

**Äidinkielen oppiainekohtaisen kiinnostuksen yhteys
lukutaitoon alakoulun aikana**

Roosa Tuominen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2015

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tuominen, Roosa. 2015. Äidinkielen oppiainekohtaisen kiinnostuksen yhteys lukutaitoon alakoulun aikana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Tutkimuksessa tarkasteltiin äidinkielen oppiainekohtaisen kiinnostuksen yhteyttä oppilaiden lukutaidon tasoon. Tavoitteena oli selvittää, millaista on oppilaiden kiinnostus äidinkieltä kohtaan verrattuna kiinnostukseen liikuntaa ja muita oppiaineita kohtaan, missä määrin kiinnostus äidinkielestä oppiaineena eroaa heikkojen ja muiden lukijoiden välillä ja onko sukupuolten välillä eroja. Lisäksi tutkittiin äidinkielen oppiainekohtaisen kiinnostuksen yhteyttä lukemisen ja kirjoittamisen tehtävien arvostamista kohtaan. Tutkimus on osa Alkuperäat -seurantatutkimusta. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin yksilö- ja ryhmätesteillä luokilta 1–4 ja 6. luokalta. Jaottelu kahteen lukutaitoryhmään perustui lukutaidon tasoon toisella luokalla. Analyysit toteutettiin käyttäen SPSS-ohjelmaa

Tulokset osoittivat, että koko alakoulun ajan äidinkielen oppiainekohtainen kiinnostus oli heikompaa kuin kiinnostus liikuntaa tai muita oppiaineita kohtaan. Lähes koko alakoulun ajan heikoilla lukijoilla oli heikompi kiinnostus äidinkieleen kuin muilla oppilailta ja pojilla heikompi kiinnostus kuin tytöillä. Sukupuolen ja lukutaidon suhteen oli havaittavissa yhdysvaikutus äidinkielen oppiainekohtaiseen kiinnostuksessa luokilla 2 ja 4, siten että erityisesti tytöt, jotka olivat heikkoja lukijoita, arvioivat kiinnostuksen korkeammalle. Lisäksi havaittiin äidinkielen oppiainekohtaisen kiinnostuksen olevan yhteydessä lukemisen ja kirjoittamisen tehtävien arvostukseen. Opettajien tulisi kiinnittää erityistä huomiota äidinkielen oppiainekohtaisen kiinnostuksen edistämiseen ja sen myötä vahvistaa sitoutumista äidinkielen opiskeluun.

AVAINSANAT: oppiainekiinnostus, lukutaito, äidinkieli, motivaatio, alakoulu

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	OPPIAINEKOHTAINEN KIINNOSTUS	7
2.1	Motivaatio	7
2.2	Oppiainekohtainen kiinnostus.....	8
3	LUKUTAITO	12
3.1	Lukutaidon määritelmä	12
3.2	Lukutaidon kehittyminen.....	13
3.3	Lukemisen vaikeudet	15
3.4	Lukutaidon ja oppiainekiinnostuksen yhteys	17
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	19
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	20
5.1	Tutkimuksen osallistujat.....	20
5.2	Mitat.....	20
5.3	Aineiston analyysi	23
6	TULOKSET	25
6.1	Äidinkielen oppiainekohtainen kiinnostus verrattuna liikuntaan ja muihin oppiaineisiin	25
6.2	Erot heikkojen ja muiden lukijoiden välillä kiinnostuksessa äidinkieleen oppiaineena	27
6.3	Erot tyttöjen ja poikien välillä kiinnostuksessa äidinkieleen oppiaineena	28
6.4	Äidinkielen oppiainekiinnostuksen yhteys tehtäväkohtaiseen arvostukseen koskien lukemista ja kirjoittamista	30
7	POHDINTA	31
7.1	Tulosten tarkastelua	31

7.2 Tutkimuksen merkitys, luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	35
LÄHTEET	38

1 JOHDANTO

Lukutaitoa pidetään yhtenä tärkeimpinä oppimisen taidoista alakoulun aikana. Lukutaidolla on myös suuri merkitys yksilön koko elämässä. Linnakylän (1990) mukaan lukutaito mahdollistaa yksilön opiskelun ja toimimisen yhteiskunnan täysivaltaisena ja itsenäisenä jäsenenä.

Kansainvälisessä PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) tutkimuksessa havaittiin, että suomalaislasten lukutaito on kansainvälisesti kärkitasoa (Sulkunen 2013). Oppilaiden sitoutuminen lukemiseen ja lukemisen opetukseen on PIRLS:n tulosten mukaan on kuitenkin heikkoa. Sulkusen (2013) mukaan alhainen sitoutuminen lukemisen opetukseen voi johtua siitä, etteivät suomalaiset lapset ole kiinnostuneita äidinkielen tunteista. Vastaavaan näkemykseen viittaa Lappalaisen (2010) kokoama opetushallituksen arviointi, jonka mukaan peruskoulunsa päättävien oppilaiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta pitäminen on muuttunut yhä kielteisemmäksi. Tyttöjen ja poikien asenteissa on kuitenkin eroja: vähän alle puolet tytöistä piti äidinkieltä kiinnostavana oppiaineena, kun taas pojista vain noin viidennes oli samalla kannalla.

Useissa tutkimuksissa (mm. Ecalle, Magnan & Gibert 2006; Gottfried 1990) on havaittu, että kiinnostuksella oppiainetta kohtaan on myönteinen vaikutus oppimistuloksiin kyseisessä oppiaineessa. Motivaation puutteella sen sijaan on havaittu olevan yhteyttä muun muassa alisuoriutumiseen (Carr, Borkowski & Maxwell 1991). Linnenbrinkin ja Pintrichin (2003) tutkimuksen mukaan oppilaat ovat kiinnostuneita niistä oppiaineista, joissa he ovat hyviä tai joita he pitävät helppoina. Tästä syystä onkin erityisen tärkeää tutkia lukutaidon ja motivaation yhteyttä alakoulun ensimmäisillä luokilla, koska vaikutukset näkyvät vielä pitkän aikaa oppilaan elämässä. Tässä tutkimuksessa selvitetään, onko seurantatutkimukseen osallistuneiden alakoulun 1.–4. ja 6. luokan oppilaiden lukutaidolla yhteyttä äidinkielen oppiainekiinnostukseen. Mielenkiinnonkohteena on lisäksi se, onko heikoilla lukijoilla heikompi kiinnostus äidinkieltä kohtaan kuin muilla lukijoilla ja onko tyttöjen ja poikien välillä eroja kiinnostuksessa ja sen yhteyksissä lukutaitoon.

Tutkimus on osa Alkuportaot - Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla -seurantatutkimusta. Tarkastelun kohteena on oppilaiden äidinkielen oppiainekohtainen kiinnostus alakoulun aikana. Tutkimuksessa selvitetään, millainen on oppilaiden äidinkielen oppiainekohtainen kiinnostus verrattuna kiinnostukseen liikuntaa ja muita oppiaineita kohtaan. Lisäksi tarkastellaan lukutaidon ja äidinkielen kiinnostuksen yhteyttä, tutkimalla ryhmäeroja kiinnostuksessa heikkojen ja muiden lukijoiden välillä. Tämän lisäksi tutkitaan, onko tyttöjen ja poikien kiinnostuksessa eroja ja onko äidinkielen oppiainekohtaisella kiinnostuksella yhteyttä lukemisen ja kirjoittamisen tehtävien arvostamista kohtaan.

2 OPPIAINEKOHTAINEN KIINNOSTUS

2.1 Motivaatio

Motivaatio määritellään sisäiseksi tilaksi, joka herättää, ohjaa ja ylläpitää yksilön toimintaa (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007; Woolfolk 2007) kohti itselle asetettuja tavoitteita (Deci & Ryan 2000). Motivaatioon on yhteydessä yksilön ajatukset omasta itsestä, suorituksesta ja tehtävästä (Linnenbrink & Pintrich 2003). Motivaatiolla on todettu olevan yhteydessä yksilön määrätietoisuuteen, tehtäväsuuntautuneisuuteen sekä sitkeyteen tehtävän suorittamisessa (mm. Lehtinen ym. 2007). Lapsen motivaatioon liittyy hänen aiemmat kokemuksensa, odotuksensa ja uskomuksensa tehtävästä ja omasta suoriutumisesta (Aunola 2002; Nurmi 2013; Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006). Lisäksi ympäristöllä, esimerkiksi vanhempien ja opettajien asenteilla, uskomuksilla ja toiminnalla on merkittävä vaikutus lapsen motivaatioon (Aunola 2002; Wigfield & Eccles 2000).

Motivaation merkityksestä yksilöiden elämässä on runsaasti tutkimusnäyttöä, mutta näkökulmissa on tapahtunut muutoksia. Murphyn ja Alexanderin (2000) mukaan varhaisimmissa motivaatioteorioissa yksilön motivaatiota pidettiin suhteellisen pysyvänä ja sen nähtiin liittyvän ihmisen sisäisiin tarpeisiin ja vietteihin, mutta myöhemmissä tutkimuksissa on korostettu motivaation ympäristösidonaisuutta ja tehtäväkohtaisuutta. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilön motivaatio voi vaihdella tilanteen mukaan, esimerkiksi eri oppiaineiden kohdalla.

Lehtisen ym. (2007) mukaan henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet, kuten henkilökohtaisia koulutukseen tai työuraan liittyvät tavoitteet ovat melko pysyviä, mutta tilannekohtaiset kiinnostuksen kohteet ovat lyhytaikaisempia ja ne liittyvät erillisiin oppimistilanteisiin. Nurmi (2013) kuvailee oppimismotivaatiota tapahtumakulkuna. Kohdatessaan oppimistilanteen oppilaassa herää ennakoiteja ja ennakoivia tunteita tilannetta kohtaan. Samalla hän joko kiin-

nostuu tai ei kiinnostu kyseisestä oppimistilanteesta. Ennakointien pohjalla ovat aiemmat kokemukset ja oppilaan usko omaan kykyihinsä tehtävästä suoriutumiseen. Aiemmat onnistumisen kokemukset vahvistavat tilanteesta kiinnostumista, kun taas epäonnistumisen kokemukset heikentävät kiinnostusta. Nämä kaikki ovat yhteydessä siihen, millä tavoin oppilas lähtee oppimistilanteessa toimimaan: paneutuuko hän tehtävään vai vältteleekö tehtävää ennakoivissaan uutta epäonnistumista. Saamansa palautteen perusteella oppilas arvioi suoriutumistaan ja siihen johtaneita syitä. Syyselitysten herättämät tunteet ovat yhteydessä edelleen seuraavaan suoritukseen.

