

Leena Pulkkinen & Tiia-Mari Tanskanen

OPPIMISEN ILOA ETSIMÄSSÄ

Kielellisten vaikeuksien vuoksi osa-aikaista erityisopetusta saaneiden toisluokkalaisten oppimismotivaatio

JOENSUUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2009

TIIVISTELMÄ

Pulkkinen Leena & Tanskanen Tiia-Mari

OPPIMISEN ILOA ETSIMÄSSÄ

Kielellisten vaikeuksien vuoksi osa-aikaista erityisopetusta saaneiden toisluokkalaisten oppimis-motivaatio

Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Soveltavan kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. 101 sivua, liitteet 2 kpl.

Syksy 2009

Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kahdeksan osa-aikaista erityisopetusta saaneen toisluokkalaisten oppilaan näkemyksiä omasta oppimismotivaatiostaan. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin näiden oppilaiden motivaation kehitystä esikoulusta toiselle luokalle. Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys rajautui luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen ja vaikeuksiin sekä eri motivaatioteorioihin. Motivaatioteorioista keskeiseksi nousi Salosen, Olkinuoran ja Lehtisen motivationaalisten orientaatioiden teoria, sillä se integroi eri teorioissa kuvattuja motivaation ulottuvuuksia. Lisäksi motivationaalisilla orientaatioilla on osoitettu olevan yhteyttä lukutaidon kehittymiseen jo aiemmissa tutkimuksissa. Oppilaan oppimismotivaatio alkaa kehittyä varhain, ja pohja sille luodaan jo alkuopetusvuosina. Kielellisten vaikeuksien aiheuttamat ongelmat ja epäonnistumisen kokemukset saattavat kuitenkin vaikuttaa oppimismotivaation kehittymiseen.

Tämä tutkimus oli osa Alkuportaati-tutkimushanketta, jossa lasten oppimista ja motivaatiota seurataan koti- ja kouluympäristöissä vuosina 2007–2011 esikoulusta neljännen luokan loppuun neljällä eri paikkakunnalla. Koko tutkimusaineistona on itäsuomalaisen kaupungin lasten yksi ikäkohortti (n = 383), joista esikoulussa kielellisten taitojen suhteen riskiryhmään kuuluvista lapsista tähän tutkimukseen valikoitui kahdeksan osa-aikaista erityisopetusta saavaa lasta. Näiden lasten kielellisiä taitoja ja oppimismotivaatiota verrattiin koko tutkimusaineiston lapsille esikoulussa sekä ensimmäisellä ja toisella luokalla tehtyihin mittauksiin. Lisäksi lasten ollessa toisella luokalla kerättiin oppimismotivaatiota käsittelevä haastatteluaineisto. Määrällistä aineistoa tarkasteltiin keskiarvojen ja moodien valossa, haastatteluaineiston analysointiin käytettiin teoriasidonnaista sisällönanalyysiä, ja aineisto pelkistettiin ja teemoiteltiin.

Tutkimustulosten mukaan kielelliset taidot näyttäisivät vaikuttavan lasten luottamukseen omaa pärjäämistä sekä kolmannelle luokalle menemistä kohtaan. Lisäksi kielelliset vaikeudet saattavat heikentää oppimismotivaatiota, mutta sitä voidaan kuitenkin vahvistaa lapsen yksilöllisiä tarpeita huomioivalla ja lasta tukevalla oppimisympäristöllä. Erityisesti niiden poikien, joilla on kielellisiä vaikeuksia, lukemiseen ja kirjoittamiseen motivoimiseen tulisi kiinnittää huomiota, sillä etenkin kirjoittaminen ei motivoinut tarkastelemiimme lapsia. Uskoa omiin kykyihin tulisi vahvistaa tarjoamalla mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksiin.

Avainsanat: kielelliset vaikeudet, motivationaaliset orientaatiot, oppimismotivaatio, osa-aikainen erityisopetus

ABSTRACT

Pulkkinen Leena & Tanskanen Tiia-Mari
SEARCHING THE JOY OF LEARNING

The learning motivation of second-graders having received part time special education because of their language difficulties

University of Joensuu. Faculty of Education.

Master's Thesis of Applied Education

Includes 101 pages and 2 appendixes

Autumn 2009

The purpose of this study was to find out what kind of experiences second-graders, having received part time special education, have on learning motivation. In addition, the pupils' development of learning motivation from preschool to the second grade, has also been discussed in this study. The theoretical background consists of literacy acquisition and its difficulties and different theories of motivation.

Theoretical focus is on the theory of motivational orientations developed by Salonen, Olkinuora and Lehtinen which combines different dimensions of motivation. Moreover, the connection between motivational orientations and development of literacy skills has already been attested by earlier studies. As learning motivation develops at an early stage, the base is built already at the first years of school. Problems and failures caused by difficulties in the acquisition of literacy skills may affect the development of learning motivation.

The study is a part of a longitudinal study "Alkuportaat" in which children's learning and motivation from preschool to the end of fourth grade are followed at home and school environments in four towns in Finland during the years 2007-2011. The whole research material is based on one age cohort (n=383) in an eastern Finland town from which eight pupils were selected according to both their risk of having difficulties in acquisition of literacy skills and receiving part time special education. The target group consisted of eight pupils, seven of them being boys. The children's test results of literacy skills and learning motivation were compared to the whole research material's results from preschool to the second grade. In addition, children were interviewed as second-graders concerning their learning motivation. The quantitative material was examined by means and modes and the interviews were analysed by theory bound content analysis which included simplifying the answers and dividing them into themes.

According to the results, the literacy skills of the pupils seem to affect their confidence in their success as well as in moving forward to the third grade. Moreover, learning difficulties in literacy acquisition may decrease learning motivation but it can be strengthened by individualized and supportive learning environment. As spelling didn't seem to motivate the pupils involved in the study, this would suggest that special attention should be given at least to boys with difficulties in literacy acquisition. The faith in one's own abilities should be strengthened by offering opportunities to succeed.

Key words: learning motivation, language difficulties, motivational orientations, part time special education

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	1
2 LUKU- JA KIRJOITUSTAIDON KEHITTYMINEN.....	3
2.1 Luku- ja kirjoitustaidon ennusmerkit.....	3
2.1.1 Fonologinen tietoisuus.....	4
2.1.2 Nopea nimeäminen.....	5
2.1.3 Kirjaintuntemus.....	6
2.1.4 Luku- ja kirjoitustaidon muut ennusmerkit	7
2.2 Kielen kirjoitusjärjestelmän yhteys lukutaidon kehittymiseen.....	8
2.3 Suomalaislasten luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen	9
2.4 Lukivaikkeudet	11
2.4.1 Lukutaidon vaikeuksien ilmeneminen.....	12
2.4.2 Dysleksia ja sen periytyminen suvuittain	13
2.4.3 Dysleksian sukuriskin vaikutus kielelliseen kehitykseen ennen kouluikää.....	14
2.5 Luku- ja kirjoitustaidon oppimisen tukeminen.....	16
3 MOTIVAATIO.....	18
3.1 Motivaatioteorioita.....	18
3.1.1 Tarve- ja kannusteteoriat	19
3.1.2 Sisä- ja ulkosyntyinen motivaatio	20
3.1.3 Odotusarvoteoria	20
3.1.4 Päämääräteoria	22
3.2 Oppimismotivaatio.....	23
3.2.1 Oppimismotivaation rakentuminen	24
3.2.2 Äidinkielen ja matematiikan oppimismotivaatio ensimmäisten kouluvuosien aikana	25
3.3 Motivationaaliset orientaatiot	26
3.3.1 Tehtäväorientaatio	27
3.3.2 Sosiaalinen riippuvuusorientaatio	28
3.3.3 Minädefensiivinen orientaatio	29
3.3.4 Motivationaalisten orientaatioiden muotoutuminen	30
3.4 Motivationaalisten orientaatioiden vaikutus lukutaidon oppimiseen	32

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET	35
5 TUTKIMUSMENETELMÄT	36
5.1 Alkuportaati – tutkimushankkeen tausta	36
5.2 Tutkimusjoukko	37
5.3 Alkuportaati – tutkimusaineisto ja sen analysointi	39
5.3.1 Kielellisten taitojen testit	40
5.3.2 Motivaatiotestit	41
5.4 Haastatteluaineisto ja sen analysointi	43
5.5 Tutkimuksen luotettavuus	45
6 TULOKSET	48
6.1 Oppilaiden haastattelun kuvaus	49
6.2 Kielelliset taidot	52
6.3 Tehtävästrategiat	56
6.4 Attribuutit	62
6.4.1 Onnistumisen selittäminen	62
6.4.2 Epäonnistumisen selittäminen	64
6.5 Oppijaminäkuva	66
6.5.1 Lukeminen ja kirjoittaminen	66
6.5.2 Matematiikka	69
6.5.3 Liikunta ja kuvataide	71
6.6 Koulunkäynnin mielekkyys	72
6.7 Kiinnostuksen kohteet ja mieltymykset koulussa	75
6.7.1 Äidinkieli	76
6.7.2 Lukeminen	77
6.7.3 Kirjoittaminen	79
6.7.4 Matematiikka	81
6.7.5 Liikunta ja muut oppiaineet	84
6.7.6 Läksyt	86
7 POHDINTA	87
LÄHTEET	95
LIITTEET (2 kpl)	

1 JOHDANTO

Kielelliset taidot ovat aktiiviseksi yksilöksi kasvamisen kannalta erityisessä asemassa, sillä luku- ja kirjoitustaidot ovat yhteiskunnassamme pärjäämisen edellytyksiä. Lapsen lukemaan oppimisessa ei siis ole kyse vain kirjainjonojen tulkintataidosta, vaan mahdollisuudesta toimia yhä itsenäisemmin ja monimuotoisemmin ilman ulkopuolista apua. (Lepola 2000, 43.) Luku- ja kirjoitustaitojen ollessa koulun alkuvuosien tärkeimpiä opeteltavia asioita ei olekaan ihme, että niiden oppimisen vaikeudet voivat heijastua muuhunkin oppimiseen. Oppimiseen näet vaikuttaa vahvasti oppilaan oppimismotivaatio (Opetushallitus 2004, 7), jonka rakentumiseen vaikuttavat lapsen havainnot taidoistaan ja osaamisestaan sekä hänen ajatuksensa, käsityksensä ja uskomuksensa (Ausubel 1968, 365–366; Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 90). Onnistumisen kokemukset voivat synnyttää oppimisen kannalta tärkeän sisäisen motivaation ja uskalluksen oppia uutta, kun taas epäonnistumisen kokemukset voivat laskea motivaatiota (Ausubel 1968, 365–366; Nurmi ym. 2006, 90). Oppimismotivaatiolla ja sen kehittymisellä on merkitystä, sillä hyvällä tehtävään suuntautuneella motivaatiolla voidaan jopa ehkäistä vaikeuksien pahenemista ja kasautumista (Lepola 2000, 44).

Tukea luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa tarvitsee noin kymmenesosa lapsista (Lyytinen & Lyytinen 2006, 87–88), ja lähes jokaisessa koululuokassa on oppilaita, joilla on kielellisiä vaikeuksia. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että motivaatiolla on yhteys paitsi lukutaidon oppimiseen (Lerikkanen 2004, 8), myös myöhempään kognitiiviseen suoriutumiseen (Lepola 2000, 44). On siis huolestuttavaa, mikäli lapsen motivaatio koulunkäyntiä ja oppimista kohtaan on heikko jo koulun alkuvuosina. Tässä

tutkimuksessa perehdyimme kahdeksan toisluokkalaisten oppilaan oppimismotivaatioon ja kielellisiin taitoihin. Yhteistä lapsille on esikoulussa todettu kielellisten vaikeuksien riski sekä kieleen liittyvien pulmien vuoksi osa-aikaisen erityisopetuksen saaminen ainakin ensimmäisellä luokalla. Tutkimuksemme on osa Alkuportaatt -tutkimushanketta, jossa seurataan lasten oppimista ja motivaatiota koti- ja kouluympäristöissä esikoulusta neljännen luokan loppuun neljällä eri paikkakunnalla vuosina 2007–2011 (Jyväskylän yliopisto 2009a.). Oppilaiden oppimismotivaatiota ja kielellisten taitojen kehitystä tässä tutkimuksessa selvitetään kvantitatiivisen Alkuportaatt –tutkimusaineiston sekä kvalitatiivisen haastatteluaineiston avulla.

Lasten omien ajatusten ja mielipiteiden kuuleminen on tärkeää, sillä ne näkyvät vahvasti heidän oppimismotivaatiossaan (Ausubel 1968, 365–366; Nurmi ym. 2006, 90). Kuitenkin usein lapsen oma ääni jää heikommaksi hänen omaa elämäänsä koskevissa asioissa, kun taas aikuisten, opettajien ja vanhempien, mielipiteitä pidetään tärkeämpinä. On arvokasta saada tietoa siitä, kuinka nämä kielellisten vaikeuksien vuoksi erityisopetusta saaneet lapset kokevat koulun ja oman oppimismotivaationsa. Jotta koulumaailmaa pystyttäisiin kehittämään entistä lapsikeskeisemmäksi ja inklusiivisemmäksi, on myös erityisopetuksessa käyvien lasten ääntä kuultava. (Doverborg & Pramling 1992, 15.)

Oppilaiden oppimismotivaatio sekä käsitykset koulusta rakentuvat heti ensimmäisten kouluvuosien aikana, joten pohja koulu-uralle ja opiskeluvuosien oppimismotivaatiolle luodaan jo varhain. Tämän vuoksi motivaation suhteen mahdollisesti muita haavoittuvampien, kuten yksilöllistä tukea tarvitsevien, lasten käsityksiä heidän omasta oppimismotivaatiostaan on tärkeä selvittää koulun alkuvuosien ajalta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää, millaisia näkemyksiä kielellisten vaikeuksien vuoksi osa-aikaisesta erityisopetusta saaneilla oppilailta on omasta oppimismotivaatiostaan. Lisäksi pyrimme saamaan selville, kuinka näiden oppilaiden motivaatio on muuttunut esikoulusta toiselle luokalle.

2 LUKU- JA KIRJOITUSTAIDON KEHITTYMINEN

Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on yksilöllistä. Lukemaan oppiminen vaatii lapselta monia ominaisuuksia, ja vaikeudet tai vahvuudet voivat vaikuttaa lukemaan oppimiseen paljonkin. Lukemisvalmiudet voidaan jaotella fyysisiin, kognitiivisiin ja sosio-emotionaalisiin valmiuksiin. Fyysisiä valmiuksia ovat näkö ja kuulo sekä motoriset valmiudet, kuten sivun kääntäminen. Kognitiivisiin valmiuksiin kuuluvat älykkyys, muisti, ongelmanratkaisutaito, käsitevarasto sekä auditiivinen ja visuaalinen hahmottaminen. Auditiivisella hahmottamisella lapsen tulee hahmottaa sanat, tavut ja äänteet, ja visuaalisesti lapsen tulee pystyä erottelemaan kirjainmerkit sekä niiden samanlaisuudet ja erilaisuudet. Sosio-emotionaalisilla valmiuksilla puolestaan tarkoitetaan kykyä käydä koulua ja opiskella sekä kykyä toimia niin vertaisten kanssa kuin itsenäisesti. Lapsen pitää myös pystyä suhtautumaan luottavaisesti vieraaseen aikuiseen eli opettajaan. (Karppi 1983, 14; Takala 2006, 14.) Lisäksi yleisiä kehityksen edellytyksiä ovat esimerkiksi keskittymiskyky ja itsetunto (Takala 2006, 16).

2.1 Luku- ja kirjoitustaidon ennusmerkit

Merkkejä luku- ja kirjoitustaidon kehittymisestä voidaan havaita jo ennen koulun aloittamista. Lukemisvalmiuksien tason perusteella voidaan ennustaa luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä. Näistä luotettavimpia ennusmerkkejä ovat fonologinen tietoisuus, nopean sarjallisen nimeämisen taito sekä kirjaintietoisuus. (esim. Holopainen 2002, 46; Ho-

lopainen, Ahonen & Lyytinen 2001, 410–411; Kuikka, Lepola & Poskiparta 2006, 110, 119.)

2.1.1 Fonologinen tietoisuus

Kielellisen kehityksen kannalta on tärkeää osata arvioida omaa kielellistä toimintaansa, mikä edellyttää kielellistä tietoisuutta (Ahvenainen & Holopainen 2005, 16). Sillä tarkoitetaan asettumista kielen ulkopuolelle ja huomion kiinnittämistä kielen muotoon merkityksen sijaan, minkä onnistumiseen vaikuttaa lapsen ajattelun kehitystaso. Kielellisen tietoisuuden neljästä alaryhmästä lukutaidolle monella tapaa merkittävä on fonologinen tietoisuus. (Tornéus 1991.) Sillä tarkoitetaan kielen äännerakenteen oivaltamista, ja sen perusteella lapsi kykenee esimerkiksi erottamaan sanan äänteet. Hyvä kielellinen tietoisuus ylipäättään edistää lukutaidon kehittymistä (Ehri 1989, 359; Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi 2003a, 1, 11–12; Seymour & Evans 1999, 402; Takala 2006, 15; Torgesen, Wagner & Rashotte 1994, 285), mutta etenkin juuri fonologisen tietoisuuden perusteella voidaan ennustaa lukutaidon kehittymistä (esim. Holopainen ym. 2001; Holopainen, Ahonen & Lyytinen 2002; Lepola 2006; Lerkkanen ym. 2003a; Silvén, Poskiparta & Niemi 2004).

Niillä lapsilla, jotka jo kouluun mennessään osaavat lukea, fonologinen tietoisuus voi jo neljän vuoden iässä olla korkeampi kuin niillä, jotka oppivat lukemaan koulussa. Varhaiset lukijat esimerkiksi tunnistavat sanojen alkuja ja loppuja paremmin kuin ikätoverinsa nelivuotiaina, ja vielä kuusivuotiaina varhaiset lukijat ovat tietoisimpia äänteistä. (Silvén ym. 2004, 152, 154, 160–161.) Tässä iässä lasten, joilla on korkea fonologinen tietoisuus, lukemisen ja kirjoittamisen taidot kehittyvät nopeasti. Esikoulun alussa mitatulla fonologisella tietoisuudella voidaan ennustaa vielä ennen koulun alkua saavutettavaa lukemisen ja kirjoittamisen taitoa (Kuikka ym. 2006, 95, 103, 110, 119; Leppänen, Niemi, Aunola & Nurmi 2006, 23).

Fonologinen tietoisuus ennustaa muutamien kuukausien ajan nimenomaan tavanomaista lukutaidon kehitystä. Kuitenkaan sen perusteella ei voida ennustaa lukutaidon viivästy- mistä, vaan ennemmin ainakin esikouluiässä sitä ennustavat epäsanujen toistamisen ja

visuaalisen päättelyn taidot. (Holopainen 2002, 46; Holopainen ym. 2001, 410–411; Lepola 2006, 46, 51.). Koulun alettua, ensimmäisellä luokalla, fonologisella tietoisuudella voidaan ennustaa myös lukemisen virheettömyyttä ja nopeutta, nimeämisen nopeutta sekä epäsanojen toistoa (Holopainen ym. 2002, 1, 19).

Fonologinen tietoisuus siis auttaa lasta lukemaan ja myös kirjoittamaan oppimisessa. Vastaavasti luku- ja kirjoitustaitojen kehittyminen parantavat fonologista taitoa (Lundberg 1998, 156; Poskiparta, Niemi & Vauras 1999, 437.), ja ainakin säännönmukaisten kirjoitusjärjestelmien kielissä lukemisen taidot voivat joskus myös edeltää fonologista tietoisuutta. (Holopainen, Ahonen, Tolvanen & Lyytinen 2000, 77, 92–93.) Fonologinen tietoisuus ja lukutaidon kehittyminen onkin vastavuoroista: lukemisen taito ennustaa fonologista tietoisuutta ensimmäisen luokan alussa, kun taas fonologisen tietoisuuden kehitys ensimmäisen luokan aikana ennustaa lukutaitoa ensimmäisen luokan lopussa (Lerkanen ym. 2003a 1, 11, 12).

2.1.2 Nopea nimeäminen

Fonologisen tietoisuuden ohella luotettavimpia lukutaidon ennusmerkkejä on nopea sarjallinen nimeäminen (esim. Holopainen ym. 2002; Kuikka ym. 2006; Lepola 2006; Lepola, Poskiparta, Laakkonen & Niemi 2005). Sanan nopeaa tunnistusta vastaava nimeämisen sujuvuus, eli sanan tuottaminen muusta kuin kirjaimista, onkin sujuvan lukutaidon edellytys (Lyytinen 2001, 6), ja se myös edistää myöhempää sanojen tunnistusta (Lepola ym. 2005, 367, 390, 392). Nopean nimeämisen perusteella lukutaitoa voidaan ennustaa jo ennen kuin lapsi osaa kirjaimia ja numeroita, sillä jo 5-vuotiaana nopealla sarjallisella nimeämisellä on kognitiivisista valmiuksista, kirjaintietoisuudesta ja fonologisesta tietoisuudesta riippumaton yhteys tulevaan lukutaitoon. (Kuikka ym. 2006, 110, 112, 120, 123; Lepola 2006, 46.) Nopea sarjallisen nimeämisen taito on luotettava tulevan sanojen lukutaidon ennustaja etenkin kielissä, joiden kirjain-äännevastaavuus on vahva (Lepola ym. 2005, 367, 390, 392.)

Myös myöhempää lukemisen nopeutta voidaan esikoulussa ennustaa nopealla sarjallisella nimeämisellä (Holopainen ym. 2001, 410–411; Holopainen ym. 2002, 1, 19). Lisäksi on havaittu, että viivästyneesti lukutaidon oppivilla on merkitsevästi matalammat kielelliset ja kognitiiviset taidot kuin tavallisesti lukutaidon oppivilla, ja erot juuri nimeämisnopeudessa kasvavat ainakin neljänteen luokkaan asti. (Holopainen ym. 2002, 1, 19.)

2.1.3 Kirjaintuntemus

Kolmas luotettava lukutaidon ennusmerkki on kirjaintuntemus (esim. Aro, Tolvanen, Poikkeus & Lyytinen 2003; Holopainen ym. 2002; Kuikka ym. 2006; Lepola ym. 2005; Leppänen ym. 2006; Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi 2004a), ja sillä lukutaitoa voidaan ennustaa jo 5-vuotiaana (Kuikka ym. 2006, 110, 112, 120, 123; Lepola 2006, 51). Tämän ikäisiltä mitattu kirjaintuntemus on yhteydessä myös fonologiseen tietoisuuteen, ja kirjaintietoisuuden lastentarhassa on havaittu ennustavan myös fonologisen tietoisuuden kehitystä. (Lepola ym. 2005, 367, 392.)

Kirjaintuntemuksen perusteella voidaan ennustaa nimenomaan tavanomaista lukutaidon kehittymistä (Holopainen 2002, 46; Holopainen ym. 2001, 410–411). Erityisen hyvin koulun alun kirjaintuntemus ennustaa lukemisen tasoa joulukuusta tammikuun loppuun ensimmäisen kouluvuoden aikana. Näin ollen lapset, jotka tietävät kirjaimet hyvin koulun alkaessa, ovat todennäköisimmin vahvimpia lukijoita puolessa välissä ensimmäistä luokkaa. Lisäksi kirjaintuntemus sanojen lukemisen taidon ohella ennustaa lukemisen ymmärtämistä ensimmäisen luokan syyslukukaudella (Lerkkanen ym. 2004a, 67, 85, 87).

Kirjaintuntemuksella voidaan ennustaa lukemisen lisäksi myös kirjoittamisen ja sen tarkkuuden kehittymistä. Esimerkiksi oppilailla, jotka eivät osaa lukea koulun alkaessa, kirjaintuntemus voi olla luotettavin sekä lukemisen että kirjoittamisen tarkkuuden kehityksen ennustaja. Etenkin sen jälkeen, kun lukemisen ja kirjoittamisen perustaidot on opittu, kirjaintuntemus edistää sekä lukemisen että kirjoittamisen kehittymistä. Sillä voidaan ennustaa molempia taitoja ensimmäisellä ja toisella luokalla, ja tähän voi vaikuttaa suo-

men kielen korkea kirjain-ääne-vastaavuus. (Aro ym. 2003, 22; Leppänen ym. 2006, 25–26.)

2.1.4 Luku- ja kirjoitustaidon muut ennusmerkit

Jo vanhemman ja lapsen varhaisella vuorovaikutuksella on vaikutusta lapsen kielelliseen kehitykseen. Vuorovaikutuksen laatu ennustaa niin lapsen sanavaraston kehittymistä kuin lukemaan oppimista. (Savinainen-Makkonen & Kunnari 2004, 51–52.) 2-3 vuoden iässä laajempi sanavarasto näyttäisi ennustavan varhaista lukutaitoa. Varhaiset lukijat eli lapset, jotka osaavat lukea ennen koulun alkua, käyttävät sanojen taivutusmuotoja paremmin jo kolmen vuoden iässä. Tasoero taivutusmuotojen hallinnassa näkyy myös neljä- ja viisivuotiaana. (Silvén ym. 2004, 152, 154, 160–161.)

Kielellisten valmiuksien lisäksi lukutaitoa selittävät yleiset kognitiiviset valmiudet, kuten visuaalinen ongelmanratkaisukyky ja ohjeiden ymmärtäminen. Esimerkiksi 5- ja 6-vuotiaiden visuaalinen ongelmanratkaisukyky on yhteydessä tulevaan sanan tunnistamiseen, ja ohjeiden ymmärtämisellä voidaan ennustaa sanan tunnistamista 6-vuotiaiden ei-lukijoiden kohdalla. (Kuikka ym. 2006, 110, 112, 120, 123.) Visuaalis-motoriset taidot puolestaan ennustavat sanojen lukemista etenkin ensimmäisen luokan syksyllä (Lerkkänen ym. 2004a, 85–86).

Ensimmäisen luokan lukutaidolla voidaan ennustaa myös myöhempää lukutaidon tasoa sekä kirjoittamista. Ensimmäisen luokan alun sanojen lukemisen taidolla voidaan ennustaa lukemisen tasoa syyslukukauden lopulla sekä lukemisen sujuvuutta toisen luokan alussa. Tätäkin määräävämpi lukutaidon kehittymisen ennustaja on kuitenkin kuullun ymmärtäminen, sillä kuullun ymmärtämisen taito ensimmäisen luokan alussa ennustaa lukemisen tasoa toisen luokan lopussa. Lisäksi kuullun ymmärtämisen taidot ennustavat parhaiten kahden ensimmäisen kouluvuoden luetun ymmärtämistä. Luetun ymmärtämistä puolestaan voidaan ensimmäisen luokan syksyllä ennustaa koulun alun kirjaintuntemuksella sekä sanojen lukemisen taidolla. (Lerkkänen ym. 2004a, 85–87).

Voidaan siis sanoa, että lukutaitoa ennustavat muut taidot vaihtelevat lukutaidon kehityksellisen vaiheen mukaan. Lisäksi sanojen lukemisen taitoa ja luetun ymmärtämistä ennustavat osittain eri taidot: sanojen lukemisen taito liittyy kirjaintuntemukseen ja kuullun ymmärtämiseen, kun taas ensimmäisen luokan alun sanojen lukemisen taso ja kuullun ymmärtäminen liittyvät vahvasti luetun ymmärtämisen kehittymiseen. (Lerkkanen ym. 2004a, 67.) Esikoulun lopun ja ensimmäisen luokan lukemisen taidot ennustavat myös myöhempiä kirjoittamisen taitoa, sillä alkava lukeminen ja kirjoittaminen muodostavat itseään toistavan kehityksellisen mallin. Lisäksi kirjoittamisen taso esikoulun alkaessa ennustaa lukutaitoa esikouluvuoden ja ensimmäisen luokan lopussa. (Leppänen ym. 2006, 3.)

2.2 Kielen kirjoitusjärjestelmän yhteys lukutaidon kehittymiseen

Suomessa lukemaan opettamisen lähtökohtana on usein kirjain-äännevastaavuus, jonka oppiminen on tärkeää johtuen suomen kielen rakenteesta (Aro ym. 2003, 21; Leppänen ym. 2006, 9). Lukemaan oppimisen perusedellytys nimittäin ainakin säännönmukaisten kirjoitusjärjestelmien kielissä on taito erotella sanojen fonologisia rakenteita (Holopainen ym. 2000, 77, 92–93). Kielen kirjoitusjärjestelmä onkin yhteydessä lukutaidon kehittymiseen (Aro 2004, 38), ja suomen kielen säännönmukaisessa kirjoitusjärjestelmässä grafeemi-foneemi-vastaavuus on äng-äännettä lukuun ottamatta täydellinen: 24 äännettä vastaa aina sama kirjainmerkki. Epäsäännönmukaisimpia kirjoitusjärjestelmiä puolestaan on englannin kielessä. (Aro 2004, 37.)

Kielen säännönmukaisuudesta näyttää olevan hyötyä suomalaislasten lukutaidolle, sillä suomalaislapset lukevat epäsanoina ja sanoja keskimäärin sujuvasti, minkä lisäksi pitkien kirjainjonojen lukeminen onnistuu hyvin. Suomalaislasten etu kirjainmerkkien ja äänneiden täydellisen vastaavuuden lisäksi on melko korkea koulunaloittamisikä ja lukutaidon opettamisen perustuminen foneemeihin. (Aro & Wimmer 2003, 631.)

Epäsäännönmukaisissa kielissä peruslukutaidon saavuttaminen sen sijaan näyttäisi olevan hitaampaa. Tähän vaikuttaa vaatimus osata kirjain-äännevastaavuuden lisäksi säännön-

mukaisista kielistä eroava sanojen tunnistamisen taito. Lukutaidon oppiminen epäsäännömukaisissa kielissä voi siis kestää kauemmin, koska huomio ja prosessointi jakautuu kahteen asiaan verrattuna säännömukaisten kielten yhden, eli kirjainäännevastaavuuden, sijasta. (Seymour, Aro & Erskine 2003, 168.) Verrattaessa ensimmäisen luokan lopun lukutaitoa 13 eurooppalaisessa kielessä etenkin englantilaislapset ovatkin erottuneet muista kielistä hitaammalla sanan tunnistuksella ja dekodauksen oppimisella. Myös portugalilain, ranskan ja tanskan kielet erottuvat samansuuntaisina. Lukemisen tarkkuudella mitattuna englantilaiset lapset ovatkin vielä toisen luokan jälkeen selvästi heikompia lukijoita kuin useat muunkieliset lapset ovat ensimmäisen luokan jälkeen. (Seymour ym. 2003, 143, 152, 165.) Englantilaislapset myös saavuttavat saman epäsanojen lukemisen tason vasta neljännellä luokalla, joka monilla säännömukaisempien kielten lapsilla on jo ensimmäisen luokan lopussa (Aro & Wimmer 2003, 630).

2.3 Suomalaislasten luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen

Lukeminen koostuu kahdesta osasta, dekodauksesta ja ymmärtämisestä. Dekoodausta kutsutaan myös mekaaniseksi tai tekniseksi lukutaidoksi, ja se on edellytys luetun ymmärtämiselle. (Takala 2006, 19.) Lukemaan oppiminen tapahtuu vaiheittain, joista ensimmäinen on logograafinen vaihe. Tällöin lapsi ”lukee” tuttuja logoja tai sanoja totutussa ympäristössä, mikä perustuu sanan visuaalisten vihjeiden tunnistamiselle. Toinen vaihe on alfabeettinen vaihe, jolloin lapsi oppii kirjainäännevastaavuuden ja puhutun kielen jakautumisen foneemeihin. Näiden taitojen pohjalta lapsi vähitellen oppii lukemaan sanoja. Korkeimmalla, ortografisella tasolla lapsi käyttää taitoja joustavasti lukiessaan uusia sanoja ja opitellessaan uusia strategioita. (Frith 1985, 306.)

Lasten lukutaito kehittyy yksilöllisesti, ja jokaisessa kielessä osa lapsista oppii lukemaan saamatta siihen formaalia opetusta. Esikoululaisista noin 25 % osaa lukea (Holopainen ym. 2000, 88), ja koulunsa aloittavista suunnilleen saman verran osaa lukea sujuvasti. Kolmannes puolestaan lukee sanoja, mitä voidaan pitää osoituksena siitä, että suomen kielen lukutaidon oppiminen on suhteellisen helppoa. Lopuistakin lapsista yleensä kaikki

oppivat peruslukutaidon ensimmäisen luokan aikana. (Aro ym. 2003, 19–20; Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi 2003b, 31.)

Usein hyvät lukijat koulun alkaessa ovat hyviä lukijoita myös toisen luokan lopussa, ja yksilölliset erot ovat monesti pysyvämpiä toisella kuin ensimmäisellä luokalla (Lerkkanen ym. 2004a, 86). Ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden lukutaidon kehityskaaria seurattaessa on havaittu, että kahden lukutaidon tyyppin oppilaat yleensä pysyvät omissa taitoryhmissään alkuopetuksen aikana. Näitä ovat kompetentit lukijat eli oppilaat, jotka lukevat sujuvasti ja ymmärtävät hyvin lukemaansa, sekä tekniset lukijat, joita ovat oppilaat, jotka lukevat sujuvasti, mutta ymmärtävät lukemaansa huonommin. Sen sijaan heikkojen lukijoiden, eli oppilaiden, joilla on vaikeuksia niin sujuvuudessa kuin luetun ymmärtämisessä, osuus pienenee ensimmäisen ja toisen luokan aikana: he kehittyvät ja siirtyvät taitavampiin ryhmiin. (Lerkkanen 2004, 8; Lerkkanen ym. 2003b, 1, 8.)

Kahden ensimmäisen kouluvuoden ajalta on erotettavissa seitsemän tyyppillistä lukutaidon oppimispolkua. Ensiksi, vakaat lukijat sekä lukevat sujuvasti että ymmärtävät lukemaansa, eivätkä he vaihda lukemisen tason ryhmäänsä alkuopetuksen aikana. Hyppäyksenomaisesti kehittyvät puolestaan siirtyvät paremmalle tasolle ensimmäisen luokan syksyn aikana. Kolmannessa oppimispolussa yleensä joko kompetenteille tai teknisille lukijoille tapahtuu notkahdus loman jälkeen, mutta sieltä he palaavat takaisin korkeammalle tasolle. (Lerkkanen 2004, 8; Lerkkanen ym. 2003b, 13.)

Neljäs oppimispolku on sykleissä paraneva lukutaito, ja siinä oppilaat kehittyvät opetuksen etenemisen mukaan. Usein oppilaat siirtyvät korkeammalle tasolle toisen luokan aikana. Toisaalta joidenkin oppilaiden lukutaitoa toiselle luokalle siirtyminen ja vaatimusten nouseminen heikentää niin, että toisella luokalla he siirtyvät tasoa alemmas. Kuudennessa, sahaavassa oppimispolussa ryhmä vaihtelee. Oppilas voi vaihdella joko teknisten ja kompetenttien lukijoiden ryhmissä, jolloin lapsi usein on toisen luokan lopussa kompetentti lukija, tai teknisten ja heikkojen lukijoiden ryhmissä, jolloin lapsi monesti päättyy heikoksi lukijaksi toisen luokan päättyessä. Seitsemäs oppimispolku on regressiivinen, ja siinä oppilaiden ero kasvaa koko ajan suhteessa toisten lasten edistymiseen. Tässä oppilaat päätyvät kahden ylemmän tason ryhmästä matalammalle tasolle. (Lerkkanen 2004, 8; Lerkkanen ym. 2003b, 13–15.)

