

**Sujuvan lukutaidon ja lukemismotivaation yhteys
luokka-asteilla 2.-6.**

Niina Huttunen ja Sanna Juvonen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2015
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Huttunen, Niina & Juvonen, Sanna. 2015. Sujuvan lukutaidon ja lukemismotivaation yhteys luokka-asteilla 2.-6. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Tämän pro gradu-tutkielman tarkoituksena oli selvittää, onko sujuvalla lukutaidolla ja lukemismotivaatiolla yhteyttä. Tutkimuksessa selvitettiin myös, onko luokka-asteella tai sukupuolella vaikutusta lukemismotivaatioon sekä sitä, onko oppilaiden lukutaidossa tai lukemismotivaatiossa eroja sukupuolten välillä luokka-asteilla 2-6. Tutkittavina oli 776 oppilasta 2.-6.-luokilta Keski-Suomen seudulta. Tutkittavat olivat osallistuneet Niilo Mäki Instituutin Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluikässä- hankkeeseen.

Tuloksista ilmeni, että sujuvan lukutaidon ja lukemismotivaation välillä on korrelaatiota. Sukupuolen havaittiin selittävän 10 % lukemismotivaatiosta ja luokka-asteen 2 %. Yhteistä selittävää vaikutusta sukupuolella ja luokka-asteella ei havaittu. Oppilaiden lukutaito kasvoi luokka-asteiden kasvaessa. Lukutaidossa sukupuolten välillä oli merkittäviä tilastollisia eroja kaikilla muilla, paitsi 4. luokalla. Lukemismotivaatiossa 2., 3. ja 4.luokat erosivat tilastollisesti merkitsevästi 6. luokasta. Muiden luokka-asteiden väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Lukemismotivaatiossa havaittiin eroja myös sukupuolten välillä. Tyttöjen motivaatio oli kaikilla luokka-asteilla poikia parempi. 3. luokalla sukupuolten välinen motivaatiokeskiarvo oli suurin, 4. luokalla puolestaan ero oli pienin.

Tutkimuksemme mukaan korkeampi motivaatio oli yhteydessä lukutaitoon. Voidaankin todeta, että hyvä lukutaito innostaa lukemaan, jolloin lukutaito kehittyy entisestään. Tulosten mukaan oppilaiden lukemismotivaatio laski luokka-asteiden kasvaessa, mikä voi selittyä liian helpoilla tai vaikeilla teksteillä, tietotekstien lisääntymisellä tai sillä, etteivät oppilaat saa valita luettavia tekstejä itse. Tyttöjen ja poikien lukemismotivaatioiden erot taas voivat selittyä esimerkiksi oletuksilla tyttöjen ja poikien vahvuuksista ja heikkouksista sekä sillä, että pojat eivät kiinnostu tarpeeksi koulussa luettavista teksteistä. Tyttöjen ja poikien lukemismotivaation erojen syitä sekä lukemismotivaation ja lukemissujuvuuden yhteyttä olisikin tärkeä tutkia jatkossa vielä tarkemmin.

Hakusanat: lukemissujuvuus, motivaatio, lukutaito, lukemismotivaatio, alakoulu

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	LUKEMINEN	7
2.1	Lukutaito	7
2.2	Lukemissujuvuus.....	10
2.2.1	Lukemissujuvuuden määrittelyä	10
2.2.2	Taustatekijöiden yhteys lukemissujuvuuteen ja sen kehittymiseen	13
2.2.3	Lukemissujuvuuden harjaannuttaminen.....	15
3	MOTIVAATIO	16
3.1	Motivaation taustateoriaa	16
3.2	Oppimismotivaatio	17
3.3	Motivaatio ja lukeminen	19
3.4	Taustatekijöiden ja ympäristön yhteys motivaatioon	21
4	TUTKIMUSONGELMAT	23
5	TUTKIMUSMENETELMÄT	23
5.1	Tutkimusasetelma.....	24
5.2	Muuttujat ja niiden mittaaminen.....	26
5.2.1	Lukemissujuvuutta mittaavat ryhmätestit	26
5.2.2	Motivaatiomittari.....	28
6	TULOKSET	29
6.1	Lukutaidon muutokset luokka-asteiden välillä ja sukupuolten väliset erot lukutaidossa	29
6.2	Lukemismotivaatio eri luokka-asteilla ja sukupuolten väliset erot.....	31

6.3	Lukemismotivaation yhteys lukutaitoon	32
7	POHDINTA.....	33
7.1	Tulosten tarkastelua	33
7.2	Jatkotutkimus	37
	Lähteet.....	39
	Liitteet	46

1 JOHDANTO

Hyvä lukutaito on merkittävä osa työelämää ja vapaa-aikaa. Ilman sujuvaa lukutaitoa yksilö voi jäädä yhteiskunnan ulkopuolelle ja jopa syrjäytyä. Suomessa tarkka lukutaito opitaan melko nopeasti, mutta haasteet näkyvät lukemisen sujuvuudessa eli esimerkiksi hitaana ja epätarkkana lukemisena.

Kansainvälisen PISA-tutkimuksen (OECD 2010) mukaan suomalaisten lasten lukutaito on huipputasoa, mutta he eivät silti ole motivoituneita lukemaan. Myös kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus PIRLS (Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen 2012) osoitti, että suomalaislapset jäivät selvästi kansainvälisen keskitason alapuolelle lukemismotivaatiota tutkittaessa.

Tyttöjä pidetään yleisesti motivoituneempina lukemaan kuin poikia ja tyttöjen lukutaito on myös usein poikia vahvempi. Tarkastelemme tutkimuksessamme poikien ja tyttöjen eroavaisuuksia lukutaidossa sekä motivaatiossa luokka-asteilla 2-6. Tutkimme myös lukutaidon ja lukemismotivaation yhteyttä. Aihe on tärkeä, sillä motivaatio-ongelmat ovat suomalaislapsilla tutkimusten mukaan yleisiä ja usein motivaation merkitys lukemisen kannalta voi jäädä huomioimatta. On siis mahdollista, että oppilaiden lukutaito ei kehity parhaalla mahdollisella tavalla heikon lukemismotivaation takia. On myös mielenkiintoista selvittää, muuttuuko lukemismotivaatio luokka-asteiden kasvaessa ja eroavatko poikien ja tyttöjen lukemismotivaatiot toisistaan.

Aluksi esittelemme lukutaidon ja erityisesti lukemissujuvuuden määritelmiä ja tutkimustietoa. Tässä tutkimuksessa tarkoitamme lukutaidolla lukemissujuvuutta, määritelmään ei tutkimuksessamme sisällytetä luetun ymmärtämistä. Esittelemme myös lukutaitoon ja lukemissujuvuuteen vaikuttavia taustatekijöitä. Toiseksi tarkastelemme motivaatiota sen eri näkökulmista käsin ja esittelemme tälle tutkimukselle oleellista tutkimustietoa.

Motivaatio-osion yhteydessä käsittelemme lukutaidon ja motivaation yhteyttä. Teoriaosuuden loppuksi esittelemme motivaation taustatekijöitä.

2 LUKEMINEN

2.1 Lukutaito

Suomen kielessä tarkka peruslukutaito opitaan suhteellisen nopeasti ja helposti kielen selkeän kirjain-äännevastaavuuden ansiosta, johon vain äng-äänne tekee poikkeuksen (Aro 2004; Aro & Wimmer 2003). Suomen kieli onkin ortografialtaan eli kirjain-äännevastaavuudeltaan helppo kieli, mikä tarkoittaa sitä, että puhuttu ja kirjoitettu kieli vastaavat hyvin toisiaan (Puolakanaho 2007). Toisaalta suomen kielen morfologinen vaikeus tuo omat haasteensa lukemiselle (Koponen, Salmi, Eklund & Aro 2013). Morfologia käsittelee kieltä sanatasolla, johon kuuluu esimerkiksi sanojen oikeanlaiset taivutusmuodot (Airio 2009). Morfologisesta haasteellisuudesta huolimatta erot suomalaisten lasten lukutaidossa eivät juurikaan ilmene lukemisen tarkkuuden haasteina (Hintikka, Landerl, Aho & Lyytinen 2007; Koponen ym. 2013; Share 2008), kuten virheellisenä lukemisena ja väärin luetun sanan korjaamisena.

Ortografisesti säännönmukaisissa kielissä, kuten suomen kielessä, lähes kaikki oppilaat saavuttavat tarkan lukutaidon usein 1. luokan loppuun mennessä (Leppänen, Niemi, Aunola & Nurmi 2004; Share 2008). Dekoodaustaito, eli kirjainäännevastaavuuden ymmärtäminen sekä sanojen ja tavujen yhdistely, on yksi lukutaidon merkittävä osa (Chall 1996). Suomalaisista lapsista jopa 25 prosenttia osaa dekodata lähes kaikki sanat ennen ensimmäisen kouluvuoden aloitusta ja suurin osa lapsista oppii lukemaan ensimmäisen kouluvuoden aikana (Silinskas, Kiuru, Tolvanen, Niemi, Lerkkanen & Nurmi 2013).

Lukutaito on monien eri lukemisen osa-alueiden yhdistelmä. Eri osa-alueisiin liittyvien taitojen oppimista pohjustavat oppijan kielelliset ja kognitiiviset taidot sekä ympäristö. (Share 2008.) Lerkkasen, Rasku-Puttosen, Aunolan ja Nurmen (2004) mukaan lukemaan oppiminen sisältää niin sananlukutaidon kuin lukemisen ymmärtämisen taidon. Sananlukutaitoa

ennustavat muun muassa kognitiiviset taidot, kirjaintunnistustaidot, dekodeustaitojen hallinta ja automatisoituminen, fonologisen tietoisuuden kehittyminen sekä työmuistin kapasiteetti. Tullakseen hyväksi lukijaksi lapsen on hallittava sekä automaattinen sananlukutaito että lukemisen ymmärtämisen taito. (Lerikkanen 2003; Lerikkanen ym. 2004) Nämä ovat taitoja, jotka pohjautuvat lukemisen tarkkuuteen ja jotka painottuvat lukemaan oppimisen alkuvaiheessa. Näiden taitojen kehittyessä ja automatisoituessa on mahdollista siirtyä lukemisen sujuvuutta ja ymmärtämistä korostavien taitojen oppimiseen. (Share 2008.)

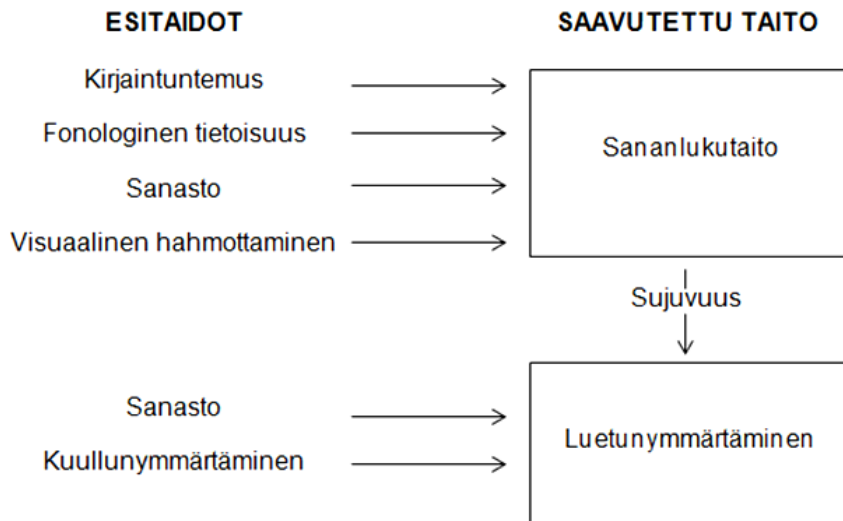
Lerkkasen (2003) ja Torpan (2007) mukaan fonologisen tietoisuuden on usein nähty olevan lukutaidon kehittymisen kannalta tärkeässä roolissa. Fonologisen tietoisuuden yksi osa on foneeminen tietoisuus, eli äännetietoisuus. Sanasta osataan tällöin erotella eri äänneitä (Lerikkanen 2003), fonologia keskittyy siis äännerakenteisiin (Airio 2009). Fonologisen tietoisuuden myötä opitaan jakamaan sanoja lyhyempiin osiin, kuten tavuiksi ja äänneiksi (Torgesen & Mathes 1998). Lerkkasen (2003) tutkimuksen mukaan fonologisen tietoisuuden ja lukutaidon välillä on vastavuoroinen suhde. Torppa (2007) ja Salmi (2008) puolestaan korostavat fonologisen tietoisuuden lisäksi kirjaintietoisuuden sekä nopean automaattisen nimeämisen kehitystä, jotka heidän mukaansa ennustavat vahvimmin lukutaitoa.

Lukutaidon kehittymisen malleja on olemassa useita. Kuhnin ja Stahlin (2003) mukaan Challin (1983) lukemisen kehittymisen kuuden vaiheen teoria on näistä paras, sillä se on teoreettinen, mutta myös ymmärrettävä malli. Mallin ensimmäinen vaihe on kasvavan lukutaidon vaihe, jossa lapsi saa käsityksen kielen toiminnoista ja kirjoitetusta kielestä. Toisessa vaiheessa lapsi oppii yhdistelemään äänneitä toisiinsa eli muodostamaan sanoja. Tätä vaihetta kutsutaan dekodeausvaiheeksi. Kolmannessa vaiheessa lapsen lukemisen perustaidot automatisoituvat eli kehittyvät vahvemiksi ja sujuvammiksi. Neljännessä vaiheessa taidot vahvistuvat lukemalla oppimisen kautta. Tämän jälkeen lukija alkaa löytää erilaisia näkökulmia tekstistä sekä osaa arvioida lukemaansa kriittisesti. Tätä viidettä vaihetta kutsutaan monien näkökulmien

omaksumisen vaiheeksi. Kuudes eli viimeinen vaihe on konstruktion ja kriittisen lukemisen vaihe, jossa lukija oppii arvioimaan ja valikoimaan tietoa. Hän myös alkaa suhteuttaa lukemansa omaan ajatteluunsa. (Kuhn & Stahl 2003.)

