

1055/99

**PERUSKOULUN VIIDESLUOKKALAISTEN LUETUN
YMMÄRTÄMINEN JA LUKUHARRASTUS SEKÄ NII-
DEN YHTEYS TOISIINSA**

Miia Isosomppi

Jyväskylän yliopisto
Chydenius-Instituutti
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syksy 1999

TIIVISTELMÄ

Isosomppi Miia 1999. Peruskoulun viidesluokkalaisten luetun ymmärtäminen ja lukuharrastus sekä niiden yhteys toisiinsa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 81 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää peruskoulun viidesluokkalaisten luetun ymmärtämistä ja lukuharrastusta sekä niiden mahdollista yhteyttä toisiinsa. Lisäksi tutkimus pyrkii tekemään ymmärrettäväksi lukemista ilmiönä.

Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan laajemmin lukemista ilmiönä. Lukemisen moni-ilmeisyys on mahdollistanut sen, että lukemisesta on useita eri määritelmiä. Tämä tutkimus lähtee siitä, että lukeminen on jatkuvasti kehittyvä ominaisuus ja sen tavoitteena on luetun ymmärtäminen. Ymmärtämisprosessiin vaikuttaa voimakkaasti lukijan aikaisemmat tiedot, mutta myös tekstin ominaisuudet. Hyvä luetun ymmärtäminen sisältää eri laajuisten tiedon sanatarkkaa ja päättelävää ymmärtämistä. Lukijan skeemat eli tietorakenteet ja metakognitiot eli tiedot omasta ajattelusta auttavat lukijaa luetun ymmärtämisessä. Luetun ymmärtämisen vaikeuteen saattaa liittyä useita tekijöitä ja ne ovat hyvin yksilöllisiä. Esimerkiksi puutteellinen sanojen ja lauseiden prosessointi ja lyhytkestoisien muistin riittämättömyys vaikeuttaa ymmärtämistä. Kirjallisuus laajentaa lapsen maailmankuvaa ja auttaa häntä käsittelemään vaikeitakin asioita tarjoamalla samastumisen kohteita. Lukuharrastuksen heräämisessä on tärkeää lapsen kirjallisuudesta saama omakohtainen ilo. Lukuharrastus kehittyy eri vaiheiden kautta jatkuvasti ja kiinnostuksen kohteet muuttuvat iän myötä.

Tutkimus kohdistui Seinäjoen kaupungin viidesluokkalaisiin (N=303). Tutkimusmenetelminä käytettiin kahta luetunymmärtämistestiä ja kyselylomaketta oppilaiden lukuharrastuksesta. Tutkimuksen tulokset osoittavat oppilaiden luetunymmärtämistaitojen olevan keskitasoiset. Luetunymmärtämistaidoiltaan alle keskitasoa olevien osuus on kuitenkin melko suuri, yksi kolmasosa. Oppilaat lukevat vapaa-aikanaan muitakin kirjoja kuin koulukirjoja. Hieman yli puolet oppilaista lukee vähintään kerran viikossa kirjoja. Luettavien kirjojen pituus on pääasiassa yli sata sivua. Lukemiseen paneudutaan kunnolla, sillä suurin osa kertoi lukevansa kerrallaan puoli tuntia - yhden tunnin. Kirjoja lainataan kirjastosta paljon. Reilusti yli puolet lainaa kirjoja kirjastosta ainakin kerran kuukaudessa. Eniten luetaan sarjakuvakirjoja ja nuorten romaaneja. Erilaiset lehdet kuuluvat vahvasti lukuharrastuksen piiriin. Sanomalehteä luetaan paljon. Muista lehdistä sarjakuvalehdet ja musiikkilehdet ovat luetuimpia lehtiä. Tytöt ovat poikia innokkaampia lukuharrastajia. Tyttöjen ja poikien kiinnostuksen kohteet eroavat toisistaan. Pojat lukevat eniten sarjakuvakirjoja ja -lehtiä. Tytöt lukevat eniten romaaneja ja musiikkilehtiä. Lukuharrastuksella on yhteyttä luetun ymmärtämiseen. Luetunymmärtämistaidoiltaan yli keskitasoa olevat oppilaat lukevat ja lainaavat paljon kirjoja. Myös keskitason oppilaat lukevat paljon, mutta harvemmin lukevien osuus on jo suurempi kuin yli keskitasoa olevilla. Luetunymmärtämistaidoiltaan alle keskitasoa olevien kohdalla harvoin lukevien ja lainaavien osuus kohosi lähes puoleen. Toinen puoli lukee ja lainaa kirjoja. Heidän kohdallaan luetunymmärtämisen vaikeus saattaa johtua luetunymmärtämisprosessissa ilmenevistä ongelmista tai muistin riittämättömyydestä.

Hakusanat: lukeminen, lukutaito, luetun ymmärtäminen, lukuharrastus

SISÄLLYS:

TIIVISTELMÄ

1. JOHDANTO	5
2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	7
2.1 Äidinkieli ja kirjallisuus peruskoulun opetussuunnitelmassa	7
2.2 Lukeminen ja lukutaito	9
2.2.1 Lukeminen prosessina	12
2.2.2 Lukemisen kehitys	14
2.3 Luetun ymmärtäminen	17
2.4 Lukuharrastus	18
2.5 Aikaisempia tutkimuksia	19
3. LUETUN YMMÄRTÄMINEN	22
3.1 Skeemat ymmärtämisprosessin ohjaajina	22
3.2 Metakognitiot ymmärtämisen säätelijöinä	23
3.3 Luetun ymmärtämisen teorioita	25
3.3.1 Skeemateoria	25
3.3.2 Transaktioteoria	26
3.3.3 Interaktioteoria	26
3.3.4 Näkymöintiteoria	27
3.4 Luetun ymmärtämisen tasot	29
4. LUKUHARRASTUS	31
4.1 Lukuharrastuksen merkitys	31
4.2 Lukuharrastuksen herääminen	32
4.3 Lukuharrastuksen kehittyminen	33
5. TUTKIMUSONGELMAT	36
6. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	38
6.1 Tutkimusmenetelmät	38
6.1.1 Luetun ymmärtämistestit	38
6.1.2 Kyselylomake	39
6.2 Kohderyhmä ja aineiston keruu	40
6.3 Aineiston analysointi	40
6.4 Tutkimuksen luotettavuus	42

7. TUTKIMUKSEN TULOKSET	45
7.1 Luetun ymmärtäminen	45
7.1.1 Erityyppisen ja erilaajuisen tiedon ymmärtäminen	47
7.1.2 Tyttöjen ja poikien luetunymmärtämistaidot	49
7.2 Lukuharrastus	50
7.2.1 Lukuharrastuksen määrällisiä piirteitä	50
7.2.2 Lukuharrastuksen laadullisia piirteitä	53
7.2.2.1 Eri kirjallisuuskategorioihin kuuluvien kirjojen lukeminen	53
7.2.2.2 Lehtien lukeminen	56
7.3 Luetun ymmärtämisen ja lukuharrastuksen yhteys	59
8. POHDINTA	63
LÄHTEET	68
LIITTEET	71

1. JOHDANTO

Äidinkielen asema on hyvin keskeinen peruskoulussa ja se käsittää useita elämän kannalta tärkeitä asioita. Lukemisen sanotaan olevan kaiken oppimisen perusta. Myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 painottaa lukutaidon merkitystä ala-asteen tärkeimpänä tavoitteena. Hyvä luetun ymmärtämisen taito on edellytyksenä sille, että oppilas pystyy rikastuttamaan elämäänsä kirjallisuuden avulla. Viime vuosina on alettu kiinnittämään enemmän huomiota oppilaiden luetun ymmärtämiseen verrattuna aikaisempiin vuosikymmeniin, jolloin painopiste oli mekaanisessa lukutaidossa. Nykyään arvostetaan yhä enemmän toimivaa, kriittistä lukutaitoa.

Linnakylän (1995) kansainvälinen lukutaitotutkimus osoitti suomalaiset maailman parhaiksi lukijoiksi. Siitä huolimatta näyttää siltä, että tyydyttäviin päämääriin ei olla päästy. Tämä on näkynyt viime aikoina muun muassa tiedotusvälineissä. Tiedotusvälineet ovat osoittaneet viime aikoina useaan otteeseen yhteiskunnan huolen oppilaiden luetun ymmärtämisestä. Esimerkiksi sanomalehti Ilkka julkaisi 14.2.1999 Päivi Kapiaisen kirjoittaman artikkelin Lintu vai kala? Siinä Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskuksen tutkija Pekka Arinen ilmaisi huolestuneisuutensa oppilaiden luetun ymmärtämisestä. Hänen mukaan Suomi on ylpeillyt kansalaistensa lukutaidolla jo vuosikymmeniä. Suomalaiset osaavat lukea, mutta eri asia on se ymmärtävätkö he lukemaansa. Lukemisen ymmärtäminen ja yleissivistys ovat hänen mukaansa ilmeisesti heikkenemässä.

Kiinnostukseni tutkimuksen aiheeseen heräsi omien kokemusteni myötä viime vuoden aikana. Työskennellessäni ala-asteella huomasin, että moni oppilas

luki sujuvasti, mutta ei välttämättä ymmärtänyt lukemaansa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin antaa osaltaan selvyttä siihen millaiset oppilaiden luetunymmärtämistaidot ovat. Tutkimuksen yhtenä tarkoituksena onkin selvittää *millaiset luetunymmärtämistaidot peruskoulun viidesluokkalaiset omaavat.*

Peruskoulun opetussuunnitelman 1994 yhtenä tavoitteena äidinkielen ja kirjallisuuden kohdalla on oppilaan lukuhallun ja -harrastuksen kasvaminen. On selvää, että nopeasti kehittynyt teknologia on muodostunut osaksi oppilaiden vapaa-aikaa ja tämän myötä oppilaiden lukuharrastus on saattanut jäädä vähemmälle. Opettaja-lehden 16.10.1998 artikkelissa Hannu Laaksola toteaaakin, että kaunokirjallisuuden lukeminen on erityisesti poikien keskuudessa hävinnyt televisiolle, tietokoneelle ja musiikin kuuntelulle. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää myös *millaisia lukuharrastajia peruskoulun viidesluokkalaiset ovat.* Tutkimus pyrkii selvittämään myös tyttöjen ja poikien lukuharrastuksen mahdollisia eroja. Tieto oppilaiden kiinnostuksenkohteista on erityisesti kasvattajille ja opettajille hyödyllistä. Tämän vuoksi tutkimus pyrkii antamaan myös laadullista tietoa oppilaiden lukuharrastuksesta kuten millaisia kirjoja tämän ikäiset lukevat.

Luetun ymmärtäminen heijastuu koulumenestykseen, koska se vaikuttaa lähes kaikkiin oppiaineisiin. *Tutkimuksen päätarkoituksena on selvittää luetunymmärtämisen ja lukuharrastuksen mahdollista yhteyttä.* Ymmärtävätkö aktiiviset lukuharrastajat paremmin tekstejä? Tutkimus kartoittaa oppilaiden luetunymmärtämistaitoja sekä tietotekstin että kaunokirjallisen tekstin perusteella.

Tutkimus kohdistuu Seinäjoen kaupungin viidesluokkalaisiin. Viidesluokkalaiset ovat ala-asteen loppuvaiheessa ja yleisen käsityksen mukaan tämän ikäisille on muodostunut jo mekaaninen lukutaito. He ovat myös pystyneet kehittämään lukutaitoaan useamman vuoden ajan. Tämän vuoksi oli perusteltua valita kohderyhmäksi ala-asteen loppuvaiheessa olevat oppilaat. Seinäjoki edustaa hyvin Suomen keskikokoisia kaupunkeja, joten sen katsottiin olevan sopiva tutkimuskohde. Tutkimusmenetelminä käytettiin kahta luetunymmärtämistestiä ja kyselylomaketta lukuharrastuneisuudesta.

Tänä päivänä opettajan työ on yhä vaativampaa ja on tärkeää, että opettaja löytää sellaiset opetusmenetelmät, jotka auttavat oppilasta ymmärtämään asioita. Opetuksen tulisi pystyä vastaamaan uusiin haasteisiin yhä paremmin. Tieto oppilaiden kiinnostuksen kohteista ja mahdollisista vaikeuksista auttaa opettajia ja kasvattajia työssään. Tämän vuoksi tutkimuksen yhtenä tarkoituk-

senä on tehdä myös lukemista ilmiönä ymmärrettäväksi, pääasiassa luetun ymmärtämisen ja lukuharrastuksen osalta.

2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Äidinkieli ja kirjallisuus peruskoulun opetussuunnitelmassa

“Kieli on maailman muuttamista käsitteiksi. Mitä enemmän oppilaalla on käsitteitä hallussaan ja mitä paremmin hän ymmärtää niiden välisiä suhteita, sitä paremmin hän pystyy käsitteelliseen ajatteluun.” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 42.)

Peruskoulun opetuksessa äidinkielellä on tärkeä kulttuuritehtävä. Kielen ja kirjallisuuden avulla vahvistetaan lapsen identiteettiä ja annetaan juuret suomalaisuudelle. Äidinkielen opetuksessa painotetaan oman kulttuurin ja kielen kehittämistä ja arvostamista. Suurin osa ihmisen henkistä pääomaa elää kielessä ja kielenä. Tämän vuoksi äidinkielen opetus ohjaa ihmiskunnan kulttuuriperinnön arvostukseen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 42.)

Äidinkielen opetuksessa tulisi painottaa oman kulttuurin tuntemusta. Valitettavasti näin ei kuitenkaan useimmiten ole. Kouluissa ei yleensä päästä kulttuurin tuntemuksessa pintaa syvemmälle. Kulttuuriin perehdytään useimmiten vain merkkipäivinä kuten Kalevalan tai Runebergin päivinä. Ongelmana on useimmiten se, että asioita ei kyetä tuomaan oppilaiden ymmärrettäviksi. Tästä on helposti seurauksena se, että oppilaiden tietämys omasta kulttuurista vähenee. Oppilaiden kulttuurintuntemuksen lisäämisessä olisikin tärkeää löytää ne väli-
neet, joilla oppilaat saadaan ymmärtämään omaan kulttuurin liittyviä vaikeita-kin asioita.

Äidinkielen opetuksen keskeisenä tavoitteena ja sisältönä on oppilaan kehittäminen hyväksi kirjoittajaksi ja lukijaksi. Oppilaan tulee hallita lukemisen ja kirjoittamisen sujuva tekninen taito sekä mahdollisuuksien mukaan tietotekninen taito. Hänen tulee ymmärtää, osata lukea ja kirjoittaa erilaisia tekstejä sekä osata tehdä johtopäätöksiä, valikoida ja arvioida niitä. Hänen tulee osata valita tavoitteen kannalta sopiva luku- ja kirjoitustapa. Nykykäsityksen mukaan lukeminen, kirjoittaminen ja jopa puhuminen ovat prosesseja. Niiden opiskelu tapahtuu monivaiheisesti ja luovasti. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 43, 45-46.)

Sisällöllinen painopiste kieleen tutustumisessa on tekstien ja kielen ilmaisuvarojen tarkastelu, erilaisten ilmausten tutkiminen ja vertailu, omien ilmaisuvarojen kartuttaminen sekä tekstitajun kehittäminen. Lukeminen on alkuopetuksesta lähtien kytkettävä lukemisen ymmärtämisen kehittämiseen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 43, 45.)

Kirjallisuutta lukemalla oppilas saa aineksia tunne-elämänsä ja maailmankuvansa kehittämiseen. Hän saa tietoa itsestään, toisista ihmisistä, kokemuksesta ja mielikuvituksesta. Vähitellen oppilas omaksuu tietoa kielestä, kirjallisuudesta ja kulttuurista. Oppilaan lukuhalu ja -harrastus kasvaa ja hän tutustuu monipuolisesti lasten- ja nuortenkirjallisuuteen. Lasten kiinnostus ja lukutaito tulee ottaa huomioon kirjallisuutta valittaessa. Lukemiseen liittyvillä tehtävillä ohjataan oppilaita ottamaan kantaa tekstiin ja pohtimaan tekstin synnyttämiä ajatuksia. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 42-43.)

Kirjallisuus on hyväksi lapselle monessa mielessä ja se on huomioitu myös tämänhetkisessä peruskoulun opetussuunnitelmassa. Tavoitteena on oppilaan lukuhalun ja -harrastuksen kasvaminen. Lukuharrastus laajentaa yksilön maailmankuvaa ja auttaa häntä käsittelemään vaikeita asioita. Lapsen saatavilla tulisi olla erilaisia ja ennen kaikkea kiinnostavia kirjoja. Opettajat ja vanhemmat ovatkin tärkeitä tukipilareita lapsen lukuharrastuksen kehittymisessä.

Luetun ymmärtäminen on noussut keskeiseksi alueeksi äidinkielen opetuksessa. Nykyinen valtakunnallinen opetussuunnitelma painottaa voimakkaammin luetun ymmärtämistä kuin aikaisemmin. Luetun ymmärtämisen opettaminen tulisi kytkeä lukemiseen tehokkaammin. Oppilaiden tulisi saada koulussa enemmän ohjausta tekstien tulkitsemisessä ja heitä tulisi rohkaista esittämään kysymyksiä lukemastaan. Tämä edesauttaisi ymmärtämistä ja kriittisen suhtautumisen muodostumista lukemiseen, mikä puolestaan kehittäisi lukutaitoa.

2.2 Lukeminen ja lukutaito

Lukemisesta ja lukutaidosta on esitetty lukuisia määritelmiä. Tämän on mahdollistanut lukemisen moni-ilmeisyys. Lukeminen on kompleksinen, moniulotteinen sekä monitasoinen ilmiö, joka voidaan nähdä sekä prosessina että produktina, kehittyvänä taitona, valmiuskimppuna, osataitoina, dimensioina, lajeina, hierarkkisena rakenteena, kulttuuri-ilmiönä sekä jatkuvasti kehittyvänä persoonallisuuden osa-alueena. (Sarmavuori 1993, 18, 20.) Lukemisen määritelmät vaihtelevat sen mukaan, minkä alan edustaja määrittelijä on. Kapeasti määriteltynä lukutaito ymmärretään taitona purkaa tekstiä ja ymmärtää sanojen merkitys sekä päätellä luetun tekstin merkityksiä. Laajemmin määriteltynä lukutaito on tekstien lukemista ja tuottamista. (Linnakylä 1995, 10.)

Äidinkielen opetustieteen lähtökohtana on lukemisen määrittäminen *dekoodaukseksi* ja *ymmärtämiseksi*. Dekoodaus liittyy varhaiseen lukemiseen, jossa kirjaimet ja merkit tulee tunnistaa sekä muodostaa niistä äänneitä. Tämä tarkoittaa mekaanista lukutaitoa. Myös vieraskielisiä tekstejä pystytään lukemaan liittämällä kirjaimia ja äänneitä toisiinsa oikeinkirjoituksen ollessa tuttua, vaikka muodostuneiden sanojen merkitystä ei tietäisikään. Todelliseen lukemiseen kuuluu kuitenkin myös dekodatun tekstin ymmärtäminen. Lukiessa yksilö luo merkityksen lukemalleen tekstille tai kuvalle sekä ajattelee ja tulkitsee asioita. (Sarmavuori 1993, 18.)

Käsite *lukutaito* esiintyy lukemisen määritelmien yhteydessä. Lehmuskallion (1983, 82, 84) mukaan taito säätelee sekä lukemisprosessia, sen hallintaa ja kehitystä, että lukijan kehitystä. Lukemisen taidon luokitus perustuu kyvykkyyteen, taitavuuteen, kokemukseen ja harjoitukseen sekä inhimilliseen kasvuun. Taito nähdään psykologisena käsitteenä ja siihen kuuluu tavallisesti alataitoja. Taidon harjoittaja vaikuttaa taitoihin ja taidot puolestaan vaikuttavat harjoittajaansa.

Lukutaito merkitsee yksilölle valmiutta ja mahdollisuutta henkiseen kasvuun, omaehtoiseen opiskeluun ja itsenäiseen toimimiseen sekä omien arvojen etsimiseen ja kulttuurin kehittämiseen. Yhteiskunnalle lukutaidon saavuttaminen merkitsee talouden kehittymisen mahdollisuutta ja tilaisuutta vapaaseen ajatteluun. Yksilölle tehokas lukutaito antaa valtaa ja vapautta. (Linnakylä 1995, 9.)

Lukemisen merkitys olisi hyvä ottaa huomioon opetuksessa ja keskustella siitä oppilaiden kanssa. Tämä vahvistaisi oppilaiden metakognitiivisia tietoja. Op-

pilaille olisi tärkeää korostaa juuri lukemisen tuomaa vapautta. Lukutaito antaa vapauden valita lukemisen ja oppimisen kohteen. Vapautta on tärkeä painottaa myös siksi, koska lukeminen saatetaan nähdä pakkona, etenkin heikkojen lukijoiden kohdalla. Downing (1984, 31) näkee myös tärkeänä sen, että oppilas ymmärtää selvästi tehtävän tarkoituksen. Oppilaan motivaatio heikkenee tai ei pääse ollenkaan syntymään, jos hän ei näe mitään järkeä tekemässään asiassa.

Lukeminen on siis keskeinen oppimisen väline. Laurinen (1998, 100) erottaa 6 lukemisen piirrettä:

- 1) *Konstruktivisuudella* tarkoitetaan lukijan oman tulkinnan rakentamista tekstistä.
- 2) *Kumulatiivisuus* merkitsee sitä, että lukijan aikaisemmat tiedot ja kokemukset ovat perustana tekstin tulkitsemisessa.
- 3) *Ko-operatiivisuus* tuo esille lukemisen sosiaalisen puolen. Se on toimintaa, jossa kirjoittajan ajatukset kohtaavat lukijan tekstin myötä.
- 4) *itseohjautuvuudella* tarkoitetaan lukijan ohjaavan omaa lukemistaan ja arvioivan omaa ymmärtämistään.
- 5) *Päämäärätietoisuus* käsittää lukijan asettamat tavoitteet lukemiselle, esim. tenttiin lukeminen tai viihteellinen lukeminen.
- 6) *Kontekstuaalisuudella* tarkoitetaan lukemisen olevan sidottu paikkaan ja aikaan.

Laurinen on löytänyt useita ulottuvuuksia lukemiseen. Nämä lukemisen piirteet korostavat lukemista ainutkertaisena prosessina. Koska jokainen muodostaa lukemastaan oman tulkintansa aikaisempien kokemustensa varjolla, lopputulos on useimmiten erilainen. Itseohjautuvuus ja päämäärätietoisuus ovat harvemmin tiedostettuja lukemisen piirteitä. Lukija ohjaa omaa lukemistaan esimerkiksi kiinnostavuuden perusteella. Sen sijaan lukija ei useimmiten mieti tavoitteita lukemiselle eikä arvioi omaa ymmärtämistään, vaikka se varmasti helpottaisi lukemista. Etenkin ala-asteikäisen on vaikea arvioida omaa ymmärtämistään tai asettaa tavoitteita lukemiselle, jos hän ei ole siihen tottunut.

Myös Julkunen (1993, 121) korostaa aikaisempien kokemusten merkitystä. Hänen mukaan lapsi lukee luovasti siirtäen lukemansa aikaisemmin luettuun tai aikaisempiin kokemuksiin. Lapsi on lukutilanteessa mukana koko persoonallaan. Aikaisempien kokemusten ja edellytystensä turvin hän ottaa saatavana olevan tiedon irti, josta hän tekee päätelmiä. Aikaisemmin luettu ja opittu asia vaikuttaa siihen, miten tulevaisuudessa samaan aiheeseen liittyviä teks-

tejä luetaan. Nykyään vallalla olevan konstrukttiivisen oppimiskäsityksen mukaan lukija konstruoi lukemaansa eli rakentaa oman tulkintansa tekstistä (Laurinen 1998, 100, 119). Siihen, millaisen käsityksen lukija tekstistä muodostaa, vaikuttavat lukijan aikaisemmat tiedot ja kokemukset.

Lehmuskallio (1991, 153, 274) on päätenyt väitöskirjassaan määritelmään, jonka mukaan lukeminen on kysymystila. Lukeminen ja sen tarkoituksen sekä tehtävän tiedostaminen ovat vastausten etsimistä kysymyksiin. Tekstiä luettaessa tapahtuu problematisointia. Kysymyksiä herää lukijan tiedostaessa tietojensa puutteellisuuden. Kyselyä tapahtuu jatkuvasti, kun yksilö lukee ja kontrolloi oikeita vastauksia. Lukija kysyy tarpeensa mukaan tekstiltä ja itseltään. Hän etsii vastauksia kysymyksiin, joita hänessä herää joko ennen lukemista, lukemisen aikana tai lukemisen jälkeen. Kysyminen ja lukeminen ovat yksilön metakognitiota tietämisestään.

Lukutaito voidaan jakaa kolmeen alueeseen: *peruslukutaitoon*, *toimivaan lukutaitoon* ja *vapauttavaan lukutaitoon*. *Peruslukutaito* ymmärretään kognitiivisena, välineellisenä taitona, jolla on melko pysyvät vaatimukset. Tiedonkäsitteyksen kannalta laajempi on toimiva lukutaito, joka on kulttuurisidonnainen ja muuttuva. (Linnakylä 1995, 10-11) *Toimivalla eli funktionaalilla lukutaidolla* tarkoitetaan erilaisten tekstien lukemista. Toiminnallisen lukutaidon omaava yksilö kykenee yhteiskunnan edellyttämiin lukutehtäviin. Hän selviää ympärillään olevasta tekstimiljööstään pystyen lukemaan erilaisia tekstejä kuten kaunokirjallisuutta, tietokirjallisuutta, sanoma- ja aikakauslehtiä, kirjoja, lomakkeita, tiedotteita, mainoksia, hakuteoksia ja sanakirjoja. Toimivaan lukutaitoon kuuluu myös medialukutaito eli kyky lukea viestintävälineiden viestejä ja tietokone-lukutaito. (Sarmavuori 1998, 15-16.) Linnakylän (1995, 11) mukaan *vapauttava (emansipatorinen) lukutaito* on tiedonintressin kannalta laajin. Siinä yhdistyy lukutaito, ympäristön vaatimukset ja yksilön kriittinen ajattelu. Tällöin lukutaito nähdään ihmisen oikeutena oppia hallitsemaan tekstien välityksellä itseään ja ympäröivää maailmaa. Toimivaa ja vapauttavaa lukutaitoa ei yleensä eroteta toisistaan, vaan vapauttava, kriittinen lukutaito nähdään toimivan lukutaidon osa-alueena.

Lukutaidon varmentamisessa havainnoinnilla ja kokemuksilla on keskeinen asema. Tämä tarkoittaa sitä, että lukeminen on nimenomaan taito. Taito kasvaa ja varmenee vähitellen ja alkuvaiheessa on kiinnitettävä huomiota automatisoitumiseen. Kun kirjainten ja äänteiden vastaavuus on opittu ja sanojen tunnistaminen on riittävästi automatisoitunut, taito ei ruostu, vaikka sitä ei hetkeen käytettäisikään. (Julkunen 1993, 87.)