Toisen luokan lopussa oppilaiden väliset erot luetun ymmärtämisessä voivat olla suuret, mikä voi hankaloittaa koulun käyntiä jatkossa. Tällöin lukutaitoa pitäisi osata käyttää opiskeluvälineenä. (Lerikkanen 2004, 8; Lerikkanen ym. 2003b, 18.) Joskus tekniset luetun ymmärtämisen vaikeudet voivat jäädä huomaamatta sujuvan peruslukutaidon vuoksi (Lerikkanen 2004, 8; Lerikkanen ym. 2003b, 1, 8).

Lukemisen nopeudessa voi siis olla paljonkin eroa, mutta lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen kehittyvät usein käsi kädessä (Aro ym. 2003, 19–20, 21–22; Lerikkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi 2004b, 805–806). Tämä näkyi esimerkiksi Aron ym. (2003) tutkimuksessa epäsanojen lukemisen ja kirjoittamisen tarkkuutena sekä korkeana lukemisen ja kirjoittamisen tarkkuuden korrelaationa. (Aro ym. 2003, 19–20.) Lerkkasen ym. (2004b) tutkimuksessa puolestaan lukemisen osaaminen nosti tulevaa kirjoittamisen taidon tasoa, ja kirjoittamisen taidot lisäsivät tulevaa lukemisen tasoa. Kirjoittamisen tuotteliaisuus myös ennusti tulevaa lukutaitoa ensimmäisen luokan aikana, mutta vastaavuutta toisinpäin ei ollut. (Lerikkanen ym. 2004b, 793, 805–806.)

2.4 Lukivaikeudet

Nykyisin jopa yli kolmanneksella lapsista on peruslukutaito ennen koulun alkamista, mutta toisaalta noin kymmenesosa lapsista tarvitsee yksilöllistä tukea peruslukutaidon saavuttamiseen. Näille lapsille lukemaan oppiminen tuottaa vaikeuksia. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 87–88.) Toisille lukutaito siis kehittyy helposti ja nopeasti, toisille se tuottaa enemmän työtä ja joillekin se voi olla lähes mahdotonta saavuttaa (Takala & Kontu 2006, 8). Koska samanikäisten lasten kielelliset taidot voivat olla hyvin erilaiset ja kehittyä eri tahtiin, häiriöksi luokiteltava kielellinen viivästymä voi olla haasteellista erottaa (Ahvenainen & Holopainen 2005, 25; Bates, Dale & Thal 1995, 101–102, 104, 108, 110; Lyytinen 2004, 48). Kuitenkin kielellisten vaikeuksien mahdollisimman varhainen huomaaminen on tärkeää (Takala & Kontu 2006, 8), ja tukea tarvitsevat lapset tulisi tunnistaa viimeistään koulun alkuvaiheessa ja järjestää heille tukitoimia (Lyytinen & Lyytinen 2006, 87–88).

2.4.1 Lukutaidon vaikeuksien ilmeneminen

Suomalaislapsista siis noin kymmenesosa tarvitsee yksilöllistä tukea lukutaidon oppimisessa (Lyytinen & Lyytinen 2006, 87–88), ja usein lukutaidon ongelmat ilmenevät kirjain-äänneyhteyksien sujuvassa oppimisessa. Tämä vaikeus voi ilmetä myös lapsilla, joiden älykkyydosamäärä on keskitasolla tai sen yli, ja joskus jopa lapsilla, joiden kielellinen kehitys on ollut hyvää tai tavanomaista aikaisempaa. Tämä on haaste erityisten lukemisen vaikeuksien tunnistamiselle. (Lyytinen & Erskine 2006, 2.) Kuitenkin lapset, jotka tarvitsevat tukea kielellisten taitojen kehittymiseen, pitäisi tunnistaa mahdollisimman aikaisin (Lyytinen & Erskine 2006, 3; Lyytinen & Lyytinen 2006, 87–88). Ehkäisevää kielellistä harjoittelua tarvitsevat lapset voidaan tunnistaa kahdenlaisella tiedolla: sukutaustalla eli vanhempien ja muiden lähisukulaisten lukemiseen liittyvällä taustahistorialla sekä lukutaitoa ennustavien taitojen kehittymisen seuraamisella (Lyytinen & Erskine 2006, 1).

Lukemisen ja kirjoittamisen ongelmat voivat näkyä kielellisinä vaikeuksina jo ennen kouluikää (Takala & Kontu 2006, 8). Kielellisen kehityksen viiveet voivat ennakoida oppimisvaikeuksia, ja niitä tulisi arvioida viimeistään esikouluikässä (Nurmi ym. 2006, 40). Kielellisen riskin tunnistamisessa tärkeitä ovat esimerkiksi puheen kehittymisen seurannat. Lapsilla, joiden kirjaintietoisuus ennen koulua on matala, on usein vaikeuksia oppia kirjain-äännevastaavuuksia, joka voi olla kaikista tarkin vakavamman lukutaidon riskin ennustaja. Tällöin kyky hahmottaa sekä tallentaa ja palauttaa äänneitä mieleen on vaarantunut. (Lyytinen, Aro, Eklund, Erskine, Guttorm, Laakso, Leppänen, Lyytinen, Poikkeus, Richardson & Torppa 2004, 212.)

Ongelmia sanojen lukemisen oppimisessa ei kuitenkaan aiheuta yksin fonologisen tietoisuuden puute, mikä johtunee suomen kielen säännönmukaisuudesta ja foneemien käyttöön perustuvasta lukemaan opettamisesta. Heikon lukemisen on nimittäin todettu syntyvän useasta tekijästä: fonologisen tietoisuuden heikkouden lisäksi kirjaintietoisuuden puutteesta, heikosta työmuistista ja laskemisen taidoista sekä matalasta verbaalisesta älykkyydestä. Aloittelevalla lukijalla todennäköisesti on kognitiiviset edellytykset kehittyä fonologisessa tietoisuudessa, mikäli muita negatiivisia tekijöitä ei ilmene. (Poskiparta ym. 1999, 444–445.) Kuitenkin ainakin lapsilla, joilla on dysleksia, jonkinlaista lukemi-

sen ja kirjoittamisen vaikeutta ilmenee usein vielä nuorena aikuisena. Lisäksi vaikeutta voi olla esimerkiksi nopeassa nimeämisessä. (Korhonen 1995, 232–233, 236–238.)

2.4.2 Dysleksia ja sen periytyminen suvuittain

Lukemisen ja kirjoittamisen ongelmat voivat johtua muun muassa dysleksiasta, jolla tarkoitetaan odottamatonta vaikeutta oppia symboleja. Erityisesti dysleksia vaikuttaa lukemisen ja kirjoittamisen taitojen oppimiseen, mutta se voi hankaloittaa myös numeroiden ja nuottijärjestelmien oppimista. (Lyytinen, Ahonen, Aro, Aro, Holopainen, Närhi & Räsänen 2001a, 32; Montgomery 2007, 65, 69–70.) Dysleksia näkyy vaikeutena erotella puheesta äänteitä ja yhdistää ne oikeisiin kirjainmerkkeihin. Lukivaikeuteen voi liittyä myös vaikeus hahmottaa puhetta, joka esiintyessään syntymästä lähtien vaikuttaa esimerkiksi lapsen sanavaraston kasvamiseen ja kykyyn käyttää puhetta hyväkseen. (Lyytinen ym. 2001a, 32.)

Dysleksia näkyy heti lukutaidon hankkimisen alkuportilla esimerkiksi kirjainten nimien oppimisessa. Ydintaitojen harjoittelu on erityisen tärkeää, sillä niiden vahvistaminen todennäköisemmin kohottaa lukutaitoa. (Lyytinen & Erskine 2006, 2.) Kirjainäännevastaavuuden harjoittelu on parhaita lukemisen harjoittelutapoja, ja sitä voidaan harjoitella jo ennen kuin lapsi saa lukemisesta epäonnistumisen kokemuksia koulussa, millä voi olla vaikutusta oppimismotivaatioon. Harjoittelun tulisi olla miellyttävää, jotta lapsi jatkaa harjoittelua, kunnes tavoite on saavutettu. (Lyytinen & Erskine 2006, 3.)

Lapsista, joille lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen on vaikeaa, vakavampia vaikeuksia on noin 3 %:lla. Näistä lähes kaikilla on sukuriski vaikeuksille, jolloin taustalla ovat geneettiset syyt. (Lyytinen & Erskine 2006, 1.) Vaikka lukemisen taito kehittyy ensisijaisesti kulttuurisessa ympäristössä, siihen vaikuttavat suuresti nämä biologiset rajoitteet (Lundberg 1998, 156–157). Perhetausta, jossa ainakin yhdellä vanhemmalla ja läheisellä sukulaisella on vakavia lukemisen vaikeuksia, merkitseekin dysleksian riskitekijää lapsel-

le (Lyytinen, Aro, Eklund, Erskine, Gurtorm, Laakso, Leppänen, Lyytinen, Poikkeus, Richardson & Torppa 2004, 211).

Lapsen kielen kehitys ja geneettinen dysleksiariski –tutkimushankkeen (LKK) perusteella näyttäisi jopa siltä, että mitä vaikeammasta lukemisen vaikeudesta on kysymys, sitä todennäköisimmin taustalla on suvussa kulkeva dysleksia (Lyytinen & Erskine 2006, 2; Nurmi ym. 2006, 39). Tutkimushankkeessa seurattiin syntymästä kolmannen kouluvuoden loppuun lapsia, joilla on suvussa kulkeva dysleksiariski (n = 107), sekä verrokkiryhmänä lapsia, joiden perheissä dysleksiaa ei ole (n = 93) (Lyytinen ym. 2004, 184; Nurmi ym. 2006, 39). Samassa tutkimushankkeessa huomattiin, että kiinnostus luku- ja kirjoitustaitoon voi auttaa korjaamaan lukemaan oppimisen vaikeuksia myös oppilailla, joilla on taustalla dysleksian sukuriski (Lyytinen & Erskine 2006, 4). Suurimmalla osalla lapsista, joilla oli lukutaidon oppimisen vaikeuksia, vaikeudet ilmenivät tarkassa ja sujuvassa lukemisessa sekä luetun ymmärtämisessä (Lyytinen ym. 2004, 213).

Koulun alkaessa LKK-tutkimuksen sukuriskiryhmän ja kontrolliryhmän lapsien lukutaidot erosivat selvästi. Suurin osa sukuriskiryhmän lapsista osasi lukea keskimäärin vähintään yhtä keskihajontaa huonommin kuin kontrolliryhmän lapset, ja kaikkein heikoimpien lukijoiden joukossa oli eniten juuri sukuriskiryhmän lapsia. Lisäksi myös niillä sukuriskiryhmän lapsilla, jotka eivät kuuluneet heikoimpiin lukijoihin, lukemisen taidot olivat merkittävästi heikommat kuin muilla. Vaikka ensimmäisen luokan syksyllä erot lapsiryhmien välillä pienenevät, sukuriskiryhmän lapsilla oli edelleen heikoimmat dekodeus- taidot. (Lyytinen ym. 2004, 184–211.)

2.4.3 Dysleksian sukuriskin vaikutus kielelliseen kehitykseen ennen kouluikää

Dysleksia voi näkyä kielellisessä kehityksessä jo ennen kouluikää monella tapaa. LKK-tutkimuksen mukaan jo vauvaiässä dysleksian sukuriski voi vaikuttaa huonontavasti puheenhahmottamiseen, mikä voi johtua esimerkiksi kokemusten puutteesta tai aivojen ääntä käsittelevien verkkojen järjestäytymisen erilaisuudesta. (Lyytinen 2001, 8.) Lauseenpituuksissa dysleksian sukuriski voi näkyä jo kahden vuoden iässä. (Lyytinen 2001, 8; Lyy-

tinen, Ahonen, Eklund, Guttorm, Laakso, Leppänen, Lyytinen, Poikkeus, Puolakanaho, Richardson & Viholainen 2001b, 536; Lyytinen ym. 2004, 184.)

Paras ennustaja LKK-tutkimuksen lapsiryhmien erilaisille kielen kehityksille oli puhumaan oppiminen. 2-vuotiaana myöhään puhumaan oppineiksi määritellyt sukuriskiryhmän lapset olivat vielä 3,5 vuoden iässä myöhässä monissa kielellisissä taidoissa, jolloin kontrolliryhmän myöhään puhumaan oppineet lapset olivat jo saavuttaneet ikätovereidensa tason. (Lyytinen ym. 2001b, 536; Lyytinen, Eklund & Lyytinen 2005, 166, 184). Lisäksi niillä sukuriskiryhmän lapsilla, joilla oli sekä vastaanottamiseen että ilmaisuun liittyvää heikkoutta, kielelliset taidot olivat heikkommat vielä 5,5-vuotiaana kuin kontrolliryhmän myöhään puhumaan oppineilla. Pysyvä riskitekijä myöhään puhumaan oppiminen onkin nähtävästi silloin, jos se liittyy vastaanottavan eli kielen ymmärtämisen viiveeseen. (Lyytinen ym. 2005, 166, 184.)

Riskiryhmän myöhään puhumaan oppineiden lasten iänmukaisetkaan kielen taidot eivät myöhemmin turvanneet tavallisen tasoista sujuvaa lukemista. (Lyytinen ym. 2005, 166, 184.) Lukutaidon hankkimisessa vaikeuksia myöhään puhumaan oppineista lapsista oli vain sukuriskiryhmän lapsilla. (Lyytinen ym. 2004, 211). Kielellisten taitojen heikkous näkyi vielä toisella luokalla kaikilla myöhään puhumaan oppineilla lapsilla erityisesti ääneen lukemisessa ja luetun ymmärtämisessä, mutta suurimpia heikkoudet olivat niillä sukuriskiryhmän lapsilla, joilla oli sekä vastaanottamiseen että ilmaisuun liittyvää viivettä. (Lyytinen ym. 2005, 184.)

Kielellisillä muuttujilla voidaan ennustaa vaikeimpia lukivaikeuksien riskejä jo varhaisessa iässä. Lukemisen alkutaitoja, kuten kirjainten nimeämistä, varhaiset kielen kehityksen arviot ennustavat merkitsevästi. (Lyytinen 2001, 10.) Riskiryhmän lapsista lievemmän riskin lapset voidaan tunnistaa noin 3,5 vuoden iästä eteenpäin esimerkiksi mittamalla fonologista ja kirjaintietoisuutta. (Lyytinen ym. 2001b, 536; Lyytinen ym. 2004, 211.)

Kaiken kaikkiaan LKK-tutkimuksen ryhmät erotti johdonmukaisesti juuri kieleen liittyvät taidot, eivät niinkään yleisemmät kognitiiviset taidot tai aikaiset motoriset taidot. Ympäristöllisillä tekijöillä ei kyetty selittämään eroja ryhmien välillä, joten vanhemmuuteen

liittyvät asiat tai esimerkiksi aikainen altistus lukemiselle eivät erotelleet ryhmiä. (Lyytinen ym. 2001b, 550–551).

2.5 Luku- ja kirjoitustaidon oppimisen tukeminen

Kielitaito kehittyy, kun kieltä käytetään - samoin luku- ja kirjoitustaidot voivat kehittyä sitä paremmin, mitä enemmän lapsi harjoittelee lukemista ja kirjoittamista (Lyytinen & Lyytinen 2006, 98; Takala 2006, 13, 30). Lasta motivoi harjoittelemaan ymmärrys lukemisen ja kirjoittamisen merkityksestä. Tärkeän oivalluksen siitä, että puhuttu kieli voidaan muuttaa kirjoitetuksi, lapset yleensä saavat esikoulussa. (Takala 2006, 8, 14.) Ymmärrys siitä, että lapsi itse voi kirjoittaa äänteitään ja puhettaan näkyväksi, lisää kirjoittamisen harjoittelamisen motivaatiota (Kontu 2006, 38). Lukemisen ymmärtäminen puolestaan motivoi lasta harjoittelemaan lukemista, mikä edistää edelleen kehittymistä. Lukeminen ei kuitenkaan motivoi silloin, kun lapsella on vielä niin heikko lukutaito, että hän ei ymmärrä lukemaansa kunnolla. (Takala 2006, 13, 30.)

Lukutaidon kehittymisen kannalta merkityksellistä on siis lapsen oma kiinnostus kieleen, ja se voikin jopa nopeuttaa lukemaan oppimista (Lyytinen & Lyytinen 2006, 98). Voi olla, että kielestä kiinnostunut lapsi rohkaisee vanhempia esimerkiksi lukemaan tälle enemmän, ja kiinnostusta taas voi lisätä monipuolinen kieliympäristö (Bishop 1997, 170–171; Lundberg 1998, 155). Näin heräävät kiinnostuksen lisäksi lukemisen valmiudet: lapsi ymmärtää kuvan ja sanan yhteyden, lukusuunnan ja jopa tunnistaa joitakin sanoja. Usein lapsilla on paljon kokemuksia kirjoitetusta kielestä jo ennen koulun alkua. (Takala 2006, 8, 14.)

Koulun alkaessa toisten lukutaidon kehitys voi olla jo hyvässä vauhdissa, toiset puolestaan tarvitsevat vahvaa tukea. Joka tapauksessa perheen, kodin ja lähimmäisten sekä taroituksenmukaisen varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen merkitys lapselle on suuri, mutta mikäli lapsella on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia, ympäristön merkitys korostuu entisestään. Esi- ja alkuopetuksen jatkumolla voidaan tukea lasten yksilöllistä kielellistä kehitystä. (Lerkkanen 2004, 9; Takala & Kontu 2006, 8.)

Lapsen kehitystä myönteisellä tavalla tukevat asiat voivat auttaa kehittymään ja sopeutumaan mahdollisista riskitekijöistä huolimatta. Jos kasvuympäristön epäsuotuisat tekijät puolestaan yhdistyvät rajallisiin voimavaroihin, lapsen haavoittuneisuus lisääntyy. Lapset reagoivat riskitekijöihin yksilöllisesti, ja reagoiminen liittyy ikään, kehitystasoon ja henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. (Nurmi ym. 2006, 66.) Yksilöllisten tukitoimien merkitys on suuri, koska esimerkiksi ilman dekoodauksen taitoa lapsen kuormitus koulutyölle voi kasvaa kohtuuttoman suureksi (Lyytinen & Lyytinen 2006, 87–88).

Riittävän aikaisin, ennen kouluikää, aloitetut tukitoimet voivat myös vähentää myöhemmin esiintyvien ongelmien kasautuvia vaikutuksia. Kasautuminen voi näkyä lukemaan oppimisen lisäksi lasten omaa oppimista ja koulunkäyntiä koskevissa asenteissa ja käsitöksissä. (Nurmi ym. 2006, 40.) Seurauksilla voi siis olla pitkälle ulottuvat vaikutukset koulutukselliseen uraan, taitojen oppimiseen ja työllistymiseen asti (Lyytinen & Erskine 2006, 1). Kielelliset taidot vaikuttavat myös lapsen asemaan ikätovereiden joukossa, sillä kielen oppiminen on sidoksissa lapsen motoriseen ja sosio-emotionaaliseen kokonaiskehitykseen (Ahvenainen & Holopainen 2005, 18). Vastaavasti myös myönteisellä kielen kehityksellä on kasautuvat vaikutukset (Silvén 2006, 59).

3 MOTIVAATIO

Koulu on lapselle keskeinen oppimisympäristö, ja sen aloittamisella on vaikutusta lapsen käsitykseen itsestään oppijana. Oppimiseen vaikuttavat merkittävästi lapsen ominaisuudet, kuten kognitiiviset ja sosiaaliset taidot, motivaatio ja käsitys itsestä oppijana. Lisäksi kyky ohjata omaa toimintaa, tunteita ja uskomuksia sekä keinot selvittää vaikeista tilanteista vaikuttavat oppimiseen. Jo pienelle lapselle kertyy kokemuksia, joissa oma osaaminen ei riitä, ja ne vaikuttavat lapsen käsitykseen itsestään oppijana. Oppimiseen liittyvät tunnekokemukset voivat herättää kiinnostusta, ahdistusta tai vetäytymistä. (Nurmi ym. 2006, 90–91.) Tässä tutkielmassa käytämme oppilaan motivaatiosta käsitettä oppimismotivaatio.

3.1 Motivaatioteorioita

Motivaation on muun muassa määritelty olevan rakennelma, joka koostuu kolmesta psykologisesta tekijästä, jotka innostavat yksilöä ja säätelevät päämääräsuuntautunutta toimintaa. Nämä kolme tekijää ovat henkilökohtaiset päämäärät, emootiot sekä henkilökohtaiset kykyuskomukset. (Ford 1992, 3.) Lepola (2000, 14) on kuvannut tätä järjestelmää seuraavanlaisena vuorovaikutusmallina: $\text{motivaatio} = \text{päämäärät} \times \text{emootiot} \times \text{henkilökohtaiset kykyuskomukset}$. Motivoituminen saakin ihmisen toimimaan ja tekemään asioita. Henkilöä, joka ei tunne inspiraatiota tai yllykettä toimintaan, voidaan näin ollen kuvata motivoitumattomaksi, kun taas henkilöä, jolla on intoa ja energiaa saattaa tehtävä loppuun, pidetään motivoituneena. (Ryan & Deci 2000, 54.)

3.1.1 Tarve- ja kannusteteoriat

Ihmisen toimintaa ohjaavat erilaiset tarpeet. Tarve voidaan määritellä sisäiseksi epätasapainon tilaksi, jonka ihminen pyrkii toiminnallaan saamaan tasapainoon. Maslow'n tarvehierarkiateorian mukaan tarpeet voidaan jakaa alemman ja ylemmän tason tarpeisiin. Yksilön toimintaa ohjaavat motiivit rakentuvat siis hierarkkisesti. Tarpeet järjestäytyvät alimmalta tasolta seuraavasti: fysiologiset tarpeet, turvallisuuden tarve, liittymisen tarve, arvostuksen tarve sekä itsensä toteuttamisen tarve. Lisäksi Maslow liittää ylemmän tason tarpeisiin myös kognitiiviset tarpeet, kuten tiedon ja ymmärtämisen. Alemman tason tarpeet ovat välttämättömiä selviytymisen kannalta, joten niiden tulee olla tyydytetyt ennen ylemmän tason tarpeiden tavoittelua. (Maslow 1987, 56–57, 59; Peltonen & Ruohotie 1992, 52–53.)

Tarpeet voidaan kiteyttää myös kolmeen tasoon: toimeentulo-, liittymis- ja kasvutarpeisiin. Toimeentulotarpeet sisältävät selviytymisen kannalta välttämättömät perustarpeet, kuten nälän ja janon tyydyttämisen sekä itsesäilytystarpeet, ja turvallisuuden tarpeen. Liittymistarpeita ovat tarpeet, jotka liittyvät yksilön ja hänelle tärkeiden ihmisten välisiin suhteisiin ja haluun säilyttää yhteys heihin. Näihin tarpeisiin sisältyvät liittymis- (toveruus, yhteenkuuluvuus), valta- (halu auttaa ja hoivata ja halu vaikuttaa heihin) ja kilpailumotiivit (halu kilpailla vertaistensa tai parempien kanssa). Kasvutarpeet puolestaan liittyvät yksilöön itseensä, ja näitä ovat pätemisen tarve, suoritustarve ja itsensä toteuttamisen tarve. (Peltonen & Ruohotie 1992, 52.)

Tarpeiden tyydyttämiseen vaikuttavat myös kannusteet. Kannusteella tarkoitetaan yksilön ulkopuolista ärsykettä, jotka voivat saada aikaan tavoitteiden suuntaista käyttäytymistä. Toimeentulotarpeiden tyydyttämisessä apuna toimivat ympäristön taloudelliset ja fyysiset kannusteet. Liittymistarpeiden tyydyttämiseen tarvitaan vuorovaikutusta muiden kanssa. Kasvutarpeet voidaan taas tyydyttää tekemällä itselle mielenkiintoisia ja haastavia tehtäviä. Ihmiset kuitenkin reagoivat kannusteisiin eri tavoin, sillä yksilön tarpeet muuttuvat kypsymisen ja tarpeen tyydyttymisen seurauksena. (Peltonen & Ruohotie 1992, 52, 58.)

3.1.2 Sisä- ja ulkosyntyinen motivaatio

Yksilön motivaation määrä voi vaihdella paljonkin tehtävän ja tekemisen mukaan, mutta myös motivaation laatu voi vaihdella. Ihmisten motivaatiot voivat siis suuntautua eri tavoin. Motivationaalinen suuntautuneisuus ilmentää taustalla vaikuttavia asenteita ja päämääriä, jotka saavat aikaan toimintaa; se siis paljastaa toiminnan syyn. Deci ja Ryan ovat itsemääräämisteoriassaan (Self-Determination Theory) määritelleet motivaation jakautuvan laadultaan kahteen eri ryhmään: sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon (Deci & Ryan 1985, 49; Ryan & Deci 2000, 55). Oppilas voi esimerkiksi olla hyvin motivoitunut tekemään kotitehtävänsä tiedonhalunsa ja kiinnostuksensa takia, jolloin motivaation voidaan ajatella olevan sisäsyntyistä. Toisaalta oppilas voi olla motivoitunut kotitehtäviään kohtaan, koska hän haluaa saavuttaa opettajansa tai vanhempiensa hyväksynnän. Tällöin motivaation taas on ulkosyntyistä. (Ryan & Deci 2000, 54–55.)

Yksilön motivoituessa asian tai toiminnan itsensä vuoksi voidaan motivaatiota siis pitää sisäsyntyisenä. Tällöin tehtävään tai toimintaan sitoutuminen on itsessään palkitsevaa. Sisäsyntyinen motivaatio on tärkeä oppimisen ja kehittymisen aikaansaaja. Jos taas toimintaa ohjaa jokin ulkoinen yllyke, kuten odotettu palkkio, arvosana, kunnia tai kiitos, voidaan motivaatiota pitää ulkosyntyisenä. Tällöin toimintaan ryhdytään, koska se on keino saavuttaa haluttu lopputulos tai koska toimintaa vaaditaan ulkoapäin esimerkiksi opettajan käskyn muodossa. (Aunola 2002, 109; Deci & Ryan 1985, 43, 49; Ryan & Deci 2000, 56, 60.) Lisäksi Decin ja Ryanin teorian mukaan motivaation horjuessa henkilö voi reagoida myös tulemalla motivoitumattomaksi. Tällöin henkilö kokee olevansa kykenemätön hallitsemaan tilannetta tai aikaansaamaa toimintaa, ja hän saattaa tuntea esimerkiksi toivottomuutta tai itsehalveksuntaa. Tilanne ei tunnu kontrolloidulta eikä sisäistä tai ulkoista motivaatiota synny. (Deci & Ryan 1985, 63, 65, 110.)

3.1.3 Odotusarvoteoria

Motivaatiota voidaan tarkastella myös odotusarvoteoriasta käsin. Teorian mukaan tehtävän valintaa, sitkeyttä ja tehtävästä suoriutumista ohjaa kaksi motivationaalista tekijää:

odotukset, eli yksilön itseensä ja suoriutumiseensa liittämät uskomukset ja ennakoinnit, sekä tehtävälle ja toiminnalle annettu arvo. Tehtävän valinta, yksilön sinnikkyys tehtävässä sekä tehtävästä suoriutuminen riippuvat siis siitä, kuinka paljon yksilö arvostaa tehtävää ja kuinka hyvin hän uskoo suoriutuvansa siitä. (Atkinson 1964, 241; Aunola 2002, 106.) Kun yksilö on lähes varma onnistumisestaan tehtävässä, hänen mahdollisuutensa onnistua on hyvin suuri. Jos taas odotukset onnistumisesta ovat hyvin heikot, mahdollisuudet onnistua ovat matalat. Jos taas yksilö on epävarma onnistuisiko vai ei, hänen mahdollisuutensa onnistua ovat keskimääräiset. Samalla tavoin tehtävä, jossa onnistumiselle annetaan suuri arvo, motivoi enemmän kuin sellainen, jossa onnistumisen arvo on yksilölle matala. (Atkinson 1964, 241.)

Odotuksilla tarkoitetaan siis kaikkia yksilön ennakoiteja ja uskomuksia, jotka hän liittää itseensä suoritustilanteessa. Odotusten kategoriaan kuuluvat yksilön kykyuskomukset, pystyvyyden ja pätevyyden tunteet, tehtävässä onnistumisen / epäonnistumisen syytulkinnat eli kausaaliattribuutiot, arviot ja havainnot tehtävän vaikeudesta, onnistumiso-dotukset ja tehtävässä menestymisen ennakoinnit. Erityisesti tehtävän onnistumiseen liittyvien odotusten katsotaan vaikuttavan motivaatioon. Odotusten taustalla taas ovat näkemukset omista tehtävään liittyvistä kyvyistä sekä havainnot tehtävän vaikeudesta. Suhtautumistavat, odotukset ja ennakoinnit voivat vaihdella tehtäväalueen mukaan, joten lapsen kykyuskomukset voivat olla hyvin erilaisia esimerkiksi eri oppiaineissa. (Aunola 2002, 106–107.)

Odotusten lisäksi toinen keskeinen motivaatioon vaikuttava tekijä odotusarvoteorian mukaan on tehtävälle annettu arvo. Tehtävän arvolla tarkoitetaan sitä, missä määrin tehtävä kiinnostaa ja vetää puoleensa sekä johtaa sitoutumaan siihen. Tehtäviä, joita arvostetaan, tehdään mieluummin kuin niitä, joita ei arvosteta. Aunolan mukaan lasten kohdalla on enemmän tutkittu edellä kuvattuja odotuksia ja suoriutumiskuskomuksia. On kuitenkin esitetty, että arvostukset olisivat motivaation kannalta vielä tärkeämmässä asemassa. (Aunola 2002, 108.)

Eccles ja Wigfield (2002, 93; Wigfield & Eccles 2000, 69) ovat mallissaan määritelleet tehtävän arvon koostuvan kolmesta osatekijästä: kiinnostus- ja saavutusarvosta, hyötyarvosta sekä kuluista. Kiinnostus- ja saavutusarvolla tarkoitetaan sitä, kuinka paljon yksilö

pitää tehtävästä tai on kiinnostunut tietystä toiminnasta sekä kuinka tärkeäksi yksilö koee tehtävän tai toiminnan. Kiinnostava toiminta antaa sisäistä mielihyvää ja nautintoa siihen sitoutuessa. Erityisesti saavutusarvo liittyy siihen, kuinka tärkeää tehtävässä onnistuminen on yksilön minäkuvan ja hänen tarpeisiinsa vastaamisen kannalta. Hyötyarvolla tarkoitetaan toiminnan hyödyllisyyttä ja sitoutumisen merkitystä muiden päämäärien saavuttamiseksi, eli kuinka tehtävä toimii välineenä saavuttaa lyhyen tai pitkän tähtäimen päämääriä. Myös kulut voivat vaikuttaa tehtävän arvostukseen. Kuluilla tarkoitetaan niitä tekijöitä, jotka voivat vähentää halua sitoutua tehtävään tai toimintaan. Tällaisia voivat olla esimerkiksi onnistumiseen tarvittavien yritysten määrä tai jostakin mukavammasta luopuminen tehtävän loppuun saattamiseksi. Tämä mallin mukaan nämä kolme arvoa ovat tehtävän tai toiminnan subjektiivisia piirteitä, jotka vaikuttavat tehtävään sitoutumiseen ja siihen, millaiseksi tehtävä koetaan. (Aunola 2002, 108–109; Eccles & Wigfield 2002, 93; Wigfield & Eccles 2000, 69, 72.)

3.1.4 Päämääräteoria

Motivaatiota voidaan tarkastella myös päämääräteorioiden näkökulmasta (Aunola 2002, 107; Dweck & Leggett 1988, 256; Pintrich 2000, 544). Niiden mukaan akateeminen motivaatio on yleisluontoista suuntautumista suoriutumiseen ja oppimiseen, eikä niinkään tehtäväkohtaisia uskomuksia. Päämääräteorioihin liitetäänkin lapsen ominainen motivaationaalinen orientaatio ja siihen liittyvät päämäärät. Lapsen toimintatavat perustuvat siis tämän teorian mukaan yleisiin uskomuksiin sekä omiin päämääriin. Lapsen päämääriin vaikuttavat taas hänen itsetuntonsa ja minäkuvansa. (Aunola 2002, 107; Dweck & Leggett 1988, 256.)

Motivaationaalisten orientaatioiden taustalla on katsottu vaikuttavan kaksi päämäärää: päämäärä oppia sekä päämäärä suoriutua eli selvitä tehtävästä säilyttäen myönteinen kuva itsestä. Jos lapsi pitää oppimistilanteita mahdollisuutena kehittyä ja osaa käsitellä työnsä arviointia menettämättä omanarvontuntoaan, hän todennäköisesti valitsee haastavia tehtäviä ja toimii tehtäväkeskeisellä tavalla. Hän pitää vaativiakin tehtäviä positiivisina ja on

tehtäväsuuntautunut, sitkeä ja lannistumaton pyrkiessään päämääräänsä. Jos lapsen päämääränä onkin suoriutuminen ja myönteisen arvion saaminen oppimisen sijaan, hän todennäköisemmin valitsee tehtäviä, jotka ovat helppoja tai joissa hän on hyvä. Tällaiset lapset kokevat usein itsensä arvioinnin kohteeksi ja pelkäävät epäonnistumisia, virheitä ja kritiikkiä, koska arvelevat sen heijastavat omaa arvottomuuttaan. Vastoinkäymiset saavat lapsen välttämään haasteellisia tilanteita. Oppimispäämäärä suoriutumispäämäärän sijaan voi auttaa lasta säilyttämään positiivisen asenteen ja ylläpitämään koulumotivaatiota koko koulu-uran ajan. (Aunola 2002, 107–108; Dweck & Leggett 1988, 256.)

Toisaalta oppimis- ja suoriutumispäämäärät voivat esiintyä yhtä aikaa. Oppimis- ja suoriutumispäämäärien yhtäaikaisuuden on osoitettu liittyvän moninkertaisiin tuloksiin ja saavutuksiin, joihin vaikuttavat motivaatio, strategiat ja suoriutuminen. Tulokset saatiin kahden vuoden pitkittäistutkimuksesta, jossa kohdejoukkoa (N = 150) tutkittiin kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla matematiikan oppimisympäristössä. Tässäkin tutkimuksessa ilmeni, että mikäli oppilaan päämääränä on suoriutuminen, se todennäköisemmin johtaa joustamattomaan motivaatioon. Sen sijaan jos päämääränä on suoriutumisen lisäksi asian hallitseminen, oppilas ei ole niin taipuvainen käyttämään joustamatonta motivaatiota. Näin ollen motivaation ja saavutusten kannalta oppilaalla olisi hyvä olla sekä oppimis- että suoriutumispäämääriä. (Pintrich 2000, 544, 547, 553.)

