

Emmy Haarni 180809

MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN OPPILAIKEN SUOMENKIELEN  
LUKUTAIDON KEHITYS JA LUKUMOTIVAATIO 1.- 3. LUOKALLA.

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO  
Filosofinen tiedekunta  
Soveltavan kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Marraskuu 2012

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

<b>Tiedekunta</b> Filosofinen tiedekunta	<b>Osasto</b> Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto		
<b>Tekijä</b> Emmy Haarni			
<b>Työn nimi</b> Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomenkielen lukutaidon kehitys ja siihen liittyvä motivaatio 1.- 3. luokalla.			
<b>Pääaine</b>	<b>Työn laji</b>	<b>Päivämäärä</b>	<b>Sivumäärä</b>
Soveltava kasvatustiede	Pro gradu -tutkielma	X 22.11.2012	76
<b>Tiivistelmä</b>			
<p>Tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomenkielen lukutaito kehittyy ensimmäiseltä luokalta kolmannelle luokalle verrattuna suomenkielisiin oppilaisiin. Tutkimuksessa tarkastellaan niin teknisen lukutaidon kuin luetunymmärtämisen muuttujia. Lisäksi tutkielmassa selvitetään, millainen on maahanmuuttajataustaisten oppilaiden motivaatio lukemaan oppimista kohtaan ja poikkeako se suomenkielisten oppilaiden motivaatiosta.</p> <p>Tutkielma on kvantitatiivinen ja aineistona käytetään Jyväskylän yliopiston oppimisen ja motivaation huippututkimusyksikön Alkuportaatt tutkimushankkeessa kerättyä aineistoa soveltuvien osien. Tutkimusjoukko koostuu neljän paikkakunnan (Joensuu, Kuopio, Laukaa ja Turku) maahanmuuttajataustaisista oppilaista (S2) ja Joensuulaisista suomenkielisistä oppilaista. Aineiston suomenkielisten lasten osuus jakautuu kolmeen ryhmään, hyviin lukijoihin (jotka lukivat hyvin kouluun tullessaan), aloitteleviin lukijoihin (jotka eivät juuri lukeneet koulun alussa) sekä lukivaikeuden riskiryhmään, joiden lukutaidon kehitykseen ja motivaatioon maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vastaavia tuloksia verrataan.</p> <p>S2 oppilaat näyttäsivät kehittyvän teknisen lukutaidon osalta samaa tahtia suomenkielisten alkavien lukijoiden ryhmän kanssa, hieman paremmin kuin riskiryhmän oppilaat, mutta hieman heikommin kuin hyvät lukijat. Luetunymmärtäminen tuotti enemmän ongelmia S2 oppilaille asiatekstissä kuin lausetasolla. Toisen luokan keväällä asiatekstin luetunymmärtäminen oli samantasoista S2 oppilailla kuin riskiryhmän oppilailla. Kuitenkin kolmannella luokalla S2 oppilaiden luetunymmärtäminen oli jopa hieman parempaan kuin alkavien lukijoiden.</p> <p>S2 oppilailta löytyy kiinnostusta äidinkieltä ja kirjallisuutta kohtaan oppiaineena ja tämä kiinnostus vain kasvaa kolmannelle luokalle. Lisäksi he arvostavat koulussa tapahtuvaa lukemista ja pitävät sitä mielekkäänä. Myös kotona lukeminen vaikuttaisi olevan heille mielekästä tekemistä. Kaikilla näillä osa-alueilla S2 oppilaat osoittivat hieman suurempaa kiinnostusta kuin suomenkieliset oppilaat. Suoritusstrategialtaan S2 oppilaiden tutkimusjoukko on vahvasti tehtäväsuuntautunutta, mutta myös sosiaalisesti riippuvaa. Sosiaalinen riippuvuus oli kuitenkin enemmän positiivista halua pärjätä kuin negatiivista pelkoa epäonnistumisesta ja itsensä nolaamisesta.</p>			
<b>Avainsanat</b> Lukutaito, maahanmuuttajataustaiset oppilaat, motivaatio, suoritusstrategiat			

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

<b>Faculty</b> Philosophical faculty		<b>School</b> School of Applied Education Sciences and Teacher Education		
<b>Author</b> Emmy Haarni				
<b>Title</b> The development of Finnish language reading skills and reading motivation during grades 1-3 among the students with immigrant background.				
<b>Main subject</b>	<b>Level</b>	<b>Date</b>	<b>Number of pages</b>	
Educational science	Master's thesis	X	22.11.2012	76
<b>Abstract</b>				
<p>The purpose of this Master's thesis is to examine students' the development of Finnish reading skills amongst students with immigrant background and to compare it to the development of the monolingual Finnish-speaking students of the same age. The thesis examines both decoding and reading comprehension, as well as the aspect of motivation and its effect to the reading development. Furthermore, what kind of a motivation immigrant students have towards literacy and reading and whether it differs from the motivation of Finnish speaking students is studied.</p> <p>The research in this thesis is quantitative by nature. The data used is a part of a larger study called First Steps, which is one of the subprojects belonging to the Center of Excellence (CoE) in Learning and Motivation Research The CoE was started at the University of Jyväskylä in the beginning of 2006. The group examined consists of students with immigrant background (F2) from four cities of Finland (Joensuu, Kuopio, Laukaa and Turku) as well as monolingual Finnish students from the Joensuu area only. The group of monolingual Finnish speaking students was further divided in three groups on the basis of their reading skills which were compared to immigrant student individually (good readers, budding readers and students with risk of dyslexia). These groups are then compared to immigrant students individually.</p> <p>The study shows that the F2 students seemed to develop quite similarly with the budding readers' group in their decoding skills. They scored slightly better in almost every test than the group of students with risk of dyslexia but also slightly under the good readers' group. Reading comprehension on the other hand proved to be more difficult for F2 readers. The F2 students scored similarly with risk of dyslexia group in expository text –test in the second grade. However, in the third grade F2 students actually scored slightly better on average than budding readers.</p> <p>The F2 students seemed to be quite interested in Finnish literacy as a school subject and appreciated reading in school. They seem to enjoy reading at home as well. In all of these variables, the F2 students show a slightly greater interest than the monolingual Finnish students. The F2 students are also strongly task-oriented but also socially dependent by their achievement strategies. The social dependence appears more as positive will to succeed than as a negative fear of failing or embarrassment.</p>				
<b>Keywords</b> literacy, immigrant students, motivation, achievement strategies				

## SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>LUKEMAAN OPPIMINEN JA SIIHEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT</b> .....	<b>5</b>
2.1	Lukutaidon kehitysvaiheet .....	6
2.2	Lukemaan oppimisen osa-aidot ja lukivaikeudet suomenkielessä .....	7
2.3	Motivaatio lukutaidon kehityksen osatekijänä .....	10
2.4	Lukemaan oppimisen kehityspolkuja .....	13
<b>3</b>	<b>LUKUTAIDON OPPIMINEN TOISELLA KIELELLÄ</b> .....	<b>17</b>
3.1	Toisen kielen lukutaidon kehitykseen vaikuttavista tekijöistä .....	18
3.2	Suomi Euroopan muiden kielten joukossa .....	19
3.3	Suomi toisena kielenä ja lukemaan oppiminen .....	20
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>24</b>
4.1	Tutkimusongelmat .....	24
4.2	Tutkimusjoukko .....	26
4.3	Tutkimusmenetelmät .....	27
4.3.1	Teknisen lukutaidon mittarit .....	28
4.3.2	Luetunymmärtämisen mittarit .....	29
4.3.3	Motivaation mittarit .....	30
4.4	Analyysi .....	32
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>34</b>
5.1	Lukutaidon osatekijät .....	34
5.1.1	Tekninen lukutaito .....	34
5.1.2	Epäsanat .....	39
5.1.3	Äänteiden yhdistäminen .....	42
5.1.4	Luetunymmärtäminen .....	46
5.1.5	Yhteenveto lukutaidon kehityksestä .....	51
5.2	Motivaatio .....	53
5.2.1	Kiinnostus äidinkieltä ja kirjallisuutta kohtaan .....	54
5.2.2	Tehtäväkohtainen arvostus lukemista kohtaan koulussa ja kotona .....	56

5.2.3	Suoritusstrategiat/työskentelytottumukset .....	58
5.2.4	Motivaatio ja sen yhteys lukutaidon kehitykselle .....	64
<b>6</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>66</b>
6.1	Tutkielman tulokset aiemman tutkimuksen valossa.....	66
6.2	Tutkielman luotettavuus .....	69
6.3	Tutkielman merkittävyys ja yleistettävyys .....	70
<b>LÄHTEET</b>	<b>.....</b>	<b>72</b>

## 1 JOHDANTO

Lukutaito voidaan tunnustaa olevan suomalaisessa nyky-yhteiskunnassa lähes välttämätön taito. Sen lisäksi, että meidän tulee osata lukea, tulee meidän myös osata entistä paremmin suhteuttaa kirjoitettu teksti sen julkaisukontekstiin, käyttääksemme sen tarjoaman informaation oikein ja omien tavoitteidemme mukaisesti. Kaikki alkaa kuitenkin peruslukutaidon hallitsemisesta. Tämän peruslukutaidon saavuttaminen nousee myös peruskoulun yhdeksi tärkeimmistä tavoitteista.

Suomalaiset lapset oppivat lukutaidon melko helposti ja nopeasti. Suurimmalle osalle koulunsa aloittavista oppilaista kirjoitettu kieli aukeaa ensimmäisen luokan jouluun mennessä. On myös poikkeuksia, kuten esimerkiksi dysleksiasta eli lukivaikkeudesta, kärsivät oppilaat, joiden lukutaidon kehitystä on tutkittu viimeaikoina paljon. Suomeen on kuitenkin kasvamassa myös toinen suomenkielen lukutaidon oppimisen kannalta erityinen ryhmä, maahanmuuttajaoppilaat.

Tehtyäni kandidaatin tutkielman liittyen dysleksiaan, huomasin, että tutkimusta aiheesta on paljon. Kuitenkin lukutaito ja sen oppiminen on mielenkiintoinen prosessi, johon vaikuttaa laajasti monet niin yksilölliset- kuin ympäristötekijätkin. Halu tarkastella maahanmuuttaja-

taustaisten oppilaiden lukutaidon kehitystä syntyi kiinnostuksesta lukutaitoon sekä sen saavuttamisen erilaisiin kehityspolkuihin. Koin myös tärkeäksi nostaa esille maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomenkielen lukutaidon omaksumiseen liittyviä kykyjä ja heikkouksia, sekä kiinnittää huomiota myös heidän suhtautumiseensa suomenkielen opiskelua kohtaan.

Tutkielmaa laatiessa huomasin, etten ole ainoa, jota viimeaikoina on kiinnostanut maahanmuuttajaoppilaiden suomenkielen lukutaitoon liittyvät seikat. Mm. Milka Joensuu (2011) kysyi omassa pro-gradu tutkielmassaan erottavatko opettajat milloin on kyse suomenkielen keskeneräisestä kielellisestä kehityksestä ja milloin lukivaikeudesta, kun kyseessä on maahanmuuttajataustainen oppilas. Tuloksissaan Joensuu totesi, etteivät luokanopettajat kokeneet kykenevänsä erottamaan, milloin kyse oli vain keskeneräisestä kielellisestä kehityksestä ja milloin lukivaikeudesta. Tiedon lisäämisestä ei siis ole tällä saralla ainakaan haittaa.

Keitä ovat maahanmuuttajaoppilaat? Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käsitteen maahanmuuttajaoppilas alle nähdään kuuluvan niin Suomeen muualta muuttaneet kuin suomessa syntyneet maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret (Opetushallitus 2004, 36). Vuonna 2010 suomalaisessa peruskoulussa opiskeli 20 801 oppilasta, jotka puhuivat äidinkielenään jotakin muuta kieltä kuin suomea, ruotsia tai saamea. Kaksi vuotta aikaisemmin luku oli 17 156. (Opetushallitus, 2012.) Lisäksi vuonna 2012 tammi-elokuun aikana ulkomailta muutti suomeen 19 050 henkilöä ja näistä 5 550 henkeä oli Suomen kansalaisia (Tilastokeskus, 2012). On myös tärkeää tuoda ilmi, että käsite maahanmuuttaja ei ole synonyymi käsitteille pakolainen ja siirtolainen, vaan maahanmuuttaja tarkoittaa yleisesti kaikkia niitä henkilöitä, jotka ovat syntyperältään ulkomaalaisia ja muuttavat syystä tai toisesta johonkin toiseen maahan, tässä tapauksessa Suomeen, asumaan (Talib, Löfström, Meri, 2004).

Usein maahanmuuttaja tai maahanmuuttajataustaiset oppilaat opettelevat suomenkieltä toisena kielenään oman kotona puhutun äidinkielensä lisäksi. Näin ollen heidän lukemaan oppimisensa suomenkielellä voi poiketa suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden luku-

taidon kehityksestä. Tätä ilmiötä on alettu tarkastelemaan yhä enemmän, kasvavan maahanmuuttajamäärän vuoksi. Laajaa tutkimusta kaksikielisten lasten kielellisestä kehityksestä suomenkielellä on tehnyt mm. Lehtinen (2002), jonka väitöskirjassa ilmiötä tutkitaan laaja-alaisesti lapsen molemmat kielet huomioiden.

Suomenkielistä tutkimusta koskien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomenkielen lukutaidon kehitystä on tehty aiemmin. Merisuo-Stormin ja Takalon (2010) tutkimus vastaa asettelultaan ehkä eniten käsillä olevaa tutkielmaa. He vertasivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden teknisenlukutaidon kehitystä ensimmäisellä ja toisella luokalla suomenkielisten oppilaiden vastaavaan kehitykseen. Tutkimuksessa seurattiin lususujuvuutta kontrolloiden niin lukutarkkuutta kuin lukunopeutta.

Suomessa yksi suurimmista maahanmuuttaja kieliryhmistä on venäjä. Kyseinen kieliryhmä on näin ollut helpoin lähestyä, tutkittaessa, miten suomenkielen lukutaito saavutetaan. Mielienkiinnonkohteena on ollut mm. kielen kvantiteetti (mm. Ylinen, Shestakova, Alku ja Huotilainen, 2005; Pennala, Richardson, Ylinen, Lyytinen ja Martin, 2011; Nenonen, Shestakova, Huotilainen ja Näätänen, 2003 & 2005).

Englanninkielellä maahanmuuttajaoppilaiden lukutaidon kehitystä selvittäviä tutkimuksia löytyy enemmän. Lukutaidon kehityskaaria on selvittänyt mm. Kieffer (2011). Hänen tutkimuksensa päämääränä oli selvittää millaisia ovat vähemmistökielisten oppilaiden lukutaidon kehityskaaret ja miten ne muotoutuvat verraten englantia äidinkielenään puhuviin oppilaisiin. Kieffer tarkasteli asiaa kontrolloimalla niin vähemmistökielisten oppilaiden englanninkielen lähtötason kuin sosioekonomisen taustan. Bialystok, Luk ja Kwan (2005) tarkastelivat puolestaan kirjoitusjärjestelmien vaikutusta lukutaidon oppimiseen. Heidänkin tutkimuksessaan englantia oli tavoitekielenä ja tutkimusjoukkona oppilaat, joiden äidinkieli oli jokin muu kuin englantia. He selvittivät, onko lapsen kahden kielen erilaisista kirjoitusjärjestelmistä enemmän haittaa vai hyötyä lukutaidon oppimiselle ja vaikuttaako kahden kielen erilaiset kirjoitusjärjestelmät ylipäätään lukutaidon kehitykseen.



Bialystok on myös aikaisemmin ollut mukana tutkimassa kaksikielisyyden vaikutusta lukutaidon oppimiseen (Bialystok & Herman, 1999). Tällöin kysymyksenä oli, onko kaksikielisyydellä todella merkitystä lukutaidon kehittymiselle. Tutkimuksessa todettiin, että varsinkin alussa, sillä, kummalla kielellä lapsi on oppinut toimimaan erilaisissa tilanteissa, on vaikutusta siihen, kummalla kielellä hän ensin oppii kyseisen asian tekemään. Vaikutus kuitenkin näyttäisi vähenevän iän myötä kun lapsen kaksi kieltä tasavertaistuvat.

Lukutaidon kehityskaaria on tutkittu myös Suomessa paljon (mm. Lyytinen, Erskine, Tolvanen & Torppa, 2006; Lerkkanen, 2003; Torppa, 2007). Näiden tutkimusten valossa on helppo hyväksyä, että myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lukutaidon kehityskaari voi poiketa yksikielisten oppilaiden kehityksestä. Tämän tutkielman tarkoituksena onkin tarkastella maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lukutaidon kehitystä ensimmäiseltä kolmannelle luokalle verraten sitä suomenkielisten normaalisti lukutaidon omaksuviin lukijoihin sekä niihin, joilla on havaittu olevan pulmia lukutaidon oppimisessa. Aiemmin esitettyyn tutkimukseen verraten oman näkökulmansa asiaan tämä tutkielma pyrkii tuomaan motivaation näkökulmasta. Ilmeneekö maahanmuuttajataustaisten oppilaiden motivaatiolla lukemista kohtaan eroa verrattaessa suomenkielisiin vertaisiin ja näyttäisikö heidän motivaationsa olevan linjassa lukutaidon kehityksen kanssa motivaatioteorioiden valossa?

Tutkielma on toteutettu kvantitatiivisena tutkimuksena, jonka aineisto on osa laajempaa Alkuportaat – tutkimushanketta. Tarkoituksena on selvittää, miten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lukutaito kehittyy ja millainen motivaatio heillä on lukemista kohtaan verrattuna kolmeen eritasoiseen suomenkielisten oppilaiden ryhmään.

## 2 LUKEMAAN OPPIMINEN JA SIIHEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT

Lukutaito on nyky-yhteiskunnassa lähes välttämätön taito (Linnakylä, 1995, 9). Linnakylän (1990, 1-3) mukaan sillä on merkitystä niin yksilölle itselleen kuin yhteiskunnallekin. Yksilölle se antaa vapautta mm. lukea haluamiaan kirjoja, valita millaista oppia haluaa ammentaa sekä vapautta suunnitella tulevaisuuttaan. Se antaa yksilölle mahdollisuuden itsenäistyä ja muodostaa omat mielipiteensä. Yhteiskunnalle yksilöiden lukutaito taas tarjoaa mahdollisuuden kulttuurin ja talouden kehittymiselle. Lukutaidon voimallisuutta kuvaa muun muassa sen välineellinen arvo vallan käytössä. Lukutaidon kehittämisen avulla on levitetty niin uskontoja kuin poliittisia näkemyksiäkin (Linnakylä 1990, 2; 1995,9).

Yksinkertaisimmillaan lukutaito nähdään koostuvan *teknisestä lukutaidosta ja luetunymmärtämisestä*. Tämä jako pohjaa Gough & Tunmerin lukemisen yksinkertaiseen malliin (the Simple view of reading). Tässä mallissa tekninen lukutaito, *dekoodaaminen* nähdään tehokkaana sanantunnistus kyknä, eli kyknä tunnistaa kirjoitettu sana ja antaa sille merkitys (esim. kirjainjonolle k-i-s-s-a annetaan merkitys pörröisestä maukuvasta eläimestä (Kiiveri, 2006, 58)). Aloittelevilla lukijoilla tämä tunnistaminen tapahtuu vielä äännetasolla, kun taas kehittyneempi lukija tunnistaa jo sanan osia tai kokonaisia sanoja ja dekodaminen nopeutuu. Luetun ymmärtäminen puolestaan nähdään kyknä ottaa vastaan kirjoitettu sana ja yhdistää se lauseeseen ja koko muuhun tekstiin. (Hoover & Gough, 1990.)

## 2.1 Lukutaidon kehitysvaiheet

Lukutaidon kehittyminen on pitkä ja monia erilaisia osataitoja vaativa prosessi, jonka kehittymisen nähdään tapahtuvan vaiheittain ja alkavan jo aivan pienellä lapsella. Lukemiseen vaadittavat osataidot vahvistuvat, kun lapsi alkaa kommunikoida ympäristönsä kanssa. Kielelliset taidot nähdään kehittyvän ensin puheen avulla ja vähitellen kiinnostuksena kirjoitettuun kieleen mm. ympäristössä esiintyvien toistuvien tekstien muodossa. (Ehri, 1987, 9-10; Lerkkanen, 2003, 17.)

Peruslukutaidon, lukemisen tekniikan ja luetunymmärtämisen taidon, kehitystä on kuvattu kolmen kehitysvaiheen avulla. Ensimmäinen kolmesta on 0-vaihe, joka sisältää kielellisen kehityksen ja kirjoitettuun kieleen tutustumisen ennen kouluikää heti syntymästä saakka. Tässä vaiheessa lapsi opettelee hallitsemaan kieltä suullisesti sekä tutustuu kirjoitettuun kieleen opetellen mahdollisesti kirjaimia ja oman nimensä kirjoittamista. Lapsi oppii myös ”lukemaan” tuttuja kylttejä toisin sanoen tunnistamaan symboleita (kuten Coca-Cola, stop jne.). Seuraavassa lukutaidon kehityksen vaiheessa, 1-vaihe, lapsi oppii lukutaidon perustaidon, dekoodaamisen. Hän oppii kirjainten yhteyden äänteisiin ja oppii tunnistamaan näitä äänteitä kirjoitetusta kielestä. Tähän tasoon nähdään kuuluvan kaksi eri vaihetta, joista ensimmäinen perustuu päättelylle ja toinen täysin kirjaimiin ja äänteisiin perustuvalla lukemisella. Nämä kaksi vaihetta voidaan nähdä yhdistyvän kolmannessa vaiheessa, 2-vaihe, jossa lukutaidon perustaidot sujuvoituvat ja nopeutuvat, jolloin lukijan ei enää tarvitse lukea jokaista kirjainta erikseen ja kontekstiin liittäminen ja päättely myös helpottuvat. (Chall, 1983, 13-20; Ehri, 1987, 9.)

Sen lisäksi, että lukutaidon kehityksen nähdään alkavan jo paljon ennen kouluikää, nähdään sen myös kehittyvän ja syventyvän vielä vuosia sen jälkeen, kun peruslukutaito, eli kyky teknisesti lukea tekstiä ja ymmärtää lukemaansa, on saavutettu. Chall (1987) on jatkanut peruslukutaidon saavuttamisen jälkeen lukutaidonkehitysvaiheita vielä kolmella. Aiemmin esitellyn 2-vaiheen jälkeen oppilaat siis osaavat käytännössä lukea. Chall'n 3-vaihe sisältää ajatuksen lukutaidosta välineenä. Hän on nimennyt vaiheen ”reading for learning new: a first step”, eli lukemista uuden oppimiseksi. Tässä vaiheessa opetellaan

ymmärtämään tekstiä syvällisemmin sekä valikoimaan tekstejä käyttötarkoituksen mukaan. Seuraava vaihe on nimetty moninäkökymykselliseksi (multiple viewpoints), joka saavutetaan 14-18 vuoden iässä ja viimeinen vaihe on nimeltään konstruktio ja rekonstruktio, joka Chall'n mukaan sijoittuu selkeästi aikuisikään.

## 2.2 Lukemaan oppimisen osa-aidot ja lukivaikeudet suomenkielessä

Lukutaidon yksinkertainen malli (The simple view of reading), jakaa lukutaidon tekniseen lukutaitoon (dekoodaamiseen) ja luetunymmärtämiseen (Hoover & Gough, 1990). Tekninen lukutaito saavutetaan suomenkielessä melko nopeasti vahvan kirjain-äänne vastaavuuden vuoksi (Seymour, Aro & Erskine, 2003; Lerkkanen, 2003). Luetun ymmärtämiseen vaikuttaa saavutetun teknisen lukutaidon lisäksi lukusujuvuus, mikä sisältää niin lukunopeuden kuin lukutarkkuuden, sanan tunnistuksen automaattisuuden sekä lukemisen oikean prosodian, eli sanojen lukemisen erilaisin äänenpainoin ja välimerkit huomioiden. Koska tekninen lukutaito saavutetaan suomenkielessä helposti, ilmenee lukemisen ongelmat usein juuri lukusujuvuudessa. (Uusitalo-Malmivaara, 2009, 13-14.)

Koska lukutaito kehittyy kielellisen kehityksen myötä, voidaan sen kehitystä ennustaa erilaisten kielellisten osataitojen avulla. Mm. *fonologinen tietoisuus*, *kirjainten nimeäminen* ja *nopea sarjallinen nimeäminen* ovat sellaisia kielellisiä osataitoja, joilla on nähty olevan vaikutusta lukutaidon kehittymiselle. Näiden kielellisten taitojen lisäksi myös lapsen kognitiivisilla taidoilla, kuten muistilla sekä visuaalisella erottelukyvillä on nähty olevan vaikutusta lukutaidon kehitykselle (Holopainen, 2002, 46). Tässä tutkielmassa keskitytään kuitenkin vain kielellisiin tekijöihin.