Sarmavuoren (1993) mielestä lukeminen on sekä havaitsemista että ajattelua. Toimintana se on sekä mekaanista että luovaa. Lukemisen monimuotoisuus johtuu sekä itse ilmiöstä että lukijasta, jonka lukeminen on taidoista ja tarkoituksesta riippuen erilaista. Hän jakaa lukemisen neljään eri lajiin: 1) *Lukemaan oppiminen* sisältää lukemistekniikan, lukunopeuden, automatisoitumisen ja silmänliikkeiden sovittamisen lukemisen tarkoitukseen sopivaksi. 2) *Lukemalla oppiminen* merkitsee syventävää opiskelutyyppistä lukemista, tekstin jäsentelyä, asian kertaamista, erikoissanaston oppimista ja tieteellisten tekstien lukemista. 3) *Hakeva lukeminen* on silmäilevää, tutustuvaa, hakuteosten käyttöä ja aikataulujen ym. lukemista. 4) *Elämyksellinen lukeminen* on eläytyvää ja esteettistä lukemista, harrastus-, ajanviete- ja huvilukemista, asenteita ja maailmankuvaa muokkaavaa, persoonallisuutta rakentavaa ja mielikuvitusta ruokkivaa. (Sarmavuori 1993, 21-22.) Myöhemmin Sarmavuori (1998, 12) on lisännyt lukemisen lajeihin viidennen kohdan. 5) *Välineellinen lukutaito* on teknisten välineiden ohjeiden lukemista, kädentaitojen yhdistämistä lukemiseen ja tietokoneiden kielen hallintaa ja käyttöä.

Tänä päivänä toiminnallisen lukutaidon ylläpitäminen vaatii yksilöltä yhä enemmän, koska yhteiskunta muuttuu ja sen myötä toiminnallisen lukutaidon luonne muuttuu vaativammaksi. Yksilöltä vaaditaan omaa aktiivisuutta, jotta hän pysyisi yhteiskunnan vauhdissa mukana. Kriittisyys on tärkeä osa toiminnallista lukutaitoa ja nykyään tiedon lisääntyä yhä tärkeämpi ominaisuus. Kun lukija on kriittinen, hän ei ole tekstin vietävissä. Lukeminen ei ole mikään helppo taito, jos taidolta edellytetään erityyppistä lukemista. Lukemisprosessiin vaikuttaakin useita eri tekijöitä, joita käsitellään seuraavaksi.

2.2.1 Lukeminen prosessina

Vähäpassi (1987, 16) näkee lukutaidon rakentuvan useista kognitiivisista prosesseista, joissa on fysiologinen perusta ja sosiologinen kehys. Nämä kognitiiviset prosessit perustuvat lukijan kykyyn yhdistää kirjainmuodot ja vastaavat äänneet. Ymmärtämisprosessit ilmenevät monenlaisina. Ne kytkeytyvät lukijan ajattelun liikkuvuuteen ja ulottuvuuteen (perustuu perimä- ja ympäristötekijöihin), kokemustaan sekä lukemisen tarkoitukseen. Termi sosiologinen kehys viittaa lukemisen eri tarkoituksiin, jotka liittyvät yksilön tarpeisiin ja yhteisöjen sekä kulttuurien olemukseen.

Kognitiivisen psykologian mukaan aistiärsykkeet käsitellään ja koodataan vähitellen yhä korkeammalle hermojärjestelmän tasolle kunnes tulkinta muodos-

tuu. Tieto etenee hierarkkisesti tasolta toiselle ja kaikki tasot muuttavat tietoa. Tätä tiedonkäsittelyn mallia nimitetään bottom up- malliksi. Sen mukaan kirjoitettu koodi muutetaan puhutuksi lukemisessa ennen korkeampia ajatteluprosesseja eli luetun ymmärtämistä. Bottom up -käsitystä lukemisesta on kritisoitu paljon, koska se ei ota huomioon lukijan aikaisempia tietoja ja tilannetta. Vastakkainen käsitys bottom up- teorialle on top down- malli eli käsiteohjattu malli. Sen mukaan alempien tasojen informaatiivirtaa ohjailevat korkeampien tasojen prosessit. Lukija toimii odotustensa mukaisesti hyödyntäen syntaktista ja semanttista tietoa niin ettei hän tarvitse paljoakaan graafista informaatiota. Malli korostaa voimakkaasti luetun ymmärtämiseen liittyviä prosesseja. (Holopainen, 1993, 33.) Nykyään ollaan sitä mieltä, että kumpikaan edellä esitetyistä malleista ei riitä selittämään monimutkaista lukemistapahtumaa. (ks. esim. Sarmavuori 1998).

Lehmuskallio (1983, 69) näkee lukemisen *kolmen alueen koostumana*. Hän sisällyttää siihen *lukemisprosessin, lukijan ja taitosisällön*. Lukemisprosessi on hierarkkinen jatkumo ja sen käyteenä on kielellinen informaatio. Lukija on koko ajan kehittyvä lukemisprosessin subjekti. Taitosisältö säätelee lukemisprosessin hallintaa ja kehittymistä sekä lukijan kehitystä. Lukija irrottaa tietoa tietyn taitosisällön avulla.

Lukija voidaan sijoittaa eri asteisiin lukemisen prosesseihin lukemissuoritukseen tarvittavien taitosisältöjen ja niiden hallinnan perusteella. Lukijan kehitys voidaan nähdä hierarkkisena jatkumona alkavasta lukijasta kypsään lukijaan. Lukija on jatkuvasti kehittyvä yksilö ja lukeminen on puolestaan jatkuvasti kehittyvä taito. Alkavan lukijan taitosisällöt etenevät seuraavasti:

- 1) valmiusvaihe,
- 2) alkava lukeminen,
- 3) alkava itsenäinen lukeminen ja
- (4 siirryntävaihe).

Nämä vaiheet sisältävät äänne-kirjainvastaavuuden ja kirjain-äännevastaavuuden oivaltamisen sekä käyttämisen vaativampien kielen yksiköiden kuten tavun, sanan ja lauseen lukemisessa. Vähitellen lukija siirtyy käyttämään tekniikkaa tiedon irrottamiseen tekstistä. Taidon hallinnan eteneminen tapahtuu harjaantumisvaiheen ja automatisoitumisvaiheen avulla. Kypsä lukija eroaa merkittävimmin alkavasta lukijasta tiedon irrottamisessa tekstistä ja tiedon käsittelyssä. Tämä monipuolinen prosessi määrittellään laajasti luetun ymmärtämisenä, mikä on monipuolista sopeuttamista tekstiin ja sen sisältöön

sekä lukijan kognitiiviseen struktuuriin. Lukija säätelee lukemisen tavoitteita ja tarkoitusta. Kypsällä lukijalla taito on automatisoitunut ja laajentunut sopeuttamisen ja tarkoitteiden kannalta. Kypsän lukijan taitosisällöt etenevät seuraavien vaiheiden kautta:

(4 siirryntävaihe),

5) välivaihe,

6) edistynyt laaja vaihe.

Mikään vaihe ei ole sellaisenaan ehdoton, vaan ne saattavat olla myös limittäisiä toisiinsa nähden. Etenkin siirtymävaiheen molemmin puolin saattaa esiintyä sekä alkavan että kypsän lukijan taitosisältöjä. Myös alkavan lukijan varhaisissa vaiheissa voi esiintyä kypsän lukemisen piirteitä kuten luetun ymmärtämistä ja luovuutta. (Lehmuskallio 1983, 132-138.)

Luetun ymmärtämisen kehitys korostuu, jos lukeminen määritellään tulkitsemisprosessiksi. Merkityksellistä on luettavan ja lukijan välinen vuorovaikutus. Lukemisen määrittely kommunikaatio- tai ajatteluprosessiksi merkitsee, että lukeminen ymmärretään monipuoliseksi, erilaisia osia sisältäväksi ja lapsen kehittymiseen liittyväksi ilmiöksi. (Julkunen 1993, 86.)

Lukeminen ei tapahdu itsestään vaan lukija on prosessissa koko ajan mukana joko enemmän tai vähemmän aktiivisesti. Lukemisprosessi etenee eri vaiheiden kautta ja itse prosessiin vaikuttaa lukijan aikaisemmat tiedot ja kokemukset. Taito vaikuttaa myös lukemisprosessiin. Alkavalla lukijalla on erilaiset taidot kuin kypsällä lukijalla. Lukija pystyy kehittämään jatkuvasti lukutaitoaan ja kehittämiensä strategioiden avulla ymmärtämään ja tulkitsemaan yhä paremmin erilaisia tekstejä. Lukemisen kehittyminen on lähes loputon jatkumo. Sitä käydään seuraavaksi tarkemmin läpi.

2.2.2 Lukemisen kehitys

Lukemisen kehittyminen on jatkuva prosessi. Se kehittyy vuosi vuodelta ja on siten koko yksilön elämän ajan kehittyvä prosessi. (Lehmuskallio 1983, 71.) Chall (1983, 13-24) on jakanut lukemisen kehityksen eri tasoihin. Hän erottaa neljä varsinaista lukemisen omaksumisen vaihetta ja niitä edeltävän esilukemisen vaiheen. Malli perustuu Piaget'n teorioihin.

Taso 0 eli esilukemisen taso kattaa ajan lapsen syntymästä kuudenteen ikävuoteen asti. Tänä aikana lapsi on kosketuksissa kieleen ympäristössään. Hän näkee ympärillään kirjoitettua kieltä ja alkaa hahmottaa kuvien avulla sanoja. Lukeminen on useimmiten merkkien lukemista sekä kirjainten ja äänneiden oppimista. Lapsi saattaa huomata, että joidenkin sanojen alku tai loppu kuulostaa samalta. Lapset kirjoittavat yleensä myös oman nimensä. Tyypillistä on myös se, että lapsi lukee kirjaa kuvien avulla. Kaikki mitä lapsi kokee ja oppii tällä esilukemisen tasolla valmistaa häntä lukemiseen.

Taso 1 käsittää ikävuodet kuudesta seitsemään. Tällöin lapsi oivaltaa äänteen ja kirjaimen vastaavuuden. Hän oppii muuntamaan kirjoituksen puheeksi ja pystyy lukemaan helppoja tekstejä.

Taso 2 kohdistuu ikävuosiin seitsemän ja kahdeksan. Tällöin lapsi vahvistaa taitojaan lukemisessa. Lukemisen sujuvuus lisääntyy ja lukunopeus paranee. Lapsi oppii monimutkaisempia kielellisiä elementtejä ja oppii tekemään yleistyksiä. Hän yhdistelee omia tietojaan lukemaansa ja käyttää hyväkseen kirjan tietoja. Luetun ymmärtäminen on tunnistavaa ja toistavaa. Lapsi havaitsee yksityiskohtia, tapahtumia, ajankohtia, paikkoja ja henkilöitä. Lapselle tulisi tarjota joko kielen rakenteelta tai sisällöltä tuttuja kirjoja.

Taso 3 kattaa ikävuodet yhdeksästä kolmeentoista. Ennen tasoa kolme on opittu hyvin vähän lukemalla. Nyt uutta tietoa aletaan omaksumaan lukemalla. Aikaisemmin lapsi on omaksunut asioita paljolti kuuntelemisen ja katselemisen avulla. Nyt lapsi lukee oppiakseen uutta. Opitaan asiatietoa, ajatuksia ja kokemuksia sekä tosiasioita ja käsitteitä. Useimmille lapsille tämä merkitsee sitä, että he ymmärtävät miten oppia lukemastaan. Tämän tason aikana tulisi oppia etsimään tietoa eri tahoilta ja poimimaan tekstistä pääkohdat. Tämä taso on länsimaisessa yhteiskunnassa selviämisen minimitaso. Tason saavuttamiseksi tulisi lukea monipuolista kirjallisuutta ja lehtiä.

Taso 4 ajoittuu ikävuosiin neljästätoista kahdeksäntoista. Tällöin pystytään käsittelemään laajemmin asiatietoa ja käsitteitä. Kyetään ymmärtämään erilaisia näkökulmia ja arvioimaan tekstiä. Lukija tietää edellyttääkö luettava sanatarkkaa, päättelevää, kriittistä vai luovaa lukemista.

Taso 5 saavutetaan noin kahdeksäntoista vuoden iässä, jolloin yksilö tietää mitä lukea ja mitä ei. Lukeminen on rakentavaa. Lukija rakentaa lukemastaan itselleen tietoa. Lukija arvioi, mitä, miten paljon ja mitkä osat hän lukee. Yksilö kykenee luovaan lukemiseen.

Julkusen (1993, 66-67) mukaan sanavaraston merkitys lukemisen kehittämisessä on hyvin olennainen. Mitä paremman sanavaraston lapsi omaa, sitä paremmaksi lukijaksi hän kehittyy. Julkusen (1987, 72) kuudesluokkalaisia koskeva tutkimus osoitti tärkeimmäksi luetunymmärtämistaitojen selittäjäksi ennen kouluun tuloa hankitun sanavaraston. Sanavaraston merkitys kasvaa kuudennelle luokalle tultaessa. Tämä tukee käsitystä, jonka mukaan lapsen ennen kouluikää saamat kielelliset kokemukset ovat tärkeitä hänen luetunymmärtämistaitojen kehittämisessä.

Salminen (1980, 22-23) korostaa myös lapsen varhaisen kasvuympäristön merkitystä lapsen kielenomaksumisen kannalta. Kielenomaksumistapahtuma on interaktiotapahtuma, jossa yksilön synnynnäinen kielenoppimiskyky ja ympäristön kieli toimii vuorovaikutuksessa. Lapsi poimii ja erottelee ympärillään käytettäviä kielen elementtejä kuten äänteitä, lausekaavoja ja lausemelodiaa. Dialogilla on tärkeä merkitys lapsen kielenomaksumistapahtumassa. Sen avulla lapsi omaksuu sosiaalisen roolin. Aluksi lapsi oppii peruskielen, jonka jälkeen hänen kielensä laajenee kokemusten myötä. Lapsi saa impulsseja uuteen vaiheeseen siirtymiseen.

Oppijan käsitykset lukemisen tarkoituksesta ja tehtävästä ovat merkittävimpiä tekijöitä lukemisen oppimisessa ja lukemisen kehittämisessä. Kielen tiedostaminen on keskeinen asia, mikä merkitsee sekä kielen funktionaalisten että teknisten piirteiden tiedostamista. Lukemaan oppimisessa ja siinä epäonnistumisessa esiintyy kognitiivista sekaannusta ja hämmennystä kielen piirteiden ja lukemisen tarkoituksen käsittämisessä. Lukemisen tarkoituksen ja tehtävän tiedostaminen on puolestaan yhteydessä lukemisen oppimisen onnistumiseen ja suotuisaan lukemisen kehittymiseen. Lukijan aikaisemmat ja jatkuvat lukemistapahtumat ja -kokemukset ovat yhteydessä lukemaan oppimiseen ja lukemisen kehittymisen kognitiiviseen prosessiin. Mitä laajempia ja monipuolisempia lukemiseen liittyvät tapahtumat ja kokemukset ovat, sitä todennäköisemmin lapsi onnistuu lukemaan oppimisessa ja lukemisen kehityksessään. Runsaan ja monipuolisen lukemisrekisterin katsotaan vahvistavan kognitiivista selkeyttä. Oppijan aikaisemmat ja jatkuvat kokemukset kielestä ja lukemisesta kasvattavat lukemisrekisteriä. (Lehmuskallio 1991, 139-140, 146)

Lukemisen kehittyminen alkaa hyvin varhaisessa vaiheessa. Lapsi kuulee ympärillään puhetta syntymästään lähtien. Myöhemmin hän alkaa poimia puheeseensa ympäristöstään sanoja ja lauseita. Kielellisesti rikas ympäristö olisi suotuisa lapsen kielen kehittymisen kannalta. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että lapselle puhutaan ja luetaan paljon. Lapsi etenee lukemisen kehityk-

sessään vaihe vaiheelta ja alkaa vähitellen myös ymmärtämään lukemaansa ja kehittämään sekä harjaannuttamaan lukutaitoaan tällä saralla.

2.3. Luetun ymmärtäminen

Luetun ymmärtäminen on kaiken oppimisen perusta. Sen edellytyksenä on, että lapsi, lukija kokee lukemansa itselleen merkitykselliseksi. Luetun ymmärtämistä on sanottu monimutkaiseksi prosessiksi, sillä ymmärtääkseen lukemaansa pitää ymmärtää kuulemaansa ja tietää maailmasta melko paljon, että pystyy yhdistämään uuden tiedon aikaisempaan. Tämän lisäksi lukijalla tulee olla taito käsitellä kirjoitettua kieltä. (Julkunen 1993, 119-120.)

Lehmuskallio (1983, 116, 120) tuo esiin silmänliikkeiden merkittävän yhteyden luetun ymmärtämiseen. Hänen mukaansa lukuiän karttuessa silmänliikkeiden osuus korostuu lauseen merkitysyksikköjen rakentamisessa. Useimmiten silmän liikkeet ja lauseen merkitysyksiköt yhdentyvät toiselta luokalta lähtien. Tällä kehityksellä nähdään olevan suora yhteys luetun ymmärtämiseen, kun siirrytään alkavasta lukijasta kypsään lukijaan. Kypsällä lukijalla silmän liikkeet ovat mukautuneet tekstin luonteeseen eikä heidän tarvitse palata tekstissä taaksepäin.

Luetunymmärtämistaitojen uskottiin aikaisemmin kehittyvän hierarkkisesti eli aluksi luettu ymmärretään sanatarkasti ja vasta sitten pystytään tekemään päätelmiä luetusta (Julkunen 1993, 121). Lukemistapahtuman määrittely on monipuolistunut selvästi. Luetun ymmärtämisen tutkimuksen yleisin näkökulma on ollut viime aikoina *merkityksen rakentamisen* tarkastelu (Linnakylä 1998, 12.) Lukijan muodostamaan käsitykseen tekstistä vaikuttaa hänen kokemusmaailmansa. Tieto ei siirry suoraan sellaisenaan yksilölle vaan yksilö muokkaa tekstiä oman ajatusmaailmansa ja arkikokemustensa perusteella. Lundbergin (1992, 94, 97-98) mukaan tekstin tulkitsemisessa yksilön tulee mennä välillä tekstin ulkopuolelle ja rakentaa hänen omaan maailmankuvaansa sopivia jottopäätöksiään. Lukijan tulisi mennä annetun tiedon ulkopuolelle ja lukea myös rivien välistä. Hänen tulisi pystyä hyötymään maailmankuvastaan, mikä hänellä jo on ja yrittää kehittää sitä. Menestyksekkäs kohtaaminen lukijan ja tekstin välillä sisältää aikaisempien ominaisuuksien aktivoitumisen. Luetun ymmärtämisen tulisi olla aktiivinen ja rakentava prosessi. Lukijan ja tekstin välinen yhteispele.

Luetun ymmärtäminen on lukemisen tärkein tehtävä, sillä jos lukemaansa ei ymmärrä, lukemisesta ei ole mitään hyötyä. Luetun ymmärtämistä alkaa tapahtua, kun lukeminen automatisoituu. Lehmuskallio toi esiin silmänliikkeiden ja lauseen merkitysyksikköjen yhdentymisen lukuiän karttuessa. Tämä oli hyvä huomio, sillä lukemaanopettelevien lasten silmät ovat kovan työn alla. On tärkeää tiedostaa se, että lukemisen automatisoituessa silmät hahmottavat suurempia kokonaisuuksia ja lapsi pystyy siirtämään voimavarojansa tekstin ymmärtämiseen. Hän on siirtynyt alkavasta lukijasta kypsään lukijaan ja pystyy nyt lukemisen ollessa sujuvampaa harrastamaan lukemista vaivattomammin.

2.5. Lukuharrastus

Lukuharrastus syntyy, kun lapsi oppii iloitsemaan kirjallisuudesta. Aluksi kirjallisuuden kuunteleminen ja myöhemmin itsenäinen lukeminen tuottavat hänelle huvia. Kun lukemisesta saadaan uudenlaisia kokemuksia ja se tuo jännittäviä elämyksiä, lukemisharrastus säilyy ja vahvistuu. Lukuharrastuksen kehittämisessä on lastenkirjallisuudella tärkeä rooli. Kun lapsen tietoja maailmasta laajennetaan, se auttaa omalta osaltaan lukemisen kehittymistä oppimisen välineeksi. (Julkunen 1993, 26.)

Metsämuuronen (1995, 21-23) erottaa käsitteet harrastuneisuus ja harrastus. Hänen mukaansa harrastuneisuus on harrastusta laajempi käsite. Harrastuneisuus tarkoittaa suhteellisen pysyvää tietäntyyppiisiin toimintoihin kohdistuvaa ominaisuutta. Se on yksilön omaehtoista positiivista suuntautumista hänen toiminnallisella, kognitiivisella ja affektiivisellä alueellaan. Mielenkiinto voi kohdistua useallekin eri alalle. Myöhemmin nämä alat saattavat muuttua niin, että yksilöä kiinnostaa enää vain jokin tietty laji. Tällöin puhutaan harrastuksesta. Harrastuksen tulisi lähteä yksilöstä ja tyydyttää hänen tarpeitaan, ei äidin tai isän tarpeita. Harrastuksen tuoma nautinto on tärkeää harrastajalle. Erityisesti kulttuuriharrastus saattaa olla lapsilla aluksi vähemmän omaehtoista. Yksilön oma kiinnostus on edellytyksenä jonkin asian kehittämisessä harrastukseksi.

Pienen lapsen maailmankuva on melko suppea. Se ulottuu yleensä lapsen omaan kotipiiriin ja lähiympäristöön. Koulussa lapsen maailmankuva laajenee vähitellen kattamaan hänen kotimaansa ja myöhemmin koko maailman. Maailmankuva sisältää yksilön käsitykset luonnosta, ihmisestä ja yhteiskunnasta. Yksilön maailmankuva muodostuu spontaanisti hänen arkikokemustensa perusteella, mutta myös tietoisesti opetuksen, opiskelun ja lukemisen myötä. Yk-

silö muovaa maailmankuvaansa erityisesti lukemiskokemustensa avulla. (Sarmavuori 1993, 64.)

Lukeminen jättää asioita tulkittavaksi lukijan oman mielikuvituksen varaan. Näin lukijan oma mielikuvitus kehittyy. Yksilön maailmankuva rakentuu sekä kirjallisuudesta että hänen kokemuksistaan. Oppilaat, jotka lukevat paljon pysyvät luomaan ilmaisutaidollisesti paremmin erilaisia tilanteita ja ratkaisuja. (Nukarinen 1988, 149.) Lehtisen (1994, 16) mukaan lapsi täydentää lukemalla aukkoja, joita hänelle on jäänyt aikuisten kertomisista.

Lukuharrastuksen syntyminen edellytyksenä on se, että lapsi oppii iloitsemaan kirjallisuudesta. Tämä Julkusen ajatus on hyvin tärkeä, sillä lapsen ei voida sanoa harrastavan lukemista, jos hän tekee sitä pakosta. Pakottamisesta saattaa olla seurauksena kenties jo syntymässä olleen lukuharrastuksen täydellinen sammuminen. Aikuiset ovat tärkeitä tukijoita lapsen lukuharrastuksen syntymisessä. He voivat tarjota lapsille mahdollisuuden lukea kirjoja ja voivat auttaa lasta innostumaan kirjoista muun muassa tuomalla lapsille sellaisia kirjoja, jotka saattavat kiinnostaa lasta. Loppujen lopuksi lapsi kuitenkin itse päättää, mitä lukee ja kuinka usein lukee. Lasten lukuharrastuksesta ja luetun ymmärtämisestä on tehty useita tutkimuksia, mikä johtuu varmasti osittain siitä, että kyseiset asiat ovat suhteellisen helposti alttiita yhteiskunnan muutoksille. Seuraavassa esitellään muutamia keskeisimpiä aikaisempia tutkimuksia.

2.6. Aikaisempia tutkimuksia

Vähäpassi (1987) on tutkinut oppilaiden tekstinymmärtämisen tasoa peruskoulun nivelluokilla (3., 6. ja 9.) Hänen mukaansa oppilaiden tekstinymmärtämisen strategioiden hallinnassa oli puutteita kaikilla näillä luokilla. Oppilaat kykenivät toistavaan, asia- ja sanatarkkaan ymmärtämiseen. Puutteita oli päättelevässä ja arvioivassa ymmärtämisessä. Niiden hallinta edellyttäisi, että lukija tekisi kysymyksiä tekstille ja tekstistä sekä ennakoisi tekstin jatkoa ja arvioisi vastauksia.

Viitaniemi (1990) on tutkinut kolmas- ja neljäsluokkalaisten lukutaitoa 1960-, 1970- ja 1980- luvuilla. Hänen mukaansa kolmas- ja neljäsluokkalaisten lukevat yhä paremmin. Äänetön lukeminen on nopeutunut ja sanan tasolla tapahtuva päättelevä lukeminen on kehittynyt merkittävästi. Tekstin laaja-alainen käsittäminen ei ole kuitenkaan parantunut. Hänen mukaansa tähän vaikuttaa keskeisesti lasten lukemisen määrä. Lasten lainausten määrän kasvu on pysähtynyt.

Hän tuo esille myös peruskoulun liiallisen keskittymisen ulkokohtaisiin muistisuorituksiin. Hänen mukaansa kouluopetusta olisi muutettava päättelemistä ja ongelmanratkaisua vaativaan suuntaan ja oppilasaktiivisuutta tulisi käyttää hyväksi.

Julkunen on tehnyt useita tutkimuksia oppilaiden lukemisesta. Vuonna 1984 ilmestyneessä tutkimuksessa hän selvitti millaista lukemista eri lukemismenetelmät tuottavat. Tulokset osoittivat, että kaikki menetelmät opettavat luetun ymmärtämistä yhtä hyvin tai huonosti. Vuonna 1986 hän tutki peruskoulun toisen luokan oppilaiden lukutaitoa. Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa tokaluokkalaisten mekaanisesta lukutaidosta, luetunymmärtämisestä ja lukuharrastuksista sekä vertailla erilaisia lukemaanopettamismenetelmiä saavutettujen taitojen ja lukuharrastuksen perusteella. Tavoitteena oli myös selvittää toisen luokan luetunymmärtämistaitojen yhteyttä lukuaineissa menestymiseen kolmannella luokalla. Julkunen päätyi mekaanisen lukutaidon kohdalla siihen, että LPP -menetelmällä opetetut lapset taitavat toisella luokalla parhaiten mekaanisen lukemisen verrattuna esimerkiksi äänne-tavu -menetelmällä tai oivallukseen perustuvalla menetelmällä opetettuja lapsia. Luetun ymmärtämisen kohdalla Julkunen päätyi tulokseen, jonka mukaan kaikki tokaluokkalaiset osaavat syyslukukaudella lukea sanatarkasti ymmärtäen yksinkertaisen heidän omaan elämänsäpiiriinsä liittyvän tekstin. Kaikilta ei kuitenkaan onnistu vielä keväälläkään yksinkertaisten päätelmien tekeminen tekstistä. Lukuharrastus on Julkunen mukaan vielä heräämässä tokaluokkalaisille. Toisen luokan lukutaidon yhteydestä koulumenestykseen kolmannella luokalla Julkunen toteaa, että ennen kouluuntuloa lukemaan oppineet lapset menestyvät vielä kolmannellakin luokalla tilastollisesti merkittävästi paremmin kuin koulussa lukemaan oppineet. Tämä näkyy kotona luettavien kirjojen määrän suurena vaihteluna. (Julkunen 1987, 9-10.)

