 prosenttia oppilaista kertoo, että heillä on monta ystävää ja että he tulevat hyvin toimeen muiden lasten kanssa. Lapset tuntevat olevan epävarmimpia muiden suhtautumisesta heihin itseensä, koska viidennes oppilaista kokee, että muut lapset tai muut oppilaat eivät pidä heistä. Silti yli 90 prosenttia oppilaista auttaa muita mielellään, yrittää lohduttaa, jos kaverilla on paha mieli eikä kiusaa muita.

Pojat kyllästyvät huomattavasti tyttöjä nopeammin tehtävien tekemiseen. Silti niin tytöt kuin pojatkin tarvitsevat usein rohkaisua, jotta he jaksaisivat tehdä tehtäviä. Itsenäisyys tehtävien tekemisessä kasvaa vähitellen oppilaiden tottuessa koulutyöskentelyyn. Monet heistä oppivat ensimmäisten kouluvuosien aikana ottamaan vastuun omista teoistaan, päättämään itse, mitä tekevät, eivätkä enää yhtä usein syyttele toisia omista tekemisistään kuin esikouluikässä.

Esi- ja alkuopetusvuodet ovat erittäin tärkeitä lapsen elämässä. Niiden aikana saadut kokemukset vaikuttavat siihen, minkälaiset asenteet lapselle muodostuvat opiskelua ja koulua kohtaan. Hän alkaa verrata omia taitojaan muiden oppilaiden taitoihin. Lisäksi opettajalta ja muilta oppilailta saatu palaute vaikuttaa siihen, minkälainen mielikuva hänelle syntyy itsestään oppijana. Tehtäväorientoituneisuus syntyy, kun lapsi saa myönteistä palautetta oppimisestaan. Siksi tulee varmistaa, ettei kukaan lapsi saa toistuvasti negatiivisia oppimiskokemuksia. Ne aiheuttavat sen, että hän alkaa uskoa epäonnistuvansa tulevissakin tehtävissä eikä siksi halua tehdä niitä. Opettajan kannattaa kuitenkin muistaa, että kaikki oppilaat eivät halua heitä kiitettävän muiden kuullen. Tärkeää on luoda päiväkodista ja koulusta oppimisympäristö, jossa jokainen lapsi saa aikuisilta kulloinkin tarvitsemaansa tukea. Lapset ovat halukkaita suorittamaan vaativiakin tehtäviä, kun he saavat opiskella lapsikeskeisessä, tukea antavassa ja yksilöt huomioivassa ympäristössä.

Jo kotona ja päiväkodissa voidaan vaikuttaa pienten lasten orastavan lukutaidon ja lukemisasenteiden kehitykseen. Kun lapsilla on vapaasti saatavilla lukumateriaaleja ja kirjoitusvälineitä, he voivat käyttää niitä milloin tahansa itsenäisesti. Erityisen tärkeä on lukevan aikuisen malli. Poikien pitäisi nähdä varsinkin miesten lukevan ja kirjoittavan. Tällöin he käsittävät, että kirjoitettu teksti kuuluu myös miesten elämään olennaisena osana. Mahdollisuudet kielelliseen toimintaan edistävät osaltaan positiivista kehitystä. Niillä tarkoitetaan erityisesti aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta. Kun kaikkialla on näkyvillä kirjoitettua tekstiä ja lasten huomio kiinnitetään niihin, he alkavat ymmärtää, että kirjoitetulla tekstillä on monenlaisia käyttötarkoituksia. Lisäksi he käsittävät, kuinka tärkeä merkitys sillä on kaikkien ihmisten jokapäiväisissä toiminnoissa.