Myös Ehri (2005) on esittänyt keskeisen teorian, joka kuvaa lukemisen kehittymisen vaiheita. Teoria sisältää neljä eri vaihetta: 1) Esi-alfabeettisen, 2) osittais-alfabeettisen, 3) alfabeettisen sekä 4) vahvistuneen alfabeettisen vaiheen. Ensimmäisessä vaiheessa lapsi alkaa tunnistaa kirjaimia ympäristöstään ja kiinnostuu kielestä. Toisessa, osittais-alfabeettisessa vaiheessa lapsi tunnistaa sanoja ja osaa lukea ne esimerkiksi alku- ja loppukirjainten perusteella. Alfabeettisessa vaiheessa lukeminen perustuu äänne-kirjainvastaavuuden osaamiseen, jolloin lapsen tekninen lukutaito kehittyy. Lukeminen voi kuitenkin vielä olla melko hidasta. Viimeisessä, vahvistuneen alfabeettisen lukemisen vaiheessa, lukija tunnistaa sanoja nopeasti ja tarkasti sekä osaa lukea suurempia kokonaisuuksia. (Ehri 2005.)

Lerikkanen (2003) esittelee väitöskirjassaan eri teorioihin pohjautuen näkemyksen lukutaidon kehittymisestä. Hänen mukaansa lukutaito muodostuu kolmesta eri osataidosta, jotka ovat sananlukutaito, lukemissujuvuus ja luetunymmärtäminen (kuvio 1). Nämä osataidot saavutetaan suppeampien esitaitojen kautta. Sananlukutaidon saavuttaminen edellyttää kirjaintuntemusta, fonologisen tietoisuuden kehitystä, sanaston laajenemista ja visuaalista hahmottamista. Kun oppilas hallitsee nämä taidot, saavuttaa hän sananlukutaidon. Sananlukutaidon täytyy kuitenkin automatisoitua niin sana-, kuin tekstitasollakin, ennen kuin lukemissujuvuteen liittyvät taidot alkavat kehittyä. Lerkkasen (2003) mukaan useat tutkimukset tukevat näkemystä, jonka mukaan lukemissujuvuus ja siihen liittyvä lukemisen nopeus ennustavat seuraavaa osataittoa, luetunymmärtämistä. Luetunymmärtämisen esitaitoihin kuuluu sanaston laajeneminen ja kuullunymmärtäminen (Lerikkanen 2003).



Kuvio 1. Lukutaito Lerkkasen (2003) mukaan.

2.2 Lukemissujuvuus

2.2.1 Lukemissujuvuuden määrittelyä

Lukemissujuvuus on tärkeä hyvän lukutaidon osa-alue (Share 2008). Tarkka lukutaito opitaan ortografisissa kielissä, kuten suomessa, pääsääntöisesti hyvin ja nopeasti (Aro, Eklund, Leppänen & Poikkeus 2011; Aro & Wimmer 2003; Share 2008). Oppilaiden väliset yksilölliset erot ja heidän kokemansa haasteet tulevat ilmi lukemisnopeudessa sekä lukemissujuvuudessa (Aro, Huemer, Heikkilä & Mönkkönen 2011; Share 2008). Viime vuosina lukemissujuvuuden merkitys onkin huomattu ja tunnustettu niin tutkimuskentällä kuin käytännössäkin. Tarkkuutta painottavien testien ja tutkimusten rinnalle ovat nousseet lukemisnopeuden ja -sujuvuuden tutkiminen ja testaaminen. (Kuhn, Schwanenfluge, Meisinger, Levy & Rasinski 2010; Share 2008; Thaler, Ebner, Wimmer & Landerl 2004.)

Sujuva lukeminen on tarkkaa ja oikein ilmaistua. Sujuvuus on tulosta automatisoituneesta lukutaidosta niin sana- kuin tekstitasolla. (Huemer 2009; Kuhn ym. 2010; Lerkkanen ym. 2004.) Wolfen ja Kazir-Cihenin (2001) mukaan lukemissujuvuus sisältää samoja prosesseja ja osataitoja kuin lukutaito yleisesti. Sujuvan lukijan sanojen tunnistamisprosessi on automatisoitunut nopeaksi,

tehokkaaksi ja tarkaksi eli lukijan taidot sanan nopeassa nimeämisessä ovat kehittyneet ja lukemisen eri osa-alueiden perustaidot ovat automatisoituneet (Koponen ym. 2013; National reading panel 2014; Pikulski & Chard 2005; Puolakanaho 2007; Thaler ym. 2008).

Wolfen ja Katzir-Cohenin (2001) mukaan lukemissujuvuuteen vaikuttavat myös fonologisen prosessoinnin taidot. Lapset, joilla on ongelmia sekä fonologisessa prosessoinnissa että nopeassa nimeämisessä, ovat todennäköisemmin heikompia ja epäsujuvampia lukijoita kuin lapset, joilla on vain toinen tai ei kumpaakaan näistä ongelmista (Wolf & Katzir-Cohen 2001). Epäsujuva lukeminen onkin seurausta jonkun sujuvan lukemisen osataidon haasteista, jolloin lukeminen on takeltelevaa, hidasta, epävarmaa ja toisinaan todella työlästä (Share 2008; Thaler ym. 2004). Lukija saattaa pysähdellä kesken lukemisen ja kerrata lukemaansa useaan otteeseen (Share 2008), mikä vaikeuttaa luetun ymmärtämistä (Pikulski & Chard 2005.) Sujuvan lukijan tekninen lukutaito puolestaan on automatisoitunut, joten hän voi keskittyä luetun tekstin käsittelemiseen ja ymmärtämiseen (Kuhn ym. 2010; Share 2008).

Lukemissujuvuutta on määritelty eri tavoin. Kuhnin ja Stahlin (2003) lukemissujuvuuden määritelmään kuuluu kolme pääpiirrettä, jotka ovat 1) dekodeeraamisen tarkkuus, 2) sanantunnistamisen automatisoituminen ja 3) prosodisten piirteiden oikeanlainen käyttö.

Dekoodaamisen tarkkuus. Kirjain-äännevastaavuutta ja dekodeeraamisen tarkkuutta painotetaan usein lukemaan oppimisen alkuvaiheessa. Sen myötä luodaan pohja koko lukutaidolle. (Huemer 2009.) Tutkimuksissa on todettu, että ortografisesti säännönmukaisissa kielissä ei juurikaan ole haasteita dekodeeraamisessa tai lukemisen tarkkuudessa (Hintikka ym. 2007; Koponen ym. 2013; Share 2008), vaan haasteita on yleensä sanan ortografisen tunnistamisen taidoissa eli nopeassa nimeämisessä (Hintikka ym. 2007; Share 2008; Thaler ym. 2004). Holopaisen, Ahosen ja Lyytisen (2001) mukaan suomen kielen pitkät ja lyhyet äänneet sekä sanojen taivutus vaikeuttavat ja hidastavat etenkin vieraampien sanojen tunnistamista.

Sanantunnistamisen automatisoituminen. Etenkin ortografisesti säännönmukaisissa kielissä on viime vuosina korostettu sanantunnistamisen automatisoitumista sekä nopean nimeämisen taitoa lukemissujuvuutta pohjustavina taitona sekä oleellisena osana lukemissujuvuutta (Hintikka ym. 2007; Kuhn ym. 2010; Share 2008; Thaler 2004). Nopean nimeämisen taito on oleellinen asia lukemissujuvuuden kannalta, jotta sanan ortografinen tunnistaminen voisi automatisoitua. Sanan nimeämisprosessissa keskeistä on nopeus ja prosessin ilmeinen vaivattomuus. (Share 2008.) Sanantunnistamisen automatisoituessa myös lukeminen alkaa sujuvoitua, jolloin lukija ei joudu tietoisesti käyttämään kognitiivisia prosesseja pystyäkseen lukemaan (Huemer, 2009; Kuhn ym. 2010). Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että kuullun ymmärtäminen on yhteydessä lukemissujuvuuteen ja ennustaa sananlukutaidon kehittymistä. Lisäksi tutkimuksissa on todettu, että toisen kouluvuoden alussa tarkka sananlukutaito ennustaa hyvää lukemissujuvuutta tulevaisuudessa. (Lerkkanen 2003; Lerkkanen ym. 2004.)

Prosodisten piirteiden oikeanlainen käyttö. Sujuva lukija pystyy myös ääneen lukiessaan eläytymään lukemaansa ja ilmaisemaan sitä prosodiikan avulla. Prosodiikalla tarkoitetaan tekstin lukemisen sujuvaa etenemistä ilman keskeytyksiä. Prosodisia keinoja ovat muun muassa rytmin muutokset, äänen painot ja sävyt, korostukset sekä äänteiden kesto. (Pikulski & Chard 2005; Share 2008; Kuhn ym. 2010.) Prosodiikalla on merkittävä rooli niin hiljaa itsekseen kuin äänen luettaessakin. Sen on myös nähty vaikuttavan luetun ymmärtämiseen. (Kuhn ym. 2010.) Vaikka Kuhn ja Stahl (2003) pitävät prosodiikkaa yhtenä lukemissujuvuuden määritelmän osana, Huemerin (2009) mukaan prosodiikan merkityksestä lukemissujuvuuteen ei kuitenkaan ole vielä selkeää näkemystä. Yksi tulkinta prosodiikan vaikutuksesta on, että se vaikuttaa lukijan tekstinymmärtämiseen, mutta toisaalta prosodiikka on myös liitetty yksilöiden eroihin sanojen lukemisen tehokkuudessa (Huemer 2009).

Lukemissujuvuus ja luetun ymmärtäminen vaikuttavat lukijan lukukokemukseen joko positiivisesti tai negatiivisesti (Pikulski & Chard 2005). Tämä taas voi vaikuttaa lukemisen määrään. Toisinaan onkin puhuttu ns.

Matteus-efektistä, jonka mukaan lukemissujuvuuden on todettu kehittyvän lukemisen myötä. Sujuvan lukutaidon saavuttaneet lukijat lukevat todennäköisesti enemmän ja monipuolisemmin kuin lukijat, jotka eivät ole saavuttaneet sujuvaa lukutaitoa. Tämä tarkoittaa usein sitä, että sujuvan lukutaidon omaavien lukemissujuvuus ja muut lukutaidon osa-alueet kehittyvät entisestään. Jos lukija ei ole saavuttanut sujuvaa lukutaitoa, lukeminen on työlästä ja lukeminen jää vähäisemmäksi, jolloin vähän lukevat lapset eivät edisty lukemissujuvuuden taidoissaan. (esim. Stanovich 1986.) Myös Lerkkasen (2003), Lerkkasen ym. (2004) ja Torpan (2007) tutkimusten tulokset tukevat Matteus-efektiä.

2.2.2 Taustatekijöiden yhteys lukemissujuvuuteen ja sen kehittymiseen

Tutkimusten mukaan lapsen oppimistuloksiin eivät vaikuta vain riskitekijät, vaan myös suojaavilla tekijöillä on suuri merkitys (Kiuru, Lerkkanen, Niemi, Poskiparta, Poikkeus & Nurmi 2003). Kiuru ym. (2003) ovat tutkineet lukivaikeusriskin ja ympäristön suojaavien tekijöiden vaikutusta lukemissujuvuuteen. Tutkimuksessa suojaavia tekijöitä olivat kodin ja koulun välinen yhteistyö, vertaisten hyväksyntä ja opettajan positiivinen vaikutus. tutkimuksen tulosten mukaan ympäristön suojaavat tekijät paransivat oppilaan lukemissujuvuutta ja merkityksellistä oli lisäksi ympäristön suojaavien tekijöiden määrä, joka ennusti oppilaiden lukemissujuvuuden kehittymistä. (Kiuru ym. 2003.) Kiurun ym. (2003) mukaan ympäristön suojaavat tekijät voivat tasoittaa lukivaikeusriskin vaikutusta myöhempään lukemissujuvuuteen, vaikka Torpan (2007) mukaan lukivaikeusriski kasvaakin perinnöllisen alttiuden myötä.

Tutkijat ovat todenneet, että lukutaitoon liittyy monia ympäristöllisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat sen ilmenemiseen (mm. Torppa 2007). Linnakylän ja Malinin (2004) mukaan lukutaitoon liittyvät taustatekijät voivat lisätä heikon lukutaidon riskiä, edistää huippulukutaidon saavuttamista ja vähentää heikon lukutaidon riskiä. Osa taustatekijöistä on oppijaan itseensä liittyviä, kuten käsitys itsestä oppijana sekä sukupuoli (Linnakylä & Malin 2004). Esimerkiksi

sukupuolien välisiä eroja tutkittaessa on havaittu, että tytöt suoriutuvat poikia paremmin lukutaitoa mittaavissa tehtävissä (Chipere 2013; Silinskas ym. 2013; Swalander & Taube 2007) ja tytöt myös lukevat päivittäin enemmän kuin pojat (Brozo, Sulkunen, Shiel, Garbe, Pandian & Valtin 2014). Osa taustatekijöistä on oppijan ulkopuolisia tekijöitä, jotka liittyvät oppijan kotikulttuuriin, kuten kodin taloudellinen, etninen sekä sosioekonominen tausta (Chiu & McBride-Chang 2006; Linnakylä & Malin 2004). Kodin sosioekonomista taustaa merkittävämpi tekijä on kuitenkin kodin positiivinen asenne ja kannustus lukemista kohtaan (Park 2008), vaikka alhaisella tai köyhällä sosioekonomisella taustalla onkin huomattu olevan jonkin verran yhteyksiä lapsen heikompaan lukutaitoon ja akateemiseen motivaatioon (Richie & Bates 2013). Tärkeässä roolissa on myös kodin lukemisympäristö, joka vaikuttaa lapsen lukemisen taitoihin (Torppa 2007; Park 2008). Esimerkiksi Torppa (2007) havaitsi tutkimuksessaan jaettujen sekä itsenäisten lukukokemusten määrän olevan merkittävässä roolissa sanaston ja lukutaidon

Linnakylä ja Malin (2004) toteavat, että oppijaan itseensä liittyvien tekijöiden sekä kotikulttuuriin sekä kodin taloudelliseen ja etniseen taustaan liittyvien tekijöiden lisäksi on opettajaan liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat lukutaitoon. Näitä opettajaan liittyviä taustatekijöitä ovat esimerkiksi opettajan koulutus ja kokemus sekä hänen käyttämänsä opetus- ja arviointimenetelmät. Vaikka Suomen koulujen tasoerot lukemisessa ovat melko pieniä (Malin 2005), lukutaitoon voivat vaikuttaa kouluun liittyvät taustatekijät, kuten koulun sijainti ja koko, erityisopetuksen tarjoaminen sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö (Linnakylä & Malin 2004). Näiden merkitys lukutaidon kannalta ei kuitenkaan ole niin suuri, kuin oppijaan itseensä ja kotikulttuuriin sekä kodin taloudelliseen ja etniseen taustaan liittyvät taustatekijät. (Linnakylä & Malin 2004.) Torpan (2007) mukaan kouluopetuksella pystytään selittämään myös vain melko pieni, mutta merkittävä, osa lukutaitoa.

