

MÄ' OLN IHA HYVÄ

Luku- ja kirjoitustaidon tason vaikutus koululaisminäkuvaan

Tampereen yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
pro gradu-tutkielma
Kaisa Kauttu, Teemu Raunio
syksy 2006

KAUTTU, KAISA JA RAUNIO, TEEMU: Mä oln iha hyvä. Luku- ja kirjoitustaidon tason vaikutus koululaisminäkuvaan.

Pro gradu -tutkielma, 65 s., 23 liites.
Kasvatustiede
syksy 2006

Tiivistelmä

Tämä tutkimus kuvaa peruskoulun kolmannen, neljännen, viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon yhteyttä koululaisminäkuvaan. Tutkimuksessa minäkuvan ulkopuolelle on rajattu kodin ja perheen vaikutus - tätä jäljelle jäävää osaa kutsumme koululaisminäkuvaiksi. Koululaisminäkuva sisältää fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen kouluympäristön, suhteet opettajaan ja oppilastovereihin sekä osittain median vaikutuksen. Koululaisminäkuva mittaamme viisiportaisella, likert -asteikko koululaisminäkuvamittarilla, joka oli rakennettu Korpisen ja Opetushallituksen minäkuvamittareitten sekä Lehtosen mittarin pohjalta. Tutkimus tehtiin kvantitatiivisesti.

Tutkimuksessa koululaisminäkuvalle haluttiin kuvata:

1. oppilaan suhdetta itseensä (A-osio)
2. oppilaan suhdetta opettajaan ja toisiin oppilaisiin (B-osio)
3. kuinka motivoitunut oppilas on (C-osio)

Tutkimuksessa selvitimme eroavatko eritasoisten lukijoiden ja kirjoittajien koululaisminäkuvat toisistaan. Oppilaiden lukutaidon tason saimme selville tutkimuskoulussamme lukukausittain teetettävistä Allu-lukutesteistä. Tutkimus perustuu pääasiassa Korpisen minäkuvatutkimuksiin, Lehtosen tutkimuksiin lukemisesta ja Aunolan tutkimuksiin lukutaidon yhteydestä motivaatioon, oppimisstrategioihin ja koulumenestykseen. Tutkimuksen viitekehyksessä minäkuvan määrittämisen taustalla on käytetty myös muita tutkimuksia ja teorioita (mm. Aho, Kääriäinen, Keltikangas-Järvinen.)

Tutkimus toteutettiin toukokuussa 2005 Moision koulussa, 2.-6. luokan oppilaille, mutta tutkimuksen ulkopuolelle rajattiin tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi toisen luokan oppilaat. Tutkimusjoukoksi muodostui näin ollen 196 oppilasta, joista 88 oli tyttöjä ja 108 poikia.

Tutkimuksen tulosten perusteella luku- ja kirjoitustaidon taso vaikuttaa oppilaan koululaisminäkuvan itseen kohdistuvaan osioon (A-osio) tilastollisesti merkittävästi. Hyvät lukijat kokivat itsensä koululaisminäkuvaltaan positiivisemmiksi kuin heikot lukijat. Luku- ja kirjoitustaidon tasolla ei ollut tilastollista merkittävyyttä koululaisminäkuvan kahden muun osion osalta. Sen sijaan oppilaan sukupuoli ja luokka-aste vaikuttivat näihin kahteen osioon (B- ja C-osiot) merkittävästi. Sukupuoli vaikutti eniten siihen, kuinka motivoitunut koululainen oppilas on (C-osio) ja luokka-aste sekä motivaatio-osuuteen (C) että suhde toisiin koulussa -osuuteen (B).

Sisällysluettelo

1. Johdanto.....	4
2. Tutkimuksen taustaa: Minä, minäkuva, koululaisminäkuva, itsetunto.....	5
2.1 Katsaus historiaan - erilaisia minäkuvateorioita.....	5
2.2 Minäkuva ja minä - miten ne eroavat toisistaan?.....	7
2.3 Minäkuvan monet muodot ja tasot.....	9
2.3.1 Minäkuvan eriytyminen.....	9
2.3.2 Minäkuvan osa-alueet.....	10
2.4 Minäkuvan tyypillisiä piirteitä.....	12
2.5 Itsetunto.....	14
2.5.1 Itsetunto ja koulumenestys.....	14
2.5.2 Heikko itsetunto.....	16
2.5.3 Hyvä itsetunto.....	17
2.6 Minäkuvan ja itsetunnon merkitys oppimiselle - ja päinvastoin.....	19
2.6.1 Koululaisminäkuva.....	21
2.7 Mikä vaikuttaa oppimiseen?.....	22
2.7.1 Oppimiseen vaikuttavat tekijät.....	23
2.7.2 Motivaation merkitys oppimiselle.....	24
2.7.3 Työskentelystrategiat oppimisen edistäjinä.....	24
2.7.4 Ilman motivaatiota ei voi oppia.....	25
2.7.5 Sisä- ja ulkosyntyinen motivaatio.....	25
2.8 Motivaation ja suoritusstrategioiden yhteys lukutaitoon.....	26
2.8.1 Motivaatio ja lukutaito.....	26
2.8.2 Työskentelystrategioiden merkitys lukutaitoon.....	27
2.8.3 Vanhempien vaikutus lukemaan oppimiseen.....	28
2.8.4 Opettajan ja koulun vaikutus lasten oppimiseen.....	28
2.8.5 Kouluoppimisen tehtävä.....	29
3 Tutkimuksen taustaa: Lukeminen.....	30
3.1 Lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen vaadittavat taidot.....	30
3.2 Lukutaidon käsitteet.....	31
3.2.1 Mistä lukeminen muodostuu?.....	32
3.2.2 Kuinka oppia lukijaksi?.....	32
3.2.3 Lukemisprosessi.....	34
3.2.4 Lukemistilanne.....	35
3.3 Luetun ymmärtäminen, ymmärtävä lukeminen.....	38
3.3.1 Luetunymmärtämisen käsityksiä.....	39
3.4 Koulu lukutaidon edistäjänä.....	41
3.5 Hyvä ja heikko lukija.....	43
3.5.1 Lukutaidon tukeminen tutkimuskoulussamme, Moision koulussa.....	44
4. Tutkimusongelmat	45
5. Tutkimuksen toteuttaminen.....	46
5.1 Tutkimuksessa käytetyt mittarit ja aineiston analysointi.....	46
5.2 Tutkimuksen kohderyhmän kuvaus ja tutkimusaineiston kerääminen	48
5.2.1 Allu-lukutestien ja Poussu-Ollin kirjoitustestien teettäminen.....	48

5.2.2 Koululaisminäkuvamittarin teettäminen.....	48
5.3 Tutkimuksen ongelmat ja tutkimusjoukon rajaaminen	49
5.3.1 Koululaisminäkuvamittarin ongelmat.....	49
5.3.2 Tutkimusjoukon rajaaminen.....	50
6. Tutkimuksen luotettavuuden arviointia.....	51
6.1 Reliabiliteetti ja validiteetti.....	51
7. Tutkimustulosten prosessointi SPSS ohjelmalla ja analysointi.....	53
7.1. Aineiston tarkistaminen.....	53
7.1.1 Puuttuvien havaintojen korvaaminen.....	53
7.2. Summamuuttujien muodostus.....	53
7.2.1. Osoiden kääntäminen.....	54
7.2.2 Osoiden luotettavuustarkastelu.....	54
7.3. Analyysi ja pohdinta.....	55
9. Lähteet:	61
Liitteet	

1. Johdanto

Olemme kumpikin olleet tutkimuskoulussamme Moision koulussa töissä. Toinen ensimmäisen luokan opettajana ja toinen viidennen. Koulun oppilaissa oli havaittavissa, että heikoilla lukijoilla oli selvästi heikompi minäkuva kuin hyvillä lukijoilla, vaikka heikkoja lukijoita -ja kirjoittajia tuettiin koulussamme monella tavalla. Törmäsimme tutkimusaihetta pohtiessamme Aunolan artikkeliin lukutaidon yhteydestä koulumenestykseen. Näistä lähtökohdista aloimme tutkimustamme rakentamaan.

Koululaisminäkuva on tätä tutkimusta varten kehittämämme termi, joka on minäkuvista koottu ja rajattu. Koululaisminäkuvassa on ulkopuolelle jätetty kodin ja perheen vaikutus. Koululaisminäkuva painottuu koulun sosiaaliseen, fyysiseen ja psyykkiseen ympäristöön.

Tässä tutkimuksessa perehdytään keskeisimpiin minäkuvan ja lukemisen käsitteisiin. Tutkimuksessa on vain sivuttu perinteisiä, “vanhoja” minäkuvateorioita kuten Freudin tai Jamesin teorioita minäkuvasta ja keskitytty enemmän uudempiin tutkimuksiin minäkuvista. Uudemmat tutkimukset pohjautuvat perinteisiin minäkuvakäsityksiin, ja koimme mielekkäämmäksi perehtyä minäkuvan eri ulottuvuuksiin kuin itse teorioihin syvällisemmin. Tutkimuksessa tarkastellaan minäkuvaa, itsetuntoa, toimintastrategioita ja motivaatiota. Samaan päädyimme lukutaidon osalta. Keskityimme lukutaidon ulottuvuuksiin ja erilaisiin tulkintoihin lukemisen oppimisesta sekä oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös millainen on hyvä ja heikko lukija.

Koululaisminäkuvan jaoin erikseen kolmeen osaan. Halusimme tietää miten oppilaat kokevat itsensä koululaisina, kuinka motivoituneita he ovat koulunkäyntiin ja kuinka oppilaat kokevat itsensä suhteessa toisiin oppilaisiin ja opettajiin. Tutkimuksen tulokset perustuvat oppilaiden omiin arvioihin itsestään sekä Allu-lukutestien tuloksiin.

2. Tutkimuksen taustaa: Minä, minäkuva, koululaisminäkuva, itsetunto

Minäkuva itsessään on hyvin laaja käsite. Minäkuvakäsitteistö on runsas ja sekava, eri tutkimuksissa käytetään hyvin erilaisia nimikkeitä. Minä, minäkäsitys, minäkuva, itsetunto, itseluottamus, omanarvontunto, persoona ja persoonallisuus ovat hyvin samankaltaisia käsitteitä, joita on usein vaikeaa erottaa toisistaan. Tässä tutkimuksessa minäkäsitys ja minäkuva koetaan samaksi asiaksi, millä tiivistetyksi tarkoitetaan sitä, millaisena ihminen pitää itseään. Minä ja minäkuva puolestaan erotetaan toisistaan tässä tutkimuksessa.

2.1 Katsaus historiaan - erilaisia minäkuvateorioita

Minää kuvaavia teorioita on pyritty ryhmittelemään, vaikka se onkin vaikeaa teorioiden päällekkäisyyden ja käsitteiden sekavan käytön vuoksi. Surakka (1996) lainaa pro gradu-tutkielmassaan Pölkkiä, joka on jaotellut minää kuvaavia oppisuuntauksia.

1. sosiaalipsykologiset minäteoriat (esim. James, Cooley, Mead)
2. psykoanalyttiset ja egopsykologiset teoriat (esim. Freud, Horney, Sullivan, Adler, Jung, Erikson)
3. fenomenologiset teoriat (esim. Lewin, Raimy, Snygg & Combs, Roger)
4. kognitiiviset teoriat (esim. Baldwin, Neubauer, Piaget, Kohlberg)

(Surakka 1996, 3; Burns 1979, 2-69.)

Sosiaalipsykologisen minäkuvateorian mukaan minä jakautuu subjekti (I) - ja objektiminään (Me). Nämä kaksi minän aluetta ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Ihmisen minä on laajimmassa mahdollisessa mittakaavassa kaikkea sitä, mitä ihminen voi kutsua omakseen. Tähän käsitykseen minästä sisältyy henkilön persoona: fyysinen ja psyykinen puoli, mutta myös henkilön sosiaaliset suhteet, materiaallinen omaisuus, maine ja työt. Tämän minäkuvan oppisuutauksen isä on James, joka jo vuonna 1890 kirjoitti teoksessaan *The Principles of Psychology* minästä. Tämä

uusi ajattelutapa poikkasi aiemmista ja on yhä tänäkin päivänä käyttökelpoinen. Jamesin teoriaa on kehitelty edelleen. Kielellinen kehitys korostuu näissä teorioissa, sillä nähdään (Mead), että lapsella ei ole syntyessään minää, vaan se kehittyy kielen kehittymisen myötä. (Kääriäinen 1988, 13-14, Burns 1979, 4-29.)

Psykoanalyttisten ja egopsykologisten teorioiden isänä voidaan pitää Freudia. Nämä teoriat jakavat minän osiin: ego, id ja superego. Ego on tietoinen osa minuutta ja id ja superego osin tiedostettuja osin tiedostamattomia. Erikson on laajentanut Freudin teoriaa. Eriksonin mukaan minuus kehittyy paitsi sisäisesti, biologisesti ja ympäristön vaikutuksesta mutta myös kulttuurisen ympäristön vaikutuksesta. Kulttuurinen ympäristö tukee identiteetin kasvua. Identiteetti muodostaa tärkeän osan minäkuvan kehitystä. (Burns 1979, 24, Surakka 1996, 5-6)

Fenomenologisen minäkäsityksen mukaan ihminen itse luo maailmansa, jonka keskus on minäkäsitys. Yksilön minäkäsitys kehittyy omien havaintojen ja kokemusten perusteella, joita yksilö saa toimiessaan yhteisössä. Minäkäsityksen kehittymiseen vaikuttavat menneiden ja nykyisten kokemusten ohella etenkin yksilön henkilökohtaiset merkitykset näille kokemuksille. Yksilön minäkuvan perusta kehittyy varhaislapsuudessa. Minäkuvan kehitykseen vaikuttavat erityisesti lapselle tärkeät henkilöt. Minäkuva rakentuu ja tarkentuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa saaduista kokemuksista. (Aho 1996, 27-28, Burns 1979, 30, Surakka 1996, 7-10.)

Kognitiivisen minäkuvateorian mukaan ihminen on aktiivinen ja valikoiva tiedonkäsittelijä. Hän muokkaa jatkuvasti kuvaa itsestään ja maailmastaan tavoitteellisten toimintojen kautta. Kognitiiviselle psykologialle on tyypillistä, että toiminnan edellytyksenä on kognitiiviset tekijät: yksilön edellytykset havaita ja erotella, ajatella ja yhdistää asioita toisiinsa muistin avulla. Tunnetuin kognitiivisen psykologian tutkija Piaget esittää, että ajattelu kehittyy erilaisten vaiheiden kautta. Nämä vaiheet ja niiden järjestys ovat kaikilla ihmisillä samat, mutta alkavat ja päättyvät eri aikoihin. Näiden vaiheiden esiintymisen ajankohtaan vaikuttaa tietysti ihmisen fyysinen ikä ja tiedon taso (älykyys, kehittyneisyys), mutta myös tunne- ja sosiaaliset puolet sekä ihmisen elinympäristö. (Surakka 1996, 10-11.)

Aho (1996) tiivistää tämän päivän minäkäsitysteorioita hyvin. Nykykäsityksen mukaan ihmisen minäkäsitys on pitkäaikaisen oppimisen lopputulos. Aho listaa minäkäsitykseen vaikuttavia asioita:

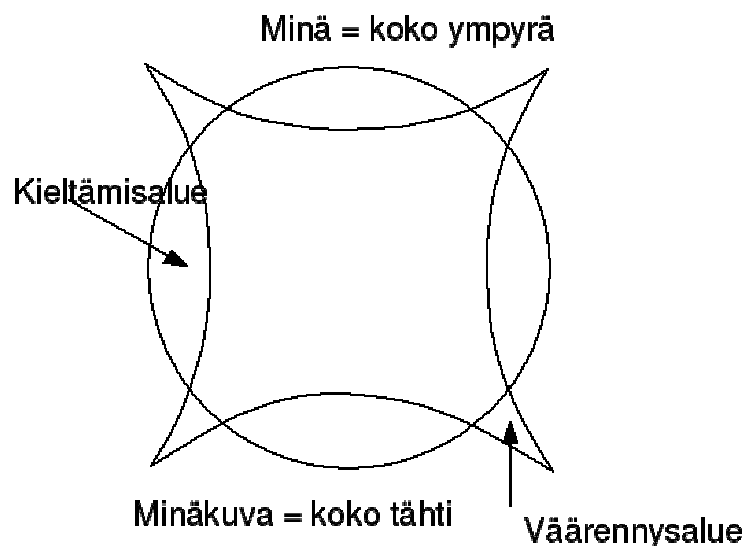
1. Temperamentti j sisäinen kehitysmekanismi, jotka ovat pääasiassa perittyjä.
2. Kyky/taito tehdä havaintoja toisten käyttäytymisestä.
3. Omat reaktiot, jotka heijastuvat muiden käyttäytymiseen.
4. Toisilta ihmisiltä saatu palaute. (Aho 1996, 26.)

2.2 Minäkuva ja minä - miten ne eroavat toisistaan?

Keltikangas- Järvinen (1994) rajaa minäkuva ja minää seuraavasti: Minä tarkoittaa kaikkea sitä, minkä ihminen kokee ”minuna”, ihmisen omaa kokemusta persoonastaan. Minäkuva taas on niiden erilaisten ominaisuuksien, toimintojen ja päämäärien kokonaisuus, joiden avulla yksilö kuvaa itseään. (Keltikangas-Järvinen, 1994, 97.) Myös tässä tutkimuksessa minäkuva ja minä erotetaan toisistaan Keltikangas-Järvisen mallin mukaan.

Sekä Kääriäinen (1988) että Aho (1996) pohtivat kirjoissaan eroaako yksilön minä hänen minäkäsityksestään. Kummatkin erottavat nämä kaksi asiaa toisistaan. Yksilön minä ja minäkäsitys eivät ole Ahon mukaan sama asia, joskin ne ovat päällekkäisiä. Minän ja minäkäsityksen eron tarkastelu on Ahon mukaan tärkeää, että ihmiselle voi kehittyä realistinen ja positiivinen minäkuva. (Aho 1996, 13-14, Rosenberg 1979, Yamamoto 1972.)

Kääriäinen (1988) ja Aho (1996) ovat kumpikin kirjoissaan mukaelleet McDavidia ja Hararia (1968) ja selventäneet alla olevalla kuviolla (Kuvio 1) minän ja minäkäsityksen eroa.



Kuvio 1. Minän ja minäkuvan suhde
mukaellen (Aho 1996, Kääriäinen 1988, McDavid ja Harari 1968)

Ihmisen kehityksen kannalta olisi tärkeää, että minä ja minäkäsitys olisivat mahdollisimman paljon päällekkäisiä. Silloin ihminen tuntee itsensä hyvin ja hänen minäkuvansa on hyvin realistinen. Minään kuuluu kuitenkin aina kieltämisalueita, eli ominaisuuksia, mitä ihminen ei tiedosta itseensä kuuluvaksi. Minäkäsitykseen taas kuuluu väärennysalueita. Ne ovat ominaisuuksia, joita ihminen kuvittelee itsellään olevan, mutta ei todellisuudessa omaa. Minäkäsitys ei siis välttämättä vastaa todellisuutta, vaan se kuvaa yksilön käsitystä itsestään. (Aho 1996, 14, McDavid&Harari 1968.)

Minäkäsitys edustaa minän tietoisuus aluetta, mutta sen lisäksi sen voidaan tulkita koostuvan asenteista ja arvostuksista, joita yksilöllä on itseään kohtaan, sekä havainnoista, joita hän on tehnyt itsestään ympäristöstään saamiensa vihjeiden pohjalta. (Kääriäinen 1988, 12.)

Kääriäinen (1988) kuvaa teoksessaan sosiaalipsykologista minäteoriaa (James, Mead, Cooley), samoin kuin Aho (1996) omassaan. Kääriäinen selventää minän ja minäkuvan suhdetta myös Rublen teorian pohjalta: Ympäristön kanssa peilisuhteessa muodostuva minäkäsitys vaikuttaa toiminnan suuntautumiseen ja käyttäytymiseen mm. Oppimisen alueella ja sosiaalisissa suhteissa. Jo melko varhaisessa vaiheessa lapsi oppii

vertailemaan itseään muihin. Erityisesti koulun alkutaipaleella kiinnostus omasta selviytymisestä ikätovereihin verrattuna lisääntyy. Tämä vertailu on tärkeää minäkuvan kehittymiselle. Lapsi saa vertailujen avulla palautetta omasta onnistumisestaan, ja niin pikkuhiljaa rakentuu hänen käsityksensä itsestään. (Kääriäinen 1988, 12-15.)

2.3 Minäkuvan monet muodot ja tasot

2.3.1 Minäkuvan eriytyminen

Minäkuva ei ole vain yksiselitteinen. (Korpinen 1990, 9-10, Rauste-von Wright 1979, Keltikangas- Järvinen 1994, 98-99; Kääriäinen 1998, 12-17) Minäkuva voidaan jakaa kolmeen erilaiseen ulottuvuuteen: todellinen minäkuva, ihanneminäkuva sekä normatiivinen minäkuva.