3.2 Oppimismotivaatio

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) oppilas nähdään aktiivisena ja tavoitteellisena toimijana, joka käsittelee opiskeltavaa ainesta aikaisemmista tietorakenteistaan käsin. Vaikka oppimisen yleiset periaatteet ovatkin koulussa kaikille suunnilleen samat, oppiminen riippuu aina useista eri tekijöistä kuten oppilaan omasta koulumotivaatiosta. Tämän vuoksi myös esimerkiksi oppimisympäristöjen tulisi tukea oppimismotivaatiota ja oppilaan omaa aktiivisuutta. (Opetushallitus 2004, 7.)

3.2.1 Oppimismotivaation rakentuminen

Koulussa motivaatio näkyy lapsen toiminnassa ja suoriutumisessa. Lapsen oppimismotivaation rakentumiseen vaikuttavat lapsen itse tekemät havainnot taidoistaan ja osaamisestaan sekä hänen omat ajatuksensa, käsityksensä ja uskomuksensa. Onnistumisen kokemusten pohjalle kehittyy sisäinen motivaatio sekä uskallus oppia uutta. (Ausubel 1968, 365–366; Nurmi ym. 2006, 90.) Lapselle asetettavat oppimisodotukset onkin tärkeä mitta suhteessa lapsen osaamiseen. Lapsen oppimismotivaation rakentumiseen liittyy myös lapsen kognitiivinen itsesäätely, jonka kehittyminen edellyttää aikuiselta ohjausta kysymysten esittämiseen sekä vaihtoehtojen ja seurausten miettimiseen. Vanhempien kasvatustyyllillä ja opetuksen järjestämisellä on siis vaikutusta lapsen oppimismotivaatioon. Ympäristön tulisikin antaa pätevyyden, yhteenkuuluvuuden ja itsenäisyyden kokemuksia, sillä se tukee myös lapsen motivaation kehittymistä. (Nurmi ym. 2006, 90, 103, 123.)

Arkipuheessa motivaatioon liitetään tietynlainen pysyvyys, mutta kehityspsykologinen käsitys oppimismotivaatiosta on monisyinen, ja sen ajatellaan vaihtelevan tilanteittain. Kun lapsi menee kouluun, hänellä on usein myönteinen käsitys oppimisesta ja omasta suoriutumisestaan. Kouluaikana oppimismotivaation ja koulusuoriutumisen välillä kuitenkin tapahtuu muutoksia samalla, kun taito verrata omia suorituksia muiden suorituksiin parantuu. (Nurmi ym. 2006, 103–104.) Noin kahdeksan vuoden iässä lapset tulevat kriittisemmiksi ja vertaavat suoriutumistaan omiin tavoitteisiinsa sekä ulkoisiin vaatimuksiin. Lapsi ymmärtää, että häntä arvioidaan ja hän alkaa yhdistää saamaansa palautetta omiin uskomuksiinsa (Aunola 2002, 112; Nurmi ym. 2006, 104). Myönteiset kokemukset vaikuttavat oppijaminäkuvaan positiivisesti ja kielteiset negatiivisesti. Koulussa suoriutuminen ennustaakin motivaation kehittymistä, ja usein mielenkiinto ja motivaatio käydä koulua vähenevät. Lapsi muodostaa käsityksen itselleen helpoista, vaikeista ja tärkeistä asioista nopeasti. (Nurmi ym. 2006, 104.)

Myös opettajan ja lapsen vuorovaikutuksella sekä oppimisympäristön ilmapiirillä on vaikutusta motivaation kehittymiseen sekä sen pysymiseen. Positiivisesti motivaatioon vaikuttaa opettajan asenne, joka tukee lapsen itsenäisyyttä ja pätevyyttä, eikä korosta suori-

tusta. Opettajan on tärkeä antaa emotionaalista tukea, kehittää lämminhenkistä vuorovaikutusta ja olla herkkänä yksilöllisille piirteille ja tarpeille. (Aunola & Nurmi 2004, 11; Nurmi ym. 2006, 104). Kilpailuhenkisyys, suoriutumiseen perustuvat palkkiot sekä julkinen arvostelu heikentävät motivaatiota, kykyuskomuksia ja arvostuksia. Ympäristön tulisikin tukea lasta, sillä lapsuuden edetessä motivaatio ja vakiintuneet kykyuskomukset alkavat vaikuttaa lapsen suoriutumiseen, ei niinkään päinvastoin. (Aunola 2002, 113, 118.)

3.2.2 Äidinkielen ja matematiikan oppimismotivaatio ensimmäisten kouluvuosien aikana

Lapsen koulumenestys luo pohjaa myöhemmälle kehitykselle. Hyvä menestys vaikuttaa myönteiseen kehitykseen, ja heikko menestys voi altistaa kasaantuville ongelmille. Heikkoon menestykseen voivat vaikuttaa esimerkiksi heikot alkuvalmiudet, spesifit oppimisvaikeudet, motivaation puute tai perheeseen liittyvät ongelmat. (Aunola & Nurmi 2004, 7.) On siis tärkeä tutkia motivaation kehitystä jo koulun alkuvaiheessa.

Ensimmäisten kouluvuosien aikana luku- ja laskutaito sekä niihin liittyvät motivaatiot kehittyvät lapsilla hyvin eri tavoin. Aunola ja Nurmi (2004) ovat selvittäneet 207 lapsen työskentelytapojen ja motivaation merkitystä koulu- ja oppimisvaikeuksissa esiopetusvuoden alusta neljännelle luokalle (Aunola & Nurmi 2004, 7-8, 10). Lasten kiinnostus lukemista kohtaan lisääntyi ensimmäisellä luokalla ja säilyi melko suurena neljännelle luokalle asti. Motivaatio matematiikkaa kohtaan puolestaan laski vuosien kuluessa. Koulun alussa lapset olivat vielä kiinnostuneita matematiikasta, mutta jo toisen luokan alussa kiinnostus väheni, ja neljännellä luokalla matematiikka kiinnosti paljon vähemmän kuin lukeminen. Etenkin tyttöjen kiinnostus matematiikkaa kohtaan heikkeni koulun alkuvuosien aikana, vaikka he menestyivät siinä yhtä hyvin kuin pojat. (Aunola & Nurmi 2004 Aunolan & Nurmen 2004, 10 mukaan.) Ensimmäisen kouluvuoden matemaattisten taitojen havaittiin vaikuttavan lasten toisen luokan motivaatioon matematiikkaa kohtaan niin, että hyvät taidot lisäsivät motivaatiota, kun taas heikompi menestys laski sitä. Sa-

malla positiivinen suhtautuminen oppiainetta kohtaan ja siitä pitäminen alkoi näkyä myönteisesti myös matemaattisten taitojen myöhemmässä kehityksessä. (Aunola, Leskinen & Nurmi 2006, 34.)

3.3 Motivationaaliset orientaatiot

Motivatiivisten ja sosioemotionaalisten tekijöiden osuus on yhä selvemmin osoitettu yleisten oppimisvaikeuksien, lukemis- ja kirjoittamishäiriöiden, matemaattisten vaikeuksien ja psyykkisen kehitysvammaisuuden muotoutumisessa ja säilymisessä (ks. esim. Bryan 1991; Licht 1983; McKinney & Feagans 1983; Paris & Oka 1989; Schunk 1989; Zigler & Balla 1981 Salosen & Lepolan 1994, 78 mukaan). Näissä tutkimuksissa ongelmana on kuitenkin ollut se, että niissä lapsen motivationaaliset ja sosioemotionaaliset toiminnot on pelkistetty yleensä yhteen motivationaaliseen ulottuvuuteen, esimerkiksi ulkoisiin tai sisäisiin vihjeisiin, minä- tai tehtäväsuuntautuneisuuteen, ongelma- tai vihjesuuntautuneisuuteen, hallintasuuntautuneisuuteen tai avuttomuuteen, informaatio- tai hyväksyntäsuuntautuneisuuteen sekä sisäiseen tai ulkoiseen motivaatioon. (Salonen & Lepola 1994, 78.)

Salonen, Olkinuora ja Lehtinen ovat kehittäneet kolmijakoisen orientaatiomallin, joka integroi edellä kuvattuja motivaatioulottuvuuksia (Olkinuora, Salonen & Lehtinen 1984, 31–35; Salonen & Lepola 1994, 78; Salonen, Olkinuora & Lehtinen 1982, 78–85). Tässä mallissa yleistyneitä motivationaalisia taipumuksia ovat tehtäväorientaatio, sosiaalinen riippuvuusorientaatio ja minädefensiivinen eli minää puolustava orientaatio. Motivatiivinen orientaatio määrää, millaisiin tavoitteisiin oppilas pyrkii oppimistilanteissa, ja millaisilla tilannekohtaisilla hallintastrategioilla hän pyrkii niitä toteuttamaan. Tehtäväorientoitunut oppilas suuntautuu työstämään omia ajatusrakenteitaan pyrkiessään hallitsemaan tehtävää itsenäisesti. Riippuvuusorientoitunut oppilas taas pyrkii miellyttämään opettajaa sekä täyttämään tämän odotukset etsimällä ja seuraamalla tilanteen sosiaalisia vihjeitä. Minädefensiiviselle oppilaalle on puolestaan ominaista välttämiskäyttäytyminen ja sijaistoiminnot, joiden avulla hän pyrkii suojelemaan omaa minäänsä sekä lievittämään sisäistä jännitystä. (Salonen & Lepola 1994, 78.)

Motivatioonainen orientaatio ei kuitenkaan ole persoonallisuuden pysyvä piirre, vaikka jokin näistä kolmesta orientaatiosta voikin olla yksilölle ominaisin useissa eri oppimistilanteissa. Orientaatiot voivat vaihdella tilanteen mukaan sekä muuttua oppimistilanteiden myötä. Toisaalta orientaatioiden kohdalla voi tapahtua myös kehityksellistä vakiintumista sekä yleistymistä. (Salonen & Lepola 1994, 78–79.) Tietyllä tavalla orientoituneella yksilöllä on usein taipumus käyttää tietynlaisia hallintastrategioita. Tästä taas seuraa sellaisia oppimiskokemuksia ja sosiaalisia palautteita, jotka vahvistavat alkuperäistä orientaatiota. (Olkinuora 1988; Olkinuora & Salonen 1992 Salosen & Lepolan 1994, 79 mukaan.) Varhaiset motivationaaliset taipumukset ennustavatkin myöhempää kognitiivista suoriutumista. Esimerkiksi heikon kirjainten tuntemuksen lisäksi mukautumattomalla motivaatiolla on vaikutusta lukemisen ongelmien kehittymiseen kahtena ensimmäisenä kouluvuotena. (Lepola 2000, 44.)

3.3.1 Tehtäväorientaatio

Tehtäväorientoitunut oppilas on luontaisesti motivoitunut tutkimaan, tulkitsemaan ja hallitsemaan oppimisympäristönsä ja -tehtävien tarjoamia haasteita ja vaatimuksia (Lehtinen, Vauras, Salonen, Olkinuora & Kinnunen 1995, 21; Lepola 2000, 22; Olkinuora ym. 1984, 31). Yksilön päämääränä on tällöin tehtävän merkityssisällön ymmärtäminen ja sen mukaisen ratkaisun tuottaminen (Salonen & Lepola 1994, 82). Esteet, ristiriidat ja opettajan antama huono palaute eivät johda tällöin lannistumiseen, vaan ennemminkin kognitiivisten rakenteiden uudelleen järjestämiseen (Olkinuora & Salonen 1992 Lepolan 2000, 22 mukaan). Oppilas on siis myötämielinen opettajan ohjaukselle, mutta säätelee kuitenkin oppimistaan itse (Lepola 2000, 22). Yksilön pyrkimyksenä on muokata kognitiivisia rakenteitaan siten, että tehtävän osat lopulta järjestyvät yhtenäiseksi hierarkkiseksi tietorakenteeksi. Tällainen tiedon elementtien aktiivinen järjestäminen ja toisiinsa liittäminen ovat taidon rakentumisen, syvällisen oppimisen ja korkeatasoisen ymmärtämisen keskeisimmät edellytykset. (Salonen & Lepola 1994, 83.)

Tarkka toiminta, joustavuus, itsesäätely ja sinnikkyys ovat tyypillisiä tehtäväkeskeiselle toiminnalle. Tällaista selviytymiskäyttäytymistä voidaan havaita, kun tehtäväorientoitu-

nut oppilas törmää esteeseen. Tehtäväorientoituneella oppilaalla esteet tai epäonnistumiset eivät aktivoi välttävää käyttäytymistä, koska hän ei tulkitse tehtävää minää uhkaavaksi tai ylitsepääsemättömäksi. (Olkinuora ym. 1984, 31; Salonen & Lepola 1994, 83.) Pikkemminkin yksilö uskoo voittavansa eteen tulleen vaikeuden ennemmin tai myöhemmin. Toimintaa ohjaa vahvasti lähentymispyrkimys, joka vahvistaa vaikeuden tuottamaa mielenkiintoa ja jopa vahvistaa motivaatiota. Tämä voi näkyä jopa innostuneisuutena ja tehtävään hyökkäämisestä sekä positiivisina tunnereaktioina. (Olkinuora ym. 1984, 31; Salonen & Lepola 1994, 83.)

3.3.2 Sosiaalinen riippuvuusorientaatio

Oppilasta, joka keskittyy sosiaalisen hyväksynnän saamiseen sekä asioiden vaivattomuuteen ja mukavuuteen voidaan pitää orientaatioltaan sosiaalisesti riippuvaisena. Etusijalla ei ole oppimistehtävä, vaan oppilasta ohjaavat ulkoiset motiivit kuten miellyttäminen, sääntöjen noudattaminen ja aktiiviselta näyttäminen. Oppilas saattaa esimerkiksi viitata innokkaasti edes tietämättä vastausta. (Lepola 2000, 22.)

Sosiaalisesti riippuva oppilas arvioi omaa suoritustaan sosiaalisen hyväksynnän näkökulmasta, eikä ole taipuvainen itsenäiseen työskentelyyn. Tämä tarkoittaa, että oppilas on herkkä ja vastaanottavainen opettajan odotuksille, mutta ei kuitenkaan ota vastuulleen omaa oppimistaan. Oppilaan tavoitteena on siis täyttää opettajan tilannekohtaiset odotukset ja saavuttaa tätä kautta sosiaalinen hyväksyntä. (Lehtinen ym. 1995, 24; Lepola 2000, 23; Olkinuora ym. 1984, 32.) Sosiaalisen riippuvuusorientaation seurauksena oppilaan motivaatio on ulkosyntyinen ja oppilas prosessoi oppimateriaaleja pintapuolisesti, eikä aktivoi aikaisempia tietojaan. Näin ollen hän usein yltyä vain mataliin saavutuksiin esimerkiksi tekstiyymmärtämisessä. (Lehtinen ym. 1995, 24, 28; Salonen, Lehtinen & Olkinuora 1998 Lepolan 2000, 23 mukaan; Salonen & Lepola 1994, 83).

Sosiaalisesti riippuvainen oppilas on ainoastaan heikosti kiinnostunut tehtävästä. Sen sijaan voidaan havaita vahvaa kiinnostusta opettajan antamia sosiaalisia vihjeitä kohtaan. Oppilaan aikaisemmin saamat sosiaaliset palkkiot ja vahvistukset ovat voineet lujittaa

hänen käsitystään siitä, että joko avuttomuus tai erittäin kehittynyt sosiaalinen taktiikka auttavat häntä selviämään tilanteista, eikä hänen tarvitse käyttää koko ajattelukykyään. (Holt 1982, 274–277; Lepola 2000, 23.) Esteet eivät aiheuta negatiivisia tunteita tai tehtävästä irtautumista, mutta eivät välttämättä myöskään lisää tehtävään suuntautunutta ponnistelua. Sen sijaan oppilas turvautuu yhä enemmän sosiaalisiin vihjeisiin. (Olkinuora ym. 1984, 32; Salonen & Lepola 1994, 84.)

3.3.3 Minädefensiivinen orientaatio

Minädefensiivisesti eli minää puolustavasti orientoitunut oppilas pyrkii suojelemaan itseään haastaviksi kokemissaan tilanteissa, jonka seurauksena on matala motivaatio. Hänen ensisijaisena huolenaan on lieventää negatiivisia tunteita ja motivationaalista konfliktilta. Oppilas on tällöin hyvin herkkä tilannekohtaisille tekijöille, jotka voivat merkitä uhkaa, kuten tehtävien vaikeus tai opettajan arviot ja huomautukset. Opettajan tilanteeseen puuttuminen saatetaan tulkita häiriönä eikä niinkään auttamisena. Minädefensiivisessä orientaatioissa opettajan positiivisetkin houkuttelut saattavat vahvistaa motivationaalista konfliktilta, josta taas seuraa tehtävän välttelyä. (Lepola 2000, 23; Salonen & Lepola 1994, 84–85.) Oppilas ei näe tehtävää kiehtovana haasteena, vaan hän välttelee tehtävää ja pyrkii vähentämään tilanteen kireyttä (Lehtinen ym. 1995, 24). Jokainen uusi tehtävä merkitsee minädefensiiviselle oppilaalle uutta mahdollisuutta epäonnistua (Olkinuora ym. 1984, 32).

Jos oppilas kohtaa toistuvasti akateemisia epäonnistumisia, on mahdollista, että hänelle muotoutuu heikko hallinnan tunne oppimistilanteissa (Lepola 2000, 23). Minädefensiivisesti orientoitunut oppilas syyttää itseään ja heikkoja kykyjään epäonnistumisistaan. Onnistumisistaan hän taas saattaa selittää itseään väheksyvästi esimerkiksi tuurilla tai tehtävän helppoudella. (Lehtinen ym. 1995, 24.)

Minädefensiivisen oppilaan tilannekohtaiset päämäärät ovat ristiriidassa keskenään. Oppilas lähestyy tehtävää joko sisäistettyjen normien tai ulkoisten vaatimusten takia, mutta toisaalta aikaisemmat epäonnistumiset samankaltaisissa tehtävissä voivat saada oppilaan

välttämään tehtävää. Tämän tyyppistä lähestymis-välttämis-konfliktia oppilas pyrkii käsittelemään erilaisilla suoritusstrategioilla kuten passiivisella tai aktiivisella välttelyllä, negatiivisten tunteiden ilmaisemisella sekä vetäytyvällä tai korvaavalla toiminnalla. Lyhyellä aikavälillä tehtävää välttelevä käyttäytyminen voi jopa auttaa oppilasta, mutta pidempään jatkuessaan se voi lisätä motivationaalista konfliktia ja näin häiritä kognitiivisten taitojen kehitystä. (Lepola 2000, 23–24; Salonen & Lepola 1994, 84.)

Joustamattomat suoritusstrategiat voivat liittyä myös matalaan itsetuntoon ja ongelmakäyttäytymiseen. Tutkittaessa 14–15-vuotiaita ruotsalaisnuoria ilmeni, että mitä matalampi itsetunto nuorella oli, sitä enemmän hän käytti joustamattomia suoritusstrategioita. Suoritusstrategiat näkyivät myös koulusopeutumisessa; mitä enemmän nuori käytti joustamattomia strategioita, sitä huonommin hän sopeutui kouluun. Lisäksi suoritusstrategioilla oli yhteys ongelmakäyttäytymiseen; mitä enemmän nuori käytti joustamattomia strategioita, eli hän vältteli tehtävää, oli passiivinen tai odotti epäonnistuvansa, sitä enemmän ilmeni sekä sisäistä että ulkoista ongelmakäyttäytymistä. (Aunola, Stattin & Nurmi 2000, 297–299.)

3.3.4 Motivationaalisten orientaatioiden muotoutuminen

On tärkeää pyrkiä vaikuttamaan oppilaiden motivaatioon ja orientaatioiden kehittymiseen. Motivationaalisten orientaatioiden muodostuminen näyttäisi perustuvan itseä vahvistavaan sykliin ja kasaantuviin oppimiskokemuksiin (Lepola 2000, 24). Sykli on edistysellinen, jos yksilö suuntautuu tehtävään tehtäväorientoituneesti. Tämä edistää kognitiivisen toiminnan pitkäjänteisyyttä ja eheyttä, mikä taas kannustaa käyttämään samanlaisia strategioita myös jatkossa. Sykli on taantuva, jos yksilö ei toimi tehtäväorientoituneesti, sillä se edistää organisoitumattomien kognitiivisten toimintojen käyttöä eikä johda pitkäjänteiseen työskentelyyn. (Lehtinen ym. 1995, 22.) Tutkimukset osoittavatkin, että tehtäväorientoitunut oppilas käyttää yleensä ongelmanratkaisun korkeaa tasoa sekä oppimateriaalin syväprosessointia, kun taas minädefensiivinen tai sosiaalisesti riippuva oppilas käyttää enemmän ongelmanratkaisun matalaa tasoa sekä pintapuolisia kognitiivisiä prosesseja (Crombie, Pilon & Xinaris 1991; Graham & Golan 1991; Nolen 1988;

Vauras ym. 1992 Lepolan 2000, 24 mukaan). Näin ollen oppilaan korkea alkuperäinen tehtäväorientaatio jopa lujittuu edistään hänen oppimistaitojaan ja itsesäätelyään. (Lepola 2000, 24.)

Motivatioonalaalisista orientaatioista tehdyt tapaustutkimus ja luokkatoiminnan tutkimus osoittivat, että yksilön motivationaaliset tekijät ja toimintamuodot kasautuvat, yleistyvät ja vahvistuvat käytännössä (Lehtinen ym. 1995, 29). Tähän osaltaan vaikutti opettajan toiminta vuorovaikutustilanteissa, joka vaihteli oppilaan ja hänen työskentely- ja selviytymisstrategioiden mukaan. Opettajan nähtiin omalla vuorovaikutuksellaan vahvistavan niin joidenkin oppilaiden minädefensiivisyyttä kuin myös toisten oppilaiden tehtäväorientoituneisuutta. Sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla oli oppimisen ongelmia, opettajat olivat taipuvaisia vahvistamaan nimenomaan minädefensiivistä selviytymismallia. Opettajat saattoivat esimerkiksi antaa avoimen paheksuvaa palautetta ja puutteellisia ohjeita, mikä aiheutti sosiaalista vertailua sekä hallinnan tunteen menettämistä. (Lehtinen ym. 1995, 30–33.) Opettajien onkin havaittu muuttavan käytöstään yksittäistä oppilasta kohtaan oppilaasta saamansa käsityksen mukaan. Lapsille, joilla on vaikeuksia oppia lukemaan ja tavuttamaan, opettajat saattavat olla poissaolevampia, kärkevämpiä tai kannustaa itsenäisyyteen enemmän, joka voi lisätä lasten alkuperäistä motivationaalista mallia. (Poskiparta, Niemi, Lepola, Ahtola & Laine 2003, 202–203.)

Myös Aunola, Nurmi, Lerkkanen ja Rasku-Puttonen (2000, 12) ovat tutkimuksessaan saaneet samansuuntaisia tuloksia erityisesti tehtävää välttävien suoritusstrategioiden vahvistuvasta kehästä. Tällaiset suoritusstrategiat ovat tyypillisiä nimenomaan minädefensiiviselle motivationaaliselle orientaatiolle (Lepola 2000, 23; Salonen & Lepola 1994, 84). Tutkimukseen osallistui 111 ensimmäisen luokan oppilasta, joiden lukutaitoa testattiin viisi kertaa lukuvuoden aikana. Samanaikaisesti opettajat arvioivat oppilaita käyttäytymisstrategioiden arviointiskaalalla. Tutkimuksessa ilmeni, että tehtävää välttävä suoritusstrategia ennusti heikkoa lukutaitoa myöhemmin, mikä puolestaan lisäsi lasten tehtävää välttävää suoritusstrategiaa ainakin ensimmäisen luokan keväällä. (Aunola 2001, 23; Aunola ym. 2000, 12.)

3.4 Motivationaalisten orientaatioiden vaikutus lukutaidon oppimiseen

Motivaatiolla on vaikutusta lukutaidon kehittymiseen, ja hyvä motivaatio voi edesauttaa lukutaidon oppimista. Lukutaidon kehittymistä voidaan ennustaa kuusivuotiaiden motivationaalisella orientaatiolla. Parhaiten lukutaito näyttäisi lukutaitoa ja motivaation kehittystä tutkineen LUMO-projektin osatutkimuksen mukaan kehittyvän tehtäväorientoituneiksi arvioiduilla lapsilla riippumatta varhaisesta fonologisen tietoisuuden tasosta. Heikoin lukutaito puolestaan oli minädefensiivisiksi arvioiduilla lapsilla, ja näistä voimakkaimmin minädefensiivisten lukutaito kehittyi heikommin kuin lievimminkin minädefensiivisten. Sen sijaan sosiaalisesti riippuvuusorientoituneet lapset eivät merkittävästi eronneet muista ryhmistä. (Lepola ym. 2005, 367, 391; Salonen & Lepola 1994, 80–81.)

Lukutaidon lisäksi tehtäväorientoituneisuuden on havaittu liittyvän kouluvaatimuksiin sopeutumiseen. Lapset, joilla on hyvät esilukutaidot, sopeutuvat paremmin esikoulun ja ensimmäisen luokan vaatimuksiin, ja usein he näkevät kasvavat vaatimukset haasteina ja vastaavat niihin lisääntyvällä tehtäväsuuntautuneisuudella. (Lepola ym. 2005, 367, 391.) Toisaalta lapsilla, joilla on heikommat lukemisen edellytykset tai jotka ovat heikommin tehtäväsuuntautuneita, tehtäväorientoituneisuus monesti vähenee lukemaan opeteltaessa, jos opettaja ja vanhemmat eivät kykene mukauttamaan tukeaan optimaaliseksi. (Lepola ym. 2005, 391; Lepola, Salonen, Vauras & Poskiparta 2004, 171, 177–178.) Onnistunut tuen mukauttaminen voikin olla ratkaisevaa, sillä sen avulla voidaan myötävaikuttaa sellaisten lasten lukutaitoon sekä motivaatioon, joiden lukutaidon ennustetaan kehittyvän heikosti (Salonen & Lepola 1994, 81).

Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeudet voivat näkyä motivationaalis-emotionaalisen haavoittuvuutena, jolla tarkoitetaan joustamattomien hallintastrategioiden eli minädefensiivisyyden ja sosiaalisen riippuvuuden käyttöä stressitilanteessa. Tällöin yksilö keskittyy painetilanteessa enemmän itseensä ja vähemmän tehtävään. Tehtäväorientoitunut käyttäytyminen stressitilanteessa viittaa vastaavasti motivationaalis-emotionaaliseen joustavuuteen ja sitkeyteen. Motivationaalis-emotionaalinen haavoittuvuus voi huonontaa suoriutumista esimerkiksi kilpailutilanteissa. (Lepola 2004, 44; Poskiparta ym. 2003, 189, 201–202.)

Lukutaidon ja motivaation kehityksen kannalta haavoittuvimpia ovat lapset, joiden fonologisen tietoisuuden heikkous yhdistyy matalaan tehtäväorientoituneisuuteen ja vahvaan minädefensiivisyyteen. Tällaisen yhdistelmän tuloksena lapsen lukutaito ei juuri kehity ensimmäisen luokan aikana, mutta lapsen minädefensiivisyys vahvistuu voimakkaasti. Minädefensiivisten lasten motivationaalinen haavoittuvuus liittyy negatiivisiin kehityskelmiin, joissa on arviointipaineita ja sosiaalista vertailua. Vastaavat tilanteet tehtäväorientoituneet lapset kokevat positiivina kehäprosesseina, mikä johtuu hyvästä paineidensietokyvystä. (Poskiparta ym. 2003, 202–203; Salonen & Lepola 1994, 81.)

Koulun oppimistilanteissa motivationaalis-emotionaalinen haavoittuvuus liittyy usein varhaisiin lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeuksiin. Vielä esikoulussa lasten motivationaalis-emotionaaliset profiilit voivat olla samankaltaiset, mutta motivationaalis-emotionaalinen haavoittuvuus kasvaa usein lukemaan opettelemisen aikana oppilailla, joille lukemaan oppiminen on vaikeampaa kuin muille. Jo ensimmäisellä luokalla tulevat heikot lukijat ovat haavoittuvampia kilpailutilanteissa. (Poskiparta ym. 2003, 187, 201–203.) Lepolan tutkimuksessa motivationaalis-emotionaalinen haavoittuvuus näkyi kuitenkin jo esikoulussa, ja se näytti liittyvän ensimmäisen luokan heikompaan lukutaitoon. Kaiken kaikkiaan motivationaalinen haavoittuvuus näyttäisi pahentavan lukemaan oppimisen vaikeuksia, kun taas joustavuus painetilanteissa vaikuttaa lukemaan oppimiseen myönteisesti. (Lepola 2004, 44.)

Voidaan siis sanoa, että motivationaalisella orientaatiolla on vaikutusta lukutaidon kehittymiseen, mutta vaikutusta on myös toisinpäin: lukemaan oppimisella voi olla vaikutusta motivationaaliseen orientaatioon. Lukemaan oppimisen vaikeudet nimittäin aiheuttivat tehtäväorientaation laskua jo ensimmäisen luokan syyslukukaudella oppimismotivaatiota, lukemisvalmiuksia ja lukutaidon kehitystä tutkineessa DeMo -projektissa. Samalla esikoululaisten kielellisten valmiuksien ja lukemaan oppimisen todettiin olevan yhteydessä oppimismotivaatioon ja lukijaminäkuvan kehittymiseen esikouluvuoden ja ensimmäisen luokan aikana. Tutkimuksessa selvitettiin myös sukupuolen yhteyttä oppimismotivaation kehittymiseen. Voimakkaammin tehtäväorientoituneita olivat tytöt sekä esikoulun että ensimmäisen luokan oppimis- ja suoritustilanteissa, mutta sosiaalisen riippuvuusorientaation suhteen tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroa. (Lepola 2006, 34, 42, 51; Lepola ym. 2005; Lepola ym. 2004.)

Lukijaminäkuva näyttäisi DeMo-projektin mukaan muotoutuvan jo varhain siirryttäessä esikouluun ja edelleen ensimmäiselle luokalle. Siihen vaikuttavat sekä lukutaidon kehittyminen että sosiaalinen vertailu. Lukijaminäkuva oli positiivisempi joko ennen esikoulua tai esikoulussa lukemaan oppineilla kuin niillä, jotka oppivat lukemaan koulussa. Niillä, joilla lukutaidon oppimisen vaikeuksia oli vielä ensimmäisellä luokalla, lukijaminäkuva ei kehittynyt yhtä myönteiseksi kuin viimeistään esikoulussa lukemaan oppineilla. Näiden oppilaiden lukijaminäkuva ei kuitenkaan eronnut sellaisten oppilaiden minäkuvasta, jotka oppivat lukutaidon ensimmäisellä luokalla tavalliseen tapaan. (Lepola 2006, 51.)

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kielellisten vaikeuksien vuoksi osa-aikaista erityisopetusta saaneiden ja saavien toisluokkalaisten oppilaiden oppimismotivaatiota. Tässä tutkielmassa oppimismotivaatio koostuu oppilaan tehtävästrategioista, attribuutioista, oppijaminäkuvasta, kiinnostuksenkohteista ja mieltymyksistä sekä koulunkäynnin mielekkyydestä. Oppimismotivaatiota on pyritty selvittämään seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millainen on kielellisten vaikeuksien vuoksi osa-aikaista erityisopetusta saaneiden toisluokkalaisten näkemys omasta oppimismotivaatiostaan?
2. Miten näiden oppilaiden oppimismotivaatio on muuttunut esikoulusta toiselle luokalle?
 - 2.1 Miten näiden oppilaiden oppimismotivaatio on muuttunut esikoulusta ensimmäiselle luokalle?
 - 2.2 Miten näiden oppilaiden oppimismotivaatio on muuttunut ensimmäiseltä luokalta toiselle luokalle?

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimuksessamme olemme yhdistäneet sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista tutkimusotetta, sillä menetelmätriangulaation avulla tutkimuskohteesta on mahdollista saada laajempaa ja syvempää tietoa. Menetelmätriangulaatio sopiikin tutkimukseen, jossa pyritään saamaan tietoa ihmisen toiminnasta ja sen vaikuttimista. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tutkimuksemme on seurantatutkimus, sillä tarkastelimme oppilaiden koulumotivaation sekä kielellisten taitojen muutosta esikoulusta toiselle luokalle. Tarkemmin keskityimme kuitenkin katsomaan, millaiseksi erityisesti oppilaiden koulu- ja oppimismotivaatio olivat kehittyneet toisella luokalla. Tätä syvensimme myös laadullisen haastatteluaineiston avulla.

5.1 Alkuportaati –tutkimushankkeen tausta

Tutkimuksemme on osa Alkuportaati –tutkimushanketta, jossa tavoitteena on saada tietoa lasten esiopetusvuoden sekä koulun alkuvuosien oppimisesta sekä suotuisaa kehitystä tukevista ympäristöistä ja käytännöistä. Tutkimuksessa seurataan lähes 2400 lapsen oppimispolkuja esikoulusta neljännen luokan loppuun saakka neljällä eri paikkakunnalla. Lisäksi tietoa kerätään lasten vanhemmilta ja opettajilta. (Jyväskylän yliopisto 2009a.)

Alkuportaattitutkimushanke on yksi Oppimisen ja motivaation huippututkimusyksikön osahankkeista. Huippututkimusyksikköä johtavat psykologian professorit Jari-Erik Nurmi ja Heikki Lyytinen. Alkuportaattitutkimusta taas johtavat Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen professori Anna-Maija Poikkeus ja tutkijatohtori Marja-Kristiina Lerkkanen sekä psykologian laitoksen professorit Timo Ahonen ja Jari-Erik Nurmi. Itä-Suomessa, josta tämän tutkielman tutkimusaineisto on koottu, tutkimuksesta vastaavat yleisopetuksen osalta lehtori Martti Siekkinen ja erityisopetuksen osalta professori Leena Holopainen. (Jyväskylän yliopisto 2009a; Jyväskylän yliopisto 2009b.)

Tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on mukana tutkijoita Jyväskylän, Turun ja Joensuun yliopistojen opettajankoulutuksen, varhaiskasvatuksen, soveltavan kasvatustieteen ja psykologian laitoksilta. Seurannan tarkempina tavoitteina on saada tietoa lasten oppimista ja oppimismotivaatiota tukevista tekijöistä ja ympäristöistä, oppimista hidastavista ja estävistä riskitekijöistä, lapsen oppimista ja motivaatiota tukevista vanhempien ja opettajien uskomuksista ja käytänteistä, vanhempien ja opettajien keskinäisestä luottamuksesta ja yhteistyöstä lapsen kehityksen tukemisessa sekä opetustyhmän ilmapiirin ja ohjauskäytäntöjen yhteydestä lasten oppimiseen ja koulumotivaatioon. (Jyväskylän yliopisto 2009a; Jyväskylän yliopisto 2009b.)