2.2.3 Lukemissujuvuuden harjaannuttaminen

Sujuvuuden on tutkimuksissa nähty kehittyvän lukemisen perustaitojen tukemisen kautta. Esimerkiksi luetun materiaalin toistaminen on yksi merkittävä ja pisimpään käytetty lukemissujuvuuden harjoitusmenetelmä (Wolf & Katzir-Cohen 2001). Toistava lukeminen tarkoittaa luettavan materiaalin, kuten sanojen tai kappaleen, toistamista. Tyypillisesti materiaalia toistetaan niin usein, kuin on tarpeen. (Huemer 2009; Huemer, Aro, Landerl & Lyytinen 2010; Peebles 2007.) Useissa tutkimuksissa on huomattu toistavan lukemisen kehittävän lukemissujuvuutta (Ardoin, Morena, Binder, Foster 2013 ; Therrien 2004; Therrien & Kubuina 2006).

Suomen kielessä kokonaisten sanojen nopeaa tunnistamista vaikeuttaa sanojen taivutus, joka voi tehdä sanoista pitkiä ja monitavuisia (Huemer 2009). Lukemista harjoiteltaessa kohteeksi kannattaakin ottaa sanaa pienempi osa. Sujuvuutta voitaisiinkin harjoitella tavujen toistavalla lukemisella, sillä tavujen määrä suomen kielessä on rajattu ja tavut ovat puherytmien perustana. (Aro ym. 2011; Huemer 2009; Kairaluoma, Ahonen, Aro & Holopainen 2007.) Huemer (2009) toteaa, että harjoitettaessa sanan yhtä yksikköä, pystytään nopeuttamaan useiden eri sanojen lukemista, koska harjoitettu yksikkö voidaan yleistää muihin sanoihin. Sujuvan lukemisen yksi tärkeä osa-alue saattaakin olla kirjainyhdistelmien nopea lukeminen (Huemer 2009). Myös Huemerin, Aron, Landerlin ja Lyytisen (2010) tutkimuksessa todettiin, että säännöllinen tavuharjoittelu nopeutti sanojen lukemista hitailla lukijoilla.

Lukemissujuvuus kehittyy yleensä hitaasti, mutta taitoja tukevat esimerkiksi lapsen ja aikuisen säännölliset lukemistuokiot (Huemer 2009). sekä lapsen itsenäinen lukemisharrastus (Aro ym. 2011). Aron ym. (2011) mukaan sanantunnistamisen nopeutta harjoittavat tehtävät ja menetelmät ovat tärkeitä lukemissujuvuuden tukemisen kannalta. Sujuvuuden taitojen kehittymistä ja edistymistä voi seurata esimerkiksi luetuttamalla saman tekstin uudestaan sekä seuraamalla lukemisen sujuvuutta ja nopeutta (Huemer 2009). Huemer (2009) painottaa, että opettajan on myös hyvä antaa oppilaalle palautetta edistymisestä, asettaa oppilaalle realistiset tavoitteet, motivoida häntä sekä

paloitella tehtävät sopiviksi. Oppilaan ohjaamisen lisäksi lukemissujuvuuden kehittymisen kannalta tärkeässä roolissa on pitkäkestoinen ja säännönmukainen harjoittelu, johon koulujärjestelmän pitäisi antaa aikaa. (Huemer 2009.)

3 MOTIVAATIO

3.1 Motivaation taustateoriaa

Lapsen akateemiseen suoriutumiseen vaikuttavat monet seikat, kuten kognitiiviset taidot sekä sosiaaliset ja emotionaaliset tekijät. Yksi tärkeä vaikuttaja on myös motivaatio. (Salonen, Lepola & Niemi 1998.) Ollakseen motivoitunut ihmisen tulee olla kiinnostunut ja inspiroitunut jostain asiasta (Deci & Ryan 1985). Ihmiset kuitenkin motivoituvat erilaisista asioista ja erisyistä (Tapola 2013), eli ihmisten motivaatioiden asteet ja tyypit vaihtelevat. Tällä tarkoitetaan sitä, että motivaatioon vaikuttavat taustalla olevat asenteet ja toiminnan tavoitteet (Deci & Ryan 1985; Ryan & Deci 2000; Tapola 2013). Motivaation määrä siis voi pysyä melko samana, mutta sen luonne ja tarkoitus voi vaihdella (Deci & Ryan 1985).

Motivaatioon liittyy useita teorioita ja näkökulmia, joissa korostetaan erilaisia motivaation kehittymisen kannalta merkityksellisiä seikkoja (esim. Nurmi 2013). Yksi motivaatioteorioiden keskeinen osa ovat sisäinen ja ulkoinen motivaatio (esim. Ryan & Deci 2000). Decin ja Ryanin (1985; myös Ryan & Deci 2000) teoria sisäsyntyisestä motivaatiosta painottaa motivaation autonomista puolta. Sisäinen motivaatio tarkoittaa sitä, että ihminen tekee asioita, koska asia on itsessään mielenkiintoinen ja nautinnollinen. Jos ihminen taas tekee asioita palkinnon tai lopputuloksen takia, on kyseessä ulkoinen motivaatio. (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan 1991; Ryan & Deci 2000.)

Perinteisesti on ajateltu, että oppimisen kannalta sisäinen motivaatio on tärkeässä roolissa (Ryan & Deci 2000), sillä oppilaiden sisäisen motivaation on osoitettu olevan yhteydessä sekä oppilaiden koulutyöstä nauttimiseen, siihen

panostamiseen että heidän koulusuoriutumiseensa (Nurmi & Aunola 2005, 104). Lepolan ja Poskiparran (2001) tutkimuksen tulokset ovat vahvistaneet jo aiemmin havaittuja tuloksia, joiden mukaan ulkoinen motivaatio vaikuttaa sitä negatiivisemmin koulumenestykseen, mitä heikommat oppilaan kognitiiviset valmiudet ovat. Ryan ja Deci (2000) kuitenkin huomauttavat, että koulussa kaikilla oppilaille ei voi olla sisäistä motivaatiota kaikkia oppiaineita ja tehtäviä kohtaan, joten opetuksessa tulee huomioida myös ulkoisen motivaation merkitys.

Motivaatioon vaikuttaa se, miten yksilö selittää tehtävissä onnistumista ja epäonnistumista (Meece, Glienke & Burg 2006). Tähän yksilö käyttää attribuutioita eli syytelityksiä. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 189.) Attribuutioteorioiden näkökulma on ollut etenkin aikaisemmin vahvasti motivaatioteorioiden kenttää dominoiva näkemys ja teorioiden myötä kognitiivisten prosessien merkitys motivaatioon on korostunut (Meece, Glienke & Burg 2006). Attribuutiot voidaan jakaa kahteen luokkaan sen mukaan, onko motivaation syy toimijassa itsessään vai onko syynä jokin ulkoinen tekijä (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 188). Weinerin (1985; 1986) ajatuksen mukaan yksilön tyypilliset attribuutiot vaikuttavat hänen motivaatioonsa tulevilla vastaavanlaisissa toiminnoissa. Tämän pohjalta voimme ajatella, että lukemismotivaatio koulussa voisi olla siirrettävissä kotona tapahtuvaan lukemiseen ja toisinpäin.

3.2 Oppimismotivaatio

Oppimismotivaatio on yksi motivaatiotutkimuksen keskeinen osa-alue. Yksilön oppimiseen vaikuttavat aina tilanne sekä yksilön asenteet, kokemukset ja näkemykset omasta oppimisesta (Tapola 2013). Yleisen näkemyksen mukaan oppimismotivaatio rakentuu kolmesta eri vaiheesta. Ensimmäisessä vaiheessa yksilön uskomukset ja odotukset siitä, mitä tulee tapahtumaan, luovat pohjan motivaatiolle. (Nurmi & Aunola 2005.) Oppija siis suuntautuu johonkin tehtävään aikaisempien kokemustensa kautta ja hänen motivaationsa

pohjautuu näihin kokemuksiin (Tapola 2013). Toisessa vaiheessa uskomukset ja odotukset vaikuttavat siihen, kuinka paljon yksilö on valmis tekemään ja näkemään asian eteen vaivaa. Kahden edellisen vaiheen pohjalta yksilö päätyy käyttämään tiettyjä oppimisstrategioita. (Nurmi & Aunola 2005.)

Yleisen näkemyksen lisäksi oppimismotivaatiota on lähestytty erilaisten lähtökohtien, kuten sisäisen motivaation, kiinnostuksen ja tehtävälle annetun arvon kautta. Näiden lähtökohtien avulla pyritään selvittämään, mikä on oppilaan motivaatio ja kiinnostus jotain tiettyä kouluainetta kohtaan. Useimmat oppimismotivaatiotutkimukset ovat kuitenkin pohjautuneet käsityksiin yksilön aikaisemmin luomista skeemoista. Tutkimuksissa on pyritty selvittämään sitä, miten skeemat vaikuttavat oppilaiden saavutuksiin liittyviin odotuksiin, hallintauskomuksiin (mastery beliefs) ja tavoiteorientaatioon. Osa tutkimuksista puolestaan pohjautuu käsitykseen siitä, millaisia kognitiivisia ja behavioristisia välineitä yksilö käyttää oppimiseen. (Nurmi & Aunola 2005, 104.) Tässä tutkimuksessa käytetty Nurmen ja Aunolan (2005) motivaatiomittari pohjautuu Ecclesin (1983) luomaan odotusarvoteoriaan, jonka keskeisiä osia ovat tehtävälle annettu arvo sekä minäpystyvyyskäsitelmä eli näkemys omasta kyvykkyydestä suoriutua jostain tehtävästä. Tutkimuksessamme tarkastelemme motivaatiota tästä näkökulmasta käsin.

Minäpystyvyyden on tutkimuksissa todettu vaikuttavan motivaatioon, oppilaiden käyttämiin oppimistapoihin (Nurmi ja Aunola 2005, 107; Zimmerman 2000) sekä oppilaiden itselleen asettamiin odotuksiin (Eccles 1983, 81–82). Ecclesin (1983, 82–83) odotusarvoteoria pohjautuu käsitykseen, jonka mukaan oppilaan tehtävälle antamaan arvoon vaikuttaa heidän minäpystyvyyskäsitelmänsä. Minäpystyvyyskäsitelmään puolestaan vaikuttaa oletus pyrkimisestä mahdollisimman hyvään suoriutumiseen sekä oletus tehtävän vaikeudesta. (Eccles 1983, 82–83.)

Tehtävälle voidaan antaa Ecclesin (1983, 115) mukaan sekä subjektiivinen että objektiivinen arvo. Subjektiivisesti annettuun tehtävän arvoon ja vaikeustason arviointiin vaikuttaa näkemys siitä, kuinka paljon panostamista tehtävästä hyvin suoriutuminen oppilaalta vaatii. Lisäksi myös oppilaiden

tulkinnoina todellisuudesta, kuten oletukset vanhempien ja opettajien odotuksista, on merkittävä vaikutus oppilaiden omiin odotuksiin ja tehtäville annettuihin arvoihin. Nämä subjektiiviset arviot ja tulkinnat vaikuttavat vahvasti oppilaan minäpystyvyyksensä käsitykseen. Objektiviiset mittarit, kuten kokeet ja arvosanat, puolestaan eivät vaikuta oppilaiden itselleen asettamiin odotuksiin ja arvoihin yhtä vahvasti kuin subjektiiviset arviot ja tulkinnat. Minäpystyvyyksensä käsitys onkin aikaisempia arvosanoja voimakkaampi suoriutumisen ennustaja. (Eccles 1983, 115.)

Minäpystyvyyksensä käsityksen vaikutus ei ole rajoitteinen vain tiettyyn tehtävään. Nurmen ja Aunolan (2005, 107) mukaan tutkimukset ovat osoittaneet, että näkemys omasta kyvykkyydestä on yhteydessä saman osa-alueen tehtävillä annettuun arvoon ja näin myös minäpystyvyyksensä käsitykseen. Tämä tarkoittaa sitä, että jos oppilas kokee onnistuvansa esimerkiksi neljän kertotaulussa, on hänen minäpystyvyyksensä vahvempi myös kuuden kertotaulussa. Oppilas voi kuitenkin olla motivoitunut eri oppiaineisiin eri tavalla, eli hänen tehtävämotivaationsa vaihtelee. (Nurmi & Aunola 2005, 104-107.) Nurmen ja Aunolan (2005, 104) mukaan näiden tehtävämotivaatioerojen on havaittu olevan suhteellisen pysyviä pitkiäkin aikavälien ajan. Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että oppilaiden motivaatio eri aineita kohtaan enemmän laskee kuin nousee alakoulun aikana. Lapset osaavat jo varhain alakoulussa asettaa oppiaineita arvo- ja kiintymysjärjestykseen. Tämä taito kuitenkin kehittyy entisestään kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. (Nurmi & Aunola 2005, 105.)