Nurmen (2013) mukaan kiinnostus erityisesti oppimismotivaation tutkimiseen on lisääntynyt viime aikoina. Tähän on kolme syytä. Ensinnäkin kognitiivisista teorioista ei ole löydetty vastauksia taidon oppimisen pitkäaikaisiin prosesseihin, eikä oppimisvaikeuksien syntyyn. Tämän vuoksi oppimisen dynaamiset tekijät, kuten motivaatio, ovat herättäneet tutkijoiden mielenkiinnon. Toiseksi tutkimuksissa on havaittu motivaatiolla olevan vaikutusta oppimista edistävien toimien tehokkuuteen, esimerkiksi oppimisstrategioiden opettelu vaatii oppilaalta ponnistelua ja kiinnostusta. Kolmanneksi Nurmi mainitsee oppilaan aktiivisen roolin korostumisen oppimisen malleissa, mikä on lisännyt kiinnostusta oppilaan oppimismotivaation tutkimiseen.

2.2 Oppiainekohtainen kiinnostus

Gottfriedin (1990) mukaan oppilas panostaa oppiaineeseen, mikäli hän kokee sen kiinnostavaksi tai arvostaa sitä. Deci ja Ryan (2000) käyttävät kiinnostuksesta käsitettä sisäinen motivaatio, jolla tarkoitetaan sitä, että tehtävä itsessään palkitsee ja yksilö näyttää sen tekemisestä. Sisäinen motivaatio johtaa näiden tutkijoiden itsemäärämisteorian mukaan laadukkaaseen ja luovaan oppimiseen sekä sinnikkyuteen. Ecclesin (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld 1993) odotusarvoteorian mukaan yksilön motivaatioon tehtävää kohtaan vaikuttavat odotukset omasta osaamisesta sekä tehtäväravustus. Subjektiiivinen tehtäväravustus sisältää neljä osa-aluetta: kiinnostusarvo (interest), saavutusarvo (at-

tainment), hyötyarvo (utility) ja kustannukset (cost). Kiinnostusarvo tarkoittaa sitä, kuinka paljon yksilö pitää tehtävästä. Saavutusarvo kertoo, kuinka tärkeää tehtävässä menestyminen yksilölle on. Hyötyarvo tarkoittaa, kuinka hyödylliseksi tehtävä koetaan muiden tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Kustannuksia koskeva arvostus tarkoittaa sitä, kuinka paljon tehtävään sitoutuminen vaatii uhrauksia ja mahdollisesti rajoittaa sitoutumista muihin tehtäviin ja tavoitteisiin.

Tässä tutkimuksessa tehtäväärvostusta mitattiin ensimmäisen osa-alueen eli kiinnostusarvon kautta. Yhteen osa-alueeseen painottuva näkökulma on perusteltu, sillä Aunolan (2002) mukaan koulunkäynnin alkuvaiheessa olevien lasten tehtäviin liittyvien arvostusten eri puolet eivät ole vielä eriytyneet siten, että he tekisivät merkityksellistä eroa hyödyn, tärkeyden ja kiinnostavuuden välille. Jos nuorimmat oppilaat kokevat oppiaineen kiinnostavaksi, he kokevat sen myös hyödylliseksi ja tärkeäksi, sekä päinvastoin. Arvostukset eriytyvät myöhemmin koulun edetessä.

Wigfieldin ja Ecclesin (2000) mukaan kiinnostusta voidaan tarkastella erotellen se oppiainekiinnostukseen ja yleiseen pitämiseen koulunkäynnistä. Nuorimmilla oppilailta kiinnostus voi olla nimenomaan yleistä pitämistä koulunkäynnistä, jolloin pidetään kaikista oppiaineista (Aunola 2002; Eccles ym. 1993). Aiemmissa tutkimuksissa on todettu kiinnostuksen eri oppiaineita kohtaan muotoutuvan kuitenkin jo varhaisessa vaiheessa, jolloin voidaan erotella esimerkiksi äidinkielestä ja matematiikasta kiinnostuneet oppilaat (Aunola 2002; Eccles ym. 1993; Gottfried, Fleming & Gottfried 2001). Aiemmissa tutkimuksissa (Eccles ym. 1993; Gottfried 1990; Gottfried ym. 2001; Wigfield ym. 1997) on osoitettu, että yksilölliset erot kiinnostuksessa ovat melko pysyviä. Esimerkiksi Gottfriedin (1990) tutkimuksessa kiinnostus oppiainetta kohtaan seitsemän vuoden iässä ennusti kiinnostusta samaan oppiaineeseen vielä yhdeksänvuotiaana. On myös havaittu, että kiinnostus eri oppiaineita kohtaan on yleensä korkealla koulu-uran alussa, mutta laskee kouluvuosien kuluessa (Gottfried ym. 2001; Wigfield ym. 1997). Motivaation laskuun vaikuttavat erityisesti lapsen kyky arvioida itseään ja saamaansa palautetta realistisemmin kuin aiemmin

sekä sosiaalinen vertailu luokkatovereihin (Aunola 2002; Wigfield & Eccles 2000).

Gottfried (1990) osoitti tutkimuksessaan, että aiempi menestyminen äidinkielessä tai matematiikassa ennusti myöhempää kiinnostusta tätä kyseistä oppiainetta kohtaan. Samoin Linnenbrink ja Pintrich (2003) havaitsivat, että oppilaat pitivät niistä tehtävistä ja oppiaineista, joissa kokivat olevansa hyviä tai joita pitivät helppoina. Viljaranta, Tolvanen, Aunola ja Nurmi (2014) eivät tutkimuksessaan kuitenkaan löytäneet näyttöä siitä, että luokilla 1–7 oppilaan suoriutuminen äidinkielessä tai matematiikassa ennustaisi hänen myöhempää kiinnostustaan kyseisessä oppiaineessa tai että korkea kiinnostus oppiainetta kohtaan edistäisi suoriutumista. Paitsi, että kiinnostus oppiaineeseen on ollut yhteydessä korkeisiin oppimistuloksiin (Eccles ym. 1993), sen on todettu olevan yhteydessä alhaiseen kouluahdistukseen ja korkeaan uskoon omasta koulupätevyydestä (Gottfried 1990).

Eskareista epuiksi -tutkimuksessa (Aunola & Nurmi 2004), jossa seurattiin kolmen vuoden ajan lasten koulutaitojen ja motivaation kehitystä siirryttäessä esiopetuksesta kouluun, havaittiin, että lasten mieltymykset (kiinnostusarvo) lukemiseen, kirjoittamiseen ja matematiikkaan eriytyvät koulun alkuvuosien aikana. Oppilaiden mieltymykset matematiikkaan ja äidinkieleen eriytyvät jo ensimmäisen kouluvuoden aikana, mutta luku- ja kirjoitusmieltymykset olivat tällöin vielä eriytymättömiä, toisin sanoen oppilas joka piti lukemisesta, piti myös kirjoittamisesta.

Lappalaisen (2010) kokoaman opetushallituksen arvioinnin mukaan peruskoulunsa päättävillä oppilailla kiinnostus äidinkieltä kohtaan on melko alhaista. Keskimäärin 36 % oppilaista vastasi äidinkielen kiinnostavuuteen myönteisesti. Tyttöillä kiinnostus oli hieman korkeampaa kuin pojilla, mutta pojista vain viidennes oli kiinnostuneita äidinkielestä oppiaineesta. Tytöt kokivat äidinkielen hyödyllisemmäksi kuin pojat, mutta kaikkiaan vain 59 % oppilaista koki äidinkielen hyödylliseksi. Useiden muidenkin tutkimusten mukaan (mm. Aunola 2002; Eccles ym. 1984) oppiainekohtainen kiinnostus lukemisen ja kirjoittamisen alueella on tyttöillä korkeampaa kuin pojilla.

Oppiainekiinnostuksessa on havaittu eroja tyttöjen ja poikien välillä jo ensimmäiseltä luokalta lähtien (Wigfield ym. 1997). Ecclesin ym. (1993) tutkimustulosten mukaan pojat arvostivat oppiaineista eniten liikuntaa, kun taas tytöillä arvostus oli korkeinta lukemista kohtaan. Aunola (2002) on havainnut suomalaisten tyttöjen kiinnostuksen äidinkieltä kohtaan olevan korkeampi kuin pojilla, kun taas pojat pitävät tyttöjä enemmän matematiikasta. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet myös Eccles, Adler ja Meece (1984) tutkimuksessaan, jossa tyttöjen asenne äidinkieltä kohtaan oli myönteisempi ja matematiikassa kielteisempi kuin pojilla. Sukupuolten välisiin eroihin on liitetty sukupuolille asetetut stereotypiat, joiden mukaan tytöiltä ja pojilta odotetaan osaamista eri oppiaineista ja heidän kiinnostuksiaan ohjataan sen mukaisiin suuntiin (mm. Aunola 2002; Eccles 1987).

3 LUKUTAITO

3.1 Lukutaidon määritelmä

Linnakylän (1990) mukaan peruslukutaidolla tarkoitetaan kykyä purkaa tekstikoodia, ymmärtää kirjoitettujen sanojen merkityksiä, vastaanottaa informaatiota ja päätellä merkityksiä luetusta tekstistä. Lerkkanen (2006) jakaa peruslukutaidon *tekniseen lukemiseen* eli kykyyn yhdistää kirjaimia vastaavia äännteitä sanoiksi ja kokonaisten sanahahmojen tunnistamiseen, sekä *tekstin ymmärtämiseen* eli luetun ymmärtämiseen ja päättelyyn. Cainin ja Oakhillin (2007) mukaan luetun ymmärtäminen mahdollistaa tiedon hankkimisen, kokemuksien saamisen mielikuvituksellisista maailmoista, onnistuneen kommunikoinnin sekä akateemisen menestyksen.

Hoover ja Gough (1990) ovat esittäneet lukutaidon yksinkertaisen mallin (Simple View of Reading), jossa luetun ymmärtäminen rakentuu kahdesta tekijästä: dekoodaamisen taidosta eli teknisen lukemisen taidosta sekä kielellisen ymmärtämisen taidosta. Dekoodaus tarkoittaa kirjainten ja äännteiden vastavuuden hyödyntämistä äännteiden yhdistämisessä tavuiksi ja sanoiksi. Kielellinen ymmärtäminen on kykyä vastaanottaa sanojen sisältämää informaatiota ja tehdä tulkintoja kuullun perusteella.

Hooverin ja Goughin (1990; Tunmer & Hoover 1992) lukutaidon yksinkertainen malli on tiivistetty kaavaan $R = D \times L$, jossa R on luetun ymmärtäminen, D on dekoodaus ja L on kielellinen ymmärtäminen. Mallin mukaan luetun ymmärtämisen taidot ovat riippuvaisia kielellisen ymmärtämisen ja dekoodaustaidon kehityksestä. Nämä kaksi osa-aluetta ovat vahvasti yhteyksissä toisiinsa ja luetun ymmärtämiseen tarvitaan molempia. Ilman sujuvaa dekoodausta lukeminen on hidasta ja työlästä, eikä ymmärtämiseen vaadittavaa tarpeeksi nopeaa sanan tunnistamista tapahdu. Ymmärtämisen ongelmat puolestaan estävät sisällön välittymistä lukijalle, vaikka hän saisi tekstistä teknisesti selvää.