Fonologisen tietoisuuden vaikutuksesta lukutaidon kehitykselle on ainakin kolme erilaista näkemystä. Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan kielen äännerakenteen oivaltamista, kykyä hajottaa sanoja osiinsa ja tunnistaa eri äänneitä (foneemitietoisuus). Fonologisen ja muun kielellisen tietoisuuden on nähty olevan joko edellytys lukutaidon oppimiselle tai

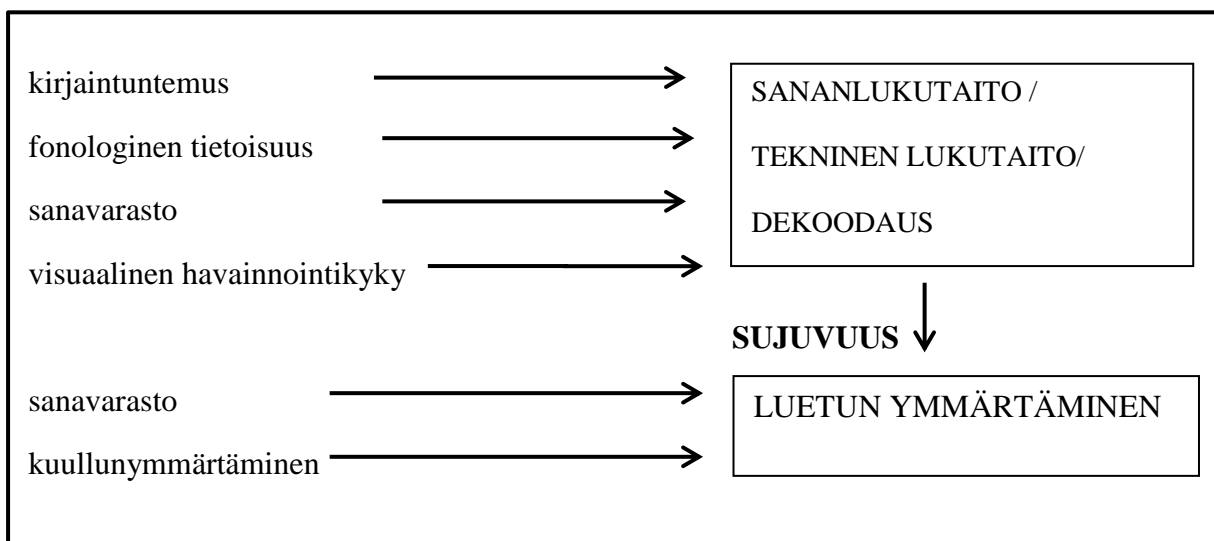
päinvastoin sen on nähty kehittyvän vasta lukutaidon oppimisen jälkeen. Kolmas näkemys näiden kahden suhteesta on vuorovaikutuksellinen. (Uusitalo-Malmivaara 2009, 9; Lerkkanen, 2003, 18-19). Lerkkasen, Poikkeuksen, Ahosen, Siekkisen, Niemen ja Nurmen (2010) tutkimuksen mukaan suomenkielessä fonologinen tietoisuus ja lukemaan oppiminen tukevat toistensa kehittymistä ainakin ensimmäisen kouluvuoden aikana.

Toisaalta suomalainen lapsi selviää fonologisista tehtävistä pitkälti kirjainten nimien osaamisen avulla. Suomenkielessä foneeminen tietoisuus, eli äänteiden tunnistamisen taito, on helposti sama asia kuin kirjain-äännetuntemus (Lyytinen & Lyytinen 2006, 95). Kirjainten tunnistamisen taito ennustaakin hyvin lukutaidon kehitystä suomen kielessä. Syynä tähän on suomenkielen lähes täydellinen kirjain-äännevastaavuus. Torpan (2007) tutkimuksessa hidaskirjainten nimeämisen kehitys ennen kouluikää oli yhteydessä heikkoon lukutaitoon ensimmäisellä ja toisella luokalla. Hänen mukaansa kirjainten nimien oppimiseen vaikuttavat kirjainten nimille altistuminen, mutta myös fonologiseen prosessointiin liittyvät taidot, kyky tunnistaa ja erotella äänneitä. (emt. 44.)

Fonologinen tietoisuus ja kirjainten nimeämisen taito ovat näin osoittautuneet hyviksi teknisen lukutaidon ennustajiksi. Näiden lisäksi nopea sarjallinen nimeäminen toimii teknisen lukutaidon ennustajana. (Holopainen, Ahonen, Lyytinen, 2002; Torppa, 2007, 31; Lyytinen, Erskine, Tolvanen & Torppa, 2006.) Nopea sarjallinen nimeäminen on kykyä noutaa nimiä kuvioille, väreille ja kuville mielen sanakirjasta (Uusitalo-Malmivaara, 2010, 13-14). Täten nopea sarjallinen nimeäminen on yhteydessä myös sanavaraston laajuuteen, jota on pidetty yhtenä tärkeimpänä lapsen kielellisen kehityksen komponenttina kouluun tultaessa (Kiiveri, 2006, 47, 125). Aron ja Wimmerin (2003) verratessa englantilaisten 1.-4. luokkalaisten lukutaitoa mm. suomalaisten saman ikäisten lukijoiden lukutaitoon, loistivat suomalaiset oppilaat lukunopeudellaan. He lukivat toisella luokalla pitkiä epäsanomia ja sanoja huomattavasti englanninkielisiä lapsia nopeammin.

Lisäksi Lerkkanen (2003) on tutkimuksissaan huomannut myös kuullunymmärtämisen ennustavan vahvasti lukutaitoa ensimmäisen luokan aikana ja toisen luokan alussa. Hänen tutkimuksissaan oppilaat, joilla oli hyvä kuullunymmärtämisen taso, saavuttivat myös hy-

viä tuloksia lukutaidon osalta. Kuullunymmärtäminen selitti myös luetunymmärtämistä ensimmäisen kouluvuoden aikana. (emt. 34.) Kuullunymmärtämisen lisäksi teknisellä lukutaidolla on vaikutusta luetunymmärtämisen taidon kehittymiselle. Kun tekninen lukutaito, kirjoitetun tekstin koodaustaito kehittyy, luetunymmärtäminen helpottuu (Holopainen 2003). Myös sanavarasto vaikuttaa siihen, kuinka hyvin luettua tekstiä ymmärretään (Lerikkanen, 2003, 21).



**Kuvio 1.** Lukutaidon kehityksen osatekijät, Lerikkanen 2003, 21

Dekoodaustaidosta ja luetunymmärtämisestä muodostuu suomen kielen peruslukutaito, jonka noin 25 % lapsista omaa jo koulun alkaessa ja lopuista suurin osa omaksuu peruslukutaidon ensimmäisen syksyn kuluessa (Ketonen 2010, 9). Osalle oppilaista peruslukutaidon saavuttaminen tuottaa kuitenkin vaikeuksia ja vaikeimmillaan lukutaidon hidas kehittyminen voi olla merkki lukivaikeudesta. Lukivaikeus esiintyy suomenkielen säännönmukaisuuden vuoksi lähinnä lukemisen hitautena, eikä niinkään sen virheellisyytenä (Siiskonen 2010, 21). Sitä esiintyy Suomessa n. 3-10 % kouluikäisistä lapsista, riippuen siitä, kuinka dysleksia on määritelty ja miten sitä on mitattu (Ketonen 2010, 31; Korhonen, 2005, 127; Uusitalo-Malmivaara 2009, 33; Siiskonen 2010, 23).

Lukivaikeus eli dysleksia on erityinen vaikeus, jolla on neurobiologinen tausta (Uusitalo-Malmivaara 2009, 33), jolloin lukutaidon saavuttamisen ongelmat eivät johdu puutteellisista aistitoiminnoista, älykkyyden puutteesta tai riittämättömistä sosiaalisista olosuhteista

tavanomaisessa opetuksessa (Korhonen 2005, 128-129). Sitä voidaan kartoittaa jo alle kouluikäisillä lapsilla tarkastellen lapsen kykyä erotella äänteiden kestoeroja puhutusta kielestä sekä kielen ymmärtämisen ja tuottamisen taitoja. Selkeimpinä lukitaidon riskitekijöinä nähdään sanavaraston suppeus ja sanojen taivutusmuotojen vähäisyys. (Siiskonen 2010, 24.) On myös todettu, että dyslektisten vanhempien lapsilla on jopa kahdeksan kertaa suurempi riski saada dysleksia, kuin perheissä, joissa lukivaikeutta ei esiinny (Ketonen, 2010, 34). Koska dysleksia hidastaa ja vaikeuttaa teknistä lukutaitoa voi se myös aiheuttaa hankaluuksia luetunymmärtämisessä.

### 2.3 Motivaatio lukitaidon kehityksen osatekijänä

Lukitaidon kehitykseen vaikuttaa erilaisten kielellisten osataitojen lisäksi myös motivaatiotekijät. Lukutaitoon liittyvien osataitojenkin nähdään lähtevän kehittymään lasten varhaisesta kiinnostuksesta kirjoitettuun kieleen (esim. Chall, 1987). Motivoitunut ja tehtäväsuuntautunut käyttäytyminen ovat hyvän lukitaidon kehityksen perustekijöitä (Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkanen & Rasku-Puttonen, 2002).

Tässä tutkielmassa tarkastellaan lasten akateemista motivaatiota Wigfieldin ja Ecclesin odotusarvoteorian mukaan. Sen lähtökohtana on, että tehtävän valitsemiseen, toiminnan sitkeyteen sekä tehtävästä suoriutumiseen vaikuttaa niin henkilön itseensä kohdistamat uskomukset ja ennako-oletukset, jotka muodostavat teorian *odotuksen*, kuin myös henkilön tehtävään tai toimintaan kohdistamat arvostukset, joista muodostuu teorian *arvo* (Wigfield & Eccles, 2000, 69).

Odotukset vaikuttavat odotusarvoteoriassa vahvasti *tehtäväkohtaiseen motivaatioon*. Se miten hyvin tai heikosti lapsi olettaa pärjäävänsä kohtaamassaan tehtävässä ohjaa hänen motivaatiotaan suorittaa sitä. Jos lapsi on esimerkiksi aiemmin epäonnistunut samankaltaisessa tehtävässä, voi hänen motivaatio samantyyppisen tehtävän toistamiseen olla heikko. Aunola (2002, 107) näkee päämääräteorioiden lukeutuvan odotuskategorian alle. Näissä

teorioissa ajatellaan, että akateeminen motivaatio on yleisluonteista suoriutumista ja oppimista koskevaa, eikä niinkään tehtäväkohtaista, kuten odotusarvoteoria asian näkee. Päämääräteorioissa motivationaalista orientaatiota nähdään ohjaavan kaksi eri päämäärää: oppiminen ja suoriutuminen. Nämä päämäärät vaikuttavat lapsen *työskentelystrategioihin*, eli siihen, miten lapsi suhtautuu erilaisiin tehtäviin ja millaisia tehtäviä lapsi mieluiten valitsee. (Emt. 107)

Päämääräteorioissa päämäärä voi olla joko sisäsyntyinen tai ulkosyntyinen. Sisäsyntyinen päämäärä voisi olla esimerkiksi edellä mainittu oppiminen, ”teen jonkin asian sen vuoksi, että opin”. Ulkosyntyinen päämäärä voi muodostua tarpeesta toimia opettajan tai luokkatovereiden odotusten mukaisesti. Tällöin puhutaan *sosiaalisesta riippuvuudesta* tai *riippuvuus orientaatiosta*. (Lepola & Poskiparta, 2001). Ilmiöön liittyy kuitenkin opettajan tai luokkatovereiden arvostuksen saamisen lisäksi myös pelko, siitä, että epäonnistuminen tuomitaan näiden toimesta.

*Työskentelystrategiat* ilmenevät oppilaan tapana ajatella ja toimia haastavan tehtävän kohdatessaan. Esimerkiksi lapsi, jonka päämääränä on suoriutuminen, ja halu saada myönteistä palautetta, motivoituu itselleen helppoista tehtävistä, ja välttää haasteellisia tehtäviä peläten virheitä ja kritiikkiä. Toisaalta lapsi, jolle oppimistilanne on mahdollisuus itsensä kehittämiselle ja joiden omanarvontuntoa ei määrittele saadut arvosanat tai kritiikki, motivoituvat todennäköisemmin haastavistakin tehtävistä. (Aunola, 2002, 107.) Näin ollen oppilaan *minäkuva* vaikuttaa työskentelystrategioihin (Lerikkanen ym. 2010). Luultavasti ensiksi kuvatulla lapsella on heikompi minäkuva kuin jälkimmäiseksi kuvatulla. Lerkkasen ym.(2010) tutkimuksessa tehtävää välttävää käyttäytymistä ilmeni muita enemmän niillä oppilailta, joilla lukeminen tuotti eniten vaikeuksia ja jotka kuuluivat lukivaikeuden riskiryhmään. Torppa (2007) havaitsi hyvien lukijoiden käyttävän heikkoja lukijoita selvästi enemmän aikaa kirjojen lukemiseen ennen koulunalkua vanhempiensa kanssa sekä yksin ensimmäisen ja toisen kouluvuoden aikana. Nämä esimerkit tukevat näkemystä siitä, että lapsen asettamat odotukset siitä, kuinka hän tehtävästä suoriutuu vaikuttaa siihen, kuinka hän tehtävään suhtautuu ja millainen on hänen työskentelystrategiaansa.



Odotusten lisäksi akateemiseen motivaatioon vaikuttavat myös arvot ja arvostukset. Odotusarvoteorian mukaan nämä arvot ja arvostukset ovat aina tehtäväkohtaisia. *Tehtäväkohtaiset arvostukset* voidaan jakaa kolmeen pääarvoon: hyötyarvo (usefulness), saavutusarvo (importance) ja kiinnostus/mieltymys (interest). *Hyötyarvoa* kuvaa se, kuinka hyödylliseksi tehtävä koetaan lyhyellä tai pitkällä aikavälillä tulevia päämääriä ajatellen. Esimerkiksi kuinka tärkeänä lapsi kokee äidinkielen opiskelun verrattuna muihin aktiviteetteihin tai miten hän kokee voivansa hyödyntää äidinkielessä opittuja asioita muualla elämässään (Wigfield & Eccles, 2000, 70). *Saavutusarvo* puolestaan näkyy siinä, kuinka tärkeää lapselle on suoriutua tehtävästä hyvin tai kuinka tärkeää hänelle on olla hyvä jossakin. *Kiinnostus ja mieltymys* taas tarkoittavat sitä, kuinka mukavana tai miellyttävänä lapsi pitää kyseistä tehtävää tai toimintaa. (Aunola, 2002, 108.) Mieltymykset ja arvostukset voivat vaikeuttaa taitavankin lukijan lukutaidon kehitystä, jos hän ei koe tehtävää tai aihetta ylipäätään mielekkäänä (Wigfield & Eccles 2000).

Odotusarvoteorian osat, odotukset ja arvostukset, muodostuvat kuitenkin useista eri tekijöistä. Wigfield ja Eccles (2000, 69) ovat muodostaneet kollegoineen mallin, jossa he pyrkivät osoittamaan eri motivationaalisten osa-alueiden suhteita toisiinsa. Motivaatio nähdään lähtevän muodostumaan neljästä päätekijästä: kulttuuriympäristöstä, sosiaalisten uskomuksista ja käyttäytymisestä, lapsen omista kyvyistä ja taipumuksista sekä lapsen aikaisemmista kokemuksista tehtävään liittyen.

Sosiaalistajina voidaan nähdä esimerkiksi vanhemmat. Odotusarvoteorian mukaan vanhempien uskomukset ja havainnot lapsensa kyvyistä ja taipumuksista vaikuttavat vahvimmin lapsen omiin kykyuskomuksiin ja sitä myötä aiemmin esitettyihin motivationaalisiin tekijöihin. (Wigfield & Eccles, 2000, 69.) Lerkkasen ym. (2010) tutkimuksessa vanhempien lapsensa kohdistuvat kykyuskomukset korreloivat lapsen lukutaidon kehitystason kanssa. He huomasivat, että lukutaidon riskiryhmään kuuluvien lasten vanhempien odotukset lapsensa suoriutumisesta sekä uskomukset lapsensa kyvyistä oli heikommat kuin muiden lasten. Riskiryhmän vanhemmat myös käyttivät vähiten aikaa lapsensa ohjastamiseen lukutaidon osa-alueilla kuin muut. Myös keskiryhmän ja varhaisten lukijoiden välillä erot näissä muuttujissa olivat merkittäviä. Gintautas (2012) selvitti vanhempien sitoutumisen yhteyttä lasten lukutaidon ja matematiikan taitojen kehitykseen esi- ja alkuopetuksen aika-

na. Hänen tuloksissaan puolestaan ilmeni, että mitä heikkomat taidot lapsella oli ensimmäisen luokan aikana lukutaidossa, sitä enemmän vanhemmat lukivat lapselle ja opettivat tätä lukemaan. Vanhemmat myös seurasivat tässä tapauksessa lastensa kotitehtävien tekoa ja auttoivat heitä kotitehtävissä 1.-2. luokan aikana. (emt. 58.)

Lepola ja Poskiparta (2001) ovat osoittaneet tutkimuksessaan suoritusstrategian merkityksen alkavan lukutaidon positiiviselle kehitykselle. Heidän mukaansa vahva tehtäväsuuntautuneisuus takaa hyvän alun lukutaidon ja luetunymmärtämisen kehittymiselle, kun taas sosiaalinen riippuvuus, mallintamisen ja miellyttämisen näkökulmasta, voi huonon tehtävän hallinnan kanssa johtaa kehitykselliseen lukemisen vaikeuteen. Motivaation vaikutus myös toisen kielen oppimiselle on todistettu (Lehtinen, 2002, 207).

## **2.4 Lukemaan oppimisen kehityspolkuja**

Nykyään lukutaidon tutkimuksessa on kiinnitetty entistä enemmän huomiota lukutaidon kehittymisen yksilöllisyyteen ja erilaisia lukutaidon oppimisen kehityspolkuja on pyritty kartoittamaan (mm. Lyytinen ym., 2006; Lerkkanen, 2003; Torppa, 2007). Lyytinen ym. (2006) toteavat tutkimuksensa perusteella, että lukutaidon kehittymisen kehityssuunta voisi olla paremmin ennustettavissa kuin saavutettava taitotaso (emt. 539). Sen sijaan, että luokittelisimme oppilaat vain taitaviin tai vaikeuksia kohtaaviin oppilaisiin, voisimmekin keskittyä arvioimaan mihin suuntaan oppilaan lukutaidon kehitys näyttäisi olevan menossa ja tukea häntä sen mukaan.

Lukutaidon alaryhmiä on lähdetty tunnistamaan lukutaidon yksinkertaisen mallin mukaan jakaen lukutaidon tekniseen lukemiseen ja luetun ymmärtämiseen (Hoover & Gough, 1990). Tällöin on tarkasteltu lukutaidon kehityksen alaryhmiä näiden kahden osa-alueen heikkoutena tai vahvuutena. Tätä mallia mukaillen on suomalaisessa tutkimuksessa pystytty erottamaan erilaisia ryhmiä. Torppa, Tolvanen, Poikkeus, Eklund, Lerkkanen, Leskinen ja Lyytinen (2007) havaitsivat aineistossaan viisi erilaista lukutaidon alaryhmää: *heikot*

*lukijat*, joilla pulmia ilmenee molemmissa lukutaidon osa-alueessa; *hitaat lukijat*, joilla tekninen lukeminen tuottaa pulmia, mutta luetunymmärtämisessä saavutetaan kohtalainen taitotaso toisen luokan loppuun mennessä; *heikot ymmärtäjät*, joilla ongelmia tuottaa luetunymmärtäminen, vaikka tekninen lukutaito sujuisikin; *keskimääräiset lukijat*, joiden lukutaito on molemmilla osa-alueilla keskimääräistä; sekä viimeisenä *hyvät lukijat*, joilla molemmat lukutaidon osa-alueet ovat keskimääräistä parempia.

Edellä esitetyt lukutaidon alaryhmät vaikuttavat melko pysyviltä. Lerkkanen (2003) toteaa tutkimuksessaan, että vaikka erilaiset lukutaidon alaryhmät ovat osoittautuneet suhteellisen pysyviksi, muodostuvat oppimispolut aina yksilöllisesti ja yksilöllistä liikettä lukutaidon alaryhmien sisällä voi tapahtua suuntaan tai toiseen kehityksen aikana. Tätä liikettä tutkivat mm. Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunoja ja Nurmi (2004). He havaitsivat oman tutkimuksensa aikana seitsemän erityyppistä kehityskaarta. Toiset pysyivät samassa taitoryhmässä koko tutkimuksen ajan (usein hyvät lukijat), toiset saattoivat käväistä heikommassa ryhmässä hetkellisesti ja palata sitten alkuperäiseen, toiset sahasivat alkuperäisen ja heikomman tai taitavamman ryhmän välillä, toisille vuosiluokan vaihtuminen aiheutti siirtymisen heikompaan ryhmään ja toisten lukusuoritus heikkeni tasaisesti koko mittausjakson ajan ja jotkut vaihtoivat taitavampiin ensimmäisen luokan syksyn aikana ja pysyivät siellä (emt. 123-125).

Myös Leppänen, Niemi, Aunola ja Nurmi (2004) tukevat tutkimuksensa tuloksissa ajatusta lukutaidon kehityksen liikkuvuudesta ja yksilöllisyydestä. Heidän mukaansa esikouluikässä erot lukutaidon eri osataidoissa voivat olla selkeät ja kasvaa ajan kuluessa, mutta ensimmäisen luokan aikana heikommat lukijat saavuttavat taitavampia merkittävästi. He löysivät tutkimuksessaan kaksi lukutaidon kehityksen ryhmää, joista ensimmäisen muodostivat oppilaat, joiden alkutaidot olivat esikouluun tultaessa hyvät ja jotka kehittyivät sen aikana paljon, mutta joiden kehitys hidastui huomattavasti ensimmäisen luokan aikana. Toisen ryhmän puolestaan muodostivat ne oppilaat, joiden taidot olivat esikouluun tultaessa heikot ja kehittyivät hitaasti kyseisen vuoden aikana, mutta jotka kirivät hyviä lukijoita huimasti ensimmäisen kouluvuoden aikana. Alkutaidoiltaan hyvät oppilaat olivat edelleen parhaita lukijoita, mutta väli heidän ja heikompien lukijoiden välillä oli kaventunut huomattavasti. (Emt. 2004.)

Lyytinen ym. (2006) seurasivat samojen lasten lukutaidon kehitystä syntymästä toiselle luokalle saakka. He löysivät tutkimuksessaan neljä erilaista lukutaidon kehityskaarta: *heikentyvä* (declining), *tyypillinen* (typical), *hidas* (dysfluent), *yllättävä* (unexpected). Näistä ryhmistä heikoiten kaikilla tutkituilla lukutaidon osa-alueilla selvisi hitaiden ryhmä, joilla ongelmia tuotti lukutaidon alkutaidoista eniten nimeämisnopeus. Hitaaseen ryhmään kuuluvista oppilaista kaikki paitsi yksi kuuluivat lukivaikeuden riskiryhmään. *Heikentyvä* -ryhmä pärjäsi myös heikosti useimmilla osa-alueilla. Heillä oli pulmia lukutaidon alkutaidoista kaikissa muissa paitsi nimeämisnopeudessa. Ensimmäisen ja toisen luokan aikana heille kuitenkin tuotti vaikeuksia saavuttaa riittävä lukunopeus sekä luetunymmärtämisen taso. *Tyypillinen* – ryhmä sai nimensä suurimman yksilömääränsä vuoksi. Tämä ryhmä oli siis suurin ja siihen kuuluvat oppilaat suoriutuivat kaikista mitatuista lukutaidon osa-alueista sujuvasti. Tähän joukkoon kuului yllättäen lukivaikeuden riskioppilaista kolmannes. Viimeinen ryhmä yllätti heikolla menestyksellään lukutaidon osa-alueilla, varsinkin varhaisella kirjaintuntemuksella. Heillä nähtiin olevan vahvat alkutaidot kaikilla muilla osa-alueilla paitsi kirjainten nimeämisessä. Vahvoista taidoista huolimatta heidän kirjaintuntemuksensa keskiarvo laski koko tutkimuksen ajan ja suurin osa heistä kohtasi ongelmia lukemaan oppimisen alkuvaiheessa. (emt. 532-534.)

Lukutaito kehittyy suomenkielessä voimakkaasti ensimmäisen kouluvuoden aikana, vaikkakin kehitykselliset polut ovat yksilöllisiä. Suomenkielen vahvan kirjain-äänne vastavuuden ja säännönmukaisuuden vuoksi varsinkin teknisen lukutaidon tasoerot pienenevät ensimmäisen kahden kouluvuoden aikana. Kielellisten tekijöiden ja motivaation lisäksi on näyttöä siitä, että mm. iällä ja sukupuolella voi olla vaikutusta lukutaidon kehittymiseen. Mm. Kiiverin (2006, 199) tutkimuksessa ne oppilaat, jotka saapuivat kouluun lukutaidottomina, osoittautuivat luokkatovereitaan nuoremmiksi ja useammin pojiksi kuin tytöiksi.