3.3 Motivaatio ja lukeminen

Tutkimuksissa on havaittu, että motivaatio ja lukemisen taidot, kuten luetun ymmärtäminen, ovat yhteydessä toisiinsa (Guthrie & Davis 2003; Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen 2012; Logan & Johnston 2010; Morgan & Fuchs 2007). Esimerkiksi Morganin, Fuchsin, Comptonin, Cordrayn ja Fuchsin (2008) tutkimuksen tulokset osoittivat, että lukutaidon ja lukemismotivaation

välinen suhde syntyy nopeasti. Lukemismotivaatio ei kuitenkaan muutu ajan kuluessa, vaan pysyy lähes samana (Wigfield & Guthrie 1997). Motivaation merkitys korostuu erityisesti oppilailla, joilla on vaikeuksia lukemisen sujuvuudessa (Peebles 2007).

Tutkimuksen mukaan oppilaat, joilla on lukivaikeusriski ja jotka ovat heikkoja lukijoita, ovat vähemmän motivoituneita sitoutumaan lukemistehtäviin ja -harjoitteisiin (Guthrie & Davis 2003; Morgan ym. 2008). Stanovich (1986) puolestaan toteaa, että oppilaat, joilla on heikko motivaatio ja jotka välttelevät lukemisharjoitteita tai tekevät niitä vain vähän, eivät kehity lukemistaidoissaan. Tutkimuksissa lukemismotivaation onkin todettu ennustavan oppilaiden lukemisen määrää ja luetun tekstin monipuolisuutta (Wigfield & Guthrie 1997). Joidenkin tutkijoiden näkemyksen mukaan heikko motivaatio voikin jopa olla yksi lukemisvaikeutta merkittävästi määrittelevä tekijä (Morgan ym. 2008). Lisäksi motivaation luonne vaikuttaa lukutaidon kehittymiseen, sillä sisäisellä motivaatiolla on nähty olevan positiivinen yhteys hyvään lukemissuoritukseen (Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield 2012; Wigfield & Guthrie 1997), kun taas ulkoisen motivaation on nähty vaikuttavan negatiivisesti lukutaidon eri osa-alueiden kehittymiseen (Schiefele ym. 2012)

Tehtävälle annettu arvo vaikuttaa vahvasti motivaatioon ja sen on osoitettu olevan yhteydessä useiden lukemiseen eri osa-alueiden kanssa. Tähän yhteyteen voi olla ainakin kaksi syytä. Ensimmäinen vaihtoehto on, että jossain aineessa saavutettu suoriutumistaso ja siihen liittyvä palaute vaikuttavat myönteisesti tehtävämotivaation kehittymiseen. Positiivisen kokemuksen ja tehtävämotivaation myötä oppilas kiintyy kyseiseen aineeseen. Toinen vaihtoehto on, että oppilaan lähtökohtainen arvostus ja kiintymys tiettyyn aineeseen vaikuttavat hänen panostukseensa ja tehtäväsuuntautuneisuuteensa kyseessä olevassa aineessa. Tämä puolestaan vaikuttaa oppilaan suoriutumiseen ja tulee ilmi tehtävämotivaationa sekä johonkin aineeseen kiintymisenä. (Nurmi & Aunola 2005, 106.)

Sanantunninmistelemisstrategioiden harjoittamisen on usein nähty olevan tehokas tapa tukea oppilaan motivaatiota (Morgan ym. 2008). Morganin ym.

(2008) tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittivat, ettei oppilaiden sanantunnistustaitostrategioiden harjoittaminen lisännyt heidän motivaatiotaan. Sanatasoisten strategioiden todettiin muutenkin olevan hyödyttömiä lukemismotivaation kannalta. Saattaisikin olla tarpeen kohdentaa ohjaaminen sekä opettaminen tekniikoihin, jotka suuntautuvat suoraan motivaatioon. Tärkeää olisi siis oppilaan taitojen sijasta pyrkiä vaikuttamaan oppilaan tahtoon tehdä jotakin, jos halutaan kehittää oppilaan motivaatiota. (Morgan ym. 2008.)

3.4 Taustatekijöiden ja ympäristön yhteys motivaatioon

Villigerin, Wandelerin ja Nigglin (2013) tutkimuksessa havaittiin, että vanhempien käytös vaikutti niin positiivisesti kuin negatiivisestikin tutkittavien lasten lukemismotivaatioihin. Myös Lutz Klaudan (2009) tutkimuksen mukaan vanhempien osallistuminen lastensa lukemiseen ja uskomukset lukemisesta vaikuttivat sekä lukemismotivaatioon että suoritukseen lukemisessa. Erityisesti vanhempien emotionaalinen tuki vahvisti lukemismotivaatiota. Toisaalta vanhemmat myös vaikuttivat lapsen motivaatioon myös negatiivisesti esimerkiksi häiritsemällä lapsen lukemista (Villiger, Wandeler & Niggli 2013).

Tutkimusten mukaan tytöt ovat motivoituneempia lukemaan kuin pojat (De Naeghel & Van Keer 2013; Mucherah & Yoder 2008; Wigfield & Guthrie 1997) ja tyttöjen lukutaito on myös poikien lukutaitoa parempi (Chipere 2013). Sukupuolten välillä onkin havaittu eroja siinä, mitä tytöt ja pojat arvostavat. Poikien on todettu arvostavan enemmän urheilua, kun taas tytöt arvostavat enemmän lukemista ja musiikkia. Poikien on myös havaittu uskovan enemmän matemaattiseen kyvykkyyteensä, tytöt puolestaan uskovat enemmän kirjallisiin kykyihinsä. Nämä tyttöjen ja poikien väliset ainesuuntautuneisuuserot näkyvät sukupuolten välisinä motivaatioeroina. (Nurmi & Aunola 2005,106.) Ecclesin (1983) teoriaan liittyen Nurmi ja Aunola (2005, 106) ovat oletaneet tehtävämotivaation ja minäpystyvyyksityksen sukupuolierojen ilmenevän

nimenomaan keskilapsuudessa. Meece, Glienge ja Burg (2006) toteavat tutkimuksessaan motivaatioerojen korostuvan etenkin varhaisina kouluvuosina.

Ecclesin (1983, 137) mukaan tytöillä on vähemmän positiivinen minäpystyvyyshäily itsestään kuin pojilla. He eivät myöskään usein liitä omaa menestystään kyvykkyyteensä, mutta selittävät epäonnistumisensa monesti oman kyvykkyytensä ja taitojensa puutteella (Bar-Tal 1978; Eccles 1983, 137-138). Pojilla puolestaan on vahvempi taipumus selittää onnistumisiaan omien kykyjensä kautta (Bar-Tal 1978). Poikien sisäinen motivaatio ja kiinnostus näyttääkin olevan enemmän yhteydessä omiin taitoihin ja kykyihin kuin tyttöjen motivaatio ja kiinnostus (Logan & Medford 2011). Yksilölliset erot, etenkin sukupuolierot, näyttävät lisäksi usein olevan seurausta vanhempien uskomuksista suhteessa lapsen kokemiin haasteisiin. (Eccles 1983, 137-138.) Tällaiset syytekijät vaikuttavat yksilön motivaatioon seuraavan kerran, kun hän suorittaa samanlaista tehtävää (Morgan & Fuchs 2007; Nurmi & Aunola 2006).

Vanhempien osallisuuden lasten koulunkäyntiin on nähty olevan yhteydessä lapsen motivaatioon (Grolnick & Slowiaszek 1994). Vanhempien osallisuutta, kasvatustyyliä ja opettajien kontrollia vahvemmin motivaatioon kuitenkin vaikuttavat ja sitä ennustavat vanhempien arvot, opettajan ja koulun toiminta sekä tukeva sosiaalinen ympäristö (Marchant, Paulson & Rothlisberg 2001). Etenkin vanhempien arvostuksen koulua ja akateemista suoriutumista kohtaan on nähty lisäävän oppilaiden motivaatiota (Marchant, Paulson & Rothlisberg 2001; ks. myös Weiss, Bouffard, Bridglall & Gordon 2009; Morgan & Fuchs 2007; Nurmi & Silinskas 2014). Myös opettajalla on suuri rooli oppilaan kannustamisessa ja motivaation ylläpitämisessä (Kairaluoma ym. 2007).

Mucherahahin ja Yoderin (2008) mukaan motivaatio usein vaihtelee sukupuolen ja luokka-asteen mukaan. Tutkimuksissa onkin havaittu motivaation laskevan luokka-asteiden kasvaessa. Chiperen (2013) tutkimuksen mukaan tyttöjen ja poikien välinen ero lukemisen taidoissa kasvoi esikoulun ja 2-luokan välillä. Wigfieldin ja Guthrien (1997) tutkimuksessa taas havaittiin 4. luokkalaisten olevan 5. luokkalaisia motivoituneempia oppilaita. Toisaalta

Mazzonin, Gambrellin ja Korkeamäen (1999) tutkimuksessa havaittiin lukemismotivaation kasvavan 1.luokan aikana sekä suomalaisten että amerikkalaisten oppilaiden kohdalla, mutta pysyvän samana toisen luokan aikana. Mazzoni kollegoineen (1999) painottaakin 1. luokan merkitystä lukemismotivaation kehittymisen kannalta.

4 TUTKIMUSONGELMAT

Lukutaito on yhteiskunnassa merkittävä taito. Esimerkiksi Suomessa tarkka tekninen lukutaito opitaan suhteellisen helposti ja nopeasti (Aro, Eklund, Leppänen & Poikkeus 2011; Aro & Wimmer 2003; Share 2008) Usein haasteita lukemiselle kuitenkin tuottaa lukemissujuvuus, joka on hyvän lukutaidon merkittävä osa-alue. Lukijoiden välisissä eroja tarkasteltaessa lukemisen sujuvuuden haasteista kertovat piirteet tulevat ilmi (Aro, Huemer, Heikkilä & Mönkkönen 2011; Share 2008). Tämä tutkimus käsittelee lukutaitoa nimenomaan lukemissujuvuuden näkökulmasta käsin. Tarkoituksena on selvittää 2.-6.- luokkalaisten oppilaiden lukutaitoa, lukemismotivaatiota sekä sitä, onko näiden välillä yhteyttä.

- 1 Onko oppilaiden lukutaidossa eroja luokka-asteilla 2.-6.?
- 2 Onko oppilaiden lukemismotivaatiossa eroja luokka-asteilla 2.-6.?
- 3 Onko lukutaidolla ja lukemismotivaatiolla yhteyttä luokka-asteilla 2.-6.?

Tutkimuksessa selvitetään lisäksi, onko tyttöjen ja poikien välillä eroa tutkimuskysymyksissä 1-3.

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

5.1 Tutkimusasetelma

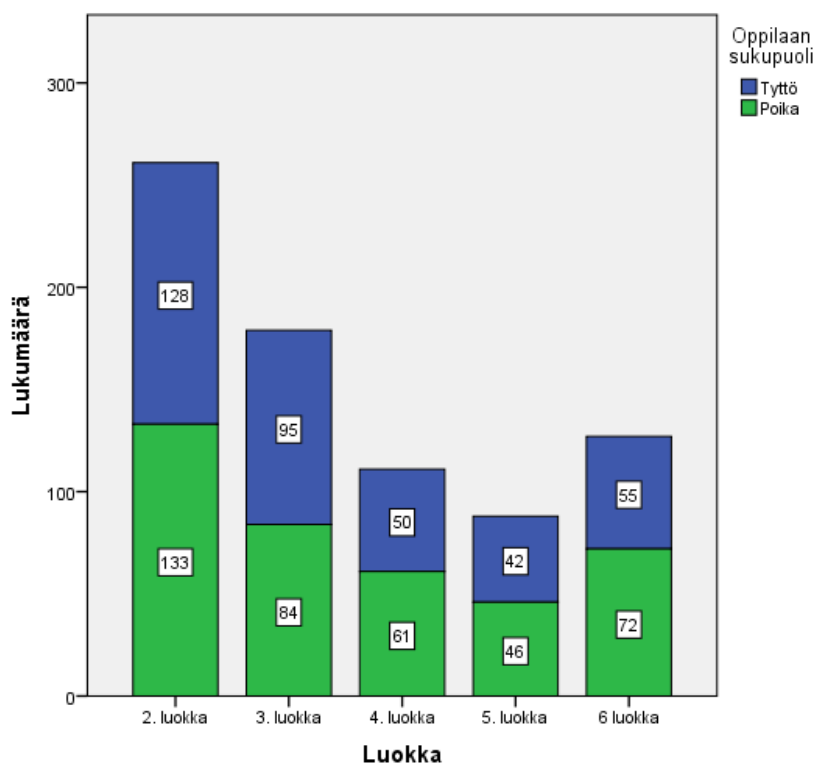
Tutkimuksen aineisto on saatu Niilo Mäki instituutin lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluiässä -hankkeen laajemmasta aineistosta. Luvat tutkimusaineiston käyttöön hoidettiin Niilo Mäki Instituutin lukemissujuvuushankkeen toimesta. Tutkimuslupiin kerättiin vanhempien kirjallinen suostumus lapsen osallistumisesta tutkimukseen sekä aineiston käyttöön tutkimustarkoituksessa. Niilo Mäki instituutin hanke toteutettiin vuosina 2012-2014 ja se oli Raha-automaattiyhdistyksen rahoittama. Tutkimuksessamme on käytetty vuosien 2012 ja 2013 syksyllä kerättyä aineistoa. Laajempi aineisto kerättiin osana hankkeen kahta tutkimuskokeilua, joilla haluttiin selvittää uusien menetelmien vaikuttavuutta. Aineisto koostuu koko luokille tehdyistä alkumittauksista ennen annettuja lukemisen interventioita. Interventioina hankkeessa kokeiltiin luokan hitailla lukijoilla tietokoneharjoitusohjelmaa sekä toimintamallia, jossa vapaaehtoiset Lukumummit ja -vaarit lukevat koulussa kahden kesken niiden lasten kanssa, jotka tarvitsevat lisää tukea lukemisen sujuvoitumiseen.