Aaron, Joshi, Gooden ja Bentun (2008) ovat kehittäneet kokonaisvaltaisemman lukutaidon komponenttimallin (Component Model of Reading), joka

sisältää kolme osatekijää: kognitiivinen, psykologinen ja ekologinen. Kognitiivinen komponentti sisältää lukemisen yksinkertaisessa mallissakin olevat dekodeustaidon ja kielellisen ymmärtämisen. Psykologiseen kuuluvat esimerkiksi motivaatio, opettajan odotukset, oppimistyyli ja sukupuolierot. Ekologiseen osa-alueeseen kuuluvat kotiympäristöön ja kulttuuriin liittyvät tekijät, kuten kieli, vanhempien osallistuminen ja luokkaympäristö. Tässä mallissa lukemisprosessin osaksi luetaan kognitiivisten tekijöiden lisäksi myös ympäristö- ja psykologiset tekijät.

3.2 Lukutaidon kehittyminen

Tunnetussa lukutaidon kehitystä kuvaavassa mallissa Frith (1983) jakaa lukutaidon kehittymisen kolmeen vaiheeseen, joita ovat logografinen, alfabeettinen ja ortografinen. Logografisessa vaiheessa lapsi tunnistaa ympäristöstään kokonaisia sanoja. Tunnistaminen on kuitenkin vielä kontekstisidonnaista. Alfabeettisessa vaiheessa lapsi oppii dekodeauksen ja pystyy sen myötä lukemaan sanoja. Viimeisessä eli ortografisessa vaiheessa lapsen lukutaito on kehittynyt sujuvaksi ja hän tunnistaa nopeallakin silmäyksellä kokonaisia sanoja.

Ehri (2005; Ehri & McCormick 1998) jakaa lukutaidon kehityksen viiteen vaiheeseen, jotka voivat olla osin päällekkäisiä ja kestoaltaan eripituisia. Ensimmäinen vaihe on esi-alfabeettinen vaihe, jossa lapsi tunnistaa ympäristöstään kirjaimia ja kirjainmuotoja niiden asiayhteyksissä, mutta ei vielä hallitse kirjainäännevastaavuutta. Seuraavassa eli osittais-alfabeettisessa vaiheessa lapsi osaa yhdistää joitakin kirjaimia ja äänteitä, jotka yleensä ovat sanojen alku- ja loppuäänteitä. Lapsella ei kuitenkaan ole vielä hallinnassa kaikki kirjainäännevastaavuudet, mistä johtuen hänelle tulee paljon virheitä lukemisessa ja esimerkiksi epäsanon lukeminen ei onnistu. Kolmanteen eli alfabeettiseen vaiheeseen siirtyessään lapsi osaa käyttää dekodeausta lukiessaan, jolloin myös tuntemattomien sanojen dekodeaminen onnistuu. Vahvistumisen vaiheessa dekodeaus nopeutuu ja oppii muistamaan usein toistuvia sanoja kokonaisina sanahahmoina, jolloin lukeminen nopeutuu. Lopulta lapsen hallitessa sujuvan

lukutaidon ja lukustrategioiden joustavan käytön, hän on siirtynyt viimeiseen vaiheeseen eli automatisoitumisen vaiheeseen. Tämä mahdollistaa huomion kiinnittämisen myös isompiin kokonaisuuksiin, kuten tekstin sisällön ymmärtämiseen.

Sujuva lukeminen perustuu taitoon tunnistaa sanoja nopeasti, jolloin lapsen ei tarvitse dekoddata kaikkia tuttujakin sanoja, vaan hän tunnistaa niitä yhä enemmän kokonaisina sanahahmoina (Lerikkanen 2006). Kuhnin ja Stahlin (2003) mukaan sujuva lukeminen sisältää kolme oleellista taitoa: lukemisen tarkkuuden, automaattisen sanantunnistuksen ja tekstin ilmeikkään lukemisen.

Luetun ymmärtämisestä voidaan erotella kolme tasoa: sanataso, lausetaso ja tekstitaso (Ahvenainen & Holopainen 2014). Cainin ja Oakhillin (2007) mukaan lukija etenee kaikilla kolmella tasolla, sillä lukijan on ensin selvitettävä yksittäisten sanojen ja lauseiden merkityksiä, ennen kuin hän pystyy muodostamaan kokonaiskuvan tekstistä hyödyntäen aiempia tietojaan asiasisällöstä. Adams (1990) määrittelee luetun ymmärtämisen taidon kehittymisen prosessiksi, jossa lapsi ensin keskittyy yksittäisten sanojen merkityksiin. Siinä vaiheessa ymmärtämisessä hyödynnetään sanojen kontekstia. Kun lapsi ymmärtää tekstiä useamman sanan kokonaisuuksina, hän pystyy siirtymään seuraavalle tasolle eli tarkkailemaan lukemaansa, yhdistämään juuri lukemansa asian aiemmin luettuihin asioihin, palamaan aikaisemmin lukemaansa sekä tekemään tekstistä päätelmiä.

Lukutaidosta on tehty paljon kansainvälisiä tutkimuksia, joihin Suomikin on osallistunut. Tuoreimmassa vuoden 2011 toteutetussa PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) tutkimuksessa on selvitetty 4.-luokkalaisten oppilaiden lukutaitoa (Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen 2012; Sulkunen 2013). Tutkimuksessa käytetty lukutaidon määritelmä painottaa valmiutta ymmärtää ja käyttää kirjoitetun tekstin muotoja eri tarkoituksiin kuten kaunokirjallisuuden ja tietotekstien lukemiseen. Luettavana oleviin teksteihin liittyi tehtäviä, jotka arvioivat oppilaiden lukemisprosesseja seuraavilla alueilla: tiedon hakeminen, päätelmien tekeminen, tiedon ja ajatusten tulkitseminen sekä tekstin sisällön, kielen ja tekstipiirteiden arviointi (Kupari ym. 2012).

Tulosten mukaan suomalaisten neljännen luokan oppilaiden lukutaito oli maailman kärkitasoa, oppilaiden välinen vaihtelu oli suhteellisen vähäistä ja lähes viidennes oli erinomaisia lukijoita.

Lukutaidon arvioinnin lisäksi PIRLS-tutkimuksessa selvitettiin kyselyn avulla neljännen luokan oppilaiden asenteita lukemista kohtaan seuraavien näkökulmien kautta: 1) lukemisesta pitäminen (sisältäen kuusi väittämää kuten "Nautin lukemisesta" ja kaksi osiota koskien lukemisen määrää koulun ulkopuolella ja itse valittujen tekstien lukemista), 2) lukemismotivaatio (kuusi väittämää kuten "On tärkeää olla hyvä lukija"), 3) luottamus lukutaitoon (seitsemän väittämää kuten "Lukeminen on helppoa") ja 4) sitoutuminen lukemisen opetukseen (seitsemän väittämää kuten "Opettajani antaa minulle mielenkiintoista luettavaa"; Ajattelen asioita, jotka eivät liity tuntiin") (Kupari ym. 2012). Luottamus omaan lukemiseensa suomalaislapsilla oli korkea, mutta sen sijaan lukemisesta pitäminen oli lähellä kansainvälistä keskitasoa. Oppilaan motivaatio lukemista kohtaan jäi selvästi kansainvälisen keskitason alapuolelle. Suomessa oli muihin maihin verrattuna vähemmän hyvin motivoituneita lukijoita, ja heikosti motivoituneita taas hieman keskimääräistä enemmän. Heikoimmat tulokset Suomessa olivat sitoutumisessa lukemaan opetukseen. Suomessa oli tutkimukseen osallistuneista maista vähiten lukemisen opetukseen hyvin sitoutuneita oppilaita ja selvästi eniten heikosti sitoutuneita. Sulkusen (2013) mukaan tässä on kyse siitä, että äidinkielen tunnit eivät kiinnosta suomalaisia oppilaita. PIRLS-tutkimuksen mukaan lukemismotivaatio oli yhteydessä lukutaitoon, mutta sitoutuminen lukemisen opetukseen ei ollut yhtä selvästi yhteydessä lukutaitoon (Kupari ym. 2012).

3.3 Lukemisen vaikeudet

Suomalaiset lapset oppivat keskimäärin lukemaan varhain, mutta meilläkin lukivaikeus eli lukemaan ja kirjoittamisen erityisvaikeus on koululaisten yleisin oppimisvaikeus. Lukivaikeutta arvioidaan olevan noin 5–10 %:lla kouluikäisistä lapsista (Takala 2006). Noin joka viidennellä luku- ja kirjoitustaitoa opetteleval-

la oppilaalla on eriasteisia oppimisen vaikeuksia (Ahvenainen & Holopainen 2014), mutta määrä kuitenkin laskee vähitellen siirryttäessä luokka-asteelta toiselle. Holopaisen (2002) tutkimuksessa lukemisen tarkkuuden ongelmia oli 6 prosentilla neljäsluokkalaisista, mutta lukemisen hitautta esiintyi 4 prosentilla. Kuhnin ja Stahlin (2003) tutkimuksessa huomattiin hitaalla lukemisella olevan yhteyttä tekstin ymmärtämisen pulmiin.

Kansainvälisissä määritelmissä (Lyon, Shaywitz ja Shaywitz 2003) lukemisvaikeuden määrittelyssä käytetään usein niin sanottuja poissulkukriteerejä. Erityisestä lukemisvaikeudesta voidaan puhua silloin kun pulmat ilmenevät tilanteessa, jossa lapsella on ollut mahdollisuus saada opetusta ja hänellä on riittävät älylliset ja sosiokulttuuriset lähtökohdat eikä lukemisvaikeus ole laaja-alaisen kehitysviiveen aiheuttamaa. Ahvenainen ja Holopainen (2014) kuitenkin korostavat, että koulun opetuksen kannalta kliiniset määrittelyt eivät ole kovin käyttökelpoisia, vaan pitäisi hyödyntää pedagogisia kriteerejä. Tämä tarkoittaa sitä, että lukivaikeus tulisi määritellä lukemisen ja kirjoittamisen oppimistavoitteiden pohjalta: jos oppilas ei tavallisin menetelmin ole oppinut normaalissa ajassa lukemaan, hänellä katsotaan olevan lukivaikeuksia.

Lukutaidon yksinkertaisen mallin näkökulmasta lukemisen vaikeudet liittyvät joko puutteelliseen dekodeustaitoon, puutteelliseen kielelliseen ymmärtämiseen tai molempien taitojen puutteellisuuteen (Tunmer & Hoover 1992). Mallin mukaan hyperleksiassa oppilaalla on hyvä dekodeustaito, mutta luetun ymmärtäminen on heikkoa. Dysleksiasta on kyse, kun sanan tunnistaminen on heikkoa, mutta kuullun ymmärtäminen onnistuu. Kolmannessa tapauksessa sekä sanan tunnistus että ymmärtäminen on heikkoa. Noin puolella lukivaikeusoppilaista ajatellaan tutkimusten mukaan olevan perinnöllinen tausta (Ahvenainen & Holopainen 2014), joka etenkin pojilla näkyy vahvana (Korhonen 2002). Korhonen (2002) huomauttaa, ettei lukivaikeudeksi määritellä lukiongelmiä, jotka aiheutuvat aivovauriosta tai sosio-emotionaalisesta häiriintyneisyydestä.