Adams (1990, 5) kirjoittaa, että, jos haluamme lapsemme oppivat lukemaan hyvin, meidän on houkuteltava heidät lukemaan paljon ja toisaalta, jotta lapsemme lukisi paljon, on meidän opetettava heidät lukemaan hyvin. Suomalaisessa tutkimuksessa Leppänen, Aunola ja Nurmi (2005) huomasivat myös lukutottumuksen ja lukutaidon välillä vastavuoroisen yh-

teyden. Mitä enemmän lapsi lukee kotona, sitä paremmin hän kehittyy lukemisessa, mutta myös mitä paremmin lapsi kehittyy lukutaidossa, sitä enemmän hän lukee myös koulun ulkopuolella. Ennen koulun alkua luettujen lukukohteiden määrän on myös todettu olevan yhteydessä lapsen lukutaidon lähtötasoon (Kiiveri, 2006, 117-118).

### 3 LUKUTAIDON OPPIMINEN TOISELLA KIELELLÄ

*Toinen kieli* opitaan ympäristössä, jossa kyseisellä kielellä on yhteisössä suuri rooli. *Vieras kieli* puolestaan opitaan ympäristössä, jossa kyseisellä kielellä ei ole yhteisössä kovinkaan suurta roolia. Jälkimmäisessä tapauksessa kieli opitaan pääasiassa formaalissa opetuksessa, esim. koulussa, kuten Suomessa englannin kieli. Toinen kieli opitaan yleensä formaalin opetuksen ohella elettävässä yhteisössä, jossa kommunikointi perustuu pääasiassa opittavalle kielelle. (Ellis, 1994, 12.)

Tässä tutkimuksessa katsotaan oppilaiden toisen kielen olevan suomi, jonka he omaksuvat niin formaalissa opetuksessa kuin sen ulkopuolella sosiaalisissa tilanteissa. Lisäksi näemme tutkimuksen oppilaat kaksikielisinä, koska he mitä luultavimmin käyttävät ja tulevat jatkossakin käyttämään sekä suomea, että omaa kieltään päivittäin.

Seuraavassa toisen kielen oppimista käsitellään lukutaidon oppimisen näkökulmasta. Suomessa aihetta on tutkittu toistaiseksi melko vähän, joten teoriapohjaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lukutaidon kehitykselle haetaan kansainvälisestä, lähinnä englanninkielisestä, tutkimuksesta. Lisäksi suomen kielen ortografiaa ja sen suhdetta muihin kieliin sekä

vaikutusta lukutaitoon kartoitetaan. Lopuksi esitellään suomalaista tutkimusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomenkielen lukutaidon kehittymisestä.

### **3.1 Toisen kielen lukutaidon kehitykseen vaikuttavista tekijöistä**

Lukutaito tarvitsee kehittyäkseen kolme alkutekijää: kokemusta kirjoitetusta kielestä, ymmärrystä painetusta tekstistä, sekä fonologista tietoisuutta, eli tietoisuutta äänneistä ja niiden toimimisesta kielen osina. On todettu, että sillä kummalla kielellä kaksikielinen lapsi nämä asiat oppii, on vaikutusta hänen lukutaidon alun kehitykselle, kuitenkin pienentyen sitä myötä, kun hän oppii uuden kielen. Esimerkiksi lapsi on taitavampi kertomaan tarinoita sillä kielellä, jolla hänelle on tarinoita luettu. (Bialystok & Herman, 1999.)

Toisen kielen lähtötaso (pääasiassa suullinen) esikouluun tullessa näyttäisi ennustavan lukutaidon kehitystä peruskoulun aikana, mutta sen vaikutus pienenee kehityksen edetessä (Kieffer, 2011). Kieffer (2011) seurasi kahden kielivähemmistöryhmän englanninkielen lukutaidon kehitystä esikoulusta kahdeksannelle luokalle. Nämä ryhmät muodostuivat oppilaista, joiden englannin kielen lähtötaso oli esikouluun tullessa vajavaista ja oppilaista, joiden englannin kielen taitotaso oli esikouluun tullessa sujuvaa. Hän huomasi, että ne oppilaat, joiden kielellinen lähtötaso oli sujuvaa, saavuttivat englantia äidinkielenään puhuvien lukutaidon keskitason ensimmäisen vuoden aikana, mutta ne joiden kielellinen lähtötaso oli vajavainen, kehittivät koko tutkimusjakson ajan kansallisen keskiarvon alapuolella. Sosioekonominen tausta vaikutti tuloksiin kuitenkin sen verran, että ylempillä vuosiluokilla saman sosioekonomisen taustan omaavien kielivähemmistön oppilaiden ja englantia äidinkielenään puhuvien oppilaiden väliset erot lukutaidossa pienenevät. (emt. 1214.)

Oman äidinkielen ja toisen kielen kirjoitusjärjestelmällä on myös todettu olevan vaikutusta toisen kielen lukutaidon kehitykselle. Bialystok, Luk ja Kwan (2005) huomasivat tutkimuksessaan, että ne oppilaat joiden molemmat kielet kirjoitettiin alfabeettisella kirjoitusjärjestelmällä, kehittivät lukutaidossaan muita paremmin. Selitykseksi he tarjosivat kielten

samankaltaisuuden tarjoamaa mahdollisuutta siirtää kielellisiä taitoja kielestä toiseen. (Emt. 57.)

Kaksikielisyydellä voi siis olla vaikutusta lukutaidon kehitykseen, mutta sen vaikutukset voivat olla hyvin monenlaisia ja vaihdella tehtävästä riippuen. Siksi tulisi kartoittaa tarkasti ketä tutkitaan, mikä on se tehtävä jota tutkitaan ja miten kyseinen tehtävä on yhteydessä lukutaidon kehitykseen. (Bialystok & Herman 1999.)

### 3.2 Suomi Euroopan muiden kielten joukossa

Suomen kieli on muiden Euroopan kielten joukossa hyvin säännönmukainen kieli (Seymour, Aro & Erskine. 2003). Vaikka suomen kielen kirjain-äänne vastaavuus on muihin kieliin verrattuna erittäin vahva, voi suomen kielen konsonanttien ja vokaalien pituusvaihtelut tuottaa kuitenkin vaikeuksia suomen kielen lukijoille (esim. ma-to, mat-to tai tu-li, tuu-li) (Holopainen, ym. 2001, 403). Maahanmuuttajaoppilaiden suomenkielen kvantiteetin, äänneiden pituusvaihtelun, omaksumista on Suomessa tutkinut mm. Pennala, Richardson, Ylinen, Lyytinen ja Martin (2011).

Seymour ym. (2003) tutkivat 13 eurooppalaista kieltä ja niiden ominaisuuksia. Tutkittavia kieliä tarkasteltiin kahden jaon avulla. *Ortografinen jako* syvistä pinnallisiin kieliin luokitteli kielet kirjain-äänne vastaavuuden tason mukaisesti. Toinen jaotteluperiaate oli *tavurakenteet* (syllabic structure) yksinkertaisista monimutkaisiin (simple, complex). Suomi kuului näissä jaotteluissa ortografisesti pinnallisim vahvan kirjain-äänne vastaavuutensa vuoksi ja tavorakenteeltaan yksinkertaisiin, kun taas esim. englanti kuului ortografisesti syviin ja tavorakenteeltaan monimutkaisiin kieliin. Tämän jaon mukaan lähimpänä suomenkieltä tutkittavista kielistä olivat kreikka, italia ja espanja ja kauimpana mm. tanska ja englanti.



Kaiken kaikkiaan Seymour'n ym. (2003) tutkimus osoitti, että kielissä, joissa ortografinen syvyys on melko pinnallista, myös lukemaan oppiminen tapahtuu verrattain nopeammin. Kuitenkin havaittiin, että syvien ortografioidenkin ryhmässä oli vaihtelua. Heikoin kehitys näytti olevan englannin kielen lukutaidossa. Heidän mukaansa suomen kielen tavarakenteen helppous vaikuttaa dekodeustaidon nopeaan kehittymiseen, jota tutkimuksessa siis testattiin epäsanoina. Kirjaintunnistus oli kuitenkin suomenkielisillä lapsilla melko heikkoa, varsinkin nopeudeltaan. Suomenkielisten lasten puutteet kirjaintunnistuksessa, ei kuitenkaan vaikuttanut tuttujen ja epäsanojen lukemiseen.

### **3.3 Suomi toisena kielenä ja lukemaan oppiminen**

Maahanmuuttajataustaisien lasten suomenkielen lukemaan oppimista ensimmäisen ja toisen kouluvuoden aikana on tutkittu jonkin verran. Näiden tutkimusten perusteella maahanmuuttajalapsen kehittyivät ensimmäisen lukuvuoden aikana nopeasti (mm. Lehtinen, 2002; Merisuo-Storm & Takalo, 2010). Kun tutkitaan maahanmuuttajataustaisia lapsia, jotka aloittavat koulun käynnin suomenkielillä ensimmäiseltä luokalta, on oletettavaa, että he ovat joko olleet jo jonkin aikaa suomessa tai jopa syntyneet täällä. Näin on ainakin tilanne löytämissäni tutkimuksissa. Jos lapset ovat olleet jo pidempään Suomessa, on heidän puhuttu suomenkielentaitonsa, ns. sosiaalinen kielitaitonsa, mahdollisesti jo melko hyvä, vaikkakin kielitaito on vielä aloittelijan tasolla ja vieraat tilanteet voivat vetää lapsen hiljaiseksi (Lehtinen 2002). Tällöin myös lukutaidon voidaan huomata kehittyvän melko nopeasti. On huomattu, että maahanmuuttajataustaiset lapset saavuttavat kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana suomen kielen teknisen lukutaidon noin puolen vuoden viiveellä äidinkielenään suomea puhuviin lapsiin verrattuna (Merisuo-Storm & Takalo, 2010).

Suurin osa maahanmuuttajataustaisista oppilaista saavuttaa suomen kielen mekaanisen lukutaidon ensimmäisen luokan jouluun mennessä (Lehtinen, 2002). Tämä johtuu todennäköisesti suomenkielen vahvasta kirjain-äänne vastaavuudesta (Seymour, ym. 2003). Kun kielen rakenne puhutussa kielessä tulee tutuksi, on suomen kielen kirjoitettu koodisto suhteellisen helppo purkaa. Luetun ymmärtäminen tuottaa kuitenkin vaikeuksia vielä pitkään.

Ymmärtämistä vaikeuttaa ennen kaikkea vieraat sanat. (Lehtinen, 2002.) Myös kuullun ymmärtäminen on maahanmuuttajataustaisille oppilaille ensimmäisellä luokalla hankalaa

Suomenkielisillä lapsilla lukusujuvuus on melko hyvää jo toisen luokan syksyllä. Merisuo-Storm ja Takalo (2010) selvittivät maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lukusujuvuuden kehitystä verraten suomenkielisiin oppilaisiin sekä selvittää heidän tyypillisimmät virheet lukemisessa toisella luokalla. Yleinen huomio oli, että muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvat maahanmuuttajataustaiset oppilaat saavuttivat suomenkielisten toisen luokan syksyn lasten lukusujuvuuden puolen vuoden viiveellä. Eniten virheitä suomea toisena kielellään opiskelevat lapset tekivät äännetasolla. (emt.) Myös Lehtinen (2003) huomasi tutkimuksessaan, että eniten vaikeuksia maahanmuuttajataustaisille oppilaille tuottivat äänteet. Eniten virheitä ilmeni vokaalin pituuden tunnistamisessa ja diftongeissa. (emt. 2003)

Pennala ym. (2011) selvittivät tutkimuksessaan kahden venäjänkielisen oppilaan ja kahdensuomenkielisen lukivaikeudenriskiryhmään kuuluvan oppilaan suomenkielen kvantiteetin, eli äänteiden kestoerojen hahmottamisen kehitystä. Heidän tutkimuksensa koostui alkumittauksesta, interventiojaksosta ja loppumittauksesta. Alkumittauksessa suomenkieliset lukemisen ongelmista kärsivät oppilaat suoriutuivat venäläislapsia paremmin, mutta loppumittauksessa venäjänkieliset oppilaat olivat kehittyneet eniten ja selviytyivät testeistä paremmin tuloksin. Tulokset tukevat Lehtisen (2003) huomioita, mutta osoittavat myös, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomenkielen kvantiteetin hahmotus voi kehittyä nopeammin kuin natiivin suomenkielisen lukemisen ongelmista kärsivän oppilaan. Ylinen, Shestakova, Alku ja Huotilainen (2005) tutkivat puolestaan venäjänkielisten suomenkielen oppijoiden kykyä omaksua suomen kielen äänteiden pituusvaihteluita. Heidän aineistonsa koostui kuitenkin aikuisista opettelijoista, jolloin tulokset eivät ole suoraan siirrettävissä lasten kielenomaksumisen teoriaksi. He kuitenkin huomasivat tutkimuksissaan selvän yhteyden sillä, kuinka kauan henkilö oli altistunut suomen kielelle, siihen, kuinka tarkasti henkilö kykeni tunnistamaan ja erottelmaan äänteiden kestoeroja suomen kielestä, varsinkin kun venäjän kielessä äänteidenkestoeroilla ei ole yhtä suurta merkitystä kielellisesti kuin suomen kielessä.

Luetun ymmärtämisen ongelmat vaikeuttavat myös lukusujuvuutta ja erityisesti lukutarkkuutta. Merisuo-Storm ja Takalo (2010) huomasivat tutkimuksessaan, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat korjasivat lukemiaan sanoja huomattavasti harvemmin, kuin suomea äidinkielenään puhuvat luokkatoverinsa. He arvelivat tämän johtuvan siitä, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät tunnistaneet lukemaansa sanaa, eivätkä tämän vuoksi huomanneet lukevansa sitä väärin. (emt. 208-209.) Sanaston laajenemisen ja sitä myötä lukusujuvuuden ja luetun ymmärtämisen kehittymisen kannalta olisikin tärkeää tarjota maahanmuuttajataustaisille oppilaille paljon tukea mm. suullisen kielitaidon kehittämisessä jo päiväkodissa (emt. 213).

Lehtinen (2002) havaitsi tutkimuksessaan yhteyden oman äidinkielen opiskelun ja toisen kielen opiskelun välillä. Hänen mukaansa heikoiten suomenkielessä kehittyivät ne oppilaat, jotka eivät saaneet oman äidinkieltensä opetusta. Lehtinen huomauttaa, että tutkimusten mukaan monet oppilaat, jotka ovat saaneet omakielistä opetusta samanaikaisopetuksena ja/tai tukiopetuksena, ovat kyenneet sen avulla näyttämään todelliset kykynsä (emt. 67). Ajatus on linjassa aiemmin esitetyn näkemyksen kanssa siitä, että lapsi kykenee hyödyntämään oman äidinkieltensä kielitietoisuutta toista kieltä opitellessaan, varsinkin, jos kieliä kirjoitetaan samalla kirjaimistolla (Bilaystok ym. 2005).

Heikko kielitaito, niin puhutun kuin kirjoitetun kielen osalta, sekä vaikeudet lukutaidon omaksumisessa voivat vaikuttaa lapsen tuntiaktiivisuuteen. Tähän löysi viitteitä tutkimuksessaan Lehtinen (2002). Hänen tutkimuksessaan tuntiaktiivisuudeltaan passiivisimmat ja vetäytyvimmat oppilaat olivat myös niitä, joilla oli ongelmia jollakin kielellisellä osa-alueella suomenkielessä. Joukossa oli myös mm. yksi oppilas, joka oman äidinkieltensä tunnilla osoitti kuitenkin aktiivisuutta. Kuitenkin myös aktiivisemmassa joukossa taitotaso kielen eri osa-alueilla vaihteli, mutta pääasiassa puhuttu kieli oli vahvaa (emt. 202).

Kodilla on suuri vaikutus myös maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen kehitykseen. Ainoastaan se, että oppilas on ollut pitkään suomessa, ei vielä takaa nopeaa suomen kielen kehitystä vaan tarvitaan kielen kehitystä tukeva ympäristö. Lapset, joiden kotona joku perheenjäsenistä puhuu suomea, kehittyvät oletuksellisesti nopeasti myös lukutaidos-

sa. Jos lapsi ei saa kotona tukea suomen kielen omaksumiselle, voi hyvän kielitaidon saavuttamiseen mennä kauan. (Lehtinen, 2002, 204-205)

Lisäksi maahanmuuttajaoppilaan toisen kielen oppimiseen on todettu vaikuttavan ikä, persoonallisuuden piirteet ja motivaatio. Ikä vaikuttaa eniten metakognition ja abstraktien käsitteiden käsittelyn tasolla. Tämä taito kuitenkin kehittyy jatkuvasti. Persoonallisuus vaikuttaa tapana suhtautua erilaisiin asioihin. Mitä enemmän lapsen energiaa kuluu muuhun kuin siihen mitä pitäisi olla tekemässä, sitä hankalampaa uuden taidon oppiminen on. Toisaalta ulospäin suuntautunut käytös luultavasti saa aikaan uuden kielen runsaampaa käyttöä edesauttaen näin kielen omaksumista ja täten myös lukemaan oppimista. Motivaatio vaikuttaa puolestaan tapana kiinnittyä tehtävään tai olla kiinnittymättä. (Lehtinen, 2002, 207.)

## **4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS**

Tutkielmassa on käytetty Alkuportaatt seuranta tutkimukseen kerättyä aineistoa. Alkuportaatt seuranta tutkimus on osa Suomen Akatemian Oppimisen ja motivaation huippututkimusyksikköä, joka aloitti Jyväskylän yliopistossa vuonna 2006. Alkuportaatt tutkimus koostuu viiden vuoden seurannoista, joiden avulla on kerätty tietoa lasten varhaisista oppimiskoiluista, erityisesti luku- ja kirjoitustaidon sekä motivaation osalta. Tietoa on kerätty niin oppilailta kuin vanhemmilta ja opettajiltakin. Tavoitteena tutkimuksella on saada tietoa niin lasten oppimista ja oppimismotivaatiota tukevista kuin hidastavista tai jopa estävistä tekijöistä. Lisäksi tutkimuksessa otetaan huomioon myös vanhempien ja opettajien erilliset roolit oppilaiden tukemisessa, mutta myös yhteistyön ja keskinäisen luottamuksen merkitys lapsen kehityksen tukemisena. (Alkuportaatt seuranta tutkimus, 2012.)

### **4.1 Tutkimusongelmat**

Tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomenkielen lukutaito kehittyy ensimmäiseltä luokalta kolmannelle luokalle verrattuna suomenkielisiin oppilaisiin. Lisäksi tutkielma selvittää, millainen on maahanmuuttajataustais-

ten oppilaiden motivaatio lukemaan oppimista kohtaan ja poikkeako se suomenkielisten oppilaiden motivaatiosta.

Tutkimuskysymys jakautuu kahteen pääkysymykseen, joista ensimmäinen keskittyy selvittämään lukutaidon kehitystä teknisen lukutaidon ja luetunymmärtämisen osalta ja jälkimmäinen motivaatiotekijöihin ja niiden yhteyteen lukutaidon kehitykseen.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Millainen on maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomenkielen lukutaidon kehitys verrattuna suomea äidinkielenään puhuviin oppilaisiin?
  - a. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden teknisen lukutaidon kehitys verrattuna suomenkielisiin oppilaisiin.
  - b. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden äännetunnistus ja –erottelukyky verrattuna suomenkielisiin oppilaisiin.
  - c. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden luetunymmärtämisen kehitys verrattuna suomenkielisiin oppilaisiin
  
2. Eroavatko maahanmuuttajataustaiset oppilaat motivaatiotekijöiden suhteen suomea äidinkielenään puhuvista oppilaista toisella ja kolmannella luokalla, sekä onko motivaatiolla merkitystä lukutaidon kehittymiseen?
  - a. Eroaako maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kiinnostus äidinkieltä ja kirjallisuutta kohtaan verrattuna äidinkielenään suomea puhuviin oppilaisiin?
  - b. Eroaako maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kiinnostus koulussa / kotona tapahtuvaa lukemista kohtaan verrattuna äidinkielenään suomea puhuviin oppilaisiin?

Oletuksena on aikaisemman tutkimuksen perusteella, että maahanmuuttajataustaisten ja suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden välillä on eroa lukutaidon kehityksessä (Merisuo-Storm & Takalo, 2010). Kuitenkin oletetaan, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat oppivat suomenkielen teknisen lukutaidon nopeasti suomenkielen vahvan kirjain-äänne yhteyden vuoksi (Lehtinen, 2002). Luetunymmärtämisen osalta oletetaan, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kehitys ei ole yhtä nopeaa ja tulokset ovat heikompia kuin suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden.

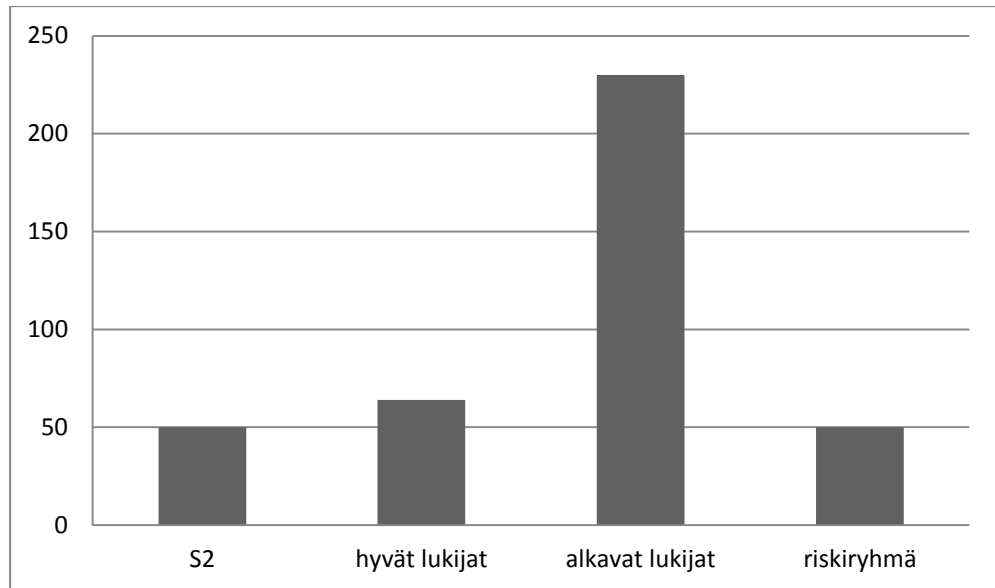
Motivaatiotekijöillä uskotaan olevan merkitystä lukutaidonkehitykselle, mutta siitä poikkeavatko maahanmuuttajataustaisten oppilaiden motivaatio suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden motivaatiosta, ei osata tässä vaiheessa sanoa vielä mitään.

## 4.2 Tutkimusjoukko

Tutkimuksen aineisto (N=394) on osa Alkuportaattitutkimushankkeen aineistoa. Aineistosta valitusta tutkimusjoukosta muodostettiin neljä ryhmää: maahanmuuttajataustaiset oppilaat, joihin tässä tutkielmassa luetaan kuuluvaksi ne oppilaat, joiden äidinkieleksi on ilmoitettu muu kuin suomi (S2) (N=50), suomenkieliset lukivaikeuden riskiryhmään kuuluvat oppilaat (N=50), sekä kaksi ryhmää normaalisti oppivia suomenkielisiä oppilaita. Viimeiset kaksi ryhmää nimettiin hyväksi lukijoiksi (N=64) ja alkaviksi lukijoiksi (N=230). (Kuvio 2.)

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ryhmä muodostui neljän kaupungin (Joensuu, Kuopio, Laukaa ja Turku) muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvista oppilaista. Äidinkieliä aineistosta löytyi suomen lisäksi 18, suurimmat esiintymät olivat englannin ja venäjän kielellä (>10). Näiden lisäksi aineistossa esiintyviä kieliä olivat saksa, ruotsi, albania, italia, espanja, eesti, unkari, kiina, somalia, vietnam, persia, thai, turkki, serbia, arabia ja portugali. Eri äidinkielen vaikutusta lukutaidon kehitykseen ei tässä tutkimuksessa kuitenkaan kontrolloitu.

Lukivaikeuden riskiryhmän muodostivat oppilaat, joiden fonologinen tietoisuus ja kirjaintuntemus oli huonompi tai yhtä huono kuin verrokkiryhmän lasten heikoimpien 15%:n (Lerkkanen ym. 2010, 117). Tähän tutkimukseen valittiin lisäksi vain Joensuun aineiston lukivaikeuden riskiryhmään kuuluvat oppilaat, eikä muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvia riskiryhmään kuuluvia oppilaita huomioitu. Myös normaalisti lukevien suomenkielisten oppilaiden ryhmään valittiin ainoastaan Joensuun alueen aineisto.