Olemme pyrkineet tutkimuksen raportoinnissa tuomaan selkeästi esille, että aineisto on kerätty Niilo Mäki instituutin toimesta. Olemme mahdollisimman tarkasti yrittäneet tuoda ilmi, mikä osa tutkimuksesta on meidän, mikä muiden tahojen tuottamaa. Myös Niilo Mäki instituutin hankkeen rahoittaja, Raha-automaattiyhdistys, on pyritty tuomaan selkeästi ilmi.

Hankkeen aineisto on saatu tarjoamalla Jyväskylän seudun kouluille mahdollisuutta osallistua hankkeen kokeiluihin. Halukkaat opettajat ilmoittautuivat mukaan hankkeeseen. Kaikki osallistuneet luokat olivat yleisopetuksen ryhmiä. Tutkimusasetelma ja otanta kertovat ulkoisesta validiteetista, joka puolestaan liittyy tutkimuksen yleistettävyyteen (Metsämuuronen 2011, 65). Emme olleet itse keräämässä aineistoa, joten emme voi kertoa keruuvaiheesta täysin luotettavasti. Tutkimuksen testitilanteeseen liittyy paljon vaiheita, jotka ovat voineet vaikuttaa tuloksiin. Esimerkiksi tehtävien ohjeistus, oppilaiden vireystila, tehtävien ymmärtäminen ja työrauha

ovat voineet vaikuttaa oppilaiden vastauksiin. Tämä tuo omat rajoituksensa tulosten yleistettävyyteen sekä luotettavuuteen. Lisäksi tutkimuksemme on poikittaistutkimus, jonka tulokset eivät ole aivan yhtä hyvin yleistettävissä, kuin pitkittäistutkimuksen.

Tutkimuksessa tutkittiin 2.-6. luokan oppilaita (N=776), oppilaiden lukumäärä ja sukupuolijakauma on esitelty kuviossa 2. Tutkittavien määrä lisää tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä. Ensimmäisen luokan oppilaat eivät osallistuneet tutkimukseen, sillä tutkimuksessa keskityttiin lukemissujuvuuden kehityksen tukemiseen ja edellytettiin peruslukutaidon hallintaa. Tutkimuksessa oli mukana vuonna 2012 8 koulua ja vuonna 2013 10 koulua. Yhteensä eri kouluja oli 14. Kumpanakin syksynä luokkia oli mukana 22 eli yhteensä tutkimuksemme aineistossa on mukana 44 eri luokkaa. Aineisto on kerätty Keski-Suomen alueelta. Tutkimusta tehdessämme olemme pyrkineet noudattamaan eettisiä ohjeita ja käytänteitä. Tutkittavien anonymiteetti on suojattu jo tiedonkeruuvaiheessa ja aineiston käsittelyssä antamalla tutkimukseen osallistuneille tutkimushenkilönumerot. Tutkittavien nimet eivät ole päätyneet missään vaiheessa tietoomme. Tutkittavien koulut on myös raportoitaessa jätetty nimeämättä, samoin kuin asuinpaikat.



Kuvio 2. Tutkimukseen osallistuneiden tyttöjen ja poikien lukumäärä eri luokka-asteilla.

5.2 Muuttujat ja niiden mittaaminen

Tutkimuksessa kaikille mukana olleille oppilaille tehtiin kolme erilaista ryhmätestiä. Mittareina käytetyt testit olivat valmiita testejä, joista yksi oli normitettu. Lukemissujuvuutta mitattiin kahdella ryhmätestillä. Ryhmätesteinä käytettiin Ala-asteen lukutestin tekninen lukutaito TL5 A-osan sanantunnistusosiota (ALLU; Lindeman 1998) ja Lukusujuvuus-osatehtävää (Salmi, Eklund, Järvisalo & Aro 2011). Tutkimuksessamme näistä ryhmätesteistä käytetään lyhenteitä ALLU ja Luksu. Kolmas tutkimuksessa käytetty ryhmätesti on motivaatiomittari (Nurmi & Aunola 2005). Tutkimuksessamme sitä käytettiin tutkittaessa oppilaiden lukemismotivaatiota kotona ja koulussa. Aineistoa analysoitiin määrällisin menetelmin IBM SPSS-22 -ohjelman avulla.

5.2.1 Lukemissujuvuutta mittaavat ryhmätestit

ALLU-testissä oppilaiden tehtävänä oli lukea sanaketjuja ja merkitä siihen sanarajat mahdollisimman nopeasti. Sanat olivat 2-4 sanan ketjuissa. Jokainen teki testin itsenäisesti ja eteni omaan tahtiinsa. Aikaa tehtävän tekoon oli 3 minuuttia 30 sekuntia. Jokaisesta oikein tunnistetusta ja erotetusta sanasta oppilaat saivat yhden pisteen. Väärästä vastauksesta tai vastaamatta jätetystä tehtävästä ei annettu tai vähennetty pisteitä. Minimi pistemäärä testissä oli 0 pistettä, maksimi 214 pistettä. (Lindeman 1998, 106-108, 112.)

Allu-testi on normitettu testi edustavalla otoksella. Normiaineisto on kerätty ympäri Suomea 7-13 vuotiaista lapsista. Yhteensä lapsia oli normiaineistossa 12 897. Testin normituksen myötä sen tuottamat tulokset ovat hyvin yleistettävissä. Kun testiä käytetään oikein ja ohjeiden mukaisesti, ovat testin tulokset valideja ja reliaabeleja. (Lindeman 1998, 138-139.) Tutkimuksessamme on käytetty Allun tasoryhmiä. Lindemanin (1998, 112) mukaan ryhmissä 1-3 oppilailla on haasteita teknisessä lukutaidossa, ryhmissä 4-6 lukutaito vastaa ikäryhmän tasoa ja ryhmissä 7-8 lukutaito on ikätasoon

nähdessä vahvempi. Tasoryhmänormit eli staniinit on laadittu lukutaidon parissa työskenteleville, tutkijoita varten testi sisältää myös T-pistemäärät ja lukuikänormit. Tasoryhmä-tulkinnan käyttäminen lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä ne helpottavat testin tulkintaa ja ymmärrettävyyttä sekä vähentävät virheellisiä arvioita, koska pienet pistemäärien erot eivät painotu liikaa testin tuloksia tulkittaessa. Tällöin tulosten yleistettävyyden ja luotettavuus paranee. (Lindeman 1998, 40.)

Luksu-testissä oppilaan on tarkoitus lukea hiljaa mielessään kolmen minuutin aikana mahdollisimman monta annetuista lauseista. Lauseita on yhteensä 70. Aina lauseen luettuaan oppilaan tulee arvioida, onko lause oikein=O vai väärin=V. Oppilas merkitsee mielestään oikean vaihtoehdon rastilla. Jokaisesta oikein rastitetusta vastauksesta oppilas saa yhden pisteen. Väärästä vastauksesta, kummankin vaihtoehdon rastittamisesta tai rastin puuttumisesta tulee nolla pistettä. Testin tulosta arvioitaessa huomioidaan oikein vastattujen lauseiden määrä. Oppilaat ohjeistetaan tekemään tehtävä mahdollisimman nopeasti. Heitä ohjataan siirtymään hankalan tehtävän kohdalla eteenpäin ja tarvittaessa sotkemaan väärän vastauksen käyttämättä pyyhkeumia. (Salmi, Eklund, Järvisalo & Aro 2011.)

Luksu-testissä on kerätty viiteaineisto 2.luokalle. Tutkimuksessa käytetyssä Luksu-testissä reliabiliteetti hyvä (Cronbachin alfa lukusujuvuus 0,94) (Eklund, Salmi, Polet & Aro 2013, 7-8). Reliabiliteetti kertoo mittarin yhtenäisyydestä sekä mittauksen toistettavuudesta, mittari on tällöin johdonmukainen. Testin validiteetti kertoo mittarin luotettavuudesta, mitattaako se haluttua ilmiötä. (Metsämuuronen 2011, 74-76.) Luksu-testissä on varmistettu mittarin rakennevaliditeetti. Tehtävätyypit ja -rakenteet on valittu siten, että ne mittaavat arvioitavien taitojen keskeisiä ominaisuuksia laajasti. (Eklund ym. 2013, 7-8.) Tutkimuksissa käytetään usein kriteerivaliditeetin osaa, rinnakkaisvaliditeettia, jolloin uutta, tutkimuksessa käytettyä mittarisarjaa verrataan samaa asiaa mittavaan standardoituun testiin (Metsämuuronen 2011, 75). Luksu-testin kohdalla rinnakkaisvaliditeettiä ei ole voitu tutkia, koska sopivaa vertailuaineistoa ei ollut saatavilla (Eklund ym. 2013, 7-8).

Tässä tutkimuksessa lukutaidolla tarkoitetaan nimenomaan sujuvaa lukutaitoa, luetun ymmärtämistä ei ole huomioitu. Lukutaito on operationaalistettu yhdistämällä ALLU- ja Luksu-testi. Ensin kummankin testin mitatuista raaka-pisteistä muodostettiin z-pisteet luokka-asteittain, jotka tämän jälkeen yhdistettiin summamuuttujiksi laskemalla ne yhteen ja jakamalla kahdella.

5.2.2 Motivaatiomittari

Kolmas ryhmätesti on Nurmen ja Aunolan (2005) tutkimuskäyttöön kehittämä motivaatiomittari. Tutkimustaan varten Niilo Mäki instituutin lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluiässä -hankkeen työryhmä (suullinen tiedonanto 23.11.2014) muokkasi lomaketta siten, että vuoden 2013 syksyn mittarissa on kaksi kysymysosiota enemmän. Motivaatiomittari on lomakekysely, jonka avulla voidaan selvittää sitä, kuinka paljon oppilaat pitävät lukemisesta, kirjoittamisesta ja matematiikasta koulussa ja kotona (Nurmi & Aunola 2005). Niilo Mäki instituutin työryhmä lisäsi mittariin myös kohdat, joka selvitti, kuinka paljon lapset pitävät lukemisesta ja kirjoittamisesta vapaa-ajalla.

Motivaatiomittarissa on viisi kysymysosiota ja yhteensä 13 kysymystä. Tässä tutkimuksessa analysoitiin kolme kysymystä, jotka selvittivät lukemismotivaatiota kotona ja koulussa. (Nurmi ja Aunola 2005) Oppilaat vastasivat kyselyyn 5-portaisella Likert-asteikolla, jossa numeroita kuvaavat erilaiset hymynaamat. Vastausvaihtoehtoa 1 kuvastaa surullisin naama (Oikein tylsää/en tee mielelläni) ja vastausvaihtoehtoa 5 kuvastaa iloisin naama (Oikein kivaa/Teen oikein mielelläni). Motivaatiomittaria ei ole normitettu. Tutkimuksessa käytettyjen kysymysten Cronbachin alfa oli 0.82, joka on riittävä summamuuttujan muodostamiseksi

Motivaatiomittarin luonne vaikuttaa omalta osaltaan tulosten luotettavuuteen. Motivaatiomittari oli itsearviointilomake, jolla siis mitattiin oppilaiden omaa käsitystä motivaatiostaan. Motivaatiomittari perustui Ecclesin (1983) luomaan odotusarvoteoriaan, jonka mukaan minäpystyvyyuskäsitys

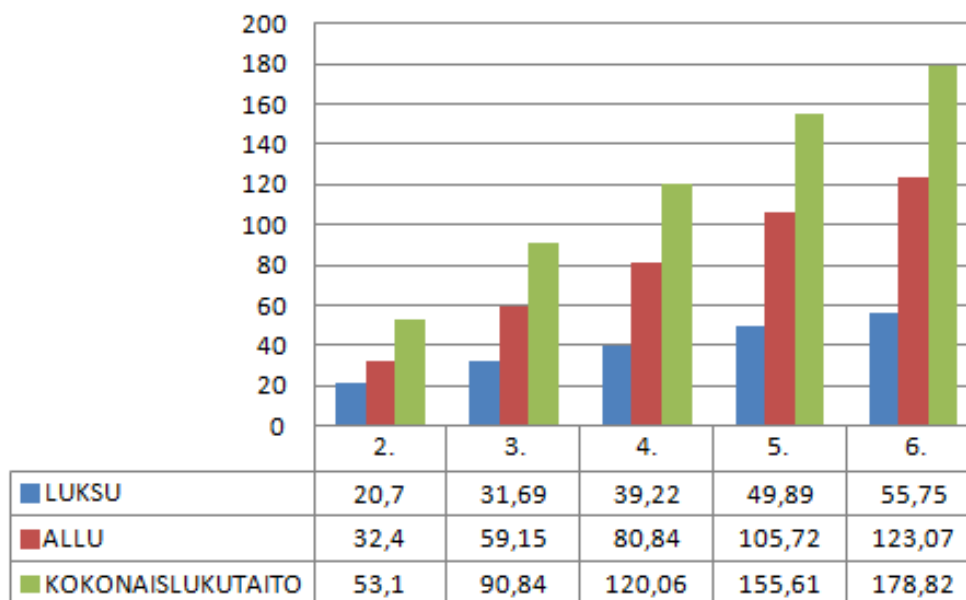
vaikuttaa motivaatioon ja tehtävälle annettuun arvoon. Tutkimuksessamme käytetty motivaatiomittari on hyvin subjektiivinen, objektiivinen mittari saattaisi antaa erilaisia tuloksia. On esimerkiksi mahdollista, että osa oppilaista on kuvaillut motivaatiotaan joko paremmaksi tai huonommaksi kuin se todellisuudessa on. Tässä tutkimuksessa motivaatiota on siis mitattu subjektiivisesti ja motivaatio voi mahdollisesti olla yhteydessä oppilaiden minäpystyvyyksiksiin.