Holopaisen (2002) mukaan lukemaan opettelun alkuvaiheessa suomalaisten lasten ongelmat liittyvät yleensä kirjain-äännevastaavuuksien muodostami-

seen, äänneiden yhdistämiseen, äänneiden kestoerojen havaitsemiseen, tavurajan löytämiseen ja lukemisen epätarkkuuteen. Useimmat suomalaiset lapset kuitenkin oppivat dekodauksen ensimmäisen luokan syksyn aikana, viimeistään keväällä (Lerikkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi 2004). Lapset, joilla on lukemaan opetuksen alkuvaiheessa heikko äännetietoisuuden taso ja vaikeuksia oppia kirjain-ääne-vastaavuus ovat usein niitä, joilla myöhemmässä vaiheessa on vaikeuksia teknisessä lukutaidossa, luetun ymmärtämisessä ja kirjoittamisessa (Lyytinen, Leppänen & Guttorm 2003). Lerkkasen (2006) mukaan myöhemmin oppilailla voi esiintyä vaikeuksia myös lukemisen sujuvuudessa, joka näkyy lukemisen kangerteluna ja hitautena tai luetun ymmärtämisessä.

3.4 Lukutaidon ja oppiainekiinnostuksen yhteys

Kiinnostuksen tiettyä oppiainetta kohtaan on havaittu olevan yhteydessä myös kyseisten oppiaineiden taitojen kehittymiseen. Esimerkiksi lukemisesta kiinnostuminen erityisesti ennustaa myöhempää suoriutumista lukemisessa (Ecalte, Magnan & Gibert 2006; Gottfried 1990; Morgan & Funchs 2007). Toisaalta yhteys voi viritä myös toiseen suuntaan, jolloin oppilaan hyvät oppimistulokset oppiaineessa voivat lisätä oppilaan kiinnostusta oppiainetta kohtaan (Gottfried 1990; Linnenbrink & Pintrich 2003; Morgan & Fuchs 2007).

Wigfield ja Guthrie (1997) selvittivät, miten sisäisen motivaation taso vaikuttaa lukutaitoon ja havaitsivat, että korkean sisäisen motivaation omaavat lapset lukivat enemmän kuin keskimääräisen tai matalan sisäisen motivaation omaava lapsi. Suomalaisissa tutkimuksissa Lepola, Salonen ja Vauras (2000) ovat tutkineet lukutaidon ja motivaation yhteyttä esikoulusta toiselle luokalle. He havaitsivat, että eritasoisten lukijoiden motivaatioerot alkavat näkyä vasta toisen luokan loppupuolella. Alkuopetuksessa motivaation ja lukutaitotason yhteys on vielä vähäistä.

Helenius (2004) seurasi kolmen lukivaikeuksia omaavan oppilaan oppiainekiinnostusta 1.-3. luokilla. Tulosten mukaan ensimmäisen luokan jouluna nämä kolme oppilasta pitivät äidinkieltä keskimäärin kolmanneksi epämielui-

simpana oppiaineena ja kolmannella luokalla he pitivät äidinkieltä edelleen enemmän epämieluisana kuin mieluisana oppiaineena. Kaikkiaan motivoituminen lukemiseen ja kirjoittamiseen oli seuratuilla lapsilla hieman heikompaa kuin ikätasolla keskimäärin.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaiden kiinnostus eri oppiaineita, kuten äidinkieltä kohtaan eroaa jo varhain (Aunola 2002; Eccles ym. 1993; Gottfried, Fleming & Gottfried 2001). Sen sijaan on vähemmän tutkimusta siitä, miten äidinkielen kiinnostus eroaa kiinnostuksesta muihin oppiaineisiin, kuten liikuntaan. Lisäksi tarvitaan tutkimusta siitä, missä määrin lukutaidon taso on yhteydessä kiinnostukseen äidinkieltä kohtaan alakoulun aikana ja onko kiinnostuksessa eroja tyttöjen ja poikien välillä. Tämän tutkimuksen tutkimusongelmat ovat seuraavat:

1. Millainen on oppilaiden oppiainekohtainen kiinnostus äidinkieltä kohtaan verrattuna liikuntaan ja muihin oppiaineisiin 1.–6. luokan aikana?
2. Missä määrin kiinnostus äidinkielestä oppiaineena eroaa heikoilla ja muilla lukijoilla 1.–6. luokan aikana?
3. Missä määrin kiinnostus äidinkielestä oppiaineena eroaa tytöillä ja pojilla 1.–6. luokan aikana?
4. Onko oppiainekiinnostus äidinkieltä kohtaan yhteydessä oppilaiden tehtäväkohtaiseen arvostukseen koskien lukemista ja kirjoittamista?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen aineisto on osa Suomen Akatemian rahoittamaa Alkuperäiset - Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla –seurantatutkimusta (2006–2016). Aineisto on kerätty noin 2000 lapselta neljältä eri paikkakunnalta, sisältäen koko ikäkohortin Laukaasta, Kuopiosta ja Joensuusta, sekä noin puolet Turun ikäkohortista. Aineistoa on kerätty yhteensä yhdeksän kertaa, esiopetusvuoden syksystä seitsemännen luokan kevääseen (ei kuitenkaan 5. luokalla). Lisäksi aineistoa tullaan keräämään keväällä 2016 yhdeksänneltä luokalta. Oppilailta kerättiin aineistoa ryhmä- ja yksilötesteillä, oppilaiden vanhemmat ja opettajat vastasivat kyselyihin.

5.1 Tutkimuksen osallistujat

Tämän tutkimuksen aineistoksi valikoitui ensimmäisellä luokalla yksilötesteihin osallistuneet oppilaat. Tutkimuksessa keskityttiin yleisopetuksen oppilaisiin, joten tutkimuksesta rajattiin toisella luokalla erityisopetukseen siirtyneet tai luokalle jääneet oppilaat. Ensimmäisellä luokalla tutkimukseen osallistui 586 oppilasta, joista 254 oli tyttöjä ja 332 poikia. Näistä oppilaista toisella luokalla 566, kolmannella luokalla 558, neljännellä 534 ja kuudennella 374 osallistui tutkimukseen.

5.2 Mitat

Oppiainekohtainen kiinnostus. Lapsen oppiainekohtaista kiinnostusta mitattiin yksilötestillä (Lerikkanen & Poikkeus 2007) jokaisella luokka-asteella. Ensimmäisellä luokalla testaaja näytti lapselle kuvakortteja eri oppiaineiden sisällöistä, lukien samalla jokaisen oppiaineen kohdalla kuvauksen oppiaineen sisältöön liittyen. Lasta pyydettiin arvioimaan, miten paljon hän pitää koulussa ky-

seistä oppiaineesta ja siihen liittyvistä tehtävistä tai toiminnoista. Jokaisen oppiaineen kohdalla hän valitsi sopivan naaman viidestä vaihtoehdosta kuvaamaan sitä, että missä määrin hän pitää kyseisestä oppiaineesta (surullisin naama 1 = ei pidä, iloisin naama 5 = pitää paljon). Toisella, kolmannella ja neljännellä luokalla testi oli muutoin sama, mutta se toteutettiin ryhmätestinä, jossa oppilas merkitsi vastauksensa paperille. Kuudennella luokalla oppiainekohtaista kiinnostusta arvioitiin kysymällä oppilailta: ”Kuinka paljon pidät koulussa äidinkieles-tä / liikunnasta” ja tähän oppilas vastasi käyttäen 5-portaista Likert-asteikkoa (1 = en juuri lainkaan, 5 = erittäin paljon). Kuudennella luokalla jokaista oppiainetta ei kysytty erikseen, vaan lukuaineet (esim. historia, biologia, maantieto ja fysiikka) olivat yhdistetty kuin myös taito- ja taideaineet (esim. musiikki, kuvataide ja käsityöt). Äidinkieli ja matematiikka pysyivät omina kysymyksinä, samoin liikunta kysyttiin erillään muista taito- ja taideaineista. Kuudennella luokalla kyselyyn lisättiin englannin kieli tai muu vieras kieli.

Oppilaiden äidinkielen oppiainekohtaista kiinnostusta verrattiin oppimismotivaatioon muissa aineissa. Luokilla 1–4 seuraavista oppiaineista muodostettiin luokkakohtainen summamuuttuja: uskonto, musiikki, matematiikka, kuvaamataito, käsityö sekä ympäristö- ja luonnontieto. Samanlaista yleistä oppimismotivaatiota heijastavaa summamuuttujaa on käytetty aiemmin Alkuperäis-tutkimuksen esiopetusvuotta koskevassa tutkimuksessa (Pakarinen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus, Siekkinen & Nurmi 2010). Aineistossa nousi esille, että liikunnan kiinnostuksen keskiarvot olivat korkeammat kuin muilla, jonka vuoksi se pidettiin omana muuttujana. Näin on tehty myös Pakarisen ym. (2010) tutkimuksessa. Kuudennella luokalla oppimismotivaation summamuuttuja sisälsi matematiikan, lukuaineet (esim. historia, biologia, maantieto, fysiikka) ja taito- ja taideaineet (esim. musiikki, kuvataide, käsityöt). Kuudennenkin luokan kohdalla oppimismotivaation summamuuttujan ulkopuolelle jätettiin äidinkieli ja liikunta. Summamuuttujan luotettavuustarkastelussa ei pidetty tarkoituksenmukaisena käyttää perinteistä Cronbachin alfa-kertoimen tarkastelua, koska kiinnostuksen oletetaan olevan oppiainekohtaista.

Tehtäväkohtainen arvostus. Oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon tehtäväkohtaisista arvostuksista (Task Value Scale; Nurmi & Aunola 2005) valittiin huomion kohteeksi tehtävistä pitäminen. Mitasta käytetään työssä termiä tehtäväkohtainen arvostus sen erottamiseksi oppiaineita toisiinsa vertaavasta oppiainekohdaisesta kiinnostuksesta. Luokilla 1–4 lukemiseen liittyen oli kolme kysymystä: ”kuinka kivaa sinusta koulussa on lukemiseen liittyvät tehtävät”, ”miten mielelläsi teet koulussa lukemistehtäviä” ja ”entä miten mielelläsi teet kotona lukemistehtäviä”. Kirjoittamiseen liittyen kysyttiin samat kysymykset. Jokaiseen näistä oppilas vastasi viidestä vaihtoehdosta sopivalla naamakuvalla (1 = oikein tylsää/ en tee mielellään, 5 = oikein kivaa/ teen oikein mielellään).