**Kuvio 2.** Tutkimusjoukon ryhmät.

Hyvät lukijat olivat aineistossa niitä suomenkielisiä oppilaita, joiden teknisen lukutaidon pistemäärä oli vähintään koko joukon keskiarvoa (9,39) yhden keskihajonnan yksikön (6,460) parempi. Näin laskettuna pisterajaksi muodostui 16. Alkavat lukijat, eli loput suomenkielisistä oppilaista, muodostivat tutkimuksen suurimman ryhmän.

### 4.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkielman tutkimuksen kohteina ovat tekninen lukutaito, luetunymmärtäminen sekä lukumotivaatio. Teknisen lukutaidon kehitystä seurattiin sanatason teknisen lukutaidon testillä. Lisäksi tutkielmassa tarkasteltiin tarkemmin äännetasolla tapahtuvaa erottelu ja tunnistuskykyä äänneiden yhdistämisen ja epäsanana –sanelu testien avulla. Luetunymmärtämistä mitattiin niin lause- kuin asiatekstin tasolla. Motivaatiotekijöinä tutkielmassa tarkasteltiin oppilaiden kiinnostusta kirjallisuuteen oppiaineena sekä heidän tehtäväkohtaisia arvostuksia (task-value) lukemista kohtaan koulussa ja kotona. Lisäksi tarkasteltiin oppilaiden työskentelytapoja ja niiden mahdollisia vaikutuksia lukutaidon kehittymiselle.



#### 4.3.1 Teknisen lukutaidon mittarit

##### Tekninen lukutaito

Sanatason teknistä lukutaitoa testattiin kaikilla tutkimuksen neljällä mittauskerralla, 1. luokan syksyllä ja keväällä, 2. luokan keväällä sekä 3. luokan keväällä. Testissä on kaksi osiota A ja B joista ensimmäinen oli käytössä ensimmäisen luokan keväällä sekä kolmannella luokalla ja jälkimmäinen ensimmäisen luokan syksyllä ja toisella luokalla.

Testi sisältää neljä harjoitusosiota ja 80 testiosiota. Oppilaiden tehtävänä oli valita samankaltaisten sanojen joukosta merkitykseltään kuvaan sopiva sana ja yhdistää ne viivalla. Aikaa tehtävän suorittamiseen oli kaksi minuuttia. Ennen varsinaista suoritusta tehtävää harjoiteltiin. (ALLU; Lindeman, 1998.)

Lapsen tehtävänä oli valita vaihtoehtojen joukosta merkitykseltään kuvaan sopiva sana ja yhdistää se viivalla kuvaan. Aikaa tehtävän suorittamiseen annettiin kaksi minuuttia. Ennen varsinaista suoritusta tehtävää harjoiteltiin. Ensimmäisen luokan syksyiltä aineiston koodauksesta teknisen lukutaidon osalta huomioitiin niin yritettyjen sanojen lukumäärä, väärin vastausten lukumäärä kuin oikeiden vastausten yhteenlaskettu määrä. Muilla kerroilla näiden ominaisuuksien lisäksi koodattiin ylihypytyjen sanojen määrä. (ALLU; Lindeman, 1998.)

##### Epäsanat

Epäsanojen kirjoittamista testattiin ensimmäisellä luokalla niin syksyllä kuin keväälläkin sekä toisen ja kolmannen luokan keväällä. Testi tapahtui sanasaneluna, jossa testaaaja saneli yhden epäsanon kerrallaan kahdesti toistaen. Lapsia pyydettiin kirjoittamaan saneltu sana vastauspaperiin, niin hyvin kuin osasivat. Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että lapsia kannustettiin kirjoittamaan vähintään ne äänteet paperille, jotka sanasta tunnistivat. Jokaisesta täysin oikein kirjoitetusta sanasta sai pisteen, jolloin tehtävän maksimipistemääräksi muodostui kahdeksan. (Puolakanaho, Ahonen, Aro, Eklund, Leppänen, Poikkeus, Tolvanen, Torppa, & Lyytinen, 2007.)

### Äänteiden yhdistäminen

Oppilaille lueteltiin sanoja äänne kerrallaan, jonka jälkeen oppilaiden tuli valita neljästä kuvavaihtoehdosta, se joka vastasi hänen mielestään äänteiden muodostamaa sanaa. Jokainen äänne sanottiin vain kerran. Tämä testi toteutettiin kaksi kertaa ensimmäisen luokan aikana (syksy ja kevät) sekä toisen ja kolmannen luokan keväällä. Tehtävä koostui yhdestä harjoitustehtävästä ja yhdeksästä arvioitavasta tehtävästä, joiden oikeasta vastauksesta sai yhden pisteen. Näin kokonaispistemääräksi muodostui yhdeksän. (Poskiparta, 1995.)

#### 4.3.2 Luetunymmärtämisen mittarit

##### Luetunymmärtäminen: lausetaso

Lausetason luetunymmärtämisen testissä arvioitiin luetunymmärtämisen lisäksi myös lukemisen nopeutta ja tarkkuutta. Oppilaille jaettiin 60 lausetta sisältävä lomake. Heidän tehtävänä oli lukea lauseita ja arvioida lauseen paikkansapitävyyttä ympyröimällä lauseen vierestä joko ”totta” tai ”ei totta” vaihtoehto. Tehtävää harjoiteltiin ennen varsinaista suoritusta. Aikaa tehtävän tekemiseen oli kolme minuuttia. Testeistä koodattiin niin oikeat kuin väärät vastaukset että ylihypytyt lauseet. Lisäksi huomioitiin yritettyjen lauseiden määrä, eli kuinka pitkälle oppilas oli ehtinyt kolmessa minuutissa. (Wagner ym. 2009)

##### Luetunymmärtäminen (asiateksti)

Asiatekstin luetunymmärtämistä testattiin ensimmäisen luokan keväällä, toisen luokan keväällä ja kolmannen luokan keväällä ja sen tarkoituksena oli mitata tekstin pintatason taakse kätkeytyvien merkitysten ymmärtämistä. Joka vuosi luettavana oli eri teksti. Ensimmäisen luokan teksti käsitteli judoa, toisen luokan tekstinä toimi voimisteluohe ja kolmannella luokalla teksti liittyi kameran toimintaan. Jokaiseen tekstiin liittyi 12 monivalintakysymystä. Monivalintakysymyksiä oli kahdenlaisia. Osa kysymyksistä sisälsi neljä samankaltaista

vastausvaihtoehtoa, joista oppilaan tuli valita oikea. Osassa tehtävistä taas oppilaan tuli järjestää väittämät oikeaan esiintymisjärjestykseen tekstin mukaan. Aikaa tekstin lukemiseen ja monivalintakysymyksiin vastaamiseen oli 30 minuuttia. Oppilaat saivat itse valita, missä järjestyksessä kysymyksiin vastasivat. Jokaisesta oikeasta vastauksesta sai yhden pisteen, joten tehtävästä saatu maksimipistemäärä oli 12. (Lindeman, 1998.)

#### 4.3.3 Motivaation mittarit

##### Oppiainekohtaiset kiinnostuksen kohteet

Oppilaiden oppiainekohtaista kiinnostusta mitattiin toisella ja kolmannella luokalla ryhmättestaustilanteessa. Oppilaille jaettiin lomake, jossa oli kuvakortin kuva ja oppiaineen nimi. Oppilaat arvioivat mieltymyksiään kasvoasteikolla. Lomakkeesta löytyi kahdeksan oppiainetta 1. liikunta, 2. uskonto, 3. äidinkieli ja kirjallisuus, 4. musiikki, 5. matematiikka, 6. kuvaamataito, 7. käsityöt ja 8. ympäristö- ja luonnontieto. Tässä tutkielmassa mielenkiinto kiinnittyy ainoastaan äidinkielen ja kirjallisuuden saamiin arvoihin. Toisen ja kolmannen luokan testit olivat muuten samat, mutta kolmannella luokalla oppiainevalintoihin lisättiin vielä englannin tai muun vieraan kielen opiskelu. Kiinnostusta mitattiin viisiportaisella asteikolla (1= ei pidä, 5= pitää paljon). (Lerkkanen & Poikkeus, 2006.)

##### Tehtäväkohtaiset arvostukset

Tehtäväkohtaisista arvostuksista käsillä olevassa tutkielmassa on käytössä ainoastaan kolmannelta luokalta kerätty aineisto. Testi toteutettiin ryhmätestinä, jossa oppilaita pyydettiin merkitsemään vastauksensa vastausvihkoihin.

Taululle heijastettiin kalvolta kysymyksiä siitä, miten mielekkääksi oppilas koki koulussa lukemiseen, kirjaimiin sekä laskemiseen ja matematiikkaan liittyvät tehtävät. Samoja akti-

viteettejä pyydettiin arvioimaan myös kotikontekstissa. Arviointi tapahtui viisiportaisella asteikolla (*1 = oikein tylsää/ en tee mielellään, 5 = oikein kivaa / teen oikein mielellään*). (Aunola & Nurmi, 1999.)

Tässä tutkielmassa päämielenkiinnonkohteena ovat lukemiseen liittyvät aktiviteetit kotona ja koulussa. Analyysissä käytettiin kieliryhmien keskiarvojen vertailua.

### Suoritusstrategiat (työskentelytavat)

Suoritusstrategia -testillä pyrittiin kartoittamaan oppilaiden kykyä keskittyä oppimistehtäviin koululuokassa. On todettu, että toiset oppilaat pystyvät orientoitumaan tehtävien tekkoon koululuokassa, kun taas toiset välttelevät tehtävään ryhtymistä. Nämä tehtäväsuuntautuneet ja tehtävää välttävät suoritusstrategiat on nähty olevan seurausta oppilaiden aiemmista oppimiskokemuksista ja täten myös oletettu ennakoivan onnistumista ja epäonnistumista tulevissa tehtävissä. Testi toteutettiin itsearviointina.

Mittaus toteutettiin toisella ja kolmannella luokalla. Oppilaat arvioivat omaa toimintaansa 15 väittämän avulla asteikolla skaalalla totta vai ei. Nämä väittämät mittasivat tehtävää välttelevää toimintaa, avuttomuutta, sosiaalista tukeutumista ja hallintasuuntautuneisuutta/tehtäväsuuntautuneisuutta tehtäviä tehdessä. Oppilaille korostettiin, että testissä kysytään omaa mielipidettä asioista, jolloin vastaus ei voi olla oikein tai väärin. Väitteet luettiin yksi kerrallaan ääneen, jonka jälkeen oppilaat merkitsivät lomakkeisiinsa pitikö väite heidän kohdallaan paikkansa vai ei. (Onatsu-Arvilommi, Nurmi, & Aunola, 2002.)

Oppilaiden vastaamista 15 väittämästä muodostettiin kolme summamuuttujaa: tehtävää välttävääkäyttäytyminen sekä positiivinen ja negatiivinen sosiaalinen sitoutuminen. Summamuuttujien luomiseen apuna käytettiin faktorianalyysiä, jolla pyrittiin löytämään muuttujien välisiä yhteyksiä kuvaavia faktoreita ja muodostamaan näin malli, jonka avulla summamuuttujat voitiin muodostaa (Nummenmaa, 2009). Väitteistä muodostui näin neljä ryhmää, joista kuitenkin vain kaksi oli myös käytännössä käyttökelpoisia. Nämä ryhmät

olivat tehtäväsuuntautunut (7, 10, 13, 15) ja tehtävää välttävä (5, 6, 9, 11, 14) orientaatio. Lopuksi jäljelle jääneistä väittämistä valittiin ne, jotka tuntuivat mittaavan sosiaalista riippuvuutta. Näitä väittämiä tunnistettiin aineistosta yhteensä neljä (väitteet 2, 4, 8 ja 12). Väitteiden sisäinen reliabiliteetti osoittautui kuitenkin melko alhaiseksi (.445). Korkeamman reliabiliteetin saamiseksi sosiaalinen riippuvuus jaettiin negatiivisen (esim. *jos koulussa menee jokin pieleen, ajattelen, että opettaja ja muut lapset pitävät minua tyhmänä*) ja positiivisen riippuvuuden (saavutusarvo) (esim. *Haluan näyttää opettajalle, että olen taitavampi kuin muut lapset*) ryhmiin, jolloin cronbachin alfat olivat .767 ja .499. Kun väitteistä oli muodostunut sopivat ryhmät, aloitettiin summamuuttujien luominen.

Jotta summamuuttujista saatiin mahdollisimman hyvin tutkittavaa asiaa kuvaavat, jouduttiin muuttujat uudelleen koodaamaan. Muuttujan arvot oli saatava muotoon 0 tai 1, jolloin aineistosta löytyneet arvot 2 (ei vastausta) ja 3 (molemmat vaihtoehdot valittu), muutettiin puuttuviksi arvoiksi. Lisäksi tehtäväsuuntautunutta käyttäytymistä mittaavien väittämien arvot käännettiin vastaamaan tehtävää välttävää käyttäytymistä, jolloin saatiin muodostettua yksi summamuuttuja kuvaamaan tehtäväorientaatiota. Yhdeksän tehtäväorientaatiota kuvaaman väittämän sijasta mukaan otettiin kahdeksan, jolloin reliabiliteetti sai arvon .682.

#### **4.4 Analyysi**

Tutkielma on lähestymistavaltaan kvantitatiivinen. Aineisto analysoitiin SPSS- sekä Microsoft Excel 2010 –ohjelmien avulla. Aineistoa analysoitiin keskiarvojen ja keskihajonnan avulla. Testeinä toimivat epäparametriset keskilukutestit, pääosin Mann-Whitney U-testi ja osin Kruskal-Wallis testit. Otoksen koko on populaatioon verraten melko pieni, eivätkä muuttujat olleet normaalisti jakautuneita, minkä perusteella epäparametriset testit valittiin. (Metsämuuronen, 2002, 57-58; Metsämuuronen, 2001, 105.)

Aineiston oppilaat jaettiin aluksi kahteen ryhmään äidinkiellensä perusteella, suomi - vieras kieli. Tämän jälkeen suomenkielisistä oppilaista erotettiin omaksi ryhmäkseen ne oppilaat, jotka oli aikaisemmassa tutkimuksessa luokiteltu esikoulussa mitatun kirjaintuntemuksen ja fonologisen tietoisuuden perusteella lukivaikeuden riskiryhmään kuuluviksi. Seuraavaksi jäljelle jääneet suomenkieliset oppilaat jaettiin ensimmäisen luokan teknisenlukutaidon summamuuttujan arvon mukaan kahteen ryhmään: alkavat lukija ja hyvät lukijat. Pisteraajana toimi yhden keskihajonnan poikkeama ylöspäin otoksen keskiarvosta. Tässä vaiheessa aineistosta poistettiin ne oppilaat, joilta ei löytynyt teknisenlukutaidon tulosta ensimmäisen luokan syksyltä. Poisto perustellaan sillä, ettei kyseisiä oppilaita voitu jaotella kuuluvaksi mihinkään tutkittavista ryhmistä ilman teknisenlukutaidon lähtötasotietoa.

Kun aineisto oli ryhmitelty, selvitettiin ryhmien keskiarvojen väliset erot teknisessä lukutaidossa, epäsanojen sanelussa, äänteiden yhdistämisessä sekä lausetason ja asiatekstin luetunymmärtämisessä. Tarkastelu toteutettiin ensin kaikkien ryhmien välillä käyttäen Kruskal-Wallis testiä ja tämän jälkeen maahanmuuttajataustaisia oppilaita verrattiin yksittellen jokaiseen suomenkielisistä oppilaista muodostuneeseen ryhmään. Kahden ryhmän keskiarvovertailussa käytettiin Mann-Whitney U-testiä. Analyysissä jouduttiin käyttämään epäparametrisiä testejä, koska muuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita.

Kun lukutaidon muuttujat oli käsitelty, olivat vuorossa motivaatiomuuttujat. Kiinnostus äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta kohtaan sekä tehtäväkohtaiset arvostukset lukemisen osalta, analysoitiin samoin kuin lukutaidon muuttujat edellä. Suoritusstrategioiden kohdalla toiminta ei ollut yhtä suoraviivaista.

Suoritusstrategioista haluttiin tutkia tehtäväsuuntautunutta, tehtävää välttävää sekä sosiaalisen riippuvuuden orientaatioita. Ensimmäisenä suoritusstrategiaa mittaavista väittämistä tuli muodostaa summamuuttujat, jotka kuvaisivat haluttuja suoritusstrategioita (kts.s.30-31). Luotujen summamuuttujien analysointi tapahtui kuten aiempienkin: tarkastellen keskiarvoja ja keskihajontoja sekä Kruskal-Wallis ja Mann-Withney U-testejä hyväksi käyttäen.

## 5 TULOKSET

Tuloksia tarkastellaan seuraavassa muuttuja kerrallaan, alkaen teknisen lukutaidon mitta-  
reista siirtyen luetunymmärtämisen kautta motivaatiotekijöihin. Lukutaidon ja motivaation  
muuttujista kerätään erilliset yhteenvedot.

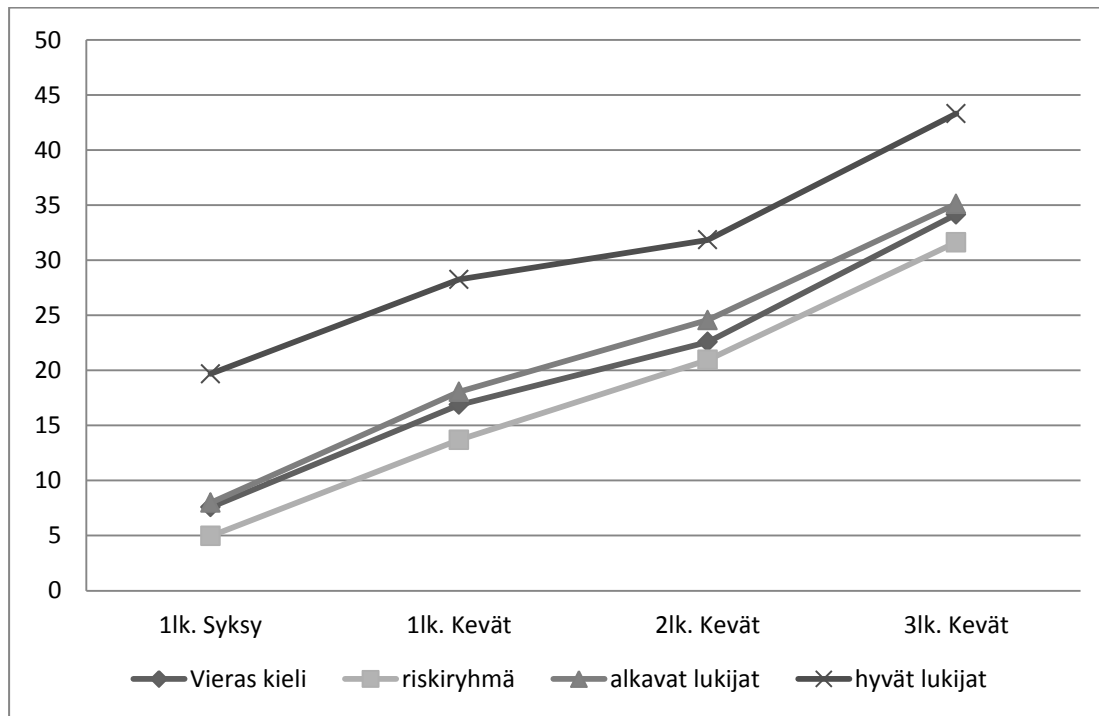
### 5.1 Lukutaidon osatekijät

#### 5.1.1 Tekninen lukutaito

Oppilaiden teknistä lukutaitoa mitattiin neljästi. Ensimmäisellä luokalla mittaukset tehtiin  
sekä syksyllä että keväällä ja tämän jälkeen mittaus toistettiin toisen ja kolmannen luokan  
keväällä. Kuvio 3. havainnollistaa ryhmien teknisen lukutaidon kehitystä näillä  
mittauskerroilla.

Ryhmien välillä löytyi tilastollisesti merkitsevää eroa teknisessä lukutaidossa, jokaisella  
mittauskerralla ( $p < .001$ ). Parhaiten testauksissa pärjäsivät hyvien lukijoiden ryhmä ja  
heikoiten riskiryhmä. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat (S2) pärjäsivät jokaisella

mittauskerralla keskimäärin paremmin kuin riskiryhmään kuuluvat oppilaat, mutta heikommin kuin hyvät lukijat. Mielenkiintoista on, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tekninenlukutaito näyttäisi kehittyvän rintarinnan alkavien lukijoiden kanssa. (Kuvio 3.)



**Kuvio 3.** Ryhmien teknisen lukutaidon kehitys. (sig. .000)

Ryhmien välillä on siis eroa teknisen lukutaidon kehityksessä. Seuraavaksi tarkastelemme eroja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden näkökulmasta, verraten kyseisen ryhmän keskiarvoja muiden ryhmien keskiarvoihin.

### S2 ja riskiryhmä

Taulukkoon 1. on kerätty maahanmuuttajataustaisten ja lukivaikeuden riskiryhmän oppilaiden teknisen lukutaidon keskiarvot sekä ryhmien keskiarvojen välisten erojen merkitsevyydet. Taulukosta nähdään, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja suomenkielisten lukivaikeuden riskiryhmään kuuluvien oppilaiden keskiarvojen välillä on eroa jokaisella mittauskerralla. Riskiryhmän keskiarvo on jokaisella mittauskerralla pienempi kuin maa-



hanmuuttajataustaisten oppilaiden, mutta keskiarvojen välinen ero pienenee jatkuvasti. Samoin erojen tilastollinen merkitsevyys pienenee mittauskertojen edetessä.

**Taulukko 1.** S2 ja riskiryhmän teknisen lukutaidon keskiarvot ja merkitsevyys.

	S2 N = 47-50		Riskiryhmä N = 47-50		Monte Carlo Sig. (1-tailed)
	ka.	kh.	ka.	kh.	
<b>1lk. Syksy</b>	7,58	5,065	4,96	4,513	.003**
<b>1lk. Kevät</b>	16,88	7,334	13,7	7,274	.012*
<b>2lk. Kevät</b>	22,57	7,675	20,94	6,527	.297
<b>3lk. Kevät</b>	34,15	9,411	31,62	8,85	.157

(t)p<.10, \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

Keskiarvojen välinen ero on hyvin merkitsevä ( $p < .01$ ) ensimmäisen luokan syksyllä, kun keväällä ero on enää merkitsevä ( $p < .05$ ). Toisella ja kolmannella luokalla maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja riskiryhmän oppilaiden keskiarvoilla ei enää ole havaittavissa tilastollisesti merkitsevää eroa. Näin ollen maahanmuuttajataustaiset oppilaat näyttäisivät olevan parempia lukijoita ensimmäisen luokan ajan, mutta toisella ja kolmannella luokalla erot tasoittuvat.

### S2 ja alkavat lukijat

Vertailtaessa maahanmuuttajataustaisia oppilaita alkavien lukijoiden ryhmään, voidaan todeta, että ryhmien keskiarvojen väliset erot ovat jokaisella mittauskerralla hyvin pienet. Suurin ero ryhmien välillä ilmeni toisen luokan kevään mittauksessa, jolloin keskiarvojen välinen ero oli n. kaksi pistettä. Havaittu ero oli myös tilastollisesti hyvin merkitsevä. Toisaalta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskihajonta on lähes jokaisella kerralla suurempi kuin alkavien lukijoiden, jolloin saadut tulokset levittäytyvät kyseisellä ryhmällä laajemmalle alueelle. Taulukkoon 2. on kerätty ryhmien keskiarvot sekä niiden välisten erojen tilastolliset merkitsevyydet jokaiselta mittauskerralta.

**Taulukko 2.** S2 ja alkavien lukijoiden teknisen lukutaidon keskiarvot ja merkitsevyys.

	<b>S2</b> N= 47-50		<b>Alkavat lukijat</b> N = 217-230		<b>Monte Carlo</b> <b>Sig. (1-tailed)</b>
	<b>ka.</b>	<b>kh.</b>	<b>ka.</b>	<b>kh.</b>	
<b>1.lk Syksy</b>	7,58	5,065	7,981	4,197	.254
<b>1.lk Kevät</b>	16,88	7,334	18,05	7,556	.136
<b>2. lk kevät</b>	22,57	7,675	24,56	6,465	.007**
<b>3.lk kevät</b>	34,15	9,411	35,12	7,665	.250

(t)p&lt;.10, \*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01, \*\*\*p&lt;.001

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat näyttäisivät siis aloittavan lukutaidon oppimisen alkavien lukijoiden kanssa samantahtisesti, kunnes kolmannella luokalla alkavat lukijat saavat hieman etumatkaa. Etumatka lähtee kasvamaan oikeastaan jo ensimmäisen luokan keväällä. Käsillä olevassa tutkielmassa teknisen lukutaidon erot kasvavat aina toisen luokan kevääseen, mutta ero pienenee myös hyvin nopeasti. Erot ovat pienimmät kolmannella luokalla, kun ne olivat suurimmat toisen luokan keväällä, jolloin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden voidaan ajatella saavuttavan suomea äidinkielenään puhuvien koulun alussa heikosti lukevien oppilaiden teknisen lukutaidon tason viimeistään kolmannella luokalla.