Vuonna 1987 ilmestyneessä tutkimuksessa Julkunen selvitti, miten kuudennen luokan oppilaat ymmärtävät maantiedon ja historian tietotekstejä sekä kaunokirjallista tekstiä. Tavoitteena oli saada myös tietoa tekijöistä, jotka ovat yhteydessä luetunymmärtämistaitoihin. Hänen tavoitteena oli selvittää myös lukemisprosessia sekä vertailla luetunymmärtämistaitoja sen mukaan, millä menetelmällä lukemaan opettaminen ensimmäisellä luokalla oli tapahtunut. Tulokset osoittivat kuudesluokkalaisten osaavan lukea maantiedon ja historian oppikirjatekstejä ymmärtäen tekstiyhteyden merkityksen. Vaikeampaa oli ymmärtää kaunokirjallista tekstiä. Luetunymmärtämistaitojen yhteys koulumenestykseen oli selvä. Tulosten mukaan lukeminen oli usean oppilaan harrastus. Ennen koulua lukemaan oppineet olivat kaikissa lukuaineissa koulussa lukemaan oppineita parempia. Lukemaanopettamismenetelmistä LPP -menetelmä tuotti

luetunymmärtämistaitoja. Tulokset osoittivat luetun ymmärtämisen olevan kokonaisvaltainen prosessi. (Julkunen 1987, 3.)

Saarinen (1986) on tutkinut peruskoululaisten lukuharrastusta hyvin monipuolisesti. Tällöin ilmestynyt tutkimus oli jatkoa kahdelle aikaisemmalle tutkimukselle, jotka kuvasivat kahdenkymmenen ja kymmenen vuoden takaisia tilanteita. Tutkimuksen tulokset osoittivat muun muassa tyttöjen lukemisen lisääntyneen ja poikien lukemisen vähentyneen. Kirjat ja lehdet ovat menettäneet suosiota poikien harrastuksissa. Lukemiskohteet määräytyvät iän perusteella. Väheisen lukemisen syyksi mainittiin usein muut harrastukset.

3. LUETUN YMMÄRTÄMINEN

3.1 Skeemat ymmärtämisprosessin ohjaajina

Ymmärtämisen pohjana ovat yksilön kokemusperäiset skeemat. Skeemat sisältävät yksilön tietoja asioista. Tietty skeema aktivoituu tilanteen mukaan. Mitä enemmän yksilöllä on kokemuksia tietystä alueesta, sitä syvällisempi on hänen skeemansa. Skeemat auttavat lukijaa hahmottamaan myös tekstin tulevia tapahtumia. Ne ohjaavat lukemistamme kuten kuuntelemistammekin. Kaksi ihmistä saattavat ymmärtää saman tekstin eri tavalla juuri skeemojen vuoksi. Tekstin sisällöstä riippuen lukija ottaa käyttöönsä tietyn skeeman, josta on hyötyä tekstin lukemisessa ja johon tekstin sisällön voi sopeuttaa. Tietty skeema otetaan käyttöön samantapaisissa tilanteissa. Kun lukija saa lisää tietoa asiasta, hän sijoittaa tietonsa skeemaan. Tällöin skeema saattaa muuttua. Hän saattaa muuttaa kokonaan käsitystään asiasta tai vain täydentää skeemaansa. Skeemat auttavat lukijaa monella tavalla. Ne auttavat lukijaa ryhmittelemään aihetta. Lisäksi ne tarjoavat tulkinta- ja organisointikehyksiä, jotka lisääntyvät käsiteltäessä tietoa. Skeemat auttavat lukijaa muistamaan, mitä hän on lue-
nut. (Lundberg 1992, 97-98.)

Anderson (1985, 376-377) korostaakin juuri sitä, että skeema vaikuttaa sekä tekstin tiedon oppimiseen että muistamiseen. Skeema toimii lukijalle ikään kuin oppaana ja hakee tarvittavan tiedon muistista. Skeema tarjoaa puitteet mukauttaa tekstistä saatu tieto lukijan aikaisempaan tietoon kyseisestä asiasta. Lukijalla on olemassa myös aukkoja tietorakenteissaan uudelle tiedolle. Sellainen tieto, mikä sopii lukijan skeemaan opitaan suhteellisen helposti. Jos teksti ei ole täysin selvä lukijalle, skeema mahdollistaa tarkempien päätelmien teon

tekstistä. Sen avulla pystytään tekemään johtopäätöksiä asioista, joita ei ole tekstissä suoraan sanottu. Skeema helpottaa asioiden tarkistamista ja yhteen-
vetojen tekemistä luetusta. Skeema sisältää näkökulmia erilaisiin teksteihin. Etenkin taitava lukija tietää jo, mihin tekstissä tulee kiinnittää huomiota.

Myös Lehmuskallio (1983, 127-128) näkee luetun ymmärtämisen olevan si-
doksissa aikaisempiin tietoihimme asiasta. Jos luettu voidaan suhteuttaa aikai-
sempiin tietoihin ja kokemuksiin, ymmärtäminen on paremmin ennustettavissa. Kielen taidot ja tietomme ympäröivästä maailmasta yhdistyvät, kun luemme. Lukemalla oppiminen on yhteydessä lukijan omaan aktiivisuuteen. Aktiivisuu-
teen liittyy asioiden luokittelu, semanttinen ryhmittely, tekstin väittämien pohti-
minen, lukemistyylin sopeuttaminen tekstityyppiin ja omiin tarkoituksiin.

Skeemat helpottavat lukemista, sillä kaikkea ei tarvitse aina aloittaa alusta. Jos lukijalla on ennestään tietoa lukemastaan asiasta, lukeminen on hänelle hel-
pompaa. Skeemoista on apua myös erityyppisten tekstien lukemisessa. Kun lukija on kerran lukenut tietyn tyyppisen tekstin ja hän saa luettavakseen myö-
hemmin samantapaisen tekstin, lukeminen on hänelle jo paljon helpompaa. Lukija tietää skeemojensa avulla miten tekstiä kannattaa lukea. Skeemojen li-
säksi ymmärtämistä helpottaa, jos yksilö tiedostaa omat ajatteluprosessinsa. Tällöin puhutaan metakognitiosta, josta seuraavaksi tarkemmin.

3.2 Metakognitiot ymmärtämisen säätelijöinä

Metakognitiot eli tiedot omista ajatteluprosesseista ja oppimisesta säätelevät ymmärtämistä. Lukijan motivaatio vaikuttaa luetun ymmärtämiseen. Lukija suuntautuu ja motivoituu tekstiin jo ennen lukemista. Samalla hän palauttaa mieleensä tekstiin liittyviä tietojaan. (Linnakylä 1998, 13.) Lundbergin (1992, 105-106, 108, 113) mukaan aktiivinen lukeminen sisältää sen, että lukija pysyy sopeuttamaan lukemisensa tekstin vaatimukseen ja hän tietää milloin ymmärtää ja milloin ei ymmärrä tekstiä. Huonosti ymmärtävillä oppilailla metakognitio on useimmiten puutteellinen. Hyvät lukijat osoittavat metakognitiivisia valmiuksiaan lukemisstrategioiden avulla. He tekevät itselleen selväksi lukemisen tarkoituksen ja tunnistavat sekä merkitsevät tekstin tärkeimmät kohdat. He tiedostavat, jos heidän ymmärryksensä on riittämätön. Tällöin he palaavat tekstissä taaksepäin tai lisäävät muutoin ymmärrystään. Brownin (1980, 456) mukaan erilaisia strategioita opitaan arvioimaan ja käyttämään tilanteen vaatimalla tavalla. Kun lukija ymmärtää tehtävän vaatimukset, hän pystyy käyttämään omasta valikoimastaan lukemiseen tarvittavia strategioita. Lukija tiedos-

taa milloin ymmärtäminen ja tavoitteet on saavutettu. Huomatessaan epäonnistuneensa tekstin ymmärtämisessä, hän pyrkii löytämään parannuskeinon.

Lundberg (1992, 108, 113) näkee selvän yhteyden metakognition ja lapsen itsetunnon välillä. Hänen mukaansa vahvan itsetunnon omaava lapsi omaa myös hyvät metakognitiiviset taidot. Myös Viitaniemi (1990, 46) korostaa oppijan itseluottamuksen, itsetunnon ja hyvän minäkäsityksen merkitystä kaikessa oppimisessa. Hänen mukaansa luetun ymmärtäminen vaatii yksilöltä tehokasta metakognitiivisten ja strategisten kykyjen käyttöä. Jos yksilöllä on negatiivinen minäkäsitys näiden alueiden käyttö saattaa häiriintyä. On katsottu, että negatiivinen minäkäsitys vaikuttaa lukutaidon alueesta häiritsevimmän luetun ymmärtämiseen.

Lundberg (1992, 111-112) näkee erilaisia syitä siihen, että lukeminen ja luetun ymmärtäminen on vaikeaa joillekin lapsille. Yksittäisten sanojen koodaus saattaa tuottaa joillekin vaikeuksia. Ongelmia aiheuttaa myös se, jos koodaaminen ei ole automatisoitunut riittävästi. Tällöin lukeminen on hidasta. Sanat, joita lapsi ei ymmärrä vaikeuttaa luetun ymmärtämistä. Joillakin tuottaa vaikeuksia sovittaa tekstin ominaisuudet omaan tietämykseensä. Tämä osoittaa sen, että yksilöllä on metakognitiivisia ongelmia. Hän ei ole tietoinen omista ajatteluprosesseistaan.

Metakognitiiviset taidot auttavat lukemisen ymmärtämistä ja ovat tämän vuoksi erittäin tärkeä tekijä ymmärtämisprosessissa. Taitava lukija käyttää erilaisia strategioita, jotka auttavat ymmärtämään tekstiä. Kaikilla metakognitiiviset taidot eivät ilmaannu itsestään vaan oppilaita tulisi auttaa tiedostamaan omia ajattelu- ja oppimisprosessejaan, jotta he pystyisivät kehittämään tarpeellisia strategioita oppimisen avuksi. Oppilaiden minäkäsityksen vahvistaminen tulisi huomioida opetuksessa, sillä negatiivisen minäkäsityksen katsotaan vaikuttavan häiritsevästi luetun ymmärtämiseen. Oppilaat tarvitsevat rohkaisua ja positiivisia hetkiä koulupäiväänsä. Kun oppilaita rohkaistaan oppimaan, innostuneisuus ja motivaatio kasvaa. Nämä taas ovat elintärkeitä elementtejä oppimisprosessissa. Jos oppilaalla ei ole mielenkiintoa oppia, hän tuskin saavuttaa kovin korkeita oppimistuloksia. Oppimisprosessia ja erityisesti niitä asioita, jotka vaikuttavat luetun ymmärtämiseen on tutkittu paljon. Seuraavaksi käsitellään muutamia keskeisimpiä luetun ymmärtämisen teorioita.

3.3 Luetun ymmärtämisen teorioita

Viime aikoina on kiinnostuttu lukemisen ymmärtämisen prosessin mittaamisesta. Keskeisiksi teorioiksi ovat nousseet skeema-, transaktio- ja interaktio-teoriat, jotka kaikki selittävät tekstistä oppimista. (Sarmavuori 1993, 27.) Langerin (1995) näkymöintiteoria tuo näiden kolmen teorian lisäksi vielä uusimman tuulahduksen teorioiden kirjoon.

3.3.1 Skeemateoria

Skeema on *tietorakenne*, joka on varastoitunut muistiin. Lukemisen aikana tai sen jälkeen tekstin aiheeseen liittyvät skeemat aktivoituvat ja niiden avulla lukija luo merkityksen tekstille. Skeemat toimivat tiedon omaksumisen ja muokkaamisen säätelijöinä. Skeemat sisältävät taustatietoa ja auttavat lukijaa tekstin vaikeiden kohtien tulkinnassa. Skeemojen avulla lukija pystyy muodostamaan ennakkokäsityksiä tekstistä. Lukija voi myös assimiloida eli sulauttaa uuden tiedon skeemaan. Skeema voi kokea myös täydellisen muutoksen, jos uusi tieto ei sulaudukaan skeemaan. Tällöin lukija muokkaa skeemansa todellisuutta vastaavaksi. (Sarmavuori 1993, 27.) Lundbergin (1992, 98) mukaan skeemat ohjaavat lukemistamme kuten ne ohjaavat kuuntelemistammekin. Toiseksi skeemat auttavat lukijaa muistamaan mitä hän on lukenut.

Skeemateoria on vahvistanut aikaisemman tiedon vaikutuksen merkitystä luetun ymmärtämiselle. Skeemateoriaa on kuitenkin arvosteltu siitä, että teorian edustajat eivät ole selvittäneet tarpeeksi niitä prosesseja, joiden aikana skeemat aktivoituvat. Vielä ei tiedetä tarkasti, miten tarvittavat skeemat valikoituvat ja miten kaksi skeemaa toimii samanaikaisesti. (Vähäpassi 1987, 28.)

Skeemateorian mukaan samasta tekstistä voidaan muodostaa hyvinkin erilaisia tulkintoja. Lukijan aikaisemmat skeemat vaikuttavat siihen, miten hän tulkitsee tekstin. Samanikäiset oppilaat saattavat tulkita lukemaansa hyvinkin eri tavoin. Skeemateoria korostaa voimakkaasti lukijan osuutta lukemisprosessissa. Lukijan aikaisemmat tiedot luettavasta asiasta ovat mukana tulkittaessa tekstiä. Lukijan roolia vielä skeemateoriaa voimakkaammin korostaa transaktioteoria.

3.3.2 Transaktioteoria

Transaktioteorian on luonut Louise Rosenblatt. Hän on korostanut voimakkaasti lukijan aktiivista roolia lukemisen ymmärtämisprosessissa. Hän on tuonut esille kauniin ajatuksen, jonka mukaan teksti on paperia ja mustetta kunnes lukija herättää siitä taideteoksen. Lukija rakentaa tekstille uuden merkityksen aikaisempien kokemustensa ja persoonallisuutensa myötä. Tekstin merkityksen löytämiseen vaikuttaa sekä itse teksti että lukijan tuomat asiat. Ymmärtäminen on sekä jatkuva että kehittyvä prosessi. Se on tekstin tulkintaa ja tavallaan uudelleen luomista. Lukeminen on paikasta ja ajasta riippuvaista eli transaktio ei sisällä pelkästään menneitä kokemuksia vaan myös nykytilan ja -intressit. (Sarmavuori 1998, 65.) Ahvenainen & Holopainen (1999, 54) pitävät tulkitsemisprosessin avaintekijöinä lukijan ja tekstin vuorovaikutuksen lisäksi ympäröivää kulttuuria, historiallis-yhteiskunnallista kontekstia, kokemustaustaa ja lukijan lukemishistoriaa. Transaktionaalisen ymmärtämiskäsityksen mukaan vastuu merkityksien muodostumisesta on lukijalla. Merkitykset vaihtelevat kuitenkin eri yksilöillä.

Rosenblatt on erottanut eri teksteihin liittyviä lukemisprosesseja. Hänen mukaan esteettisessä lukemisessa lukija saattaa kiinnittää huomionsa kaikkiin elementteihin, jotka teksti on aktivoinut hänessä. Lukija voi yhdistää omat ajatuksensa ja tunteensa sekä kognitiiviset ja affektiiviset havaintonsa. Esteettisen lukemisen seurauksena on taideteos, kun taas kaiken muun lukemisen, esimerkiksi tieteellisen lukemisen tuloksena on teos. (Sarmavuori 1998, 65.)

Sanalla taideteos Rosenblatt pyrkii varmasti korostamaan juuri sitä, että jokainen lukemisprosessi on yksilöllinen tapahtuma eli jokainen ihminen luo oman tulkintansa tekstistä. Kahta täysin samanlaista lukemisprosessia tuskin on, sillä lukijan päässä saattaa pyöriä prosessin aikana erilaisia asioita. Transaktio- ja skeemateoria eivät ota juurikaan huomioon tekstin osuutta lukemisprosessissa. Sen sijaan interaktioteoria kiinnittää tähän huomiota.

3.3.3 Interaktioteoria

Interaktioteoria painottaa lukijan ja tekstin välistä vuorovaikutusta, interaktiota. Vuorovaikutukseen vaikuttavat sekä lukija että teksti. Lukijan ominaisuudet, kokemukset ja taustatiedot sekä luettavan tekstin piirteet kuten sen merkityssisältö ja kielellinen taso ovat yhteydessä ymmärtämiseen. Lukemiseen vaikuttavat myös lukijan lyhyt- ja pitkäkestoinen muisti. (Sarmavuori 1993, 30.)

Jos luettava aihe on vieras, lukijan tulee tehdä suurempia kognitiivisia ponnisteluja ymmärtääkseen tekstiä. Skeemat auttavat lukijaa ja kirjoittajaa ymmärtämään tekstiä. Mitä enemmän lukijalla on yhteneviä taustatietoja ja kielellisiä keinoja kirjoittajan kanssa, sitä paremmin hän ymmärtää lukemaansa. Koska lukemisprosessiin eniten vaikuttavat tekijät ovat lukemisen taidot ja tekstin erilaiset rakenteet, hyvät lukijat ovat erilaisessa vuorovaikutuksessa tekstiin kuin huonot lukijat. Lukemisen onnistuneisuutta voidaan arvioida sen perusteella mitä strategioita ihannelukija käyttäisi, jos teksti ja tilanne olisivat vastaavanlaiset. (Vähäpassi 1987, 31, 33.)

Tekstin merkitystä ymmärtämisprosessissa ei voi vähätellä. Tekstin asiasisältö ja kielelliset piirteet vaikuttavat ymmärtämiseen. Viime kädessä ymmärtäminen on kuitenkin riippuvainen lukijan lukutaidosta ja strategioista. Seuraavaksi Langer (1995) tuo esiin mielenkiintoisen näkökulman luetun ymmärtämisen teorioihin.

3.3.4 Näkymöntiteoria

Langer (1995) on tuonut esille uuden käsitteen, näkymöinnin (envisioment), joka tarkoittaa sitä ymmärrystä, mikä lukijalla on tiettyinä aikoina. Siihen kuuluu tekstiin liittyvät ennakoinnit ja odotukset sekä kysymykset, joita hän osaa esittää tekstistä. Lukijalla esiintyy useita eri näkymöintejä teosta lukiessaan. Nämä vaihtelevat, koska lukeminen jatkuu. Aikaisempi tulkinta saattaa muuttua. Kun lukija on lukenut kirjan loppuun, hänellä on loppunäkymönti. Loppunäkymönti sisältää sen, mitä lukija on ymmärtänyt tekstistä ja mitä hän ei ole ymmärtänyt. Lukijalla saattaa olla edelleen kysymyksiä. Tämän vuoksi myös loppunäkymönti on muuttuva. (Sarmavuori 1998, 65-66.)

Ahvenainen & Holopainen (1999, 56) katsoo perinteisen kirjallisuuden opetuksen nojanneen sisällölliseen sivistykseen eikä lukemistapahtumaan. Opetus on tähdännyt useimmiten yhteen oikeaan tulkintaan. Useiden ratkaisumallien tarkastelu olisi kuitenkin tärkeää kirjallisuuden opetuksessa ihmisten välisen kanssakäymisen ja oman elämän hallinnan kannalta. Langerin metodissa opilaita kannustetaan ajattelemaan ääneen ja haetaan niitä ajatuksia, joita lukiessa herää. Tämän jälkeen tekstistä haetaan syntyviä ajatuksia tukevia todisteita. Tällä tavalla tulkitaan ajatuksista syntyneitä näkymiä. Tekstin merkityksen liittäminen tapahtuu luonnollisella tavalla lukijan omaan semanttiseen varastoon.

Näkymöinti vaihtelee yksilöittäin. Se on yksilön maailman ymmärtämistä sisältäen asiat, joita lukija tietää ja tuntee. Näkymöinti on myös dynaaminen ja se etenee eri tilojen kautta. Kirjallinen kokemus vaihtelee yksilöittäin. Oppilas ajattelee itsenäisesti, mutta on kuitenkin riippuvainen omasta taustastaan ja ryhmän jäsenyydestä. Langer pitää näkymöintiteorian periaatteina oppilaiden käsittelemistä elinikäisinä näkymöinnin muodostajina. Oppilaita tulisi kannustaa kysymään luetusta ja opettajan tulisi kehittää heidän ymmärrystään. Lisäksi useita eri perspektiivejä tulisi käyttää tulkinnan rikastuttamisessa. Parasta tulkintaa ei ole olemassa. Yksilön kehittyvät näkymöinnit ja transaktio tekstin kanssa ovat yhteydessä hänen kokemuksiinsa niin persoonallisiin ja kulttuurillisiin kuin historiallisiin ja sosiaalisiin sekä akateemisiin kokemuksiin. Lukijan tulisi kehittää ja rikastuttaa ymmärtämistään ajattelemalla uudelleen lukemaansa. Lukijan tulisi nähdä yhteyksiä tekstin sisällä ja myös sen ulkopuolella. (Sarmavuori 1998, 66.)

Teoriat lähestyvät luetunymmärtämisprosessia hieman eri tavoin, vaikka painopiste on kaikilla lähestulkoon sama. Lukija nousee nimittäin kaikissa teorioissa keskeisimmäksi tekijäksi. Lukija tulkitsee tekstiä oman lukutaitonsa mukaan. Mitä enemmän hänellä on asiasta tietoa sitä paremmin hän todennäköisesti ymmärtää tekstiä. Lukijan käyttämät tai käyttämättä jättämät tekstintulkintamisstrategiat vaikuttavat lopputulokseen. Teksti on myös tärkeä osa ymmärtämisprosessia, vaikka skeema- ja transaktioteoria jättävät sen melko vähäiselle huomiolle. Teksti vaikuttaa lukijaan tavalla tai toisella. Se jättää aina jotain lukijaan. Tekstityyppi vaikuttaa myös siihen, miten se ymmärretään.

3.4 Luetun ymmärtämisen tasot

Vähäpassin (1987, 36-39) näkemys luetun ymmärtämisestä perustuu interaktioteoriaan. Hän on hahmottanut luetun ymmärtämisen yleisen prosessin erilaisiksi lukemisen strategioiksi, tasoiksi. Nämä jakaantuvat pinta- ja syväprosessoinniksi. Pintaprosessoinnissa yksilö pyrkii muistamaan lukemansa sellaiseenaan tai opettelee sen ulkoa. Syväprosessoinnissa yksilö pyrkii ymmärtämään lukemaansa kokonaisvaltaisesti miettien asioiden välisiä suhteita, syitä ja seurauksia. Tämän perusteella yksilö pyrkii muodostamaan oman käsityksensä lukemastaan. Vähäpassi jakaa ymmärtämisstrategiat viiteen tasoon. Strategioiden hierarkkisuuutta ei ole pystytty osoittamaan. Erittely on kuitenkin tärkeää, jotta pystyttäisiin lähestymään erilaisia tekstejä oikealla tavalla. Pintaprosessointia tapahtuu kahdessa ensimmäisessä kun taas muissa tapahtuu syväprosessointia.

1. *Tunnistava vaihe*

Lukija kykenee lukemaan mekaanisesti oikein, mutta hän ei tavoita lukemansa merkityssisältöä. Lukeminen on hauki on kala, hauki on kala tyyppistä.

2. *Toistava vaihe*

Lukija muistaa ja tunnistaa lukemastaan selvästi havaittavia asioita kuten henkilöitä, paikkoja, tapahtumia, yksityiskohtia ja ajankohtia. Lukija osaa vastata kysymyksiin, joihin löytyy tekstistä selvä vastaus.

3. *Päättelevä vaihe*

Lukija pohtii lukemansa merkityssisältöä ja ymmärtää myös rivien välissä sanotut asiat. Lisäksi lukija pystyy tulkitsemaan tekstin epämääräisiä kohtia ja erottaa oleellisen epäoleellisesta. Lukija pystyy vastaamaan kysymyksiin, joiden vastaus kätkeytyy tekstiin.

4. *Arvioiva vaihe*

Lukijalta vaaditaan tekstin sisällön vertaamista ulkopuoliseen kohteeseen, kriteeriin. Lukija on kriittinen ja hänen tulee osata eritellä asioita. Arvioidessaan hän huomioi tekstin realistisuuden, tosiasioiden paikkansapitävyyden tai mielipiteiden todennettavuuden. Hän huomaa sanojen merkitysvivahteet ja tajuaa kirjoittajan tarkoituksen. Hän osaa vastata kysymyksiin ja tehdä kysymyksiä kirjoittajalle.

5. Luova vaihe

Luova, uusia synteesejä etsivä lukeminen sisältää kaikki edellä mainitut vaiheet. Lukija hahmottaa tekstin merkityssisällön uudella tavalla ja kehittää uusia ajattelumalleja. Hän tuottaa kaunokirjallista tekstiä, hypoteeseja tai teorioita omien kokemustensa pohjalta.

Lindeman (1998b, 147-148) on kehittänyt tutkimushankkeessaan 7-13-vuotiaiden lasten lukutaidon mittaamiseen soveltuvan normitetun ala-asteen lukutestin. Luetun ymmärtämistä hän mittasi viidellä eri kysymysryhmällä saadukseen luotettavan kuvan luetunymmärtämisen tasosta. Kysymystyypit mittaavat erilaajuisen tiedon sanatarkkaa ja tulkitsevaa ymmärtämistä. Eri kysymystyypit jakaantuvat seuraavasti:

Kysymystyyppi 1 Yksityiskohta/Tosiasia

Kysymystyyppi 2 Johtopäätös/Tulkinta

Kysymystyyppi 3 Syy-seuraus/Järjestys

Kysymystyyppi 4 Sana/Sanonta

Kysymystyyppi 5 Pääidea/Tarkoitus

Testitulokset selviää, kun testeistä saatu pistemäärä sijoitetaan tasoryhmään, joita on yhdeksän. (Lindeman 1998a, 13). Tämän tutkimuksen suorittaminen perustuu luetun ymmärtämisen kohdalla Lindemanin viidesluokkalaisille kehittämään luetunymmärtämistestiin.