1. Todellinen- eli reaalinäkuva koostuu rakennetekijöistä kuten fyysinen-, sosiaalinen- ja suoritusminä (Kääriäinen 1988, 15). Reaalinä on ihmisen itsensä tiedostama osa minäkuvaansa.
2. Ihanneminäkuva koostuu samoista rakennetekijöistä, mutta siihen liittyvät voimakkaasti ympäristön asettamat arvot ja odotukset, jotka ihminen on sisäistänyt ja omaksunut minäänsä liittyviksi. Ihanneminäkuva on nimensä mukaisesti yksin itselleen asettamat kasvutavoitteet (Kääriäinen 1988, 15). Ihanneminäkuva toimii psyyken voimanlähteenä (Aho 1996, 15).
3. Normatiivinen minäkuva tarkoittaa ihmisen käsitystä siitä, millainen hänen - tietyssä ympäristössä - pitäisi olla, jotta hänet hyväksyttäisiin ja häntä arvostettaisiin. (Korpinen 1990 9, Rauste-von Wright 1979.) Normatiivinen minäkuva tarkoittaa muiden odotuksia yksilöä kohtaan (Kääriäinen 1988, 15). Normatiivinen minäkuva on eräänlainen ulkoinen paine muuttaa yksilöä tiettyyn suuntaan (Aho 1996, 15).

Näistä minäkuvista kasvatukselliselta kannalta tärkeitä ovat todellinen minäkuva ja

ihanneminäkuva, sillä koulutuksen kaiken kattava tavoite on oppilaan persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen. Peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteena on ehyt, tasapainoinen yksilö, joka osaa tunnistaa realistisen minäkuvansa ja uskaltaa asettaa itselleen tavoitteita sekä haasteita, joista uskoo selviävänsä. (Korpinen 1990 11.)

2.3.2 Minäkuvan osa-alueet

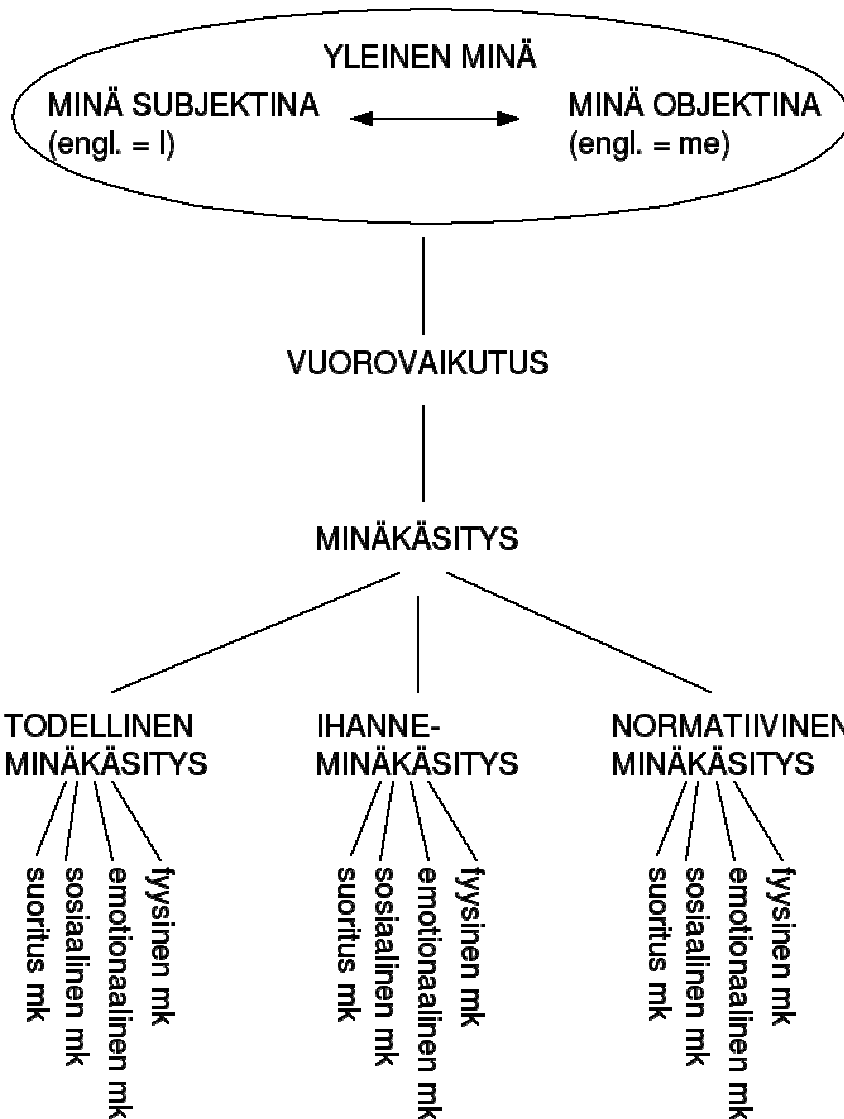
Aho lainaa teoksessaan Jamesia ja Meadia, joiden mukaan minä sisältää sekä minän subjektina (englanniksi I) sekä minän objektina (englanniksi Me). Minä toimii subjektina silloin, kun yksilö esimerkiksi sanoo jotakin, mutta se muuttuu objektiksi, kun hän hetken kuluttua muistelee, mitä sanoi. Minäkäsitys muodostuu suurimmaksi osaksi minäobjektista, joka on selvästi rajoitetumpi kuin minä kokonaisuudessaan. Minäsubjekti on selittämätön ja arvaamaton, eikä sitä voi täydellisesti mitata. Tämä minä on vuorovaikutuksessa minäkäsityksen kanssa, minkä eriytymistä jo edellä esitettiin. (Kuvio 2)

Jokainen minäkäsityksen kolmesta ulottuvuudesta (todellinen-, ihanne- ja normatiivinen minäkäsitys) voidaan jakaa Ahon (1996, 18 - 20) mukaan neljään osa-alueeseen:

1. Suoritusminäkuva sisältää yksilön oman käsityksen itsestään opiskelijana tai koululaisena. Hän vertaa omia suorituksia toisten suorituksiin ja toisaalta vertaa omia kykyjään eri alueilla keskenään. Suoritusminäkuvaan liittyvät esimerkiksi seuraavat ominaisuudet: pitkäjänteisyys, ahkeruus, harkitsevuus, älykkyys.
2. Sosiaalinen minäkuva koostuu yksilön käsityksistä siitä, mikä asema tai rooli hänellä on erilaisissa sosiaalisissa ryhmittymissä. Esimerkiksi yksilön asema koululuokassa tai perheessä.
3. Emotionaalinen minäkuva voisi toiselta nimeltään olla luonteenpiirteet. Se kuvaa yksilön käsityksiä mm. omasta henkisestä olemuksestaan, tunteistaan, luonteestaan. Yksilö arvio onko hän esimerkiksi reilu, hellä, empaattinen, järkevä.

4. Fyysinen ja motorinen minäkuva tarkoittaa yksilön käsitystä ulkonäöstään, kehostaan, motorisista taidoistaan, voimastaan ja terveydestään.

Ihmisellä on näiden minäkuvien lisäksi yleensä ns. tilannekohtaisia minäkuvia. Oppilas voi pitää itseään ihan erilaisena aineen kirjoittajana kuin laulajana. Nämä tilannekohtaiset minäkuvat voivat vaihdella jonkin verran, mutta ihmisen yleisminäkuva säilyy melkoisen vakaana. (Aho 1996 18-20.)



Kuvio 2. Minäkuvan ulottuvuudet ja osa-alueet mukaellen (Aho 1996, Kääriäinen 1998)

2.4 Minäkuvan tyypillisiä piirteitä

Kääriäinen (1988) lainaa kirjassaan Shavelsonia ja Stjernbergiä kuvatessaan eri tutkimuksissa esille tulleita minäkuvalle tyypillisiä piirteitä. Minäkuvan tunnusomaisia piirteitä eri tutkimusten mukaan (Kääriäinen 1988, 16-17):

1. Minäkuvan muotoutumiseen vaikuttavia piirteitä toisaalta yksilön tieto ja havainnot ympäristön suhtautumisesta häneen sekä toisaalta saadun palautteen vertaaminen normeihin ja odotuksiin siitä, millainen hänen tulisi olla ja miten

hänen tulisi käyttäytyä. Odotukset tulevat sekä henkilön itsensä että ulkopuolisten taholta. (Backman & Secord 1964.)

2. Minäkuvaan kuuluu kehityksellinen aspekti. Lasten minäkuva on tilannesidonnainen. Iän mukana tapahtuu kokemusten jäsentymistä ja eriytymistä. Kehittyessään minäkuva myös yleistyy ja tulee peruspiirteiltään pysyväksi. Minän arviointeihin varhaisvaiheessa yhdistyvä tilannesidonnaisuus vähenee.
3. Minäkuva on kokemusta organisoiva, monipiirteinen, hierarkkinen, pysyvä, kehityskykyinen, evaluatiivinen ja eriytyvä.
4. Minän arviointeihin vaikuttavat kasvuiässä mm. Koulumenestys, sosiaalinen hyväksyntä, fyysinen viehättävyys ja älykkyys.
5. Minäkuva on hierarkkinen siten, että alemman tason käsitteet ovat konkreettisempia ja tilannesidonnaisempia kuin ylemmän tason käsitteet (Shavelson & al.1976; Stjernberg 1981). Yleisesti voidaan sanoa, että yleinen minäkuva muodostuu useista rakenteista. Niiden keskeiset käsitteet vaihtelevat sen mukaan, missä roolissa (vanhempi, lapsi, koululainen, opettaja jne.) tai persoonallisuuden osa-alueesta on kyse (Lindeman 1985).
6. Minäkuva on suhteellisen vakaa. Tosin hierarkian alimmilla tasoilla minäkäsitys saattaa vaihdella ajoittain tilannetekijöiden mukaan. Yleensä minäkuvan muutokset ovat melko hitaita, koska kysymys on asennetekijöistä.
7. Minäkuvaan sisältyy omaan minään kohdistuvaa, toistuvaa arviointia. Kuva on myönteinen, jos henkilö katsoo olevansa ihmisenä hyvä ja kelpaava. Kielteinen käsitys itsestään on yleensä henkilöillä, joka pitää itseään kelpaamattomana.
8. Minäkuva on eriytettävissä muista rakenteista, joihin se teoreettisesti liittyy. Esim. Henkilön arvoit henkisestä suoriutumiskyvystään liittyvät läheisemmin

menestymiseen opiskeluissa kuin sosiaalisissa tilanteissa selviäminen. Jäsentyneeseen minäkuvaan yhdistyy mahdollisuus joustoon eri toimintatilanteissa niissä esiintyvien vaatimusten mukaan.

Minän, minäkuvan ja niiden rakentumisen teorioiden kirjo on valtaisa. Jokaisella tutkijalla vaikuttaa olevan hieman erilainen näkemys tai tulkinta minäkuvasta. Laaja ja kirjava minäkäsityskäsitteistö osaltaan aiheuttaa näkemyseroja, mutta suurin syy eroihin on minäkuvan vaikea mitattavuus ja määriteltävyys.

2.5 Itsetunto

Minäkuva on se käsitys, mikä ihmisellä on itsestään, millaisena hän itseään pitää ja minkälaisin määrein hän itseään, tavoitteitaan tai arvomaailmaansa kuvaa. Ihmisen itsetunto on tämän hänen minäkäsityksensä positiivisuuden määrä, määrittelee Keltikangas-Järvinen (1994, 16).

Itsetunto on osa minäkuvaa ja sen helpoimmin arvioitavissa oleva osa. Itsetunnosta puhutaan, ikään kuin se olisi yksi ominaisuus ja ihmisellä olisi sitä paljon tai vähän, tai laadullinen piirre, joka ihmisellä on hyvä tai huono (Keltikangas-Järvinen, 1994, 26.) Itsetunto muodostuu monista eri tekijöistä. Itsetunnosta voidaan erottaa yksityinen ja julkinen itsetunto. Yksityinen itsetunto tarkoittaa ihmisen omia ajatuksia itsestään, missä hän on hyvä omasta mielestään. Julkinen itsetunto on kuva, minkä ihminen haluaa muille itsestään antaa.

2.5.1 Itsetunto ja koulumenestys

Itsetunnon ja koulumenestyksen välillä on erittäin voimakas yhteys. Keltikangas-Järvinen (1994) väittää kirjassaan, että itsetunto on koulumenestyksen tärkeimpiä selittäjiä. Luottamus itseen ja käsitys siitä, miten hyvä on ja mitä kykenee oppimaan, selittävän koulumenestyksestä suuremman osan kuin esimerkiksi älykkyyys. (Keltikangas-Järvinen, 1994, 40.)

Koulumaailmassa tavoitteena on realistisen minäkuvan kehittäminen. Tähän kuuluu oleellisena osana realistinen itsetuntonkin. Tärkeintä olisikin saada lapsi tuntemaan itsensä, kykynsä, rajoituksensa ja mahdollisuutensa. Rajoja voi aina yrittää rikkoa, kunhan ensin tunnistaa ne.

Rödström (1992) on tutkinut 7-12 -vuotiaiden lasten kehitystä. Hän toteaa, että 7-12 -vuotiaana eri kykyjen kehittyminen muodostaa keskeisen osan elämästä. Näiden valmiuksien kehittymisellä on suuri merkitys lasten nykyiselle ja tulevalle minäkäsityksen ja itsetunnon kehitykselle. Lapsi vertaa itseään muihin ja saa palautetta akateemisesta suoriutumisestaan, mutta myös käyttäytymisestään ja toiminnastaan -ja näin muodostaa minäkuvaansa. (Rödström 1992, 74.)

Uusikylä (1993) kirjassaan lainaa Richertin neljä periaatetta kuvailevat Uusikylän mukaan erinomaisesti tasapainoisen ja itsenäisen ihmisen kasvattamisen pääkohtia. Pääkohtina on myönteisen minäkuvan vahvistaminen, onnistumisen ja epäonnistumisen kohtaaminen sekä luovuuden kehittäminen, suunnittelun opettaminen sekä itsearviointin opettaminen. Nämä pääkohdat ovat pitkälti yhteneviä Kärrin (1988) ja Ahon (1996) hyvän ja huonon itsetunnon määrittelyjen kanssa. Uusikylän (1993) kirjassa esiteltyjä Richertin pääkohtia noudattamalla vältetään huonon itsetunnon kehittymistä ja saavutetaan hyvää itsetuntoa. Uusikylä (1993) toteaa Richertin mukaan, että kaikkia valmiuksia ei opettaja pysty opettamaan – on hyvä, että oppilaat ovat erilaisia. He voivat oppia toisiltaan jotain sellaista, mitä heiltä itseltään puuttuu. (Uusikylä 1993, 192.)

2.5.2 Heikko itsetunto

Mistä sitten tunnistaa heikon itsetunnon? Niin Aho (1996) kuin Keltikangas-Järvinen (1994) selvittävät teoksissaan laajasti itsetunnosta. Kanssaihmiset huomaavat melko helposti yksilön heikon itsetunnon. Se näkyy nopeasti ihmisen käyttäytymisessä. Sen sijaan hyvän itsetunnon omaava voi helpommin antaa julkisesta itsetunnostaan sellaisen kuvan kuin haluaa. Hän voi halutessaan peittää hyvän itsetuntonsa. Harvoin hyvän itsetunnon omaavilla on tähän kuitenkaan tarvetta. Aho (1996) on lainannut kirjassaan useita tutkijoita (mm. Borba, Roffey, Tarant & Majors, Campbell & Lavallee), jotka pitävät seuraavia käyttäytymismalleja negatiivisen minäkäsityksen varoitussignaaleina, eli heikon itsetunnon tunnusmerkkeinä. Tässä Ahon (1996, 21-25) mukaan tiivistettynä heikon itsetunnon piirteitä:

- Heikon itsetunnon omaava on arka, epävarma ja pelokas. Hän ei ota riskejä ja välttää sosiaalisia tilanteita ja huomion kohteena olemista. Kilpailutilanteet voivat olla suuri pelon aihe. Itsetunnon vahva lapsi puolestaan nauttii kilpailutilanteista, koska niillä hän haluaa koko ajan kohottaa itsetuntoaan.
- Heikon itsetunnon omaava voi myös käyttäytyä rehentelevästi, häiritsevästi ja tyrannisoivasti. Luokan häirikkö ei siis välttämättä omaakaan hyvää itsetuntoa, mitä ensin voisi luulla, vaan koittaa käytöksellään peittää heikkoa minäkuvaansa.
- Ihminen, jolla on heikko itsetunto ei mielellään ilmaise mielipiteitään, hän odottaa epäonnistuvansa ja on usein kykenemätön tekemään päätöksiä. Heikolla itsetunto näkyy myös riippuvaisuutena muitten mielipiteistä ja palautteesta.
- Heikon itsetunnon takana on heikko jäsentymätön minäkuva. Yksilöllä on epäjohdonmukainen ja epävarma kuva itsestään. Hänen minäskeema on jäsentymätön. Heikon itsetunnon omaava ei myöskään mielellään ilmaise tunteitaan. Hän pelkää nöyryytystä ja hylkäämistä. Jos ihminen kieltää tunteensa, hän kadottaa kyvyn tuntea, kuka hän on. Tämä heikentää minäkuvaa

entisestään.

- Itsetunniltaan heikko on jatkuvassa ristiriidassa itsensä kanssa. Hän haluaisi saada positiivista palautetta ja uskoa itseensä, mutta hänen on mahdollista hyväksyä usein vain negatiivista palautetta, minkä hän kokee omakseen. Epäonnistumisen pelko leimaa heikon itsetunnon omaavaa ihmistä.
- Varautunut ja epäluuloinen käytös myös kuvastavat heikkoa itsetuntoa. Itsetunniltaan heikko suhtautuu muutoksiin epäillen ja joustamattomasti, eikä uskalla heittäytyä kokeilemaan mitään uutta.
- Oppimistilanteissa yksilö kiinnittää huomioita epäoleellisuuksiin, eikä luota kykyynsä oppia.
- Suomalainen kansanluonne osaltaan edesauttaa heikon itsetunnon syntymistä. Suomalainen kasvatustraditio korostaa vaatimattomuutta. Suomalaisia ei ole kasvatettu avoimuuteen ja välittömyyteen. (Aho 1996, 33, 34).

2.5.3 Hyvä itsetunto

Millainen on hyvä itsetunto? Keltikangas-Järvinen (1994, 17) tiivistää hyvän ja huonon itsetunnon yhteen lauseeseen: Itsetunto on hyvä silloin kun ihmisen minäkäsityksessä ovat voitolla positiiviset ominaisuudet, ja huono silloin kun negatiivisten ominaisuuksien määrä on suurempi kuin positiivisten. Useat yllä esitetyt heikon itsetunnon piirteet voidaan kääntää toisinpäin ja saada aikaan hyvän itsetunnon määritelmä. Keltikangas-Järvinen (1994) on jäsentänyt joitakin asioita tarkemmin määritellesään millainen on hyvä itsetunto. (Keltikangas-Järvinen 1994, 17-23; Kullberg-Piilola 2000, 57-67). Tässä tiivistettynä hyvän itsetunnon ominaisia piirteitä Keltikangas-Järvistä mukaellen:

- Hyvän itsetunnon omaavan ihmisen minäkuva on totuudenmukainen. Hän näkee itsessään heikkouksia ja vahvuuksia. Vaikka hän myöntääkin heikkoutensa se ei

romuta hänen itsetuntoaan. Hyvän itsetunnon omaava ei myöskään puolustele huonoa käytöstä heikkouksillaan tyyliin : ”Mä olen tämmöinen, eikä tälle mitään voi.” Päinvastoin ihminen pyrkii kehittämään heikkouksiaan ja pyrkii pääsemään huonoista piirteistä eroon.

- Ihminen, jolla on hyvä itsetunto luottaa itseensä ja arvostaa itseään. Hän ei luovu oikeiksi kokemistaan päämääristä toisten mielipiteitten vuoksi, vaan puolustaa itseään ja oikeuksiaan. Itsetunnon vahva uskaltaa kohdata haasteita ja asettaa itselleen vaatimuksia.
- Hyvään itsetuntoon kuuluu, että ihminen kokee itsensä tärkeäksi ja arvokkaaksi sellaisenaan. Ihminen ymmärtää oman elämänsä ainutkertaisuuden riippumatta siitä kuinka merkittävä ihminen yhteiskunnallisesti tai ulkopuolisten silmissä on. Länsimainen suoritusyhteiskunta ei liitä hyvää itsetuntoa sisäiseen tasapainoon ja siihen, että on tyytyväinen elämäänsä, vaan aktiivisuuteen ja suorituksiin. Tyytyväisyys itsen -ilman että sitä voi perustella aikaansaannoksilla -vaatii siis ihmiseltä itseltään paljon. Juuri tämä on erityinen hyvän itsetunnon haaste.
- Hyvän itsetunnon omaava ihminen arvostaa ja kunnioittaa kanssaihmiä. Hän ei korota heitä itsensä yläpuolelle, ei koe heitä uhaksi, eikä yritä tyrannisoida. Hyvä itsetuntoinen pystyy asettamaan itselleen myös auktoriteetteja.
- Itsetunnon vahva ihminen on itsenäinen ja riippumaton muiden mielipiteistä, koska ihmisen ei tarvitse koko ajan pohtia, mitä muut hänestä ajattelevat. Hyvän itsetunnon omaava uskaltaa halutessaan poiketa normeista ja yleisistä arvostuksista.
- Ihminen, jolla on hyvä itsetunto kokee hallitsevansa elämäänsä itse. Ihminen hallitsee itse elämäänsä tarvittavaa aikaa, hän esimerkiksi uskaltaa luopua uranluomisesta ja valita aikaa perheelleen, vaikka tämän päivän yhteiskunnassa työn arvostus onkin ajanut pehmeiden perhearvojen edelle. Ihmisen aika on silloin jaettu niin, että elämän jokainen vaihe on kokonaan ihmisen oma ratkaisu.

Kaiken ahnehtiminen heti ja omista ratkaisuista luopuminen siinä pelossa, että joku toinen ehtii ensin ja on parempi on oikeastaan itsetunnon puutetta.