### S2 ja hyvät lukijat

Hyvät lukijat erottuvat kuviossa 3. selkeästi muista ryhmistä. Myös vertailtaessa maahanmuuttajataustaisten ja hyvien lukijoiden keskiarvoja keskenään voidaan niiden eron todeta olevan noin 10 pistettä. Taulukossa 3. on esitetty maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja hyvien lukijoiden keskiarvot, -hajonnat sekä näiden erojen välinen merkitsevyys jokaisella mittauskerralla.

Ryhmiä välistä eroa korostaa se, että ryhmien keskihajonnat ovat lähes samansuuruiset. Ainoana poikkeuksena kolmannen luokan mittauskerta, jossa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskihajonta on selvästi suurempi kuin hyvien lukijoiden. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät siis saavuta hyvien lukijoiden teknisen lukutaidon osaamista kolmen

ensimmäisen kouluvuoden aikana. Toisaalta, jos katsomme kuviota 3., voimme todeta, ettei mikään muukaan ryhmä sitä saavuta.

**Taulukko 3.** S2 ja hyvien lukijoiden teknisen lukutaidon keskiarvot ja merkitsevyys.

	<b>S2</b> N= 47-50		<b>hyvät lukijat</b> N = 60-64		<b>Monte Carlo</b> <b>Sig. (1-tailed)</b>
	<b>ka.</b>	<b>kh.</b>	<b>ka.</b>	<b>kh.</b>	
<b>1.lk Syksy</b>	7,58	5,065	19,68	4,854	.000***
<b>1.lk Kevät</b>	16,88	7,334	28,25	8,397	.000***
<b>2. lk kevät</b>	22,57	7,675	31,85	6,274	.000***
<b>3.lk kevät</b>	34,15	9,411	43,31	7,231	.000***

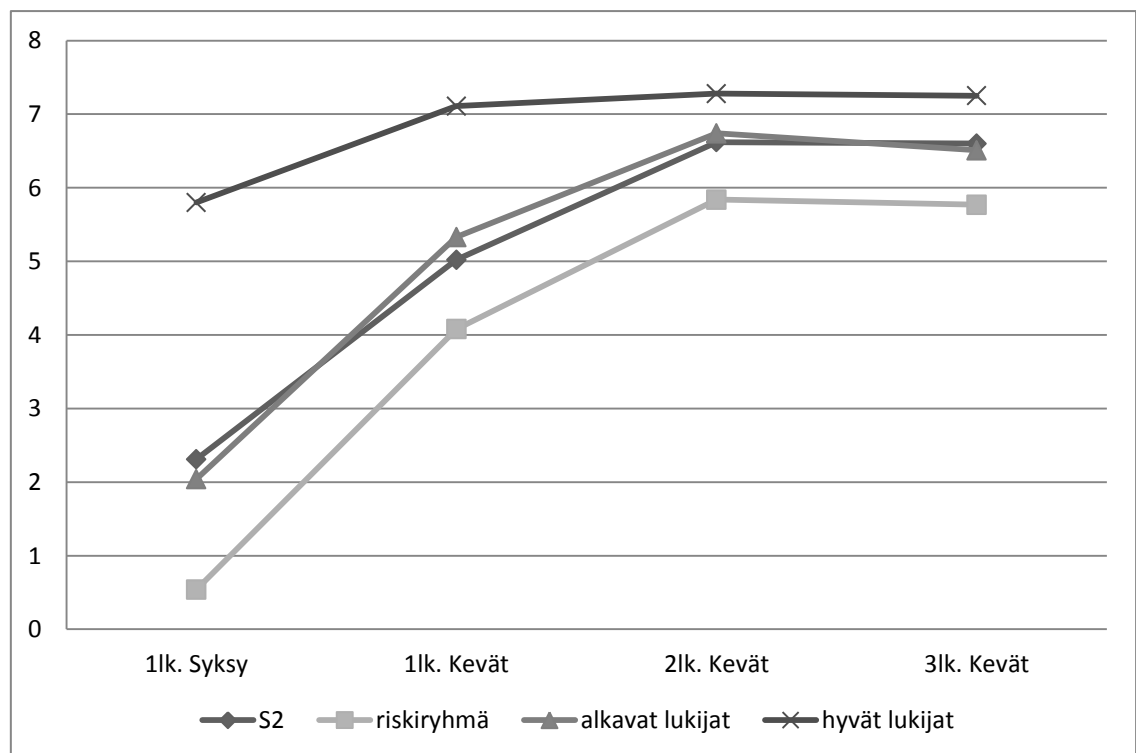
(t)p<.10, \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

#### Yhteenveto

Tekninen lukutaito näyttäisi kehittyvän maahanmuuttajataustaisilla oppilailla suunnilleen samaa vauhtia suomenkielisten alkavien lukijoiden kanssa. Lukutaidon riskiryhmässä tekninen lukutaito näyttäisi kehittyvän ensimmäisen luokan ajan hitaammin kuin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden, mutta erot tasaantuvat hieman toisella ja kolmannella luokalla. Suomenkielisten hyvien lukijoiden tekninen lukutaito on jokaisella mittauskerralla selkeästi parempaa kuin maahanmuuttajataustaisilla oppilailla tai muilla ryhmillä. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden teknisen lukutaidon keskihajonta oli kuitenkin kolmannella luokalla suurin kaikista ryhmistä. Ryhmän sisällä siis saadut pistemäärät jakaantuivat suuremmalle alueelle, kuin muilla ryhmillä.

### 5.1.2 Epäsanat

Epäsanasanelun tarkoituksena oli selvittää oppilaiden kykyä tunnistaa ja eritellä äänteitä kuulemansa perusteella, sekä koota ne jälleen yhteen sanaksi. Sanelu toteutettiin neljästi. Epäsanasanelussa heikoiten pärjäisivät jokaisella mittauskerralla lukivaikeuden riskiryhmän oppilaat, kun taas hyvien lukijoiden keskiarvo oli kaikilla kerroilla korkein. Kuviota 2. tutkiessa voidaan huomata, että edellä mainittujen ryhmien välissä kulkevien S2 ryhmän ja alkavien lukijoiden ryhmän keskiarvojanat kulkevat hyvin lähellä toisiaan ja myös risteävät kahdesti. Kaikkia ryhmiä tarkastellessa ryhmien välillä siis on eroa, joka on myös tilastollisesti merkitsevää ( $p = .000$ ) jokaisella mittauskerralla.



**Kuvio 4.** Ryhmien epäsanasanelun keskiarvot eri mittauskerroilla. ( $p = .000$ )

Kuten teknisen lukutaidon osalta, myös epäsanasanelun tuloksia tarkasteltiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden näkökulmasta. Seuraavassa verrataan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tuloksia muihin ryhmiin.

## S2 ja riskiryhmä

Taulukossa 4.. on ilmoitettu maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja riskiryhmän oppilaiden keskiarvot epäsana- sanelussa (max. 8p). Keskiarvoissa on jokaisella mittauskerralla eroja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden hyväksi. Suurin ero ryhmien välillä on ensimmäisen luokan syksyllä, jolloin keskiarvojen ero on lähes kaksi pistettä. Ensimmäisen mittauskerran jälkeen erot tasaantuvat hieman.

**Taulukko 4.** S2 ja riskiryhmän epäsana sanelun keskiarvot merkitsevyys.

	S2 N= 47-50		Riskiryhmä N = 47-50		Monte Carlo Sig. (1-tailed)
	ka.	kh.	ka.	kh.	
<b>1lk. Syksy</b>	2,31	2,602	0,54	1,281	.000***
<b>1lk. Kevät</b>	5,02	2,171	4,08	2,406	.039*
<b>2lk. Kevät</b>	6,62	1,726	5,84	2,055	.006**
<b>3lk. Kevät</b>	6,6	1,33	5,77	1,832	.008**

(t)p<.10, \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

Ryhmien välisillä eroilla on jokaisella mittauskerralla myös tilastollisesti vähintään merkitsevä ero. Ensimmäisen luokan syksyllä ero maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja riskiryhmään kuuluvien oppilaiden epäsana-sanelun keskiarvojen välillä on jopa erittäin merkitsevä ( $p < .000$ ). Ensimmäisen luokan keväällä ero on vain merkitsevä kun taas toisen ja kolmannen luokan mittauksessa ero on jälleen hyvin merkitsevä. Näin ollen voidaan sanoa, että ryhmät ovat keskiarvoiltaan lähimpänä toisiaan ensimmäisen luokan keväällä, mikä puolestaan tarkoittaa sitä, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat taitavampia äänneiden erottelussa ja tunnistamisessa kuin lukivaikeuden riskiryhmään kuuluvat oppilaat.

## S2 ja alkavat lukijat

Aikaisemmin tehtiin kuvioista 4. huomio, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja suomenkielisten alkavien lukijoiden keskiarvojanat näyttävä kulkevan hyvin lähellä toisiinsa ja myös risteävän. Taulukosta 5. voimme lukea, että havainto todella pitää paikkansa. Näiden ryhmien väliset epäsanasanelun keskiarvoerot ovat lähes olemattomat, eikä niillä ole tilastollisesti merkitsevää eroa.

**Taulukko 5.** S2 ja alkavien lukijoiden epäsana sanelun keskiarvot ja merkitsevyys.

	S2 N= 47-50		alkavat lukijat N = 217-230		Monte Carlo Sig. (1-tailed)
	ka.	kh.	ka.	kh.	
<b>1.lk Syksy</b>	2,31	2,602	2,04	2,282	.324
<b>1.lk Kevät</b>	5,02	2,171	5,33	2,143	.146
<b>2. lk kevät</b>	6,62	1,726	6,74	1,407	.455
<b>3.lk kevät</b>	6,6	1,33	6,51	1,472	.444

(t)p&lt;.10, \*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01, \*\*\*p&lt;.001

Äänteiden erottelussa ja tunnistamisessa ei siis ole eroa suomenkielisten alkavien lukijoiden ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden välillä.

### S2 ja hyvät lukijat

Kuviosta 4. voidaan jo havaita, että hyvien lukijoiden ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskiarvoilla on eroa, joka näyttäisi kuitenkin pienenevän toiselle luokalle tultaessa. Taulukko 6. vahvistaa tämän havainnon. Eroa on parhaimmillaan yli kolme pistettä, pienentyen kuitenkin vajaaseen pisteeseen.

**Taulukko 6.** S2 ja hyvien lukijoiden epäsana sanelun keskiarvot ja merkitsevyys.

	S2 N= 47-50		hyvät lukijat N = 60-64		Monte Carlo Sig. (1-tailed)
	ka.	kh.	ka.	kh.	
<b>1.lk Syksy</b>	2,31	2,602	5,8	1,962	.000***
<b>1.lk Kevät</b>	5,02	2,171	7,11	1,129	.000***
<b>2. lk kevät</b>	6,62	1,726	7,28	0,951	.029*
<b>3.lk kevät</b>	6,6	1,33	7,25	0,816	.003**

(t)p&lt;.10, \*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01, \*\*\*p&lt;.001

Tarkasteltavien ryhmien keskiarvojen väliset erot ovat tilastollisestikin erittäin merkitsevät ensimmäisen luokan ajan. Toisella luokalla ero on pienentynyt huomattavasti ja ero on tilastollisestikin enää merkitsevä. Kolmannen luokan keväällä ero on numeerisesti sama kuin toisella luokalla, mutta tilastollinen merkitsevyys on kasvanut hyvin merkitseväksi. On myös huomioitava ryhmien keskihajonnat. Hyvien lukijoiden ryhmän oppilaiden tulok-

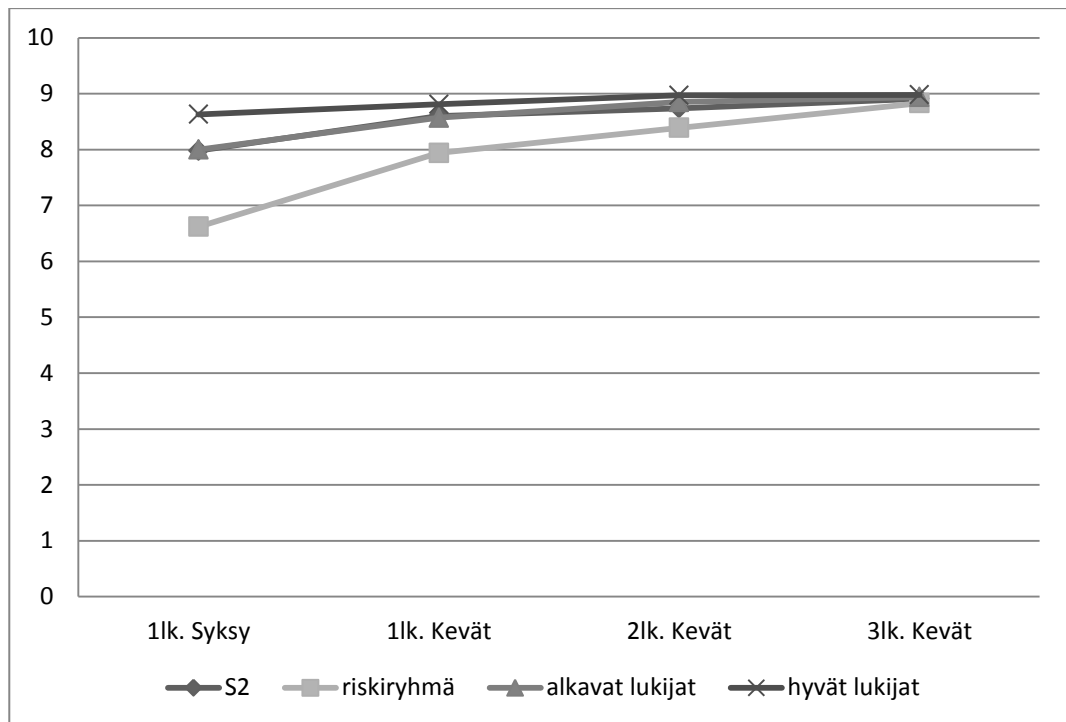
set vaihtelivat pienemmällä välillä kuin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden, tehden näin hyvistä lukijoista heterogeenisemmän ryhmän, mikä selittää osin tilastollisesti merkitsevät erot.

### Yhteenveto

Epäsana-sanelu testaa oppilaiden fonologista erottelukykä ja eritoten dekodauksaitoa, eli kykyä jakaa sana äänteisiin ja koota se uudelleen sanaksi. Näin ollen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden fonologinen erottelukyky näyttäisi kehittyvän hyvin samansuuntaisesti kuin suomenkielisten alkavien lukijoiden fonologinen erottelukyky kun taas lukivaikeuden riskiryhmään kuuluville oppilaille epäsananelu tuotti selvästi enemmän hankaluuksia jokaisella mittauskerralla kuin maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Ainakaan epäsananelun tulokset eivät tue ajatusta siitä, että maahanmuuttajataustaisille oppilaille tuottaisi erityisesti vaikeuksia äänteiden hahmottaminen. Toisaalta Merisuo-Storm ja Takalo (2010) sekä Lehtinen (2002) totesivat tutkimuksissaan, että suurimman ongelman tuottavat pitkän ja lyhyen vokaalin tunnistaminen sekä diftongit. Tässä tutkielmassa emme selvittäneet virheiden laatua, mutta yleisesti voidaan todeta, ettei maahanmuuttajataustaisten oppilaiden äänteenerottelukyky poikkea suomea äidinkielenään puhuvien alkavien lukijoiden vastaavasta kyvystä kolmen ensimmäisen kouluvuoden aikana.

#### 5.1.3 Äänteiden yhdistäminen

Kuvio 5. esittää kaikkien ryhmien keskiarvot äänteiden yhdistämisen tehtävässä eri mittauskerroilla. Kun verrataan S2 oppilaiden janaa alkavien lukijoiden janaan, voidaan niiden huomata olevan jälleen lähes päällekkäiset. Riskiryhmän oppilaiden jana puolestaan kulkee lähes jokaisen mittauskerran muiden alapuolella ja hyvien lukijoiden jana hieman maahanmuuttajataustaisten oppilaiden janan yläpuolella.. Suurin ero ryhmien välillä on ensimmäisen luokan syksyllä ja se pienenee jatkuvasti.



**Kuvio 5.** Ryhmien äänteiden yhdistämisen keskiarvot eri mittauskerroilla ( $p = .000$  ;  $.000$ ;  $.000$ ;  $.173$ )

Mielenkiintoista on kolmannen luokan mittauskerran tulos, jolloin jokaisen ryhmän keskiarvo näyttäisi olevan sama. Erot ovat myös tilastollisesti erittäin merkitseviä ( $p = .000$ ) kaikilla muilla mittauskerroilla paitsi viimeisellä ( $p = .173$ ). Tehtävän maksimipistemäärä oli yhdeksän, jonka kuvion 5. mukaan lähes jokainen oppilas saavutti kolmannen luokan keväällä.

### S2 ja riskiryhmä

Kuten vertailtaessa kaikkien ryhmien keskiarvoja, myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja riskiryhmän oppilaiden välillä on tilastollisesti merkitsevää eroa kaikilla muilla mittauskerroilla, paitsi viimeisellä. Erot ovat ensimmäisen luokan ajan tilastollisesti hyvin merkitseviä ( $p < .01$ ) ja toisellakin luokalla vielä merkitseviä ( $p < .05$ ). Kolmannella luokalla keskiarvojen ero on lähes olematon, eikä se ole tilastollisesti ollenkaan merkittävää. (Taulukko 3.)



**Taulukko 7.** S2 ja riskiryhmän äänteiden yhdistämisen keskiarvot ja merkitsevyys.

	S2 N= 47-50		Riskiryhmä N = 47-50		Monte Carlo Sig. (1-tailed)
	ka.	kh.	ka.	kh.	
<b>1lk. Syksy</b>	7,89	1,48	6,62	2,311	.002**
<b>1lk. Kevät</b>	8,6	0,948	7,94	1,57	.002**
<b>2lk. Kevät</b>	8,74	0,607	8,39	1,115	.050*
<b>3lk. Kevät</b>	8,91	0,351	8,83	0,67	.342

(t)p&lt;.10, \*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01, \*\*\*p&lt;.001

Kun tehtävän maksimi pistemäärä on 9, voidaan sanoa, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat selvisivät tehtävästä jokaisella mittauskerralla erittäin hyvin. Myös riskiryhmään kuuluvat oppilaat selviytyivät toisella ja kolmannella luokalla lähes täydellisesti. Riskiryhmän oppilaiden pistemäärät jakautuivat kuitenkin jokaisella mittauskerralla laajemmalle kuin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden.

#### S2 ja alkavat lukijat

Äänteiden yhdistäminen sujui maahanmuuttajataustaisilta oppilailta ja suomenkielisiltä alkavilta lukijoilta jälleen yhtä hyvin. Eroa keskiarvojen välillä ei ole käytännössä juuri yhtään. Vaikka toisen luokan keskiarvojen tilastollinen merkitsevyys on alle .10, on ero niin pieni, ettei tilastollinen suunta antavuuskaan osoita käytännössä eroa keskiarvojen välille. (Taulukko 8.)

**Taulukko 8.** S2 ja alkavien lukijoiden äänteiden yhdistämisen keskiarvot ja merkitsevyys.

	S2 N= 47-50		alkavat lukijat N = 217-230		Monte Carlo Sig. (1-tailed)
	ka.	kh.	ka.	kh.	
<b>1.lk Syksy</b>	7,98	1,48	8	1,446	.502
<b>1.lk Kevät</b>	8,6	0,948	8,57	0,974	.402
<b>2. lk kevät</b>	8,74	0,607	8,85	0,48	.085(t)
<b>3.lk kevät</b>	8,91	0,351	8,94	0,436	.171

(t)p&lt;.10, \*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01, \*\*\*p&lt;.000

### S2 ja hyvät lukijat

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja hyvien lukijoiden keskiarvoja vertailtaessa voidaan todeta, että erot ovat näidenkin ryhmien välillä hyvin pieniä. Erot ovat kuitenkin tilastollisesti hyvin merkitseviä ensimmäisen luokan syksyllä ja toisen luokan keväällä ( $p < .01$ ), sekä suuntaa antava ensimmäisen luokan keväällä ( $p < .10$ ).

**Taulukko 9.** S2 ja hyvien lukijoiden äänneiden yhdistämisen keskiarvot ja merkitsevyys.

	S2 N= 47-50		hyvät lukijat N = 60-64		Monte Carlo Sig. (1-tailed)
	ka.	kh.	ka.	kh.	
<b>1.lk Syksy</b>	7,98	1,48	8,63	0,698	.007**
<b>1.lk Kevät</b>	8,6	0,948	8,81	0,56	.088(t)
<b>2. lk kevät</b>	8,74	0,607	8,97	0,18	.006**
<b>3.lk kevät</b>	8,91	0,351	8,98	0,125	.160

(t) $p < .10$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Ryhmien keskiarvojen välillä siis on tilastollisesti merkitsevää eroa ennen kolmatta luokkaa, vaikka keskiarvot poikkeavatkin vain hieman toisistaan.

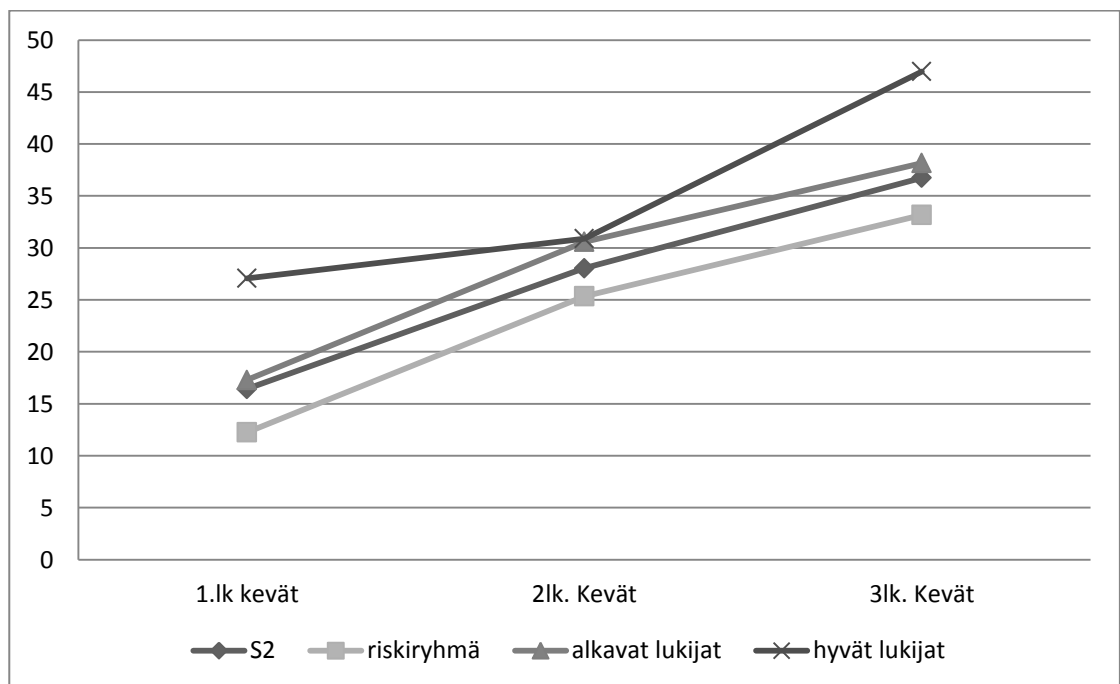
### Yhteenveto

Fonologista tietoisuutta ja äänteentunnistuskkyä mittaavassa äänneiden yhdistämisen testissä erot kaikkien ryhmien välillä pienuivät kolmannelle luokalle tullessa lähes olemattomiin. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat suoriutuivat näistä tehtävistä suomenkielisten alkavien lukijoiden kanssa lähes täysin samoilla keskiarvoilla. Suurin ero maahanmuuttajataustaisilla oppilailla oli lukivaikeuden riskiryhmään kuuluviin oppilaisiin ensimmäisen luokan syksyllä, jolloin ero oli noin 1,5 pistettä.