Luetunymmärtämisen mittaamisessa on hyvä huomioida erityyppinen ja eri laajuinen tieto, jotta oppilaita ei asetettaisi etukäteen eriarvoiseen asemaan. Toisille saattaa olla helpompaa hahmottaa laajoja kokonaisuuksia tekstistä ja toisille taas pienempiä. Myös tiedon poiminnassa voi olla eroja. Joillekin pienten asioiden löytäminen on helppoa, toiset hahmottavat taas helpommin suurempia kokonaisuuksia. Vähäpassin ja Lindemanin teorioista löytyy yhtäläisyyksiä. Lindemanin kysymystyypit kartoittavat samoja asioita kuin Vähäpassin tasoihin sisältyvät asiat. Lindeman ottaa huomioon erilaajuisen ja erityyppisen tiedon kysymystyypeissään, joiden yhteispistemäärästä lopullinen taso muodostuu. Vähäpassi puolestaan on jaotellut nämä tasoihin. Vähäpassin tasot eivät etene kuitenkaan hierarkkisesti vaan voivat olla myös limittäisiä.

4. LUKUHARRASTUS

4.1 Lukuharrastuksen merkitys

Useimmiten peruskoululainen ei ole löytänyt vielä omaa persoonallisuuttaan. Hän etsii sitä kodin, toveripiirin ja median avulla. Kirjallisuuden merkitys korostuu tässä. Lapsi pystyy samastumaan helposti kirjan henkilöihin ja saattaa samastumisen myötä löytää persoonallisen toimintatapansa. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden yhtenä päätarkoituksena onkin tarjota nuorelle useita ratkaisumalleja, jotta nuori kypsyisi valintatilanteisiin. (Lehtinen 1994, 22-23.)

Lehtisen (1994, 15) mielestä lapsi pystyy lukemalla usein korvaamaan tai saamaan ehjäksi jonkin puutteellisuuden. Lapsen elämänpiiri saattaa olla esimerkiksi sosiaalisilta suhteilta ja muilta vaikutteilta köyhä, lapsi haluaisi omata jonkun taidon tai näyttää erilaiselta. Myös ympäristöön sopeutuminen saattaa tuottaa lapselle vaikeuksia. Hän ei ymmärrä, että muiltakin lapsilta löytyy erikoisuuksia. Lapsi voi saada kirjoista apua myös lemmikkieläintenhoitoa koskevissa asioissa, ei pelkästään tietokirjojen vaan myös romaanien avulla. Hevoskirjojen suosiota on selitetty sillä, että lapsi hahmottaa itsensä ja talliympäristön kirjallisuuden avulla. Kun kirjan sankaritar suoriutuu hevosen kanssa helposti, se saa lukijan piristymään, vaikka todellisuudessa oma hevonen olisi ollut vaikeasti käsiteltävissä. Lukija voi samastua onnistuneeseen hevosten-, kissan- tai koiranhoitajaan. Yleisesti hyväksytyyn kompensatioajatuksen mukaan lapsen mielikuvitusmaailma korvaa todellisuuden. Ahvenaisen & Holopaisen (1999, 57) mukaan biblioterapia voi auttaa esimerkiksi vanhempien avioerosta, kouluvaikeuksista tai huonoista kaverisuhteista kärsivää lasta.

Nuorta ei voida pakottaa kirjallisuuden pariin, mutta häntä voidaan opastaa siinä.

Lapselle on tärkeää hahmottaa oma asema yhteisössä. Ympäristön ja etenkin aikuisten käyttäytymisen myötä lapselle syntyy kuva maailmasta. Tämä kuva saattaa sisältää epätarkkuuksia ja kielteisyyttä, joiden perustetta lapsi ei välttämättä ymmärrä. Peilautuminen kirjallisuuden avulla samantyyppiseen ympäristöön voi tuoda elämään helpotusta. Sarjakirjojen katsotaan täyttävän tarvetta saada uusia ystäviä. Kirjojen tuomat tuttavuudet voivat olla sellaisia, jotka todellisuudessa olisivat kiellettyjä. (Lehtinen 1994, 15.)

Kirjallisuus vaikuttaa positiivisella tavalla lapsiin. Se rakentaa lapsen persoonallisuutta ja on ikään kuin yksi lapsen kasvattajista ja opettajista. Kirjallisuus tarjoaa lapselle mahdollisuuden selviytyä elämän hankalustakin asioista. Samalla se rikastuttaa lapsen maailmankuvaa tarjoamalla elämyksiä uusissa paikoissa ja tilanteissa. Lukuharrastus ei ole kuitenkaan itsestänselvyys vaan se saattaa herätä jossain vaiheessa miellyttävien kokemusten kautta.

4.2 Lukuharrastuksen herääminen

Julkusen (1993, 27-28) mukaan lukemishalun herättämisellä on keskeinen merkitys lukutaidon edistymisen kannalta. Kun lapsi huomaa saavansa kirjoista tietoa, erilaisia kokemuksia ja tunteita, hän suuntaa harrastuksensa lukemiseen. Lapsi oppii nauttimaan lukemisesta, kun hän huomaa kirjan auttavan ymmärtämään itseään ja maailmaa paremmin. Lukemisharrastuksen herättämisessä on tärkeää opettaa lapsi löytämään kirjoista korvikkeita kokemuksilleen. Kirjojen avulla useat todellisen elämäntilanteet tulevat lapselle ymmärrettäviksi. Myös motivaatiolla on keskeinen merkitys lukemisharrastuksen herättämisessä. Metsämuuronen (1995, 41) korostaa kodin merkitystä etenkin harrastuksen alkuvaiheessa. Lasten ohjaaminen harrastusten pariin ja heidän kannustaminen sekä tukeminen on vanhempien aktiivisuudesta riippuvaisia. Aidon lukuharrastuksen syntymisen edellytyksenä on kuitenkin lapsen omat myönteiset lukukokemukset. Myönteisen pohjan lukuharrastuksen syntymiselle antaa vanhempien ja lasten yhteiset lukutuokiot. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 57.)

Harrastuksen viriämisen mahdollistaa kiinnostus kyseessä olevaa harrastus- aluetta kohtaan, harrastuksen tuomat positiiviset kokemukset ja harrastuksen tuoma tyydytys yksilön sisäisille tarpeille. Kiinnostuksesta syntyy halu tehdä

jotain asiaan liittyvää esimerkiksi lukea. Itse toiminnasta taas saadaan positiivisia kokemuksia, jolloin asiaa kohtaan syntyy positiivinen asenne ja kiinnostus lisääntyy. Toiminnan tuomat positiiviset kokemukset ovat seurausta sisäisten tarpeiden tyydyttymisestä. Tällöin yksilö on motivoitunut asiaan ja harrastuneisuus on virinnyt. (Metsämuuronen 1995, 34-35.)

Lukijan motiivit saattavat vaikuttaa lukuharrastuksen suuntaamiseen tiettyyn alueeseen ja näin ollen kehittää lukuharrastusta. Metsämuuronen (1995, 50) on erottanut neljä lukuharrastuksen motiivia. Ensinnäkin voidaan lukea oppimisen vuoksi, jolloin pyritään ymmärtämään ja muistamaan asioita. Tällöin oppimisen taustalla on kognitiivinen motiivi. Monesti luetaan rentoutumisen ja ajan kuluttamisen vuoksi, jolloin lukemisen taustalla on motivoiva asenne lukemiseen. Lukemista saattaa tapahtua myös itse toiminnan vuoksi, jolloin lukeminen on toiminnan edellytys. Toimintamotiivi motivoi tällaista lukemista. Sosiaaliset motiivit ovat taustalla silloin, kun lukeminen on osallistuvaa. Lukijassa tapahtuva vaikutus on sekä kirjoittajan että lukijan vuorovaikutuksen tulos. Tähän kuuluu erityisesti harrastuslukeminen.

Myönteiset lukukokemukset ovat edellytys lukuharrastuksen syntymiselle. Kun lapsi kokee saavansa iloa, tietoa ja tyydytystä tarpeilleen lukemisesta, hän alkaa hakeutua kirjallisuuden pariin. Tähän tarvitaan myös riittävä lukutaito. Jos lapselle lukeminen tuottaa vaikeuksia, on hyvin todennäköistä, että hän ei itse pidä lukemisesta. Silti hän voi nauttia kirjallisuudesta kuuntelemalla, kun joku toinen lukee hänelle. Aikuisen ohjaus ja tuki ovat tärkeitä etenkin tällaisissa tilanteissa. Lasta tulisi auttaa ongelmakohtissa ja kannustaa lukemaan aluksi lyhyitä kirjoja. Lapsen nolaaminen saattaa sammuttaa helposti jo syntyvässä olevan lukuharrastuksen. Kun lapsi on saanut innostuksen kipinän kirjallisuuteen, hän kehittyy vähitellen harrastuksessaan. Tämä näkyy muun muassa luettavien kirjallisuuden lajien muuttumisella.

4.3 Lukuharrastuksen kehittyminen

Sarmavuoren (1986, 95) mukaan lukuharrastusta pidetään monimuotoisena ilmiönä. Eri kausia voidaan erottaa, mutta ne saattavat olla paljolti päällekkäisiä. Lukija saattaa harrastaa samanaikaisesti monenlaista kirjallisuutta. Tosin jokin laji saattaa olla tiettyä aikana muita kiinnostavampi.

Lukuharrastuksen kehittyminen alkaa kuvakirjojen katselusta. Tämän jälkeen tulee satukausi, seikkailukausi ja nuortenkirjakausi. Myöhemmin siirrytään ai-

kuisten kirjallisuuteen. Ikävuosia ensimmäisestä neljanteen pidetään kuvakirjakautena ja ikävuosia neljästä yhdeksään satukautena. Sarjakuvakauden katsotaan alkavan noin kuuden vuoden iässä ja kestävän kahteenkymmeneen ikävuoteen asti. Voimakasta eläytymisen ja samastumisen aikaa ovat ikävuodet seitsemästä kymmeneen. Ahmimisikä on tyypillisintä yhdeksännestä vuodesta aina kolmeentoista ikävuoteen saakka. Lukuharrastuksen katsotaan avartavan kokemuspäiriä erityisesti ikävuosina kymmenestä kolmeentoista. Ikävuosien kolmestatoista kuuteentoista aikana katsotaan nuoren lukuharrastuksen suuntautuvan vahvistamaan hänen minäkuvaansa. 16-19-vuotias nuori etsii kirjallisuudesta erityisesti maailmankuvan rakentamisen aineksia. Tämän jälkeen lukuharrastusta pidetään esteettisenä nautintona. (Sarmavuori 1993, 56-57.)

Edellä mainitut ikävuodet ovat keskimääräisiä. Yleensä lukuharrastuksen kehitysjärjestys on tämän mukainen. Yksilöllisiä eroja kuitenkin esiintyy, mitkä voivat olla suuriakin. Myös aikuiset saattavat lukea sarjakuvia muun lukemisen ohella. Esteettisellä nautinnolla tarkoitetaan halua lukea kirja loppuun ja saada kirjan lukemisesta esteettinen tyydytys. (Sarmavuori 1993, 57.)

Lukuharrastuksen kehittymisen jaottelu etenee hyvin loogisesti. Tarkasteltaessa lasten lukemista yleensä heidän lukeminen seuraa tätä kehitystä. Tämä jaottelu ei ole kuitenkaan suoranaisesti huomionnut muun muassa opiskeluun liittyvää lukemista, mikä ei välttämättä tuo kaikkien kohdalla esteettistä nautintoa.

Kirjojen lisäksi lasten ja nuorten lukuharrastuksen piiriin kuuluvat erilaiset lehdet. Lapsi laajentaa vähitellen lukemiskohteitaan. Sanomalehtiä aloitetaan yleensä lukemaan, kun lukukokemuksia on saatu aluksi kirjoista. Sarmavuori (1993, 186) katsoo nuoren lukijan suuntautuvan sanomalehteen eri tavoin kuin aikuinen lukija. Vanhemmat ja sisarukset ovat saattaneet antaa hänelle mallin, mutta omat lukemisrituaalit muotoutuvat ajan myötä. Yleisenä piirteenä nähdään sanomalehden lukemisen lisääntyvän iän myötä. Sanomalehdellä on suuri merkitys vaikuttajana ja tiedon välittäjänä. Se opettaa silmäilevää, kriittistä, syventyvää ja huvilukemista kuten sarjakuvien lukeminen. Nämä kaikki piirteet ovat tarpeellisia toimivan lukutaidon kehittämisessä.

Erilaisten aikakauslehtien lukemisen voidaan katsoa kuuluvan lukuharrastuksen piiriin. Erilaisia lehtiä löytyy joka lähtöön ja niitä on tehty nuoremmillekin lukijoille. Useimmiten muita lehtiä luetaankin nuorempana kuin sanomalehtiä. Lehtien lukemisen kohteet muuttuvat muiden lukemiskohteiden mukana iän

kasvaessa ja lukuharrastuksen kehittyessä. Sarmavuori (1993, 190) näkee aikakauslehtien keskittyvän eri elämän ja kulttuurin alojen käsittelyyn. Valikoima on erittäin suuri. Lasten keskuudessa suosittuja lehtiä ovat sarjakuvalehtien lisäksi muun muassa Koululainen, joka kertoo harrastuksista ja kulttuuri-ilmiöistä. Nuoria puhuttelee lähinnä popmusiikkilehdet ja harrastuslehdet. Kulttuuri- ja mielipidelehtien tarkoituksena on mahdollisimman riippumaton tiedonvälitys.

Lukuharrastus kehittyy vaiheittain ja eri vaiheet saattavat olla limittäisiä. Lapsen lukuharrastuksen kehittämisessä olisi tärkeää antaa lapsen valita itse lukevansa eikä yrittää saada lukemaan häntä liian varhaisessa vaiheessa kirjoja, jotka eivät häntä kiinnosta. Aikuinen auttaa parhaiten tarjoamalla lapselle mahdollisuuden erilaisten kirjojen lukemiseen.

5. TUTKIMUSONGELMAT

Tietoa lasten lukutaidosta ja lukuharrastuksista tarvitaan jatkuvasti, jotta muun muassa opetusta pystyttäisiin kehittämään. Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset vaikuttavat lasten lukemiseen ja tämä edellyttää alueen jatkuvaa tutkimista. (Esim. Linnakylä 1995.) Tämä tutkimus koostuu varsinaisesta pääongelmasta, joka jakaantuu kahteen alaongelmaan. Alaongelmat jakaantuvat puolestaan vielä tarkempiin osiin, jotka täsmentävät ja pyrkivät antamaan tarkempaa selvitystä asiasta. Tutkimuksen ongelmiin päädyttiin kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten osoittaman jatkuvan uuden tiedon tarpeellisuuden vuoksi sekä niiden käytännönläheisyyden vuoksi. Tarkastelun avulla pyritään tuomaan opettajille ja kasvattajille tietoa, josta heille olisi hyötyä lasten kanssa toimiessa. Luetun ymmärtämistä ja lukuharrastusta sekä niiden välistä yhteyttä haluttiin tutkia juuri viidesluokkalaisten kohdalla, koska viidesluokkalaisiin suuntautuvia aikaisempia tutkimuksia on tehty vähemmän. Pääongelman tarkoituksena on selvittää lukuharrastuksen yhteyttä luetun ymmärtämiseen. Ensimmäinen alaongelma on rajattu koskemaan lukutaidon alueesta juuri luetun ymmärtämistä, koska useimmiten tähän kiinnitetään lapsen lukemisessa vähemmän huomiota kuin mekaaniseen lukemiseen. Lisäksi luetun ymmärtäminen on oppimisen edellytys. Toiseksi alaongelmaksi nousi viidesluokkalaisten lukuharrastus. Kasvattajien ja opettajien on hyvä olla tietoinen lasten lukuharrastuksesta, koska se antaa tietoa muun muassa oppilaiden kiinnostuksen kohteista. Lukuharrastuksen selvittäminen rajattiin lähinnä määrälliseksi, sillä se kertoo, miten lukemista tulisi suunnata sekä laadullisesti että määrällisesti.

1. Lukuharrastuksen yhteys luetun ymmärtämiseen?

1.1 Miten peruskoulun viidesluokkalaiset ymmärtävät lukemaansa?

1.1.1 Miten peruskoulun viidesluokkalaiset ymmärtävät tekstistä syy-seuraus yhteyksiä ja asioiden järjestystä?

1.1.2 Miten peruskoulun viidesluokkalaiset ymmärtävät sanojen merkityksiä ja sanontoja?

1.1.3 Miten peruskoulun viidesluokkalaiset osaavat tehdä johtopäätöksiä tekstistä ja tulkita sitä?

1.1.4 Miten peruskoulun viidesluokkalaiset löytävät tekstistä pääidean ja tarkoituksen?

1.1.5 Eroavatko tyttöjen ja poikien luetunymmärtämistäidot toisistaan?

1.2 Millaisia lukuharrastajia peruskoulun viidesluokkalaiset ovat?

1.2.1 Kuinka usein vapaa-aikana luetaan ja lainataan kirjastosta kirjoja?

1.2.2 Paljonko lukemiseen käytetään kerrallaan aikaa ja miten pitkiä kirjoja luetaan?

1.2.3 Millaisia kirjoja ja lehtiä viidesluokkalaiset lukevat?

1.2.4 Eroaako tyttöjen ja poikien lukuharrastus toisistaan?

6. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

6.1 Tutkimusmenetelmät

6.1.1 Luetun ymmärtämistestit

Oppilaiden luetunymmärtämistaitoja tutkittaessa mittarina käytettiin kahta luetunymmärtämistestiä: kertomustekstiä ja tietotekstiä (liitteet 1 ja 2). Kertomustekstillä tarkoitetaan tekstiä, joka välittää mielikuvitukseen tai tosiasioihin perustuvan kertomuksen. Tietotekstillä tarkoitetaan puolestaan tekstiä, joka välittää tietoa tai antaa ohjeita. (Lindeman 1998a, 32.) Tutkimuksessa käytetyt testit kuuluvat Johanna Lindemanin kehittämään ala-asteen lukutestistöön. Lukutestistö on uusi, huolella kehitetty. Lukutestistön testit ovat osoitettu Suomen olosuhteisiin soveltuviksi ja asianmukaisesti normitetuiksi, joiden pohjalta voidaan tehdä päteviä ja luotettavia tulkintoja 5-luokkalaisten oppilaiden luetun ymmärtämisestä.

Luetun ymmärtämisen testit mittaavat eri laajuisen tiedon sanatarkkaa ja tulkitsevaa ymmärtämistä. Testeissä on käytetty viittä kysymystyyppiä, jotka mittaavat erityyppistä luetun ymmärtämistä: Kysymystyyppi 1 kartoittaa yksityiskohtien ja tosiasioiden ymmärtämistä, kysymystyyppi 2 johtopäätösten ja tulkinnan tekemistä, kysymystyyppi 3 syy-seuraus yhteyksiä ja asioiden laittamista järjestykseen, kysymystyyppi 4 sanojen ja sanontojen ymmärtämistä ja kysymystyyppi 5 pääidean ja tarkoituksen löytämistä. Erilaisten kysymystyyppien tutkiminen on perusteltua, sillä testitulosten perusteella voidaan diagnosoida oppilaiden strategisia puutteita. (Lindeman 1998, 27, 32-33.) Oppilaiden vastaukset pisteytettiin Lindemaniin nojaten välillä 0-1. Jokaisesta oikeasta vastauk-

sesta annettiin yksi piste. Väärästä, vastaamatta jätetystä tai puutteellisesta vastauksesta ei annettu pistettä. Järjestelykysymyksessä yksi piste annettiin vain täysin oikeasta numerosarjasta.

Oppilaiden luetun ymmärtämistä arvioitiin monivalintatehtävillä. Lindemanin (1998, 32) mukaan monivalintatehtävät antavat samansuuntaisen testituloksen kuin avoimet kysymykset, mutta ne ovat korjattavissa helpommin ja nopeammin. Lisäksi monivalintakysymykset ovat suosittuja koululaisten keskuudessa ja tehtävätyyppi on tuttu oppilaille. Monivalintatehtävä -tyyppisen testin valinta oli perusteltua tutkimuksessa, koska tutkimuksen otos oli melko suuri. Testissä oppilaat valitsivat oikean kohdan neljästä vastausvaihtoehdosta. Yksi tehtävä oli sellainen, jossa oppilaiden tuli numeroida tapahtumat aikajärjestykseen.

Lindemanin (1998, 31) mukaan luetun ymmärtämisen testeillä mitataan aktiivista luetun ymmärtämistä, sillä oppilaan tulee muokata tekstiä, tehdä siitä tulkintoja ja rakentaa oikea vastaus sekä luetun tekstin että aikaisempien tietojensa varassa. Luettavat tekstit olivat lukijan käytössä koko vastaamisen ajan eikä lukukertojen määrää rajattu. Tällä tavoin jätettiin tilaa lukijan strategioille ja taidolle valvoa omaa luetun ymmärtämisenä tasoa.

6.1.2 Kyselylomake

Tutkimuksen toisena mittarina käytettiin kyselylomaketta oppilaiden lukuharrastuksesta (liite 3). Kyselyn avulla oppilaiden lukuharrastuksesta saatiin henkilökohtaista tietoa ja menetelmän avulla oli mahdollisuus saada tietoa suurestakin otoksesta. Alkulan ym. (1994, 119) mukaan kyselymenetelmän vahvuutena on juuri sen tehokkuus, kun tietoa kerätään suurelta joukolta. Kyselylomake koostui yhdestätoista kysymyksestä, joista kaksi oli avoimia kysymyksiä. Kyselylomakkeet esitettiin Torkinmäen ala-asteen viidesluokkalaisilla.

Kyselykaavakkeen kysymykset tulisi olla vastaajien arki- ja kokemusmaailmaa lähellä. Kysymyksiä tehtäessä on huolehdittava, että kaikki tarvittava tieto tulee kysytyä harkitusti ja hyvin jäseneltynä. Kysymykset tulisi esittää selkeästi ja niin, että ne sisältävät vain yhden asian. Tämän jälkeen esitetään vastausvaihtoehdot tai jätetään tila, johon vastauksen voi kirjoittaa. Kysymysmuodon käyttäminen on tärkeä asia toimivan kyselylomakkeen laadinnassa. Perusperiaate monivalintakysymysten vastausvaihtoehtojen laadinnassa on se, että esitetään kaikki vastausvaihtoehdot. Vaihtoehtojen tulisi olla toisensa poissulkevia ja niitä olisi hyvä olla useampia kuin kaksi tai kolme. (Alkula 1994, 128-

134.) Kyselylomakkeen laadinnassa pyrittiin näiden kriteerien täyttämiseen. Kysymykset laadittiin ongelmiin pohjautuvien teemojen perusteella.

6.2 Kohderyhmä ja aineiston keruu

Tutkimus suoritettiin toukokuussa 1999. Tutkimuksen otos koostui Seinäjoen kaupungin viidesluokkalaisista, joista mukana oli kaikki. Seinäjoki kuuluu Suomen keskikokoisten kaupunkien joukkoon, joita on Suomessa runsaasti. Seinäjoen kaupungin viidesluokkalaisten valinta tutkimukseen oli perusteltua, sillä tutkimuksen tulokset saattavat antaa suuntaa muiden samankokoisten kaupunkien viidesluokkalaisten tilanteesta. Alkula ym. (1994, 106) pitää tämän tyyppistä havaintoyksiköiden poimimista ei-satunnaisena harkinnanvaraisena näytteen poimimisena, jossa pyritään saamaan perusjoukon ominaisuudet oikeassa suhteessa tarkasteltaviksi. Näytteen avulla saatetaan saada perusjoukosta oikea kuva, mutta tilastollisia päättelyitä ei ole mahdollista tehdä.

Testit ja kyselykaavakkeet toimitettiin kouluille ja ne haettiin sovittuna päivänä. Luokanopettajat saivat ohjekirjeen (liite 4), mikä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta, sillä kaikille oppilaille luettiin sama ohje. Alkulan (1994, 137) mukaan täydellisessä lomakkeessa on selvät vastaamis- ja täyttöohjeet. Lisäksi tulisi laatia lähetekirjelämä, jossa kerrotaan tutkimuksen tarkoituksesta, tekijöistä ja miten tietoja tullaan käyttämään. Kirjeessä tulisi kertoa miksi vastaanottaja on valittu tutkimukseen ja selvittää, että tietojen antaminen on vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistui kaiken kaikkiaan 303 oppilasta, joista 166 oli poikaa ja 137 tyttöä. Vain muutama oppilas oli poissa koulusta tutkimuksen suorittamispäivänä.

6.3 Aineiston analysointi

Tutkimuksen analysoinnissa käytettiin apuna SPSS-aineistoanalyysiohjelmaa. Koko tutkimuksen aineisto syötettiin SPSS-ohjelmaan, johon aluksi luotiin pohja aineistolle. Avointen kysymysten vastaukset jaettiin luokkiin ennen syöttämistä. Tämä tapahtui siten, että kaikki vastaukset kirjoitettiin ensin paperille, jonka jälkeen niistä muodostettiin luokkia.

Aineiston analysointi tapahtui tutkimusongelmittain, mikä aloitettiin luetun ymmärtämisen tasoista ja erilaajuisen tiedon ymmärtämisestä. Tämän jälkeen edettiin oppilaiden lukuharrastukseen. Lopuksi analysoitiin luetun ymmärtämi-

sen ja lukuharrastuksen yhteyttä. Ryhmittelyä on käytetty apuna luetun ymmärtämisen ja lukuharrastuksen yhteyden selvittämisessä.

Oppilaiden luetun ymmärtämisen ja lukuharrastuksen yhteyden selvittämisessä on käytetty apuna ristiintaulukointia. Ristiintaulukointia on käytetty myös apuna tutkimuksen muita ongelmia selvitettäessä. Lisäksi tutkimuksessa on käytetty frekvenssejä ja prosentteja. Alkulan ym. (1994, 175) mukaan kahden tai useamman muuttujan ristiintaulukointi kuvaa havainnollisesti ja selvästi muuttujien välisiä yhteyksiä. Tutkimuksessa luetunymmärtämisen tasot 1-9 jaettiin kolmeen ryhmään selvitettäessä oppilaiden luetun ymmärtämisen ja lukuharrastuksen yhteyttä. Lisäksi muuttujat, joilla oppilaat ovat kuvanneet lukemistaan ja kirjojen lainaamista tiivistettiin viiden ryhmän sijasta kolmeen ryhmään. Tämä oli tutkimuksen kannalta järkevää, sillä näin saatiin tutkimuksen tulokset jäsennettyä paremmin ymmärrettäviksi.