Opettajalla on keskeinen rooli oppilaiden lukemismotivaation synnyttäjänä ja ylläpitäjänä. Hänen taitonsa löytää näitä kiinnostavia lukumateriaaleja ja kirjoitustehtäviä sekä myös hänen oma innostuksensa kirjallisuutta kohtaan ovat ratkaisevassa asemassa. Varsinkin pienten oppilaiden opetuksessa kannattaisi käyttää nykyistä enemmän oppilaille kotoa tuttuja

tekstilajeja. Esimerkiksi työkirjatehtävät ja yksittäisten, irrallisten lauseiden lukeminen kuuluvat ainoastaan kouluun. Siellä tekstejä käytetään pääasiassa opiskelutarkoituksessa. Kotona taas luetaan ajankuluksi ja omaksi iloksi. Tällöin lukumateriaalina ovat usein lehdet ja sarjakuvat sekä arkipäivän toimintoihin liittyvät tekstit, ruokaohjeet, mainokset, sääennusteet, TV-ohjelmatiedot, käyttöohjeet, pelien säännöt ja päivän posti. Lastenkirjat sekä erilaiset listat ja luettelot ovat tavallisia niin koulussa ja kotonakin.

Poikien *lukemisasennemittarin* yhteispisteet ovat ensimmäisillä luokilla erittäin merkittävästi tyttöjen yhteispisteitä alhaisemmat. Toisilla luokilla poikien pisteet ovat niin ikään tyttöjen pisteitä alhaisemmat, mutta ero on tilastollisesti vain melkein merkitsevä. Mittarin lukemisasenne-osassa pojilla ja tytöillä on silti monien osioiden pisteissä tilastollisesti merkitsevä ero molemmilla luokka-asteilla. Ainoastaan sarjakuvalehtien ja tietokirjojen kohdalla ero ei ole merkitsevä kummallakaan luokka-asteella. Nämä molemmat ovatkin poikien mielilukemista. Myös poikien äidinkielen opiskeluasenteet ovat molemmilla luokka-asteilla negatiivisemmat kuin tyttöjen. Erot ovat erityisen suuret poikien ja tyttöjen asenteissa äidinkielen tunteiden tehtäviä ja lukuläksyjä kohtaan.

Yli puolet oppilaista kuuntelee mielellään, kun joku lukee heille kirjaa. Luokissa on kuitenkin myös oppilaita, erityisesti poikia, jotka eivät osaa nauttia kuuntelemisesta. Opettajien kannattaisikin miettiä, miten nämä oppilaat olisi mahdollista saada motivoitua kuuntelemiseen, esimerkiksi aiheeltaan juuri heitä kiinnostavien kirjojen avulla. Opettajan kannattaa rohkaista myös vanhempia lukemaan lapsilleen. Jos jo aivan pienille lapsille luetaan kotona, he oppivat keskittymään kuunteluun. Tärkeää on myös, että lapsille lukemista jatketaan vielä sen jälkeenkin, kun nämä ovat oppineet lukemaan jo saavutettujen taitojen ja lukemismotivaation vahvistamiseksi. Kestää vielä melko pitkään, ennen kuin lasten oma lukutaito on riittävän kehittynyt, ja he ymmärtävät lukemaansa niin hyvin, että he voivat nauttia lukemisesta. Muussa tapauksessa vaarana on, että televisio voittaa tarinoiden kertojana kirjan, koska se ei vaadi yhtä paljon aktiivista ponnistelua kuin kirja.

Kaikkein positiivisimmin oppilaat suhtautuivat kirjastossa käymiseen. Toisella luokalla pojat käyvät siellä yhtä mielellään kuin tytöt. Aikaisemmin tehdyn tutkimuksen mukaan neljännellä luokalla kuitenkin poikien mielipiteet kirjastossa käymisestä ovat merkittävästi negatiivisemmat kuin tyttöjen. Tämän vuoksi opettajan kannattaa käydä usein luokkansa kanssa kirjastossa, jotta pojatkin huomaavat sen eri ikäisille lapsille tarjoamat monipuoliset mahdollisuudet. Oppilaiden vapaa-ajallakin tapahtuvan luke-

misen määrän on todettu lisääntyvän, kun opettaja käy luokkansa kanssa kirjastossa. On kuitenkin tärkeää auttaa jokaista oppilasta löytämään kirjastosta juuri häntä kiinnostavia kirjoja. Kun oppilas tietää, mistä kirjastossa hän löytää mielenkiintoisia kirjoja, hän palaa niiden luokse myös käydessään siellä vapaa-ajallaan.