Tutkimus aloitettiin lukuvuonna 2005–2006 pilottihankkeella, jossa kokeiltiin menetelmien toimivuutta 13 esiopetusryhmässä. Syyslukukaudella 2006 käynnistyi varsinainen Alkuportaattitutkimus. Esiopetusvuonna kaikille tutkimusprojektiin osallistuville lapsille tehtiin sekä yksilö- että ryhmätestit. Ensimmäisellä ja toisella luokalla ryhmätestit tehtiin kaikille lapsille (n = 2400), joista noin 550:lle tarkempaan seurantaan valitulle tehtiin myös yksilötestit. (Jyväskylän yliopisto 2009b.)

5.2 Tutkimusjoukko

Tutkimusjoukko valittiin Alkuportaattitutkimusaineiston perusteella eräästä itäsuomalaisesta kaupungista. Tutkimuksemme määrällisenä aineistona toimi siis tämän itäsuomalaisen kaupungin alueelta kerätty Alkuportaattitutkimusaineisto. Laadullinen aineisto taas kerättiin

haastattelemalla kahdeksaa toisluokkalaista tutkimusprojektin tarkemmassa seurannassa ollutta oppilasta. Tutkimustehtävämme kannalta oli tarkoituksenmukaista valita tutkimukseemme lapsia, joilla oli ollut kielellisiä vaikeuksia ja jotka olivat myös saaneet osa-aikaista erityisopetusta ainakin ensimmäisellä luokalla. Osa-aikaisella erityisopetuksella tarkoitetaan tukimuotoa, jota annetaan oppilaalle, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisasikeuksia ja joka tarvitsee erityistä tukea oppimisen edellytysten parantamiseksi. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa muun opetuksen ohessa esimerkiksi samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöllisesti. (Opetushallitus 2004, 28.)

Esiopetusvuoden perusteella kaikista Alkuportaattutkimushankkeeseen osallistuvista lapsista seulottiin ne, joilla oli kielellisten vaikeuksien riski. Näille lapsille määriteltiin riskistatus seitsemästä vaihtoehdosta:

- 1 sukuriski ja vain fonologia alle tai rajalla 15 % persenttiirajan
- 2 sukuriski ja vain nopean nimeämisen taito, alle tai '+'rajalla 15 % persenttiirajan
- 3 sukuriski ja vain kirjainten nimeäminen alle tai rajalla 15 % persenttiirajan
- 4 fonologia ja nopean nimeämisen taito alle tai rajalla 15 % persenttiirajan
- 5 fonologia ja kirjainten nimeäminen alle tai rajalla 15 % persenttiirajan
- 6 nopean nimeämisen taito ja kirjainten nimeäminen alle tai rajalla 15 % persenttiirajan
- 7 fonologia, nopean nimeämisen taito ja kirjainten nimeäminen alle tai rajalla 15 % persenttiili+'+'rajan

Portaikossa alhainen status tarkoittaa matalaa kielellistä riskiä. Mitä alhaisempi status oppilaalla oli, sitä pienempi oli kielellinen riski ja toisaalta, mitä korkeampi oli status, sitä suurempi oli kielellinen riski. On kuitenkin huomattava, että riskistatukset jakautuvat kahteen ryhmään: vaihtoehdoissa 1-3 lapsella on myös sukuriski, kun taas vaihtoehdoissa 4-7 sukuriskiä ei ole. Lähempään tarkasteluun otettiin lapset, joille siis oli määritelty kielellisten vaikeuksien riski. Lisäksi kriteerinä lähempään tarkasteluun valitsemiselle oli se, että lapsen tuli olla käynyt osa-aikaisessa erityisopetuksessa kielellisten vaikeuksien takia ainakin ensimmäisellä luokalla. Jokaisella tutkimusjoukkomme lapsella kielellinen riski

oli siis ainakin jossain määrin toteutunut. Samalla varmistimme myös, että kaikki nämä lapset olivat osallistuneet sekä yksilö- että ryhmätesteihin ensimmäisellä luokalla.

Tässä vaiheessa mukana oli 12 lasta. Tarkastelimme näiden oppilaiden ensimmäisen luokan kevään kielellisten testien tuloksia. Ryhmätesteistä tarkastelimme teknisen lukutaidon, sanelun ja epäsana-sanelun sekä äänneiden yhdistämisen summamuuttujia, yksilötesteissä sanalistan lukemisen ja epäsanalistan lukemisen summamuuttujia. Yksilötesteissä alkuäänteen tunnistamisen summamuuttujaa ei huomioitu, koska lähes kaikki saavuttivat maksimin eli testi ei erotellut oppilaita toisistaan. Näiden testien perusteella valitsimme kahdeksan oppilasta vertaamalla heidän tuloksiaan koko kaupungin aineiston keskiarvoihin. Neljä oppilaista oli menestynyt testeissä hyvin ja toiset neljä taas huonommin verrattuna keskiarvoon.

Lopulliseen tutkimusjoukkoon mukaan valikoitui siis kahdeksan oppilasta, jotka kaikki ovat saaneet ensimmäisen luokan ajan osa-aikaista erityisopetusta muun muassa kielellisten vaikeuksien vuoksi. Testitulosten perusteella neljällä oppilaista erityisopetuksen voidaan olettaa auttaneen paremmin kuin toisilla neljällä, sillä kielellisten testien tulokset olivat parantuneet. Valittujen kahdeksan oppilaan esiopetusvuonna määriteltä kielellinen riskistatus vaihteli välillä 2-7. Kahdella testeissä paremmin menestyneellä oppilaalla riskistatus oli 2, ja kahdella muulla ne olivat 5 ja 7. Huonommin menestyneistä oppilaista kahdella riskistatus oli 3 ja kahdella 5.

5.3 Alkuportaati –tutkimusaineisto ja sen analysointi

Tutkimuksemme kvantitatiivinen aineisto kerättiin osana Alkuportaati –tutkimushanketta keväällä 2006, keväällä 2007 ja keväällä 2009, jolloin oppilaat olivat 6-9-vuotiaita. Itä-Suomen alueella aineistoa oli keräämässä luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijoita, jotka olivat saaneet tehtävään testauskoulutuksen. Kaikilla testiajilla oli testitilanteessa mukanaan testiohjeet, joissa kerrottiin, kuinka tilanteessa piti toimia.

Sekä kielellisten taitojen että motivaation osalta tarkastelimme esikoulun (n = 378) ja ensimmäisen (n = 122) ja toisen luokan (n = 115) kevään yksilötestien tuloksia. Ensimmäisen luokan osalta tarkasteluun otettiin myös kevään ryhmätestin kielellisten taitojen tulokset (n = 383), sillä ne toimivat yhtenä valintakriteerinä tutkimusjoukolle.

5.3.1 Kielellisten taitojen testit

Esikoulussa oppilaiden kielellisiä taitoja tarkasteltiin yksilötestien nopean nimeämisen sekä äänteiden ja kirjainten nimeämisen summamuuttujien avulla. Nopean nimeämisen mittarina toimi tehtävä, jossa lapsen tuli nimetä satunnaisessa järjestyksessä esiintyviä esineiden kuvia mahdollisimman nopeasti testaajan mitatessa kuluvaan aikaan. Äänteiden nimeämisen mittarina toimi tehtävä, jossa lapsen tuli nimetä kymmenen annettua äännettä. Kirjainten nimeämistä taas mitattiin tehtävällä, jossa lapsen tuli tunnistaa hänelle esitetyt kirjaimet. Kirjaimia oli yhteensä 29.

Ensimmäisellä luokalla kielellisiä taitoja testattiin yksilötesteissä sanojen ja epäsanojen lukemisen ja äänteiden nimeämisen testeillä. Sanojen ja epäsanojen lukemisen mittarit olivat hyvin samanlaiset. Molemmissa lapsen tuli yrittää lukea 90 sanasta tai epäsanasta mahdollisimman monta. Äänteiden nimeämisen mittarina toimi tehtävä, jossa lapsen tuli nimetä 10 äännettä. Ryhmätesteissä kielellisiä taitoja testattiin äänteiden yhdistämisen, sanojen ja epäsanojen kirjoittamisen sekä teknisen lukutaidon testeillä. Äänteiden yhdistämisen mittarina toimi testi, jossa tehtävänä oli yhdistää äänne oikeaan kirjainmerkkiin. Sanojen ja epäsanojen kirjoittamisen mittareina käytettiin tehtäviä, joissa lapsen tuli kirjoittaa sanellut viisi sanaa tai kahdeksan epäsanana. Teknistä lukutaitoa mitattiin lukemistehtävällä, jossa lapsen tuli yhdistää kuva neljästä sanasta oikeaan. Toisella luokalla kielellisiä taitoja taas tarkasteltiin sanojen ja epäsanojen lukemisen testeillä. Molemmissa mittareina toimi tehtävä, jossa lapsen tuli lukea mahdollisimman monta sanaa tai epäsanana 90:stä.

5.3.2 Motivaatiotestit

Kvantitatiivisesti oppilaiden motivaatiota mitattiin seuraavien teemojen alla: tehtävästrategiat, attribuutiot, oppijaminäkuva, kiinnostuksen kohteet koulussa sekä mieltymykset. Tehtävästrategioita mitattiin ensimmäisellä luokalla. Niiden kohdalla pyrittiin selvittämään, millaisia työskentelytapoja oppilaille on. Tehtävästrategioiden mittari koostui 15:sta väitteestä, joista lapsi sai arvioida, pitivätkö ne hänen kohdallaan paikkaansa vai ei (liite 1). Tehtävästrategiat-osiosta muodostimme lopulta summamuuttujat: huolettaminen, sosiaalinen paine sekä sinnikkyuden puute. Muuttujien reliabiliteettia testasimme Cronbachin alfan avulla (huolettaminen: .714, sosiaalinen paine: .769, sinnikkyuden puute: .703).

Summamuuttuja ”huolettaminen” mittasi sitä, huolettiko oppilasta tehtävien vaikeus tai oma osaaminen. Mittari oli kolmiportainen: 0: ei huoleta ollenkaan, 1: huolettaa joskus ja 2: huolettaa usein. Summamuuttujalla ”sosiaalinen paine” mitattiin sitä, kuinka paljon oppilasta vaivasi esimerkiksi se, mitä muut mahtaisivat hänen epäonnistumisestaan ajatella ja kuinka paljon hän vertasi itseään muihin. Mittari oli viisiportainen: 0: ei välitä sosiaalisesta paineesta, 1: välittää harvoin sosiaalisesta paineesta, 2: siltä ja väliltä, 3: välittää useimmiten sosiaalisesta paineesta ja 4: välittää aina sosiaalisesta paineesta. Summamuuttuja ”sinnikkyuden puute” mittasi sitä, kuinka sinnikkäitä oppilaat olivat tai kuinka usein he esimerkiksi viivyttelivät tehtävän aloittamista tai keksivät korvaavaa tekemistä. ”Sinnikkyuden puutteelle” muodostimme neliportaisen mittarin: 0: aina sinnikäs, 1-2: useimmiten sinnikäs, 3-4: toisinaan sinnikkyuden puutetta ja 5-6: usein sinnikkyuden puutetta.

Kolme muuttujaa jäi näiden summamuuttujien ulkopuolelle, sillä ne eivät Cronbachin alfan mukaan mitanneet tarpeeksi samaa asiaa. Seuraavat muuttujat käsitelimme siis itsenäisinä: vaikeidenkin asioiden yrittäminen, vaikeiden koulutehtävien osaaminen heti sekä vaikeista tehtävistä tykkääminen. Cronbachin alfan mukaan nämä eivät mitanneet samaa asiaa, vaikka väittämät siltä kuulostavatkin. (KvantiMOTV 2008.) Näissä muuttujissa mittari oli kaksiportainen: 1: totta ja 0: ei totta.

Attribuutioita, eli sitä, kuinka oppilaat selittävät omaa epäonnistumistaan tai onnistumistaan, arvioitiin ensimmäisellä ja toisella luokalla mittarilla, joka koostui neljästä kysymyksestä. Kahdessa oppilaan tehtävänä oli valita kolmesta vaihtoehdosta, mistä oma onnistuminen voisi johtua ja kahdessa, mistä oma epäonnistuminen voisi johtua (liite 1). Kysymysten tukena olivat ärsykekortit, jotka tukivat kolmea vastausvaihtoehtoa. Onnistumisten selittämisen kohdalla vastausvaihtoehdot olivat seuraavat: 1: Yritin kovasti., 2: Olen niin taitava., 3: Tehtävä/kysymys oli helppo ja epäonnistumisten selittämisen kohdalla taas seuraavat: 1: En yrittänyt tarpeeksi., 2: En osaa tehdä tehtävää / vastata kysymykseen., 3: Tehtävä oli vaikea.

Oppijaminäkuvaa arvioitiin esikoulussa ja ensimmäisellä ja toisella luokalla lukemisen ja kirjoittamisen ja matematiikan ja laskutehtävien osalta. Mittarina toimi kaksi tehtävää, joissa oppilaan tehtävänä oli arvioida omia taitojaan suhteessa muiden ryhmäläisten taitoihin (liite 1). Oppijaminäkuvamittari oli kymmenenportainen ja siinä 1 tarkoitti ryhmänsä 10 ryhmänsä heikointa.

Kiinnostuksen kohteita koulussa selvitettiin esikoulussa ja ensimmäisellä luokalla. Kiinnostuksen kohteita selvitettiin kaikkien alkuopetuksessa olevien oppiaineiden tai aihealueiden osalta, mutta tutkimuksessamme käsitelimme vain suhtautumista äidinkieleen ja kirjallisuuteen, matematiikkaan sekä liikuntaan. Tämä oli perusteltua, sillä nämä oppiaineet nousivat vahvasti esille myös oppilaiden haastatteluista. Kiinnostuksen kohteiden mittarina toimivat kuvailut oppiaineesta ja oppiainekohtaiset kuvakortit, joista lapsi sai arvioiden viisiportaisella asteikolla, kuinka paljon hän piti kuvan tekemisestä (liite 1). Vastaamisessa apuna oli viisi naamakuvaa iloisimmasta surullisimpaan, ja vastatessaan lapsen tuli osoittaa naamakuvaa, joka vastasi hänen suhtautumistaan. Mittari oli siis viisiportainen: 1: ei tykkää ollenkaan, 2: ei tykkää kovin paljoa; 3: siltä ja väliltä; 4: tykkää melko paljon; 5: tykkää paljon.

Oppilaiden mieltymyksiä mitattiin esikoulusta toiselle luokalle asti. Mieltymysten kohdalla mittarina toimi lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen mielekkyyttä kartoittavat kysymykset. Oppilaan tehtävänä oli arvioida, kuinka kivoja tehtävät hänestä ovat ja kuinka mielellään hän niitä tekee koulussa ja kotona (liite 1). Myös näihin kysymyksiin vastattiin viiden naamakuvan avulla. Mieltymyksistä muodostimme myös summamuuttujat:

mieltymys lukemistehtäviä kohtaan, mieltymys kirjoittamistehtäviä kohtaan ja mieltymys matematiikan tehtäviä kohtaan. Summamuuttujien reliabiliteettia testattiin Cronbachin alfan avulla (taulukko 1). Esikoulussa lukemisen kohdalla koulussa tekemisen ja kotona tekemisen mittarit mittasivat Cronbachin alfan mukaan eri asioita, joten summamuuttuja muodostettiin ainoastaan mieltymyksestä kotona tehtäviä lukemistehtäviä kohtaan.

TAULUKKO 1. Mieltymys-summamuuttujien reliabiliteetti (Cronbachin alfa)

	Esikoulu	1. luokka	2. luokka
Lukeminen	.66 (vain koulussa)	.77	.73
Kirjoittaminen	.72	.70	.73
Matematiikka	.77	.84	.90

Kirjoittamisen, matematiikan ja ensimmäisen ja toisen luokan lukemisen tehtävien kohdalla mittarit olivat seuraavanlaiset: 1-3: ei tykkää ollenkaan / ei tee mielellään, 4-6: ei tykkää kovin paljoa / ei tee kovin mielellään; 7-9: siltä ja väliltä; 10-12: tykkää melko paljon / tekee melko mielellään; 13-15: tykkää paljon / tekee mielellään. Esikoulun koulussa tehtävien lukutehtävien kohdalla mittari oli: 1-2: ei tykkää ollenkaan / ei tee mielellään, 3-4: ei tykkää kovin paljoa / ei tee kovin mielellään; 5-6: siltä ja väliltä; 7-8: tykkää melko paljon / tekee melko mielellään; 9-10: tykkää paljon / tekee mielellään. Esikoulun kotona tehtävien lukutehtävien kohdalla mittari oli taas seuraavanlainen: 1: ei tykkää ollenkaan / ei tee mielellään, 2: ei tykkää kovin paljoa / ei tee kovin mielellään; 3: siltä ja väliltä; 4: tykkää melko paljon / tekee melko mielellään; 5: tykkää paljon / tekee mielellään.

Tehtävästrategioiden, attribuutioiden ja oppijaminäkuva kohdalla vertasimme oppilaiden vastauksia koko aineiston moodeihin. Kiinnostuksenkohteiden ja mieltymysten kohdalla taas tarkastelimme koko aineiston keskiarvoja ja keskihajontoja.

5.4 Haastatteluaineisto ja sen analysointi

Tutkimuksemme haastatteluosan tutkimusstrategiana oli survey-tutkimus, jossa tietoa kerätään standardoidussa muodossa tietyltä ihmisjoukolta. Yleensä survey-tutkimuksen

aineistonhankintamenetelmä on kyselylomake tai strukturoitu haastattelu (Hirsjärvi 2005, 125), ja tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelulla, tosin haastattelussamme oli myös teemahaastattelun piirteitä. Haastattelun ollessa puolistrukturoitu sille on ominaista, että jokin sen näkökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. Olimmekin miettineet haastattelukysymyksemme ja kysymysjärjestyksen etukäteen, mutta haastattelun aikana saatoimme teemahaastattelun tapaan kysyä täydentäviä lisäkysymyksiä, jos tarvitsimme aiheesta enemmän tietoa. Myös haastattelukysymykset elivät haastattelutilanteiden mukaan, mutta niiden sisältö säilyi samana. (Eskola & Suoranta 1999, 87; Hirsjärvi & Hurme 2001, 47.) Haastattelumateriaali on nähtävissä liitteessä 2.

Valitsimme aineistonhankintamenetelmäksemme haastattelun, koska haastattelu sopii aineistonkeruutavaksi silloin, kun tutkittavilla voi olla alhainen motivaatio tutkimukseen osallistumiselle ja kun tutkitaan emotionaalisia asioita (Gorden 1969 Hirsjärven & Hurmeen 1985, 15 mukaan). Lisäksi haastattelu sopi aineistonkeruutavaksi, koska halusimme tuoda esille lapsen oman äänen ja kuulla lasten omia mielipiteitä.

Jo ennalta osasimme odottaa haastattelutilanteiden vaihtelevan lapsen mukaan ja kysymysten ja haastattelutilanteen herättävän monenlaisia reaktioita. Oli mahdollista, että uudenlainen tilanne jännittää lasta, mikä voi vaikuttaa vastaamisinnokkuuteen ja itse vastauksiin. Kysymykset voivat herättää monenlaisia ajatuksia ja vastauksiin vaikuttivatkin haastatteluhetkellä lapsen elämässä pinnalla olevat asiat. Haastatteluissa nousi esille ennalta arvaamattomia aiheita, joita oli hyvä selvittää lisäkysymyksillä. Lisäkysymysten mahdollisuus nähdäänkin haastattelun eduksi. Aihe saattoi olla hankala lapsille, sillä motivaatio on abstrakti asia ja vaikka kysymykset yritettiin tuoda mahdollisimman lähelle lasta, ne eivät välttämättä tuoneet mieleen kaikkia asiaan liittyviä ajatuksia. Saattaa myös olla, että ainakaan kaikki alkuopetusikäiset lapset eivät ole tottuneet kertomaan asioistaan ainakaan vieraalle ihmiselle. Myös se, että joku kysyy asioita ja kuuntelee lasta miltei tunnin, saattoi olla monelle lapselle outo ja uusi tilanne. Tavoitteenamme oli kuitenkin saada selville lasten itsensä mielipiteitä ja tuntemuksia ja siksi katsoimme parhaaksi tiedonhankintatavaksi haastattelun (Hirsjärvi 2005, 194–195.), jolloin haastateltavat voivat prosessoida tietojaan ja käsityksiään puhumalla.

Tallennetut haastattelut piti saada helpommin analysoitavaan muotoon, joten litteroimme aineiston sanasta sanaan. Analyysin kannalta tarkoituksenmukaista ei ollut kirjata jokaista hengähdystä. Analyysimenetelmänä käytimme teoriasidonnaista analyysiä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–99). Pelkistimme aluksi haastattelut ja järjestimme aineiston alustaviin aineistolähtöisiin teemoihin. Näiden teemojen alla vertasimme ensimmäisen luokan kielellisten taitojen perusteella jaettuja kahta ryhmää keskenään ja totesimme, ettei yhteneväisyyksiä ryhmien sisällä löytynyt tarpeeksi. Alkuperäisten ryhmien mukainen ryhmätarkastelu ei siis ollut pätevä keino tarkastella näiden lasten motivaatiota. Myöskään muita pienempiä ryhmiä ei löytynyt. Päätimme tarkastella lapsia yksilöittäin ja pyrkiä löytämään näiden väliset erot ja yhtäläisyydet tutkimuksen teemojen alla. Seuraavaksi tarkastelimme alustavia aineistolähtöisiä teemoja rinnan taustateoriamme kanssa ja muokkasimme niitä. Lopulliset teemat valitsimme Alkuportaatt –tutkimusaineistosta nousevien teemojen mukaisesti, jotta laadullisen ja määrällisen aineiston rinnastaminen olisi sujuvaa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 173.) Lopuksi valitsimme aineistosta kutakin teemaa osuvimmin kuvaavat autenttiset ilmaukset. Analyysin aikana pyrimme jättämään takalalle ennakko-oletuksemme lapsista ja erityisesti alkuperäisen jaottelumme kielellisesti heikompiin ja vahvempiin, jotta ne eivät ohjaisi esimerkiksi asioiden painotusta.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksemme tutkimusote oli sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen. Tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ollut luoda yleistettävää tietoa, vaan tuoda esille kielellisten vaikeuksien vuoksi osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien lasten motivaatiota myös heidän omin sanoin. Tutkimuksemme havainnollistaakin juuri näiden lasten ja heidän motivaationsa ja kielellisen kehityksensä yksilöllisyyttä. Kvantitatiivisen aineiston avulla saimme kuitenkin rikkaampaa tietoa juuri näiden lasten koulumotivaation ja kielellisten taitojen kehityksestä.

Tutkimuksemme luotettavuutta lisää se, että se on osa suurempaa Alkuportaatt – tutkimushanketta. Alkuportaatt –tutkimuksessa käytettävien menetelmien ja testistön toimivuus testattiin lukuvuoden 2005–2006 pilottitutkimuksessa. Testistö ja mittarit on laa-

dittu käyttäen hyväksi useita eri lähteitä. Lisäksi tutkimuksen testistöä on ollut laatimassa ja toteuttamassa useita eri alojen tutkijoita, joilla on laajalti kokemusta ja tietoa tutkimuksen tekemisestä sekä tutkittavista aihealueista. (Jyväskylän yliopisto 2009b.) Testistön voidaankin olettaa olevan toistettavissa eli reliaabeli (ks. Metsämuuronen 2001, 50).

Alkuportaattitestejä oli Itä-Suomen alueella tekemässä pääosin luokanopettajaopiskelijoita. Mittausten luotettavuutta lisäsi se, että kaikki testaajat saivat samanlaisen testikoulutuksen. Lisäksi jokaisessa testitilanteessa oli mukana tarkat testiohjeet, joiden mukaan tilanteessa tuli toimia. Emme itse olleet keräämässä Alkuportaattitutkimusaineistoa, mikä toi osaltaan haastetta datan tulkintaan. Analyysin alussa testistö ei siis ollut meille tuttu, mutta tutustuimme tarvittaviin mittareihin huolella. Toisaalta meillä ei myöskään ollut testitilanteiden tuomia ennakko-oletuksia, jotka olisivat saattaneet ohjata analyysia.

Myös haastatteluiden luotettavuuteen vaikuttavat monet tekijät. Tutkijoiden kokemattomuus saattoi vaikuttaa haastattelutilanteissa esimerkiksi siten, että kaikkia tarvittavia lisäkysymyksiä ei oivallettu kysyä. Tämä oli kuitenkin otettu huomioon haastattelutyypin valinnassa. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelijalla on tukenaan valmiiksi mietityt kysymykset ja haastattelijan on helppo seurata haastattelun kulkua. Tutkimuksemme luotettavuutta lisäsi myös lisäkysymysten mahdollisuus, joka kuuluu teemahaastattelun piirteisiin.

On hyvä muistaa, että haastattelu on aina vuorovaikutustilanne, eikä haastattelijan täydellinen objektiivisuus ole mahdollista. Esimerkiksi jatkokysymysten esittämiseen vaikuttavat haastattelijan omat tulkinnat ja näkemykset. Oman haasteensa haastatteluun tuo myös se, että haastateltavat ovat lapsia, jolloin tilanteessa on vallan epätasapaino. Yleensä lapset ovat tottuneet siihen, että aikuinen on se, mitä ja miten tehdään. Aikaisempi tutustuminen lapsiin olisi voinut auttaa, mutta se ei ollut mahdollista tässä tutkimuksessa. Haastattelutilanteissa pyrittiin tuomaan esille se, että lapsen henkilötiedot pysyvät salassa ja hänen kertomaansa ei pystytä yhdistämään häneen. On kuitenkin mahdollista, että lapset eivät luottaneet tähän. (Alasuutari 2005, 147, 152.)

Tutkimuksessa toteutui tutkijatriangulaatio, sillä tutkijoita oli kaksi. Tästä oli hyötyä erityisesti analyysivaiheessa, jolloin pystyimme hyödyntämään molempien näkemyksiä ja neuvottelemaan tulkinnoista. Tutkimus monipuolistui ja saimme laajemman näkökulman aiheeseen. Tutkijatriangulaatiossa tutkijat joutuvat neuvottelemaan havainnoistaan ja näkemyksistään suhteellisen paljon. (Eskola & Suoranta 1999, 70.) Tämä voi lisätä tutkimuksen työläyttä, mutta samalla tutkijat joutuvat käsittelemään, perustelevaan ja kyseenalaistamaan omia näkemyksiään, mikä osaltaan voi lisätä tutkimuksen luotettavuutta.

Lisäksi tässä tutkimuksessa toteutui sekä aineisto- että menetelmätriangulaatio, sillä käytössämme oli sekä laadullista että määrällistä aineistoa, jotka oli hankittu eri tavoin ja myös analysoitiin eri tavoin. Tutkimusaihetta tarkasteltiin siis useasta eri näkökulmasta kattavamman kuvan saamiseksi, mikä osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. Myös aineisto- ja menetelmätriangulaatio lisäsi tutkimuksen työläyttä erityisesti analyysivaiheessa, mutta toisaalta ne auttoivat muodostamaan kattavamman kuvan tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 1999, 69–71.) Aineisto- ja menetelmätriangulaation toteutumisen mahdollisti Alkuportaati-tutkimushanke ja siitä saatu tutkimusaineisto.

6 TULOKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millainen on kielellisten vaikeuksien vuoksi osaaikaisessa erityisopetuksessa käyneiden toisluokkalaisten motivaatio käydä koulua ja kuulla heidän oma näkemyksensä koulunkäymisestä. Haastatellut kahdeksan lasta, Toni, Jani, Hanna, Pekka, Mikael, Petri, Jussi ja Heikki, valittiin ensimmäisen luokan kielellisten taitojen testien perusteella, ja niiden mukaan lapset jaettiin kahteen ryhmään. Testitulosten mukaan neljän lapsen, Tonin, Janin, Hannan ja Pekan kielelliset taidot olivat koko aineiston keskiarvoon verrattuna keskimääräiset tai sitä heikommat ja toisten neljän, Mikaelin, Petrin, Jussin ja Heikin, taas keskimääräiset tai hieman sitä paremmat. Pyrimmekin tutkimuksen alussa selvittämään, näyttäisikö näiden kahden ryhmän koulunkäymiseen liittyvän motivaation välillä olevan eroa.

Haastatteluihin perehdyttäessä ja niitä analysoitaessa selvisi, että tutkimuksen alkupuolella muodostettu ryhmäjaottelu ei yleisesti ottaen kuitenkaan toteutunut koulunkäymiseen liittyvän motivaation kohdalla, joten ryhmätarkastelu kielellisten taitojen kohentumisen perusteella ei alkuperäissuunnitelman vastaisesti onnistunut. Vaikka tutkimiemme lasten väliltä löytyikin monia yhteneväisyyksiä, olivat lasten vastaukset ja arviot niin yksilöllisiä, ettei myöskään pienempien ryhmien muodostaminen heistä ollut järkevää. Niinpä tarkastelimmekin lapsia tutkimuksemme kannalta keskeisten teemojen alla ja olemme pyrkineet löytämään heidän väliltään eroja ja yhteneväisyyksiä.

Vaikka haastatteluista ei löytynyt suurempaa yhtenäisyyttä ensimmäisellä luokalla tehtyjen kielellisten testien perusteella tehdyssä ryhmäjaottelussa, joitakin yhteneväisyyksiä ryhmien sisällä ilmeni. Oppilaita, joiden kielelliset taidot olivat parantuneet vähemmän,

kolmannelle luokalle meneminen tuntui jännittävän ja mietityttävän enemmän. Sen sijaan niillä oppilailla, joiden kielelliset taidot olivat parantuneet enemmän, kolmannen luokan lähestyminen ja sinne meneminen ei herättänyt mitään negatiivista, vaan se tuntui hyvältä. Näistä jälkimmäisenä mainituista kaksi lasta, Petri ja Mikael, kertoi kysymättä myös pitkälle tulevaisuuteen suuntaavia ajatuksiaan esimerkiksi lukioon menemisestä ja töihin pääsemisestä, jollaisia ensin mainitut lapset eivät maininneet ollenkaan.

Lisäksi oppilaille, joiden kielelliset taidot olivat kohentuneet ensimmäisellä luokalla vähemmän, aikaiset aamut, herääminen ja kouluun lähteminen vaikuttivat olevan ikävempiä. Haastatteluissa heillä nousi selvemmin esille myös välituntien merkitys ja niistä pitäminen: kahden, Tonin ja Janin, mielestä ne olivat parasta koulussa, kun taas niillä oppilailla, joiden kielelliset taidot olivat parantuneet enemmän, välitunnit tulivat esille vain tarkasteltujen kuvien kautta (liite 2). Kuitenkin on huomattava, että samalla tavoin kahdella oppilaalla, joiden kielelliset taidot olivat parantuneet vähemmän, välitunnit tulivat puheeksi vain kuvien kautta.

6.1 Oppilaiden haastattelun kuvaus

Toni oli toisen luokan haastattelun perusteella reipas ja sanavalmis poika. Haastattelu kesti noin 38 minuuttia, ja se eteni sujuvasti. Toni ei jäänyt miettimään vastauksiaan, vaan hän vastasi saman tien. Joihinkin asioihin Toni ei osannut vastata. Välillä hän hieinan huokaili, mutta tuntui olevan mielissään siitä, että pääsi haastatteluun. Toni kertoi asioistaan luottavaisen oloisesti ja avoimesti, ja hän toi esille niin positiivisia kuin negatiivisempiakin asioita. Lisäksi hän kertoi omista asioistaan myös kysymysten ulkopuolelta, jos hänellä tuli jotakin mieleen. Toni kävi ensimmäisellä luokalla erityisopetuksessa ensisijaisesti avaruudellisen hahmottamisen vaikeuden takia. Lisäksi hänellä oli lieviä keskittymisen ja motoriikan vaikeuksia erityisesti vaikeiden tehtävien kohdalla sekä pulmia työskentelyorientaatioissa ja motivaatioissa.

Jani taas näytti jännittävän haastattelua ja sen nauhoittamista. Hän oli haastattelutilanteen perusteella melko arka ja ujo poika, joka haki haastattelijalta vihjeitä vastauksiinsa. Jani

vastasi suureen osaan kysymyksistä hyvin hitaasti, piti erittäin pitkiä miettimistaukoja ja huokaili paljon. Usein hän vastasi hiljaisella äänellä, ettei tiedä, ja joissakin kysymyksissä haastattelijaa antoikin hänelle vastausvaihtoehtoja. Jani saattoi myös olla hiljaa ikään kuin odottaen vihjettä siitä, kuinka hänen tulisi vastata. Tämä saattaisikin viitata Salosen, Olkinuoran ja Lehtisen orientaatiomallin sosiaaliseen riippuvuusorientaatioon. (Lepola 2000, 22; Salonen & Lepola 1994, 78; Salonen ym. 1982, 78–85.) Janin haastattelu kesti noin 41 minuuttia. Jani kävi ensimmäisellä luokalla erityisopetuksessa ensisijaisesti puheen vaikeuksien takia. Lisäksi hänellä oli lieviä muistiin liittyviä vaikeuksia sekä pulmia työskentelyorientaatioissa ja motivaatioissa.

Myös Hanna jännitti haastattelua ja oli haastattelun perusteella hieman varautunut tyttö. Hän kuitenkin vastasi kysymyksiin reippaasti ja vaikutti pitävän siitä, että sai kertoa asioistaan. Kaveriasiat olivat Hannan elämässä pinnalla ja hän kertoi niistä monien kysymysten yhteydessä. Alkujännityksen jälkeen Hanna vastasi kysymyksiin hyvin spontaanisti ja saattoi hieman tuumailtuaan muuttaa vastaustaan. Hänen haastattelunsa oli sujuva ja kesti noin 33 minuuttia. Hanna kävi ensimmäisellä luokalla erityisopetuksessa erityisesti hahmottamisvaikeuksien takia. Lisäksi hänellä oli lieviä muistiin liittyviä vaikeuksia sekä motoriikan ongelmia.

Pekka vaikutti haastattelussa vilkkaalta pojalta. Hän oli erittäin utelias ja innostunut tilanteesta. Välillä hänen huomiotaan veivät haastattelutilassa olevat esineet. Pekka vastaili kysymyksiin innostuneesti ja tarinat saattoivat rönsyillä pois aiheesta. Haastattelun loppu puolella Pekka alkoi huokailla kysymysten jatkumiselle, mutta oli selvästi innoissaan haastatteluun pääsytään. Pekan haastattelu kesti noin 49 minuuttia. Pekka kävi ensimmäisellä luokalla erityisopettajalla ensisijaisesti harjoittelemassa lukemista ja kirjoittamista. Kielellisten taitojen puutteiden lisäksi hänellä oli myös lieviä tarkkaavaisuuden sekä työskentelyorientaation ja motivaation vaikeuksia.