- Itsetunnon vahva ihminen oppii virheistään ja sietää epäonnistumista ja pettymyksiä. Hyvä itsetunto auttaa ihmistä näkemään, että pettymyksiä on kaikkien ihmisten elämässä. (Keltikangas-Järvinen 1994, 17-23.)

2.6 Minäkuvan ja itsetunnon merkitys oppimiselle - ja päinvastoin

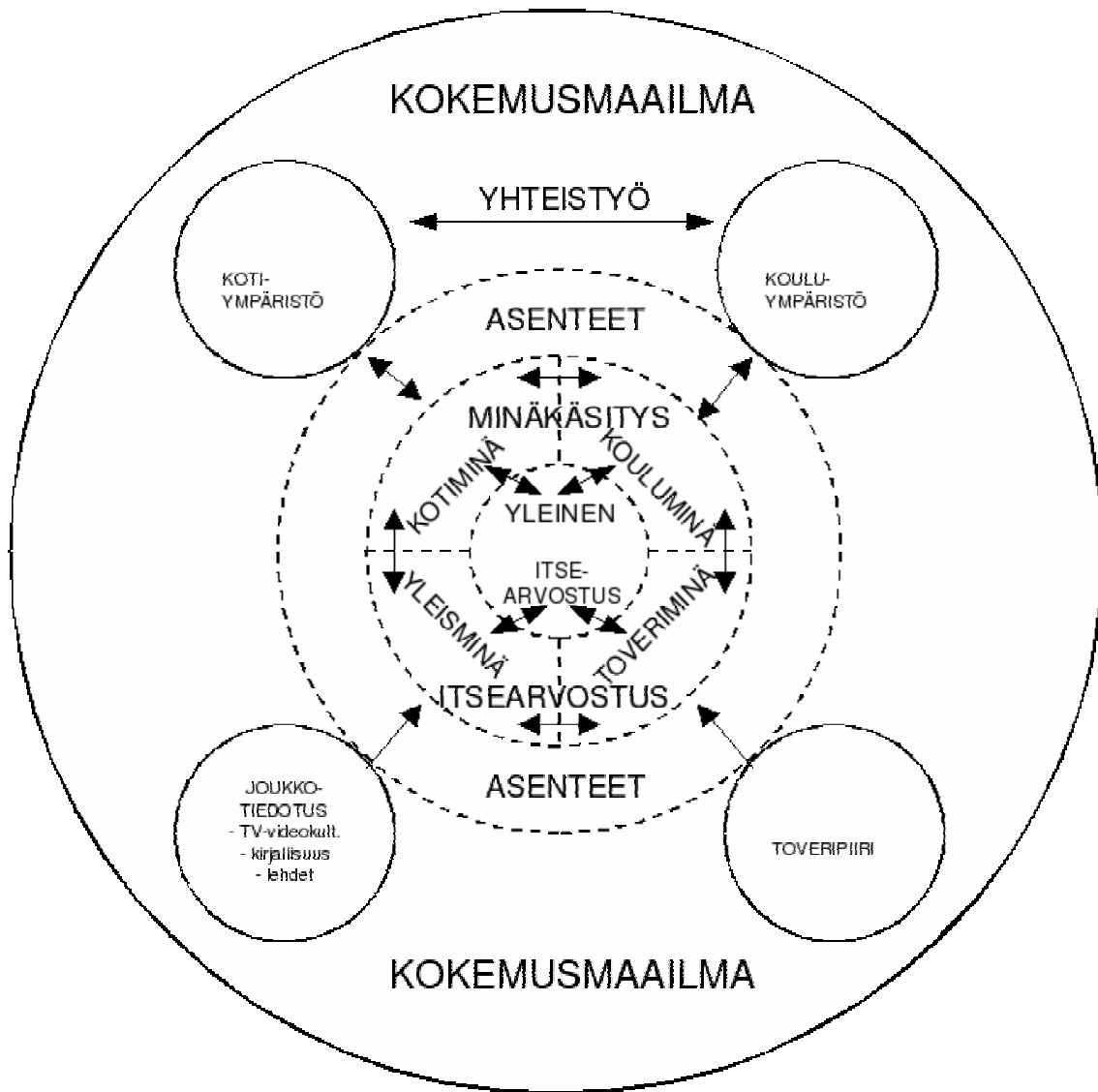
Lasten oppimiseen vaikuttaa heidän minäkuvansa eli se, minkälainen kuva heillä on itsestään oppijana ja minkälaisia uskomuksia ja päämääriä heillä on suoriutumiseensa liittyen [Aunola & Lerkkanen 2004, 2 (Wigfield & Eccles 2000).] Tämä lapsen kokemus itsestään on yhteydessä koulumenestykseen ja taitojen kehittymiseen. Heikommin suoriutuvilla oppilailla on heikompi ja kielteisempi minäkuva kuin paremmin suoriutuvilla. Heikompi oppilas kokee opetustilanteen suoriutumistilanteena, missä häntä arvioidaan. Koulussa paremmin menestyvä oppilas puolestaan näkee opetustilanteen oppimistilanteena, missä saatu palaute edistää kehittymistä oppijana ja tarjoaa mahdollisuuden oppia uutta. (Aunola 2000, 271-272; Aunola & Lerkkanen 2004, 2).

Oppiminen on oppilaan kannalta aina kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa on mukana koko persoona. Oppimista tarkasteltaessa yksilökeskeisesti, oppimisessa on kyse yksilön persoonallisuuden kehittämisestä. Tietojen ja taitojen karttuminen merkitsee minän eri ulottuvuuksien lisääntymistä ja uudelleen organisoitumista. Muodostunut minäkäsitys kertoo oppilaan siihenastisista kokemuksista. Oppiakseen oppilaan tulee nähdä itsensä kykenevänä oppimaan. Hänen itseluottamuksensa vaikuttaa siihen, kuinka paljon oppilas on valmis panostamaan tehtävän suorittamiseen, mihin hän asettaa tavoitetasonsa ja kuinka sitoutunut hän on tehtävään. (Korpinen, 1990, 5-7; Keltikangas-Järvinen, 1994, 40-43, 179-181.)

Piaget'n mukaan käsitys oman minän pysyvyydestä syntyy 7-10 vuoden iässä.

Minäkäsityksen muodostumisen herkin aika useiden muiden tutkijoiden [Aho 1996, 28; (Shavelson, Burns, Borba, Korpinen, Eskelinen).] mukaan on noin 5-12 vuoden iässä eli peruskoulun 1.-6.vuosiluokilla. Myös Goldinger ja Magnusson (1978, 12-16) toteavat kirjassaan yhdeksän peruskouluvuoden olevan lapsen fyysisen ja henkisen kasvun rakentumisen voimakkainta aikaa. Tämän päivän kiireisessä maailmassa koulun merkitys minäkuvan rakentumisessa korostuu. Minäkuvan muodostumisen herkipänä ajanjaksona lapsi elää siis suuren osan päivästä koulussa. Kasvatusvastuu tuntuu koko ajan siirtyvän enenevässä määrin vanhemmilta koululle. Nykypäivän suorituskeskeisessä maailmassa vanhemmuus on hukassa monilta vanhemmilta. Koulun rooli lapsen minäkuvan kehittäjänä korostuu.

Korpisen (1990) tutkimuksessa oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena yksilön minän rakentamisena. Myös oppimisympäristö on silloin hyvin laaja. (Kuvio 3) Se käsittää oppilaan kokemusmaailman, koko toimintaympäristön. Koululla ympäristöineen, henkilöineen ja sosiaalisine yhteisöineen on suuri merkitys. Muita minäkuvan rakentumiseen vaikuttavia ympäristötekijöitä ovat kotiympäristö, media (=julkiset tiedotusvälineet) ja fyysinen ympäristö. Korpisen mukaan henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa saatu palaute muokkaa tehokkaimmin oppilaan käsitystä itsestään. Henkilökohtaisen palautteen avulla oppilas rakentaa itsetuntemustaan sekä itsearvostustaan. (Korpinen, 1990, 13-18.)



Kuvio 3. Minäkäsityksen rakentuminen oppilaan kokemusmaailmassa. (Korpinen 1990)

2.6.1 Koululaisminäkuva

Tutkimuksemme koululaisminäkuva rakentuu pitkälti tämän Korpisen mallin pohjalle. Oppilaan kokemusmaailmasta koulussa ovat läsnä kouluympäristö, toveripiiri ja osin joukkotiedotus. Vain kotiympäristö jää ulkopuolelle. Tutkimuksessamme halusimme selvittää oppilaiden käsitystä itsestään koululaisina. Vaikka teettämämme kyselyn, koululaisminäkuvamittarin väittämät liittyvät vain koulumaailmaan, vaikuttaa oppilaiden kotiympäristö taustalla myös koulumenestyksessä ja motivaatiossa. Kotiympäristön vaikutusta ei siis voi sulkea pois, mutta tässä tutkimuksessa siihen ei tarkemmin paneuduta.

Koululaisminäkuvaä käsittelimme tutkimuksessamme kolmelta eri kantilta. Oppilaan itsensä kannalta, oppilaan suhteessa muihin sekä oppilaan motivaation kannalta.

2.7 Mikä vaikuttaa oppimiseen?

Koulussa tapahtuva oppiminen nojautuu kauttaaltaan henkisiin kykyihin. Tutkimukset osoittavat kuitenkin, etteivät kykytekijät sellaisinaan selitä yleisen koulumenestyksen ja eri aineiden koulusaavutuksien vaihtelua kokonaisuudessaan. Koulutehtävistä suoriutuminen on aina usean lahjakkuustekijän sekä samalla monen persoonallisuustekijän ja ympäristötekijän yhteistulos. Lisäksi oppilaiden arvoilla, asenteilla ja harrastuksilla on varsin keskeinen asema koulusaavutusten muotoutumisessa. Näin kouluoppimisesta kirjoitti 1976 Heinonen. (Heinonen, 1976, 134.)

Vuosien varrella tutkimusta kouluoppimisesta on tehty paljon ja erilaisia teorioita kehitetty paljon. Kolmessa kymmenessä vuodessa moni asia on muuttunut. Tässä tutkimuksessa keskitytään pääasiassa Aunolan tutkimuksiin motivaatiosta ja oppimisstrategioista kouluoppimiseen vaikuttavina tekijöinä sekä Meltzerin kaavioon oppimiseen vaikuttavista tekijöistä.

2.7.1 Oppimiseen vaikuttavat tekijät



Kuvio 4. Oppimiseen vaikuttavat tekijät. (Siiskonen, Aro, Holopainen 2001, 56.)

Ahonen, Aro ja Siiskonen (2001) ovat lainanneet Meltzerin (1996) kuvioita oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Oppimisen perustan luovat oppilaan käsitys itsestään, hänen tietoisuus heikkouksistaan ja vahvuuksistaan sekä motivaatio opittavaa asiaa kohtaan. Tämän perustan varaan oppiminen rakentuu. Millaiset oppilaan oppimisstrategiat ovat ja kuinka automatisoitunutta hänen perustaitojen hallinta on vaikuttavat tarkkaavaisuuden ohella oppimiseen toisella tasolla -lähimpinä vaikuttajina. Näiden kokonaisuus vaikuttaa lapsen kokemuksiin ja aktiivisuuteen arkipäivän oppimistilanteissa. Kaikki edellä mainitut asiat vaikuttavat myös toisiinsa. Motivoitunut oppilas tarkkaavainen ja hänen toimintastrategiansa ovat usein hyvät tai kehittyvät oppimista tukeviksi. (Ahonen, Aro ja Siiskonen 2001, 56-57.)

2.7.2 Motivaation merkitys oppimiselle

Motivaatio ohjaa käyttäytymistämme. Käytämme motivaatioita ilmaisemaan tarpeitamme ja halujamme pyrkiessämme saavuttamaan asetettuja tavoitteita. Motivaatiota voidaan selittää eri tavoin. Motivaatio selittää yksilön käyttäytymisen virittymisen, suuntautumisen ja ylläpidon. Motivaatio on tarpeen synnyttämän paineen ja kohteen vetovoiman yhdistelmä. Motivaatiolla tarkoitetaan kaikkia tietyn käyttäytymisen vaikuttimia. (Ikonen 2000, 61.)

Toinen oppilas on innokas, tarttuu uusiin haasteisiin ja uskoo kykyynsä selviytyä vaikeammastakin tehtävästä. Toinen oppilas taas pelkää epäonnistumista ja pyrkii välttelemään vaikeaksi kokemiaan tehtäviä ja tilanteita. Työskentelytottumusten -eli kuinka motivoituneita lapset ovat oppimaan, miten he oppimistilanteisiin suhtautuvat ja minkälainen käsitys heillä on oppijana- erilaisuuden kirjo luokassa on laaja. Kuitenkin opettajan olisi syytä oppia tunnistamaan lasten oppimismotivaatioerot ja huomioida ne mahdollisimman varhain koulussa opetuksessaan, sillä kahden taidoiltaan alun pitäen samanlaisen oppilaan koulu-urat voivat näistä motivationaalisista tekijöistä johtuen muotoutua aivan päinvastaisiksi. (Aunola & Lerikkanen 2004, 2, 6; Aunola & Nurmi 2004, 7; Aunola 2000, 271).

2.7.3 Työskentelystrategiat oppimisen edistäjinä

Oppilaan tavassa toimia ja ajatella näkyvät hänen työskentelystrategiansa eli työskentelytottumuksensa. Työskentelystrategioiden ajatellaan koostuvan kolmesta eri asiasta:

1. Toiminnan onnistumisen tai epäonnistumisen ennakoinnista, mikä pohjautuu aiempiin kokemuksiin ja itsetuntoon.
2. Toimintaan suuntautumisesta tai sen välttämisestä, mitä valintaa ohjaavat ennakoinnit.
3. Toiminnan lopputulokseen johtaneiden syiden arvioimisesta.

Hyvin koulussa menestyvät lapset uskovat omiin kykyihinsä ja keskittyvät tehtävien ratkaisuun. He kokevat onnistumiset omiksi aikaansaannoksikseen ja epäonnistumisille

pyrkivät löytämään ulkoisen syyn. Tällaista työskentelystrategiaa nimitetään hallintasuuntautuneeksi. Heikosti menestyvä lapsi puolestaan ahdistuu, pelkää epäonnistuvansa ja vetäytyy kaikista haasteellisista tehtävistä syrjään. Tätä työskentelystrategiaa kutsutaan tehtäväävälttäväksi. Strategioiden on havaittu olevan melko pysyviä persoonallisuuden ominaisuuksia Suoritusstrategiat muotoutuvat lapsen omista kokemuksista, käsityksistä ja päämääristä. Kehitysympäristöinä näille strategioille ovat etupäässä koulu ja perhe. Suoritusstrategioita on tutkittu lähinnä kouluympäristössä. Pitkittäistutkimusta aiheesta ei kuitenkaan ole tehty, vaikka juuri tämä tutkimustapa auttaisi selventämään kumpi oli ensin muna vai kana – ovatko suoritusstrategiat kouluvaikeuksien syitä vai seurauksia. Perhe ja koulu osaltaan muokkaavat suoritusstrategioita, mutta tutkimatta on myös vielä miten kodin ja koulun yhteistyön vastavuoroiset vaikutukset vaikuttavat lapsen strategiamallien kehittymiseen. (Aunola 2000, 271-272 Aunola & Lerkkanen 2004, 2-3.)

2.7.4 Ilman motivaatiota ei voi oppia

Vaikka oppilaan minäkuva olisi positiivinen ja oppilas luottaisi omaan kykyynsä suoriutua tehtävästä ja hänen suoritusstrategiansa olisi hallinta-suuntautunut, mutta häneltä puuttuisi motivaatio tehtävästä suoriutumiseen, ei oppilas silloin sitoudu tehtävän suorittamiseen. Motivaatio tarkoittaa, että oppilaan tulee arvostaa tehtävää tai olla kiinnostunut tehtävästä. Oppimistilanteisiin sitoutuminen vaatii uskoa sekä omiin kykyihin selviytyä että opittavan asian kokemisen mielekkäänä. (Aunola & Lerkkanen 2004, 3.)

2.7.5 Sisä- ja ulkosyntyinen motivaatio

Tehtävän voi kokea mielekkääksi joko sisäsyntyisen motivaation tai ulkosyntyisen motivaation kautta. Sisäsyntyinen motivaatio tarkoittaa, että oppilas suorittaa jotakin tehtävää tehtävän tai toiminnan itsensä vuoksi. Esimerkiksi mieltymys jotakin oppiainetta kohtaan näkyy sisäsyntyisenä motivaationa. Motivaatio on silloin korkeimmillaan, kun lapsi kokee pätevyyden, yhteenkuuluvuuden ja itsenäisyyden tarpeen täyttyvän. Sisäsyntyisen motivaation syntyminen on oppilaan kannalta tärkeää,

sillä vain sisäsyntyinen motivaatio johtaa pitkäjänteiseen sitoutumiseen ja harrastuneisuuteen myös koulun ulkopuolella. (Aunola & Lerkkanen 2004, 3-4; Ruohotie 1987, 10-14; Ahvenainen 2001, 32-36.)

Toinen tapa motivoitua tekemään tehtävää on ulkosyntyinen motivaatio. Motivoivana tekijänä on nimensä mukaisesti oppilaalle ulkoapäin tulevat tekijät tai hyötyarvo. Tällaisia tekijöitä voivat olla ulkoapäin tuleva käsky suorittaa tehtävä, odotettu palkkio tai arvosana tai tehtävällä saavutettava menestys tai kunnia. Myös ulkosyntyistä motivaatiota esiintyy koulussa paljon, mutta sen vaikutus ei ole yhtä kauaskantoista kuin sisäsyntyisen motivaation. (Aunola & Lerkkanen 2004, 3-4; Ruohotie 1987, 10-14; Ahvenainen 2001, 32-36.)

2.8 Motivaation ja suoritusstrategioiden yhteys lukutaitoon

2.8.1 Motivaatio ja lukutaito

Tutkimuksissa (Aunola & Nurmi 2004) on todettu motivaation lukemista kohtaan lisääntyvän ensimmäisen koululuokan aikana verrattuna esikoulun aikaiseen kiinnostukseen. Tämä kiinnostus säilyi melko suurena jopa neljännelle koululuokalle asti. Sen sijaan kiinnostus muita aineita kohtaan näytti hiipuvan, vaikka oppilas olisikin ollut hyvin kiinnostunut tästä aineesta koulun alkaessa. Tutkimuksessa myös selvisi, että lapset, joilla on ongelmia jollakin tietyllä taitoalueella, kompensoivat kokemustaan suuntaamalla mielenkiintonsa toiseen oppiaineeseen. Opettajan olisikin hyvä oppia tietämään oppilaiden mielenkiinnon kohteet, sillä lasta kiinnostavien asioiden kautta työskentely pitää yllä lapsen motivaatioita harjoitella vaikeakin taitoa. (Aunola & Nurmi 2004, 7-11, 11; Aunola & Lerkkanen 2004, 4-5.)

Tutkimukset ovat pitkään kuvanneet Aunolan ja Nurmen (2004) mukaan lukutaitoa niin kutsutun Matteus-efektin avulla. Tämä tarkoittaa sitä, että alun perin hyvät taidot omaavat kehittyvät nopeasti, kun taas heikot lukijat jäävät kokoajan muista jälkeen. Aunola ja Nurmi (2004) kumoavat tämän väitteen omassa tutkimuksessaan. Heidän tutkimuksessa saamiensa tulosten mukaan tasoerot lukutaidossa kasvoivat

esikouluvuoden aikana, mutta koulun alettua ne pienenevät ja tasoittuivat nopeasti. Lapset, jotka eivät kouluun tullessaan osanneet lukea, oppivat ekaluokan aikana lukemaan ja saavuttivat nopeasti taidoissaan hyvät lukijat. Perheeseen liittyvät asiat eivät juurikaan selittäneet lasten lukutaidon kehitystä. Lapset siis oppivat koulussa, ja opetus kompensoi aiemmat puutteet taidoissa. Lukutaidon ja lukemisen motivaation kehitys näyttää myönteiseltä: yksilölliset erot lukutaidon sujuvuudessa pienenevät ajan myötä ja kiinnostus lukemiseen säilyy hyvin. Pieni osa lapsia, joilla oli selkeitä kielellisiä vaikeuksia sekä hankaluuksia oppia lukemaan ja kehittyä siinä muodostivat tutkimuksessa poikkeuksen. Näiden lasten vaikeudet oli kuitenkin jo huomattu aiemmin, jolloin heitä voitiin tukea erityisopetuksella ja tukitoimin. Koulujärjestelmässämme osataan Aunolan, Nurmen ja Lerkkasen mukaan motivoida melko hyvin lukemiseen. (Aunola & Nurmi 2004, Aunola & Lerkkanen, 2004, 2-7.)

2.8.2 Työskentelystrategioiden merkitys lukutaitoon

Myös työskentelystrategiat vaikuttavat lukutaidon oppimiseen. Aunola & Lerkkanen (2004) lainaa Onatsu-Arviolommin ja Nurmen tutkimusta, missä lukutaidon ja työskentelystrategioiden yhteys toisiinsa on huomattu. Heikko lukutaito altisti epämielikkäälle työskentelytavalle. Epämielikkäät työskentelystrategiat puolestaan vaikuttavat vaikeuksiin muiden taitojen oppimisessa myöhemmin. Heikko lukutaito itsessään ja välillisesti on esteenä muiden taitojen kehitykselle. (Aunola & Lerkkanen 2004, 3-5.)