Pojat eivät halua tehdä tehtäviä, joita tehdään ainoastaan harjoituksen vuoksi. Niiden tekemiselle tulee olla joku tarkoitus, joka on heidän mielestään sitä parempi. Erityisesti joillekin pojille kirjoittaminen on vaikeaa. Siksi he tarvitsevat todella hyvän syyn, jotta he haluavat ryhtyä tekemään kirjoittamista vaativia tehtäviä. Opettajalta vaaditaan herkkyyttä tunnistaa, mitkä syyt voisivat olla sellaisia, jotka motivoisivat juuri hänen oppilaitaan. Samoin kannattaa pohtia, minkälaiset lukuläksyt saisivat vastahakoiset lukijatkin – erityisesti pojat – innostumaan niiden lukemisesta. Lukuläksyn ei tarvitse välttämättä olla lukukirjasta tai aapisesta. Huomattavasti innostavampia tekstejä voi löytyä aivan muualta. Parhaiten onnistutaan, kun läksytekstit valitaan sellaisten tekstien ja tekstilajien joukosta, jotka liittyvät oppilasta kiinnostavaan aiheeseen.

Lukuläksyt voitaisiinkin valita yhdessä oppilaiden kanssa. On myös mahdollista, että jokainen oppilas valitsee itse itselleen oman lukuläksyn. Poikia voisivat kiinnostaa lukukirjan tekstejä enemmän esimerkiksi jonkin laitteen käyttöohjeet, pelin säännöt, sarjakuvalehti, televisio-ohjelmätiedot, säätiedotus tai muu tietoteksti heitä kiinnostavasta aiheesta. Vasta lukutaidon opettelun alkuvaiheessakin oleville oppilaille voitaisiin merkitä heitä kiinnostavasta tekstistä tavuja tai sanoja kotiläksyksi. Kotona aikuinen, isovelji tai isosisko ja koulussa esimerkiksi kummioppilas voisi lukea muun osan tekstistä lapselle. Tärkeintä on, että kaikki harjoittelevat lukemista joka päivä. Lukuläksyn valinnassakin on tärkeää huomioida oppilaan taitotaso. Liian helpon tai liian vaikean lukuläksyn lukeminen ei motivoi oppilaita.

Tytöt suhtautuvat myös merkitsevästi positiivisemmin sosiaaliseen lukemiseen kuin pojat. He ovat poikia valmiimpia tekemään yhdessä toisten oppilaiden kanssa lukemiseen liittyviä asioita. Luokissa on kuitenkin oppilaita – heistä suurin osa poikia – jotka eivät pidä yhdessä toimimisesta. Jotta myös nämä oppilaat saataisiin innostumaan yhdessä tekemisestä, on tärkeää, että opettaja pohtii yhteistyöparien ja -ryhmien muodostamista erityisen tarkasti. Muuten on vaarana, että osa oppilaista kärsii yhteistyöstä, koska esimerkiksi tuntee omien taitojensa olevan huonommat kuin parin taidot. Opettajan kannattaakin pitää silmällä erityisesti poikia silloin, kun luokassa työskennellään pareittain tai ryhmissä. On tarpeen selvittää, mik-

si niin monet heistä eivät pidä tästä opiskelutavasta. Samoin tulee tarkkaila, miten parien yhteistyö sujuu. Toinen parista saattaa olla liian dominoiva, jolloin toinen osapuoli tuntee itsensä tätä huonommaksi. Joskus erityisesti tytöt huomaavat poikaparin kanssa työskennellessään joutuvansa tekemään suurimman osan työstä itse. Saattaa kuitenkin olla myös, että tyttö oma-aloitteisesti ottaa tällaisen roolin.