Lukemiseen ja kirjoittamiseen kohdistuvasta tehtäväkohtaisesta arvostuksesta muodostettiin ikävaiheittain yksi summamuuttuja edellisten kuuden osion pohjalta. Reliabiliteetit olivat ensimmäisellä luokalla $\alpha = .77$, toisella $\alpha = .79$, kolmannella $\alpha = .76$ ja neljännellä $\alpha = .86$.

Tekninen lukutaito. Sanantunnistusta arvioitiin ryhmätestinä toteutetulla TL2-osatestillä, joka kuuluu kansallisesti normitettuun lukemisen testistöön (ALLU; Lindeman 1998). Testissä oppilas saa vastausvihon, jossa harjoitustehtävien jälkeen on 80 pisteytettävää tehtävää. Tehtävät sisältävät kuvia ja sanoja. Oppilasta ohjataan lukemaan kuvan vieressä olevat sanat mahdollisimman nopeasti ja tämän jälkeen yhdistämään kuva ja siihen sopiva sana toisiinsa viivalla. Alkuperäisessä tutkimuksessa osatestin tekemiseen annettiin 2 minuuttia aikaa, joka poikkeaa ALLU:n käsikirjassa annetusta 5 minuutin aikarajasta. Jokaisesta oikeasta vastauksesta oppilas saa yhden pisteen, jolloin maksimi on 80 pistettä.

Luetun ymmärtäminen. Luetun ymmärtämistä mitattiin LY3-osatestillä (ALLU; Lindeman, 1998). Ennen virallista testiosuutta tehtiin kaksi esimerkkitehtävää. Oppilas aloitti testin lukemalla saamansa tekstin itsenäisesti läpi, jonka jälkeen hänen tuli vastata tekstiä koskeviin monivalintakysymyksiin. Teksti sai olla esillä vastaamisen aikana ja siihen sai palata tarvittaessa. Kysymyksiä oli kahdenlaisia: osassa tehtävistä neljästä vaihtoehdosta ympyröitiin oikea ja toi-

sisä asetettiin väittämiä oikeaan järjestykseen. Yhteen tekstiin aikaa oli 30 minuuttia ja maksimipistemäärä oli 12 pistettä.

Tutkimuksen aineistosta muodostettiin lukutaidon mukaiset ryhmät jakamalla oppilaat lukutaitotason mukaan kahteen ryhmään. Heikkojen lukijoiden ryhmään otettiin toisen luokan keväällä yli 1 keskihajonnan päässä muista olevat lukijat. Ryhmään tuli 92 oppilasta eli 15,7 % koko oppilasjoukosta. Tämä on linjassa kansallisen keskiarvon kanssa siitä, että noin viidenneksellä oppilaista on eriasteisia oppimisen vaikeuksia lukemisen ja kirjoittamisen kanssa (Ahvenainen & Holopainen 2014).

5.3 Aineiston analyysi

Analyysit toteutettiin käyttäen SPSS-ohjelmaa. Oppilaan oppiainekohtaisen kiinnostuksen eroja äidinkieltä, liikuntaa ja muita oppiaineita kohtaan (tutkimuskysymys 1) analysoitiin riippuvien otosten t-testillä, jota varten varianssien yhtäsuuruus testattiin Levenen testillä. Riippuvien otosten t-testillä voidaan verrata kahden ryhmän keskiarvoja, kun samaa ominaisuutta on mitattu samoilta henkilöiltä useampaan kertaan (Nummenmaa 2009). Keskiarvoja vertailtiin erikseen äidinkielen ja liikunnan oppiainekohtaisten kiinnostusten keskiarvojen osalta ja erikseen äidinkielen ja muiden oppiaineiden kiinnostusten välillä. Lisäksi analysoitiin oppilaan oppiainekohtaisten kiinnostusten välisiä yhteyksiä Pearsonin korrelaatiokertoimella.

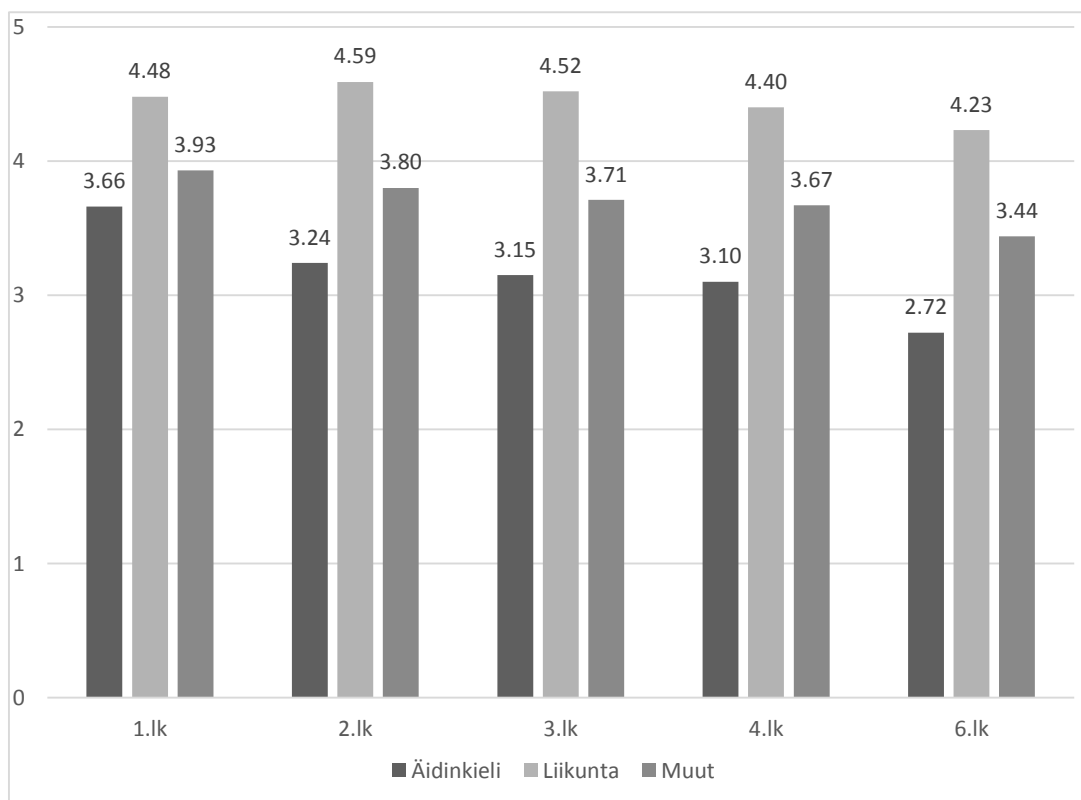
Riippumattomien ryhmien t-testillä analysoitiin, eroaako lukutaidoltaan heikompien oppilaiden kiinnostus äidinkieltä kohtaan muihin oppilaisiin verrattuna (tutkimuskysymys 2). Sukupuolten välisiä oppiainekiinnostuseroja (tutkimuskysymys 3) analysoitiin kaksisuuntaisella varianssianalyysillä, jolla voidaan tarkastella kahden tekijän pää- ja yhdysvaikutusta selitettävään muuttajaan (Nummenmaa 2009). Samalla pystyttiin selvittämään, eroaako äidinkielen oppiainekohtainen kiinnostus sukupuolen mukaan, kun lukuryhmien vaikutukset lisätään. Varianssianalyysissä lasketaan niin sanottu Fisherin F-suhde, joka kertoo, kuinka paljon mittaustuloksissa on selittävän muuttujan aiheutta-

maa vaihtelua (Nummenmaa 2009). Pearsonin korrelaatioanalyysillä tutkittiin, onko oppiainekiinnostus äidinkieltä kohtaan yhteydessä oppilaiden tehtäväkohtaiseen arvostukseen koskien lukemista ja kirjoittamista (tutkimuskysymys 4).

6 TULOKSET

6.1 Äidinkielen oppiainekohtainen kiinnostus verrattuna liikuntaan ja muihin oppiaineisiin

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä selvitettiin, millainen on oppilaiden kiinnostus äidinkieleen verrattuna liikuntaan ja muihin oppiaineisiin (luokilla 1–4 uskonto, musiikki, matematiikka, kuvaamataito, käsityö sekä ympäristö- ja luonnontieto ja 6. luokalla matematiikka, lukuaineet ja taito- ja taideaineet). Kuvio 1 selviää, että äidinkielen oppiainekohtaisen kiinnostuksen keskiarvo oli alhaisempi kuin kiinnostuksen keskiarvot liikuntaa ja muita oppiaineita kohtaan. Kiinnostus äidinkielestä oppiaineena laskee alakoulun aikana (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Oppilaiden äidinkielen, liikunnan ja muiden oppiaineiden kiinnostusten keskiarvot

Eri oppiaineiden kiinnostusten välisiä eroja mitattiin riippuvien otosten t-testillä äidinkielen ja liikunnan välillä sekä äidinkielen ja muiden oppiaineiden välillä. Kiinnostus äidinkieltä kohtaan erosi liikunnan oppiainekohtaisesta kiinnostuksesta jokaisella luokalla (ks. taulukko 1): kiinnostus äidinkieltä kohtaan oli tilastollisesti erittäin merkitsevästi alhaisempi kuin kiinnostus liikuntaa kohtaan koko alakoulun ajan.

TAULUKKO 1. Äidinkielen ja liikunnan oppiainekohtaisten kiinnostusten keskiarvojen vertailu

	Äidinkieli	Liikunta	t (df)
	Ka (sd)	Ka (sd)	
1.luokka	3.7 (1.2)	4.5 (0.9)	-13.8 (584)***
2.luokka	3.2 (1.2)	4.6 (0.8)	-23.2 (565)***
3.luokka	3.1 (1.2)	4.5 (0.8)	-24.2 (557)***
4.luokka	3.1 (1.1)	4.4 (0.9)	-21.3 (533)***
6.luokka	2.7 (1.1)	4.2 (1.0)	-19.9 (370)***

*** $p < .001$

Taulukosta 2 selviää, että äidinkielen oppiainekohtaisen kiinnostuksen keskiarvo erosi tilastollisesti erittäin merkitsevästi koko alakoulun ajan summamuuttujasta, joka heijasti yleistä kiinnostusta muihin oppiaineisiin: kiinnostus äidinkieltä kohtaan oli alhaisempi kuin kiinnostus muita oppiaineita kohtaan luokilla 1–6.