Mikael taas ei ollut niinkään innoissaan haastattelusta, vaan tuntui suhtautuvan siihen negatiivisesti ainakin aluksi. Pikkuhiljaa tilanteen edetessä hänen suhtautumisensa muuttui kuitenkin hieman positiivisemmaksi. Mikaelin haastattelu kesti noin 40 minuuttia, ja yleensä vastaukset olivat lyhyehköjä. Vapaa-aikaan liittyvistä asioista Mikael kertoi enemmän. Monta kertaa hän vastasi lyhyesti, ettei osaa sanoa. Välillä kysymyksiin kes-

kittyminen herpaantui hieman, mutta haastattelu eteni sujuvasti. Mikael kävi ensimmäisellä luokalla erityisopetuksessa ensisijaisesti r-virheen takia. Lisäksi hänellä oli erittäin paljon keskittymisen vaikeuksia vaikeiden tehtävien ja toiminnan kohdalla.

Petrin asenne haastattelua kohtaan oli avoin ja positiivinen, ja hän vastaili kysymyksiin pitkästi. Joistakin asioista juttua riitti enemmänkin. Pinnalla oli ajankohtainen koulun tapahtuma, johon hän palasi monta kertaa haastattelun aikana. Petriä ei haitannut, että haastattelun takia välitunti jäi väliin. Hänellä oli teräviä huomioita ikäisekseen, ja muutenkin hän tuntui ikäistään kypsemältä. Petrin haastattelu kesti noin 58 minuuttia. Petri kävi ensimmäisellä luokalla erityisopetuksessa ensisijaisesti puheopetuksessa r-virheen takia. Lisäksi hänellä oli hyvin lieviä aktiivisuuden ongelmia.

Jussi tuntui suhtautuvan haastatteluun Mikaelin kanssa samoin, eli melko negatiivisesti. Hän vastasi kyllä reippaasti jokaiseen kysymykseen, mutta hieman huokaillen ja näsäviisaastikin, eikä siten jättänyt paljoa tilaa lisäkysymyksille. Tämä saattoi johtua esimerkiksi jännityksestä, joka oli aistittavissa tilanteessa. Haastattelu eteni kuitenkin sujuvasti ja melko nopeasti ja kesti noin 30 minuuttia. Jussi kävi ensimmäisellä luokalla erityisopetuksessa muun muassa muistiin liittyvien ongelmien takia. Lisäksi hänellä oli lieviä puutteita kielellisissä taidoissa sekä lieviä hahmottamisen, tarkkaavaisuuden ja motoriikan vaikeuksia.

Heikki taas oli haastattelun perusteella puhelias poika. Haastattelu kesti noin 48 minuuttia, ja jotkut aiheet herättivät enemmän ajatuksia kuin toiset. Haastattelu sujui hyvin, mutta välillä Heikki tuntui hieman tuskastuvan haastattelukysymyksiin, mikä näkyi vastausinnokkuuden vähenemisenä ja huokailuna. Heikki tarkkaili välillä käytävän tapahtumia tiiviisti ja ajatukset saattoivat hieman harhailla. Tämä näkyi ajoittaisena ja haastattelun loppua kohti lisääntyvänä fyysisenä levottomuutena, jolla oli vaikutusta myös haastattelun etenemiseen. Heikki toi esille myös kysymysten ulkopuolisia asioita, mikäli hänellä tuli mieleen jotakin. Heikki kävi ensimmäisellä luokalla erityisopetuksessa ensisijaisesti luokkatyöskentelyn sujumattomuuden takia. Hänellä oli myös tarkkaavaisuuden ja käyttäytymisen ongelmia sekä lieviä vaikeuksia hahmottamisessa, motoriikassa, työskentelyorientaatioissa ja motivaatioissa sekä sosioemotionaalisisissa ja sosiaalisissa taidoissa.

6.2 Kielelliset taidot

Alkuportaattitutkimushankkeessa tarkastelemiemme oppilaiden kielellisiä taitoja on kartoitettu esikoulusta toiselle luokalle määrällisesti. Tiedot heidän kielellisistä taidoistaan perustuvatkin tähän määrälliseen dataan. Toni, Jani, Hanna ja Pekka kuuluivat ensimmäisellä luokalla tehtyjen kielellisten testien mukaan niihin, joiden kielelliset taidot olivat parantuneet vähemmän. Heistä Janin ja Hannan kielellinen riskitaso oli 3, eli heidän kirjaintennimeämisentaitonsa olivat heikot, ja lisäksi heillä oli kielellinen sukuriski. Tonin ja Pekan kielellinen riskitaso taas oli esikouluvuoden tulosten mukaan 5, eli heidän äännetietoisuutensa ja kirjaintennimeämistaitonsa olivat heikkoja.

Mikael, Petri, Jussi ja Heikki taas kuuluivat ensimmäisellä luokalla tehtyjen kielellisten testien mukaan niihin, joiden kielelliset taidot olivat parantuneet paljon. Jussin kielellinen riskitaso oli esikouluvuonna Tonin ja Pekan tavoin 5, eli hänen äännetietoisuutensa sekä kirjaintennimeämisentaito olivat heikot. Mikaelin ja Petrin kielellinen riskitaso taas oli esikouluvuoden tulosten mukaan 2, mikä tarkoittaa, että heidän nopean nimeämisen taitonsa olivat heikot ja lisäksi heillä oli sukuriski kielellisiin vaikeuksiin. Heikin kielellinen riskitaso oli 7, eli hänen nopean nimeämisen taitonsa, äännetietoisuutensa sekä kirjaintennimeämisentaitonsa olivat heikot.

Lähes jokaisen tutkimamme lapsen kielelliset taidot olivat esikoulussa ainakin osittain keskimääräistä heikommat verrattuna koko esikouluvuoden yksilöaineistoon. Vain Petrin taidot olivat keskimääräiset kaikilta osin. Nopean nimeämisen testissä tutkimamme lapset olivat pärjänneet melko hyvin, ja vain Mikael sai keskimääräistä heikomman tuloksen. Jussi oli nopean nimeämisen taidoiltaan tutkimistamme lapsista kaikkein etevin. (Taulukko 2.)

Jani, Hanna, Mikael ja Petri osasivat esikoulussa nimetä äännteitä koko aineistoon verrattuna keskimääräisesti. Heikin äännteiden nimeämisen taito taas oli keskimääräisen alarajalla, kun taas Tonin, Pekan ja Jussin äännteiden nimeämisen taidot olivat keskimääräistä heikommat. Kirjainten nimeämisen testissä Mikael ja Petri olivat osanneet nimetä kirjaimia keskimääräisesti koko aineistoon verrattuna. Janin tulos oli miltei keskimääräinen.

Toni, Hanna, Pekka, Jussi ja Heikki taas olivat kirjainten nimeämisen taidoiltaan keskimääräistä heikompia verrattuna koko esikoulun yksilöaineistoon. (Taulukko 2.)

TAULUKKO 2. Kielelliset taidot esikoulussa

	Nopea nimeäminen (reaktioaika sekunteina)	Äänteiden nimeäminen	Kirjainten nimeäminen
Toni	83	6	11
Jani	76	8	16
Hanna	77	9	14
Pekka	86	5	12
Mikael	98	10	24
Petri	88	10	28
Jussi	64	6	9
Heikki	76	7	9
Koko aineiston keskiarvo	71,83	8,85	23,28
Hajonta	19,73	1,90	6,46
Testin maksimi	-	10	29

Ensimmäisen luokan yksilötestien mukaan Tonin, Hannan, Pekan, Mikaelin ja Jussin lukutaito oli keskimääräistä verrattuna koko ensimmäisen luokan yksilöaineistoon. Tonin, Hannan ja Pekan testitulokset olivat kuitenkin lähes keskimääräisen alarajalla erityisesti sanojen lukemisen testissä. Hannan tulos oli keskimääräisen alarajalla myös epäsanojen lukemisessa. Janin lukutaito oli ensimmäisen luokan testitulosten mukaan keskimääräistä heikompi niin sanojen kuin epäsanojenkin kohdalla. Petri ja Heikki taas olivat lukemisen taidoiltaan jopa keskimääräistä parempia. Petrin sanojen lukemisen tulos ja Heikin epäsanojen lukemisen tulos olivatkin koko aineistossa saavutetut maksimit. Äänteiden nimeämisen testi oli ensimmäisellä luokalla ikäryhmään katsottuna liian helppo, eikä se siksi toiminut oppilaita ryhmittelevänä testinä. (Taulukko 3.)

TAULUKKO 3. Kielelliset taidot 1. luokalla: yksilötestit

	Sanojen lukeminen	Epäsanojen lukeminen	Äänteiden nimeäminen
Toni	15	17	10
Jani	8	9	10
Hanna	13	12	10
Pekka	13	17	10
Mikael	26	22	10
Petri	38	30	10
Jussi	23	22	10
Heikki	36	34	10
Koko aineiston keskiarvo	19,28	20,05	9,53
Hajonta	9,34	8,52	1,23
Testin maksimi	90 sanaa / aineistossa 38 sanaa	90 sanaa / aineistossa 34 sanaa	10

Tarkastelemamme lapset pärjäsivät myös ryhmätestien äännetehtävässä melko hyvin. Vain Pekan tulos oli keskimääräistä heikompi koko aineistoon verrattuna. Sanojen kirjoittamisen testissä taas kaikki kahdeksan lasta saivat keskimääräisen tuloksen. Tosin Hannan tulos oli keskimääräisen alarajalla. Epäsanojen kirjoittamisen kohdalla Mikael ja Jussi olivat taidoiltaan keskimääräistä parempia, kun taas Toni, Jani, Hanna, Pekka, Petri ja Heikki olivat taidoiltaan keskimääräisiä verrattuna koko aineistoon. Teknisen lukutaidon testissä Toni, Hanna, Pekka, Mikael ja Jussi saivat keskimääräisen tuloksen, mutta Mikaelin tulos oli kuitenkin keskimääräisen alarajalla. Janin tulos oli keskimääräistä heikompi. Petri ja Heikki taas olivat tekniseltä lukutaidoltaan koko aineistoon verrattuna keskimääräistä parempia. (Taulukko 4.)

TAULUKKO 4. Kielelliset taidot 1. luokalla: ryhmätestit

	Äänteiden yhdistäminen	Sanojen kirjoittaminen	Epäsanojen kirjoittaminen	Tekninen lukutaito
Toni	9	5	2	10
Jani	9	4	3	4
Hanna	8	2	4	13
Pekka	5	4	4	15
Mikael	9	5	7	6
Petri	9	5	5	35
Jussi	9	5	8	15
Heikki	8	4	5	28
Koko aineiston keskiarvo	7,82	3,77	3,62	12,50
Hajonta	1,56	1,75	2,51	7,51
Maksimi	10	5	8	aikaraja 2 min

Toisella luokalla yksilötesteissä oppilaiden kielitaitoa testattiin lukutaidon testien avulla. Testien mukaan Hannan, Petrin, Jussin ja Heikin lukutaito oli tällöin keskimääräistä verrattuna koko toisen luokan yksilöaineistoon sekä sanojen että epäsanojen lukemisen osalta. Mikaelin sanojen lukutaito oli myös keskimääräistä, mutta hänen epäsanojen lukutaitonsa oli kuitenkin keskimääräistä heikompaa. Keskimääräistä heikompia lukutaidoltaan sekä sanojen että epäsanojen lukemisen osalta olivat Toni, Jani ja Pekka eli kolme heistä, jotka ensimmäisellä luokalla kuuluivat ryhmään, jossa kielelliset taidot olivat kohentuneet vähemmän. (Taulukko 5.)

TAULUKKO 5. Kielelliset taidot 2. luokalla: yksilötestit

	Sanojen lukeminen	Epäsanojen lukeminen
Toni	23	24
Jani	28	24
Hanna	35	33
Pekka	29	28
Mikael	32	24
Petri	43	41
Jussi	37	37
Heikki	39	41
Koko aineiston keskiarvo	38,84	38,46
Hajonta	9,47	9,78
Maksimi	90	90

6.3 Tehtävästrategiat

Tehtävästrategioita mitattiin ensimmäisellä luokalla kolmella summamuuttujalla, joiden avulla tarkasteltiin koulutehtävien ja oman osaamisen huolestuttavuutta, sosiaaliseen paineeseen reagointia ja sinnikkyuden puutetta, sekä kolmella muuttujalla, jotka mittasivat suhtautumista vaikeisiin tehtäviin. Tarkastelemiemme oppilaiden tehtävästrategiat vaikuttaisivat olevan suurelta osin toimivat. Vaikeat tehtävät ja oma osaaminen aiheuttivat kuitenkin jonkin verran huolestumista. Lisäksi melko usealla tarkastelemistamme lapsista oli ainakin hieman sinnikkyuden puutetta.

Suurinta osaa koko yksilöaineistosta ei ensimmäisellä luokalla huolestuttanut koulutehtävien vaikeus tai se, ettei tehtäviä osaisi tehdä, ollenkaan. Samoin olivat vastanneet myös Toni ja Mikael. Petriä, Hannaa, Jussia ja Heikkiä koulutehtävät huolettivat ensimmäisellä luokalla jonkin verran. Jania koulutehtävät taas huolettivat paljon. Pekan vastaus huolettamisen osalta puuttui ja voikin olla, että hän ei ole osannut arvioida huolestumistaan tällöin. (Taulukko 6.)

Huolettamisen tapaan myös sosiaalisen paineen kohdalla koko aineiston yleisin arvo oli ensimmäisen luokan testauksissa 0, eli yleisesti oppilaat eivät ensimmäisellä luokalla hakeneet sosiaalisia vihjeitä toimintansa tueksi tai välittäneet siitä, mitä muut mahtaisivat ajatella esimerkiksi epäonnistumisesta. Myös suurin osa tarkastelemistamme lapsista, eli Toni, Mikael, Petri, Jani, Jussi sekä Pekka, oli vastannut samoin. Hannaa sosiaalinen paine vaivasi jonkin verran, ja Heikki taas välitti sosiaalisista vihjeistä hyvin paljon. (Taulukko 6.)

Ensimmäisellä luokalla kolmasosa koko yksilöaineiston oppilaista arvioi olevansa aina sinnikäs, eli he eivät viivytelleet tehtävien tekoa tai jättäneet kesken vaikeitakaan tehtäviä. Tarkastelemistamme lapsista Toni ja Petri olivat arvioineet omia työskentelytapojaan samoin. Mikael, Hanna ja Jussi arvioivat olevansa sinnikkäitä useimmiten, kun taas Janilla, Pekalla ja Heikillä näytti ensimmäisellä luokalla olleen toisinaan sinnikkyuden puutetta. (Taulukko 6.)

TAULUKKO 6. Tehtävästrategiat 1.luokalla.

1.lk	Huolettaminen	Sosiaalinen paine	Sinnikkyuden puute
Toni	0	0	0
Mikael	0	0	1
Petri	1	0	0
Jani	2	0	3
Hanna	1	2	1
Jussi	1	0	1
Pekka	.	0	3
Heikki	1	4	4
Koko aineiston moodi	0 (65,0 %)	0 (73,3 %)	0 (31,7 %)
Minimi	0	0	0
Maksimi	2	4	6

0: ei ollenkaan – 2/4/6: aina

Toisen luokan haastatteluissa ilmeni, että oma osaaminen olikin alkanut toisinaan huolehtuttaa Tonia ja Mikaelia. Heikkiä huolestutti erityisesti se, jos tehtäviä ei osaa tehdä kotona. Petriä huolestutti se, jos jää jumiin esimerkiksi matematiikan tehtävässä, eikä tehtäviä ehdi tehdä loppuun. Hän kertoi myös hankalan laskun jääneen joskus mietityttämään yöksi. Jania, Hannaa, Jussia ja Pekkaa asia taas ei huolettanut ollenkaan.

Toisella luokalla se, mitä muut mahtaisivat ajatella omasta epäonnistumisesta, oli alkanut huolehtaa myös hieman useampia. Tonia se, mitä muut voisivat ajatella, huolestutti joskus. Heikki kertoi muitten mielipiteiden huolestuttavan häntä edelleen ja se taas tuntui hänestä pahalle. Pekkaa muitten mielipiteet eivät muuten huolettaneet, paitsi kokeiden kohdalla. Petri, Hanna, Mikael ja Jussi sanoivat, ettei muitten mielipiteen huoleta heitä ollenkaan. Jani taas ei osannut sanoa, huolettiko asia häntä.

Odotusarvoteorian mukaan muun muassa oppilaan omaan suoriutumiseensa liittämät ennakoinnit ja uskomukset vaikuttavat motivaatioon. Negatiiviset suoriutumisodotukset toimivat motivaatiota alentavasti ja positiiviset kohottavasti. Niinpä huolestuminen siitä, ettei osaa tehtäviä tai mitä muut mahtavat ajatella omasta epäonnistumisesta, voikin laskea motivaatiota. (Atkinson 1964, 241; Aunola 2002, 106–107.) Useat epäonnistumiset ja uudet yritykset voidaan myös kokea liian suurina kuluina, joka myös voi laskea motivaatiota. Jos taas oppilas ajattelee onnistuvansa eikä pelkää epäonnistumista, hän arvioi

myös kuluna kohtuulliseksi, mikä saattaa nostaa motivaation tasoa. (Aunola 2002, 108–109; Eccles & Wigfield 2002, 93; Wigfield & Eccles 2000, 69, 72.)

”ei se minnuu haittaa vaikka ne ajattelis mitä että, eipä se ihan heti kässännykään tuota...onpas outto” (Petri, 1)

Muiden mielipiteistä välittämistä, sosiaalista painetta ja kilpailuhenkisyttä selvitettiin toisella luokalla lisäksi kysymällä, vertailevatko oppilaat esimerkiksi koearvosanojaan toisten arvosanoihin tai vertaavatko he itseään muuten muihin. Toni ja Mikael kertoivat toisinaan vertaavan itseänsä muihin. Mikael kertoi esimerkiksi kilpailevansa kavereidensa kanssa joskus siitä, kuka juoksee nopeimmin. Lisäksi hän kertoi vertailevansa esimerkiksi matematiikan koepisteitä. Erityisesti liikunnan vertailutilanteista hän piti. Myös Pekka ja Jani kertoivat toisinaan vertailevansa koepisteitä, mutta eivät muuten. Hanna, Jussi, Petri ja Heikki eivät haastatteluiden mukaan verranneet itseään ja omia suorituksiinsa muihin.

Kysyttäessä toisella luokalla oppilailta, haluavatko he näyttää olevansa parhaita jossain asiassa Toni, Mikael, Hanna, Jussi ja Heikki vastasivat kieltävästi. Heikillä tähän näytti kuitenkin vaikuttavan pelko muiden mielipiteestä, sillä hän arveli muiden nauravan, jos hän esimerkiksi ylpeilisi harrastuksellaan. Vaikuttikin siltä, että hän oli hyvin herkkä muiden arvostelulle, mikä saattaisi viitata orientaatiomallin minädefensiiviseen orientaatioon (Lepola 2000, 23; Salonen & Lepola 1994, 84–85). Petri ja Pekka eivät myöskään myöntäneet haluavansa olla parhaita, mutta samalla molemmat kertoivat harrastuksestaan, jossa ovat luokkansa parhaita. Jani ei osannut sanoa, haluaisiko hän näyttää olevansa jossain paras. Lisäksi Toni, Mikael ja Petri kertoivat ainakin joskus myös haluavansa tehdä tehtävät nopeammin kuin muut, mutta Mikael korosti, ettei hän kuitenkaan kilpaile. Petri selitti nopeammin tekemistä sillä, että hän voisi levätä hetkisen tehtävien tekemisen jälkeen. Jani, Hanna, Jussi, Pekka ja Heikki kertoivat, etteivät he halua tehdä tehtäviä luokkakavereita nopeammin tai kilpailla asiassa.

Toisen luokan haastatteluissa oppilaat arvioivat olevansa sinnikkäitä, eli he eivät juuri jättäneet tehtäviä kesken. Sinnikkyys onkin muun muassa tyypillistä tehtäväkeskeiselle toiminnalle (Olkinuora, Salonen & Lehtinen 1984, 31; Salonen & Lepola 1994, 83). Toni

kertoi tehtävien toisinaan jäävän kesken välitunnin alkaessa. Pekka taas kertoi tekevänsä kesken jääneet tehtävät kotona loppuun.

Opettaja joutui kuitenkin toisinaan huomauttelemaan oppilaille tehtävien jatkamisesta. Heikin mukaan opettaja huomautti häntä joka päivä. Toni, Mikael, Petri ja Hanna saivat kertomansa mukaan huomautteluja joskus. Tonista tämä tuntui tylsistyttävältä. Hanna taas kertoi olevansa tällöin vain pysähtynyt miettimään. Jania ja Jussia opettaja ei heidän mukaansa joutunut huomauttamaan tehtävien jatkamisesta ollenkaan. Pekka taas kertoi yrittäneensä viime aikoina olla siten, ettei opettajan tarvitsisi huomautella hänelle. Myönteellisesti opettajan huomautuksiin suhtautuminen voi kertoa tehtäväorientaatiosta, mutta minädefensiiviselle oppilaalle huomautukset voivat merkitä uhkaa tai häiriötä (Lepola 2000, 22–23), kuten on mahdollista ainakin Tonin kohdalla. Myös sosiaalisesti riippuvuusorientoitunut oppilas on vastaanottavainen opettajan huomautuksille, mutta ei kuitenkaan ota oppimista vastuulleen, vaan pyrkimyksenä on saavuttaa hyväksyntä (Lehtinen, Vauras, Salonen, Olkinuora & Kinnunen 1995, 24; Lepola 2000, 23; Olkinuora ym. 1984, 32). Pekan tapojen parantaminen voikin mahdollisesti kertoa tehtäväorientaatiosta tai sosiaalisesta riippuvuusorientaatiosta ja pyrkimyksestä saavuttaa hyväksyntää.

”no jos mie en vaikka jaksa ni se (opettaja) sanoo: jaksa nyt viel vähä - - (se tuntuu aika tylsistyttävältä)” (Toni, 1)

”hmmh...no välillä, paitsi (opettaja) ei oo joutunu (huomauttamaan tehtävien jatkamisesta) tässä pitkään aikaan...kaikille muille on melkein joutunu paitsi miulle - - yritän sillee että ei mittään semmosta” (Pekka, 1)

Lähes koko yksilöaineisto oli ensimmäisellä luokalla sitä mieltä, että he yrittivät tehdä vaikeitakin tehtäviä ja asioita. Myös kaikki tarkastelemamme lapset vastasivat samoin. Vaikeiden tehtävien osaamisen suhteen koko aineistossa oltiin yleisimmin sitä mieltä, että niitä ei osata tehdä heti. Samoin arvioivat omia työskentelytapojaan myös Petri, Jani, Hanna, Jussi ja Pekka. Toni, Mikael ja Heikki arvioivat kuitenkin ensimmäisellä luokalla osaavansa tehdä heti vaikeitakin tehtäviä. Vaikeista tehtävistä myös pidettiin ensimmäisellä luokalla paljon. Tarkastelemistamme lapsista vain Hanna oli vastannut, ettei pidä vaikeista tehtävistä. (Taulukko 7.)

TAULUKKO 7. Vaikeisiin tehtäviin suhtautuminen 1.luokalla

1.lk	Yrittäminen vaikeissakin asioissa	Vaikeiden tehtävien osaaminen heti	Vaikeista tehtävistä tykkääminen
Toni	1	1	1
Mikael	1	1	1
Petri	1	0	1
Jani	1	0	1
Hanna	1	0	0
Jussi	1	0	1
Pekka	1	0	1
Heikki	1	1	1
Koko aineiston moodi	1 (91,7 %)	0 (68,3 %)	1 (75,0 %)

0: ei totta; 1: totta

Toisella luokalla suhtautuminen vaikeisiin tehtäviin oli muuttunut ainakin osalla oppilaisista. Hanna ei edelleenkään pitänyt vaikeista tehtävistä, mutta lisäksi myös Toni, Mikael ja Petri olivat arvioineet samoin. Tonin mielestä koulunkäynnissä tyhmintä olikin se, jos ei osaa tehdä tehtäviä. Jani ja Heikki kertoivat pitävänsä vaikeista tehtävistä, kun taas Jussi piti vaikeista tehtävistä jonkin verran ja Petri välillä. Toni, Mikael, Petri, Pekka ja Heikki kertoivat mieluummin valitsevansa helpon tehtävän saadessaan valita vaikean tai helpon tehtävän. Erityisesti Tonille, Mikaelille ja Petrille, jotka eivät pitäneet vaikeista tehtävistä ja valitsivat mieluummin helpomman, tehtävien vaikeus oli mahdollisesti alkanut merkitä uhkaa, mikä saattoi aiheuttaa myös tehtävän välttelyä. Tämä taas voisi olla piirre minädefensiivisyydestä. (Lepola 2000, 23; Salonen & Lepola 1994, 84–85.) Pekka perusteli helpomman tehtävän valintaa sillä, että helpon tehtävän ehtisi tehdä nopeammin, eikä se silloin jäisi kotitehtäväksi. Näin aikaa jäisi enemmän harrastukselle. Vaikuttaisikin siltä, että Pekka saattoi pyrkiä usein ”oikeaan” lopputulokseen, joka miellyttäisi myös opettajaa, mahdollisimman vähällä vaivalla. Tämä taas saattaisi viitata sosiaaliseen riippuvuusorientaatioon. (Lepola 2000, 22.) Jani, Hanna ja Jussi kertoivat mieluummin valitsevansa vaikean tehtävän. Hannalla syynä oli se, että vaikeasta tehtävästä voisi oppia. Jussin mukaan helppo tehtävä taas voisi olla tylsä.

”(valitsisin) *semmonen niinku vähä vaikke paitsi välillä otan helpon ku on harrastuksia...niä otan niinku emmie ikinä voikkaan ottaa (vaikeaa) ku en kerkee joskus silleen*” (Pekka, 2)

Voidaan ajatella, että vaikean ja helpon tehtävän väliltä valitsemisen taustalla vaikuttavat erilaiset päämäärät. Oppilaalla voi olla päämäärä oppia, jolloin hän näkee tehtävän mahdollisuutena oppia ja kehittyä ja valitsee haasteellisemman tehtävän. Epäonnistumisten, virheiden ja kritiikin pelottaessa päämääränä voi olla myös suoriutuminen, jolloin oppilas valitsee useimmiten tehtävän, jonka hän kokee varmimmin osaavansa. (Aunola 2002, 107–108; Dweck & Leggett 1988, 256.)

”siinä (vaikeassa tehtävässä) voi oppii paremmin” (Hanna, 1)

(valitsisi vaikeasta ja helposta:) *”no ehkä sen missä on haastetta vähän - - noku se ois muuten iha liian helppo tehdä se minkä mie ossaisin niinku sen tehdä”* (Jussi, 1)

”(valitsisin mieluummin) no helpon (koska) vaikkeet on vaikeempia” (Heikki, 1)

Hankalien tehtävien tai epäselvyyksien eteen tullessa kaikki kertoivat toisella luokalla pyytävänsä apua. Mikael kertoi myös lunttaavansa matematiikassa apua kirjan takaa. Petri, Hanna ja Pekka sanoivat lisäksi yrittävänsä miettiä ja harjoitella epäselviä asioita itse. Petri kertoi joskus jättävänsä epäselvät tai vaikeat tehtävät syrjään ja palaavansa niihin myöhemmin. Pekka taas jatkoi joskus epäselväksi jääneitä tehtäviä kotona. Kaikki oppilaat kokivat myös saavansa tarpeeksi apua vaikeisiin tehtäviin. Toni kuitenkin kertoi, ettei opettaja aina ehdi auttaa.

Se tuntuivatko koulutehtävät oppilaista hankalilta vai helpoilta vaihteli. Tonin, Janin, Hannan ja Pekan mielestä koulutehtävät olivat joskus vaikeita ja joskus helppoja. Mikael ei oikein osannut sanoa, miltä tehtävät tuntuivat. Hän kuitenkin lisäsi, että osa tehtävistä tuntuu vaikealta. Petrin, Jussin ja Heikin mielestä koulutehtävät ovat melko helppoja, eikä niissä Petrin mukaan ole paljon haastetta. Hanna, Jussi ja Heikki kertoivat koulutehtävien tuntuvan myös kivoilta. Heikistä parasta koulussa onkin tehtävien tekeminen. Tonin, Mikaelin, Janin, Jussin, Pekan ja Heikin mielestä koulutehtävät olivat ensimmäisellä luokalla helpompia kuin toisella luokalla. Petri ja Hanna taas kokivat toisen luokan koulutehtävät ensimmäisen luokan tehtäviä helpompina.

6.4 Attribuutiot

Attribuutioiden, eli onnistumisten ja epäonnistumisten syytulkintojen, voidaan ajatella kuuluvan odotusten kategoriaan. Odotusten taustalla taas näkyvät oppilaiden näkemykset omista kyvyistään, odotuksistaan ja ennakoinneistaan. (Aunola 2002, 106–107.) Alkuperäiset –testeissä attribuutiota mitattiin ensimmäisellä ja toisella luokalla. Lisäksi pyrimme myös toisen luokan haastatteluissa selvittämään, kuinka oppilaat selittivät onnistumisia ja epäonnistumisia omin sanoin.

6.4.1 Onnistumisen selittäminen

Tehtävässä onnistumisen kohdalla attribuutiot eivät vaihdelleet tarkastelemilla oppilailta siirryttäessä ylemmälle vuosiluokalle. Sekä ensimmäisellä että toisella luokalla koko yksilöaineistossa onnistumista selitettiin yleisimmin ulkoisella syyllä eli tehtävän helppoudella. Myös suurin osa tarkastelemistamme lapsista oli selittänyt tehtävässä onnistumista tehtävän helppoudella sekä ensimmäisellä että toisella luokalla. Vain Jani oli selittänyt onnistumistaan omalla taitavuudellaan ja Jussi kovalla yrittämisellä. (Taulukko 8.)

TAULUKKO 8. Tehtävässä onnistumisen selittäminen

	1.lk	2.lk
Toni	3	3
Mikael	3	3
Petri	3	3
Jani	2	2
Hanna	3	3
Jussi	1	1
Pekka	3	3
Heikki	3	3
Koko aineiston moodi	3 (47,5 %)	3 (47,0 %)

1: Yritin kovasti., 2: Olen niin taitava., 3: Tehtävä oli helppo.

Kysyttäessä selitystä sille, että onnistuu vastaamaan opettajan kysymykseen oikein, vastaukset vaihtelivat hieman enemmän myös verrattaessa ensimmäistä ja toista luokkaa.

Koko aineistossa opettajan kysymykseen oikein vastaamista selitettiin molemmilla luokalla yleisimmin kysymyksen helppoudella. Samoin olivat vastanneet myös Mikael, Jani, Hanna, Jussi ja Heikki. Toni, Petri ja Pekka selittivät ensimmäisellä luokalla oikeaa vastausta kovalla yrittämisellä, kun taas toisella luokalla Toni ja Pekka selittivät onnistumista omalla taitavuudellaan ja Petri tehtävän helppoudella. (Taulukko 9.)

TAULUKKO 9. Opettajan kysymykseen oikein vastaamisen selittäminen

	1.lk	2.lk
Toni	1	2
Mikael	3	3
Petri	1	3
Jani	3	3
Hanna	3	3
Jussi	3	3
Pekka	1	2
Heikki	3	3
Koko aineiston moodi	3 (52,5 %)	3 (48,7 %)

1: Yritin kovasti., 2: Olen niin taitava., 3: Kysymys oli helppo.

Toisen luokan haastatteluissa taas kaikki oppilaat selittivät onnistumistaan muun muassa itsestä johtuvilla syillä, kuten keskittymisellä, kuuntelemisella, miettimisellä, huolella tekemisellä, valmistautumisella ja osaamisella. Petri ja Heikki toivat esille myös ulkoisia syitä onnistumiseen. Petri antoi vaihtoehdoksi helpot tehtävät ja rauhallisuuden ja Heikki sen, että kaikki ovat olleet hiljaa. Heikistä tuntuikin välillä siltä, ettei omassa luokassa pysty keskittymään. Janin selityksissä erikoista oli se, että hän selitti ulkopuolisen henkilön onnistumista keskittymisellä ja huolellisuudella, kun taas omaa onnistumistaan hän selitti osaamisella.

Tiedusteltaessa oppilailta, kuinka he selittivät läksyjen nopeaa tekemistä, Toni ja Mikael sanoivat, että läksyjä oli tullut vähän. Jani selitti nopeaa kotitehtävistä selviytymistä helpoilla tehtävillä ja Pekka sillä, että asian on oppinut. Myös Hanna selitti asiaa oppimisella, mutta ensimmäiseksi syyksi hän sanoi tehtävien ”*hutaamisen*”. Petri ja Heikki selittivät läksyjen nopeaa tekemistä taas huolella tekemisellä ja keskittymisellä. Jussi ei oikein osannut selittää, mistä kotitehtävien nopea tekeminen voisi johtua, sillä hänen mukaansa kotitehtäviin meni aina aikaa.

6.4.2 Epäonnistumisen selittäminen

Erityisesti epäonnistumisten kohdalla attribuutiot vaihtelivat melko paljon tarkastelemiemme lasten kesken. Koko aineistossa sekä koulutehtävässä epäonnistumista että väärää vastaustaan opettajan kysymykseen oli selitetty yleisimmin tehtävän tai kysymyksen vaikeudella niin ensimmäisellä kuin toisellakin luokalla. Samoin olivat koulutehtävän epäonnistumista selittäneet molempina vuosina Mikael, Petri ja Pekka. Ensimmäisellä luokalla tehtävän vaikeudella koulutehtävässä epäonnistumista olivat selittäneet myös Toni, Jani ja Hanna. Toisella luokalla he kuitenkin selittivät epäonnistumistaan sillä, etteivät osanneet tehtävää. Jussi taas selitti ensimmäisellä luokalla epäonnistumistaan koulutehtävässä omalla osaamattomuudellaan ja Heikki sillä, ettei yrittänyt tarpeeksi. Toisella luokalla molempien selitys oli se, etteivät he olleet yrittäneet tarpeeksi. (Taulukko 10.)

TAULUKKO 10. Tehtävässä epäonnistumisen selittäminen

	1.lk	2.lk
Toni	3	2
Mikael	3	3
Petri	3	3
Jani	3	2
Hanna	3	2
Jussi	2	1
Pekka	3	3
Heikki	1	1
Koko aineiston moodi	3 (65,6 %)	3 (53,0 %)

1: En yrittänyt tarpeeksi., 2: En osaa tehdä tehtävää., 3: Tehtävä oli vaikea.

Opettajan kysymykseen väärin vastaamista muun aineiston kanssa samalla tavalla, eli kysymyksen vaikeudella, selitti molempina vuosina vain Mikael ja Pekka. Ensimmäisellä luokalla myös Petri, Jani ja Heikki selittivät väärää vastaustaan kysymyksen vaikeudella. Toni ja Hanna selittivät tällöin epäonnistunutta vastaustaan omalla osaamattomuudellaan ja Jussi liian vähällä yrittämisellä. Toisella luokalla Mikaelin ja Pekan lisäksi Toni, Hanna ja Jussi selittivät väärää vastaustaan kysymyksen vaikeudella. Petri ja Jani taas selittivät tällöin väärää vastaustaan omalla osaamattomuudellaan ja Heikki liian vähällä yrittämisellä. (Taulukko 11.)