Ääneen muille lukeminen on kauhistus suurelle osalle tytöistäkin, mutta pojat pelkäävät sitä vielä erittäin merkitsevästi enemmän. Aiemmin tehdyistä koti- ja ulkomaisista tutkimuksista on saatu samanlaisia tuloksia. Niiden mukaan oppilas voi tuntea olonsa epä mukavaksi joutuessaan lukemaan muille ääneen siitäkin huolimatta, että hän on taitava lukija ja innokas lukemisen harrastaja. Erityisesti pojille muiden oppilaiden hyväksyntä on tärkeää. Siksi he pelkäävät itsensä nolaamista muiden poikien silmissä. On tärkeää, että luokasta luodaan turvallinen oppimisympäristö, jossa jokainen oppilas uskaltaa lukea ääneen ja muutenkin ilmaista itseään.

Lukemisasennemittarin viimeisessä osassa oppilaat arvioivat omia lukemisen taitojaan. Tässä mittarin osassa poikien mielipiteet ovat tyttöjen mielipiteitä positiivisempia. Vaikka heidän mielestään lukemaan opettelu ei ollut mukavaa, he ovat toisella luokalla tyttöjä useammin sitä mieltä, että heille lukeminen, luetun tekstin ja luettujen sanojen ymmärtäminen sekä luetun tekstin muistaminen on helppoa. He luottavat omiin taitoihinsa vahvemmin kuin tytöt. Tytöt taas pitävät poikia useammin lukemaan opettamisesta, vaikka he olisivat todenneet sen olleen vaikeaa.

Ensimmäisen luokan kielellisen tietoisuuden mittauksessa tyttöjen saamat yhteispisteet ovat tilastollisesti melkein merkitsevästi ja toisen luokan lukemisen ymmärtämisen mittauksessa merkitsevästi poikien pisteitä paremmat. Molempien luokkien tulosten yhteinen piirre on, että testien vaikeimmat tehtävät ovat niitä, joissa tytöt onnistuvat tilastollisesti merkitsevästi poikia paremmin. Helpoimmista tehtävistä pojat taas pärjäävät lähes yhtä hyvin kuin tytöt.

Ensimmäisen luokan kielellisen tietoisuuden mittarin vaikeimmaksi tehtäväksi osoittautui muistamistehtävä. Tytöt osasivat tehtävää tehdesään keskittyä poikia huomattavasti paremmin mieleen painettavien kuvien katselemiseen. Useiden poikien katseet alkoivat melkein heti harhaila muualla kuin katseltavissa kuvissa. Siksi ei ollut yllätys, että tytöt osasivat täydentää puuttuvat kuvat merkitsevästi poikia paremmin tehtävälomakkeisiinsa. Myös riimitettävässä useilla oppilailla oli ongelmia. Siinäkin tytöt onnistuivat jonkin verran poikia paremmin. Tuoreet tutkimukset (Brunswick ym. 2012, 284; Nithart ym. 2011, 359) ovat osoittaneet, että fonolo-

gisen tietoisuuden osa-alueista erityisen pitkään lapsen lukemaan oppimisen prosessissa vaikuttaa hänen alku- tai loppusoinnun erottamiskykynsä. Sitäkin pitkäkestoisempi vaikutus on lapsen lyhytkestoisella fonologisella muistilla, jota tarvitaan kirjain-äänne-vastaavuuksien oppimisessa. Siksi on tärkeää jatkaa vielä koulussakin erityisesti riimiharjoituksia ja muisti-harjoituksia.