Erätuulen ym. (1994, 46, 49) mukaan ryhmittely on tieteellisen toiminnan keskeinen osa. Ryhmittelyn avulla saadaan monimutkaisiakin kokonaisuuksia rakenteellisesti hallintaan ja todellisuus pystytään kuvaamaan pienemmällä käsitejoukolla. Yleisempiin käsitteisiin siirtyminen luo perustan ilmiön teoreettiselle ymmärtämiselle. Monimuuttujamenetelmät ovat tehokas väline käsitteiden muodostuksessa ja niiden välisten suhteiden täsmennyksessä sekä ilmiön teoretisoinnissa. Ryhmittelyä voidaan toteuttaa eri tavoin tarkoituksesta riippuen. Ihmistieteissä tavallisinta on käyttää ryhmittelyä kohteen jäsentämiseen, jota kutsutaan eksploratiiviseksi ryhmittelyksi. Tällöin halutaan tietää, mitkä perustekijät kuuluvat ilmiömaailmaan. Eksploratiivisella ryhmittelyanalyysillä tarkoitetaan pääasiassa matemaattistilastollisia menetelmiä aineiston ryhmittelemiseksi.

Tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä perusjoukkoon on testattu ristiintaulukoinnin yhteydessä khin-neliö -testillä. Erätuulen ym. (1994, 74, 100) mukaan mittausten pätevyys eli validiteetti ja pysyvyys eli reliabiliteetti pystytään saamaan numeerisen arvion tasolle. Merkitsevyydellä on kahdenlainen luonne. Kuvaavassa mielessä tilastollisia menetelmiä käytetään kuvaamaan joukkoa, josta aineisto on kerätty. Kun halutaan arvioida yhteyksiä joukossa, josta aineisto on kerätty, määritellään todennäköisyys, millä kyseiset yhteydet voivat esiintyä sattumalta. Tätä sanotaan tilastolliseksi merkitsevyydeksi. Tarkoituksena on minimoida virheelliset johtopäätökset, jolloin puhutaan merkitsevyydestä. Merkitsevyydestä muodostuu laskemalla erehtymisriski. Ennalta asetetut merkitsevyydet ovat: 5%=melkein merkitsevä ($p=0.05$), 1%=merkitsevä ($p=0.01$) ja 0,1%=erittäin merkitsevä ($p=0.001$). Esimerkiksi melkein merkitse-

vä tieto tarkoittaa sadan tapauksen joukossa olevan todennäköisesti 5 sellaista, jotka ovat muun kuin testatun tekijän aiheuttamia.

Tutkimuksen tulokset toivat yhdensuuntaista tietoa aikaisempien tutkimusten kanssa. Myös tilastolliset merkitsevyytestit ovat osittain erittäin merkitseviä. Tutkimuksen tulokset saattavat olla samansuuntaisia viidesluokkalaisten keskuudessa, etenkin Seinäjoen kokoisissa kaupungeissa. Kaikki kaupungit ovat kuitenkin omia yksikköjään ja oppilaat erilaisia yksilöitä, joten tämä tutkimus antaa yleiskuvan Seinäjoen viidesluokkalaisista ja sitä ei voida suoraan yleistää muiden kuntien viidesluokkalaisiin. Samanlaisia olosuhteita ei löydy muualta. Tuloksista voidaan tehdä joitain johtopäätöksiä, mutta suuremmat päätelmät vaativat omat tutkimukset. Tutkimuksen yleistettävyyden sijasta tutkimuksen tuloksista on toivon mukaan hyötyä kaikille lukijoille. Tieto oppilaiden luetun ymmärtämisestä ja lukuharrastuksesta sekä niihin vaikuttavista tekijöistä on kuitenkin tärkeää etenkin kaikille kasvattajille ja opettajille.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuuden tarkastelussa tulisi kiinnittää huomio kahteen asiaan: saatujen tulosten luotettavuuteen eli vastaavatko ne hyvin todellisuutta ja tutkimuksessa käytettyyn menetelmään eli saadaanko käytetyllä menetelmällä vastaukset ongelmiin. Luotettavuudesta erotetaan sekä sisäinen validiteetti, johon kuuluu mittauksen tarkkuus ja pysyvyys (reliabiliteetti) että ulkoinen validiteetti, mikä sisältää mittauskohteen edustavuuden. (Erätuuli ym. 1994, 98-99.)

Alkulan (1994, 90, 92, 121) mukaan aineistoihin liittyy virheen riski, koska ihmisillä ei ole välttämättä käsitystä asiasta ja silti hän valitsee jonkun vaihtoehdon. Helpompaa ja luotettavampaa on kerätä tietoa ihmisiä kiinnostavista arkipäivän toimintoihin liittyvistä asioista. Kerättävän tiedon luotettavuuteen on yhteydessä sen luonne. Selvistä tosiasioista saadaan kaikkein luotettavinta tietoa. Asenteisiin ja mielipiteisiin liittyvät kysymykset sisältävät jo enemmän epätarkkuuksia. Osa tämän tutkimuksen kyselylomakkeen kysymyksistä oli tosiasia-tyyppisiä kysymyksiä, mutta suurimmaksi osaksi vastaajan tuli arvioida niissä todellisuutta, joten epätarkkuudet ovat mahdollisia. Survey- tutkimuksessa virheiden määrä on useimmiten suurempi kuin havainnoinnin tai haastatteluaineistojen. Nämä voidaan ottaa kuitenkin etukäteen huomioon. Tähän pyrittiin tässä tutkimuksessa lähinnä siten, että kyselylomakkeeseen asetettiin useita eri vastausvaihtoehtoja ja kysymykset pyrittiin tekemään niin, että ne

ovat viidesluokkalaisten ymmärrettävissä. Selkeissäkin asioissa tuloksiin saattaa kuitenkin sisältyä virheitä. On mahdollista, että joku kyselyyn vastanneista valehtelee. Tällaiset asiat tutkijan olisi tärkeä tiedostaa. Jos tutkimuksen tulokset osoittavat olevan sopusoinnussa odotusten kanssa, mittarin rakenneliduiden katsotaan olevan hyvä. Tämä osoittaa tieteen kumulatiivisuuden. Toisiaan seuraavat tutkimukset tuottavat yhdenmukaisia tuloksia. Tässä tutkimuksessa on mahdollista, että vastaaja ei ole vastannut rehellisesti. Näen kuitenkin kyselytutkimuksen hyvänä puolena sen, että vastaaja saa omassa rauhassaan vastata eikä hänen tarvitse sanoa tai näyttää vastausta kenellekään. Hän ei ole suoranaudessa kontaktissa tutkijaan ja tämä helpottaa varmasti vastaamaan aroissakin asioissa totuudenmukaisesti. On myös mahdollista, että vastaaja on ympyröinyt vahingossa väärän vastausvaihtoehdon. Jos otos on tarpeeksi suuri ja oletetaan, että kovin moni ei ole vastannut vahingossa väärin, tällainen asia ei vaikuta tuloksiin kovinkaan paljon tai ei ollenkaan. Jos tuloksissa tulee esiin jotain merkittäviä asioita, joita aikaisemmat tutkimukset eivät tue on varmasti syytä asettaa tulos kyseenalaiseksi, ei kuitenkaan välttämättä sulkea sitä pois. Tärkeintä on kuitenkin se, että tutkija itse tiedostaa mahdolliset virheet aineiston suhteen. Pääasiassa vastaajalta saatuja tietoja pidetään luotettavina eli liiallinen epäily ei ole myöskään hyvästä. (Alasuutari 1995, 92.)

Tulosten analysoinnin yhteydessä huomasin, että aika monelle viidesluokkalaiselle käsite romaanikirja ei ollut tuttu. Vastausvaihtoehdoissa oli onneksi kohta muita kirjoja, johon osa oppilaista oli kirjoittanut jonkin romaanikirjoihin luokiteltavan kirjatyyppin ja sain poimittua näin romaanikirjojen osuuden. Tässä kyselylomakkeen kohdassa olisi voinut käyttää jotain muuta termiä. Muut kyselylomakkeen kohdat ymmärrettiin hyvin. Edellä mainittu asia ei tullut ilmi esitestauksessa.

Mittarin sisältö tulisi olla järkevä ja perusteltu tutkittavan käsitteen kannalta. Sen tulisi mitata juuri tarkoitettua asiaa. Tällöin puhutaan sisällöllisestä validiudesta, mikä on keskeinen validiuden peruste. (Alkula 1994, 90, 92.) Tutkimuksen luetunymmärtämistestit oli tehty mittaamaan juuri tarkoitettua asiaa. Myös kyselykaavakkeen kysymykset laadittiin ongelmien pohjalta niin, että vastaus tutkimusongelmiin saataisiin selville. Tutkimuksen tarkoituksen ja otoksen koon perusteella voidaan sanoa, että tutkimuksessa käytetyt mittarit olivat tarkoituksenmukaisia.

Faktanäkökulmalla tarkoitetaan näkökulmaa aineistoon, jonka mukaan on mielekästä pohtia aineiston informaation totuudenmukaisuutta. Siinä tehdään

selkeä jako "ulkoiseen" todellisuuteen ja aineistossa esitettyihin väitteisiin. Faktanäkökulmaa kiinnostaa tutkittavien todellinen käyttäytyminen, mielipiteet ja motiivit. Tavallisesti ainoastaan faktanäkökulmaa sovellettaessa kysymykset ovat yksityiskohtaisia ja vastausvaihtoehdot useimmiten valmiiksi määriteltäviä. Lomaketutkimuksessa vastaajalle esitetään neutraaleja häntä itseään koskevia kysymyksiä. Analysoitaessa tarkastellaan yksilöiden vastausvaihtoehtojen tilastollisia riippuvuuksia. Kyseessä on ensikäden tieto. Tällaista lähdetyyppiä nimitetään indikaattoriksi. Vastaajalta itseltään peräisin olevia tietoja pidetään varsin luotettavina. (Alasuutari 1995, 80-82, 92.) Tämän tutkimuksen tuloksia on tarkasteltu faktanäkökulmasta. Tuloksia on verrattu aikaisempiin tutkimuksiin ja pohdittu niiden luotettavuutta. Tutkimuksen tulokset ovat olleet hyvin yhdensuuntaisia aikaisempien tutkimusten kanssa, joten voidaan puhua hyvin tieteen kumulatiivisuudesta.

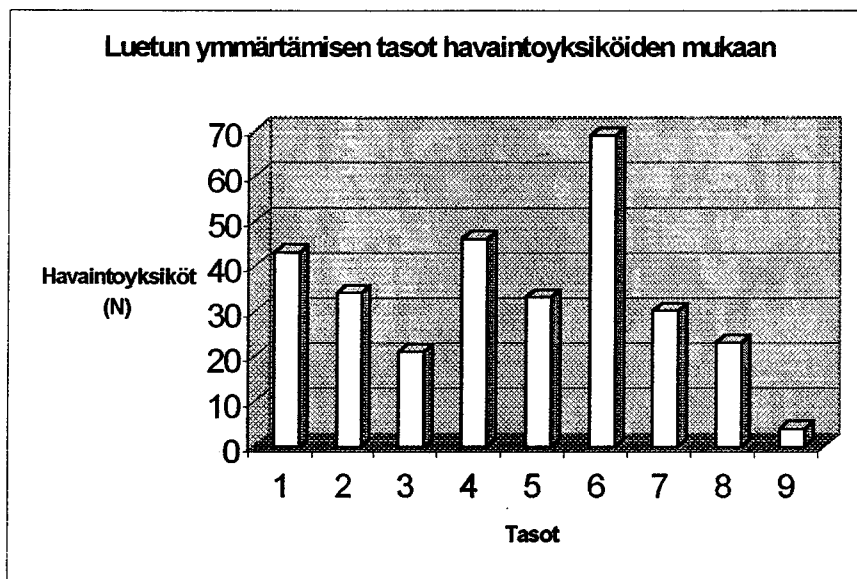
7. TUTKIMUKSEN TULOKSET

7.1 Luetun ymmärtäminen

Luetun ymmärtämistestit antoivat kuvan oppilaiden luetun ymmärtämisen tasosta. Oppilaiden vastaukset pisteytettiin ja jaettiin yhdeksään eri tasoon testi- en yhteispistemäärän perusteella Lindemanin (1998a) ohjeiden mukaan. Seuraavassa vaaditut pistemäärät tasoittain:

Pisteet	Taso
0-11	1
12-13	2
14	3
15-16	4
17	5
18-19	6
20	7
21-22	8
23-24	9

Oppilaiden luetun ymmärtämisen tasojen keskiarvoksi muodostui 4,5. Lindemanin (1998a) mukaan tasoryhmät 4-6 vastaavat keskitasoa. Suurin osa oppilaista (N=69) on tasolla 6. Kaiken kaikkiaan keskitasolle sijoittuu 148 oppilasta. Tasoryhmien 1-3 taso on alle keskitason. Yhteensä 98 oppilasta sijoittuu tasoryhmiin 1-3. Tasoryhmien 7-9 taso on yli keskitason. 57 oppilasta sijoittuu tasoryhmiin 7-9.



Kuvio 1. Oppilaiden sijoittuminen luetun ymmärtämisen tasoille

Chall (1983, 13-24) on jakanut lukemisen kehityksen esilukemisen vaiheeseen ja neljään varsinaiseen lukemisen omaksumisen vaiheeseen. Hänen jaottelun mukaan viidesluokkalaiset kuuluvat kehitystasolle kolme. Tyypillistä on, että uutta tietoa omaksutaan lukemalla. Lukemalla opitaan asiantietoa ja saadaan kokemuksia. Useimmat lapset ymmärtävät, miten oppia lukemastaan. Julkunen (1987, 15-16) on jakanut Challin tason kolme vielä A ja B tasoon. Hänen mukaan ikävuodet 11-12 sijoittuvat suomalaisittain ajateltuina Challin mallin mukaan tasolle 3A. Lukijalla on vielä yksi näkökulma luettavaan ja lukeminen on itsekeskeistä. 3B tasolla oleva lukija kykenee jo laajentamaan näkökulmiaan ja lähenee lukemismateriaaliltaan aikuisten lukutaitoa. Luetun ymmärtämisen tatoryhmiin 7-9 sijoittuvat oppilaat ovat hyvin todennäköisesti jo 3B tasolla. Osa saattaa olla jopa Challin mallin tasolla 4, mikä on mahdollista oppilaan lukiessa monipuolista kirjallisuutta ja sanoma- sekä aikakauslehtiä. Yksi kolmasosa oppilaista on tasoilla 1-3 eli heidän luetunymmärtämistaitonsa ovat alle keskitason. On mahdollista, että osa näille tasoille sijoittuvista oppilaista on vielä Challin mallin mukaan tasolla kaksi, jolloin opetellaan vielä lukemisen sujuvuutta. Tällöin luettavaan sisältöön ei pystytäkään keskittymään kovin hyvin, sillä pääpaino on sanojen ja lauseiden koodaamisessa. Tämä sijoittuu yleensä kolmannelle ja neljännelle luokalle eli ikävuosille 9-10.

Tulokset osoittavat, että oppilaat ymmärsivät hieman paremmin tietotekstin kuin kertomustekstin. Tietotekstistä saatujen pisteiden keskiarvo oli 8,7 ja kertomustekstin 7,4 maksimipistemäärän ollessa 12. Julkusen (1987, 75) tutki-

muksen tulokset osoittavat myös, että tietoteksteistä saadut pistemäärät olivat suurempia kuin kertomustekstien pistemäärät. Tietotekstin parempi osaaminen saattaa selittyä sillä, että tietotekstiin keskitytään paremmin, koska sen tyyppistä tekstiä luetaan yleensä opeteltaessa asioita. Kertomustekstin tapaisia tekstejä puolestaan luetaan useimmiten vapaa-ajan viihteenä ja tämän vuoksi niitä ei lueta välttämättä yhtä tarkasti. Seuraavaksi tarkastellaan oppilaiden eri tyyppistä luetun ymmärtämistä.

7.1.1 Erityyppisen ja erilaajuisen tiedon ymmärtäminen

Syy-seuraus yhteyksien ja asioiden järjestyksen ymmärtäminen

Syy-seuraus/Järjestys kysymystyyppiä oli testeissä neljä ja niitä ymmärrettiin parhaiten kaikista kysymystyypeistä. Oikeiden vastauksien prosentiosuuksien keskiarvo kolmessa kysymyksessä oli 86%. Vastausvaihtoehdot olivat väittämiä, joista tuli poimia kysymyksessä esitettyyn syyhyn oikea seuraus. Yksi kysymystyyppi edellytti tapahtumien järjestämistä tekstin mukaiseen järjestykseen. Tämä oli selvästi vaikeaa, sillä ainoastaan 30% osasi sijoittaa tapahtumat oikeaan järjestykseen. Järjestykseen sijoittamisessa korostuu keskittymiskyky, sillä tapahtumia oli kaiken kaikkiaan yhdeksän, jotka lukijan tuli numeroida oikeaan järjestykseen. Lukijan tuli hahmottaa juonen alku ja kertomuksessa tapahtuvat asiat sekä loppu. Tässä lukijalta vaadittiin myös erityisesti lukemisstrategioiden käyttöä. Jos lukija osasi ryhmitellä asioita juonen mukaan, se auttoi varmasti hahmottamaan paremmin järjestystä.

Sanojen ja sanontojen ymmärtäminen

Testeissä oli yhteensä kahdeksan kysymystyyppiä, jotka kartoittivat oppilaiden sanojen tai sanontojen ymmärtämistä. Tulokset osoittivat, että oppilaat ymmärtävät hyvin sekä sanoja että sanontoja teksteistä. Sanojen ja sanontojen ymmärtämistä edellyttävien kysymystyyppien oikeiden vastauksien osuus oli 69%. Tässä kysymystyyppissä pärjäävät hyvin sellaiset oppilaat, jotka omaavat runsaan sanavaraston ja tietävät paljon sanojen synonyymeja eli samaa tarkoittavia sanoja. Julkunen (1993, 66-67) korostaa lapsen sanavaraston merkitystä hänen lukijaksi kehittyisessä. Mitä paremman sanavaraston lapsi omaa, sitä paremmat edellytykset hänellä on lukijaksi kehittyisessä. Julkunen (1987, 72) kuudesluokkalaisiin kohdistuva tutkimus osoitti myös sanavaraston keskeisen merkityksen lukemisessa. Luetunymmärtämistaitojen tärkeimmäksi selittäjäksi nousi ennen kouluuntuloa hankittu sanavarasto. Sanavaraston merkitys

kasvaa kuudennelle luokalle tultaessa. Viidesluokkalaisten luetun ymmärtämiseen vaikuttaa tämän perusteella jo vahvasti sanavarasto.

Johtopäätösten ja tulkintojen tekeminen tekstistä

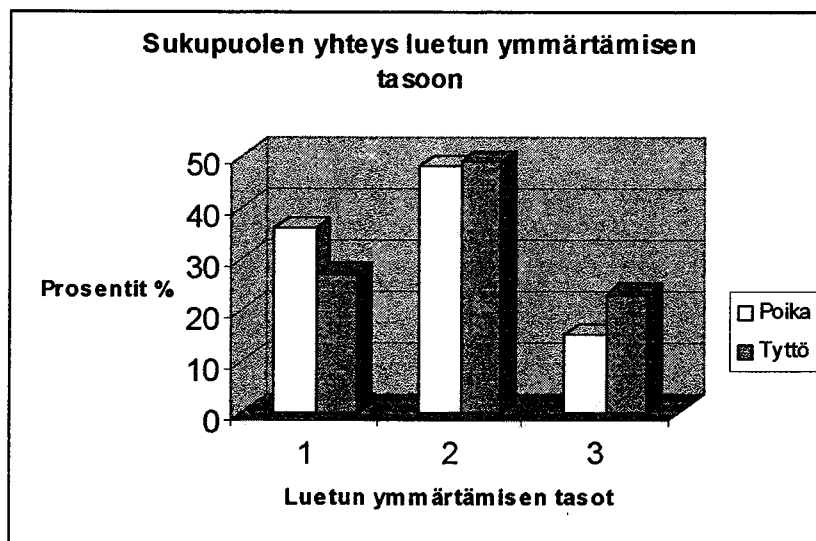
Testien yksi kysymystyyppi edellytti johtopäätösten ja tulkintojen tekemistä teksteistä. Osaan kysymyksistä sai tekstistä suuremman vastauksen kun taas joidenkin kysymysten kohdalla lukijan tuli käyttää niin sanottua rivien välistä lukemisen taitoa. Kysymyksiin, joihin löytyi melko helposti vastaus tekstistä osattiin vastata hyvin. Enemmän tulkitsemista vaativat kysymykset olivat selvästi vaikeampia. Testeissä oli kaiken kaikkiaan kuusi johtopäätöksiä ja tulkintaa edellyttäviä kysymystyyppejä ja näiden kaikkien kysymysten oikeiden vastauksien osuus oli keskimäärin 69%. Tämä kysymystyyppi edellytti lukijalta Vähäpassin (1987, 36-39) päättelevälle vaiheelle kuuluvia ominaisuuksia. Lukijan tuli pohtia tekstin merkityssisältöä ja erottaa siitä olennainen. Lukijan tuli pystyä löytämään tekstiin kätkeytyväkin vastaus. Kysymykset koostuivat lähinnä väittämistä, joiden joukosta lukijan tuli löytää oikea vaihtoehto tekstiä tulkitsemalla.

Pääidean ja tarkoituksen ymmärtäminen

Tekstien pääideaa ja tarkoitusta kartoitettiin kuudella kysymyksellä. Kaikkien kysymysten oikeiden vastausten keskiarvo oli 59%. Tämä kysymystyyppi vaati lukijalta jo enemmän arviointia. Lukijan tuli arvioida muun muassa tekstin tyyliä ja tarkoitusta sekä esitettyjen otsikoiden sopivuutta kyseiseen kertomukseen. Vähäpassin (1987, 36-39) luetun ymmärtämisen tasojaottelussa tämän kysymystyyppin hallitseva lukija on neljännessä eli arvioivassa vaiheessa. Keskeistä on tekstin sisällön vertaaminen ulkopuoliseen kohteeseen, kriteeriin. Lukijan tuli hahmottaa esimerkiksi tekstin tyyliin kohdistuvassa kysymyksessä kyseisen tekstin tyyli, sille tyypillisten kriteerien perusteella. Lukija tarvitsi tietoa tässä kysymyksessä tekstien tyylilajeista ja niitä kuvaavista käsitteistä, jotta hän pystyi poimimaan oikean tyylilajin neljän vaihtoehdon joukosta. Kokonaisuuden hahmottaminen on tässä kysymyksessä tärkeää, sillä lukijan tuli muistaa teksti kokonaisuudessaan pystyäkseen vertaamaan sitä eri tyyliihin. Tässä korostuu lyhytkestoisen muistin merkitys. Arvioidessaan tekstiä lukija kiinnittää huomiota lähinnä sen realistisuuteen ja merkitysvivahteisiin.

7.1.2 Tyttöjen ja poikien luetunymmärtämistaidot

Tyttöjen luetunymmärtämistaidot ovat hieman poikia paremmat. Erot eivät kuitenkaan olleet kovin suuria. Tytöistä 27% sijoittuu tasoille 1-3. Pojilla vastaava osuus oli 36%. Tasoille 4-6 sijoittuu tytöistä 49% ja pojista 48%. Tytöistä 23% on tasoilla 7-9. Pojista näillä tasoilla on 15%. Merkittävimmät erot sukupuolten välillä ovat alempien ja ylempien tasojen kohdalla. Poikia sijoittuu enemmän alle keskitasoa oleville tasoille ja tyttöjä puolestaan enemmän yli keskitasoa oleville tasoille. Sukupuolen ja luetun ymmärtämisen tasoista saatiin tilastollisesti melkein merkitsevä tulos ($p=0.005$). Myös Julkunen (1987, 58) on saanut tutkimuksessaan tuloksen, jonka mukaan tyttöjen luetun ymmärtämistaidot ovat paremmat kuin poikien.



Taso 1=alle keskitason Taso 2=keskitaso Taso 3=yli keskitason

Kuvio 2. Sukupuolen yhteys luetun ymmärtämisen tasoon

Yhteenvetona voidaan todeta, että viidesluokkalaisten oppilaiden luetun ymmärtäminen on keskitasoa. Keskitasolle sijoittui suurin osa oppilaista ($N=148$). Alle keskitason sijoittuvien oppilaiden osuus oli kuitenkin melko suuri, noin yksi kolmasosa ($N=98$). Yli keskitasoa oleville tasoille sijoittui vähiten oppilaita ($N=57$). Tietoteksti ymmärrettiin paremmin kuin kertomusteksti. Tietotekstistä saatiin keskimäärin pisteet 8,7 ja kertomustekstistä 7,4. Molemmat tekstit sisälsivät erilaisia kysymystyyppejä. Teksteistä ymmärrettiin parhaiten asioiden syy-seuraus yhteyksiä, joiden oikeiden vastauksien osuus oli 86%. Sen sijaan asioiden järjestystä ymmärrettiin huonosti. Ainoastaan 30% osasi sijoittaa ker-

tomuksen tapahtumat oikeaan järjestykseen. Sanoja ja sanontoja ymmärrettiin teksteistä melko hyvin. Oikeiden vastauksien osuus oli tämän kysymystyyppin kohdalla 69%. Johtopäätöksiä ja tulkintoja osattiin tehdä etenkin sellaisten kysymysten kohdalla, joihin löytyi melko helposti tekstistä vastaus. Sen sijaan rivien välistä lukemisen taitoa ja omaa tulkitsemista vaativiin kysymyksiin oli vaikeampi löytää vastaus. Johtopäätöstä ja tulkintaa vaativien kysymysten oikeiden vastauksien keskiarvoksi muodostui 69%. Pääidean ja tarkoituksen ymmärtäminen vaati lukijalta arviointia ja aikaisempien kokemusten yhdistämistä lukemiseen. Lukijan tuli arvioida lähinnä tekstien tarkoitusta ja tyyliä. Tämän kysymystyyppin oikeiden vastauksien osuus oli 59%. Tyttöjen ja poikien välisiä eroja tarkasteltiin luetun ymmärtämisen tasoihin sijoittumisessa. Tytöt näyttävät omaavan hieman poikia paremmat luetunymmärtämistaidot. Erot ilmenivät lähinnä ylempien ja alempien tasojen välillä. Tyttöjä sijoittui enemmän ylemmille tasoille ja poikia vastaavasti enemmän alemmille tasoille. Seuraavaksi tutkimuksen tuloksia tarkastellaan oppilaiden lukuharrastuksen osalta.