TAULUKKO 11. Opettajan kysymykseen väärin vastaamisen selittäminen

	1.lk	2.lk
Toni	2	3
Mikael	3	3
Petri	3	2
Jani	3	2
Hanna	2	3
Jussi	1	3
Pekka	3	3
Heikki	3	1
Koko aineiston moodi	3 (51,6 %)	3 (51,3 %)

1: En yrittänyt tarpeeksi., 2: En osaa vastata kysymykseen., 3: Kysymys oli vaikea.

Epäonnistumisen kohdalla toisen luokan haastatteluissa kysyttiin koulutehtävissä ja kokeessa epäonnistumista. Lähes kaikki selittivät molempia epäonnistumisia muun muassa itsestä johtuvilla syillä, kuten kiireellä, huolimattomuudella ja sillä, ettei ole keskittynyt tai valmistautunut. Petri selitti kokeessa epäonnistumista jännittämällä ja kokeen vaikeudella. Tehtävissä epäonnistumista hän selitti myös haastattelussa vaikeilla tehtävillä, mutta oli kuitenkin sitä mieltä, että ”*pikkuvirheet voi aina korjata*”. Heikki taas selitti tehtävien pieleen menemistä ulkoiselle syyllä eli sillä, että muut olivat ”*mölisseet*”. Jani ei osannut selittää omaa kokeessa epäonnistumista, mutta selitti mahdollista tehtävissä epäonnistumista omalla osaamattomuudellaan. Ulkopuolisen henkilön epäonnistumisia hän kuitenkin selitti tehtävien hankaluudella ja huonolla valmistautumisella. Pekka taas ei osannut selittää omia epäonnistumisiaan ollenkaan, mutta ulkopuolisen henkilön epäonnistumiset johtuivat hänen mielestään ”*hosumisesta*”, myöhään tekemisestä ja luntaamisesta. Hannan mielestä kokeessa epäonnistuminen johtui omasta osaamattomuudesta, kun taas Tonin mielestä siihen vaikutti se, jos ei ollut lukenut. Myös Mikaelin mielestä harjoittelemisen olisi saattanut vaikuttaa ainakin ulkopuolisen henkilön koetulokseen positiivisesti, vaikka hän itse oli sanonut, ettei valmistaudu kokeisiin. Omaa kokeessa epäonnistumista hän selitti vaihtoehtojen antamisen jälkeen kokeen vaikeudella.

Lehtisen ym. (1995) mukaan minädefensiivinen oppilas päinvastoin kuin tehtäväorientoitunut oppilas selittää usein epäonnistumisiaan esimerkiksi heikoilla kyvyillään tai tehtävän vaikeudella syyttäen samalla itseään. Tämä taas voi johtaa negatiivisten emootioiden,

kuten häpeän, kokemiseen. Onnistumisiaan minädefensiivinen oppilas taas saattaa vähätellä ja selittää niitä tehtävän helppoudella tai onnella. (Lehtinen ym. 1995, 24.)

6.5 Oppijaminäkuva

Oppilaan saamat myönteiset kokemukset auttavat rakentamaan positiivista oppijaminäkuva, kun taas kielteiset kokemukset voivat vaikuttaa oppijaminäkuvaan negatiivisesti (Nurmi ym. 2006, 104). Tarkastelemiemme oppilaiden oppijaminäkuva selvitettiin esikoulussa sekä ensimmäisellä ja toisella luokalla määrällisesti Alkuportaatiivitesteillä. Oppilaat saivat arvioida, monensia he olisivat ryhmästään lukemisen ja kirjoittamisen sekä matematiikan taidoiltaan. Lisäksi selvitimme oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen, matematiikan, juoksemisen ja piirtämisen oppijaminäkuvia toisen luokan haastatteluissa kysymällä, valitsisivatko he itsensä kunkin alueen kilpailuun.

6.5.1 Lukeminen ja kirjoittaminen

Tarkastelemiemme lasten lukemisen ja kirjoittamisen oppijaminäkuvat vaihtelivat paljon keskenään. Koko aineistossa lukemisen ja kirjoittamisen oppijaminäkuva on laskenut koulun aloittamisen myötä. Myös Tonin, Petrin, Janin ja Hannan lukemisen ja kirjoittamisen oppijaminäkuvat laskivat siirryttäessä esikoulusta ensimmäiselle luokalle. Mikaelin ja Jussin arviot omista luku- ja kirjoitustaidoista nousivat siirryttäessä esikoulusta ensimmäiselle luokalle. Jussin kohdalla nousu tosin ei ollut kovin suuri. Mikaelilla arvio vaihtui ryhmän viidennestä ensimmäiseksi. Heikin arvio omista taidoistaan säilyi samana esikoulussa ja ensimmäisellä luokalla. Toiselle luokalle mentäessä Mikaelin, Petrin, ja Heikin arviot itsestään lukijana ja kirjoittajana laskivat. Tonilla, Janilla, Hannalla ja Jussilla arvio omista luku- ja kirjoitustaidoistaan taas nousi siirryttäessä toiselle luokalle. Pekan arvio omista taidoistaan ei muuttunut ensimmäiseltä luokalta. (Taulukko 12.)

TAULUKKO 12. Lukemisen ja kirjoittamisen oppijaminäkuva

	Esikoulu	1.lk	2.lk
Toni	5	7	5
Mikael	5	1	3
Petri	1	4	5
Jani	2	6	4
Hanna	1	9	5
Jussi	10	9	7
Pekka	7	5	5
Heikki	1	1	5
Koko aineiston moodi	1 (28,0 %)	5 (26,7 %)	5 (36,5 %)

1: ryhmänsä paras – 10: ryhmänsä heikoin

Toisen luokan haastatteluissa ainoastaan Petri ja Jani sanoivat valitsevansa itsensä luku- ja kirjoituskilpailuun. Petri kertoi syyksi, että hän kirjoittaa joskus oikein ja lukee aika hyvin. Hän toivoikin joskus saavansa kehuja kirjoittamisesta, sillä hän oli itse huomannut käsialansa parantuneen. Niinpä hän kertoikin, että käsiala ja kirjoittaminen paranevat harjoittelemalla. Petri oli siis analysoinut kirjoittamistaitoaan ja sen kehittymistä tarkasti ja asennoitui siihen melko tehtäväorientoituneesti (Salonen & Lepola 1994, 83). Toisaalta hän toivoi kovasti saavansa opettajaltaan vahvistusta taidon parantumisesta, mikä taas voisi viitata sosiaaliseen riippuvuusorientaatioon (Lehtinen ym. 1995, 24; Lepola 2000, 23; Olkinuora ym. 1984, 32). Janin kohdalla huomattavaa taas on se, että kysyttäessä ensimmäisen kerran osallistujia kilpailuun, eli tällä kertaa piirustuskilpailuun, Jani ei valinnut itseään. Kun häneltä kysyttiin syytä siihen, hän näytti miltei pahastuneelta ja siltä, että koki tulleen huijatuksi siinä, että itsensäkin sai valita. Kaikkiin seuraaviin kilpailuihin hän sanoi miltei ensimmäisenä valitsevansa myös itsensä perustellen tätä joka kerta sillä, että oli itsekin ihan hyvä. Näin hän perusteli myös osallistumistaan luku- ja kirjoituskilpailuun. Myös tässä tilanteessa Jani näytti hakevan sosiaalisesti ”oikeanlaista” ratkaisua sekä sosiaalisia vihjeitä, mikä voikin kertoa mahdollisesta sosiaalisesta riippuvuusorientaatiosta (Lepola 2000, 22–23; Salonen & Lepola 1994, 84–85). Lisäksi hän kertoi muualla haastattelussa olevansa hyvä lukemisessa ja lukemisen olevan helppoa. Jani toivoi myös saavansa joskus kehuja nimenomaan lukemisessa.

”mie haluaisin että...se kehus jossain...ai hirveän usein miten että mie yritän nyt siisteyttää mun käsialaa, ni että, sanos että, jos, sanos sen, joskus sun, Petrin kä-

siala on parantunu hirveästi, se olis kiva jos joku niin sanois - - ku eskarin vihkot tuolla kotona ni oon siitä kattonu ni on kyllä parantunu paljo” (Petri, 2)

haastattelija: *”minkä takia sie et sit valinnu ittees sinne (piirustuskilpailuun)?”*

”...(tauko, 8 s)”

haastattelija: *”ossaatko sanno?”*

”en”

haastattelija: *”vai etkö vaan tellu ajatelleeks?”*

”en tiää”

haastattelija: *”- - entäs sitte juoksukilpailuun - -?”*

”minä - - oom mie itekki hyvä” (Jani, 1)

Jussi kertoi, ettei valitsisi itseään luku- ja kirjoituskilpailuun, koska ei pitänyt kirjoittamisesta. Pelkkään lukukilpailuun hän olisi kuitenkin saattanut voida osallistua, sillä lukeminen oli hänen mielestään hauskaa. Toni puolestaan ei valinnut itseään kilpailuun, sillä hän oli mielestään hidas lukija. Hän ei myöskään pitänyt itseään hyvänä kirjoittajana. Sekä Jussin että Tonin motivationaalisessa orientaatioissa näytti olevan minädefensiivisiä piirteitä äidinkielen kohdalla, sillä heidän äidinkielen oppijaminäkuvansa olivat negatiiviset (ks. Lehtinen ym. 1995, 24; Lepola 2000, 23; Salonen & Lepola 1994, 84–85). Hanna ja Heikki taas kertoivat, etteivät ole niin nopeita tai hyviä kirjoittamisessa. Hanna kuitenkin mainitsi, että hänen käsialastaan sai selvää, ja Heikki taas kertoi olevansa ihan hyvä lukija. Toisaalla haastattelussa Heikki kuitenkin sanoi olevansa hyvä kirjoittajakin. Pekka ei valinnut itseään luku- ja kirjoituskilpailuun, sillä hän ei ollut nopea kirjoittamaan koneella. Hän kuitenkin sanoi, että voisi harkita kilpailuun menemistä, jos siinä kirjoitettaisiin vihkoon. Mikael ei ollut varma omista taidoistaan, eikä siksi valinnut itseään. Kirjoittaminen vaikutti tuoneen ainakin Jussille, Hannalle ja Heikille epäonnistumisen kokemuksia, jotka olivat muuttaneet heidän kirjoittajaminäkuvaansa kielteiseksi. Lukemisessa taas Tonin kokemukset olivat negatiivisia. (Nurmi ym. 2006, 104.)

”mie en ossaa kunnolla kirjottaa miun käsiala on niin huono” (Toni, 2)

”niin sitten nii siks mie en itteeni koska miunn kirjoituksesta saa kyllä selvää ja se on kyllä hyvä mut mie en oo nopee kirjottamaan, hirvveen” (Hanna, 2)

”noo oon mie aika hyvä kirjottamisessa”

”no kirjottamaan en oo (hyvä) mutta lukemaan oon” (Heikki, 2)

Luku- ja kirjoituskilpailuun valittiin osallistujia hyvän käsialan sekä nopean ja hyvän kirjoittamis- ja lukemistaidon perusteella. Toni, Hanna, Pekka, Mikael ja Heikki valitsivat kilpailuun muun muassa parhaita kavereitaan perustellen näiden olevan nopeita tai hyviä lukemisessa tai kirjoittamisessa. Pekalla perusteluna oli erityisesti nopea kirjoittaminen tietokoneella. Mikael ja Petri valitsivat kilpailuun myös vastakkaista sukupuolta. Petrin perustelun oli se, että hänen valitsemansa tytöt olivat hyviä käsialassa ja oikeinkirjoittamisessa.

6.5.2 Matematiikka

Matematiikan kohdalla arviot omista taidoista säilyivät koko aineistossa kouluun siirryttäessä positiivisempina kuin lukemisen ja kirjoittamisen kohdalla. Tarkastelemistamme lapsista vain Jani ja Hanna olivat esikoulussa arvioineet olevansa ryhmänsä parhaita. Hannan arvio säilyi ensimmäisellä luokalla ennallaan, mutta Janin arvio laski. Myös Petrin arvio omista matematiikkataidoistaan oli laskenut ensimmäiselle luokalle siirryttäessä. Tonin, Mikaelin, Jussin, Pekan ja Heikin arviot omista matematiikka taidoista nousivat esikoulusta ensimmäiselle luokalle. Myös Pekka arvioi esikoulussa matemaattisia taitojaan melko heikoiksi. Ensimmäisellä luokalla hänen arvionsa oli kuitenkin muuttunut paljon positiivisemmaksi. Toisella luokalla kukaan tarkastelemistamme lapsista ei enää arvioinut olevansa ryhmänsä paras. Myös toisen ääripään vastaukset puuttuivat. Lisäksi koko aineiston moodi oli laskenut. Myös Tonin, Mikaelin, Petrin, Janin, Hannan ja Pekan arviot omista taidoista muuttuivat hieman negatiivisemmiksi kuin ensimmäisellä luokalla. Jussin ja Heikin arviot omista matemaattisista taidoistaan taas muuttuivat toisella luokalla hieman positiivisemmiksi. (Taulukko 13.)

TAULUKKO 13. Matematiikan oppijaminäkuva

	Esikoulu	1.lk	2.lk
Toni	10	4	5
Mikael	4	1	2
Petri	2	4	5
Jani	1	4	5
Hanna	1	1	2
Jussi	5	4	3
Pekka	8	2	3
Heikki	5	4	2
Koko aineiston moodi	1 (35,4 %)	1 (25,0 %)	3 (20,9 %)

1: ryhmänsä paras – 10: ryhmänsä heikoin

Toisen luokan haastatteluissa lähes kaikki haastatellut valitsivat itsensä matematiikkakilpailuun. Toni ja Pekka sanoivat valitsevansa itsensä ehkä ja Jani, Hanna, Petri, Jussi ja Heikki täydellä varmuudella. Suurimalla osalla syynä valintaan oli se, että he ovat hyviä matematiikassa. Jani oli kuitenkin aikaisemmin haastattelussa kertonut, ettei mielestään ole niin hyvä matematiikassa. Laskemisesta hän kuitenkin kertoi pitävänsä. Jussi valitsi itsensä kilpailuun, koska hän tykkäsi matematiikasta ja oli mielestään myös hyvä siinä. Petri taas perusteli valintaansa sillä, että osasi vastata oikein ainakin joihinkin kertolaskuihin. Tonin mielestä matematiikasta olisi myös mukava saada kehuja. Mikael oli ainoa, joka jätti itsensä kilpailun ulkopuolelle. Syyksi hän sanoi, etteivät pojat tykkää matematiikasta.

Petri, Jani, Hanna ja Heikki valitsivat matematiikkakilpailuun parhaita kavereitaan. Heikki mainitsikin muiden kilpailijoiden valintaperusteeksi sen, että hän halusi valita hyviä ystäviään. Muita syitä kilpailuun valitsemiseen olivat Mikaelilla ja Jussilla matematiikasta pitäminen, Hannalla ja Pekalla se, että on hyvä matematiikassa sekä Petrillä se, että tekee siistejä numeroita ja osaa laskea. Toni ei perustellut valintojaan mitenkään. Toni, Mikael ja Petri valitsivat matematiikkakilpailuun myös vastakkaisen sukupuolen edustajia.

6.5.3 Liikunta ja kuvataide

Toisella luokalla Jani, Hanna, Pekka ja Mikael valitsivat itsensä juoksukilpailuun. Perusteluna tähän oli kaikilla se, että he ovat nopeita tai hyviä juoksijoita. Pekka kertoi jopa olevansa mielestään nopein luokastaan. Toni ja Petri eivät valinneet itseään, koska eivät olleet mielestään hyviä tai nopeita juoksijoita. Petri ei mielestään jaksanut juosta nopeasti. Jussi ja Heikki taas kertoivat syyksi sen, etteivät pitäneet juoksemisesta, vaikka Jussi olikin kertonut liikunnan olevan parasta koulussa ja Heikki taas oli aiemmin piirustuskilpailun kohdalla kertonut osallistuvansa mieluummin juoksukilpailuun. Myös muitten kilpailuun osallistujien valinnan perusteluina oli joko nopeus tai juoksemisesta tykkääminen. Toni, Mikael, Petri, Jani, Hanna ja Pekka valitsivat juoksukilpailuun ainakin yhden parhaan kaverin. Petri ja Pekka valitsivat kilpailuun myös vastakkaisen sukupuolen edustajia. Tonilla, Janilla, Hannalla, Mikaelilla, Petrillä ja Jussilla oli lisäksi liikuntaharrastus, jossa he kaikki kokivat olevansa hyviä. Hanna ja Petri kokivat myös olevansa hyviä koululiikunnassa. Pekalle liikunta tuntui olevan erityisen tärkeää ja hän kertoi olevansa hyvä juoksussa ja luistelussa oma harrastuksensa lisäksi. Hän oli myös saanut kehuja opettajalta omista juoksusuorituksistaan. Mikaelin mielestä taas liikunnasta olisi mukava saada kehuja.

Piirustuskilpailun kohdalla vain Toni ja Mikael valitsivat itsensä, ja Mikael kertoikin olevansa hyvä piirtäjä. Muut perustelivat sitä, etteivät valinneet itseään esimerkiksi sillä, että olivat huonoja piirtäjiä. Jani ei kuitenkaan osannut sanoa syytä siihen, miksi ei valinnut itseään. Heikki taas sanoi, ettei pidä kilpailuista, eikä siksi valinnut itseään Pekka kertoi joskus saaneensa kehuja piirustuksistaan, mutta oli silti mielestään huono piirtäjä. Piirustuskilpailuun oppilaat valitsivat osallistujia, jotka pitivät piirtämisestä tai olivat hyviä piirtäjiä. Toni, Mikael, Jani, Hanna ja Heikki valitsivat kilpailuun myös parhaita kavereitaan. Hanna mainitsi kuitenkin kolmannelta valitsemastaan työstä erikseen valitsevansa hänet, vaikka tämä kiusasikin erästä toista tyttöä. Vain Mikael ja Pekka valitsivat piirustuskilpailuun henkilöitä vastakkaisesta sukupuolesta.

Pekka ja Jussi eivät osanneet sanoa, mistä asiasta heidän mielestään olisi mukava saada kehuja. Jussi kertoi kuitenkin opettajan kehuneen häntä joskus, mutta hän ei muistanut

syötä. Petri oli joskus saanut kehuja esimerkiksi ryhmänjohtamisesta. Mielestään Petri oli hyvä myös musiikissa ja käsitöissä.

6.6 Koulunkäynnin mielekkyys

Koulunkäyntiä ja sen mielekkyyttä selvitettiin toisen luokan haastatteluissa. Kaikki haastattelemamme oppilaat kertoivat tällöin viihtyvänsä koulussa tai koulunkäynnin tuntuvan melko mukavalta. Tosin Jussi mainitsi viihtyvänsä koulussa jotenkin ja Mikaelin mielestä koulunkäynti oli joskus tylsää, eikä kouluun tuleminen ollut aina mukavaa. Pekan ja Janin mielestä aikainen herääminen kouluun oli ärsyttävää. Pekka ja Petri eivät kuitenkaan halunneet tai osanneet sanoa, mikä esimerkiksi olisi heistä typerintä koulussa. Hannan koulunkäyntiin taas toivat negatiivista sävyä vaikeat tehtävät, kavereiden puute ja kiusaaminen. Myös Toni, Pekka ja Heikki toivat haastattelussa esille kiusaamisen ikävänä asiana koulussa, vaikka Toni kuitenkin kertoi, ettei häntä itseään kiusattu. Mikael taas puhui tappelemisesta. Heikin kohdalla kiusaaminen tuntui varjostavan koulunkäyntiä melko paljon, ja hän kertoi kiusaamista tapahtuvan päivittäin. Asiaan oli myös puututtu, mutta Heikki kertoi kiusaamisen jatkuvan silti. Heikin mukaan häntä kiusasi oman luokan poika. Lisäksi typerimmäksi asiaksi koulussa mainitsi Toni myös tehtävät, joita ei osaa, Mikael opiskelun ja Petri päivät, jolloin tuli paljon läksyä.

”no välillä on ärsyttävää (kouluun lähtö) ku on nii aikanen nousu, oisin halunnu vielä nukkuu”

(typerintä koulussa:) *”öhh...miusta em mie oikei ossaa sannoo - - no ootahhan se yltin ku pit- vai oliko emmie muista, ku ei oikein mikkää oo semmonen typerä”* (Pekka, 3)

”hyvältähän se (koulunkäynti) tunttuu mut nuo aina kiussaa” (Heikki, 3)

Toni ja Jani nimesivät muun muassa välitunnit parhaiksi asioiksi koulussa. Janin mukaan välitunnilla ei ollut mitään epämukavaa. Myös Pekan ja Hannan mielestä välitunnit olivat mukavia ja Pekka piti erityisesti välitunneilla liikkumisesta. Hannasta mukavaa taas oli se, ettei silloin tarvinnut tehdä läksyjä tai tehtäviä. Hanna korosti välituntien olevan mukavia silloin, jos hänellä oli kavereita. Tonin mielestä koulussa parasta olivat myös ruokatunnit. Muutenkin hän tuntui pitävän vapaa-ajasta koulua enemmän. Myös Petri piti

ruokatunteja parhaina asioina koulussa. Sen lisäksi myös se, että pääsee kotiin, oli mukavaa. Mikaelin mielestä parasta koulussa oli liikunta. Näiden lisäksi oppilaat nimesivät parhaiksi asioiksi koulussa eri oppiaineita. Kaikki oppilaat kokivat oppivansa koulussa, ja Mikael kertoi, että koulunkäynnin jälkeen hän voisi tehdä haluamiaan töitä.

Ensimmäistä ja toista luokkaa verrattaessa Tonista, Janista ja Petristä toinen luokka tuntui ensimmäistä mukavammalle. Petrin mielestä ensimmäinen luokka oli tuntunut vaikeammalle, sillä silloin tuli enemmän läksyä. Myös Hannan mielestä taas ensimmäinen luokka oli tuntunut vaikeammalle, ja hän sanoikin osaavansa toisella luokalla asioita paremmin. Lisäksi hän kertoi myös kavereita olevan hieman enemmän toisella luokalla. Heikin mielestä taas ensimmäinen luokka oli ollut mukavampi, koska tällöin toisen luokan kiusaaja ei vielä kiusannut häntä. Pekka ja Jussi kertoivat molempien luokkien, sekä ensimmäisen että toisen, olevan yhtä mukavia. Mikael ei osannut sanoa, kumpi luokista olisi mukavampi, mutta hänen mielestään toisella luokalla tehtävät olivat kuitenkin vaikeampia.

”(1.luokka tuntui) vaikeemmalta - - niin kus sillon miulla ei ollu yhtään kavereita, niin se tuntu vaikeelta olla yksiv väkkillä, ei ollu mittää kivvaa siellä”
(2.luokasta:) ”no ossaa paremmin kaikkee, sitte...kavereita on” (Hanna, 3)

”toinen luokka on ollu mukavempi luokka mut jos otetaan tuo eskarikin mukaan niin eskari on ollu paras - - siellä oli leikitunteja” (Petri, 3)

Kolmannelle luokalle meneminen tuntui Mikaelista, Petristä, Jussista ja Heikistä hyvältä. Petrin mukaan kolmannella luokalla odottaisivat muun muassa diskot ja kilpailut. Heikki taas perusteli tätä taas kiusaamisen kautta. Hanna ja Pekkaa kolmannelle luokalle meneminen jännitti, sillä Pekan mukaan kolmas luokka oli raskain. Hanna taas mietti, miten kolmas luokka mahtaisi sujua. Jani taas ei osannut sanoa, miltä kolmannelle luokalle meneminen tuntui, ja Tonin mukaan se taas oli tylsää: jäljellä oli vielä niin monta luokkaa.

” (kolmannelle luokalle meneminen tuntuu) tosi sellaselta tylsältä - - no ku on vielä monta luokkaa edessä” (Toni, 3)

”(tokaluokkalaisena koulunkäynti tuntuu) kivalta, paitsi kolmonen on yllesä semmonen kaikista raskain luokka ku tulee niin paljon läkssyy tai semmosta, niinku kaikkee” (Pekka, 4)

”se (kolmannelle luokalle meneminen) tuntus varmasti ihan uskomattoman hyvältä ku al- ku alkuopetusluokilla ei oo mitään niinku hiihtokilpailuja tai niitä, diskoki - - ” (Petri, 4)

”no hyvältähän se (3.luokalle meneminen) tuntuu - - Pasi on nii isoki ni sit mie voin nopeemmin juosta” (Heikki, 4)

Kaikilla haastatelluilla oli heidän mukaansa kavereita koulussa. Hannan paras kaveri asui muualla, mutta muutama hyvä kaveri löytyi myös omalta luokalta. Hanna kertoi kuitenkin, että hänellä oli kavereita vain joskus ja toisinaan hän oli yksin. Pekalla taas oli kavereita paljon sekä omalla että muilla luokilla. Myös Petrillä kavereita oli melko paljon. Mikaelilla oli kavereita, mutta lisäksi hän mainitsi koulusta löytyvän henkilöitä, joiden kanssa hän ei tullut toimeen.

Toni, Jani, Pekka, Petri, Jussi ja Heikki kokivat oman luokkansa ihan mukavaksi. Heikin mielestä luokka oli mukava kiusaajaa lukuun ottamatta. Myös Pekan mielestä omalla luokalla oli myös muutamia ärsyttäviä oppilaita ja joskus luokkatila tuntui hänestä ahtaalle. Mikael ei oikein osannut kuvailla omaa luokkaansa, mutta kertoi luokassa olevan hänen mielestään liikaa oppilaita. Muiden luokkalaisten kanssa hän viihtyi joskus. Hannan mielestä oma luokka taas oli joskus kiva ja joskus typerä. Vierustoveri, joka kiusasi häntä, häiritsi.

Oma opettaja tuntui kaikista haastattelemistamme oppilaista mukavalta. Mukavaa omassa opettajassa oli Tonin ja Mikaelin mielestä se, ettei tämä huuda paljon tai ollenkaan. Hannan mielestä mukavinta oli se, että opettaja auttoi, selvitti kiusaamisia ja jätti kiusaajia jälki-istuntoon. Petri taas kertoi opettajan pitävän mukavia tunteja. Heikin mukaan oma opettaja antoi vähemmän läksyä, kun sijaisopettaja, ja lisäksi hän saattoi antaa herkku-päivänä karkkia, jos omia ei ollut mukana. Toni, Jani, Mikael, Jussi ja Heikki kertoivat, ettei omassa opettajassa ollut mitään ikävää. Hanna taas tuntui ajattelevan ikävää asiaa ennemminkin opettajan kohdalta ja sanoi sen olevan ikävää, jos opettaja sairastui, joutui jäämään pois koulusta ja tartutti samalla omat lapsensa. Sijaisopettajat olivat kuitenkin Hannan mielestä myös mukavia. Pekan mielestä ikävää opettajassa oli se, että tämä antoi läksyjä.

Myös erityisopettaja ja erityisopettajan luona käyminen tuntui lähes kaikista haastatteluista mukavalta. Mikael ei kuitenkaan osannut sanoa mielipidettään erityisopettajasta. Ikävää erityisopettajan luona käymisessä oli Tonin mielestä se, että siellä piti kirjoittaa. Muiden mielestä erityisopettajassa tai hänen luona käymisessään ei ollut mitään ikävää. Pekan mukaan erityisopettajan luona sai tehdä mukavia asioita, kuten piirtää tauluun. Mikaelin ja Heikin mielestä taas parasta oli se, että sai läksyt tehtyä ja ne menivät oikein. Lisäksi Mikael piti siitä, että erityisopettajalla sai käydä kavereitten kanssa yhtä aikaa. Jussi kertoi käyneensä erityisopettajalla vain ensimmäisellä luokalla.

6.7 Kiinnostuksenkohteet ja mieltymykset koulussa

Kiinnostuksenkohteiden ja mieltymysten kohdalla keskityttiin lähinnä äidinkieleen, matematiikkaan ja liikuntaan, sillä nämä kolme oppiainetta nousivat esille myös haastatteluissa. Kiinnostuksenkohteita ja mieltymyksiä koulussa on siis selvitetty sekä määrällisin Alkuportaattestein sekä toisen luokan haastatteluin. Lisäksi selvitimme toisen luokan haastatteluissa, mitä mieltä oppilaat olivat läksyistä.

Haastatteluissa pyrimme selvittämään myös, mikä oli oppilaiden mielestä heidän tärkein koulussa opittu asia. Vastaukset jakoutuivat melko pitkälti matematiikan ja äidinkielen kesken. Toni, Hanna, Pekka ja Petri nimesivät muun muassa matematiikan tärkeimmäksi opituksi asiaksi. Janin mukaan tärkein asia taas oli laskeminen. Petri nimesi matematiikan lisäksi tärkeimmäksi asiaksi äidinkielen ja erityisesti kirjoittamisen. Myös Mikaelin mielestä äidinkieli oli tärkein koulussa opittu asia. Hanna, Pekka ja Jussi sanoivat myös lukemisen olevan tärkeää, ja Toni ja Jussi kirjoittamisen. Heikin mukaan tärkein koulussa opittu asia oli se, että pitää olla kiltti.

6.7.1 Äidinkieli

Suhtautuminen äidinkieleen näytti pysyvän yksilöaineistossa keskimäärin samalla tasolla sekä esikoulussa että ensimmäisellä luokalla. Tarkastelemiemme lasten arviot kuitenkin muuttuivat jonkin verran kouluun siirtymisen jälkeen. Ainoastaan Pekka on pitänyt lukemisesta ja kirjoittamisesta paljon sekä esikoulussa että ensimmäisellä luokalla. Toni ja Mikael ovat arvioineet lukemisesta ja kirjoittamisesta pitämisensä olevan esikoulussa keskitasolla. Tonin arvio äidinkielestä on säilynyt samana ensimmäiselle luokalle asti, mutta Mikael arvioi ensimmäisellä luokalla, ettei pidä lukemisesta ja kirjoittamisesta. Mikaelin ensimmäisen luokan arvio on myös huomattavasti keskiarvoa negatiivisempi. Myös Petrin, Janin ja Jussin kohdalla arviot lukemisesta ja kirjoittamisesta pitämisestä ovat laskeneet esikoulusta ensimmäiselle luokalle. Erityisesti Petrillä lukemisesta ja kirjoittamisesta pitäminen on laskenut kaksi pykälään. Hanna ja Heikki pitävät ensimmäisellä luokalla mitattuna lukemisesta ja kirjoittamisesta taas enemmän kuin esikoulussa. Heikillä pitäminen on noussut ei-pitämisestä keskitasolle, kun taas Hannalla pitäminen on noussut toiseksi korkeimmasta arviosta korkeimpaan. Heikin suhtautuminen lukemiseen ja kirjoittamiseen on esikoulussa ollut koko aineiston keskiarvoa huomattavasti negatiivisempi, mutta ensimmäisellä luokalla suhtautuminen vastaa jo keskiarvoa. (Taulukko 14.)

TAULUKKO 14. Suhtautuminen lukemiseen ja kirjoittamiseen / äidinkieleen

	Esikoulu	1.lk
Toni	3	3
Mikael	3	1
Petri	5	3
Jani	5	4
Hanna	4	5
Jussi	5	4
Pekka	5	5
Heikki	1	3
Koko aineiston keskiarvo	3,78	3,76
Hajonta	1,40	1,27

1: ei tykkää ollenkaan - 5: tykkää paljon

Toisella luokalla Toni mainitsi äidinkielen ikävimmäksi kouluaineeksi. Ikävää hänestä oli erityisesti se, jos tehtävääukeamaa tai -sivua ei koulussa saanut tehtyä, se jäi kotiin. Tonin

motivoituminen äidinkieleen vaikuttikin olevan ulkosyntyistä, ja hän teki tehtävät siksi, koska niin kuuluu tehdä eikä siis oppiakseen (Aunola 2002, 109; Deci & Ryan 1985, 43, 49; Ryan & Deci 2000, 56, 60). Mikael taas mainitsi äidinkielen parhaana oppiaineena, eikä äidinkielessä hänen mielestään ollut mitään ikävää. Mikaelin mukaan äidinkielessä tehtävät olivat toisella luokalla erityisen helppoja. Toisaalta vaikeitakin tehtäviä löytyi ja niitä hän kertoi tehneensä erityisopettajan luona. Myös Heikin mielestä äidinkielen tunnit olivat hyviä. Petrin mielestä äidinkielessä oli erityisen helppoja tehtäviä.

Tehtävääorientoituneelle oppilaalle hankalat tehtävät eivät näyttäytyä uhkana, vaan pikemminkin mukavana haasteena, eikä oppilas tällöin välttämättä miellä tehtäviä vaikeiksi. Tavoitteena on useimmiten oppiaineen tai tehtävän omaksuminen. Tämä saattaa näkyä nimenomaan positiivisena suhtautumisena ja innostuneisuutena. (Olkinuora ym. 1984, 31; Salonen & Lepola 1994, 83.)

”(ikävin kouluaine on) varmmaan äidinkieli - - no ku mie en ikinä saa sitä sivvuu tai aukkeemmaa melkkeempä tehttyy ja jää kotiläkssyy” (Toni, 4)

”äikkä on miun mielestä hyvää” (Mikael, 1)

”erityisen helppoja ne tehtävät...äidinkieli - - varmaan se, ehkä se kirjoittaminen tai sitten jotaki, ehkä lauseiden jatkaminen on tosi helppoo” (Petri, 5)

6.7.2 Lukeminen

Lukeminen koettiin kirjoittamista miellyttävämpänä esikoulusta toiselle luokalle niin koko aineistossa kuin tarkastelemiemme lasten keskuudessa. Erityisesti Tonin ja Heikin kohdalla voikin miettiä, onko se, että kirjoittamista pidetään tylsänä, pudottanut myös ensimmäisen luokan arviota äidinkielestä pitämisestä. Molemmat arvioivat tekevänsä lukemisen tehtäviä oikein mielellään, mutta kirjoittamisen kohdalla arvio jäi matalammaksi. Sekä kirjoittamisen että lukemisen keskiarvossa tapahtui pieni notkahdus alaspäin kouluun siirtymisen jälkeen. (Taulukot 15. ja 16.)

Tonin, Hannan ja Heikin mieltymys lukemista kohtaan nousi esikoulusta ensimmäiselle luokalle, mutta laski taas toisella luokalla. Erityisesti Toni koki esikoulussa kotona tehtä-

vät lukemisen tehtävät keskiarvoa negatiivisempina. Petri, Jani, Jussi ja Pekka kokivat esikoulussa lukemisen tehtävät mukavina, tosin Petri ei pitänyt lukemisen tehtävistä kotona. Kaikilla mieltymys lukemista kohtaan laski ensimmäisellä luokalla hieman ja pysyi sitten suunnilleen samalla tasolla toiselle luokalle asti. Mikaelin mieltymys lukemista kohtaan taas koki notkahduksen ensimmäisen luokan aikana. (Taulukko 15.)