Toisen luokan *lukemisen ymmärtämisen* mittarissa vaikeimmiksi osoit-tautuivat ne kaksi kysymystä, joihin vastatakseen oppilaan piti osata yh-distää tekstin asioita toisiinsa ja tehdä niiden pohjalta päätelmiä. Toisessa näistä tehtävistä tytöt onnistuivat poikia tilastollisesti merkitsevästi ja toi- sessa melkein merkitsevästi paremmin. Nämä tehtävät osoittavat, että joi- denkin oppilaiden – useimmiten tyttöoppilaiden – ymmärtävä lukutaito on jo toisen luokan alussa hyvin kehittynyt. Opettajan kannattaisikin kiinnit-tää huomiota niihin oppilaihin, joiden lukemisen ymmärtämisen taidot ovat jo toisen luokan alussa niin hyvät, että he osaavat tehdä päätelmiä tekstin asioita yhdistelemällä eli 'lukea rivien välistä'. Jotta myös heidän lukemisen taitonsa kehittyisivät alkuopetuksen aikana, he tarvitsevat haastavampia tehtäviä kuin muut. Silti tyttöjenkin joukossa on monia, joille nämä tehtävät ovat olleet ylivoimaisen vaikeita.

Monella oppilaalla oli jäänyt huomaamatta, että mittarin ensimmäi- sen kysymyksen sanamuoto viittaa siihen, että vastauksessa pitää mainita enemmän kuin yksi asia. Tytöt onnistuivat tehtävässä vähän poikia parem- min. Vähän alle kolmannes pojista ja kolmannes tytöistä oli liittännyt kaksi asiaa vastaukseensa. Jo pienille oppilaille kannattaakin opettaa myös teh- tävien ja kysymysten tarkkaa lukemista ja niiden ymmärtämisessä tarvit- tavia strategioita. Luokassa voidaan esimerkiksi keskustella siitä, mitä eri asioita kysymykseen voi liittyä. Sitä ei aina tule ajatelleeksi, että usein myös tehtäviä tai kysymyksiäkin luettaessa tarvitaan luetun ymmärtämisen tai- toja. Moni oppilas on luultavasti ajatellut, että eroja on kaksi, kun talvella oravan turkki on harmaa ja kesällä punaruskea. Siksi olisi hyvä myös harjoi- tella oppilaiden kanssa eri asioiden välisistä eroista puhumista ja asioiden luokittelua niiden perusteella.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan jo alkuope- tusluokilla yksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeisistä sisällöis- tä on tekstin ymmärtämistä parantavien strategioiden käytön harjoittelu. Parker ja Hurry (2007, 311–313) ovat kuitenkin sitä mieltä, että kouluissa ei aina riittävästi paneuduta niiden opettamiseen. Tavallisin opettajien käyt- tämä strategia on luetusta tekstistä tehtyjen suorien kysymysten esittämi- nen. Usein näihin kysymyksiin löytyvät ennalta määrätyt oikeat vastaukset

suoraan tekstistä. Tämän tyyppiset kysymykset eivät kuitenkaan rohkaise lapsia pohdiskelemaan tekstiä syvemmin ja muodostamaan omaperäisiä ajatuksia sen pohjalta. Äidinkielen opetuksen tulisi antaa lapsille valmiudet käyttää kulloiseenkin tilanteeseen parhaiten sopivia lukemisen ymmärtämisen strategioita, esimerkiksi tekstin silmäilyä, ennakkointia, tekstiin liittyvien kysymysten tekemistä sekä tekstin sisältämien tietojen yhdistämistä, järjestämistä ja tiivistämistä sekä päätelmien tekemistä.

Hyvin tärkeää on aloittaa jo alkuopetuksessa aktiivinen lukemisen strategioiden harjoittelu. Vähitellen oppilaat oppivat käyttämään niitä myös lukiessaan itsekseen. Ensimmäisestä luokasta lähtien pyritään lukemaan monipuolisesti erilaisia tekstejä. Näin saadaan eri asioista kiinnostuneet oppilaat motivoitumaan lukemisesta. Kiinnostavasta asiasta kertovaa tekstiä halutaan lukea, vaikka se olisi vaikeakin. Kaunokirjallisten tekstien tapahtumia verrataan lasten omaan kokemuspiiriin. Tietoteksteistä opetellaan keskeisten, tärkeimpien asioiden löytämistä. Lisäksi harjoitellaan kertomaan omin sanoin, mistä tekstissä puhutaan. Erilaisia tekstejä luettaessa erilaiset lukemisen ymmärtämisen strategiat tulevat lapsille tutuiksi. Lukemisen ymmärtämisen taitoja voidaan harjoittaa myös opettajan lukuhetkiin liittyvien keskustelujen aikana. Näin nekin lapset, joille kirjoittaminen tuottaa ongelmia pääsevät pohtimaan luettuihin teksteihin liittyviä asioita ilman, että heidän pitää murehtia, miten he saavat vastaukset paperille.