Jo ennen kouluun tuloa oppilas on omaksunut itselleen työskentelytapoja eli toimintastrategioita. Näiden työskentelytapojen vaikutus oppimistuloksissa näkyy jo ensimmäisellä luokalla. Tehtäväsuuntautuneet eli hallintasuuntautuneen toimintastrategian omaavat lapset kehittyivät lukutaidossa muita nopeammin. Tehtävää välttävästi suuntautuneet ja sitkeyden puutteen vaivaamat lapset kehittyivät lukijoina hitaammin. Samalla koulumenestys ja koulusta saatava palaute muovasivat lasten työskentelystrategioita. Hallintasuuntautunut toimintatapa lisääntyi oppilailta, jotka edistyivät nopeasti lukemisessa. Lukemisen oppimisen vaikeuksista kärsivillä epämielikkäät työskentelytavat lisääntyivät. (Aunola & Lerkkanen 2004, 2-5.)

2.8.3 Vanhempien vaikutus lukemaan oppimiseen

Vanhempien usko lapsen suoriutumiseen koulutehtävistään vahvistaa lapsen kykyä suorittaa tehtävänsä. Toisaalta lapsen tehtävistään suoriutuminen lisää vanhempien uskoa itseensä hyvinä kasvattajina ja lapsensa kannustajina. Tämä usko puolin ja toisin heikkeni, jos lapsen koulumenestys on heikkoa ja tehtävien suorittaminen vaikeaa. Kaikki tämä puolestaan heijastuu lapsen oppimiseen. Vanhempien usko lapsensa osaamisesta lisää lapsen tehtäväsuuntautunutta toimintastrategiaa ja tätä kautta vaikuttaa lukutaidon kehittymiseen. (Aunola & Lerkkanen 2004, 5 Aunola & Nurmi, 2004.)

2.8.4 Opettajan ja koulun vaikutus lasten oppimiseen

Opettajan ensisijaisia tehtäviä on tukea lapsen motivaatiota. Motivaation tukeminen käytännössä tarkoittaa lapsen minäkuvan tukemista, jonka vahvistuminen auttaa lasta rakentamaan hallintasuuntautunutta toimintastrategiaa itselleen, lasten mieltymysten ja kiinnostusten huomioimista opetuksessa sekä työskentelytapojen ohjaamista. Opettajan antama palaute vahvistaa parhaimmillaan lapsen itsetuntoa tukevaa ajattelutapaa. Jos lapsi uskoo voivansa onnistua, positiivinen odotus lisää hänen ponnisteluaan. (Aunola & Lerkkanen 2004, 5-7 Aho 1996, Ahonen toim. 2001.)

Oppimisvaikeuslasten oppimista tukevissa toimenpiteissä opettajan opetuksessaan tulisi erityisesti huomioida näiden lasten minäkäsitystä ja oppimista koskevia uskomuksia. Oppimisvaikeuslapsilla on ominainen tapa kohdata oppimistilanteita, mihin opettajan myöskin tulisi kiinnittää huomioita. Heikosti motivoituneiden oppilaiden kohdalla opettaja kehittää motivaatiota tuomalla esiin lapselle hänen jo osaamia taitoja ja onnistumisen kokemuksia. (Aunola & Lerkkanen 2004, 5-7 Aho 1996, Ahonen toim. 2001.)

Oppilaan realistista minäkuvaa tukee opettajan antama palaute, joka huomioi lasta henkilökohtaisesti, yksilöi ja kannustaa oppilaan omaa tasoa vastaavasti. Opettaja voi yhdessä oppilaan kanssa miettiä, miten ongelmatilanteissa toimitaan ja miten niistä selvitään. Oppilaalle hiljalleen muotoutuu kuva, että hänen oma tekemisensä, yrittäminen ja harjoittelu vaikuttaa kaikkein eniten hänen oppimiseensa. Opettajan

tehtävä on valmistaa lasta pitkäjänteiseen harjoitteluun, joka etenee pienten konkreettisten tavoitteiden kautta. Oppilaan riippuvuus opettajan tuesta ja avusta pikkuhiljaa vähenee. Oppilaan itsenäistä työskentelyä tukevat konkreettiset ohjeet: mitä teen tehtävässä aina ensin -luen sen huolella tai lukemisen ymmärtämisessä -silmäile tekstiä, lue, seuraa ymmärrätkö lukemaasi, pohdi pitäisikö lukea jokin kohta uudelleen. Oppilaille annettavien tehtävien on vastattava heidän kykyjään ja tarjottava haasteita olematta liian vaikeita. (Aunola & Lerkkanen 2004, 5-7 Aho 1996, Ahonen toim. 2001.) Koulu ympäristönä, sosiaalinen vuorovaikutus luokassa, yhdessä tekeminen ja kokeminen rakentavat kaikki osaltaan oppilaan minäkuvaa. (Aunola & Lerkkanen 2004, 6.)

2.8.5 Kouluoppimisen tehtävä

Heinosen (1976) mukaan kouluoppimisen olennainen tehtävä on yksilöiden välisten vähentäminen ja yhdenmukaisuuden lisääminen harjoitettavassa oppitehtävässä. Koulun tehtävänä on tarjota oppilaille ärsykeitä ja ohjata heitä reagoimaan niihin määrättyllä tavalla, jonka yleensä tulee olla samanlainen jokaisen oppilaan osalta. Yksilöllistä vaihtelua voidaan sallia vain vähän, kun sitä vastoin yhdenmukaisuutta korostetaan pitämällä voimakkaasti esillä oppitavoitteita ja valvomalla niiden saavuttamista. (Heinonen 1976, 137.)

Kolmessakymmenessä vuodessa kouluoppimisen tehtävä on muuttunut huomasti. Yhdenmukaisuudesta on tultu yksilöllisyyteen, joka toisinaan yltää jo täysin liialliseen individualismiin. Aunola & Lerkkanen (2004) näkee tämän päivän kouluoppimisen tehtävän näin: Opetuksessa pitäisi pyrkiä ottamaan huomioon yksilöllisiä eroja ja tarjottava kullekin oppilaalle kykyihin ja sen hetkisiin taitoihin nähden optimaalisia haasteita. Niistä selviäminen ruokkii positiivista minäkuvaa, joka edelleen vahvistaa tehtäväsuuntautunutta käyttäytymistä ja oppimista (Aunola & Lerkkanen 2004, 4.)

3 Tutkimuksen taustaa: Lukeminen

Suomen kielen perussanakirja (1995, osa 2, 98) määrittelee lukea-verbin seuraavasti:

1. tulkita näköaistin avulla kirjoitusta
2. opiskella
3. olla jossakin kirjoitettuna
4. muiden merkkien tulkitsemisessa tarkemmin
5. laskea, lukumäärän selville ottamista, määrittämistä

Jo tämä määritelmä kertoo, kuinka laaja käsite lukeminen on ja mihin kaikkeen lukea-verbi yhdistetään. Myös lukutaidon käsite on moniselitteinen ja sitä voidaan määritellä monella tavalla. Lukemista voidaan tarkastella kielen näkökulmasta tai voidaan kiinnittää huomiota lukemisen vaatimaan ajattelutaitoon. Lukemista voidaan määritellä myös lukemishalun perusteella tai kuvata lukemistapahtumaa erilaisin mallein. Lukemiskäsitteen määrittelemine on vaikeaa, koska maailma on tulvillaan erilaisia luettavia tekstejä. Tietokirjallisuus, kaunokirjallisuus, runous, sanomalehdet, sarjakuvat, sähköpostit, kadunvarsimainokset tai kauppojen nimet ovat kaikki erilaista luettavaa ja onkin vaikea esittää yhtä yhteistä lukutaidon käsitettä, mikä kattaisi alleen kaiken lukemisen. (Julkunen 1993, 80.)

3.1 Lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen vaadittavat taidot

Lukemista voidaan opettaa monella eri menetelmällä (esimerkiksi PL = puheesta lukemaan, LPP= lukemaan puheen perusteella, KÄTS= kirjain, äänne, tavu, sana), mutta menetelmästä riippumatta lapsen on oppiakseen lukemaan oivallettava, että kirjaimet ovat puheäänten symboleja. Lukemaan ja kirjoittamaan opetteleva tarvitsee tiettyjä perustaitoja oppiakseen tuottamaan itse tekstiä ja ymmärtääkseen lukemaansa. Tässä kaaviossa on viitteellisesti esitetty hierarkia näistä taidoista. Tällä tavalla arvioiden voidaan tavoittaa se luku- ja kirjoitustaidon taso, jonka hallintaa lapsen on vielä harjoiteltava ja mitä mahdollisesti pitää tukea. (Siiskonen, Aro, Holopainen 2001, 66-68.)

Lukeminen	Kirjoittaminen
 <p data-bbox="379 416 756 763"> Kielen tietoisuus Kirjain-äännevastaavuudet Äänteen yhdistäminen tavuksi: erilaiset tavurakenteet lyhyet --- pitkät tavut Tavujen yhdistäminen sanaksi: erilaiset tavurakenteet lyhyet --- pitkät sanat </p> <p data-bbox="379 853 671 882">Ymmärtävä lukeminen</p>	<p data-bbox="826 309 1230 338">Tuottavan kirjoittamisen taidot</p>  <p data-bbox="826 461 1182 763"> Äänne-kirjainvastaavuudet Tavujen jakaminen äänneiksi: erilaiset tavurakenteet lyhyet --- pitkät tavut Sanan jakaminen tavuiksi: erilaiset tavurakenteet lyhyet --- pitkät sanat </p>

Kuvio 5. Lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen vaadittavat taidot.
(Siiskonen, Aro, Holopainen 2001, 66.)

3.2 Lukutaidon käsitteet

Aika ja kehitys muokkaavat lukutaidon käsitettä. Ajan myötä lukutaidon käsite on muuttunut niin, että tänä päivänä lukutaidon käsite on yhä kokonaisvaltaisempi. 1970-luvulle asti lukemista pidettiin mekaanisena tapahtumana, jossa tärkeää oli nopea ja tarkka lukemisen perustekniikka. Tämä lukemiskäsitys on saanut nimen *tekninen lukutaito*. Tämä käsitys lukemisesta osoittautui liian kapeaksi. Lukijan tunnekokemusten merkitys lukemiselle oli teknisen lukemisen määrittelyn ulkopuolella.

Syntyi uusi lukutaidon käsite, *elämyksellinen lukutaito*, missä ymmärretään lukijan kokemusten vaikutus lukemissuoritukseen sekä koko hänen persoonallisuuteensa. Muuttuva (tietotekniikan, Internetin ja muiden sähköisten viestimien kehityksen myötä) yhteiskunta, jossa eivät riitä enää edellä kuvatut lukutaidon käsitteet, on saanut aikaan *toiminnallisen eli funktionaalisen lukutaidon käsitteen*. Sähköisten viestimien yleistymisen on tuonut mukaan myös *silmäilevän lukutaidon*, missä lukija tekstiä silmäilemällä ja valikoimalla nopeasti selvittää oleellisen asian tekstistä. (Lehtonen, 1998b, 7-15, 36.) Silmäilevä lukutaito on tarpeen myös etsittäessä useiden tekstien joukosta oikeanlaista tekstiä esimerkiksi esseen lähtökohdaksi.

3.2.1 Mistä lukeminen muodostuu?

Lehtosen mukaan lukeminen muodostuu neljän tekijän yhteisvaikutuksesta (Lehtonen 1993, 18-19; Lehtonen 1998b, 11). Näitä neljää tekijää on myöhemmin avattu lisää.

Lukija, jolla tulee olla riittävät kielelliset taidot ja kognitiiviset kyvyt lukemisprosessin suorittamiseen.

Kirjoitettu kieli, jonka relevantit rakenteet auttavat tekstin koodaamista ymmärtämistä.

Lukemisprosessi, jossa voi ja pitäisi olla mukana kaikki mentaaliset prosessit (havaitseminen, sanojen tunnistaminen, ymmärtäminen, tulkinta, arviointi, soveltaminen) ja jossa lukijan asettamat tavoitteet ja lukemisen tarkoitus ohjaavat tarkoituksenmukaisiin strategioihin.

Tilanne, jossa teksti ja lukija kohtaavat; tulkinta vaihtelee tilanteen ja lukijan aikaisempien kokemusten mukaan.

3.2.2 Kuinka oppia lukijaksi?

Lukeminen on taito samaan tapaan kuin polkupyörällä ajaminen. Kun sen kerran

kunnolla oppii, taito säilyy aina. Taitoa voi kehittää ja hio -paremmaksi lukijaksi voi aina tulla. Aluksi on kiinnitettävä huomiota lukemisen tekniikan automatisoitumiseen. Lukemaan opetteleva oppii kirjainten ja äänteiden vastaavuuden ja tunnistaa sanat. Lukutaito kasvaa ja varmentuu vähä vähältä. Taitaessaan lukemisen perusteet, ei lukutaito ruostu, vaikka lukemista ei harjoittelisikaan pitkään aikaan. (Julkunen 1993, 87.)

Lukijaksi kasvetaan. Lukemisen oppiminen ei tapahdu sormia napsauttamalla koulun alkaessa, vaan lapsen kasvu lukijaksi on alkanut jo paljon aikaisemmin. Lapsi omaksuu puhutun ja kirjoitetun kielen ennen kuin pystyy lukemaan ja kirjoittamaan. Puhumisen ja lukemisen ero kuitenkin piilee siinä, että lapsi oppii puhumaan ympäristöönsä tarkkaillen ja lukemaan tavallisesti opetuksen avulla. Lukijaksi kasvua tukevat ennen kouluikää etupäässä vanhemmat. Lapsen lukutaidon kehittymistä edistää lapselle puhuminen ja lapsen kanssa keskusteleminen sekä erityisesti lapselle lukeminen eli lapsen kanssa kirjalliseen maailmaan tutustuminen. Lapset, joille luetaan pyrkivät muita halukkaammin kehittämään käsityksiä kirjoista ja lukemisesta. He oppivat huomaamatta lukusuunnan (vasemmalta-oikealle), huomaamaan, että kuvien lisäksi vähintään yhtä tärkeää on teksti sekä huomaamattaan tunnistamaan luettavasti yksittäisiä sanoja. (Julkunen 1993, 18, 21-23, 66, 76-77, 87.)

Lasta voidaan myös ohjata lukemisen maailmaan. Lapsen huomio vähitellen suunnataan sanojen tarkkailuun. Lapsen kanssa leikitellään kielellä, loruillaan, riimitellään ja satuillaan. Lukemaan oppimista tukee lapsen sanavarasto. Mitä parempi sanavarasto lapsella on, sitä paremmaksi lukijaksi hän kaiken aikaa kehittyy. Mitä enemmän lapsella on kokemuksia - paitsi kielestä, puheesta ja sanoista - erilaisista elämäntilanteista yleensäkin, sitä helpompi hänen on oppia lukemaan. Lukutaidon kehitys on jo pitkällä lapsen tullessa kouluun. (Julkunen 1993, 18, 21-23, 66, 76-77, 87.; Lehtonen 1998b, 20.)

Koulun tehtävä on osoittaa, että lukemisella on aivan erityinen arvo jokaiselle ihmiselle. Lukemisen täytyy olla vaivan arvoista. Lapsen kokemukset lukemissuorituksista vaikuttavat minäkuvaan, mikä puolestaan vaikuttaa suoritusstrategioiden kehittymiseen.

Hallinta-suuntautuneet suoritusstrategiat (ks. edellä Aunola & Lerkkanen 2004) edistävät lukutaidon oppimista. (Lehtonen 1998b, 20-24.)

Oppilaan motivaatio vaikuttaa luetun ymmärtämiseen ja aloitetun toiminnan loppuunsaattamiseen. Lukijat voidaan jakaa aktiivisiin ja passiivisiin. Aktiivinen lukija lukee strategisesti. Hän tiedostaa, mitä lukee, missä tarkoituksessa ja miksi jo ennen lukemista. Hän valitsee ennakkointinsa perusteella tarkoitukseen sopivan lukutavan. Lukiessa hän keskittyy vuorovaikutukseen tekstin kanssa ja tarkkailee ymmärtämistään ja ajatteluaan. Lukemisen jälkeen hän arvioi miten ymmärsi lukemansa ja tekee päätelmiä kehityksestään lukijana. Hän myös pohtii kirjoittaja pyrkimyksiä ja tekstin merkitystä itselleen. Aktiivinen lukija omaa usein hyvät hallinta-suuntautuneet toimintastrategiat ja on motivoitunut. (Lehtonen 1998b, 22-23.; Aunola 2000, 271-272, Aunola & Lerkkanen 2004, 2.)

Passiivinen lukija on aktiivisen lukijan vastakohta. Hänellä saattaisi olla hyvät toimintastrategiat, mutta hän ei käytä niitä, vaan lukee sattumanvaraisesti tai aina samalla tavalla. Hän ei kiinnitä lukemaansa tietoisesti aiempiin kokemuksiinsa, vaan luottaa siihen, että tekstin informaatio siirtyy hänen päähänsä automaattisesti. Passiivinen lukija on huonosti motivoitunut. (Lehtonen 1998b, 23-24; Aunola 2000, 271-272; Aunola & Lerkkanen 2004, 2.)

3.2.3 Lukemisprosessi

Lukemisessa tekstin ymmärtäminen on keskeisin tavoite. Lukeminen alkaa sanan tunnistamisella. Lukutaidon kehittyminen tarkoittaa dekodaustapahtuman vähitellen tapahtuvaa automatisoitumista. Dekodaustapahtuma puolestaan merkitsee tapahtumaa, missä lukija purkaa (useimmiten hiljaa mielessään) kirjoitettuja kirjainmerkkejä kirjaimiksi, joista muodostuu sanoja, lauseita ja asiakokonaisuuksia. Dekodauksen aikana ja sen jälkeen tapahtuu luetun prosessointia. Tässä lukuprosessissa luetulle tekstille annetaan mielekäs merkitys. Teksti ymmärretään mikrotasolla. Teksti tulisi vielä ymmärtää makrotasolla, eli kokonaisuutena kaikkine asiayhteyksineen. Tätä makrotason ymmärrystä varten tekstiä pitää vielä tulkita ja hahmottaa se laajassa

kokonaisuudessa. Luetun tekstin antama informaatio tallentuu semanttiseen muistiin liittämällä uusi tieto muistiverkoston kompleksisiin rakenteisiin, kuten laajoihin teorioihin, lakeihin, sääntöihin, käsitteisiin, yksittäisiin asioihin, kuviin, käytännön taitoihin jne. Osa tiedoista tallentuu siis kuvallisessa muodossa, osa taitoina kuten lukutaitona. Näin teksti tallentuu tietoverkoston surina kokonaisuuksina, makrorakenteena. (Lehtonen 1998b, 25-27.)

Lukemisprosessissa tarvitaan erilaisia taitoja ja strategioita. Kriittinen eli arvioiva ja luova lukutaito ovat myös tekstin tulkitsemiseen tarvittavia välineitä. Kehittynyt lukijan osaa tekstin ymmärtämisen ja tulkitsemisen lisäksi lukea kriittisesti. Lukija ei vain tulkitse kirjailijan tarkoituksia, vaan arvio tarkoituksia, keinoja ja tapoja, joilla hän ne esittää. Tämä kriittinen lukutaito on tarpeen etenkin arvioidessa virheellistä tai arveluttavaa tietoa. (Lehtonen 1998b, 29-35.)

Kaikkien sanojen merkitys on yleistys, joka on muodostunut historiallisyhteiskunnallisesti ja tarkoittaa samaa kaikille lukijoille. Jokainen yksilö tuo lukuprosessiin osan itseään, tulkitsee ja täydentää tätä merkitystä omien kokemustensa tai aikeidensa mukaan. Jos oppilaiden pitäisi muuttaa piirroksesi lause : ”Lapsi kävelee tiellä”, tulisi jokaisesta kuvasta erilainen. Kuvissa lapsi voisi olla tyttö tai poika, tie voisi olla asfaltti tai hiekkatie jne. Tämä omien mielikuvien liittäminen lukemiseen kantaa nimeä luova lukeminen. Luova lukeminen synnyttää uusia johtopäätöksiä ja uusia mahdollisuuksia sekä kysymyksiä. (Lehtonen 1998b, 29-35.)

Lukemisprosessin analysointi antaa tietoa etenkin lukemaan oppimisesta, mutta myös mahdollisista lukivaikeuksista (Lehtonen 1993, 19.)

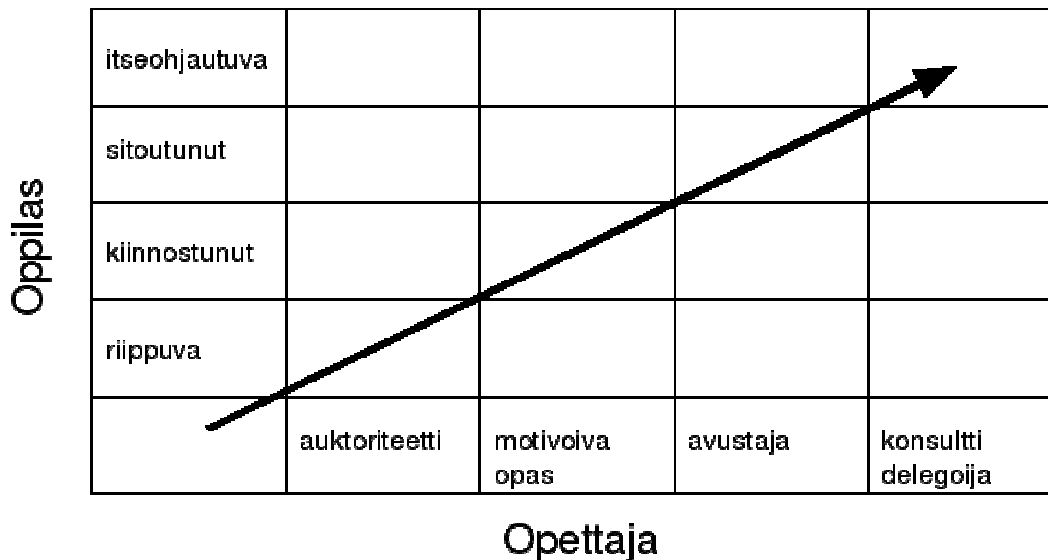
3.2.4 Lukemistilanne

Lukutaitoa ja ennen kaikkea lukemisen innostusta lisää lukemistilanne: aktiivinen oppimisen ympäristö, missä oppilas kokee itse olevansa avain oppimiseensa sekä luokka yhteisönä tukemassa oppimista. Jotta oppilaille kehitty luova suhtautuminen oppimiseen ja taito toimia aloitteellisesti oppimisensa suhteen, tulisi oppilaiden olla

alusta asti suunnittelemassa mitä, miksi ja miten opiskellaan. Tällöin oppilaat myös oppivat kokemaan oppimisen henkilökohtaisena asianaan. (Lehtonen 1998b, 41-45.)