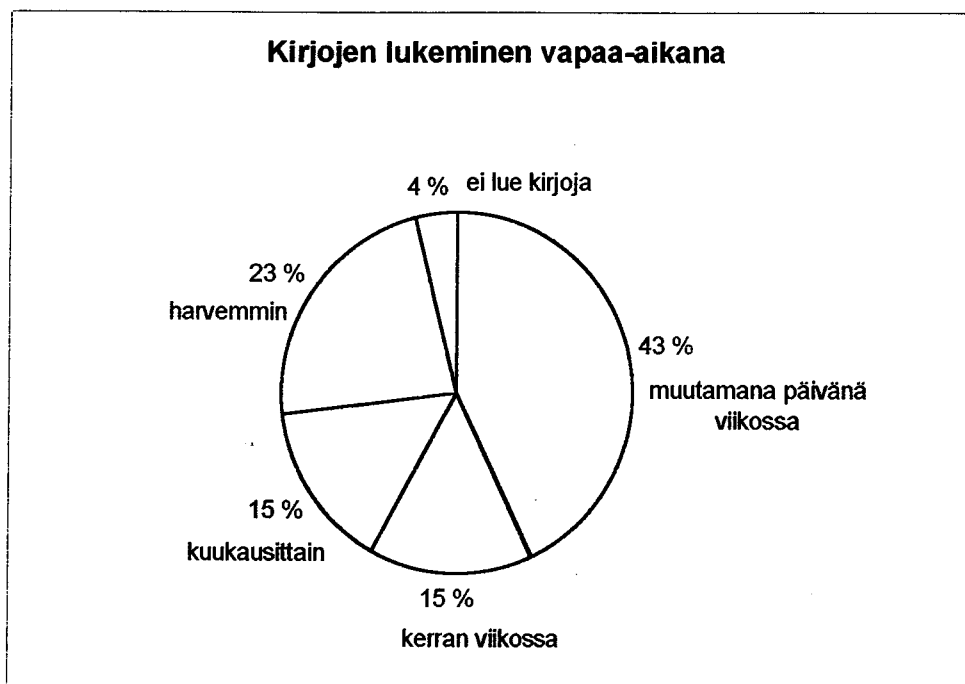
7.2 Lukuharrastus

Kyselykaavakkeen avulla saatiin monipuolista tietoa oppilaiden lukuharrastuksesta ja lukuharrastukseen liittyvistä sukupuolten välisistä eroista. Tutkimus toi esiin lukuharrastuksen määrällisiä ja laadullisia piirteitä. Määrällisiin tekijöihin kuuluu muun muassa seuraavia asioita: miten usein luetaan, kuinka paljon lukemiseen käytetään aikaa ja miten pitkiä kirjoja luetaan. Laadullisiin tekijöihin kuuluu puolestaan monipuolinen kirjallisuuden lukeminen ja sanoma- sekä aikakauslehtien lukeminen. (Lehmuskallio 1991, 163-165.) Tutkimuksen tuloksia tarkastellaan ongelmittain, lukuun ottamatta tyttöjen ja poikien lukuharrastuksen eroja, joita tarkastellaan jatkuvasti erilaisissa yhteyksissä.

7.2.1 Lukuharrastuksen määrällisiä piirteitä

Kuinka usein vapaa-aikana luetaan ja lainataan kirjoja?

Oppilaat lukevat vapaa-aikanaan muitakin kirjoja kuin koulukirjoja, sillä 43% oppilaista kertoi lukevansa muutamana päivänä viikossa kirjoja. Kerran viikossa kirjoja lukevien osuus oli 15%. Samoin 15% kertoi lukevansa kerran kuukaudessa kirjoja. Harvemmin vapaa-aikanaan lukevien osuus oli 23% ja 4% ilmoitti, että ei lue vapaa-aikanaan ollenkaan kirjoja.



Kuvio 3. Kirjojen lukeminen vapaa-aikana

Vapaa-aikana lukemisen ja sukupuolen välillä saatiin tilastollisesti erittäin merkitsevä tulos ($p=.000$). Tytöistä kirjoja lukee muutamana päivänä viikossa 62%, kerran viikossa tai kuukausittain 13%, harvemmin 11% ja 1% ei lue vapaa-aikanaan ollenkaan kirjoja. Pojista lukee kirjoja muutamana päivänä viikossa 26%, kerran viikossa 16%, kuukausittain 17%, harvemmin 34% ja 7% ei lue vapaa-aikanaan ollenkaan kirjoja.

Kirjojen lainaaminen kirjastosta vaihteli jonkun verran. 32% kertoi lainaavansa harvemmin kirjoja kirjastosta. Kerran kuukaudessa kirjastosta lainaa kirjoja 18% oppilaista. Kerran kahdessa viikossa kirjoja lainaavien osuus on 26% ja kerran viikossa lainaavien 19%. Useammin kuin kerran viikossa lainaa kirjoja 5%. Yhteenvetona tästä voi todeta, että reilusti yli puolet (68%) oppilaista lainaa kirjoja kirjastosta ainakin kerran kuukaudessa. Kirjojen lainaamisessa esiintyy kuitenkin tyttöjen ja poikien välillä eroja, mitkä ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä ($p=.000$). Tytöt ovat tutkimuksen perusteella innokkaampia kirjaston käyttäjiä kuin pojat. Tytöistä yli puolet (57%) kertoo lainaavansa kirjoja kerran viikossa tai kerran kahdessa viikossa. Pojista yli puolet (62%) ilmoittaa lainaavansa kirjoja kerran kuukaudessa tai harvemmin. Tutkimus ei selvittänyt, miten paljon oppilaat lainaavat kerrallaan kirjoja. Jos kirjoja laina-

taan paljon kerrallaan, on selvää, että kirjastossa ei ole tarvetta käydä hetkeen.

Paljonko lukemiseen käytetään kerrallaan aikaa ja miten pitkiä kirjoja luetaan?

Oppilaiden pitkäjännitteisyys lukemiseen näkyi selvästi vastauksissa. Noin puolet (51%) kertoi käyttävänsä lukemiseen kerrallaan aikaa puolesta tunnista tuntiin. Yli tunnin kerrallaan lukevien määrä oli 22%. Samoin puoli tuntia kerrallaan lukemiseen käyttävien osuus oli 22%. Vain harva (5%) kertoi lukevansa alle puoli tuntia kerrallaan. Lukemiseen käytetyn ajan ja sukupuolen välillä saatiin erittäin merkitsevä tulos ($p=0.001$). Tytöistä käyttää lukemiseen kerrallaan aikaa alle puoli tuntia 2%, puoli tuntia 15%, puoli tuntia - yhden tunnin 59% ja yli tunnin 25%. Pojista 8% lukee kerrallaan alle puoli tuntia, 29% puoli tuntia, 45% puoli tuntia - yhden tunnin ja 19% yli tunnin.

Viidesluokkalaisilla näyttää olevan jo selvästi motivaatiota ja pitkäjännitteisyyttä lukemiseen, sillä 80% oppilaista lukee yli satasivuisia kirjoja. Tämä kertoo myös sen, että lukeminen on jo sujuvaa, sillä takerteleva lukija ei jaksaisi vielä lukea yli satasivuisia kirjoja. Alle sadan sivun mittaisia kirjoja kertoi lukevansa 15% oppilaista. Noin viidenkymmenen sivun pituisia kirjoja ilmoitti puolestaan lukevansa noin 4% oppilaista. Vajaa prosentti kertoi lukevansa parinkymmenen sivun mittaisia kirjoja. Luettavien kirjojen pituuden ja sukupuolen välillä saatiin tilastollisesti merkitsevä tulos ($p=0.004$). Tytöistä 1% lukee noin 20 sivun mittaisia kirjoja, 2% noin 50 sivun pituisia kirjoja, alle satasivuisia kirjoja 10% ja yli sadan sivun pituisia kirjoja lukee 88% tytöistä. Pojista noin 20 sivun mittaisia kirjoja lukee myös 1%, noin 50 sivun pituisia 7%, alle sadan sivun 19% ja yli sadan sivun 74%.

7.2.2 Lukuharrastuksen laadullisia piirteitä

7.2.2.1 Eri kirjallisuuskategorioihin kuuluvien kirjojen lukeminen

Oppilaat lukevat eniten vapaa-aikanaan sarjakuvakirjoja. Niitä ilmoitti lukevansa 200 oppilasta (66%). Sarjakuvakirjat kuuluvat selvästi poikien suosikkikirjoihin, sillä 132 poikaa kertoo lukevansa sarjakuvakirjoja vapaa-aikanaan. Tämä tulos on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p=.000$). Sarjakuvakirjat ovat useimmiten samalla humoristisia ja jännittäviä. Tästä johtuu varmasti se, että ne vetoavat lähes kaikenikäisiin. Sarjakuvakirjoissa kiehtovat myös kuvat. Lisäksi niissä on melko vähän tekstiä, mikä tekee niistä suhteellisen helposti ja nopeasti luettavia. Tämän vuoksi myös sellaiset oppilaat, joilla ei ole pitkäjännittävyyttä lukemiseen saavat luettua sarjakuvakirjat loppuun. Sarmavuoren (1993, 56-57) mukaan sarjakuvakausi alkaa noin kuuden vuoden iässä ja kestää kahteenkymmeneen ikävuoteen saakka. Eri kausia ei voida kuitenkaan pitää ehdottomina, sillä samanaikaisesti voidaan harrastaa hyvinkin erityyppistä kirjallisuutta. Sarjakuvakirjat olivat ehdoton ykkönen myös Saarisen (1986, 50-51) tutkimuksessa.

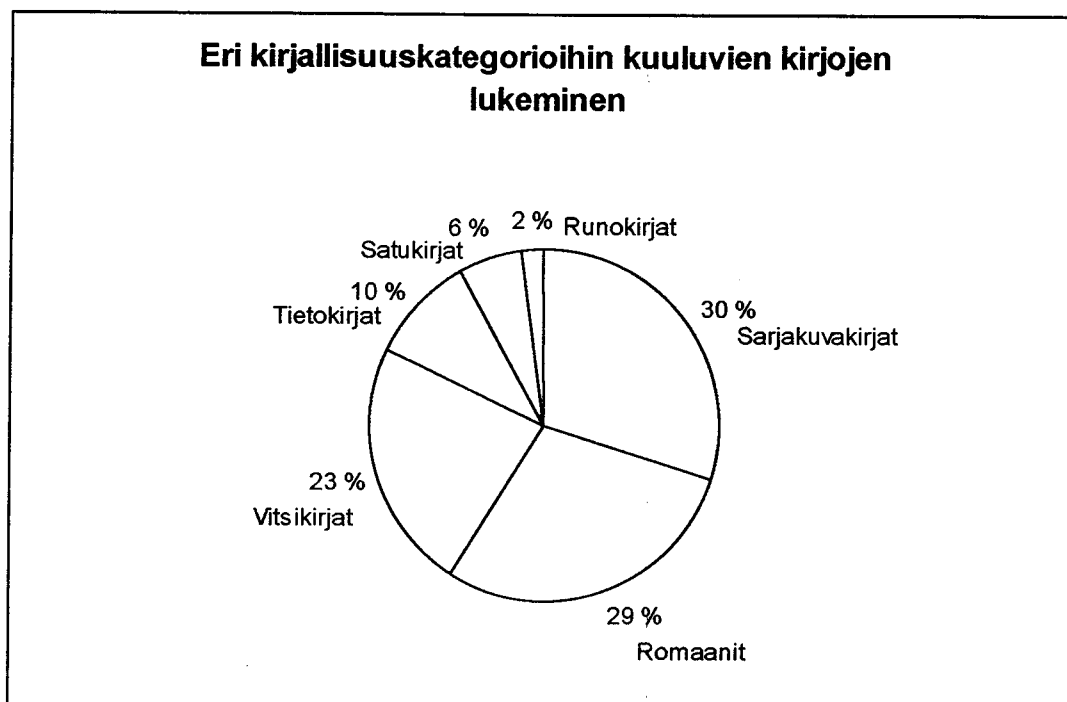
Erilaiset romaanit ovat viidesluokkalaisten keskuudessa myös suosittuja. 192 oppilasta (64%) kertoo lukevansa vapaa-aikanaan romaaneja. Tytöt ovat hieman poikia innokkaampia romaanien lukijoita, sillä heistä 112 ilmoitti lukevansa romaaneja. Tämä osoittautui tilastollisesti erittäin merkitseväksi tulokseksi ($p=.000$) Viidesluokkalaiset ovat ahmimisiässä, mikä ajoittuu Sarmavuoren (1993, 56-57) mukaan yhdeksästä kolmeentoista ikävuoteen saakka. Romaanit tuovat esiin erilaisia ympäristöjä ja elämäntilanteita. Ne avartavat lukijoiden elämänpiiriä tuoden uusia kokemuksia. Samalla ne tarjoavat samastumisen ja eläytymisen mahdollisuuksia. Lehtinen (1994, 22-23) toteaaakin, että samastumisen myötä voidaan löytää persoonallinen tapa toimia. Julkusen (1993, 27-28) mielestä kirjallisuus auttaa ymmärtämään todellisia elämäntilanteita. Tutkimuksessa kävi ilmi, että viidesluokkalaisille ei ole vielä selvää käsite romaanikirja. Suuri osa oppilaista ei osannut poimia sanaa kyselylomakkeesta vaan kirjoitti vastauksensa kohtaan muita kirjoja.

Lasten mielenkiinnonkohteita ovat humoristiset kirjat. Tulokset osoittivat, että 154 oppilasta (51%) lukee vapaa-aikanaan vitsikirjoja. Lukijoista poikia oli 99 ja tyttöjä 55. Tämä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä tulos ($p=.001$). Vitsikirjojen lukeminen tuottaa oppilaille huvia. Lukuharrastus syntyy ja vahvistuu juuri kirjallisuuden tuoman ilon myötä. (Julkunen 1993, 26).

Oppilaista 68 (23%) lukee tietokirjoja vapaa-aikanaan. Tietokirjojen lukijat ovat pääasiassa poikia. Tämä oli erittäin merkitsevä tulos ($p=.000$). Kirjoja luetaan, jotta niistä opittaisiin asioita. Tämä on ydinajatus Challin (1983, 13-24) mallin tasolla kolme, jolle pääasiassa viidesluokkalaisten sijoittuvat. Julkusen (1993, 27-28) mukaan lukuharrastuksen kehittymiselle on tärkeää, että lapsi huomaa saavansa kirjoista tietoa.

Satukirjoja ei lueta enää kovinkaan paljon viidesluokkalaisten keskuudessa. 41 oppilasta (14%) ilmoitti lukevansa satukirjoja vapaa-aikanaan. Heistä tyttöjä oli 24 ja poikia 17. Sarmavuoren (1993, 56-57) tekemän jaottelun mukaan satukirjakausi ajoittuu lähinnä neljästä yhdeksään vuoteen. Tämän mukaan viidesluokkalaisten ovat ikään kuin ohittaneet jo kyseisen kauden.

Runokirjoja mainitsi lukevansa ainoastaan 12 oppilasta (4%), joista 10 oli tyttöä. Tulos oli merkitsevä ($p=.007$). Tähän vaikuttaa varmasti se, että runot eivät ole kovinkaan tuttu kirjallisuuden muoto oppilaille. Useimmiten niitä käsitellään koulussa melko vähän ja niitä pidetään vaikeasti ymmärrettävinä ja kirjoitettavina. Tässä asiassa olisikin kirjallisuuden opetukselle haastetta. Myös Saarisen (1986, 48-49) tutkimus osoitti runokirjojen kuuluvan pääasiassa poikien kohdalla sellaisten kirjojen joukkoon, mitä ei missään tapauksessa viitsitä lukea. Runokirjat torjutaan helposti pakkauksen perusteella tietämättä sisällöstä mitään. Ohessa kuvio eri kirjallisuuskategorioiden kuuluvien kirjojen lukemisesta.



Kuvio 4. Eri kirjallisuuskategorioiden kuuluvien kirjojen lukeminen

Oppilaiden kiinnostuksen kohteena ovat pääasiassa erilaiset kirjasarjat. Yli kolmekymmentä oppilasta kertoi lukeneensa viimeksi jonkun Anders Jacobssonin kirjoittaman Bertin päiväkirja-sarjaan kuuluvan kirjan. Nämä kirjat olivat suosittuja etenkin poikien keskuudessa. Tyttöjen suosikkikirjasarja on tällä hetkellä Kate Williamin Sweet Valley high. Lähes kolmekymmentä tyttöä kertoi lukeneensa viimeksi jonkun kirjasarjan kirjoista. Bert ja Sweet Valley high -kirjojen suosiota osoittaa myös se, että ne eivät ole Seinäjoen kaupungin kirjastossa kovinkaan helposti saatavilla. Kun yritin lainata kyseisiä kirjoja, kaikki kirjat olivat lainassa ja osassa saattoi olla jopa useita varauksia. Myös Enid Blytonin Viisikko-kirjat ovat yhä suosittuja nuorten keskuudessa. Viimeksi lukemakseen kirjaksi noin kaksikymmentä mainitsi jonkun Viisikko-kirjoista. Myös Carolyn Keenen Neiti Etsivä-kirjat kiinnostavat yhä tyttöjä. Heistä yli kymmenen mainitsi lukeneensa viimeksi jonkun Neiti Etsivä-kirjan. Etenkin poikia kiinnostavat sarjakuvakirjat kuten edellä todettiin. Pojista noin kaksikymmentä ilmoitti lukeneensa viimeksi sarjakuvakirjan, jotka olivat pääasiassa Aku Ankan taskukirjoja. Nuorten romaaneista merkittäviksi nousi myös Jorma Kurvisen Susikoira Roi-sarjan kirjat. Kymmenen oppilasta kertoi lukeneensa viimeksi jonkun Susikoira Roi-kirjoista. Saman verran oppilaista mainitsi lukeneensa Tuula Kallioniemen Pusuja ja pulmia kirjoja. Hevosista kertovan kirjan tai jonkun muun eläinaiheisen kirjan kertoi lukeneensa viimeksi yli kaksikymmentä oppilasta. Kirjoista pääosa oli hevosista kertovia kirjoja ja niitä olivat lukeneet tytöt. Jonkun urheilukirjan joko tieto- tai romaanityyppisen kertoi lukeneensa viimeksi noin kaksikymmentä oppilasta. Etenkin poikia kiinnostivat urheilusta kertovat kirjat. Muut mainitut kirjat olivat lähinnä seikkailu- ja jännitysromaneja. Kaikki mainitut kirjat olivat nimenomaan kyseiselle ikäryhmälle suunnattuja, näin ollen niiden suosio selittynee myös sillä. Kirjailijat ovat onnistuneet ja päässeet tavoitteeseen kirjoissaan.

Suurin osa oppilaista oli lukenut hiljattain mainitsemansa kirjan. 56% kertoi lukeneensa kirjan loppuun viime viikolla tai tällä viikolla. Kirjan viime kuussa ilmoitti lukeneensa 23%. Viimeisen puolen vuoden aikana lukeneiden tai niiden, jotka eivät muistaneet osuus oli 21%. Viimeksi luetun kirjan ja sukupuolen välillä saatiin tilastollisesti merkitsevä tulos ($p=.000$). Tytöistä viime viikolla tai tällä viikolla oli lukenut kirjan loppuun 72%, viime kuussa 18% ja 11% viimeisen puolen vuoden aikana tai ei muistanut ajankohtaa. Pojista 43% oli lukenut kirjan viime viikolla tai tällä viikolla, 28% viime kuussa ja 29% viimeisen puolen vuoden aikana tai ei muistanut.

7.2.2.2 Lehtien lukeminen

Sanomalehtien lukeminen

Sanomalehtiä kertoo lukevansa 80% oppilaista. Lukijoista tyttöjä ja poikia on yhtä paljon. Sanomalehdet ovat tulleet viime aikoina monelle oppilaalle yhä tutummaksi, sillä sanomalehtiyhtiöt ovat halunneet tuoda lehtiään myös nuorten lukijoiden ulottuville. Valtakunnalliset sanomalehtiviikot ovat tuoneet sanomalehteä lähemmäksi oppilaita. Myös kouluissa on tiedostettu viime aikoina yhä enemmän sanomalehden positiivinen merkitys opetuksessa. Sanomalehteä kertoi lukevansa joka päivä 37% oppilaista, viikoittain 36% ja harvemmin 27%. Tutkimus ei kartoittanut sitä, mitä oppilaat lukevat lehdistä eli tulos jää tältä osin määrälliseksi. Oppilaiden sanomalehdistä lukemia asioita olisikin mielenkiintoista kartoittaa. Sarmavuori (1993, 186) korostaa sanomalehden merkitystä lukemisen kohteena, sillä se kehittää useita toimivan lukutaidon piirteitä kuten silmäilevää ja kriittistä lukutaitoa.

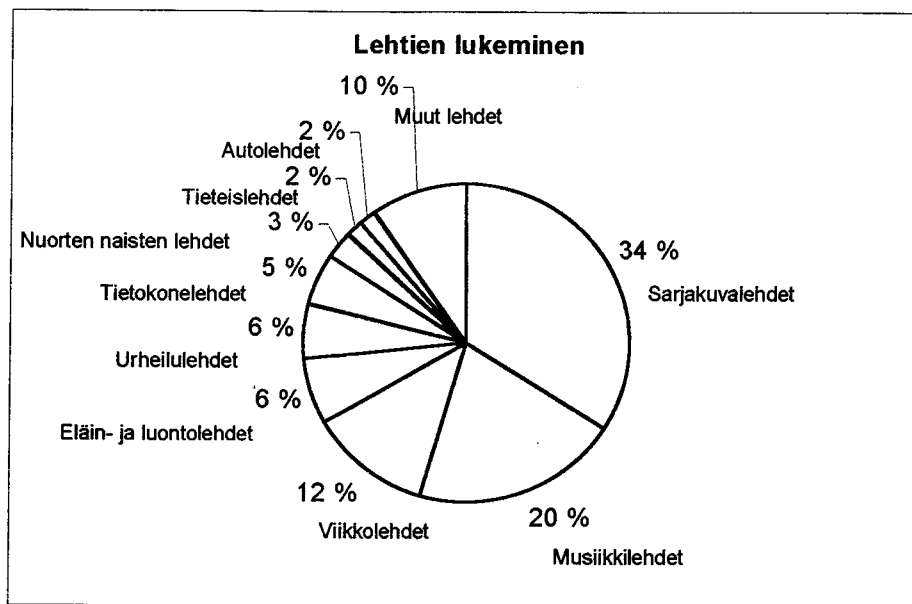
Muiden lehtien lukeminen

Viidesluokkalaisten lukuharrastuksen piiriin kuuluvat vahvasti erilaiset lehdet. Lehtien lukeminen jakautui eri teemoihin, joista toiset saivat enemmän kannatusta kuin toiset. Suosituimmaksi lehtityypiksi nousi sarjakuvalehti, jota kertoi lukevansa 173 oppilasta eli reilusti yli puolet. Eniten oppilaat kertoivat lukevansa Aku Ankkaa. Se on saavuttanut asemansa Suomen suosituimpana sarjakuvalehtenä. (Sarmavuori 1993, 67). Myös Saarisen (1986, 64) tutkimus osoitti sarjakuvien olevan suosituinta luettavaa 11-12-vuotiaiden keskuudessa. Tässä tutkimuksessa muita oppilaiden mainitsemia sarjakuvalehtiä olivat Myrky, Karvinen, Masi, Lasse ja Leevi, Nalle Puh, Asterix ja X-files. Pojat lukivat tyttöjä yleisemmin sarjakuvalehtiä. Pojista 65% lukee sarjakuvalehtiä. Tyttöillä vastaava luku oli 47%. Tämä oli tilastollisesti merkitsevä tulos ($p=0.002$). Sarjakuvan katsotaan puhuttelevan etenkin lapsia ja nuoria. Lukuharrastusmittaukset ovat osoittaneet sarjakuvien olleen vielä lukiossakin poikien suosituinta luettavaa. (Sarmavuori 1993, 65.) Sarjakuvien suosio johtuu hyvin todennäköisesti niiden pääpiirteestä, kuvista, jotka tempaavat lukijan mukaansa. Kuvat auttavat lukijaa hahmottamaan tapahtumia, mutta jättävät myös lukijan mielikuvituksen varaan asioita. Kuvien välillä tapahtuvia asioita lukija voi tulkita oman mielikuvituksensa varassa. Useimmiten sarjakuvat ovat humoristisia ja sen vuoksi niitä tykätään lukea omaksi huviksi.

Musiikkilehdet olivat sarjakuvalehtien jälkeen seuraavaksi suosituimpia lehtiä. 104 oppilasta ilmoitti lukevansa jotain musiikkilehteä. Musiikkilehtien lukijat mainitsivat yleensä useamman musiikkilehden. Oppilaiden lukemia musiikkilehtiä olivat Suosikki, Demi, Mix, Soundi ja Smash hits. Musiikkilehdet ovat suosituimpia tyttöjen keskuudessa, joista 60% kertoi lukevansa niitä. Pojista musiikkilehtiä lukee 13%. Musiikkilehtien ja sukupuolen kohdalla saatiin tilastollisesti erittäin merkitsevä tulos ($p=.000$). Erityisesti tytöt alkavat ihannoida julkisuuden henkilöitä, joista pääasiassa rock-tähtiä noin 11 vuoden iässä. He keräilevät kuvia ihailemistaan henkilöistä ja lukevat heistä juttuja. Tämä selittää suurimmaksi osaksi musiikkilehtien suosion tyttöjen keskuudessa. Lehtinen (1994, 15) puhuu kompensatiosta, jonka avulla korvataan todellisuus. Nuori elää oman mielikuvituksensa kautta ihannoimansa henkilön elämää ja saa siitä itselleen tyydytystä, vaikka ei itse olekaan todellisessa elämässä yhtä suosittu. Viikkolehdet kuten 7 päivää, Seura, Apu, Katso ja Anna kuuluivat 63:n oppilaan lukupiiriin, joista tyttöjä oli 36 ja poikia 27. Viikkolehtiä saattaa tulla oppilaiden koteihin ja tämän vuoksi on hyvin luonnollista, että myös lapset lukevat niitä.

Eläin- ja luontolehtiä lukee pääasiassa tytöt, joista 22% ilmoitti lukevansa niitä. Pojilla vastaava luku oli 2%. Eläin- ja luontolehtiä ilmoitti lukevansa kaikkiaan 33 oppilasta. Lehdistä mainittiin muun muassa Hevoshullu, Villivarsa, Lemmikki, Eläinmaailma, Koiramme, Venelehti ja Erä. Urheilulehtiä kertoi lukevansa 29 oppilasta, jotka ovat pääasiassa poikia. Pojista 16% lukee urheilulehtiä kun taas tytöillä vastaava luku on 2%. Samat henkilöt lukivat useampia urheilulehtiä, joista mainittiin pääasiassa Kiekkolehti, Pesislehti, Jääkiekko, Fillari, Slammer ja Futari. Tietokonelehtiä kuten Mikrobitti, Pelit, Kompuutteri, Koneviesti lukee 27 oppilasta. Pojista 16% lukee tietokonelehtiä ja tytöistä vain 1%. Nuorten naistenlehtien lukijoita löytyi 14. Mainittuja lehtiä olivat Sinä minä, Mekaks ja Girls. Tytöistä 10% lukee mainittuja lehtiä ja pojista alle prosentti. Kaikkien tässä kappaleessa mainittujen lehtien ja sukupuolen yhteydestä saatiin tilastollisesti erittäin merkitsevä tulos ($p=.000$).