6 TULOKSET

6.1 Lukutaidon muutokset luokka-asteiden välillä ja sukupuolten väliset erot lukutaidossa

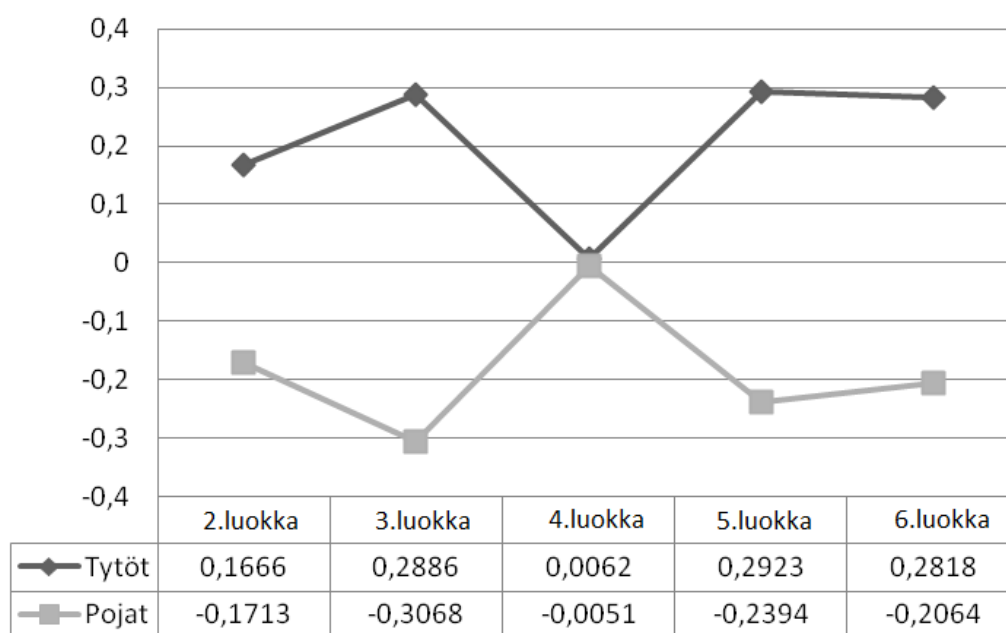
Lukutaidon muutoksia ja sukupuolten välisiä eroja tutkittiin t-testin avulla. Keskiarvojen erotuksille laskettiin efektin koko Cohenin d-arvona (Cohen 1992).

Yleisenä oletuksena oli, että lukutaito kasvaa luokka-asteiden kasvaessa. Näin oli myös tutkimusaineistossamme. Lukutaito kehittyi tasaisesti 2.- ja 6.-luokan välillä. Kuviossa 3 on esitetty kunkin luokka-asteen lukutaito. Lukutaito on tässä kuvattu ALLU- ja Luksu-testien raakapisteiden kautta. Kuviossa on myös esitetty ALLU:n ja Luksu:n keskiarvot kullekin luokka-asteelle.



Kuvio 3. Lukutaito luokilla 2.-6.

Kuviossa 4 on esitetty tyttöjen ja poikien lukutaito luokilla 2–6 z-pistemäärien keskiarvoina. Tulosten mukaan muilla luokka-tasoilla, paitsi 4., sukupuolten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero lukutaidossa; tyttöjen lukutaito oli parempi kuin poikien. 4. luokalla sukupuolten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ($p=.950$, Cohenin $d=0.02$). 3. luokalla sukupuolten väliset erot lukutaidossa olivat suurimmillaan. 3. ja 4. luokan mittauksessa oli suuri ero, sillä 4. luokan mittauksessa erot olivat pienimmillään. 5. luokan mittauksessa ero oli taas kasvanut. 6. luokalla erot sukupuolten välillä kaventuivat vain hieman. 2. luokalla sukupuolten keskiarvojen välinen erotus oli 0,34 (tytöt $ka=0.17$, $kh=1.07$; pojat $ka=-0.17$, $kh=0.76$). 3. luokalla sukupuolten välinen ero oli tutkimusaineiston suurin, 0.6 (tytöt $ka=0.29$, $kh=1.01$); pojat $ka=-0.31$, $kh=0.75$). 4. luokan mittauksessa sukupuolten välinen ero on pienimmillään, vain 0,02 (tytöt $ka=0.01$, $kh=0.84$; pojat $ka=-0.01$, $kh=0.98$). 5. luokalla ero taas kasvoi, ero oli 0,54 (tytöt $ka=0.29$, $kh=0.73$; pojat $ka=-0.24$, $kh=1.03$). 6. luokan mittauksessa ero oli kaventunut hieman, sukupuolten välinen ero oli 0,49 (tytöt $ka=0.28$, $kh=0.93$; pojat $ka=-0.21$, $kh=0.87$). Tarkemmat tulokset on esitetty liitteessä 1.

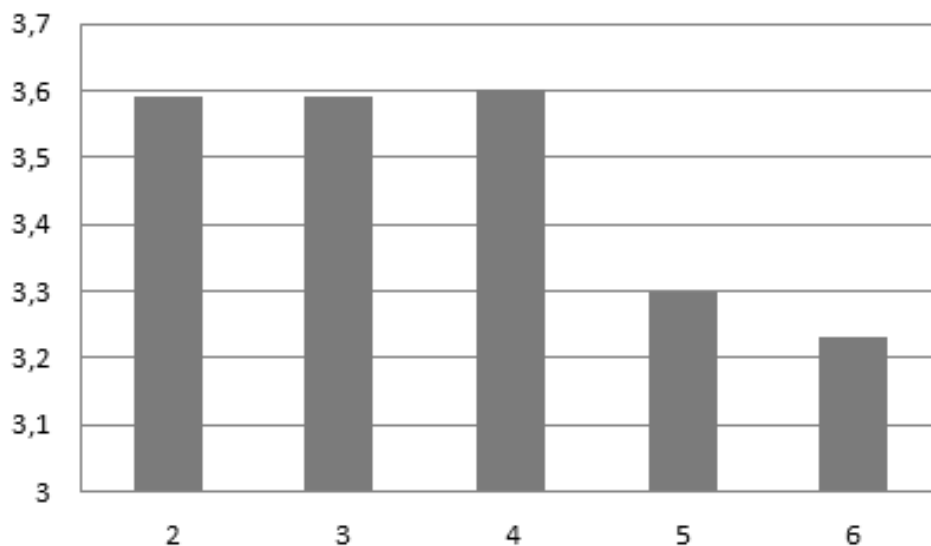


Kuvio 4. Tyttöjen ja poikien lukutaito z-pistemäärien keskiarvona luokilla 2.-6.

6.2 Lukemismotivaatio eri luokka-asteilla ja sukupuolten väliset erot

Kokonaisuutena tarkasteltuna oppilaiden lukemismotivaatio oli melko korkea ($k_a=3.50$, $k_h=0.87$). Sukupuoli- ja luokkatasoeroja tutkittiin kaksisuuntaisen sukupuoli (2) x luokka (5) kovarianssianalyysin avulla, jossa kontrolloitiin lukutaidon merkitys (Metsämuuronen 2011, 782-784). Lisäksi selvitimme efektin koon etan neliön (η^2) avulla (Metsämuuronen 2011, 471). Tulosten mukaan motivaatioon oli tilastollisesti merkitsevä yhteys oppilaan sukupuolella ja luokkatasolla (liite 5), mutta niiden välinen yhdysvaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Tyttöjen motivaation keskiarvo oli 3.78. ($k_h=0.76$) ja poikien oli 3.22 ($k_h=0.87$). Scheffe post hoc vertailut osoittivat, että 2., 3. ja 4. luokka erosivat tilastollisesti merkitsevästi 6. luokasta. Muiden luokka-asteiden välillä erot eivät olleet tilastollisesti merkitsevät. Kuviossa 5 on kuvattu tyttöjen ja poikien lukemismotivaatioarviointien keskiarvot luokka-asteilla 2–6. Tarkemmat tunnusluvut on esitelty liitteessä 2.

Tuloksissa havaittiin muutamien luokkien kohdalla tilastollisesti merkitseviä eroja lukemismotivaatiossa. 2. ($k_a=3.59$, $k_h=0.89$), 3. ($k_a=3.59$, $k_h=0.85$) ja 4. ($k_a=3.59$, $k_h=1.00$) erosivat 6. luokasta ($k_a=3.23$, $k_h=0.79$) lukemismotivaatiossa tilastollisesti merkitsevästi ($p<.05$). Muiden luokka-asteiden välillä olleet erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Luokka-asteiden välisten erojen p-arvot on esitetty liitteessä 3. Kaikissa tutkimuksessa mukana olleissa luokissa lukemismotivaation keskiarvo oli melko hyvä (motivaatio > 3), eivätkä erot luokkien keskiarvoissa olleet kovin suuria ($3<motivaatio<4$). Suurin lukemismotivaatiokeskiarvojen erotus oli 0.36. Tämä ero oli 4. ja 6. luokan mittauksessa. Kuviossa 5 on havainnollistettu lukemismotivaation muutosta.



Kuvio 5. Lukemismotivaation keskiarvot luokka-asteilla 2.-6.

Sekä tyttöjen että poikien lukemismotivaation keskiarvot vaihtelivat eri luokka-asteilla. Tarkemmat analyysin tulokset on esitelty liitteessä 4. Motivaatiokeskiarvo oli kaikilla luokka-asteilla tytöillä poikia parempi. 2. luokalla keskiarvojen ero oli 0,37 (tytöt $ka=3,77$, $kh=0,83$; pojat $ka=3,40$, $kh=0,92$). 3. luokalla sukupuolten välinen ero oli suurin, 0,70 (tytöt $ka=3,91$, $kh=0,71$; pojat $ka=3,21$, $kh=0,83$). 4. luokan mittauksessa sukupuolten välinen motivaatiokeskiarvojen ero oli pienin, 0,34 (tytöt $ka=3,78$, $kh=0,62$; pojat $ka=3,44$, $kh=0,78$). 5. luokalla keskiarvojen ero oli 0,75 (tytöt $ka=3,68$, $kh=0,85$; pojat $ka=2,93$, $kh=1,00$). 6. luokalla ero oli 0,68 (tytöt $ka=3,63$, $kh=0,72$; pojat $ka=2,95$, $kh=0,79$).

6.3 Lukemismotivaation yhteys lukutaitoon

Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimella selvitettiin, miten lukutaito ja lukemismotivaatio olivat yhteydessä (Metsämuuronen 2011, 369, 445-449). Tarkastelimme yhteyttä luokkatasoisin. Tulosten mukaan lukutaidolla ja lukemismotivaatiolla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys luokilla 3.-6 (taulukko 1). Kaikilla näillä luokilla korrelaatiokerroin oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p<0,001$). 2. luokalla lukutaidolla ja lukemismotivaatiolla ei ollut tilastollisesti merkitsevä yhteys ($p>0,05$). Mitä korkeammaksi oppilaat arvioivat

lukemismotivaationsa, sitä parempi oli heidän lukutaitonsa. Yhteyden voimakkuus yhteisenä varianssina vaihteli 11.6% ja 0.4% välillä.

Tulosten mukaan tyttöjen lukutaidolla ja lukemismotivaatiolla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys vain 3. luokan mittauksessa ($p=0.005$). Muilla luokka-asteilla yhteys ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Yhteyden voimakkuus yhteisenä varianssina oli 1.7% ja 8.4% välillä. Poikien tulosten mukaan lukutaidolla ja lukemismotivaatiolla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys 4., 5. ja 6. luokalla ($p<.05$). Yhteyden voimakkuus yhteisenä varianssina vaihteli kaikilla luokka-asteilla 0.7% ja 72% välillä.

Taulukko 1. Lukutaidon ja lukemismotivaation tulomomenttikorrelaatiokertoimet luokilla 2.-6

Luokka	Kaikki			Tytöt			Pojat		
	r	r ²	p	r	r ²	p	r	r ²	p
2	.06	.004	.316	.13	.017	.155	-.03	.001	.720
3	.28	.078	.000	.29	.084	.005	.11	.012	.327
4	.28	.078	.004	.15	.023	.323	.36	.130	.007
5	.37	.073	.001	.21	.044	.221	.36	.130	.022
6	.34	.116	.000	.23	.053	.102	.30	.090	.012

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelua

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, onko lukemissujuvuuden ja motivaation välillä yhteyttä 2.- 6. -luokkalaisilla. Lisäksi tarkoitus oli selvittää, onko siinä vaihtelua sukupuolten ja eri luokka-asteiden välillä. Lukemissujuvuutta mitattiin kahdella ja lukemismotivaatiota yhdellä ryhmätestillä.

Tutkimuksemme tuloksena oli, että oppilaiden lukutaidossa on eroja luokka-asteilla 2.-6. Tulosten mukaan oppilaiden lukutaito parani luokka-asteiden kasvaessa. Myös sukupuolella oli merkitystä oppilaiden lukutaidolle.