Opettajan rooli tällaisessa oppimisympäristössä on vähitellen siirtyä auktoriteetin asemasta kohti konsulttia ja delegoijaa. Aktiivisen oppimisympäristön rakentaminen lähtee vuorovaikutuksen rakentamisesta niin opettajan ja oppilaiden kanssa kuin oppilaidenkin kesken niin, että asetetaan tavoitteet, valitaan välineet ja keinot kuhunkin työhön. Oppilaat saavat ohjeet aluksi lähinnä ulkoapäin, opettajalta. Myöhemmin oppilas osaa spontaanisti kehittää toimintasuunnitelmia ja -strategioita, joiden avulla hän saavuttaa asettamansa tavoitteet. Oppilas tulee ohjata jo hyvin varhaisessa vaiheessa arvioimaan omaa oppimistaan, toimintaansa ja osaamistaan. Itsereflektoinnin eli itsearviointin taito on tärkeää oppimaan oppimisen kehitykselle. (Lehtonen 1998b, 41-45.)

Kun oppilas itse saa suunnitella ja toteuttaa oppimistaan se kohottaa oppijan itseluottamusta ja hän uskaltautuu ottamaan yhä vaativampia oppimistehtäviä, tässä tapauksessa haasteellisempia lukemistehtäviä. Itseohjautuvassa oppimisessä oppilas haluaa tietoisesti oppia asian. Opettaja on enemmän ohjaaja ja olosuhteiden järjestäjä. Oppimisesta kiinnostunut ja motivoitunut lapsi omaksuu helpommin järkeviä hallintasuuntautuneita toimintastrategioita ja oppii paremmaksi lukijaksi. Lehtonen (1998b) on kirjassaan kuvannut Grown itseohjautuvuuden mallia seuraavalla kaaviolla. Tämä kaavio kuvaa opettajan ja oppilaan suhdetta itseohjautuvuuden lisääntyessä. Kaaviossa nuoli kuvaa opiskelua, missä oppilaan itseohjautuvuus ja opettajan toiminnan muodot ovat tasapainoisessa, ihanteellisessa suhteessa. (Lehtonen 1998b, 41-45, Ahonen, Aro ja Siiskonen 2001, 56-57, Aunola 2000, 271-272 Aunola & Lerkkanen 2004, 2-3.)



Kuvio 6. Opettajan ja oppilaan suhde itseohjautuvuuden lisääntyessä.(Lehtonen 1998b, 43.)

Itse tekemällä lapsi oppii paitsi asiat, myös itse oppimista eli oppii oppimaan. Oppilaat eivät kuitenkaan voi täysin määrätä ja päättää tekemisistään itse. Itseohjautuvaa ja ulkoahjautuvaa oppimista tulee olla sopivassa suhteessa oppilaan taitojen ja tilanteen mukaan. Itseohjautuvassa opiskelussa oppilaiden huomio saattaa keskittyä johonkin kiinnostavaan, mutta epäolennaiseen asiaan. Opettajan tulee palauttaa huomio keskeiseen, alkuperäiseen opittavaan asiaan ja esimerkiksi antaa oppilaalle eriyttäväksi kotitehtäväksi asia, mihin oppilaan kiinnostus kohdistui. Sopimuksia ja suunnitelmia voidaan siis tehdä. Oppilaan tulisi tällöin kokea itsensä tärkeäksi ja tasavertaiseksi oman vaikuttamismahdollisuutensa kautta ja opettajan ohjata tilannetta tavoiteltuun suuntaan, jopa oppilaan huomaamatta. (Lehtonen 1998b, 41-45.)

Yhdessä toimiminen ja tekeminen edistää oppimista. Niin on myös luku- ja kirjoitustaidon kohdalla, vaikka näiden oppimista on perinteisesti pidetty yksinäisenä puurtamisena. Yhdessä oppiminen edesauttaa näiden viestinnällisten taitojen kehittymistä erityisen paljon. Opittavasta yhdessä keskusteltaessa asiat täsmentyvät, jäsentyvät ja pysyvät paremmin muistissa. Puhuminen avaa luontevasti oppilaan muistin aiempia tietorakenteita ja helpottaa näin uuden tiedon liittämistä aikaisempiin tietoverkkoihin, mihin ymmärtävässä lukemisessa tähdätään. Ääneen ajattelu ja vuoropuhelu paljastavat oppilaalle, mutta myös opettajalle asiaan liittyviä oppilaan

ennakkokäsityksiä ja tietoja, jotka voivat estää tai tukea oppimista, oppimisprosessia tai ajattelua. Yhdessä oppimisessa keskeistä on vuorovaikutus toisten kanssa: kuunteleminen, keskusteleminen, kysyminen, auttaminen sekä asioista neuvottelu ja avoin aktiivinen yhteistyö. Opettajan rooli mallina ja esimerkkinä kehittävässä keskusteluissa on tärkeää. Sujuvaa yhteistyötä varten tarvitaan yhteiset pelisäännöt, joita jokainen sitoutuu noudattamaan. Että yhdessä oppiminen ja oppiminen yleensä sujuisi on tärkeätä, että oppilas on alusta asti oppinut arvioimaan itseään oppijana. Oppilaan tulisi osata arvioida oppimistaan yksin sekä yhdessä toisten kanssa. Lehtonen (1998b, 45) lainaa Vygotskia: ”Sen minkä lapsi tänään osaa tehdä yhteistyössä, sen hän huomenna osaa tehdä itsenäisesti.” (Lehtonen 1998b, 45-48.)

3.3 Luetun ymmärtäminen, ymmärtävä lukeminen

Ymmärtääkseen lukemaansa pitää ensiksi ymmärtää kuulemaansa. Että ymmärtäisi lukemaansa, pitää vielä olla tietoa maailmasta varsin paljon. Tällä tavoin voi yhdistää aikaisemmat tietonsa luetusta saataviin uusiin tietoihin. Voidakseen yhdistää uutta tietoa aiempiin kokemuksiin täytyy olla motivoitunut lukemiseen. (Julkunen 1993, 119, Lehtonen 1998a, 20, Aunola & Lerkkanen 2004, 3.)

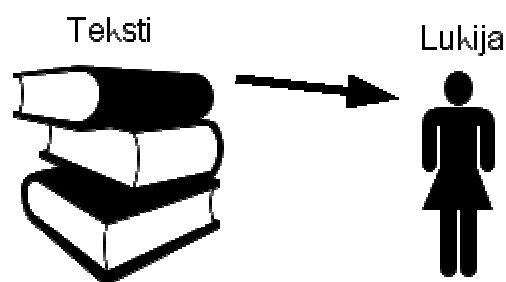
Luetun ymmärtäminen on aina tulkintaa, ei vain tekstin vastaanottamista (Lehtonen 1993, 19). Oppilaat lukevat käsittääkseen maailmaansa. Lukeminen tyydyttää tiedonjanoa, uteliaisuutta tai tarjoaa ajanvietettä. Lukiessa oppilas tyydyttää tietoista tai usein tiedostamatonta tarvettaan hankkia käsitteitä. Kaunokirjallinen teksti tarjoaa oppilaalle erilaisia henkilöitä, näiden sosiaalisia suhteita, aikakausia ja olosuhteita. Tietokirjat taas antavat tietoa luonnosta tai vaikkapa matematiikan lainalaisuuksista. Lukija yrittää saada tekstistä selkoa, ymmärtää sitä, saada itselleen uusia käsitteitä maailmasta. Tällainen henkilö on sitoutunut lukija. Sitoutunut lukija puolestaan on motivoitunut lukemiseen. Sitoutuneella lukijalla oma sisäinen kokemusmaailma on yhteydessä tekstin ulkoisen maailman kanssa. Motivaatio ja tahtotekijät ovatkin suuri tekijä lukemisen ymmärtämisessä. Nämä käsitteet muodostuvat tiedoksi tai olettamuksiksi, joihin peilaten oppilas myöhemmin tekee ratkaisuja ja ratkoo ongelmia. Oppilaan maailmankuva ja tietorakenteet koostuvat paljon muustakin, kuin kirjoitetuista teksteistä hankitusta tiedosta, mutta ison osan käsitteistä oppilas oppii lukemalla. (Lehtonen 1998a, 18-20, Aunola&Lerkkanen 2004, 3.)

Luetun ymmärtämistä helpottaa suullinen vuorovaikutus toisten kanssa. Keskusteleminen auttaa ymmärtämään tekstiä ja saattaa avata täysin uusia asioita tai näkökulmia, mihin lukija itse ei kiinnittänyt huomioita. Jo ennen lukutaidon oppimista lapset ovat huomaamattaan analysoineet keskustelutilanteita. Oppilaille on syytä opettaa, että luetun tekstin ymmärtäminen on itseasiassa helpompaa kuin kuullun, koska luetun voi aina tarkistaa uudelleen. (Julkunen 1993, 120.)

Julkusen (1993) mukaan aiemmin uskottiin, että luetunymmärtämistaidot kehittyvät hierarkisesti. Luettu ymmärretään ensin sanatarkasti tekstinä ja vasta sitten voidaan tehdä päätelmiä. Nykyisin ymmärretään, että lukija tuo lukutilanteeseen itsensä kokonaan kaikkine kokemuksineen ja rakentaa näiden aiempien kokemusten varaan uutta tietoa eli ymmärtää lukemaansa. (Julkunen 1993, 122-123.)

3.3.1 Luetunymmärtämisen käsityksiä

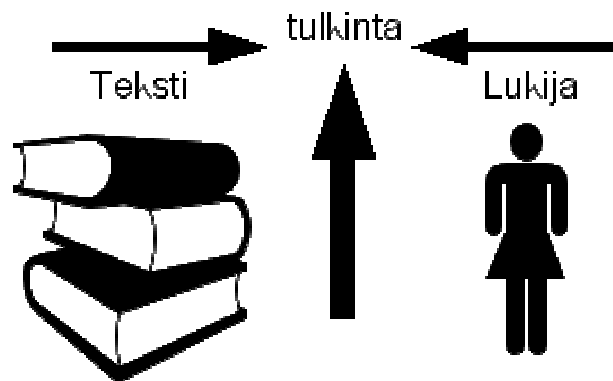
Luetunymmärtämisen käsitykset ovat kulkeneet historiassa käsikädessä vallitsevan oppimiskäsityksen kanssa. Vallitseva oppimisteoria 1960-luvulla oli behaviorismi. Oppiminen tapahtui auktoritaarisesti ja opettajajohtoisesti yksilöllisyyttä karsien. Luetun ymmärtämisen näkemykseksi kehittyi tiedonvälitysteoria. Tämän teorian mukaan lukija on passiivinen vastaanottaja, jolle lukutilanteessa tekstin informaatio siirtyy. Viesti välittyy samanlaisena kaikille lukijoille. (Lehtonen 1998b, 9-10, Harste 1985, Linnankylä 1988.)



Kuvio 7. Tiedonvälitysteoria (Lehtonen 1998b, 9.)

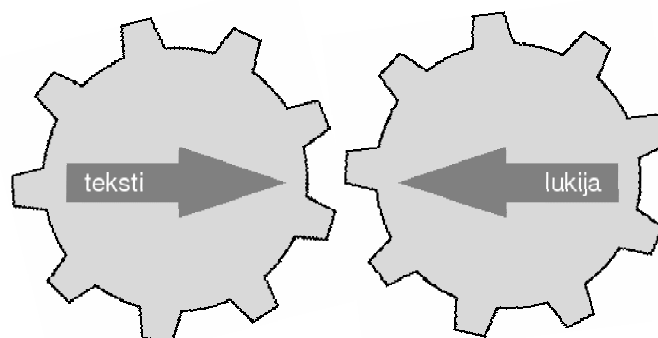
Interaktioteoriassa lukemistapahtuma käsitetään joukoksi kognitiivisia prosesseja, jotka edellyttävät lukijalta taustatietoa. Luetunymmärtämistä edistää se, että lukijan ja kirjoittajan taustatekijöissä on jotakin yhteistä. Kielen rakenteen tuntemus ja tietämys maailmasta vaikuttavat lukijan tapaan käsitellä tekstiä ja siihen, mitä lukija saa tekstistä itselleen. Teksti nähdään kielen ja kirjoituksen eri tasoina, jotka mahdollistavat sisällön ymmärtämisen. Lukija ja teksti ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Lukijan kielentuntemus ja maailmankuva kasvavat lukiessa. Lukija on aktiivinen

lukemistapahtumassa ja hänen lukustrategiansa vaikuttavat luetun ymmärtämiseen. Interaktioteoria vallitsi 1970-luvulla. (Lehtonen 1998b, 10-11.)



Kuvio 8. Transaktioteoria (Lehtonen 1998b, 12.)

Transaktioteorian kehitti Rosenblatt 1980-luvulla täydentämään aiempien lukemisen teorioiden puutteita. Lukeminen on aktiivisesti valikoivaa ja hahmottavaa toimintaa. Lukija ja teksti ovat vuorovaikutuksessa, mutta tähän vuorovaikutussuhteeseen vaikuttavat aina myös lukemistilanne, aika ja paikka. Eri lukijat päätyvät erilaisiin lopputuloksiin. Lukijan koko persoona, aiemmat tiedot ja kokemukset sekä odotukset ovat aina kirjoittajan tekstin kanssa muodostamassa joka lukijalle yksilöllistä merkityssisältöä. Teoriassa korostuu myös nykytila ja nykyintressit, eikä vain henkilön historia. Transaktioteoria painottaa ajan ja paikan merkitystä. Siksi samakin lukija voi eri lukemistilanteissa tehdä tekstistä eri tulkintoja. (Lehtonen 1998b, 12.)



Kuvio 9. Interaktioteoria (Lehtonen 1998b, 10.)

Myöhemmin 1980-luvulla ja 1990-luvulla Transaktioteoriaa on kehitetty transaktionaalis-psykologingvistiseksi selitysmalliksi eli skeemateoriaksi. Keskeistä tässä teoriassa on koko kielen käyttäminen lukiessa ymmärtämiseen. (Lehtonen 1998b, 13.)

Konstruktivistiseen teoriaan on yhdistynyt skeemateoria, interaktioteoria sekä transaktioteoria. Konstruktivismi korostaa lukijan osuutta tekstin tulkinnessa. Luetun ymmärtäminen on tilannesidonnaista, vaikkakin yksilöllinen tapahtuma. Luetun ymmärtämisessä keskeistä on lukijan ajattelu. Luetun ymmärtäminen voi olla monentasoista riippuen lukijan tavoitteista, taidoista, kokemuksista, kielellisistä taidoista ja kognitiivisesta kapasiteetista. (Lehtonen 1998b, 13-15.)

3.4 Koulu lukutaidon edistäjänä

Suomalaisten lasten lukutaito on kansainvälisissä tutkimuksissa osoittautunut erittäin hyväksi. Koulu ja opettajat ansaitsevat tästä kiitoksen. Miten opettaja tai kouluympäristö sitten käytännössä edistää lukutaidon oppimista ja kehittymistä? Opettaja ei ole vain asiantuntija, hän on oppilaille mallina. Opettaja lukee oppilaille, oppilaiden kanssa ja ohjaa samalla, miten erilaisia tekstejä voidaan lukea ja miten niistä voi oppia menestyksellisesti (Lehtonen 1993, 47.) Opettaja ohjaa ennakoimaan tekstiä, tekemään päätelmiä ja yleistyksiä. Opettaja ohjaa aktiiviseen lukemiseen ja vuorovaikutukseen tekstin kanssa. Opettaja innostaa myös vanhempia kiinnostumaan lapsensa lukemisesta sekä koulunkäynnistä yleensä. (Julkunen 1993, 133-137).

Myös lukemisen osalta koulun tulisi edistää lasten luovuutta. Kaikista lapsista ei tarvitse tulla kirjailijoita, mutta kaikista on mahdollista tulla lukemista harrastavia. Koulussa tulisikin antaa toistamiselle vähemmän arvoa ja aktivoida itsenäisyyttä ja yksilöllisyyttä. (Lehtonen 1998b, 34.)

Opettajan tulee ohjata lukemista kahdella tasolla: oppilaita tulee auttaa ymmärtämään tekstin sisältöä ja toisaalta ohjata omaksumaan strategioita, joita tarvitaan tekstin itsenäisessä prosessoinnissa, tallentamisessa, arvioinnissa ja luovassa käytössä. Oppilaan tulisi lukiessa oppia koko ajan kahdella tasolla, sisällöllisellä ja menetelmällisellä. (Lehtonen 1998b, 26.)

Koulun tulisi valmentaa kohtaamaan myös väärää, valheellista ja epäilyttävää tietoa ja ohjata oppilasta arvioimaan uuden tiedon todellista arvoa (Lehtonen 1998b, 26). Monen koululaisen ajasta tänä päivänä kuluu iso osa television, Internetin sekä erilaisten tietokonepelien maailmassa. Kuvan- ja tekstinkäsittely sekä manipulointi on tekniikan tarjoamin mahdollisuuksin helppoa. Etenkin Internet tarjoaa huikean määrän tietoa kirjallisessa ja kuvallisessa, mistä ihmisen pitäisi osata poimia oleellinen ja todenmukainen tieto. Nykypäivän koulun tulisi edistää myös tätä nk. medialukutaitoa - taitoa lukea tekstiä, kuvaa, liikettä ja ääntä. Kuitenkin teksteistä oppiminen on vieläkin keskeisimpiä oppimisen muotoja (Lehtonen 1993, 49).

Erilaiset tekstit vaativat erilaista lukutapaa ja erilaisia ajattelutoimintoja. Hyvä opettaja valitsee monenlaisia tekstejä eri lukemisen maailmoista aina sähköisten viestimien lyhyestä selkeästä ja pelkistetyistä tekstistä proosallisiin kaunokirjallisiin teoksiin. (Lehtonen 1998b, 36-40.)

Opettajan tulisi pitää mielessä lukemisen oppilaalle tuottama ilo. Luettavan tekstin kiinnostavuus ja ymmärrettävyys tukevat lapsen lukutaitoa ja ennen kaikkea lukemisen motivaatiota. (Julkunen 1993, 26-27.) Opettajan vaikeimpia tehtäviä onkin eriyttää ja yksilöllistää opetusta etsimällä jokaiselle juuri hänen tasoisensa lukutehtävä (Julkunen 1993, 38).

Oppilaat tuovat mukanaan oppimistilanteeseen itsensä - tieto- ja kokemusmaailmansa sekä monenlaiset motivaatiot. Opettajalle ja oppimisympäristölle haasteena onkin liittää nämä sisäiset motiivit koulun toimintoihin. Jos oppimisympäristö tukee oppilaiden motivationaalisia päämääriä (esim. odotuksia ajanvietolle, tiedonhalulle), oppilaista tulee intensiivisen sitoutuneita. Sisäisten motivien painottaminen johtaa aktiiviseen osallistumiseen yhteistyöhön ja oppimisstrategioiden tarkoituksenmukaiseen käyttöön. (Lehtonen 1998a, 18-21.)

3.5 Hyvä ja heikko lukija

Hyvä lukutaito edellyttää, että lukija on oppinut havainnoimaan, milloin ymmärtää lukemansa, milloin ei (Lehtonen 1993, 47). Hyvä lukija omaa aktiiviset, hallintasuuntautuneet toimintastrategiat. Taitava lukija osaa nähdä tekstin taakse, tulkita kaikkia tekstin eri kielellisiä rakenteita tarpeen vaatimalla tavalla. Hyvä lukija lukee arvioivasti ja luovasti. Hyvä lukija on sisäsyntyisesti motivoitunut lukemiseen ja on kiinnostunut lukemisesta joko viihtyäkseen tai hankkiakseen tietoa.

Heikko lukija on usein muutakin kuin edellä mainitun hyvän lukijan vastaklohta. Heikko lukija ja kirjoittaja kärsii usein lukivaikeuksista. Tällaiset kielelliset oppimisvaikeudet esiintyvät usein yhdessä muiden oppimisongelmien kanssa. Toisinaan muiden ongelmien takana voi olla lukivaikeus, sillä heikko lukutaito vaikuttaa myös matemaattisiin ja ongelmanratkaisutaitoihin. Uusimmat tutkimukset (Trauner ym. 2000, Ahonen, Aro, Siiskonen 2001, 55.) ovat osoittaneet, että useilla lukivaikeuksista kärsivillä on ongelmia myös motorisissa taidoissa. (Ahonen, Aro, Siiskonen 2001, 55-63.)