TAULUKKO 15. Mieltymys lukemistehtäviä kohtaan

	Esikoulu, koulussa	Esikoulu, kotona	1.lk	2.lk
Toni	9	2	14	8
Mikael	7	4	6	10
Petri	10	2	10	10
Jani	10	5	13	13
Hanna	9	5	15	11
Jussi	9	5	10	11
Pekka	10	5	13	12
Heikki	6	5	15	13
Koko aineiston keskiarvo	8,16	4,07	11,13	11,39
Keskihajonta	2,10	1,30	3,31	2,62
Minimi	2	1	3	3
Maksimi	10	5	15	15

Esikoulu, koulussa: 1 ei tykkää ollenkaan - 10: tykkää paljon / tekee mielellään

Esikoulu, kotona: 1: ei tykkää ollenkaan / ei tee mielellään - 5: tykkää paljon / tekee mielellään

1. ja 2.lk: 1: ei tykkää ollenkaan / ei tee mielellään - 15: tykkää paljon / tekee mielellään

Lähes kaikki haastattelemamme lapset kertoivat lukemisen tuntuvan joskus hankalalta. Pekan mukaan lukeminen oli ollut vaikeaa etenkin ensimmäisellä luokalla. Lukeminen koettiin välillä myös tylsäksi, vaikka välillä se oli ihan kivaakin. Erityisesti Tonin mielestä lukeminen oli tylsää, mutta hän piti kuitenkin Aku Ankan lukemisesta. Hannan mielestä lukeminen ei aina ollut kivaa, sillä ääneen luettaessa muut oppilaat nauravat virheille. Erityisesti ääneen lukeminen vaikuttikin muodostuneen hänelle uhaksi, mikä saattoi aiheuttaa myös minädefensiivistä suhtautumista lukemista kohtaan (Lepola 2000, 23–24; Salonen & Lepola 1994, 84). Luokkatovereiden julkinen arvostelu olikin nähtävästi heikentänyt hänen motivaatiotaan (Aunola 2002, 113, 118). Hanna oli kuitenkin saanut opettajalta kehuja lukutaidon kehittymisestä. Myöskään Mikaelin mukaan lukeminen ei ainkaan aina ollut mukavaa, vaan tuntui joskus vaikealta. Hän kertoi kuitenkin joskus lukuvansa Tatua ja Patua.

”- lukeminen on tylsistyttävää - - paitsi ei Aku Ankan lukeminen - - jos ei ossaa vaikka kirjaimii” (Toni, 5)

”no mmm meillä ei hirvveesti oo lukemista ja - - ...sitten se ei oikein välillä tunnu kivalta - - no ku pitää lukkee ne ja sitten ii, niin niin...jos tuntuu vaikeelta lukemiselta niin sitten se pitää lukkee ja sitte kaikki muut sitte kuullee sen että se on vaikka menny väärin nii sitte ne toiset nauraa” (Hanna, 4)

Erityisesti Jani ja Heikki mainitsivat pitävänsä lukemisesta, eikä lukemisessa ollut Janin mielestä mitään epämukavaa. Sanalliset tehtävät tuntuivat kuitenkin joskus vaikeilta ja Jani kertoikin saaneensa apua muun muassa lukemiseen erityisopettajalta. Erityisopettajan luona kuitenkin juuri lukeminen oli Janista mukavinta. Heikki taas kertoi saavansa lukemisesta energiaa. Hän luki muun muassa Aku Ankaa ja Risto Rappääjää. Myös alkuhaastattelun virikekuvan (liite 2) pojan mielipuuha oli Heikin mukaan lukeminen. Ikävää lukemisessa oli kuitenkin Heikin mukaan läksyt. Jussi ja Pekka kertoivat lukemisen olevan joskus kivaa, mutta joskus tylsää. Jussin mielestä etenkin hyvien tarinoiden lukeminen oli mukavaa. Pekka taas kertoi tykkäävänsä lyhyistä, jännittävistä tarinoista, kun taas pitkät tekstit olivat tylsiä. Myös Petrin mielestä lukeminen oli vähän tylsää. Tosin hänkin tykkäsi lukea joitakin kirjoja. Jussin ja Pekan mielestä lukemaan oli ollut mukava oppia.

6.7.3 Kirjoittaminen

Tonin, Mikaelin ja Petrin mieltymys kirjoittamisen tehtäviä kohtaan teki notkahduksen negatiivisemmaksi kouluun menon jälkeen. Toisella luokalla Tonin, Petrin ja Mikaelin mieltymys kuitenkin palautui ainakin lähelle esikoulun tasoa. Jani ja Pekka pitivät kirjoittamisen tehtävistä esikoulusta toiselle luokalle asti, mutta heidänkin arvionsa laskivat hieman koulun aloittamisen jälkeen. Hannalla, Jussilla ja Heikillä kirjoittamisesta pitäminen kasvoi ensimmäisellä luokalla verrattuna esikouluun, mutta laski taas toisella luokalla. (Taulukko 16.)

TAULUKKO 16. Mieltymys kirjoittamistehtäviä kohtaan

	Esikoulu	1.lk	2.lk
Toni	10	7	9
Mikael	9	4	9
Petri	12	8	10
Jani	15	13	13
Hanna	13	15	10
Jussi	9	10	7
Pekka	15	13	13
Heikki	7	9	4
Koko aineiston keskiarvo	11,34	10,62	10,67
Keskihajonta	3,25	3,29	2,62

1: ei tykkää ollenkaan – 15: tykkää paljon

Kirjoittamisessa tarkastelemiemme lasten mielipiteet jakautuivat toisen luokan haastatte-
luissa kahtia. Tonin, Pekan, Jussin ja Heikin mielestä kirjoittaminen oli ikävää. Toni ei
mielestään osannut kirjoittaa kunnolla, ja lisäksi hän kertoi käsialansa olevan huonoa ja
tarinoiden kirjoittamisen hankalaa. Kirjoittaminen oli hänen mielestään mukavaa silloin,
kun siitä oli hyötyä. Pekan ja Jussin mielestä taas kaikkein ikävintä oli kaunokirjoittami-
nen, mutta tarinoiden kirjoittaminen oli ihan mukavaa. Tosin niidenkin kirjoittaminen oli
Pekan mukaan ikävää, jos tarinan piti olla pitkä. Kaunokirjoittamisessa taas ikävää oli
Pekan mukaan hitaus ja huolellisuus. Heikin mukaan kirjoittamista oli ollut kurja opetella
ja se oli myös ikävimpiä tehtäviä koulussa ja huonoin oppiaine. Myös Heikin mielestä
erityisen ikävää oli käsiala. Minädefensiivisesti orientoituneen oppilaan ensisijaisena
huolena onkin usein negatiivisten tunteiden ja motivationaalisen-emotionaalisen konfliktin
lieventäminen. Kirjoittamisen hankaluuden ovatkin saattaneet aiheuttaa Tonilla, Pekalla,
Jussilla ja Heikillä negatiivista asennoitumista kirjoittamiseen ja sitä kautta johtaa minä-
defensiiviseen motivationaaliseen orientaatioon. (ks. Lepola 2000, 23; Salonen & Lepola
1994, 84–85). Pekan kohdalla motivationaalisisessa orientaatioissa saattoi myös kirjoitta-
misen kohdalla olla myös sosiaalisen riippuvuusorientaation piirteitä. Ehkä hänen mieles-
tään oli hyvä vastata, että esimerkiksi tarinoiden kirjoittaminen oli mukavaa, vaikka eri-
tyisesti pitkien tekstien kirjoittaminen saattoi tuntua hankalaltakin. (Lepola 2000, 22.)

*”(oppiaine, josta tykkään vähiten) öö ehkä kauno - - ehkä kunn ku siinä välillä
aina kestää ku pitää tehdä niitä välillä kumittaa koko ajan - - no melkkeen sem-
moselle suttupaperille pitää tehdä ni vähä ärsyttää ni kestää (ni ei saa ku ko-
pioija)” (Pekka, 5)*

” (typerintä koulussa on) *ehkä kauno*” (haastattelija: ”*minkä takia*”) ”*en tiää, en ossaa vastata siihenkkää oikei - - no kaite se sitte jotenki tylssää vaa on*” (Jussi, 2)

”(kaikista huonoin oppiaine on) *kirjottaminen - - ku tarttee liikkaa käsiällä*” (haastattelija: ”*onko siinä mitään mukavaa?*”) ”*ei oo mitään*” (Heikki, 5)

Mikaelin, Petrin, Janin ja Hannan mielestä taas kirjoittaminen on joko ihan mukavaa tai todella mukavaa. Mikaelin mielestä kaunokirjoitus oli kivaa, mutta isot kirjaimet eivät. Petri kertoi kirjoittamisen olevan äidinkielen helpoimpia asioita ja ihan kivaa, vaikka virheitäkin tuli toisinaan. Virheiden kumittaminen olikin hänen mielestään ikävää. Hannan mielestä kaikkein mukavinta on tarinoiden kirjoittaminen, mutta virheistä hän ei pitänyt. Jani taas ei osannut nimetä, mikä kirjoittamisessa olisi mukavaa ja mikä ikävää.

Kirjoittamisen kohdalla muun muassa tarinoiden kirjoittamisen hankaluus, käsialan heikkous, kaunokirjoittaminen sekä virheet toimivat kuluina, jotka vähensivät kirjoitustehtäviin sitoutumista. Samalla ne myös vaikuttivat kirjoittamismotivaatioon negatiivisesti. Hyötyarvona kirjoittamiselle ja sen harjoittelulle haastatteluissa nähtiin viestinnän mahdollisuus ja se, että lopulta oppiikin kirjoittamaan sujuvasti. (Aunola 2002, 108–109; Eccles & Wigfield 2002, 93; Wigfield & Eccles 2000, 69, 72.)

”*kirjottaminen on vähä, aika kivaa ja sitte, ni jos tulee virhe ni kumittaminen ei oo kovin kivaa (nauraa) joutuu tekemään koko lauseen uudestaan*” (Petri, 6)

”- - *kirjottaminen on tosi tylsistyttävää - - jos vaikka puuttuukin kirjain ni ei saa selvää*”

”(kirjoittaminen on mukavaa, kun) *mm varmastikkin öö jos vaikka mie kirjoitan jos miun äiti on vaikka jossakin töissä niin mie kirjoitan sille menin ulos leikkimään*” (Toni, 6)

6.7.4 Matematiikka

Matematiikka ja matematiikan tehtävien tekeminen koettiin keskimääräisesti äidinkieltä ja äidinkielen tehtäviä hieman mieluisammiksi esikoulusta toiselle luokalle. Erityisesti toisella luokalla tarkastelemamme lapset olivat arvioineet matematiikan tehtäviä hieman

mieluisammiksi tai yhtä mieluisiksi lukemisen kanssa. Myös suhtautuminen matematiikkaan oli positiivisempaa tai yhtä positiivista kuin suhtautuminen äidinkieleen ainakin ensimmäisellä luokalla. Saman asian voi huomata myös koko aineiston keskiarvoissa. (Taulukot 14, 15, 16, 17 ja 18.)

Tonin, Jussin ja Pekan suhtautuminen matematiikkaan pysyi samalla tasolla esikoulusta ensimmäiselle luokalle. Mikael, Hanna ja Heikki taas suhtautuivat matematiikkaan ensimmäisellä luokalla hieman positiivisemmin kuin esikoulussa. Petrin ja Janin suhtautuminen matematiikkaan lasi hieman ensimmäisen luokan aikana. (Taulukko 17.)

TAULUKKO 17. Suhtautuminen matematiikkaan

	Esikoulu	1.lk
Toni	4	4
Mikael	3	4
Petri	5	4
Jani	5	4
Hanna	4	5
Jussi	5	5
Pekka	5	5
Heikki	4	5
Koko aineiston keskiarvo	3,95	4,10
Keskihajonta	1,30	1,19

1: ei tykkää ollenkaan - 5: tykkää paljon

Oppilaiden vastaukset olivat samansuuntaisia tarkasteltaessa mieltymyksiä matematiikan tehtäviä kohtaan. Tonilla, Hannalla, Mikaelilla ja Heikillä arvio matematiikan tehtävien mieluisuudesta nousi koulun alettua. Mikaelin arvioi esikoulussa, ettei tykkää matematiikan tehtävistä kovinkaan paljoa, poikkesi paljon koko aineiston keskiarvosta. Ensimmäisellä ja toisella luokalla hän suhtautui kuitenkin matematiikan tehtäviin positiivisemmin. Petrin ja Jussin mieltymys matematiikkaa kohtaan taas muuttui negatiivisemmaksi koulun alettua, ja Petrillä tämä muutos jatkui yhä toisella luokalla. (Taulukko 18.)

TAULUKKO 18. Mieltymys matematiikan tehtäviä kohtaan

	Esikoulu	1.lk	2.lk
Toni	10	13	12
Mikael	6	13	13
Petri	13	11	9
Jani	14	12	14
Hanna	13	15	15
Jussi	14	12	12
Pekka	15	15	15
Heikki	11	14	14
Koko aineiston keskiarvo	11,60	12,13	11,93
Keskihajonta	3,35	3,38	3,55

1: ei tykkää ollenkaan / ei tee mielellään - 15: tykkää paljon / tekee mielellään

Lähes kaikkien tarkastelemiemme lasten mielestä matematiikka oli toisella luokalla haastatteluiden mukaan mukavaa. Toisaalta Jussi kertoi matematiikan olevan joskus myös tylsää. Vain Janin mielestä matematiikka oli ikävintä koulussa, vaikka laskeminen oli hänestä joskus mukavaakin. Vaikeat tehtävät olivat hänestä inhottavimpia ja erityisesti sanalliset tehtävät tuntuivat välillä vaikeilta. Jani kertoikin saavansa toisinaan erityisopettajalta apua matematiikassa. Myös Tonin ja Mikaelin haastatteluissa tuli ilmi, että matematiikka oli ikävää, jos se oli vaikeaa, ja Mikaelkin kertoi saaneensa joskus apua matematiikkaan erityisopettajalta. Toni, Hanna, Pekka ja Jussi nimesivät matematiikan mukavimmaksi tai parhaaksi oppiaineeksi koulussa, ja erityisesti Tonin mielestä matematiikka oli myös tärkeää, sillä ilman sitä ei pärjäisi. Kuitenkin vain Hanna ja Heikki valitsivat matematiikan kohdalla iloisimman naaman kolmesta naamakuvasta valittaessa. Hannan mielestä matematiikassa mukavinta oli oppiminen ja Heikin mukaan matematiikkaa oli ollut mukava opetella. Hannasta, Pekasta, Petristä, Jussista ja Heikistä matematiikka tuntui helpolta, tosin haastettakin löytyi ja tehtäviä joutui joskus miettimään. Petri arvioikin matematiikan olevan äidinkieltä vaikeampaa. Erityisesti pitkät tehtävät tuntuivat hänestä vaikeilta ja hän saattoi joskus jäädä laskuun jumiin, mikä ärsytti häntä. Matematiikasta tuli Petrin mukaan myös paljon läksyä.

Lepolan (2000, 24) mukaan motivationaalisten orientaatioiden muodostuminen perustuu itseä vahvistavaan sykliin ja kasaantuviin oppimiskokemuksiin. Vaikuttaakin siltä, että useat tutkimamme oppilaat, erityisesti Hanna ja Heikki, vaikuttavat saaneen matematiikasta onnistumisen kokemuksia, jolloin orientaation kehitys on ollut edistyksellinen ja

auttanut suuntautumaan tehtäväorientoituneesti. Janin, Mikaelin ja ehkä Toninkin kohdalla epäonnistumisen kokemukset ja vaikeudet ovat saattaneet johtaa taantuvaan kehitykseen, mikä voi johtaa yhä enemmän minädefensiivisiin työskentelytapoihin. (Lehtinen ym. 1995, 22; Lepola 2000, 24.)

(matematiikasta:) ”*m noo joskus on vaikeita tehtäviä*” (Jani, 2)

”(parasta koulussa on) *noo ehkä miusta matikka - - no kus siinä niinku laskettaan ja silleesti*”

”*mie en tiä se (matematiikka) tuntuu nii helpolta*” (Hanna, 5)

”*no matematiikka on kivvaa ja siinä on paljon haastetta ja se vähän kierrättää pään sisällä energiaa*” (Heikki, 6)

6.7.5 Liikunta ja muut oppiaineet

Liikunta nousi ainakin neljästä haastattelusta esille myönteiseksi koettuna oppiaineena toisella luokalla. Myös ensimmäisen luokan testausten mukaan liikunta näyttäisi olleen suosittua jo silloin. Tulos vastaa koko yksilöaineiston keskiarvoa. Esikoulussa lasten kiinnostuksen kohteita ei mitattu oppiaineittain, vaan esikoulun toiminnan mukaisesti. Niinpä lapsilta kysyttiin, mitä he pitävät sisä- ja ulkoleikeistä. Sisäleikit koettiin yleisesti melko suosituiksi ja myös tutkimamme lapset pitivät niistä. Ulkoleikit koettiin sekä keskimääräisesti että tarkastelemiemme lasten keskuudessa sisäleikkejä epäsuosittumiksi. Suurin osa tarkastelemistamme lapsista arvioi kuitenkin pitävänsä ulkoleikeistä ainakin jonkin verran. Ainoastaan Toni ja Hanna arvioivat, etteivät he pidä ollenkaan tai kovin paljon ulkoleikeistä. Erityisesti Tonin tulos on keskimääräistä negatiivisempi. (Taulukko 19.)

TAULUKKO 19. Suhtautuminen liikuntaan

	Esikoulu sisäleikit	Esikoulu ulkoleikit	1.lk liikunta
Toni	5	1	5
Mikael	4	5	5
Petri	5	5	4
Jani	5	5	5
Hanna	3	2	5
Jussi	5	4	5
Pekka	5	5	5
Heikki	5	3	5
Koko aineiston keskiarvo	4,15	4,02	4,52
Hajonta	1,19	1,30	0,87

1: ei tykkää ollenkaan - 5: tykkää paljon

Toisen luokan haastattelussa Hanna, Pekka, Mikael ja Jussi nimesivät liikunnan mukavimmaksi tai parhaaksi oppiaineeksi koulussa, tosin Jussi ei pitänyt juoksemisesta. Hanna piti liikunnassa erityisesti ulkona olemisesta ja luistelusta. Myös Pekan mielestä ulkona oleminen parasta liikunnassa sekä se, että sai tehdä kaikkea kivaa. Lisäksi hän piti oppimisesta liikunnassa. Mikaelin mukaan tehtävät liikunnassa olivat erityisen helppoja. Hänestä olisi myös ollut mukava saada kehuja liikunnasta. Kaikilla haastatelluilla oli myös jokin liikunnallinen harrastus. Etenkin Pekalle harrastus tuntui olevan erityisen tärkeä. Janin mielestä liikunta oli ihan kivaa, mutta tämä ilmeni vasta haastattelijan ehdotettua liikuntaa mukavimmaksi oppiaineeksi. Liikuntatunnit olivat Janista mukavia ja mukavinta liikunnassa olivat pelit. Toni, Petri ja Heikki eivät tuoneet haastatteluissaan liikuntaa kovin paljoa esille. Petrin mukaan se oli kuitenkin yksi mukavimmista kouluaineista. Myös koulun urheilu- ja muut erikoispäivät olivat hänestä kivoja. Heikki taas ei aluksi meinannut keksiä, mikä olisi hänen mielestään typerintä koulussa. Lopulta hän vastasi hiihtämisen olevan typerintä. Haastattelun aikaan koulussa oli hiihdetty.

Toisen luokan haastatteluissa ilmeni lisäksi, että Tonin mieliaine oli matematiikan ohella musiikki. Heikki taas kertoi käsityön olevan hänen mielestään paras oppiaine. Hannan mielestä käsityö sen sijaan oli ikävin oppiaine. Hän ei aluksi oikein osannut valita ikävintä oppiainetta, mutta haastattelijan kuvailtua oppiainetta, jonka tunnilla on esimerkiksi tylsää eikä niin kivaa, Hanna valitsi käsityöt. Hannan mukaan haastattelun aikaan käsityössä oli meneillään työ, jonka tekemisestä hän ei ymmärtänyt yhtään mitään. Siksi hän koki käsityöt ikäviksi. Käsityöt tuntuivat Hannasta myös vaikealta.

6.7.6 Läksyt

Kaikki haastattelemamme oppilaat kertoivat, että läksyjä tulee jonkin verran: joskus paljon ja joskus vähän. Hannan ja Jussin mielestä läksyjä ei kuitenkaan tullut paljoa. Aikaa läksyjen tekemiseen kaikilta meni vaihtelevasti. Toni, Jani, Hanna, Petri ja Heikki kertoivat saavansa läksyt tehtyä melko nopeasti. Hanna kuitenkin painotti, ettei silti ”*hutaise*” läksyjä. Pekalta läksyjen tekoon kului aikaa vaihtelevasti: joskus enemmän ja joskus vähemmän. Mikaelilla läksyjen tekoon vaikutti kuluvan melko paljon aikaa, ja myös Jussi kertoi läksyjen teon aina kestävän. Kaikki muut, paitsi Pekka, kertoivat tekevänsä läksyt yleensä heti koulun jälkeen. Pekka taas teki ne leikittyään ensin ulkona, kun hänen vanhempansa tulivat töistä.

Toni, Pekka ja Petri kertoivat läksyjen tekemisen tuntuvat ärsyttävältä tai tylsistyttävältä. Toni tuntui kuitenkin huolehtivan läksyistään ja kertoi niiden olevan tärkeitä. Myös Petrin mukaan ne piti vain tehdä. Pekan mielestä läksyjen antaminen oli myös ikävä puoli hänen omassa opettajassaan. Janin, Hannan, Jussin ja Heikin mukaan taas läksyjen tekeminen tuntui ihan mukavalta. Tosin Heikki kertoi kuitenkin, ettei erityisemmin pidä läksyistä. Mikael taas ei oikein osannut sanoa, miltä läksyjen tekeminen tuntuu.

Hanna, Mikael, Petri, ja Heikki kertoivat että he osasivat yleensä tehdä läksyt. Janin ja Jussin mielestä läksyt olivat yleensä helppoja. Toni taas kertoi joskus osaavansa tehdä läksyt ja joskus ei. Pekan mielestä läksyt tuntuivat välillä myös vaikeilta. Kaikki haastatellut kertoivat myös saavansa tarvittaessa apua läksyjen tekoon. Tosin Petrin mukaan hänen äitinsä ei joskus suostunut auttamaan. Petri kertoi äidin haluavan hänen tekevän läksynsä itse ja luulevan joutuvansa tekemään läksyt Petrin puolesta auttaessaan.

Janilla, Hannalla ja Jussilla läksyjen tekeminen ei unohtunut juuri lainkaan. Tonille, Pekalle, Mikaelille, Petrille ja Heikille unohduksia sattui toisinaan, mutta melko vähän. Mikael saattoi myös jättää läksyt tekemättä, jos ei osannut tehdä niitä. Lähes kaikki kertoivat unohtuneen läksyn tulevan laiskanläksyksi seuraavaksi päiväksi. Tonin mukaan käytäntö oli ihan reilu, sillä ”*muuten ei oppis*”. Hannan mukaan useita unohduksia saattoi myös seurata luokalleen jääminen.

7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kielellisten vaikeuksien vuoksi osa-aikaista erityisopetusta saaneiden ja saavien toisluokkalaisten oppimismotivaatiota ja sen kehittymistä. Lasten yksilöllisyyden vuoksi heidän oppimismotivaatiostaan on vaikea koota yleisempää kuvaa. Vaikuttaisi kuitenkin siltä, että niiden neljän lapsen, joiden kielelliset taidot ensimmäisen luokan keväällä olivat keskimääräiset tai sitä hieman paremmat verrattuna koko kaupungin aineistoon, luottamus omaan pärjäämiseen oli vahvempi. Tämä näkyi etenkin suhtautumisessa kolmannelle luokalle menemiseen sekä asenteessa lähteä kouluun aamuisin. Voitiin myös havaita, että vaikka kielelliset vaikeudet ja niiden tuomat ongelmat saattoivat heikentää oppimismotivaatiota, monet asiat esimerkiksi lasten oppimisympäristössä voivat taas vahvistaa oppimismotivaatiota. Näyttäisi siis siltä, että oikeanlaisella oppimisympäristöllä voidaan vaikuttaa paljonkin lasten oppimismotivaatioon.

Tutkimuksemme tuo hyvin esille asioiden moninaisuuden: vaikka lasten motivaation ja kielellisen kehityksen poluista löytyi samankaltaisuuksia, olivat lapset kuitenkin keskenään hyvin erilaisia. Kunkin lapsen haastattelussa korostuivat juuri hänelle tärkeät asiat, jotka saattoivat olla esimerkiksi sosiaaliin suhteisiin tai koulun ajankohtaisiin tapahtumiin liittyviä asioita. Näillä näyttäisi olevan merkitystä myös lapsen motivaatioon käydä koulua. Motivaatiota ja lasten kehityksellisiä polkuja tarkasteltaessa tulee siis muistaa lasten yksilöllisyys sekä se, etteivät samat asiat vaikuta kaikkien lapsien oppimismotivaatioihin samalla tavalla.

Oli mielenkiintoista, että seitsemän kahdeksasta tutkimusjoukkoon valikoituneesta oli poikia, vaikka sukupuoli ei ollut kriteerinä tutkimusjoukon valinnalle. Tutkimusjoukon

valinnassa olennaista olivat ensimmäisen luokan kevään kielelliset taidot sekä esikoulussa todettu kielellinen riski. Näyttäisikin siltä, että kielelliset vaikeudet näyttäisivät olevan erityisesti poikien pulma. Voitaisiinko opetuksellisilla asioilla sitten vaikuttaa poikien kielellisten taitojen kehittymiseen vielä enemmän? Vai onko niin, että tytöt onnistuvat korjaamaan mahdollisia kielellisiä vaikeuksiaan esimerkiksi erityisellä kiinnostuksella kieleen? Ehkäpä erityisesti poikien kielellisiin taitoihin ja mahdollisiin riskeihin olisi syytä kiinnittää enemmän huomiota jo esikoulussa tai aiemmin. Yksi mahdollisuus olisi herättää voimakkaampi kiinnostus kieleen sekä lukemiseen ja kirjoittamiseen. Toisaalta kiinnostus ei riitä, mikäli lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen tuottaa paljon vaikeuksia. On siis hyvä pohtia myös, ovatko tavat opettaa lukemista ja kirjoittamista enemmän tytöille sopivia.

Tässä tutkimuksessa lukeminen koettiin mukavammaksi kuin kirjoittaminen, ja ainakin osa pojista piti esimerkiksi kauno- eli käsialakirjoitustunteja tylsinä ja ikävinä. Käsialan harjoittelu on tarkkaa toimintaa, johon vaikuttaa paitsi asenne ja harjoituksen määrä, myös motoriikka. Voi olla, että poikien hienomotoriset taidot kehittyvät hitaammin, jolloin ei ole ihme, jos kaunokirjoitus tuntuu tylsältä ja turhautavalta. Voisiko esimerkiksi toiminnallisuus lisätä poikien motivaatiota ja kiinnostusta käsialakirjoitusta ja kieltä kohtaan? Vaihtelevat opetustyyli, toimintatavat ja työvälineet myös lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa voivat mahdollisesti lisätä motivaatiota. Olisiko poikien vahvuuksia ja mielenkiinnon kohteita mahdollisuus hyödyntää enemmän myös äidinkielen taitojen opetuksessa? Opettajien tulisi olla rohkeita ja luovia sen pohtimisessa, kuinka juuri omien oppilaiden kielelliset taidot saataisiin mahdollisimman hyviksi, sukupuolesta riippumatta. Juuri oppilaan omien kiinnostusten hyödyntäminen on yksi väylä uudensuuntaisiin opetusratkaisuihin. Toisaalta lukeminen ja kirjoittaminen asettavat luonteensa vuoksi tiettyjä rajoja opetukselle.

Motivoivalle opetukselle on siis suuria haasteita, ja opetusta suunniteltaessa tulee huomioida myös oppiaineen ja -sisältöjen ulkopuoliset tekijät. Tutkimuksen tulokset saivat pohdittamaan muun muassa tehtävästrategioiden merkitystä lapsille, joilla on kielellisiä vaikeuksia. Niiden aktiivinen opettaminen voisi olla hyödyllistä motivaation ylläpitämiseksi, sillä toimivilla tehtävästrategioilla voitaisiin paikata esimerkiksi kielellisten vaikeuksien tuomia hankaluuksia. Esimerkiksi epäonnistumiset ja vaikeudet kirjoittamisessa olivat

Tonin, Pekan, Jussin ja Heikin kohdalla voineet vaikuttaa siihen, että kirjoittaminen tuntui ikävältä. On mahdollista, että opittaessa suhtautumaan positiivisemmin vaikeisiin tehtäviin myös motivaatio voisi kehittyä tehtävääorientoituneemmaksi. Olisi hyvä, että oppilaat oppisivat jo alkuopetusvuosina, etteivät vaikeat tehtävät tarkoita uhkaa ja mahdollisuutta epäonnistumiselle vaan pikemminkin mahdollisuutta oppia, kuten Hannakin ajatteli valitessaan vaikean tehtävän helposta ja vaikeasta. Sen, että jokin tuntuu vaikealta, ei siis tarvitse olla lapselle merkki siitä, että ei osaa, vaan pikemmin siitä, että hänellä on mahdollisuus kehittyä ja oppia.

Suhtautumisessa vaikeisiin tehtäviin tapahtui osalla oppilaista muutos siirryttäessä ensimmäiseltä luokalta toiselle luokalle. Esimerkiksi Toni, Mikael ja Petri olivat ensimmäisellä luokalla pitäneet vaikeista tehtävistä, mutta eivät enää toisella luokalla. On mahdollista, että toisen luokan edetessä osa oppilaista kohtaa useita epäonnistumisia erityisesti vaikeiden tehtävien kohdalla, jolloin motivaatio niitä kohtaan helposti laskee. Vaikeat tehtävät alkavat näyttäytyä uhkana mukavien haasteiden sijaan, kuten minädefensiivisessä orientaatioissa (Lepola 2000, 23; Salonen & Lepola 1994, 84–85).

Opetus olisikin hyvä suunnitella tasapainoiseksi niin, että myös oppilaalle, jolla on kielellisiä vaikeuksia, tehtävät olisivat välillä helppoja ja välillä vaikeita. Onnistumisten kokemusten saaminen myös vaikeista tehtävistä on tärkeää motivaation kehittymisen kannalta (Ausubel 1968, 365–366; Nurmi ym. 2006, 90). Käytännössä tämä tarkoittaa huomion kiinnittämistä opetuksen eriyttämiseen. Opettajan voi suuren opetusryhmän kanssa olla vaikea tasapainotella, milloin tehtävä on liian helppo tai vaikea, mikä olisi kuitenkin tärkeää lapsen motivoitumisen kannalta. Opettajan tulisi pyrkiä lisäämään opetuksen vaatimustasoa kohtuullisesti. Tämän seuraaminen helpottuisi varmasti, jos opettajalla olisi resursseja suunnitella ja havainnoida jokaisen oppilaansa opetusta ja oppimista yksilöllisesti.

Näyttäisi myös siltä, että oppilaat, joilla on kielellisiä vaikeuksia, saattavat tarvita tukea oppijaminäkuvansa rakentamisessa. Oppilaan olisi hyvä vaikeuksistaan huolimatta oppia luottamaan taitoihinsa ja pärjäämiseensä. Tarkastelemistamme lapsista kolmea kielellisiltä taidoilta heikompaan ryhmään kuulunutta, eli Hannaa, Pekkaa ja Tonia, kolmannelle luokalle meneminen huoletti tai ärsytti. Lisäksi heidän kaikkien oppijaminäkuvansa oli

etenkin lukemisen ja kirjoittamisen kohdalla melko matala. Koulunkäynnin ja koulussa pärjäämisen kannalta onkin hyvä pyrkiä vahvistamaan lasten uskoa omiin kykyihinsä ja pärjäämiseensä huolimatta mahdollisista kielellisistä tai muista vaikeuksista. Myös tässä onnistumisen kokemukset saattaisivat auttaa.

Sekä edellä mainittujen tehtävästrategioiden oppimisen että oppijaminäkuvan kannalta tärkeää olisi kasvattaa oppilaan luottamusta siihen, että tukea on tarvittaessa saatavilla. Voi aiheuttaa epävarmuutta, jos oppilas joutuu toistuvasti kauemman aikaa odottamaan apua. Lisäksi tuki- ja erityisopetuksen saaminen tarvittaessa tulisi olla luonnollista, sillä ne voivat myös lisätä oppilaan tunnetta siitä, että koulu on lasta ja oppimista varten. Koulussa ei pitäisi joutua salaamaan omaa heikkouttaan, eikä kukaan saisi tuntea itseään huonommaksi kuin muut.

Tässä tutkimuksessa nousi esille myös siirtymävaiheiden tärkeys, sillä erityisesti siirryttäessä esikoulusta ensimmäiselle luokalle tarkastelemiemme lasten oppiainekohtaisessa motivaatiossa tapahtui muutoksia. Esimerkiksi Tonin, Janin, Mikaelin ja Heikin kohdalla muutos mieltymyksessä äidinkieleen oli negatiivinen. Opettajan olisi siis hyvä kiinnittää huomiota oppilaiden taitotasoon ja mahdollisiin vaikeuksiin heti ensimmäisen luokan alussa. Ensisijaiseen asemaan nouseekin yhteistyö esiopetuksen ja koulun välillä. Lapsen kielellisestä kehityksestä ja motivoitumisesta eri aihealueita kohtaan olisi hyvä saada tietoa jo esikoulujalta. Voikin olla, että Tonin, Janin, Mikaelin ja Heikin kohdalla useat epäonnistumisen kokemukset ovat voineet aiheuttaa motivaation muuttumisen negatiivisemmaksi.

Siirtymävaihe näkyi myös oppilaiden oppijaminäkuvan kehityksessä. Tonilla, Petrillä, Hannalla ja Janilla lukemisen ja kirjoittamisen oppijaminäkuva muuttui negatiivisemmaksi koulun alettua. On mahdollista, että joissain tapauksissa esikoulussa ja ensimmäisellä luokalla lapselta vaadittava taitotaso eivät muodosta jatkumoa. Tällöin lapsi saattaa esikoulussa saada tunteen osaamisesta ja taitavuudesta, mutta joutuukin huomaamaan koulussa, etteivät omat taidot riitäkään niin pitkälle kuin itse oli ajatellut. Myös tämä kannalta yhteistyö esikoulun ja ensimmäisen luokan välillä olisi ensiarvoisen tärkeää.

Näin ollen esikoulun merkitys kouluvalmiuksien tukijana korostuu. Lapset, joilla on kielellisiä vaikeuksia, olisi hyvä tunnistaa viimeistään esikoulussa. Tällöin kielellisen kehityksen tukeminen voitaisiin aloittaa jo ennen koulun aloittamista. Onkin syytä pohtia, tulisiko jo esikoulussa kiinnittää yhä enemmän huomiota lasten kielellisiin taitoihin, lukemaan oppimisen valmiuksiin ja lukemaan opettamiseen.