#### 5.1.4 Luetun ymmärtäminen

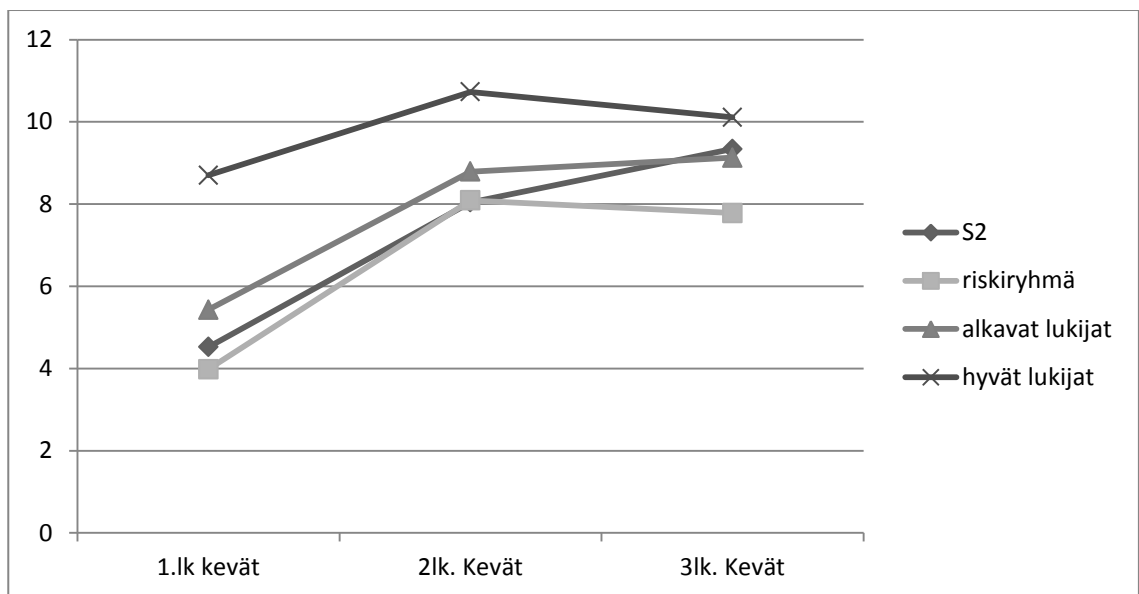
Merisuo-Stormin ja Takalon (2010) mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden luku- taidon kehitystä hidastaa luetun ymmärtämisen ja sanaston ongelmat. Kun oppilas ei tun- nista lukemaansa sanaa, jää myös tehdyt lukuvirheet huomaamatta sekä tekstin viesti ym- märtämättä. Käsillä olevassa tutkielmassa luetun ymmärtämistä testattiin niin lausetasolla, kuin asiatekstin tasolla. Testit tehtiin jokaisen lukuvuoden keväällä.

Kuvio 6. kuvaa ryhmien lausetason luetun ymmärtämisen kehitystä tutkimuksen aikana. Kuviosta nähdään, että riskiryhmän, alkavien lukijoiden sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden luetun ymmärtämisen kehitys on samansuuntaista. Hyvien lukijoiden keskiarvo nousi vähiten ensimmäisen ja toisen luokan välillä, mutta nousi huomattavasti kolmannelle luokalle. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat sijoittuvat keskiarvoltaan lausetason luetun ymmärtämisessä tutulle paikalleen riskiryhmän ja alkavien lukijoiden väliin. (Kuvio 6.) Kruskal-Wallis testi antaa ryhmien välisten erojen merkitsevyydeksi .000, mikä tarkoittaa, että ryhmien välillä on eroa ja se on tilastollisesti erittäin merkitsevää.



**Kuvio 6.** Ryhmien lausetason luetunymmärtämisen kehitys. ( $p = .000$ )

Asiatekstin luetunymmärtämisen keskiarvoja kuvaavaa kuviota 7. tarkasteltaessa ensimmäistä kertaa laskevia janoja. Niin riskiryhmän kuin hyvien lukijoiden keskiarvo laskee toiselta luokalta kolmannelle. Näyttäisi myös siltä, että eniten kolmen vuoden aikana kehittyy maahanmuuttajataustaisten oppilaiden luetun ymmärtäminen, kun taas alkavien lukijoiden asiatekstin luetun ymmärtämisen keskiarvo ei näytä muuttuvan toisen luokan jälkeen lainkaan.



**Kuvio 7.** Ryhmien asiatekstin luetun ymmärtämisen kehitys. ( $p = .000$ )

Myös asiatekstin luetun ymmärtämisen osalta tilastollinen merkitsevyys ryhmien välisille eroille osoittautuu erittäin merkitseväksi arvolla .000.

### S2 ja riskiryhmä

Taulukkoon 10. on kerätty maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sekä lukivaikeuden riskiryhmän oppilaiden keskiarvot sekä sanatason että asiatekstin luetunymmärtämisen keskiarvot. Tarkasteltaessa lähemmin maahanmuuttajataustaisten ja lukivaikeuden riskiryhmään kuuluvien oppilaiden tuloksia, huomataan, etteivät erot ole lausetason luetun ymmärtämisen osalta kovinkaan suuria. Myös erojen tilastollinen merkitsevyys on ensimmäisen luo-

kan jälkeen lähinnä suuntaa antavaa ( $p < .10$ ). Keskiarvot ovat kuitenkin hieman parempia maahanmuuttajataustaisilla kuin riskiryhmän oppilaille. (Taulukko 10.)

**Taulukko 10.** S2 ja riskiryhmän luetunymmärtämisen keskiarvot ja merkitsevyys

LAUSETASO	S2 N= 47-50		riskiryhmä N = 47-50		Monte Carlo Sig. (1-tailed)
	ka.	kh.	ka.	kh.	
1.lk kevät	16,43	8,008	12,26	6,157	.004**
2.lk kevät	28,04	8,132	24,34	7,733	.069(t)
3.lk kevät	36,74	9,335	33,17	8,468	.093(t)
ASIA TEKSTI	S2		riskiryhmä		Monte Carlo Sig. (1-tailed)
	ka.	kh.	ka.	kh.	
1.lk kevät	4,52	3,22	3,98	3,007	.200
2.lk kevät	8,04	2,758	8,09	2,467	.494
3.lk kevät	9,34	1,736	7,78	2,624	.001***

(t) $p < .10$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Asiatekstin tuloksissa huomataan ensimmäisen kerran yhtäläisyyksiä tarkasteltavien ryhmien välillä. Asiatekstin luetun ymmärtäminen näyttäisi olevan näillä ryhmillä samantasoista ensimmäisen luokan ajan. Suurin huomio kiinnittyy toisen luokan tuloksiin, jossa riskiryhmän ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskiarvo on lähes sama. Ensimmäistä kertaa tämän tutkimuksen aikana ryhmien keskiarvoilla ei ole ensimmäisen kahden kouluvuoden aikana tilastollisesti merkitsevää eroa. Kolmannella luokalla tilanne kuitenkin muuttuu hieman ja maahanmuuttajataustaiset oppilaat ottavat tilastollisesti erittäin merkitsevän etumatkan luetunymmärtämisen testissä.

### S2 ja alkavat lukijat

Tähän mennessä on huomattu, että tekninen lukutaito kehittyy maahanmuuttajataustaisilla oppilaille ja suomenkielisillä alkavilla lukijoilla melko samanaikaisesti. Koska hyvä tekninen lukutaito on pohja ja edellytys luetunymmärtämiselle, voitaisiin olettaa, että myös luetunymmärtäminen kehittyisi näillä ryhmillä samansuuntaisesti. Taulukkoon 11. on koottu maahanmuuttajataustaisten ja alkavien lukijoiden keskiarvot, keskihajonnat sekä näiden

erojen tilastollinen merkitsevyys. Taulukosta voidaan huomata, että asettamamme oletus näyttäisi pitävän paikkansa.

**Taulukko 11.** S2 ja alkavien lukijoiden luetun ymmärtämisen keskiarvot ja merkitsevyys.

LAUSETASO	S2 N= 47-50		alkavat lukijat N = 217-230		Monte Carlo Sig. (1-tailed)
	ka.	kh.	ka.	kh.	
1.lk kevät	16,43	8,008	17,29	6,007	.155
2.lk kevät	28,04	8,132	30,59	7,265	.031*
3.lk kevät	36,74	9,335	38,16	7,016	.065(t)
ASIA TEKSTI	S2		alkavat lukijat		Monte Carlo Sig. (1-tailed)
	ka.	kh.	ka.	kh.	
1.lk kevät	4,52	3,22	5,43	3,033	.029**
2.lk kevät	8,04	2,758	8,79	2,511	.046**
3.lk kevät	9,34	1,736	9,13	2,006	.346

(t)p<.10, \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

Lausetason testissä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja alkavien lukijoiden keskiarvoissa voidaan havaita pientä eroa alkavien lukijoiden hyväksi, mutta ainoastaan toisella luokalla ero on tilastollisesti merkitsevää ( $p < .05$ ). Kolmannella luokalla ero on ainoastaan suuntaa antavaa. Lausetasolla ei siis ole havaittavissa eroa luetunymmärtämisen osalta maahanmuuttajataustaisten ja alkavien lukijoiden ryhmien välillä. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden saamat tulokset jakautuvat kuitenkin laajemmalle skaalalle kuin alkavien lukijoiden tulokset.

Asiatekstin luetun ymmärtämisestä sen sijaan löytyy tilastollisesti merkitsevää eroa ensimmäisen ja toisen luokan aikana, vaikka keskiarvot poikkeavat toisistaan vain vähän. Alkavat lukijat näyttäisivät ymmärtävän lukemaansa asiatekstiä tilastollisesti merkitsevästi hieman paremmin kuin maahanmuuttajataustaiset oppilaat ensimmäisellä ja toisella luokalla. Kolmannella luokalla kuitenkin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskiarvo on alkavia lukijoita korkeampi, mutta sillä ei ole tilastollista merkitsevyyttä.

### S2 ja hyvät lukijat

Hyvät lukijat ovat osoittautuneet muita taitavammiksi lähes jokaisella teknisen lukutaidon alueella vähintään ensimmäisen ja toisen luokan ajan. Näin ollen oletuksena voitaisiin pitää sitä, että tämän ryhmän oppilaat ovat myös selkeästi taitavampia luetunymmärtämisen alueella. Taulukko 12. esittelee hyvien lukijoiden keskiarvot ja vertaa niiden eroa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden luetunymmärtämisen keskiarvoihin. Taulukkoa tarkastellessa voidaan nopeasti huomata, että oletus oli oikea. (Taulukko 12.)

**Taulukko 12.** S2 ja hyvien lukijoiden luetunymmärtämisen keskiarvot ja merkitsevyys

LAUSETASO	S2 N= 47-50		hyvät lukijat N = 60-64		Monte Carlo Sig. (1-tailed)
	ka.	kh.	ka.	kh.	
1.lk kevät	16,43	8,008	27,08	6,965	.000***
2.lk kevät	28,04	8,132	38,57	7,866	.000***
3.lk kevät	36,74	9,335	46,98	7,356	.000***
ASIA TEKSTI	S2		hyvät lukijat		Monte Carlo Sig. (1-tailed)
	ka.	kh.	ka.	kh.	
1.lk kevät	4,52	3,22	8,7	2,3	.000***
2.lk kevät	8,04	2,758	10,73	1,394	.000***
3.lk kevät	9,34	1,736	10,11	1,663	.005**

(t)p<.10, \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

Maahanmuuttajataustaisten ja hyvien lukijoiden ryhmien luetun ymmärtämisen keskiarvoja tarkasteltaessa voidaan huomata, että hyvien lukijoiden ryhmän keskiarvo on jokaisella mittauksella kummassakin luetun ymmärtämisen testissä selvästi korkeampi kuin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ryhmän. Mielenkiintoista on kuitenkin, että pienin ero näiden kahden ryhmän välillä on kolmannen luokan asiatekstin luetun ymmärtämisessä. Ero tässä mittauksessa on alle yhden pisteen ja keskihajontakin on ryhmillä lähes sama. Myös tilastollinen merkitsevyys keskiarvojen eroille pienenee erittäin merkitsevästi ( $p < .001$ ) hyvin merkitsevään ( $p < .01$ ).

## Yhteenveto

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden luetunymmärtämisen kehittyminen näyttäisi noudattavan samaa kaavaa kuin teknisenlukutaidonkin kehittyminen. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat selviytyivät kaikista luetunymmärtämisen testeistä lähes samoilla keskiarvoilla kuin suomenkieliset alkavat lukijat. Mielenkiintoista on erityisesti se, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asiatekstin luetunymmärtäminen oli keskiarvoltaan kolmannella luokalla parempaa kuin alkavien lukijoiden ja ero hyviin lukijoihinkin oli pienin kaikista mittauskerroista.

### 5.1.5 Yhteenveto lukutaidon kehityksestä

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomenkielen teknisen lukutaidon kehitys näyttäisi siis kehittyvän hyvin samankaltaisesti niiden suomenkielisten oppilaiden kanssa, joiden lukutaito on vasta alkamassa kouluun tultaessa. Näin ollen Merisuo-Stormin ja Takalon (2010) saamat tulokset puolen vuoden lukutaidon viiveestä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden teknisen lukutaidon kehityksessä ei tässä tutkimuksessa näkynyt. Toisaalta käsitellyssä tutkielmassa ei tarkasteltu teknistä lukutaitoa kuin sanatasolla, mikä saattaisi paljastaa kyseisen eron.

Myös teknisenlukutaidon osataidot, kuten fonologinen tietoisuus, jota mitattiin epäsananelun ja äänteenyhdistämisen tehtävillä, näyttäisivät kehittyvän maahanmuuttajataustaisilla oppilailta samaan tahtiin suomenkielisten alkavien lukijoiden kanssa. Epäsananelussa toki ero hyviin lukijoihin oli melko suuri, mutta sekin kutistui huomattavasti kahden ensimmäisen luokan aikana. Äänteenyhdistämisen tehtävässä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja alkavien lukijoiden keskiarvojen välillä ei ollut eroa ja hyviinkin lukijoihin verrattuna maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskiarvo poikkesi vain vähän, vaikkakin tilastollisesti ero oli hyvin merkitsevää.



Lehtinen (2002, 123) havaitsi tutkimuksessaan, että maahanmuuttajaoppilaiden(S2) kielellinen tietoisuus vastasi ensimmäisellä luokalla suomenkielisten esikoululaisten lasten kielellistä tietoisuutta, mutta he kirivät suomenkieliset lapset kiinni ensimmäisen luokan kevään aikana. Lehtisen tutkimuksessa S2 oppilaista osa oli elänyt koko ikänsä suomessa ja osa tullut suomeen vasta myöhemmin, kuitenkin viimeistään kuuden vuoden iässä. Tämä tulos on myös osittain linjassa tämän tutkielman äänteenyhdistämisen-testin tulosten kanssa. Maahanmuuttajataustaiset lapset eivät eronneet fonologisilta taidoiltaan suomea äidinkielenään puhuvista oppilaista. Tässä tutkimuksessa eroa löytyi eniten ensimmäisen luokan syksyltä, mutta sitäkin tosin vain riskiryhmään ja hyviin lukijoihin verratessa.

Aikaisemman tutkimuksen perusteella (Lehtinen, 2002; Merisuo-Storm & Takalo, 2010) suomea toisena kielenään opettelevalla lapsella lukemisessa eniten vaikeutta tuottaa äänneiden tunnistaminen ja erityisesti pitkän ja lyhyen vokaalin erottaminen, diftongit sekä pitkissä sanoissa konsonanttien määrä. Kuitenkaan käsillä olevassa tutkielmassa ei näkynyt suurta eroa äänneiden erottelussa. Äänneiden erottelukykyä ja dekodeaustaitoa ei kuitenkaan tarkasteltu yksilötasolla, jolloin kyseiset vaikeudet saattoivat sekoittua massaan. Kaiken kaikkiaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden dekodeaustaito eli mekaaninen lukutaito näyttäisi kehittyvän normaalisti, kuten aiempikin tutkimus on osoittanut (mm. Lehtinen, 2002).

Luetunymmärtämisen on aiemmassa tutkimuksessa todettu kehittyvän maahanmuuttajataustaisilla oppilailla hitaammin kuin teknisen lukutaidon. Syyksi on esitetty mm. sanaston puutteita (Lehtinen, 2002). Myös tässä tutkielmassa huomattiin, että luetun ymmärtäminen tuotti maahanmuuttajataustaisille enemmän vaikeuksia ensimmäisellä ja toisella luokalla, kuin suomenkieliselle alkaville lukijoille, vaikka näiden ryhmien tekninen lukutaito osoit-tautuikin kehittyvän samanaikaisesti. Luetun ymmärtäminen kuitenkin kehittyi maahanmuuttajataustaisilla oppilailla toisen luokan jälkeen selvästi saavuttaen kolmannella luokalla vähintään alkavien lukijoiden tason. Asiatekstin luetunymmärtämisessä maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat ainoa ryhmä, joka jatkoi kolmannella luokalla suoraviivaista kehitystään, kun muilla ryhmillä kehityksen kaari loiventui toisen ja kolmannen luokan

välillä. Asiatekstin luetunymmärtämisen keskiarvo oli maahanmuuttajataustaisilla oppilaila kolmannella luokalla myös hieman parempi kuin alkavien lukijoiden ryhmällä.

Mikä sitten vaikuttaa siihen, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden luetunymmärtäminen näyttäisi kehittyvän enemmän asiatekstitasolla kuin lausetasolla. Voidaan spekuloida, vaatiiko lausetason luetunymmärtämisen tehtävä enemmän sanatason ymmärtämistä, jota taas asiatekstiä luettaessa voidaan kompensoida asiayhteyden ymmärtämisellä. Voisiko siis esimerkiksi sanaston vajaus näkyä enemmän lausetasolla kuin asiatekstiä luettaessa. Mielienkiintoista on myös se, että asiatekstin luetunymmärtämisen tehtävä on ainoa, jossa jollakin mittauskerralla maahanmuuttajataustaisilla oppilailla ja riskiryhmän oppilailla on lähes sama keskiarvo (kts. taulukko 10. 2.lk.). Kuitenkin kolmannelle luokalle mentäessä maahanmuuttajataustaiset oppilaat selviävät tehtävistä riskiryhmän oppilaita paremmin.

Ensimmäisen ja toisen luokan samankaltaista luetunymmärtämisen kehittymistä maahanmuuttajataustaisten ja riskiryhmän oppilaiden välillä voi selittää maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sanavaraston suppeus sekä lukivaikeuden riskiryhmään kuuluvien oppilaiden teknisen lukutaidon heikkous. Kolmannen luokan tuloksia on vaikeampi selittää. Teksti on mahdollisesti ollut vaativampi kuin edellisillä kerroilla, mikä aiheuttaisi riskiryhmän oppilaiden keskiarvon putoamisen, mutta se ei selitä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden selkeää parannusta luetunymmärtämisessä. On mahdollista, että maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen sanavarasto on kolmannelle luokalle tultaessa laajentunut niin merkittävästi, ettei luetunymmärtäminen tuota heille enää niin suuria ongelmia. Tai kyseessä voi olla vain parempi motivaatio lukemiseen kuin suomenkielisillä oppilailla.

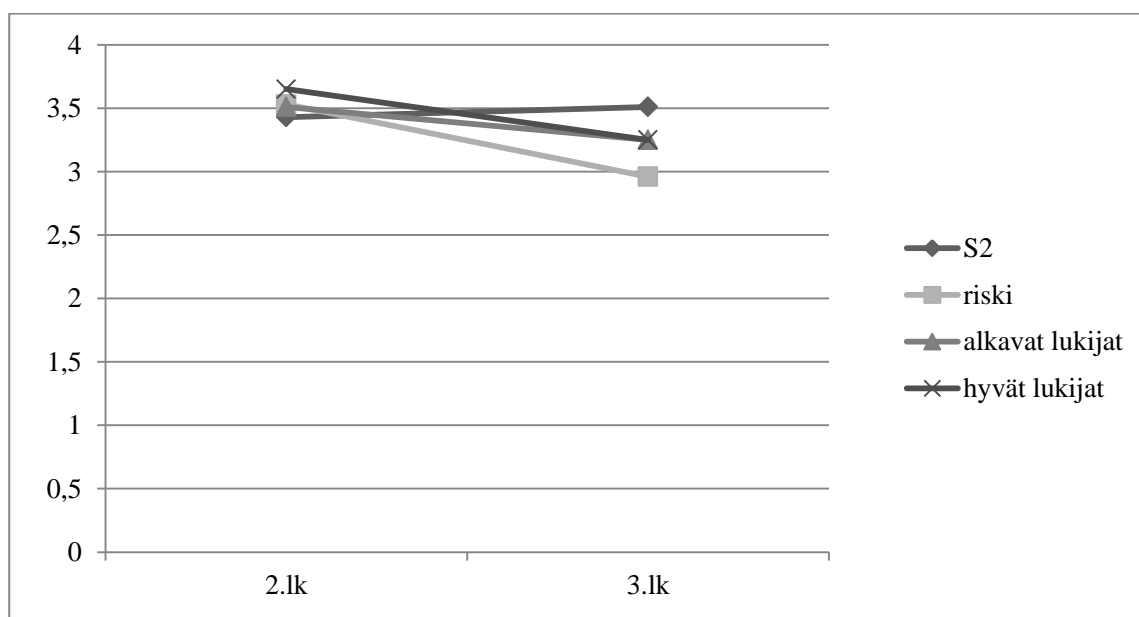
## **5.2 Motivaatio**

Motivaatiota lukemiseen mitattiin kahdella eri tapaa: oppilaiden kiinnostuksena äidinkieltä ja kirjallisuutta kohtaan oppiaineena sekä oppilaiden kiinnostuksena lukemista kohtaan kotona ja koulussa. Molemmista muuttujista selvitettiin ryhmien keskiarvot ja niitä verrat-

tiin toisiinsa. Kiinnostusta mitattiin viisiportaisella asteikolla (1= ei pidä, 5= pitää paljon). Lisäksi selvitettiin oppilaiden suoritusstrategioita/työskentelytottumuksia, joilla pyrittiin selvittämään oppilaiden tapaa suhtautua mm. haastaviin tehtäviin.

### 5.2.1 Kiinnostus äidinkieltä ja kirjallisuutta kohtaan

Ensimmäiseksi lähdettiin tutkimaan yleistä kiinnostusta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta kohtaan. Oppilaat arvioivat kouluaineen kiinnostavuutta asteikolla 1-5 ja näiden arviointien lukutaitoryhmien välisiä keskiarvoja vertailtiin toisiinsa. Kuvioista 7. nähdään ryhmien äidinkieltä ja kirjallisuutta kohtaan koetun mielenkiinnon keskiarvojen muutos toiselta luokalta kolmannelle luokalle. Havaitaan, että ainoastaan maahanmuuttajataustaisilla tämä jana on nouseva.



**Kuvio 8.** Äidinkielen ja kirjallisuuden kiinnostavuus ryhmittäin toiselta kolmannelle luokalle.

Taulukossa 13 on esitettyä ryhmien tarkat keskiarvot, keskihajonnat, sekä ryhmien välisen keskiarvojen väliset tilastolliset merkitsevyydet verrattessa maahanmuuttajataustaisten

oppilaiden keskiarvoa muihin ryhmiin yksitellen. Taulukosta huomataan, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kiinnostus äidinkieltä ja kirjallisuutta kohtaan on toisella luokalla kaikkein heikoin (ka. 3,43), mutta kolmannella luokalla se on kaikkein korkein (ka 3,51). Verrattaessa toisen luokan keskiarvoja ryhmittäin, huomataan, ettei ero kuitenkaan ole merkitsevä ( $p > ,05$ ). Kolmannella luokalla tilanne on hieman muuttunut. Tarkasteltaessa kieliryhmien kiinnostusta äidinkieleen ja kirjallisuuteen oppiaineena, huomataan, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskiarvo on ainoa, joka on edes lähellä 3,5 pistettä. Ero on myös merkittävä ainakin verrattaessa keskiarvoa riskiryhmän oppilaiden keskiarvoon. Suuntaa antavasti merkitsevää eroa keskiarvoissa voidaan havaita myös verrattessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskiarvoa alkavien lukijoiden keskiarvoon. (Taulukko 13.)

**Taulukko 13.** Oppilaiden kiinnostus äidinkieltä ja kirjallisuutta kohtaan. Ja ka. erojen merkittävyydet verrattaessa S2 ryhmää muihin ryhmiin yksitellen.

	S2		riskiryhmä		alkavat lukijat		hyvät lukijat	
	ka.	kh.	ka.	kh.	ka.	kh.	ka.	kh.
<b>2.lk</b>	3,43	1,211	3,53	1,12	3,51	1,164	3,65	1,147
<b>Monte Carlo Sig. (1-tailed)</b>			.386		.450		.186	
<b>3.lk</b>	3,51	0,997	2,96	1,233	3,25	1,15	3,25	1,113
<b>Monte Carlo Sig. (1-tailed)</b>			.012*		.087 (t)		.108	

(t) $p < .10$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisääntyvä kiinnostus äidinkieltä ja kiinnostusta kohtaan voi olla yhtenä selittävänä tekijänä mm. maahanmuuttajataustaisten oppilaiden luetun ymmärtämisen positiiviselle yhtäjaksoiselle kehitykselle, joka aiemmin huomattiin (s. 36-40). Toisaalta yhteys näiden kahden asian välillä voi olla myös päinvastainen. Kiinnostus äidinkieltä ja kirjallisuutta kohtaan voi lisääntyä sitä myötä kun oppilaat oppivat kyseisestä kielestä ja heidän lukutaito kehittyy.