Aiemmat tutkimukset (esim. Linnakylä & Malin 2003; Merisuo-Storm 2006; Merisuo-Storm 2010) ovat osoittaneet, että tytöt lukevat enemmän kuin pojat. Lisäksi he lukevat huomattavasti laajemmin erilaista kirjallisuutta kuin pojat. Näin erilaiset tekstien rakenteet ja käsitteet tulevat heille tutuiksi, ja siksi heidän on poikia helpompi ymmärtää monenlaisia tekstejä. Tässä tutkimuksessa käytetyn mittarin teksti on asiateksti. Lukemisen tutkimuksen mukaan asiatekstit kiinnostavat poikia yhtä paljon kuin tyttöjä. Tietoteksti on siitä huolimatta useimmille lapsille vieraampi tekstilaji kuin sadut ja tarinat. Opettajien pitäisikin jo esi- ja alkuopetuksessa tutustuttaa lapset myös niihin. Näin lapset oppisivat ymmärtämään niitä ja hakemaan niistä tietoa. Näitä taitoja he tarvitsevat yhä enemmän ylemmille luokille siirtyessään.

Opettajien kannattaa myös pohtia, minkälaiset kysymykset luetuista teksteistä auttavat lapsia kehittämään ymmärtämisen taitojaan. Helpot kysymykset, joihin vastaukset löytyvät suoraan tekstistä ovat sopivia niille oppilaille, jotka ovat lukemisen taidoissaan vasta alkuvaiheessa. Niihin vastatessaan he saavat onnistumisen kokemuksia. Vähitellen lapset kuitenkin totutetaan pohtimaan vastauksia kysymyksiin, joihin vastaaminen vaatii

asioiden yhdistelemistä ja päätelmien tekemistä. Näin lapset oppivat myös lukemaan 'rivien välistä'. Tärkeää on kuitenkin muistaa, että tämän tyyppiset kysymykset ovat sopivia jo koulun alkuvaiheessa niille oppilaille, joiden lukutaito on hyvä. Heidän taitonsa eivät kehity, jos he tekevät jatkuvasti taitotasolleen liian helppoja tehtäviä. Tämä vaikuttaa lisäksi negatiivisesti heidän opiskelumotivaatioonsa.

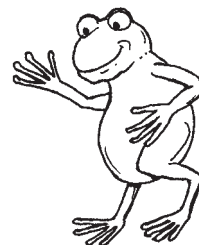
Pojat ovat tyttöjä useammin sitä mieltä, että heillä on hyvät lukemisen taidot. Siitä huolimatta lukemisen ymmärtämisen testi näyttää tyttöjen taitojen todellisuudessa olevan poikien taitoja merkitsevästi paremmat. Tyttöjen arvioilla omista taidoistaan ja heidän todellisilla taidoillaan onkin merkitsevä yhteys, mutta poikien arviot ja taidot eivät korreloi keskenään. Poikien usko omiin taitoihinsa on ollut vahva myös kansainvälisissä tutkimuksissa. Esimerkiksi Logan ja Johnston (2009) ovat huomanneet, että vaikka poikien lukemisen taidot todellisuudessa ovat heikommät kuin tyttöjen, he arvioivat omat taitonsa yhtä hyväksi kuin tytöt omat taitonsa.