TAULUKKO 2. Äidinkielen ja muiden oppiainekohtaisten kiinnostusten keskiarvojen vertailu

	Äidinkieli	Muut oppiaineet	t (df)
	Ka (sd)	Ka (sd)	
1.luokka	3.7 (1.2)	3.9 (0.6)	-5.5 (584)***
2.luokka	3.2 (1.2)	3.8 (0.7)	-11.3 (565)***
3.luokka	3.1 (1.2)	3.7 (0.7)	-12.5 (557)***
4.luokka	3.1 (1.1)	3.7 (0.7)	-13.3 (533)***
6.luokka	2.7 (1.1)	3.4 (0.8)	-13.3 (373)***

*** $p < .001$

Taulukosta 3 selviää, että äidinkielen oppiainekohtaisella kiinnostuksella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys muiden oppiaineiden oppiainekohtaiseen kiinnostukseen. Analyysin perusteella näyttäisi siltä, että kun oppilas on kiinnostu-

nut äidinkielestä, hän on todennäköisemmin kiinnostunut myös muista oppiaineista eli hänen yleinen oppimismotivaationsa on hyvin vahva. Ainoa poikkeus tuloksissa oli liikunta, sillä liikunnan oppiainekohtaiseen motivaatioon äidinkielen oppiainekohtaisella kiinnostuksella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ainoastaan ensimmäisellä ja toisella luokalla. Selitysaste oli tuolloin kuitenkin erittäin pieni, sillä ne selittivät vain yhden prosentin muuttujan vaihtelusta.

TAULUKKO 3. Äidinkielen oppiainekohtaisen kiinnostuksen yhteys liikunnan ja muiden oppiaineiden kiinnostukseen

Muut oppiaineet	Äidinkielen oppiainekohtainen kiinnostus				
	1.lk	2.lk	3.lk	4.lk	6.lk
1. lk liikunta	.12**	-	-	-	-
1.lk muut oppiaineet	.40***	-	-	-	-
2.lk liikunta	-	.11**	-	-	-
2.lk muut oppiaineet	-	.38***	-	-	-
3.lk liikunta	-	-	.07	-	-
3.lk muut oppiaineet	-	-	.40***	-	-
4.lk liikunta	-	-	-	-.06	-
4.lk muut oppiaineet	-	-	-	.40***	-
6.lk liikunta	-	-	-	-	.03
6.lk muut oppiaineet	-	-	-	-	.39***

** $p < .01$, *** $p < .001$

6.2 Erot heikkojen ja muiden lukijoiden välillä kiinnostuksessa äidinkieleen oppiaineena

Toisena tutkimuskysymyksenä selvitettiin äidinkielen oppiainekohtaisen kiinnostuksen eroa heikkojen ja muiden lukijoiden välillä. Tätä analysoitiin t-testillä erikseen kullakin luokka-asteella. Analyysin tulokset osoittivat, että heikkojen lukijoiden kiinnostuksen keskiarvo äidinkieltä kohtaan oli tilastollisesti merkitsevästi alhaisempi kuin muilla lukijoilla toisella, kolmannella ja neljännellä luokalla (ks. taulukko 4). Ensimmäisellä ja kuudennella luokalla ei heikkojen ja

muiden lukijoiden välillä ollut tilastollisesti merkitsevää eroa äidinkielen kiinnostuksessa.

TAULUKKO 4. Heikkojen ja muiden lukijoiden äidinkielen oppiainekohtaisen kiinnostuksen vertailu

Äidinkielen oppiainekiinnostus	Heikot lukijat		Muut lukijat		
	n	Ka (sd)	Ka (sd)	n	t (df)
1. luokka	92	3.5 (1.4)	493	3.7 (1.2)	-1.4 (118.3)
2. luokka	92	2.9 (1.5)	474	3.3 (1.2)	-2.3 (115)**
3. luokka	88	2.8 (1.3)	470	3.2 (1.2)	-2.9 (556)***
4. luokka	83	2.8 (1.3)	451	3.1 (1.1)	-2.1 (103)*
6. luokka	47	2.9 (0.9)	327	2.9 (1.3)	2.6 (372)

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

6.3 Erot tyttöjen ja poikien välillä kiinnostuksessa äidinkielen oppiaineena

Kolmantena tutkimuskysymyksenä selvitettiin kaksisuuntaisella varianssianalyysillä, onko tyttöjen ja poikien välillä eroja kiinnostuksessa äidinkieleen oppiaineen ja onko sukupuolella ja lukutaidolla yhdysvaikutusta äidinkielen oppiainekohtaiseen kiinnostukseen. Sukupuolella havaittiin olevan vaikutus äidinkielen oppiainekohtaiseen kiinnostukseen (ks. taulukko 5 ja 6). Kaikilla muilla luokilla, paitsi kuudennella luokalla, tyttöjen äidinkielen oppiainekohtainen kiinnostus oli korkeampaa kuin pojilla riippumatta siitä kumpaan lukutaidon ryhmään he kuuluivat. Sukupuolella ja lukutaidolla oli myös yhdysvaikutus äidinkielen oppiainekohtaiseen kiinnostukseen toisella ja neljännellä luokalla (ks. taulukko 6). Pojilla, jotka olivat heikkoja lukijoita, kiinnostus oli alhaisempaa kuin muilla pojilla, mutta tytöillä, jotka olivat heikkoja lukijoita, kiinnostus äidinkieleen oli sen sijaan korkeampaa kuin muilla tytöillä

TAULUKKO 5. Tyttöjen ja poikien äidinkielen oppiainekiinnostuksen keskiarvot heikkojen ja muiden lukijoiden ryhmissä

Lukutaitoryhmät	Oppiainekohtainen kiinnostus äidinkieleen			
	Työtöt		Poijat	
	n	Ka (sd)	n	Ka (sd)
<i>1.luokka</i>				
heikot lukijat	21	4.2 (1.0)	71	3.3 (1.4)
muut lukijat	232	3.9 (1.2)	261	3.6 (1.2)
<i>2.luokka</i>				
heikot lukijat	21	4.1 (1.0)	71	2.6 (1.4)
muut lukijat	224	3.6 (1.1)	250	3.1 (1.2)
<i>3.luokka</i>				
heikot lukijat	20	3.5 (1.3)	68	2.6 (1.0)
muut lukijat	223	3.6 (0.9)	247	2.8 (1.2)
<i>4.luokka</i>				
heikot lukijat	19	3.8 (1.0)	64	2.5 (1.2)
muut lukijat	211	3.5 (0.9)	240	2.8 (1.1)
<i>6.luokka</i>				
heikot lukijat	10	2.9 (1.2)	37	2.7 (0.9)
muut lukijat	149	2.9 (1.1)	178	2.5 (1.0)

TAULUKKO 6. Sukupuolierot ja lukutaitoryhmän mukaiset yhdysvaikutukset

	F	df	p
<i>1.luokka</i>			
sukupuoli	14.2	1	.000
lukutaito x sukupuoli	3.4	1	.065
<i>2.luokka</i>			
sukupuoli	39.9	1	.006
lukutaito x sukupuoli	10.4	1	.018
<i>3.luokka</i>			
sukupuoli	32.8	1	.000
lukutaito x sukupuoli	0.2	1	.638
<i>4.luokka</i>			
sukupuoli	48.9	1	.000
lukutaito x sukupuoli	3.9	1	.048
<i>6.luokka</i>			
sukupuoli	2.4	1	.119
lukutaito x sukupuoli	0.5	1	.495

6.4 Äidinkielen oppiainekiinnostuksen yhteys tehtäväkohtaiseen arvostukseen koskien lukemista ja kirjoittamista

Neljäntenä tutkimuskysymyksenä selvitettiin yhteyksiä äidinkielen oppiainekohtaisen kiinnostuksen ja lukemisen sekä kirjoittamisen tehtäväkohtaisen arvotuksen välillä. Tätä analysoitiin Pearsonin korrelaatiokertoimella luokilla 1–4. Analyysit osoittivat, että äidinkielen oppiainekohtainen kiinnostus oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä tehtäväkohtaiseen arvostukseen koskien lukemista ja kirjoittamista (ks. taulukko 7). Tulokset osoittivat, että oppilas, joka koki äidinkielen kiinnostavaksi oppiaineeksi, myös arvosti hyvin paljon lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä tehtäviä.

TAULUKKO 7. Äidinkielen oppiainekohtaisen kiinnostuksen yhteys tehtäväkohtaiseen arvostukseen

Lukemisen ja kirjoittamisen tehtäväkohtainen arvostus	Äidinkielen oppiainekohtainen kiinnostus			
	1.lk kiinnostus	2.lk kiinnostus	3.lk kiinnostus	4.lk kiinnostus
1.lk tehtäväkohtainen arvostus	.50***	-	-	-
2.lk tehtäväkohtainen arvostus	-	.45***	-	-
3.lk tehtäväkohtainen arvostus	-	-	.57***	-
4.lk tehtäväkohtainen arvostus	-	-	-	.55***

*** $p < .001$

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millaista on oppilaiden kiinnostus äidinkieltä kohtaan verrattuna liikunnan ja muiden oppiaineiden oppiainekohtaiseen kiinnostukseen. Tutkimuksessa selvitettiin myös, missä määrin lukutaidoltaan heikompien kiinnostus äidinkielestä oppiaineena eroaa alakoulun aikana muihin lukijoihin verrattuna ja onko kiinnostuksessa eroa tyttöjen ja poikien välillä. Lisäksi tutkittiin, kuinka oppilaiden oppiainekohtainen kiinnostus on yhteydessä lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvien tehtävien arvostukseen. Tutkimus oli osa Alkuportaatt-seurantatutkimusta. Tämän tutkimuksen aineisto perustui oppilaiden yksilö- ja ryhmätesteihin lukutaitoa ja kiinnostusta mittaviin osioihin luokilla 1–4 ja 6.

7.1 Tulosten tarkastelua

Äidinkielen oppiainekohtainen kiinnostus verrattuna liikuntaan ja muihin oppiaineisiin. Tulokset osoittivat, että kiinnostus äidinkieltä kohtaan oli alhaisempaa verrattuna liikunnan ja muiden oppiaineiden oppiainekohtaiseen kiinnostukseen. Äidinkielen oppiainekohtainen kiinnostus näyttäisi lisäksi heikenevän kouluvuosien kuluessa jossain määrin enemmän kuin kiinnostus muihin oppiaineisiin. Oppiaineista suosituin oli jokaisella mittauskerralla liikunta.

Oppiainekohtaiset kiinnostuserot voivat johtua niiden erilaisista luonteista. Liikunnan vahvaan suosioon saattaa vaikuttaa se, että liikunnasta ei anneta läksyjä, työskentely perustuu toimintaan eri tavalla kuin akateemisesti suuntauneissa oppiaineissa. Vaikeampaa on arvioida, mistä johtuu äidinkielen alhaisempi kiinnostus verrattuna muiden oppiaineiden kiinnostukseen.