### 5.2.2 Tehtäväkohtainen arvostus lukemista kohtaan koulussa ja kotona.

Tehtäväkohtaista kiinnostusta lukemista kohtaan mitattiin ainoastaan kolmannella luokalla, mutta koulussa tapahtuvan lukemisen lisäksi mitattiin myös sitä, miten paljon oppilaat pitivät lukemisesta kotona. Oppilaat arvioivat omaa kiinnostustaan viisiportaisella asteikolla (1= ei pidä, 5= pitää paljon).

Taulukosta 14. voimme tarkastella ryhmien keskiarvoja ja kaikkien ryhmien keskiarvojen välisten erojen tilastollista merkitsevyyttä. Nähdään, että niin koulussa kuin kotona tapahtuvan lukemisen kiinnostavuus saa ryhmien välillä tilastollisesti suuntaa antavan merkitsevyyden ( $p < .10$ ). Näin ollen voidaan todeta, että ryhmien välillä on hienoista eroa siinä, miten paljon he pitävä lukemisesta kotona tai koulussa.

**Taulukko 14.** Lukemisen arvostaminen koulussa ja kotona 3. luokalla.

		s2	riskiryhmä	alkavat lukijat	hyvät lukijat	Monte Carlo Sig. (1-tailed)
lukeminen koulussa	ka	3,85	3,3	3,56	3,83	.065 (t)
	kh	1,021	1,366	1,06	0,935	
lukeminen kotona	ka	3,85	3,47	3,65	4,02	.082(t)
	kh	1,083	1,412	1,167	1,076	

(t) $p < .10$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Tarkempi keskiarvojen tarkastelu paljastaa, että koulussa tapahtuvasta lukemisesta eniten pitää maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ryhmä, joiden keskiarvo on lähes 4. Toiseksi eniten koulussa tapahtuvasta lukemisesta pitävät hyvät lukijat, sitten alkavat lukijat ja vähiten riskiryhmän oppilaat, joiden keskiarvo on vain hieman päälle 3 pistettä. (Taulukko 14.)

Kotona tapahtuva lukeminen näyttäisi olevan kaikille ryhmille lähes yhtä mielekästä kuin koulussa tapahtuva lukeminen. Ryhmien välinen järjestys kuitenkin muuttuu hieman. Eniten kotona tapahtuvasta lukemisesta pitää hyvät lukijat ja toiseksi eniten maahanmuuttajataustaiset oppilaat. Mielenkiintoista on myös se, että riskiryhmän oppilaat näyttävät pitävän kotona lukemisesta hieman enemmän kuin alkavat lukijat. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat näyttäisivät pitävän kotona ja koulussa tapahtuvasta lukemisesta yhtä paljon. (Taulukko 14.

Taulukkoon 15. on koottu ryhmien välisten erojen tilastolliset merkittävyydet verratessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskiarvoa yksitellen muiden ryhmien keskiarvoihin.

**Taulukko 15.** Ryhmien keskiarvojen välisten erojen tilastolliset merkitsevyydet.

	s2 + riskiryhmä	s2 + alkavat lukijat	s2 + hyvät lukijat
<b>lukeminen koulussa</b>	.027*	.040*	.399
<b>lukeminen kotona</b>	.117	.160	.182

Monte Carlo Sig. (1-tailed) (t)p<.10, \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

Taulukosta voidaan huomata, että koulussa tapahtuvan lukemisen kiinnostavuuden keskiarvoilla on tilastollista merkitsevyyttä verrattaessa maahanmuuttajataustaisia oppilaita riskiryhmään ja alkaviin lukijoihin ( $p < .05$ ). Muuten tilastollista merkitsevyyttä ryhmien keskiarvojen eroilla ei ole.

Aiemmin huomattiin, että kolmannelle luokalle tultaessa ainoastaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kiinnostus äidinkielen ja kirjallisuuden - oppiainetta kohtaan oli kasvanut ja oli näin ollen myös kaikista ryhmistä vahvinta. Tämä ilmiö näkyy myös kolmannen luokan tehtäväärvostuksissa lukemisen osalta. Taulukko 14 osoittaa, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat lukevat kaikista ryhmistä mieluummin koulussa. Kotonakin maahan-

muuttajataustaisia oppilaita enemmän pitää lukemisesta hyvät lukijat. Erityisesti koulussa tapahtuvan lukemisen arvostuksien eroilla on myös tilastollista merkitsevyyttä. Voidaan pohtia, lisääntyykö maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kiinnostus lukemista kohtaan parantuvan lukutaidon myötä vai paraneeko lukutaito lisääntyvän kiinnostuksen myötä.

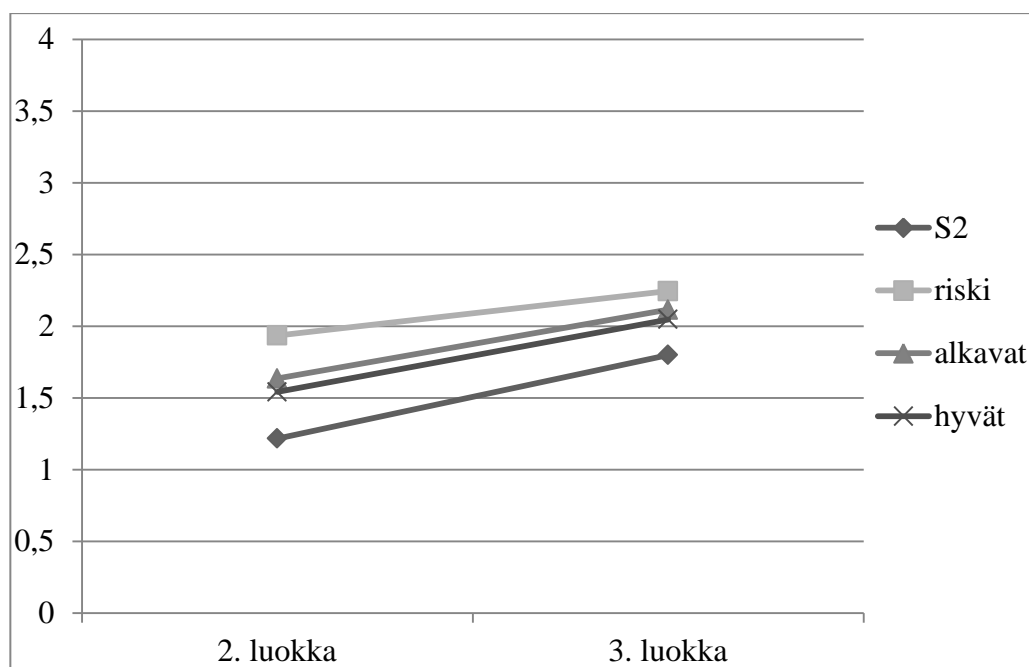
### 5.2.3 Suoritusstrategiat/työskentelytottumukset

Kolmantena motivaatiotekijänä tutkittiin oppilaiden suoritusstrategioita ts. työskentelytottumuksia. Näitä strategioita mitattiin sekä toisella että kolmannella luokalla. Oppilaat arvioivat omaa työskentelyään vastaamalla esitettyihin väitteisiin joko totta tai ei totta. ja näiden väitteiden pohjalta muodostuivat tutkitut strategiat: tehtäväorientaatio ja sosiaalinen riippuvuus.

#### Tehtäväorientaatio

Oppilaiden tehtäväorientaatiota mitattiin tehtävää välttävän käyttäytymisen näkökulmasta asteikolla 0-7. Kuviosta 9. nähdään tehtävää välttävän käyttäytymisen määrän muutos toiselta luokalta kolmannelle luokalle. Voidaan havaita, että tehtävää välttävän käyttäytymisen määrä nousee jokaisella ryhmällä hieman kolmannelle luokalle tultaessa. Näyttäisi myös siltä, että eniten tehtävää välttävää suoritusstrategiaa ilmenee riskiryhmän oppilailla ja vähiten maahanmuuttajataustaisilla oppilailla..

Kuviosta 9. voidaan havaita, ettei tehtävää välttävää käyttäytymistä ole kovin voimakasta, kun muuttujan minimiarvo on 0 ja maksimi arvo 8. Kaikkien ryhmien keskiarvot näyttäisivät pysyvän alle kolmen molemmilla mittauskerroilla. Ryhmien molempien mittauskertojen keskiarvot on esitetty tarkemmin taulukossa 16.



**Kuvio 9.** Ryhmien tehtävää välttävän käyttäytymisen muutos toiselta luokalta kolmannelle luokalle.

**Taulukko 16.** Ryhmien tehtävää välttävän käyttäytymisen keskiarvot toisella ja kolmannelle luokalle.

	2. luokka		3. luokka	
	ka.	kh.	ka.	kh.
<b>S2</b>	1,2174	1,71157	1,8000	1,85374
<b>riski</b>	1,9362	1,84632	2,2444	2,28787
<b>alkavat</b>	1,6351	1,72503	2,1154	1,99665
<b>hyvät</b>	1,5424	1,80346	2,0469	2,09633
<b>Monte. C.Sig.</b> (1-tailed)	.110		.814	

(t) $p < .10$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Ryhmien välillä ei ole nähtävissä tilastollisesti merkitsevää eroa ( $p > .05$ ). Keskiarvoista voidaan silti tehdä silti joitain havaintoja. Ensimmäinen pienin keskiarvo löytyy molemmilla mittauskerroilta maahanmuuttajataustaisilta oppilailta. Kyseisessä ryhmässä myös keskiarvo on molemmilla mittauskerroilla pienin. Suurimmat arvot nähdään puolestaan riski-



ryhmän oppilailla molemmilla mittauskerroilla. Mutta kuten aluksi todettiin, tilastollisesti merkitsevää eroa ei ryhmien välillä ole. Toisen luokan keskiarvojen välisten erojen merkitsevyys, voisi kuitenkin viitata siihen, että ryhmien välisessä vertailussa eroilla voi olla merkitystä. Tarkastellaan eroja vielä verraten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskiarvoja yksi kerrallaan muihin ryhmiin.

**Taulukko 17.** Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskiarvon erojen merkitsevyydet verrattuna muihin ryhmiin.

S2 +	2. luokka	3. luokka
<b>riskiryhmä</b>	.009**	.244
<b>alkavat lukijat</b>	.031*	.175
<b>hyvät lukijat</b>	.112	.323

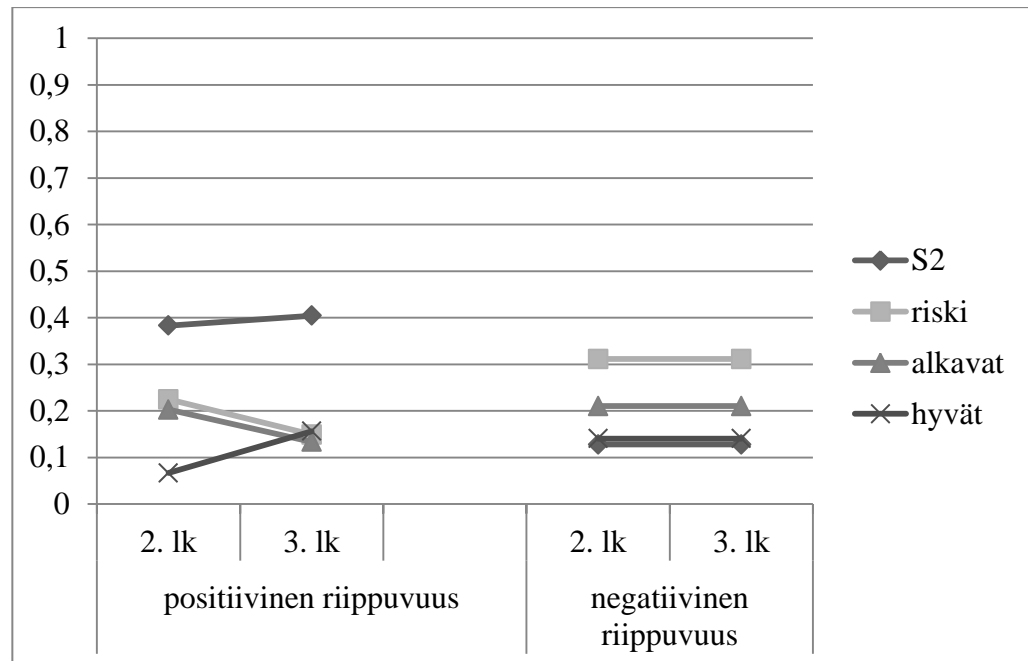
(t)p<.10, \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

Vaikka kaikkien ryhmien välillä ei merkitsevää eroa löytynytäkään, on tilanne toinen verratessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskiarvoa muiden ryhmien keskiarvoihin yksi kerrallaan. Kuten kaikkien ryhmien keskiarvojen välinen vertailu antoi odottaakin, löytyy ryhmien keskinäisessä vertailussa eroja ainoastaan toiselta luokalta. Vahvin ero on maahanmuuttajataustaisten ja riskiryhmän keskiarvoilla ( $p < .01$ ). Tämä ero viittaa siihen, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat tilastollisesti hyvin merkitsevästi vähemmän tehtävää välttäviä, kuin riskiryhmän oppilaat toisella luokalla. Toisaalta maahanmuuttajataustaiset ovat myös alkavia lukijoita merkittävästi enemmän tehtäväsuuntautuneita toisella luokalla. Kolmannella luokalla eroja ei enää löydy.

### Sosiaalinen riippuvuus

Sosiaalista riippuvuutta tarkasteltiin kahdenlaisena riippuvuutena: positiivisena ja negatiivisena riippuvuutena. Riippuvuudet nimettiin sen mukaan, minkälaista tunnetilaa testin väitteet ilmensivät. Positiivinen riippuvuus on tahtoa näyttää taitonsa muille ja negatiivinen riippuvuus puolestaan pelkoa siitä, että oma toiminta ei ole ryhmässä arvostettua. Kuvio 10

kuvaa näiden kahden erilaisen sosiaalisen riippuvuuden määrää ja muutosta toiselta luokalta kolmannelle luokalle.



**Kuvio 10.** Ryhmien sosiaalisen riippuvuuden määrä ja laatu toisella ja kolmannella luokalla.

Negatiivinen riippuvuus, eli tarve selviytyä tehtävistä epäonnistumisen pelossa, näyttäisi pysyvän määrällisesti samana kaikilla ryhmillä. Vähiten tätä negatiiviseksi nimettyä sosiaalisen riippuvuuden muotoa esiintyy maahanmuuttajataustaisilla oppilaille ja eniten riskiryhmän oppilaille. Yhdelläkään ryhmällä riippuvuus ei kuitenkaan ole kovin yleistä, koska maksimi pistemäärä on 2 ja kaikkien ryhmien jana kulkee selkeästi alle 0,4 pisteessä.

Positiivisessa riippuvuudessa ilmenee puolestaan enemmän ihmeteltävää. Ensimmäisenä huomio kiinnittyy siihen, että janoissa tapahtuu paljon enemmän liikettä kuin negatiivisen riippuvuuden kohdalla. Maahanmuuttajataustaisilla sekä hyvillä lukijoilla, tarve näyttää taitonsa opettajalle ja luokkatovereille kasvaa kolmannelle luokalle tullessa, mutta riskiryhmän oppilaille ja alkavilla lukijoilla se puolestaan laskee. Toinen mielenkiintoinen seikka on se, että maahanmuuttajataustaisten jana kulkee selkeästi muista janoista erillään. Tämän ryhmän keskiarvo on molemmilla mittauskerroilla korkeampi kuin muilla ryhmillä. Jälleen on kuitenkin hyvä huomioda, että maksimipistemäärä muuttujalle on 2 ja jokaisen

ryhmän keskiarvot jäävät alle 0.5. Näin ollen keskiarvojen muutokset ovat käytännössä melko pieniä.

Tarkemman kuvan saamiseksi keskiarvoista ja hajonnoista, sekä ryhmien välisten erojen tilastollisesta merkitsevyydestä, on nämä tiedot kerätty taulukkoon 18. Taulukoista voimme tarkastella sekä positiivisen että negatiivisen sosiaalisen riippuvuuden tunnuslukuja. Voimme huomata, että myös taulukossa esitetyt arvot ovat tasaisempia negatiivisen riippuvuuden osalta kuin positiivisen.

**Taulukko 18.** Sosiaalisen riippuvuuden keskiarvot ja ryhmien välisten erojen tilastollinen merkitsevyys toisella ja kolmannella luokalla.

<b>Pos. sosiaalinen riippuvuus</b>				
	<b>2. luokka</b>		<b>3. luokka</b>	
	<b>ka.</b>	<b>kh.</b>	<b>ka.</b>	<b>kh.</b>
<b>S2</b>	0,383	0,70874	0,4043	0,7419
<b>riski</b>	0,2245	0,51093	0,1489	0,41592
<b>alkavat</b>	0,2028	0,55194	0,1336	0,43634
<b>hyvät</b>	0,0667	0,36204	0,1563	0,54098
<b>Monte C.Sig.</b> (1 -tailed)	.011*		.181	
<b>Neg. Sosiaalinen riippuvuus</b>				
	<b>2. luokka</b>		<b>3. luokka</b>	
	<b>ka.</b>	<b>kh.</b>	<b>ka.</b>	<b>kh.</b>
<b>S2</b>	0,1277	0,70874	0,1277	0,39656
<b>riski</b>	0,3111	0,51093	0,3111	0,55687
<b>alkavat</b>	0,2103	0,55194	0,2103	0,47242
<b>hyvät</b>	0,1406	0,36204	0,1406	0,35038
<b>Monte C.Sig.</b> (1 -tailed)	.013*		.183	

(t)p<.10, \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

Tarkastellaan ensin negatiivisen sosiaalisen riippuvuuden tunnuslukuja. Voidaan huomata, että keskiarvo on jokaisella ryhmällä molemmilla mittauskerroilla sama. Ainoastaan keskihajonnat ovat pienentyneet kaikilla muilla paitsi riskiryhmän oppilailla, joilla se on hieman kasvanut. Keskiarvojen välillä on kuitenkin löydettävissä tilastollisesti merkitsevää eroa toisella luokalla.

Positiivisen riippuvuuden keskiarvoja tarkasteltaessa voidaan tehdä samankaltaisia tulkin-  
toja kuin jo kuviota 10 tarkasteltaessa. Maahanmuuttajataustaisille oppilaille näyttäisi  
oman kyvykkyytensä osoittaminen olevan tärkeintä. Toisin kyseisen ryhmän keskihajonta-  
kin on suurin, jolloin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ryhmän yksilöiden saamat  
arvot vaihtelevat suuremmalla välillä kuin muiden ryhmien. Myös positiivisen riippuvuu-  
den keskiarvojen välillä on tilastollisesti merkitsevää eroa toisella luokalla, muttei enää  
kolmannella.

Taulukkoon 19. on eritelty ryhmien välisten erojen merkitsevyydet verrattaessa maahan-  
muuttajataustaisia oppilaita muihin ryhmiin. Merkitseviä eroja löytyy ainakin positiivisen  
riippuvuuden osalta, kuten jo aikaisemman taulukon perusteella saatoimme päätellä.

**Taulukko 19.** Maahanmuuttajataustaisten sosiaalisen riippuvuuden keskiarvojen erojen  
merkitsevyydet verrattuna muihin ryhmiin.

S2 +	Pos. riippuvuus		Neg. Riippuvuus	
	2. luokka	3. luokka	2. luokka	3. luokka
<b>riski</b>	.167	.043*	.036*	.036*
<b>alkavat</b>	.028*	.002**	.132	.132
<b>hyvät</b>	.001**	.011*	.403	.403

(t)p<.10, \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

Toisen luokan sosiaalisessa riippuvuudessa mielenkiintoista on, että maahanmuuttajataus-  
taiset oppilaat ovat tilastollisesti merkittävästi kaikkia muita paitsi riskiryhmän oppilaita  
positiivisesti riippuvaisempia. Lukivaikeuden riskiryhmän kanssa maahanmuuttajataustai-  
silla oppilailla ei näytä olevan merkitsevää eroa positiivisen sosiaalisen riippuvuuden suh-  
teen. Negatiivisessa sosiaalisessa riippuvuudessa tilanne on päinvastainen ja merkittävää  
eroa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskiarvoon on ainoastaan riskiryhmän oppi-  
laiden keskiarvolla. Mielenkiintoista on myös, että toisen luokan positiivisessa sosiaalis-  
sa riippuvuudessa maahanmuuttajat erosivat selkeimmin hyvistä lukijoista. Tämän voisi

tulkita niin, että maahanmuuttajataustaisilla oppilaille on suurempi tarve näyttää opettajalle ja luokan muille oppilaille pärjäämistä, kuin hyvillä lukijoilla.

Kolmannella luokalla maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat positiivisesti sosiaalisesti riippuvampia kuin mikään muu ryhmä ja erot kaikkien ryhmien välillä on tilastollisesti merkitsevää. Negatiivisessa riippuvuudessa ei ole tapahtunut juurikaan muutosta, mikä oli odotettavaa jo taulukon 18 ja kuvion 10 pohjalta.

Yhteenvedona voidaan todeta, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat suoritusstrategialtaan merkittävästi enemmän tehtäväsuuntautuneita kuin alkavat lukijat ja riskiryhmän oppilaat ja sosiaalisesti positiivisesti tukeutuvampia kuin alkavat ja hyvät lukijat toisella luokalla. Kolmannella luokalla maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tehtävää välttävän käyttäytymisen keskiarvo on edelleen pienin (mutta ero ei ole tilastollisesti merkitsevä) ja sosiaalisen tukeutumisen keskiarvo suurin (tilastollisesti merkittävin eroin). Maahanmuuttajilla on vähiten havaittavissa negatiivista sosiaalista riippuvuutta, vaikka heidän keskiarvonsa ei tilastollisesti muista ryhmistä poikkeakaan.

#### 5.2.4 Motivaatio ja sen yhteys lukutaidon kehitykselle

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat vaikuttavat olevan motivoituneita lukutaidon opiskelijoita. Heiltä löytyy kiinnostusta äidinkieltä ja kirjallisuutta kohtaan oppiaineena ja tämä kiinnostus vain kasvaa kolmannelle luokalle. Lisäksi he arvostavat koulussa tapahtuvaa lukemista ja pitävät sitä näin mielekkäänä. Kotona lukeminenkin näyttäisi olevan heille keskimäärin mielekästä toimintaa. Suoritusstrategialtaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tutkimusjoukko oli tutkituista ryhmistä eniten tehtäväsuuntautunutta, mutta sosiaalisesti riippuvaa, kuitenkin enemmän positiivisesti kuin negatiivisesti.

Lehtisen mukaan motivaation vaikutus toisen kielen oppimiseen on todistettu. Hän kirjoittaa, että tehtäväsuuntautuneet oppilaat ovat kielenoppimisessa etuasemassa ja sosiaalisesti riippuivat puolestaan energia kuluu kaikenlaisen muun tilanteeseen liittyvän havainnointiin

(Lehtinen, 2002, 207). Käsillä olevan tutkielman aineistossa maahanmuuttajataustaiset oppilaat näyttivät olevan kaikista ryhmistä eniten tehtäväsuuntautuneita. Tämä voisi siis selittää myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden hyvät tulokset lukutaidon muuttujien osalta. Toisaalta positiivista sosiaalista tukeutumistakin esiintyi ryhmistä kaikkein eniten juuri maahanmuuttajataustaisilla oppilailta. Halu näyttää muille, että onnistuu ja suoriutuu tehtävästä kuin tehtävästä voidaan nähdä toimivan tehtäväsuuntautuneisuutta lisäävänä elementtinä ja näin edesauttavan lukutaidon kehittymistä.

Lepola ja Poskiparta (2001) ovat osoittaneet tutkimuksessaan suoritusstrategian merkityksen alkavan lukutaidon positiiviselle kehitykselle. Heidän mukaansa esikoulussa vahvasti tehtäväorientoitunut oppilas sai parhaan alun teknisen lukutaidon ja luetunymmärtämisen taitojen kehitykselle, kun taas varhainen sosiaalinen riippuvuus ja heikko tehtävän hallinta ennustivat kehittyvää lukivaikeutta. Sosiaalisena riippuvuutena tutkimuksessa nähtiin toiminta, jonka tavoitteena oli ulkopuolisen auktoriteetin (opettajan tai muiden oppilaiden) miellyttäminen eikä niinkään oppiminen itsessään.