Sekä autolehtiä että tieteislehtiä mainitsi lukevansa 8 oppilasta. Autolehdistä nimettiin Vauhdin Maailma ja Tuulilasi. Tieteislehdistä nimettiin puolestaan Tieteen kuvalehti ja Tiedelehti. Autolehtiä ilmoitti lukevansa 5% pojista. Yksikään tyttö ei kertonut lukevansa autolehtiä. Tämä oli tilastollisesti merkitsevä tieto ($p=.009$) Tytöistä 4% ilmoitti lukevansa tieteislehtiä kun taas pojilla vastaava luku oli 2%. Lisäksi joitain muita lehtiä kertoi lukevansa 50 oppilasta, joista 23% oli tyttöjä ja 11% poikia. Muita lehtiä olivat Vinkki, Koululainen, Hyvä paimen, partiolehti, Kultapossu ja Merita junior club.



Kuvio 5. Lehtien lukeminen

Lehtien lukeminen on melko säännöllistä, sillä 75% oppilaista ilmoittaa lukevansa lehtiä aina niiden ilmestyessä. Lehtien lukeminen näyttää liittyvän yleisemmin harrastuksiin ja kiinnostuksen kohteisiin. Samat vastaajat ilmoittivat esimerkiksi lukevansa useita urheilulehtiä. Samoin oli musiikkilehtien kohdalla.

Oppilaiden lukuharrastuksesta voidaan todeta, että tutkimuksen tulokset tukevat käsitystä, jonka mukaan ahmimisikä ajoittuu ikävuosiin yhdeksästä kolmeentoista. Oppilaat lukevat vapaa-aikanaan melko paljon, sillä yli puolet (58%) lukee vähintään kerran viikossa kirjoja. Kirjojen lainaaminen osoittautui myös melko yleiseksi. 68% lainaa ainakin kerran kuukaudessa kirjoja kirjastosta. Useimmiten lukemiseen paneudutaan kunnolla. Suurin osa (51%) käyttää lukemiseen yhtäjaksoisesti aikaa puoli tuntia - yhden tunnin. Vain harva lukee kerrallaan alle puoli tuntia. Viidesluokkalaiset lukevat jo pääasiassa yli satasivuisia kirjoja.

Sarjakuvakirjat ovat viidesluokkalaisten suosituinta luettavaa. Etenkin pojat pitävät sarjakuvakirjojen lukemisesta. Nuorten romaanit ovat seuraavaksi suosituinta luettavaa. Romaaneista luetaan pääasiassa erilaisia kirjasarjoja, joista ehdottomiksi suosikeiksi nousi poikien keskuudessa Bert -kirjat ja tyttöjen keskuudessa Sweet Valley high kirjasarja. Myös Viisikko-, Neiti Etsivä- ja Susikoira Roi kirjat olivat suosittuja. Tytöt lukevat enemmän romaaneja kuin pojat.

Vitsikirjoja ilmoitti lukevansa yli puolet, joista suurin osa on poikia. Tietokirjojen lukeminen on myös yleisempää poikien keskuudessa, tosin niiden lukijoita ei ollut kovinkaan paljon. Satukirjat eivät kuulu enää viidesluokkalaisten lukemistoon. Niitä ilmoitti lukevansa enää harva. Runokirjojen lukemisosuus oli kaikkein pienin. Vain muutama ilmoitti lukevansa runokirjoja. Kirjojen kiinnostavuutta ja lukemisintoa osoittaa myös se, että yli puolet oli lukenut kirjan loppuun viime viikolla tai tällä viikolla.

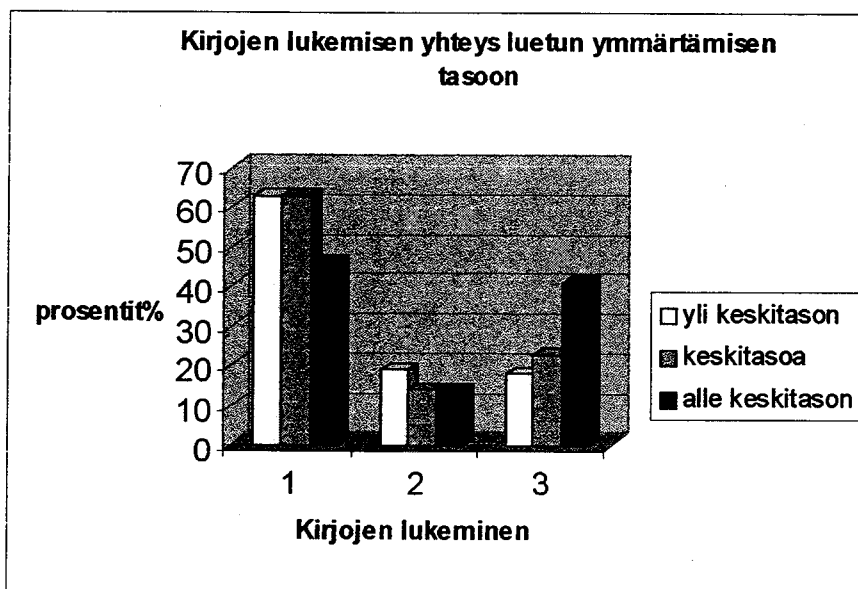
Sanomalehdet ovat tavoittaneet nuoret lukijat viime aikoina. Tämä näkyy myös tässä tutkimuksessa. 80% oppilaista lukee sanomalehteä. Heistä 37% lukee sanomalehteä joka päivä ja 36% viikoittain. Harvemmin lukijoiden osuus oli 27%. Muista lehdistä sarjakuvalehdet ovat suosituinta luettavaa. Eniten niitä lukevat pojat ja suosituin lehti on Aku Ankka. Musiikkilehdet ovat myös suosittua luettavaa. Niitä lukee pääasiassa tytöt. Osa oppilaista lukee erilaisia viikkolehtiä. Eläin- ja luontolehtiä sekä nuorten naisten lehtiä lukee pääasiassa tytöt. Urheilu-, auto- ja tietokonelehtiä lukevat pääasiassa pojat. Myös tieteislehtien kohdalla poikien osuus on suurempi, tosin ei niin paljon kuin edellä mainituissa. Lehtien lukeminen on pääasiassa säännöllistä eli lehtiä luetaan suurimmaksi osaksi aina niiden ilmestyttyä. Tytöt osoittautuivat innokkaammiksi lukuharrastajiksi kuin pojat. Tämä näkyy monessa asiassa. He lukevat ja lainaavat kirjoja useammin kuin pojat. Tytöt käyttävät lukemiseen myös enemmän aikaa ja lukevat pitempiä kirjoja suhteessa poikiin.

7.3 Luetun ymmärtämisen ja lukuharrastuksen yhteys

Tätä ongelmaa selvitetessä oli järkevää ryhmitellä luetun ymmärtämisen tasot kolmeen kategoriaan, sillä muutoin havaintoyksiköt olisivat levinneet liian laajalle alueelle. Tämä helpotti tulosten tarkastelua ja niiden ymmärtämistä. Tasot 1-3 (alle keskitason) yhdistettiin omaksi ryhmäkseen, joka nimettiin nyt tasoksi 1. Tasoista 4-6 (keskitaso) muodostui oma ryhmänsä, joista tuli taso 2. Tasot 7-9 (yli keskitason) yhdistettiin ja niistä muodostettiin taso 3.

Luetun ymmärtämisen tasot ristiintaulukoitiin kirjojen lukemisen kanssa. Myös kirjojen lukemismuutoksia yhdistettiin tulosten selkeyden ja ymmärrettävyyden vuoksi. Vastausvaihtoehdoista muutamana päivänä viikossa ja kerran viikossa lukevat yhdistettiin omaksi ryhmäkseen 1. Kerran kuukaudessa lukevat jätettiin omaksi ryhmäkseen 2. Harvemmin lukevista ja niistä, jotka eivät lue vapaa-aikanaan ollenkaan kirjoja muodostettiin ryhmä 3.

Tulokset osoittavat, että lukuharrastuksella on yhteyttä luetun ymmärtämiseen. Tulos on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p=0.001$). Lukemisen harrastaminen auttaa ymmärtämään paremmin tekstejä. Luetunymmärtämistaidoissaan yli keskitason oppilaat harrastavat lukemista paljon. Heistä 63% kertoo lukevansa muutamana päivänä viikossa tai kerran viikossa. 19% heistä lukee kerran kuukaudessa ja 18% harvemmin. Heistä kukaan ei ollut ilmoittanut, että ei lukisi ollenkaan vapaa-aikanaan kirjoja. Myös luetunymmärtämistaidoissaan keskitasoa olevat oppilaat lukevat paljon, sillä heistä ilmoitti lukevansa muutamana päivänä tai kerran viikossa yhtä suuri määrä kuin yli keskitasoa olevista oppilaista eli 63%. Kerran kuukaudessa kertoi lukevansa 14% luetunymmärtämistaidoissaan keskitasolle sijoittuvista oppilaista. Harvemmin tai ei ollenkaan lukevien määrä oli keskitasolla sen sijaan jo suurempi kuin yli keskitason oppilailla, sillä 23% keskitasolla olevista ilmoitti lukevansa harvemmin tai ei ollenkaan vapaa-aikanaan. Luetunymmärtämistaidoissaan alle keskitasoa olevien oppilaiden lukuharrastus jakautui lähestulkoon muutamana päivänä tai kerran viikossa lukeviin ja harvoin tai ei ollenkaan lukeviin. 46% luetunymmärtämistaidoissaan alle keskitason oppilaista kertoo lukevansa muutamana päivänä tai kerran viikossa. Tämä prosenttiosuus oli melko suuri, mutta myös toisen ääripään prosenttiosuus oli melko suuri. 41% alle keskitasolle sijoittuvista kertoo lukevansa harvemmin tai ei ollenkaan. Kerran kuukaudessa lukevia oli 14%.

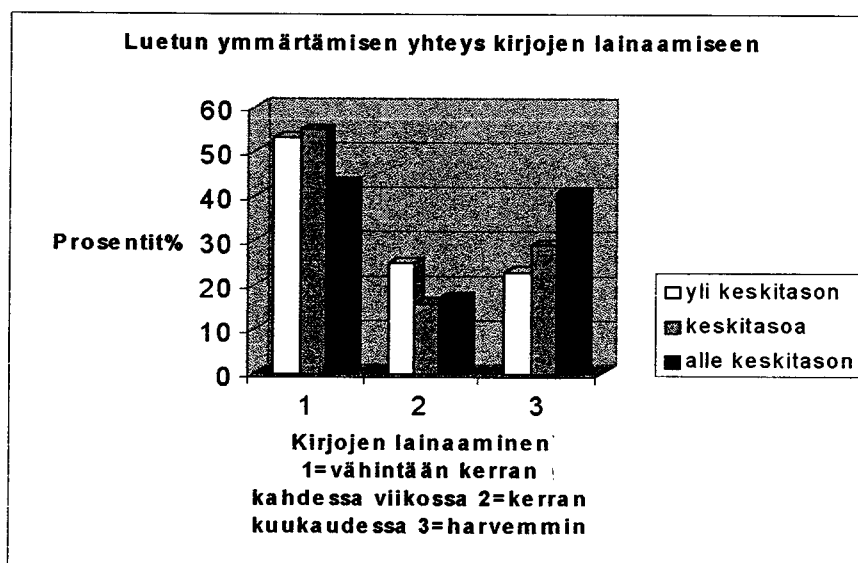


1=vähintään kerran viikossa 2=kerran kuukaudessa 3=harvemmin

Kuvio 6. Kirjojen lukemisen yhteys luetun ymmärtämisen tasoon

Kirjojen lainaaminen kuvaa lukuharrastusta hyvin. Tämän vuoksi luetunymmärtämistasot ristiintaulukoitiin myös kirjojen lainaamisen kanssa. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta, koska lukuharrastuksen ja luetunymmärtämistaitojen yhteyttä ei selvitetty pelkästään yhden kyselylomakkeen vastauksen perusteella. Kirjojen lainaamisen vastausvaihtoehtojen kohdalla jouduttiin myös tekemään tulosten ymmärrettävyyden vuoksi ryhmittelyä. Tämän kysymyksen kohdalla vastausvaihtoehdot useammin kuin kerran viikossa, kerran viikossa ja kerran kahdessa viikossa yhdistettiin ja niistä muodostui ryhmä 1. Kerran kuukaudessa kirjoja lainaavat jätettiin omaksi ryhmäkseen 2. Samoin myös harvemmin kirjoja lainaavat jätettiin omaksi ryhmäkseen 3.

Kirjojen lainaamisen ja luetunymmärtämisen tasojen ristiintaulukointi osoittavat myös lukuharrastuksen ja luetunymmärtämistaidon yhteyden. Tämä oli melkein merkitsevä tulos ($p=.027$) Yli keskitasoa luetunymmärtämistaidoiltaan olevat lainaavat paljon kirjoja. Heistä 53% kertoo lainaavansa vähintään kerran kahdessa viikossa kirjoja, 25% kerran kuukaudessa ja 23% kertoo lainaavansa harvemmin. Luetunymmärtämistaidoiltaan keskitason oppilaat lainaavat kirjoja myös paljon. Heistä 55% lainaa kirjoja vähintään kerran kahdessa viikossa, 16% kerran kuukaudessa ja 29% harvemmin. Harvemmin lainaavien osuus on jo suurempi keskitasoa olevilla kuin yli keskitason sijoittuvilla. Luetunymmärtämistaidoiltaan alle keskitason oppilaat jakaantuvat kirjojen lainaamisessa lähes kahteen ääriin. Samoin oli kirjojen lukemisen kanssa. Heistä 43% lainaa kirjoja vähintään kerran kahdessa viikossa, 17% kerran kuukaudessa ja 41% lainaa kirjoja harvemmin. Harvemmin lainaavien osuus on huomattavasti suurempi verrattaessa keskitasolle tai sen yli sijoittuvien ryhmiin. Ohessa on kuvio luetunymmärtämisen yhteydestä kirjojen lainaamiseen.



Kuvio 7. Luetun ymmärtämisen yhteys kirjojen lainaamiseen

Luetun ymmärtämisen vaikeuden taustalla saattaa olla kielellisiä prosessointi- vaikeuksia, joten vapaa-aikana lukemisella ja kirjojen lainaamisella tämä häiriö ei korjaannu. Luetun ymmärtäminen saattaa olla oppilaalle silti vaikeaa, vaikka hän olisikin innokas lukuharrastaja. Luetun ymmärtämisen vaikeuden syyt voivat olla yksilöllillä hyvinkin erilaiset. Tämän vuoksi niiden ryhmittely on vaikeaa. Nämä vaikeudet ovat läheisessä yhteydessä lukemisvaikeuksiin. Ymmärtämisprosessia vaikeuttaa puutteelliset sanantunnistamistaidot. Ymmärtäminen saattaa olla kuitenkin myös melko hyvää, vaikka sanatason prosessointi olisikin huonoa. Lukeminen katsotaan normaaliksi, jos sanantunnistamistaidot ja sanatason prosessointi ovat kunnossa. Lisäksi alhaista älykkyystasoa pidetään yhtenä tekstinymmärtämisen vaikeuden syynä. Tällöin muististrategioiden käyttö on tehotonta. Myös kielelliseen tietoisuuteen liittyvät tekijät voivat olla ymmärtämisvaikeuden taustalla. Tällaisia tekijöitä ovat muun muassa tiedon yhdistelykyvyn ja päätelmien teon puuttuminen. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 69-70.)

Yhteenvedona voidaan todeta lukuharrastuksen ja luetunymmärtämistaitojen olevan yhteydessä toisiinsa. Luetunymmärtämistaidoiltaan yli keskitasoa olevat oppilaat lukevat ja lainaavat paljon kirjoja. Myös keskitasoa olevat oppilaat lukevat ja lainaavat paljon, mutta heidän kohdallaan harvemmin lukevien ja lainaavien osuus oli jo suurempi kuin yli keskitasoa olevilla. Heikosti luetunymmärtämistesteissä pärjänneiden lukuharrastus jakaantui lähestulkoon kahtia. Toinen osa harrasti lukemista ja toinen taas ei harrastanut. Heikosti pärjänneiden lukemisaktiivisuus oli kuitenkin huomattavasti vähäisempi kuin keskitason tai sen yli olevilla. Harvemmin lukevien ja lainaavien osuus kohosi miltei puoleen. On hyvin todennäköistä, että niillä oppilailta, jotka pärjäsivät huonosti luetunymmärtämistestissä ja harrastavat silti lukemista on kielellisiä vaikeuksia jollain alueella. Vaikeudet ovat yksilöllisiä ja ne tulisi kartoittaa jokaisen kohdalla erikseen. Ne voivat liittyä esimerkiksi muistiin tai johonkin lukemisprosessin osaan.

8. POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää peruskoulun viidesluokkalaisten luetunymmärtämistaitoja, lukuharrastusta ja niiden mahdollista yhteyttä toisiinsa. Tutkimusmenetelminä käytettiin kahta luetunymmärtämistestiä: kertomustekstiä ja tietotekstiä. Nämä testit kuuluvat Lindemanin (1998) kehittämään ala-asteen lukutestistöön. Lisäksi menetelmänä käytettiin kyselylomaketta lukuharrastuksesta.

Lukutaitotutkimuksia on tehty paljon viime aikoina. Tutkimukset ovat suuntauneet paljolti juuri luetun ymmärtämiseen ja lukuharrastukseen. Tämä johtuu varmasti siitä, että aihe on jatkuvasti ajankohtainen. Uutta tietoa tarvitaan etenkin opetus- ja kasvatustyössä. Yhteiskunta on muuttunut yhä enemmän tekniseen suuntaan ja keskustelua on käyty yleisellä tasolla muutosten mahdollisista vaikutuksista etenkin lapsiin ja nuoriin. Syntyykö niin sanottua uuslukutaidottomuutta teknistyvän yhteiskunnan myötä? Kouluissa tehdään yhä enemmän asioita tietokoneilla ja tämä saattaa johtaa vähäisempään kirjojen käyttöön. Entä jos oppilaat eivät lue kotonakaan enää kirjoja?

Tämä tutkimus kantaa kortensa kekoon ja tuo osaltaan tietoa tämänhetkisestä tilanteesta. Tutkimus kohdistui Seinäjoen kaupungin viidesluokkalaisiin. Aineisto kerättiin yhteensä 303:lta oppilaalta. Vain muutama oppilas oli tutkimuksen suorittamispäivänä poissa koulusta. Tutkimuksen tulokset osoittivat oppilaiden luetunymmärtämistaitojen olevan suurimmaksi osaksi keskitasoa. Kaiken kaikkiaan 148 oppilasta sijoittui keskitasolle. Yli keskitasoa olevien osuus oli 57 ja alle keskitasoa olevien 98. Alle keskitasoa olevien osuus on kuitenkin melko suuri 32%. Tämä osoittaa sen, että oppilaita tulisi ohjata yhä enemmän

ymmärtämisprosessissa. Yksilöllisten ongelmakohtien kartoittaminen olisi tärkeää, sillä oppilailla saattaa esiintyä vaikeuksia hyvinkin erityyppisissä asioissa. Holopainen & Ahvenainen (1999, 106) näkevät erilaisia keinoja, joilla luetun ymmärtämistä pystytään parantamaan. Ennakoivat toimenpiteet kuten tekstissä esiintyvien olennaisten käsitteiden selvittäminen, aiheeseen liittyvien tärkeiden taustatietojen rikastaminen ja niiden liittäminen aikaisempiin kokemuksiin parantavat ymmärtämistä. Myös vieraisiin sanoihin etukäteen tutustuminen auttaa niiden lukemisen onnistumista. Tärkeimpiä lukemista edeltäviä toimenpiteitä ovat lukemisen tavoitteiden selvittäminen ja skeemojen eli aiheeseen liittyvien tietojen ja sisäisten mallien aktivoiminen. Tämä voi tapahtua esimerkiksi otsikoihin ja kuvitukseen tutustumalla sekä keskustelemalla. Lukemisen ymmärtämistä parantaa lukemisen aikana tapahtuva lukijan oman ymmärtämisen tarkkailu ja tekstin lukeminen uudelleen sen jäädessä epäselväksi. Tämä kuuluu lukijan metakognitiivisiin taitoihin. Lukijoita voidaan opettaa käyttämään erilaisia strategioita eli systemaattisia työtapoja ymmärtämisen parantamiseksi.

Luetunymmärtämistestit koostuivat viidestä eri kysymystyyppistä. Kaikkein vaikeinta oli asioiden järjestyksen ymmärtäminen, mikä edellyttää tekstin hahmottamista kokonaisuudessaan. Asioiden syy-seuraus yhteyksiä ymmärrettiin parhaiten. Niiden ymmärtämistä helpottaa varmasti se, että väittämässä on alku eli syy. Tällöin tietoa ei tarvitse etsiä kovin laajalta alueelta ja se löydetään melko suoraan tekstistä. Sanoja ja sanontoja ymmärrettiin melko hyvin. Niiden ymmärtämistä helpottaa etenkin kirjallisuuden lukeminen ja kuunteleminen sekä puhuminen yleensäkin. Usein lapset oppivat sanoja ja sanontoja vanhemmiltaan ja isovanhemmiltaan. Lapselle lukemisen ja puhumisen katsotaankin vaikuttavan positiivisesti hänen lukemisen kehitykseen. Julkunen (1987, 72) näkeekin ennen kouluuntuloa saavutetun sanavaraston merkittäväksi luetun ymmärtämisen selittäjäksi etenkin ala-asteen loppuvaiheessa. Johtopäätösten ja tulkintojen tekemistä edellyttävä kysymystyyppi koettiin vaikeana sellaisissa kysymyksissä, joiden vastaus kätkeytyi tekstiin ja tulkinta vaatii omaa päättelyä. Muu tieto ympärillä vaikeutti olennaisen tiedon poimimista tekstistä. Sen sijaan kysymykset, joihin löydettiin tekstistä suuremmin vastaus osattiin paremmin. Pääidean ja tarkoituksen ymmärtäminen vaatii lukijalta tekstin vertaamista aikaisempiin tietoihinsa. Lukijan tuli pohtia muun muassa tekstin tyyliä, tarkoitusta ja millaisessa tilanteessa teksti on tarkoitettu esitettäväksi. Tämä oli selvästi vaikeampaa kuin johtopäätösten ja tulkintojen tekeminen. Omien tietojen käyttäminen tekstin arvioinnissa ei ole välttämättä helppoa ja se saattaa johtua siitä, että tarvittavat skeemat eivät ole aktivoituneet tai aikaisemmat tiedot eivät ole riittävät. Tulokset osoittavat, että tietoteksti osattiin hieman pa-

remmin kuin kertomusteksti. Tämä saattaa johtua siitä, että tietotekstiä on totuttu lukemaan tietäen, että siitä esitetään kysymyksiä. Kaunokirjallista tekstiä luetaan enemmän viihteenä ja tämä saattaa vaikuttaa siihen, että lukemisstrategioiden käyttö ei ole välttämättä niin tehokasta. Myös Julkusen (1987, 75) tutkimuksen tulokset osoittivat tietoteksteistä saadut pistemäärät suuremmiksi kuin kertomusteksteistä saadut pistemäärät. Tyttöjen ja poikien luetunymmärtämistäidot eroavat toisistaan hieman. Erot ilmenevät alempien ja ylempien tasojen välillä. Tyttöjä sijoittuu enemmän ylempille tasoille ja poikia alemmille tasoille. Tässä saattaa olla kyse lukuharrastuksen positiivisesta vaikutuksesta luetun ymmärtämiseen, sillä tytöt osoittautuivat aktiivisemmiksi lukuharrastajiksi kuin pojat. Julkunen (1987) ja Vähäpassi (1987) päätyivät myös tutkimuksissaan tulokseen, jonka mukaan tyttöjen luetunymmärtämistäidot ovat paremmat kuin poikien.

Kaiken kaikkiaan oppilaiden lukuharrastus näyttää olevan melko hyvällä pohjalla. Yli puolet oppilaista lukee kirjoja vähintään kerran viikossa ja lainaa kirjoja vähintään kerran kuukaudessa. Tämä osoittaa viidesluokkalaisten olevan ahmimisiässä. Kuitenkin harvoin vapaa-aikanaan lukevia lapsia on myös. Olennaista olisikin miettiä niitä keinoja, joilla myös nämä lapset saataisiin innostumaan jonkinlaisista kirjoista. On selvää, että kaikkien ei tarvitse harrastaa aktiivisesti lukemista, mutta vähäisestäkin lukemisesta saattaa olla hyötyä lapselle itselleen. Tässä tarvitaankin aikuisia apuna, sillä tämänikäiset eivät vielä välttämättä tiedosta, mikä on heille hyväksi ja mikä ei. Luetun ymmärtäminen on kuitenkin oppimisen edellytys ja se edesauttaa pärjäämistä lukuaineissa ja koko elämässä. Tutkimus osoitti lukuharrastuksen yhteyden luetunymmärtämistaitoon. Luetunymmärtämistaidoiltaan yli keskitasoa olevat harrastavat lukemista paljon vapaa-aikanaan. Viidesluokkalaiset osoittavat jo pitkäjännittävyyttä lukemiseen. He lukevat pääasiassa yli satasivuisia kirjoja ja käyttävät lukemiseen aikaa kerrallaan puoli tuntia – yhden tunnin. Tämä mahdollistuu lukemisen ollessa jo automatisoitunutta. Suoriutumisen eteen ei tarvitse enää ponnistella, silmät jaksavat paremmin ja lukemisesta voidaan nauttia. Kaikkien kohdalla näin ei kuitenkaan välttämättä ole, sillä viidesluokkalaisissakin saattaa olla sellaisia oppilaita, joilla lukeminen ei ole riittävästi automatisoitunut ja se nähdään ikävänä asiana. Tällöin seurauksena on useimmiten se, että luettavasta ei ymmärretä paljoakaan. Viidesluokkalaiset sijoittuvat Challin (1983, 13-24) lukemisen kehityksen mallin tasolle kolme, jolle on tyypillistä asioiden oppiminen lukemalla. Luettavaan on useimmiten vielä yksi näkökulma, mutta lukija ymmärtää miten lukemalla opitaan asioita. Challin tasot eivät voi olla kuitenkaan ehdottomia, sillä tutkimus osoitti, että oppilaiden välillä on eroja. Tasolla kaksi opetellaan vielä lukemisen sujuvuutta. Ymmärtämiseen ei pystytä

vielä keskittymään kovin hyvin dekodeeraamisen ollessa hallitsevaa. On mahdollista, että luetunymmärtämistaidoiltaan alle keskitasoa olevilla oppilailla on vielä dekodeeraaminen hallitsevaa. Luetunymmärtämistaidoiltaan yli keskitasoa olevat osoittavat hallitsevan eri laajuisen tiedon sanatarkan ja tulkitsevan ymmärtämisen. Heillä näyttää olevan jo useita näkökulmia luettavaan ja he käyttävät skeemojaan ja metakognitiivisia taitojaan tehokkaasti lukemisessa. Osa saattaa olla jo tasolla neljä, mikä on lähellä aikuisen lukemista. Samalla luokalla saattaa olla hyvinkin eritasoisia lukijoita. Opetuksen eriyttäminen olisikin ensiarvoisen tärkeää, jotta oppilaat pystyisivät kehittymään lukijoina omista lähtökohdistaan käsin. Etenkin heikot lukijat tarvitsevat aikuisen apua muun muassa ymmärtämisstrategioiden kehittämisessä.