Tyttöjen lukutaito oli mittauksissa parempi kaikilla luokka-asteilla. 3. luokalla ero oli suurin, mutta 4. luokalla tyttöjen ja poikien välinen ero oli kuitenkin kaventunut pienimmäksi mitatuksi keskiarvoeroksi sukupuolten välillä. Myös oppilaiden lukemismotivaatiossa oli tulosten mukaan eroja luokka-asteilla 2.-6. 2., 3. ja 4. luokka erosivat tilastollisesti merkitsevästi 6. luokasta. Lukutaidolla ja lukemismotivaatiolla havaittiin olevan tilastollisesti merkitsevä yhteys luokka-asteilla 3.-6. Tyttöjen kohdalla tilastollisesti merkitsevä yhteys oli vain 3. luokalla. Poikien tulosten mukaan 4., 5. ja 6. luokalla lukutaidon ja lukemismotivaation yhteys oli tilastollisesti merkitsevä. Tulosten mukaan sekä sukupuoli (10%), että luokka-aste (2%) olivat yhteydessä lukemismotivaatioon. Näiden yhdysvaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

Tutkimuksemme tulosten mukaan 4.luokalla tyttöjen ja poikien lukutaidot eivät eronneet toisistaan paljoakaan. Tämä tulos eroaa kansainvälisestä PIRLS-tutkimuksesta (Kupari ym. 2012), jossa tutkittiin 4. luokkalaisten oppilaiden lukutaitoa eri maissa. Tuloksista ilmeni, että suomalaisilla 4. luokkalaissilla pojilla oli selvästi heikompi lukutaito kuin tytöillä. Omassa tutkimuksessamme saimme erilaisia tuloksia, sillä juuri 4. luokan tytöt ja pojat olivat keskenään samantasoisia lukijoita. Muilla luokilla pojilla taas oli selvästi heikompi lukutaito kuin tytöillä, mikä tuloksena myötäilee aiempia tutkimustuloksia. Otoksen kohdalla on voinut tapahtua jonkin asteista valikoitumista, sillä halukkaat opettajat Keski-suomen alueelta saivat ilmoittaa luokkansa hankkeeseen. Opettajat ovat esimerkiksi saattaneet ilmoittautua mukaan sen takia, että luokassa on runsaasti tukea tarvitsevia oppilaita tai toisaalta sen takia, että luokan opettaja on erityisen kiinnostunut lukemissujuvuuden kehittämisestä myös ns. hyvillä lukijoilla. Tämän takia tutkimukseen on saattanut valikoitua luokkia, joissa on tavallista enemmän heikkoja lukijoita tai toisaalta myös luokkia, joissa oppilaat ovat erityisen innoissaan lukemisesta. Jos luokat olisi valittu satunnaisesti, saattaisivat tuloksetkin olla jossain määrin erilaisia. Myös Keski-suomi ja etenkin Jyvässeutu alueena voi aiheuttaa tuloksiin valikoitumista, sillä esimerkiksi opettajien virkojen täyttäminen pätevillä opettajilla on helppoa ja seudun opettajiston valikoitumiseen saattaa

vaikuttaa kaupungissa toimiva OKL sekä erityispedagogiikan laitos. Voi siis olla, että tutkituissa kouluissa ollut erilaista opetusta 4.luokalla, jolloin poikien lukutaito on kehittynyt yhtä hyväksi kuin tyttöjen. Tuloksista ilmeni myös, että 5. ja 6. luokilla lukemismotivaatio alkaa vähentyä. On mahdollista, että 4. luokalla lukemissujuvuus on jo alkanut kehittyä paremmaksi kuin alemmilla luokilla. mutta 5. ja 6. luokalla motivaatio laskee esimerkiksi vaikeampien tekstien takia ja näin lukutaitokaan ei kehity.

Aikaisemmissa tutkimuksissa lukemismotivaatio on vaihdellut sukupuolen ja luokka-tason mukaan (mm. Mucherahah ja Yoder 2008). Tässä tutkimuksessa lukemismotivaatio pysyi 2., 3. ja 4. luokan ajan lähes samana, mutta laski 5. ja 6. luokan aikana. Poikkeuksellisesti kuitenkin tyttöjen motivaatio lisääntyi hieman 2. ja 3. luokan välillä ja poikien motivaatio 3. ja 4. luokan välillä. Motivaation laskemiseen luokka-asteiden kasvaessa voi olla monia syitä. Yksi syy on mahdollisesti se, että alemmilla luokilla oppilaat ovat motivoituneempia lukemaan, kun lukutaidon kehittymisen huomaa selvemmin. Toinen syy voi olla, että luettavaa materiaalia ei saa valita enää itse niin usein ylemmillä luokilla. Alaluokilla oppilaat saavat mahdollisesti lukea enemmän itse valitsemiaan kirjoja, jolloin motivaatio on suurempi. Ylemmillä luokilla lukeminen koulussa perustuu usein enemmänkin tietoteksteihin ja opettajan valitsemiin materiaaleihin. Esimerkiksi Guthrie ja Cox (2001) mainitsevat, että oppilaiden lukemismotivaatio lisääntyy, jos he saavat ainakin osittain valita luettavat tekstit itse. Lukemismotivaation lasku voi selittyä myös joko liian vaikeilla mutta myös liian helpoilla lukemistehtävillä. Opettajan tulisikin huomioida erilaiset lukijat ja antaa kaikille omaa taitotasoaan vastaavia tekstejä lukemismotivaation ylläpitämiseksi. Tekstien tulisi olla myös mielenkiintoisia ja lasten kokemusmaailmaan liittyviä.

Tuloksista myös ilmeni, että tytöt olivat poikia motivoituneempia lukemaan kaikilla luokka-asteilla. Tulos tukee aiempia tutkimustuloksia, joissa on myös havaittu, että tytöillä on poikia myönteisempi asenne lukemista kohtaan (Swalander & Taube 2007). Tämän takia tytöt välttelevät lukutehtäviä vähemmän kuin pojat. Tyttöjen ja poikien motivaatioerot olivat suurimpia 3., 5.

ja 6. luokalla. 2. ja 4. luokalla erot olivat hieman pienempiä. 2. luokalla innostus lukemiseen on siis melko suuri sekä tytöillä että pojilla, jolloin motivaatioerot eivät vielä välttämättä erotu. 4. luokalla sukupuolten välisten erojen kaventuminen voi olla yhteydessä toiseen tutkimuksessamme saamaan tulokseen: 4. luokalla tyttöjen ja poikien välillä ei ollut juurikaan eroa lukutaidossa. On siis mahdollista, että parempi lukutaito on yhteydessä vahvempaan lukemismotivaatioon.

Tulokset antavat aihetta pohtia, mistä poikien heikompi lukemismotivaatio johtuu. Eräs syy voi olla yleiset oletukset poikien ja tyttöjen vahvuuksista ja heikkouksista. McGeownin, Goodwinin, Hendersonin ja Wrightin (2012) mukaan lapsillakin voi olla stereotyyppisiä oletuksia siitä, että lukeminen olisi enemmän feminiininen asia. Tämän takia poikien sisäinen lukemismotivaatio voi olla heikompi kuin tyttöjen. Usein ajatellaan, että tytöt ovat parempia lukijoita ja pojat taas ovat taitavampia esimerkiksi liikunnassa ja matematiikassa. Nämä oletukset siis voivat johtaa siihen, että pojat ajattelevat jo lukemaan opettelun alkuvaiheessa ettei lukeminen ole niin mielenkiintoista.

Poikien ja tyttöjen välinen ero lukutaidossa ja lukemismotivaatiossa voi myös johtua siitä, ettei poikia kiinnosta koulussa luettavat tekstit. Esimerkiksi Senn (2012) huomauttaa, että opettajien ja vanhempien tulisi kannustaa poikia lukemaan heitä kiinnostavia tekstejä esimerkiksi urheiluun, sarjakuviin, toimintaan tai huumoriin liittyen. Voikin olla, että tällöin lukuinto laajentuisi myös muihin teksteihin ja lukutaito kehittyisi entisestään.

Tutkimuksemme tuloksista ilmeni, että motivaatiolla ja lukutaidolla oli positiivinen, joskin melko heikko, yhteys kaikilla muilla luokka-asteilla paitsi 2. luokalla. Korkeampi motivaatio liittyi parempaan lukutaitoon. Tulos voi kertoa siitä, että vielä 2. luokalla oppilaat ovat joka tapauksessa motivoituneita lukemaan lukutaidon tasosta huolimatta ja ovat innoissaan lukemisesta. Myös Lepolan ja kollegoiden (2000) tutkimuksen mukaan motivaatioerot eivät ilmene vielä esikoulun ja 2. luokan välissä. Tämän jälkeen oppilaiden motivaatioerot alkavat kuitenkin näkyä selvemmin. Tämä ilmiö voi selittyä Matteus-efektillä, jonka mukaan hyvä lukutaito innostaa lukemaan, jolloin taas lukutaito kehittyy

entisestään (Stanovich 1986). 2. luokalla lukutaito on kasvavassa vaiheessa ja oppilaiden taidot kehittyvät. Olettaen, että erot oppilaiden lukutaidossa kuitenkin alkavat nousta esiin, ne voivat johtaa siihen, että lukutaidossa nopeammin kehittyneet ovat motivoituneempia lukemaan. Tällöin heidän taitonsa kehittyvät entisestään ja toisaalta lukutaidossa vielä heikompien lukemismotivaatio laskee ja he jäävät taidoissaan jälkeen kehittyneemmistä lukijoista.

7.2 Jatkotutkimus

PIRLS-tutkimuksen mukaan kotiympäristön merkitys on lapsen lukutaidon kehittymisen kannalta merkittävä ja vanhempien asennoitumisella on yhteys lapsen lukutaitoon. Ennen kouluikää kotona saadut kokemukset lukemisesta vahvistavat lapsen lukutaitoa. (Kupari ym. 2012.) Aron ym. (2011) mukaan lapsen lukutaidon kehityksen kannalta tärkeintä on, että lapsi on kiinnostunut kirjoitetusta kielestä. Sitä täytyisikin tukea mahdollisimman paljon niin koulussa kuin kotonakin. Tutkielmassamme emme tutkineet lukutaidon ja motivaation taustatekijöitä. Jatkotutkimuksena olisi tarpeellista tutkia lukutaitoa ja lukumotivaatiota monipuolisemmin ottaen huomioon kotikasvatuksen vaikutukset. Tyttöjen ja poikien välisten erojen pienentämiseksi olisi syytä tutkia myös koulu- ja kotiperustaisten interventioiden vaikuttavuutta.

PIRLS- tutkimuksen (Kupari ym. 2012) tulokset osoittivat, että suomalaisten tyttöjen ja poikien erot lukutaidossa ovat vertailumaiden suurimpia. Tämä pitäisi huomioida nykyistä paremmin kouluissa ja kehittää keinoja lisätä poikien motivaatiota lukemista kohtaan. Wigfield, Guthier, Tonks ja Perencevich (2004) painottavat lukemismotivaation syntymisessä sisäistä motivaatiota, jota voitaisiinkin lisätä esimerkiksi antamalla oppilaalle mahdollisuus valita häntä kiinnostavia tekstejä tai antamalla lupa tehdä yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa lukemisen aikana.

Motivaation ja lukutaidon yhteyttä tulisi selvittää tarkemmin. Minkä verran heikko motivaatio vaikuttaa itsessään lukutaidon heikkenemiseen ja kehityksen pysähtymiseen vai onko heikko lukemismotivaatio ennemminkin seurausta heikosta lukutaidosta? Todennäköisesti motivaatio ja lukutaito ovat yhteydessä toisiinsa molemmin päin. Tätä yhteyttä tulisi mallintaa edelleen. Lisäksi olisi selvitettävä tarkemmin, missä ikävaiheessa tyttöjen ja poikien väliset erot alkavat syntyä. Lepolan ja Poskiparran (2001) tutkimus osoittaa, että lasten motivationaaliset erot lukemisessa ilmenevät jo varhain ennen koulun aloitusta.

LÄHTEET

- Airio, E. 2009. Morphological Problems in IR and CLIR. Applying linguistic methods and approximate string matching tools. University of Tampere. Department of Information Studies and Interactive Media. Viitattu 14.5.2014
- Ardoin, S., Morena, L., Binder, K. & Foster, T. 2013. Examining the Impact of Feedback and Repeated Readings on Oral Reading Fluency: Let's Not Forget Prosody. *School Psychology Quarterly*. 28 (4), 391–404.
- Aro, M., Huemer, S., Heikkilä, R. & Mönkkönen, V. 2011. Sujuva lukutaito suomalaislapsen haasteena. *Psykologia: tiedepoliittinen aikakauslehti* 46.
- Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P. & Poikkeus, A-M. 2011. Lukivaikeusriskin arviointi ja lukivaikeuden tunnistaminen suomen kielessä. *Psykologia* 46.
- Aro, M. & Wimmer, H. 2003. Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics* 24, 621-635.
- Bar-Tal, D. 1978. Attributional Analysis of Achievement-Related Behavior. *Review of Educational Research* 48, 259-271.
- Brozo, WG., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A. & Valtin, R. 2014. Reading, Gender, and Engagement. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57 (7), 584-593.
- Chall, J. S. 1996. Stages of reading development. 2. painos. Fort Worth, TX: Harcourt-Brace.
- Chipere, N. 2013. Sex differences in phonological awareness and reading ability *Language Awareness* 23 (3), 1-15.
- Chiu, M. M. & McBride-Chang, C. 2006. Gender, context and reading: a comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of reading* 10 (4), 331–362.
- Cohen, J. 1992. A Power Primer. *Psychological Bulletin* 112 (1), 155-159.
- De Naeghel, J. & Van Keer, H. 2013. The relation of student and class-level characteristics to primary school students' autonomous reading motivation: a multi-level approach. *Journal of Research in Reading* 36 (4), 351-370.

- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. 1991. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist* 26 (3/4), 325-347.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Eccles, J. S. 1983. Expectancies, values, and academic behaviors. Teoksessa J. T. Spence (toim.) *Achievement and Achievement Motives*. San Francisco: Freeman, 75-146.
- Ehri, L. 2005. Learning to read words: Theory, Findings and Issues. *Scientific Studies of Reading* 9 (2), 167-188.
- Eklund, K., Salmi, P., Polet, J. & Aro, M. 2013. Tuen tarpeesta tunnistamiseen. Lukemisen ja kirjoittamisen arviointi. Toinen luokka. Tekninen opas. Niilo Mäki Instituutti.
- Fulmer, S. M. & Tulis, M. 2013. Changes in interest and affect during a difficult reading task: Relationships with perceived difficulty on reading fluency. *Learning and instruction* 27, 11-20.
- Grolnick, W.S., & Slowiaczek, M.L. 1994. Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Guthrie, J.T. & Cox, K.E. 2001 Classroom Conditions for Motivation and Engagement in Reading. *Educational Psychology Review* 13 (3), 283-302.
- Guthrie, J. T. & Davis, M. H. 2003. Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly* 19, 59-85.
- Kiuru, N., Lerkkanen, M.-L., Niemi P., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A-M. & Nurmi J-E. 2013. The Role of Reading Disability Risk and Environmental Protective Factors in Students' Reading Fluency in Grade 4. *Reading Research Quarterly* 48 (4), 349-368.
- Koponen, T., Salmi, P., Eklund, K. & Aro, M. 2013. Counting and RAN: Predictors of Arithmetic Calculation and Reading Fluency. *Journal of Educational Psychology*. 105 (1), 162-175.
- Kuhn, M.R., Schwanenflugel, P.J., Meisinger, E.B., Levy B.A. & Rasinski T.V. 2010. Alignin Theory and Assesment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. *Reading research quarterly*. 45 (2), 230-251.

- Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J. & Nissinen, K. 2012. Enemmän iloa oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Hintikka, S., Landerl, K., Aro, M. & Lyytinen H. 2007. Training reading fluency: is it important to practice reading aloud and is generalization possible? *Annals of Dyslexia* 58, 59-79.
- Hirvonen, R., Georgiou, G.K., Lerkkanen, M-K., Aunola, K. & Nurmi, J-E. 2010. Task-focused behaviour and literacy development: a reciprocal relationship. *Journal of Research in Reading* 33 (3), 302-319.
- Huemer, S., Aro, M, Landerl, K. & Lyytinen, H. 2010. Repeated Reading of Syllables Among Finnish-Speaking Children With Poor Reading Skills. *Scientific Studies of Reading* 14 (4), 317-340.
- Holopainen, L., Ahonen, T. & Lyytinen, H. 2001 Predicting Delay in Reading Achievement in a Highly Transparent Language. *Journal of Learning* 34 (5), 401-414.
- Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. Boosting reading fluency: An intervention case study at subword level. *Scandinavian Journal of Educational Research* 51 (3), 253-274.
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset: Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. *Jyväskylä Studies in Humanities*, 141. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. Viitattu 2.12.2014.
- Koponen, T., Salmi, P., Eklund, K. & Aro, T. 2013. Counting and RAN: Predictors of Arithmetic Calculation and Reading Fluency. *Journal of Educational Psychology* 105, 162-175.
- Kuhn, M. & Stahl, S. 2003. Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices. *Journal of Educational Psychology* 95 (1), 3-21.
- Lepola, J. & Poskiparta, E. 2001. Motivaation ja lukutaidon kehittyminen alasteella koulutulokkaiden motivaatioprofiilien näkökulmasta. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 32 (3), 273-289.
- Lepola, J., Salonen, P. & Vauras, M. 2000. The development of motivational orientations as a function of divergent reading careers from pre-school to the second grade. *Learning and Instruction* 10, 153-177.
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K. & Nurmi, J-E. 2004. Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly*, 39 (1), 72-93.

- Lerikkanen, M-K. 2003. Learning to read : reciprocal processes and individual pathways. Jyväskylä studies in education, psychology and social research.
- Lerikkanen, M-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi J-E. 2004. Predicting reading performance during the first and second year of primary school. *British educational Research Journal* 30 (1), 67-92.
- Lindeman, J. 1998. Ala-asteen lukutesti ALLU:testit. Turku: Turun Yliopiston Oppimiskeskus.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2004. Miten heikot lukijat eroavat hyvistä, miten hyvät huippulukijoista? Lukutaidon taustatekijöiden tarkastelua. Teoksessa Linnakylä, P., Sulkunen, S. & Arffman, I. (toim.) Tulevaisuuden lukijat: Suomalaisnuorten lukijaprofiilit: Pisa 2000. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 115-131.
- Logan, S. & Johnston, R. 2010. Investigating gender differences in reading. *Educational Review* 62 (2), 175-187.
- Logan, S. & Medford, E. 2011. Gender differences in the strength of association between motivation, competency beliefs and reading skill. *Educational research* 53 (1), 85-94.
- Malin, A. 2005. School Differences and Inequities in Educational Outcomes. PISA 2000 Results of Reading Literacy in Finland. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylä. Viitattu 2.2.2014.
- Marchant, G.J., Paulson S.E & Rothlisberg B.A. 2001. Relations of Middle School Students' Perceptions of Family and School Contexts with Academic Achievement. *Psychology in the Schools* 38 (6), 505-519.
- Mazzoni, S.A., Bambrell L.B. & Korkeamäki, R-T. 1999. A cross-cultural perspective of early literacy motivation. *Reading Psychology* 20 (3), 237-253.
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N & Wright, P. 2012. Gender differences in reading motivation: does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading* 35 (3), 328-336.
- Meece, J.L., Glienke, B.B. & Burg S. 2006. Gender and Motivation. *Journal of School Psychology* 44, 351-373.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: e-kirja opiskelijalaitos. International Methelp Oy. 2. laitos (4. laitoksen pohjalta), e-kirja, 1. painos.

- Morgan, P. L., Fuchs, D., Compton, D.L., Cordray, D.S. & Fuchs, L.S. 2008. Does early reading failure decrease children,s reading motivation? *Journal of Learning Disabilities* 41 (5), 387-404.
- Morgan, P.L. & Fuchs, D. 2007. Is There a Bidirectional Relationship Between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Exceptional Children* 73 (2), 165-183.
- Mucherah, W. & Yoder, A. 2008. Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology* 29 (2) 14-235. Viitattu 3.12.2014.
- National Reading Panel 2014. Reports of the subgroups- Fluency. Publication 1/22. <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/ch3.pdf>. Viitattu 22.10.2014
- Nurmi, J.-E. 2013. Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus* 5, 548-554.
- Nurmi, J.-E. & Aunola, K. 2005. Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction* 15, 103-122.
- Nurmi, J.-E., & Silinskas, G. (2014). Parents and their children's school lives - Commentary on the special issue, 'parents' role in children's school lives'. *British Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 454-458.
- Park, H. 2008. Home literacy environments and children's reading performance: a comparative study of 25 countries, *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice* 14 (6), 489-505.
- Pikulski, J. & Chard, D. 2005. Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. *The Reading Teacher* 58 (6), 510-519.
- Puolakanaho, A. 2007. Early prediction of reading. Phonological awareness and related language and cognitive skills in children with a familial risk for dyslexia. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä university printing house.*
- OECD 2010. PISA 2009 Results: Executive Summary. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf> Viitattu 10.1.2014.
- Ritchie, S.J. & Bates, T.C. 2013. Enduring Links From Childhood Mathematics and Reading Achievement to Adult Socioeconomic Status. *Psychological Science* 24, 1301-1308.
- Ryan, R. & Deci, E. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.

- Salmi, P. 2008. Nimeäminen ja lukemisvaikeus : Kehityksen ja kuntoutuksen näkökulma. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 345. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Salmi, P., Eklund, K., Järvisalo, E. & Aro, M. 2011. LukiMat - Oppimisen arviointi: Lukemisen ja kirjoittamisen tuen tarpeen tunnistamisen välineet 2. luokalle. Käyttäjän opas. <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/materiaalit/tuen-tarpeen-tunnistaminen/2lk/lukeminen/kayttajan-opas>. Viitattu 24.10.2014.
- Schielfele, U., Schaffner, E., Möller, J. & Wigfield, A. 2012. Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly* 47 (4), 427–463.
- Senn, N. 2012. Effective Approaches to Motivate and Engage Reluctant Boys in Literacy. *Reading Teacher* 66 (3), 211-220.
- Silinskas, G., Kiuru, N., Tolvanen, A., Niemi, P., Lerkkanen, M-K. & Nurmi, J-E. 2013. Maternal teaching of reading and children's reading skills in Grade 1: Patterns and predictors of positive and negative associations. *Learning and Individual Differences* 27, 54–66.
- Swalander, L. & Taube, K. 2007. Influences of family based prerequisites, reading attitude, and self-regulation on reading ability. *Contemporary Educational Psychology* 32 (2), 206–230.
- Tapola, A. 2013 *Motivational Dynamics in the Learning Context. Interaction of individual and situational factors.* Helsingin yliopisto.
- Thaler, V., Ebner, E., Wimmer, H. & Landerl K. 2004. Trainin Reading Fluency in Dysfluent Readers with High Reading Accuracy: Word Spesific Effects but Low Transfer to Untrained Words. *Annals of Dyslexia* 54 (1), 59-79.
- Therrien, W.J. 2004. Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading. *Remedial & Special Education* 25 (4), 252-261.
- Therrien, W.J. & Kubuina, R.M. 2006. Developing Reading Fluency With Repeated Readingintervention. *School & Clinic* 41 (3), 156-160.
- Torppa, M. 2007. Pathways to reading acquisition: effects of early skills, learning environment and familial risk for dyslexia. Jyväskylän yliopisto.
- Torgesen, J.K. & Mathes, P.G. 1998. What Every Teacher Should Know about Phonological Awareness. Florida State University, Department of Education. Division of Public Schools and Community Education, Bureau of Instructional Support and Community Service.

- Senn, N. 2012. Effective Approaches to Motivate and Engage Reluctant Boys in Literacy. *The Reading Teacher* 66 (3), 211-220.
- Share, D. 2008. On the Anglocentricities of Current Reading Research and Practice: The Perils of Overreliance on an "Outlier" Orthography. *Psychological bulletin* 134 (4), 584-615.
- Sperling, R.A., Sherwood, T.P. & Hood, A.M. Relating Motivation to Read and Emergent Reading Skills: A Measurement Validation Study. *Reading Psychology* 34 (5), 461-485.
- Stanovich, K.E. 1986. Matthew effects in reading: Some consequences in individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Weiner, B. 1985. An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review* 92 (4), 548-573.
- Weiner, B. 1986. An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag.
- Weiss, H.B., Bouffard, S.M., Bridgall, B.L. & Gordon, E.W. 2009. Reframing Family Involvement in Education: Supporting Families to Support Educational Equity. *Equity Matters: Research Review* no. 5.A Research Initiative of the Campaign for Educational Equity Teachers College, Columbia University.
- Wigfield, A. & Guthrie J.T. 1997. Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology* 89 (3),420-432 .
- Wigfield, A., J.T., Guthrie., Tonks, S. & Perencevich, K.C. 2004. Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences. *Journal of Educational Research* 97 (6), 299-309.
- Wolf, m. & Katzir-Cohen, T. 2001 Reading Fluency and Its Intervention. *Scientefic Studies of Reading* 5 (3), 211-239.
- Zimmerman, B.J. 2000. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82-91.

LIITTEET

Liite 1. Sukupuolten väliset erot lukutaidossa (t-testi)

Luokka-aste	Sukupuoli	n	ka	kh	p	Cohenin d
2.	Tytöt	124	0.17	1.07	.005	0.37
	Pojat	124	-0.17	0.76		
3.	Tytöt	90	0.29	1.01	.00	0.66
	Pojat	84	-0.30	0.75		
4.	Tytöt	47	0.01	0.84	.950	0.02
	Pojat	58	-0.01	0.98		
5.	Tytöt	39	0.29	0.73	.007	0.59
	Pojat	44	-0.24	1.03		
6.	Tytöt	52	0.28	0.93	.004	0.55
	Pojat	71	-0.21	0.87		

Huom. ka=keskiarvo, kh=keskihajonta.

Liite 2. Motivaatioarviointien keskiarvot ja keskihajonnat luokka-asteittain

Luokka-aste	n	ka	kh
2.	246	3.59	0.89
3.	173	3.59	0.85
4.	105	3.60	0.73
5.	83	3.30	1.00
6.	124	3.23	0.79
	731	3.50	0.87

Huom. ka=keskiarvo, kh=keskihajonta.

Liite 3. Luokka-asteiden välisten motivaatioerojen p-arvot (ONEWAY Scheffe post hoc)

Luokka-aste	2.	3.	4.	5.	6.
2.	-				
3.	1.000	-			
4.	1.000	1.000	-		
5.	.082	.113	.172	-	
6.	.003	.008	.024	.992	-

Liite 4. Tyttöjen ja poikien lukemismotivaation keskiarvot, keskihajonnat ja erotukset

Luokka	Sukupuoli	n	ka	kh	Sukupuolten välinen erotus
2.	Tytöt	123	3.77	0.83	+0.37
	Pojat	123	3.40	0.92	-0.37
3.	Tytöt	93	3.91	0.71	+0.70
	Pojat	80	3.21	0.83	-0.70
4.	Tytöt	47	3.78	0.62	+0.34
	Pojat	58	3.44	0.78	-0.34
5.	Tytöt	40	3.68	0.85	+0.75
	Pojat	43	2.93	1.00	-0.75
6.	Tytöt	53	3.63	0.72	+0.68
	Pojat	124	2.95	0.79	-0.68

Huom. ka=keskiarvo, kh=keskihajonta.

Liite 5. Sukupuolen ja luokka-asteen yhteys lukemismotivaatioon (ANOVA)

	F	df ¹	df ²	p	η ²
Sukupuoli	79,12	1	721	.000	0,10
Luokka-aste	4,85	4	721	.001	0,02
Sukupuoli+luokka	5,55	4	721	.076	0,00

Huom. η² sukupuoli $\frac{51,70}{540,843} = 0,10$; η² luokka $= \frac{12,677}{540,843} = 0,02$