Ydinongelma lukivaikeudessa on sanantunnistamisessa. Tästä asiasta käytetään (myös tässä tutkimuksessa) termejä mekaaninen lukutaito, tekninen lukutaito, lukemisen perustaidot ja dekodaus. Ymmärrettävästi, jos lukemisen perustassa on ongelmia, heijastuu se myös luetun ymmärtämiseen ja tuottavaan kirjoittamiseen. (Ahonen, Aro, Siiskonen 2001, 60.) Lukutaidon oppimisen edellytyksenä on fonologinen tietoisuus, eli kyky ymmärtää puhutun kielen koostuvan sanaa pienemmistä yksiköistä, äänneistä. Lukemisvaikeudet liittyvät erityisesti fonologisen prosessoinnin vaikeuksiin. Lukivaikeuksiin liittyy usein myös nimeämisen vaikeudet ja kielellisen muistin ongelmat. Suomen kielessä kirjain-äännevastaavuus on hyvin selkeää sekä lukiessa että kirjoittaessa. Suomessa lukiopetus perustuukin kirjaimen ja äänne-yhteyksiin ja jo pelkkä lukiopetus sellaisenaan ”kuntouttaa” lukivaikeuksisen lapsen heikkoja fonologisia perusvalmiuksia. (Ahonen, Aro, Siiskonen 2001, 55-63.)

3.5.1 Lukutaidon tukeminen tutkimuskoulussamme, Moision koulussa

Moision koulussa toimii erityisopettaja, joka keskittyy puhe- ja lukivaikeuksiin, sekä erityisopettaja, joka pienryhmässä tukee etenkin heikkoja oppilaita, mutta myös ohjaa erityisen lahjakkaita. Oppimisvaikeuksista kärsivä oppilas voi olla pienryhmässä jonkun oppiaineen tai aineiden tunneilla tai jaksolla muutaman viikon ajan kaikkien tuntien osalta.

Moisiossa on nyt kahden lukuvuoden ajan pyöritetty uutta on lukivaikeuksia tukevaa kerhoa: MOPA-kerhoa, motoriset taidot paremmiksi. Mopa-kerhoon osallistuu esi-, ensimmäisen- ja toisen luokan oppilaita. Kerho toimii oppituntien aikana kaksi kertaa viikossa, tunnin kerrallaan. Kerhon tarkoitus on harjoitella motorisia taitoja, joiden oppimisen ajatellaan tukevan lukemista ja kirjoittamista. Vanhemmille kotiin lähetetyssä saatekirjeessä kerrottiin kerhosta ja kysyttiin halukkuutta ilmoittaa lapsi kerhoon. Kerhon suosio oli valtaisa, joten kerholaisiksi jouduttiin karsimaan todellisista lukivaikeuksista kärsivät. Kerhon tulokset ovat alkaneet näkyä kerholaisten koulutyössä. Lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen on tuntunut helpottuvan näiden oppilaiden kohdalla. Kerholaiset ovat tunteneet itsensä etuoikeutetuiksi ja ylpeiksi kerholaisuudestaan. Kerho on kohottanut lasten itsetuntoa ja motivaatiota, sekä auttanut motoristen taitojen paranemisessa. MOPA-kerho on valtakunnallisesti uusi kerho, minkä vaikutuksia lukivaikeuksiin testataan nyt käytännössä.

4. Tutkimusongelmat

Tutkimuksemme keskeinen tutkimusongelma:

1. Eroavatko eritasoisten lukijoiden koululaisminäkuvat toisistaan?
2. Toinen tutkimusongelma pyrkii selvittämään, onko tyttöjen ja poikien koululaisminäkuissa eroja.
3. Kolmantena tutkimusongelmana selvitetään luokka-asteen vaikutusta koululaisminäkuvaan.

5. Tutkimuksen toteuttaminen

5.1 Tutkimuksessa käytetyt mittarit ja aineiston analysointi

Tutkimuksessa on käytetty luku- ja kirjoitustaidon mittaamiseen ALLU-lukutestiä sekä Poussu-Ollin ja Saarnin Kirjoitustestejä 1.-6. luokkalaisille.

ALLU; Ala-asteen lukutesti on tarkoitettu lukemisen parissa työskenteleville, peruskoulun 1.-6. luokkamaisten lukutaidon tason määrittämiseksi. ALLU sisältää tehtäviä lukemisvalmiuksien, teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen kartoittamiseksi. Kyseessä on suurella aineistolla normitettu ryhmätesti, jota voi käyttää myös yksilötestinä. Tätä testiä on koulussamme pidetty oppilaille vuosittain jo useiden vuosien ajan. (Ahonen, Siiskonen, Aro; 2001)

Kirjoitustestit 1.-6.luokille on tarkoitettu opettajien käyttöön perusopetuksen kirjoittamistaitojen sekä kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisen mittaamiseen. Myös tämä testi on normitettu suurella aineistolla. Myös tätä testiä on koulussamme pidetty oppilaille vuosittain jo useiden vuosien ajan. (Ahonen, Siiskonen, Aro; 2001)

Koululaisminäkuvamittari on suuremmasta mittaristosta tehty osamittari. Alkuperäiset mittarit, joista muokattiin tämän tutkimuksen tarpeita vastaava mittari ovat:

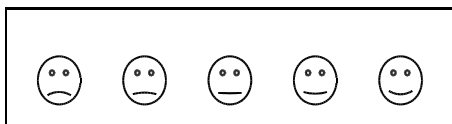
- Opetushallituksen eri ikäryhmille tarkoitetut mittarit: Käsitys itsestä oppijana; Minäkuva, Tyytyväisyys opetukseen, Tyytyväisyys opetukseen, Suhde oppilastovereihin, Oppilaiden suhde opettajaan
- Kääriäisen kirjasta, Minäkuvan kehitys, kaikki mittarit (Kääriäinen, 1998)
- Lehtosen kirjasta Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen motivaatiomittari (Lehtonen, 1993, liitteet 11a ja b)

Yllä mainitut mittarit käsittelevät laajemmin minäkuvaa, itsetuntoa ja oppilaan

kokemuksia koulusta, kuin mitä tutkimuksessa haetaan. Mittareiden kysymyksiä on muotoiltu paremmin aiemmin määriteltyä koululaisminäkuvaa vastaamaan. Mittareiden kysymyksiä on myös yksinkertaistettu, että ne sopisivat koko tutkimusjoukolle (2.-6.luokkaan).

Koululaisminäkuvamittarissa käytetään intervalliasteikkoa, koska tutkimuksessa pyritään saamaan selville oppilaiden minäkuvien erot; paljonko, miten ja millä tavalla minäkuvat eroavat toisistaan. Intervalliasteikolla ei myöskään ole absoluuttista nollakohtaa. Se sopii hyvin tähän tutkimukseen, koska tutkimuksessa ei haluta antaa vaihtoehtoa ”en halua vastata kysymykseen”

Asteikko on viisiportainen Likert-asteikko, jota käytetään erityisesti asenne-, motivaatio- yms. mittareissa, joissa koehenkilö itse arvioi omaa käsitystään väitteen tai kysymysten sisällöstä. (Metsämuuronen, 2002) Asteikkoa käytetään normaalisti numeroilla 1-5, mutta tutkimuksessa päätettiin käyttää viittä erilaista hymynaaman kuvaa (kuvio 1). Hymynaamojen päälle on lisätty vasempaan reunaan teksti ”täysin eri mieltä” ja oikeaan reunaan teksti ”täysin samaa mieltä”.



Koululaisminäkuvamittarin jokaisessa osiossa oppilaan pitää miettiä omia tunteuksiaan väittämää kohtaan. Onko oppilas täysin eri mieltä väittämän kanssa, täysin samaa mieltä, vaiko jotakin siltä väliltä. Hymynaamat kuvaavat näin pienillä oppilailla tunteuksia konkreettisemmin kuin numerot. Oppilaan on helpompi valita kuvaava ilme, kuin abstrakti numeroarvo tunteelleen.

5.2 Tutkimuksen kohderyhmän kuvaus ja tutkimusaineiston kerääminen

5.2.1 Allu-lukutestien ja Poussu-Ollin kirjoitustestien teettäminen

Moision koulun erityisopettaja on teettänyt Allu-lukutestit jokaisessa luokassa ensimmäisestä kuudenteen maaliskuussa 2005. Testi on tehty erityisopettajan ja luokanopettajan valvonnassa. Koko luokka teki testiä samaan aikaan. Jotta ohjeet testin tekoon olisivat valtakunnallisestikin yhtenevät, erityisopettaja luki testin tekijöitten laatiman kirjallisen ohjeen luokalle. Allu-lukutestejä on teetetty Moision koulussa jo useiden vuosien ajan joka luokka-asteella keväisin. Poussu-Ollin kirjoitustesti puolestaan on teetetty luokka-asteilla 3-6 syksyisin. Toisluokkalaisilla on teetetty Finr ry:n testi. Koulumme toinen erityisopettaja on vastannut näiden testien pitämisestä. Testit on teetetty hyvin saman kaltaisesti, kuin Allu-lukutestit.

5.2.2 Koululaisminäkuvamittarin teettäminen

Koululaisminäkuvamittarin toimivuus testattiin naapurikoulun kuudennen luokan oppilailla. He ymmärsivät mittarin kysymykset hyvin ja vastasivat kysymyksiin hyvällä hajonnalla. Kuudesluokkalaisia myös pyydettiin antamaan palautetta mittarista. Palaute oli hyvin positiivista. Mittaria ei muutettu toimivuuden testaamisen jälkeen.

Koulun erityisopettaja ja yksi luokanopettaja pitivät testit jokaisessa luokassa toisesta kuudenteen kaikille oppilaille toukokuun 2005 loppupuolella. Mittarin tekemiseen annettiin yhtenevät suulliset ohjeet mittarin yläaidassa olevien kirjallisten ohjeiden lisäksi. Ohjeiden antamisessa painotettiin, että mittarissa ei ole oikeita eikä vääriä vastauksia, vaan kyse on omista mielipiteistä. Mittaria käytiin kysymys kysymykseltä yhdessä läpi niin, että testin pitäjä luki joka kysymyksen ääneen, jonka jälkeen oppilailla oli aikaa miettiä vastauksensa. Mittarin tekemisen aikana oli myös mahdollista kysyä. Toisissa ja kolmansissa luokissa olivat myös luokanopettajat paikalla.

5.3 Tutkimuksen ongelmat ja tutkimusjoukon rajaaminen

5.3.1 Koululaisminäkuvamittarin ongelmat

Koululaisminäkuvamittareita paperilla tarkastellessamme huomattiin, että toisluokkalaisten mittareissa vastaukset olivat lähinnä ääripäitä, täysin samaa mieltä tai täysin eri mieltä. Eroa hyvien, keskitason tai heikkojen lukijoiden minäkuvissa ei juuri ollut. Toisluokkalaisten oli myös hankala ymmärtää negatiivisia väittämiä (l. käänteisiä kysymyksiä), vaikka niistä testiä tehdessä erikseen jokaisen väittämän kohdalla erikseen muistutettiin. Mittari osoittautui toisluokkalaisille liian vaikeaksi ymmärtää. Monen toisluokkalaisten itsearviointitaidot ovat vielä melko heikot. Lähellä toisiaan istuvien vastaukset olivat hyvin samankaltaisia.

Toisluokkalaisten eivät osanneet kovinkaan realistisesti tai kriittisesti arvioida omaa minäkuvaansa. Toisluokkalaisten minäkuva on vasta kehittymässä. Tätä ajatusta puoltavat monet tutkimustulokset ja kehityspsykologit. Eriksonin (1982, 257) mukaan lapsen luottamus itseensä syntyy noin 3-4 vuoden iässä, mutta alemmuudentunteet ja itsensä arvostaminen varsinaisesti vasta 7-11 vuoden iässä. Piaget'n (1966) mukaan käsitys oman minän pysyvyydestä, eli jäsentynyt minäkuva syntyy 7-10 vuoden iässä. Herkin aika minäkäsityksen muodostumiselle on 5-12 vuoden iässä (Aho 1996, Ojanen 1994, Vasta toim.1997,). Tutkimustulosten (Aho 1996, Korpinen 1990, Kääriäinen 1988) mukaan lapset ovat melko vahvoja itsetunnon koulun tulleessaan, mutta itsetunto heikkenee aina 11-12 vuotiaaksi saakka. Rödström (1992) toteaa, että 7-12 vuotiaan lapsen elämässä eri kykyjen kehittyminen muodostaa keskeisen osan. Näiden valmiuksien kehittämisellä on suuri merkitys jo olemassa olevalle ja tulevalle oman identiteetin, minäkäsityksen ja itsetunnon kehitykselle.

Kolmasluokkalaisten koululaisminäkuvissa alkoi olla jo hieman hajontaa. Yllätykseksi kolmasluokkalaisten hyvillä lukijoilla oli heikompi minäkuva, kuin muilla. Tämä johtuu siitä, että paremmat lukijat osaavat myös rehellisemmin ja realistisemmin arvioida itseään, kuin muut ikätoverinsa. Etenkin kolmasluokkalaisten heikoilla lukijoilla tuntui olevan erityisen positiivisia käsityksiä itsestään koululaisina ja

oppijoina. Neljäsluokkalaisten ja sitä vanhempien oppilaiden käsitys itsestä alkoi olla jo melko realistisella tasolla. Neljäsluokkalaiset tuntuivat arvioivan omaa minäkuvaansa hyvin kriittisesti ja alakanttiin. Aho mainitsee kirjassaan (1996) Eerolan ja Laaksolan tutkimuksesta, jossa todetaan, että yleinen kouluahdistuneisuus on korkeimmillaan neljännellä luokka-asteella.

5.3.2 Tutkimusjoukon rajaaminen

Alun perin suunnitelmissa oli ottaa tutkimusjoukoksi kaikki 2-6.luokan oppilaat. Toisluokkalaiset on kuitenkin päätetty rajata tutkimuksen ulkopuolelle heidän vielä kehittymässä olevan melko epärealistisen minäkuvan, mittarin luonteen sekä erilaisen kirjoitustestien vuoksi. Katso edellä.

6. Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimustulosten pysyvyyden parantamiseksi on syytä tarkastella kuinka paljon niihin vaikuttavat sattuma tai muut virhetekijät. Luotettavuutta kuvataan reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Näihin vaikuttavia seikkoja on tuotu esiin jo aiemmissa kappaleissa, ja seuraavassa selvitetään käsitteitä ja niiden kautta tutkimuksen luotettavuutta tarkemmin.

6.1 Reliabiliteetti ja validiteetti

Mittarin reliabiliteetilla kuvataan mittarin kykyä tuottaa luotettavia eikä sattumanvaraisia tuloksia. Reliabelilla mittarilla mitattuna samaa ilmiötä mitattaessa useampaan otteeseen saataisiin melko samanlaisia tuloksia.

(Metsämuuronen 2002, 55.)

Tutkimuksessa käytetyille minäkuvaa selvittäville summamuuttujille tehtiin luotettavuustarkastelu, joka käsitellään myöhemmin omassa luvussaan. Kohtalaisen hyvät korrelaatiot antoivat varmuutta tutkimusta tehdessä.

Validiteetti kertoo, mittaako tutkimus haluttua asiaa. Se voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin, joista ensimmäisellä tarkoitetaan tutkimuksen yleistettävyyttä ja jälkimmäisellä koeasetelman kelvollisuutta tutkittavan ongelman kannalta.

(Metsämuuronen 2002, 55.)

Otoskoko on riittävän suuri kvantitatiiviseen tutkimukseen ja kyselyiden teettäminen on toteutettu tieteellisen tutkimuksen vaatimusten edellyttämällä tavalla, jolloin tutkimuksen ulkoinen validiteetti on mielestämme hyvä. Ainoa yleistettävyyttä rajoittava seikka on kodin ja perheympäristön vaikutuksen poissulkeminen koululaisminäkuvan määritelmästä.

Sisäistä validiteettia arvioitaessa tärkeässä asemassa on kysymys tutkimusmenetelmän sopivuudesta tutkimusongelmien kannalta. Tutkimuksemme luku- ja kirjoitustaitoa mittaavat testit ovat koulun käyttöön kehitettyjä joukkotestejä, jotka arviomme mukaan mittaavat näitä ominaisuuksia luotettavammin kuin itse rakennettu mittari.

Minäkuvamittaus toteutettiin käyttämällä väittämäkaavaketta, useiden aikaisempien tutkimusten tapaan. Mittari on suuremmasta mittaristosta tehty osamittari, jota muokkasimme selvittämään paremmin koululaisminäkuvasta haluamiamme aihealueita. Tutkimuksen validiteetin kannalta on oleellista muistaa, että tarkastelun kohteena olevasta minäkuvasta on rajattu pois kodin ja vanhempien vaikutus.

Mittarin rakentaminen ja testaaminen on selvitetty tarkemmin omassa luvussa. Minäkuvamittarin testaaminen ja toisen luokan oppilaiden vastausten poisjättäminen tuloksista nosti tutkimuksen sisäistä validiteettia.

Kaikkiin validiteettiin vaikuttaviin tekijöiden, kuten kyselyn teettämistilanteeseen luokassa, ei voida vaikuttaa. Vaikka oppilaille muistutettiin usein vastausten luottamuksellisuudesta, ei kaverin mielipiteiden vaikutusta vastauksiin voida kokonaan jättää huomioimatta validiteettia laskevana tekijänä. Lisäksi kyselyt teetettiin kouluvuoden viimeisien päivien aikana, jolloin oppilaiden keskittyminen on tunnetusti heikompaa.

7. Tutkimustulosten prosessointi SPSS ohjelmalla ja analysointi

7.1. Aineiston tarkistaminen

Aineiston tarkistamiseksi laskettiin minimi, maksimi, keskiarvo ja keskihajonta kaikista osioista.

Taulukosta (liite 2) voidaan karkean yleiskuvan lisäksi todeta, että muuttujista puuttuu kolme havaintoa (*Valid N = 193*).

7.1.1 Puuttuvien havaintojen korvaaminen

Kolmen puuttuvan havainnon korvaamiseen käytettiin keksiarvoa. Koska koko aineiston keskiarvo ei välttämättä ole paras vaihtoehto, laskettiin kyseisten osioiden 8 ja 9 keskiarvot luokittain.

Taulukoista (liite3) saatiin korvaavat keskiarvot kullekin puuttuvalle havainnolle luokan mukaan.

7.2. Summamuuttujien muodostus

Tutkimuksen mittaaman koululaisminäkuvamittari koostuu kolmesta osa-alueesta, joita mitattiin tutkimuksessa eri osioilla. Nämä osa-alueet ja niitä mittaavat osiot merkittiin tunnuksilla A, B ja C siten että A-osio selvittää minäkuvaa vastaajan itsensä suhteen, B-osio vastaajan minäkuvaa suhteessa muihin oppilaisiin ja opettajiin ja C-osio vastaajan minäkuvaa motivaatiotekijöiden osalta. Tutkimuksen kannalta on mielekästä muodostaa summamuuttujat näistä koululaisminäkuvan osa-alueita mittaavista osioista.

7.2.1. Osioden kääntäminen

Mittarissa oli neljä käänteistä osiota (5,7,10 ja 15), joista koodattiin käännetty muuttujat summamuuttujan muodostamisen mahdollistamiseksi.

7.2.2 Osioden luotettavuustarkastelu

Summamuuttujien luotettavuuden varmistamiseksi niiden sisältämille osioille tehtiin luotettavuustarkastelu. Tämä on tarpeen, sillä vaikka tutkijan mielestä tietyt mittarissa olleet osiot mittaisivatkin taustalla olevaa latenttia tekijää, osa näistä tekijöistä saattaa olla vain vähän informatiivinen (ts. lähes kaikki vastasivat samalla tavalla) tai liittyä johonkin toiseen latenttiin tekijään kuin tarkoitettuun (esimerkiksi silloin, kun taustalla ei olekaan vain yksi latentti tekijä, vaan kaksi tai peräti useampia). (Metsämuuronen 2002, 462.)

Reliabiliteetti laskettiin Cronbachin alfan avulla erikseen summamuuttujien A, B ja C osioille:

Reliabiliteetti A

Taulukoista (liite 4) selviää, että summamuuttujan A alfa 0,599 jää hiukan alle yleisesti hyväksytyyn 0,60. Korrelaatiomatriisista näkyy selvästi, että summamuuttujan A osio 18 korreloi negatiivisesti osioiden 5 ja 11 kanssa. Tämä saattaa johtua siitä, että osio mittaa itseensä kohdistuvan minäkuvan lisäksi myös motivaatiota. Osion poistaminen nostaa summamuuttujan A alfan 0,636:n jolloin reliabiliteetti on selvästi >0,60.

Osion poistamisen jälkeen matriisi summamuuttujasta A näyttää seuraavalta:

Taulukosta huomataan, että käännetyn osion 5 poistaminen nostaisi vielä alfaa selvästi 0,654:n. Huono korrelointi saattaa johtua käännetystä kysymyksestä, johon on vastattu väärin. Kaikissa käännetyissä osioissa hajonta oli suurta (ks. ensimmäinen descriptives - taulukko). Summamuuttujan korrelaatiomatriisi näyttää seuraavalta:

Huomataan, että osion 11 poistaminen nostaisi alfan vielä 0,666:n, mutta ero ei ole tarpeeksi merkittävä osion poistamiseksi, summamuuttujaa jäisi muodostamaan

kuitenkin vain kolme osiota. Summamuuttujan A alfaksi jätetään siis 0,654.

Realibiliteetti B

Summamuuttujan B alfa 0.739 on luotettava.

Realibiliteetti C

Summamuuttujan C korrelaatiomatriisista huomataan, että alfa on jo >60 . Kuitenkin osion 7 poistaminen nostaisi alfaa merkittävästi 0,727:n. Osio on käännetty, joten huono korrelointi saattaa johtua väärin ymmärretystä kysymyksestä.