Kouluvuosien kuluessa tapahtuva äidinkielen oppiainekohtaisen kiinnostuksen laskeminen voi johtua äidinkielen sisällöllisten tavoitteiden ja oppiaineen luonteen muuttumisesta. Alkuopetuksessa pääpaino on peruslukutaidon

ja kirjoitustaidon opettelussa, joka liittyy koulun alussa merkittävien ja arvosettujen taitojen hallintaan. Myöhemmin alakoulun äidinkielen opiskelussa painottuu enemmän kielen rakenteeseen liittyvät asiat: tutustutaan eri tekstityyppisiin, keskitytään yhä yksityiskohtaisemmin tekstin eri osiin, tehdään tiivistelmiä ja opetellaan kielioppia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Näiden osa-alueiden käsittely saattaa olla ainakin osalle oppilaista vähemmän motivoivaa. Ne voidaan kokea oman arkielämän kannalta hyödyttömiksi. Uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) tulee voimaan vuonna 2016, joka tuo mahdollisesti muutoksia alakoulun äidinkielen sisältöihin. Uusissa opetussuunnitelman perusteilla painotetaan aiempaa enemmän monimuotoisiin teksteihin tutustumista ja tekstien tuottamista, draaman käyttöä, kulttuurisisältöihin tutustumista sekä niiden tuottamista ja monilukutaitoa. Kielitiedonasioihin perehdytään enemmän vasta yläkoulussa. Muuttuneiden sisältöjen lisäksi uusissa opetussuunnitelman perusteissa opetusmenetelmät muuttuvat vuorovaikutteisempaan suuntaan. Mahdollisesti tämä tuo muutoksia äidinkielen oppitunteihin, jolla voi olla myönteistä vaikutusta oppilaiden motivaatioon.

Oppilaiden motivaation heikkeneminen kouluvuosien myötä on usein dokumentoitu myös kansainvälisissä tutkimuksissa (Gottfried ym. 2001; Wigfield ym. 1997). Aunolan (2002) mukaan kiinnostuksen heikkenemiseen yhteydessä olevia tekijöitä ovat etenkin taito arvioida omia taitoja, saatua palautetta ja omaa osaamista verrattuna muihin oppilaisiin. Tärkeää on pohtia, miten saada oppilaiden kiinnostus pysymään korkeammalla, ja voidaanko sitä kautta saada aikaan parempia oppimistuloksia.

Korrelaatioanalyysit osoittivat, että äidinkielen oppiainekohtaisella kiinnostuksella oli vahva yhteys muiden oppiaineiden kuin liikunnan sisältävään oppiainekohtaisen kiinnostuksen summaan. Tämä on yhtenevä Gottfriedin (1990) tutkimuksen kanssa, jossa lukemismotivaatio oli jonkin verran yhteydessä motivaatioon muita oppiaineita kohtaan. Äidinkieli toimii pohjana kaikelle muulle oppimiselle (Ahvenainen & Holopainen 2014), joka voi olla mahdollinen selitys sille, että äidinkielestä kiinnostunut oppilas on kiinnostunut myös

muista oppiaineista. Toisaalta voi myös olla niin, että menestyminen muissa oppiaineissa lisää oppilaan yleistä oppimismotivaatiota, jolloin hänellä on myös korkeampi kiinnostus äidinkieltä kohtaan. Liikunta on taitoaineena erilainen verrattuna äidinkieleen sekä akateemisesti suuntautuneisiin oppiaineisiin, joka todennäköisesti on syynä sille, ettei kiinnostuksilla ollut yhteyttä.

Äidinkielen kiinnostuksen erot heikkojen ja muiden lukijoiden välillä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että heikkojen lukijoiden kiinnostus äidinkieltä kohtaan oli alhaisempaa toisella, kolmannella ja neljännellä luokalla kuin muilla lukijoilla. Ensimmäisellä ja kuudennella luokalla ei ryhmien välillä ollut eroa. Tutkimuksen tulokset eroista heikkojen ja muiden lukijoiden kiinnostuksessa alkuopetuksen jälkeisinä vuosina on yhteneväinen Heleniuksen tulosten kanssa, joissa lukivaikeusoppilaan motivaatio äidinkieltä kohtaan oli keskimääräisesti alhaisempaa. Erojen puuttuminen ensimmäisellä luokalla puolestaan on yhteneväinen Lepolan, Salosen ja Vauraan (2000) alkuopetukseen keskittyvän tutkimuksen kanssa, jossa eritasoisten lukijoiden motivaatioerot alkavat näkyä vasta toisen luokan lopussa.

Lapset eivät välttämättä koulun alussa vielä osaa arvioida lukemiseen liittyviä ongelmiaan, jolloin oppilaan lukutaidon taso ei vaikuta kiinnostukseen äidinkieltä kohtaan. Aunolan (2002) mukaan motivaation laskuun vaikuttavia tekijöitä ovat nimenomaan lapselle kehittyvä taito arvioida omaa itseään ja omia suorituksiaan. Mahdollisesti ensimmäisen luokan jälkeen heikot lukijat alkavat vertailla itseään muihin lukijoihin, joka voi heikentää heidän kiinnostustaan.

Kuudennella luokalla oppiainekiinnostuksen erot ryhmien välillä jälleen tasoittuivat sen vuoksi, että heikkojen lukijoiden ryhmässä keskiarvot pysyivät melko samana toiselta luokalta kuudennelle. Muiden lukijoiden ryhmässä kiinnostuksen keskiarvossa tapahtui laskua, jonka vuoksi ryhmien väliset erot tasoittuivat kuudenteen luokkaan mennessä. Eron tasoittumisen takana oli muiden lukijoiden ryhmässä tapahtuva kiinnostuksen heikkeneminen. Kuudennella luokalla kiinnostus oli alhaista molemmissa lukutaitoryhmissä.

Aiempien tutkimusten mukaan oppilaat ovat kiinnostuneita niistä oppiaineista, joissa kokevat olevansa hyviä (Gottfried 1990; Linnenbrink & Pintrich 2003; Morgan & Fuchs 2007). Tämä tutkimus vahvistaa tuloksia siinä määrin, että heikkojen lukijoiden kiinnostus äidinkieleen oli keskimääräisesti alhaisempi kuin muiden lukijoiden. Opetuksessa kannattaa kiinnittää huomiota siihen, että heikot lukijat saavat äidinkielen tunneilla onnistumisen kokemuksia. Helenius (2004) esittää, että kannustava palaute sekä realististen oppimistavoitteiden kautta tulevat myönteiset kokemukset ovat paras tuki halulle oppia. Tähän opettaja tulisi kiinnittää huomiota omassa toiminnassaan.

Erot tyttöjen ja poikien välillä kiinnostuksessa äidinkieleen oppiaineena. Tutkimuksen mukaan sukupuolella oli yhteys äidinkielen kiinnostukseen lähes koko alakoulun ajan. Aunolan (2002) ja Ecclesin ym. (1993) tutkimuksien tavoin myös tässä tutkimuksessa poikien kiinnostus äidinkieltä kohtaan oli alhaisempaa kuin tyttöjen, riippumatta siitä kumpaan lukutaidon ryhmään he kuuluivat. Tämä on linjassa myös opetushallituksen arvioinnin (Lappalainen 2010) kanssa peruskoulunsa päättävien osalta. Aunolan (2002) ja Ecclesin ym. (1993) tutkimuksissa selvisi, että pojat ovat sen sijaan kiinnostuneempia matematiikasta kuin tytöt. Aunola (2002) ja Eccles (1987) ovat esittäneet yhdeksi syyksi sukupuolten välisille eroille niille asetetut stereotypiat. Voi olla, että esimerkiksi vanhemmat ja opettajat tarjoavat tytöille enemmän tilaisuuksia kirjojen parissa työskentelyyn kuin pojille. Pojilta sen sijaan ehkä odotetaan kiinnostusta tekniikkaan ja matemaattisiin asioihin.

Tutkimuksen analyysit osoittivat, että sukupuolella ja lukutaidolla oli yhdysvaikutus toisella ja neljännellä luokalla. Vaikka yhdysvaikutus esiintyikin vain kahdella vuosiluokalla, osoittaa se, että opetuksessa on syytä kiinnittää huomiota etenkin poikien heikkoon lukutaitoon, jotta he kiinnostuisivat äidinkielestä ja lukemisesta. Oppilaiden kiinnostukseen voi mahdollisesti vaikuttaa monipuolistamalla opetuksessa käytettäviä menetelmiä, esimerkiksi peleillä voisi olla myönteisiä vaikutuksia. Merisuo-Stormin (2003) tutkimuksessa havaittiin, että poikien motivaatioon voidaan vaikuttaa lisäämällä äidinkielen

tunneille poikia kiinnostavia aiheita. Hänen mukaansa poikia kiinnostavat eniten sarjakuvat, huumori ja seikkailukirjat. Jokaisella on kuitenkin omat mieltymyksensä. Kun opettaja tuntee hyvin oppilaansa, hän pystyy valitsemaan oppilaitaan kiinnostavia materiaaleja.

Äidinkielen oppiainekiinnostuksen yhteys tehtäväkohtaiseen arvostukseen koskien lukemista ja kirjoittamista. Tutkimuksen tulosten mukaan kiinnostus äidinkieltä kohtaan oli yhteydessä lukemisen ja kirjoittamisen tehtäväkohtaiseen arvostukseen koko alakoulun ajan. Oppilaat, jotka olivat kiinnostuneita äidinkielestä oppiaineena, arvostivat myös lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä tehtäviä. Lisäämällä oppilaiden arvostusta lukemista ja kirjoittamista kohtaan, voidaan lisätä myös kiinnostusta äidinkielen oppiaineena (ks. myös Eccles ym. 1993). Ecclesin (Eccles ym. 1993) odotusarvoteorian mukaan yksilön tehtäväravostukseen liittyy neljä osa-aluetta: hyöty, kiinnostus, kustannukset ja saavutus. Tehtävistä pitää tehdä oppilaille merkityksellisiä. Kun oppilas kokee tehtävät hyödylliseksi oman elämänsä kannalta, hän panostaa niihin eri tavoin. Lukemisen ja kirjoittamisen liittyvien tehtävien arvostus mahdollisesti vaikuttaa myös kiinnostukseen muita oppiaineita kohtaan, sillä lukeminen ja kirjoittaminen ovat merkittävä osa useita eri oppiaineita, esimerkiksi biologia oppiaineena sisältää oppikirjan tekstien lukemista ja tehtävissä painottuu kirjoittaminen. Lapsilähtöinen opetus ja palautteen antaminen oppilaalle saattavat vaikuttaa myönteisesti tehtävien arvostamista.