Toisaalta on huomattava, että matematiikan kohdalla siirtymävaihe ei näkynyt samalla tavoin. Tonilla, Mikaelilla, Jussilla, Pekalla ja Heikillä matematiikan oppijaminäkuva muuttui positiivisemmaksi kouluun siirtymisen jälkeen, ja vain Janin ja Petrin oppijaminäkuva laski. Myös mieltymys matematiikkaa kohtaan kasvoi usealla oppilaalla siirryttäessä esikoulusta ensimmäiselle luokalle. Onkin mahdollista, että alkuopetusiässä matematiikka tarjoaa usein enemmän onnistumisen kokemuksia, jolloin lapsen oppijaminäkuva vahvistuu ja oppiaine tuntuu mielekkäältä. Tässä voi myös näkyä matematiikan hierarkisuus: matematiikassa opetus etenee helposta vaikeampaan. Joka tapauksessa vaikuttaa siltä, että matematiikka saattaa olla ainakin joidenkin lasten kohdalla tärkeässä roolissa oppimismotivaation rakentamisessa. Pärjäämisen tunne edes jossain oppiaineessa onkin oppimismotivaation ja koulunkäynnin mielekkyyden kannalta tärkeää.

Se, että joidenkin oppilaiden mielestä äidinkieli oli ikävin oppiaine ja kirjoittaminen tylsää, on huolestuttavaa. Äidinkielen taidot ovat oppimisen ehto, eikä yhteiskunnassa pärjää ilman niitä. Äidinkielen ja kirjoittamisen muotoutumisessa ikävimmäksi kouluaineeksi, kuten Tonin, Pekan, Jussin ja Heikin tapauksessa, saattaa vaikuttaa lukemaan ja etenkin kirjoittamaan opettelemisen luonne. Verrattuna matematiikkaan kirjoittamaan opetteleminen voi olla pitkäväteistä. Matematiikassa opiskellaan yleensä asia kerrallaan, jolloin entiset taidot syvenevät. Kirjoittamisen opetteleminen taas on joko käsialan ja kirjainten opettelemista tai tarinoiden kirjoittamista, jolloin tulisi kiinnittää huomiota myös käsialaan ja oikeinkirjoitukseen. Kirjoittamista ei siis opetella niin selkeästi vaihe vaiheelta, eikä se siksi välttämättä anna opiskelun aikana lapselle tunnetta siitä, että olisi oppinut jotain, sillä lähes aina löytyy uutta korjattavaa.

Lisäksi on mahdollista, että oppilaat, joilla on kielellisiä vaikeuksia, tuntevat turhautumista kirjoittamaan opeteltaessa. Oppilaat, joilla ei ole vaikeuksia, saattavat saada tehtävän tai esimerkiksi kirjoitettavan aukeaman kirjoitettua oppitunnin aikana. Sellaisella

oppilaalla taas, jolla on kielellisiä vaikeuksia, tehtävääukeaman tekeminen vaatii enemmän aikaa. Usein keskeneräinen aukeama tulee oppilaalle läksyksi. Jos tällainen toistuu usein, lapsi voi kokea, että häntä rangaistaan omasta heikkoudestaan. Toki taitoa tulee kehittää, mutta myös sopivan kuormituksen määrä ja tasapuolisuus on hyvä huomioida.

On myös hyvä pohtia, miksi kirjoittaminen ei motivoi. Oppilaat tuntuvat kyllä pitävän kirjoitustaitoa hyödyllisenä, mutta eivät pidä sen opettelemisesta. Pekka ja Jussi korostivatkin erityisesti kaunokirjoituksen ikävyyttä. Mietittäväksi jää, voisiko käsialaa sitten harjoitella jotenkin muuten kuin raapustamalla kaunovihkoon useita kymmeniä kertoja samaa kirjainta. Mikä saisi oppilaat motivoitua keskittymään siistiin käsialaan?

Tässä tutkimuksessa korostui myös sosiaalisen ympäristön mahdollinen vaikutus oppimismotivaatioon, sillä mahdollinen negatiivinen tekijä näytti vaikuttavan lapsiin vahvasti. Tonia, Pekkaa ja etenkin Heikkiä vaivasi kiusaaminen, Hannaa kavereiden puute ja Mikaelia tappelut. Nämä tekijät tulivat esille useassa kohtaa haastattelua, eli ne esiintyvät oppilaan kouluympäristössä kokonaisvaltaisesti. Vaikuttaisi siis siltä, että hyvällä sosiaalisella ympäristöllä voidaan osaltaan tukea oppilaan oppimismotivaatiota ja koulunkäynnin mielekkyyttä. Lisäksi myös fyysisellä ympäristöllä näyttäisi olevan merkitystä, sillä ainakin Pekka mainitsi luokkatilan ahtauden ikävänä asiana. Mikaelin mielestä taas omassa luokassa oli liikaa oppilaita. Fyysisen kouluympäristön järjestäminen toimivaksi ja oppimista tukevaksi voisi helpottaa opiskelua ja näin ollen myös lisätä oppimismotivaatiota.

Tutkimuksessamme ilmeni myös erilaisten motivationaalisten orientaatioiden tunnistamisen haasteellisuus. Opettajan kannalta tärkeintä olisi tunnistaa erityisesti minädefensiivisiä piirteitä, sillä ne voivat johtaa vakavampiin ongelmiin myöhemmin, kuten Aunola, Stattin ja Nurmi (2000, 297–299) ovat tuoneet esille. Toisaalta myös sosiaalisen riippuvuusorientaation tunnistaminen olisi tärkeää, jotta lasta voisi opettaa ottamaan vastuuta oppimisestaan. Vaikutti esimerkiksi siltä, että Pekka pyrki kyllä tekemään annetut tehtävät, mutta kuitenkin mahdollisimman pienellä vaivalla. Tällainen tehtävien suorittaminen ei kuitenkaan tue oppilaan opiskelutaitoja ja voi johtaa vaikeuksiin myöhemmillä luokilla. Oppilaiden pitäisi ymmärtää opiskelun tärkeys heille itselleen. Koulua ei kuitenkaan ole tehty lasten kiusaksi vaan heitä itseään varten.

Erityisen vaikeaa tässä tutkimuksessa oli tunnistaa sosiaalisen riippuvuusorientaation piirteitä. Paras keino orientaatioiden tunnistamiseen olisi varmasti havainnointi, joka ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa ollut mahdollista rajallisten resurssien vuoksi. Havainnointi olisi tarkoittanut useiden tuntien työtä useassa eri lapsiryhmässä. Haastattelut ja Alkuportaatt -testitulokset antoivat kuitenkin suuntaa antavaa tietoa lasten motivaatiosta ja orientaatioista. Tutkimukselle sisäistä validiteettia tuo orientaatiotulkintojemme perustuminen Salosen, Olkinuoran ja Lehtisen (1982) motivationaalisten orientaatioiden teoriaan, jota on aiemminkin käytetty esi- ja alkuopetusikäisiä koskevissa tutkimuksissa (ks. Metsämuuronen 2001, 41).

Tarkoituksena oli tuoda esille lasten omaa ääntä motivaatiota ja koulunkäyntiä koskevissa asioissa. Motivaation kattavamman kartoittamisen kannalta olisi voinut olla hyvä haastatella myös heidän opettajiaan, mutta tällöin opettajien sanoma olisi saattanut ohjata tutkimusta lasten kertomaa enemmän. Toisaalta pitäytyminen pelkän kvantitatiivisen tarkastelussa olisi lisännyt yleistettävyyttä eli ulkoista validiteettia, mutta tällöin koko tutkimuksen luonne ja tarkoitus olisi muuttunut (ks. Metsämuuronen 2001, 41).

Tutkimusetiikka korostui haastattelutilanteissa. Oppilaat kertoivat hyvin henkilökohtaisista asioistaan, joista osa vaatisi aikuisen tilanteeseen puuttumista. Esimerkiksi kouluksiämissä ja yksinäisyyteen liittyvät kokemukset saivat pohtimaan haastattelijan asemaa. Toisaalta haastattelijalla on tilanteessa aikuisena, mutta toisaalta haastatteluun liittyy vaitiolovelvollisuus. Tässä tutkija ei voinut muuta kuin pyrkiä selvittämään, oliko lasta vaivaavaan asiaan puututtu sekä olemaan tukena.

Tutkimuksemme herättääkin monia jatkotutkimusaiheita. Alkuportaatt -aineisto mahdollistaisi motivaation tutkimisen esi- ja alkuopetuksen ajalta yleistettävämmiin. Jatkossa olisi myös mielenkiintoista tutkia, mikä saisi pojat innostumaan enemmän lukemisesta ja kirjoittamisesta ja kuinka juuri poikien kielellistä kehitystä voisi tukea vielä vahvemmin. Lisäksi erityinen mielenkiinto kohdistuu tämän tutkimuksen lasten motivaation ja kielellisten taitojen kehittymiseen tulevaisuudessa.

Kaiken kaikkiaan näyttäisi siltä, että useilla eri tekijöillä voidaan tukea oppilaiden, joilla on kielellisiä vaikeuksia, motivaatiota ja sen kehittymistä. Ihanteellista olisi, jos kaikki oppimisympäristön eri puolet, fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen, tukisivat oppimista ja oppilaan positiivisen oppijaminäkuvan kehitystä. Näihin kaikkiin olisikin syytä kiinnittää huomiota oppimistilanteiden järjestämisessä, sillä ne muodostavat pohjan oppilaan motivoitumiselle ja koulunkäynnin mielekkyydelle. Lisäksi on hyvä kiinnittää yhä enemmän huomiota myös opiskelutaitojen ja -strategioiden opettamiseen. Koululla on toki tärkeä tehtävä myös oppisisältöjen opettajana, mutta ennen kaikkea sen tulisi antaa jokaiselle oppilaalle, myös sellaisille, joilla on kielellisiä vaikeuksia, valmiuksia oppia, kehittyä ja rakentaa omaa elämäänsä kullekin yksilölle parhaalla mahdollisella tavalla. Koulun tulisi toimia oppimisen herättäjänä eikä suinkaan sen nujertajana.

LÄHTEET

Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.

Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 145–162.

Aro, M. 2004. Learning to read. The effect of orthography. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 237.

Aro, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A.-M. & Lyytinen, H. 2003. The development of reading and spelling skills, and the predictors of accuracy and fluency: An intensive follow-up in a transparent orthography (Finnish). Teoksessa M. Aro. Learning to read. The effect of orthography. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 237.

Aro, M. & Wimmer, H. 2003. Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics* 24, 621–635.

Atkinson, J. W. 1964. An introduction to motivation. New York: Van Nostrand Reinhold.

Aunola, K. 2001. Children's and adolescents' achievement strategies, school adjustment, and family environment. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 178.

Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus. 105–126.

Aunola, K., Leskinen, E. & Nurmi, J.-E. 2006. Developmental dynamics between mathematical performance, task motivation, and teachers' goals during the transition to primary school. *British Journal of Educational Psychology* 76, 21–40.

Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2004. Eskareista epuiksi –tutkimus: Motivaation ja koulutaidon kehitys esiopetuksesta kouluun. *NMI-Bulletin* 14 (3), 7–12.

Aunola, K., Nurmi, J.-E., Lerkkanen, M.-K. & Rasku-Puttonen, H. 2000. Developmental dynamics of reading skills, achievement strategies, and parental beliefs. Teoksessa K. Aunola. Children's and adolescents' achievement strategies, school adjustment, and family environment. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 178.

Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J.-E. 2000. Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of youth and adolescence* 29 (3), 289–306.

Ausubel, D. 1968. Educational psychology: a cognitive view. United States of America: Holt, Rinehart and Winston.

Bates, E., Dale, P. S. & Thal, D. 1995. Individual differences and their implications for theories of language development. Teoksessa P. Fletcher & B. MacWhinney (toim.) The handbook of child language. Oxford: Blackwell. 96–151.

Bishop, D. V. M. 1997. Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children. Hove: Psychology Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

Doverborg, E. & Pramling, I. 1992. Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer. Uddevalla: Almqvist & Wiksell.

Dweck, C. S. & Leggett, E. L. 1988. A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological review 95 (2), 256–273.

Eccles, J. S. & Wigfield, A. 2002. The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. Teoksessa J. S. Eccles & A. Wigfield (toim.) Development of achievement motivation. San Diego, California: Academic Press. 91–120.

Ehri, L. C. 1989. The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. Journal of Learning Disabilities 22 (6), 356–365.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.

Ford, M. E. 1992. Motivating humans. Goals, emotions, and personal agency beliefs. California: Sage Publications.

Frith, U. 1985. Beneath the surface of developmental dyslexia. Teoksessa K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart. Surface Dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. 301–330. London: Erlbaum.

Hirsjärvi, S. 2005. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Kyriiri.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Holopainen, L. 2002. Development in reading and reading related skills. A follow-up study from pre-school to the fourth grade. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 200.

Holopainen, L., Ahonen, T. & Lyytinen, H. 2001. Predicting delay in reading achievement in a highly transparent language. *Journal of learning disabilities* 34 (5), 401–413.

Holopainen, L., Ahonen, T. & Lyytinen, H. 2002. Development of reading and linguistic abilities: results from a Finnish longitudinal study. Teoksessa L. Holopainen Development in reading and reading related skills. A follow-up study from pre-school to the fourth grade.

Holopainen, L., Ahonen, T., Tolvanen, A. & Lyytinen, H. 2000. Two alternative ways to model the relation between reading accuracy and phonological awareness at preschool age. *Scientific studies of reading* 4 (2), 77–100.

Holt, J. 1982. *How children fail*. England: Penguin.

Jyväskylän yliopisto. 2009a. Ajankohtaista. Uutiset: Alkuportaatt tutkii oppimisen ensiaskeleita <http://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2006/08/tiedote-2007-09-18-16-39-26-407226/> [luettu 20.8.2009]

Jyväskylän yliopisto. 2009b. Alkuportaatt: Lapset, vanhemmat ja opettajat yhdessä koulutien alussa. <https://www.jyu.fi/ytk/laitokset/psykologia/huippututkimus/alkuportaatt> [luettu 20.8.2009]

Karppi, S. 1983. *Lukutaidon ABC: Johdatus lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan opetukseen*. Espoo: Weilin+Göös.

Kontu, E. 2006. Lukemisen ja kirjoittamisen erityismenetelmiä. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus. 37–46.

Korhonen, T. T. 1995. The persistence of rapid naming problems in children with reading disabilities: a nine-year follow-up. *Journal of learning disabilities* 28 (4), 232–239.

Kuikka, M., Lepola, J. & Poskiparta, E. 2006. Lukutaidon ja lukemisvaikeuden ennustajat: Nopea nimeäminen, äännetietoisuus ja kirjaintietoisuus. Teoksessa J. Lepola & M. M. Hannula (toim.) *Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 205. 95–128.

KvantiMOTV. 2008. *Menetelmäopetuksen tietovaranto. Mittaaminen: Mittarin luotettavuus*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/mittaaminen/luotettavuus.html> [luettu 20.5.2009]

Lehtinen, E., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Kinnunen, R. 1995. Long-term development of learning activity: motivational, cognitive, and social interaction. *Educational Psychologist* 30 (1), 21–35.

Lepola, J. 2000. *Motivation in early school years: Developmental patterns and cognitive consequences*. Turku: Painosalama.

Lepola, J. 2006. Kielellisten valmiuksien yhteys oppimismotivaation kehittymiseen 5-8-vuotiailla. Teoksessa J. Lepola & M. M. Hannula (toim.) Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 205. 23–61.

Lepola, J., Poskiparta, E., Laakkonen, E. & Niemi, P. 2005. Development of and relationship between phonological and motivational processes and naming speed in predicting word recognition in grade 1. *Scientific studies of reading* 9 (4), 367–399.

Lepola, J., Salonen, P., Vauras, M. & Poskiparta, E. 2004. Understanding the development of subnormal performance in children from a motivational-interactionist perspective. Teoksessa H. N. Switzky (toim.) *International Review of Research in Mental Retardation, Volume 28: Personality and Motivational Systems in Mental Retardation*. San Diego: Elsevier. 145–189.

Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2006. Development of reading and spelling Finnish from preschool to grade 1 and grade 2. *Scientific studies of reading* 10 (1), 3–30.

Lerkkanen, M.-K. 2004. Lukemaan oppiminen: vastavuoroiset prosessit ja yksilölliset oppimispolut. *NMI Bulletin* 14 (2), 7–9.

Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2003a. Developmental dynamics of phonemic awareness and reading performance during the first year of primary school. Teoksessa M.-K. Lerkkanen. *Learning to read. Reciprocal processes and individual pathways*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 233.

Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2003b. Reading performance and its developmental trajectories during the first and the second grade. Teoksessa M.-K. Lerkkanen. *Learning to read. Reciprocal processes and individual pathways*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 233.

Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2004a. Predicting reading performance during the first and the second year of primary school. *British Educational Research Journal* 30 (1), 67–92.

Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2004b. The developmental dynamics of literacy skills during the first grade. *Educational Psychology* 24 (6), 793–810.

Lundberg, I. 1998. Why is learning to read a hard task for some children? *Scandinavian Journal of Psychology* 39, 155–157.

Lyytinen, H. 2001. Suvuittain esiintyvä dysleksiariski ja varhainen kehitys: Lapsen kielen kehitys -tutkimuksen tuloksia ensimmäisiltä ikävuosilta. *NMI-Bulletin* 11 (2), 4–13.

Lyytinen, P. 2004. Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus. 48–68.

Lyytinen, H., Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Holopainen, L., Närhi, V. & Räsänen, P. 2001a. Kehitysneuropsykologinen näkökulma oppimisvaikeuksiin. Teoksessa P. Fadju-koff, T. Ahonen & H. Lyytinen (toim.) Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Lyytinen, H., Ahonen, T., Eklund, K., Guttorm, T. K., Laakso, M.-L., Leppänen, P. H. T., Lyytinen, P., Poikkeus, A.-M., Puolakanaho, A., Richardson, U. & Viholainen, H. 2001b. Developmental pathways of children with and without familial risk for dyslexia during the first years of life. *Developmental Neuropsychology* 20 (2), 535–554.

Lyytinen, H., Aro, M., Eklund, K., Erskine, J., Guttorm, T., Laakso, M.-L., Leppänen, P. H. T., Lyytinen, P., Poikkeus, A.-M., Richardson, U. & Torppa, M. 2004. The development of children at familial risk for dyslexia: birth to school age. *Annals of Dyslexia* 53 (2), 184–220.

Lyytinen, P., Eklund, K. & Lyytinen, H. 2005. Language development and literacy skills in late-talking toddlers with and without familial risk for dyslexia. *Annals of Dyslexia* 55 (2), 166–192.

Lyytinen, H. & Erskine, J. 2006. Early identification and prevention of reading problems. Encyclopedia on early childhood development. Child research centre & department of psychology. University of Jyväskylä. <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Lyytinen-ErskineANGxp.pdf> [luettu 10.6.2009]

Lyytinen, H. & Lyytinen, P. 2006. Lukivaikeus ja sitä ennalta ehkäisevät toimet. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino. 87–106.

Maslow, A. H. 1987. *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

Metsämuuronen, J. 2001. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Metodologia -sarja 1. Helsinki : International Methelp.

Montgomery, D. 2007. *Spelling, handwriting and dyslexia. Overcoming barriers to learning*. New York: Routledge.

Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Porvoo: WSOY Oppimateriaalit.

Olkinuora, E., Salonen, P. & Lehtinen, E. 1984. Toward an interactionist theory of cognitive dysfunctions. Research project on the interactive formation of learning difficulties. Report II. Turun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 10.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf [luettu 1.8.2009]

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Otava.

- Pintrich, P. R. 2000. Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Education Psychology* 92 (3), 544–555.
- Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A. & Laine, P. 2003. Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell. *British Journal of Educational Psychology* 73, 187–206.
- Poskiparta, E., Niemi, P. & Vauras, M. 1999. Who benefits from training in linguistic awareness in the first grade, and what components show training effects? *Journal of learning disabilities* 32 (5), 437–446, 456.
- Ryan, R. M. & Deci E. L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology* 25, 54–67.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto: Triangulaatio. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_4.html [luettu 16.9.2009]
- Salonen, P. & Lepola, J. 1994. Motivaation arviointi. Teoksessa M. Vauras, E. Poskiparta & P. Niemi (toim.) *Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla*. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskuksen julkaisuja 3.
- Salonen, P., Olkinuora, E. & Lehtinen, E. 1982. Oppimisvaikeuksien interaktiivinen muodostuminen ja kasautuminen. Osaraportti 1: Esitutkimus. Turun yliopiston kasvatus-tieteiden laitos. Julkaisusarja A: 86.
- Savinainen-Makkonen, T. & Kunnari, S. 2004. Vuorovaikutus äänteellisen kehityksen edellytyksenä. Teoksessa S. Kunnari & T. Savinainen-Makkonen (toim.) *Mistä on pienten sanat tehty. Lasten äänteellinen kehitys*. Porvoo: WS Bookwell. 48–52.
- Seymour, P. H. K., Aro, M. & Erskine, J. M. 2003. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology* 94, 143–174.
- Seymour, P. H. K. & Evans, H. M. 1999. Foundation-level dyslexia: assessment and treatment. *Journal of learning disabilities* 32 (5), 394–405.
- Silvén, M. 2006. Lukutaidon varhaiset ennustajat: puheen kehitys ja vuorovaikutus vanhempien kanssa. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopainos. 47–62.
- Silvén, M., Poskiparta, E. & Niemi, P. 2004. The odds of becoming a precocious reader of Finnish. *Journal of Educational Psychology* 96 (1), 152–164.
- Takala, M. 2006. Lukemaan opettaminen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino. 13–36.
- Takala, M. & Kontu, E. 2006. Johdanto. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino. 8-9.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K. & Rashotte, C. A. 1994. Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of learning disabilities* 27 (5), 276–286.

Tornéus, M. 1991. Löytöretki kieleen. Lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2000. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68–81.

LIITE 1. Esimerkit Alkuportaatt –hankkeen yksilötestien motivaatiokysymyksistä

1. Kiinnostuksen kohteet koulussa (oppiainekohtaiset)

Kuvakortit oppiaineiden sisällöstä	Ei pidä		Pitää paljon		
<i>Liikunta: Tässä lapset liikkuvat ja pelaavat palloa liikuntatunnilla koulussa.</i>	1	2	3	4	5

2. Tehtävästrategiat (työskentelytavat)

	Totta	Ei totta
Kun koulussa tehdään joitakin tehtäviä, pelkään, etten osaa tehdä niitä.	1	0

3. Attribuutiot

Jos onnistut hyvin jossakin koulutehtävässä, niin mitä luulet, mistä se johtuu? Sanon sinulle tässä joitakin vaihtoehtoja ja näytän kuvia.

Tämä kuva tarkoittaa, että yritit kovasti (kuvassa anka yrittää kiivetä narua pitkin).

Tämä kuva tarkoittaa, että olet taitava (kuvassa anka osaa kirjoittaa kirjaimet),

ja tämä kuva tarkoittaa, että tehtävä on helppo (kuvassa anka tekee helppoa tehtävää).

Jos sinä onnistut jossakin koulutehtävässä, luuletko, että se johtuu siitä, että:

Yritit kovasti Olet niin taitava Tehtävä oli helppo
(näytetään samalla oheiset kuvat)

4. Mieltymykset (task-value)

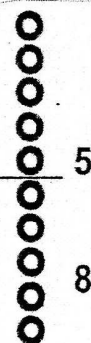
Esillä ärsykesivu, jossa viisi naamakuvaa surullisimmasta iloisimpaan.

Kysymykset:	oikein tylsää/ en tee mielellään			oikein kivaa/ teen oikein mielellään	
Kuinka kivaa sinusta <u>koulussa</u> on lukemiseen liittyvät tehtävät?	1	2	3	4	5

5. Oppijaminäkuva

LUKEMINEN JA KIRJOITTAMINEN

Kuuntelepa nyt oikein tarkkaan. Sinun tehtävänäsi on miettiä, kuinka hyvä tai huono sinä itse olet lukemisessa ja kirjoittamisessa. Miltä sinusta itsestäsi tuntuu? Oletko sinä teidän luokan taitavin, jossakin täällä ylhäällä, vai oletko sinä täällä alhaalla, vähiten taitava lukemisessa ja kirjoittamisessa, vai oletko sinä jossain täällä keskivälillä? Missä kohdassa sinä olet? Näytä sormella.



LIITE 2. Haastattelumateriaali

HAASTATTELUKYSYMYKSET

Haastattelija esittelee itsensä ja kertoo lapselle lyhyesti, mistä on kysymys. Samalla hän varmistaa, että haastattelu sopii lapselle: ”Sopiiko, että jutellaan vähän sinun koulunkäynnistäsi? Olen kiinnostunut juuri sinun mielipiteistäsi ja ajatuksistasi. Näihin kysymyksiin ei ole olemassa oikeita eikä väriä vastauksia.”

Yleistä

- Mikä sinun nimesi on?
- Kuinka koulupäiväsi on sujunut?

Oppilaalle esitellään kaksi kuvaa lapsesta. Ensimmäisessä kuvassa lapsi on sisällä luokassa ja toisessa hän on ulkona välituntialueella (virikekuvat luokka- ja välituntilanteesta).

- Kuvittele, että olet kuvan tyttö / poika. Miltä kuvan työstä / pojasta tuntuu? Onko luokassa / välitunnilla oleminen mukavaa? Mitä luulet, mistä asioista tyttö / poika pitää luokassa / välitunnilla? Mistä tyttö / poika ei tykkää luokassa / välitunnilla? Mikä on tytön / pojan mielitekeminen luokassa / välitunnilla? Onko tyttö / poika välitunnilla tavallisesti yksin vai kavereiden kanssa?

- Entä jos ajattelet itseäsi, miltä koulunkäynti sinusta tuntuu tokaluokkalaisena? Miltä koulunkäynti tuntui ekaluokalla? Miten toisella luokalla oleminen eroaminen eroaa ensimmäisellä luokalla olemisesta? Kumpi on ollut mukavampi luokka, ensimmäinen vai toinen?

- Mikä on kaikkein parasta koulussa? Miksi?
- Mikä on kaikkein tyhmintä koulussa? Miksi?
- Miltä kouluun lähteminen tuntuu aamuisin? Miten tulet kouluun?
- Miltä kolmannelle luokalle meneminen tuntuu? Miksi?
- Millainen teidän luokka on? Montako oppilasta teidän luokalla on? Mitä mieltä olet teidän luokasta?
- Onko kouluun kiva tulla? Viihdytkö koulussa?

- Onko sinulla kavereita koulussa? Miten paljon? Ketkä ovat parhaita kavereitasi?

Tehtävästrategiat + mieltymykset

- Mistä oppiaineesta pidät eniten? Miksi? Millaisia sen oppiaineen tunnit ovat? Mitä siellä on mukava tehdä? Mikä siinä on mukavinta?
- Mistä oppiaineesta pidät vähiten? Miksi? Millaisia sen oppiaineen tunnit ovat? Mitä siellä on ikävintä tehdä? Mikä siinä on ikävintä?

- Miltä koulutehtävät sinusta tuntuvat? Ovatko ne vaikeita vai helppoja? Jos vertaat ensimmäiseen luokkaan, ovatko tehtävät helpompia vai vaikeampia nyt?

- Onko joku erityinen oppiaine, missä tehtävät ovat helppoja? Miksi? Mikä siinä on kaikkein helpointa?

- Onko joku erityinen oppiaine, missä tehtävät ovat vaikeita? Miksi? Mikä siinä on kaikkein vaikeinta?

- Tykkäätkö vaikeista tehtävistä? Millaiset tehtävät ovat sinulle vaikeita?

- Oletko saanut apua vaikeisiin tehtäviin tai asioihin? Millaista?

(Olet käynyt (*erityisopettajan nimi*) luona.)

- Mitä olet tehnyt siellä?

- Miltä siellä on tuntunut?

- Mikä siinä on kaikkein mukavinta?

- Onko asioita, joista et pidä siellä? Mitä?

- Mikä on mukavinta (*erityisopettajan nimi*):ssa?

- Mikä on ikävintä (*erityisopettajan nimi*):ssa?

- Valitsetko mieluummin tehtävän, jonka osaat varmasti tehdä vai tehtävän, joka voi olla vaikeakin?

• Jos huomaat, että tehtävä on hankala, mitä teet? (Lopetatko tekemisen, jatkatko, kysytkö apua? Mitäs sitten?)

• Joudutko usein jättämään tehtäviä kesken? Miksi?

• Huolestuttaako sinua joskus, ettet osaa tehdä koulutehtäviä?

• Jos epäonnistut jossakin tehtävässä, niin huolestuttaako sinua, mitä muut oppilaat ja opettaja ajattelevat sinusta?

- Huomauttaako opettaja sinulle usein, että sinun pitäisi jatkaa tehtävien tekemistä?
- Saatko tarpeeksi apua oppitunneilla?
- Jos jokin asia jää epäselväksi oppitunnin aikana, mitä teet?
- Opitko mielestäsi koulussa? Mitä on ollut mukava oppia? Mikä on tärkein taito, jonka olet oppinut? Mitä on ollut ikävä opetella?
- Tuleeko paljon läksyjä? Milloin teet läksyt? Kauanko siihen menee yleensä?
- Miltä läksyjen tekeminen tuntuu? Osaatko tehdä läksyt yleensä? Saatko apua läksyjen teossa? Mitä teet, jos et osaa tehdä läksyjä?
- Oletko monesti unohtanut tehdä läksyt? Tuliko ekaluokalla enemmän unohduksia läksyjen teossa?
- Miten opettaja suhtautuu läksyn unohtamiseen?
- Mikä käytäntö luokassa on, jos ei ole tehnyt läksyjä?

- Kuvittele, että sinulla on matematiikan koe viikon päästä. Miten valmistaudut kokeeseen? Miksi? Ohjaako opettaja harjoittelemaan / kertaamaan?
- Kun opettaja on tarkistanut kokeen ja saat sen takaisin, vertaatko saamiasi pisteitä muiden oppilaiden pisteisiin? Entä muissa asioissa, vertaatko itseäsi muihin?

- Missä asioissa olet mielestäsi hyvä? Miksi tiedät olevasi hyvä siinä? Mitä harrastat? (Ohjataan miettimään koulun ulkopuolisia asioita ja taitoaineita, jollei niitä ole tullut jo ilmi.)
- Haluatko näyttää opettajalle ja muille oppilaille, että olet jossakin asiassa paras? Missä asiassa?
- Kehuuko opettaja sinua? Missä asiassa? Missä asiassa haluaisit, että opettaja kehuisi?
- Kerro vähän opettajastasi, millainen hän on? Mikä on mukavaa opettajassasi? Onko hänessä muuta mukavaa?
- Mikä on ikävää opettajassasi?

Attribuutiot

- Kuvitellaanpa jotakin kakkosluokkaa. Se ei kuitenkaan ole teidän luokka, eivätkä oppilaat ole teidän luokan oppilaita. Tässä luokassa on mm. Päivi / Markku. Luokassa on menossa matematiikan tunti.

tapaus 1

Tunnin aluksi tarkistetaan kotitehtävät. Päivi / Markku huomaa, että hänen vastauksissaan on paljon virheitä. Mitä luulet, mistä virheet johtuvat?

tapaus 2

Sitten tunnilla harjoitellaan uutta asiaa. Oppilaat tekevät tehtäviä. Opettaja kiertää luokassa katsomassa ja kehuu Päiviä / Markkua. Mitä luulet, mistä opettajan kehuminen johtuu?

tapaus 3

Päivi / Markku saa tehtyä tehtäväaukeaman loppuun ja menee tarkistamaan tehtävät. Kaikki tehtävät ovat oikein. Mitä luulet, mistä onnistuminen johtuu?

tapaus 4

Edellisellä viikolla on pidetty matematiikan koe. Päivi / Markku saa kokeesta huomattavan pistemäärän kuin tavallisesti. Mitä luulet, mistä se johtuu?

- Jos sinä onnistut koulutehtävässä, mistä se johtuu?
- Jos epäonnistut koulutehtävässä, mistä se johtuu?
- Kuvittele, että saat tehtyä kotitehtävät nopeammin kuin yleensä. Mistä se luultavasti johtuu?
 - Entä koulussa, haluatko tehdä tehtävät nopeammin kuin kaverisi?
- Kuvittele, että koe menee sinulla huomattavasti nopeammin kuin tavallisesti. Kun opettaja kysyy, miksi näin tapahtui, mitä vastaat?

Mieltymykset

Oppilasta pyydetään piirtämään rasti oman mieltymyksensä mukaisen naaman alle. Annetaan aluksi esimerkki lapselle naamojen käytöstä, esim. ”Jos minulta kysyttäisiin vaikkapa, miten kivaa minusta on luistella, laittaisin rastin tämän naaman alle (iloisin naama), koska tykkään siitä tosi paljon ja olen mielestäni hyvä luistelija. Jos minulta kysyttäisiin, miten kivaa minusta on olla kuumeessa, laittaisin rastin tämän naaman alle (surullisin naama), koska en pidä kuumeesta olemisesta. Jos minulta puolestaan kysyttäisiin, miten kivaa minusta on piirtää, laittaisin rastin tämän naaman alle (neutraali naama), koska piirtäminen on minusta ihan kivaa, mutta ei huippuhauskaa.”

- Kuinka kivaa mielestäsi matematiikka on? Minkä takia valitsit tuon naaman? Mikä siinä on/ei ole kivaa? Onko siinä kuitenkin jotakin mukavaa/epämukavaa?
- Kuinka kivaa mielestäsi on lukeminen? Minkä takia valitsit tuon naaman? Mikä siinä on/ei ole kivaa? Onko siinä kuitenkin jotakin mukavaa/epämukavaa?
- Kuinka kivaa mielestäsi on kirjoittaminen? Minkä takia valitsit tuon naaman? Mikä siinä on/ei ole kivaa? Onko siinä kuitenkin jotakin mukavaa/epämukavaa?

Oppijaminäkuva

- Teidän luokastanne valitaan 3 osallistujaa piirustuskilpailuun. Ketkä sinä valitsisit kilpailuun? Millä perusteella valitsit? Miksi valitsit / et valinnut itsesi?

- Teidän luokastanne valitaan 3 osallistujaa juoksukilpailuun. Ketkä sinä valitsisit kilpailuun? Millä perusteella valitsit? Miksi valitsit / et valinnut itsesi?

- Teidän luokastanne valitaan 3 osallistujaa matematiikkakilpailuun. Ketkä sinä valitsisit kilpailuun? Millä perusteella valitsit? Miksi valitsit / et valinnut itsesi?

- Teidän luokastanne valitaan 3 osallistujaa luku- ja kirjoituskilpailuun. Ketkä sinä valitsisit? Millä perusteella valitsit? Miksi valitsit / et valinnut itsesi?

Virikekuva luokkatilanteeseen



Virikekuva välituntitilanteeseen