Osion poistamisen jälkeen summamuuttujan korrelaatiomatriisi näyttää tältä:

Osion 16 poisjättäminen nostaisi alfan 0,746:n, mutta alfan ollessa jo suhteellisen korkea tämä ei ole tarpeellista.

Luotettavuustarkastelun jälkeen lasketaan summamuuttujat Asumma, Bsumma ja Csumma.

7.3. Analyysi ja pohdinta

Ensimmäinen tutkimusongelmamme oli, eroavatko eritasoisten lukijoiden koululaisminäkuvat toisistaan.

Pearsonin korrelaatio lasketaan perinteisesti kahden välimatka - tai suhdeasteikollisen muuttujan välille, ja se sopii hyvin Likert - asteikollisten muuttujien analyysiin. Koululaisminäkuvamittarimme on viisiportainen Likert -asteikkomittari. Myös selkeä luokittelumuuttuja, kuten sukupuoli, voi saada tulkittavan tuloksen Pearsonin korrelaatiokertoimella.

Tutkimuksen kannalta merkittäviä ovat lukimuuttujan ja summamuuttujien väliset korrelaatiot, koska ne kertovat yhteydestä koululaisminäkuvan ja luku -ja kirjoitustaidon välillä.

Korrelaatiomatriisi (liite 5) kertoo, että lukemis- ja kirjoitustaitojen ja koululaisminäkuvan itseen kohdistuvan osion A välinen yhteys on tilastollisesti

merkitsevää. Muiden osioiden (B ja C) ja lukimuuttujan välille ei syntynyt tilastollisesti merkittävää suoraa yhteyttä.

Kaikki koululaisminäkuvaa määrittävät summamuuttujat olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä toisiinsa. Tämä tarkoittaa sitä että hyvän koululaisminäkuvan omaavan oppilaan vastaukset ovat kaikissa kolmessa osiossa (A, B ja C) yhtä positiivisia ja vastaavasti heikon koululaisminäkuvan omaavan kaikki samalla tavalla oman tasonsa mukaisia.

Suoritimme t-testin kunkin minäkuvaa mittaavan summamuuttujan ja lukimuuttujan välillä selvittääksemme tutkimuksen kannalta keskeisen kysymyksen, eroavatko eritasoisten lukijoiden minäkuvat toisistaan. Ryhmät jaettiin lukimuuttujan perusteella alle keskitason ja yli keskitason lukijoihin ja kirjoittajiin.

T-testillä voidaan selvittää, eroavatko kahden ryhmän keskiarvot toisistaan. Testiä voidaan käyttää, mikäli a) kyse on vähintään välimatka-asteikollisesta (tai hyvästä järjestysasteikollisesta, kuten Likert -asteikollisesta) muuttujasta, ja b) populaation jakauma on normaalin. Otokseen tulisi myöskin olla >20 .

Talukossa (liite 6) Levenen testi kertoo, että varianssit ovat suunnilleen yhtä suuret ($p > 0,05$). T-testi puolestaan kertoo, että heikkojen ja hyvien lukijoiden keskiarvot poikkeavat merkitsevästi toisistaan koululaisminäkuvan A-osion suhteen ($t(27) = -3,861$; $p < 0,002$).

Heikkojen lukijoiden keskiarvon (12,54) ollessa hyvien lukijoiden keskiarvoa (16,63) selvästi alhaisempi ja T-testin osoittaessa, ettei kyseessä ole sattuma, voidaan todeta tämän tutkimuksen kohdalla hyvien lukijoiden koululaisminäkuvan itseen kohdistuvan osion olevan selvästi heikkoja lukijoita vahvempi.

Oppilaiden koululaisminäkuva suhteessa toisiinsa tai motivaatiotekijöiden osalta (B- ja C-osiot) ei eronnut tilastollisesti merkittävästi luku- ja kirjoitustaitojen suhteen. Tutkimuksen viitekehystenä käytetyn Aunolan tutkimuksen mukaan lukutaidolla on merkittävä yhteys oppilaan motivaatioon. Tätä yhteyttä emme saaneet tutkimuksessamme esille.

Toinen tutkimusongelmamme pyrki selvittämään, onko tyttöjen ja poikien koululaisminäkuvissa eroja.

Ensimmäisenä halusimme selvittää, eroavatko luku- ja kirjoitustaitotestin tulokset merkittävästi tyttöjen ja poikien välillä. Suoritettimme ristiintaulukoinnin muuttujapareille sukupuoli * luki. Selvittääksemme oliko muuttujien mahdollinen ero todellinen vai sattumasta johtuva teimme niille samalla Khiin neliötestin. Ristiintaulukoinnilla voidaan havainnollistaa kahden tai useamman muuttujan välistä riippuvuutta. Menetelmää käytetään yleensä luokitteluasteikollisten muuttujien analyysissä.

Taulukosta (liite 7) voidaan todeta, että sukupuolen suhteen luku- ja kirjoitustaidot eivät eronneet toisistaan tilastollisessa mielessä merkittävästi ($\chi^2(2)=4,506$, $p=0,105$). Tutkimusaineistona käytettävät testit eivät siis suosi kumpaakaan sukupuolta.

Tutkimme sukupuolen ja koululaisminäkuvan yhteyttä laskemalla Pearsonin korrelaatiokertoimen sukupuoli -muuttujan ja summamuuttujien välille.

Taulukosta (liite 8) nähdään, että sukupuolen ja koululaisminäkuvan motivaatio-osion C välillä on tilastollisesti merkittävä yhteys. Lisäksi yhteys sukupuolen ja summamuuttuja B:n välillä on tilastollisesti melkein merkittävä.

T-testi sukupuoli-muuttujan ja summamuuttujien välillä kertoo muuttujien yhteyden luonteesta enemmän. Taulukosta (liite 9) voidaan todeta seuraavaa: Levenen testi kertoo, että varianssit ovat suunnilleen yhtä suuret ($p > 0,05$) C-osiota lukuun ottamatta. T- testi kertoo, että poikien ja tyttöjen keskiarvot poikkeavat merkitsevästi toisistaan koululaisminäkuvan C-osion suhteen ($t(193) = -4,902$; $p < 0,002$).

Muiden summamuuttujien suhteen keskiarvoissa ei ole tilastollisesti merkittäviä eroja.

Näyttää siis siltä että tytöt olivat poikia motivoituneempia koulunkäynnin suhteen (tyttöjen $ka = 20,30$, $s = 2,873$, poikien $ka = 17,94$, $s = 3,860$). Muihin koululaisminäkuvan osa-alueisiin (A, B) sukupuolella ei ollut vaikutusta.

Kolmantena tutkimusongelmana selvitettiin luokka-asteen vaikutusta koululaisminäkuvaan. Selvittääksemme mahdollisen eron eri luokka-asteiden luku- ja kirjoitustien tuloksissa suoritimme ristiintaulukoinnin ja Khiin neliötestin muuttujaparille luokka * luki.

Taulukon (liite 10) perusteella luokkien erot luku- ja kirjoitustaidon suhteen eivät ole tilastollisesti merkitseviä ($\chi^2(2)=2,548, p=0,863$).

Pearsonin korrelaation ja T-testin tekeminen tarjosi lisätietoa tutkimusongelman selvittämiseen. Korrelaatiomatriisista (Liite 11) nähdään, että luokan ja minäkuvan B- ja C-osoiden välillä on tilastollisesti merkittävä yhteys.

T-testi tehtiin kahden ääripään luokka-asteen (3. ja 6. luokka) ja summamuuttujien välille. Näin pyrittiin selvittämään eroja poikien ja tyttöjen sekä eri luokka-asteiden oppilaiden koululaisminäkuvan välillä.

Levenen testi kertoo, että varianssit ovat suunnilleen yhtä suuret ($p > 0,05$). T- testi kertoo, kolmas- ja kuudesluokkalaisten keskiarvot poikkeavat merkitsevästi toisistaan koululaisminäkuvan C-osion suhteen ($t(98)=5,200; p<0,002$) ja melkein merkitsevästi B-osion suhteen ($t(98)=3,096; p=0,003$).

Muiden summamuuttujien suhteen keskiarvoissa ei ole tilastollisesti merkittäviä eroja.

8. Yhteenveto

Minäkäsitystä on mahdoton määritellä yksiselitteisesti. Tämän tutkimuksen tuloksien vakuuttavuutta lisää testattujen ja yleisesti käytettävien mittareiden käyttö. Toisaalta minäkuvan rajaaminen vain koululaisminäkuvan käsittävään alueeseen rajaa myös saatavan tiedon määrän, taustatekijöiden vaikutus ja niiden myötä kokonaisen minäkuvan antamat tulokset jäävät löytämättä. Kvalitatiivisella pitkäaikaistutkimuksella olisi saattanut saada vastauksia näihin kysymyksiin ja kattavammin tutkittua aihetta.

Ensimmäinen tutkimusongelmamme oli, eroavatko eritasoisten lukijoiden koululaisminäkuvat toisistaan. Tulosten perusteella näyttää siltä, että heikkojen lukijoiden omaan itseen kohdistuva koululaisminäkuvan A-osio on selvästi heikompi kuin vahvoilla lukijoilla. Heikot lukijat kokivat pärjäävänsä hyviä lukijoita huonommin koulussa.

Toinen tutkimusongelmamme pyrki selvittämään, onko tyttöjen ja poikien koululaisminäkuviissa eroja.

Kolmantena tutkimusongelmana selvitettiin luokka-asteen vaikutusta koululaisminäkuvaan. Tulosten perusteella luokka-aste vaikuttaa selvästi koululaisminäkuvaan motivaatiotekijöiden (C-osio) suhteen, kolmasluokkalaiset olivat kuudesluokkalaisia motivoituneempia koulunkäynnin suhteen. Lisäksi tulokset antavat viitteitä siitä, että kolmasluokkalaisten koululaisminäkuvan B-osio on kuudesluokkalaisiin verrattuna positiivisempi. Kuudesluokkalaiset ovat epävarmempia itsestään suhteessa opettajaan ja luokkatovereihinsa.

Heikot lukijat kokivat itsensä koululaisminäkuvaltaan heikompina. Heikko koululaisminäkuva tutkimusten (Aunola, Lehtonen, Julkunen, Korpinen) mukaan puolestaan vaikuttaa lukutaidon oppimiseen ja kehittymiseen. Tutkimuksessa oli myös havaittavissa sama ilmiö. Lukutaidon tason ja koululaisminäkuvan itseen kohdistuvan osion (A-osio) välinen yhteys oli molemmin puoleista.

Tutkimustulosten yleistettävyyteen vaikuttaa koululaisminäkuvan määrittely. Koululaisminäkuva ei ole yleisesti tunnettu käsite vaan tätä tutkimusta varten kehitetty rajaus minäkuvasta. Kuitenkin tutkimustulokset ovat mielestämme jossain määrin yleistettävissä, kun otetaan huomioon koululaisminäkuvan määritelmän rajoitukset.

9. Lähteet:

- Aho, S. (1996) Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Edita, Helsinki.
- Ahonen T., Siiskonen T., Aro T. toim. 2. tarkistettu painos (2001) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. PS-kustannus, WS-Bookwell oy, Juva.
- Ahvenainen, O.; Koro, J.; Ikonen, O. (2001) Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. WSOY – Tummuvuoren kirjapaino oy, Vantaa.
- Aunola, K. (2000) Miksi lapsi menestyy heikosti koulussa? Perhe ja koulu suoritusstrategioiden kehitysympäristössä. Artikkelit Psykologia -lehdessä 03/2000.
- Aunola, K. (2002) Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa Salmela-Aro & Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet (s. 105-126). PS-kustannus, Jyväskylä.
- Aunola, K.; Lerkkanen M-K. (2004) Motivaation yhteys lukutaidon edistymiseen. Artikkelit Kielikukko -lehdessä 04/2004.
- Aunola, K.; Nurmi, J-E. (2004) Eskareista epäiksi -tutkimus: Motivaation ja koulutaidon kehitys esiopetuksesta kouluun. Jyväskylän yliopisto, psykologian laitos. NMI-bulletin, 2004, Vol. 14, No.3 (copyright) Niilo Mäki Säätiö.
- Burns, R.B. (1979) The Self Concept. Theory, measurement, development and behaviour. Longman Group Limited, U.K. London and New York.
- Chall, J. (1967) Learning to Read: The Great Debate. McGraw Hill, United States of America.
- Erikson, E. (1982) Lapsuus ja yhteiskunta. Gummerus, Jyväskylä.
- Goldinger, B.; Magnusson, G. (1978) Lapsen tärkeät vuodet 7-12. Fem år av ditt liv. Barnens utveckling under åldersperioden 7-12 år, suomentanut Eila Sandborg. Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset, Keuruu.
- Hautamäki, J.; Lahtinen, U.; Moberg, S.; Tuunainen, K. (2001) Erityispedagogiikan perusteet. WS Bookwell Oy, Juva
- Heinonen, V. (1976) Peruskoulumme oppilaat. Oy Keskisuomalainen, Jyväskylä.
- Ikonen, O. (2000) Oppimisvalmiudet ja opetus. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Julkunen, M-L. (1993) Lukijaksi kasvaminen. Werner-Söderström osakeyhtiö, Porvoo.
- Kalliopuska, M. (1985) Itsetunto. 2. painos. Mäntän kirjapaino, Mänttä.

- Kalliopuska, M. (1987) Kasvu, kehitys ja koulutettavuus 2, Psykologia. Yliopistopaino, Helsinki.
- Kalliopuska, M.; Heikurainen, E.; Larsio, M. (1997) Arvostan itseäni. Psykologiatutkimus Mirja Kalliopuska, Vantaa.
- Karisto, A. & Seppälä, U. (2004) Maukas Gradu, valmistusvihjeitä tutkielman tekijöille. Vastapaino Gummerus kirjapaino oy, Jyväskylä.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1994) Hyvä itsetunto. 8. painos. WSOY -Kirjapainoyksikkö, Juva.
- Korpinen, E. (1990) Peruskoululaisen minäkäsitys. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34. Kasvatustieteen tutkimuslaitos, Jyväskylä.
- Kullberg-Piilola, T.; Peltonen, A. (2000) Tunnemuksu -tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Kirjapaja oy, Helsinki (copyright) / Gummerus kirjapaino oy, Jyväskylä.
- Kääriäinen, H. (1988) Minäkuvan kehitys. Loimaan kirjapaino Oy, Loimaa.
- Ladonlahti, T.; Naukkarinen, A.; Vehmas, S. (1999) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. WSOY - Kirjapainoyksikkö, Juva.
- Lehtonen, H. (1993) Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen. Tampereen Yliopisto. Acta Universitatis Tampensis ser A vol 380. Vammalan kirjapaino oy, Vammala.
- Lehtonen, H. (1998b) Lukemalla avaraan maailmaan. WSOY - Kirjapainoyksikkö, Juva.
- Lehtonen, H. toim. (1998a) Lukemaan oppimisesta lukemalla oppimiseen. Tampereen yliopisto, Jäljennepalvelu, Tampere.
- Metsämuuronen, J. (2002) Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. International Methelp oy, Sri Lanka.
- Ojanen, M. (1994) Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Kirjatoimi, Tampere
- Piaget, J., Bärbel, I. (1977) Lapsen psykologia. Gummerus, Jyväskylä.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J., Soini, T. (2003) Oppiminen ja koulutus. WSOY, Juva. 9. uudistettu painos.
- Ruohotie, P.; Kahelin, P.; Kleemola, J. (1981) Oppilaiden opiskelumotivaatio. Etelä-Pohjanmaan kesäyliopiston julkaisusarja 3/1981.

Rödström, M. (1992) Lapsen kehitys 7-12 vuotta. Otava, Keuruu.

Singer, H. & Ruddell, R.B. edit. (1987) Theoretical Models and Processes of Reading. Third Edition. International Reading Association, Inc. Newark, Delaware. 2. painos.

Suomen kielen perussanakirja (1995). Toim. Haarala, R. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja. Painatuskeskus oy, Helsinki. Osat 1-3.

Surakka, S. Pro-gradu tutkielma

Uusikylä, K. (1993) Lahjakkaiden kasvatus. WSOY, Juva.

Uusikylä, K.; Piirto, Jane (1999) Luovuus -taito löytää, rohkeus toteuttaa. Atena kustannus, WSOY, Juva.

Vasta, R. toim. (1997) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopion yliopiston painatuskeskus. Kustannusosakeyhtiö Puijo, Kuopio.

Vähäpassi, A. (1987) Tekstinymmärtäminen: tekstinymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, Jyväskylä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 10.

Opetushallituksen sivu. Luettu 2.5.2005. Käsitys itsestä oppijana, Minäkuva (3. - 4. luokkalaisille)

<URL:<http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/lomake/34mikuva.pdf>>

Opetushallituksen sivu. Luettu 2.5.2005. Tyytyväisyys opetukseen (3. - 4. vuosiluokka) Versio 1

<URL: <http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/lomake/34opetu1.pdf>>

Opetushallituksen sivu. Luettu 2.5.2005. Tyytyväisyys opetukseen (3. - 4. vuosiluokka) Versio 2

<URL:<http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/lomake/34opetu2.pdf>>

Opetushallituksen sivu. Luettu 2.5.2005. Suhde oppilastovereihin (3. - 4. vuosiluokat)

<URL:<http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/lomake/34opptov.pdf>>

Opetushallituksen sivu. Luettu 2.5.2005. Oppilaiden suhde opettajaan (3. - 4. vuosiluokat)

<URL:<http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/lomake/34suhope.pdf>>

Opetushallituksen sivu. Luettu 2.5.2005. Käsitys itsestä oppijana, Minäkuva (5.-6. luokkalaisille)

<URL:<http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/lomake/56mikuva.pdf>>

Opetushallituksen sivu. Luettu 2.5.2005. Tyytyväisyys opetukseen (5. - 6. vuosiluokka) Versio 1

<URL:<http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/lomake/56opetu1.pdf>>

Opetushallituksen sivu. Luettu 2.5.2005. Tyytyväisyys opetukseen (5. - 6. vuosiluokka) Versio 2

<URL:<http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/lomake/56opetu2.pdf>>

Opetushallituksen sivu. Luettu 2.5.2005. Suhde oppilastovereihin (5. - 6. vuosiluokat)

<URL:<http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/lomake/34opptov.pdf><http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/lomake/56opetu2.pdf>>

Opetushallituksen sivu. Luettu 2.5.2005. Oppilaiden suhde opettajaan (5. - 6. vuosiluokat)

<URL:<http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/lomake/34suhope.pdf><http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/lomake/56suhope.pdf>>

Opetushallituksen sivu. Luettu 2.5.2005. Käsitys itsestä oppijana, Minäkuva (7.- 9.luokka)

<URL:<http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/lomake/79mikuva.pdf>>

Opetushallituksen sivu. Luettu 2.5.2005. Tyytyväisyys opetukseen (7. - 9. vuosiluokka)

<URL:<http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/lomake/79opetu1.pdf>>

Opetushallituksen sivu. Luettu 2.5.2005. Tyytyväisyys opetukseen (7. - 9. vuosiluokka)

<URL:<http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/lomake/79opetu2.pdf>>

Opetushallituksen sivu. Luettu 2.5.2005. Suhde oppilastovereihin (7. - 9. vuosiluokat)

<URL:<http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/lomake/34opptov.pdf><http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/lomake/79opptov.pdf>>



























































































Opetushallituksen sivu. Luettu 2.5.2005. Oppilaiden suhde opettajaan (7. - 9. vuosiluokat)

<URL:<http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/lomake/79suhope.pdf>>

Koululaisminäkuva

Nimi: _____ luokka: _____ päivämäärä: _____

Miten alla olevat väittämät sopivat sinuun? Rastita vain yksi, kaikkein sopivin vaihtoehto joka väittämän kohdalla. Oikeita ja vääriä vastauksia ei ole, mieti oma mielipiteesi!

	täysin eri- mieltä				täysin samaa mieltä
1. <u>Olen pidetty ja suosittu.</u>					
2. <u>Haluan oppia tietämään paljon erilaisia asioita.</u>					
3. <u>Pärjään mielestäni hyvin koulussa.</u>					
4. <u>Opettajat suhtautuvat myönteisesti minuun.</u>					
5. <u>Minusta koulussa on paljon vaikeita asioita.</u>					
6. <u>Tulen hyvin toimeen oppilaiden ja opettajien kanssa.</u>					
7. <u>Annann periksi ja luovutan helposti.</u>					
8. <u>Kokeiden jälkeen niiden palauttaminen on mukavaa.</u>					
9. <u>Minulla on kavereita omassa luokassani.</u>					
10. <u>En ole kiinnostunut koulunkäynnistä: haluan päästä mahdollisimman helpolla.</u>					
11. <u>Suoriudun koulutehtävistäni helposti ja nopeasti.</u>					
12. <u>Minulla on ystäviä koulussani.</u>					
13. <u>Yritän parhaani koulussa.</u>					
14. <u>Saan opettajiltani myönteistä palautetta koulutyöstäni.</u>					
15. <u>Koulussa minusta tuntuu, että en ole tarpeeksi hyvä.</u>					
16. <u>Uskon oppivani vaikeimmatkin kouluaineet.</u>					
17. <u>Koulussa on yleensä mielenkiintoisia tehtäviä.</u>					
18. <u>Oppiminen tuottaa minulle iloa.</u>					

Liitteet

- Liite 1 Koululaisminäkuvamittari
- Liite 2 Aineiston tarkistaminen
- Liite 3 Puuttuvien havaintojen korvaaminen
- Liite 4 Osoiden luotettavuustarkastelu
- Liite 5 Korrelaatiomatriisi luki x summat
- Liite 6 T-testi luki x summat
- Liite 7 Ristiintaulukointi luki x sukupuoli
- Liite 8 Korrelaatiomatriisi luki x sukupuoli
- Liite 9 T-testi luki x sukupuoli
- Liite 10 Ristiintaulukointi luki x luokka
- Liite 11 Korrelaatiomatriisi luki x luokka