Viidesluokkalaisten ehdoton suosikkikirjatyyppejä on sarjakuvakirja. Sarjakuvakirjat kuuluvat pääasiassa poikien lukemistoon. Nuorten romaaneja luetaan toiseksi eniten ja niitä lukee enemmän taas tytöt. Nuorten romaaneista nousi tyttöjen suosikkikirjasarjaksi Sweet Valley high. Poikien suosikkikirjasarja on puolestaan Bert. Näiden kirjasarjojen suosio selittyy sillä, että ne on tehty juuri tämänikäisille. Myös ikivihreät Viisikot ja Neiti Etsivät kiinnostavat tämän päivän nuoria. Humoristisia kirjoja kuten vitsikirjoja lukee noin puolet viidesluokkalaisista. Kirjoista pyritään löytämään huvia ja vitsikirjat ovat tavoittaneet tämänikäiset. Tietokirjojen lukijoita löytyi myös ja he ovat pääasiassa poikia. Satukirjoja ei lueta enää kovinkaan paljon viidennellä luokalla.

Oli yllättävää, että viidesluokkalaiset lukevat runsaasti lehtiä. Etenkin sanomalehden runsas lukeminen yllätti. Olisi mielenkiintoista tietää mitä asioita sanomalehdestä luetaan. Tässä olisikin osittain haastetta jatkotutkimukselle. Tyttöjen ja poikien kiinnostuksen kohteet eroavat toisistaan ja tämä näkyi erityisesti lehtien lukemisen kohdalla. Sarjakuvalehtiä luetaan eniten ja niitä lukevat pääasiassa pojat. Toiseksi eniten luetaan musiikkilehtiä, jotka ovat pääasiassa tyttöjen kiinnostuksen kohteita. Tytöt lukevat myös enemmän eläin- ja luontolehtiä, kun taas pojat lukevat enemmän urheilu-, auto- ja tietokonelehtiä.

Sanomalehdestä luettavien asioiden kartoittamisen lisäksi olisi kiinnostavaa tietää vaikuttaako se, miten paljon ja mitä lapselle luetaan varhaislapsuudessa hänen luetunymmärtämistaitoonsa. Lisäksi tärkeää olisi selvittää millaisia strategioita oppilaat käyttävät tulkitessaan tekstejä ja miten he käyttävät strategioitaan helpottaakseen ymmärtämistään. Entä miten huonosti ja hyvin ymmärtävien oppilaiden strategiat ja niiden käyttö eroavat toisistaan? Tämän tiedon pohjalta pystyttäisiin auttamaan oppilaita paremmin ymmärtämisprosessis-

sa. Seuraavassa kappaleessa tarkastellaan tutkimuksen hyviä ja huonoja puolia.

Tämän tutkimuksen hyvä puoli on melko suuri kohderyhmä, minkä vuoksi tuloksista pystyi tekemään suhteellisen luotettavia johtopäätöksiä ja tulokset ovat näin ollen merkityksellisempiä. Tutkimuksen tekoa helpotti saatavilla olevan kirjallisuuden runsaus. Tämä auttoi perehtymään monipuolisesti tutkimuksen taustaan. Toisaalta kirjallisuuden runsauden vuoksi jouduttiin tekemään karkeitakin rajauksia, jotta tutkimuksen tausta ei olisi muodostunut pirstaleiseksi. Tutkimuksen menetelmät vastasivat tarkoitusta ja ne olivat riittävän monipuoliset. Toisaalta vielä tarkempaa ja luotettavampaa tietoa oppilaiden luetunymmärtämistaidoista saataisiin, jos käytettäisiin useampaa luetunymmärtämistestiä. Testit voitaisiin suorittaa myös tietyin väliajoin, jolloin mahdollinen kehitys ja harjoituksen tarve nähtäisiin. Luetunymmärtämistestit olivat monivalintatehtäviä, joista oppilaan piti valita yksi oikea vaihtoehto. Koska vaihtoehdot olivat aikuisen tekemiä, ne saattoivat olla joiltain osin lapselle vaikeita ja lapsen todellinen ajatus tekstistä ei välttämättä tullut esille. Monivalintatehtäviä pidetään kuitenkin yleisesti soveltuvina ymmärtämisen mittaamiseen. Tarkempaa tietoa saataisiin kuitenkin, jos lapsella olisi mahdollisuus keskustelemalla tai kirjoittamalla kertoa tekstin synnyttämiä ajatuksia. Tutkimus ei selvittänyt etukäteen lukemis- ja kirjoitushäiriöisten lasten osuutta kohderyhmässä, joten heidän osuuttaan perusjoukosta ei tiedetä.

LÄHTEET

Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 1999. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.

Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: Wsoy.

Anderson, R.C. 1985. Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning and Memory. Teoksessa H. Singer & R. Ruddell (toim.) Theoretical Models and Processes of Reading. Third edition. Newark, Delaware: International Reading Association, 372-384.

Brown, A.L. 1980. Metacognitive Development and Reading. Teoksessa R.J. Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer (toim.) Theoretical Issues in Reading Comprehension. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 453-481.

Chall, J.S. 1983. Stages of reading development. New York: McGraw-Hill.

Downing, J. 1984. Task Awareness in the Development of Reading Skill. Teoksessa J. Downing & R. Valtin (toim.) Language Awareness and Learning to Read. New York: Springer-Verlag, 27-55.

Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.

Holopainen, E. 1993. Lukemisen kaksikanavainen prosessimalli. Erilainen oppija 2. Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi- ja opetusmenetelmiä. Juva: Wsoy.

Kapiainen, P. 1999. Lintu vai kala? Ilkka 1999 (44), 17.

Julkunen, M-L. 1987. Luetunymmärtämistäidot peruskoulun 6. luokalla. Joensuu yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 18. Joensuu: Joensuu yliopiston monistuskeskus.

Julkunen, M-L. 1993. Lukijaksi kasvaminen. Porvoo: Wsoy.

Laaksola, H. 1998. Sillai niinku kielipuoli. Opettaja 1998 (42), 5.

Laurinen, L. 1998. Lukea ja oppia ikä kaikki --- tehokkaan oppimisen tunnuspiirteet voi havaita jo satukirjojen äärellä. Teoksessa L. Laurinen (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Juva: Wsoy, 99-126.

Lehmuskallio, K. 1983. Mitä lukeminen sisältää? Porvoo: Wsoy.

Lehmuskallio, K. 1991. "Miks lehdet tippuu puista?" Lapsi kysyjänä ja lukijana alkuopetuksen päättymisvaiheessa. Acta Universitatis Ouluensis. Series E7.

Lehtinen, E-L. 1994. Nuoret kaunokirjallisuuden arvottajina. Äidinkielen Opetustieteen Seuran Tutkimuksia 9.

Lindeman, J. 1998a. Ala-asteen Lukutesti: Käyttäjän käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Lindeman, J. 1998b. Ala-asteen Lukutesti: Tekniset tiedot. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Linnakylä, P. 1995. Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Lundberg, I. 1992. Språk och läsning. Stockholm: Svenskt Tryck.

Metsämuuronen, J. 1995. Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping. teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 146. Vantaa: Tummuvuoren Kirjapaino Oy.

Nukarinen, I. 1988. Itsetuntemusta ilmaisutaidosta ja kirjallisuudesta. Teoksessa T. Korolainen & H. Mörsäri (toim.) Lukemisen luokkakuvaa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 35, 149-152.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Saarinen, P. 1986. Peruskoululaiset lukijoina. Helsinki: Painokaari Oy.

Salminen, J. 1980. Lapsenkielellinen kehitys ja lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Joensuun korkeakoulu, kasvatustieteiden osaston opetusmonisteita. N:o 22

Sarmavuori, K. 1993. Äidinkielen opetustieteen perusteet. Äidinkielen Opetustieteen Seuran Tutkimuksia 8. Helsinki: Yliopistopaino.

Sarmavuori, K. 1998. Tie kiinnostukseen. Lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen aktivointimenetelmät. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Viitaniemi, E. 1990. Lukutaidon kehitys. Kolmannen ja neljännen kouluvuoden oppilaiden lukutaito 1960-, 1970- ja 1980- luvulla Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:141.

Vähäpassi, A. 1987. Tekstinymmärtäminen: tekstinymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 10.

LIITE 1. Kertomusteksti

Nimi: _____

Helsingin sinfoniaorkesteri oli konserttimatkalla Australiassa. Kiireisen konserttimatkan päätteeksi soittajilla oli pari päivää vapaata, ja niinpä kaksi soittajaa vuokrasi auton ja lähti kiertämään lähialueilla toiveinaan nähdä muutama kenguru. No, kenguruita ei näkynyt ja soittajat palailivat kaupunkiin. He ajoivat asumattomalla alueella, kun yhtäkkiä kenguru hyppäsi auton eteen, eivätkä soittajat voineet muuta kuin jarruttaa, mutta kenguru vahingoittui kuitenkin. Miehet pomppasivat autosta katsomaan miten kävi, ja surukseen he huomasivat, että kenguru oli kuollut. Ensimmäinen kenguru koko Australiassa ja he olivat ajaneet sen päälle!

No, täytyihän siitä ottaa kuva kotiin, vaikka kenguru olikin kuollut, mutta olipahan se ainakin kenguru! Miehet olivat lähdössä hakemaan kameraa, kun toiselle tuli mieleen ajatus, että voisihan tilannetta hiukan lavastaa, ja niinpä miehet pukivat kengurun päälle toisen miehen takin. Miehet lähtivät hakemaan autosta kameransa ja kun he palasivat, oli kenguru vironnut ja loikki tiehensä monen kymmenen metrin päässä. No, huvittava juttuhan se oli ja miehet nauroivat aikansa kunnes toinen muisti, että hänen passinsa, lentolippunsa, rahansa ja luottokorttinsa olivat tuon takin taskussa, joka oli kengurun päällä.

Joitakin päiviä myöhemmin takkinsa menettänyt mies meni Suomen Australian suurlähetystöön, sillä kotimatkaa varten oli saatava passi ja hoidettava muutkin asiat kuntoon. Päästyään asianomaisen virkailijan puheille ja sanottuaan nimensä ja asiansa tämä tuumi:

- Australian poliisi muuten epäilee, että teidät murhattiin pari päivää sitten.
- Miten niin?
- Jossain liikenne-ratsiassa poliisit huomasivat yhden kengurunmetsästäjän autossa verisen ja luotien puhkoman takin, jonka taskusta löytyi rahaa ja teidän passinne. Kengurunmetsästäjä kyllä väitti riisuneensa takin ampumansa kengurun yltä, mutta eihän niin paksua juttua kukaan uskonut.

Virtanen, L. (1993) Varastettu isoäiti: Vanhoja ja uusia kaupunkitarinoita, Tammi: Hämeenlinna.

KYSYMYKSIÄ:**1. Tarina**

- A) tapahtuu Australiassa konserttimatkan parin viimeisen päivän aikana.
- B) tapahtumien paikkaa ja aikaa ei ole kerrottu.
- C) tapahtuu Australiassa konserttimatkan parin viimeisen tunnin aikana.
- D) tapahtuu Australiassa, mutta tapahtumien aikaa ei ole kerrottu.

2. Kertomus on

- A) vanha legenda.
- B) nykyajan kansantarina.
- C) sananlasku.
- D) todenperäinen raportti.

3. Tekstin sanonta ”asianomainen virkailija” tarkoittaa

- A) virkailijaa, joka asian hänelle kuulumatta sekaantuu juttuun.
- B) virkailijaa, joka on toisen soittajan lähiomainen.
- C) virkailijaa, jonka työhön kyseiset asiat kuuluvat.
- D) virkailijaa, joka toimii asiallisesti ja tilanteen kannalta joustavasti.

4. Australian poliisi epäili toisen soittajan tulleen murhatuksi, koska

- A) hänen takkinsa löytyi kengurun päältä.
- B) hänen takkinsa, lentolippunsa, rahansa, luottokorttinsa ja passinsa löydettiin vieraalta mieheltä.
- C) hänen passinsa ja muut tavaransa löydettiin verisen ja luodinreikiä täynnä olevan takin taskuista eräältä kengurun metsästäjältä.
- D) mies oli ollut kateissa monta päivää, ennen kuin hän meni Suomen Australian suurlähetystöön.

5. Tekstin tyyli paljastaa, että tarina on tarkoitettu

- A) esitettäväksi juhlallisessa ja virallisessa tilaisuudessa.
- B) esitettäväksi suullisena kertomuksena.
- C) luettavaksi hiljaa itsekseen.
- D) opiskelumateriaaliksi.

6. Kertomus on

- A) todellisessa ympäristössä tapahtunut, mutta huvittava ja epäuskottava.
- B) todenperäinen ja uskottava tapahtuma.
- C) totuudenmukainen uutinen.
- D) mielikuvituksellinen satu.

7. Aseta tapahtumat tekstin mukaiseen järjestykseen ja kirjoita niihin numerot 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, ja 9 (1-9).

- () Surukseen he huomasivat, että kenguru oli kuollut.
- () Miehet pukivat kengurun päälle toisen miehen takin.
- () Kaksi soittajaa vuokrasi auton.
- () Soittajat palailivat kaupunkiin.
- () He ajoivat asumattomalla alueella, ja kenguru hyppäsi auton eteen.
- () He lähtivät kiertämään lähialuille toiveenaan nähdä muutama kenguru.
- () Toiselle tuli mieleen ajatus, että voisihan tilannetta hiukan lavastaa.
- () Kenguru virkosi ja lokki tiehensä.
- () Miehet lähtivät hakemaan kameraa autosta.

8. Tekstin sanonta "kenguru oli vironnut" ei tarkoita, että

- A) kenguru oli yhä pökerryksissä.
- B) kenguru oli herännyt.
- C) kenguru oli tullut tajuihinsa.
- D) kenguru oli jo toipunut.

9. Tekstin sanonta "ensimmäinen kenguru koko Australiassa" tarkoittaa, että soittajien yliajama kenguru oli

- A) harvinaisuus.
- B) ainoa koko Australiassa.
- C) ensimmäinen heidän näkemänsä koko matkan aikana.
- D) Australian vanhimman kengurulajin edustaja.

10. Kertomuksen tarkoituksena on

- A) välittää tietoa.
- B) mainostaa.
- C) opettaa.
- D) viihdyttää.

11. Kertomuksen tapahtumat sattuvat

- A) kahdelle helsinkiläiselle sinfoniaorkesterille.
- B) kahdelle helsinkiläiselle pop-yhtyeelle.
- C) kahdelle helsinkiläisen rock-yhtyeen jäsenelle.
- D) kahdelle Helsingin sinfoniaorkesterin jäsenelle.

12. Tekstissä "tilanteen lavastaminen" tarkoittaa

- A) loukkaantuneen kengurun ehostamista valokuvausta varten.
- B) tapauksen liioittelemista, jotta siitä tulisi entistä ikimuistoisempi.
- C) kengurun siirtämistä miellyttävämpään ympäristöön hienomman valokuvan saamiseksi.
- D) valheellisen tarinan keksimistä tapahtuneesta kotiväkeä varten.

LIITE 2. Tietoteksti.

Et varmaan haluaisi nyhjöttää koko päivää pimeässä huoneessa! Siitä eivät tietysti kasvitkaan pidä. Jos ne joutuvat jatkuvasti kurkottelemaan valoa kohti, niistä ei tule sopusuhtaisia ja niille kasvaa pitkät, mutta ohuet ja heiveröiset varret, jotka katkeavat helposti. Ilman riittävää valoa lehdet jäävät kitukasvuisiksi, kirjavat ja värikkäät lehdet muuttuvat hailean vihreiksi eikä kukkiviin kasveihin puhkea nappuja.

Riippuu kuitenkin kasvista, miten paljon valoa se tarvitsee kukoistaakseen. Esimerkiksi kaktukset, appelsiinipuu ja muut hedelmiä tuottavat kasvit sekä paksulehtiset kasvit, kuten aaloe, pitävät runsaasta auringonvalosta. Ne on paras asettaa etelä-ikkunalle. Useimmat kasvit kaipaavat paljon valoa, mutta eivät silti siedä suoraa auringonpaahdetta. Silloin ne nuutuvat silmissä. Tällaisille kasveille sopii itä- tai länsi-ikkuna, johon aurinko paistaa vain aamulla tai iltapäivällä. Kukkakauppias kertoo sinulle, mitkä kasvit viihtyvät puolivarjoisassa paikassa. Niille sopii pohjoisikkuna, ja ne voi sijoittaa myös valoisan huoneen sisäosiin.

Ikkunan paikkaahan ei voi muuttaa! Mutta, kun aurinko oikein porottaa, voit siirtää kasvit välillä pois ikkunalta. Kaikkein kuumimpina kesäpäivinä voit myös suojata kasveja asettamalla vaikkapa sanomalehden sivun kasvin ja ikkunaruidun väliin. Hankalampaa on silloin, kun valoa ei ole riittävästi – etenkin keskitalvella, kun aurinko ei juuri pilkahdakaan. Laita kasvit silloin kaikkein valoisimmalle ikkunalle – ja pese ensin ikkuna, sillä lika ja nokikin imevät valoa, jota kasvisi tarvitsevat nyt kipeästi!

Ellei ikkunalauta ole tarpeeksi valoisa tai kaikki kasvit eivät mahdu sille, on otettava avuksi sähkövalo. Mikä tahansa lamppu ei kuitenkaan käy. Sinun on hankittava erityinen kasvivalaisin, joka on tosin melko kallis. Kasvilamppu ripustetaan yleensä 30 cm:n päähän kasveista, ja sen annetaan palaa kymmenen tuntia vuorokaudessa.

Markman, E. & Könemund, G. (1992) Pienet puutarhurit, suomentanut Leena Niukkanen, Kolibri:Sipoo.

KYSYMYKSIÄ:**1. Eteläikkunalle asetetaan kukat, jotka**

- A) kaipaavat valoa, mutta eivät silti siedä suoraa auringonpaahdetta.
- B) viihtyvät parhaiten varjossa.
- C) pitävät runsaasta auringonvalosta.
- D) pitävät välillä varjosta ja välillä auringonpahteesta.

2. Kasvien valontarve on

- A) yltäkylläinen.
- B) yksinkertainen.
- C) ylitsepursuava.
- D) yksilöllinen.

3. Varjoisalla paikalla eivät viihdy

- A) palmut
- B) saniaiset
- C) kasvit, joilla on suuret, pehmeäpintaiset lehdet.
- D) hedelmiä tuottavat kasvit.

4. Mikä seuraavista väitteistä ei pidä paikkaansa sellaisten kasvien kohdalla, jotka eivät saa riittävästi valoa?

- A) Kasveille kasvaa pitkät, mutta ohuet ja heiveröiset varret.
- B) Kasvien lehdet jäävät kitukasvuisiksi ja värikkäät lehdet muuttuvat haalean vihreiksi.
- C) Kukkiviin kasveihin ei puhkea nuppuja.
- D) Kasveista tulee sopusuhtaisia.

5. Tekstin otsikoksi sopisi

- A) Kasvien valontarve.
- B) Puutarhanhoito.
- C) Puutarhakukkien valontarve.
- D) Huonekasvit.

6. Tekstin sanonta "erityinen kasvivalaisin" tarkoittaa

- A) nimenomaan kasvien valaisemiseen suunniteltua lamppua.
- B) erittäin kalliita valaisimia.
- C) tietyn väristä ja kokoista valaisinta.
- D) vain pihalamppuksi suunniteltua valaisinta.

7. Tekstin sana "kitukasvuinen" tarkoittaa

- A) kitsasta.
- B) rehevää.
- C) pienikokoista.
- D) kitkerää.

8. Tekstin tyyli on

- A) asiallinen.
- B) asenteellinen.
- C) alkukantainen.
- D) tunteellinen.

9. Kasvien valontarpeesta huolehtiminen on hankalinta

- A) alkukesällä.
- B) kevättalvella.
- C) syksyllä.
- D) keskitalvella.

10. Puolivarjoisassa paikassa viihtyvät

- A) paksulehtiset kasvit.
- B) kasvit, joilla on ohuet ja heiveröiset varret.
- C) kasvit, joilla on suuret, pehmeäpintaiset lehdet.
- D) kasvit, jotka kaipaavat paljon valoa, mutta eivät silti siedä suoraa auringonpaahdetta.

11. Tekstin sana "nuutuu" tarkoittaa

- A) lahoaa.
- B) lakastuu.
- C) rehottaa.
- D) mädäntyy.

12. Kasvien valontarpeesta huolehtiminen alkaa ikkunanpesulla, koska

- A) lika ja noki imevät valoa.
- B) puhtaalle ikkunalaudalle mahtuu enemmän kasveja.
- C) noki tarttuu ikkunasta kasveihin.
- D) lika levittää erilaisia kasvisairauksia.

LIITE 3. Kyselylomake

Nimi: _____

Ympyröi oikea vaihtoehto. (yksi jokaisesta kohdasta, paitsi kohdassa 10 voi olla useampia vaihtoehtoja)

1. Kuinka usein luet vapaa-aikanasi kirjoja? (muita kuin koulukirjoja)

- | | |
|------------------------------|---------------------------------|
| 1 muutamana päivänä viikossa | 4 harvemmin |
| 2 kerran viikossa | 5 en lue kirjoja vapaa-aikanani |
| 3 kuukausittain | |

2. Minkä kirjan luit viimeksi?

3. Milloin luit kirjan?

- | | |
|-------------------------|---------------------------|
| 1 tällä viikolla aikana | 4 viimeisen puolen vuoden |
| 2 viime viikolla | 5 en muista |
| 3 viime kuussa | |

4. Kuinka paljon lukemissasi kirjoissa on yleensä sivuja?

- | | |
|-----------------|------------------|
| 1 noin 20 sivua | 3 alle 100 sivua |
| 2 noin 50 sivua | 4 yli 100 sivua |

5. Kuinka kauan tavallisesti luet kirjaa kerrallaan?

- | | |
|---------------------|-----------------------------|
| 1 alle puoli tuntia | 3 puoli tuntia - yksi tunti |
| 2 puoli tuntia | 4 yli tunnin |

6. Luetko sanomalehtiä?

- | | |
|---------|------|
| 1 kyllä | 2 en |
|---------|------|

7. Jos luet sanomalehtiä, kuinka usein luet?

- | | |
|---------------|-------------|
| 1 joka päivä | 3 harvemmin |
| 2 viikoittain | |

8. Luetko muita lehtiä? Jos luet, niin kerro mitä lehtiä?

9. Kuinka usein luet mainitsemaasi/mainitsemiasi lehtiä?

- 1 aina kun lehti ilmestyy
- 2 silloin tällöin

10. Millaisia kirjoja seuraavista olet lukenut vapaa-aikanasi? (voit valita myös useita vaihtoehtoja)

- | | |
|--------------------|------------------------------|
| 1 satukirjoja | 5 vitsikirjoja |
| 2 sarjakuvakirjoja | 6 runokirjoja |
| 3 romaaneja | 7 muita kirjoja, mitä? _____ |
| 4 tietokirjoja | |

11. Kuinka usein lainaat kirjoja kirjastosta?

- | | |
|---------------------------------|----------------------|
| 1 useammin kuin kerran viikossa | 4 kerran kuukaudessa |
| 2 kerran viikossa | 5 harvemmin |
| 3 kerran kahdessa viikossa | |

LIITE 4. Kirje luokanopettajille

29.4.99

Hyvä luokanopettaja!

Nimeni on Miia Isosomppi ja opiskelen Jyväskylän yliopiston Chydenius-Instituutin luokanopettajien aikuiskoulutuksessa. Teen parhaillaan pro gradu -tutkielmaa 5-luokkalaisten oppilaiden luetun ymmärtämisestä ja lukuharrastuksen yhteydestä luetun ymmärtämiseen. Tarkoituksenani on testata kaikki Seinäjoen koulujen 5-luokkalaiset. Tässä tarvitsisinkin apuanne. Olisitko ystävällinen ja tekisit oheiset testit (2 kpl) sekä kyselylomakkeen lukuharrastuksesta luokkallesi. Voit tehdä testit ja kyselylomakkeen joko samana päivänä tai eri päivinä (järjestyksellä ei ole väliä). Kaikki saamani tiedot ovat ehdottomasti luottamuksellisia eikä oppilaiden henkilöllisyys tule ilmi missään tutkimuksen vaiheessa. Oppilaan tulee laittaa nimi lomakkeisiin ainoastaan sen vuoksi, että pystyn yhdistämään testien ja kyselylomakkeen tiedot. Testaustilannetta ei ole syytä korostaa.

Lue oppilaille seuraavat ohjeet ennen testin suorittamista:

Tämä on luetunymmärtämistesti, joka tulee vain tutkimuskäyttöön. Tuloksia ei käytä kukaan muu kuin tutkija. Laita nimi paperiin. Lue teksti läpi ja vastaa kysymyksiin. Saat pitää tekstiä esillä koko ajan ja lukea sen niin monta kertaa kuin haluat. Jos et osaa vastata johonkin kysymykseen, jatka seuraavaan kysymykseen. Aikaa saat käyttää yhden testin tekemiseen 30 minuuttia. Kyselylomakkeessa on ohjeet. Lue kuitenkin aluksi kaikki vaihtoehdot ja ympyröi vasta tämän jälkeen jokaisesta kohdasta yksi vaihtoehto. Ainoastaan kohdassa 10 voit valita useampia vaihtoehtoja. Kyselyssä on muutama avoin kysymys, joihin saat kirjoittaa vastauksesi. Huom! Paperit ovat kaksipuolisia.

(Jos oppilaat eivät ymmärrä ohjeita voit toistaa ne ja selventää niitä omilla esimerkeilläsi.)

Jos jotain kysyttävää ilmenee, ota yhteyttä! (puh. 050-514 0514)

Tuhannet kiitokset vaivannäöstäsi ja hyvää loppukevättä!

Miia Isosomppi