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät tässä tutkielmassa kuitenkaan saavuttaneet hyvien lukijoiden lukutaitoa kolmen ensimmäisen kouluvuoden aikana, vaikka olivatkin ryhmistä kaikkein tehtäväsuuntautuneimpia. Voidaan pohtia, olisiko tehtävää välttävä ja negatiivista sosiaalista riippuvuutta osoittava maahanmuuttajataustaisten oppilaiden joukko sitten vastannut lukutaidon kehitykseltään enemmän lukivaikeuden riskiryhmää kuin alkavien lukijoiden ryhmää? Ilmeisesti tutkimusaineiston maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomenkielen taito ei ollut kuitenkaan niin hyvää, että lukutaidossa olisi saavutettu hyvien lukijoiden taso. Toisaalta tulee huomioida, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ryhmä tässä tutkimuksessa oli varsin heterogeeninen ja keskiarvojen keskijajonta oli paikoin suurempi kuin muissa ryhmissä.

## 6 POHDINTA

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää, miten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomenkielen lukutaito kehittyy ensimmäiseltä luokalta kolmannelle luokalle verrattuna suomea äidinkielenään puhuviin oppilaisiin. Lisäksi selvitettiin, millainen on maahanmuuttajataustaisten oppilaiden motivaatio suhteessa lukutaitoon oppiaineena, että lukemiseen ylipäätään. Tutkielma onnistui vastaamaan molempiin kysymyksiin. Toki on hyväksyttävä, etteivät vastaukset ole täydellisiä vaan ne ovat rajoittuneita mm. tutkimuksen kohtalaisen pienen otoskoon vuoksi. Aihe on myös hyvin laaja, ja tarvitsee paljon syvempää ja laajempaa tarkastelua tulevaisuudessa.

### 6.1 Tutkielman tulokset aiemman tutkimuksen valossa

Vertailuryhmät onnistuivat kuvaamaan, joskin yleistäen, erilaisia lukutaidon opetteliijoita suomenkielisessä koulussa. Suurin osa suomalaisista lapsista aloittaa varsinaisesti lukemisen opetteluun vasta kouluun tullessaan, vaikka pohjataitoja he ovatkin harjoitelleet jo koko koulua edeltäneen ikänsä. Tämä joukko on yleisin koulunsa aloittavista oppilaista. Kyseinen joukko oli myös suurin tämän tutkielman aineistossa. Tutkielman *alkavien lukijoiden* ryhmä koostui niistä oppilaista, joiden lukutaidon kehitys oli vasta alkamassa ensimmäisen luokan syksyllä. Alkavien lukijoiden lisäksi koulutietään aloittaa myös erilaiset pienemmät

ryhmät, jotka poikkeavat aloittelevista lukijoista lukutaidoltaan jollain tapaa. Yksi näistä ryhmistä ovat ne oppilaat, jotka osaavat jo lukea jonkin verran kouluun tullessaan. Tässä tutkielmassa tämän ryhmän muodostivat *hyvät lukijat*. Nämä oppilaat osaavat jo usein kirjaimia ja pystyvät dekoddaamaan lyhyitä ja tuttuja sanoja. Toisaalta luokassa on luultavasti oppilaita, joiden lukutaito ei lähde kehittymään samalla tavoin kuin alkavien lukijoiden tai hyvien lukijoiden lukutaito. Heillä saattaa olla lukivaikeus. Näistä oppilaista muodostuu toinen normaalista lukutaidon kehityksestä poikkeava ryhmä. Lukivaikeuden mahdollisuutta pyritään nykyään kartoittamaan jo kielellisen kehityksen myötä, mutta viimeistään ensimmäisen luokan aikana riskioppilaat poimitaan tarkkailuun. Tässä tutkielmassa näitä oppilaita vastasi *riskioppilaiden* ryhmä.

Lukutaidon kehitys näyttäisi vertailuryhmillä etenevän odotetusti. Oppilaat, jotka kuuluvat lukivaikeuden riskiryhmään, saivat heikoimmat tulokset lähes kaikista testeistä. Hyvät lukijat, jotka siis osasivat jo jonkin verran lukea kouluun tullessaan, pitivät johtoasemansa kaikilla mitatuilla lukutaidon osa-alueilla. Etumatka kuitenkin pieneni kolmatta luokkaa kohti. Suomea äidinkielenään puhuvat alkavat lukijat, jotka siis edustavat suurinta osaa koulunsa aloittavista suomenkielisistä oppilaista, kehittyivät teknisessä lukutaidossa nopeimmin ensimmäisen luokan aikana, mutta jatkoivat kehittymistä myös toisella ja kolmannella luokalla. Hyvien, alkavien ja riskiryhmän oppilaiden kaltaisia lukutaidon kehityksen ryhmiä on löydetty myös muissa tutkimuksissa (esim. Torppa, 2007; Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi, 2004).

Tutkielman mielenkiinnonkohteena oli kuitenkin selvittää, miten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomenkielen lukutaidon kehitys sijoittuu verrattuna edellä kuvattuihin kehityskaariin. Aikaisemman tutkimuksen (Lehtinen, 2002; Merisuo-Storm & Takalo, 2010) perusteella oletuksena oli, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomenkielen lukutaito on ensimmäisen kahden kouluvuoden ajan keskimäärin heikompaa kuin suomenkielisten oppilaiden lukutaito. Teknisen lukutaidon sujuvuus saavutetaan puolen vuoden viiveellä ja äänneiden kestoerot ja diftongit tuottavat vaikeuksia. Myös luetunymmärtämisessä odotettiin saatavan heikompia tuloksia kuin suomenkielisiltä oppilailta. Tulokset olivat odotuksiin nähden hieman yllättäviä. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat saivat keskimäärin lähes samoja tuloksia teknisen lukutaidon testeistä kuin suomenkieliset alkavat lukijat. Luetunymmärtämisen pistemäärät olivat kuitenkin hieman alkavien lukijoiden ryhmän



pistemääriä alhaisemmat, mutta asiatekstin luetunymmärtäminen kehittyi nopeammin kuin odotettiin.

Sitä, miten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lukutaito kehittyy suhteessa lukivaikeudenriskin omaaviin oppilaisiin, on tutkittu hyvin vähän. Ainoa suomalainen tutkimus, jonka löysin oli Pennalan, Richardsonin, Ylisen, Lyytisen ja Martinin (2011) tekemä tutkimus, jossa he selvittivät tietokonepohjaiseen kvantiteettipeli-intervention vaikutuksia venäjänkieliselle suomenkielenoppijalle ja suomenkieliselle luki- ja kirjoitushäiriöiselle oppilaalle. Tuloksena oli, että kvantiteetin (äänteiden kestoerojen) oppiminen voi vaatia enemmän tietokoneavusteista harjoittelua natiiveilla luku- ja kirjoitushäiriöisillä lapsilla kuin venäjänkielisillä suomea opettelevilla lapsilla. Venäjänkielinen lapsi sai parempia tuloksia lähes kaikissa mittauksissa alkumittauksen jälkeen kuin lukihäiriöinen suomenkielinen oppilas. (Emt., 19)

Aiemmassa tutkimuksessa (Lehtinen, 2002; Merisuo-Storm & Takalo, 2010) maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lukutaidon kehityksen ongelmakohtiksi oli kuitenkin kuvailtu samoja vaikeuksia, joita nähdään kuuluvan suomen kielen lukivaikeuteen. Näistä esimerkiksi mainittakoon äänteiden erottelun ja tunnistamisen hankaluus sekä lukunopeuden ja tarkkuuden eli lukusujuvuuden saavuttamisen haasteellisuus. Kuitenkin tässä tutkielmassa maahanmuuttajataustaiset oppilaat selvisivät kaikista teknisen lukutaidon mittauksista paremmin kuin lukivaikeuden riskiryhmän oppilaat. Eniten samankaltaisuutta löytyi vain asiatekstin luetunymmärtämisestä. Hyviä lukijoita maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät saavuttaneet täysin, muulloin kuin äänteiden yhdistämisen tehtävässä, kuten kaikki muutkin ryhmät.

Se, mistä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lukutaidon myönteinen ja vahva kehitys johtuu, voi selittyä monilla eri seikoilla. Tässä tutkielmassa selitystä tälle kehitykselle pyrittiin hakemaan motivaatiotekijöistä. Tarkastelussa olivat niin oppiainekohtainen kiinnostus, tehtäväkohtainen kiinnostus lukemista kohtaan sekä oppilaiden suoritusstrategiat. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kiinnostus niin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta kuin lukemistakin kohtaan oli kolmannella luokalla keskimäärin vahvinta. Lisäksi he olivat suoritusstrategialtaan kaikkein tehtäväsuuntautuneimpia, joskin myös sosiaalisesti positiivisesti riippuvaisempia eli he kokivat oppimiselle korkeaa saavutusarvoa. Negatiivi-

nen sosiaalinen riippuvuus ryhmällä oli vähäisintä. Motivaatioteorian valossa, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tehtäväsuuntautuneisuutta voi selittää heidän hyvän lukutaidon kehityksensä. Sosiaalinen riippuvuus kyseisellä ryhmällä näyttäytyi enemmänkin tahtona näyttää taitonsa kuin tarpeena miellyttää ja matkia muita. Tällöin on vaikeaa hyväksyä ajatusta, että tämäntapainen toiminta olisi jotenkin lukutaidon kehitystä heikentävää.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ryhmittely yhdeksi ainoaksi ryhmäksi on melko rajoittavaa. Tuloksista voidaan kyllä vetää jonkinlaisia johtopäätöksiä ja yleistyksiä, mutta on muistettava, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat muodostavat taustoiltaan, kieleltään, kulttuuriltaan, arvoiltaan ja asenteiltaan hyvin heterogeenisen joukon. Jos haluaisimme todella selvittää erilaisten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomenkielen lukutaidon ja motivaation kehitystä, tulisi meidän kontrolloida monia mm. heidän kielelliseen taustaansa liittyviä tekijöitä.

## 6.2 Tutkielman luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta tulee pohtia mittareiden luettavuuden eli virheettömyyden näkökulmasta sekä mitattiinko sitä mitä piti, eli pohtia tutkimuksen validiutta (Nummenmaa, 2009, 346). Tutkielmassa käytettyjä teknisen lukutaidon ja luetunymmärtämisen mittareita sekä oppiainekohtaista kiinnostusta ja tehtäväkohtaista kiinnostusta mittaavia mittareita voidaan pitää valideina, sillä niitä on käytetty useissa aikaisemmissa tutkimuksissa ja ovat tarkoin valittu tutkijaryhmän toimesta palvelemaan Alkuportaati-tutkimushankkeen tarpeita.

Motivaation mittareista suoritusstrategioiden mittaria jouduttiin muokkaamaan tutkielman tarkoitusta vastaavaksi luoden summamuuttujat oppilaiden vastaamista väitteistä. Tässä yhteydessä oli hyvä tarkistaa mittarin sisäinen luotettavuus, Cronbachin alfan avulla (Nummenmaa, 2009, 356) Luotujen summamuuttujien sisäiset reliabiliteetit saatiin lopulta melko korkeiksi, jolloin niitä voidaan pitää luotettavina. Suurimman ongelman muodosti

sosiaalisen riippuvuuden summamuuttujan luominen, mikä johtui osittain vähäisestä muuttajien määrästä summamuuttujaa kohti (vain 2 väitettä/summamuuttuja). Reliabiliteetti saatiin kuitenkin molempiin sosiaalista riippuvuutta mittaaviin muuttujiin kohtalaiseksi ja tuloksia voidaan pitää vähintään suuntaa antavina.

Mittauksen luotettavuuteen voi vaikuttaa myös esimerkiksi onko oppilaille ollut mahdollista arvata vastauksia tai fuskata muulla tavoin. Luotettavuuteen vaikuttaa myös se kuinka todennukaisesti tutkitun ikäiset oppilaat pystyvät refleктоimaan omaa toimintaansa ja näin ollen tekemään itsearviointia. Esimerkiksi motivaatiotekijöitä on arvioitu ainoastaan oppilaiden itsearvioinnein. Menetelmä on toimiva oppiainekohtaisen ja tehtäväkohtaisen kiinnostuksen mittaamisessa, mutta suoritusstrategioiden mittaamisen luotettavuutta olisi lisännyt esimerkiksi opettajan tai vanhemman arvio oppilaan toiminnasta.

Tutkielman otoskoko on melko pieni (N=394), verrattuna koko populaatioon. Lisäksi suomenkielisten oppilaiden aineisto koostui vain yhden kaupungin alueelta (Joensuu). Lisäksi, vaikka maahanmuuttajataustaisten oppilaiden aineisto pyrittiin saamaan mahdollisimman kattavaksi, ottaen mukaan kaikkien Alkuportaattutkimushankkeessa mukana olleiden kaupunkien maahanmuuttajataustaiset oppilaat, ei näihin kaupunkeihin kuulunut esimerkiksi Helsinki, jossa maahanmuuttajataustaisia oppilaita on huomattavasti enemmän kuin muissa Suomen kaupungeissa.

### **6.3 Tutkielman merkittävyys ja yleistettävyys**

Tutkielma on luonteeltaan hyvin muuttujakeskeinen, joten tulokset ovat melko suuntaa antavia ja yleistäviä (Torppa, 2007, 17-19.). Tulosten pohjalta voidaan kyllä sanoa, että näyttäisi siltä, että maahanmuuttajataustaiset oppilaiden suomenkielen lukutaito kehittyy keskimäärin samaa tahtia kuin äidinkielenään suomea puhuvien kouluun tullessaan lukutaidoltaan aloittelevien oppilaiden lukutaito. He näyttäisivät olevan kiinnostuneita suomenkielestä ja sen lukemisesta, he ovat yleiseltä oppimismotivaatioltaan kohtalaisen tehtäväsuuntautuneita ja heiltä löytyy tahtoa pärjätä hyvin. Emme kuitenkaan voi sanoa, että

jokainen yksittäinen maahanmuuttajataustainen oppilas olisi oppimismotivaatioltaan tällainen.

Jotta saataisiin tarkempaa tietoa ja yksilöllisempää tutkimusta aiheesta, tulisi tutkimuksen luonnetta muuttaa henkilökeskeisempään suuntaan (Torppa, 2007, 17-19). Tämä tapahtuu esimerkiksi lisäämällä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ryhmän heterogeenisyyttä ilmentäviä taustamuuttujia. Ensinnäkin oppilaan oma äidinkieli ja sen vaikutus uuden kielen oppimiseen on hyvä selvittää. On todistettu, että oppilaan on mahdollista esimerkiksi siirtää joitain lukutaidon peruselementtejä kieleltä toiselle (Bialystok, Luk & Gwan, 2009). Toinen tärkeä tieto on, kuinka kauan oppilas on ollut suomessa. Sillä, kuinka altistunut oppilas on puhutulle suomen kielelle, on vaikutusta lukutaidon kehittymiselle (Lehtinen, 2002, 204; Ylinen ym., 2005). Lisäksi vanhempien kielitaito olisi hyvä selvittää. Lehtinen (2002) huomasi tutkimuksessaan, että jos vanhempien tai sukulaisten puolesta pystytään tukemaan lapsen kielellistä kehitystä, on sillä huomattava vaikutus. Toisaalta vanhempien oma puutteellinen kielitaito voi johtua oman kulttuurin ja kielen vaalimisesta ja niiden ylläpitämisen tärkeys voi aiheuttaa vastarintaa suomenkielen omaksumiselle. Vanhempien asenne uutta kieltä kohtaan voi vaikuttaa myös lapsen asenteeseen (emt. 204-205).

Tutkielma luo pohjaa laajemmalle tutkimukselle, jossa maahanmuuttajataustaisien oppilaiden suomenkielen lukutaidon kehitystä voitaisiin tarkastella laajemmin ja useammista eri näkökulmista tuoden mm. lukutaidon oppimisen laadullista puolta enemmän esille. Tutkielma osoittaa selkeästi, että ensimmäiseltä luokalta kolmannelle luokalle tapahtuva lukutaidon kehitys voi olla melko yhteneväistä maahanmuuttajataustaisilla lapsilla ja niillä äidinkielenään suomea puhuvilla oppilailta, jotka eivät vielä kouluun tullessaan lue. Tutkielman aihe on ajankohtainen ja tietoa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomenkielen lukutaidon kehityksen ja myös muun oppimisen tukemiseksi tarvitaan. Lisäksi motivaatio ja sen merkitys oppimiselle on aina ajankohtaista.

## LÄHTEET

- Adams, M. J., 1990. *Beginning to read: Thinking and Learning about Print*, a Bradford Book. The MIT Press, Cambridge. England.
- Alkuportaattiseurantatutkimus. 2006. Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/ytk/laitokset/psykologia/huippututkimus/alkuportaattikuvaus>. [luettu 3.10.2012]
- Aro, M. & Wimmer, H. 2003. Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics* 24, 621-635.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E.(toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Keuruu: PS- kustannus. 105-126.
- Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 1999. Task-value scale for children. Unpublished test material, University of Jyväskylä, Finland.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K. & Rasku-Puttonen, H. 2002. Developmental dynamics of achievement strategies, reading performance, and parental beliefs. *Reading of Learning Disabilities*, 19, 262-269
- Bialystok, E. & Herman, J. 1999. Does bilingualism matter for early literacy? *Bilingualism: Language and Cognition* 2(1), 35-44. Cambridge University Press.
- Bialystok, E., Luk, G., and Kwan, E. 2005. Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1), 43-61.
- Chall, J. S., 1983. *Stages of Reading Development*. McGraw-Hill Book Company. United State of America.

- Ehri, L. 1987. Learning to Read and Spell Words. *Journal of literacy Reading Behavior*. Vol. XIX, No.1, 5-31
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford university Press.
- Gintautas, S.. 2012 *Parental Involvement and Children's Academic Skills*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 436. Jyväskylä University Printing House. Jyväskylä
- Holopainen, E. 2003. Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja –vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 0075-4625; 218.
- Holopainen, L., 2002, *Development in Reading and Reading Related skills. A Follow-up Study from Pre-school to the Fourth Grade*. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä.
- Holopainen, L., Ahonen, T., Lyytinen, H. 2002. *Development of reading and linguistic abilities: Results from a Finnish Longitudinal Study*. Jyväskylä.
- Hoover, W.A, Gough, P.P. 1990. *The Simple View of Reading*. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2:127-160
- Joensuu, M. 2011 *Suomi toisena kielenä vai lukivaikeus? Luokanopettajien käsityksiä opilaiden kielellisistä vaikeuksista*. Pro-gradu tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Ketonen, R. 2010. *Dysleksiariski oppimisen haasteena, Fonologisen tietoisuuden interventio ja lukemaan oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House
- Kieffer, M.J., 2011. *Converging Trajectories: Reading Growth in Language Minority Learners and Their Classmates, Kindergarten to Grade 8*. *American Educational Research Journal* 48:5, 1187-1225.
- Kiiveri, K. 2006. *Matkalla lukutaitoon, kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Korhonen, T. 2005. *Lukemis- ja Kirjoittamisvaikeudet*. teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen T., Korkman, M., Riita , T. (toim.). *Oppimisvaikeudet, Neuropsykologinen näkökulma.*, Juva: WS Bookwell Oy, 127-189
- Lehtinen, T. 2002. *Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla*. Turun yliopiston julkaisuja C: 181.
- Lepola, J. & Poskiparta, E. 2001. *Motivaation ja lukutaidon kehittyminen ala-asteella koululokkaiden motivaatioprofiilien näkökulmasta*. *Kasvatus* (3), 273-289.

- Leppänen, U., Aunola, K., & Nurmi, J. 2005. Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28, 383–399
- 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*, 233. Jyväskylä
- Lerikkanen, M.-K., & Poikkeus, A.-M.. 2006. The Self-concept Scale for Children. Unpublished test material for First Steps Study. University of Jyväskylä.
- Lerikkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. 2010, Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus* 41 (2), 116 –128.
- Lerikkanen, M.-K., Rasku-Puttonen H., Aunola K., Nurmi J.-E., 2004, Reading performance and its developmental trajectories during the first and the second grade, *Learning and Instruction* 14, 111-130
- Lindeman, J. 1998. ALLU – Ala-asteen lukutesti. Oppimistutkimuksen keskus. Turun yliopisto.
- Linnakylä, P. 1990. Lukutaito- valmiutta ja vapautta. Teoksessa Linnakylä, P. & Takala, S. (toim.) *Lukutaidon uudet ulottuvuudet*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B: Teoriaa ja käytäntöä 61, 1-16.
- Linnakylä, P. 1995. *Lukutaidolla maailmankartalle*. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy
- Lyytinen, H., Erskine, J., Tolvanen, A., Torppa, M., Poikkeus, A.-M., & Lyytinen, P. 2006. Trajectories of reading development: A follow-up from birth to school age of children with and without risk for dyslexia. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 514–546.
- Lyytinen, H., Lyytinen, P. 2006 *Lukivaikeus ja sitä ennalta ehkäisevät toimet*. Teoksessa Takala, M. & Kontu, E., (toim.) *Luki-vaikeudesta Luki-taitoon.. Yliopistopaino Kustannus, Helsinki*. 87-106.
- Merisuo-Storm, T. & Takalo, M. 2010. Immigrant pupils' reading skills in second grade. Teoksessa M. Soininen & T. Merisuo-Storm (toim.) *Looking at diversity in different ways*. University of Turku, Department of Teacher Education, 199–214.
- Metsämuuronen, J. 2001. Monimuuttujamenetelmien perusteet SPSS-ympäristössä. *Metodologia – sarja 7*. Helsinki: International Methelp Ky

- Metsämuuronen, J. 2002. Tilastollisen kuvauksen perusteet. metodologia – Sarja 2. Helsinki: International Methelp Ky
- Nenonen, S., Shestakova, A., Huotilainen, M. ja Näätänen, R. 2003. Linguistic relevance of duration within the native language determines the accuracy of speech-sound duration processing. *Cognitive Brain Research* 16 (2003) 492-495.
- Nenonen, S., Shestakova, A., Huotilainen, M. ja Näätänen, R. 2005. Speech-sound duration processing in a second language is specific to phonetic categories. *Brain and Language* 92 (2005), 26-32.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Latvia: Tammi.
- Onatsu-Arvilommi, T., Nurmi, J.-E., & Aunola, K. 2002. The development of achievement strategies and academic skills during the first year of primary school. *Learning and Instruction*, 12, 509-527.
- Opetushallitus, 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet.
- Opetushallitus, 2012. Vieraskieliset oppilaat peruskoulussa 2005-2010 [http://www.oph.fi/download/138717\\_Vieraskieliset\\_oppilaat\\_peruskoulussa\\_2005-2010.pdf](http://www.oph.fi/download/138717_Vieraskieliset_oppilaat_peruskoulussa_2005-2010.pdf) [luettu 17.08.2012]
- Pennala, R., Richardson, U., Ylinen, S., Lyytinen, H., & Martin, M. 2011. Tietokoneavusteinen suomen kielen kvantiteetin harjoittelu: venäjänkielisen suomea opettelevan lapsen ja suomenkielisen luku- ja kirjoitushäiriöisen lapsen vertailu. *Puhe ja kieli*, 31:1, 3-24.
- Poskiparta, E. 1995. Miten ehkäisen oppilaitteni luku- ja kirjoitusvaikeuksien syntymisen? Kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Oppimistutkimuksen keskus, Turun yliopisto.
- Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, H.T., Poikkeus, A-M., Tolvanen, A., Torppa, M. & Lyytinen, H. 2007. Very early phonological and language skills: Estimating individual risks of reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 923-931.
- Seymour, P. H.K, Aro, M. and Erskine, J.M., 2003 Foundation literacy acquisition in European orthographies, *British Journal of Psychology* 94, 143-174.
- Siiskonen,  
Talib, M., Löfström, J., Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. WSOY. Vantaa.
- Tilastokeskus 2012 , Suomen ennakkoväkiluku elokuun lopussa [http://www.stat.fi/til/vamuu/2012/08/vamuu\\_2012\\_08\\_2012-09-21\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/vamuu/2012/08/vamuu_2012_08_2012-09-21_tie_001_fi.html) [10.10.2012]



- Torppa, M. 2007. Pathways to reading acquisition. Effects of early Skills, Learning Environment and Familial Risk for Dyslexia. Jyväskylä Univeristy Printing House, Jyväskylä.
- Torppa, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A.-M., Eklund, K., Lerkkanen, M.-K., Leskinen, E. ja Lyytinen, H. 2007. Reading development subtypes and their early characteristics. *Ann. of Dyslexia* 57, 3-32.
- Uusitalo-Malmivaara L. 2009. Lukemisen vaikeuden kuntoutus ensiluokkalaisilla Kolme pedagogista interventiota, Helsinki: Yliopistopaino
- Wagner R.K., Torgesen J.K., Rashotte C.A. & Pearson N.A. (2009). TOSREC: Test of Sentence Reading Efficiency and Comprehension. Pro-Ed, Austin, TX. (suom. Lerkkanen & Poikkeus 2009)
- Wigfield, A., Eccles, J., S. 2000. Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), 68-81.
- Ylinen, S., Shestakova, A., Alku, P., & Huotilainen, M.. 2005. The perception of Phonological Quantity based on Durational Cues by Native Speakers, Second-language Users and Nonspeakers of Finnish. *Language and Speech*, 2005, 48(3), 313-338.