Liite 2

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Luokka	196	3	6	4,68	1,115
Sukupuoli	196	1	2	1,45	,499
Luku/Kirjoitustaitotesti	196	1	3	2,02	,385
1.Olen pidetty ja suosittu	196	1	5	3,23	,926
2. Haluan oppia koulussa paljon erilaisia asioita	196	1	5	3,95	,991
3. Pärjään mielestäni hyvin koulussa	196	1	5	3,80	,985
4. Opettajat suhtautuvat myönteisesti minuun	196	1	5	3,77	,957
5. Minusta koulussa on paljon vaikeita asioita	196	1	5	2,67	1,117
6. Tulen hyvin toimeen oppilaiden ja opettajien kanssa	195	1	5	4,05	,875
7. Annan periksi ja luovutan helposti	196	1	5	2,10	1,038
8. Kokeiden takaisin saaminen on mukavaa	195	1	5	4,26	1,063
9. Minulla on kavereita omassa luokassani	195	2	5	4,76	,622
10. En ole kiinnostunut koulunkäynnistä: haluan päästä mahdollisimman helpolla	196	1	5	2,57	1,257
11. Suoriudun koulutehtävistäni helposti ja nopeasti	196	1	5	3,56	,956
12. Minulla on ystäviä koulussani	196	1	5	4,71	,642
13. Yritän parhaani koulussa	196	1	5	4,48	,720
14. Saan opettajiltani myönteistä palautetta koulutyöstäni	196	1	5	3,73	,848
15. Koulussa minusta tuntuu, että en ole tarpeeksi hyvä	196	1	5	2,67	1,267
16. Uskon oppivani vaikeimmatkin kouluaineet	196	1	5	3,92	,997
17. Koulussa on yleensä mielenkiintoisia tehtäviä	196	1	5	3,21	1,212
18. Oppiminen tuottaa minulle iloa	196	1	5	3,59	1,197
Valid N (listwise)	193				

Liite 3

Means puuttuvat 8 (5,8), (89,8)

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
8. Kokeiden takaisin saaminen on mukavaa * Luokka	195	79,6%	50	20,4%	245	100,0%

Report

8. Kokeiden takaisin saaminen on mukavaa

Luokka	Mean	N	Std. Deviation
3	4,59	39	,715
4	4,39	44	,970
5	4,08	51	1,309
6	4,10	61	1,044
Total	4,26	195	1,063

Means puuttuvat 9 (158,9)

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
9. Minulla on kavereita omassa luokassani * Luokka	195	79,6%	50	20,4%	245	100,0%

Report

9. Minulla on kavereita omassa luokassani

Luokka	Mean	N	Std. Deviation
3	4,64	39	,903
4	4,82	45	,442
5	4,75	51	,627
6	4,82	60	,504
Total	4,76	195	,622

Liite 4

Reliability A

Warnings

The covariance matrix is calculated and used in the analysis.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	196	80,0
	Excluded(a)	49	20,0
	Total	245	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,599	,605	6

Inter-Item Correlation Matrix

	3. Pärjään mielestäni hyvin koulussa	8. Kokeiden takaisin saaminen on mukavaa	11. Suoriudun koulutehtävistäni helposti ja nopeasti	18. Oppiminen tuottaa minulle iloa	Akouluvaike a käännetty	Aolenhyvä käännetty
3. Pärjään mielestäni hyvin koulussa	1,000	,412	,243	,260	,157	,549
8. Kokeiden takaisin saaminen on mukavaa	,412	1,000	,223	,217	,038	,270
11. Suoriudun koulutehtävistäni helposti ja nopeasti	,243	,223	1,000	-,085	,189	,234
18. Oppiminen tuottaa minulle iloa	,260	,217	-,085	1,000	-,102	,160
Akouluvaike a käännetty	,157	,038	,189	-,102	1,000	,283
Aolenhyvä käännetty	,549	,270	,234	,160	,283	1,000

The covariance matrix is calculated and used in the analysis.

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,642	3,327	4,255	,929	1,279	,122	6
Item Variances	1,216	,915	1,606	,691	1,755	,072	6

The covariance matrix is calculated and used in the analysis.

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
3. Pärjään mielestäni hyvin koulussa	18,05	9,936	,588	,402	,454
8. Kokeiden takaisin saaminen on mukavaa	17,60	10,755	,385	,207	,533
11. Suoriudun koulutehtävistäni helposti ja nopeasti	18,30	11,953	,255	,132	,583
18. Oppiminen tuottaa minulle iloa	18,27	11,940	,143	,128	,636
Akouluvaikea käännetty	18,53	11,943	,177	,116	,617
Aolenhyvä käännetty	18,53	8,999	,520	,352	,460

Reliability A2

Warnings

The covariance matrix is calculated and used in the analysis.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	196	80,0
	Excluded(a)	49	20,0
	Total	245	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,636	,637	5

Inter-Item Correlation Matrix

	3. Pärjään mielestäni hyvin koulussa	8. Kokeiden takaisin saaminen on mukavaa	11. Suoriudun koulutehtävistäni helposti ja nopeasti	Aolenhyvä käännetty	Akouluvaikea käännetty
3. Pärjään mielestäni hyvin koulussa	1,000	,412	,243	,549	,157
8. Kokeiden takaisin saaminen on mukavaa	,412	1,000	,223	,270	,038
11. Suoriudun koulutehtävistäni helposti ja nopeasti	,243	,223	1,000	,234	,189
Aolenhyvä käännetty	,549	,270	,234	1,000	,283
Akouluvaikea käännetty	,157	,038	,189	,283	1,000

The covariance matrix is calculated and used in the analysis.

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,653	3,327	4,255	,929	1,279	,152	5
Item Variances	1,172	,915	1,606	,691	1,755	,076	5

The covariance matrix is calculated and used in the analysis.

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
3. Pärjään mielestäni hyvin koulussa	14,46	7,932	,547	,382	,511
8. Kokeiden takaisin saaminen on mukavaa	14,01	8,687	,340	,191	,606
11. Suoriudun koulutehtävistäni helposti ja nopeasti	14,71	9,141	,326	,108	,612
Aolenhyvä käännetty	14,94	6,868	,522	,349	,507
Akouluvaikea käännetty	14,94	9,053	,244	,100	,654

Reliability A3

Warnings

The covariance matrix is calculated and used in the analysis.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	196	80,0
	Excluded(a)	49	20,0
	Total	245	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,654	,655	4

Inter-Item Correlation Matrix

	3. Pärjään mielestäni hyvin koulussa	8. Kokeiden takaisin saaminen on mukavaa	Aolenhyvä käännetty	11. Suoriudun koulutehtävistäni helposti ja nopeasti
3. Pärjään mielestäni hyvin koulussa	1,000	,412	,549	,243
8. Kokeiden takaisin saaminen on mukavaa	,412	1,000	,270	,223
Aolenhyvä käännetty	,549	,270	1,000	,234
11. Suoriudun koulutehtävistäni helposti ja nopeasti	,243	,223	,234	1,000

The covariance matrix is calculated and used in the analysis.

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,735	3,327	4,255	,929	1,279	,158	4
Item Variances	1,154	,915	1,606	,691	1,755	,099	4

The covariance matrix is calculated and used in the analysis.

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
3. Pärjään mielestäni hyvin koulussa	11,14	5,391	,588	,382	,486
8. Kokeiden takaisin saaminen on mukavaa	10,68	5,889	,396	,187	,611
Aolenhyvä käännetty	11,61	4,782	,481	,314	,556
11. Suoriudun koulutehtävistäni helposti ja nopeasti	11,38	6,658	,300	,090	,666

Reliability B

Warnings

The covariance matrix is calculated and used in the analysis.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	195	79,6
	Excluded(a)	50	20,4
	Total	245	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,739	,742	6

Inter-Item Correlation Matrix

	1.Olen pidetty ja suosittu	4. Opettajat suhtautuvat myönteisesti minuun	6. Tulen hyvin toimeen oppilaiden ja opettajien kanssa	9. Minulla on kavereita omassa luokassani	12. Minulla on ystäviä koulussani	14. Saan opettajiltani myönteistä palautetta koulutyöstäni
1.Olen pidetty ja suosittu	1,000	,333	,348	,382	,332	,229
4. Opettajat suhtautuvat myönteisesti minuun	,333	1,000	,485	,159	,207	,514
6. Tulen hyvin toimeen oppilaiden ja opettajien kanssa	,348	,485	1,000	,380	,317	,384
9. Minulla on kavereita omassa luokassani	,382	,159	,380	1,000	,432	,136
12. Minulla on ystäviä koulussani	,332	,207	,317	,432	1,000	,218
14. Saan opettajiltani myönteistä palautetta koulutyöstäni	,229	,514	,384	,136	,218	1,000

The covariance matrix is calculated and used in the analysis.

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	4,044	3,236	4,764	1,528	1,472	,356	6
Item Variances	,678	,387	,921	,533	2,377	,051	6

The covariance matrix is calculated and used in the analysis.

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1. Olen pidetty ja suosittu	21,03	7,376	,468	,251	,706
4. Opettajat suhtautuvat myönteisesti minuun	20,49	6,983	,531	,385	,686
6. Tulen hyvin toimeen oppilaiden ja opettajien kanssa	20,22	7,108	,583	,362	,669
9. Minulla on kavereita omassa luokassani	19,50	8,674	,419	,297	,719
12. Minulla on ystäviä koulussani	19,55	8,589	,422	,243	,718
14. Saan opettajiltani myönteistä palautetta koulutyöstäni	20,52	7,725	,456	,295	,708

Reliability C

Warnings

The covariance matrix is calculated and used in the analysis.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	196	80,0
	Excluded(a)	49	20,0
	Total	245	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,637	,642	6

Inter-Item Correlation Matrix

	2. Haluan oppia koulussa paljon erilaisia asioita	13. Yritän parhaani koulussa	16. Uskon oppivani vaikeimmatkin kouluaineet	17. Koulussa on yleensä mielenkiintoisia tehtäviä	Cannanperiksi käännetty	Caliriman käännetty
2. Haluan oppia koulussa paljon erilaisia asioita	1,000	,416	,230	,577	-,050	,504
13. Yritän parhaani koulussa	,416	1,000	,259	,395	-,016	,245
16. Uskon oppivani vaikeimmatkin kouluaineet	,230	,259	1,000	,315	,097	,137
17. Koulussa on yleensä mielenkiintoisia tehtäviä	,577	,395	,315	1,000	-,146	,463
Cannanperiksi käännetty	-,050	-,016	,097	-,146	1,000	,026
Caliriman käännetty	,504	,245	,137	,463	,026	1,000

The covariance matrix is calculated and used in the analysis.

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,815	3,209	4,485	1,276	1,397	,200	6
Item Variances	1,103	,518	1,579	1,062	3,051	,146	6

The covariance matrix is calculated and used in the analysis.

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2. Haluan oppia koulussa paljon erilaisia asioita	18,94	9,530	,586	,439	,511
13. Yritän parhaani koulussa	18,41	11,504	,425	,226	,587
16. Uskon oppivani vaikeimmatkin koulunaineet	18,97	10,973	,322	,142	,609
17. Koulussa on yleensä mielenkiintoisia tehtäviä	19,68	8,751	,541	,444	,514
Cannanperiksi käännetty	18,99	13,246	-,030	,056	,727
Caliriman käännetty	19,46	8,999	,467	,306	,550

Reliability C2

Warnings

The covariance matrix is calculated and used in the analysis.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	196	80,0
	Excluded(a)	49	20,0
	Total	245	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,727	,733	5

Inter-Item Correlation Matrix

	2. Haluan oppia koulussa paljon erilaisia asioita	13. Yritän parhaani koulussa	16. Uskon oppivani vaikeimmatkin kouluaineet	17. Koulussa on yleensä mielenkiintoisia tehtäviä	Caliriman käännetty
2. Haluan oppia koulussa paljon erilaisia asioita	1,000	,416	,230	,577	,504
13. Yritän parhaani koulussa	,416	1,000	,259	,395	,245
16. Uskon oppivani vaikeimmatkin kouluaineet	,230	,259	1,000	,315	,137
17. Koulussa on yleensä mielenkiintoisia tehtäviä	,577	,395	,315	1,000	,463
Caliriman käännetty	,504	,245	,137	,463	1,000

The covariance matrix is calculated and used in the analysis.

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,799	3,209	4,485	1,276	1,397	,248	5
Item Variances	1,108	,518	1,579	1,062	3,051	,182	5

The covariance matrix is calculated and used in the analysis.

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2. Haluan oppia koulussa paljon erilaisia asioita	15,05	8,577	,635	,439	,624
13. Yritän parhaani koulussa	14,51	10,631	,447	,225	,703
16. Uskon oppivani vaikeimmatkin kouluaineet	15,07	10,323	,301	,122	,746
17. Koulussa on yleensä mielenkiintoisia tehtäviä	15,79	7,533	,638	,423	,612
Caliriman käännetty	15,57	8,216	,479	,299	,690

Liite 5

Correlations luki

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Asumma	14,94	3,009	196
Bsumma	24,27	3,247	196
Csumma	18,99	3,640	196
Luku/Kirjoitustaitotesti	2,02	,385	196

Correlations

		Asumma	Bsumma	Csumma	Luku/Kirjoitustaitotesti
Asumma	Pearson Correlation	1	,479(**)	,364(**)	,257(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000
	N	196	196	196	196
Bsumma	Pearson Correlation	,479(**)	1	,453(**)	,140
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,050
	N	196	196	196	196
Csumma	Pearson Correlation	,364(**)	,453(**)	1	,040
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,575
	N	196	196	196	196
Luku/Kirjoitustaitotesti	Pearson Correlation	,257(**)	,140	,040	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,050	,575	.
	N	196	196	196	196

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Liite 6

T-Test luki+summat

Group Statistics

	Luku/Kirjoitustaito testi	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Asumma	Alle keskitason	13	12,54	3,455	,958
	Yli keskitason	16	16,63	2,217	,554
Bsumma	Alle keskitason	13	22,92	4,573	1,268
	Yli keskitason	16	25,31	3,301	,825
Csumma	Alle keskitason	13	19,08	4,112	1,141
	Yli keskitason	16	19,75	3,152	,788

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Asumma	Equal variances assumed	,705	,408	-3,861	27	,001	-4,087	1,059	-6,258	-1,915
	Equal variances not assumed			-3,692	19,619	,001	-4,087	1,107	-6,399	-1,775
Bsumma	Equal variances assumed	3,036	,093	-1,633	27	,114	-2,389	1,463	-5,391	,612
	Equal variances not assumed			-1,579	21,263	,129	-2,389	1,513	-5,534	,755
Csumma	Equal variances assumed	1,068	,311	-,499	27	,622	-,673	1,348	-3,439	2,093
	Equal variances not assumed			-,486	22,151	,632	-,673	1,386	-3,547	2,201

Liite 7

Crosstabs sukupuoli x luki Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Sukupuoli * Luku/Kirjoitustaitotesti	196	80,0%	49	20,0%	245	100,0%

Sukupuoli * Luku/Kirjoitustaitotesti Crosstabulation

			Luku/Kirjoitustaitotesti			Total
			Alle keskitason	Keskitaso	Yli keskitason	
Sukupuoli	Poika	Count	10	92	6	108
		% within Sukupuoli	9,3%	85,2%	5,6%	100,0%
		% within Luku/Kirjoitus taitotesti	76,9%	55,1%	37,5%	55,1%
	Tyttö	% of Total	5,1%	46,9%	3,1%	55,1%
		Count	3	75	10	88
		% within Sukupuoli	3,4%	85,2%	11,4%	100,0%
Total		% within Luku/Kirjoitus taitotesti	23,1%	44,9%	62,5%	44,9%
		% of Total	1,5%	38,3%	5,1%	44,9%
		Count	13	167	16	196
		% within Sukupuoli	6,6%	85,2%	8,2%	100,0%
		% within Luku/Kirjoitus taitotesti	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	6,6%	85,2%	8,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,506(a)	2	,105
Likelihood Ratio	4,676	2	,097
Linear-by-Linear Association	4,439	1	,035
N of Valid Cases	196		

a 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,84.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Phi	,152	,105
Cramer's V	,152	,105
Contingency Coefficient	,150	,105
N of Valid Cases	196	

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Liite 8

Correlations sukupuoli

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Asumma	14,94	3,009	196
Bsumma	24,27	3,247	196
Csumma	18,99	3,640	196
Sukupuoli	1,45	,499	196

Correlations

		Asumma	Bsumma	Csumma	Sukupuoli
Asumma	Pearson Correlation	1	,479(**)	,364(**)	,018
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,798
	N	196	196	196	196
Bsumma	Pearson Correlation	,479(**)	1	,453(**)	,170(*)
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,017
	N	196	196	196	196
Csumma	Pearson Correlation	,364(**)	,453(**)	1	,323(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
	N	196	196	196	196
Sukupuoli	Pearson Correlation	,018	,170(*)	,323(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,798	,017	,000	.
	N	196	196	196	196

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Liite 9

T-Test sukupuoli + summat

Group Statistics

	Sukupuoli	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Asumma	Poika	108	14,89	3,313	,319
	Tyttö	88	15,00	2,604	,278
Bsumma	Poika	108	23,77	3,425	,330
	Tyttö	88	24,88	2,920	,311
Csumma	Poika	108	17,94	3,860	,371
	Tyttö	88	20,30	2,873	,306

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Asumma	Equal variances assumed	3,576	,060	-,257	194	,798	-,111	,433	-,965	,743
	Equal variances not assumed			-,263	193,767	,793	-,111	,423	-,945	,723
Bsumma	Equal variances assumed	2,553	,112	-2,402	194	,017	-1,106	,461	-2,015	-,198
	Equal variances not assumed			-2,441	193,588	,016	-1,106	,453	-2,001	-,212
Csumma	Equal variances assumed	9,518	,002	-4,760	194	,000	-2,360	,496	-3,338	-1,382
	Equal variances not assumed			-4,902	192,513	,000	-2,360	,481	-3,310	-1,411

Liite 10

Crosstabs luokka x luki Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Luokka * Luku/Kirjoitustaitotesti	196	80,0%	49	20,0%	245	100,0%

Luokka * Luku/Kirjoitustaitotesti Crosstabulation

		Luku/Kirjoitustaitotesti			Total
		Alle keskitason	Keskitaso	Yli keskitason	
Luokka 3	Count	3	33	3	39
	% within Luokka	7,7%	84,6%	7,7%	100,0%
	% within Luku/Kirjoitustaitotesti	23,1%	19,8%	18,8%	19,9%
4	% of Total	1,5%	16,8%	1,5%	19,9%
	Count	2	40	3	45
	% within Luokka	4,4%	88,9%	6,7%	100,0%
5	% within Luku/Kirjoitustaitotesti	15,4%	24,0%	18,8%	23,0%
	% of Total	1,0%	20,4%	1,5%	23,0%
	Count	2	45	4	51
6	% within Luokka	3,9%	88,2%	7,8%	100,0%
	% within Luku/Kirjoitustaitotesti	15,4%	26,9%	25,0%	26,0%
	% of Total	1,0%	23,0%	2,0%	26,0%
Total	Count	6	49	6	61
	% within Luokka	9,8%	80,3%	9,8%	100,0%
	% within Luku/Kirjoitustaitotesti	46,2%	29,3%	37,5%	31,1%
	% of Total	3,1%	25,0%	3,1%	31,1%
	Count	13	167	16	196
	% within Luokka	6,6%	85,2%	8,2%	100,0%
	% within Luku/Kirjoitustaitotesti	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	6,6%	85,2%	8,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,548(a)	6	,863
Likelihood Ratio	2,560	6	,862
Linear-by-Linear Association	,000	1	,993
N of Valid Cases	196		

a 8 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,59.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,114	,863
	Cramer's V	,081	,863
	Contingency Coefficient	,113	,863
N of Valid Cases		196	

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Liite 11

Correlations luokka

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Asumma	14,94	3,009	196
Bsumma	24,27	3,247	196
Csumma	18,99	3,640	196
Luokka	4,68	1,115	196

Correlations

		Asumma	Bsumma	Csumma	Luokka
Asumma	Pearson Correlation	1	,479(**)	,364(**)	-,128
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,074
	N	196	196	196	196
Bsumma	Pearson Correlation	,479(**)	1	,453(**)	-,222(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,002
	N	196	196	196	196
Csumma	Pearson Correlation	,364(**)	,453(**)	1	-,315(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
	N	196	196	196	196
Luokka	Pearson Correlation	-,128	-,222(**)	-,315(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,074	,002	,000	.
	N	196	196	196	196

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Liite 12

T-Test luokka + summat

Group Statistics

	Luokka	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Asumma	3	39	16,00	2,575	,412
	6	61	14,75	2,681	,343
Bsumma	3	39	25,26	3,661	,586
	6	61	23,21	2,905	,372
Csumma	3	39	20,69	3,365	,539
	6	61	17,18	3,248	,416

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Asumma	Equal variances assumed	,583	,447	2,301	98	,023	1,246	,541	,172	2,320
	Equal variances not assumed			2,322	83,517	,023	1,246	,537	,179	2,313
Bsumma	Equal variances assumed	1,473	,228	3,096	98	,003	2,043	,660	,733	3,353
	Equal variances not assumed			2,943	67,782	,004	2,043	,694	,658	3,429
Csumma	Equal variances assumed	,001	,973	5,200	98	,000	3,512	,675	2,172	4,852
	Equal variances not assumed			5,160	79,001	,000	3,512	,681	2,157	4,867