Loganin ja Johnstonin tutkimustulokset poikkeavat kuitenkin aiemmista tutkimuksista siinä, että he totesivat ainoastaan poikien kohdalla yhteyden lukemisasenteiden ja lukutaidon välillä. Tyttöillä tällaista yhteyttä ei ollut. Tutkijat pitivät tätä osoituksena siitä että, kun pojat menestyvät jossakin, se vaikuttaa positiivisesti heidän asenteisiinsa tätä asiaa kohtaan. Siksi on erityisen tärkeää järjestää heikon lukutaidon omaaville pojille opetusta, jonka puitteissa heidän on mahdollista saada usein onnistumisen elämyksiä. Tyttöjäkään ei tule unohtaa. Vaikka heistä useimmat tekevät tehtäväänsä tunnollisesti, pitää muistaa, että tytöt pelkäävät epäonnistumista poikia erittäin merkitsevästi enemmän. He tarvitsevat siksi oppimisympäristön, jossa heitä tuetaan niin, että jatkuvaa epäonnistumisen pelkoa ei ole.

Mielenkiintoista on pohtia, miksi toisluokkalaisten poikien asenteet aapisen lukemista kohtaan – näin jälkikäteen muisteltuna – ovat yhtä positiiviset kuin tyttöjen. Kuitenkin ensimmäisillä luokilla, oppimisprosessin keskellä, poikien asenteet sitä kohtaan ovat erittäin merkitsevästi negatiivisemmat kuin tyttöjen. Toisella luokalla poikien asenteet taas ovat merkitsevästi negatiivisemmat kuin tyttöjen lukuläksyjen lukemista ja äidinkielen tunnin tehtävien tekemistä kohtaan. Nämä ovat asioita, joita he tällä hetkellä lähes päivittäin tekevät. Yksi selitys voisi olla, että pojat unohtavat ikävät asiat tyttöjä helpommin. Tytöt ovat tunnollisia ja kokevat epäonnistumisen pelkoa, joka ei helposti unohdu. Loganin ja Johnstonin tutkimustulosten pohjalta voitaisiin ehkä myös esittää selityksenä, että opittuaan lukemaan pojat ovat onnistumisen elämyksen saatuaan alkaneet suhtautua sen opetteluun aiempaa positiivisemmin.

## **Tutkimuksiin osallistuneille kouluille**

Haluamme lopuksi sydämellisesti kiittää kaikkia tutkimuksiimme osallistuneiden luokkien opettajia ja oppilaita kouluilla saamastamme lämpimästä vastaanotosta. Sydämelliset kiitokset myös kaikille niille oppilaiden vanhemmille, jotka osallistuivat tutkimukseemme.



## **Lähteet**

- Brunswick, N., Martin, G.N. & Rippon, G. 2012. Early cognitive profiles of emergent readers: A longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology* 111 (2), 268–285.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2003. How to reduce the gender gap in reading literacy? Teoksessa S. Lie, P. Linnakylä & A. Roe (toim.) *Northern lights on PISA-Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000*. Oslo: University of Oslo Department of Teacher Education and School Development, 39-53.
- Logan, S. & Johnston, R. 2009. Gender differences in reading ability and attitudes: examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading* 32 (2), 199–214.
- Merisuo-Storm, T. 2010. Primary school students' comprehension skills. Teoksessa *The National Institute of Educational Resources and Research, NIOERAR (toim.) Educational theory and practice in Finland*. Taipei: The National Institute of Educational Resources and Research, 267–286.
- Merisuo-Storm, T. 2006. Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (2), 111–125.
- Nithart, C., Demont, E. & Metz-Lutz, M-N. 2011. Early contribution of phonological awareness and later influence of phonological memory throughout reading acquisition. *Journal of Research in Reading* 34 (3), 346–363.
- Parker, M., & Hurry, J. 2007. Teachers' use of questioning and modelling comprehension skills in primary classrooms. *Educational Review*, 59 (3), 299–314.