7.2 Tutkimuksen merkitys, luotettavuus ja jatkotutkimus- haasteet

Tutkimuksen merkitys. Tämä tutkimus tarjoaa uutta tietoa siitä, miten suomalaisessa kontekstissa oppilaat ovat kiinnostuneita äidinkielestä oppiaineena ja onko lukutaidon tasolla siihen yhteyttä. Tutkimuksessa selvisi, että kiinnostus äidinkielestä oppiaineena on melko alhaista ja lukutaidon tasolla on yhteyttä äidinkielen oppiainekiinnostukseen lähes koko alakoulun ajan: heikoilla lukijoilla on alhaisempi kiinnostus äidinkieltä kohtaan kuin muilla lukijoilla. Luku-

ryhmien äidinkielen oppiainekohtaisten kiinnostusten erojen lisäksi tutkimuksessa havaittiin eroja sukupuolen välillä: poikien kiinnostus äidinkielestä oppiaineena havaittiin heikommaksi kuin tyttöjen. Tutkimuksen tulokset voivat antaa myös viitteitä siitä, millä tavoin oppilaiden äidinkielen kiinnostusta voidaan tukea. Opettajien tulisi kiinnittää huomiota siihen, millä tavoin herättää, etenkin heikkojen lukijoiden ja poikien, kiinnostus äidinkieltä kohtaan.

Luotettavuus. Tutkimus on osa Alkuportaatt- seurantatutkimusta, joka on arvioitu yliopiston eettisessä lautakunnassa. Luotettavuutta lisää laaja aineisto ($n = 374 - 586$), joka on kerätty neljältä eri paikkakunnalta erikokoisista kouluista. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty lapsilta yksilö- ja ryhmätesteillä. Lukutaitoa mitattiin toisen luokan lopussa ALLU- lukutestillä, joka on normitettu lukutaidon testi. Testaajat ovat saaneet testin tekemisestä tarkat ohjeet testien ohjeistamiseen ja toteuttamiseen oppilaiden kanssa. Näiltä osin tutkimusta voidaan pitää luotettavana. On kuitenkin mahdollista, että lapsen vireystila tai jännittäminen on saattanut vaikuttaa lukutestin tuloksiin.

Oppiainekohtaisen kiinnostuksen testaamiseen testaajat ovat saaneet myös tarkat ohjeet siitä, miten testaus tulee tehdä. Oppilaat ovat saaneet esimerkkejä asteikon käytöstä, jolla on varmistettu, että oppilaat ovat osanneet arvioida kiinnostustaan konkreettisten hymynaamojen avulla. Luokilla 1–4 oppiainekohtaisen kiinnostuksen tehtävään liittyivät kuvakortit, joissa kuvataan jotain oppiaineeseen liittyvää tekemistä. On mahdollista, että osa oppilaista on arvioinut pitämistään tämän tekemisen pohjalta, eivätkä oppiaineen kannalta, vaikka tätä on korostettu testaajan antamissa ohjeissa.

Luotettavuuteen vaikuttavana tekijänä voidaan pitää muiden oppiaineiden summamuuttujan reliabiliteettia, joka Cronbachin alfa-kertoimella arvioituna olisi ollut huomattavan alhainen etenkin viimeisimmässä ikävaiheessa. Mitan alfa-kertoimen laskemista luovuttiin, koska summan tarkoituksena oli antaa indikaattori yleisestä kiinnostuksen tasosta, joka saattaa eri oppilailla muodostua varsin eri tavoin. Vastaavaa yleistä kiinnostusta heijastavaa summamuuttujaa on kuitenkin käytetty aiemmin esiopetusvaiheessa Pakarisen ym.

(2010) tutkimuksessa, jonka vuoksi kyseinen summamuuttuja otettiin mukaan analyysihin.

Jatkotutkimushaasteet. Tulosten mukaan oppilaiden kiinnostus äidinkieleen on melko alhaista koko alakoulun ajan. Lisäksi tutkimuksessa selvisi, että oppilaiden lukutaidon tasolla ja äidinkielen oppiaine kiinnostuksella oli yhteys lähes koko alakoulun ajan. Olisikin hyvä tutkia, millä tavoin voidaan vaikuttaa myönteisesti oppilaiden kiinnostukseen, ja vaikuttaako se oppilaiden oppimistuloksiin. Mielenkiintoinen tutkimuksen kohde olisi myös, vaikuttaako heikkojen lukijoiden alhaisempi kiinnostus negatiivisesti heidän lukutaidon kehittymiseen. Tämä antaisi tarkempaa tietoa alhaisen äidinkielen oppiainekohtaisen kiinnostuksen ja lukutaidon välisestä yhteydestä. Aiemmat tutkimukset antavat ainakin viitteitä siihen suuntaan, että kiinnostus on yhteydessä myöhempään osaamiseen äidinkielessä (mm. Ecalle, Magnan & Gibert 2006; Gottfried 1990; Morgan & Funchs 2007). Yhteyttä lukutaidon ja kiinnostuksen välillä olisi kuitenkin syytä tutkia lisää suomalaisessa kontekstissa.

Uudet opetussuunnitelman perusteet (2014) tuovat mahdollisesti muutoksia opetukseen ja äidinkielen oppituntien sisältöihin ja pedagogiikkaan. Muutamien vuosien kuluttua uuden opetussuunnitelman ilmestymisestä olisi tärkeää tehdä tutkimusta siitä, millä tavoin uudet opetussuunnitelman perusteet ja niiden tuomat muutokset opetuksen käytäntöihin vaikuttavat oppilaiden äidinkielen oppiainekohtaiseen kiinnostukseen. Saatuja tuloksia voisi verrata tämän tutkimuksen tuloksiin, jolloin saataisiin informaatiota uuden opetussuunnitelman perusteiden tuomista muutoksista.

LÄHTEET

- Aaron, P. G., Joshi, M., Gooden, R. & Bentum, K. E. 2008. Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading an alternative to the discrepancy model of LD. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 67-84.
- Adams, M. 1990. *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2014. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 105-126.
- Aunola, K., Leskinen, E. & Nurmi, J.-E. 2006. Developmental dynamics between mathematical performance, task motivation and teacher's goals during the transition to primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 21-40.
- Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2004. Eskareista epuiksi -tutkimus: Motivaation ja koulutaidon kehitys esiopetuksesta kouluun. *NMI-Bulletin*, 14, 7-12.
- Bandura, A. 1992. Exercise of Personal Agency Trough the Self-Efficacy Mechanism. Teoksessa Schwarzer, R. (toim.) *Self-efficacy. Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere, 3-38.
- Cain, K. & Oakhill, J. (toim.) 2007. *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. Guildford Press, xi-xv.
- Carr, M., Borkowski, J. G. & Maxwell, S. E. 1991. Motivational components of underachievement. *Developmental Psychology*, 27, 108-118.
- Ecalte, J., Magnan, A. & Gibert, F. 2006. Class size effects on literacy skills and literacy interest in first grade: A large scale investigation. *Journal of School Psychology*, 44, 191-209.
- Eccles, J. S. 1987. Adolescence: Gateway to gender-role transcendence. Teoksessa B. Carter (toim.) *Current conceptions of sex roles and sex typing*. New York: Praeger, 225-241.

- Eccles, J. S., Adler, T. & Meece, J. L. 1984. Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 26–43.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D. & Blumenfeld, P. 1993. Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830–847.
- Ehri, L.C. 2005. Learning to Read Words: Theory, Findings and issues. *Scientific Studies of Reading* 9 (2), 167–188.
- Ehri, L. C. & McCormick, S. 1998. Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly*, 14, 135–164.
- Frith, U. 1985. Beneath the surface of developmental dyslexia. Teoksessa K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (toim.) *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. Lontoo: Erlbaum, 301–330.
- Gottfried, A. E. 1990. Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525–538.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. & Gottfried, A. W. 2001. Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3–13.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. 1986. Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education* 7, 6–10.
- Helenius, S. 2004. Palautteen yhteys dysleksiariskioppilan suoritusstrategioihin 1.-3.-luokilla. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Holopainen, L. 2002. Development in reading and reading related skills. A follow-up study from pre-school to the fourth grade. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 200.
- Hoover, W. & Gough, P. 1990. The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160.
- Korhonen, T. 2002. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen., T. Ahonen., T. Korhonen., M. Korkman & T. Riita. *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. Helsinki: WSOY, 127–189.
- Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. 2003. Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices. *The Journal of Educational Psychology*, 95, 3–21.

- Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J. & Nissinen, K. 2012. Enemmän iloa oppimiseen. Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset Suomessa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lappalainen, H.-P. 2010. Sen edestä löytyä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa. Koulutuksen seurantaraportit 2011: 2. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Lepola, J., Salonen, P. & Vauras, M. 2000. The development of motivational orientations as a function of divergent reading careers from pre-school to the second grade. *Learning and Instruction* 10, 153–177.
- Lerikkanen, M.-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.
- Lerikkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Kiuru, N. 2012. Opettajan tuen yhteys riskilasten lukutaidon kehitykseen. Teoksessa P. Atjonen (toim.). Oppiminen ajassa - kasvatus tulevaisuuteen. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteiden päivien parhaat esitelmät artikkeleina. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 61, 23–35.
- Lerikkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2004a. Reading performance and its developmental trajectories during the first and the second grade. *Learning and Instruction*, 14, 111–130.
- Lindeman, J. 1998. ALLU – Ala-asteen lukutesti. Turku: Turun yliopisto, oppimistutkimuksen keskus.
- Linnakylä, P. 1990. Lukutaito – valmiutta ja valppautta. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) *Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Teoriaa ja käytäntöä* 61. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B, 1–23.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. 2003. The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119–137.
- Lyon, G. R, Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A. 2003. A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14.
- Lyytinen, H., Leppänen, P. H. T., Guttorm, T. 2003. Näkymiä suomalaisten lukivaikeuksiin. – Lähtökohtana psykofysiologiset havainnot. *Psykologia* 4, 230–249.
- Nummenmaa, L. 2008. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.

- Nurmi, J.-E. 2013. Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus* 5, 548–554.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Porvoo: WSOY.
- Nurmi, J.-E. & Aunola, K. 2005. Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction*, 15, 103–122
- Merisuo-Storm, T. 2003. Pojatkin voivat innostua lukemisesta ja kirjoittamisesta kiinnostavien materiaalien avulla. *Kasvatustieteen päivien 2003 julkaisu*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Murphy, P. & Alexander, P. 2000. A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3–53.
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. 2010. Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarden children. *European Journal of Psychology of Education* 25, 281–300.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Ryan, R. & Deci, E. 2000. Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definition and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Sulkunen, S. 2013. Suomalaislasten lukemiseen sitoutuminen kansainvälisessä vertailussa. *Kasvatus* 44, 562–568.
- Takala, M. 2006. Mitä on dysleksia? Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *LUKI-vaikeudesta LUKI-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino, 65–85.
- Tunmer, W. E. & Hoover, W. A. 1992. Cognitive and linguistic factors in learning to read. Teoksessa P. B. Gough, L. C. Ehri ja R. Treiman (toim.) *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 175–214
- Viljaranta, J., Tolvanen, A., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2014. The developmental dynamics between interest, self-concept of ability and academic performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58, 734–756.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2000. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. 1997. Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420–432.

Wigfield, A., Harold, R. D, Freedman-Doan, C., Eccles, J. S., Suk Yoon, K., Arbreton, A. J. A., & Blumenfield, P. C. 1997. Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.

Woolfolk, A. 2007. *Education Psychology*. Pearson/Allyn & Bacon.